

# RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK II (XXXIV) MARZEC – KWIECIEŃ 1960

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR  
Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysiakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski

Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spassowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

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

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki” specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch” w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1960

Nakład 4000+260 egz. Ark. wyd. 12. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V 70 g  
70×100/16. Oddano do składania w lutym 1960. Podpisano do druku w kwietniu 1960  
Druk ukończono w maju 1960

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 477 — K-11

# RUCH PEDAGOGICZNY D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

---

A R T Y K U Ł Y

ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI  
Kraków

## UWAGI DO ZAGADNIENIA KSZTAŁCENIA NAUKOWEGO POGLĄDU NA ŚWIAT\*

Zdanie jest układem wyrazów powiązanych według prawideł gramatyki. Zdanie może być z sensem lub pozbawione sensu, jasne lub niejasne, sprzeczne w sobie lub niesprzeczne, proste w konstrukcji lub zawiłe. Zdania sensowne mogą być prawdziwe lub nieprawdziwe.

Czy zdanie bezsensowne, jak: „lapis lazuli świeci prostopadle”, jest sądem w ogóle czy nim nie jest? Kiedy zdanie wyraża sąd, a kiedy go nie wyraża?

Sąd jest układem pojęć powiązanych w zdanie i wyrażających stosunek umysłu do czegoś rzeczywistego. To odniesienie do rzeczywistości nazywa się funkcją prawdziwościową zdania. Przez coś rzeczywistego rozumiemy każdą rzecz, zdarzenie, stosunek, na który zdanie wskazuje, ale który nie mieści się w samej konstrukcji sądu (jest „zewnętrzny” wobec niego). Sąd jest obiektywny, kiedy można go uzasadnić, subiektywny — kiedy jest oparty na przeświadczeniu (wierze, chęci, pragnieniu), a nie na podstawie rzeczowej, tj., kiedy nie można go uzasadnić lub ktoś nie próbuje tego wcale, a wystarcza mu samo przeświadczenie. Sąd jest prawdziwy, jeżeli wiernie oddaje rzeczywistość będącą jego przedmiotem, i jest obiektywny, tj., można go uzasadnić (dowieść).

---

\* Fragment większej rozprawy na temat kształcenia, zamieszczonej w publikacji zbiorowej pt. *Nauki pedagogiczne na usługach szkoły* (w druku).

Czy sąd: „lampa świeci jasno”, jest prawdziwy, czy błędny? Ani jedno, ani drugie. Jest to sąd niedostatecznie oznaczony (zawiera dwa elementy nieoznaczone: „lampa” i „jasno”). Nie wiadomo, czy mówimy o „tej lampie”, czy o lampie w ogóle. Nie wiadomo, co bierzemy za podstawę oceny „jasno”. Każdy sąd, o którego prawdziwości lub nieprawidłowości mamy orzekać, musi być dostatecznie oznaczony.

Można wygłaszać zdania zawierające sądy prawdziwe, ale bez „przeświadczenia prawdziwościowego”. Sąd jest wtedy obiektywnie prawdziwy, ale subiektywnie nijaki: ani prawdziwy, ani nieprawdziwy. Przez wyrażenie „przeświadczenie prawdziwościowe” rozumiem przeświadczenie o prawdziwości lub nieprawdziwości jakiegoś sądu.

Sądy obiektywnie prawdziwe lub nieprawdziwe, wypowiedane przez jednostkę bez wewnętrznego przeświadczenia prawdziwościowego, są albo pustą grą z jej strony, albo służą jakiemuś praktycznemu celowi. W tym ostatnim wypadku jednostka maskuje się wobec otoczenia, wprowadza je w błąd w odniesieniu do swej własnej osoby. Maskowanie może służyć jakiemuś interesowi osobistemu, np. osiągnięciu jakiejś doraźnej korzyści albo adaptacji psychicznej. Adaptacja polega tu na przedstawieniu własnej osoby, zgodnie z oczekiwaniem otoczenia, a bez względu na to, „kim się jest”, tj., jakie żywi się przeświadczenie prawdziwościowe.

Takie sądy adaptacyjne nie wyrażają poglądu rzeczywistego jednostki, lecz są objawem jej zachowania się. Pogląd na świat jest układem sądów uważanych za obiektywnie prawdziwe, tworzących treść umysłową jednostki i spełniających warunków „przeświadczenia prawdziwościowego”.

Wygłaszanie sądów choćby obiektywnie prawdziwych, ale bez wewnętrznego akcesu, tj. bez przeświadczenia prawdziwościowego, jest wyrazem braku szczerości ze strony jednostki. Świadczy to o braku jednolitości osobowości lub o braku jej scalenia społecznego. Osobowość jest wtedy rozdarta wewnątrz albo, będąc jednolitą wewnątrz, wyosabnia się ze społeczności, tzn., jest niescalona z rzeczywistością społeczną. W jednym i drugim wypadku mamy do czynienia ze sprzecznością w osobowości, tj. z niespełnionym zasadniczym postulatem jedności osobowości, z jej źle wypełnioną rolą społeczną. Rola społeczna osobowości musi być „czytelna”, określona i jasna, jak czytelna jest każda figura w grze w szachy. Niemożliwa byłaby gra w szachy, gdyby każda z figur zmieniała od czasu do czasu właściwy jej zespół ruchów (zachowanie się) określony przez reguły gry. Człowiek dla otoczenia musi być podobnie „czytelny”, ponieważ w przeciwnym razie życie społeczne byłoby tak samo niemożliwe, jak gra w szachy w poprzednim przykładzie.

Gotowość do uzasadnienia i bronięcia jakiejkolwiek tezy bez względu na przeświadczenia prawdziwościowe, a jedynie w celu oddziaływania na otoczenie (godziwie lub niegodziwie), jest sztuką, którą uprawiali nie-

którzy sofiści. W pewnych wypadkach sztuka ta może przeradzać się w amoralność lub przestępczość (Talleyrand). W każdym razie jest ona sprzeczna z podstawowymi zasadami obcowania społecznego.

W wychowaniu musimy dążyć do wyrobienia prawidłowego obcowania społecznego, a to wyklucza tego rodzaju sprzeczność osobowości, o których była mowa poprzednio. Wyrobienie naukowego poglądu na świat nie dotyczy wyłącznie intelektu, lecz dzięki istnieniu prawdziwościowych przeświadczeń łączy się bezpośrednio z postępowaniem w życiu. W osobowości dostatecznie scalonej nie może być sprzeczności pomiędzy poglądem na świat a postępowaniem.

Pogląd na świat jest to uogólnienie całości stosunków życiowych jednostek. Jest to odbicie rzeczywistości w umyśle jednostki. W pogląd na świat wchodzi z doświadczeń jednostki to, co racjonalne, co daje się ująć dykursywnie.

Nie wszystkie składniki poglądu na świat są zdobyczą indywidualną. Jednostka ujmuje świat przede wszystkim w kategoriach społecznych: daje je najpierw mowa, a później stosunki społeczne, w których uczestniczy jednostka. W ten sposób indywidualny pogląd na świat jest indywidualnie przyswojoną sumą doświadczeń społecznych poza jednostkowych.

W budowie jego biorą udział wszystkie styczności społeczne jednostki, przede wszystkim zaś jej determinacja klasowa. Mówiąc „pogląd na świat”, możemy mieć więc na myśli jedno z dwojga: syntezę doświadczenia społecznego (np. materializm, idealizm) albo też odbicie jego w umyśle jednostki, niejednokrotnie niekonsekwentne, sprzeczne, niejasne, zabarwione subiektywnie.

Jaki jest stosunek poglądu na świat do wykształcenia?

Są one powiązane rozmaicie ze sobą, niemniej jednak odrębne. Można być człowiekiem mało wykształconym, ale mieć wyrobiony pogląd na świat. I na odwrót, można mieć wiele wiedzy, ale nie mieć scalonego poglądu na świat. Prości ludzie, mieszkający w zapadłych wsiach, jeżeli się zastanawiają, myślą, mogą uogólniać, scalać fragmenty doświadczeń, interpretować świat, dochodząc w ten sposób do mniej lub więcej prymitywnego poglądu całościowego\*.

Pogląd na świat człowieka wykształconego powinien być naukowym, tj. opartym nie o powierzchowne analogie itp., lecz o wyniki naukowego doświadczenia społecznego, sprawdzonego w technice materialnej i technice obcowania międzyludzkiego.

Czy można mówić o kształtowaniu naukowego poglądu na świat młodzieży w okresie obejmującym szkołę podstawową i licealną?

\* Przykłady: „Ziemia żyje jak organizm, oddycha, posiada także krążenie wód”. „Skąd się biorą źródła na szczytach? — Tłoczy je coś, jak serce krew” (Gubałówka, Janów Lubelski). Skąd ten starożytny pogląd stoików zawędrował na głuchą polską wieś dzisiejszą?

W rzadkich wypadkach można stwierdzić istnienie wyraźnych zainteresowań światopoglądowych już u młodzieży pomiędzy 16 a 18 rokiem życia, co przypada mniej więcej na dwie ostatnie klasy licealne. Trudno na tych sporadycznych wypadkach opierać budowy programu.

Zupełnie inaczej jednak sprawa się przedstawia, jeżeli zamiast o formowaniu poglądu na świat będziemy mówili o przygotowywaniu do naukowego poglądu na świat. W tym sensie można i należy wychowywać umysł dziecka już od pierwszej klasy szkoły podstawowej, i to zarówno w domu, jak szkole. Pod względem instrumentalnym należy położyć nacisk na opanowanie języka, na ścisłość wyrażania się, a co za tym idzie, i myślenia. Należy wyrabiać nawyk systematycznej pracy i świadomy stosunek do niej. Pod względem treści należy dążyć w zakresie każdego przedmiotu do nieprzeciążania pamięci balastem wiadomości w znaczeniu czysto erudycyjnym, lecz do łączenia ich w całości myślowo zorganizowane, powiązane myślą ogólną. Z własnych doświadczeń pamiętam, jaką męką była dla mnie nauka historii w ujęciu bezproblemowym, którą można było z trudem spamiętać, ale nigdy zrozumieć, ponieważ fakty były oderwane, nie powiązane żadną teorią. Dzieje przedstawiały mi się jak makabryczny chaos, na który można było zareagować tylko satyrą w rodzaju Alfreda Jarry: „Ubu — roi des Polonais”.

W istocie dopiero materializm historyczny, rozbudowany przez Marksa i Lenina, jest pierwszą naukową teorią dziejów, która pozwala porządkować fakty, uogólniać je i rozumieć. Wszystkie poprzednie poglądy na ten temat, nie wyłączając Saint-Simona, można uważać za przednaukowe, tak samo jak i dzisiejsze próby pozamarksistowskiego ujęcia dziejów jako czegoś zrozumiałego, np. głośna próba Toynbee; nie tłumaczą one właściwie mechanizmu dziejów, lecz wznawiają przednaukowe sposoby pojmowania, oparte na prymitywnej analogii z cyklami rozwoju i starzenia się organizmów. W obrębie każdego przedmiotu nauczania można i należy wyszukiwać takie treści wychowujące, przygotowujące umysł dziecka do późniejszej syntezy światopoglądowej, ujętej w jasne i wyraźne pojęcia, a przedstawiającej realistyczne odbicie faktów.

Do takiej syntezy trzeba jednak dość długiego okresu wychowywania umysłu, przygotowywania podłoża, w przeciwnym bowiem razie możemy uzyskać zaledwie wynik pamięciowego, pozbawionego przeświadczeń prawdziwościowych, czysto deklaratywnego opanowania sprawy tak poważnej. Taki zaś wynik należy uważać za zupełnie chybiony.

\*

W dotychczasowych rozważaniach braliśmy pod uwagę dwa momenty, a mianowicie: prawdę obiektywną zawartą w wypowiedziach jednostki oraz przeświadczenie prawdziwościowe zawarte w postawie wewnętrznej tej jednostki w stosunku do prawdy obiektywnej. Obydwa te momenty są zawarte w tym, co nazywamy przekonaniem. Co stanowi o prawdzie obiektywnej? Kryterium prawdy obiektywnej jest dwoiste: jest to po pierwsze

zgodność sądu z rzeczywistością, przyjęta na podstawie badań i poświadczona przez powszechną zgodność. Ale co rozumiemy przez wyrażenie „powszechną”? Czy jest to milcząca zgoda wszystkich oparta na nawyku lub na braku zakwestionowania z czyjejkolwiek strony? A może jest to wynik jakiegoś powszechnego głosowania? Ani jedno, ani drugie. Prawda nie wynika ani z powszechnego wyniku (*consensus omnium*), ani ze świadomego aktu powszechnego głosowania. Jeżeli mówiliśmy o poświadczeniu przez opinię, to mieliśmy na myśli zdanie większości ludzi miarodajnych, tj. uczciwych i kompetentnych. Rzecz jasna, że taka zgodność ludzi uczciwych i kompetentnych w sprawie poświadczenia prawdziwości obiektywnej nie stanowi kryterium bezwzględnego, lecz co najwyżej prawdopodobne (względne); może się bowiem zdarzyć, że słuszność będzie po stronie kogoś, kto jest w opozycji do zdania powszechnie przyjętego przez większość kompetentnych; może to sprawić po prostu dalszy rozwój badań naukowych w danej dziedzinie.

Stosunki pomiędzy zdaniem prawdziwym a przeświadczeniem prawdziwościowym w obrębie konkretnych jednostek są sprawą bardzo skomplikowaną, ponieważ wyznaczają je moce różnorodnego pochodzenia, często wchodzące ze sobą w konflikt. Mam na myśli słuszność i sprawiedliwość z jednej strony, a zrzeczność w służbie czyjegoś interesu, jednostkowego lub zbiorowego z drugiej. „*Es gibt zwei friedliche Gewalten in der Welt: das Recht und die Schicklichkeit*” — powiedział Goethe; jednakże ta współpraca w rzeczywistości nie zawsze układa się tak pokojowo, ponieważ zrzeczność i tak może również dobrze wchodzić w służbę celów sprawiedliwych i słusznych, jak i niesprawiedliwych i niesłusznych. Rozum — jak powiedział prof. T. Kotarbiński — może służyć równie sprawnie tak sercu, jak i pięści. „Biada człowiekowi, którego los zawisł od drugiego, ale dwakroć biada narodowi, co zawisł od interesu innego narodu. Narody sumienia nie mają” (Al. Fredro). Istnieją ludzie, dla których sprawa prawdy i nieprawdy nie wchodzi w rachubę; dla nich „mówić prawdę, mówić nieprawdę — to sprawa skuteczności, nic więcej” (Vercors). Prawda bywa przyjmowana tylko wtedy, gdy nie wchodzi w konflikt z żadnym potężnym interesem. Zależy to więc od tego, jaki czynnik dominuje w danej aktualnie sytuacji i jaka jest jego moc. W wyniku zawsze możliwych konfliktów pomiędzy słusnością i prawdą z jednej strony a interesem z drugiej, sprawa przekonania staje się bardzo zawiślana. Dlatego na przykład sprawa uniwersalności pewnych nakazów etycznych przegrywa zazwyczaj w społeczeństwie o strukturze klasowej; teoretycznie biorąc, bezklasowa struktura społeczna wydaje się być jednym z warunków jakiejś uniwersalnej etyki przyszłości, tj. takiej normalizacji współżycia osobistego, współpracy, rywalizacji i walki, która by sprowadziła wszystkie te czynniki do form znośnych społecznie, przez ograniczenie płaszczyzny tarć i krzywd do minimum, a tym samym zapewniła maksimum wydajności społecznej.

Można drogą informacji, kształcenia lub propagandy zdobyć znajomość prawdy obiektywnej; dopóki jednakże jednostka nie ustosunkuje się wewnątrz do tej informacji, dopóki nie akceptuje jej wewnątrz, dopóty będzie to tylko sprawą pamięci, a nie przekonania. O wytworzeniu się przekonania decyduje więc przyzwolenie wewnętrzne — inaczej mówiąc, przeświadczenie prawdziwościowe. Na tej drodze powstaje pogląd na świat, tj. pewien zespół przekonań, nie będących nabytkami erudycyjnymi umysłu, lecz „prawdami żywotnymi”, których organem staje się cały człowiek. Przekonanie jest więc zgodnością przyjętej prawdy obiektywnej z przeświadczeniem wewnętrznym.

W bardzo wielu wypadkach zachodzi brak tej zgodności, przy czym ten brak zgodności może oznaczać różne rzeczy: albo brak w dosłownym znaczeniu, tj. *désintéressement* ze strony jednostki, która nie odczuwa potrzeby opowiedzenia się po żadnej stronie, nie angażuje się ani za, ani przeciw pewnemu twierdzeniu, pogładowi, teorii itd. Ale brak zgodności można rozumieć także jako świadomie akceptowaną niezgodność.

W pierwszym wypadku jednostka zajmować będzie albo stanowisko całkowicie obojętne w stosunku do danego zagadnienia, albo, nie będąc obojętną, zajmie stanowisko wyczekujące lub postawę sceptyczną, jeżeli nie znajduje w sobie dostatecznie silnych motywów do opowiedzenia się. Tak może być na przykład w stosunku do jakiejś hipotezy naukowej albo określonego poglądu życiowego. Takie powstrzymanie się czasowe od wydawania sądu w obawie przez zbytnią jego pochopnością jest zdrowym objawem u człowieka starającego się myśleć naukowo. Niewłaściwe byłoby, gdyby naukowcy postępowali jak korespondenci, którzy „polowali zaciekle, wyciągając ważne wnioski z najniklejszych nawet przesłanek” (Maria Bellonci, Lucrezia Borgia).

W wypadku istnienia w świadomości jednostki sprzeczności pomiędzy prawdą obiektywną a subiektywnym przyzwoleniem zachodzić mogą różne komplikacje. Jednostka może np. głosić coś, co nie jest prawdą obiektywną, będąc przeświadczoną, że głosi prawdę. Będzie to z jej strony błąd myślowy. Może głosić coś, co nie jest prawdą, zdając sobie sprawę z tego; jeżeli jest to bezinteresowne, a tylko wynika np. z uniesienia w ferworze dyskusji albo jest fantazmatem zbyt żywej, nie kierowanej rozsądkiem wyobraźni, będzie to zwykłym zmyśleniem, np. zabawne zmyślenie barona Münchhausena, który wyciąga się sam za uszy z bagna albo wjeżdżając konno do miasta spostrzega po pewnym czasie, że jedzie tylko na przedniej połowie konia, podczas gdy pozostała tylną połowę odcięła mu zapadająca za wcześniej brama miejska; do tej samej kategorii należeć będzie przesadne opowiadanie myśliwych lub relacje dzieci.

Inaczej jest w wypadku niezgodności sprzecznej, jeżeli jest ona połączona z jakimś interesem osobistym lub przyjętym za osobisty. Taka niezgodność będzie kłamstwem, czymś bardzo różnym od prostego zmyślenia.

Ale kłamstwo zachodzić będzie nie tylko wtedy, gdy jednostka dla inte-



resu posługuje się świadomie nieprawdą; według mego zdania, można kłamać także i przy pomocy zdań prawdziwych. Tak bywa, np. gdy wiemy, że przeciwnik jest nastawiony na to, że usłyszy od nas nieprawdę; wtedy mówiąc właśnie prawdę wprowadzamy go świadomie w błąd. Jest to kłamstwo dyplomatyczne w stylu Talleyranda. Można także za pomocą zaskoczenia, zmiany intonacji, przestawienia zdań i wykorzystywania innych ubocznych okoliczności sugerować przeciwnikowi takie rozumienie, jakiego pragniemy, bez względu na to, czy mijamy się z prawdą, czy jesteśmy przypadkiem z nią zgodni. Decydującym momentem bowiem będzie tu nasza intencja wyprowadzenia kogoś w pole. Intencją mówiącego było tutaj nie wspólne służeńie prawdziu, lecz posługiwaniu się prawdą dla osiągnięcia celów egotycznych, egoistycznych lub wręcz nieetycznych.

\*

Przekonanie nie jest więc sprawą samego intelektu: jest to postawa życiowa, praktyczna; dlatego też w skład przekonań mogą wchodzić zdania nie będące prawdami rozstrzygniętymi w sensie prawd matematyki lub fizyki. Mogą to więc być przypuszczenia wyposażone w jakiś poważny stopień prawdopodobieństwa. Pochodzi to stąd, że życie z pewnymi sprawami nie może czekać, aż nauka je udowodni lub skończą się spory na ich temat. Jak mówił Norwid: „na filozofię moralność się gniewa, zaś filozofia, niemniej swarliwa, ogień i dymy wyziewa, skąd bywa naraz to jaśniej, to ciemniej...” Polityka nie może zwlekać do czasu, aż socjologowie wynajdą metody i opracują naukowo rozmaite działania socjotechniczne i główne ich skutki. Stąd też jedni i drudzy posługują się twierdzeniami i poglądami, które uznają za dostatecznie prawdopodobne. I to musi nam w wielu razach wystarczyć.

Jeśli przekonanie nie jest sprawą czystego rozumowania jak w matematyce ani nie czeka na rozstrzygający dowód eksperymentalny jak w fizyce lub chemii, tylko jest postawą praktyczną opartą o zgodność pomiędzy przypuszczeniem dostatecznie uzasadnionym obiektywnie a przeświadczeniem prawdziwościowym subiektywnym, to dzieje się tak dlatego, że do istoty przekonania należy jeszcze trzeci składnik, o którym dotąd nie mówiliśmy, a mianowicie zgodność tak pojętego przekonania z praktyką życiową jednostki, tj. jej konsekwentnym postępowaniem po linii przyjętego przekonania. Postępowanie więc jest ostatecznym sprawdzianem przekonania. Ściśle mówiąc, nie żywi prawdziwego przekonania ten, kto postępuje z nim niezgodnie. Mogą to być przekonania embrionalne, nieukształcone, nie dość dojrzałe; są one jak zalążki owoców tak słabo utwierdzone na drzewie żywota, że pierwszy silniejszy podmuch strąca je na ziemię, nim jeszcze dojdą do dojrzałej postaci owocu. Są to tzw. dobre zamiary, które nigdy się nie urzeczywistniają.

Inny wypadek zachodzi, gdy ktoś świadomie lekceważy wszelkie przekonania, nie odczuwa potrzeby jakiegokolwiek rzetelnego zaangażowania

się; gdy mu jest naprawdę wszystko obojętne z wyjątkiem jednej rzeczy: osobistego powodzenia (bądź w sensie używania dóbr materialnych, bądź w sensie żądzy władzy lub potrzeby znaczenia). Jest to mało interesujący, przemijający typ koniunkturalny, którego wydajność może być jedynie doraźna i powierzchowna, ponieważ środowisko społeczne orientuje się w ludziach tego pokroju i lekceważy ich. Szacunek bowiem można mieć tylko dla tego, kto jest zdolny do posiadania przekonań, do wyrażania ich w postawie praktycznej wobec życia, do bronięcia ich i do działania po ich linii.

Ten trzeci składnik przekonań i poglądów na świat — zobowiązanie do działania praktycznego jest najważniejszym sprawdzianem rzeczywistego, a nie deklaratywnego przekonania.

## O KSZTAŁCENIU ŚWIATOPOGŁADOWYM I INDOKTRYNACJI

Każdy z nas żywi jakieś przekonania. Przekonania nasze należą do tego zakresu, który ogólnie nazywamy światopoglądem.

Do przekonań dochodzi się w różny sposób, różnymi drogami. Mówimy np. o wrastaniu w kulturę otoczenia, mając na myśli m. in. fakt przejmowania przekonań żywotnych w środowisku. Mówimy o nasiąkaniu pewnymi postawami, przekonaniem itp.

Istnieje rozmyślnie w tym celu podejmowana działalność, aby urabiać przekonania ludzkie, działalność, której sens uzasadnia doniosła argumentacja: powodować ludzi do postępowania według racji, jakie wydają się najsluszniesze. Jest nią kształcenie światopoglądu.

Potoczna o tej dziedzinie wiedza obciążona jest różnego rodzaju uprzedzeniami i nieporozumieniami. Każda próba podjęta dla ich wyjaśnienia wydaje się pożądana.

Zagnieżdżyło się dość powszechnie przekonanie, iż wszelkie kształcenie, nazywające się kształceniem światopoglądowym, to nic innego jak indoktrynacja, tzn. wdrażanie do określonego, z góry powziętego zespołu twierdzeń o świecie, społeczeństwie i człowieku, wdrażanie do określonej — jednej z wielu możliwych — filozofii.

Opinia ta ma swe źródła w świadectwie, jakie każdy dać może (niech choćby wspomni przeżycia, jakich mu dostarczył faszyzm) o istnieniu na świecie różnego rodzaju kompleksów doktrynalnych, propagujących swoje racje i stanowiących podstawę określonej działalności w praktyce, będących oczywiście wyrazem określonego światopoglądu.

W kształceniu światopoglądu można widzieć urabianie człowieka w duchu takich kompleksów, jako urabianie zwolenników.

Czy kształcenie światopoglądowe jest czymś więcej, zależy od istnienia lub nieistnienia jakiegoś uprawnionego, wobec wspomnianych kompleksów doktrynalnych i określonych światopoglądów, czynnika nadrzędnego. Chodziłoby tylko o uzasadnienie jego uprawnienia i ponieważ na tym w ogóle polegałoby kształcenie światopoglądowe.

Gdyby zaś takiego czynnika nie było, wtedy w dziedzinie kształcenia światopoglądowego panowałaby uzasadniona dowolność robienia, co się komu podoba. Każdy jakikolwiek system poglądów miałby prawo głosić się równie zasadnym, jak każdy inny, i wszystkie byłyby w tym względzie wobec siebie równorzędne.

Równorzędności czy nierównorzędności rzeczy względem siebie nie można ustalić bez odniesienia ich do czynnika nadrzędnego, stanowiącego miarę. Umiejętność używania tej miary jest właśnie celem kształcenia światopoglądowego. Nie ma wtedy sytuacji, w której stoimy przed wyborem jednego lub drugiego, bez widoków rozeznania, co jest bardziej zasadne.

Byłoby bardzo interesujące zbadać, co ludzie rozumieją przez określenie „kształcenie światopoglądowe”. Należy przypuszczać, że nie wszyscy to samo. Chodzi o potoczne rozumienie, z którym się bezwzględnie trzeba liczyć. Określenie to jest w naszym społeczeństwie, przynajmniej w niektórych kręgach społecznych, w dość powszechnym użyciu.

Zdaje się, iż o wiele powszechniejsze jest takie rozumienie terminów „kształcenie światopoglądowe”, jakie zgodnie z dotychczasowymi wywodami skłonni byłibyśmy nazywać raczej indoktrynacją.

Znaczenie nazw zmienia się, uciera się pewne ich pojmowanie. Wydaje się rozsądne i celowe zabieganie o to, by upowszechnić racjonalne i użyteczne rozumienie określenia „kształcenie światopoglądowe” — w rzeczy samej nawet bardzo zgodne z etymologicznym sensem obu terminów określenia i odpowiadające poczuciu językowemu. Chodzi o związaną z tą nazwą znaczenia, któremu odpowiada ogólna praca nad doskonaleniem naszych możliwości poznania świata, aby kształcenie światopoglądowe przestało być pojmowane jedynie jako termin, którym nazywamy wszelkie zabiegi nad wychowaniem w duchu jakiegokolwiek idei. Chodzi więc, mówiąc obrazowo, o oderwanie pojęcia „kształcenie światopoglądowe” i niejako wyniesienie go ponad konkretne praktyki światopoglądowego urabiania, dla utworzenia miejsca działaniu uprawnionego czynnika nadrzędnego, o którym była mowa.

W dziedzinie poznania — a światopogląd jest najogólniejszą z kategorii tej dziedziny — więcej uprawniony jest zawsze ten czynnik, który więcej wyjaśnia. Dlatego ma charakter czynnika nadrzędnego. Wynurza go rozwijająca się nauka.

Tej to właśnie sprawy dotyczą wnikliwe uwagi J. Wł. Dawida, kiedy rozważając ogólny rozwój intelektualny ludzkości, zatrzymuje się nad „wyjaśnieniem słownym” i „rzeczowym”:

„Wiele z wyjaśnień pierwotnych nosi charakter słowny. Każde wyjaśnienie słowne wyraża stopień naszej niewiedzy, jest jak gdyby »nie-wyjaśnioną resztą«. Reszta ta niejednakową jest dla różnych umysłów i dla umysłu ludzkiego w ogóle na różnych stadiach jego rozwoju. Być może reszty tej nigdy nie będziemy mogli usunąć z rachunku naszej wiedzy, ale różnica polega na tym, gdzie ta reszta zostaje umieszczona: czy na samym początku szeregu, jako pierwsze i jedyne ogniwo wyjaśnienia, świadczące, że umysłu właściwie nie stać na żadne rzeczowe wyjaśnienie, że wyjaśnienia tego z góry się wyrzeka, czy też na samym końcu, jako ogniwo ostatnie, kiedy umysł przebył już dłuższy szereg ogniów rzeczowych i, stanąwszy przed murem, którego przebić nie może, nakleja na nim etykiety słów: »siła«, »władza«, »natura«, »duch«. Słowne wyjaśnienia, jakie daje umysł pierwotny, umysł słaby, różnią się tym od słownych wyjaśnień, których nie brak w nauce współczesnej, że pierwsze są wszystkim, na co się umysł zdobywa, drugie — wyrażają istotnie tylko jakąś resztę. Rozwój umysłu, postęp umysłowości ludzkiej w ogóle zasadza się

na tym, że pierwotne wyjaśnienie słowne przesuwają się coraz dalej". (*Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, wyd. III Warszawa 1927 s. 270).

Nietrudno o materiał obrazujący ten proces, a zarazem odslaniający wysuniętą przez nas nadrzędną rolę czynnika więcej wyjaśniającego.

Kiedy Komeński w *Wielkiej Dydaktyce* formułuje zasady nauczania i uczenia się, odwołuje się do zjawisk przyrody, m. in. kwestii: dlaczego ptaki rozmnażają się na wiosnę?

„Natura dba o odpowiedni czas. Na przykład ptak zamierzający rozmnożyć swój rodzaj nie zabiera się do rzeczy w zimie, kiedy wszystko marznie i drętwieje, ani w lecie, kiedy wskutek upału wszystko rozpalone omdlewa, ani w jesieni, kiedy wszelkie siły życiowe wraz z słońcem są w zaniku i nadciąga zima wroga młodziutkim tworom, lecz na wiosnę, gdy słońce przywraca wszystkiemu życie i siłę. A i to stopniowo. Bo dopóki klimat jest chłodniejszy, ptak poczyni jaja i wygrzewa je w swym cieple, gdzie zabezpieczone są przed zimmem; w cieplejszym okresie składa je w gnieździe, a w końcu w gorętszej porze roku daje się wykluć małym, by bardzo delikatna istotka powoli przyzwyczajała się do światła i ciepła”. (*Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956 s. 120).

Jest to wyjaśnienie teleologiczne i słowne. Zestawmy je z wyjaśnieniem przyczynowym, aby zastanowić się nad charakterem różnicy między nimi zachodzącej: „Ptaki rodzą się na wiosnę, ponieważ swoiste dzienne światło wydłużających się dni działa na oczy ptaka, a przez nie na pewną część mózgu, powodując wyjście stąd pobudzenia nerwowego do gruczołu śluzowego pod czaszką. Gruczoł wytwarza chemicznego wysłannika, hormon, i przekazuje go do krwi ptaka. Bieg krwi przenosi hormon do jąder samczyka albo jajników samiczki. Następnie jądra i jajniki wytwarzają inne hormony i ci chemiczni wysłannicy z kolei, krążąc wraz z krwią, dochodzą do mózgu ptaka. Inna część mózgu, od tej wpierw pobudzonej przez zmieniającą się długość dnia, otrzymuje sygnał, że jest pora wszcząć poszukiwanie partnera i budowanie gniazda. Mózg daje konieczne rozkazy dla skrzydeł, nóg i głosu. Prowadzi to do lotu ptaków w kierunku terenu łągi, co może oznaczać podróż tysięcy mil, jak u jaskółek lecących z południowej półkuli na północ albo też być lokalną wędrówką z jednego miejsca na jakieś drugie. Z kolei mózg wydaje dalsze rozkazy dla samczyka, by zajął jakiś teren na okres wylęgu, od którego będzie odpędzał inne ptaki swego gatunku z wyjątkiem swej partnerki. Następnie poleca mu szukać towarzyski, śpiewać i popisywać się. Rozkaże mu i jego towarzysze budować gniazdo, odbyć spółkowanie i zawiązać rodzinę, rozkaże samiczce złożyć jajka i obu ptakom wysiadywać i karmić młode. Ta długa seria wydarzeń, każde z jego bezpośrednią przyczyną, zależną od zdarzenia wyprzedzającego je, jest odpowiedzią na pytanie: dlaczego ptaki rodzą się na wiosnę? Jest odpowiedzią przyczynową. Daje przyczynę, raczej szeregi przyczyn zachowania się ptaka. Mówi o tym, co dzieje się w ciele ptaka. Nie ma końca tego rodzaju odpowiedzi, bo w miarę postępu nauki

odkrywamy coraz więcej o fizjologii ptaka — o funkcjonowaniu gruczołów, mózgu itp. Na drodze szczegółowych badań znajdujemy coraz więcej danych o czynnościach ptaka, stanowiących część łańcucha przyczyn”. (H. Munro Fox, *Why do Birds Breed in the Spring? The Personality of Animals*. Pelican Books A. 78. London 1952 s. 70 i n.).

Tę interpretację zjawiska w terminach fizyki i chemii uzupełnia fakt uruchomienia opisywanych procesów na drodze eksperymentalnej, w warunkach sztucznych.

Ale charakteru takiego nie mają wszystkie terminy w opisie użyte, owe przenośnie i analogie, bez których trudno obyć się w naszym języku. Toteż nie faktyczny opis, określona formuła czy jakaś doktryna — jej wpojenie, jest celem kształcenia światopoglądowego, pojmowanego w wysuwanych przez nas sensie. Celem tym jest doskonalenie sposobów widzenia świata. Wartość wszelkiej doktryny zależna jest od sposobów patrzenia, jakie w niej odkrywamy. Kształcenie światopoglądowe to kształcenie czynnika kontroli pod tym względem wszelkich twierdzeń o świecie, kontroli ich metodologicznej zasadności.

W stosunku do logicznie szerszego określenia „kształcenie światopoglądu”, indoktrynacja jest pojęciem ciaśniejszym ze względu na cechującą ją już dokonane przesądzenia, których pierwsze nie zawiera. Jedno i drugie dotyczy kształcenia przekonań, jedno i drugie jest postępowaniem rozmyślnym, zamierzonym i intencjonalnym. Różnice między nimi zachodzące występują bodaj najdobitniej w sferze ożywiających je intencji. Kierunek intencji jest w obu wypadkach różny. Indoktrynacja wychodzi ze z góry założonych treści, dla których wpojenia szuka odpowiednich metod postępowania. Kształcenie światopoglądowe oznacza przedmiot (świat) i charakter poznawczy wysiłku ku niemu skierowany, lecz niczego o treści tego przedmiotu nie przesądza, nie jest kształtowaniem określonego jakiegoś światopoglądu. Intencją swoją skierowany jest ku rozjaśnianiu i ulepszaniu dróg, na których dochodzimy do przekonań o rzeczywistości. Odpowiada na pytanie: jak dochodzić do wiedzy o świecie?

Ze zgola różnych więc stanowisk rozpatrywane są w obu wypadkach metody postępowania. Przy indoktrynacji dobór metod postępowania i ich ocena dokonywana jest wyłącznie ze względu na ich przydatność przy wpajaniu określonej z góry założonej doktryny; jak określone twierdzenia o świecie przerabiać na przekonania ludzi. Tu spotykamy się z niebezpieczeństwem „nieprzebierania w środkach” w dążeniu do celu, z obojętnością, jakimi środkami cel zostanie osiągnięty.

Ze stanowiska zaś kształcenia światopoglądowego, jak je rozumiemy, zainteresowanie metodami występuje jako zainteresowanie merytorycznym elementem celu działania, dającego się opisać jako patrzenie na świat poprzez stosowanie najlepszych ku temu sposobów.

Nie można sobie wyobrażać kształcenia światopoglądowego jako działalności dodatkowej, odbywającej się ponad czy obok innej pracy wycho-

wawczej. Jest ono równoznaczne z kształceniem w ogóle, jeżeli pod słowem kształcenie rozumiemy rozmyślnie podjęte zabiegi nad usprawnianiem naszego stosunku do różnorodnych stron rzeczywistości, w której żyjemy. Chodzi przecież o to po prostu, by postawa nasza wobec całokształtu spraw, w jakie jesteśmy uwikłani jako konkretnie żyjący ludzie, była postawą wykształconą, to znaczy, aby nasze ustosunkowanie się do tych spraw nie wynikało z motywacji nieuzasadnionych czy mało uzasadnionych, różnego rodzaju uprzedzeń, lecz by było oparte o racje, które ostają się wobec najwyższego kryterium, jakim rozporządzamy, tj. kryterium nauki.

Kształcenie światopoglądowe to w zasadzie uzbrajanie w uzasadnioną metodę interpretacji rzeczywistości. Uzasadnienia tego dostarcza nauka.

Problematyka kształcenia światopoglądowego zasadza się na rozumieniu znaczenia dróg wiodących do określonych przekonań, na rozumieniu, czym uwarunkowane są nasze przekonania, i pierwszym kapitałnym jej zadaniem jest uświadomienie tej zależności. Wartość czyjegós poglądu na świat zależna jest od drogi, na jakiej został osiągnięty. Można powiedzieć, że droga ta jest istotnym składowym elementem czyjegós światopoglądu. Cytowany już J. Wł. Dawid mówi:

„Idzie o to, w jaki sposób doszedł ktoś do swoich przekonań. Większą część poglądów swych przyjmują ludzie na wiarę; niewielu i niewiele wyrabia własną pracą myśli. Na rezultat poglądów składają się: usposobienie uczuciowe, położenie człowieka materialne, doświadczenia życiowe. Kto taką pracę wykonał, ten nie tylko zdobywa pewne poglądy, ale zarazem i zdolność rozumienia poglądów cudzych, ten rozumie, że ludzie, którzy z różnych stanowisk, nastrojów i doświadczeń wychodzą, którzy żyją w odmiennych warunkach materialnych, mogą i muszą mieć odmienne poglądy nawet przy tym samym stopniu inteligencji” (O.c. s. 26).

Wydobyty został tu fakt wielostronnego uwarunkowania naszych poglądów oraz wskazana została rola, jaką spełnia uświadomienie sobie tego faktu dla rozumienia poglądów cudzych. Można by o tej roli mówić, używając nieco niemodnego dzisiaj wyrażenia, jako o czynniku samowiedzy. Kształcenie światopoglądowe jest w istocie swojej zdobywaniem i rozwijaniem samowiedzy.

Ten aspekt rozpatrywanej tutaj problematyki ma swoiste znaczenie dla społecznych poczynań nad racjonalizacją przekonań i wyobrażeń człowieka. Wynika z niego jedynie słuszna metoda postępowania: prowadzenia drogą uświadomienia sobie uwarunkowań, na jakich przekonania i wyobrażenia te wyrosły, tj. drogą zdobywania samowiedzy, co m. in. wyklucza próby (o których się nieraz słyszy w propagandzie ateistycznej) wypierania jednej mitologii przez drugą, starej i znanej przez inną, nową.

Nie można mówić o samowiedzy inaczej, jak tylko w połączeniu ze zdobywaniem przekonań własnym wysiłkiem. Trzeba stwarzać atmosferę sprzyjającą temu wysiłkowi, w szczególności piętnując wszelkiego rodzaju dogmatyzm, paraliżujący motywy ludzkiej docieklivosti.

## O ZNACZENIU UCZUCIOWEJ WIEZI Z RODZINĄ U WYCHOWANKÓW PRZEBYWAJĄCYCH W ZAKŁADACH POPRAWCZYCH \*

*(Z zagadnień resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie)*

Faktem jest, iż ogromna większość wykolejeń nieletniej młodzieży posiada swoje przyczyny w osamotnieniu uczuciowym, w zerwaniu kontaktów z matką, ojcem, najbliższą rodziną. Dziecko pozbawione miłości rodzicielskiej, uczucia opiekuńczego, przeświadczenia, że ktoś bliski, poważniejszy od niego wiekiem, autorytetem — myśli o nim serdecznie, dziecko niczyje, osierocone, opuszczone, wyrzucone z domu czy nawet tylko traktowane przez najbliższych niechętnie albo obojętnie — odczuwa to jako zadany mu gwałt i krzywdę i czuje się odtąd zwolnione od obowiązujących go norm i reguł; postawa taka to z jednej strony jak gdyby pewnego rodzaju rewanz, odwet, z drugiej — brak oparcia i ostoi życiowej oraz wynikające stąd dążenie do zaspokojenia niezaradności w komplikujących się warunkach usamodzielniającego się życia — w śmiałych, choć nierzadko desperackich przedsięwzięciach przestępczych.

Tę swoistą wypaczoną kompensację należy jak najspieszniej zastąpić roztoczeniem nad nieletnim troskliwej opieki ze strony wychowawcy, wyraźnym zainteresowaniem jego dotychczasowym życiem oraz — troską o przyszły los.

Wychowanek powinien jak najszybciej odczuć fakt, że stanowi on dla kogoś obiekt zainteresowania, rozmyślań, troski, że komuś zależy na nim, że omawia z nim poważnie i z troską jego osobiste sprawy, że chce wpływać na dalszy bieg jego losu, że chce mu pomóc w poprawie, w pracy nad sobą samym, że myśli o nim nawet wówczas, kiedy jest z dala od niego, kiedy go nie widzi.

Zagadnienie to posiada konkretny wyraz psychologiczny: osamotnienie — to w konsekwencji zniechęcenie do podejmowania wysiłków w pra-

---

\* Artykuł St. Jedlewskiego omawia b. ważną i często dziś dyskutowaną problematykę dzieci „wykolejonych” społecznie oraz niektóre środki prowadzące do resocjalizacji tej młodzieży. Sprawy te interesują dziś nie tylko specjalistów — teoretyków, nie tylko wąskie grona fachowców — praktyków zatrudnionych w izbach zatrzymań, w schroniskach czy też w więzieniach dla nieletnich przestępców. Zainteresowania te obejmują znacznie szersze kręgi społeczne; są one b. powszechne wśród nauczycieli i wychowawców pracujących w różnych instytucjach wychowawczych jak i wśród rodziców. Wpływają na to względy czysto praktyczne. Każdy wychowawca spotyka się w swej praktyce z dziećmi tzw. trudnymi, których zachowanie się niejednokrotnie niewiele różni się od zachowania tych, którzy zostali formalnie skazani na izolację przez sąd. Jak w całej pracy wychowawczo-dydaktycznej, tak i w tej sprawie wychowawców obowiązuje zasada profilaktyki oraz potrzeba zlikwidowania zła w zarodku. To są podstawowe czynniki, które u szero- nieletnich. Z tych też względów art. St. Jedlewskiego zainteresuje z pewnością szerokie rzesze nauczycieli i rodziców. (Redakcja).



cy nad sobą zwłaszcza wówczas, kiedy jest ona trudna i wymaga wielu wyrzeczeń. Łatwiej jest znosić cierpienia, a nawet ból, gdy ma się przeświadczenie, że je ktoś drugi widzi, ocenia.

Należy tu też podkreślić i drugi moment pedagogiczny: kontakt uczuciowy z wychowawcą to rada z jego strony, wskazówki, ostrzeżenie oraz pomoc i podtrzymywanie nieletniego w chwilach osłabienia woli i załamania się. Świadomość, że pozostaje on pod bystrą i czujną kontrolą wychowawcy, który stale się nim interesuje i ma pod swoją pieczę — posiada niezastąpioną wartość. Wychowanek powinien liczyć się z tym, że każdorazowe jego odchylenie od ustalonej i przyjętej drogi postępowania będzie natychmiast dostrzeżone, wskutek czego straci nie tylko sam w swoich własnych oczach, ale i w oczach człowieka, któremu na nim zależy, który podjął się wyprowadzić go na właściwą drogę życia.

Kontakt ten, rzecz jasna, będzie przybierał rozmaity charakter: od początkowej, czasem powierzchownej obserwacji, poprzez coraz głębsze zainteresowanie dotychczasowym życiem wychowanka, jego kolejami losu aż do uczuciowego pogłębienia się wzajemnej bliskiej współpracy nad wykorzenianiem złych nałogów i utrwalaniem dobrych.

Kontakt ten będzie dojrzewał i stawał się coraz pełniejszym, coraz szerzej i wszechstronniej obejmującym różne dziedziny życia wychowanka, by dojść wreszcie do stanu zaprzyjaźnienia, w którym nic właściwie nie stanowi dla wychowawcy zakrytej karty. Wychowawca staje się powiernikiem jego myśli i pragnień. Jako doświadczony starszy przyjaciel współdziała z nim na co dzień w zbliżaniu się do upragnionego celu.

Uczuciowe, umysłowe i społeczne osamotnienie wychowanka w zakładzie, pozostawienie go samemu sobie, doprowadzić może go czasem do tragedii. Oto przykład:

Benedykt — dziecko wiejskie został w 5 roku życia zupełnym sierotą; utrzymuje się ze służby u gospodarzy wiejskich. Po kilku drobnych kradzieżach zostaje skazany orzeczeniem sądu dla nieletnich w Tarnowie na zakład poprawczy. W uwagach uzasadniających wyrok, sędzia T. zaznaczyła: „Nieletni jest chłopcem bardzo inteligentnym, lecz niełatwym do rozgryzienia ze względu na pewne cechy jego charakteru, jest niezwykle uparty, pewny siebie i częstokroć zachowuje się wprost arogancko, odpowiadając na zadane mu pytania mruklawie i ze wzgardliwym grymasem. Opiekun nie ma na niego żadnego wpływu. Umieszczenie w zakładzie konieczne. Należy go otoczyć ciepłą atmosferą i odnieść się do niego serdecznie i po przyjacielsku — prawdopodobnie tylko taką metodą można wpłynąć na jego resocjalizację. Specjalnych zdolności w ustalonym kierunku nieletni nie wykazuje”... „2. XII. 1951 roku Benedykt dostaje się do zakładu poprawczego w K., przydzielono go jako 14-letniego chłopca do grupy młodszych. W zakładzie wykazał się specjalnym zamiłowaniem do majsterkowania, ujawniając w tym kierunku bardzo duże zdolności, wykonując najróżnorodniejsze, często skompliko-

wane modele. W dobrze wyposażonym warsztaciku, który mieścił się w piwnicy, Benedykt przebywał po kilka godzin dziennie, wykonując rozmaite prace. Był faktycznie gospodarzem tego warsztaciku..." (Wg opinii jego wych. W.). W dniu 14. III. 1954 roku, tj. po przeszło 2-letnim pobycie w zakładzie w K., Benedykt popełnia samobójstwo przez powieszenie się w swoim kącie w warsztacie.

Sprawozdanie z przeprowadzonego śledztwa w sprawie zabójstwa wychowanka B. opracowane przez wydelegowanego w tym celu z Min. Spr. przedstawiciela stwierdza: „...Przez kolegów był Benedykt lubiany i miał autorytet z uwagi na swoje postępowanie i siłę fizyczną. W pożyciu był jednak bardzo skryty i nie uzewnętrzniał tego, co myślał i czuł. Bywały wypadki (zgodnie z opowiadaniem chłopców), że gdy już wszyscy w sypialni położyli się spać, on jeszcze długo stał przy piecu, patrząc w podłogę. Jego koledzy uważają, że bardzo mocno odczuwał i przeżywał swoje sieroctwo, a zwłaszcza wówczas gdy inni pisali lub otrzymywali z domu listy czy paczki. Przez cały czas pobytu w zakładzie żadnego listu nie wysłał ani też żadnego nie otrzymał... Ostatnio mówił chłopcom, że chce poprosić o urlop, żeby poszukać brata oraz odwiedzić sąd i postarać się o zwolnienie. Jednak, o czym Benedykt marzył lub co chciałby zrobić po zwolnieniu z zakładu, nie orientował się ani wychowawca, ani jego koledzy. Nie wiedzieli, jak chce żyć, i wobec tego nie potrafili mu pokazać perspektyw...”

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że z początkiem 1953 roku sąd dla nieletnich w Tarnowie zapytywał dyrekcję zakładu o zachowanie Benedykta. Kierownictwo zakładu miało dać odpowiedź pozytywną. Kiedy jednak sąd ten ani zwolnienia, ani innej odpowiedzi nie nadesłał, nikt z zakładu nie zainteresował się tym, nikt nie interweniował, nie badał możliwości przeniesienia go do domu dziecka... chłopak ten pozostawiony został całkowicie samemu sobie.

W przedostatniej części sprawozdania zatytułowanej: Wyniki dochodzenia — czytamy: „Uważam, że przyczyną samobójstwa było załamanie się wychowanka przypuszczalnie na tle jego osamotnienia. Przyczyniło się do tego prawdopodobnie kompletne sieroctwo i duża wrażliwość na brak osób bliskich, ciężkie dzieciństwo chłopca, jego skryty charakter, przeciągające się zwolnienie z zakładu i brak perspektywy dalszego życia. Wpłynęło na to prawdopodobnie niewłaściwe i odmienne, aniżeli innych chłopców, ustawienie Benedykta w grupie, spowodowane nieuczestnictwem do szkoły. Za słaba była również indywidualna praca wychowawcza z Benedyktem na skutek jego skrytego charakteru i słabego poziomu pedagogicznego wychowawców...”

Znakomitym przykładem na to, jak wielkie, czasem decydujące znaczenie odgrywa w procesie resocjalizacji nieletniego — okazane mu prawdziwe uczucie i bliskość psychiczna, jest wydarzenie opowiedziane mi osobiście. Relacjonuję je wiernie:

Stanisław N. był nie byle jakim ananase. Cztery lata przetrucano go ze schroniska do schroniska, z zakładu do zakładu, nigdzie nie zagrzał długo miejsca, gdyż i sam uciekał z zakładu, a „na wolności” szybko wpadał w ręce milicji. Stanisław miał bogatą przeszłość; był niemal zawodowym recydywistą. Droga jego wykolejenia była prosta: z domu dziecka, gdzie dostał się jako całkowity sierota (rodziców nie pamiętał), oddano go do zakładu wychowawczego, który wkrótce przerwucił go dalej; w internacie jakimś niedługo również pobyl. Było mu źle. Obcy i całkowicie obojętni ludzie krzątali się około jakichś spraw, nie dostrzegając w codziennym młynie zajęć niedużego, wychudłego, z zacisniętymi ustami i nieufnym spojrzaniem Stasia, który zdążył całkowicie już zagubić się w kłębowisku ciągle zmieniających się ludzi oмотanych jakimiś swoimi kłopotami, nie zauważających go w zasięgu swojej działalności.

„...Stałem się zły i złośliwy, zacząłem im dokuczać, płać dotkliwie figle, wreszcie okradać, by jakoś żyć. Postawiono mnie pod sąd. Odtąd zaczęła się moja nowa nauka życia w poprawczakach. Tu okazało się znacznie gorzej niż dotąd. Nie pytano mnie o nic, tylko bito i kazano robić! Nie mogłem tego znieść, zacząłem się stawiać, uciekałem 8 razy, dostawałem za karę izolatki, strzeżono mnie i dokładano rąw.

Na niczym mi już nie zależało. Nie było dla mnie wyjścia. Przede mną ciemna, niewidoma przestrzeń... Chciałem ze wszystkim skończyć, ryzykowałem wiele razy, przeciąłem sobie żyły, odratowano mnie.

Aż raz, a było to nie całe dwa lata temu, kiedy zbity i zgłodniały leżałem jak łachman na betonie izolatki, po doprowadzeniu przez milicję z uciezki, zjawił się przy mnie mój ostatni wychowawca tutejszy pan K., który pochyliwszy się nade mną, zapytał jakimś dziwnym dla mnie głosem, czybym nie zechciał pójść do jego domu i zamieszkać odtąd z nim razem wspólnie z rodziną. Mam nieduże gospodarstwo — powiada — 3 ha ziemi, ogród, tuż pod Malborkiem. Będzie nam razem dobrze, po co masz się tak dalej marnować, to do niczego nie doprowadzi (pogłaskał mnie po głowie!).

Otworzyłem oczy, nie mogłem wydobyć z gardła głosu, nie wiedziałem, czy mi się to śni, czy naprawdę mówi do mnie wychowawca. Po długiej chwili milczenia, w której usłyszałem walące mi jak młot serce, pan powiedział: — Namysł się, ja jutro po ciebie przyjdę...

Na drugi dzień poszedłem z wychowawcą do jego domu. Wszyscy mnie tam przywitali jak swego. Rozmawiali ze mną grzecznie, przyjaźnie, zaufali mi — proszę pana — że ich nie okradnę!

Nie trzeba panu więcej mówić. Niedługo potem zapisałem się na naukę krawiectwa. Od pół roku szyję samodzielnie spodnie. Pracuję w Malborskiej Spółdzielni Krawieckiej jako zawodowy spodniarz. Myślę się niedługo ożenić”. Koniec opowieści. Komentarze zbędne.

W analizie osobowości nieletniego rodzice — to poważny problem; to nie tylko sprawa jakiegoś emocjonalnego stosunku do matki i ojca od naj-

młodsze dziecięctwa, ale i jakiś wyraz stosunku do życia i spraw społecznych, do zagadnień moralnych, kulturalnych i innych przejętych od rodziców.

Droga wykolejenia prowadziła bądź poprzez odrzucenie wartości pozytywnych przeszczepionych przez rodziców, poprzez zerwanie z ich wzorami postępowania i autorytetem, bądź też poprzez uleganie sugestii ich demoralizacji, deprawowania i dezintegracji społecznej.

Tak czy owak należy stosunek nieletniego do rodziny zracjonalizować, poddać analizie i ocenie jej rolę i wartość moralno-społeczną. Na takim tle emocjonalny stosunek do niej nie będzie w stanie przesłonić niebezpieczeństwa, jakie zagraża nieletniemu w wypadku jej niskiej wartości etycznej.

Zamieszczone poniżej wiersze dwojga wychowanków zakładów poprawczych w O. i M. przemawiają uczuciem miłości i przywiązania do matki i ojca, ale wyrażają również i skrucę z powodu przysporzonych im zmartwień. Moment ten występuje wyraźnie w wierszu Haliny K. pt. „Tęsknota za matką” jak i Józefa Sz. w „Do ojca”.

#### TĘSKNOTA ZA MATKĄ

Siedząc w ciemnościach  
 Myślę o Tobie, ma Matko,  
 I widzę Cię jakby przez mgłę,  
 Którą za chwilę rozwieje wiatr,  
 Wówczas zobaczę Twą bladą Twarz.

Nie wiem, czy Cię zobaczę taką,  
 Jaką byłaś kiedyś...  
 Twe piękne niebieskie oczy  
 I Twe przepiękne usta,  
 Które cichutkim szeptem drżą  
 Jak cichy, wiosenny szum drzew.  
 O Matko!  
 Lecz ja żyję nadzieją,  
 Myślę, że wrócę do Ciebie, ma Matko.  
 I teraz — nie tak, jak dotąd  
 Z szyderstwem,  
 Lecz z otwartym sercem, kochającym Cię,  
 ma Matko!

H. K.

## DO OJCA

Miałem dobrego przyjaciela,  
Lecz ktoś go zabrał ode mnie,  
Mój drogi Ojcze.

Ja miałem tylko Ciebie,  
Ty miałeś tylko mnie...  
Poszedłem w świat  
I to było moim błędem,  
Największym błędem,  
Żem od ciebie odszedł...

A teraz, gdy przyjdzie samotność,  
Szukam Cię i wołam w samotności  
I nie mogę odnaleźć  
Ciebie i Matki mojej...  
Bo Ty i Matka  
Kochaliście Swego syna,  
A on tego nie rozumiał.

Sz. J.

Rozmaicie kształtują się uczucia rodzinne u nieletnich. Dla przykładu przytoczymy urywek z pamiętnika, który można uważać w pewnej mierze za reprezentatywny. Chociaż wyrażony tu stosunek odnosi się do krewnych, a nie bezpośrednio do rodziców, niemniej jednak zobojętnienie i chłód uczuciowy, na którym przyłapuje się sam autor w odniesieniu do jedynej pozostałej mu siostry — jest symptomatyczny.

Autor pamiętnika rozpoczyna swoje rozmyślenia na temat uczuć rodzinnych od porównania swoich losów z losami rówieśników:

„...byli tacy, którzy odnajdywali swe rodziny i bliskich (po ostatniej wojnie), aby wspólnym wysiłkiem założyć znów ciepłe gniazdo rodzinne. Ja nie odnalazłem nikogo, ojciec zginął w dołach Katynia, matka na gestapo, a młodszej siostrzyczce zgasiło życie powstanie. O śmierci ojca i matki powiadomili mnie później krewni, u których w czasie późniejszym odwiedzałem swą starszą siostrę Halinę. Siostra jednak była mi już daleką i jakąś obcą... Może ja sam byłem takim? W każdym razie byliśmy już jacyś odmienni i ciepłe uczucia, jakie zazwyczaj łączą rodzeństwo, już między nami wymarły. Tak w przyszłości było i z krewnymi. Byli mi

życzliwi i gościnni, nieraz chcieli mi okazać jakąś pomoc, ale jakaś niewidoczna siła czy uczucie — odpychało mnie od bliskich.

Nieraz jakieś tęskne, dawne wspomnienia dzieciństwa odzywały się w mym wnętrzu... wtedy odwiedzałem swą siostrę i krewnych; jednak długo nie mogłem wytrzymać wśród nich. Raz zazdrościłem im ich szczęścia prawie że w ubóstwie, to znowu zdawało mi się, że ci prości ludzie mną gardzą i się mną brzydzą, a nie chcą mi okazać tego, by mi nie sprawić przykrości i żalu. Wtedy odchodzę. Nie byłem nigdy dłużej jak trzy lub cztery dni. Powracałem zaraz w swój świat, świat ciemny i brudny jak złądaczona prostytutka, nie widząca w nikim różnicy i mająca dla każdego wolne miejsce w swym plugawym łożu. Wtedy piję, lubię w takich chwilach pić sam. Jak spłynie mi łza, niech nikt jej nie widzi" (s. 29).

Rodzice stanowią przeto ważny moment w oddziaływaniu wychowawczym na nieletniego, niezależnie od tego — jak zaznaczyliśmy — czy przedstawiają sobą wartość moralną, czy przeciwnie, są źródłem deprawacji i złym przykładem, czy wreszcie są obojętni.

Problem rodziców, rodziny występuje zarówno w trakcie pracy wychowawczej nad nieletnim przebywającym w zakładzie, jak i w momencie opuszczania przez niego zakładu i powrotu na wolność; rozpatrzmy go w dwóch zasadniczych aspektach: czym są, mogą i powinni być rodzice dla nieletniego oraz czym nieletni bywają dla rodziców.

Teza podstawowa: w warunkach przebywania nieletniego w zakładzie poprawczym w całkowitej izolacji od świata zewnętrznego każdy kontakt z nim (nawet tylko korespondencyjny) posiada dużą wartość atrakcyjną, której nie wolno pominąć w procesie resocjalizacji. Dlatego też w mobilizacji środków oddziaływania wychowawczego zakład zobowiązany jest zainicjować kontakt z rodzicami w celu nawiązania wzajemnej więzi uczuciowej z nieletnim; im dłużej przebywać będzie wychowanek w zakładzie, tym silniej zaczyna odczuwać brak tej więzi, tym bardziej będzie mu ona potrzebna i tym znaczniejszy będzie wywierała wpływ na jego postawę moralną.

Spowodowanie nawiązania właściwego kontaktu wychowawczego z rodziną, która często bądź sama wymaga opieki i kierownictwa moralnego, bądź w innym wypadku całkowicie już wyrzekła się nieletniego jako zakwały, nie jest bynajmniej sprawą łatwą i nie da się w krótkim czasie zrealizować. Zacząć trzeba od prywatnych listów wychowawcy do rodziców, próbując zainteresować ich obecnym losem nieletniego, który rokuje nadzieje na poprawę. Bywa niejednokrotnie tak, że listy pisane przez wychowanka do domu są ignorowane i pozostają bez odpowiedzi: sytuacja taka wpływa bardzo niekorzystnie na jego stan psychiczny, powodując z zasady depresję, niechęć do podporządkowania się sugestiom wychowawczym zakładu, a nawet reakcję i bunt przeciwko panującemu porządkowi rzeczy, przeciwko wszystkiemu, co istnieje i rozwija się z powodzeniem pomimo i niezależnie od jego osobistego nieszczęścia i zawodu życiowego.

Przeżycie własnego niepowodzenia daje mu asumpt i rozgrzesza w targającej go pasji niszczycielskiej zemsty na wszystkim, co go otacza: jeśli jemu jest źle — niech i innym będzie tak samo!

Przytoczony poniżej list ojca do syna przebywającego w zakładzie stanowi klasyczny dokument i poucza, jak nie powinno się pisywać:

„...Synku — jesteś głupim szczeniakiem, który z właściwym tym zwierzątkom uporem ciągnie zawsze, z zasady w przeciwnym kierunku, niż je prowadzą, ściąga i gryzie wszystko w zasięgu zębów i robi pod siebie. Jedyną radą jest w takim wypadku zamknąć je do klatki i wystawić z mieszkania, żeby nie zanieczyszczało powietrza i nie słychać było jazgotu, i odczekać, aż się uspokoi i wyrobi...” (Z materiałów wych. R. z zakładu popr. w S.).

Nie ma w tym liście ani krzty uczucia, ani odrobiny wiary czy ufności w poprawę, jest tylko poniżanie godności człowieka i lekceważący oraz naigrawający się stosunek, który może tylko rodić niechęć, nienawiść i zawziętą przekorę w stosunku do własnego ojca.

Kontakt wychowawcy z rodzicami musi więc doprowadzić do nawiązania więzi rodzinnej, czego wyrazem byłyby odwiedziny rodziców w zakładzie. I odwiedziny jednak muszą być przez wychowawcę z góry odpowiednio przygotowane, by mogły wnieść swój przewidziany wkład w proces wychowania nieletniego. Wartość i znaczenie kontaktu rodziców z nieletnim polegać będzie przede wszystkim na ich pozytywnym odnoszeniu się do zaleceń wychowawczych zakładu, do nauki w szkole i warsztacie, a w równej też mierze na wyrażaniu nadziei na poprawę syna. Rodzice utwierdzają wychowankę w przekonaniu, iż wierzą, że wyjdzie całkowicie innym człowiekiem, który już ostatecznie i bezpowrotnie zerwał z nie-dobłą przeszłością i rozpocznie nowe życie. Oddziaływanie rodziny w takim właśnie duchu, jako czynnika działającego z zewnątrz, ma korzystne znaczenie, wzmacnia bowiem linię wychowawczą zakładu, rozszerzając front wpływów na nieletniego.

Sprawa ta jest prosta i całkowicie oczywista w wypadkach, kiedy rodzina nie budzi zastrzeżeń w stosunku do swego poziomu moralnego, a trudność cała sprowadza się tylko do wzbudzenia w niej na nowo wiary w poprawę syna i wynikającej stąd konieczności aktywnej współpracy z zakładem. Nierzadkie są wówczas znaczne osiągnięcia dobrej współpracy zakładu z domem. Znam wypadek, gdzie rodzice zdecydowali się za radą zakładu przenieść się do innego miasta, by nie dopuścić do ponownego zbliżenia się syna do zdemoralizowanego środowiska po jego wyjściu z zakładu.

Zrozumienie współpracy z zakładem wykazują też niejednokrotnie rodzice mało wykształceni, ludzie prości, często ze wsi. Dla zilustrowania tego typu opiekunów przytaczam list matki nieletniego J. J., która sama nie umiejąc pisać poprosiła kogoś (równie nie bardzo tęgiego w sztuce pisanja), by przekazał synowi następujące słowa:

„Józek!

Piszę do Ciebie parę słów, mama jest chora i to bardzo na zapalenie stawów z roboty jesiennej... Że jesteś tam, trudno, ja Ci temu nie winna! Dostyc zdrowia zmarnowałeś mi i lzy wylewam i wylewałam i zawsze będę wylewać. Ale trudno — jestem twoją matką, w największy ogień pójdę. Biedna jestem twoim charakterem, że tak strasznie rozczulam się nad wami, smutne dla mnie święta, nigdy nie liczyłam, że nie będziesz na święta.

Bądź, gdzie tylko będziesz, zawsze być grzecznym i uprzejmym i uczyć się dobrze, abys mógł w tym roku skończyć siódmą klasę na nie bardzo złych stopniach, żebyś mógł jeszcze wyjść na człowieka.

Józek, pamiętaj słowa mamy”.

Cenny np. wydaje mi się list matki, która w trosce o wychowanie i poprawę syna przebywającego w zakładzie odpisuje w ten sposób na jego list, który, jak się domyślamy z treści odpowiedzi — przemycony został poza cenzurą:

„Kochany mój synu!

Otrzymałam Twój list, w którym mnie prosisz o depeszę. Ja Ci tego nie wyślę. Po pierwsze na urlop trzeba sobie zasłużyć samemu, po drugie wilka z lasu się nie wyciąga, po trzecie kręactwa się nie oplacają, ani mnie ani Tobie to nie potrzebne. Prosisz o karty, czy Ty myślisz o przyszłości? Co jest już najwyższy czas abys pomyślał? Jak ja wiem, to się uczysz i może przebrniesz tę klasę ósmą, a Ty jak widzę masz zamiar zacząć naukę w karty, czym jestem zdziwiona, że w takim zakładzie może istnieć, co jednak muszę sprawdzić.

Wysyłam Ci 100 złotych, już prosisz o papierosy i znów o pieniądze, a właściwie co sobie wyobrażasz? Że pieniądze z nieba kapią i na każde Twoje widzimisię już są? Ja ciężko muszę pracować, z pracy mam ręce popuchnięte i każdy grosz oszczędzam, choć sama na nie pracuję, a Ty sobie wyobrażasz, że my z własnej woli pozbyliśmy się Ciebie, umieściliśmy Cię w zakładzie i Ty dalej będziesz robił, co będziesz chciał. Jeszcze Twym nowym wyczynom ja mam Ci pomagać? Przypomnij sobie, jak jeszcze na Filtrowej Cię uprzedzałam, abys nie czynił tego, co może Cię zaprowadzić tam, gdzie jesteś: oczywiście zrobiłeś świństwa jeszcze większe, aż się dostałeś! Z przykrością stwierdzam, że jeszcze Ci mało, bo znów nowe złe myśli do głowy Ci świtają.

Tadziku, jeśli nie pozbędziesz się kłamstwa, kręactwa, ja nie chcę Cię w życiu znać i proszę, abys podobne listy przestał do mnie pisać, jak ten ostatni pełen żądań. Proszę przestać palić papierosy. Za naukę się wziąć a nie karty! Na urlop czy na zwolnienie zasłużyć samemu uczciwą skrucuchą



i rzeczowym powrotem do życia przyzwoitych dzieci i młodych ludzi. Dość mi zdrowia zabrałeś swym nikczemnym zachowaniem i nie mam zamiaru stwarzać Ci znów warunków, abys na podobną drogę wędrował. Tyś nie miał serca dla mnie ani dla Ojca, więc za wiele nie wymagaj, chyba, że będziesz człowiekiem. Wtedy możesz żądać pomocy, której Ci żadne z nas nie odmówi. Wiem, że są inne przyjemności jak granie w karty.

Proszę Cię zastanów się nad przyszłością swoją, bo cóż jest warte życie złodzieja ściganego przekleństwami okradzonego, i później więzienie, czy lży najmniej winnych. Proszę pisz do mnie, ale innym stylem, bo Twą kamratką nie jestem.

Pozdrawiam Cię  
Matka”

Podobnie pomaga w pracy wychowawczej nad naprawdę trudnym wychowaniem N. J. i jego matka. Przytaczamy dla przykładu jeden z jej listów:

„Kochany Synu!

Korzystam z tego, że mam kopertę gotową i piszę do Ciebie... Bardzo jestem ciekawa, co u Ciebie słyhać, czy przyjedziesz na święta? Trochę Jureczku wstyd, że taki S. (który był na całej Wieniawie uważany za najgorszego) mógł po 9 miesiącach wyjść na wolność, a Ty nie możesz zasłużyć na urlop. Nie wierzę, jak byś był dobrym, to na pewno byłbyś już dawno w domu. Twoja przyszłość zależy tylko od Ciebie. Ja jako matka starałam się dać Ci wszystko, znosiłam złe i dobre, a dziś jestem wytykana palcami, że syn mój jest w domu poprawczym. Przypuszczam, że i Ty już teraz zdajesz sobie sprawę z tego, co matka cierpiała i cierpi.

Zaraz po otrzymaniu listu napisz czy przyjeżdżasz, jeśli nie, to Ci coś wyślę.

Całuję Cię mocno Matka”

Gorzej jest natomiast, gdy sam dom nieletniego jest zdeprawowany; nieutrzymywanie z nim kontaktu należy wtedy poczytywać za moment korzystny. Niemniej jednak i w takich razach byłoby niewłaściwe zrezygnować z prób porozumienia, zawsze bowiem istnieje możliwość osiągnięcia jakiegoś punktu stycznego, który może dać w efekcie pozytywny wynik wychowawczy.

Potrzeba oddziaływania pedagogicznego na rodziców wychowanków przebywających w zakładach poprawczych jest jeszcze bardziej konieczna i nieodzowna niż w stosunku do rodziców dzieci uczęszczających do normalnej szkoły. Zagadnienia tego nie pomniejsza fakt, że mieszkają oni

z zasady poza miejscem pobytu nieletniego; kontakt ten z natury rzeczy bywa wówczas rzadszy, za to jego siła oddziaływania jest w takich razach bardziej sugestywna i skuteczniejsza.

Żaden wysiłek w stosunku do rodziców nie jest zbyt wielki, jeśli uda nam się pokierować nim dla dobra nieletnich.

Rodzice rozmaicie ustosunkowują się do nieletnich: współczują im, zrzucając winę na innych i złorzecząc na niesprawiedliwość sądu; utwierdzają w ten sposób nieletnich w ich domniemanej niewinności wbrew udowodnionemu przestępstwu, to znów nastawiają swe dziecko wrogo do regulaminu zakładu, usiłując podczas wizyty przemycić im alkohol, papierosy i pieniądze lub nakłaniając do okradzenia zakładu, ucieczki przy ich pomocy itp. Rzeczy te są powszechnie znane i oczywiste, gdy dom rodzicielski jest zgangrenowany i winny demoralizacji dzieci. I wówczas jednak nie należy rezygnować z prób współdziałania z nim, trafia się bowiem, iż w pewnych okresach da się nawiązać porozumienie z rodzicami i zaaranżować wspólną, dorywczą bodaj akcję wychowawczą z dobrym skutkiem dla nieletniego; nieustępliwość wychowawcy w szukaniu dróg do nieletniego jest wówczas po stokroć nagrodzona, gdyż efekt takiego zabiegu działa na nieletniego po prostu piorunująco: sprawia to nieoczekiwana zmiana postawy moralnej rodziców, której nieletni nie spodziewał się.

Współpraca zakładu z rodzicami doprowadzić może czasami do rewelacyjnych wręcz wyników również w stosunku do samych rodziców. Dyrektor K. M. zakładu poprawczego w Ł. relacjonował mi przypadek, w którym jego wychowanek wspólnie z wychowawcą doprowadził swoich rodziców do całkowitej resocjalizacji.

Podstawowe zagadnienie bowiem stanowi postawa moralna rodziców nieletniego w momencie jego powrotu do domu. Nie można ani na chwilę zapominać, że stabilizacja społeczna wychowanka po opuszczeniu przez niego zakładu jest w bardzo poważnej mierze uzależniona od środowiska, w jakim nasz wychowanek osiadzie. Jeśli środowisko to, w danym przypadku dom rodzinny, będzie moralnie niepewne, wówczas nadzieje na trwałą poprawę nieletniego mogą okazać się złudne, trudno bowiem wymagać od człowieka, którego wyciągnęliśmy z topieli, by ustrzegł się jej niebezpieczeństwa na przyszłość, kiedy pozostawimy go nadal na tym samym niebezpiecznym gruncie.

Dlatego obowiązkiem wychowawcy jest nawiązać kontakt z rodzicami, a w ich braku z innymi członkami rodziny. Każdy członek rodziny, choćby najdalszy, ale interesujący się chłopcem, może spełnić bardzo cenną rolę sojusznika-wychowawcy w jego trudnej pracy resocjalizacyjnej. Sprawa jest tak dalece ważna, iż opłaca się każdy trud, by doprowadzić do nawiązania zerwanych więzów z rodziną, choćby tylko w formie korespondencji i wzajemnych bodaj kilka razy do roku wizyt.

Trudno uwierzyć, jak niezwykłą rolę dla samopoczucia wychowanka spełnia jego kontakt ze światem zewnętrznym.

Charakterystycznym symptomem uwrażliwienia nieletniego na kontakt uczuciowy z rodziną bywają m. in. ucieczki z zakładu przedsiębrane wyłącznie w celu zobaczenia się z ojcem lub matką, którzy nie mogą z różnych względów przyjechać w odwiedzinę do zakładu. Znane są wypadki, że wychowanek po wielokrotnych daremnych prośbach o zezwolenie na wyjazd do domu decyduje się uciec, pomimo że ucieczka w rejestrze wykroczeń zakładowych obłożona jest najcięższymi sankcjami karnymi, jakie przewiduje regulamin. Fakt, że przyczyną ucieczki obok niepohamowanej chęci bezkarnego pohulania przez kilka dni na wolności, dokonania rabunków czy rozboju — może być również bezinteresowna i szlachetna tęsknota za rodzicami, świadczy o tym, jak silna bywa u nieletnich potrzeba utrzymywania bliskiego kontaktu uczuciowego z osobami trzecimi, najchętniej z rodziną.

Z zakładu w Ł. wychowanek K. ucieka pięć razy. Kiedy wyszło na jaw, iż celem jego ucieczek była chęć zobaczenia rodziców przebywających w więzieniu, zakład umożliwił mu widzenie się z rodzicami. Skutek był zadziwiający: syn posłusznie stosując się do polecenia ojca, by więcej nie uciekał, przez cały następny rok pobytu w zakładzie ani razu nie złamał danego ojcu przyrzeczenia.

To izolacja sprawia, że każdy świstek papieru otrzymany z wolności posiada tak wielki walor dla przebywającego w zakładzie nieletniego. Dlatego też ważny jest zarówno fakt, czy wychowanek otrzymuje z zewnątrz korespondencję, jak również w wypadku jej otrzymywania, co stanowi jej treść. List pisany ręką przebywającego na wolności „kumpla” może posiadać siłę dynamitu, który jest w stanie swoim działaniem rozsadzić dotychczasową pracę. List pisany ręką rodziców, odwołujący się do jego uczucia synowskiego i wzywający go po ojcowsku do poprawy — posiada również dużą siłę oddziaływania, będącą w stanie w pewnych sprzyjających okolicznościach w poważnym stopniu zaważyć niezwykle pozytywnie na jego losie.

Wynika stąd wniosek, że kontakt ze światem zewnętrznym stanowi problem, który w oddziaływaniu resocjalizacyjnym posiada ważne znaczenie i dlatego musi być wkalkulowany w rachunek strat i zysków pracy wychowawczej w zakładzie.

## W SPRAWIE WYCHOWANIA SEKSUALNEGO W SZKOLE

Trudności związane z wychowaniem seksualnym są niewątpliwie spowodowane kierunkiem rozwoju naszej cywilizacji.

W społeczeństwach cywilizowanych z każdym rokiem powiększa się liczba osobników zdolnych do wykonywania funkcji rozrodczych, odczuwających silnie popęd seksualny przyspieszony i wzmocniony coraz lepszym odżywianiem, a jednocześnie niedojrzałych pod względem ekonomicznym i społecznym do zorganizowania sobie życia umożliwiającego rozładowanie popędu seksualnego w formie uznanej przez społeczeństwo za jedynie właściwą, to znaczy w formie monogamicznego małżeństwa. W związku z tym powstaje pytanie, w jaki sposób ci młodzi ludzie mają w tym czasie ułożyć swoje życie seksualne.

Teoretycznie rzecz biorąc, mogą tu być brane pod uwagę dwa następujące rozwiązania:

1) nakładanie hamulców na popęd seksualny aż do czasu osiągnięcia dojrzałości ekonomicznej i społecznej oraz wejścia w stan małżeński.

2) pozwolenie dorastającej młodzieży na wyzycie się seksualne przed dojściem do dojrzałości społecznej i ekonomicznej.

Stanowisko pierwsze przyjęły bez zastrzeżeń judaizm, a za nim chrześcijaństwo i poparły je ze swej strony sankcjami pozagrobowymi, ponieważ zgadzało się ono z pesymistycznym poglądem na naturę ludzką skazoną jakoby grzechem pierwotnym. Za jedynie dopuszczalną formę zaspokajania popędu seksualnego uznano rygorystycznie pojęte monogamiczne małżeństwo, zaliczone nawet przez Kościół do sakramentów, którego celem było zresztą nie wyzycie się seksualne, lecz płodzenie potomstwa. Wszelkie stosunki pozamałżeńskie (a nawet małżeńskie), które miały na celu wyłącznie rozkosz zmysłową, zostały potępione jako grzech przeciw szóstemu przykazaniu, popęd seksualny utożsamiono z uleganiem pokusom, natomiast „czystość” płciową uznano za jedną z największych cnót otwierających drogę do świętości.

W miarę pojawiania się i umacniania prądów racjonalistycznych w myśleniu i laicyzacji społeczeństwa postępującego stopniowo od klas wyższych ku niższym, począwszy od epoki Renesansu, poprzez Oświecenie, Poczytywizm i czasy dzisiejsze hamulce seksualne oparte na sankcjach religijnych przestają stopniowo działać, zepchnięte w podziemia sprawy związane z popędem seksualnym wypływają na powierzchnię zjawisk życia społecznego domagając się jakiegoś nowego, racjonalnego rozwiązania. Nierzadko dziś jeszcze wielu wychowawców nawet wyznających światopogląd laicki hołdujący wolteriańskiej zasadzie „si le Dieu n'existait pas,

il faut le créer” \* opowiada się za utrzymaniem w szkole w celach praktycznych hamulców opartych na bodźcach religijnych, aczkolwiek nie wierzy w ich skuteczność w stosunku do dorosłych. Jako usprawiedliwienie swego stanowiska podają fakt, że wychowawca opierający się na religii ma do dyspozycji uniwersalne i na ogół skutecznie działające w środowisku ludzi wierzących ultima ratio wszelkich wyrzeczeń — Boga karzącego rozwiążłość i nagradzającego powściągliwość i umiarkowanie. W tych warunkach wychowanek widzi swój wyraźnie określony interes w nakładaniu na siebie hamulców, wszelkie bowiem wyrzeczenia „ciułane” z dnia na dzień powiększają jego konto w niebieskim banku gwarantując w przyszłości używanie nagromadzonego kapitału w postaci wiecznego zbawienia.

Nie próbując dyskutować z tym stanowiskiem, trzeba jednak stwierdzić, że hamulce seksualne oparte na bodźcach religijnych działały słabo nawet w szkole religijnej okresu międzywojennego, do której uczęszczała młodzież w większości wierząca. Dowodem tego są badania i wypowiedzi wielu interesujących się tą sprawą, na przykład Jaxy-Bykowskiego, Dryjskiego czy też amerykańskiego sędziego Lindsey'a. Nie wydaje się więc słusznym mniemanie, że istniejący stan rzeczy w szkole jest rezultatem postępu bezreligijności wśród młodzieży, która zresztą i dziś jeszcze w okresie 13—16 lat jest w olbrzymiej większości wierząca. Rozsądniej chyba będzie przyjąć, że to, co dawniej było wstydliwie ukrywane, dziś wyszło na jaw z innych względów.

Rozwiązanie drugie, hołdujące teorii wyżycia się dorastającej młodzieży w związkach przedmażeńskich, wiąże się z pedagogiką naturalizmu biorącą, jak wiadomo, swój początek od Rousseau i jego epigonów. Sprzeczność tego stanowiska z założeniami chrześcijańskimi wypływa z odmiennego poglądu na naturę ludzką, która zdaniem stronników tej teorii nie wykazuje skłonności do złego, lecz do dobra. Wobec tego i dziecko wraz ze swymi popędami jest dobre, należy tylko stworzyć mu warunki pełnego rozwoju, chroniąc jednocześnie przed zepsuciem, jakim grozi cywilizacja.

Stanowisko to doznało nieoczekiwanego poparcia ze strony etnografii i socjologii, które badając różne kultury ludów tzw. pierwotnych natknęły się między innymi na problem wychowania seksualnego. Okazało się, że w wielu plemionach niecywilizowanych nie istnieją żadne ograniczenia seksualne w stosunku do młodzieży, a nawet dzieci, odwrotnie, w wielu wypadkach stosuje się tam sposoby ułatwiające zbliżenie obu płci, a mimo to nie zauważono nigdzie degeneracji instytucji małżeństwa; po wyżyciu się, w okresie dorastania, młodzi w końcu dobierają się i tworzą stałe, przeważnie wzorowe małżeństwa monogamiczne.

Teorie „wyżycia się młodzieży” stały się bardzo popularne w pedagogice wielu krajów burżuazyjnych w wieku XX. Rozwiązanie polegające

\* Gdyby Bóg nie istniał, należałoby Go stworzyć.

na zniesieniu ograniczeń seksualnych w stosunku do młodzieży, jakie współcześnie zastosowała szkoła szwedzka, na którym niewątpliwie ciąży m. in. *Stulecie dziecka* Ellen Key, jest niczym innym, jak rezultatem rozumowania opartego na ich zasadach doprowadzonym konsekwentnie do końca. Ku temu stanowisku skłania się również współczesny angielski filozof i pedagog Bertrand Russel\*.

Teorie „wyżycia się” zjawiają się w okresach bądź to wielkich kataklizmów społecznych (wojen), bądź też długiego spokoju i dobrobytu, kiedy sybarytyzm zaciemniając sens egzystencji nie pozwala klasom posiadającym na sformułowanie ideału wychowawczego. Pod ich pozorną postępowością kryje się zwykle uwiad starczy i dlatego są one nie do przyjęcia dla narodów dążących do sprecyzowanych i jasnych celów.

Wydaje się, że liczyć na sukces można tylko wtedy, gdy zrezygnujemy z poszukiwań nie tylko jakiegoś uniwersalnego rozwiązania odpowiedniego dla wszystkich epok historycznych i szerokości geograficznych, ale nawet dla wszystkich krajów socjalistycznych, i ograniczymy się do konkretnej sytuacji danego narodu.

Trzeba również strzec się przed naśladowanictwem „obcych wzorów”, zwłaszcza przed przenoszeniem ich „żywcem” z kraju do kraju. Mechaniczne przenoszenie nie daje przeważnie rezultatów: to samo rozwiązanie dobre dla jednego środowiska może przynieść szkody innemu. Wspólne lub podobne problemy mogą być powodowane różnymi przyczynami i wymagać różnych, oryginalnych rozwiązań stosownie do potrzeb bieżących i tradycji historycznych. Słowem, nie należy zastanawiać się nad tym, „jakie metody trzeba stosować wychowując młodzież w okresie dorastania”, lecz „jakie są najwłaściwsze metody postępowania z dorastającą młodzieżą w społeczeństwie polskim drugiej połowy XX wieku budującym socjalizm”.

Przystępując do rozważania tych spraw wypada na początku zapoznać się z czymś, co można nazwać „klimatem wychowawczym”, czyli pewnym zespołem postaw i opinii istniejących w społeczeństwie o zagadnieniu, które nas w tej chwili interesuje.

W polskim społeczeństwie daje się z łatwością zaobserwować cztery zasadnicze postawy w stosunku do zagadnień seksualnych:

- 1) postawa przyrodnicza (naturalistyczna),
- 2) postawa fałszu i zakłamania,
- 3) postawa cyniczna,
- 4) postawa frywolna.

Postawa pierwsza jest najbardziej charakterystyczna dla naszego społeczeństwa. Naród polski jest, a przynajmniej był do niedawna, narodem chłopskim związanym ściśle z przyrodą, żyjącym w małych skupiskach wiejskich sprzyjających rozwojowi kultury sąsiedzkiej o precyzyjnie dzia-

\* Patrz B. Russel: *Zagadnienia seksualne w wychowaniu*. Iskry Wwa 1958.

ląjącej opinii publicznej. Te warunki wpłynęły na wytworzenie się rzeczowej postawy w stosunku do zjawisk zapładniania i rodzenia, jako zjawisk „danych od Boga”, czyli natury. Zdarzające się tu i ówdzie wykroczenia przeciw obowiązującej etyce były surowo piętnowane przez opinię publiczną.

Postawa druga, określaną często mianem pruderii, rodziła się przeważnie w małych miasteczkach prowincjonalnych pod wpływem wytworzonej atmosfery „kruchty”. Do grona dewotek różnego autoramentu przyłączali się nierzadko ludzie określający siebie mianem inteligentów, a będący w istocie pół- i ćwierćinteligentami, którzy jednak dzięki uprzywilejowanej sytuacji materialnej potrafili terroryzować całe otoczenie. Pruderia jest najczęściej wynikiem strachu przed opinią publiczną, z jednej — a braku wewnętrznych hamulców seksualnych — z drugiej strony; przysłowie: „ubrał się diabeł w ornat i ogonem na mszę dzwoni” najlepiej oddaje jej sens i istotę.

O wiele gorzej przedstawia się sprawa z postawą trzecią. Nie ma niestety mowy o jej wygasaniu, odwrotnie, z każdym rokiem obserwuje się jej rozpowszechnienie na coraz to szersze kręgi społeczeństwa. Dzięki temu staje się ona dla pedagoga wrogiem numer jeden.

Jest znamienne, że stosunkowo nieliczna grupa ludzi szerzących chulikański stosunek do spraw płci cieszy się zupełną bezkarnością w manifestowaniu go na zewnątrz przede wszystkim w postaci plugawych przekleństw, z jakimi nasze dziecko nierzadko spotyka się na ulicy, w tramwaju, w parku i innych miejscach publicznych.

Można by snuć przypuszczenia co do genezy tej ohydnej postawy w stosunku do spraw płci, które mogłyby zresztą zaprowadzić na dalekie manowce. Wszystko wskazuje na to, że zrodziła się ona wśród ludzi, których zmieniające się w ciągu wieków ustroje społeczne wyrzucały poza ramy legalnego bytowania, wśród tak zwanych „mętów”, najczęściej wielkomiejskich, ludzi bez jutra, bez zapewnionej egzystencji, dla których skutek ustawicznej nędzy wszystko, łącznie z honorem, stawało się źródłem choćby najbardziej nędznego dochodu. Rozpowszechnienie się jej dokonuje się dziś m. in. na skutek wzmożonych ruchów ludnościowych. Miliony ludzi żyjących dotychczas w łożysku sąsiedzkiej kultury wiejskiej, kontrolowanych przez opinię swego środowiska na każdym kroku, po przeniesieniu się do miasta wyzwoliło się spod tej kontroli, stało się ludźmi „zawieszonymi” pod względem socjalnym, ponieważ stare więzy już zerwali, a nowych nie zdążyli jeszcze nawiązać. Własny prymitywizm kulturalny nie pozwala tym przybyszom na korzystanie z dóbr, jakimi dysponuje współczesna wyrafinowana miejska kultura.

Postawa frywolna nie jest charakterystyczna dla naszej kultury w tym stopniu, co na przykład dla francuskiej, niemniej miała swoich reprezentantów w każdej epoce, począwszy od Renesansu, ujawniając się nie tylko w pornografii, lecz nierzadko w literaturze pięknej i sztukach plastycz-



nych. Nie ulega wątpliwości, że pomiędzy nią a postawą wymienioną pod punktem trzecim istnieje pewne, dość bliskie pokrewieństwo, ale różnica tkwi nie w istocie, lecz w formie manifestowania: tam cynizm objawiał się w formie barbarzyńskiej, chamskiej, tutaj zaś został ubrany w najbardziej wyszukane formy literackie i plastyczne, dzięki czemu zacięra się nieraz granica pomiędzy pornografią a prawdziwą sztuką. Postawa ta bywała charakterystyczna dla niektórych grup dekadencej cyganerii, na których wzorowały się nieco szersze kręgi burżuazyjnej inteligencji, zawsze jednak w stopniu bardzo słabym, natomiast masom chłopskim i robotniczym była z reguły obca.

Ujemny wpływ jej na młodzież odbywa się za pośrednictwem pewnej kategorii utworów literackich, ilustracji i najczęściej filmów, dlatego walkę z jej wpływami na terenie szkoły należy prowadzić przez zapobieganie zetknięcia się młodzieży nie tylko z wszelkiego rodzaju pornografią, lecz z prawdziwymi dziełami sztuki znajdujących się na pograniczu pornografii. Dorastająca młodzież, nie posiadająca jeszcze wyrobionego smaku, na pewno w dziełach tych uchwyci nie to, co trudne, głębokie i piękne, lecz to, co przyspiesza obieg krwi i skłania do czynów nie zawsze etycznych. Wychowawca-esteta ma do dyspozycji tyle arcydzieł ducha ludzkiego, na których może kształcić uczucia estetyczne swoich wychowanków, że nie potrzebuje błędzić po niebezpiecznych pograniczach.

Po rozważeniu postaw w stosunku do zagadnień płci i poziomu kulturalnego naszego społeczeństwa przyjęcie w wychowaniu seksualnym jakiejś „teorii hamulców” nasuwa się nieodparcie. Budowa socjalizmu wymaga ludzi twardych przede wszystkim wobec siebie samych, umiejących panować nad swymi popędami i zachciankami, a takich przecież nie wychowa się stojąc na stanowisku starczej teorii „wyzycia się”. Oczywiście nie może tu być mowy o teorii hamulców w takiej postaci, jaką nadały jej judaizm i chrześcijaństwo. Wychowawca hołdujący światopoglądowi laickiemu, odrzucając mitologiczną i religijną motywację, powinien jednakże, jakby powiedział Durkheim, zachować jej racjonalne jądro. Jego obowiązkiem jest dać inne uzasadnienie potrzeby trzymania siebie w ryzach, uzasadnienie sformułowane w kategoriach doczesności, nie zaś „sub specie aeternitatis”<sup>\*</sup>.

Bardzo często wychowawcy interesujący się wychowaniem laickim mówią o potrzebie opracowania specjalnej metodyki wytwarzania hamulców seksualnych u młodzieży. Pomimo pozorów oczywistości tej potrzeby nie ma w tej sprawie zgodności wśród pedagogów, na przykład Antoni Makarenko nie był wcale jej zwolennikiem, a swoje stanowisko uzasadniał argumentami niełatwymi do zbicia.

„...stosunek przyszłego człowieka do spraw płciowych — pisze — kształtuje się zawsze i na każdym kroku, nawet wtedy kiedy rodzice i wychowaw-

\* W kategoriach wieczności.



cy nie myślą o wychowaniu seksualnym. Stare przysłowie, że »lenistwo jest matką wszystkich wad«, świetnie wyraża to ogólne prawo, lecz wady posiadają nie tylko jedną matkę. Nie tylko lenistwo, każde odchylenie od norm społecznych regulujących postępowanie bezwarunkowo doprowadza do wadliwego zachowania się w stosunku do społeczeństwa, a więc nieetycznego życia płciowego. Dlatego jest zrozumiałym, że w sprawach wychowania płciowego decydującymi są nie jakieś te czy inne sposoby przewidziane specjalnie dla wychowania płciowego, lecz ogólny całokształt pracy wychowawczej, wszystkie jej wysiłki razem wzięte» (podkr. moje — K.K.)\*.

Myśli te nie wymagają komentarzy i trudno z nimi się nie zgodzić. Rezygnacja jednak z opracowania specjalnej metodyki wychowania seksualnego nie oznacza bynajmniej rezygnacji z pracy nad zwiększaniem u młodzieży „moralnego uczulenia” na sprawy płci i samokontroli w okresie nawiązywania wzajemnych kontaktów i pierwszej miłości. W pogadankach z chłopcami trzeba stale podkreślać, że bez walki ze sobą nie dojdzie się w życiu do niczego, że uleganie ślepych popędów rujnuje organizm pod względem fizycznym i rozkłada osobowość. Należy stworzyć w klasie odpowiednią atmosferę wychowawczą i zorganizować opinię w ten sposób, aby potępiała wszelką pobłażliwość dla własnych popędów.

Niezależnie od tego należy mówić o odpowiedzialności moralnej, jaka obowiązuje chłopców w stosunku do „słabej płci”. Trzeba ich uświadomić, że dziewczęta posiadają inną nieco konstrukcję psychiczną, o wiele subtelniejszą, dlatego też inaczej przeżywają uczucia miłości i są bardziej narażone na wszelkiego rodzaju tragedie i zawody. To nie jest szlachetne narażenie dziewczynę, która nam zaufała, na różne nieprzyjemności i w dodatku chełpić się swymi „sukcesami”. Szkoła musi wpoić przekonanie, że takie postępowanie jest nieuczciwe. Odwoływanie się do honoru młodzieży, to odwoływanie się do wszystkiego, co w niej najlepsze, kto nie jest czuły na apel honoru, tego nic już nie poruszy.

W pogadankach z dziewczętami trzeba zwrócić ich uwagę na lekkoomyślność i próżność cechującą chłopców, na niebezpieczeństwo zbytniej wiary w to, co mówią. Ich „tokowanie” wypływa często raczej z chęci zdobycia dziewczyny niż z prawdziwego uczucia, które nawet w wypadku, gdy jest szczere, bywa przeważnie nietrwałe i mija po osiągnięciu celu. Z tych powodów dziewczęta powinny wykazywać w „walce płci” dużo ostrożności. Należy uświadomić z całym realizmem o losie tych dziewcząt, które miały nieszczęście zająć w przedmałżeńską ciężę. Wykazać, że w takich wypadkach dziewczyna bywa przeważnie porzucona przez chłopca i skazana na własne siły przy wychowywaniu dziecka, gdyż rodzice często

\* Cytat pochodzi z książki pt. A. S. Makarenko wydanej przez Akademię Nauk Ped. w Moskwie w 1949 r. Przytoczone za „Życiem Szkoły” nr 6 1949.

również odmawiają swej pomocy. W tych warunkach i w tak młodym wieku matki cała jej kariera życiowa bywa z reguły przekreślona. Życie dostarczy wychowawczyni przykładów ilustrujących treść pogadarek, które mogą odstraszyć od awanturek miłosnych najodważniejsze i zmusić do myślenia najgłupsze.

Najwięcej trudności wychowawczych przysparzają szkole ci chłopcy i dziewczęta, u których rozwój intelektualny nie dotrzymuje kroku fizjologicznemu, ci bywają dość często poszukiwaczami przygód erotycznych ze względu na silnie odczuwany popęd seksualny i słabe intelektualne hamulce. Trzeba być przygotowanym na to, że w każdej liczniejszej grupie młodzieżowej można od czasu do czasu natknąć się na typy potencjalnych Messalin lub Don Juanów, w stosunku do których oddziaływanie pedagogiczne nie zawsze da pożądane rezultaty. W wypadkach przykrych incydentów należy zachować spokój i nie potępiać w czambuł poziomu i metod wychowawczych szkoły, pamiętając, że wychowanie nawet najlepiej postawione nie jest wszechmocne w stosunku do dziecka.

Innego podejścia wymagają typy Tristanów i Izold, których miłość jest z reguły idealna, pełna tęsknoty, niepewności i cierpienia. W przeważającej ilości wypadków nie prowadzi ona do zbliżenia seksualnego. Miłości tej nie należy prześladować, lecz odnosić się do niej z całą powagą.

Obok wytwarzania u młodzieży hamulców wewnętrznych nie do pogardzenia jest metoda, właściwie ich zespół, znana pod nazwą „sublimowania popędu seksualnego”. Wyrażenie to budzi wśród wielu wychowawców rezerwę i zastrzeżenia z powodu swojej freudowskiej proveniencji. Wydaje się jednak, że obawy te nie mają w pedagogice uzasadnienia. Wielu wypróbowanym i słusznym metodom wychowawczym można dać różne, nawet błędne teoretyczne uzasadnienie i odwrotnie, często błędne teorie dały początek słusznym zasadom i metodom postępowania. Nie wchodząc więc w sprawy freudyzmu, trzeba stwierdzić, że myśl skierowywania popędu seksualnego młodzieży w łożyska społecznie użyteczne, w kierunku sportu, wyżycia się intelektualnego i artystycznego, pielęgnowania różnych „hobbies” odwracających uwagę młodzieży od przedwczesnych zainteresowań sprawami płci — jest zdrowa i stosowana przez wszystkie zakłady wychowawcze oparte na rozsądnych podstawach, niezależnie od tego, czy wychowawcy są zwolennikami psychoanalizy, czy też nie. Im więcej okazji do wyżycia się sportowego, intelektualnego i artystycznego potrafi swym uczniom stworzyć szkoła, tym mniej będzie miała kłopotów z problemami natury seksualnej.

Sprawa koedukacji czy seedukacji starszych klas szkoły podstawowej i ciągu licealnego wbrew pozorom nie ma większego znaczenia. Można przytoczyć przykłady wysokiego poziomu wychowawczego szkół typu jednego, jak i drugiego, i odwrotnie. Osobiście za najlepsze rozwiązanie uważam łączenie zakładów męskich i żeńskich w jednym gmachu z tym, że lekcje powinny odbywać się osobno, natomiast pauzy i wszelkie imprezy

szkolne wspólnie. Tego rodzaju organizacja zapewni bliski wzajemny kontakt i łagodzenie obyczajów zawsze rozhułkanych chłopców, a jednocześnie pozwoli na utrzymanie dystansu chroniącego przed zbytym spoufaleniem obu płci.

Nie powinno ulegać wątpliwości, że równolegle z pogadankami mającymi na celu wytwarzanie hamulców i zajęciami sublimującymi popędy należy jednocześnie prowadzić walkę z zakłamaniami i pruderią przez uświadamianie młodzieży co do fizjologii spraw seksualnych. Jeżeli nasuwają się tu jakieś zastrzeżenia, to nie mogą one w żadnym wypadku dotyczyć pytania, czy należy uświadamiać, lecz kto ma to robić, kiedy i w jaki sposób. Nie jest to sprawa tak trudna, jakby się na pozór wydawała. Jeżeli uceń przerobił solidnie program biologii przeznaczony dla szkoły średniej, a nawet dla wyższych klas szkoły podstawowej, jeżeli poznał sposoby rozmnażania się u różnych typów roślin i zwierząt, to właściwie wie już wszystko i przeniesienie tej wiedzy na stosunki ludzkie będzie zwyczajnym postawieniem kropki nad „i”. Cykl pogadanek, przeprowadzony przez wychowawcę cieszącego się zaufaniem młodzieży w starszych klasach, i lekcje z zakresu higieny osobistej powinny do reszty otworzyć oczy młodzieży na te sprawy.

W związku z tym na krótkie przynajmniej omówienie zasługuje przeprowadzany przez niektóre szkoły eksperyment polegający na wprowadzeniu do siatki godzin specjalnego przedmiotu, tzw. „seksuologii”. Pomimo entuzjazmu, jaki eksperyment ten budzi tu i ówdzie, nie wydaje się, aby nadzieje z nim związane były czymkolwiek usprawiedliwione. Już z tych skąpych wiadomości, jakie podaje prasa, widać, że młodzieży nie zadowala „ogólne” omawianie tematu, młodzież chce dowiedzieć się *s z c z e g ó ł ó w* pożycia małżeńskiego wśród dorosłych. Można mieć duże wątpliwości, czy wiara w to, że 15-letni uczniowie potrafią podejść „poważnie” i „racjonalnie” do tak emocjonującego tematu, jest uzasadniona. Skąd mamy pewność, że lekcje „seksuologii” nie przekształcą się w jakieś seanse budzące wśród młodzieży niezdrowe emocje? Czy należy sprawy tak intymne i delikatne włączać w sztywne ramy godzin lekcyjnych? Czy nie jest bezpieczniej i bardziej naturalnie wprowadzać uświadczenie seksualne stopniowo, przy różnych okazjach w kontekście z innymi zagadnieniami? Osobiście wypowiadam się za drugą formą przeprowadzania uświadczenia seksualnego, bez planów lekcyjnych i siatki godzin.

Nie ulega chyba wątpliwości, że pogadanki na tematy związane z fizjologią spraw seksualnych powinny odbywać się osobno dla chłopców i dziewcząt. Chodzi o to, że można, co prawda, mówić o wzajemnych stosunkach płci „jak i pogodzie”, jak chciał tego sędzia Lindsey, jednak trudniej jest wymagać od młodzieży, aby przyjmowała te informacje równie obojętnie, jak komunikaty meteorologiczne; kto myśli, że to jest możliwe, zapomniał o swoich 15 latach. Trzeba chyba zgodzić się z tym, że wyciąganie na światło dzienne wielu różnych intymnych spraw specyficznych dla po-

szczególnych płci w obecności chłopców i dziewcząt byłoby po prostu barbarzyństwem.

Rzetelne, stopniowo wprowadzane uświadamianie młodzieży pod względem seksualnym na lekcjach biologii i higieny powinno w znacznym stopniu przyczynić się do zlikwidowania fałszywego stosunku do tych spraw polegającego na „skromnym i wstydliwym” przemilczaniu ich ważności dla szczęścia ludzkiego. Trzeba jednak też zdawać sobie sprawę z tego, że uświadczenie seksualne pod względem fizjologicznym, aczkolwiek posuwa naprzód wiele spraw dotyczących wychowania, to ich nie rozwiązuje i w żadnym wypadku nie zwalnia wychowawców od obowiązku wzmocnienia kontroli nad dorastającą młodzieżą.

Obok omówionych wyżej zadań, jakie ma do wypełnienia szkoła w związku z wychowaniem seksualnym, wypada mocno podkreślić jeszcze jedno, a mianowicie konieczność walki z wszelkimi objawami chamstwa i barbarzyństwa w stosunku do spraw płci. Walka ta, jeśli ma być skuteczna, powinna odbywać się jednocześnie na dwóch frontach — dorosłych i młodzieży.

Oddziaływanie na starsze społeczeństwo powinno polegać na jego mobilizacji przeciw nieodpowiedzialnym jednostkom wulgaryzującym sprawy płci zarówno czynem, jak i słowem. Szkoła jest potęgą, 100 000 naszych nauczycieli mogłoby w bardzo krótkim czasie objąć akcją uświadcmiającą miliony ojców i matek i włączyć ich do walki o kulturę wewnętrznego życia rodziny, tudzież wyplenienie z naszego potocznego języka ulicy różnych plugawych wyzwisk i zwrotów. Izolacja nieodpowiedzialnych jednostek, otoczenie ich murem pogardy i jawnej wrogości na pewno przyczyni się do podniesienia kultury naszej ulicy i do poprawienia klimatu wychowawczego. Jednocześnie komitety rodzicielskie powinny żądać, aby organy porządkowe bardziej rygorystycznie niż dotychczas odnosiły się do osobników manifestujących swój plugawy stosunek do spraw płci w miejscach publicznych. Akcja ta wpłynie dodatnio nie tylko na młodzież już uczącą się w szkole, lecz także na dzieci pozostające jeszcze poza jej murami, co w przyszłości ułatwi pracę szkole.

Młodzieży należy wykazać, że sprawy seksualne mają swoją jakby „historyczną nadbudowę” w postaci wartości kulturalnych, które różne narody żyjące w różnych epokach historycznych wkładały do ogólnoludzkiego skarbcza. Miłość była i jest czynnikiem zapładniającym najcięższe umysły ludzkości, największych poetów, artystów plastyków, muzyków i nierzadko uczonych od najdawniejszych czasów aż po dzień dzisiejszy. Przytoczone przykłady z historii kultury, biografie wielkich ludzi i tematyka wielu arcydzieł będą służyły wychowawcy świetnymi przykładami ilustrującymi jego pogadanki.

Należy jednak zwrócić uwagę na to, że obok ludzi wielkich, dla których miłość była w pewnych okresach życia głównym motorem twórczości, istnieją ludzie nieuświadczeni, o niskiej kulturze, a czasem o złej woli,

k którzy sprawy seksualne spychają w błoto, czyniąc je ohydnyimi. Wskazując młodzieży różne sposoby traktowania spraw seksualnych, należy wytworzyć w niej tęsknotę do wielkiej miłości, a jednocześnie wzbudzić odrazę i pogardę do wszystkiego, co wulgarne, ordynarne i chamskie w stosunku obu płci. Bez wzbudzenia dążności do piękna nie ma właściwego wychowania w dziedzinie seksualnej.

Nie wydaje się, aby w najbliższej przyszłości zanosilo się na jakiś przewrót w dziedzinie wychowania seksualnego. Jak podkreślano niejednokrotnie wyżej, uświadczenie seksualne młodzieży nie jest lekarstwem na wszystkie dolegliwości wychowania w tej dziedzinie. Obecnie obowiązująca etyka seksualna jest rezultatem doświadczenia tysięcy lat i mimo nieracjonalnej nieraz motywacji zawiera elementy racjonalne, które przetrwały wiele formacji społecznych. Usiłowanie wprowadzenia w tej dziedzinie jakichś radykalnych zmian bez liczenia się z sytuacją i dziedzictwem historycznym byłoby czymś podobnym do rozwalania gmachu, który wymaga jedynie remontu. Nieporozumieniem jest również szukanie u młodzieży w drodze ankiet i kwestionariuszy odpowiedzi na pytanie, jak należy ułożyć stosunki pomiędzy chłopcami a dziewczętami w okresie dorastania. Na to pytanie musi odpowiedzieć starsza generacja na podstawie doświadczenia, analizy współczesnej cywilizacji i celów wychowania, jakie zakreśla obecny ustrój socjalistyczny, w oparciu o wiarę w wartość egzystencji ludzkiej, kultury i postępu.

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

ZBIGNIEW ZABOROWSKI

Warszawa

## O TEORII WYCHOWANIA ZESPOŁOWEGO DYSKUSYJNIE

Zanim przystąpimy do tematu, ustalimy wstępnie, celem uniknięcia nieporozumień, zakres i treść pojęcia wychowania zespołowego.

Wychowanie zespołowe określane również terminem wychowania kolektywnego\* w przeciwieństwie do wychowania indywidualnego (kładącego nacisk na nieskrępowany rozwój jednostki i na bezpośrednie oddziaływanie wychowawcy na poszczególnego ucznia) charakteryzuje się tym, że 1) jednostkę traktuje jako członka zespołu spełniającego w nim określoną rolę społeczną, 2) indywidualny rozwój dziecka stara się powiązać z rozwojem zespołu realizującego ważne zadania społeczne, 3) wychowawca oprócz oddziaływania bezpośredniego na ucznia koncentruje swoją uwagę na zespole i dąży do przekształcenia go z przedmiotu w podmiot wychowania, organizując jego życie społeczne i przesycając to życie odpowiednimi treściami i normami. Zatem w wychowaniu zespołowym głównym obiektem wychowawczym staje się nie jednostka, lecz ideowy, zorganizowany, zwarty, realizujący doniosłe znaczenie zespół\*\*. W wy-

\* Pojęcie wychowania kolektywnego ma dla nas sens historyczny (w l. 1949—56 ukazały się książki, artykuły operujące tym terminem). Ze względów, o których za chwilę będzie mowa, sądzimy, że należy używać raczej pojęcia wychowanie zespołowe niż kolektywne.

\*\* Dla uniknięcia nieporozumień podkreślamy, że pojęcie zespołu ujmujemy w kategoriach empirycznych. Przydatne teoretycznie i praktycznie określenie tego pojęcia nie może nie uwzględniać treści psychospołecznych organicznie tkwiących w nim. Grupy społeczne można podzielić na grupy formalne, a więc takie, w których na pierwszy plan wysuwają się zależności rzeczowe, będące funkcją wspólnie wykonywanej pracy, oraz na grupy nieformalne, to jest takie, w których członkowie powiązani są silniejszymi więzami osobowymi, np. przyjaźnią. Zespół może być uważany za grupę na w pół formalną. Stosunki rzeczowe będą się tu spletały z pozytywnymi więzami osobowymi. W tym sensie można mówić o zespole pracowniczym, artystycznym itp. Zespół wychowawczy jest specjalnym rodzajem zespołu charakteryzującym się tym, że między jego członkami istnieje dodatnie wzajemne oddziaływanie wychowawcze. W dalszych wywodach, pisząc o zespole, będziemy mieli na myśli zespół wychowawczy. Określenie „wychowawczy” opuszczamy celowo

chowaniu zespołowym komplikuje się i wzbogaca rola nauczyciela. Z tradycyjnego belfra oddziaływającego na oddzielnych uczniów przekształca się on w kierownika zespołu.

W zależności od konkretnego rozwiązania powyższych trzech podstawowych zagadnień, mianowicie w zależności od zdefiniowania roli społecznej członka w zespole (bierny pionek czy aktywny podmiot), harmonizacji jego rozwoju indywidualnego i społecznego oraz w zależności od określenia stosunku nauczyciela do zespołu, można wyodrębnić różne typy wychowania zespołowego. Np. uwzględniając trzeci wskaźnik, można mówić o wychowaniu zespołowym mniej lub więcej autokratycznym lub demokratycznym.

W granicach wyżej przyjętych kryteriów samorząd uczniowski należy uznać za jedną z form wychowania zespołowego. Istota samorządu uczniowskiego tkwi w harmonizacji autorytetu nauczyciela ze spontaniczną, samodzielną działalnością uczniów, wypływającą z ich potrzeb i zainteresowań. Samorząd uczniowski aktywizując społecznie uczniów wprowadza ich w system złożonych zależności związanych z ich konkretnymi pozytywnymi rolami społecznymi. Uruchamia w jednostce silne bodźce samowychowawcze, intensyfikując wzajemne oddziaływanie wychowawcze. Forma ta w wysokim stopniu przyczynia się do wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanka, wzbogacając ten rozwój treściami społecznymi.

Po tych dygresjach pojęciowych przejdziemy do właściwego tematu.

Dotychczasowy rozwój teorii wychowania zespołowego\* i jej obecny stan budzi szereg obaw i zastrzeżeń z trzech zasadniczych punktów widzenia: mianowicie z punktu widzenia źródeł inspiracji i wpływów, z punktu widzenia problemowo-metodologicznego i merytorycznego. Obecnie zanalizujemy pokrótce niektóre ważniejsze braki i błędy teorii wychowania zespołowego, w powyższych aspektach, zarysowując jednocześnie kierunki, w jakich powinny pójść próby szukania wyjścia z impasu i przyszłe rozwiązania i badania.

Nasza teoria wychowania zespołowego pozostawała pod specjalnym urokiem radzieckiej myśli pedagogicznej, a w szczególności systemu

---

dla uproszczenia terminologii. Pojęcie kolektywu — przynajmniej w tym znaczeniu, w jakim używano go w naszej literaturze pedagogicznej — w l. 1949-56 — nie jest pojęciem empirycznym, lecz pojęciem normatywnym. Pojęcie to zawiera w sobie idealny wzorzec grupy z silnie wyeksponowaną cechą ideowości, która przecież nie może być uważana za konstruktywną w grupach dziecięcych.

\* Mówiąc o teorii wychowania zespołowego, popełniamy tu pewną nieścisłość. Pojęcie teorii — sensu stricto — rezerwuje się dla tych dziedzin nauki, które do pracowały się własnej, jednolitej i konsekwentnej aparatury pojęciowej, które dysponują ścisłymi narzędziami badań i zespołem hipotez wystarczających do wyjaśnienia prawidłowości zachodzących w danej dziedzinie zjawisk. W dziedzinie wychowania zespołowego — jak to wykażemy za chwilę — trudno mówić o istnieniu takiej teorii. Dla ułatwienia językowego — upraszczając równocześnie zagadnienie — używamy tu jednak pojęcia: teoria wychowania zespołowego.



A. Makarenki. Nie było to twórcze wykorzystanie doświadczeń radzieckich, lecz bierne, mechaniczne naśladowanie. Nie starano się badać nowej problematyki, która wyrastała na gruncie naszych własnych potrzeb ustrojowych, narodowych i wychowawczych i nawiązywała do naszej rodzimej tradycji naukowej, która w dziedzinie wychowania społecznego i zespołowego była dość pokaźna i wartościowa.

Z tego, co napisaliśmy wyżej, bynajmniej nie wynika, że nawołujemy do odcięcia się od pedagogiki radzieckiej i zerwania z nią więzów. Chodzi nam jedynie o to, aby stosunek nasz do radzieckiej teorii wychowania zespołowego kształtował się na właściwej płaszczyźnie, mianowicie na płaszczyźnie rzeczowo-naukowej, a nie na płaszczyźnie naśladownictwa. Należałoby postulować, aby naszej myśli pedagogicznej zostały przyswojone np. wartościowe prace W. Skoromochowa, artykuły Sznirmana oraz leningradzkich psychologów oświeclających od strony psychologicznej problemy wychowania zespołowego. Dużą wartość orientacyjną miałyby dokonanie systematycznej oceny dorobku radzieckiego w tym zakresie.

Zdaniem moim, nie mamy, poza książką A. Kamińskiego, rzeczowej, bezstronnej i pogłębionej oceny dorobku Makarenki i szczegółowej analizy tych elementów jego systemu, które mogłyby być z powodzeniem zastosowane w naszych szkołach i placówkach wychowawczych. Pracę A. Lewina o Makarence pisaną przed 1956 r. cechuje zbyt apologetyczny ton, który utrudnia naukową, rzetelną analizę tego systemu. W artykule z r. 1957 pt. *Dzieła Makarenki orężem w walce o nowe oblicze teorii i praktyki pedagogicznej* Lewin zupełnie słusznie stwierdza: „Chodzi nam o twórcze, nie zaś o mechaniczne i dogmatyczne czerpanie z jego spuścizny (A. Makarenki — uwaga moja Z. Z.). Przejmować powinniśmy tylko to, co może być przydatne w naszych warunkach”<sup>2</sup>. Odczytując na nowo dorobek Makarenki, należałoby zwrócić uwagę m. in. na następujące momenty, które ograniczają zakres teoretycznych uogólnień mieszczących się w jego systemie: 1) warunki ustrojowe ówczesnego państwa radzieckiego, w którym powstawał system pedagogiczny A. Makarenki, 2) niepowtarzalną osobowość A. Makarenki i jego talent pedagogiczny, 3) charakter młodzieży, z którą miał do czynienia (młodzież przestępcza, moralnie zaniedbana), 4) nieprzenośność doświadczeń kolonijnych do normalnych warunków szkolnych, 5) niedocenywanie roli zespołu pedagogicznego i apodyktyczne, jednostkowe rozstrzyganie problemów kolonijnych, 6) oparcie procesu wychowania zespołowego na aktywie, który, np. w Komunie Dzierżyńskiego, zastępował wychowawców. Dominowanie aktywu i przytłaczanie przezeń reszty wychowanków (system Makarenki jest systemem aktywno-centralistycznym).

System ten zawiera pewne niekonsekwencje i sprzeczności wewnętrzne, np. antynomia między zasadą poszanowania osoby wychowanka a rygo-

<sup>2</sup> „Nowa Szkoła” nr 1 (1957) s. 14.



rystyczno-uniformistyczną organizacją kolektywu, wymaga dalszych opracowań teoretycznych: pojęciowych i metodologicznych (brak ścisłego określenia pojęć, uporządkowania zasad itp.). Warto by niewątpliwie te sprzeczności wydobyć i rzeczowo zanalizować. Mimo tych ograniczeń system czołowego pedagoga radzieckiego jest systemem nowatorskim, o nieprzemijających wartościach. Szczególnie godna uwagi przyswojenia i upowszechnienia jest makarenkowska zasada optymizmu pedagogicznego i wiary w człowieka, teoria linii perspektywicznych, zasada złożonych zależności, metodyka wychowania przez pracę i budzenie współodpowiedzialności.

Poważnym błędem naszej teorii wychowania zespołowego, błędem, który niezwykle ujemnie zaważył na jej rozwoju, było odizolowanie się i zerwanie więzów z naszą rodzimą myślą pedagogiczną sprzed 1939 r. i z nauką zachodnią. Negowanie osiągnięć naszej pedagogiki międzywojennej i dorobku współczesnej pedagogiki i psychologii w krajach zachodnio-europejskich szło w parze ze zniekształceniem ich właściwego sensu i wartości naukowej. I tak na przykład poważnie zdeformowano dorobek pisarski i pedagogiczny Janusza Korczaka, dyskredytowano w sposób uproszczony, nie siląc się na naukową dyskusję, studia teoretyczne naszych wybitnych uczonych (Nawroczyński, Znaniecki) i pedagogów obcych (Dewey, Fèrriere)\*. Zamiast rzetelnego, krytycznego informowania uprawiano dezinformację, upraszczając dość skomplikowany obraz myśli pedagogicznej naszej i obcej przez nakładanie nań jedynie ciemnych barw.

Pedagogika nasza okresu międzywojennego dysponowała w zakresie wychowania społecznego dość znacznym dorobkiem nie tylko ilościowym, lecz i jakościowym. Wspomnieć można o pracach R. Taubenszlaga: *Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego*, 1932; A. Zielenczyka: *Samorząd uczniowski w Polsce. Oświata i Wychowanie*, nr 4, 5, 6, tom IV; studium B. Suchodolskiego: *Wychowanie moralno-społeczne*, 1936; praca R. Narlocha: *Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym*, 1935. Po wojnie jako przedłużenie tego nurtu ukazała się książka J. Bohuckiego: *Samorząd uczniowski* oraz praca A. Kamińskiego: *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*. Nie wymieniliśmy tu oczywiście z braku miejsca wszystkich prac i artykułów na temat wychowania społecznego i samorządu, jakie ukazały się bądź w oddzielnych publikacjach, bądź na łamach czasopism pedagogicznych w okresie międzywojennym oraz bezpośrednio po wojnie.

Uprawiania nauki nie można rozpoczynać od punktu zerowego. Rzeczą ze wszech miar wskazaną jest nawiązanie do naszego dorobku przedwojennego i twórcze wykorzystanie go we współczesnych pracach badawczych. Szczególnie godna kontynuowania jest demokratyczna koncepcja samorządu, którą reprezentował w swoich pracach R. Taubenszlag, przeciwsta-

\* A. Lewin: *Problemy wychowania kolektywnego*, 1935 s. 248 i in.

wiając się koncepcji samorządu jako narzędzia selekcji elity, głoszonej przez niektórych zachodnich teoretyków wychowania.

Należałoby również zapoznać się z osiągnięciami w zakresie wychowania społecznego w krajach zachodnioeuropejskich i przyswoić je naszej myśli pedagogicznej. Wydaje się, że właściwe zasymilowanie amerykańskich badań psychologicznych, dotyczących małych grup (small groups), konfliktów grupowych, socjalnych klimatów, może wydatnie wzbogacić nasze własne badania dotyczące zagadnienia wychowania zespołowego. Dużą wartość mogą mieć również badania socjometryczne\*, osiągnięcia teorii dostosowania i teorii frustracji.

Jeśli chodzi o stronę problemowo-metodologiczną, to dotychczasowy rozwój teorii wychowania zespołowego i pod tym względem budzi poważne zastrzeżenia.

Najpierw zatrzymamy się krótko przy problematyce podejmowanej przez naszą teorię wychowania zespołowego. Była to na ogół biorąc problematyka metodyczno-organizacyjna. Ten stan rzeczy znajduje pewne uzasadnienia w zapotrzebowaniu na opracowania metodyczne, jakie zgłaszała praktyka wychowawcza, niemniej jednak nie można go uważać za normalny i prawidłowy. Tym bardziej jeśli uwzględnimy, że metodyka pracy wychowawczej nie jest samoistną dyscypliną, lecz musi być oparta, przynajmniej w swoich węzłowych fragmentach, na teoretycznych studiach i badaniach.

Ogólniejsza problematyka teoretyczna została zasygnalizowana w książce A. Lewina: *Problemy wychowania kolektywnego*. A. Lewin usiłował w niej sprecyzować zasady organizacji życia zespołu dziecięcego, opierając się na swoich doświadczeniach wychowawczych z Domu Dziecka w Minnetnej. Nie wdając się w szerszą dyskusję i abstrahując od tego, że autor nie określa pojęcia zasady wychowania, należy zauważyć, że niektóre zasady wymienione przez niego dotyczą nie tylko dziedziny wychowania zespołowego, lecz w ogóle wszelkiego wychowania (np. zasada socjalistycznego ładu, zasada szacunku i wymagań), są zatem niespecyficzne dla interesującej nas tu dziedziny wychowania zespołowego. Zasad specyficznych nie sposób ustalić bez analizy psychologicznych prawidłowości w wychowaniu zespołowym. Tego rodzaju analizy na próżno szukać w pracy A. Lewina. Poza tym jednostronna i zbyt uproszczona krytyka pedagogiki burżuazyjnej i systemu Korczaka nie pozwoliły autorowi na zasymilowanie i twórcze podjęcie problematyki stawianej przez tę pedagogikę oraz wykorzystanie jej osiągnięć metodycznych.

Nasza teoria wychowania zespołowego, pragnąc odciąć się od pajdocentryzmu i pedagogiki socjologicznej, pominęła prawie całkowicie psychosocjologiczną problematykę zespołu. Ten stan rzeczy prowadził właśnie do postulatycznych, schematycznych konstrukcji, do szkicowania dowolnej

\* M. L. Northway: *Sociometric Testing, A guide for teachers*, 1957.

(wydedukowanej jedynie z ogólnych założeń, a nie podbudowanej faktyczną znajomością prawidłowości psycho-społecznych) metodyki wychowawczej.

Rysując perspektywy rozwojowe teorii wychowania zespołowego, należy na pierwszym planie listy zagadnień, które trzeba podjąć, umieścić problematykę psychosocjologiczną.

Z problemów psychologicznych zespołu trzeba przebadać takie kwestie, jak rozwój uczuć i postaw społecznych w warunkach prawidłowego rozwoju zespołu, formowanie się wzorów osobowych, przekonań i aspiracji w grupie, ocenę wzajemną i jej kryteria, zależności między zaspokajaniem potrzeb społecznych a partycypacją w życiu zespołowym, zależności między stanami frustracji a współżyciem i współdziałaniem, stosunek treści życia jednostkowego do treści życia zespołu, wpływ różnych typów osobowości na życie zespołowe, wpływ pozycji i roli społecznej na rozwój osobowości dziecka, psychologiczne mechanizmy społecznego przystosowania się, jego trudności, psychologiczne skutki odrzucenia itp.

Z problematyki socjologicznej na szczególną uwagę zasługuje takie zagadnienie, jak struktura stosunków społecznych w zespole i jej wpływ na realizację zadań stojących przed zespołem, typy stosunków społecznych i ich realny walor wychowawczy i społeczny, tworzenie się i funkcjonowanie norm społecznych, warunki integracji i polaryzacja zespołu, zagadnienie konfliktów międzygrupowych.

Wszystkie powyższe zagadnienia można oczywiście sprofilować pedagogicznie, tak aby próby ich rozwiązania dostarczały cennych reguł i wskazań praktyce wychowawczej.

Nie ulega wątpliwości, że należałoby ustalić właściwe proporcje między problematyką teoretyczną a problematyką metodyczno-organizacyjną. Praktyka nie może bowiem czekać, aż teoria rozwiąże i oświetli wszystkie zagadnienia szczegółowe. Opierając się na dotychczasowych osiągnięciach teorii wychowania społecznego i uogólniając doświadczenia pedagogiczne, można naszym zdaniem już teraz przyjąć z pomocą praktykom przez solidne, wolne od dogmatycznych uproszczeń podejmowanie zagadnień metodycznych.

W tym miejscu nie będziemy szkicowali całej problematyki, która winna stać się przedmiotem zainteresowania naszej teorii wychowania zespołowego. W dalszej części artykułu przy omawianiu zagadnień zarówno metodologicznych, jak i merytorycznych odnotujemy problemy godne baczniejszej uwagi i pogłębionych studiów.

Teoria wychowania zespołowego nie dopracowała się własnych, ściśle określonych pojęć, które pozwalałyby na opis i wyjaśnienie zjawisk w jej dziedzinie. Szczególnie zjawiska natury psychosocjologicznej są nazywane albo niewłaściwie, w sposób upraszczający ich złożoną naturę (np. pojęciu aktywu nadano, upraszczając zagadnienie, sens głównie instytucjonalny), albo, z braku odpowiedniej terminologii, są niedostrzegane i pomi-

jane (np. zjawisko identyfikacji, odnoszenia siebie do tzw. grupy odniesienia (reference groups), integracji funkcjonalnej, komunikatywnej, normatywnej itp.).

Nie tylko wszakże nie dba się o wypracowanie trafnej i ścisłej terminologii, lecz również wadliwie i niewystarczająco jasno definiuje się podstawowe pojęcia, np. pojęcie zespołu czy zespołu podstawowego. Definicja zespołu traktująca go „jako grupę ludzi organizujących się dla wykonania zadań w służbie budowy ustroju socjalistycznego”\*, której istotnymi cechami jest: 1. ideowość, 2. wspólne realizowanie zadań, 3. posiadanie właściwej struktury organizacyjnej nie jest definicją pełną. Pomiędzy w niej cechy konstytutywne zespołu, mianowicie więź emocjonalną między członkami, solidarność i poczucie przynależności do zespołu. Błędne merytorycznie jest określenie klasy jako zespołu podstawowego, tym bardziej jeśli dostrzega się, że zespoły podstawowe są zespołami, „z jakimi jednostka jest najbardziej związana i jakiej najmocniej mogą na nią oddziaływać”\*\*. Określając klasę jako zespół podstawowy, mechanicznie oparto się na twierdzeniu Makarenki o klasie jako kolektywie podstawowym\*\*\*, nie wnikając bliżej w jego istotny sens. Należy podkreślić, że w szkole na skutek stosunkowo wąskiej płaszczyzny kontaktów wzajemnych zespołami podstawowymi są i mogą być jedynie mniejsze grupki uczniowskie. W domach dziecka i innych placówkach zamkniętych, w związku z szerszą płaszczyzną stosunków, zespoły podstawowe mogą składać się z większej liczby wychowanków. A więc o tym, czy dana grupa może być zespołem podstawowym, decyduje oprócz ilości jego członków płaszczyzna stosunków ułatwiająca bądź utrudniająca wzajemne kontakty i wzajemne oddziaływanie. Spór o treść i zakres pojęcia zespół podstawowy nie jest tylko sporem na tle pewnych rozbieżności pojęciowych. Spór ten sięga do podstawowych założeń wychowania zespołowego.

Wskaźnikiem wyróżniającym prace naukowe od prac publicystycznych, beletrystycznych czy pamiętnikarskich jest świadome i rzetelne posługiwanie się metodami naukowymi i technikami badawczymi. Artykuły i publikacje książkowe z zakresu teorii wychowania przypominały raczej, jeśli chodzi o stronę metodologiczną, twórczość publicystyczną lub pamiętnikarską niż naukową.

Nie przeprowadzono na ogół jakichś ścisłych i systematycznych obserwacji życia zespołowego młodzieży i nie wypracowano w tej dziedzinie wartościowej metodyki i techniki. W artykułach i większych pracach posługiwano się epizodycznym opisem występującym w charakterze ilustracji. Kwitło kolekcjonerstwo luźnych faktów ułatwiających komentowanie ogólnych apriorycznie przyjętych tez zamiast systematycznego zbie-

\* R. Miller: *Organizacja zespołu uczniowskiego*, 1954.

\*\* Tamże s. 25.

\*\*\* A. Makarenko: *Problemy wychowania w szkole radzieckiej*, 1951 s. 49—50.

rania faktów empirycznych, klasyfikowania ich, poszukiwania między nimi zależności i ustalania na tej drodze ogólnych prawidłowości.

Teoria wychowania zespołowego zatrzymała się na niższym etapie rozwoju nauki, mianowicie na etapie opisowym. Była to — trzeba zaakcentować — opisowość dość uproszczona, pojmowana w sensie ilustracyjnym. Wyższy etap rozwoju nauki związany jest z wprowadzeniem techniki eksperymentalnej. W wychowaniu zespołowym szczególnie duże możliwości poznawcze dać może technika eksperymentu naturalnego, to jest eksperymentu przeprowadzanego w naturalnych warunkach procesu nauczania i wychowania\*. Niestety, z wielką szkodą dla praktyki i teorii, eksperymentu naturalnego nie stosowano u nas.

Na listę zadań stojących przed teorią wychowania zespołowego można wpisać zatem opracowanie techniki i metodyki obserwacji życia zespołowego, wprowadzenie i stosowanie techniki eksperymentu naturalnego\*\*. Można również postulować wprowadzenie do naszych metod badawczych metody socjometrycznej rozpowszechnianej w krajach zachodnich, a polegającej na badaniu więzi społecznej między uczniami poprzez zadawanie im pytań typu: Koło kogo chciałbyś siedzieć, z kim chciałbyś się bawić, wykonywać określoną pracę? Pomocniczą wartość w badaniach problematyki wychowania zespołowego mogą posiadać ankiety, wypracowania, analiza wytworów i prac dziecięcych, np. dzienniczków dziecięcych, listów, kronik, gazetek klasowych i szkolnych.

Z kolei przyjrzyjmy się próbom rozwiązania przez naszą teorię wychowania zespołowego niektórych podstawowych kwestii merytorycznych.

Przede wszystkim na krytyczną ocenę zasługuje woluntarystyczna koncepcja wychowania lansowana zresztą nie tylko na terenie wychowania zespołowego. Nie doceniano należycie spontanicznych sił rozwojowych tkwiących w dziecku, jego potrzeb, zainteresowań, zdolności. Ogłoszono wszechmocną rolę wychowawcy, który dowolnie może kształtować właściwości moralno-społeczne dziecka, jego cechy intelektualne, regulować stosunki wzajemne wśród uczniów i dobierać zadania, które zespół ma wykonywać. „Tak jak kierownik kieruje zespołem ogólnoszkolnym, tak i wychowawca kieruje zespołem klasowym, opracowuje wyznaczone jego klasie zadania. Zasady organizacji są takie same. Zadania zespołu klasowego wynikają z ogólnego planu dydaktyczno-wychowawczego pracy szkoły. Dzieli się je na prace cząstkowe i etapy, tak żeby każdy uczeń został wciągnięty do czynnego udziału” — pisze R. Miller\*\*\*. Gdzie tu miej-

\* Zob. K. Sońnicki: *Eksperyment naturalny w badaniach pedagogicznych*. „Nowa Szkoła” nr 7—8 (1958).

\*\* Eksperyment naturalny zastosował autor w swoich badaniach na temat stosunków społecznych w klasie, przeprowadzonych i opisanych w artykule pt. *Zagadnienie stosunków społecznych w klasie*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3 (51).

\*\*\* *Organizacja zespołu uczniowskiego*, 1954 s. 114.

sce na organizowanie prac wywodzących się z potrzeb, zainteresowań samych dzieci, na ich czynny udział w pracach, jeśli wszystko dokładnie odgórnie się ustala, podobnie jak w produkcji.

Woluntarystyczna koncepcja wychowania implikowała niedocenywanie czynnika zabawy w procesie formowania się zespołu. O wpływie zabawy na tworzenie się więzi emocjonalnej wśród dzieci było dość głucho w artykułach i pracach poświęconych wychowaniu zespołowemu. Ze zdecydowanie ujemną oceną spotkały się spontaniczne zespoły dziecięce. W niewinnych znajomościach i przyjaźniach dziecięcych autorka pracy o organizacji zespołu uczniowskiego odnajdywała „wyraźne ślady przeżytków kapitalizmu”<sup>\*</sup> i z emfazą stwierdzała: „Nie na spontanicznie tworzących się grupach (nauczyciel — Z. Z.) będzie opierał swoje próby organizowania zespołu”<sup>\*\*</sup>. Przemilczano, że praktyczne próby przekreślenia związków uformowanych wśród młodzieży i arbitralnego kierowania jej życiem społecznym prowadziły do poważnych załamań i niepowodzeń wychowawczych.

Oprócz woluntaryzmu pedagogicznego istotnym błędem naszej teorii wychowania zespołowego były próby absolutyzowania zespołu i czynienia z niego samoistnego celu wychowania. Jednostkę podporządkowywano normom, które nie wyrastały z życia i potrzeb zespołu, lecz były narzucane z zewnątrz, domagając się biernego w zasadzie podporządkowania się i mechanicznej akceptacji. Przy takim ujęciu indywidualne podejście do dziecka zostało zepchnięte na dość wąski margines.

Dla problematyki wychowania społecznego rzeczą pierwszorzędną wagi jest właściwe zdefiniowanie kierowniczej roli nauczycieli w procesie wychowania i należyte zharmonizowanie tej roli z zasadą świadomej aktywności uczniów. Należałoby, w oparciu o dotychczasowe badania i doświadczenia, ustalić adekwatną formułę kierowniczej roli nauczyciela, zrywającą z woluntarystycznym wtłaczaniem rozwoju dziecka do sztywnych ram arbitralnie zarysowanych zadań, a również odcinającą się od naturalistycznej koncepcji wychowania. Rzecz jasna, że formuła ta musi mieć różne poprawki związane z wiekiem rozwojowym dziecka, specyficznym materiałem dziecięcym i z konkretnymi warunkami, w których przebiega proces wychowawczy. Na gruncie tej właściwej formuły winno się rozwiązywać szczegółowo zagadnienia techniczno-organizacyjne.

W świetle dotychczasowych wywodów staje się rzeczą zrozumiałą, dlaczego zagadnienie aktywu stało się jednym z centralnych problemów teorii wychowania zespołowego. Należy przy tym zaznaczyć, że aktyw ujmowano przeważnie w kategoriach formalno-instytucjonalnych, a nie w terminach psychospołecznych. Jeśli idea samorządności wskutek zbyt skrajnie

\* R. Miller: *Organizacja zespołu uczniowskiego* s. 70.

\*\* Tamże s. 70.

ujętej kierowniczej roli nauczyciela nie może wcielić się w pełnym swoim kształcie w życie szkolnym, to w celu stworzenia nauczycielowi pewnego zaplecza trzeba część uczniów potraktować jako sojuszników i przeciągnąć ich na stronę nauczyciela. Od aktywu domagano się w teorii, by przodował w nauce, posiadał umiejętności oddziaływania na kolegów i reprezentował wysoki poziom ideowy \*. W praktyce w skład aktywu wchodził przeważnie dobry uczeń przejawiający uległość i posłuszeństwo wobec woli nauczyciela. W tych warunkach mechanicznie montowany przez nauczyciela aktyw: „pierwszych aktywistów wysuwa sam nauczyciel” — pisze R. Miller \*\* — nie mógł reprezentować opinii i woli klasy i był luźno z nią związany. Przy takiej koncepcji aktywu trzeba było oczywiście stale umacniać jego pozycję, tym bardziej jeśli zadania jego formułowano w sposób niewłaściwy, poszerzony, włączając w nie stawianie wymagań kolegom, krytykowanie ich postępowania i „dyscyplinowanie” ich. Utworzony w sposób formalny aktyw stawał się narzędziem w rękach nauczyciela, przekątnikiem jego dyrektyw i wymagań.

U aktywistów w związku z niewłaściwym precyzowaniem ich roli pojawiły się takie cechy, jak zarozumiałość, dygnitarstwo, czasami podwójna moralność polegająca na pozornym opowiedzeniu się za nauczycielem i postępowaniu poza jego plecami zgodnie z normami uznawanymi przez kolegów, często sprzecznymi z regulaminem szkolnym. Bardzo często aktyw przekształcał się w grupę elitarną cieszącą się zaufaniem nauczyciela, lecz niechętnie widzianą przez resztę klasy. Niechęć ta była niekiedy przyczyną wyobcowania aktywu, jego izolacji i jawnych antagonizmów wewnątrzklasowych. Konflikty powstające na tle wyłonienia formalnego aktywu były przeważnie kwitowane milczeniem przez naszych pedagogów, a jeśli już wspomniano o nich, to interpretowano je w sposób wieloznaczny i niejasny, nie ukazując ich podłoża psychosocjologicznego.

W problemie aktywu jak w soczewce załamywały się zasadnicze błędy i ograniczenia naszej teorii wychowania zespołowego. Nie jest to łatwy problem do rozstrzygnięcia, zwłaszcza w części pozytywnej. Nie ulega bowiem wątpliwości, że kryteria, którymi kierują się dzieci przy typowaniu własnych przedstawicieli, są często niewłaściwe z punktu widzenia zadań wychowawczych szkoły i nieadekwatne w stosunku do jego roli i zadań. Sprawa wymaga gruntownych badań empirycznych (można tu z powodzeniem zastosować technikę eksperymentu naturalnego posługując się metodą grup równoważnych) i uogólnienia dotychczasowych spostrzeżeń i doświadczeń w tym zakresie. W każdym bądź razie należy wstępnie zauważyć, że problem aktywu nie jest centralnym zagadnieniem wychowania

---

\* R. Miller: Tamże, s. 28.

\*\* R. Miller: Tamże, s. 30.



zespołowego\*, że formalnoinstytucjonalne ujęcie jego roli wypacza sens aktywu i ma szkodliwe reperkusje praktyczne. Aktyw trzeba widzieć raczej w kategoriach jego dodatniego wpływu na życie społeczne klasy, jego dojrzałości moralno-społecznej, inicjatywy i twórczej podstawy społecznej, a nie w aspekcie jego funkcji dozoru i represyjnej.

Z kolei kilka uwag o teorii rozwoju zespołu, na której gruncie nasi teoretycy nie tylko rozwiązywali szczegółowe zagadnienia natury metodyczno-organizacyjnej, lecz która leżała u źródeł podstawowych założeń teorii zespołu. Nie była to jakaś oryginalna teoria wynikająca z badań empirycznych bądź systematycznych obserwacji rozwoju większej ilości różnego typu zespołów, lecz teoria mechanicznie przeniesiona na nasz grunt z systemu Makarenki. Makarenko — jak wiadomo — z punktu widzenia stawiania wymagań wyróżnił trzy etapy rozwoju zespołu: na pierwszym etapie wymagania stawia sam wychowawca, na drugim — pozyskuje on sprzymierzeńców w postaci aktywu, który podtrzymuje jego wymagania, na trzecim etapie zespół przekształca się z przedmiotu w podmiot wychowania i stawia wymagania swoim członkom. Przeciwno powyższej teorii można przytoczyć trzy zasadnicze zarzuty: 1. Baza empiryczna tej teorii jest stanowczo za wąska. Doświadczenie pedagogiczne Makarenki zdobyte w koloniach dla nieletnich przestępców, abstrahując już od samej specyfiki materiału dziecięcego i profilu zakładu wychowawczego, upoważniają do wysuwania pewnych wstępnych hipotez, a nie do konstruowania ogólnej teorii rozwoju zespołu. 2. Fakty opisywane przez innych pedagogów wskazują, że istnieją i inne drogi rozwoju zespołu, np. od anarchii do umowy społecznej\*\*, od konfliktów i uświadomionych potrzeb regulowania współżycia do uchwalania norm współżycia. 3. Teoria powyższa nie ujmuje zagadnienia rozwoju od strony przekształcenia się jego istotnych kompetentów natury psychosocjologicznej, lecz od strony formalnoorganizacyjnej — nie jest więc de facto teorią rozwoju zespołu, lecz teorią aktywizacji społecznej wychowanków.

Problem prawidłowości rozwojowych zespołu jest problemem otwartym. Dla jego rozwiązania konieczne jest zebranie obszerniejszego materiału empirycznego i uczynienie go przedmiotem wnikliwych studiów. Rzecz jasna, że spuścizna Makarenki nie może być pominięta przy tego rodzaju analizach. Przeprowadzenie pogłębionej analizy np. *Poematu pedagogicznego*, szczególnie od strony przekształceń układu więzi społecznej

\* Próba rozwiązania wychowania zespołowego poprzez aktyw i uczynienia zeń głównego ośrodka pracy wychowawczej, która znalazła wyraz w systemie Makarenki, stanie się bardziej zrozumiała i uzasadniona, jeśli uwzględnimy ten moment, że autor *Poematu* w praktyce nie doceniał roli wychowawców w zespole, skutkiem czego zmuszony był szukać sojuszników w aktywie, stosując pewną formę współrzędów kierownika kolonii z aktywie.

\*\* Zob. A. Fèrriere: *Samorząd uczniowski*, s. 70 i in. Z. Gruszyńska: *Klasa była trudna*. „Głos Nauczycielski” nr 30—21 (56).



w zespole, analizy operującej aparaturą pojęciową współczesnej psychologii społecznej ukazałaby — jak sądzimy — niektóre rzeczywiście istotne rysy rozwojowe zespołu, które uchodziły dotychczas uwagi komentatorów Makarenki.

W teorii wychowania zespołowego byliśmy świadkami ciekawej dla metodologa sytuacji: oto na podstawie niepełnej i wadliwej teorii rozwoju zespołu zbudowano zarys metodyki wychowania zespołowego. Metodyka ta niestety — jak pokazuje praktyka wychowawcza — nie zdała egzaminu. Tak oto praktyka, będąc niezawodnym kryterium słuszności teorii, zmusza do jej rewizji, przebudowy i uściślenia.

Ostatnim, lecz wcale niemniej ważnym zagadnieniem jest zagadnienie treści działalności i jej wpływu na rozwój życia zespołowego.

Prof. Suchodolski słusznie stwierdza: „...Podstawowym problemem wychowawczym kolektywu nie jest stosunek jednostek do siebie i grupy, lecz współdziałanie w rzeczywistym obiektywnym działaniu, z którego wyrastają wszelkie formy współżycia, jego sukcesy i załamania” \*.

Zespół — jak wspomnieliśmy wyżej — nie może w procesie wychowania stawać się celem samym w sobie. Wychowanie zespołowe ma sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi osobowości ucznia, ma wzbogacać ten rozwój, a nie hamować, spłycać i zniekształcać. Psychologia społeczna dostarcza ważkich argumentów, w których świetle staje się jasne, że zbyt wysoki stopień integracji zespołu prowadzi do zamykania się w obrębie własnej grupy, powstania niechęci do osób z zewnątrz, spłyca rozwój indywidualny \*\*. W procesie wychowania zespołowego chodzi głównie o to, by na podłożu obiektywnej działalności uczniowie uczyli się zgodnego, harmonijnego współżycia, życzliwości wzajemnej i uczynności, by zdobywali nawyki współpracy i aby na tej drodze rozwijały się ich uczucia moralne i formowały twórcze postawy społeczne. Wychodząc z tych przesłanek, należy uznać szczególnie doniosłą rolę w wychowaniu zespołowym obiektywnej działalności uczniów: nauki i pracy pozalekcyjnej. Socjalizację przeprowadzaną w procesie nauczania nasza teoria wychowania zespołowego pojmowała w sposób dość mechaniczny. Zagadnienie to wymaga niewątpliwie nowego oświetlenia z punktu widzenia rzeczywistego, a nie formalnego wpływu treści i form procesu nauczania na rozwój społeczny uczniów.

Nowego przemyślenia i badań empirycznych wymaga również zagadnienie wpływu różnego rodzaju działalności pozalekcyjnej i ich struktury organizacyjnej na postawy społeczne uczniów.

\* B. Suchodolski: *Podstawowe problemy pedagogiki socjalistycznej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1—2 (1956) s. 30.

\*\* Nie zgadzam się tu z sugestiami Z. Szulca na temat grupy o najwyższym stopniu zwartości. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3 (59) s. 116.

Przeprowadzona przez nas analiza braków i potrzeb teorii wychowania zespołowego nie rości sobie pretensji do wyczerpania całokształtu problematyki wychowania zespołowego i dogłębnego jej oświecenia. To jest już zadanie dyskusji. Nie powinno w niej zabraknąć praktyków, gdyż oni właśnie w codziennej pracy mogli sprawdzać wartości i ograniczenie dotychczasowej teorii pedagogicznej, dochodząc niejednokrotnie do samodzielnych przemyśleń i uogólnień.

Na zakończenie stawestuję znane łacińskie przysłowie o prawdzie: „Prawda łatwiej wyjdzie z błędu niż z przemilczenia bądź niedomówień”. Tu mieści się zasadnicza intencja leżąca u genezy niniejszego artykułu, jak i wystarczające uzasadnienie potrzeby dyskusji.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

## PRACA SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO

(Na podstawie doświadczeń III Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu)

Liceum Ogólnokształcące, które zorganizowałem przed kilkunastu laty i którym kieruję bez przerwy od początku jego istnienia, ma już dłuższą tradycję samorządową; ma już obecnie grono nauczycielskie przekonane o ważności i skuteczności tego wspaniałego środka wychowawczego i dlatego chętnie biorące udział w akcji opieki nad samorządem. Ma stosunkowo dobre warunki lokalowe i może wobec tego oddać odpowiednią ilość pomieszczeń i urządzeń do dyspozycji samorządu na różne jego potrzeby.

Niesprzyjającą natomiast okolicznością jest to, że szkoła nasza, przeznaczona niemal wyłącznie dla młodzieży miejscowej, nie posiada internatu, co ogranicza zakres i charakter działalności samorządu, jako że internat stanowi z natury rzeczy bardzo szerokie i wdzięczne pole dla samorządności uczniowskiej. Do minusów należy zaliczyć i to, że w budynku naszej szkoły mieści się również popołudniowa szkoła dla pracujących, zajmująca prawie wszystkie sale szkolne, co bardzo utrudnia zajęcia pozalekcyjne samorządu.

W warunkach naszej szkoły samorząd przejął następujące zakresy działalności:

1. Utrzymuje wzorową czystość, ład i porządek w całej szkole i jej otoczeniu poprzez silnie rozbudowaną i bardzo sprawnie działającą Sekcję Higieniczno-Porządkową.

2. Czuwa nad poszanowaniem majątku szkolnego, nad całością inwentarza szkoły i jej urządzeń, poprzez niewielką liczebnie Sekcję Gospodarczą.

3. Zbiera surowce wtórne, czym zajmuje się bardzo systematycznie i wydatnie pracująca Sekcja Społeczno-Użytkowa.

4. Gromadzi skromne fundusze na budowę szkół Tysiąclecia, czym zajmuje się Koło Towarzystwa Popierania Budowy Szkół.

5. Organizuje zabawy, wieczornice, zbiorowe uczęszczanie do kina, do teatru, na koncerty, do muzeum itp., co leży w zakresie działalności Sekcji Kulturalno-Rozrywkowej.

6. Gromadzi odpowiednie fundusze i organizuje planowo wycieczki krajoznawcze, turystyczne, (około 30 wycieczek klasowych w ubiegłym roku szkolnym), obozy stałe i wędrownie (piesze, kolarskie), kursy narciarskie itp., czym zajmuje się bardzo ruchliwe Koło Turystyczno-Krajoznawcze.

7. Organizuje życie sportowe młodzieży, urządza cieszące się wielką popularnością mecze i rozrywki międzyklasowe i międzyszkolne, co jest domeną Szkolnego Koła Sportowego.

8. Silnie rozbudowaną i bogatą działalność rozwija Sekcja Nauki, która prowadzi trzy działy:

- a) odpowiednio wyposażoną czytelnię uczniowską,
- b) koleżeńską akcję pomocy w nauce,
- c) kółka naukowe, techniczne i artystyczne dla uczniów wykazujących

specjalne zainteresowania: polonistyczne, historyczne, przyrodnicze, matematyczne, astronomiczne, fotograficzne i choreograficzne.

9. Sekcja dożywiania jest w zarodku i ma nieznaczny zakres działania, gdyż w szkole wydawane są tylko drugie śniadania złożone z kawy i bułek.

10. Wreszcie Komitet Redakcyjny wydaje dwutygodnik „Echo Szkoły” jako organ Rady Uczniowskiej.

Jak z powyższego wynika, poza dziedziną pracy ściśle dydaktycznej (choć Sekcja Nauki w pewnym niewielkim stopniu w nią również wkracza) oraz ściśle biurowo-finansowo-administracyjnej, nasz samorząd uczniowski obejmuje całkowicie lub w znacznym stopniu niemal wszystkie tereny życia szkoły.

### Czy przeciążenie?

Zdajemy sobie sprawę z szeregu niebezpieczeństw, jakimi groziłoby przeciążenie pracą aktywu samorządowego; dopuszczenie do tego byłoby kardynalnym błędem. Stopień obciążenia pracą nie zależy jednak jedynie od zakresu działania samorządu i od ilości podejmowanych przezeń zadań. Przeciążenie może występować nawet przy niewielkim zakresie działalności, jeżeli zadania będą spoczywały na barkach zbyt nielicznego aktywu. Nasz samorząd dąży do tego, żeby do aktywnego udziału w pracach samorządowych, opartych przy tym na możliwie najlepszej organizacji, wciągać jak najliczniejsze szeregi swych członków. Osiąga się przez to dwa cele: nie dopuszcza się do przeciążania pracą poszczególnych jednostek, a zarazem rozszerza się i pogłębia uspołeczniające oddziaływanie wychowawcze na coraz liczniejsze szeregi członków samorządu, którzy uspołeczniają się nie przez bierne podporządkowywanie się interesom zbiorowości samorządowej, ale przez swój aktywny stosunek, przez pracę i działanie.

Ale istnieje obok tego problem przeciążenia pracą opiekuna samorządu. Taki problem istniał dawniej również w naszej szkole, kiedy to Rada Pedagogiczna na początku każdego nowego roku szkolnego wybierała kogoś spośród swych członków na opiekuna samorządu uczniowskiego, nie troszcząc się zbytnio, czy wybór był trafny, czy dana osoba dawała gwarancje należytego wywiązania się z obowiązków.

Ale są to już odległe czasy w życiu naszej szkoły. Obecnie, od wielu już lat, nie ma wśród naszego grona nikogo, kto by nie doceniał znaczenia samorządu. Mało tego — obecnie wszyscy członkowie grona (z wyjątkiem paru nauczycieli tzw. dochodzących) biorą mniejszy lub większy udział w sprawowaniu opieki nad poszczególnymi komórkami samorządu ogólnoszkolnego bądź też jako opiekunowie coraz lepiej rozwijających się samorządów klasowych. W ten sposób, wciągając w orbitę życia samorządowego wszystkich członków grona, likwidujemy zjawisko przeciążenia nauczyciela pracą samorządową i zapewniamy należyłą opiekę całemu samorządowi we wszystkich dziedzinach jego działalności.

### Rola zespołu nauczycielskiego

Wypływa tu samo przez się zagadnienie jednolitego kierunku wychowawczego, jakiejś koordynacji poczynań wychowawczych w zakresie opieki nad samorządnością uczniowską. Jeśli się zgodzimy, że obowiązki opieki nad samorządem nie mogą obarczać jednej osoby, lecz winny być roz-

łożone na wielu, w razie potrzeby nawet na wszystkich członków zespołu, to jasne jest, że działalnością samorządu oraz metodami sprawowania opieki nad nim winna się żywo interesować cała Rada Pedagogiczna. A ponieważ na czele Rady stoi dyrektor, kierujący całokształtem pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, to najlogiczniej i najracjonalniej byłoby, żeby on właśnie był głównym opiekunem samorządu jako podstawowego systemu wychowawczego w szkole. Jeśli nawet dla ważnych względów funkcję tę pełni ktoś inny z grona, to dyrektor winien jak najżywiej interesować się sprawami samorządu, być w kontakcie z głównym jego opiekunem i zapewnić mu pomoc i współpracę ze strony innych nauczycieli.

Czy taki system sprawowania opieki nie grozi niebezpieczeństwem nadmiernej ingerencji nauczycieli w życie samorządowe? Czy nie stłumi inicjatywy młodzieży i jej samodzielności?

Tak być może, ale bynajmniej tak być nie musi. Inicjatywę i samodzielność może stłumić również jeden opiekun, jeśli będzie ją pełnił po dyktatorsku. I odwrotnie, inicjatywę i samodzielność młodzieży zrzeszonej w samorządzie może respektować i rozwijać również całe grono nauczycielskie wciągnięte w akcję opieki z dyrektorem szkoły na czele. To nie od liczby opiekunów samorządu zależy, lecz od sposobu opieki, od zrozumienia ze strony zespołu nauczycielskiego, czym winien być samorząd uczniowski i jaka jest jego rola. Toteż zagadnienie właściwej metody pracy opiekuńczej w samorządzie, właściwego posługiwania się tym instrumentem wychowawczym, jakim jest samorząd, winno być przedmiotem częstych i wnikliwych rozważań i dyskusji na posiedzeniach rady pedagogicznej i rady wychowawców klasowych. Tu w miarę potrzeby i możliwości uzgadnia się stanowiska, wypracowuje wytyczne, ustala kierunek, zasady i metody postępowania pedagogicznego.

Nie należy dążyć do jakiegoś sztywnego ujmowania sposobów oddziaływania wychowawczego. Koordynować, dbać o jednolity kierunek wychowawczy, o zasadniczą zgodność wychowawczego oddziaływania — nie znaczy to wkraczać we wszystkie szczegóły i odcienie pracy i poczyną nauczycieli, wtrącać się we wszystko, wszystko podciągać pod jeden strychulec. Nie wolno zapominać, że każdy nauczyciel jest odmienną indywidualnością i że nawet w ramach wspólnie wypracowanych, uzgodnionych i przyjętych zasad i wytycznych, każdy najskuteczniej sprawuje opiekę i wychowuje pod wpływem i oddziaływaniem własnej osobowości, tym, co w nim jest najlepsze i własne.

Nic nie szkodzi, że jeden nauczyciel tak, inny zaś trochę inaczej sprawuje funkcję opiekuna, że jeden stoi bliżej prac samorządu, jest otoczony młodzieżą, współpracuje z nią w danej dziedzinie, częściej doradza i pomaga, inny zaś opiekuje się bardziej na dystans, bardziej powściągliwie i dyskretnie. Byle każdy z nich respektował i w razie potrzeby pobudzał inicjatywę młodzieży, byle zostawiał jej dostatecznie duży i dostosowany do stopnia trudności zakres samodzielności i sprzyjał procesowi wzrostu poczucia odpowiedzialności za powierzone sobie zadanie.

### Samorząd zaspokaja potrzeby młodzieży

Punktem wyjścia przy zakładaniu i rozwijaniu samorządu uczniowskiego winny być potrzeby praktyczne młodzieży, aktualnie i wyraźnie przez młodzież odczuwane.

Takich potrzeb jest niemało.

Młodzież chce bawić się, ma prawo bawić się i powinna się bawić. Organizowanie różnego rodzaju zabaw klasowych i ogólnoszkolnych — to wdzięczne pole dla samorządności uczniowskiej. Nie trzeba do tego młodzieży nawet zachęcać, wystarczy wykorzystać wychowawczo jej pęd spontaniczny ku zabawie. Będzie chętnie korzystała z okazji i krzątała się koło tych spraw, wykaże wiele inicjatywy i zdobędzie się na wiele nowych pomysłów, będzie rozwijała przy tym zmysł organizacyjny, towarzysko-społeczny, estetyczny. Nasza ingerencja może tu być minimalna, czasem jednak potrzebna będzie nasza rada, wskazówka, pomoc, potrzebna też będzie czujność, żeby nie dopuścić do obniżenia poziomu zabaw, do wulgaryzacji, do wypaczeń. Pamiętam, jakie przykre wrażenie wywierały niektóre zabawy organizowane w szkole, gdy młodzieży pozostawiono nieograniczoną samodzielność i wolność, co spowodowało dzikie zachowanie się w czasie zabawy, stopy śmieci, połamanych krzesel, a nieraz... pustych butelek po winie. Jakże inaczej przedstawiają się zabawy urządzone obecnie przez samorząd uczniowski w naszej szkole: cechuje je staranne zawsze przygotowanie, miły nastrój, należyty poziom kulturalny i sprawna likwidacja, żeby żadna zabawa w niczym nie zakłócała normalnego toku pracy szkolnej.

Młodzież rwie się do ruchu, do sportu. Szkolne Koło Sportowe to bardzo odpowiednia platforma aktywności samorządowej. Przewodniczący naszego SKS jest członkiem Rady Uczniowskiej. Opiekun SKS nie narzeka na brak inicjatywy ze strony wielu jego członków. Nie trzeba wyliczać tych wielu pozytywnych cech charakteru, jakie — obok tężyzny fizycznej — rozwijają u młodzieży organizowane przez nią, rzecz prosta nie bez opieki i pomocy ze strony opiekuna SKS, rozrywki sportowe, zawody międzyklasowe, pokazy, szkolne święta sportowe itp. W naszej szkole znaczna część grona, i to nie tylko najmłodsi koledzy, żywo interesuje się sportowym życiem młodzieży, a nawet częściowo bierze w nim czynny udział. Na przykład w Dniu Nauczyciela odbyła się m. in. rozgrywka w koszykówce między zespołem uczniowskim a zespołem naszych młodych nauczycieli, której przyglądała się młodzież i całe pozostałe nauczycielstwo.

Wycieczki różnego rodzaju, piesze, narciarskie, kolarskie, kajakowe, obozy stałe i wędrownie, letnie i zimowe — jakaż to bogata i atrakcyjna dziedzina dla działalności samorządowej. W naszej szkole w pierwszych latach jej istnienia ruch wycieczkowy i obozowy był w powijakach i rozwijał się zbyt powoli i dosyć bezplanowo. Organizowany początkowo przez nauczycieli, przy pewnym współdziałaniu uczniów, przechodził potem stopniowo w ręce młodzieży zrzeszonej w samorządzie uczniowskim. Dziś szkoła nasza przoduje w województwie pod względem nasilenia i planowej organizacji ruchu turystyczno-krajoznawczego, a cały ten ruch prowadzi teraz samorząd uczniowski, naturalnie pod czujną opieką nauczycieli. Koło Turystyczno-Krajoznawcze posiada pokaźną bibliotekę, wyszkoliło przewodników turystycznych, często znacznie lepiej przygotowanych do prowadzenia wycieczek niż niektórzy z nauczycieli, ma opracowane liczne trasy wycieczkowe i doskonale orientuje się nie tylko w terenie, ale również w całej stronie organizacyjnej ruchu turystyczno-krajoznawczego. Jest to bardzo wdzięczna dziedzina pracy samorządu i wyrabiania się młodzieży pod względem społecznym, patriotycznym, estetycznym, organizacyjnym, zwłaszcza jeśli tak jak w naszej szkole, ruchem turystycznym podobnie jak i sportowym, pasjonuje się również znaczna część ze-

społu nauczycielskiego. W ostatnim np. obozowisku zimowym obok ok. 60 uczniów i uczennic wzięła udział połowa grona nauczycielskiego, i to nie tylko w charakterze opiekunów-wychowawców, ale również zwykłych uczestników. Duży to był wysiłek organizacyjny i dla aktywu samorządowego, i dla komitetu rodzicielskiego zorganizować w ubiegłym 1958/59 roku szkolnym kilkadziesiąt wycieczek (po trzy w każdej klasie) przeważnie 2-, 4-dniowych oraz cztery obozy wędrownie, ale ileż to dało korzyści natury wychowawczej, ile radości, ile przeżyć, ile wspomnień — nieraz na całe życie.

### Potrzeby, które dopiero należy wywołać

Niesłuszny jest, moim zdaniem, pogląd tych wychowawców (a znam takich), którzy uważają, że samorząd uczniowski winien się ograniczać do takiej działalności, która zaspokaja jedynie wrodzone i spontanicznie występujące potrzeby i zainteresowania młodzieży. Uważają oni, że samorząd kończy się tam, gdzie kończy się spontaniczność dziecka, gdzie potrzebna już jest sugestia i zachęta ze strony nauczyciela. Absolutnie nie podzielam takiego zapatrywania. Życie nie polega jedynie na zabawach, rozrywkach, sporcie, wędrownkach i obozach. Życie polega także na spełnianiu szeregu obowiązków. Mamy przez samorząd przygotować młodzież do życia w społeczeństwie, które z natury rzeczy wymaga również wyrzeczeń i podporządkowania się interesom wspólnoty. Oprócz potrzeb indywidualnych dochodzących do głosu spontanicznie istnieją potrzeby społeczne. Istotnym zadaniem nauczyciela jest właśnie prowokowanie dostrzegania tych potrzeb ważnych w społeczeństwie, a nie zauważanych przez młodzież w takim stopniu, jak poprzednio przeze mnie scharakteryzowane. Wysokiej rangi mistrzostwo pedagogiczne wykaże przy tym ten nauczyciel, który potrafi swoim mądrym i na znajomości psychiki dziecka opartym oddziaływaniem wychowawczym doprowadzać do tego, że te potrzeby zostaną odczuwane przez dziecko jako jego własne. Warto zaiste takiemu celowi poświęcić wiele przemyśleń, cierpliwości, czasu i pracy wychowawczej.

Nikt się nie rodzi z wyraźnie odczuwaną potrzebą czystości, ładu i porządku. A już nasz naród z całą pewnością nie ma tego „we krwi”. Nie tylko do szkoły podstawowej, ale i do liceum przychodzi młodzież bez poczucia ładu i porządku, bez wrażliwości na brud, chciałoby się niemal powiedzieć — z zamiłowaniem do brudu, nieporządku i nieładu. Gdybyśmy nie reagowali, nie przeciwdziałali — szkoły nasze prezentowałyby się jak śmietniki i składnice rupieci, wyglądałyby jak pobojojiska. Ale czy taki ma być układ rzeczy, że sprawami zabaw, rozrywek, ruchu sportowego, turystyki i w ogóle wszystkiego tego, co odczuwane jest przez młodzież jako przyjemność, co jej sprawia radość, ma się zajmować samorząd uczniowski, a na przykład sprawy higieny, czystości, porządku mają należeć wyłącznie do nauczyciela, który ma je regulować sam, bez udziału samorządu uczniowskiego, a więc jedynie w ramach regulaminu szkolnego, w drodze nakazów, zakazów i wszelkiego rodzaju odgórnie działających rygorów. Czy pedagogicznie słuszne byłoby takie rozgraniczenie zadań? Słyszałem tego rodzaju herezje pedagogiczne i staczałem z nimi dyskusyjne boje. Bo gdyby pogodzić się z nimi, to chcąc być konsekwentnym, trzeba by przeprowadzić jeszcze dalszy i szczegółowszy podział zadań i przydział ról między samorząd i nauczycieli. Weźmy na przykład zagadnienie



zabawy. Czy wszystko w niej jest tylko przyjemnością i zaspokojeniem wyraźnie istniejących potrzeb? Młodzież chętnie przygotowuje zabawę, bo ma w bliskiej perspektywie przyjemność i potem bawi się całą duszą — ale czy nie zdarza się, że po zakończeniu zabawy nie ma komu doprowadzić sal zabawowych do należytego porządku? Bo zabawa jako całość organizacyjna składa się z trzech części, wyróżniamy w niej trzy etapy: prace przygotowawcze, właściwą zabawę i prace likwidacyjne. Ten ostatni etap jest najmniej atrakcyjny i nie ma wiele wspólnego ze spontanicznością i silnie odczuwanymi potrzebami młodzieży. A więc czy tylko dwie pierwsze, bardziej przyjemne części zabawy miałyby wchodzić w ramy działalności samorządu?

A weźmy teraz wycieczkę — znowu jako całość złożoną z szeregu etapów i elementów. Uczniowie lubią wędrować, obozować, biwakować — ale lubią też, wiemy o tym, po każdym postoju pozostawiać po sobie śmietnik na tzw. łonie natury. Czy nie należy zdecydowanie przeciwdziałać tej tendencji, temu rodzimemu obyczajowi? Czy zabawy, wędrowki, obozy nie są odpowiednim terenem do walki z tym naszym niechlujstwem, terenem wypleniania złych i zaszczepiania dobrych nawyków? A kto się ma tym zająć: czy tylko nauczyciel?

Jeśli nasza młodzież nie odczuwa sama potrzeby czystości, ładu i porządku, to my, jej wychowawcy, musimy tę potrzebę prowokować, musimy zaszczepiać, budzić i rozwijać. I ta potrzeba nie tylko może, ale powinna stać się punktem wyjścia poczynań samorządu uczniowskiego. A my — jako opiekunowie samorządu — winniśmy robić wszystko, co leży w naszej mocy, aby ta potrzeba była z czasem odczuwana przez naszych wychowanków jako ich własna. Nie jest to łatwe zadanie, ale wykonalne.

Szkoła, w której pracuję, ma od wielu lat opinię jednej z najczystszych w całym okręgu. Twierdzę, że nie osiągnęlibyśmy tego stanu rzeczy bez współdziałania samorządu uczniowskiego. Czystość, ład i porządek to punkt ambicji naszego samorządu. Miło patrzeć na chłopców i dziewczęta, jak z opaskami na ramieniu pełnią bardzo gorliwie swe codzienne obowiązki na wyznaczonych im przez ich władze samorządowe posterunkach: przy wejściu do szkoły od frontu i od podwórza, w klasach, na korytarzach, przy szatni, w jadalni, w czytelni, na boisku szkolnym. Kilkunastoosobowe ekipy dyżurnych ogólnoszkolnych wyznaczane są kolejno przez poszczególne samorządy klasowe na okres tygodnia. Miło jest zwłaszcza obserwować, jak uczniowie najstarszych klas okazują posłuch i podporządkowują się pełniącym funkcje dyżurnym „maluchom” z klasy ósmej. Było z tym dawniej trochę kłopotu. Zdarzało się, że ci najmłodsi uskarżali się na najstarszych, lekceważących polecenia funkcyjnych ośmioklasistów. Zajęła się tym gazetka szkolna — organ samorządu uczniowskiego, skrytykowała takie antyspołeczne stanowisko niektórych zarozumiałców z klas starszych, pomogli wychowawcy tych klas — i niepożądane objawy zostały zlikwidowane.

Bez przesady i bez naciągania faktów do pragnień mogę stwierdzić, że potrzebę czystości i porządku młodzież nasza w znacznym stopniu odczuwa już jako potrzebę własną. Wprawdzie napływa co roku do szkoły masa nowych uczniów bez ugruntowanych nawyków czystości i porządku, ale pracę wychowawczą nad nimi ułatwia nam bardzo klimat panujący w szkole i wytworzona już długoletnia tradycja, co w dużym stopniu jest zasługą dobrze pracującego samorządu uczniowskiego.



### Jeszcze kilka przykładów

Nie będę tu omawiał wszystkich odcinków pracy naszego samorządu, na których mamy do czynienia z zaspokojeniem nie tyle naturalnych zainteresowań i potrzeb młodzieży, ile raczej potrzeb społecznych, nie odczuwanych przez młodzież samorzutnie, lecz sugerowanych czy prowokowanych przez nauczyciela. Wymienię jeszcze tylko niektóre.

Nie należy do nadzwyczajnej przyjemności zbiórka makulatury i innych odpadków użytkowych, trudno liczyć na to, że młodzież będzie ją przeprowadzała z entuzjazmem. Różnie z tym bywało wówczas, gdy samorząd był u nas dopiero w powijakach. Obecnie gromadzenie surowców wtórnych weszło w nawyk, comiesięczna zbiórka przeprowadzana jest sprawnie, wyniki jej są nieraz imponujące.

Nie było trudno wzbudzić u młodzieży ambicji uzyskiwania należytych wyników akcji gromadzenia funduszu na budowę szkół Tysiąclecia. Działalność Szkolnego Koła Budowy Szkół jest dziś wśród młodzieży dostatecznie popularna. Sprzyja temu zresztą propaganda w prasie i powszechnie odczuwana w społeczeństwie paląca potrzeba nowych budynków szkolnych. Czy nie warto było pokusić się o to, żeby zbliżyć młodzież do tej społecznej potrzeby samej młodzieży?

Sekcja Nauki Samorządu Ogólnoszkolnego przejawia aktywność na trzech odcinkach.

Prowadzi czytelną uczniowską (dosyć dobrze wyposażoną) oraz kółka zainteresowań, zaspokajających potrzeby uczniów wybijających się w pewnych przedmiotach nauki czy też przejawiających inne specjalne zainteresowania (np. Koło Fotograficzne, Koło Taneczne, Koło Recytatorskie).

Inaczej rzecz przedstawia się z trzecim działem pracy Sekcji Nauki — z akcją koleżeńską pomocy uczniom słabym w nauce. Uczniów potrzebujących pomocy jest sporo, natomiast dobrowolnych zgłoszeń do jej udzielania jest za mało. Gdy dawniej samorząd próbował oprzeć tę akcję na pewnej odpłatności, to okazało się, że o pomoc zgłaszało się niewiele, natomiast chętnych do udzielania pomocy było nawet za dużo. Potem, gdy samorząd zajął się udzielaniem pomocy czysto-koleżeńską, bezinteresownej, stosunek okazał się odwrotny. Niemniej w bieżącym roku szkolnym zgłosiło się dobrowolnie ponad 30 uczniów i uczennic chętnych do udziału w akcji pomocy koleżeńkiej i akcja ta rozwija się dosyć pomyślnie. Nie trzeba się zrażać ani zniechęcać, gdy w pracy wychowawczej nad młodzieżą nie osiągamy szybko wyników.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga. Doszedłem w swej długoletniej pracy pedagogicznej do niezachwianego przeświadczenia, że powodzenie procesu przekształcania potrzeb „prowokowanych” przez nauczyciela na potrzeby odczuwane przez młodzież jako jej własne w bardzo poważnym stopniu zależy od ogólnego klimatu szkoły, od jej atmosfery wychowawczej. Jeśli wychowawcy rozumieją młodzież i jej zainteresowania, jeśli młodzież czuje się w szkole dobrze, jeśli stosunki między nią a gronem nauczycielskim oparte są na wzajemnym zaufaniu i życzliwości, to w takiej atmosferze proces uspołecznienia nie natrafia na niepokonane trudności. Dobra atmosfera życia szkolnego to warunek sine qua non skuteczności wychowania społeczno-moralnego.



# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## PRZESTĘPCZOŚĆ DZIECI I MŁODZIEŻY W ŚWIELE LITERATURY NAUKOWEJ

Listę autorów piszących w ostatnich dziesiątkach lat na temat przestępczości młodzieży otwiera niewątpliwie Benjamin Lindsey, inicjator pierwszego sądu dla nieletnich zorganizowanego w Chicago w 1899 r. Jego dzieło pt. *Revolt of Modern Youth*\* zdobyło sobie b. szybko rozgłos w świecie dzięki aktualności omawianego problemu, jak i dzięki oryginalnemu ujęciu zagadnienia. Autor wykazuje dowodnie, że tzw. „bunt młodzieży” przeciw panującemu porządkowi ma społeczne, a nie biologiczne podłoże. Na końcu książki, która w latach trzydziestych naszego stulecia poruszyła opinię pedagogów całego świata, rzuca do dziś nie rozstrzygnięte pytanie: „karać czy ratować młodego przestępcę?”

W naszej najnowszej literaturze popularnonaukowej ten sam problem omówiony jest w książce Cz. Czapowa pt. *Czy Johnny stanie się gangsterem?*\*\* Problematyka książki oparta jest na bogatej literaturze omawiającej problemy przestępczości nieletnich\*\*\* oraz na własnych badaniach i przemyśleniach autora. Treść pracy — poza wstępem i uwagami końcowymi — dzieli się na sześć rozdziałów o następujących tytułach:

- I. W kręgu teoretycznych uogólnień.
- II. Kształtowanie środowiska społecznego.
- III. Los młodego winowajcy.
- IV. Technika pedagogicznej perswazji.
- V. Tworzenie sytuacji pedagogicznych.
- VI. Psychoterapia.

Punkt wyjściowy do rozważań teoretycznych autora stanowi teza, że „przestępcą może się stać każdy, jeżeli tylko okoliczności sprzyjają jego bliskiej łączności z przestępczymi wzorami postępowania”\*\*\*\*. W toku swych dalszych wywodów Czapow udowadnia tezę, że przestępczość jest zjawiskiem społecznym i dlatego jej przyczyn należy szukać w społecznych warunkach bytu jednostki, a nie w biologicznym uwarunkowaniu. Społecznymi też, a nie klinicznymi środkami należy „leczyć” tego typu „schorzenia” ludzkie.

Że warunki domowe dziecka, brak ciepła rodzinnego, trudne sytuacje ekonomiczne rodziny i jej pozycja społeczna, nieodpowiednie sąsiedztwo, grupy rówieśników, wpływ szkoły, praca i sposób spędzania przez młodego człowieka wolnego czasu: oto główne źródła przestępczości dzieci i młodzieży.

---

\* Książka ta opracowana przez B. Lindseya i W. Evansa znana jest mi w tłumaczeniu i opracowaniu niemieckim pt. *Die Revolution der modernen Jugend*. Wyd. Deutsche Verlags Anstalt Stuttgart.

\*\* Czesław Czapow: *Czy Johnny stanie się gansterem?* Wiedza Powszechna 1959 r. ss. 189.

\*\*\* Spis literatury przedmiotu w języku polskim, rosyjskim, niemieckim, angielskim, francuskim zamieszczony jest na końcu książki.

\*\*\*\* Cz. Czapow: *Czy Johnny...* s. 8.

Autor, powołując się na Makarenkę jak i na pisarzy amerykańskich, stwierdza, że najczęstszą przyczynę wykołejenia się młodzieży stanowi brak przyjaznego środowiska rodzinnego, brak życzliwych przyjaciół, odpowiedniego kolektywu oraz perspektyw życiowych u młodego człowieka.

Szukając więc przyczyn przestępczości naszej młodzieży, należy w pierwszym rzędzie zbadać, czy w konkretnym środowisku nie przeżywają kryzysu instytucje społeczne, które mają wprowadzać młodzież w świat dorosłych.

Chuligaństwo jest niewątpliwie przejawem tego kryzysu. Przejawiający się w różnych formach rozpad tradycyjnych więzi społecznych łączących członków rodziny wywołuje u młodych ludzi poczucie osamotnienia, niepewności i towarzyszący mu brak poczucia bezpieczeństwa. Młody osobnik, nie znajdując zaspokojenia wszystkich swych potrzeb oraz oparcia społecznego w rodzinie, szuka tego oparcia i akceptacji swych czynów poza rodziną — często w przestępczej grupie rówieśników.

W życiu grupy rówieśniczej chce uczestniczyć każde niemal dziecko. Trzeba tylko, aby to była odpowiednia grupa. Organizacje młodzieżowe mogą zaspokoić ten naturalny u starszych dzieci i młodzieży pęd do zrzeszania się do życia społecznego, jeżeli: a) zdołają zainteresować swych członków określonymi treściami i wzorami kulturowymi, b) zapewnią ludziom doświadczonym dyskretne kierownictwo w grupie i c) wciągną bardziej aktywną i społecznie wyrobioną młodzież do czynnej pracy wychowawczej. Wychowanie w grupie rówieśników w zasadzie jest samowychowaniem, stąd aktywność wyrobionej społecznie młodzieży może tu odegrać b. ważną rolę. Przyczyna wykołejenia się młodzieży często znajduje się w szkole. Dzieci zaniedbane, upośledzone czy niedobre niejednokrotnie w szkole, w zetknięciu się z kolegami, nabierają wrogiego stosunku do społeczeństwa. Czują się tu bowiem gorsze, niepotrzebne, obce środowisku szkolnemu. Takie dzieci często w grupie przestępczej szukają oparcia społecznego, a w szkodliwych społecznie czynach — uznania dla siebie.

Trzeba, żeby szkoła nie tylko uczyła, ale i wychowywała, trzeba, żeby ona więcej, niż to się powszechnie dzieje, dostarczała młodzieży światopoglądowej motywacji dla uzasadnienia jej postępowania. W centrum zainteresowań i zabiegów wychowawczych szkoły winny się znaleźć zagadnienia ideałów życiowych współczesnej młodzieży, kształtowania silnych charakterów, bowiem „walka z przestępczością nieletnich i młodocianych polega nie tylko na kształtowaniu w określony sposób określonego środowiska społecznego. Walka z przestępczością dzieci i młodzieży polega także na kształtowaniu osobowości określonej jednostki celem usunięcia skłonności przestępczych i utrudnienia powtórnego konfliktu z prawem”. Czapow, s. 46.

Ale o tym — „czy Johnny stanie się gangsterem” — zadecyduje też w dużej mierze wyrok sądu, przed którym staje nieletni przestępca. Dokonująca się na przestrzeni 60 lat ewolucja sądów dla nieletnich poszła słusznie w kierunku przekształcenia ich z instytucji karzącej w instytucję wychowawczą i leczniczą, współpracującą na co dzień z pedagogami, psychologami, socjologami i lekarzami. Dziś już opinia publiczna coraz natęczywiej dopomina się przed wydaniem wyroku na nieletniego przestępcę ekspertyzy naukowej ze strony psychologa, pedagoga czy lekarza.

Instytucja kuratorów sądowych jest też w dużej mierze instytucją wychowawczą.

Wszelkie działania resocjalizacyjne skierowane na młodego przestępcę mają na celu: a) tworzenie odpowiednich warunków środowiskowych sprzyjających resocjalizacji, b) organizowanie takiego oddziaływania pedagogicznego, które by ułatwiało przekształcenie opinii i postaw u nieletniego przestępcy i c) skuteczne leczenie psychiczne (przy stanach nerwicowych, w wypadku chorób umysłowych i tp.).

Szczegółowo technikę organizowania korzystnych ze stanowiska zadań resocjalizacji warunków środowiskowych, technikę organizacji oddziaływania pedagogicz-

nego skierowanego bezpośrednio na danego osobnika jak i technikę psychoterapii, omawia autor w ostatnich rozdziałach książki.

Książka ma w zasadzie charakter informacyjny. Bogactwo problematyki jak i obszerny zestaw bibliograficzny to czynniki, które zainteresują pracą Czapowa wielu teoretyków, prosty zaś i jasny wkład treści wpływa na to, że na kartkach książki jak i we własnych doświadczeniach odpowiedzi na pytanie postawione w tytule będą szukali b. liczni rodzice i wychowawcy naszej młodzieży.

Żałować należy, że książka ukazała się w tak niewielkim nakładzie (9500 egzemplarzy).

O dużym zapotrzebowaniu społecznym na literaturę tego typu może świadczyć wymownie fakt, że np. broszura Z. Szymańskiej pt. *Dziecko wykolejone\** w krótkim czasie doczekała się drugiego wydania (wyd. I 1957 r. wyd. II 1959 r.). Intencją autorki było zbadanie przyczyn sprzyjających wykolejeniu dzieci i naświetlenie ich cech specyficznych oraz poszukiwanie ewentualnych dróg naprawy\*\*. Wśród wielu przyczyn przestępczości — jak wykazuje autorka — na pierwsze miejsce zdecydowanie wysuwają się przyczyny społeczne takie, jak: złe warunki rodzinne dziecka (rodziny rozbite czy niepełne), „ulica”, czyli przestępcze grupy rówieśników, nieodpowiednia atmosfera w szkole, osobiste przeżycia (rozczarowanie, sponiewieranie własnej godności). Ale przestępczość dzieci i młodzieży może też być uwarunkowana czynnikami biologicznymi takimi, jak np. kalectwo, zły stan zdrowia, upośledzenie umysłowe, psychopatia itp. „Aby poznać więc przyczyny wykolejenia się dziecka, musimy gruntownie zapoznać się z jego środowiskiem rodzinnym, z warunkami, w jakich wzrastało ono od zarania życia — z jego przeżyciami szkolnymi, z kolegami, którzy w życiu jego odgrywali rolę, z jego przeżyciami osobistymi oraz z jego strukturą psychofizyczną”\*\*\*. W końcowych partiach książki autorka omawia najbardziej typowe czyny aspołeczne dzieci wykolejonych (włóczęgostwo, kradzież, wykroczenia seksualne i chuligaństwo). Rozważania teoretyczne są ilustrowane konkretnymi przykładami z życia, co czyni książkę zrozumiałą dla każdego czytelnika.

Prof. Batawia w swej książce pt. *Proces społecznego wykolejenia się nieletnich przestępców\*\*\*\** omawia w zasadzie tę samą problematykę i również dochodzi do stwierdzenia, że przyczyny społeczne przestępczości nieletnich w większości wypadków tkwią w rodzinie przestępcy. Brak ciepła rodzinnego, atmosfery miłości i wzajemnej życzliwości, brak poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji: oto główne przyczyny tragedii i wykroczeń dziecięcych.

Autor w oparciu o wieloletnie zespołowe badania przeprowadzone nad 150 nieletnimi przestępcami zebrał b. bogaty materiał dowodowy, który umożliwił mu ukazanie procesu wykolejenia się i demoralizacji młodzieży. Z zebranych materiałów wynika też, że obok złych warunków rodzinnych — szkoła, grupy rówieśników, a także błędna polityka sądów dla nieletnich, mogą być źródłem występków, złe zaś metody wychowawcze w zakładach odosobnienia — przyczyną recydywy.

Autor pracy skoncentrował swoją uwagę niemal wyłącznie na młodzieży zdemoralizowanej czy przestępczej. Mało natomiast miejsca poświęcił zagadnieniom profilaktyki, która zastosowana w pracy wychowawczej uchroniłaby niejedno dziecko od demoralizacji i przestępstw. Podzielam też w pełni uwagę krytyczną prof. Ze-

\* Dr Zofia Szymańska: *Dziecko wykolejone*. PZWL W-wa 1959 r. Wyd. II ss. 148. Pierwszą (w pewnym sensie) część tej książki stanowi inna praca tej samej autorki pt. *Dziecko trudne*. W-wa 1955 r.

\*\* Z. Szymańska: *Dziecko wykolejone* s. 5.

\*\*\* Jw. s. 8.

\*\*\*\* St. Batawia: *Proces społecznego wykolejenia się nieletnich przestępców*. W-wa 1958 r. ss. 237.

browskiej, która do braków pracy zalicza niewykorzystanie przez jej autora wyników najnowszych badań psychologów polskich dotyczących problemu przestępczości\*.

Pod kierunkiem prof. Batawii były też prowadzone badania nad 124 grupami nieletnich złodziei. Częściowe wyniki tych badań przedstawiła A. Pawełczyńska w art. pt. *Normy wartości i funkcje grupy nieletnich przestępców\*\**.

Przedmiotem szczegółowych analiz autorki były następujące sprawy:

- a) geneza grup przestępczych (na tle środowiska społecznego i ekologicznego),
- b) organizacja grup,
- c) kształtowanie się społecznego systemu wartości,
- d) pozaprzestępcze funkcje grupy.

Z analizy bogatego materiału dowodowego wynika, że grupy nieletnich przestępców rekrutują się najczęściej z dzieci-włóczęgów lub też spośród tych, które najczęściej i najchętniej przebywają poza domem, gdyż rodzina nie zabezpiecza im zaspokożenia wszystkich podstawowych potrzeb społecznych takich, jak potrzeba: miłości, zaznaczenia swej ważności, współżycia z rówieśnikami, więzi uczuciowej, solidarności itp.

Ciekawe są też spostrzeżenia autorki dotyczące norm „moralnych” obowiązujących w grupie. Badania wykazały, że istnieje ścisły związek między doskonaleniem się struktury organizacyjnej grupy a precyzją i siłą norm moralnych regulujących postępowanie członka grupy. Normy te narastają w czasie trwania grupy; z czasem też doskonalą się jej struktura organizacyjna.

Artykuł A. Pawełczyńskiej jest doskonałą ilustracją — jakie poczynania należy przedsięwziąć przy badaniu grup przestępczych (wybór terenu badań, metod badawczych, ustalenie problematyki badań, sposób analizy materiału, formowanie wniosków końcowych).

Tę samą wartość dydaktyczno-metodyczną (obok walorów poznawczych) posiada książka prof. J. Konopnickiego pt. *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko\*\*\**. Autor pracy wykazuje, że aspołeczne czyny dzieci i młodzieży mogą też mieć swoje źródła w niepowodzeniach szkolnych młodego człowieka, wyrażanych najczęściej w złych stopniach.

Na duże znaczenie wychowawcze kontaktów młodego człowieka, znajdującego się w zakładzie wychowawczym czy w więzieniu, z najbliższymi członkami rodziny zwraca uwagę dr J. Jadot — Decroly z Brukseli w swym referacie wygłoszonym na Światowym Kongresie zorganizowanym przez Międzynarodowy Związek Opieki nad Dzieckiem w Zagrzebiu w 1954 r.\*\*\*\*

Drukowany w nrze 4 (6) „Kwartalnika Pedagogicznego” z r. 1957 artykuł Cz. Czapowa pt. *Przestępstwo chuligańskie w świetle problemu złego przystosowania oparty jest na bogatej literaturze socjologicznej i psychologicznej amerykańskiej oraz angielskiej*. Dla polskiego czytelnika może on stanowić swego rodzaju bibliografię rozumowaną zagadnienia ujętego w tytule. Amerykańska i angielska literatura dotycząca przestępczości nieletnich jest b. bogata. Niepełny spis tej literatury znajduje czytelnik na ostatnich stronach książki Cz. Czapowa: *Czy Johnny stanie się gangsterem?*

J. KWIATEK  
Poznań

\* Zob. M. Żebrowska — rec. cyt. pracy St. Batawii druk. w „Psychologii Wychowawczej” nr 4 z r. 1959 s. 434 i nast.

\*\* Anna Pawełczyńska: *Normy, wartości i funkcje grupy nieletnich przestępców*. „Państwo i Prawo”. Zeszyt 1 (167) 1960 r. s. 66 i nast.

\*\*\* Jan Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko*. PWN 1957 ss. 171.

\*\*\*\* Zob. wyd. *Opieka nad dzieckiem i rodziną*. W-wa 1959 r. s. 146 i nast.

IGNACY SZANIAWSKI, „KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE A PRACA RĘCZNA”  
Warszawa 1959 r. PZWS ss. 396.

Wymieniona praca składa się ze wstępu oraz z sześciu części, z których pierwsza wprowadza czytelnika w zagadnienia kształcenia politechnicznego, w jego teorii i praktykę oraz uwydatnia niewłaściwe ujmowanie tych zagadnień w wielu publikacjach pedagogicznych; część druga poświęcona jest poprawnej ocenie słoju na tle jego powstawania, rozwoju i ewolucji ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji słoju polskiego i przemian, jakie ten służy przechodził dzięki pracom Władysława Przanowskiego i jego współpracowników z Państwowego Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie; część trzecia omawia antynomie między technicznym i pedagogicznym punktem widzenia na pracę ręczną dziecka i skutki tych antynomii; część czwarta rozważa stosowanie przez uczniów narzędzi prostych w procesie kształcenia politechnicznego; część piątą zawiera charakterystykę porównawczą stanu nauczania pracy ręcznej we współczesnej szkole, a część szóstą poświęcona jest nauczycielowi, jego kwalifikacjom, zadaniom i przygotowaniu do nauczania przedmiotów cyklu politechnicznego. Książkę kończy spis ilustracji i ich źródeł oraz skorowidz nazwisk.

Dr Ignacy Szaniawski należy do tych nielicznych u nas znawców pedagogiki, którzy wytrwale walczą o wychowanie techniczne naszej młodzieży, pobierającej naukę w szkole ogólnokształcącej (podstawowej i licealnej). Co więcej, Ignacy Szaniawski walkę tę prowadzi z wyjątkowym uporem i pasją, nie zważając na napotykane tu i ówdzie opory i brak zrozumienia tak ważnej w obecnych warunkach sprawy „technizacji” naszego społeczeństwa i wykształcenia odpowiednich pracowników dla wszystkich dziedzin naszego życia gospodarczego i społecznego.

Liczne publikacje, ogłaszane przez prof. Szaniawskiego w prasie nauczycielskiej, wińczy obecnie wymieniona wyżej obszerna praca, która jest nie tylko próbą monograficznego ujęcia zagadnień pracy ręcznej w szkołach, nie tylko źródłem ciekawych informacji o stanie i przebiegu procesu kształcenia politechnicznego i nauczania pracy ręcznej w różnych krajach, lecz również stanowi syntezę wielu różnorodnych elementów, z których powstaje mocna konstrukcja, uzasadniająca konieczność poważnego traktowania sprawy wychowania technicznego ogółu naszej młodzieży.

Tę mocną konstrukcję tworzy autor na podbudowie rozważań zależności upowszechnienia kultury ogólnej i technicznej w społeczeństwie od wprowadzenia do szkół procesu kształcenia politechnicznego.

Bez uwzględnienia kształcenia politechnicznego — twierdzi autor — problemy humanizacji i alienacji pracy mogą zawisnąć w metafizycznej próżni. Krytykując freudowską koncepcję kultury masowej, autor udowadnia, że uczucia niedosytu i niezaspokojonych pragnień oraz pasywna lub kontemplacyjna postawa konsumenta wobec przejawów kultury — mogą ulec pozytywnym zmianom dzięki uzyskaniu przez tegoż konsumenta wykształcenia politechnicznego. Autor słusznie podkreśla, że grupa przedmiotów cyklu ogólnokształcącego nie powinna podlegać procesowi kształcenia politechnicznego, ale z nim nie koliduje i nie wyklucza prowadzenia pracy ręcznej jako odrębnego równoprawnego przedmiotu nauczania. Wymaga to jednak podniesienia liczby lat nauczania zarówno w szkole podstawowej, jak i w licealnej. Wydaje się, że słuszna jest również krytyka pewnych publikacji domagających się „spolitechnizowania” przedmiotów humanistycznych z łąciną włącznie, a odnoszących się niechętnie lub obojętnie do tak ważnego w procesie politechnizacji nauczania przedmiotu, jakim jest praca ręczna.

Obawy, że szkoła ogólnokształcąca może się — przez wprowadzenie kształcenia politechnicznego — zdehumanizować, rozwiewają się, jeśli weźmiemy pod uwagę, że kształcenie politechniczne nie jest wcale przeciwstawne humanistycznemu, a praw-

dziwe przyczyny dehumanizacji mają swe źródła nie we wkroczeniu techniki do szkoły, lecz w złym nauczaniu „humaniorów”.

Niesłuszne jest również — wg autora — stanowisko pedagogów ze szkolnictwa zawodowego, że nauczanie pracy ręcznej w szkole ogólnokształcącej przyswajają młodzieży złe nawyki, fałszywe umiejętności i błędne przygotowanie techniczne.

Błędem by było również wprowadzenie do szkół (jak chcą pewni pedagodzy) „przedmiotu politechnicznego” zamiast wyraźnie określonych przedmiotów o charakterze technicznym, wśród których na pierwszym miejscu należy postawić pracę ręczną.

Omawiając związek między kształceniem politechnicznym a kulturą pracy i jej bezpieczeństwem, autor udowadnia, że praca ręczna wpływa dodatnio na zdrowie młodzieży i uczy przestrzegania przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy.

Powołując się na dzieła Marksa i współczesnych socjologów oraz psychologów pracy (Fiedmann, Dahrendorff), autor dowodzi, że kształcenie politechniczne wiedzie do humanizacji pracy w ogóle. Prowadząc paralelę między kształceniem politechnicznym a zawodowym, autor przytacza bardzo ciekawe dane o przemianach w strukturze szkoły zawodowej. Jeśli bowiem w latach 1950—1956 wzrastała liczba różnych specjalności zawodowych i różnych typów szkół zawodowych, to od roku 1958 zaczyna się redukcja tych specjalności. Z tego autor wysnuwa wniosek, że szkoła zawodowa również politechnizuje się.

Następnie autor przechodzi do historii ślōjdu, podkreślając zarówno jego trwałe, jak i przebrzmiałe wartości, różne kierunki ślōjdu oraz jego zaczątki i rozwój na ziemiach polskich. Ciekawe są pierwsze koncepcje ślōjdu opracowane przez Spissa, Bruchnalskiego, Siedmiograja i innych w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia; ciekawa jest również analiza ślōjdu polskiego w latach 1918—1939, która doprowadziła, dzięki pracom Wł. Przanowskiego i jego współpracowników do utworzenia oryginalnej koncepcji polskiego systemu nauczania pracy ręcznej.

Opierając się o prace Ferrière'a, Rowida i Nawroczyńskiego, autor podkreśla walory pracy ręcznej i uzasadnia potrzebę poznania przez nauczycieli historii ślōjdu i jego metod. Słuszne jest również twierdzenie, że nawiązując do ślōjdu, nie nawiązujemy do jego filozoficzno-ekonomiczno-politycznej nadbudowy, lecz do rzeczywistych wartości, jakie wniósł do szkolnictwa i nauk pedagogicznych.

Rozważając antynomie między technicznym a pedagogicznym punktem widzenia na pracę ręczną dziecka i skutki tych antynomii, autor uwzględnia nie tylko zależności i wpływ na pracę ręczną najnowszej techniki produkcji, jak mechanizacja i automatyzacja pracy, nie tylko wpływy ekonomiczne i społeczne, ale wkacza również w dziedzinę filozofii pracy i uzasadnia wpływ ręki ludzkiej na wszelkie przejawy działalności człowieka. Źródła błędów i potknięcia, jakie powstały w procesie formowania się kształcenia politechnicznego w Związku Radzieckim, a które spowodowały w Polsce Ludowej ograniczenia w nauczaniu pracy ręcznej i zlikwidowanie P.I.R.R. — autor widzi między innymi w pogardliwym odnoszeniu się do „rzemieślnictwa” i w traktowaniu rzemiosła jako anachronizmu technicznego, podczas gdy rzemiosło po dostosowaniu się do osiągnięć rewolucji technicznej przeżywa znowu swój renesans, a praca ręczna w zmienionych warunkach i w określonych przypadkach staje się jednak nieodzowna. Autor słusznie zaznacza, że podporządkowanie szkoły zakładom produkcyjnym, co miało miejsce w Związku Radzieckim w latach trzydziestych bieżącego stulecia, doprowadziło do fetyszyzacji pracy wytwórczej w pedagogice i do fetyszyzacji pojęcia pracy w szkole ogólnokształcącej. Przytaczając poglądy na nauczanie pracy ręcznej klasyków pedagogiki, jak: Komeńskiego (trójkąt mądrości), Rousseau (reka wyrabia charakter), Pestalozziego (wychowanie wszechstronne z umiejętnościami manualnymi) oraz stanowisko K. Marksa w tych sprawach — autor widzi przyczyny nienawiązywania przez współczesnych pedagogów do



tych poglądów w powstałym micie o „drobnomieszczaństwie” pracy ręcznej i w błędnym wniosku, że jedynym rozwiązaniem kształcenia politechnicznego jest praca produkcyjna w nowoczesnej fabryce. Tymczasem dla pedagoga decydującymi są względy dydaktyczno-wychowawcze, epistemologiczne i estetyczne, a te w procesach kształcenia politechnicznego mogą występować tylko na terenie szkolnym. I aczkolwiek błędem byłoby również sprowadzać kształcenie politechniczne wyłącznie do aspektu pracy ręcznej, to jednak bez tego aspektu proces kształcenia politechnicznego byłby nierealny

Po ciekawym studium nad budową i funkcjami ręki ludzkiej oraz porównaniu układu ręki do narzędzi prostych, autor wykazuje ścisłą analogię między ręką ludzką a sztucznymi rękami, stosowanymi w technice nuklearnej, oraz doszukuje się w konstrukcji maszyn zależności ich mechanizmów od budowy i działania narzędzi prostych.

W rozdziale „Praca ręczna dzieci a praca wyalienowana” autor omawia pedagogiczne i pozapedagogiczne problemy alienacji na tle problematyki kształcenia politechnicznego, podważając przy tym argumenty ekonomiczne, jakie wysuwano przeciwko manualizmowi w szkole socjalistycznej.

W części czwartej, poświęconej zadaniom narzędzi prostych w procesie kształcenia politechnicznego — autor dowodzi, że poznanie narzędzi prostych jest warunkiem zrozumienia funkcji maszyn.

Przypominając, że kształcenie politechniczne jest zasadniczym elementem marksizmu, autor podkreśla, że żądanie przejścia od narzędzia prostego do maszyny wynika z analizy historii techniki i z analizy psychologicznej pracy dziecka oraz ze stanowiska tak wybitnego socjologa, jakim był Karol Marks. Cytując wypowiedzi Marksa, z rozdziału „Maszyna i wielki przemysł” (s. 398 i następne *Kapitału*) i udowadniając, że praca produkcyjna sama przez się nie jest pracą o charakterze politechnicznym i nie zawsze ma charakter wychowawczy — autor twierdzi, że nie można przypisywać Marksowi pomieszczenia zasady pogładowości oraz wykształcenia ogólnego z kształceniem politechnicznym i sprzeciwiania się uprawianiu teorii i praktyki pracy ręcznej. To pomieszczenie pojęć i mylną interpretację poglądów Marksa autor przypisuje pewnym marksistowskim pedagogom — schematystom i dogmatystom.

Nie są istotne obawy — twierdzi autor — aby uczniowie szkoły ogólnokształcącej kształceni politechnicznie stali się specjalistami i zdobywali wykształcenie monotekniczne. Zdobędą oni tylko znajomość najważniejszych podstaw techniki, umiejętność posługiwania się narzędziami prostymi i zapoznają się z pracą na maszynach uniwersalnych. Rozważając zagadnienie wyzyskiwania w procesie kształcenia politechnicznego pobliskich szkole zakładów produkcyjnych, autor słusznie uważa, że nie wolno determinować kierunku kształcenia uczniów z punktu widzenia przypadkowej lokalizacji takich czy innych ośrodków życia gospodarczego. Zagadnienia praktyk produkcyjnych uczniów szkół ogólnokształcących nie można jednak uważać za całkowicie wyjaśnione. Sprawa ta nadawałaby się do szerszego omówienia i przedyskutowania i dlatego wypowiedzi jej dotyczące pomijam. Wydaje mi się natomiast, że autor chce zbyt rozszerzyć nauczanie pracy ręcznej na takie maszyny (młoty mechaniczne), jakie w szkole ogólnokształcącej nie będą stosowane.

Dalej wkracza autor w zagadnienia ekonomiki przemysłowej i z tych rozważań wysnuwa wnioski dotyczące bazy zaopatrzeniowej dla szkół, a następnie podaje przykłady stosowania zasady dydaktycznej „od prostego do złożonego” w nauczaniu agrotechniki oraz skutki pedagogiczne stosowania tej zasady w procesie kształcenia politechnicznego. Manualizm — twierdzi autor — tylko wówczas może oznaczać kres werbalizmu i koniec pasywności szkoły ogólnokształcącej, gdy jest rozpatrywany w teorii, a urzeczywistniany w praktyce — politechnicznie.

Część piątą rozpoczyna ogólna charakterystyka postulatów pedagogiki burzującej wobec przemian we współczesnej technice. Autor powołuje się tu na publikacje UNESCO, Akademii Nauk RSFRR oraz na wypowiedzi Alberta Einsteina, domagającego się obowiązkowego nauczania zajęć praktycznych w szkole ogólnokształcącej. Autor podkreśla również, że w wielu krajach kapitalistycznych nauka pracy ręcznej w szkołach trwa 8, 9 — a nawet 10 lat, i to minimum po 2 godziny tygodniowo w każdej klasie.

Podając charakterystykę stanu i metod nauczania pracy ręcznej we Francji, Belgii, Szwajcarii, Danii, Niemczech oraz w Ameryce, autor jak najbardziej obiektywnie ocenia te metody i wysnuwa z nich wnioski i wskazania dla szkolnictwa polskiego.

W większości tych krajów ideą przewodnią w nauczaniu podstaw techniki w szkole ogólnokształcącej jest kojarzenie myślenia ogólnego z myśleniem technicznym i przewyższanie antynomii między slójdem a techniką współczesną. Rozważania urozmaicone są opisami i przykładami nauczania techniki w szkołach w Birmingham, w Bloomsfield i w szkołach francuskich (przyrodoznawstwo stosowane). Wszędzie od nauczycieli pracy ręcznej są wymagane specjalne kwalifikacje techniczne i pedagogiczne, a nadzór nad nauczaniem jest powierzony wizytatorom posiadającym dłuższy staż zawodowy i pedagogiczny. We Francji wizytatorami nauki pracy ręcznej są wybitni nauczyciele przedmiotów technicznych w szkołach rzemieślniczych lub średnich technicznych.

Próbą typologii i charakterystyki nauczyciela pracy ręcznej kończy się ta część książki.

W części szóstej — najkrótszej — rozważa się problemy przygotowania nauczycieli przedmiotów cyklu politechnicznego w szkole socjalistycznej.

Po omówieniu zadań i możliwości w procesie kształcenia politechnicznego nauczycieli fizyki, chemii oraz biologii — autor jasno i niezbicie udowadnia, że nauczyciele pracy ręcznej powinni być szkoleni w specjalnych zakładach naukowych, i proponuje dla takiego zakładu, z kursem nauki 5-letnim, nazwę: „Instytut Kształcenia Politechnicznego Nauczycieli”. W zakończeniu autor omawia organizację badań naukowych, kierunki kształcenia i doksztalcania nauczycieli pracy ręcznej i podstaw techniki oraz przedmiot i zakres badań Zakładu Teorii Kształcenia Politechnicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Przechodząc do krytycznej oceny książki prof. Szaniawskiego, należy przede wszystkim podkreślić, że większość wywodów, wniosków i założeń autora trzeba uznać za słuszne. Można wprawdzie w pewnych kwestiach i w pewnych wywodach mieć odmienne od autora poglądy, można tu i ówdzie napotkać na pewne nieścisłości mające swe źródło w nietechnicznej specjalności autora, ale w ostatecznej argumentacji i w wyprowadzonych konkluzjach — trzeba się z nim zgodzić.

Można tylko częściowo uznać słuszność twierdzenia autora, że cele i założenia teorii szkoły pracy nie pokrywają się z celami i założeniami kształcenia politechnicznego, bo chociaż cele są rzeczywiście inne, to jednak w założeniach obu teorii jest dużo zbieżności. Zresztą sam autor twierdzi w części piątej swej książki, że źródłem koncepcji nauczania pracy wytwórczej jest szkoła pracy Deweya uzupełniona teorią i praktyką nauczania łącznego (s. 324). Szkoda również, że autor, przytaczając wielokrotnie metody deweyowskie, bardzo niewiele uwzględnił zasady szkoły pracy Kerschensteinera, którego wpływ na rozwój robót ręcznych w szkołach był jednak dość duży. Przy wzmiankach historycznych dotyczących slójdu i kształcenia politechnicznego autor słusznie odnosi się krytycznie do koncepcji Błońskiego (zresztą tylko w przypisku), ale wymieniając często radzieckich pedagogów i znawców kształcenia politechnicznego, pomija pracę z tego zakresu N. Krupskiej, która dała jednak właściwe ujęcie zasad tego kształcenia.

Przy rozważaniach na temat szkoły ilustratywnej i aktywnej pogładowości, autor słusznie uważa, że wykonywanie przez uczniów na lekcjach geometrii, geografii czy języka polskiego pomocy naukowych nie zastąpi systematycznego nauczania pracy ręcznej, ale jednocześnie podważa sens wykonywania tych prac, co nie jest słuszne.

W rozdziale piątym autor żąda wprowadzenia do planu nauczania szkoły ogólnokształcącej obok pracy ręcznej jeszcze takich przedmiotów, jak technologia, maszynoznawstwo, elektrotechnika i agrotechnika. Czy to jednak nie za dużo i czy możliwe byłoby zmieszczenie tych dyscyplin w planie godzin bez poważnego uszczerbku dla innych przedmiotów? Wydaje mi się, że wystarczy obok odrębnych lekcji pracy ręcznej jeden przedmiot, na przykład maszynoznawstwo ogólne.

Budzi wątpliwości twierdzenie autora, że w dobie mechanizacji i automatyzacji szkolenie zawodowe będzie niepotrzebne, gdyż i wówczas będzie zapotrzebowanie (jakkolwiek mniejsze niż obecnie) na wykwalifikowane siły techniczne.

Nie mogę się zgodzić z autorem (rozdz. VII), że kształcenie politechniczne może się odbywać w szkole zawodowej, gdyż szkoły te muszą przygotowywać młodzież do określonego zawodu, a więc nie mogą jej kształcić politechnicznie. Również twierdzenie (s. 229), że robotnik, był absolwent politechnicznej szkoły ogólnokształcącej i robotnik, był absolwent zasadniczej szkoły zawodowej — powinni w zasadzie umieć to samo, jest zbyt daleko idące. Nie można bowiem za dużo żądać od szkoły ogólnokształcącej, jeśli chodzi o kształcenie techniczne, a z drugiej strony nie można obciążać zasadniczej szkoły zawodowej zbyt dużym bagażem „humaniorów”.

Cóż jeszcze można zarzucić tej wnikliwej i tak sumiennie opracowanej książce? Chyba tylko pewne nieścisłości w terminologii technicznej wynikające bądź ze zbyt wiernego przekładu nazw niemieckich (np. maszyna narzędziowa — po niemiecku Werkzeugmaschine, ale po polsku — obrabiarka), bądź też z niezajomości specjalnych określeń i terminów technicznych, jak np. wyszczególnienie szybkości skrawania równorzędnie z parametrami skrawania, podczas gdy ta szybkość należy do parametrów skrawania lub też użycie określenia „moralnie zużyta maszyna” w znaczeniu maszyna zestarzała (nie zużyta, lecz zestarzała wobec stosowania nowych konstrukcji) itp.

Podzielając całkowicie poglądy i postulaty autora, o ile chodzi o kształcenie w Polsce Ludowej nauczycieli pracy ręcznej lub ogólniej — przedmiotów cyklu politechnicznego w szkole ogólnokształcącej, mam jednak zastrzeżenia co do liczby lat nauki w tego rodzaju Instytucie. Zgadzam się, że musi to być uczelnia wyższa, istniejąca jako odrębna jednostka organizacyjna; myślę jednak, że czteroletni okres nauczania byłby zupełnie wystarczający.

Książka prof. Szaniawskiego wydana jest dość starannie, na niezłym papierze i w prostej, lecz przyjemnej szacie graficznej. Podnoszą wartość książki umiejętnie dobrane ilustracje oraz podane przez autora tytuły licznych źródłowych prac, na które autor powołuje się w swej książce. Podkreślając dużą naukową i społeczną wartość pracy prof. Szaniawskiego, uważam, że może się ona nie tylko przyczynić do zmiany stanowiska czynników decydujących w sprawach nauczania pracy ręcznej i wznowienia Instytutu, ale stanowi również ciekawe i cenne źródło studiów dla studentów pedagogiki i czynnych nauczycieli, a także dla wszystkich interesujących się zagadnieniami pedagogicznymi.

W. CZERWIŃSKI

## STEFAN BALEY „WPROWADZENIE DO PSYCHOLOGII SPOŁECZNEJ”

Warszawa 1959 PWN

Na wstępie rozważań nad książką profesora Baleya należy zgodzić się z twierdzeniem, że jest ona właściwie brulionem pracy. Ma to swoje konsekwencje w konstrukcji książki, w jej układzie i stylu. Zresztą założenie nadrzędne — „wprowadzenie” do tematu — też rzutuje na budowę pracy i sposób przedstawienia tematu.

Recenzja książki sensu strictissimo nie byłaby tutaj właściwa. Mógłby zagubić się przy tym ważny moment „historyczny” — wszak książkę napisał profesor Baley około 1952 roku. Od tego czasu przecież zmiany w zakresie spraw poruszanych przez autora uległy nieraz wielkim zmianom.

Jedno nie ulega wątpliwości — „...książka profesora Baleya stanowi dobre wprowadzenie do psychologii społecznej, dostępne dla szerokich rzesz czytelników, przydatne jako pierwsza lektura z psychologii społecznej dla studentów, nauczycieli, dziennikarzy”. (M. Zebrowska — Od Redakcji). (Podkreślenia moje — Z.K.).

Wstępne rozważania rozdziału I dotyczą przedmiotu psychologii społecznej, jej stosunku do socjologii i do psychologii ogólnej. Poprzez przykłady oddziaływania nauk społecznych na pojęcia i zasady psychologii ogólnej i społecznej autor wysnuwa wniosek o płynności granicy zakresu „działania” psychologii społecznej.

Przystępując do rozważań nad metodami stosowanymi w psychologii społecznej, profesor nie miał zapewne zamiaru wszechstronnie ich ukazać. Nauczyciela-praktyka nie zadowolili zbyt skrótowe ich przedstawienie. Lecz z drugiej strony może zmusić do szerszego i głębszego zainteresowania się niektórymi z metod, do elastycznego ich stosowania zależnie od celów badań i warunków.

Niewątpliwie pewnej znajomości elementów socjologii (i nie tylko socjologii) wymaga rozdział następny pracy profesora Baleya. Zajmuje się on dość szeroko i czasami wnikliwie społecznymi kontaktami ludzi oraz zagadnieniami kształtowania się grup społecznych.

Wśród wielu interesujących i istotnych spraw zaciekawie szczególnie mogą ilustracje opisowe do zagadnienia społecznego, znaczenia rozmieszczenia przestrzennego (s. 43, 48), np. sprawa właściwej organizacji i układu grupy (klasy) szkolnej.

W rozważaniach dotyczących kontaktów „ludzi nieznanymi” i „ludzi znanych” uderza nas niezwykła, precyzyjna logika wywodów autora, jego konstrukcja wnioskowania, pozwalająca na swoiste „przeżycie” aspektów tych kontaktów.

Wiele z tych aspektów wziętych „na warsztat” psychologa społecznego wyjaśniliby na pewno niejedyn problem, np. dezintegracji społecznej grup ludzkich powstałych w wyniku wielkich przemian społecznych w naszym kraju.

Właśnie sprawom grup społecznych, ich instytucjom, mechanizmom ich powstawania poświęcone są następne karty pracy profesora.

Szczególne zainteresowanie czytelnika budzi „zjawisko bariery społecznej” (s. 65), zjawisko przenikania się grup społecznych. Budzi je ze względu na możliwość wyjaśnienia psychologicznego szeregu zjawisk społecznych (np. naruszania przepisów zwyczajowych i moralnych w grupach „łamiących barierę społeczną” czy przekraczających normy prawne lub etyczne) na podstawie badań i doświadczeń.

W podrozdziale *Podstawy trwałych więzi grupowych* autor zajmuje się — w wielkim skrócie — grupami społecznymi i więzami, które przyczyniają się do ich spójności i trwałości. Obok grupy o więzi ekonomicznej autor wymienia grupę rodzinną. Przy tej ostatniej zwraca uwagę na zmianę poglądów socjologów i psychologów na istotę rodziny: „...coraz bardziej — pisze profesor Baley — uwydatnia się obecnie więzy społeczno-psychologiczne jako podstawę jej (rodziny) bytu w przeciwstawieniu do czynnika biologicznego”... (s. 74).

Zbyt wąsko potraktowana jest grupa religijna, w ramach której — jak sam pisze autor — „znajduje swą realizację jedna z długotrwałych instytucji, jaką stanowią kościoły”... (s. 73). Do spraw religii wraca jeszcze profesor w rozdziale VII, mówiąc o niej jako o elemencie ideologii.

Rozważania o podstawach formowania się grup ludzkich kończy profesor Baley referowaniem stanowiska w tej sprawie materializmu historycznego. Zwraca przy tym uwagę, że „psychologia społeczna oparta ściśle o materializm historyczny i dialektyczny jest dopiero w początku budowy” (s. 77) i zapowiada interpretację dialektyczną „pewnych zjawisk życia społecznego” w dalszych partiach pracy.

Na początku rozdziału III profesor Baley stwierdza, że istnienie grupy warunkowane jest powstawaniem procesów wewnątrzgrupowych powiązanych ze sobą w sposób dialektyczny: „...zrozumienie wewnętrznej dynamiki grupy wymaga zapoznania się z różnymi formami interakcji, które zachodzić mogą pomiędzy członkami grupy” (s. 79). Właśnie tym oddziaływaniom (interakcjom) międzysobniczym poświęcony jest rozdział III.

Profesor Baley zajmuje się szczegółowiej trzema „mechanizmami” oddziaływań międzysobowych: sympatią, naśladownictwem i sugestią.

Tutaj należy rzucić kilka słów ogólnych dotyczących pewnej metody warsztatowej profesora zastosowanej w książce. Omawiając jakieś zagadnienie, profesor Baley referuje zazwyczaj literaturę tego zagadnienia, poglądy specjalistów na nie, przedstawia te poglądy, odsyła do nich i w końcu wyraża własny stosunek do sprawy. Tak jest z uwagami dotyczącymi miłości. Tak też jest przy przedstawianiu zagadnień konfliktu i antypatii.

W tym ostatnio wymienionym zagadnieniu profesor Baley rozważa priorytet interakcji „odpychającej” lub „przyciągającej”. Pierwsza z nich widzi w człowieku wrodzone zadatki walki i agresji, druga — zarodki uczuć altruistycznych.

„Taki czy inny akcent — pisze profesor Baley — położony na jeden z tych biegunów, taka czy inna kolejność ich omawiania nie zawsze jest dziełem przypadku. Dochodzi tu do głosu mniej lub więcej uświadomiona ocena ich ważności, gdy idzie o strukturę społeczeństwa” (s. 97). (podkr. moje — Z. K.).

Niewątpliwie problem nie został chyba dopowiedziany do końca, nie został rozwinięty. Jeśli nie jest dziełem przypadku — to wynikiem celowego uszeregowania. Jeśli przy tym uszeregowaniu dochodzi do głosu świadomość oceny szeregu — to chyba ocena ta ma znów jakiś cel. O nim autor wyraźnie nie mówi. Wyraża natomiast swój stosunek do problemu. „Człowiek — mówi on — rodzi się neutralnym, gdy idzie o miłość lub nienawiść w stosunku do swego otoczenia”. Miłość lub nienawiść są „produktem rozwoju uwarunkowanego w swoim przebiegu czynnikami środowiskowymi” (s. 101).

W dalszych rozważaniach o interakcjach profesor Baley zajmuje się „jednostką wobec grupy”, analizując zagadnienie facylitacji (jeden z mechanizmów zachodzących między jednostką a grupą), konformizmu, identyfikacji społecznej i poziomu aspiracji. Szczególną uwagę — ze względu na swą aktualność — wzbudza ostatnia z wymienionych interakcji będąca w stadium „budowy” (zajmuje się ona — mówiąc w wielkim skrócie — dowodzeniem wpływu „świadomości grupowej na postępowanie jednostki”).

W rozdziale IV autor zajmuje się stosunkami międzysobniczymi, sygnalizuje — przy pojęciu stosunku społecznego — moment odróżniania stosunku od interakcji; zwraca uwagę na psychologiczny aspekt stosunku społecznego w odróżnieniu od ujęcia socjologicznego. Poddaje także analizie stosunki górowania i ustępowania oraz — zależne od nich — sprawy przewodnictwa i zwolnictwa (dominacji i submisji).

Poglądami Gustawa Le Bon na zagadnienia psychologii tłumu rozpoczyna profesor Baley rozdział V poświęcony temu problemowi. Zwraca uwagę na to, że „psychologia tłumu stanowi jeden z punktów wyjścia psychologii społecznej w ogóle”. Dalsze rozważania — niezmiernie ciekawe — dotyczą mechanizmów zachowania się tłumu, jego dynamiki, próby definicji tłumu i jego rodzajów.

Jakby zamknięciem dość pokaźnej partii materiału zawartego w dotychczasowych rozważaniach jest rozdział VI mówiący o akcjach i stosunkach międzygrupowych. Profesor Baley zwraca tutaj uwagę na to, że — według wielu socjologów i psychologów społecznych — „stosunki międzygrupowe mają zasadniczo bardziej negatywny charakter aniżeli stosunki poszczególnych jednostek”, że „etyka kontaktów międzygrupowych jest z reguły niższa aniżeli kontaktów jednostkowych” (s. 137). Autor uważa jednak, że nie antagonizm grup jest podstawowym prawem bytu społecznego. Komentarz do powyższej tezy kończy autor następującym sformułowaniem: „Zły podział narzędzi pracy i wytwarzanych dóbr wiódł stale do walk między antagonistycznymi klasami społecznymi. Jeżeli jednak uda się z czasem zlikwidować niesprawiedliwość społeczną, leżącą u źródeł tych antagonizmów, to można spodziewać się, iż główny czynnik antagonizmu międzygrupowego zostanie przez to wyeliminowany i tym samym stworzone zostaną podstawy do dodatnich stosunków między grupami” (s. 138).

Dalsze partie książki dotyczą dróg „powstawania przesądów, mitów, irracjonalnych opinii i postaw społecznych” (s. 151). Ich ważność, ich oświetlenie naukowe ma bezsprzecznie ważne znaczenie we współczesnym życiu kulturowym.

Pracę profesora Baleya zamykają myśli o socjologii człowieka. Jej wyrazem jest społeczna osobowość, której „zrąb” stanowi wychowanie. Zajmuje się więc autor w tych rozważaniach kształtowaniem się osobowości społecznej i podstawowymi mechanizmami tego procesu oraz wspomnianym „zrębem” — socjalizacją młodych poprzez wychowanie.

Książkę kończy rozdział X poświęcony problematyce patologii społecznej. Pewne fragmenty ostatnich podrozdziałów chyba szczególnie nasycone są akcentami aktualnymi. Wśród nich tkwi wiele uwag i interpretacji będących przyczynkami do marksistowskiej interpretacji zjawisk i spraw psychologii społecznej, wiele z nich wskazuje na konieczność stosowania właściwej metodologii marksistowskiej w rozwijaniu badań nad kapitalnymi problemami psychologii społecznej (zob. na przykład podrozdział 25 *Zagadnienia ideologii w świetle materializmu historycznego*).

W całej pracy przewija się wyraźna negacja stanowisk idealistycznych lansujących w psychologii społecznej poglądy irracjonalne (istnienie „instynktów”, „dusz”), a wysuwanie — jeśli nie własnych, to obcych — racjonalnych poglądów opartych na badaniach naukowych, na eksperymencie, doświadczeniu.

Uderza nas w pracy szeroka znajomość literatury tematu, głęboka erudycja przy jasności stylu i przystępności wykładu. To są bezsporne zalety.

„Nie mam ambicji stworzenia systematycznego podręcznika psychologii społecznej — pisze autor w *Przedmowie*. — To, na co się odważyłem, ma charakter jedynie wprowadzenia w tę dziedzinę. Dewizą moją jest przekonanie, iż psycholog ma nie tylko prawo, ale także obowiązek zajęcia się psychologicznym aspektem zjawisk społecznych. Inaczej spotyka go słuszny zarzut zapominania o tym, iż psychika ludzka traktowana poza więzią społeczną jest tylko sztuczną, martwą abstrakcją”.

„MORALNOŚĆ I WYCHOWANIE”  
„Książka i Wiedza” — Warszawa 1959 ss. 370

Staraniem „Książki i Wiedzy” ukazała się interesująca pozycja wydawnicza pt. *Moralność i wychowanie*.

Jest to praca zbiorowa zawierająca opracowania Marka Fritzhanda, Jerzego J. Wiatra, Henryka Jankowskiego, Stanisława Soldenhoffa, Bogdana Suchodolskiego, Heleny Chylińskiej, Aleksandra Lewina oraz Jadwigi Blond i Alicji Sokołowskiej. Należy sądzić, że książka spotka się z żywym zainteresowaniem nie tylko teoretyków wychowania, ale szczególnie nauczycieli i wychowawców, gdyż porusza problemy, które znajdują się w centrum uwagi szkoły i pracowników oświatowych.

Książka nie wyczerpuje oczywiście wszystkich problemów związanych z zagadnieniem moralności i wychowania i — jak Redakcja stwierdza — „nie pretenduje do dawania zamkniętych, ostatecznych rozwiązań”. Ale stanowi niewątpliwie ważny przyczynek do poszerzenia, pogłębienia i wzbogacenia dyskusji nad aktualnym stanem spraw w dziedzinie oświaty i wychowania.

Kształcenie i wychowanie nowego człowieka jest in statu nascendi zadaniem socjalistycznej szkoły polskiej. Sprawa to niełatwa i ogół nauczycieli wykonując te wielkie i odpowiedzialne zadanie oczekuje pomocy od teoretyków myśli pedagogicznej. Na spotkanie tego zapotrzebowania wychodzi w cytowanej książce szczególnie rozprawa Bogdana Suchodolskiego pt. *Problem wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*.

Zgodnie z marksistowskim założeniem, że człowiek tworzy świat, w którym żyje, autor w swoich rozważaniach rozwija teorię osobowości. Rozwój człowieka i rozwój świata są w sposób najściślejszy z sobą powiązane i „obiektywność historycznego rozwoju cywilizacji jest owocem działalności ludzi”, a „działalność ludzi jest owocem rozwoju cywilizacji”. W historycznym procesie rozwoju świata rzeczywistość tworzona przez człowieka jest coraz bardziej złożona. Człowiek musi przyswoić sobie dotychczasowe osiągnięcia, ażeby móc je dalej rozwijać. I dlatego, że „tworzenie świata przez człowieka nie jest aktem jednorazowym”, ale procesem trwającym permanentnie, „wymagającym znajomości etapów poprzednich, właśnie dlatego stwierdzenie: człowiek tworzy świat, oznacza równocześnie, iż świat tworzy człowieka”. Z tego również wynika, że człowiek tworząc obiektywny świat musi toczyć walkę z krepującymi go więzami, stającymi na przeszkodzie dalszego prawidłowego rozwoju świata.

Wiele uwagi w swojej pracy poświęca autor problemowi wszechstronnego rozwoju osobowości. Uznając, że tradycyjna koncepcja kształcenia osobowości zawiera „wiele słusznych myśli”, wypowiada pod jej adresem sporo krytycznych uwag wynikających z nowych zadań wychowawczych na tle zmienionych warunków współczesnego życia.

W dziedzinie wychowania umysłowego coraz ważniejszymi czynnikami stają się: praca zawodowa i działalność społeczna, bezpośrednio uczestnictwo w życiu kulturalnym.

Wychowanie moralne pierwotnie rozumiano jako kształcenie charakteru wyznaczone przez religijne wyobrażenia o obowiązkach ludzi. W dalszym rozwoju powstały teorie o laickim charakterze wychowania moralnego. Później pojawił się dualizm odróżniający wychowanie moralne jako kształcenie człowieka od wychowania społecznego lub obywatelskiego rozumianego jako kształcenie obywatela.

Kształcenie postawy i postępowania nowoczesnego człowieka powinno objąć oba te zakresy (kształcenie moralne i społeczne) wzajemnie najściślej powiązane i współzależne, przy czym przy użyciu tych samych terminów podstawiać pod nie należy nowe, współczesne treści.



Tradycyjne wychowanie estetyczne winno być zastąpione terminem wychowania przez sztukę, która wskazuje na znacznie szerszy zakres tego zjawiska w kształtowaniu współczesnego człowieka.

Warunki wychowania fizycznego zmieniły się radykalnie w stosunku do wszystkich ludzi. Nowoczesna wiedza medyczna, zmienione warunki życia, pracy i wypoczynku w innym przekroju ukazują zasady i możliwości rozwoju fizycznego w znaczeniu powszechnym.

Wymieniane tradycyjnie cztery dziedziny kształcenia osobowości: wychowanie umysłowe, moralne, estetyczne i fizyczne nie wyczerpują obecnie zakresu kształcenia osobowości. Chodzi tu o dziedzinę umiejętności działania obejmującej bardzo szeroki wachlarz spraw od sprawności manualnych aż do sprawności organizacyjnych, od sprawności zawodowej do sprawności amatorskiej, od sprawności indywidualnej do sprawności działania w zespole itd.

Poszczególne dziedziny wychowania nie mogą być traktowane oddzielnie jak leżąca „obok siebie kraje czy kontynenty”. „Są to raczej określone kierunki działań wychowawczych, obejmujące cały teren wychowania z właściwego sobie punktu widzenia i przenikające całą osobowość we wszystkich zakresach jej życia”. Tak więc kształcenie osobowości nie może dokonywać się drogą gromadzenia wydzielonych, odizolowanych umiejętności i sprawności, ale winno realizować się przez wzajemne przenikanie się „różnych sposobów traktowania i kształtowania świata i ludzi”, jako owoc pełni samego życia, jako wynik faktycznego uczestnictwa w bogatym i wszechstronnym działaniu społeczno-kulturalnym.

Z wywodów autora wynika, że wszechstronne kształcenie osobowości nie może być osiągnięte drogą szkolarskich ćwiczeń oderwanych od życia. Stać się to może dzięki wielostronnej działalności w rzeczywistym życiu. Stąd sztuczne środowisko wychowawcze (szkoła, placówka wychowawcza) winno stawać się terenem rzeczywistego, autentycznego życia dzieci i młodzieży, a dzieci i młodzież „powinny możliwie wcześnie uczestniczyć w realnym życiu społeczeństwa dorosłych w rozmiarach i dziedzinach możliwych i odpowiednich dla danego wieku”. W istocie problem ten staje się coraz bardziej aktualny a o jego realizację walczą nauczyciele-praktycy podejmujący próby „zbliżenia szkoły do życia”.

Wychowanie powinno służyć równocześnie teraźniejszości i przyszłości. „Oznacza to, iż powinno ono troszczyć się zarówno o zaspokojenie potrzeb życia teraźniejszego, jak i o przygotowanie do życia w przyszłości i że ta troska obejmować powinna zarówno to wszystko, co jest sferą prywatnego życia jednostki, jak i to, co jest jej udziałem w życiu społecznym. Wszechstronnie rozwinięta osobowość nowego człowieka wychowywać się musi w walce o lepszą przyszłość, w walce zakorzenionej w każdym powszednim dniu teraźniejszym”.

\*

Z punktu widzenia pedagoga z artykułem B. Suchodolskiego wiąże się rozważania Marka Fritzhanda, który w obszernym artykule *Marxizm a moralność* omawia niektóre z zasadniczych twierdzeń marksistowskiej nauki o moralności. Dużo jeszcze w poglądach na ten temat istnieje nieporozumień, dlatego cenna jest inicjatywa autora zmierzająca do wprowadzenia ładu w zakresie właściwego rozumienia i interpretowania tych zagadnień.

Autor przedstawiając moralność jako zjawisko społeczne mówi o pojęciu moralności wyrażającym się w ocenie i normach moralnych, pojmowanych jako fakty z zakresu świadomości ludzkiej. Wskazuje na źródło moralności, którym są stosunki społeczne. Moralność istniejąc wyłącznie w świadomości indywidualnych ludzi formuje się jedynie w obrębie i wyniku współżycia społecznego. Normy i oceny moralne powstają z potrzeb współżycia społecznego. Świadomość moralna podlega ewolucji, a przyczyną tej zmienności są zmiany w stosunkach ekonomiczno-społecz-



nych. Potwierdzeniem tej teorii marksistowskiej są historyczne typy moralności społecznej w poszczególnych formacjach społecznych od wspólnoty pierwotnej poprzez okres niewolnictwa, stosunki feudalne i burżuazyjne aż do moralności społeczeństwa socjalistycznego.

W społeczeństwach o ustroju klasowym moralność nabiera również cech klasowości, tzn. różnicuje się adekwatnie do żywotnych interesów i warunków egzystencji społeczno-ekonomicznej zainteresowanych klas. W ustroju kapitalistycznym moralność proletariacka jest antagonistyczna z moralnością klasy posiadającej na tle przeciwstawnych interesów klasowych.

Słuszne jest niewątpliwie założenie marksizmu, że żaden ze znanych systemów moralnych nie odznaczał się niezmiennością. Odrębną sprawą jest pogląd na istnienie elementarnych norm moralnych. W tym względzie nie ma jednolitości poglądów. Autor uznaje istnienie elementarnych norm moralnych, „których trwałość jest większa od jednej epoki historycznej i które należą do moralności nawet przeciwstawnych sobie klas”. W sposób przekonywający za stanowiskiem autora przemawiają np. takie normatywy moralne: nie zabijaj dla przyjemności; nie zdradzaj ojczyzny; śpiesz z pomocą ofiarom wypadku i nieszczęśliwym; bądź mężny i wytrwały; dotrzymaj słowa; nie rzucaj oszczerstw itp. Oczywiście, że nawet te same normy moralne, mimo identycznych sformułowań, posiadają różną zgołą treść w praktyce stosunków międzyklasowych — np.: „bądź sprawiedliwy”. Zgodnie z moralnością proletariacką sprawiedliwość nakazuje walkę przeciwko wszelkiemu uciskowi człowieka przez człowieka, a więc godzi w podstawy ustroju kapitalistycznego, gdy tymczasem moralność burżuazyjna w sposób bezwzględny potępia tę walkę. Pomimo zasadnicze różnice jednakże nawet ta norma moralna zawiera pewne elementy uznawane przez moralność proletariacką i burżuazyjną: „z punktu widzenia obu moralności jest rzeczą niesprawiedliwą karać kogokolwiek za nie popełnione przestępstwo”.

Teoria marksizmu utrzymując istnienie elementarnych norm moralnych uznaje również istnienie ogólnoludzkich pierwiastków moralności. Niesłuszne jest więc spotykane mniemanie, iż system etyczny marksizmu zawiera jedynie normy o charakterze klasowym, a odrzuca normy posiadające charakter ogólnoludzki. W obecnych warunkach ekonomiczno-politycznych marksizm posiada charakter klasowy, gdyż narzuca mu jest walka z klasami posiadającymi w obronie interesów proletariatu i wszystkich ludzi pracy. Jednak stwarzając system przepisów moralnych w etyce normatywnej, marksizm nie pomija ogólnoludzkich norm moralnych, które rodzą się z walki sił postępowych i tworzą trwałą zdobycz ludzkości.

Czy wobec tego jest możliwe powstanie moralności ogólnoludzkiej? W warunkach istnienia społeczeństw antagonistycznych jest to niemożliwe, ale w społeczeństwie bezklasowym, gdy poddaństwo i wyzysk znikną na całej ziemi, istnieje możliwość stworzenia moralności ogólnoludzkiej.

Zadanie to przypadnie moralności komunistycznej, która „jest moralnością ogólnoludzką w procesie swego stawania się”. Moralność komunistyczna nie może być uważana za niezmienną i zawsze tę samą. Niezmiennie pozostają w niej elementy o trwałym charakterze ogólnoludzkim, natomiast inne elementy ulegają odpowiedniej przemianie w zależności od zmian społecznych zachodzących w rzeczywistości w toku postępującego budownictwa socjalistycznego.

Jakie są podstawowe założenia aksjologiczne moralności komunistycznej? Najwyższą wartością, celem samym w sobie moralności komunistycznej (*summum bonum*) jest człowiek, jako istota psychofizyczna, bez względu na jego pochodzenie, wykształcenie, zdolności, rodzaj działalności itp. Punktem wyjścia moralności komunistycznej jest „równość ludzi jako ludzi”, równe ich prawa i równe ich szanse udziału w szczęściu i w pożytkach społecznych. Stąd moralność komunistyczna jest humanistyczna i egalitarna.

Ażeby człowiek mógł osiągnąć w życiu to, co dla niego jest dobrem i szczęściem, co stanowi sens życia, muszą być przestrzegane zgodnie z moralnością komunistyczną dwie zasady: samorealizacji, czyli samourzeczywistnienia, oraz uspołecznienia. Obydwie te zasady tylko i jedynie łącznie wyznaczają treść i kierunek moralności komunistycznej. Tak więc najwyższy cel moralności komunistycznej to nie człowiek egoistyczny, samowystarczalny, samotny — ale człowiek społeczny, realizujący swoje cele w ścisłym powiązaniu ze społecznością, w której żyje. W społeczeństwie komunistycznym ideałem moralności jest takie przeobrażenie społeczeństwa i form współżycia, aby umożliwiły one łączną realizację samourzeczywistnienia jednostek bez naruszania zasad uspołecznionego współżycia. W tej perspektywie ideał społeczeństwa komunistycznego jest ideałem o charakterze ogólnoludzkim.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na zgodność założeń określających zasady, podstawy i cele wszechstronnego kształcenia osobowości w artykule B. Suchodolskiego z podstawami aksjologicznymi moralności komunistycznej zarysowanymi w artykule M. Fritzhandla.

\*

Istnieją również analogie, ale zachodzą i różnice w poglądach Makarenki na sprawę kształcenia osobowości. Rozwija te myśli Aleksander Lewin w artykule: *Koncepcja człowieka i cel wychowania w ujęciu A. Makarenki*. A oto cztery główne założenia A. Makarenki w sprawie „projektowania osobowości”:

Po pierwsze — podstawę stanowić mają nie subiektywne życzenia poszczególnych osób, lecz „analiza wymagań społecznych, opinii publicznej, a przede wszystkim polityki partii i jej konsekwencji wychowawczych”. Należy przy tym uwzględniać nie tylko potrzeby dnia dzisiejszego, ale i jutrzejszego.

Po drugie — nie można „opierać się na ciasno-indywidualistycznych założeniach i mieć na względzie doskonalenie jakiejś ograniczonej grupy jednostek. W społeczeństwie socjalistycznym chodzi o wychowanie masowe, o wychowanie milionów i dlatego o celach wychowania trzeba mówić bardzo rzeczowo, sumiennie, odpowiedzialnie”.

Po trzecie — określenie celu wychowania winna cechować daleko idąca konkretyzacja. „Za cel wychowania — mówił Makarenko — uważa program osobowości człowieka, program jego charakteru, przy czym przez pojęcie charakteru rozumiem wszystko, co dotyczy istoty jednostki, tj. zarówno charakter jej przejawów wewnętrznych jej wyrobienie polityczne i wiedzę, słowem — absolutnie wszystko, co składa się na obraz człowieka”.

Po czwarte — trzeba wyjść poza granicę potocznego pojęcia „kadry”, ponieważ nie idzie tylko o przygotowanie zawodowe, lecz o wykształcenie takich charakterów, takich osobowości, które są potrzebne w epoce dyktatury proletariatu. Ogólne cechy osobowości winny obejmować: „samopoczucie człowieka w kolektywie, charakter jego kolektywnych więzi i reakcji, zdyscyplinowanie, gotowość do działania i panowania nad sobą, poczucie taktu i zdolność orientacji, wierność zasadom i emocjonalny stosunek do jego perspektyw rozwojowych. Wszystko to syntetyzuje się jako komplet cech, które tworzą z naszego wychowanka jednostkę politycznie czynną i odpowiedzialną”.

\*

Trzeba uznać za celową inicjatywę Redakcji, że w zbiorze materiałów z dziedziny moralności i wychowania zamieszczony został artykuł Jerzego J. Wiatra pt. *Moralność i polityka*. Przy rozważaniach dotyczących celów wychowania jest niewątpliwie słuszne ogarnięcie szerszych horyzontów, dzięki którym jaśniejsze stają się problemy i zadania związane z polityką oświatową i z organizacją procesów dydaktyczno-wychowawczych.

Autor w swoich rozważaniach omawia dwie przeciwstawne postawy klerka i antyklerka i poddaje analizie etyczny sens zasady zaangażowania. O ile postawa klerka jest dość jednoznaczna, to postawa antyklerka jest bardziej zróżnicowana.

„Klerkiem jest ten, kto wstrzymując się od działalności politycznej czyni tak z uwagi na dobro wartości moralnych i kulturalnych, zagrożonych w różnej mierze przez walczące ze sobą stanowiska polityczne”.

Antyklerkiem jest ten, kto:

— uznaje fatalizm dziejowy i wierzy, że historia sama usprawiedliwia swe nieprawości;

— historii chce narzucić absolutne poszanowanie wszelkich nakazów moralności, nie idąc na żadne kompromisy;

— odrzuca moralnościowe podejście do polityki i uznaje ją tylko jako grę sił;

— jest czuły jak klerk na dylematy moralne, ale świadomie i czynnie włącza się do polityki, ażeby doprowadzić do realizacji możliwie najlepszych rozwiązań.

Po omówieniu postaw: pragmatysty, fatalisty, moralisty, realisty i utopisty — autor opowiada się słusznie za postawą realistyczną, która jest najbliższa podstawowym założeniom aksjologicznym moralności komunistycznej. Postawa realistyczna jest nacechowana umiarem. Uznaje nie tylko, że cel nie zawsze usprawiedliwia stosowane środki, ale dopuszcza wypadki, kiedy właśnie tak jest. W ocenie sytuacji kieruje się realizmem, obiektywnie oceniając alternatywy. Bada celowość użycia środków i konsekwencje zastosowania i odstąpienia od tych środków. Nie posiada ogólnej reguły, dla realisty każda sytuacja wymaga odrębnej analizy. Postawę realistyczną cechuje programowe zaangażowanie. Odrzuca więc ona klerkowską postawę politycznego ustronia, która daje tylko pozór czystych rąk, w istocie zezwalając na tolerowanie zła. Postawa realisty jest również moralistyczna, gdyż ocenia politykę z etycznego punktu widzenia. Jako realistyczna odrzuca fatalizm dziejowy i utopizm.

Jest więc ta postawa charakterystyczna dla programu socjalistycznego, który jest zarazem walką o stworzenie takich warunków, w których życie publiczne wolne będzie od ostrych dylematów moralnych, dzięki stworzeniu bardziej harmonijnych warunków działalności i współżycia.

\*

W artykule Henryka Jankowskiego *Determinizm a moralność* warto szczególnie zwrócić uwagę na wieloznaczność pojęcia wolności, wolność wyboru w marksizmie oraz problematykę determinizmu i odpowiedzialności w praktyce.

Słabością systemów etycznych była zawsze ich bezsilność przy wcielaniu zasad teoretycznych w rzeczywiste życie. Inaczej sprawa wygląda w systemie marksistowskim, który wiąże ściśle teorię z praktyką, jest to bowiem filozofia aktywistyczna związana z określonym programem przebudowy społecznej. Wybór socjalizmu zwiększa poza tym szanse człowieka w życiu dzięki zmniejszeniu ograniczeń wynikających z urodzenia, płci, narodowości, sytuacji ekonomicznej itp.

Stanisław Soldenhoff w artykule *Pesymizm a racjonalizm* po dokonaniu krytyki pesymistycznego obrazu człowieka i pesymizmu ontologicznego ukazuje, jakie wiodą drogi do postępu moralnego w społeczeństwie socjalistycznym.

Helena Chylińska przedstawia *Zagadnienia moralne w pismach Władysława Spasowskiego*.

Ukazanie postępowych myśli wybitnego polskiego pedagoga z okresu międzywojennego dwudziestolecia, w celu zestawienia i porównania jego poglądów na sprawę moralności i wychowania społecznego ze współczesnymi teoriami, zasługuje na uznanie.

\*

Odrębny charakter w omawianym zbiorze posiada opracowanie Jadwigi Blond i Alicji Sokołowskiej *O przyczynach demoralizacji młodzieży*. Autorki ukazują

drugą stroną zagadnienia: niedomogi i trudności w organizacji wychowania oraz przyczyny i skutki braku przystosowania społecznego dzieci i młodzieży, w wyniku czego pewna ich liczba wymyka się spod zorganizowanych wpływów wychowawczych i popada w konflikty społeczne.

Wśród wielu przyczyn, które to powodują, wymagają większej uwagi te, które można by nazwać obiektywnymi, ponieważ są niezależne od dziecka, a za ich prawidłową organizację odpowiada społeczeństwo dorosłych. Są to ujemne wpływy środowiska, a szczególnie rodziny, oraz złe warunki wychowawcze w szkole.

Rozkład rodziny, rozwody, separacje, rozdźwięki uczuciowe, kłótnie, bijatyki, pijaństwo, niski poziom moralny, negatywny stosunek do prawa i ładu społecznego itd., działają rozkładowo na postawy moralne dzieci i wiodą je na drogę wykolejeń i przestępczości.

Wiele niedomogów posiada szkoła. Można tu między innymi wymienić: nieprzystosowane i przeładowane programy, nauczanie werbalne, brak indywidualizacji w nauczaniu, przeciążenie uczniów i nauczycieli, złe warunki lokalowe, przeładowne klas, nauka na zmiany, szkoły bezdomne, brak pomocy naukowych, brak specjalistów, brak psychologów szkolnych, niedostateczne kwalifikacje wielu nauczycieli, niewystarczające warunki materialne nauczycieli (co powoduje ich odrywanie się od szkoły dla zdobycia uzupełniających zarobków), brak współpracy szkoły z domem i z zakładami pracy, brak zainteresowania szkoły odsiewem, niedocenywanie przedmiotów artystycznych i zajęć praktycznych, brak zbliżenia szkoły do życia itd.

Można by dostarczyć wiele przykładów i dowodów, jak często destrukcyjnie działa na wychowywaną młodzież otoczenie ludzkie i ujemne przejawy w życiu społeczeństw dorosłych.

Dobrze się stało, że na tle koncepcji teoretycznych w dziedzinie moralności i wychowania ukazane zostały poważne, a często i niebezpieczne niedomogi w organizacji pracy wychowawczej.

Artykuł Jadwigi Blond i Alicji Sokołowskiej nie dokonuje w pełni wyczerpującej analizy tego poważnego problemu, a we wnioskach profilaktycznych nie ukazują wszystkich dróg i środków, które powinny być zmobilizowane do walki o prawidłowy rozwój moralny całej młodzieży. Jednak jego wartość jest niezaprzeczalnie poważna, gdyż jest sygnałem ostrzegawczym, i na pewno jego mocna wypowiedź nie pozostanie bez echa wśród tych, którzy mają wpływ na sprawy oświaty i wychowania. Skorzystać z niego powinni również nauczyciele, ażeby w granicach zależnych od nich poprawić pracę dydaktyczno-wychowawczą dla dobra młodzieży, za której wychowanie są przecież odpowiedzialni.

\*

W naszym życiu ekonomicznym doszło na przestrzeni ostatnich lat do poważnych zmian w modelu gospodarczym i społeczno-politycznym naszego kraju. W perspektywie rozwoju techniki, usprawniania sposobów produkcji i postępującej automatyzacji procesy te będą narastać i pogłębiać się.

Nie byłoby dobrze, gdyby nie towarzyszyły im właściwe związane z nimi przemiany w wychowaniu człowieka. Trzeba stwierdzić, że obserwacja naszego życia budzi niepokoję, iż w organizacji tych procesów jesteśmy zaniedbani i opóźnieni. Nasza szkoła wymaga poważnej reformy w swojej strukturze ustrojowej i w dziedzinie treści dydaktyczno-wychowawczych. Poprawy wymagają metody pracy.

Jest oczywiste, że postęp techniczny i rozwój naszej ekonomiki nie jest i nie może być celem samym w sobie. Najważniejszą sprawą jest człowiek, którego trzeba wychować do nowych warunków współczesnego życia na miarę naszych czasów.

Dobrze dzieje się, gdy wzrasta troska i zainteresowanie sprawami wychowania. Trzeba więc podkreślić, że ukazanie się na rynku wydawniczym omawianej pozycji *Moralność i wychowanie* jest zjawiskiem pozytywnym. Na uwagę zasługuje trafny

dobór artykułów, dzięki czemu praca zbiorowa tworzy sensowną i logicznie powiązaną całość.

Artykuły nie rozwiązują w pełni problematyki moralności i wychowania. Jednak spodziewać się należy, że spełnią one ważny cel, jaki postawiła sobie Redakcja: rozbudzą zainteresowanie dla tych spraw nie tylko nauczycieli i pedagogów, ale szerszego środowiska społecznego.

K. MAKOWSKI

### „SPOŁECZNA FUNKCJA WYCHOWANIA”

Materiały do studiów pedagogicznych t. V — Wstęp i redakcja: Bogdan Suchodolski i Wincenty Okoń.

PZWS — Warszawa 1959 ss. 692

Piąty z kolei tom *Materiały do studiów pedagogicznych* poświęcony jest problematyce obrazującej społeczną funkcję wychowania. Tom ten zawiera 26 rozpraw autorów współczesnych jak i autorów dawniejszych. Całość podzielona jest na dwie części: w części pierwszej zawarte są prace omawiające różne instytucje i formy pracy oświatowo-wychowawczej, natomiast w części drugiej znajdzie czytelnik artykuły omawiające aktualne problemy reformy oświatowej w Polsce jak i za granicą.

W treści tego obszernego tomu zorientuje czytelnika pełny spis rozdziałów, który przedstawia się następująco:

#### Część I

Wstęp . . . . .	5
Instytucje i formy pracy oświatowo-wychowawczej . . . . .	9
B. Suchodolski — Społeczny rozwój form i instytucji wychowawczych . . . . .	11
L. Krzywicki — Pierwotna szkoła uobywatelnienia . . . . .	52
M. Szabajewa — Przyczynek do pochodzenia wychowania i powstania szkoły . . . . .	88
J. Chałasiński — Teoria wychowania w domu obcym jako instytucji społecznej . . . . .	116
F. Znaniecki — Szkoła jako instytucja wychowawcza . . . . .	151
St. Rychliński — Drabina oświatowa w Anglii . . . . .	169
J. Wł. Dawid — Rozwój myślenia . . . . .	223
K. Kornilowicz — Drogi oświaty dorosłych . . . . .	243
J. Szczepański — Problemy współczesnych uniwersytetów . . . . .	261
J. Szczepański — Młodzież we współczesnym świecie . . . . .	269

#### Część II

Współczesne problemy reformy oświaty . . . . .	289
J. St. Bystron — Zagadnienie reformy szkolnej . . . . .	291
B. Suchodolski — Podstawowe problemy reformy szkolnej . . . . .	307
M. Pęcherski — Problem udostępnienia i upowszechnienia szkoły średniej . . . . .	344
C. R. S. Gillett (opr.) — Kształcenie ogólne . . . . .	396
M. Beaufret — Humanizm w studiach klasycznych, matematyczno-przyrodniczych i technicznych . . . . .	414

T. Nowacki — Politechnizacja . . . . .	426.
S. Szabałow — O połączeniu nauczania z pracą produkcyjną . . . . .	452.
Projekt reformy szkolnictwa we Francji . . . . .	472
Projekt reformy szkolnictwa w Anglii . . . . .	497.
O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w kraju . . . . .	511.
Rozwój socjalistycznego szkolnictwa w Niemieckiej Republice Demokratycznej	546.
Wł. Gomułka — O zadaniach szkoły w Polsce Ludowej . . . . .	576.
M. Fałski — Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne . . . . .	599
A. Taton — Perspektywy przygotowania młodocianych do pracy . . . . .	637
J. Fourastie — O perspektywach kształcenia . . . . .	660.
B. Suchodolski — Perspektywy rozwoju cywilizacji nowoczesnej i terażniejsze zadania pracy oświatowej i wychowawczej . . . . .	673.

We wstępie do omawianego tomu czytamy: „Jest rzeczą wielkiej wagi, aby nauczyciele i wychowawcy, prowadząc swoją pedagogiczną działalność, zdawali sobie sprawę zarówno z jej społecznych podstaw, jak i z jej społecznych konsekwencji... dość często szkoła i instytucje wychowawcze wydawały się izolowanym od życia, zamkniętym królestwem pedagogicznym, rządzonym swoistymi prawami!” (s. 5). Tymczasem współczesny nauczyciel-wychowawca powinien nie tylko doskonale znać swoje „pedagogiczne rzemiosło”, ale musi on niemniej doskonale rozumieć, jakie zadania ogólnowychowawcze stawia społeczeństwo przed szkołą czy inną instytucją wychowującą i jakie są społeczne zadania jego pedagogicznej działalności w państwie budującym ustrój socjalistyczny.

Zadania te są bardzo ważne i rozległe, wyrażają się one m. in. w obowiązku przygotowania młodzieży do zespołowej pracy zawodowej, do aktywnego życia kulturalnego czy politycznego.

Trudno byłoby w krótkiej recenzji omówić szczegółowo treść poszczególnych rozpraw zawartych w tomie. Z konieczności ograniczę się do lakonicznego zreferowania problematyki niektórych tylko artykułów, tych mianowicie, które mają większe znaczenie dla aktualnej praktyki pedagogicznej realizowanej w naszych instytucjach wychowawczych lub pozwalają lepiej tę praktykę zrozumieć.

Wstępnym niejako artykułem jest obszerna rozprawa prof. Suchodolskiego pt. *Społeczny rozwój form i instytucji wychowawczych*. Omawianie tych form i instytucji rozpoczyna autor od nakreślenia pierwotnej funkcji społecznej i charakteru wychowania naturalnego, kiedy to społeczeństwa nie dysponowały jeszcze specjalnymi instytucjami wychowawczymi. Wychowywanie, polegające na przygotowaniu dorastających osobników do roli pełnowartościowych członków określonych grup społecznych, dokonywało się w procesie uczestniczenia tych osobników w życiu społecznym grupy. Wychowanie to nie miało charakteru świadomego i planowego działania. Naśladując starszych, metodą prób i błędów, młody osobnik przejmował wzory i normy, które były realizowane przez starszych i w ten sposób upodabniał się do nich.

To bezrefleksyjne i naturalne wychowanie poprzez samo życie w dziejach ludzkości trwa bardzo długo. Sięga ono aż do naszych czasów. Jeszcze dziś bowiem, nim 7-letnie dziecko przejdzie pod opiekę zawodowego wychowawcy, już jest urobione w znacznym stopniu przez rodzinę czy środowisko sąsiedzkie. Te środowiska zaś: bardzo rzadko wychowują w sposób świadomy i celowy. Stąd też — np. chcąc sprawiedliwie ocenić wychowawczą pracę współczesnej szkoły — trzeba jej działalność widzieć na tle różnorodnych wpływów pozaszkolnych, które niekiedy są wprost przeciwnie temu, co chce uczynić szkoła.

Świadoma i celowa działalność instytucji wychowawczych w stosunku do każdej

wychowywanej jednostki ma swój kres, gdy tymczasem czynniki niezaplanowane, cała społeczna rzeczywistość oddziałują na człowieka w ciągu całego jego życia.

To naturalne wychowanie miało zawsze i ma do dziś charakter zachowawczy w stosunku do zastanej rzeczywistości. Za pośrednictwem tego wychowania młode pokolenie wzrasta w kulturę pokolenia starszych. Naturalne wychowanie w większości współczesnych rodzin ma ten sam zachowawczy charakter. Jednak to wychowanie przez uczestnictwo w życiu społecznym dokonuje się zawsze w konkretnych sytuacjach i wymaga od młodego osobnika różnorodnego uczestnictwa; innego np. wymaga przygotowanie do wykonywania zajęć codziennych, a innego przy wtajemniczeniu w praktyki religijne czy w rzemiosło wojenne.

W tej sytuacji społecznej różne zespoły starszych w określonej grupie społecznej stają się nauczycielami. Od dzisiejszych nauczycieli różnią się oni tym, że nauczanie nie stanowi ich jedynej zajęcia; nie jest ono nawet zajęciem głównym. W tym znaczeniu nauczycielami są kapłani, wojownicy i ci, którzy pracują. W miarę doskonalenia się techniki i postępu specjalizacji wzrasta znaczenie tego ubocznego niegdyś zajęcia różnych „specjalistów”. Praca nauczyciela staje się coraz bardziej celowa. Ta forma szkolenia poprzez terminowanie panowała u nas do niedawna niemal powszechnie w zakresie wykształcenia rzemieślniczego, a do dziś powszechnie zastosowanie znajduje na wsi — u chłopów. Również przyzakładowe szkolenie młodocianych bazuje na tej formie kształcenia.

Nauczający w warunkach kształcenia ubocznego nie był nigdy tylko nauczycielem; funkcja nauczycielska była dodatkiem do jego zasadniczych funkcji. To wychowanie ma już charakter wychowania świadomego i celowego, choć podejmowane jest na tle procesów wychowania naturalnego. Ma ono również charakter zachowawczy, przystosowujący. Może jednak być narzędziem promieniowania nowych metod, technik, prób czy eksperymentów, dzieje to się zwłaszcza wtedy, gdy rywalizują ze sobą grupy wychowawców-specjalistów. Wychowanie to mogło więc doprowadzić człowieka do konfliktu z obowiązującą tradycją.

Na tle tych procesów społecznych wyrasta koncepcja wychowania organizowanego celowo w specjalnych instytucjach i realizowanego przez przygotowanych odpowiednio do tych czynności ludzi — wychowawców. Czynności wychowawcze wydzielane są spośród innych czynności życiowych grupy. Z tą formą wychowania spotykamy się już w starożytności. Istnieje ona jednak obok wychowania naturalnego. Rola wychowania realizowanego poprzez specjalne instytucje wzrosła dopiero w ostatnich stuleciach w związku z komplikowaniem się życia społeczno-kulturalnego, a przede wszystkim w powiązaniu z procesami demokratyzacji. Z nową, humanistyczną kulturą np. Renesansu nie mógł się człowiek zapoznać w procesie wychowania naturalnego, upowszechnienie tej kultury mogło się dokonać poprzez specjalnych ludzi i specjalnie organizowane zabiegi wychowawcze, mające na celu wprowadzenie jednostki w świat kultury antycznej.

Życie nowożytne stawało się coraz bardziej bogate w coraz to nowe umiejętności zawodowe. Terminatorstwo, uczenie się poprzez uczestniczenie, coraz gorzej spełniało swoje zadania. Aby zrozumieć świat i umieć sobie w nim radzić — trzeba było mieć coraz więcej wiedzy teoretycznej o tym świecie, a tej nie mógł zdobyć uczeń-terminator. Na tle tej sytuacji rozwijają się szkoły zawodowe, w których praca miała charakter ćwiczebny, ilustrujący teorię, na którą nauczyciele (już teraz zawodowi) kładli główny nacisk. Szkoły te nie kształciły na dobrach kulturalnych minionych epok — jak to się działo pod wpływem humanizmu, ale zapoznawały one z teoretycznymi podstawami aktualnych technik stosowanych w pracy. Mimo wykazanych różnic między obu tymi koncepcjami wychowania — miały one również pewne cechy zbieżne. Zasadnicza zbieżność polegała na pojmowaniu wychowania jako procesu, który winien dokonywać się w specjalnych i wyizolowanych warunkach i instytu-



cyjach — w szkole. Idea wychowania w szkole zdobyła dużą popularność w XIX w. w związku z dokonującymi się procesami demokratyzacji życia społecznego. Oświata miała być podstawowym czynnikiem dźwignięcia upośledzonych warstw społecznych do poziomu pełnego uczestnictwa w życiu politycznym; miała ona też umożliwić jednostkom indywidualny awans społeczny, do którego istniały formalnie dla każdego pełne możliwości.

Tych zadań nie mogło spełnić tradycyjne wychowywanie poprzez uczestniczenie. Potrzebne tu były specjalne instytucje, które odrywając na pewien czas wychowanków od warunków, w jakich się urodzili — przygotowują ich do innego, lepszego życia, dają podstawę do awansu społecznego. Wzrosła więc szybko liczba szkół różnych typów, a wraz z tym rosła armia zawodowych nauczycieli. Wychowanie naturalne poddawano ostrej krytyce. Akcją planowej pracy wychowawczej zaczęto obejmować również dorosłych w przeświadczeniu, że praca wychowawcza przekształca człowieka, uczy go walczyć z rutyną i konserwatyzmem i dążyć do stałego ulepszenia warunków życiowych.

Celowo organizowane i realizowane poprzez szkołę wychowanie miało różnorodny charakter i stawiało sobie różne zadania. Jedni chcieli wychowywać człowieka na starych, uświęconych tradycją wzorach i treściach kulturowych, drudzy natomiast (zwolennicy koncepcji postępowej) widzieli w wychowaniu czynnik wzrostu i środek przygotowywania człowieka do aktualnego życia. W wieku XIX i XX postępowość tego kierunku polegała na wysiłkach zmierzających do udostępnienia warstwom niższym tych treści kulturowych, które dotąd były wyłącznie udziałem warstw uprzywilejowanych. Wychowanie to „miało więc charakter postępowy nie ze względu na programy i metody, nie ze względu na wartość, wskazania i ideały, jakie zaszczepiało, ale ze względu na funkcję społeczną, jaką spełniało. Postępowością w owych czasach było upowszechnienie tradycyjnego dorobku” (s. 35). Również szkolnictwo zawodowe tych czasów można uważać za postępowe w tym znaczeniu, że podciągało ono młodych ludzi do przeciętnego poziomu techniki (a nie było instytucją poszukującą nowych dróg i nowych metod pracy). Poza nielicznymi przypadkami, wychowanie w tych czasach było siłą zachowującą tradycyjne treści kulturowe i istniejące formy ustrojowe. Rewolucyjny postęp w dziedzinie nauki i techniki jest przyczyną niebywałego dotąd wzrostu produkcji i wymiany (którą ułatwiał rozwój komunikacji). Nauka wypiera religię i magię z życia społecznego, stając się jedną z kierowniczych sił w życiu jednostek i społeczeństw. Równoległe z tym w ciągu XIX i XX wieku dokonuje się proces społecznego zrównania ludzi.

W epoce rewolucyjnych przemian, dokonujących się w każdej dziedzinie życia, przed wychowaniem stają coraz trudniejsze zadania. Jeżeli bowiem wychowywanie pojmemy jako przygotowywanie jednostki do życia, to w warunkach, jakie istnieją we współczesnej nam dobie, zawodzi nie tylko wychowanie naturalne, ale nie spełniają również zadań społecznych te formy wychowania świadomego, które oparte są na tradycyjnych, ustabilizowanych wzorach. Wychowanie dzisiejsze musi być wychowaniem dla przyszłości. Żeby jednak wychowywać dla przyszłości, trzeba tę przyszłość dobrze znać, a jak ją znać, jeżeli ona ma być nowa, inna od przeszłości i teraźniejszości. Po bliższym zastanowieniu się stwierdzić jednak musimy, że zasadniczy charakter i kierunek dokonujących się przemian może być nam znany dzięki temu, że przemiany te mają swoje korzenie w teraźniejszości. Wiedza socjologiczna i historyczna mogą nam ułatwić trafne przewidywanie kierunku przemian. Czasy, które idą, będą czasami panowania nauki i techniki, czasami szybkiego demokratyzowania się stosunków międzyludzkich, czasami, które w znacznej mierze zrealizują jedność świata. Wychowanie młodego pokolenia należy więc oprzeć na rzetelnych podstawach naukowych, by zrozumiało ono sens dokonujących się przemian, należy wykształcić u człowieka inteligencję, by umiał sprawnie i racjonalnie działać w róż-

nych (również nieprzewidzianych) warunkach. Kształcenie u młodzieży doświadczeń w zakresie harmonijnego współżycia i współdziałania jest bardzo ważnym zadaniem wychowania dla przyszłości. Artykuł prof. Suchodolskiego pokazuje jasno i zgodnie z założeniami metodologii marksistowskiej-historyczny rozwój instytucji wychowawczych oraz zmieniającą się w czasie funkcję społeczną wychowania i instytucji wychowawczych.

Uzasadnienie społecznej funkcji wychowania jest równocześnie ujawnieniem klasowych elementów wychowania, które znajdowały swoje odbicie głównie w celach, organizacji i w metodach wychowania. Artykuł prof. Suchodolskiego ukazuje wyraźnie klasowo-historyczny charakter wychowania, a tym samym demaskuje fałszywość mitu głoszonego przez pedagogikę burżuazyjną (zwłaszcza zaś przez tzw. pedagogikę kultury), która próbowała udowodniać, że osobowość człowieka można kształtować jedynie w oparciu o ponadczasowe wartości kulturowe, które były weryfikowane przez historię.

Po przestudiowaniu omawianego artykułu czytelnik zrozumie, że ideał „porządnego człowieka” zawiera określoną treść klasową i ukształtował się na tle konkretnego zapotrzebowania społecznego burżuazji. Artykuł Suchodolskiego może być doskonałym wprowadzeniem metodologicznym do studiów nad dziejami myśli pedagogicznej i instytucji wychowawczych.

Społeczny charakter wychowania i szkoły jako instytucji wychowującej omawia również, zmarły przed dwoma laty w Stanach Zjednoczonych socjolog polski, Florian Znaniecki. Zamieszczony w omawianym zbiorze artykuł tego uczonego pt. *Szkoła jako instytucja wychowawcza* stanowi wyjątek z I tomu *Socjologii wychowania*\*. Autor artykułu udowadnia, że powstanie szkoły jako instytucji było wyrazem dążenia starszego pokolenia do wydzielenia i odosobnienia dorastających osobników, którzy przygotowywali się do pełnienia ważnych funkcji społecznych. Im ważniejsze funkcje dany osobnik miał w przyszłości pełnić — tym ściślej przestrzegano jego odosobnienia w czasie przygotowywania się do pełnienia tych funkcji. Praktyka ta była uzasadniona albo racjami religijno-magicznymi (ochrona przed szkodliwym wpływem nieczystych duchów), albo też pedagogicznymi (eliminowanie na czas nauki szkodliwych ze stanowiska zadań wychowawczych wpływów na ucznia). Stąd też poprzez tysiąclecie przetrwał typ szkoły zamkniętej, fizycznie wyizolowanej ze środowiska. Ale nawet dzisiejsza „szkoła otwarta” dąży do tego, „by każdy człowiek uczestniczył w jej życiu zbiorowym pewną częścią swej osobowości, uwzględniając fakt, że poza nią są inne grupy, jak rodzina lub otoczenie sąsiedzkie, roszczące również pewne prawa do jej członków” (s. 154). Szkołą stara się eliminować ze świadomości ucznia wszelkie obce, niezgodne z jej programem zainteresowania. Wspólne życie wewnętrzne społeczności szkolnej ma polegać na wykonywaniu ściśle określonych programem czynności i zdobywaniu w ten sam sposób określonych wiadomości i doświadczeń. Jakże często jednak te doświadczenia i umiejętności różnią się od tych, które człowiek spełnia poza szkołą w swym środowisku społecznym. Rola społeczna ucznia różni się też od każdej innej roli, którą człowiek spełnia poza szkołą. W szkole ma on tylko jeden obowiązek: uczyć się, natomiast jeżeli nawet w życiu pozaszkolnym człowiek czegoś się uczy, to uczenie się w tych warunkach wiąże się z jego różnorodnymi funkcjami społecznymi. Szkoła tradycyjna „patrzy” na młodego osobnika wyłącznie jako na ucznia i interesuje ją jego umysłowość. Nie widzi ona albo nie chce widzieć w uczniu pełnego człowieka społecznie uwarunkowanego, powiązanego z różnymi grupami społecznymi, które wespół ze szkołą tworzą jego osobowość.

Dziś jednak trudno sobie nawet wyobrazić sytuację, w której uczeń byłby

\* Florian Znaniecki: *Socjologia wychowania* t. I wyd. 1928 r. t. II wyd. 1930 r.

w pełni odizolowany społecznie od szerszego środowiska. Wpływy świata zewnętrznego docierają dziś w mury szkolne za pośrednictwem uczniów i nauczycieli. Uczniowie i nauczyciele przenoszą na teren szkoły oceny i postawy ze środowiska, w których życiu uczestniczą. Szkoła jest terenem krzyżowania się różnorodnych oddziaływań zewnętrznych, a jej izolacja w naszych warunkach jest całkowitą fikcją.

Stwierdzenie to sformułowane przez prof. Znanieckiego przed przeszło 30 laty, kiedy to jeszcze radio należało do rzadkości, a samoloty odrzutowe, rakiety międzyplanetarne czy telewizja należały do kategorii fantazji ludzkiej, nabiera wagi wtedy, gdy autor, przewidując dalszy proces rozwoju społecznego, zakłada, że „przyszła szkoła zamiast, jak dzisiejsza, bezskutecznie wydzielać młodocianego osobnika ze społeczeństwa, w którym żyje, i kiedyś działać będzie i przesadzać go w sztuczne środowisko, raczej zostawi go w naturalnym, konkretnym jego środowisku, tylko starać się będzie środowisko to rozszerzać i kierować jego stopniowym wrastaniem w życie zbiorowe starszych” (s. 161).

Koncepcja — jak widać — bardzo śmiała. Zrodziła się ona prawdopodobnie pod wpływem bardzo różnorodnych i modnych na początku bieżącego stulecia idei tzw. „nowej szkoły”. Trudno byłoby dziś zgodzić się z myślą o całkowitej likwidacji szkoły jako osobnej instytucji, do której istotnych zadań należy m. in. podawanie usystematyzowanej wiedzy o świecie i kształtowanie światopoglądu naukowego (w znacznej mierze w oparciu o tę wiedzę). Całkowicie słuszny natomiast jest ten postulat, jeżeli rozumie go się jako konieczność ścisłego powiązania szkoły z życiem, z jego konkretnymi historycznie kształtowanymi potrzebami. Jedynie w tych warunkach szkoła spełni swoje istotne zadanie: przygotowuje osobnika do aktywnego życia w społeczeństwie — poprzez stopniowe wprowadzenie go w wykonywanie funkcji społeczno-kulturowych, które będą w przyszłości jego zadaniem. Reforma systemu kształcenia w ZSRR oraz w NRD idzie w tym właśnie kierunku. Po tej samej linii toczy się u nas trwająca od paru lat dyskusja nad reformą ustroju szkolnego.

Idea wypowiedziana przez Znanieckiego nie była jego oryginalnym pomysłem. Zrodziła się ona w umysłach pedagogów, psychologów jak i polityków w ostatnich dziesiątkach lat ubiegłego stulecia na tle krytyki szkoły dziewiętnastowiecznej, która dzięki swemu schematyzmowi, formalizmowi i werbalizmowi była całkowicie oderwana od życia i od dziecka, które miało przez nią być do swych funkcji życiowych przygotowane. Koncepcja nowej szkoły, szkoły, która przygotowywałaby „do życia przez życie”, przeszła do historii pod mianem „szkoły pracy” czy — jak to nazwał H. Rowid — „szkoły twórczej” \*.

W rządzie tych, którzy opracowywali koncepcje nowej szkoły, „szkoły życia”, znajdziemy takie nazwiska, jak Decroly, Kerschensteiner, Dewey, Błoński, a z polskich pedagogów wysuwa się na czoło — obok Rowida — Wł. Spasowski. Wszyscy oni byli zgodni z tym, że szkoła będzie tym lepsza, im pełniej i wszechstronniejsze spełni zapotrzebowanie społeczne poprzez przygotowywanie do świadomego i twórczego działania takich ludzi, jakich dane społeczeństwo w ukształtowanych historycznie warunkach potrzebuje. To przygotowywanie człowieka do życia nie może ograniczać się do poznawania świata z książki czy informacji podawanych przez nauczyciela; poznawać świat i życie należy również poprzez czynne w nim uczestniczenie. Jeżeli bowiem dzisiejszy człowiek ma przekształcać, udoskonalać zastaną rzeczywistość, to w pierwszym rzędzie musi on ją poznać, musi się w nią wżyć, „nauczyć się działać na nią samą, nie zadowolając się jej odtwarzaniem” (s. 166).

\* Zobacz H. Rowid: *Szkoła twórcza* 1958 r. Dzieło zawiera krytyczny przegląd różnych koncepcji „szkoły pracy”. Ostatnie wydanie zaopatrzone jest w doskonały wstęp pióra B. Suchodolskiego, w którym autor m. in. szuka społecznego uwarunkowania poglądów pedagogicznych H. Rowida.

Nie trzeba chyba specjalnie uzasadniać stwierdzenia, że Znaniecki, mówiąc o „przekształcaniu rzeczywistości”, miał na myśli nie przemiany rewolucyjne obalające cały ustrój, ale doskonalenie form życia w ramach istniejącego ustroju — w imię jego zachowania \*. Wyznawana przez Znanieckiego filozofia idealistyczna przesłoniła mu szersze horyzonty. Dostrzegał tylko społeczne uwarunkowanie szkoły jako instytucji. Nie doszedł jednak do tego, żeby pokazać jej klasowy charakter, jej służebną funkcję w stosunku do interesów politycznych burżuazji.

A przecież społeczna funkcja szkoły w pierwszym rządzie zależy od tego — czym ona jest narzędziem. Czterdziestoletnia historia szkoły radzieckiej jest najlepszym dowodem tego, że instytucja ta nie zawsze musi być terenem krzyżowań się interesów różnych, najczęściej antagonistycznych grup społecznych \*\*.

Teoria grup społecznych stanowi dla Znanieckiego podstawę wyjściową do analizy społecznej funkcji szkoły. „Zadania wychowania są uwarunkowane przez przyszłe obowiązki wychowanka, jako członka grupy, które bezpośrednio wynikają ze struktury tejże grupy, a więc dają się określić tylko na podstawie teorii grup” \*\*\*.

W świetle tej koncepcji trudno byłoby marzyć o zrealizowaniu poprzez wychowanie idei proletariackiego internacjonalizmu. W koncepcjach Znanieckiego może się pomieścić tylko idea wychowania w duchu burżuazyjnego solidaryzmu narodowego \*\*\*\*.

Tak mógł rozumieć sprawę człowieka, który w rewolucji socjalistycznej widział tylko siłę destrukcyjną \*\*\*\*\*. Znaniecki nie tylko w rewolucji socjalistycznej widział zło zagrożające istniejącemu porządkowi, ale również we wszystkich żywiołowo tworzących się wśród dorastającej młodzieży grupach rówieśniczych doszukiwał się „ognisk dążeń antyspołecznych” \*\*\*\*\*. Kryzys tradycyjnego modelu szkoły — według Znanieckiego — ma swe źródła w coraz większym przenikaniu do jej zamkniętego ongiś systemu wpływów z zewnątrz. Jakie jednak są te wpływy, co do swej treści, i z jakich pochodzą źródła — autora *Socjologii wychowania* bliżej nie interesuje. A szkoda, bo przy bliższym przyjrzeniu się sprawie dostrzegłby z pewnością, że siłą społeczną, która uparcie domaga się weryfikacji treści i metod pracy szkolnej, są masy pracujące, które dostrzegłszy w szkole potężny czynnik w walce klasowej — chciałyby ją uczynić narzędziem walki o demokrację, o równość i wolność społeczną. Siłę napędową postępu społecznego widzi Znaniecki jedynie w buncie młodego pokolenia przeciw uświęconym tradycją wzorom kulturowym. Nie pokazuje nam jednak tego, że ten bunt jest w zasadzie buntem przeciw całemu staremu porządkowi, a jego przyczyna sprawcza tkwi w warunkach bytu materialnego „buntowników”.

Oceniając krytycznie koncepcje teoretyczne *Socjologii wychowania*, trzeba oczywiście stwierdzić, że autor książki widział społeczne uwarunkowanie szkoły i dlatego rozumiał lepiej niż wielu innych jemu współczesnych, że wychowanie dzisiejszego

\* Zob. Znaniecki: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Poznań 1934 r. oraz tegoż autora: *Upadek cywilizacji zachodniej*. Poznań 1921 r.

\*\* Tezę o zależności zadań wychowawczych od przyszłych obowiązków społecznych wychowanka względem grupy wyznaczonych w odniesieniu do treści społecznej tejże grupy stara się udowodnić Znaniecki w swych rozważaniach zawartych w tomie I *Socjologii wychowania* (cyt. z t. II *Socjologii wychowania* s. 7).

\*\*\* F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. II s. 5.

\*\*\*\* Zob.: *Upadek cywilizacji zachodniej* s. 63.

\*\*\*\*\* J.w. s. 85 i następne.

\*\*\*\*\* Zob. też artykuł: J. K. Gidyński *Florian Znaniecki*. „Kultura” — Paryż 1958 nr 7/129 — 8/130 s. 163.

F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. I. rozdz. VI. *Grupy rówieśników*.

człowieka do aktywnego życia może się dokonywać jedynie w procesie jego uczestniczenia w tym życiu. Taki jest ostateczny — zgodny z założeniami naszej pedagogiki — wniosek omawianego artykułu.

Poprawną ze stanowiska założeń materializmu historycznego socjologiczną genezę instytucji szkoły i różnych jej typów znajdzie czytelnik w art. M. Szabajewej pt. *Przyczynę do pochodzenia wychowania i powstania szkoły* oraz w art. L. Krzywickiego pt. *Pierwotna szkoła*. Szabajewa stwierdza, że już w prymitywnym społeczeństwie, w okresie przedrodowym „istniała również reprodukcja człowieka społecznego (podkreśl. moje J. K.), przekazywanie młodym pokoleniom nawyków pracy, umiejętności wykonywania obrzędów, które towarzyszyły życiu ludzi pierwotnych; wszczęcie młodzieży coraz bardziej złożonej ideologii tego społeczeństwa” (s. 90—91). Nauka odbywała się w odosobnieniu i miała wybitnie praktyczno-życiowy charakter. Do podobnych wniosków dochodzi Krzywicki, szukając genezy szkoły jako instytucji społecznej.

Wszyscy etnografowie i archeologowie dziś są zgodni w tym, że pierwszymi nauczycielami byli starcy, którzy posiadali bogate doświadczenie życiowe, bardzo ważne w nauczaniu w okresie „przedpiśmiennym”. Szabajewa stwierdza, że prototypem dzisiejszej szkoły były „domy młodzieży”, które pojawiają się już w końcowym okresie matriarchatu. Rozwój sił wytwórczych i postępujący wraz z nim podział pracy były przyczyną rozpadu matriarchatu i narodzin patriarchy, w którym już wychowywanie nie jest organizowane przez pojedynczą rodzinę, lecz przez instytucje rodowe.

W tym okresie różnicuje się coraz bardziej wychowanie chłopców i dziewcząt. Na gruzach patriarchy wyrastała — jak to udowodnił Engels — „demokracja wojenna”, w której wychowanie wojskowe dorastającej młodzieży męskiej nabierało coraz większego znaczenia. Stały rozwój sił wytwórczych stworzył warunki materialne do powstania społeczeństw klasowych, a wraz z tym — klasowych instytucji wychowawczych. Klasycznym tego przykładem mogą być instytucje wychowawcze w starożytnym Rzymie: inne dla bogatych i inne dla biednych.

Rzetelnie, w oparciu o bardzo bogate materiały — opracowany artykuł St. Rychnińskiego pt. *Drabina oświatowa w Anglii* jest doskonałą ilustracją tezy o społecznym i klasowym uwarunkowaniu nie tylko szkoły, ale i polityki oświatowej oraz całego systemu oświatowego istniejącego w określonych państwach na określonym etapie ich historyczno-społecznego rozwoju.

Artykuł ten warto przeczytać przed przystąpieniem do studiowania rozpraw zamieszczonych w drugiej części książki. Problematyka tej części koncentruje się wokół aktualnych zagadnień współczesnej polityki oświatowej w Polsce i w niektórych innych krajach Europy. Prace zamieszczone w tej części mają nie tylko informacyjny charakter. Ukazują one również demograficzno-społeczne, jak i ekonomiczno-polityczne aspekty aktualnych koncepcji dotyczących koniecznej reformy naszego systemu szkolnego oraz treści i metod nauczania i wychowania.

Trudno byłoby kusić się o streszczenie kilkunastu opracowań dotyczących choćby problematyki reformy szkolnictwa w Polsce. Trzeba koniecznie je przestudiować, jeżeli chce się mieć świadomy stosunek do dokonujących się u nas przemian w dziedzinie szkolnictwa i wychowania. Świadomy zaś stosunek do tych spraw umożliwi każdemu teoretykowi i praktykowi wpływanie na kierunek dokonywanych przeobrażeń.

J. KWIATEK

Poznań

**NASTAWA PRIRODNIH NAUKA U OSNOWNOJ SKOLI" (NAUCZANIE PRZEDMIOTÓW PRZYRODNICZYCH W OŚMIOLETNIEJ SZKOLE)**

Beograd 1959 Savremena. Skola ss. 446 Savezni Zavod za Prouxavanje skolskih i Priosventnih Pitanja.

Książka ta jest pracą zbiorową podsumowującą wyniki pierwszego Zjazdu jugosłowiańskich specjalistów w dziedzinie nauczania przedmiotów przyrodniczych w ośmioletniej szkole. Zjazd, zorganizowany przez Krajowy Instytut Badań Pedagogicznych, odbył się w dniach od 26 stycznia do 6 lutego 1959 r. Wzięło w nim udział około 50 specjalistów spośród pracowników uniwersytetów, gimnazjów i szkół ośmioletnich.

Referaty i materiały z dyskusji zawarte w tej książce dotyczą następujących zagadnień:

a) nauczanie biologii a marksizm; b) miejsce i rola nauczania przedmiotów przyrodniczych w ośmioletniej szkole; c) struktura programu nauk przyrodniczych; d) podawanie wiadomości z zakresu nauk przyrodniczych i ogólne techniczne wykształcenie w ośmioletniej szkole; e) podręczniki i książki pomocnicze oraz pomoce naukowe przy nauczaniu przedmiotów przyrodniczych; f) wyposażenie gabinetów i laboratoriów w związku z naukowymi i technicznymi badaniami w zakresie nauk przyrodniczych i inne pomoce naukowe przydatne w podawaniu wiadomości z tego zakresu; g) kształcenie nauczycieli przedmiotów przyrodniczych i ich dalsze doskonalenie.

Zjazd przyjął rezolucję i przedstawił wnioski, które w szczególności odnoszą się do następujących zagadnień: a) ujmowania nauk przyrodniczych jako jednej całości w procesie nauczania odpowiadających im przedmiotów w szkole ośmioletniej; b) dla umożliwienia nauczycielstwu zapoznania się z nowymi osiągnięciami w dziedzinie nauk przyrodniczych; c) wiązanie nauczania przedmiotów przyrodniczych z życiem; d) wykazanie użyteczności tych przedmiotów nie tylko w życiu codziennym, ale i w produkcji, przemyśle i w całej gospodarce narodowej, przez dostarczenie uczniom m.in. podstawowych wiadomości niezbędnych dla zrozumienia współczesnej techniki produkcyjnej i jej zastosowania w najważniejszych gałęziach przemysłu.

Z bogatego materiału referatowego i dyskusyjnego Zjazdu wynika, że istnieją różnice w koncepcji programu biologii poszczególnych republik jugosłowiańskich.

Różnice dotyczą przede wszystkim klas V—VIII.

Kolejność przedmiotów w zakresie biologii jest w większości wypadków następująca: zoologia, botanika, nauka o człowieku. Po nauce o człowieku występuje jeszcze higiena w kl. VIII, w republice serbskiej i czarnogórskiej.

Najmniej różnic występuje w doborze treści i układzie programu nauki o człowieku, bardziej zróżnicowane są programy zoologii, a największa różnorodność panuje w zakresie programów botaniki. Różnice dotyczą przede wszystkim zastosowania układu systematycznego i układu środowiskowego. W pierwszym przypadku wyraźniej wystąpić może idea ewolucji, w drugim silniej zaznacza się wiązanie teorii z praktyką. W republice słoweńskiej mamy do czynienia z pewnego rodzaju kombinacją dwu wymienionych koncepcji układu materiału.

Jako najważniejsze cele i zarazem ogólne wytyczne nauczania biologii w ośmioletniej szkole podstawowej przyjmuje się: 1) kształcenie dialektyczno-materialistycznego poglądu na świat; 2) kształcenie umiejętności wiązania teorii z praktyką.

E. TREMBOŁOWICZOWA

## „SOWIETSKAJA PIEDAGOGIKA”

Reforma kształcenia i wychowania w szkole ogólnokształcącej przeprowadzana w ZSRR polega między innymi na tym, że uczniowie poczynając od kl. I przyzwyczajani są do pracy dla dobra społeczeństwa. Problemom tym prasa pedagogiczna w ZSRR poświęca ostatnio dużo miejsca. W poprzednich recenzjach charakteryzowałem problemy wiążące się z nauczaniem młodzieży pracy produkcyjnej oraz z wewnętrznymi związkami, jakie powinny istnieć wg pedagogów radzieckich między kształceniem ogólnym, politechnicznym, a przygotowaniem uczniów do pracy w poszczególnych gałęziach gospodarki narodowej. Obraz ruchu pedagogicznego w ZSRR byłby niepełny, gdybyśmy nie pokazali bieżących problemów, jakie wynikają na tle realizacji zadania włączenia młodzieży do prac społecznie użytecznych dla rodziny, szkoły, środowiska, przemysłu.

W szkole radzieckiej prace społecznie użyteczne są włączone do planu nauczania. Szkoła obecnie ma obowiązek organizowania ich tak, aby służyły one jako jeden z najistotniejszych czynników pracy wychowawczej z młodzieżą szkolną. Problem ten jest jednocześnie podejmowany ze strony badań pedagogicznych prowadzonych przez wiele ośrodków naukowych, między innymi przez Wydział Kształcenia Politechnicznego Instytutu Metod Nauczania APN RSFSR oraz Instytut Pedagogiczny w Leningradzie, a także przez szereg innych ośrodków naukowo-badawczych. Węzłowe problemy organizacji i metodyki prowadzenia prac społecznie użytecznych w szkole omawia na łamach „Sowietskoj Piedagogiki” M. N. Skatkin\*.

Zasadniczą sprawą w organizacji i metodyce prowadzenia prac społecznie użytecznych jest konsekwentne przestrzeganie zasady, że powinna ona być zawsze środkiem kształcącym i wychowawczym. Dlatego winna ona stanowić ściśle określony system pedagogicznego oddziaływania.

Jedność systemu organizacji i metodyki prac społecznie użytecznych nie zakłada bynajmniej jednakowego typu prac. Różnice, jakie istnieją w różnych rejonach i w warunkach pracy poszczególnych szkół, powodują, że zarówno treść, jak i zakres prac społecznie użytecznych powinien być każdorazowo określony przez szkołę oraz jej kolektyw pedagogiczny. „Rozmaitość pracy w szkole ośmioletniej — stwierdza autor — ma duże znaczenie pedagogiczne, ponieważ umożliwia wszechstronny rozwój dziecka w zakresie ich umiejętności i uzdolnień do pracy, umożliwia im wypróbowanie swych sił w różnych dziedzinach pracy ludzkiej i sprzyja tym samym w świadomym wyborze zawodu”.

W wyborze rodzajów prac społecznie użytecznych powinna brać udział młodzież poprzez swe organizacje szkolne. Inicjatywa dzieci będzie nosić celowy charakter, jeśli za punkt wyjścia zostaną wzięte państwowe i społeczne zadania szkoły, a prace społecznie użyteczne dzieci będą zgodne z zadaniami gospodarczymi i społecznymi poszczególnych rejonów. Autor przestrzega jednak przed trybem administracyjnym, stwierdzając, że narzucanie prac dzieciom nie prowadzi do tego, aby przyjmowały one postawione zadania jako swe własne zamierzenie. Takie sposoby prowadzą do osłabienia aktywności. Tylko te zadania, które zostały świadomie i dobrowolnie przyjęte przez dzieci, stają się dla nich bliskie, pociągają je i wyzwalają u uczniów twórczą pracę. W artykule swoim M. Skatkin przytacza przykłady prac społecznie

\* M. N. Skatkin: *Organizacja i metodyka obszczestwienno poleznogo truda*, „Sowietskaja Piedagogika” nr 2 1959 r.



użytecznych podejmowanych przez młodzież szkolną. Są to prace z dziedziny ślusarstwa, elektrotechniki, zakładanie zieleńców itp. Tak np. szkoła nr 315 w Moskwie zorganizowała pracę społecznie użyteczną uczniów w ten sposób, że wykonują oni na zamówienie fabryki pomoce naukowe do ćwiczeń laboratoryjnych z fizyki. Chociaż praca dzieci była skomplikowana, to jednak eksperyment ten wykazał, że młodzież przyswoiła sobie wiele metod i sposobów organizacji pracy produkcyjnej. Prace społecznie użyteczne, organizowane w ścisłej zależności od wiedzy i umiejętności zdobywanych na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących i na lekcjach przedmiotów cyklu politechnicznego, pozwalają konkretyzować, rozszerzać, pogłębiać i utrwalać wiadomości oraz umiejętności przyswojone na lekcjach podstaw nauk i w czasie nauczania pracy produkcyjnej. W wypadkach, gdy wiedza ta okaże się niedostateczna, dzieci powinny uczyć się uzupełniać ją wiadomościami zdobywanymi samodzielnie z encyklopedii, rozmaitych podręczników oraz drogą konsultowania się z robotnikami, nauczycielami lub kolegami.

Spolecznie użyteczna praca dzieci może być wykorzystywana jako swoisty poligon do utrwalania i stosowania uprzednio zdobytych wiadomości, jako bodziec do zdobywania nowej wiedzy, jako źródło, z którego płynie zainteresowanie do jej przyswajania.

M. Skatkin w cytowanym artykule kładzie duży nacisk na samą organizację pracy społecznie użytecznej. „Każde zadanie winno być wykonywane w sposób zorganizowany, według dokładnie przemyślanego planu. Umiejętność planowania pracy powinna być systematycznie kształtowana u dzieci. Prace społecznie użyteczne stwarzają dla tych zadań bogate możliwości”. W klasach młodszych plan zestawiany jest pod bezpośrednim kierownictwem nauczyciela. Plan powinien zawierać cel pracy, kolejność i terminy jej wykonania, podział obowiązków i wykaz uczniów odpowiedzialnych za ich wykonanie. Im klasy starsze, tym większa samodzielność powinna być zostawiona uczniom w tej dziedzinie.

Innym ważnym problemem poruszonym w artykule jest problem organizacji przyszkolnych warsztatów, w których uczniowie klas starszych (V—VIII) zdobywają wiedzę z zakresu podstaw techniki oraz wykonują prace społecznie użyteczne. Do prawidłowej organizacji pracy, szczególnie gdy wykonywane są w nich przedmioty przeznaczone do sprzedaży, trzeba w warsztatach przyszkolnych zatrudnić dorosłych, wykwalifikowanych robotników. Doświadczenia szkoły nr 554 w Moskwie wskazują na to, że wyniki wychowawcze w tak zorganizowanych warsztatach są lepsze niż w zwykłych warsztatach przyszkolnych.

„Codzienna troska samych uczniów — stwierdza autor — o jakość produkcji, racjonalizację pracy, zaopatrzenie i zbyt, plan finansowy, remont urządzeń i wiele innych spraw związanych z produkcją, wpływa dodatnio na rozwój wiedzy ogólnej i politechnicznej”.

Prace społecznie użyteczne rozwijają u uczniów umiejętność pracy w kolektywie. Umiejętności te rozwijane są jednak wtedy, gdy praca jest właściwie zorganizowana, to znaczy, rozdzielone są funkcje, konkretne grupowe i indywidualne zadania. Jeżeli natomiast praca dzieci ma charakter żywiołowy, to jedni uczniowie pracują, inni natomiast przeszkadzają w pracy.

Autor zadaje jeszcze jedno ważne pytanie, kto w szkole powinien organizować prace społecznie użyteczne. Pomimo że w organizacji tej pracy biorą udział i nauczyciele pracy, robotnicy szkolnych warsztatów, organizacja komsomolska, to jednak głównym organizatorem powinien być wychowawca klasy. Jego zadaniem jest bowiem wychowywanie uczniów, a prace społecznie użyteczne stanowią bardzo ważny środek wychowawczy.

Problem kształcenia zamiłowania do pracy u dzieci młodszych (uczniów kl. I—IV)

omawia na łamach „Sowietskoj Piedadogiki” L. Wysotina \*. Artykuł jej jest częściowym podsumowaniem wyników badań tego problemu w kilkunastu szkołach. Autorka badała rezultaty różnych form pracy wychowawczej z dziećmi, mającej na celu wyrobienie u nich zamiłowania do prac użytecznych, a w szczególności prac domowych. Oto niektóre spostrzeżenia odnoszące się do właściwości prac dzieci. Obserwując zachowanie się dzieci kl. I—II w czasie czytania i pogadanek, mających za zadanie uświadomienie im konieczności pracy i wyjaśniających, co one powinny robić w szkole i w domu, ukazały, że wielu uczniów stara się natychmiast przejść od słów i obietnic do czynu.

W pracach dzieci w pierwszym okresie można zauważyć swoiste połączenie poważnej pracy z zabawą. Wykonując swoje zadania w tych zabawach, naśladują nauczyciela, matkę, ojca oraz innych ludzi dorosłych. Wykonywanie poleceń, szczególnie jeśli obserwowane jest przez członków rodziny, jak gdyby podnosi dziecko w jego własnych oczach. Zaabsorbowane procesem działalności, dzieci nie zawsze kończą rozpoczętą pracę, nie zwracają uwagi na jej jakość i rezultat. Jeśli jednak znikną emocje, które wystąpiły na początku działania, i zainteresowanie, daje się zauważyć zmęczenie, dzieci starają się pod tym lub innym pretekstem zostawić pracę, a później w ogóle zapominają o niej. Gdy dziecku poleca się wykonać ponownie to samo zadanie, a zwłaszcza gdy rezultat był oceniony negatywnie, poprzednie włączenie się do pracy bez zastrzeżeń już nie występuje. Dziecko stwierdza, że „nie potrofi”, że „może robić co innego”. Autorka stwierdza, że bardzo trudno jest dzieci przyzwyczać do stałego wypełniania pewnych prac. Nawet w tych warunkach, gdy dzieci miały ściśle określony plan zajęć i prowadzona była systematyczna kontrola wykonania prac domowych ze strony dorosłych, zainteresowanie do wykonywania prac znikło i dzieci zapomniały o swoich obowiązkach, podejmowały pracę tylko na pewne polecenie. W swych dalszych rozważaniach autorka stwierdza, że przyczyną tego jest niewłaściwa organizacja i kierowanie pracami dzieci ze strony rodziców. Zadania i prace do wykonania powinny być jak gdyby odkrywane przez samo dziecko. Dzięki temu dziecko przyzwyczaja się wyszukiwać zadania, nie trzeba tak często kontrolować jego pracy. Autorka zwraca uwagę na konieczność częstej zmiany zadań. Wtedy dziecko będzie zainteresowane wykonywaną pracą oraz dojdzie do zrozumienia, że jego obowiązkiem jest pomagać matce w domu. Bardzo ciekawe jest stwierdzenie, że stosunek dzieci do prac społecznie użytecznych w szkole nie przenosi się na prace domowe. Trzeba, aby pracą dziecka w domu, tym, czy pomaga rodzicom i na ile, zainteresował się nauczyciel, aby on także omawiał udział dziecka w pracach domowych. Poza tym w szkole powinna być przeprowadzona kontrola tego, czy dziecko pomaga w pracach domowych. Ważne jest, aby przy pracy dziecka byli starsi i brali w niej udział.

Nie trzeba zawsze i ciągle z dziećmi bawić się w pracę, wynajdując coraz to nowe zachęty. Autorka udowadnia to w ten sposób, że dziecko nie zawsze rozumie motywy swej działalności. Nie wie po prostu, po co i komu jego pomoc jest potrzebna. Wtedy dzieci zniechęcają się do pracy. „Stosunek dzieci do pracy jest poza tym uzależniony od tego, na ile opanują one umiejętność pracy. Wychowanie zamiłowania do pracy — stwierdza autorka na zakończenie — jest związane organicznie z rozwijaniem u dzieci poczucia odpowiedzialności, troskliwego odnoszenia się do ludzi. Włączenie dzieci do wykonywania pożytecznych prac dla rodziny i otoczenia winno być zawsze poprzedzone poważnym wyjaśnieniem ich potrzeby i celowości”.

S. SŁOMKIEWICZ

\* L. A. Wysotina: *Wospitanije i razwitiije trudolubija u mładszych szkolnikow*. „Sowietskaja Piedadogika” nr 12/1959 r.

## „BERUFSPÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT“

Spośród wielu czasopism pedagogicznych wychodzących w Niemieckiej Republice Federalnej na uwagę zasługuje miesięcznik pt. „Berufspädagogische Zeitschrift” (Georg Westermann Verlag, Braunschweig, 8 Jahrgang). Wychodzący pod powyższym tytułem miesięcznik jest organem zespołu nauczycieli szkół zawodowych zrzeszonych w Związku Nauczycieli Niemieckich. Zgodnie z intencją wydawców wyrażoną w podtytule (Zeitschrift für Berufspädagogik und Schulpolitik) ma on służyć sprawie pedagogiki zawodu i polityce szkolnej. Redaktorem naczelnym pisma od jego założenia, to znaczy od roku 1952, jest ceniony znawca tego zagadnienia i znawca problematyki szkolnictwa zawodowego dr Henryk Abel, docent Instytutu Pedagogiki Zawodu w Frankfurcie nad Menem\*.

Każdy numer miesięcznika poświęcony jest jakiemuś jednemu zagadnieniu. Rocznik ósmy (1959 r.) poświęcony był omówieniu wielu zagadnień, interesujących zapewne i nauczycieli szkół zawodowych w Polsce, jak: szkoła ludowa a kształcenie zawodowe; szkoła zawodowa a opieka nad młodzieżą; zdrowie i wychowanie; zapotrzebowanie na kobiety w gospodarce; problemy podstawowego kształcenia kupieckiego; problem techników; zawodowe szkoły budowlane; książka młodzieżowa w szkole zawodowej; pomoce naukowe w szkołach zawodowych. Do każdego numeru miesięcznika dołączony jest stały dodatek pt. „Wirtschaft und Recht”, zawierający porady z zakresu praw i obowiązków ucznia i nauczyciela, katalogi książek i czasopism dla szkół zawodowych, tabele stanowiące pomoc naukową do poszczególnych przedmiotów nauczanych w szkołach zawodowych. Dwa razy w roku wychodzi specjalny dodatek pt. „Berufspädagogische Beiträge”, zawierający prace wybitnych pedagogów, profesorów wyższych szkół pedagogicznych itp. Dodatek nr 8 z czerwca 1959 r. przyniósł pracę dra Eberhardta Bartha pt. *Bildende Gehalte in werktätiger Arbeit* (Treści kształcące pracy warsztatowej), a następny, który ukazał się w listopadzie 1959 r., zawierał prace Arlta i Möllera na temat praktyk przemysłowych (*Das Industriepraktikum*).

Brak miejsca nie pozwala na analizę wszystkich problemów rocznika 8, dlatego uważam za wskazane omówienie zagadnienia czytelnictwa książek przez młodzież szkół zawodowych, któremu poświęcono nr 11/59 czasopisma. Prof. dr Erika Hofmann w artykule *Zadania i znaczenie książki młodzieżowej dla szkoły zawodowej* zastanawia się nad problemem czytelnictwa książek przez uczniów szkół zawodowych w NRF. Stwierdza ona, że współczesna młodzież niemiecka ma do dyspozycji olbrzymią ilość różnorodnej literatury. Stale wzrasta ilość tytułów, autorów i wydawców. Wśród tych ostatnich są tacy, którzy chcą istotnie pomóc młodzieży przez książkę w wyjaśnieniu zagadek życia, lecz są i tacy, którzy chcą tylko zdobyć sobie czytelnika, kierując się własnymi interesami. Dlatego do rąk młodzieży dostaje się literatura dobra obok wielkiej ilości literatury brukowej o wątpliwej wartości. Wprawdzie przystąpiono do walki z literaturą demoralizującą. Wydano nawet specjalne rozporządzenie, które m. in. ma za zadanie przeciwdziałanie ukazywaniu się brudnej, brukowej literatury. Doświadczenia jednakże uczą, że tylko najbardziej niemoralne książki zostają usuwane z obiegu, a pozostaje jeszcze wielka ilość legalnie rozpowszechnianych, wywierających na młodzież wpływ

\* Dr H. Abel jest współautorem znanej pracy konkursowej pt. *Die Berufsschule — Gestalt und Reform* (Verlag Carl Winter, Darmstadt 1959). Praca ta została napisana w ramach konkursu ogłoszonego przez Związek Nauczycieli Niemieckich i otrzymała najwyższą nagrodę. Konkurs miał przynieść odpowiedź na pytanie, jak zreformować szkolnictwo zawodowe w dobie automatyzacji i energii atomowej, uwzględniając dwunastoletni obowiązek szkolny.

niezdrowy. Wydawcy i sprzedawcy znajdują różne drogi, by wcisnąć w ręce młodzieży swój towar.

Autorka zastanawia się nad tym, co jest szkodliwsze: czy książki nabywane nielegalnie, czy też te, które wydawane są pod auspicjami prawa. Literatura istotnie brudna i wulgarna stanowi stałą literaturę tylko niewielkiej ilości ludzi. Licha, kiczowata literatura akceptowana przez prawo jest prawdopodobnie bardziej szkodliwa i więcej paczy charaktery, ponieważ psuje tych, którzy biorą ją do ręki w najlepszej wierze, spłyca to, co wartościowe. Rozporządzenie dotyczące ochrony młodzieży ma jednakże tę pozytywną stronę, że alarmuje wychowawców, rodziców, nauczycieli, działaczy społecznych i tych wszystkich, którzy mają do czynienia z młodzieżą.

Największa odpowiedzialność za to, jakie młodzież będzie czytała książki, spada na nauczyciela. Jego zadaniem jest nie tylko uczyć historii literatury i zapoznawać z pięknem dzieł klasyków, lecz również wpływać na właściwy dobór lektury dowolnej. Każdy nauczyciel powinien stale interesować się literaturą młodzieżową znajdującą się na półkach księgarskich, brać udział w upowszechnianiu pozycji najciekawszych oraz wskazywać, co może sobie uczeń uzupełnić przez czytanie książek znajdujących się w bibliotece.

Nie ma takiej dziedziny życia, która nie znalazłaby odbicia w literaturze młodzieżowej. Dobra książka stara się materiał naukowy przedstawić plastycznie i pięknie, dzięki czemu młodzież sama po nią sięga. W związku z tym podobne powstają wymagania w stosunku do nauczycieli szkół ogólnokształcących, jak i zawodowych. Pewne odchylenia w sposobach przybliżania książki do czytelnika w szkołach zawodowych oparte są na fakcie, że tutaj młodzież szybko wkracza w realne życie i do wielu zagadnień ma inne nastawienie niż uczniowie szkół ogólnokształcących w tym samym wieku. Zdecydowała ona już o kierunku swego życia i obrała drogę do tego życia wiodącą. To, co stanowi pomost między kształceniem zawodowym a dalszym przygotowaniem do zawodu, jest uważane za cenne. Literatura dla tej grupy młodzieży musi się więc wiązać treściowo z książkami przedmiotowymi dotyczącymi zakresu jej pracy oraz pokrewnych zawodów, musi nawiązywać do ludzi tego zawodu, którzy służyć mogą za wzór.

Na zmniejszenie radości płynącej z lektury wpływa zmęczenie wywołane przez pracę praktyczną, która bardziej pochłania młodego ucznia szkoły zawodowej niż praca szkolna. Trzeba więc zwrócić uwagę, by nauczaniu w szkołach zawodowych nadawać takie akcenty, które pozwolą dorastającemu człowiekowi znajdować w czytaniu radość, zdobyć „wyższy pogląd” na zawód oraz wprząc go do życia ogólnego, społecznego i gospodarczego, nauczyć rozumieć to życie w jego historycznym rozwoju.

Zadaniem szkoły zawodowej jest nie tylko troska o teoretyczną stronę wykształcenia, lecz również o wszechstronne włączenie młodego człowieka w społeczne problemy epoki, wskazywanie, że życie nie może płynąć jednym torem. Im wcześniej zdecyduje się on na jakiś zawód, tym bardziej należy mu przedstawić wielostronność życia społecznego, by jako człowiek dorosły, nie doznając porażek, również poza pracą mógł wykonywać samodzielnie pewne potrzebne w życiu funkcje i prowadzić dalej to, czego go szkoła nauczyła. Szkoła nie może stawiać sobie celu uczyńnięcia z człowieka zamkniętej, wykończzonej osobowości. Więcej niż kiedykolwiek ciąży na niej dziś obowiązek rozwijania w młodym człowieku samodzielności myślenia i badania. Szkoła zawodowa może to uczynić u znacznej liczby młodzieży, czyniąc z zawodu punkt centralny, na którym koncentruje wszystkie swoje wysiłki. Usiłując przygotować młodego człowieka do praktycznego życia, nie może nie pomóc mu w tym, by w trakcie pracy i poza nią pozostawał człowiekiem, osobowością.

Dawniej szkoła koncentrowała wysiłki na postaci przyszłego „gotowego” człowie-

ka, stawiając sobie za cel kształcenie jego osobowości. Herbart sądził, że wychowanie człowieka musi być zakończone, zanim wejdzie on w realne życie. Dziś życie o wiele wcześniej i zdecydowanie wdiera się w świat zainteresowań dzieci i młodzieży — interesy szkoły nie mogą więc leżeć gdzieś poza tym życiem. Musi ona działać w zgodzie z nim, pomagając młodemu człowiekowi w uświadomieniu sobie celów i zadań. Nie jest to już kształtowanie „trwałego, zamkniętego kręgu myślowego”, który miałby wystarczyć na całe życie, lecz kształcenie zdolności i woli, umiejętności odnajdywania w mechanizmie życia samego siebie, umiejętności współżycia z ludźmi, widzenia swej zależności od innych. Zdaniem autorki szkoła dzisiejsza nie ma wychować gotowych, wykończonych ludzi, lecz ma rozbudzać wolę do stałego, systematycznego, dalszego kształcenia, do samokształcenia.

Czy istotnie jest obecnie w szkole miejsce na budzenie woli samokształcenia i utrwalania tej woli tak, by działała ona i po ukończeniu nauki szkolnej? Należy w to wątpić. Jak szkoły średnie ogólnokształcące stale za mocno jeszcze związane są z tradycyjnym trybem przygotowywania uczniów do pracy naukowej i do studiów uniwersyteckich, tak szkoła zawodowa jest bardzo mocno związana z działalnością techniczną i odpowiadającą jej teorią. Wartościowa literatura młodzieżowa wypełnić może powstałą tutaj lukę, ale tylko częściowo. Jak długo młodzież chwytą za książkę i czyta ją w wolnym czasie, wyraża przez to rozbudzoną wolę do samokształcenia, wolę, by dziecięce i młodzieńcze lata nie tylko po prostu przeżyć, lecz by je zrozumieć, porównać z innymi i nadać im jakiś określony kierunek. Takie czytanie należy oczywiście odróżnić od rozpraszającego czytania książek mało wartościowych, które tylko wypełnia pustkę, eliminując możliwość zastanawiania się nad sobą. W interesie szkoły zawodowej leży, by oprócz niezaprzeczalnie koniecznych zadań elementarnego przygotowania naukowego i technicznego, uznała również jako ważne zadanie troskę o tzw. wolne czytelnictwo swych uczniów.

Szkoła zawodowa rozwija całą gamę uzdolnień i zainteresowań uczniów. Odpowiednio do tego biblioteka uczniowska winna stawić swym członkom do dyspozycji szeroki wachlarz literatury młodzieżowej, od prostej do bardzo złożonej. Na półkach księgarskich znajduje się szereg książek odpowiednich dla uczniów szkół zawodowych. Wiele z nich zawiera bogate myśli i wskazówki wychowawcze, obrazowo przedstawia losy ludzi. Rozwijają one pogląd na własne życie, budzą zainteresowanie zagadnieniami życia współczesnego.

Jeśli w każdej szkole zawodowej powstanie piękna, duża czytelnia, oddająca do dyspozycji czytelników swobodnie leżące książki, które po zapoznaniu się z treścią będzie można wypożyczyć do domu, jeśli będzie ona posiadała czasopisma i albumy, przyjemnie zorganizowane kąciaki do czytania — gdy następnie w planie nauczania przewidzi się przerwę między godzinami lekcyjnymi w formie godziny na „wolne czytanie”, to na pewno uzyska się bardzo wiele. Bibliotekę i czytelnię w szkole zawodowej winien prowadzić etatowy bibliotekarz; powierzenie takiej biblioteki-czytelni nauczycielom na godzinach nieetatowych, dodatkowych, byłoby marnotrawstwem pieniędzy włożonych na jej zorganizowanie. Nie wystarczy najpiękniejszy chociażby lokal i największy wybór książek — o wiele ważniejsze jest odpowiednie przygotowanie uczniów do czytania. Autorka zdaje sobie sprawę, że zorganizowanie w każdej szkole zawodowej takiej biblioteki — to muzyka przyszłości, lecz domaga się, by muzyka ta nareszcie zabrzmiała. Wskazuje przy tym drogi, jakimi można osiągnąć postęp w czytelnictwie książek w szkołach zawodowych. Proponuje więc, np. aby w większych miastach raz w miesiącu każdą klasę zamienić na czytelnię młodzieżową, gdzie młodych ludzi będzie się ćwiczyć w obchodzeniu się z książką. Szukanie w katalogu, wypełnianie kart czytelnicznych, rozmowy z bibliotekarzem — wszystko to wymaga dużo odwagi i woli, przezwyciężenia nieśmiałości i opieszałości. Oczywiście, książki mógłby wypożyczać i nauczyciel szkoły zawodo-

wej, przynosząc pewną ilość ich do klas, ćwicząc w wypożyczaniu, wypełnianiu kart i posługiwaniu się katalogiem.

Niektóre szkoły stosowały metodę wymiany książek brukowych na książki wartościowe. Zakazywanie czytania złych książek jest bezcelowe. Tym sposobem nie zachęcimy do wypożyczania książek dobrych, które zawsze wymagają pewnego duchowego napięcia. Przy pokonywaniu tego napięcia trzeba dzieciom i młodzieży pomagać. Ułatwienie drogi do dobrej książki, przybliżanie jej młodzieży i wzbudzanie zaufania do niej tak, aby zawarte w niej rady i wskazówki zostały przyjęte — może tylko dać dalsze pozytywne rezultaty.

Wilhelm Niemeyer w artykule zatytułowanym *Autor i książka młodzieżowa* zastanawia się nad tym, jak należy pisać dobrą książkę dla młodzieży. Stwierdza, iż ustalono pewne kanony, jak należy pisać książkę dla młodzieży, lecz mimo tych kanonów dobrych książek młodzieżowych nie ma. Znaczy to, że samo ustalenie przepisów nie wystarcza. Widocznie ponad regułami pisania życie stawia pewne wymagania, których zaspokojenie nie jest łatwe.

Autorzy książek młodzieżowych nie piszą pod wpływem ambicji literackich, gdyż historia literatury najczęściej tymi autorami w ogóle nie zajmuje się. Książkami dziecięcymi i młodzieżowymi parają się najczęściej najmłodszy pracownicy redakcyjni. Stąd też uciera się pogląd, że książka młodzieżowa nie ma nic wspólnego z literaturą. Zapomina się po prostu, że dzisiejsi mali czytelnicy będą jutro czytelnikami dorosłymi. Zapominają o tym felietoniści i recenzenci, którzy na dwóch różnych płaszczyznach stawiają literaturę „dużą” i literaturę młodzieżową.

Wołanie o dobrą literaturę młodzieżową rozbrzmiewa w NRF w ostatnich latach tak silnie, jak nigdy przedtem. Dobrej książki szuka się przede wszystkim jako środka do walki z literaturą brukową, amoralną. Autor stwierdza słusznie, że książka nie może być tylko stosowana jako pedagogiczny lek, zastrzykiwany dzieciom i młodzieży w momentach krytycznych. Winna ona być potrzebą młodzieży na co dzień. Czy stanie się to potrzebą — zależy to przede wszystkim od autorów. Nie jest dziełem przypadku, że znani autorzy romansów nie starają się pisać dobrych książek dla młodzieży. Według nich jest to zadanie za trudne. Autorzy młodszy, piszący książki dla młodzieży, ukrywają wstydliwie swoje nazwiska pod pseudonimami. Obawiają się po prostu, że nie napiszą dobrej książki i nie dostaną się do szeregu „wielkich” pisarzy. Mając stale do czynienia ze starszymi, nie mają widocznie dość czasu na „eksperymentowanie” z młodzieżą. Autor nie znający problemów nurtujących młodzież, nie przeżywający wraz z nią jej życia, zainteresowań i potrzeb, stara się na śmieszność ze strony młodzieży. Autor, który tylko za pośrednictwem papieru ma styczność z młodym czytelnikiem, nie może napisać dobrej książki młodzieżowej.

Problem stosunku autora książki do młodzieży poruszany jest w następnym artykule pt. *Z pracy wydawcy książek młodzieżowych*. Nie podpisany autor artykułu zastanawia się przede wszystkim nad tym, czego oczekuje młody człowiek od książki, jej autora i wydawcy. Chce on, po pierwsze, by książka była przykuwająca i bogata w akcję, by autor przeniósł go w rzeczywistość, która odpowiadałaby jego wyobrażeniom i życzeniom, by wprowadziła go w przygodę, w życie, do którego on dąży. Chce dalej widzieć ludzi i sprawy, które nie są zwykłe, codzienne, a przy tym, w zależności od wieku, od rozwoju umysłowego, chce się z tych książek czegoś nauczyć. Znajdujemy bowiem młodzież, która już ma swoje zainteresowania książkowe. Jest jednakże niemała grupa takich, grupa niemniej ważna, która swej drogi do książki jeszcze nie znalazła.

Wynika stąd najważniejsze bodajże zadanie wydawcy książek młodzieżowych — badanie, jakimi nadziejami i życzeniami żyje aktualnie młodzież, i w jaki sposób mógłby on przyczynić się do ich zaspokojenia. W tym tkwi pedagogiczna odpowie-

działność, z którą wydawca w dużej mierze musi się liczyć. Nie może przy tym zapomnieć, że młodzież, z różnych względów, życzy sobie nie tylko tego, co jest aktualnie pożyteczne i sprzyjające jej rozwojowi.

Wydawca dobrze pojmujący swoje zadania, przez dobór manuskryptów — z jednej strony, z drugiej strony — przez właściwe planowanie i dobór autorów w oparciu o przeprowadzane badania nad zainteresowaniami młodzieży będzie robił wszystko, co w jego mocy, by wypuścić na rynek odpowiednią ilość książek dobrych, w których dar opowiadania, znajomość rzeczy i dążności pedagogiczne autora będą szczęśliwie harmonizować ze sobą. W ten sposób będzie on mógł zaspokoić nadzieje młodych czytelników.

Wydawca ma spełnić wielkie zadanie wychowawcze. Nie znaczy to, że wydawana przez niego książka ma zastąpić nauczyciela w podawaniu wiadomości. Ma ona być uzupełnieniem pracy szkoły. Tendencje wychowawcze książki winny być jednakże przed młodzieżą ukryte, gdyż w przeciwnym razie łatwo znika u młodych czytelników radość czytania. Najważniejsze dla książki młodzieżowej jest to — czego żąda się zresztą również od książki dla dorosłych — by była ona czytelnikowi pomocą w życiu. Ma ona pomóc w rozsądnym wypełnieniu wolnego czasu, ma mu dać wzory postępowania i umożliwić pogłębienie swej wiedzy. Dobra książka młodzieżowa to taka, która wyciska na czytelniku swe piętno długo jeszcze po jej przeczytaniu, która wzbogaca go o nowe wartości. Pogodzenie walorów narratorskich z uzasadnionymi wymaganiami czytelnika to sprawa najtrudniejsza. Pomagać w tym autorowi jest zadaniem wydawcy.

Pomoc ta może być tym skuteczniejsza, im więcej wydawcy będą współpracować z nauczycielami. Pedagodzy pierwsi poznali wartość i znaczenie książki młodzieżowej. Wiedzą oni, że pomoc pedagogów jest nieodzowna przy wyborze książki przez młodego czytelnika już w szkole podstawowej, jak również zdają sobie sprawę z tego, jak ważna jest ta pomoc dla młodego człowieka, który po ukończeniu szkoły przechodzi do świata dorosłych. Niektóre wielkie zakłady przemysłowe, idąc za wskazaniami pedagogów, organizują w swych pierwszorzędnie wyposażonych i prowadzonych przez dobre siły fachowe bibliotekach poradnictwo czytelnicze dla młodzieży. Również biblioteki gminne coraz częściej wprowadzają poradnictwo biblioteczne, by wskazać młodzieży odpowiednie dla niej książki. Jednakże nauczyciel może na tym polu działać o wiele więcej, szczególnie jeśli chodzi o młodzież szkół zawodowych, którą zna ze swej pracy. On właśnie może doprowadzić do rozsądnego zapoznania się z dobrą książką tych, którzy z tym nie umieją sobie dać rady. Lepiej on bowiem wie, co młodzieży odpowiada, co ją może zadowolić. Dlatego też i wydawca, znając swą odpowiedzialność, nie będzie działał przy wyborze książek do wydania bez współpracy z wytrawnymi pedagogami.

Na odcinku propagandy dobrej książki młodzieżowej poważne zadanie spełnia Związek Nauczycieli Niemieckich w NRF. Píše na ten temat John Barfaut w artykule pt. *Z działalności zjednoczonej komisji dla wydawnictw młodzieżowych*.

Wymieniona komisja powstała jeszcze pod koniec ubiegłego wieku w łonie Związku Niemieckich Nauczycieli celem upowszechnienia wychowania estetycznego. Jednym z zadań jej było wyselekcjonowanie z bieżącej produkcji książek młodzieżowych pozycji wartościowych i upowszechnianie ich. Nie polegano przy tym na ocenie jednostkowej, lecz ocena ostateczna była ustalana na podstawie dyskusji nad książkami przeprowadzanej w poszczególnych komisjach terenowych, działających z ramienia komisji centralnej.

Stała wymiana doświadczeń między poszczególnymi komisjami terenowymi wpływała na zmianę w ciągu kilkudziesięciu lat jej działalności kryteriów ocen książek. Pomagały w tym prowadzone systematycznie badania nad czytelnictwem książek młodzieżowych zalecanych dla szkół. Z biegiem lat komisja przeszła do wartości-



wania ściśle literacko-estetycznego, do wartościowania i oceniania literacko-pedagogicznego. Dziś przy ocenie książki młodzieżowej stawia się na pierwszym planie pytanie, czy dana książka w swej treści i formie zawiera wartości kształcące dla określonego wieku dzieci i młodzieży. W ostatnich latach obok pytania powyższego stawiano następujące — czy książka odpowiada szkole podstawowej lub szkołom kształcącym młodzież starszą.

Dokonywany w ten sposób dobór książek młodzieżowych jest co roku publikowany w postaci odpowiedniego wykazu rozpowszechnianego masowo przez szkoły, organizacje młodzieżowe i związki nauczycielskie. Spis ten ma pomóc nie tylko nauczycielom, ale również i rodzicom w wyborze wartościowych książek, w tej stale wzrastającej masie ukazujących się wydawnictw młodzieżowych. Dziś jest już niemożliwe, aby każdy nauczyciel mógł zapoznać się szczegółowo z całą bieżącą produkcją wydawnictw młodzieżowych. Dlatego potrzebna mu jest w tej pracy pomoc. Pomoc tę daje mu publikowany przez Związek spis.

Troska Związku Nauczycielstwa Niemieckiego o dobrą książkę dla młodzieży wyraża się jeszcze w innej formie popularyzacyjnej działalności. Pierwsza — to comiesięczny dodatek do czasopisma „Algemeine Deutsche Lehrerzeitung”. Dodatek ten przynosi omówienie najnowszych książek dla młodzieży. Zamieszcza on również wypowiedzi tych, którzy zajmują się czytelnictwem młodzieży. W okresie wielu lat redagowania dodatku pokuszono się o sprecyzowanie zasad oceniania książki młodzieżowej oraz o wyjaśnienie jej pedagogicznego znaczenia. Stałe miejsce w dodatku zajmują recenzje książek. Ostatnio podano w nim wyniki badań nad zainteresowaniami młodzieży książką oraz nad tym, jaka książka jest przez młodzież najbardziej lubiana. Dodatek podał również dane statystyczne przedstawiające oplakany stan bibliotek szkolnych w Republice Związkowej.

Wymienione publikacje są wynikiem stałej współpracy poszczególnych komisji związkowych. Poza tym każda komisja stara się we własnym zakresie popularyzować dobrą książkę. Starają się one o to, by każda szkoła posiadała własną bibliotekę, uważając, słusznie, że nauczyciel jest z powołania pośrednikiem między dzieckiem a książką. Nauczyciel winien planowo i bez stosowania przymusu włączać książkę w pracę dydaktyczną i wychowawczą, pomagać każdemu dziecku w wyszukaniu odpowiedniej dla niego lektury. W ostatnim roku Związek do swojego spisu wprowadził specjalny stały dział książek dla bibliotek szkolnych. W najbliższym czasie zostanie uczyniony jeszcze jeden krok naprzód. Mianowicie do spisu tego zostanie wprowadzony specjalny dział książek traktujących o pracy. Dział ten ma na celu wskazanie nauczycielom i uczniom książek przeznaczonych do pracy w różnych zawodach, które mogą pomóc w samodzielnym poznaniu określonych dziedzin życia. Jest bowiem zrozumiałe, że w pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły dzisiejszej obok literatury beletrystycznej młodzieżowa książka przedmiotowa musi zająć właściwe sobie miejsce.

Innymi formami pracy komisji związkowych są: organizacja tygodnia książki młodzieżowej, akcja gwiazdkowej sprzedaży książek dla młodzieży, organizacja wieczorów autorskich, organizacja bibliotek wędrownych i wzorcowych, organizacja akcji protestacyjnych przeciw ukazywaniu się książek demoralizujących, jak również organizacja akcji wymiany złych książek na dobre.

W roku 1955 wszystkie organizacje i instytucje walczyły o dobrą książkę dla młodzieży zorganizowały się w jedną grupę roboczą, do której wszedł również Związek Nauczycielstwa. Wyrazem tej współpracy jest m. in. przyznana w tym roku po raz czwarty nagroda w konkursie na książkę dziecięcą i młodzieżową.

Związek jest przekonany, że najważniejszą rolę w popularyzacji dobrej książki może spełnić nauczyciel przez pracę z dziećmi i młodzieżą w klasie. Odnosi się to oczywiście do wszystkich nauczycieli, obojętnie, czy uczą w szkołach podstawowych,

średnich ogólnokształcących czy zawodowych. Uda się to jednakże tylko wtedy, gdy nauczyciele będą sami przekonani o tym, że książka jest jednym z najbardziej wartościowych współwychowawców.

Franz G. Stallknecht w artykule pt. *Biblioteki w szkołach zawodowych* informuje o różnych typach bibliotek organizowanych w niemieckich szkołach zawodowych. W szkołach tych powstają dziś liczne, różnym celom służące, księgozbiory.

W każdej szkole zawodowej znajduje się biblioteka nauczycielska. Ogólna biblioteka nauczycielska (Die Allgemeine Lehrerbücherei) obejmuje w zasadzie dzieła z zakresu podawanych w szkole dziedzin wiedzy, podstawowe dzieła pedagogiczne, dzieła z zakresu organizacji i kierowania szkołą, dzieła z zakresu dydaktyki, prawa szkolnego, obowiązków służbowych nauczyciela, jak również najważniejsze czasopisma dotyczące szkoły i polityki. Dobór dzieł do ogólnej biblioteki nauczycielskiej zależy od typu i stopnia szkoły. Jest on ustalany przez radę pedagogiczną. Organizacja korzystania z takiej biblioteki przedstawia się różnie. Chodzi przede wszystkim o to, by biblioteka była nauczycielom łatwo dostępna. Ideałem jest biblioteka samoobsługowa, nad którą kontrolę sprawuje cała rada pedagogiczna. Jednakże doświadczenie wykazało, że przy dużym i stale zmieniającym się składzie osobowym rady pedagogicznej ta forma nie wytrzymała próby życia. Często trzeba uciekać się do innej formy organizacyjnej. Taką formą jest np. nauczycielska biblioteka fachowa (Die Fachliche Lehrerbücherei). Jest to najczęściej podręczna biblioteka oddana do dyspozycji kierownika wydziału lub działu zawodu. Im też przekazuje się czasopisma fachowe do przeglądu i wykorzystania. Ponieważ czasopisma fachowe mogą interesować nauczycieli różnych wydziałów, kompletuje się je w roczniki i przekazuje do ogólnej biblioteki nauczycielskiej.

Również biblioteki uczniowskie w szkołach zawodowych mają różne formy organizacyjne. Jedną z nich jest centralna biblioteka szkolna zamknięta (Die Zentrale Verschlussbücherei). Przy takiej organizacji uczniowie szkół zawodowych wypożyczają książki podobnie jak w bibliotekach publicznych, wybrane samodzielnie z katalogu lub z pomocą i za poradą nauczyciela, na określony czas. Tak zorganizowana biblioteka, chcąc spełnić dobrze swoje zadanie związania ucznia z dobrą książką, a odciągnąć od książki mało wartościowej, musi usilnie starać się o to, by wszyscy uczniowie w dniu nauki szkolnej mieli okazję do wypożyczenia książki. Stąd biblioteka jest czynna codziennie po lekcjach przedpołudniowych oraz przed lekcjami popołudniowymi lub wieczorowymi. Biblioteka szkolna musi przy tym być wyposażona w takie same środki propagandy czytelnictwa, jak biblioteki publiczne. Poza tym musi ona stać do dyspozycji ucznia w czasie jego wolnego czasu. Ponieważ biblioteki centralne nie zawsze mogły odpowiadać tym wymaganiom, dzielono je na mniejsze biblioteki klasowe (Klassenbüchereien). Przy tej organizacji każda biblioteka klasowa otrzymywała zamykaną szafę biblioteczną z odpowiednio dobranym kompletem książek, przydzielonych z biblioteki centralnej, które miały być wypożyczane między zainteresowanych uczniów i uczennice. Biblioteki te miały jednakże również pewien mankament. Mianowicie komplet 20—30 książek znajdujących się w bibliotece klasowej nie pozwalał na szeroki wybór, nie mógł więc zadowalać wszystkich. Poza tym wypożyczanie książek w klasie powodowało stałe przeszkody w toku nauczania. Wydawanie książek przez ucznia w czasie przerwy również wprowadzało zamieszanie i utrudniało pracę dydaktyczną, a poza tym wymagało dodatkowej kontroli ze strony nauczyciela. Idealną formą biblioteki szkolnej jest tzw. biblioteka wolnej ręki (Freihandbüchereien). W tak zorganizowanej bibliotece młodzież ma możliwość samodzielnego wyboru książki z bogatego zbioru, jaki oddany jest jej do dyspozycji. Może ona dokonywać wyboru w spokoju, może bez przeszkód wybraną książkę przeczytać i porobić wyciągi na miejscu lub też wypożyczyć książkę do domu.

By w pełni wykorzystać personel biblioteczny tych bibliotek oraz racjonalnie wykorzystać lokale i urządzenia, zaleca się połączenie tego typu bibliotek szkół zawodowych z publicznymi bibliotekami młodzieżowymi. W ten sposób środki służące do utrzymania biblioteki miejskiej oraz środki szkoły zawodowej staną do dyspozycji jednej wspólnej „biblioteki wolnej ręki”.

Na przykładach bibliotek szkół zawodowych w Bremen i Norymberdze redakcja pokazuje organizację i formy propagandy czytelnictwa jak również zainteresowania czytelnicze młodzieży uczęszczającej do szkół zawodowych. Liczne ilustracje pozwalają zapoznać się naocznie z nowoczesnym urządzeniem i wyposażeniem bibliotek i czytelni szkolnych w szkołach zawodowych, jak również z ekonomicznym i estetycznym rozwiązaniem wnętrz.

Recenzje najnowszych książek młodzieżowych zamykają ten interesujący i bogaty w materiały numer.

Wprawdzie struktura szkolnictwa zawodowego w NRF różni się znacznie od struktury szkolnictwa w Polsce, niemniej pewne formy pracy nad upowszechnieniem dobrej młodzieżowej książki znajdują, zapewne naśladowców wśród czytelników „Ruchu Pedagogicznego”. Szczególnie cenną wydaje mi się inicjatywa Niemieckiego Związku Nauczycieli dotycząca stałych wykazów i recenzji książek dla dzieci i młodzieży publikowanych w formie dodatku. Opracowanie takiego spisu literatury i zamieszczanie również w formie dodatku do „Głosu Nauczycielskiego” spotkałoby się, jak sądzę, z serdecznym przyjęciem wśród nauczycieli.

S. SZAJEK

## KSZTAŁCENIE MYŚLENIA UCZNIÓW W PROCESIE NAUCZANIA

*Bibliografia selekcyjna prac (ksiązek i artykułów) w języku polskim  
za lata 1955—1959*

### I. Część ogólna

#### a) Opracowania ogólne

1. BAŚCIK STEFAN: Świadome przyswajanie wiedzy przez uczniów. *Nowa Szkoła* R. 8: 1957 nr 3 s. 235—248.

Treść: Uwagi wstępne. Proces nauczania jako proces poznawczy. Analiza pojęcia świadomego przyswajania wiedzy przez ucznia. Warunki dydaktyczne świadomego przyswajania wiedzy przez uczniów.

2. KSZTAŁCENIE samodzielności w procesie nauczania i uczenia się [zestaw bibliograficzny]. *Konferencje Rejonowe* 1959 nr 5 s. 72—73.

3. TOMASZEWSKI TADEUSZ: Z zagadnień psychologii samodzielności. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 3: 1958 nr 1(7) s. 52—86.

Treść: Problem zależności ludzkiego myślenia i działania. O ruchliwości umysłowej.

#### b) Kształcenie myślenia w poszczególnych systemach nauczania

(w układzie chronologicznym)

4. MADEJA JÓZEF: Owidiusz Jan Decroly. *Chowanna* R. 2 (13): 1958 nr 5/6 s. 275—282, bibliogr.

5. PIETER JÓZEF: Johna Deweya myśli przewodnie o wychowaniu. *Chowanna* R. 13: 1958 nr 5/6 s. 248—273.

6. BAŚCIK STEFAN: Szkoła pracy G. Kerschensteinera. *Chowanna* R. 2 (13): 1958 nr 5/6 s. 284—305, bibliogr.

7. ROWID HENRYK: Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Wstęp: Bogdan Suchodolski (Warszawa) 1958 Książka i Wiedza ss. XXXII, 410, 1 nlb., bibliogr.

Rec. Bardach Artur. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 34 s. 4; Molak Adolf. *Nowa Szkoła* 1959 nr 1 s. 44—45; (m). *Szkoła Zawodowa* 1959 nr 3 (180) s. 61.

8. KODECKA-CHYLIŃSKA HELENA: Poglądy pedagogiczne Władysława Spasowskiego. *Chowanna* R. 13: 1958 nr 34 s. 132—152.

9. J. KW.: System nauczania i wychowania Celestyna Freineta. *Życie Szkoły* R. 2: 1957 nr 9 (137) s. 52—55.

10. WOJNAR IRENA: „École moderne française” eksperyment pedagogiczny C. Freineta. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 2: 1957 nr 2 (4) s. 122—132.

11. SOŚNICKI KAZIMIERZ: Pedagogika esencjalizmu w USA. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 3: 1958 nr 4 (10) s. 85—108.

12. OKOŃ WINCENTY: Kształcenie myślenia w oświeceniu pedagogiki radzieckiej. Problemy dydaktyki. Wstęp i redakcja Wincentego Okonia. Warszawa 1956 PZWS s. 192—213. Toż. *Nowa Szkoła* R. 6: 1949 nr 4 s. 26—49.

13. AEBLI HANS: Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta

do dydaktyki. (Tłum. [z franc.] Czesław Kupisiewicz). Warszawa 1959 PWN ss. 242, 2 nlb., rys. tab., bibliogr.

### c) Szkoły eksperymentalne

14. ANTOSZCZUK STANISŁAW: Warszawska Szkoła Eksperymentalna. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 25 s. 1—3.

Eksperyment w zakresie rozwijania myślenia w procesie samodzielnej pracy. Cel, założenia teoretyczne i realizacja. Zob. także Kupisiewicz Czesław. *Nowa Szkoła* 1958 nr 9 s. 31—33.

15. BARTECKI JAN, KUPISIEWICZ CZESŁAW: Szkoły „pilotujące” we Francji. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 3: 1958 nr 2 (8) s. 145—150.

Praca eksperymentalna szkół „nowego wychowania” pod kierunkiem Międzynarodowego Ośrodka Studiów Pedagogicznych w Sèvres.

## II. Część szczegółowa

(Z zagadnień psychodydaktyki i metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących)

### a) Opracowanie ogólne

16. BARTECKI JAN: Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie. Warszawa 1958 PWN ss. 229, 2 nlb., rys., bibliogr.

Treść: Przykłady pracy zespołów na lekcjach fizyki. Eksperymentalne badanie roli zespołów w kształceniu samodzielności myślenia uczniów. Kształcące wartości pracy uczniów w zespole.

17. SKORNY ZBIGNIEW: Metoda nauczania a kształcenie samodzielnego myślenia i zaradności (w liceach pedagogicznych). *Nowa Szkoła* R. 7: 1956 nr 3 s. 292—301.

Krytyka systemu wychowawczego w liceach pedagogicznych pod kątem rozwoju aktywności w działaniu i myśleniu. Zagadnienie metod i form nauczania kształcących funkcje poznawcze: dyskusja, ćwiczenia praktyczne i laboratoryjne.

18. STUDIA pedagogiczne. T. 4: Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania. Pód red. Wincentego Okonia. Wrocław 1957. Zakł. Ossolińskich ss. 292, 1 nlb., rys. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

Artykuły z zakresu kształcenia myślenia w nauczaniu na podstawie badań nad poszczególnymi przedmiotami ogólnokształcącymi (zob. poz.: 22, 29, 32, 45, 47).

### b) Język ojczysty

19. SZEMIŃSKA A[LINA]: Kierowanie myśleniem uczniów klasy I w procesie nauczania. W.: Problemy dydaktyki. Wstęp i redakcja Wincentego Okonia. Warszawa 1956, PZWS s. 251—273.

Toż. *Nowa Szkoła* R. 7: 1953 nr 2 s. 165—181.

Rola nauczyciela w kierowaniu myśleniem na podstawie protokołów lekcji języka ojczystego w kl. I.

### c) Historia

20. BORNHOLTZOWA ADELA: W sprawie problemowego ujmowania materiału w nauczaniu historii. (Artykuł dyskusyjny). *Wiadomości Historyczne* R. 1: 1958 nr 1 s. 10—15.

Wskazania metodyczne i przykłady problematyzacji materiału dla klas VIII—IX.

21. KULIGOWSKA KRYSZYNA: Badania nad samodzielnością w uczeniu się (na przykładach lekcji historii w klasach V—VII). *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 4: 1959 nr 4 (14) s. 173—180.

Sprawozdanie z badań nad zależnością między stosowanymi w naszych szkołach metodami nauczania historii a rozwojem logicznego myślenia uczniów. Kierowana praca uczniów i jej wyniki.

22. KULIGOWSKA KRYSZYNA: Zagadnienie samodzielności w myśleniu uczniów na lekcjach historii w klasie V. W: *Studia pedagogiczne*. T. 4. s. 40—65 (zob. poz. 18).

Receptywność i aktywność przyswajania materiału w nauczaniu historii na podstawie analizy 4 typów metodycznych lekcji. Wnioski.

23. SZYBKA CZESŁAW: Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii. Warszawa 1957 PZWS ss. 110, 8 nlb.

Treść: Rola pracy lekcyjnej i domowej w przygotowaniu uczniów do samodzielnej pracy. Samodzielna praca uczniów na podstawie tekstu podręcznika. Samodzielna praca uczniów na podstawie literatury uzupełniającej. Samodzielna praca uczniów na podstawie środków poglądowych. Zakończenie.

24. SZYBKA CZESŁAW: Samodzielna praca uczniów na podstawie literatury uzupełniającej. *Historia i Nauka o Konstytucji* R. 3: 1955 nr 4 (14) s. 28—50.

Treść: Wyszukiwanie przykładów do konkretyzacji. Wdrażanie uczniów do samodzielnej analizy treści książki. Układanie planów prostych, rozwiniętych i planów zbiorczych. Zestawianie tez.

25. SZYBKA CZESŁAW: Rola pogadanki i dyskusji w rozwijaniu samodzielnego myślenia uczniów na lekcjach historii. *Historia i Nauka o Konstytucji* R. 3: 1955 nr 2 (13) s. 30—39.

Wskazówki metodyczne.

#### d) Fizyka i chemia

26. JOCZ GABRIELA: W poszukiwaniu najlepszych metod pracy nauczycielskiej. *Szkoła Zawodowa* 1959 nr 4 (181) s. 41—43.

Badania eksperymentalne nad rozwijaniem samodzielności myślenia metodą demonstracyjną typową a demonstracyjną sproblematyzowaną.

27. KUPISIEWICZ CZESŁAW: Kształcenie samodzielności myślenia uczniów poprzez rozwiązywanie problemów na lekcji. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 4: 1959 nr 4 (14) s. 161—166.

Sprawozdanie z eksperymentu naturalnego na lekcjach fizyki i chemii w kl. VIII i IX. Dotyczy on porównania efektywności metod tradycyjnych nauczania i metody samodzielnego stawiania problemów ich rozwiązywania i sprawdzania przez uczniów.

28. LECH KONSTANTY: Metody badań nad stosowaniem jedności teorii i praktyki w procesie nauczania. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 1: 1956 nr 1/2 s. 41—62; R. 2: 1957 nr 1/3 s. 105—123.

Badania nad łączeniem teorii z praktyką jako metody kształtowania procesów poznawczych przy realizowaniu obowiązujących programów szkolnych.

29. LECH KONSTANTY: Rozwijanie samodzielnego myślenia jako warunek przygotowania uczniów do praktycznej działalności. W: *Studia pedagogiczne*. T. 4. s. 127—165. (Zob. poz. 18).

Treść: Uwagi wstępne. Jedność treści i zakresu przyswajanych pojęć (funkcja myślenia w działalności poznawczej ucznia). Jedność myślenia teoretycznego i praktycznego (struktura myślenia w działalności poznawczej ucznia).

Rec.: Sabis Barbara: Samodzielność myślenia. *Matematyka* R. LI: 1958 1958 nr 3 (53) s. 42—43.

30. LEWICKI WŁADYSŁAW: Z zagadnień metodyki nauczania chemii. *Chemia w Szkole* R. 5: 1959 nr 1 (25) s. 27—28.

Wartości metody heurystycznej dla rozwijania samodzielnego myślenia.

31. WITROWY JÓZEF: Kształcenie samodzielności myślenia uczniów na lekcjach fizyki. *Szkoła Zawodowa* 1958 nr 5 (170) s. 37—40.

Przygotowanie ucznia do samodzielnej pracy z podręcznikiem jako jednej z form rozwijania samodzielnego myślenia.

32. ZACZYŃSKI WŁADYSŁAW: Definicja w nauczaniu a problem myślenia uczniów. W: *Studia pedagogiczne* T. 4 s. 89—126. (zob. poz. 18).

Treść: Uwagi wstępne. Problematyka i metody badań. Możliwość wprowadzania definicji w szkole podstawowej i jej walor dydaktyczny. Wpływ umiejętności określania pojęć na ich rozumienie. Sposoby wprowadzania określeń na lekcji.

Rec.: Sabiś Barbara: Samodzielność myślenia. *Matematyka R.* 11: 1958 nr 3 (53) s. 42—43.

Zob. poz. 16.

### e) Matematyka

33. CYDZIK ZOFIA: Kierowanie rozwiązywaniem zadań tekstowych. *Życie Szkoły R.* 14: 1959 nr 9 (159) s. 40—45.

Kierowanie procesem rozwiązywania zadań a kształcenie procesów poznawczych uczniów. O metodzie analitycznej i syntetycznej.

34. CZEŻOWSKI TADEUSZ: Korelacja między logiką a matematyką w programach szkoły ogólnokształcącej. [Streszczenie referatu i dyskusji]. Sprawozdania Wydziału Nauk Społecznych. Polska Akademia Nauk 1958 z. 7 s. 41—46.

Toż. *Matematyka R.* 12: 1959 nr 1—2 (55) s. 55—63.

Elementy logiki w nauczaniu matematyki. W dyskusji: Krygowska, Szemińska, Szewczuk o wartościach kształcących jako kryterium doboru metod i treści.

35. GIERULANKA DANUTA: O przyswajaniu sobie pojęć geometrycznych. Warszawa 1958 PWN ss. 129, 2 nłb., rys.

Badania eksperymentalne nad strukturą procesu psychicznego. Zasadnicze prawidłowości i stadia.

36. HAWLICKI JÓZEF: Analiza czy synteza [w rozwiązywaniu zadań tekstowych w nauczaniu początkowym arytmetyki]. *Życie Szkoły R.* 14: 1959 nr 10 (160) s. 52—57. Wartości dydaktyczne metody analitycznej i syntetycznej i ich wzajemne powiązania.

37. HAWLICKI JÓZEF: Kształtowanie pojęć matematycznych przy rozwiązywaniu zadań tekstowych. *Życie Szkoły R.* 1: 1956 nr 1 (117) s. 63—70.

Łączenie analizy i syntezy w uogólnianiu zasad rozwiązywania zadań w kl. III i IV pod kierunkiem nauczyciela.

38. HAWLICKI JÓZEF: Rozwijanie myślenia na lekcjach matematyki. Wnioski z badań w klasie IV i V. *Życie Szkoły R.* 14: 1959 nr 7/8 (157/158) s. 15—24.

Wartości kształcące zadań tekstowych na podstawie obserwacji i analizy samodzielnej pracy uczniów. Wnioski metodyczne.

39. KUPISIEWICZ CZESŁAW: Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki. *Życie Szkoły R.* 14: 1959 nr 5 (155) s. 7—12.

Założenia dydaktyczne *Dydaktyki Psychologicznej* Aebli'ego i ich praktyczne zastosowanie na przykładzie lekcji na temat obliczania obwodu prostokąta.

40. KRYGOWSKA ZOFIA: Zagadnienie nauczania matematyki [w szkołach średnich] na Międzynarodowej Konferencji UNESCO w Genewie w lipcu 1956. *Matematyka R.* 10: 1957 nr 2 (46) s. 32—44.

Dobór metod wartościowych dla rozwoju procesów poznawczych jednym z zagadnień dyskusji.

41. KRYGOWSKA ZOFIA: Uwagi o zadaniach matematycznych rozwiązywanych w szkole. *Matematyka R.* 12: 1959 ns 5 (58) s. 257—265, rys.

Krytyka schematycznego charakteru matematyki w szkole. Problemy „zamknięte i otwarte”, „własne i obce”. Znaczenie analogii i weryfikacji w nauczaniu matematyki.

42. LASSOTA PAWEŁ: Kształcenie myślenia logicznego uczniów i rola zadań „niezwykłych” w algebrze. *Matematyka R.* 9: 1956 nr 3 (41) s. 32—38; nr 4 (42) s. 49; nr 6 (44) s. 48—55.

Wskazówki, jak formułować treść zadań algebraicznych, aby kształcić samodzielne myślenie. Zbiór zadań dla klasy VIII—IX o charakterze pytań, zagadnień i twierdzeń do udowodnienia.

43. LEŚNIAK JAN: Wartości kształcące nauczania matematyki i ich realizacja w szkołach średnich. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1958 2. 7 s. 23—114 rys., bibliogr.



Treść. Wstęp. Cele nauczania matematyki. Uzdolnienia matematyczne. Niezrozumiałość i trudność matematyki. Kształcące wartości nauczania matematyki. Warunki realizacji wartości kształcących. Uwagi końcowe.

44. PIOTROWSKI WŁADYSŁAW: Samodzielność myślenia przy rozwiązywaniu zadań tekstowych w klasie III. *Życie Szkoły* R. 14: 1959 nr 7/8 (157/158) s. 120—124.

Stenogram lekcji na temat rozwiązywania zadań tekstowych z zastosowaniem mnożenia i dzielenia w zakresie dziesiątkowej tabeli mnożenia. Omówienie zastosowanej metody pytań naprowadzających.

45. POREBSKA MARIA: Analiza procesu rozwiązywania arytmetycznych zadań tekstowych. W: *Studia pedagogiczne* T. 4 s. 66—97 (zob. poz. 18).

Badania w toku lekcji szkolnej i indywidualne nad trudnościami i sposobami ich usuwania przy rozwiązywaniu zadań tekstowych, w kl. V, jako przyczynku do zagadnienia kształcenia myślenia w procesie nauczania.

Rec.: Sabis Barbara: Samodzielność w myśleniu. *Matematyka* R. 11: 1958 nr 3 (53) s. 42—43.

46. PUTKIEWICZ ZYGUNT: Proces myślenia uczniów przy rozwiązywaniu trudnych zadań tekstowych. W: *Rocznik Instytutu Pedagogiki* T. 2: Z zagadnień psychologii nauczania. Pod red. Aliny Szemińskiej. Warszawa 1957 PZWS s. 168—210, bibliogr.

Treść: Problematyka i cel badań. Metoda badań. Zadania tekstowe i ich rola w nauczaniu arytmetyki w literaturze metodycznej i psychologicznej. Analiza zadań tekstowych stosowanych w naszych badaniach. Myślenie uczniów podczas rozwiązywania trudnych zadań arytmetycznych. Wnioski.

47. URBĄCZYK FRANCISZEK: Przegląd historyczny poglądów na zagadnienie rozwijania zdolności myślenia z pomocą nauczania matematyki. W: *Studia pedagogiczne*. T. 4. s. 204—229. (zob. poz. 18).

Kształtowanie się poglądów na rolę i wartość matematyki dla kształcenia logicznego myślenia oraz przegląd literatury z psychologii metodyki na temat metod rozwijania zdolności umysłowych z pomocą matematyki.

Rec.: Sabis Barbara: Samodzielność myślenia. *Matematyka* R. 11: 1958 nr 3 (53) s. 42—43.

48. WEBER DIETER: O przyczynach formalizmu w matematycznych wiadomościach uczniów i jego zwalczaniu. *Matematyka* R. 12: 1959 nr 6 (59) s. 329—333.

Treść: Cel artykułu. Formalizm w wiadomościach uczniów. Przyczyna formalizmu i środki metodyczne jego zwalczania.

## f) Geografia

49. JANISZOWSKA IRENA: Kształcenie myślenia uczniów (na przykładzie nauczania geografii w kl. V). *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 4: 1959 nr 4 (14) s. 167—172.

Sprawozdania z badań. Część I. Scharakteryzowanie problemu samodzielności myślenia ucznia w przeszłości i wnioski z analizy programu pod kątem wartości kształcących. Część II. Badania nad sposobami i środkami aktywizowania myślenia uczniów i stanem obecnym kształcenia procesów poznawczych przez szkołę.

M. ZAKRZEWSKA

## KSZTAŁCENIE MYŚLENIA UCZNIÓW W PROCESIE NAUCZANIA

Wybrane artykuły autorów radzieckich z lat 1945—1959 w systematycznym układzie

### I. Zagadnienia ogólne

1. DANILOV M. A.: Aktivnoe vosprijatie i osoznanie učaščimisja novogo učebnogo materiala. [Aktywne i świadome przyswojenie nowego materiału nauczania przez uczniów]. *Izvestija APN* 1949 Vyp. 20 s. 73—104.
2. ESIPOV B. P.: Aktivizacija myšlenija učaščichsja v processe obučenija (I—IV klasy). [Aktywizacja myślenia uczniów w procesie nauczania]. [kl. I—IV]. *Izvestija APN* 1949 Vyp. 20 s. 37—72.
3. GAL'PERIN P. JA.: Umstvennoe dejstvie kak osnova formirovanija mysli i obraza. [Czynność umysłowa jako podstawa kształtowania się myśli i obrazu]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 6 s. 58—69.  
Polem.: Samarin Ja. A.: O koncepcii tak nazываемых „umstvennych dejstvij” P. Ja. Gal'perina. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 5 s. 154—160; El'konin D. B. Koncepcija formirovanija umstvennych dejstvij i ee kritika Ju. A. Samariny. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 6 s. 150—156, bibliogr.
4. GAL'PERIN P. JA., TALYZINA N. F.: Formirovanie načal'nych-geometričeskich ponjatij na osnove organizovannogo dejstvija učaščichsja. [Kształtowanie elementarnych pojęć geometrycznych przez organizowanie czynności uczniów]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 1 s. 28—44, rys., bibliogr.  
Polem.: Kabanova-Meller E. N.: Perechod ot „vnešnich dejstvij” k myšlennym v formirovanii znanij u škol'nikov. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 3 s. 44—55, bibliogr. Sum.
5. GANELIN Š. I.: Problema soznatel'nogo usvoenija znanij v processe obučenija. [Zagadnienie świadomego przyswajania wiedzy w procesie nauczania]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 59 s. 5—26.  
Rec.: Aleksandrov M.: O voprosach soznatel'nosti usvoenija znanij učaščimisja. *Sovetskaja Pedagogika* 1955 nr 11 s. 118—124.
6. GRUZDEV P. N.: O vospitanii myšlenija v processe obučenija. [O kształceniu myślenia w procesie nauczania]. *Sovetskaja Pedagogika* 1948 nr 5 s. 3—19.
7. IGNAT'EV E. I.: O nekotorych osobennostjach izučenija predstavlenij i voobraženija. [O swoistości badań wyobrażeń i wyobraźni]. [Rozważania dotyczące powstawania pojęć]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 76 s. 3—17.  
Rec.: Nikiforova O. I.: Novyj sbornik issledovanij predstavlenij i voobraženij *Voprosy Psichologii* 1958 nr 4 s. 163—168; Geppert M., *Przegląd Psychologiczny* 1958 nr 2 s. 119—130.
8. KABANOWA-MELLER E. N.: Formirovanie u škol'nikov priemov umstvennoj dejatel'nosti. [Kształtowanie się sposobu rozumowania u uczniów] [Rozpatrywanie przedmiotu z różnych punktów widzenia]. *Sovetskaja Pedagogika* 1959 nr 6 s. 78—86, bibliogr.
9. KOSTJUK G. S.: O vzaimootnošenii vospitanija i razvitija. [O stosunku wzajemnym wychowania i rozwoju]. *Sovetskaja Pedagogika* 1956 nr 12 s. 60—74, bibliogr.  
Polem.: Bogojavlenskij D. N., Menčinskaja N. A.: *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 3 s. 57—68; Ogorodnikov I. T.: K voprosu o vzaimootnošenii razvitija i vospitanija detej. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 4 s. 80—85; Leont'ew A. N.: Teoretičeskie problemy psichičeskogo razvitija rebenka. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 6 s. 93—105; Anan'ev B. G.: O razvitii detej v processe obučenija. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 7 s. 12—24; Blagonadežina L. V.: O vzaimootnošenii vospitanija i razvitija rebenka. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 8 s. 99—104; Pir'ov G. D.: K voprosu o vzaimootnošenii razvitija i vospitanija detej. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 9 s. 114—126; Gonobolin F. N.:

K probleme vospitanija i razvitija rebenka. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 10 s. 124—134; Zankov L. V.: O probleme vospitanija i razvitija. K itogam diskussii. *Sovetskaja Pedagogika* 1958 nr 3 s. 103—114.

10. MENČINSKAJA N. A.: K probleme psichologii usvoenija znanij. [Z zagadnień psichologii przyswajania wiedzy]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 3—22.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psichologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337.

11. MENČINSKAJA N. A.: Psichologija usvoenija ponjatij. Osnovnye problemy i metody issledovanija. [Psichologia przyswajania pojęć. Zasadnicze problemy i metody badania]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 3—16.

Rec.: Šif Z. I., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112.

12. RAZVITIE logičeskogo myšlenija v processe obučenija v načal'noj škole. [Kształcenie logicznego myślenia w procesie nauczania początkowego]. Moskva 1956 Učpedgiz.

Rec.: Allenov V. I.: Cennoe posobie. *Načal'naja Škola* 1957 nr 3 s. 65—66.

13. RUBINŠTEJN S. L.: O myšlenii i putjach ego issledovanija. [O myśleniu i sposobach jego badania]. Moskva 1958 AN ZSRR ss. 146.

Rec.: Flesznerova F. A., *Psichologia Wychowawcza* 1959 nr 3 s. 310—317; Vetrov A. A.: Produktivnoe myšlenie i asociacija. Neskol'ko zamečanij v svjazj s knigoj S. L. Rubinštejna... *Voprosy Psichologii* 1959 nr 6 s. 157—163.

14. SAMARIN JU. A.: Ob asociativnoj prirode umstvennoj dejatel'nosti. [O asociacyjnej naturze myślenia]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 2 s. 18—30, bibliogr.

15. ZANKOV L. V. [red.]: Sočetanie slova učitelja i sredstv nagljadnosti v obučenii. [Współdziałanie słowa i środków poglądowych w nauczaniu]. [Oprac.]: ELKINA A. I., ZBOROVSKAJA I. I., ZVEREVA M. V., KIRJUSKINA A. M., FORTUNATOVA E. JA. Moskva 1958 APN ss. 380.

Rec.: Adamovič E. A., *Načal'naja škola* 1959 nr 2 s. 84—87; Skatkin M.: Slovo i nagljadnost'. *Učitel'skaja Gazeta* 1959 nr 86 s. 2; Danilov M.: Cennoe didaktičeskoe issledovanie. *Narodnoe obrazovanie* 1959 nr 1 s. 112—114; Zilberštejn A. I., Popkow A. V.: Poleznoe pedagogičeskoe issledovanie. *Sovetskaja Pedagogika* 1959 nr 5 s. 118—122.

16. ZARECKIJ M. I.: Osnovnye voprosy metodiki umstvennych upražnenij. [Podstawowe zagadnienia metodyki ćwiczeń umysłowych]. *Izvestija APN* 1949 Vyp. 20 s. 105—158, tabl.

## II. Kształcenie myślenia w nauczaniu poszczególnych przedmiotów

### 1. Nauczanie języka ojczystego

17. BABIJ V. N.: Ponimanie protivorečij škol'nikami II—VII klassov. [Rozumienie sprzeczności w sformułowaniu zdania przez uczniów klas II—VII]. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 3 s. 99—105, tabl. Sum.

18. BELOV A. M.: Logičeskie upražnenija na urokach literaturnogo čtenija. [Ćwiczenie logicznego myślenia na lekcjach języka ojczystego] [w szkole dla pracujących]. *Obščeeobrazovatel'naja Škola Vzroslych* 1959 nr 3 s. 63—69.

19. BOGOJAVLENSKIJ D. N.: K charakteristike processov abstrakcii i obobščenia pri usvoenii grammatiki. [Przyczynek do charakterystyki procesów abstrahowania i uogólniania przy opanowywaniu gramatyki]. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 4 s. 85—98, tabl., bibliogr.

20. BOGOJAVLENSKIJ D. N.: O nekotorych osobennostjach analiza i sinteza pri usvoenii znanij. [O niektórych właściwościach analizy i syntezy przy opanowywaniu wiedzy]. *Voprosy Psichologii* 1956 nr 2 s. 64—73, bibliogr.

21. BOŽOVIČ L. I.: Značenie osoznania jazykovych obobščenij v obučenii pra-

vopisaniju. [Znaczenie rozumienia uogólnień językowych w nauczaniu ortografii]. *Izvestija APN* 1946 Vyp. 3 s. 27—60, tabl.

22. DOBROMYSLOV V. A.: O razvitii logičeskogo myšlenija učaščichsja v zanjatijach po russkomu jazyku. [O rozwoju myślenia logicznego uczniów w procesie nauczania języka rosyjskiego]. *Russkij jazyk v škole* 1956 nr 2 s. 40—48.

23. DODONOV B. J.: Process kategorial'nogo uznavanija grammatičeskogo materiala. [Proces rozpoznawania kategorii gramatycznych]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 2 s. 157—168, tabl., bibliogr.

24. FERSTER N. P.: Psichologija usvoenija ponjatija vida glagolov. [Psychologia opanowywania pojęcia postaci czasownika]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 78 s. 63—82.

25. GAL'PERIN P. JA., DUBROVINA A. N.: Tip orientirovki v zadanii i formirovanie grammatičeskich ponjatij. [O kształtowaniu się pojęć gramatycznych] [Różnicowanie części mowy]. *Doklady APN* 1957 nr 3 s. 63—66.

26. GOPFENGAUZ E. N.: Ponimanie literaturnogo obraza učenicami I klassa. [Zrozumienie postaci literackiej przez uczniów kl. I] [na materiale bajki]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 53—84, tabl.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337.

27. KIRILLOVA G. D., Obučenie učaščichsja umeniju sravnivat'. [Porównywanie przedmiotów w procesie nauczania]. *Sovetskaja Pedagogika* 1959 nr 7 s. 57—66.

28. KUZ'MINA D. A.: Processy abstragirovanija v rabote nad tekstem. Na materiale objasnitel'nogo čtenija. [Procesy abstrahowania przy opracowywaniu tekstu czytanki]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 6 s. 139—149, Sum.

29. LIPKINA A. I.: Rol' predstavlenij v rabote detej nad literaturnym tekstem. Na materiale objasnitel'nogo čtenija. [Rola wyobrażeń w rozumieniu przez dzieci tekstu literackiego]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 76 s. 19—37, tabl.

Rec.: Nikiforova O. I.: Novyj sbornik issledovanij predstavlenij i vooobraženij. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 4 s. 163—168; Geppert M., *Przeгляд Psychologiczny* 1958 nr 2 s. 119—130.

30. LIPKINA A. I.: Vzaimodejstvie obraza i slova v rabote nad učebnym tekstem. [Współdziałanie obrazu i słowa przy opracowywaniu tekstu czytanki]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 23—52, tabl.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337.

31. ORLOVA A. M.: O različenii škol'nikami nekotorych schoдных javlenij sintaksisa. [O rozróżnianiu przez uczniów podobnych zjawisk składni]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 4 s. 133—146, tabl., bibliogr.

32. ORLOVA A. M.: Psichologičeskie osnovy differencirovanija učaščimisja glavných tipov prostogo predloženija. [Psychologiczne właściwości rozróżniania zasadniczych typów zdania prostego przez uczniów]. *Izvestija APN* Vyp. 78 s. 7—62, tabl.

33. ORLOVA A. M.: Psichologija ovladenija ponjatiem „podležasčee”. [Psychologia opanowywania pojęcia „podmiot”]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 17—65, tabl.

Rec.: Sif Z. I., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112; El'konin D. B.: Przemówienie na naradzie psychologów. *Izvestija APN* 1953 Vyp. 45 s. 244—248.

34. POLJAKOVA A. V.: Differencirovanie schoдного grammatičeskogo materiala v zavisimosti ot uslovij obučenija. [Rozróżnianie przez uczniów podobnego materiału gramatycznego w zależności od sposobu nauczania]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 2 s. 118—129, tabl.

35. POLJAKOVA A. V.: O vyrabotke u škol'nikov umenija differencirovat' schoдный učebnyj material. [O wyrabianiu u uczniów umiejętności rozróżniania podobnego materiału gramatycznego]. *Doklady APN* 1959 nr 1 s. 27—30.

36. SUCHOBSKAJA G. S.: O nagljadnosti pri usvoenii orfografičeskogo pravila. [O upogľadowaniu nauczania ortografii]. *Doklady APN* 1958 nr 4 s. 25—28, bibliogr.
37. SUCHOBSKAJA G. S.: Ob avtomatizacii umstvennych dejstvij. Na materiale usvoenija orfografii. [O automatyzacji czynności umysłowych. Na materiale ortografii]. *Voprosy Psychologii* 1958 nr 3 s. 74—86, tabl., bibliogr., Sum.
38. TICHONOVA A. F.: O putjach ovladenija punktuaciej. [O sposobach opanowywania zasad przestankowania]. *Doklady APN* 1958 nr 4 s. 29—32, tabl., bibliogr.
39. TROFIMOVIČ G. P.: K voprosu o psichologii usvoenija učaščimisja ponjatij o častjach reči. [Przyczynek do psychologii opanowywania przez uczniów pojęć o częściach mowy]. *Voprosy Psychologii* 1957 nr 3 s. 52—62, tabl., bibliogr.
40. ŽUJKOV S. F.: K charakteristike processov abstragirovanija i obobščenija pri usvoenii grammatiki. [Przyczynek do charakterystyki procesów abstrahowania i uogólniania przy opanowywaniu gramatyki]. *Voprosy Psychologii* 1958 nr 6 s. 97—107, tabl., bibliogr., Sum.
41. ŽUJKOV S. F.: K psichologii formirovanija orfografičeskich navykov. [Przyczynek do psychologii kształtowania się nawyków ortograficznych]. *Izvestija APN* 1957 nr 80 s. 13—142, tabl., bibliogr.

## 2. Nauczanie języków obcych

42. BELJAEV B. V.: Psichologičeskaja charakteristika ustnoj reči na inostrannom jazyke. [Psychologia władania językiem obcym w mowie]. *Inostrannye jazyki v škole* 1959 nr 1 s. 50—61, bibliogr.
43. GOLUBEV JA. V.: Nekotorye osobennosti obrazovanija asociacij pri usvoenii inostrannogo slova. [O powstawaniu skojarzeń przy opanowywaniu słownictwa w języku obcym]. *Inostrannye jazyki v škole* 1954 nr 6 s. 58—65, tabl., bibliogr.
44. SABUROVA G. G.: Psichologičeskie osobennosti analiza grammatičeskich form inostrannogo jazyka v processe pereyoda. [Psychologiczne właściwości sposobu analizowania form gramatycznych języka obcego w procesie tłumaczenia]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 78 s. 83—100.
45. SOKOLOV A. N.: Psichologičeskij analiz ponimania inostrannogo teksta. [Analiza psychologiczna rozumienia tekstu obcojęzycznego]. *Izvestija APN* 1947 Vyp. 7 s. 163—190, Sum.

Rec.: Kostjuk G. S., *Sovetskaja Pedagogika* 1948 nr 9 s. 105—112.

## 3. Nauczanie historii

46. DAJRI N. G.: Razvitie myšlenija učaščichsja v VIII klasse. [Rozwój myślenia uczniów w kl. VIII] [w procesie nauczania historii]. *Prepodavanje istorii v škole* 1956 nr. 4 s. 65—77, tabl.
- Polem.: DRUŽKOVA A. V.: K voprosu o razvitii myšlenija učaščichsja na uroke istorii. *Prepodavanje istorii v škole* 1957 nr 3 s. 78—80.
47. GITIS I. V.: O formirovanii znanij učaščichsja po istorii. [O kształtowaniu się wiedzy historycznej uczniów] [zrozumienie związków pomiędzy faktami historycznymi]. *Izvestija APN* 1953 Vyp. 49 s. 59—74.
48. JANKO-TRINICKAJA A. A.: Rabota nad ponjatiem „Gosudarstvo” pri prochoždenii razdela „Drevnij Vostok” v kursie V klassa. [Kształtowanie się pojęcia „Państwo” w klasie V w toku uczenia się historii] [Starożytny Wschód]. *Prepodavanje istorii v škole* 1953 nr 3 s. 61—73. Tłum.: *Historia i Nauka o Konstytucji* 1953 nr 3/4 s. 95—110.

Polem.: Gittis I. V., Znamenskaja A. A.: Ob uglublenni znaniĭ, usvoennykh učaščimisja v chode izučeniĭa istorii. *Prepodavanie istorii v škole* 1953 nr 3 s. 74—82; Krugljak M. I.: O rabote nad ponjatijem „Gosudarstvo”. *Prepodavanie istorii v škole* 1954 nr 2 s. 36—43; Krugljak M. I.: O pracy nad pojęciem „Państwo” — w ramach dyskusji. *Historia i Nauka o Konstytucji* 1954 nr 4 s. 45—52; Gora P. V.: O formirovanii ponjatija „Gosudarstvo”. *Prepodavanie istorii v škole* 1954 nr 2 s. 44—49; Vinogradova E. A.: K voprosu o formirovanii ponjatij v kurse istorii v V klasse. *Tamże* s. 50—54; Demidenko V. K.: *Prepodavanie istorii v škole* 1954 nr 3 s. 84—89; O formirovanii ponjatija „Gosudarstvo” pri izučeniĭi istorii v V klasse. K itogam obsuždenija. *Prepodavanie istorii v škole* 1959 nr 6 s. 34—42.

49. KODJUKOVA L. M.: Psihologija usvoeniĭa istoričeskikh ponjatij učaščimisja IV klassa. [Psihologija przyswajania pojęć historycznych przez uczniów kl. IV]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 114—141, tabl.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337.

50. KRUGLJAK M. I.: O formirovanii ponjatij u učaščisjsja v processe obučeniĭa. [O kształtowaniu się pojęć uczniów w procesie nauczania historii]. *Sovetskaja Pedagogika* 1955 nr 3 s. 31—44.

Polem.: Red'ko A. Z.: Nekotorye voprosy metodiki prepodavaniĭa istorii. *Prepodavanie istorii v škole* 1955 nr 5 s. 76—83.

51. KRUGLJAK M. I.: O priemach aktivizacii myšlenija učaščisjsja V—VII klassov. [O sposobach aktywizacji samodzielnego myślenia uczniów kl. V—VII] [na lekcjach historii]. *Prepodavanie istorii v škole* 1959 nr 2 s. 58—66.

52. RED'KO A. Z.: Puti formirovanija predstavlenij u učaščisjsja pjatych klassov pri izučeniĭi istorii. [Proces kształtowania się wyobrażeń u uczniów klas piątych w toku uczenia się historii]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 76 s. 97—127, tabl.

Rec.: Nikiĭforova O. I.: Novyj sbornik issledovanij predstavlenij i voobraženij. *Voprosy Psihologii* 1958 nr 4 s. 163—168; Geppert M., *Przegląd Psychologiczny* 1958 nr 2 s. 119—130.

53. RED'KO A. Z.: Usvoenie istoričeskikh ponjatij učaščimisja V—VII klassov. [Opanowanie przez uczniów kl. V—VII pojęć historycznych]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 67—113.

Rec.: Siĭ Z. I., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112.

#### 4. Nauczanie matematyki

##### a) Zagadnienia ogólne

54. BRADIS V. M.: Vospitanie logičeskikh navykov pri izučeniĭi matematiki. [Kształcenie logicznego myślenia w nauczaniu matematyki]. *Matematika v škole* 1953 nr 1 s. 20—24.

55. CHINČIN A. JA.: O formalizmie v škol'nom prepodavanii matematiki. [O formalizmie w szkolnym nauczaniu matematyki]. *Izvestija APN* 1946 Vyp. 4 s. 7—20.

56. FETISOW A. I.: Ėlementy logiki v prepodavanii matematiki. [Elementy logiki w nauczaniu matematyki]. *Izvestija APN* 1958 Vyp. 92 s. 149—198, rys.

57. GIBŠ I. A.: Aktivnost' učaščisjsja kak uslovie, neobchodimoe dlja raboty učitelja nad povyšeniem kačestva obučeniĭa. [Aktywność uczniów jako niezbędny warunek pracy nauczyciela nad podniesieniem jakości nauczania] [O pracy samodzielnej uczniów]. *Matematika v škole* 1959 nr 6 s. 31—36.

58. Pritulo F. F.: Ėlementy logiki v škol'nom kurse matematiki. [Elementy logiki na lekcjach matematyki] [kl. IX i X]. *Matematika v škole* 1953 nr 1 s. 25—35.

## b) Rozwój pojęć liczbowych u dzieci

59. BLECHER F. N.: K voprosu ob osnovnoj operacii v usvoenii det'mi èlementarnych arifmetičeskich ponjatij. [W sprawie niezbędnej czynności przy opanowywaniu elementarnych pojęć arytmetycznych] [Doliczanie jedności]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 4 s. 64—74, tabl., bibliogr., Sum.

60. BRUŠLINSKIJ A. W.: Nekotorye voprosy detskogo myšlenija v uslovijach usvoenija sčeta. [O myśleniu dziecka w procesie liczenia]. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 63—66.

61. DAVYDOV V. V.: O metodike issledovanija usvoenija ponjatij det'mi. [O metodyce badania procesu opanowywania pojęć przez dzieci] [Pojęcie liczby]. *Doklady APN* 1957 nr 4 s. 61—67, bibliogr.

62. DAVYDOV V. V.: Ob obrazovanii načal'nogo ponjatija čisla u rebenka. [O powstawaniu pierwszych pojęć liczbowych u dziecka]. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 51—54.

63. DAVYDOV V. V.: Obrazovanie načal'nogo ponjatija o količestve u detej. [powstawanie pojęcia zbioru u dziecka]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 2 s. 82—96, bibliogr.

64. JABLOKOV L. JA.: Formirovanie pervonačal'nych čislovyh ponjatij u detej. [Kształtowanie się pojęć liczbowych u dzieci] [Pojęcie zbioru]. *Doškol'noe Vospitanie* 1953 nr 5 s. 29—32, nr 6 s. 31—35.

65. LEUŠINA A. M.: Formirovanie u detej načal'nych predstavlenij o količestve. [Kształtowanie się elementarnych pojęć liczbowych]. *Sovetskaja Pedagogika* 1959 nr 8 s. 114—126, rys., bibliogr.

66. LEUŠINA A. M.: Razvitie predstavlenij o množestve u malen'kich detej. [Rozwój pojęcia zbioru u małych dzieci]. *Doškol'noe Vospitanie* 1957 nr 8 s. 8—17

67. NEPOMNJAŠČAJA N. I.: K voprosu o psichologičeskich mehanizmach formirovanija umstvennogo dejstvija. [W sprawie mechanizmów psychologicznych kształtowania się czynności umysłowych] [Pojęcie liczby u dzieci-oligofreników]. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 55—58.

## c) Kształtowanie się pojęć matematycznych

68. FETISOV A. I.: Formirovanie matematičeskich ponjatij. [Kształtowanie pojęć matematycznych] [w procesie nauczania]. *Izvestija APN* 1958 Vyp. 92 s. 67—94.

69. JAKOVLEVA N. M.: Osobennosti usvoenija mer dliny učaščimisja I i II klasov. [Właściwości opanowywania pojęć miar długości przez uczniów klas I i II]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 86 s. 167—185, tabl.

Rec.: Kabanova-Meller E. N., *Voprosy Psichologii* 1958 nr 3 s. 161—167.

70. MECHTIZADE Z. M.: Psichologičeskij analiz osnovnyh trudnostej v usvoenii učaščimisja V klasa razdela o delimosti čisel i operacij s drobnjami. [Analiza psychologiczna zasadniczych trudności przy opanowywaniu przez uczniów klasy V cech podzielności liczb i działań nad ułamkami] [Przyswajanie pojęć i systemów pojęć]. *Izvestija APN* 1955 Vyp. 71. s. 113—148.

71. TALYZINA N. F.: Usvoenie suščestvennyh priznakov ponjatij pri organizacii dejstvija ispytuemyh. [Opanowywanie istotnych cech pojęć geometrycznych przez organizowanie czynności badanych] [zastosowanie wzorca]. *Doklady APN* nr 2 s. 47—50, tabl.

72. TALYZINA N. F., STEPANOVA K. A.: Primenenie ponjatij v zatrudnennyh uslovijach. [Zastosowanie pojęć przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych] [Warunki zadania niepełne, dane zamaskowane]. *Doklady APN* 1959 nr 1 s. 55—58.



73. ZYKOVA V. I.: Psychologija usvoenija geometričeskich ponjatij učaščimisja VI klassov. [Psychologia przyswajania pojęć geometrycznych przez uczniów klas VI]. *Izvestija APN 1954 Vyp. 61 s. 85—114, rys.*

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła 1955 nr 3 s. 330—337.*

#### d) Rozwiązywanie zadań arytmetycznych

74. GOŁOMŠTOK I. E.: Formy umstvennych dejstvij i ich svjaz' s uspevaemost'ju učaščichsja. [Formy czynności umysłowych i ich związek z wynikami nauczania] [Rachunki w kl. I]. *Doklady APN 1957 nr 3 s. 67—70, bibliogr.*

75. GUROVA L. L.: Osoznanie škol'nikami svoich dejstvij pri rešenii arifmetičeskich zadači. [Uświadamianie sobie własnych procesów myślowych przy rozwiązywaniu zadania arytmetycznego] [przez uczniów kl. V—VI]. *Doklady APN 1959 nr 1 s. 35—38.*

76. JAROŠČUK V. L.: Formirovanie ponjatija o tipe zadači pri organizacii raboty s tipovymi priznakami. [Kształtowanie się pojęcia o typie zadania przy zastosowaniu instrukcji wskazującej typowe cechy zadania]. *Doklady APN 1957 nr 2 s. 59—62.*

77. JAROŠČUK V. L.: Psychologičeskij analiz processov rešenija tipovyh arifmetičeskich zadač. [Analiza psychologiczna procesu rozwiązywania typowych zadań arytmetycznych]. *Izvestija APN 1957 nr 80, s. 143—173, bibliogr.*

78. JAROŠČUK V. L.: Rol' osoznanija tipovyh priznakov pri rešenii arifmetičeskich zadač opredelennogo tipa. [Rola rozpoznania typowych cech zadania arytmetycznego]. *Voprosy Psychologii 1959 nr 1 s. 103—113, bibliogr. Sum.*

79. KALMYKOVA Z. I.: Analiz i sintez pri rešenii arifmetičeskich zadač. [Analiza i synteza przy rozwiązywaniu zadań arytmetycznych]. *Načal'naja škola 1954 nr 5 s. 33—40.*

80. KALMYKOWA Z. I.: Processy analiza i sinteza pri rešenii arifmetičeskich zadač. [Procesy analizy i syntezy przy rozwiązywaniu zadań arytmetycznych]. *Izvestija APN 1954 Vyp. 61 s. 206—232.*

Polem.: Landa L. N.: O nekotorych nedostatках izučenija myšlenija učaščichsja. *Sovetskaja Pedagogika 1956 nr 10 s. 18—20; Ptaszyńska Wanda. O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. Nowa Szkoła 1955 nr 3 s. 330—337.*

81. KALMYKOVA Z. I.: Processy analiza i sinteza pri rešenii arifmetičeskich zadač. [Procesy analizy i syntezy przy rozwiązywaniu zadań arytmetycznych]. *Izvestija APN 1955 Vyp. 71 s. 3—112, rys., tabl.*

Polem.: Popova N. S.: V zaščitu tak nazyvaemogo „analitičeskogo” metoda rešenija zadač. *Matematika v škole 1957 nr 3 s. 31—40.*

82. KALMYKOWA Z. I.: Psychologičeskij analiz formirovanija ponjatija o tipe zadači. [Analiza psychologiczna kształtowania się pojęcia o typie zadania]. *Izvestija APN 1947 Vyp. 12 s. 139—154, tabl.*

83. KAVERIN N. V.: Ob analize i sinteze i ich meste v processe rešenija arifmetičeskich zadač. [O analizie i syntezie i ich roli w procesie rozwiązywania zadań arytmetycznych]. *Matematika v škole 1952 nr 5 s. 44—54.*

84. KULIKOV V. N.: Ponimanie matematičeskogo zavisimosti mladšimi škol'nikami. [Rozumienie zależności matematycznej u młodszych dzieci szkolnych]. *Voprosy Psychologii 1957 nr 2 s. 97—107.*

85. MEDELJAN G. A.: Psychologičeskij analiz ošibok pri rešenii arifmetičeskich zadač učaščimisja V—VI klassov. [Analiza psychologiczna błędów przy rozwiązywaniu zadań arytmetycznych przez uczniów klas V—VI]. *Izvestija APN 1955 Vyp. 71 s. 149—190.*

86. MENČINSKAJA N. A.: Intellektual'naja dejatel'nost' pri rešenii arifmetičeskich zadač. [Czynności umysłowe przy rozwiązywaniu zadań arytmetycznych] *Izvestija APN* 1946 Vyp. 3 s. 99—134, rys., bibliogr.

e) Rozwiązywanie zadań algebraicznych

87. DOBLAEV L. P.: Myslitel'nye processy pri sostavlenii uravnenij. [Procesy myślenia przy układaniu równań]. *Izvestija APN* 1957 Vyp. 80 s. 175—233, tabl. bibliogr.

88. KOSSOV B. B.: Osobennosti usvoenija načal'nych algebraičeskich znanij škol'nikami s različnym tipologičeskim sootnošeniem pervoj i vtoroj signal'nych sistem. [Właściwości procesu opanowywania początków algebry przez uczniów w zależności od osobniczych różnic wzajemnego stosunku I i II układu sygnałów]. *Voprosy Psichologii* 1956 nr 4 s. 116—128, tabl., bibliogr.

89. ŠEVAREV P. A.: Nekotorye zamečanija k probleme asociacij. [Uwagi do zagadnienia skojarzeń]. *Izvestija APN* 1957 Vyp. 80 s. 3—11, bibliogr.

90. ŠEVAREV P. A.: Obobščennye asociacii. [Uogólnione skojarzenia]. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 1 s. 16—23, bibliogr.

91. ŠEVAREV P. A.: Opyt psichologičeskogo analiza algebraičeskich ošibok. [Próba analizy psychologicznej błędów w rozwiązywaniu zadań algebraicznych]. *Izvestija APN* Vyp. 3 s. 135—180.

Rec.: Landa L. N.: O nekotorych nedostatках izučeniija myślenija učašičhsja. *Sovetskaja Pedagogika* 1956 nr 10 s. 18—30.

92. ŠEVAREV P. A.: Processy myślenija v učebnoj rabote škol'nika. [Procesy myślenia w pracy szkolnej ucznia]. *Sovetskaja Pedagogika* 1946 nr 3 s. 94—110.

f) Rozwiązywanie zadań geometrycznych

93. ANDREEV F. A.: Razvitie logičeskogo myślenija učašičhsja i rešenje zadač na dokazatel'stvo v VI—VII klassach. [Kształcenie logicznego myślenia uczniów przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych w klasach VI—VII]. *Matematika v škole* 1953 nr 1 s. 58—69.

94. GONOBOLIN F. N.: K voprosu o ponimanii geometričeskich dokazatel'stv učašičhsja. [W sprawie rozumienia dowodów geometrycznych przez uczniów]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 54 s. 175—192, rys.

Rec.: Ljublinskaja A. A., Lomov B. F.: Voprosy psichologii reči i myślenija. *Voprosy Psichologii* 1955 nr 1 s. 110—112.

95. JAKIMANSKAJA I. S.: Individual'nye različija učašičhsja pri rešenii geometričeskich zadač na dokazatel'stvo. [Indywidualne różnice ujawniające się przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych na dowodzenie]. *Doklady APN* 1959 nr 1 s. 31—34, rys.

96. JAKIMANSKAJA I. S.: O nekotorych osobennostjach myslitel'noj dejatel'nosti, projavljajušičhsja pri čtenii čerteža. [O niektórych właściwościach myślenia w procesie odczytywania wykresu]. *Doklady APN* 1958 nr 3 s. 49—54, rys. bibliogr.

97. JAKIMANSKAJA I. S.: Urovni analiza, sinteza i abstrakcii pri čtenii čerteža u učašičhsja IV—VIII klassov. [Poziom zastosowania analizy, syntezy i abstrakcji przy odczytywaniu wykresu u uczniów kl. IV—VIII]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 1 s. 114—126, rys., tabl. bibliogr., Sum.

98. KÁBANOWA-MELLER E. N.: Rol' čerteža v primenenii geometričeskich teorem. [Rola wykresu w zastosowaniu twierdzeń geometrycznych do rozwiązywania zadań]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 195—227, rys.

Rec.: Šif Z. I., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112.

99. KRAJZMAN M. L.: O razvitii tvorčeskogo myšlenija učaščichsja v prepodavanii geometrii. [O rozwoju twórczego myślenia uczniów w procesie nauczania geometrii]. *Matematika v škole* 1955 nr 6 s. 61—67, rys.

100. KUZ'MINSKIJ M. I.: Elementy logiki v prepodavanii geometrii. [Elementy logiki w nauczaniu geometrii]. *Matematika v škole* 1953 nr 1 s. 39—43.

101. LANDA L. N.: O formirovanii u učaščichsja obščego metoda myslitel'noj dejatel'nosti pri rešenii zadač. [O kształceniu myślenia uczniów przy rozwiązywaniu zadań] [na materiale geometrii]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 3 s. 14—27, rys., bibliogr. Sum.

102. SLAVSKAJA K. A.: K probleme „perenosa”. [W sprawie „przeniesienia”]. [Transfer doświadczenia]. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 67—69, rys.

103. SLAVSKAJA K. A.: Proces myšlenija i aktualizacija znanij. Nekotorye itogi eksperimental'nogo issledovanija aktualizaciji znanij. [Proces myślenia a aktualizacja wiedzy. Wyniki badań eksperymentalnych] [na materiale geometrii]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 3 s. 28—43, rys., Sum.

104. TALYZINA N. F.: Osobennosti umozaključenija pri rešenii geometričeskich zadač. [Właściwości wnioskowania przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych]. [kl. VI—X]. *Izvestija APN* 1957 Vyp. 80 s. 235—274, rys., tabl.

105. ZYKOVA V. I.: O primenenii geometričeskich znanij k rešeniju praktičeskich zadač. [O stosowaniu wiedzy geometrycznej do rozwiązywania zagadnień praktycznych] [kl. VI]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 2 s. 53—65, rys., bibliogr., Sum.

106. ZYKOWA V. I.: Operirovanie ponjatijami pri rešenii geometričeskich zadač. [Operowanie pojęciami przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 155—194, rys., tabl.

Rec.: Šif Z. L., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112; Landa L. N.: O nekotorych nedostatках izučenija myšlenija učaščichsja. *Sovetskaja Pedagogika* 1956 nr 10 s. 18—30.

## 5. Nauczanie chemii i fizyki

107. AVDJUNIN N. I.: Kak razvivat' myšlenie učaščichsja na urokach chimii. [Jak kształcić myślenie uczniów na lekcjach chemii]. *Chimija v škole* 1958 nr 1 s. 12—23.

108. BORISENKO N. F.: K voprosu o razvitii myšlenija v processe obučenija. [W sprawie rozwoju myślenia uczniów w procesie nauczania] [na materiale fizyki]. *Sovetskaja Pedagogika* 1953 nr 7 s. 13—22.

109. ÈVENČIK E. E.: Aktivizacija učaščichsja v processe soobščeniija im novych znanij po fizike. [Aktywizacja uczniów przy podawaniu nowego materiału z fizyki]. *Fizika v škole* 1959 nr 3 s. 32—36.

110. FLEŠNER È. A.: Psichologičeskij analiz primenenija znanij do fizike škol'niki-kami VI klassa. [Analiza psychologiczna stosowania przez uczniów klasy VI wiadomości z zakresu fizyki] [Pomiary]. *Doklady APN* 1957 nr 3 s. 59—62.

111. GOLIKOVA Z. F.: Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti učaščichsja. [Aktywizacja procesów poznawczych uczniów]. *Chimija v škole* 1959 nr 4 s. 33—39.

112. IVANOV I. I.: O formirovanii ponjatij v processe obučenija. [O kształtowaniu się pojęć w procesie uczenia się] [na materiale fizyki]. *Sovetskaja Pedagogika* 1945 nr 1/2 s. 8—14.

113. JUS'KOVIČ V. F.: O formirovanii naučnogo mirovozzrenija učaščichsja na urokach fiziki. [O kształtowaniu naukowego poglądu na świat na lekcjach fizyki]. *Fizika w škole* 1952 nr 4 s. 25—32.

114. KALMYKOWA Z. I.: Psichologičeskie osobennosti primenenija znanij

w rešeniju fizičeskich zadač. [Psychologiczne właściwości stosowania wiedzy z zakresu fizyki do rozwiązywania zadań]. *Doklady APN* 1957 nr 4 s. 101—104.

115. KALMYKOVA Z. I.: Zavisimost' urovnja znanij ot aktivnosti učaščichsja v obučenii. [Zależność stopnia opanowania wiedzy od aktywności uczniów w procesie nauczania]. *Sovetskaja Pedagogika* 1959 nr 7 s. 115—125, bibliogr.

116. SAVIČ T. Z.: O nekotorych priemach aktivizacii myslitel'noj dejatel'nosti učaščichsja na urokach chemii. [O niektórych sposobach uaktywniania myślenia uczniów na lekcjach chemii]. *Chimija v škole* 1958 nr 1 s. 23—28.

117. SMORGONSKIJ L. M.: Vospitanie u učaščichsja èlementov dialektiko-materialističeskogo mirovozzrenija v processe prepodavania chemii. [Kształcenie u uczniów elementów dialektyczno-materialistycznego poglądu na świat w procesie nauczania chemii]. *Izvestija APN* 1951 Vyp. 31 s. 105—117.

118. SOKOLOV A. N.: Processy myślenia pri rešenii fizičeskich zadač učaščimisja. [Procesy myślenia przy rozwiązywaniu zadań z fizyki przez uczniów]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 54 s. 136—174.

Rec.: Ljublinskaja A. A., Lomov B. F.: Voprosy psichologii reči i myślenia. *Voprosy Psichologii* 1955 nr 1 s. 110—112; Landa L. N.: O nekotorych nedostatках izučenija myślenia učaščichsja. *Sovetskaja Pedagogika* 1956 nr 10 s. 18—30.

119. SUVOROV N. P.: Prepodavanie fiziki i dialektičeskij materializm. [Nauczanie fizyki i materializm dialektyczny]. *Izvestija APN* 1951 Vyp. 31 s. 52—68.

120. UEMOV A. I.: Razvitie logičeskogo myślenia učaščichsja pri rešenii zadač. [Rozwijanie logicznego myślenia uczniów przy rozwiązywaniu zadań z fizyki]. *Fizika v škole* 1956 nr 2 s. 37—43.

## 6. Nauczanie geografii i przyrodoznawstwa

121. ADJASOVA O. F.: Naučno-ateističeskoe vospitanie učaščichsja na urokach botaniki i zoologii. [Kształtowanie naukowego poglądu na świat u uczniów na lekcjach botaniki i zoologii]. *Biologia v škole* 1957 nr 6 s. 20—24.

122. KABANOVA-MELLER E. N.: Formirovanie geografičeskich predstavlenij u učaščichsja V—VII klassov. [Kształtowanie się wyobrażeń geograficznych u uczniów klas V—VII]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 76 s. 129—151.

Rec.: Nikiforova O. I.: Novyj sbornik issledovanij predstavlenij i voobraženij. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 4 s. 163—168; Geppert M., *Przegład Psychologiczny* 1958 nr 2 s. 119—130.

123. KABANOVA-MELLER E. N.: O razvitii logičeskogo myślenia u škol'nikov. [O rozwoju logicznego myślenia uczniów]. *Sovetskaja Pedagogika* 1956 nr 4 s. 28—38, bibliogr.

124. KABANOVA-MELLER E. N.: O roli nagljadnogo materiala v processach abstrakcii i obobščenija u škol'nikov. [O roli materiału poglądowego w procesach abstrahowania i uogólniania u uczniów]. *Voprosy Psichologii* 1955 nr 2 s. 65—71, bibliogr.

125. KABANOVA-MELLER E. N.: Psichologičeskij analiz primenenija geografičeskich ponjatij i zakonomernostej. [Analiza psychologiczna stosowania pojęć i prawidłowości geograficznych]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 127—154, rys.

Rec.: Šif Z. I., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112.

126. KABANOVA-MELLER E. N.: Usvoenie i primenenie geografičeskich prostranstvennych ponjatij učaščimisja. [Przyswojenie i stosowanie geograficznych pojęć przestrzennych przez uczniów]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 142—165.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337; Matreeva A.: O statijach... *Geografija v škole* 1956 nr 4 s. 71—73.

127. KABANOVA-MELLER E. N.: Usvoenie i primenenie učaščimisja sistemy geografičeskich ponjatij. [Przyswojenie i stosowanie systemu pojęć geograficznych przez uczniów]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 166—190.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337; Matveeva A.: O statijach... *Geografija v škole* 1956 nr 4 s. 71—73.

128. KOLPAČEV V. P.: Rol' ustanovlenija dvustoronnich svjazej v usvoenii geografičeskogo materiala. [Rola ustalenia obustronnych związków pomiędzy zjawiskami geograficznymi w opanowaniu materiału przez uczniów]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 4 s. 147—161, tabl., bibliogr.

129. KUDRJAWEWA E. M.: Psichologičeskij analiz trudnostej v usvoenii botaniki učaščimisja V—VI klassov. [Analiza psychologiczna trudności w opanowywaniu pojęć z dziedziny botaniki przez uczniów klas V i VI]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 191—205, tabl.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337.

130. KUDRJAWEWA E. M.: Razvitie logičeskogo myšlenija učaščichsja pri obučenii biologii. [Rozwój logicznego myślenia uczniów w procesie nauczania biologii]. *Biologija v škole* 1957 nr 6 s. 9—14.

131. LIPKINA A. I., ZAVITAEV P. A.: Razvitie logičeskogo myšlenija učaščichsja na zanjatijach po izučeniju prirody. [Rozwój logicznego myślenia uczniów w związku z nauczaniem przyrodoznawstwa] [na poziomie elementarnym]. *Načal'naja škola* 1956 nr 6 s. 19—23.

## 7. Kształcenie myślenia technicznego

132. KUDRIN B. G.: Razvitie techničeskogo myšlenija i tvorčeskich sposobnostej učaščichsja v svjazi s izučeniem mašin. [Rozwój technicznego myślenia i zdolności twórczych uczniów w związku z poznawaniem zasad budowy maszyn]. *Doklady* 1958 nr 1 s. 9—12.

Rec.: E. F., *Psychologia Wychowawcza* 1958 nr 1 s. 121—128.

133. LEVITOV N. D.: O psichologičeskich komponentach techničeskoi dejatel'nosti [O składnikach psychologicznych pracy technicznej]. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 6 s. 33—43, Sum.

134. SKATKIN M. N.: Obogaštenie intellektual'nogo soderžanija truda škol'nikov i nekotorye problemy psichologii. [Wzbogacenie intelektualnej treści pracy ręcznej uczniów i problemy psychologiczne]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 3 s. 15—29.

W. DĄBROWSKA

## ROK 1959 W SZKOLNICTWIE ZAWODOWYM

Miniony rok zapisał się w powojennych dziejach szkolnictwa zawodowego w Polsce jako okres dalszego wzmacniania jego pozycji w ogólnym systemie oświaty i wychowania oraz rozszerzania jego oddziaływania na coraz to liczniejsze grupy młodzieży, nie objętej dotychczas w należyty sposób zorganizowaną opieką pedagogiczną.

Proces ten, który nazwać by należało zdobywaniem przez szkolnictwo zawodowe właściwej należnej mu pozycji w polskim systemie oświatowym, zaczął się — jak wiemy — po drugiej wojnie światowej, gdy nowe, stworzone przez rewolucję 1944 r., warunki społeczno-polityczne postawiły w centrum uwagi społeczeństwa olbrzymie procesy ekonomiczne związane z szybkim odrabianiem przez nasz naród spuścizny zacofania, odziedziczonej po półtorawiekowej niewoli i dwudziestu latach rządów burżuazji i sanacji. Po roku 1956 proces ten znacznie się zdynamizował i doprowadził do wyraźnego przeklasyfikowania pojęć społecznych w dziedzinie oceny roli i zadań szkolnictwa zawodowego. Jest dziś ono masowym — posiadającym wyraźną i łatwo dostrzegalną użyteczność społeczną — torem średniego kształcenia młodzieży. Daleko i bezpowrotnie odeszliśmy od przedwojennych czasów, w których słabiutki i nieliczne szkoły zawodowe były szkołami drugiego czy trzeciego rzędu, przeznaczonymi dla młodzieży z nizin społecznych.

Właśnie w 1959 r. minęło 25 lat od rozpoczęcia przez grono związkowych działaczy oświatowych, rekrutujących się z szeregów politycznej i społecznej lewicy, akcji zmierzającej do wyprowadzenia szkolnictwa zawodowego z pozycji „ubogiego krewnego” do pozycji równorzędnego z innymi działami ogniwa w systemie oświatowym. Walka o właściwą pozycję szkoły zawodowej przeprowadzona była w ramach jednolitej związkowej organizacji nauczycielskiej (Związku Nauczycielstwa Polskiego), w której rozpoczęła wówczas działalność Sekcja Szkolnictwa Zawodowego. Walka ta w pełni została wygrana, a pozycja szkoły zawodowej utrwalona.

Rok 1959 rozpoczął się od prawdziwie wielkiego wydarzenia w życiu szkolnictwa zawodowego, jakim był Krajowy Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej, który odbył się w Warszawie w dniach 21—24 stycznia ub. roku. Zjazd był zakończeniem i podsumowaniem rok z górą trwających dyskusji i prac mających na celu doraźną poprawę oraz opracowanie koncepcji dalszego rozwoju oświaty zawodowej w naszym kraju. Najaktywniejsi pracownicy szkolnictwa zawodowego, działacze życia gospodarczego, świata technicznego, związków zawodowych, podjęli wielki społeczny wysiłek, by wszechstronnie przeanalizować bieżącą sytuację istniejącą w szkolnictwie zawodowym i opracować uzasadnione wnioski do realizacji dalszego postępu w tej dziedzinie. Udział w Zjeździe czołowych przedstawicieli rządu PRL (jednym z referentów był wicepremier Piotr Jaroszewicz), świata nauki i techniki oraz blisko sześciuset przedstawicieli życia gospodarczego i 40-tysięcznej masy nauczycieli szkół zawodowych nadał Zjazdowi charakter wielkiego sejmiku oświatowego, którego uchwały i wnioski stanowią wytyczną pracy nad organizacją kształcenia zawodowego tak dla administracji państwowej, jak i wszystkich ogniw działalności gospodarczej w kraju.

Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej stanowił równocześnie twórczy wkład do dyskusji, jaka toczyła się w naszym kraju nad „Wytycznymi rozwoju PRL na lata 1959—1965, stanowiącymi podstawę do dyskusji przed marcowym III Zjazdem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Drogi rozwoju gospo-

darki to przecież podstawowe — chociaż nie jedyne — wytyczne dla kierunku i perspektyw oświaty zawodowej.

Było wielkim i niezaprzeczalnym sukcesem organizatorów Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej, a zarazem najwyższym potwierdzeniem słuszności drogi wytyczonej szkolnictwu zawodowemu na tym Zjeździe, że podstawowe jego uchwały, dotyczące kierunku dalszego rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce, a także uchwalone dezyderaty dotyczące kierunku i zasięgu niezbędnej reformy całego systemu oświatowego w kraju, znalazły dosłowne prawie potwierdzenie w przyjętych dwa miesiące później Uchwałach III Zjazdu PZPR. Jest w nich mowa o konieczności dalszej rozbudowy sieci szkół zawodowych I i II stopnia, położenia „szczególnego nacisku” na organizowanie szkolenia przyzakładowego, szkół dokształcających oraz organizację przysposobienia zawodowego w mieście i na wsi. Uchwały III Zjazdu PZPR ustosunkowują się również w sposób identyczny, jak uchwały Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej, do problemu generalnej reformy ustroju szkolnego w Polsce. Czytamy w nich bowiem: „W celu podwyższenia przeciętnego poziomu kwalifikacji ogólnych młodzieży przystępującej do pracy zawodowej, a także w celu zapełnienia 2-letniej przerwy występującej obecnie u tej części absolwentów szkoły podstawowej, która nie przechodzi do ogólnokształcącej lub zawodowej szkoły średniej — należy przystąpić do stopniowej reorganizacji 7-letniej szkoły podstawowej przez dodanie dwóch lat nauczania w zakresie przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego”. Tak samo widzieli rolę szkół przysposobienia zawodowego — jako przejściowego etapu w realizacji reformy ustroju szkolnego w Polsce — uczestnicy Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej. Ta zbieżność ocen oraz wniosków będzie miała niewątpliwie poważny wpływ na kształtowanie się dalszej drogi szkolnictwa zawodowego w Polsce.

### Bilans minionego roku szkolnego

Rok szkolny 1958/59 zamknęliśmy w szkolnictwie zawodowym poważnym „saldo dodatnim”. Ilość uczniów podniosła się — w stosunku do r. szk. 1957/58 — o ponad 57 tysięcy i osiągnęła około 538 tysięcy. Gdy w poprzednim roku szkolnym na każde 10 tysięcy mieszkańców PRL wypadało 169,2 uczniów w szkołach zawodowych, to w r. szk. 1958/59 liczba ta podniosła się do 185,5 uczniów na 10 tysięcy mieszkańców.

Dla porównania należy przypomnieć sobie, że wskaźnik ten wynosił w roku szk. 1937/38 — 57 uczniów na 10 tysięcy mieszkańców.

Mimo istniejących nadal znacznych niedostatków w wyposażeniu szkół zawodowych miniony rok szkolny przyniósł na tym odcinku znaczną poprawę, gdyż tylko dla warsztatów szkolnych zakupiono maszyn i urządzeń za kwotę ponad 40 milionów zł.

Rok 1959 — jako ostatni rok pierwszego 15-lecia Polski Ludowej — pozwala również spojrzeć syntetycznie na całą drogę, jaką przebyło szkolnictwo zawodowe w Polsce, od momentu gdy — jeszcze podczas toczącej się wojny — ruszyły pierwsze szkoły zawodowe, do końca roku szkolnego 1958/59. Szkoły zawodowe dały w tym okresie gospodarce narodowej 1 200 000 absolwentów. Państwo Ludowe wybudowało i wyposażało 254 budynki szkolne o kubaturze ponad 3 milionów m<sup>3</sup>, 174 internaty z ponad 31 tysiącami miejsc, 148 warsztatów z ponad 19 tys. stanowisk pracy. Ogólna ilość szkół zawodowych przekroczyła 3 tysiące (licząc w tym ponad tysiąc szkół przysposobienia rolniczego). Ruszyły na większą skalę — w oparciu o ustawę z 2 lipca 1958 r. — zakładowe szkoły zawodowe dla pracujących i szkoły dokształcające, skupiające ponad 50 tysięcy uczniów. Ustawa ta („O nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunków zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy”) to wielkiej wagi dokument normatywny rozszerzający obowiązek zorganizowanej nauki zawodu, bogatej również w niezbędne elementy kształcenia ogólnego, na wszystkich młodocianych (do 18 roku życia) pracujących zarobkowo. Uchwalenie tej ustawy to



również duży sukces działaczy oświatowych szkolnictwa zawodowego, dla których znaczny odsetek młodzieży rozpoczynającej corocznie pracę zawodową bez uzyskania właściwych kwalifikacji ogólnych i zawodowych stanowił przedmiot poważnej troski. W samych tylko zawodowych szkołach przyzakładowych (istniejących przy większych zakładach przemysłowych i przez nie finansowanych, a przeznaczonych dla młodocianych pracujących w danym zakładzie) ilość uczniów podniosła się w minionym roku szkolnym ponad 5-krotnie (z 2800 w 1957/58 r. do 15 800 w roku szk. 1958/59).

### Rok szkolny 1959/60 — to duży postęp

Zgodnie z uchwałami III Zjazdu Partii i wytycznymi Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej w bieżącym roku szkolnym rosło nadal szkolnictwo zawodowe ilościowo i jakościowo. Do klas I zasadniczych szkół zawodowych (dla młodzieży nie pracującej) przyjęto o 5 tysięcy uczniów więcej niż w roku poprzednim; uruchomiono — wynikające z uchwał III Zjazdu Partii — pierwsze eksperymentalne szkoły przysposobienia zawodowego (dla absolwentów szkoły podstawowej nie kontynuujących nauki w szkole średniej), w których znalazło się ponad 5 tysięcy młodzieży; znacznie zwiększono ilość szkół przysposobienia rolniczego (jest ich około 1500), a stan młodzieży podniósł się w nich w stosunku do roku poprzedniego o około 50% i doszedł do około 43 tysięcy, wzrósł znacznie nabór do szkół mistrzów i szkół zawodowych dla absolwentów liceów ogólnokształcących.

Warsztaty szkół zawodowych drugi już rok gospodarzą samodzielnie osiąganymi nadwyżkami finansowymi, wynikającymi z prawidłowej polityki sprzedaży wyprodukowanych wyrobów. W ub. r. budżetowym wygospodarowane przez warsztaty nadwyżki finansowe przekroczyły 40 mln zł i zostały zużyte na potrzeby warsztatów i szkół.

Wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkolnictwa zawodowego były w minionym roku lepsze niż poprzednio i podnoszą się — jakkolwiek może zbyt wolno — i nadal. Dalsza poprawa na tym odcinku zależy w głównej mierze od udoskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach, to zaś wiąże się w sposób bezpośredni z poprawą przeciętnego poziomu kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych. Rok 1959 przyniósł i na tym odcinku widoczną poprawę w wyniku uruchomienia dwóch ośrodków kursowego doksztalcania pedagogicznego niekwalifikowanych nauczycieli zawodu i przedmiotów zawodowych (w Warszawie i w Katowicach). Doskonalenie nauczycieli prowadzą Okręgowe (wojewódzkie) Ośrodki Metodyczne Szkolnictwa Zawodowego, które również w minionym roku rozszerzyły zasięg swego oddziaływania na nauczycielstwo, przede wszystkim dzięki podjęciu przez ogniwa Związku Nauczycielstwa Polskiego inicjatywy w kierunku organizowania nauczycielskich konferencji pedagogicznych. Konferencje te, których głównym celem jest podnoszenie poziomu ideowo-politycznego nauczycieli oraz rozszerzanie i pogłębianie ich wiedzy pedagogicznej w ścisłej łączności z praktyką szkolną, organizowane są częściowo przez Związek Nauczycielstwa Polskiego przy pomocy Okręgowych Ośrodków Metodycznych, a częściowo — szczególnie te, które mają za zadanie doskonalenie metodyczno-dydaktyczne — przez te Ośrodki. W 1959 r. była to forma jeszcze spontaniczna, przy czym nie wszystkie Okręgi organizowały je, w 1960 r. stają się one powszechną formą doskonalenia nauczycieli wszystkich typów szkół.

### Perspektywy na lata najbliższe

W listopadzie ubiegłego roku odbył się Krajowy Zjazd Sprawozdawczo-Wyborczy Sekcji Szkolnictwa Zawodowego ZNP. Stanowił on okazję do spojrzenia na z górą 25-letnią drogę, jaką przebyło szkolnictwo zawodowe od początków — jakże trudnych

i nieefektywnych — do obecnego momentu, który uznać należy za spełniający w znacznym stopniu postulaty działaczy oświatowych tego odcinka. Jubileuszowy charakter tego Zjazdu pozwolił ocenić nie tylko przebytą drogę, ale również spojrzeć na perspektywy, jakie otwiera przed szkolnictwem zawodowym nadchodzący okres dalszego intensywnego rozwoju gospodarczego kraju oraz wysokiego wznoszenia się fali roczników młodzieży, dla której trzeba stworzyć możliwości dalszego kształcenia się, przede wszystkim zawodowego. Oto Polska wchodzi w okres, w którym mamy do 1965 r. osiągnąć wzrost produkcji przemysłowej o 50% w stosunku do poziomu 1960 r. Będzie to dziesięć razy więcej, niż wynosiła nasza globalna produkcja w 1937 r. W tym samym okresie ilość młodzieży 14-, 17-letniej wzrośnie z 1 710 000 w 1960 r. do 2 621 000 w 1965 r. Ilość absolwentów szkoły podstawowej podniesie się z 350 000 w 1960 r. do 480 000 w 1965 r. Oto porywające liczby, ale za nimi kryją się gigantyczne zadania — dostarczenia tak intensywnie rozwijającemu się życiu gospodarczemu setek tysięcy kwalifikowanych pracowników i objęcia szkołą zawodową setek tysięcy nowych uczniów. Ileż to trzeba będzie nowych budynków szkolnych, warsztatów, internatów, ileż tysięcy nowych nauczycieli.

Jest niewątpliwe, że te olbrzymie zadania nie będą mogły być rozwiązane wyłącznie wysiłkiem samego szkolnictwa zawodowego. W trudzie tworzenia różnych form kształcenia zawodowego dla dalszych setek tysięcy młodzieży musi znaleźć się udział ogniw i aparatu życia gospodarczego (szkoły przyzakładowe), całego szkolnictwa ogólnokształcącego (szkoły przysposobienia zawodowego i rolniczego) oraz wszystkich czynników społecznych. Uchwały III Zjazdu Partii mówią wyraźnie o konieczności dalszego rozwijania szkolnictwa zawodowego wszystkich rodzajów i stopni. Uchwały te są dla nas obowiązujące i z nich wynikają nasze konkretne zadania.

Niezależnie od tego, jak potoczy się dalsza dyskusja nad generalną reformą ustroju szkolnego w Polsce, i niezależnie od tego, jakie w wyniku niej zapadną decyzje, dalszy intensywny ilościowy i jakościowy rozwój szkolnictwa zawodowego jest jednym z warunków realizacji naszych porywających zadań gospodarczych w okresie 1960—1965 r.

M. PIĄTKOWSKI

## SESJA NAUKOWA W STULECIE URODZIN J. WŁ. DAWIDA

W roku 1959 obchodziliśmy stulecie urodzin Jana Władysława Dawida, pioniera psychologii i pedagogiki eksperymentalnej w Polsce, radykalnego działacza politycznego i publicystycznego. Dla uczczenia tej rocznicy Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego zorganizował sesję naukową, która odbyła się w dniach 7 i 8 stycznia w Pałacu Staszica w Warszawie. W tej interesującej konferencji wzięli udział pedagodzy i psychologowie z różnych ośrodków uniwersyteckich w kraju oraz uczeni ze Związku Radzieckiego, Niemieckiej Republiki Demokratycznej, Czechosłowacji i Jugosławii.

Rektor UW prof. dr St. Turski, zagajając obrady, stwierdził, iż problemy wychowawcze zawarte w spuściźnie naukowej Dawida są nadal bardzo aktualne. Dawid podkreślał mocno społeczną funkcję wychowania, my również w pełni doceniamy wagę tego zagadnienia, zwłaszcza w obliczu ostatnich neofaszystowskich wystąpień w Niemczech Zachodnich.

W toku konferencji wygłoszono sześć ciekawych referatów. Prof. dr Łukasz Kurdybacha nakreślił prądy oświatowe czasów Dawida. Był to okres, w którym pod wpływem prac Darwina i Spencera postępowe ugrupowania w Europie domagały się organizowania szkół realnych i udostępnienia szkoły średniej młodzieży z niż-

szych stanów społecznych. W Polsce w tym czasie carskie gimnazjum rosyjskie było bardzo zacofane i reakcyjne. Grono postępowych działaczy tego okresu, jak np. Prus, Dygasiński, Wernic, Świętochowski, domagało się reformy szkoły, zwłaszcza średniej, zmian w programach i metodach nauczania. W sytuacji politycznej Królestwa Polskiego walka o postępową szkołę była częścią walki o niezależność narodu, z tego też powodu miała ostrzejszy przebieg niż analogiczne wystąpienia na zachodzie. W wielu zamożniejszych rodzinach polskich stroniono od gimnazjum rosyjskiego i organizowano dzieciom naukę domową. Stąd duże było zapotrzebowanie na nauczycieli tzw. prywatnych i konieczność ich pedagogicznego doskonalenia. Spełniał tę rolę redagowany przez J. Wł. Dawida „Przegląd Pedagogiczny”, poważne źródło informacji i popularyzacji wiedzy pedagogicznej.

Prof. Kurdybacha podkreślił następnie w swym referacie, iż Dawid zdawał sobie sprawę z roli oświaty elementarnej, z tego, że szkoła jest czynnikiem postępu społecznego, i wobec tego domagał się elementarnej szkoły obowiązkowej, powszechnej i bezpłatnej. Postulaty te wysuwał w okresie wielkiego zacofania szkół elementarnych i zmniejszania się ich liczby. Przy końcu wieku XIX było w Polsce ogółem 3051 szkół elementarnych, a w roku 1901 — 2688 szkół.

Wnikliwą analizę poglądów dydaktycznych Dawida podał prof. dr W. Okoń, koncentrując uwagę zebranych wokół: a) celów i treści wykształcenia; b) procesu i metod nauczania; c) nauczyciela, jego osobowości i funkcji społecznej.

Poglądy Dawida na treść nauczania są do dzisiaj w znacznej mierze aktualne, a takie jego postulaty, jak konieczność zmniejszenia przeładowania programów szkolnych oraz integrowania treści dydaktycznych w umyśle ucznia, nie zostały dotąd zrealizowane. „Stroniąc od wszelkiego ekstremizmu — podkreślił referent — usiłuje Dawid zespolic to, co było słuszne w różnych kierunkach wykształcenia ogólnego, jak encyklopedyzm, utylitaryzm lub formalizm dydaktyczny, oraz przeciwstawić się temu, co było w nich przesadne i niebezpieczne”.

Niemniej cenne od zapatrywań Dawida na temat celów i treści nauczania są jego poglądy na proces i metody nauczania. Proces nauczania oparł Dawid na procesie poznawczym ucznia, w którym wyodrębnił: 1) przyjęcie podnieć zewnętrznych, 2) przeróbkę wewnętrzną podnieć, 3) ruchową reakcję. Stosownie do tych momentów Dawid opracował pięć stopni formalnych nauczania. Podkreślał przy tym jednak konieczność traktowania podawanych przez niego stopni formalnych, przykładów rozkładów materiału, a zwłaszcza przykładów lekcji jedynie jako materiału ilustratywnego. Dawid domagał się od nauczycieli postawy samodzielnej i twórczej. „Teoretyczne wywody i praktyczne przykłady są — jak pisał — jedynie po to, aby nauczyciel przyswoił sobie podstawy ogólne, ducha metody, poza tym zaś najwyższym jego przykazaniem niech będzie obserwacja dziecka tak, iżby do jej wskazań zasady ogólne mógł przystosować”.

Kwestią osobowości nauczyciela, jego przygotowania do pracy zawodowej zajmował się Dawid w czasie całej swej działalności. Już w r. 1882 pisał, że „wychowawcy powinni znać prawa rządzące ciałem i duszą”. Ostro krytykował także „mniemania w rodzaju tych, iż dość jest mieć dzieci, aby potrafić je wychowywać, dość otrzymać świadectwo rządowe i dostać jako tako płatne lekcje, ażeby zostać nauczycielem, dość znać arytmetykę, literaturę lub zoologię, ażeby arytmetyki, literatury lub zoologii umieć uczyć”.

Sylwetkę Dawida jako wybitnego działacza społeczno-politycznego nakreślił prof. dr St. Jedlewski. Szczególnie doniosła była w tym zakresie działalność Dawida jako redaktora pism o charakterze społeczno-politycznym. Po odejściu z „Przeglądu Pedagogicznego” został Dawid redaktorem „Głosu”, pisma, w którym było wydrukowane hasło „Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się”. Po zamknięciu „Głosu” przez władze Dawid zostaje redaktorem „Przeglądu Społecznego”,

po zamknięciu zaś i tego pisma — redaktorem „Społeczeństwa”. W tych ostatnich dwóch pismach oficjalnymi redaktorami były inne osoby, gdyż Dawid był już wówczas skazany na twierdzą. Dokoła wymienionych pism skupiało się grono ludzi, związanych z SDKPiL, między innymi J. Marchlewski i A. Warski. Działalność Dawida nie cieszyła się poparciem prawicowych grup społeczeństwa polskiego, czego dowodem były organizowane przez bojówki endeckie napady na Dawida.

W licznych artykułach z tamtego okresu podkreślał Dawid konieczność głębokiej pracy ideowo-wychowawczej wśród proletariatu, który po zdobyciu praw politycznych powinien umieć korzystać z nich. Przytaczając wiele faktów z życia Dawida, referent przedstawił go jako człowieka niesłyszanie wrażliwego na wszelki fałsz, niesprawiedliwość, ludzką krzywdę.

Następny referat, doc. dra T. Pasierbińskiego, poświęcony był poglądom Dawida na zagadnienie religii.

Charakterystykę psychologii europejskiej w końcu XIX w. i na tym tle dorobek Dawida w zakresie psychologii polskiej przedstawiła prof. dr J. Budkiewicz. Był to okres bardzo szybkiego rozwoju psychologii, zwłaszcza w Niemczech, Francji i Anglii. Dawid znał dobrze rozwijające się tam kierunki i umiał je krytycznie wykorzystywać, mając jednak własne, samodzielne i przemyślane poglądy.

Na podstawie dokładnej analizy całego dorobku Dawida referentka wykazała, że stanowisko jego w wielu kwestiach było pionierskie i do dzisiaj jest aktualne. Tak np. pojęcie normalnego rozwoju dziecka Dawid wprowadził ok. 20 lat przed A. Binetem. Dawid wiele uwagi poświęcił problematyce inteligencji i jest twórcą metody badania inteligencji tzw. „Metody przyczyn i skutków”, o której wspominają i którą wykorzystują Claparède i Piaget. Dawid stworzył jednolity system psychologiczny, który obok wielu myśli i poglądów słusznych i cennych zawierał różne błędy i niekonsekwencje. (Tak np. pojęcie rozwoju ograniczał do zmian ilościowych). Ważną i cenną natomiast cechą systemu tego było dążenie do oparcia go na badaniach eksperymentalnych. Zasługi Dawida w tym względzie są znaczne i dlatego zalicza się go do twórców polskiej psychologii eksperymentalnej.

Poglądy Dawida na wychowanie przez pracę nakreślił doc. dr W. Szczerba. Zagadnieniem tym zajmowało się wielu pedagogów współczesnych Dawidowi. Podejmując problem wychowania człowieka czynu, Dawid nie poszedł jednak rozpowszechnionymi wtedy drogami Deweya i Kerschensteina, którzy postulowali zwiążanie nauczania z pracą wytwórczą. Szkoła w ujęciu Dawida — podkreślił referent — ma za zadanie przygotowywać młodzież do przyszłych, perspektywicznych zadań przebudowy społecznej, ekonomicznej i politycznej narodu, a nie służyć jedynie teraźniejszości w sensie utrwalania burżuazyjnego porządku społecznego, jak to stawali zachodni teoretycy szkoły pracy. Właściwym zadaniem szkoły jest kształtowanie twórczej postawy wychowanka. Dawid domagał się zdecydowanie szkoły ogólnokształcącej jako szkoły dla szerokich mas narodu, zreformowanej co do zadań polityczno-społecznych, jak i co do metod nauczania i wychowania. W szkole tej praca ręczna powinna zająć odpowiednie miejsce, należy ją jednak uważać tylko za jeden z elementów wykształcenia ogólnego. Słusznie Dawid podkreślał, że nie należy odrywać pracy fizycznej od pracy intelektualnej, pojęciu pracy nadawał jednak zbyt szeroki zakres: „gdzie jest praca, tam jest zmęczenie, gdzie jest zmęczenie, tam jest praca”. Według Dawida pojęcie pracy jest jednoznaczne z pojęciem energii.

W dyskusji wniesiono nowe momenty do poznania sylwetki Dawida jako człowieka i naukowca. Obecna podczas całej konferencji siostrzenica Dawida p. Wanda Malcer podzieliła się z zebranymi osobistymi wspomnieniami z dzieciństwa, zwłaszcza zaś z okresu, gdy mieszkała wraz z matką i siostrą u wujostwa Dawidów w War-

szawie przy ul. Wiejskiej 15. Scharakteryzowała atmosferę panującą w tym domu. Dawid wraz z żoną, Jadwigą ze Szczawińskich, mimo niejednokrotnie bardzo trudnych warunków materialnych, intensywnie pracowali umysłowo, prowadzili ożywioną działalność społeczną. U Dawidów często spotykali się różni wybitni ludzie tamtych czasów, toczono gorące dyskusje. W mieszkaniu ich prowadzono także różnorodne prace związane z wydawaniem czasopism pedagogicznych przez Dawida.

Pozostali dyskutanci zajęli się oceną poglądów Dawida, podkreślając zwłaszcza te z nich, które są i dzisiaj aktualne. Zdaniem prof. dra T. Tomaszewskiego takie kwestie, jak mistycyzm i irracjonalizm ostatniego okresu życia Dawida oraz dość skrajny biologizm, należą dzisiaj do przestarzałych. Podstawowym zadaniem całej konferencji było jednak wydobycie z twórczości Dawida tego, co nas dzisiaj interesuje. Takich problemów jest wiele. Do nich, jak wskazał prof. Tomaszewski, należy problem powiązania w wychowaniu elementów osobistego doświadczenia człowieka z elementami, które człowiek przejmuje od społeczeństwa jako jego dorobek, do takich należy problematyką trudności związanych z wychowaniem człowieka samodzielnego, zagadnieniem łączenia w nauczaniu teorii z praktyką, należy tu także bardzo istotny problem stałości przedmiotów spostrzeganych w rozmaitych zmieniających okolicznościach.

Prof. dr M. Żebrowska podkreśliła, że Dawid widział nie tylko ilościowy, lecz również jakościowy rozwój poszczególnych funkcji dziecka, co stanowiło novum w owym okresie. Do zasług Dawida należy opracowanie programu poznawania dziecka, opartego na specjalnym arkuszu obserwacyjnym.

Doc. dr S. Wołoszyn zwrócił uwagę, iż Dawid interesował się bardzo kształceniem i osobowością nauczycieli. Postulował przy tym, by nauczyciel miał wyższe wykształcenie. W ostatnich, ciężkich dla siebie, latach życia Dawid opracował bardzo dobry projekt polskiego instytutu pedagogicznego dla kształcenia nauczycieli i prowadzenia prac badawczych. Na kwestię samokształcenia moralnego i aktualność myśli Dawida w tej sprawie zwrócił uwagę doc. dr K. Wojciechowski.

Dziekan Wydziału Pedagogicznego UW prof. dr W. Okoń zaproponował następujące formy uczczenia pamięci Dawida: wydanie zbiorowe pism wybranych, przygotowanie medalu pamiątkowego, ustanowienie nagrody naukowej im. J. Wł. Dawida. Sprawami tymi powinien zająć się Komitet Nauk Pedagogicznych PAN i zrealizować je do roku 1964, tj. do 50-lecia śmierci Dawida. Należy także podjąć prace długofalową nad przygotowaniem monografii Dawida.

Zebrani przyjęli wszystkie wysunięte propozycje, podkreślając konieczność popularyzowania dorobku Dawida, zapoznawania z sylwetką tego uczonego i działacza, człowieka prawnego i skromnego, szerokich rzesz nauczycieli i wychowawców.

J. JANISZOWSKA  
K. KULIGOWSKA

## KONFERENCJA NA TEMAT REFORMY SZKOLNICTWA W NRD

W dniu 9 stycznia br. w Ośrodku Kultury i Informacji NRD został zorganizowany wspólnie z Kuratorium Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy wieczór dyskusyjny na temat: „Problemy szkolnictwa w NRD”. Dyskusję zagałę i wyczerpujących odpowiedzi udzielił bawiący w Polsce prof. dr Alt, dziekan Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Humboldta w Berlinie.

W uwagach wstępnych referent nakreślił duży wysiłek całego społeczeństwa położony nad przeprowadzoną reorganizacją szkolnictwa w NRD.

## 1. Pierwszy etap przebudowy szkolnictwa po roku 1945

W tym okresie przede wszystkim zostały usunięte nacjonalistyczne treści programowe, a wprowadzono nową komunistyczną treść w podręcznikach i programach nauczania.

W tym czasie przygotowano i wyszkolono nową kadre nauczycielską — ściśle związaną z klasą robotniczą. Zbudowano nowy system szkolny dostosowany do warunków i potrzeb państwa budującego ustrój socjalistyczny. Nowym i trudnym wymaganiom stawianym przez przemysł można sprostać przez wprowadzenie nowych form i metod nauczania i wychowania młodzieży. Zostały więc, choć trudnym i długim wysiłkiem, zbudowane ogólne zręby szkolnictwa.

Zastosowanie w produkcji nowych metod i najnowszych środków technicznych (automatyzacja, elektryfikacja) może być wykorzystane tylko wtedy, gdy do produkcji będą przychodzili wykształceni robotnicy. Chodzi również o to, aby umieli oni nie tylko posługiwać się najnowszymi zdobyczami techniki, ale nabyli pewnych umiejętności kierowania jej rozwojem.

W tej przebudowie najważniejszym czynnikiem jest człowiek kulturalny, wysoko kwalifikowany, entuzjasta, który umie planować, kierować i być odpowiedzialny za spełnianie czynności. Tak trudne i poważne wymagania mogą być zrealizowane tylko przez wykształconych robotników.

Biorąc powyższe momenty pod uwagę, nowa ustawa szkolna wprowadza przekształcenie dotychczasowej 8-letniej obowiązkowej szkoły podstawowej na 10-letnią. Zmianom strukturalnym szkolnictwa towarzyszy zmiana treści programowej, a więc w pierwszym rzędzie nowa szkoła musi być politechniczna.

Program nauczania wiąże się ściśle z pracami użytecznymi — z socjalistyczną produkcją, do której ma być młodzież przygotowana.

Za wykształceniem politechnicznym przemawiają względy dydaktyczne, a nie ekonomiczne.

Przez praktykę produkcyjną młodzież nie tylko kształci się, ale nabywa pewnych umiejętności tak bardzo potrzebnych w nowoczesnie urządzonej zakładzie przemysłowym.

## 2. Struktura organizacyjna nowej szkoły

Według nowej ustawy wszystkie dzieci w NRD uczęszczać będą do 10-letniej szkoły politechnicznej. Już od 7 roku życia dzieci zapoznają się z elementami maszynoznawstwa, elektrotechniki, obróbki metali, rolnictwa itp. W oparciu o zakłady pracy po 10 latach nauki młodzież uczęszcza do 2- i 3-letniej szkoły zawodowej, po której ukończeniu absolwenci mają prawo wstępu na wyższe studia politechniczne (absolwenci 2-letnich szkół zawodowych dopiero po uzupełnieniu materiału trzeciego roku nauki).

Prócz wspomnianych wyżej szkół zawodowych prowadzone są szkoły zawodowe o poziomie akademickim, specjalistyczno-doskonalące.

Obok 10-letniego obowiązującego systemu nauczania nadal prowadzony jest system 8-letniej szkoły podstawowej (8 + 4). W starym systemie (8 + 4) kształci się młodzież w zakresie przedmiotów ogólnokształcących, rozumianych jako przygotowanie do studiów uniwersyteckich, na przykład: matematyka, fizyka, chemia, łacina itp.

Po ukończeniu szkoły 12-letniej młodzież odbywa roczną praktykę w zakładzie produkcyjnym, a odbyta praktyka jest spełnieniem jednego z warunków przyjęcia na studia wyższe.

### 3. Realizacja reformy szkolnej

Nowy system kształcenia młodzieży został stworzony na podstawie długiej i szerokiej dyskusji mas nauczycielskich i fachowców. Po tych dyskusjach projekt ustawy otrzymał obecnie obowiązującą szatę.

Powiązanie pracy produkcyjnej z pracą w szkole wymaga, oprócz istniejących zakładów fabrycznych, dobrze wyposażonych i zorganizowanych laboratoriów i warsztatów szkolnych. Prócz tego potrzebna jest znaczna liczba nowych izb szkolnych, a przede wszystkim odpowiednia ilość wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, która w 5-letnim planie musi być uzupełniona 60 000 armią nowych nauczycieli.

Do realizacji nowej ustawy o reformie szkolnej mobilizuje się wszelkie środki, zakłady produkcyjne, komitety opiekuńcze, rodziców — całe społeczeństwo. W zakładzie produkcyjnym uczeń zapoznaje się z całokształtem życia zakładu, z atmosferą pracy, bierze żywy udział w naradach, uczy się tu szanować mienie społeczne, budzi się u nich zamiłowanie do pracy i nauki, budzą się pomysły racjonalizatorskie, na jakie nieraz nie wpadli pracujący od kilku lat robotnicy. Jednym słowem, „zarażają się” całą moralną atmosferą zakładu. Politechniczny proces kształcenia dzieci i młodzieży daje najlepsze wyniki w przygotowaniu do życia. Ustawa przewiduje, że reforma szkolnictwa zostanie zakończona w 1964 r. Jednak poszczególne okręgi podejmują ambitne zobowiązania, celem przyspieszenia realizacji reformy szkolnej, mobilizując wszelkie możliwe środki finansowe poprzez zakłady przemysłowe i inne instytucje społeczne.

FR. KAZUBIŃSKI

## Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

### KOMISJA HIGIENY SZKOLNEJ I WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

W końcu bieżącego roku ma odbyć się kongres pedagogiczny, na którym chcielibyśmy jak najlepiej przedstawić potrzeby dziecka widziane oczami lekarza szkolnego. Oto nasz punkt widzenia.

Dzieci szkolne są bardzo obciążone zajęciami w szkole, zajęciami pozaszkolnymi oraz przygotowaniem lekcji w domu. Intensyfikacja zajęć intelektualnych w szkole współczesnej jest koniecznością naszych czasów. Nieuwzględnianie jednak potrzeby odpoczynku prowadzi często wprost do patologicznego przemęczenia. Oczywiście skutki tego mogą wywierać niekorzystny wpływ na prawidłowy rozwój młodego organizmu. Intensyfikacji zajęć umysłowych musi towarzyszyć prawidłowe ich dawkowanie i rozumne poszerzenie zajęć fizycznych. Zajęcia te powinny nie tylko stwarzać dobre warunki odpoczynku, ale także wpływać pobudzająco na fizyczny rozwój ucznia. Potrzebie rozwoju intelektualnego musi być przeciwstawiony i konsekwentnie realizowany system wychowania fizycznego, zaspokajający elementarne potrzeby dzieci i młodzieży.

Poza zagadnieniami „pracy” i „odpoczynku”, równowagi w intensywności kształcenia umysłowego i fizycznego dziatwy i młodzieży szkolnej nieobojętne dla jej zdrowia są warunki środowiska zewnętrznego, w których oba te procesy się odbywają. Niestety, większość starych budynków szkolnych nie odpowiada swemu przeznaczeniu. Nie zawsze powstawały one jako zaplanowane pomieszczenia szkolne, często są budynkami niedostosowanymi dostatecznie do potrzeb szkolnych. Są one często źle utrzymane, głównie z powodu wykorzystywania pomieszczeń do nauki



przez kilka zmian zespołów dziecięcych. Przystarzały sprzęt nie jest dostosowany do wzrostu ucznia. Istnieją także wątpliwości dotyczące nowego budownictwa szkolnego. Mimo istnienia przepisów budowlanych nowe szkoły nie zawsze odpowiadają wymaganiom zdrowotnym.

Zasada równorzędności wychowania fizycznego i umysłowego oraz postulat stworzenia zdrowych warunków, w których te procesy mają się odbywać, nie straciły na swej aktualności od czasów Sejmu Nauczycielskiego w roku 1919.

Planowane przez pedagogów wyniki dydaktyczne, odpowiadające współczesnym potrzebom, nie będą mogły być osiągnięte z powodu braku właściwych propozycji, niekorzystnych dla spraw zdrowia i kultury fizycznej; zamierzony i urzeczywistniany wysiłek ofiarnego grona nauczycielskiego nie będzie mógł dać pożądanych dla życia wychowanka i społeczeństwa skutków.

Postulaty te nie będą mogły być jednakże zrealizowane jedynie przez lekarzy szkolnych i wychowawców fizycznych. Mają oni siłą rzeczy ograniczony kontakt z uczniami. Realizacja ich należy w pierwszym rzędzie do każdego nauczyciela, który styka się z uczniami przez cały dzień. Nauczyciel kształci całego człowieka, nie tylko „mózg dziecka”, wprowadza go nie tylko jako konsumenta w istniejące dobra kulturalne, ale także rozbudza w nim przyszłego twórcę nowych wartości kulturalnych. Elementy zdrowia, elementy kultury umysłowej, elementy kultury fizycznej muszą się stapiać w nierozłączną całość kultury współczesnej — w przeciwnym razie gwałtowny rozwój nauki i techniki zamiast służyć ludzkości może grozić jej zwyrodnieniem. Nauczyciel wychowuje i stwarza właściwe warunki zdrowotne otoczenia. Lekarz szkolny i wychowawca fizyczny wspierają go w tym wysiłku.

Z tego punktu widzenia Komisja Higieny Szkolnej i Wychowania Fizycznego ustaliła swą kongresową tematykę.

Pragniemy poddać analizie stan zdrowia i rozwoju fizycznego młodzieży i dziatwy szkolnej. W związku z tym organizujemy w kwietniu bieżącego roku zjazd naukowy lekarzy szkolnych. Skoncentrujemy uwagę na schorzeniach, zaburzeniach albo odchyleniach, które są spostrzegane u dużej liczby uczniów, aby uchwycić najbardziej istotne ich przyczyny.

Rozpoczęliśmy badania dotyczące stosunku czasu poświęcanego przez szkoły na pracę i wypoczynek dzieci oraz staramy się określić potrzeby w tym zakresie. Zastanawiamy się nad metodą i programami wychowania fizycznego, jako zwartego systemu wychowawczego, którego celem jest nie tylko stworzenie warunków do czynnego odpoczynku, lecz również stworzenie mocnych bodźców do prawidłowego rozwoju fizycznego.

Opracowujemy wnioski dotyczące higieny środowiska zewnętrznego. Chcemy nimi objąć zarówno budynek szkolny i jego otoczenie, jak i w miarę możliwości dom ucznia, w którym spędza on znaczną część doby.

Podejmujemy inicjatywę sprecyzowania roli i metod kształcenia w zakresie „pedagogiki biologicznej” zarówno specjalistów: lekarza szkolnego i wychowawcy fizycznego, jak i nauczycieli innych przedmiotów.

K. ZEMBRZUSKI

## PODKOMISJA SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO

W dniach 28 i 29 listopada 1959 r. odbyła się w Łodzi II Ogólnopolska Konferencja Nauczycieli i Wychowawców posiadających szerokie doświadczenia w zakresie prowadzenia samorządu uczniowskiego na terenie szkoły oraz w internatach i domach

dziecka, ludzi przeświadczonych o wysokim walorze wychowawczym tej formy działalności młodzieży. Na Konferencję przybyło 58 osób ze wszystkich stron kraju. Przewodnictwo objął dyr. A. Zięba z Wrocławia. W obradach wzięli udział m. in. H. Kowalewska, przew. Komisji Wychowania przy Zarz. Gł. ZNP, oraz St. Gajowniczek, wiz. Ministerstwa Oświaty. Rolę gospodarza terenu pełnił H. Ochędalski, prez. Okręgu Łódzkiego ZNP. Strona organizacyjna Konferencji przedstawiała się wzorowo, a serdeczna opieka, jaką otoczyli przyjezdnych łódzcy koledzy, wytworzyła atmosferę bardzo sprzyjającą obradom.

Konferencja łódzka miała charakter roboczy, podobnie zresztą jak i pierwsza — warszawska — która odbyła się w grudniu ub. roku. O ile jednak celem pierwszej było przede wszystkim ogólne zorientowanie się w sytuacji samorządu uczniowskiego, odradzającego się w szkole polskiej po długim okresie niemal zupełnego zaniku oraz przegląd najczęściej spotykanych treści i form tej pracy — o tyle drugiej, łódzkiej, organizatorzy postawili sobie za zadanie zebrać od uczestników informacje i refleksje, które by pozwoliły zredagować próbny zarys metodyki pracy dla opiekunów samorządu uczniowskiego.

Referat przedstawiający złożoną problematykę tej metody wychowawczej, ujętą w dziewięć grup pytań dotyczących poszczególnych zagadnień, wygłosił doc. Al. Kamiński, przew. Podkomisji do spraw samorządu uczniowskiego, działającej w ramach ogólnej Komisji Wychowania. Bardzo żywa dyskusja pokazała różnorodne osiągnięcia, błędy, trudności i kwestie wątpliwe stwierdzone w toku prac samorządowych na terenie zarówno szkół, jak internatów i domów dziecka.

W zakończeniu obrad zebrani wyrazili życzenie, aby metodyka kierowania samorządową działalnością uczniowską została w ciągu roku 1960 ostatecznie opracowana i ukazała się w postaci specjalnego tomu Biblioteczki Samorządu Uczniowskiego, wydawanej przez „Naszą Księgarnię”.

H. KOWALEWSKA 1

## ZAKŁADY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W NRD

W Niemieckiej Republice Demokratycznej istnieje trójstopniowy system kształcenia nauczycieli.

1) Nauczycieli stopnia początkowego („Grundschule”), uczących w klasach I—IV, przygotowują 3-letnie instytuty kształcenia nauczycieli (Institut für Lehrerbildung), do których przyjmuje się absolwentów 8-klasowej szkoły obowiązkowej. Wobec przedłużenia obowiązku szkolnego do lat dziesięciu w przyszłości do tego typu szkół będzie się przyjmowało absolwentów klas X.

2) Nauczycieli przedmiotowych klas V—X (Mittelschule) przygotowują 4-letnie instytuty pedagogiczne, które przyjmują maturzystów po ukończonej szkole średniej ogólnokształcącej lub zawodowej. W chwili obecnej organizowany jest jeszcze rok wstępny dla młodzieży robotniczej i chłopskiej, która nie ma wykształcenia średniego. Instytuty pedagogiczne są szkołami wyższymi typu zawodowego. W Niemieckiej Republice Demokratycznej istnieje 5 takich szkół: Halle, Erfurt, Mühlheim, Lipsk i Drezno.

Ze względu na potrzeby szkół i trudności, jakie nastęrcza obsada godzin w ramach pełnego etatu (tygodniowy wymiar 28 godzin), obowiązuje w instytucie równoległe studium dwóch przedmiotów, przy tym przedmioty te są potraktowane jako równorzędne, a nie jako jeden główny, a drugi poboczny. Stosowane są najrozmaitsze połączenia, np. w instytucie pedagogicznym w Halle można studiować matematykę z fizyką, biologię z chemią, fizykę z robotami ręcznymi, matematykę z muzyką, muzykę z językiem rosyjskim, biologię z wychowaniem fizycznym, język rosyjski z biologią.

Obok tego każdy student zobowiązany jest do słuchania ekonomii politycznej, marksizmu-leninizmu, języka rosyjskiego, przedmiotów pedagogicznych, a mianowicie: historii wychowania (2 semestry), psychologii (2 semestry), pedagogiki (2 semestry), higieny szkolnej (1 semestr), metodyki przedmiotów nauczania (równoległe przez 3 semestry). Duży nacisk kładzie się na praktykę pedagogiczną. Przez pierwszy semestr studiów, jeszcze przed rozpoczęciem wykładów przedmiotów pedagogicznych, studenci dwa razy w tygodniu chodzą na hospitacje lekcji i zajęć wychowawczych do różnych szkół i placówek wychowawczych. Hospitacje są kierowane i studenci otrzymują określone zadania, które nastawiają ich uwagę ku nakreślonym celom poznawczym. W hospitacjach tych idzie o poznanie życia szkoły i nagromadzenie obserwacji, które stanowiąby należyte oparcie dla teoretycznego opanowania przedmiotów pedagogicznych. W czasie studiowania metodyki odbywają się hospitacje i lekcje próbne w dwóch szkołach ćwiczeń. W czasie II i III roku studiów wyjeżdżają na praktyki terenowe do szkół w okręgu, które to praktyki trwają na IV semestrze 4 tygodnie w szkołach miejskich, na VI semestrze 5 tygodni w szkołach wiejskich. W przyszłości zamierza się na praktykę terenową poświęcić cały semestr.

W czasie praktyki w terenie dyrektor szkoły przydziela każdemu studentowi spośród członków grona nauczycielskiego tzw. mentora, który kieruje i opiekuje się pracą studenta w szkole. W czasie jednorazowej praktyki w terenie student hospituje lekcje mentora, by zapoznać się z poziomem klasy i uczniami, a potem zobowiązany jest do samodzielnego przeprowadzenia 10—14 lekcji. Poza tym bierze udział w innych pracach szkoły, a więc w dyżurach, zajęciach pozalekcyjnych, zebraniach rady pedagogicznej, zebraniach rodzicielskich i w zajęciach organizacji pionierskiej, zapoznaje się też z dokumentacją szkolną. Pod koniec praktyki studenci składają

egzamin praktyczny przed komisją składającą się z 2 pracowników naukowych instytutu, z dyrektora szkoły i mentora. Egzamin składa się z lekcji próbnej, której temat zostaje doreczony na 48 godzin przed egzaminem, i części ustnej, która ma stwierdzić, w jakim stopniu student umie wiedzę teoretyczną powiązać z doświadczeniami praktyki.

W czasie praktyki studenci prowadzą dziennik, który zawiera nie tylko protokoły hospitowanych i konspekty przygotowywanych lekcji, ale też wyniki obserwacji uczniów, spostrzeżenia ze współpracy szkoły z rodzicami, z pracy organizacji młodzieżowych, z kształcenia politechnicznego. Po każdej przeprowadzonej samodzielnie lekcji student musi się do niej krytycznie ustosunkować, żąda się więc od niego, by w dzienniku odpowiedział na następujące pytania:

- 1) Czy osiągnąłem cel lekcji?
- 2) Czy należycie dobrałem materiał lekcyjny?
- 3) Czy postępowanie dydaktyczne było prawidłowe?
- 4) Czy proces kształcenia powiązałem należycie z zadaniami wychowawczymi?
- 5) O ile wzbogaciło się moje poznanie poszczególnych uczniów?
- 6) Czy pamiętałem o „małej pracy pedagogicznej?” (Czystość dzieci, ich sposób wyrażania się itp).

Na III roku studiów student musi poza tym spostrzeżenia swoje wykorzystać do opracowania krótkiej i zwięzłej monografii szkoły.

Dyrektor szkoły przesyła do instytutu pedagogicznego sprawozdanie z przebiegu praktyki ze szczególną charakterystyką studenta jako przyszłego nauczyciela. Charakterystyki te w miarę możliwości mają zawierać odpowiedzi na następujące pytania:

Cechy osobowości kandydata.

W jakim stopniu udało mu się pobudzić uczniów do aktywnej współpracy, organizować ich do wspólnych prac, utrzymać dobrą dyscyplinę?

Czy umiał w sposób sensowny powiązać wiadomości z aktualnymi zadaniami politycznymi i z produktywną pracą uczniów?

Czy w toku nauczania kształtował światopogląd naukowo-ateistyczny uczniów?

Czy starał się o wyrabianie u uczniów cech socjalistycznego charakteru i woli?

Czy w opanowaniu mowy i technik nauczania wykazał należytą pewność zapewniającą odpowiednie wyniki?

Czy postawa jego jest świeża, żywa, zdecydowana, czy też niezdecydowana, nerwowa, powolna, leniwa, obojętna?

Czy uczniowie uznawali go i na czym polegało uznanie jego autorytetu?

W jakim stopniu opanował materiał nauczania?

Praca na lekcji.

Czy nawiązanie lekcji było rzeczowe i właściwie postawione?

Czy starał się przekonania uczniów kształtować w sposób naukowy, systematyczny i gruntowny?

Czy zastosowane metody nauczania odpowiadały opracowanemu materiałowi, wybranemu typowi lekcji i właściwościom psychicznym uczniów?

Jak sprawdzał wiadomości uczniów?

Czy cel wychowawczy lekcji był uwzględniony? Czy w sposób właściwy wiązał teorię z praktyką?

Czy materiał lekcji był właściwie dobrany i należycie rozłożony w czasie?

Czy nakreślony cel lekcji został osiągnięty?

Zachowanie się uczniów.

Ocena społeczna wartości kandydata.

Aktywność społeczna. Postawa polityczna (udział w dyskusjach i organizowanych w środowisku imprezach społeczno-politycznych, dojrzałość polityczna, stosunek do NRD i jej problemów). Przekonania, światopogląd, postawa moralna.

Od początku roku szkolnego 1959/60 zwrócono też większą niż dotychczas uwagę na kształcenie politechniczne studentów. Pierwszy rok studiów ma charakter politechniczny. W czasie tego roku studenci mają tylko 15 godzin w tygodniu wykładów i ćwiczeń, a przez 3 dni przebywają w fabryce. Zajęcia w fabryce są tak zorganizowane, że odbywają się tam zajęcia teoretyczne z tzw. „podstaw produkcji” oraz włączanie studentów do prac w produkcji. Co kilka tygodni zmieniają oni określony dział pracy w fabryce, by w ciągu kilku miesięcy zdobyć poznanie całego procesu produkcyjnego. Praktyka produkcyjna jest więc tak pomyślana, by służyła celom dydaktycznym, a nie podporządkowała studentów planom produkcyjnym zakładu przemysłowego. Po poznaniu procesu produkcyjnego w jednej z gałęzi przemysłu, studenci przesunięci zostają do innego zakładu produkcyjnego. Pod koniec pierwszego roku studiów składają egzamin politechniczny. Nie idzie tu o to, by nauczyci się określonego zawodu ani by byli siłą pomocniczą w zakładzie podnoszącą produkcję, ale by w sposób aktywny poznali przebieg produkcji w różnych gałęziach przemysłu. Praktyce produkcyjnej przyświeca wyraźny cel dydaktyczny — idzie o to, by przyszli nauczyciele byli uzdolnieni do prowadzenia kształcenia politechnicznego w szkole oraz do umiejętnego i rozumnego nadzorowania pracy swoich uczniów w fabrykach.

Trudno dzisiaj jeszcze zdobyć się na ocenę wyników stosowanych dopiero od kilku miesięcy praktyk produkcyjnych studentów — kandydatów na nauczycieli. Jednak już teraz profesorowie stwierdzają, że praktyki te mają dodatni wpływ na lepsze rozumienie takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, biologia. W związku z tym instytuty pedagogiczne pragną w przyszłości przyjmować tylko takich kandydatów, którzy po maturze przepracowali rok w fabryce lub w rolnictwie.

3) Nauczycieli tzw. „Oberschule” (klasy XI—XII) przygotowują uniwersytety i jedna w Niemieckiej Republice Demokratycznej Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Poczdamie. Jest to szkoła wielka, ma 2000 studentów stacjonarnych i 3500 studentów zaocznych. Studia trwają 5 lat, a przyjmowani na nie są absolwenci szkół średnich z maturą. Szkoła jest typu akademickiego, przeprowadza w roku około 12 przewodów doktorskich, ma prawa przeprowadzania habilitacji. I tutaj studenci studiują równocześnie dwa przedmioty. Studia kończą się napisaniem pracy dyplomowej i złożeniem egzaminu dyplomowego. Temat pracy dyplomowej obejmuje zagadnienie jednego ze studiowanych przedmiotów, może to być również temat metodyczny lub pedagogiczny. Studenci jednak nieczęsto decydują się na pisanie pracy metodycznej, ponieważ badania empiryczne dostarczające materiału do napisania pracy są bardziej czasochłonne aniżeli w kierunkowych przedmiotach.

Przedmioty pedagogiczne występują w podobnym układzie jak w instytutach pedagogicznych i zajmują około 1/7 wszystkich zajęć dydaktycznych w czasie 5-letnich studiów. Na praktyki terenowe poświęca się tu mniej czasu aniżeli w instytutach pedagogicznych. Plany studiów przewidują na nią 6 tygodni w czasie pełnych studiów, w praktyce jednak nie przekracza się zwykle 4 tygodni wobec ogromnej trudności z umieszczeniem tak wielkiej liczby studentów w szkołach. Wśród pedagogów tej uczelni panuje przekonanie, że w mniejszej uczelni istnieją lepsze warunki do stworzenia dobrej atmosfery przygotowania do zawodu.

I tu, podobnie jak w instytutach pedagogicznych, pierwszy rok studiów ma charakter politechniczny. Studenci są w ciągu 3 dni w tygodniu umieszczeni w 13 zakładach przemysłowych. W pozostałe dni tygodnia chodzą na wykłady i ćwiczenia z ekonomii politycznej, metodyki pracy w organizacji pionierskiej, lektoratów języków obcych (język rosyjski obowiązkowy), rysunku technicznego, teoretycznych podstaw produkcji. Studia kierunkowe rozpoczynają się więc właściwie dopiero na drugim roku. Studentom dobiera się taki zakład produkcyjny, który jest związany z ich kierunkiem studiów. Studenci kierunków humanistycznych są też przydzielani

do pracy w fabrykach. Nie wiąże się to wprawdzie z ich studiami ani nie będzie miało zastosowania w przedmiotach, których będą uczyć w szkołach, idzie jednak o to, by poznali czynnie proces produkcyjny, ponieważ jako przyszli nauczyciele będą nadzorowali swoich uczniów w zakładzie pracy i z tego tytułu muszą wykazać ogólne zorientowanie i umiejętności politechniczne.

W roku bieżącym Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Poczdamie przeszła przejściowo na 4-letni okres kształcenia dla potrzeb klas V—X. Wiąże się to z ogromnym zapotrzebowaniem nauczycieli dla tych właśnie klas w związku z przedłużeniem obowiązku szkolnego z lat ośmiu do dziesięciu.

Studia zaoczne utrzymują na ogół luźniejszy kontakt ze studentami aniżeli u nas. Pracują według tego samego programu, co studia stacjonarne z wyłączeniem przedmiotów pedagogicznych. Trwają również 5 lat i są zakończone pisaniem pracy dyplomowej. Studia zaoczne stawiają sobie inne niż u nas cele. O ile nam idzie o umożliwienie nauczycielom szkół podstawowych zdobycie wyższego wykształcenia, to w Niemieckiej Republice Demokratycznej istnieje jeszcze paląca konieczność doprowadzenia niekwalifikowanych nauczycieli do zdobycia pełnych kwalifikacji.

L. BANDURA

Gdańsk

### FRANCUSKA SZKOŁA ZDROWIA (eksperyment szkolny w Vanves \*)

Jednym z podstawowych praw każdego człowieka, a zatem i obowiązków jednych ludzi względem drugich, jest troska o utrzymanie jak najlepszego stanu zdrowia. Dla wielu ludzi zdrowie oznacza brak choroby i ułomności. Określenie to nie jest jednak wystarczające. Konieczne jest wskazanie na pozytywne elementy określające pojęcie ludzkiego zdrowia. Według aktualnego stanu naszej wiedzy na pojęcie zdrowia składa się:

- 1) regularne funkcjonowanie wszystkich organów i wszystkich czynności organizmu;
- 2) utrzymanie równowagi i harmonii między wszystkimi możliwościami człowieka: fizycznymi i psychicznymi;
- 3) posiadanie siły rezerwowej, która by pozwoliła organizmowi przewyżczać napotykaną w życiu trudność fizyczne i moralne;
- 4) integracja człowieka ze społecznością, w której żyje. Zdrowie jest zatem stanem dobrego samopoczucia fizycznego, umysłowego i społecznego.

Od roku 1950 coraz bardziej zwiększają się w świecie choroby umysłowe powodujące wzrost wypadków samobójczych. Wypadki te świadczą o nieumiejętnej integracji poszczególnych jednostek ze środowiskiem społecznym, w którym żyją. Z drugiej strony nasuwa się pytanie, czy środowisko społeczne robi wszystko, ażeby zapobiec zaburzeniom higieny umysłowej ludzi? Między innymi, czy środowisko szkolne, w którym dziecko przebywa długie lata, zapewni mu spokój psychiczny tak potrzebny dla jego zdrowia?

Jak wyglądają, a jakie powinny być warunki pracy ucznia? Jak się przedstawia stosunek czasu pracy ucznia do jego wypoczynku?

Jak wygląda we współczesnej szkole ilościowy przydział czasu pracy na wycho-

\* Część sprawozdania autora z kursu pedagogów w Międzynarodowym Ośrodku Dziecka w Paryżu.

wanie intelektualne i — na wychowanie fizyczne? Czy zapewnione jest utrzymanie równowagi i harmonii między wszystkimi składnikami wychowania?

Szkolnictwo francuskie poszukuje dróg rozwiązania tych trudnych spraw, którymi żyje współczesna szkoła. Lekarze szkolni na europejskiej konferencji w Grenoble (Francja) w 1954 roku oświadczyli, że normalne klasy winny liczyć 20—22 uczniów. Przeładowane dziećmi izby lekcyjne (również we Francji!) są męczące zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów.

Oświadczyli oni również, że długość dnia pracy szkolnej ucznia, łącznie z wykonaniem zadań domowych, winna wynosić maksymalnie 7 godzin. Przekraczanie tego czasu powoduje osłabienie zdrowia dzieci i młodzieży.

Zarządzeniem francuskiego Ministerstwa Oświaty w 1956 r. zniesiono we Francji w pierwszych pięciu klasach pisemne zadania domowe. Zezwoli to uczniom na lepsze przemyślenie i utrwalenie zdobytego w szkole materiału i na rozwijanie osobistych zainteresowań.

\*

Ciekawy eksperyment, z punktu widzenia zdrowotnego, przeprowadza od 1950 roku szkoła w Vanves (okręg paryski). Duszą tego eksperymentu jest dr Max Fourestier, lekarz tej szkoły.

Punktem wyjścia eksperymentu jest krytyka dotychczasowego wychowania: zbyt dużo czasu poświęca szkoła współczesna na wychowanie umysłowe, kosztem wychowania fizycznego.

Cel eksperymentu: zapewnić uczniom lepszy rozwój fizyczny i w konsekwencji lepsze wyniki pracy intelektualnej i wychowawczej. Zaspokoić prawa i potrzeby dziecka, zapewnić mu zdrowy rozwój i radość życia.

Sposoby osiągnięcia tego celu: realizując program oficjalny, ograniczyć do minimum ilość godzin przeznaczonych na nauczanie poszczególnych przedmiotów humanistycznych i ścisłych. Dotychczasowe nauczanie, które odbywało się (i odbywa nadal we Francji) przeciętnie 30 do 36 godzin tygodniowo przed i po południu, z wolnym od nauki czwartkiem, zawierało 2 godziny na wychowanie fizyczne. W drodze eksperymentu podzielono równomiernie ilość godzin nauczania, przeznaczając połowę czasu na wychowanie intelektualne (do południa) i połowę czasu na wychowanie fizyczne i sportowe (po południu).

W zimie wszyscy uczniowie wyjeżdżają na miesięczny pobyt w góry, gdzie do południa uczą się, a po południu jeżdżą na nartach. Miesiąc wychowania fizycznego w ośnieżonych górach daje więcej korzyści zdrowotnych aniżeli sześć miesięcy wychowania fizycznego w ruchliwym mieście. A oto jak pisze jeden z uczniów do rodziców na temat swego pobytu zimowego w górach: „To bardziej piękne aniżeli wszystko, cokolwiek mógłbym Ci opowiedzieć, Kochana Mamo, piękniejsze od czarodziejskiej bajki”.

Porównując uczniów szkoły w Vanves z uczniami innych szkół, można zaobserwować następujące wyniki eksperymentu:

#### 1) Zdrowotne.

Uczniowie szkoły eksperymentalnej w porównaniu z innymi są lepiej rozwinięci fizycznie (siła, wzrost, ciężar ciała) i zdrowsi. Zmniejszyła się absencja uczniów w szkole powodowana drobnymi chorobami.

Nie chcąc okazać się na stadionie i basenie brudnymi, poprawili swój stan czystości osobistej. Uprawianie sportów (gry, pływanie, narciarstwo) przez dojrzewających chłopców, sublimuje instynkty seksualne.

#### 2) Psychiczne i moralne.



Poprawiła się atmosfera pracy w klasach. Uczniowie są spokojniejsi, bardziej zdyscyplinowani i uważni w czasie lekcji, a w stosunku do siebie bardziej koleżeńscy i mniej dokuczliwi. Ćwiczenia fizyczne dodały śmiałości uczniom nieśmiałym. A najważniejsze może to, że stali się mniej „leniwi” i wszyscy przeżywają prawdziwą radość z uczęszczania do nowej szkoły, szkoły zdrowia.

### 3) Intelktualne.

Jeśli wyniki nauczania szkoły eksperymentalnej w Vanves nie są lepsze od innych szkół, to z całą pewnością nie są od nich gorsze, co wykazały egzaminy porównawcze.

Biorąc pod uwagę wszystkie dodatnie aspekty eksperymentu, należałoby stwierdzić, że szkoła może stworzyć warunki harmonijnego wychowania umysłowego i fizycznego uczniów.

M. JANISZEWSKI  
Wejherowo

# RUCH PEDAGOGICZNY

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

П Е Д А Г О Г И Ч Е С К О Е И З Д А Т Е Л Ь С Т В О  
С О Ю З А П О Л Ь С К И Х У Ч И Т Е Л Е Й

ЗЫГМУНТ МЫСЛАКОВСКИ

### К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Свои предложения автор начинает уточнением понятия предложения и понятия суждения. Предложение является системой слов, связанных между собой по правилам грамматики. Суждение — это система понятий связанных в предложении и выражающих умственное отношение к чему-то действительному.

Мировоззрение является системой суждений принимаемых как объективно правдивые, создающих мышление индивидуума и выполняющих условие „правдивого убеждения“. Под выражением „правдивое убеждение“ автор подразумевает убеждение в правдивости либо неправдивости какого-нибудь суждения. В индивидууме достаточно интегральном не может быть противоречия между мировоззрением и действием.

Мировоззрение — это обобщение совокупности всех жизненных отношений индивидуума, т. е. отражение действительности в уме индивидуума. В мировоззрении входит из опыта индивидуума все то, что рационально, что можно воспринять дискурсивно.

Не все элементы мировоззрения являются индивидуальным достижением. Индивидуум воспринимает мир прежде всего в общественных категориях. Эти категории сперва дает речь, а затем общественные отношения, в которых участвует индивидуум. Таким образом индивидуальное мировоззрение является суммой общественного внеиндивидуального опыта.

Можно ли говорить о формировании научного мировоззрения у молодежи в период охватывающий начальную и среднюю школу?

В редких случаях можно констатировать наличие определенных мировоззренческих интересов у молодежи в возрасте 16 — 18 лет.

Совершенно иначе обстоит дело, если вместо того, чтобы говорить о формировании мировоззрения, мы будем говорить о подготовке к научному мировоззрению. В том смысле можно и следует воспитывать ум ребенка начиная с первого класса начальной школы. Педагогические указания к этого рода работе заканчивают статью.

ЭДМУНД ГАРВАС

### ИЗЛОЖЕНИЕ СТАТЬИ „О МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И ИНДОКТРИНАЦИИ“

Нельзя сказать, чтобы относительно разных мировоззренческих убеждений мы были лишены законоенного доминирующего фактора, являющегося критерием их

принципиальности. Этот фактор предоставляет нам наука. В области познания — а мировоззрение является самой общей из его категорий — больше прав имеет всегда тот фактор, который больше выясняет.

По мнению В. Давида (Интеллигенция, воля и трудоспособность, Варшава 1927, ст. 270) развитие человеческой мысли идет в направлении замены выяснений посящих словесный характер (нпр.: „сила“, „власть“, „патура“, „дух“) и обозначающих по сути дела степень нашего незнания к вещественным выяснениям, оставляя за этими словесными определениями действительно только некий „невыясненный остаток“.

Этот процесс и одновременно доминирующую роль фактора выясняющего больше, представит нам сопоставление двух толкований, телеологического и причинного, одного и того-же вопроса: „почему птицы размножаются весной?“ — взятых из Большой Дидактики Коменского и труда Г. Муиро Фокса: „Индивидуальность животных“. Лондон 1952 год.

В отношении к логически более широкому определению „мировоззренческое образование“ индоктринация является более узким понятием, так как ее характеризуют уже совершенные предопределения, которых не содержит первое. Индоктринация исходит из заранее принятого содержания, для привития которого ищет соответственных методов работы. Мировоззренческое обучение, так, каким мы его хотим видеть, направлено на разъяснение и улучшение путей, на которых мы приходим к убеждениям о действительности.

Мировоззренческое обучение равнозначно обучению вообще. Большую роль играет в нем осознание факта многосторонней обусловленности наших взглядов. Это единственный путь ведущий к рационализации убеждений и определений человека.

СТАНИСЛАВ ЕГЛЕВСКИ

## О ЗНАЧЕНИИ ЧУВСТВЕННОЙ СВЯЗИ С РОДИТЕЛЯМИ У ВОСПИТАННИКОВ ПРЕБЫВАЮЩИХ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Исходя из предпосылки, что причиной значительного количества случаев отклонения от правильного пути несовершеннолетней молодежи является одиночество, прекращение контактов с матерью, отцом, ближайшей родней, что неоднократно переживается ею как несправедливость, автор приходит к выводу, что в результате такого положения у молодежи рождается стремление к реваншу, часто к отчаянным преступным действиям. Эту своеобразно извращенную компенсацию следует как можно быстрее нейтрализовать в исправительном заведении посредством внимательной заботы о несовершеннолетнем и проявления глубокого интереса к его жизни и заботы о его будущем.

Оставление воспитанника самому себе в исправительном заведении может привести иногда к трагедии. Автор приводит два веских примера, взятых из жизни исправительных заведений: самоубийство находившегося в совершенном одиночестве сироты Бенедикта, которым никто из воспитателей ближе не заинтересовался, а также психическое и морально-общественное возрождение Сташка, которого как воспитанника принял в собственный дом воспитатель группы.

Автор заканчивает статью тезисом, что работа над возвращением подростка к нормальной общественной жизни должна проводиться не только непосредственно в контакте воспитателя с воспитанником, но также в контакте родителей с воспитанником. Отсюда следует очевидный вывод, что обязанностью воспитателя является поддерживание постоянной связи заведения, воспитателя с родителями, которые получая соответ

ственные инструкции и советы, могут и должны сыграть основную роль в процессе возвращения свихнувшейся молодежи к общественной жизни.

В заключение автор подчеркивает важность контактов несовершеннолетних, находящихся в изоляции, с внешним миром, что может быть весьма важным для перевоспитания.

КАРОЛЬ КОТЛОВСКИ

## ПО ВОПРОСУ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

Проблема полового воспитания в школе находится, по словам автора, в тесной связи с экономическим и техническим развитием. Высокий уровень техники отодвигает срок включения в производство подрастающей молодежи, продолжая известным образом ее молодость. Таким образом люди зрелые в физиологическом отношении остаются в дальнейшем в школе и считаются несозревшими к самостоятельной общественной жизни. В связи с тем возникает вопрос, каким образом эти молодые люди могут урегулировать половую жизнь в период своей учебы?

После анализа различных точек зрения по этому вопросу, автор приходит к выводу, что в настоящих условиях, в которых находится польская общественность, нельзя говорить о введении в школе полового либерализма, а наоборот, следует не допускать половых сношений вплоть до получения аттестата зрелости.

В период учебы необходимо применять всевозможные воспитательные меры, способствующие развитию внутренних моральных тормозов, а также организовать занятия, отвлекающие внимание молодежи от половых вопросов. Осведомлять с половыми вопросами следует в индивидуальном и коллективном порядке, применяя всевозможные меры предосторожности, но не на уроках „сексуологии“, которые излишни и не должны фигурировать в расписании уроков.

## СО Д Е Р Ж А Н И Е

## СТАТЬИ

Э. МЫСЛАКОВСКИ — К вопросу о воспитании паучного мировоззрения . . .	1
Э. ГАРВАС — О мировоззренческом образовании и индоктрипации . . . . .	9
С. ВДЛЕВСКИ — О значении чувственной связи с семьей у воспитанников пребывающих в исправительных заведениях . . . . .	14
К. КОТЛОВСКИ — По вопросу полового воспитания в школе. . . . .	26

## ДИСКУССИЯ И ПОЛЕМИКИ

Э. ЗАВОРОВСКИ — О теории коллективного воспитания в школе. . . . .	36
--	----

## ОПЫТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

А. ЗЕМБА — Работа ученического самоуправления в Общеобразовательном Лицее во Вроцлаве. . . . .	49
---	----

## РЕЦЕНЗИИ О КНИГАХ

Ю. КВЯТЭК — Преступность среди детей и молодежи в свете паучной литературы. . . . .	56
В. ЧЕРВИНСКИ — Игпацы Шапявски „Политехническое обучение и ручной труд“. . . . .	60
Э. КСЕНЖЧАК — Стефан Балей „Вступление к общественной психологии“. . .	65
К. МАКОВСКИ — „Нравственность и воспитание“. . . . .	68
Ю. КВЯТЭК — Общественная функция воспитания. . . . .	74
Э. ТРЕМБОВКОВИЧОВА — Программа естественных наук в начальной школе.	82

## ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. СЛОМКЕВИЧ — Общественно-полезная работа детей и молодежи. . . . .	83
С. ШАБК — Молодежная книга в профессиональной школе. . . . .	86

## БИБЛИОГРАФИЯ

М. ЗАКШЕВСКА — Формирование мышления учащихся в процессе обучения.	94
--	----

## КРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

М. ПЕНТКОВСКИ — 1959 год в профессиональном школьном деле. . . . .	110
И. ЯНИШОВСКА — К. КУЛИГОВСКА — Научная сессия по случаю столетней годовщины со дня рождения Ю. В. Давида. . . . .	113
Ф. КАЗУВИНСКИ — Конференция по вопросу реформы школьного дела в Германской Демократической Республике. . . . .	116
из подготовительных работ к педагогическому конгрессу союза польских учителей	
К. ЗЕМБЖУСКИ — Комиссия Школьной Гигиены и Физкультуры. . . . .	118
Г. КОВАЛЕВСКА — Подкомиссия Ученического Самоуправления. . . . .	119

## ЗАРУБЕЖНЫЙ ОБЗОР

Л. БАНДУРА — Педагогические училища в Г. Д. Р. . . . .	121
М. ЯНИШЕВСКА — Французская школа здравоохранения. . . . .	124
Краткое изложение на русском языке. . . . .	127
Краткое изложение на английском языке. . . . .	131

# RUCH PEDAGOGICZNY PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL  
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI

## REMARKS ON FORMING A SCIENTIFIC VIEW OF THE WORLD

The author begins his considerations with defining the idea of a sentence and the idea of a judgement.

A sentence is an arrangement of words combined together according to the grammar rules; a judgement is an arrangement of ideas connected together to form a sentence and expressing the attitude of a mind toward reality.

A view of the world is an arrangement of judgements reputed to be objectively true forming the essence of an individual's mentality and agreeing with the condition assuming conviction about the truth or untruth of a judgement.

An individuality being integrated, the contradiction of a view of the world and of the behaviour does not happen.

A view of the world is a generalization of the sum of an individual's conditions; it is a reflection of reality in an individual's mind. A view of the world contains rational elements of an individual's experiences.

Not all elements of a view of the world are an individual attainment. An individual conceives the world, assuming — above all — social categories, i. e. — first of all — the language, and then — social conditions. By this means an individual's view of the world is individually acquired sum of social experiences.

Can we speak about forming of scientific view of the world of the youth learning at primary or secondary school? In scarce cases one can ascertain that the youth 16—18 years old shows marked ideological interests.

The matter is different, when we speak about preparing for forming of scientific view of the world, instead of forming any view of the world. In case like this one can and must shape child's mind from the first grade of primary school.

The author ends his article with pedagogical instructions.

EDMUND HARWAS

## ON FORMING OF A VIEW OF THE WORLD AND ON INDOCTRINATION

According to J. Wł. Dawid („Intelligence, will and ability to work”) the development of human thought trends toward replacing of verbal explanations, such as strenght, power, nature, spirit.

The process is illustrated by the comparison of two interpretations — theological and casual — of the same question: „why do birds brood in the spring?” taken from „Great Didactics” by Komensky and from the work by H. Munroe entitled „The Personality of Animals” (London, 1952).

In comparison with broader definition „forming of a view of the world” indoctrination is a narrower idea. Indoctrination assumes presumed in advance contents and looks for suitable methods to inculcate them. Forming of a view of the world intends to clear up the paves leading toward the idea of reality.

Forming of a view of the world is carried in course of education in general. The consciousness of manifold conditioning of an individuality's opinions is of great importance.

STANISŁAW JEDLEWSKI

### THE SIGNIFICANCE OF AFFECTIONATE BINDS JOINING THE PUPILS OF REFORMATORY WITH THEIR FAMILIES

Assuming that in many cases moral wrecking of the under age youth is caused by their isolation, breaking off connections with their mathers, fathers, relations — that is often perceived as an injury — the author concludes, that as a result of the situation like this, endeavours to revenge, to undertake desperate criminal activities arise.

This specific deformed compensation for an injury must be at reformatory neutralized, as quick, as possible, by keeping over a pupil tender guard, by showing explicit interest in his life and anxiety of his future.

Leaving a pupil alone can often bring a tragedy. The author shows two examples taken from the life of a reformatory: a suicide of a lonesome orphant — Benedykt, whom nobody of a pedagogical staff took care for, and uncommon psychical, moral and social recovery of Staszek, who was received by a tutor into his own home.

The article is ended with the conclusion, that regenerating activities and a guard over an under age pupil should be carried out not only in a direct connection: a tutor — a pupil, but also in a connection: parents — a pupil. A conclusion follows — a tutor must be in constant contact with parents, who being suitably instructed, and even, educated can and must play an important part in the process of social regenerating of the wrecked youth.

The author ends his considerations with stressing the significance of relations of the youth being isolated with the outside world; it can be very important positive contribution to social regenerating process.

KAROL KOTŁOWSKI

### ON SEXUAL EDUCATION AT SCHOOL

The problem of sexual education at school is connected tightly with the economic and technical development.

The high level of technique makes possible to retard coming into production process of the growing up youth, extending by this means their tender age. In this

way physiologically mature people stay at school, and are treated as those not being mature enough to carry self-reliant social life. So the question arises — how the young people staying still at school have to arrange their sexual life.

Having analyzed different opinions touching this problem the author of the article concludes, that, under prevalent Polish conditions, bringing sexual liberalism into school is inadmissible; more — it is imperative to prohibit sexual relations among students till their school-leaving examinations.

In course of schooling all pedagogical means propitious to the development of inner moral restraints, as well as activities diverting girls' and boys' attention from sexual problems should be applied.

Sexual initiation have to be carried both in joint and in private, with applying all precautions; lessons of „sexuology” are not necessary and have not to be found in class-time table.



## CONTENTS

### Articles

Z. MYŚLAKOWSKI — Remarks on forming of a scientific view of the world	1
E. HARWAS — On forming of a view of the world and on indoctrination . . .	9
S. JODLEWSKI — The significance of affectionate binds joining the pupils of reformatory with their families . . . . .	14
K. KOTŁOWSKI — On sexual education at school . . . . .	26

### Discussions and polemics

Z. ZABOROWSKI — On the theory of collective education . . . . .	36
---	----

### Pedagogical experiments and researches

A. ZIĘBA — The activity of pupils' self-government at general education school in Wrocław . . . . .	49
--	----

### Reviews of books

J. KWIATEK — The criminality of children and youth in the light of learned literature . . . . .	56
W. CZERWIŃSKI — I. Szaniawski: „Politechnical education and manual working” . . . . .	60
J. KSIĄZCZAK — „Introduction into social psychology” by Stefan Baley . . .	65
K. MAKOWSKI — „Morality and education” . . . . .	68
J. KWIATEK — The social function of education . . . . .	74
E. TREMBOŁOWICZOWA — Nastawa prirodnih nauka u osnovnej szkole . . .	82

### Reviews of periodicals

S. SŁOMKIEWICZ — Works of social utility done by children and youth . . .	83
S. SZAJEK — A book for youth at vocational school . . . . .	86

### Bibliography

M. ZAKRZEWSKA — Educating of pupils' ability to think in course of teaching . . . . .	94
--	----

### Home chronicle

M. PIĄTKOWSKI — Year 1959 at vocational schools . . . . .	110
I. JANISZEWSKA — K. KULIGOWSKA — The session at centenary of the birth of J. Wł. Dawid . . . . .	113
F. KAZUBIŃSKI — The conference dealing with the German Democratic Republic's school system reorganization . . . . .	116

### Preparations for Pedagogical Congress of Polish Teachers' Union

K. ZEMBRZUSKI — School Hygiene and Physical Education Committee . . .	118
H. KOWALEWSKA — Pupils' self-government Committee . . . . .	119

### Foreign chronicle

L. BANDURA — Teachers' education institutions in German Democratic Republic . . . . .	121
M. JANISZEWSKA — French school of health . . . . .	124

Summaries in Russian language . . . . .	127
Summaries in English language . . . . .	131

#### ERRATA

Do artykułu kol. L. Bandury pt. „Dzieci matek pracujących”, zamieszczonym w poprzednim numerze naszego czasopisma, wkradł się na str. 77, wiersz 22—23 od góry — błąd. Wydrukowano: „...gorsze oceny są spowodowane mniejszym uzdolnieniem, brakiem zrównoważenia...”. Powinno być: „...gorsze oceny nie są spowodowane mniejszym uzdolnieniem, ale brakiem zrównoważenia...”.

Za to przeoczenie przepraszamy Autora i Czytelników.

Redakcja

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

Z. MYŚLAKOWSKI — Uwagi do zagadnienia kształcenia naukowego poglądu na świat . . . . .	1
E. HARWAS — O kształceniu światopoglądowym i indoktrynacji . . . . .	9
S. JEDLEWSKI — O znaczeniu uczuciowej więzi z rodziną u wychowanków przebywających w zakładach poprawczych . . . . .	14
K. KOTŁOWSKI — W sprawie wychowania seksualnego w szkole . . . . .	26

## DYSKUSJE I POLEMIKI

Z. ZABOROWSKI — O teorii wychowania zespołowego dyskusyjnie . . . . .	36
---	----

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

A. ZIĘBA — Praca samorządu uczniowskiego . . . . .	49
--	----

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

J. KWIATEK — Przystępczość dzieci i młodzieży w świetle literatury naukowej	56
W. CZERWIŃSKI — Ignacy Szaniawski: Kształcenie pedagogiczne a praca ręczna . . . . .	60
Z. KSIĄŻCZAK — Stefan Baley: Wprowadzenie do psychologii społecznej . . . . .	65
K. MAKOWSKI — Moralność i wychowanie . . . . .	68
J. KWIATEK — Materiały do studiów pedagogicznych . . . . .	74
E. TREMBOŁOWICZOWA — Nastawa przyrodniczych nauk u osnownej skoli . . . . .	82

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. SŁOMKIEWICZ — Sowietkaja Pedagogika . . . . .	83
S. SZAJEK — Berufspädagogische Zeitschrift . . . . .	86

## BIBLIOGRAFIA

M. ZAKRZEWSKA — Kształcenie myślenia uczniów w procesie nauczania . . . . .	94
---	----

## KRONIKA KRAJOWA

M. PIĄTKOWSKI — Rok 1959 w szkolnictwie zawodowym . . . . .	110
I. JANISZOWSKA — K. KULIGOWSKA — Sesja naukowa w stulecie urodzin J. Wł. Dawida . . . . .	113
F. KAZUBIŃSKI — Konferencja na temat reformy szkolnictwa w NRD . . . . .	116

## Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

K. ZEMBRZUSKI — Komisja higieny szkolnej i wychowania fizycznego . . . . .	118
H. KOWALEWSKA — Podkomisja samorządu uczniowskiego . . . . .	119

## KRONIKA ZAGRANICZNA

L. BANDURA — Zakłady kształcenia nauczycieli w NRD . . . . .	121
M. JANISZEWSKA — Francuska szkoła zdrowia . . . . .	124
Streszczenie w języku rosyjskim . . . . .	127
Streszczenie w języku angielskim . . . . .	131



CENA ZŁ 8.—

