

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK II (XXXIV) MAJ – CZERWIEC 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

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

Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

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

Warunki prenumeraty

w kraju:	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+285 egz. Ark. wyd. 12. Ark. druk. 8,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w kwietniu 1960. Podpisano do druku w czerwcu 1960

Druk ukończono w lipcu 1960

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

TADEUSZ KOTARBIŃSKI

TECHNIKA I HUMANIZM *

Zestawienie słów „technika” i „humanizm” nie jest po prostu zestawieniem jednego słowa i drugiego; całość ta jest naelektryzowana. Jedną część, że tak powiem, drugiej się boi. Podobne sformułowanie brzmi może zbyt jednostronnie, gdyż nie słychać jakoś, by inżynierowie bali się humanistów, ale słyszy się, że humaniści boją się inżynierów. Mianowicie, pojawiła się troska w świecie humanistycznym wywołana przez rozrost i rozkwit techniki i narastanie jej wpływów.

Właśnie dzisiaj mamy rozważyć, co w tej trosce jest racjonalnego. Sięgę do wspomnień. Na początek wspomnienia z czasów, kiedy byłem uczniem szkoły średniej, a zatem jeszcze sprzed pierwszej wojny światowej. Uczęszczałem do V Gimnazjum Rządowego w Warszawie. Było to gimnazjum filologiczne, a więc szkoła wybitnie humanistyczna. Przystępowano wówczas do otwierania też tzw. gimnazjów realnych, a więc szkół już mniej humanistycznych, natomiast bardziej przystosowanych, jak się mówiło, do potrzeb życia. Stąd nazwa — „szkoły realne”. Szkoły te miały mniejszy program języków, mniejszy program literatury. Odbijało się to zwłaszcza na językach starożytnych. Grecy w tych szkołach bodajże zupełnie nie było, z łaciny — szczątkowe tylko informacje. Natomiast wprowadzono do nich pewną „porcję” nauk przyrodniczych, więcej fizyki etc.

* W dniu 24 lutego br. odbyło się, staraniem Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP, spotkanie nauczycielstwa m.st. Warszawy z prezesem Polskiej Akademii Nauk, prof. drem Tadeuszem Kotarbińskim, który zagał dyskusję: *Technika i humanizm*. Tekst zagajenia drukujemy poniżej. (Redacja).

Otóż pamiętam, jak starszy nauczyciel języka greckiego, gdy dowiedział się o tym, że nie tylko tworzy się szkoły realne, ale że i szkoły filologiczne też będą miały nieco zmieniony i urealniony program, wystąpił z przemówieniem krytycznym wymierzonym przeciwko tym innowacjom i powiedział mniej więcej tak: „Kiedy przyjdzie reforma gimnazjów humanistycznych, to wy nie będziecie już studiowali poważnie ani greki, ani łaciny. Będziecie się uczyli rozmaitych nauk uproszczonych, których treść będzie wam wykładana przygodnie i okazyjnie. Będziecie dobrze wiedzieli, ile jaki żuczek ma odnoży i jak lepi się garnki w Pipidówce”.

Tak wyglądała krytyka reformy na rzecz urealnienia szkoły, w ustach fanatycznego zwolennika filologicznej, humanistycznej edukacji klasycznej. Co w tym było istotnego? Istotne było uznanie, że niezastąpioną wartość kształcącą ma studiowanie języków starożytnych, że tego nie zastąpią studia w zakresie elementarnych wiadomości z nauk przyrodniczych ani z owej właśnie techniki. Idea politechnizacji — jak by się dzisiaj powiedziało — została wyśmiana jako właśnie idea nauk o lepieniu garnków w Pipidówce.

Współczesne protesty humanistów przeciwko rozkwitowi techniki nie są więc niczym nowym, to są sprawy, jak świadczy przytoczone wspomnienie, bardzo już dawne na terenie warszawskim.

Przejdę teraz do chwili obecnej. Na temat postępu techniki otrzymuję przy różnych okazjach rozmaite listy. Pozwolę więc sobie odczytać pewne wyjątki z tej korespondencji, jako dowód zainteresowania się tą sprawą szerokich kół społeczeństwa. Mam np. list od pewnego inżyniera z Pruszkowa, list poruszający rozmaite kwestie doniosłe i aktualne. Między innymi czytamy w nim: „Szkolenie w zakresie psychologii dyrektorów, kierowników komórek organizacyjnych i innych pracowników, pracujących i kierujących zespołami ludzi, powinno odbyć się jak najszybciej. Bardzo dużo krzywdy moralnej i materialnej tacy ludzie, przez brak znajomości człowieka, jego pragnień, uzdolnień, zamiłowań, wyrządzają i mogą wyrządzić ludziom. W związku z tym pożądanym byłoby wydanie broszur omawiających wszelkie możliwości zastosowania tej dziedziny wiedzy w praktyce. Jestem zdania, że na wyższych uczelniach technicznych także powinny znaleźć się w programach wykłady z psychologii”. Mamy tu więc głos jak gdyby przeciwny. Żądanie ze świata techniki, by wykształcenie techników nie było wyłącznie techniczne, lecz żeby było ono psychologiczne, a więc w pewnym sensie humanistyczne. Widać z tego, że niedosyt w zakresie humanistycznego wykształcenia trapi techników. Obawa przed dehumanizacją wykształcenia nie jest tylko troską nauczycieli języków oraz wychowawców szkół ogólnokształcących, lecz istnieje także w samym świecie inżynierów.

Inny korespondent deklaruje swoją solidarność z artykułem, który przeczytał, a którego autor domagał się, by przy wszelkich ulepszeniach urządzeń technicznych w fabrykach pamiętano o tym, że człowiek jest

najważniejszym składnikiem ogółu rzeczy współdziałających w produkcji. Nawołuje ów autor do tego, by nie tylko człowiek był przystosowany do maszyny, ale by także maszyna i organizacja pracy w zakładzie były przystosowane do potrzeb ludzi pracujących. List swój ujął korespondent w formę wiersza: Poezja ta, jak się zdaje, nie wysokiej klasy, ale myśli są dość wyraźne. Głosi się w owym wierszu, że żywioł techniki niszczący, choć twórczy, kamieniuje świat kupą żelastwa i motorów, dławiąc ducha i serce. A przecie pod wodzą ducha mógłby być wspaniałą pomocą dla ludzi, gdy bez tego przewodnictwa staje się zakałą i udręką świata. Trzeba ratować ludzkość (woła poeta) przez położenie kresu żywiołowemu rozwojowi techniki. Jest to wypowiedź przesycona emocjonalnością. Autorem jej jest prawnik, radca prawny, a więc człowiek o wykształceniu humanistycznym.

Trzeci list pochodzi od osoby, która nie reprezentuje środowiska tak wyraźnie zawodowo zorganizowanego. Jest to niewidoma pracownica spółdzielni szrotkarskiej, a jednocześnie literatka o kulturze finezyjnej, pisząca piękne utwory poetyckie. Pyta: „Czy zazdrość, chciwość, despotyzm i pogarda dla życia nie mają dzisiaj przewagi i czy technika nie może się stać toporem w rękach szaleńców?” Pisze: „Nie mówi się u nas: — Tu praca ludzka jest zbędna, bo wyreza człowieka maszyna, ale mówi się: — Tu człowiek jest niepotrzebny, bo maszyna go zastąpi... — Uważa się człowieka nie za żywą istotę, ale za czynnik ekonomiczny”.

Uderzające są powyższe spostrzeżenia. Automatyzacja powoduje ten skutek, iż do obsługi maszyn potrzeba coraz mniej ludzi. Można ów proces ująć podkreślając, że automatyzacja pomaga człowiekowi w pracy, ponieważ zastępuje go w czynnościach uciążliwych. Jest to perspektywa radosna, gdyż człowiek dzięki zautomatyzowanym maszynom zyskuje możliwość uwolnienia się od udręki różnych ciężkich prac fizycznych. Ale można to samo ująć inaczej, stwierdzając, że cieszy się tylko ten, komu zależy wyłącznie na efekcie produkcyjnym, ponieważ nie potrzebuje dbać w ogóle o człowieka, gdyż człowieka zastąpić może z powodzeniem maszyna. Rolę maszyny rozpatrywać więc można z dwóch punktów widzenia.

To, co powiedziałem, oparłem na głosach moich korespondentów. Spróbuję teraz uprościć sobie zadanie w ten sposób, że odczytam fragmenty z artykułu, który ogłosiłem niedawno w czasopiśmie małym w Warszawie czytany, mianowicie w krakowskim „Życiu Literackim”, na temat *Teknika a humanizm* *. W tym artykule próbowałem zestawić najważniejsze elementy problematyki tematu i ułożyć w sposób stosunkowo systematyczny główne myśli. Poczynionymi uwagami pragnąłbym podzielić się z państwem, ponieważ wydaje mi się, że zamiast ujmować te same myśli po raz drugi w innej formie, lepiej raczej przypomnieć to, co zostało już napisane. Była to odpowiedź na pytania redakcji. Pytania postawiono następujące: 1. Czy rozwój techniki naukowej zaczął już u nas wywoływać

* „Życie Literackie” 1959 nr 36 6 września 1959 r.

zmiany w ocenach społecznych? 2. Co we współczesnej technizacji życia ma największą doniosłość dla spraw ludzkich? 3. Czy dynamika technizacji współczesnej nie stanowi zagrożenia humanizmu?

Rozpocznę od próby odpowiedzi na drugie z tych pytań. Jest ono z natury rzeczy — podstawowe. Potem przejdę do następnych. Przez technizację o typie współczesnym rozumie postęp i rozrost wszelkich unaukowionych kunsztów inżynieryjnych, a więc wszelkich osiągnięć i zastosowań wynalazczości opartej na wykrywaniu przyrodzonych prawidłowości zdarzeń. Idzie tu więc nie tylko o działania i wyniki działań nad tworzywem martwym, co jest domeną inżynierii w węższym tego słowa sensie, lecz także np. o umiejętność szczepień ochronnych, należąca do lecznictwa.

Otóż tak szeroko pojęta technika współczesna prowadzi ludzkość do szybkiego, już bodaj zasadniczego opanowania wszystkich pozaspołecznych groźnych sił rzeczywistości. Po tym zwycięstwie będą się wprawdzie zdarzały przypadki porażek w postaci pożarów, zatoneń, infekcji, ale metody obrony przed ogniem, sztormami, drobnoustrojami będą wykryte i wdrożone. Nastąpi epoka, której głównym zadaniem będzie opanowanie negatywnych sił natury społecznej, międzyludzkiej, przeszkadzających zgodnemu współżyciu wszystkich ze wszystkimi.

W stosunku zaś do tego wielkiego zadania technizacja już obecnie odgrywa rolę bardzo doniosłą. Zmusza ona mianowicie ludzkość do porzucenia anarchizmu we wzajemnych stosunkach państw suwerennych i do scalenia globu ziemskiego w jeden wspólny organizm ekonomiczno-polityczny. Albowiem — skracając maksymalnie czas przekazywania informacji między miejscami dowolnie daleko na Ziemi położonymi i umożliwiając transport ludzi i rzeczy w czasie znikomo krótkim między punktami bardzo oddalonymi — technizacja sprawia, że wszystkie skupiska ludzkie na Ziemi stają się wzajem od siebie praktycznie zależne. Zależność ta grozi tysiącem niebezpieczeństw. Trzeba koniecznie, by została ujęta w karby przez świadomość nadzorczą i kierowniczą, wyposażoną w narzędzia skutecznej interwencji.

Niestety, zanim dojdzie do tego, może dojść do czegoś wprost przeciwnego, jeżeli nie znajdą wyjścia z impasu zespoły niezależnych dysponentów środków zagłady. Problem jest trudny, a główna jego trudność tkwi nie w agresywności uczuciowej ludów i nie w tym, że sąsiedzi gorzej uzbrojeni boją się sąsiadów lepiej uzbrojonych (a wszyscy są teraz sąsiadami wobec międzykontynentalnego zasięgu odrzutowców i wyrzutni rakietowych), lecz w tym, że boją się słusznie. Słuszną zaś można nazwać ich obawę nie dlatego, by sąsiad żywił naprawdę zamiary agresywne, lecz dlatego, że dotychczasowe doświadczenia historyczne czyni takie przypuszczenie dość prawdopodobnym w oczach odpowiedzialnych kierowników państw. Czyż nie bywało tak dotychczas, że lepiej uzbrojony sąsiad próbował skorzystać z aktualnej przewagi, by przemocą uzyskać rozstrzygnięcie spraw spornych na swoją korzyść? Cóż więc czynić? Ograniczyć się do pro-

dukowania wyłącznie broni obronnej z zaniechaniem produkcji broni zaczepnej? Wszak gdyby choć jeden z sąsiadów zaczął się tak zachowywać, wybiłby innym z głowy podejrzliwość, a sam nie potrzebowałby obawiać się napaści, skoro mógłby polegać na własnych urządzeniach obronnych. Ale znawcy powiadają, że gotowość do przeciwnatarcia jest jedyną metodą powstrzymywania agresji. Jeżeli tak, to już chyba jedno tylko pozostaje: rozbrajać się równomiernie, zapewniwszy sobie istotną kontrolę równomierności.

Może za długo mówiło się o tym, odbiegając bądź co bądź od głównej linii wywodów, ale nic dziwnego: przecież wszystkich ludzi jako tako myślących nękają troski podobnego rodzaju. Wróćmy jednak na gościniec. Stała nam przed oczyma, jeżeli wolno tak się wyrazić, „misja dziejowa” techniki, jako czynnika jednoczącego w organiczną całość ogół mieszkańców globu ziemskiego. Technizacja sprawia ów skutek, nie tylko dzięki temu, o czym wyżej jest mowa, lecz także przez to, że upodabnia style życia różnych społeczeństw, przyczyniając się tym samym do przewycięzania wzajemnej ich obcości. Klimaty, krajobrazy, flora, fauna, rasa i tradycja — wszystko to tak czy inaczej odróżnia kraje i gromady mieszkańców Ziemi, sprzyja przeciwstawieniom i przeciwdziałaniom. Urządzenia techniki nowoczesnej, wszędzie w istocie jednakie, nadają życiu wspólny ton. A jeśli zważyć, że gruntuje się ta wspólność na pracach naukowych, ujmujących przyrodzone prawidłowości, że technika nowoczesna i nauka nowoczesna tworzą spłot nierozdzielny, że nauka upodabnia i zbliża umysły ludzi przez nią oświeconych, wypierając przesądne treści zacofanych folklorów — to stanie się jasne, ile przysła ludzkość zjednoczona będzie miała do zawdzięczenia nauce i technice jako czynnikom zjednoczenia i czynnikom postępu zarazem.

Pytają redaktorzy, czy technizacja nie zagraża humanizmowi. Tu przystępujemy do głównego tematu dzisiejszej rozmowy. Próbując i na to odpowiedzieć, postawmy zagadnienie szerszej. Obrachujmy się z całą rozmaitością zła, które powstaje, ilekroć użytkownicy dostarczanych przez technikę narzędzi i środków korzystają z nich nieumiejętnie albo w złośliwych zamiarach. A zresztą, trudno zamknąć oczy na fakt, że nawet przy najlepszej woli osób i nawet przy maksymalnie możliwym mistrzostwie w operowaniu aparaturą — bywa ona przyczyną nieszczęść: ot, np. zginęli w tunelu podróżni i personel pociągu, który tamtędy przejeżdżał w chwili niespodziewanego trzęsienia ziemi (fakt niedawny). Największe bodaj oskarżenie wymieniliśmy już wyżej, rozważając problem zagrożenia powszechnego z powodu „udoskonaleń” środków zagłady. Nietrudno dodać zarzuty często rozbrzmiewające: że technika sprawcom czynów niszczycielskich daje do rąk narzędzia występku, że odbiera pracę licznym jednostkom, czyniąc ich wysiłek zbędnym wobec osiągnięć automatyzacji, że niszczy przyrodę, że stwarza warunki życia niezdrowe, gdyż nienaturalne albo wprost szkodliwe, jak zatrutowanie wód, zapylenie powietrza

i płuc ludzkich, że deformuje jaźnie ludzkie, zrywając ciągłość zakorze-
nionych cennych przyzwyczajzeń, że zubaża kulturę duchową absorbując
umysły problemami materialnej produkcji i że, wreszcie, zapewniając
wielu osobom możliwość życia bez pracy lub dużą ilość czasu wolnego, nara-
ża je na osłabienie dzielności, a pośrednio — na rozkład moralny. Wszystko
to prawda, a lista prokuratorskich oskarżeń bynajmniej jeszcze niewy-
czerpana.

Ale cóż z tego? Czy wobec tego druzgotać maszyny tkackie i wracać do
kołowrotka? A może wyrzec się ognia i żywić się surowizną, w lecie korzy-
stać tylko z księżycowego światła? Przede wszystkim nie używać skarbów
techniki w sposób niedbały, bezmyślny albo złośliwy! Prawda, że to nie
załatwia sprawy w zupełności, ale trudno. Tylko coraz wspanialszą uprawą
techniki można się bronić przeciw niebezpieczeństwu, którą ona przynosi
ze sobą. Naród, który by się technicznie zaniedbał albo programowo od
techniki odwrócił, skazałby się na nędzną służebność w stosunku do innych
narodów, a w ostatecznym wyniku — na zagładę. Pędzimy naprzód, za-
trzymać się nie możemy. Możemy tylko coraz sprawniej władać silnikami
i sterami pojazdu.

Czy musimy tym samym grzeszyć przeciwko postulatом humanizmu?
Jasne jest chyba to jedynie, że procentowo coraz więcej musi być w nowo-
czesnym społeczeństwie inżynierów rozmaitego stopnia i rodzaju i że
wszyscy obywatele nowoczesnie wykształceni będą musieli być w coraz
większej mierze wdروzeni w funkcje techniczne... Nie technizacja wsze-
lako zagraża humaniorom, lecz zawrotnie szybkie postępy specjalizacji,
bynajmniej niekoniecznie inżynierskiej, w łączności z zawrotnie szybkim
narastaniem nowych rzeczy w każdej specjalności. Spec nie ma czasu na
nic poza swoją specjalnością. Inteligencja nie ma czasu na konsumpcję
arcydziel przeszłości. Otwierają się wszelako pewne perspektywy ratunku
przeciwko zacieśnieniu zawodowemu. Zbliży się czas, kiedy będzie się
miało aż nadmiar wolnego czasu, skoro maszyny (właśnie technika) po-
zwolą ludzkości mieć wszystko, co potrzeba, przy znacznie mniejszej niż
dzisiaj ilości godzin pracy, niezbędnej dla zdobywania dóbr materialnych.
Najlepszym specjalistą nie jest ciasny specjalista, lecz taki, który naj-
lepiej panuje nad bogactwem zależności ważnych w obrębie jego przed-
miotu, a znajomość tych zależności zmusza do wybiegania wzrokiem poza
opłotki. Następnie — dzielny specjalista musi umieć ustosunkować własną
specjalność do funkcji innych specjalistów i w ogóle do działań współ-
obywateli, to zaś sprawia, że dzielny specjalista musi być społecznie
zorientowany. Wreszcie, jeśli jego specjalność jest z natury rzeczy dość
zacieśniona (bywają wszak specjalności bardziej od innych zamknięte) —
spec może sobie dobrać tzw. hobby, czyli funkcję, którą będzie uprawiał
poza zawodowo, z amatorstwa, a taką, by chroniła przed zmorą ciasnoty
i jego, i tych, komu wypada z nim współżyć.

Tyle o lekach przeciwko zacieśnieniu speców, a więc i speców od tech-

nizacji. Nie tak łatwo znaleźć lekarstwo na odsuwanie się przeszłości w przeszłość, coraz szybsze, coraz bardziej stanowcze. A humanizm łączy się zwykle z historyzmem... Trudno, trzeba będzie znacznie rozluźnić ten związek... Konieczność opanowywania języków współczesnych nie pozwoli na powszechne studiowanie języków zamilkłych. Trzeba będzie mieć czas na lekturę piśmiennictwa żywego, współczesnego — a przeto nie mieć czasu na rozległe studia nad bardzo nawet cennymi dziełami, które były żywe, kiedy żyli ci, co nie żyją już teraz... Przeszłość będziemy przeżywali w skrótach i w skrótach skrótów... Idziemy ku humanizmowi coraz mniej historycznemu, humanizmowi nieskończenie bogatej w twórczą treść ludzkości, ukształtowanej w jednię wspaniałego istnienia, dzięki świetnym zdobyczom unaukowionej techniki nowoczesnej.

A u nas, tu i teraz, czy się to sobie uświadamia? Czy nastąpił początek jakich wielkich przemian w ocenach? Pytamy o to, gdyż czas już spróbować odpowiedzieć na pierwszy punkt ankiety — mianowicie, czy w tej sprawie nastąpiły już jakieś wielkie zmiany w ocenach społecznych. Odpowiedź będzie prosta. Naprzód wydobądźmy się z dołka, dopracujmy się przyzwoitego powszechnego wykształcenia szkolnego, a potem będziemy uprawiali filozofię kultury... Wydobądźmy się z zaniedbań, nauczmy się powszechnie dobrej roboty, a potem będziemy sobie filozofowali o stosunku techniki do kultury pozatechnicznej. I tu, i tam potrzeba nam elementów, musimy się podciągnąć do znośnego poziomu... To jest stan dzisiejszy. Lecz spoza mgły i kurzawy prześwituje już oblicze przyszłości. Polska jest zdolna. Polska potrafiła dokonać już niejednego zrywu. Polskę stać na piękny humanizm, „podbudowany zdobyczami nauki, techniki szczytowo nowoczesnej”.

Pora zebrać konkluzje. Między humanizmem a techniką nie ma zasadniczej sprzeczności. Jest zasadnicza zgodność. Albowiem technika, jako siła dziejowa, uwalnia człowieka od najbardziej elementarnych trosk, od najcięższych prac i otwiera możliwości takiego bogatego życia, o jakim nie byłoby mowy, gdyby nie było tych wszystkich ułatwień, które ona daje. Technika nadto jednoczy świat w obliczu wielkiej perspektywy, zjednoczonej w wielką całość ludzkości. Technika jest związana z nauką w ścisłym tego słowa znaczeniu, z wykrywaniem praw przyrody, z nauką, która też jest wielką nauczycielką zjednoczonej ludzkości i nauczycielką wyzwolenia od folklorystycznych przesądów. Kultura humanistyczna taka, jaką znamy z tradycji, np. ze szkoły filologicznej dawnego typu, będzie musiała bardzo się zmienić. Niejedno musi z niej odejść w przeszłość. Dlatego, że kultura nowoczesnego humanizmu jest mniej historyczna, a bardziej związana z bieżącym życiem gospodarczym i z zagadnieniami, na które ono otwiera perspektywy.

Można by to zresztą ująć w terminach materialistycznych. Kultura humanistyczna — tradycyjna — to kultura oparta na nadbudowie oderwanej od bazy. Kultura nowoczesnego humanizmu musi być kulturą nadbudo-

wy wzniesionej na bazie. Tą bazą jest życie — powiedzmy najszerzej — gospodarcze. Walka z trudnościami, które nam stawia przyroda, opanowanie dróg, czyniących zadość potrzebom głównym człowieka, jest to podstawowe zadanie życiowe i trzeba je wypełniać humanistycznie. Co to znaczy humanistycznie? To znaczy z uwzględnieniem pewnego aksjomatu. Aksjomat głosi, że ze wszystkich rzeczy, biorących udział w produkcji dóbr gospodarczych, człowiek jest rzeczą najważniejszą. A więc trzeba troszczyć się o technikę i funkcjonowanie maszynierii, pamiętać o tym, że człowiek ma swoiste potrzeby, trzeba znać człowieka od strony jego potrzeb, a więc pogłębiać znajomość psychologii, znajomość stosunków międzyludzkich, co socjologowie próbują robić. Trzeba rozumieć potrzeby człowieka, nowoczesnego zwłaszcza, ukształtowanego tak, jak on się teraz kształtuje, i z tych potrzeb zdawać sobie sprawę. Trzeba pamiętać — już mówiąc o rzeczach zupełnie konkretnych — że ludzie porozumiewają się ze sobą przy pomocy mowy. Więc, chcąc popierać rozwój techniki, trzeba popierać z całą stanowczością umiejętność mówienia, tzn. kulturę językową, ponieważ to jest właśnie ta kultura, która zapewnia ludziom umiejętne współdziałanie.

Następnie trzeba pamiętać, że człowiek uprawiający nowoczesną technikę musi być inteligentny, chociażby dlatego, że maszyny wymagają inteligentnej obsługi. Musi to być człowiek o szerokich horyzontach, ktoś, kto rozumie funkcję swoją w produkcji — a to znaczy, iż rozumie też rolę swojej specjalności w odniesieniu do innych specjalności.

Nowoczesna technika nie zwalcza humanizmu, lecz prowadzi do koniecznych, istotnych zmian w całym rozwoju kultury humanistycznej. Na tle tych wszystkich zasadniczych rozważań powstaje jednak coś bardzo lokalnego, bardzo aktualnego, mianowicie — problem tempa postępu. Istotnie, prawdą jest, że automatyzacja wyrzuca nieraz ludzi na bruk, że, chcąc doraźnie zwiększyć ilość dochodu narodowego, nieraz pamięta się o tym, żeby wybudować nową fabrykę, a nie pamięta się o tym dostatecznie, żeby zapewnić ludziom w tej fabryce odpowiednie warunki pracy. To są wszystko wadliwości funkcjonowania naszych rozmaitych czynników wykonawczych. Te wadliwości rzucają się w oczy. Oczywiście, wszyscy musimy przeciwko nim protestować, ale one nie powinny nam przesłaniać wielkiego obrazu, wielkiej perspektywy dziejowej, istotnego w dziejach stosunku wzajemnego techniki i kultury humanistycznej.

SYTUACJA DYDAKTYCZNA *

Nazwa ta oznacza przede wszystkim, że w akcie uczenia się (lub nauczania) mamy do czynienia z pewną całością, obejmującą różne procesy (logiczne, psychologiczne, socjologiczne itd.). Tych poszczególnych procesów nie można traktować w sposób izolowany, ponieważ każdy z nich traci swój właściwy sens będąc oderwany od partycypacji w pozostałych; inaczej mówiąc, jest to całość powiązana, a nie suma izolowanych rzeczy — ze zsumowania ich nigdy żadna całość nie powstanie. Możemy mówić o nich z osobna, możemy je badać częściowo z osobna, zawsze jednak musimy mieć na uwadze, że są to sztucznie wyodrębnione części, które poza całością, z której są wyodrębnione, nie mają właściwie realnej egzystencji.

Ani zatem aktywność umysłowa ucznia, ani aktywność dydaktyczna nauczyciela, ani wszelkie inne momenty wchodzące w skład „sytuacji dydaktycznej” nie powinny być określane i regulowane z osobna; aktywność uczącego się i aktywność kierującego nią nauczyciela splatają się z sobą, partycypują wzajemnie i dopiero tak rozumiana całość jest realną całością. Gdy nauczyciel, kierujący sytuacją (np. lekcją), na chwilę zapomni o kontakcie z uczniami i będzie kontynuował swą działalność zapatrzony tylko we własny plan, własne formy i schematy — uczniowie oderwani wewnętrznie od „sytuacji” zaczną albo się nudzić, albo nie uważać, albo reagować wręcz przeszkadzająco (psoty); w każdym zaś razie będą nabierali zniechęcenia do lekcji, nauczyciela i szkoły. Im bardziej będą inteligentni i wrażliwi umysłowo, tym ta reakcja zniechęcenia i odporu w stosunku do nauczania szkolnego będzie żywsza. (Np. kolektywna opinia: „szkoła to bardzo kiepski wynalazek”).

Nazwa „sytuacja dydaktyczna” oznacza dalej, że partnerzy tej sytuacji muszą w niej wszyscy aktywnie partycypować, czuć się każdy z osobna podmiotem działania, a nie jego przedmiotem. Weźmy dla przykładu dyskusję, która powstała na lekcji, wywołana bądź zapytaniem ze strony uczniów, bądź umiejętną sugestią nauczyciela. Jeżeli nauczyciel przestanie panować nad sytuacją — dając się unieść autokratycznej tendencji lub jakimś uprzedzeniem klasy czy niektórych jej uczniów, jeżeli spotka się z inteligentnymi wypowiedziami, przerastającymi jego możliwości umysłowe, jeżeli jednym słowem „poczucie się zagrożony” w swym fałszywym, opartym na kompleksie niższości „poczuciu autorytetu” — dyskusja załamie się, poczucie wspólnoty ulegnie zahamowaniu, „sytuacja dydaktyczna” została rozegrana źle, błędnie, niepedagogicznie, kończąc się wzajemnymi niechęciami, skargami.

* Artykuł ten jest fragmentem (skróconym) większej pracy, przygotowywanej do druku, pt. *Kształcenie a doświadczenie*.

Natomiast dobrze, żywo i ze zrozumieniem prowadzona dyskusja stanowić będzie cenny wkład w dzieło szkoły.

Podobnie jakiegokolwiek zajęcie praktyczne, wycieczka, zwiedzanie, słowem, aktywność wspólna, scalona wspólnością praktycznego zadania, będzie również miała wysoką wartość dydaktyczną.

Jeżeli natomiast nauczyciel oderwie się od tak pojętej całościowej sytuacji i tracąc z oczu uczniów i ich reakcje, zaopatrzone wyłącznie w odrobienie swego „pensum materiałowego”, zacznie tokować jak głuźzec — uczniom nie pozostanie nic innego, jak zrezygnować z rzeczywistego partycypowania, zamienić się w przyrządy rejestrujące słowa lub reagować odruchami negatywnymi, tj. utratą uwagi aktywnej, nudą i poszukiwaniem doraźnych rozrywek. Istnieją nauczyciele, którzy wywołują u uczniów z reguły taką negatywną postawę, a co za tym idzie, opuszczenia się uczniów w danym przedmiocie, pogorszenie się postępów. Zwłaszcza widać to wyraźnie przy przejściu klasy do nowego nauczyciela, który nie dorównywa sztuką dydaktyczną swemu poprzednikowi. (Trudno bywa „wziąć po Bekwarku lutnię”).

Jakie składniki można wyróżnić w „sytuacji dydaktycznej”, jakie jej momenty musimy ciągle mieć na uwadze, aby niczego, z tego, co żywotne, nie zatracić, aby „panować nad sytuacją”?

Otóż „sytuacja dydaktyczna” jest czymś bardzo złożonym. Z grubsza można wymienić jej składniki: uczeń, klasa, nauczyciel, przedmiot nauczania, program, lekcja aktualna itd. Są to jednak dopiero słowa-wskaźniki, wskazujące, w jakim kierunku ma iść nasza analiza, a nie pojęcia zanalizowane, opracowane krytycznie i sprawdzone doświadczalnie.

Weźmy dla przykładu pierwszy z kolei składnik: „uczeń”. Na pierwszy rzut oka, zdawałoby się, chodzi o poszczególnych uczniów, tj. o jednostki psycho-fizyczne; ale rychło przekonujemy się, że absolutyzacja takiej „jednostki” prowadzi do błędu. Taka jednostka bowiem jest konwencją i w rzeczywistości jako coś izolowanego i samowystarczalnego — po prostu nie istnieje.

Natomiast rzeczywiście istnieje jednostka jako część pewnego bardziej złożonego układu lub układów takich, jak: rodzina, grupa klasowa, sąsiedztwo, krąg znajomych lub zaprzyjaźnionych kolegów, grupa zawodowa rodziców, klasa społeczna, naród. Każda jednostka wyrosła na podłożu bardzo skomplikowanych zjawisk socjalnych, takich, jak język, dziedzictwo kulturowe środowiska, dynamika historyczna epoki, jej względna stabilność lub dynamizm rewolucyjnego okresu, tempo rozwoju ekonomicznego, procesów technologicznych, wynalazków i odkryć przeobrażających epokę; każde dziecko bardziej lub mniej, głębiej lub powierzchowniej, ale zawsze od najwcześniejszych lat w tych procesach partycypuje i pod ich naciskiem wyrasta.

A więc uczeń-jednostka, wchodząc w skład klasy szkolnej, nie jest już

tą abstrakcyjną izolowaną jednostką, lecz wnosi do życia zbiorowego klasy wszystko to, z czego wyrósł, całe swe „zaplecze” społeczne i kulturowe. Gdy nawiązują się stosunki społeczne w obrębie klasy szkolnej w grupie rówieśników — uwarunkowanie społeczne pomnaża się o niejako drugi wymiar: tworzy się nowa mikro-społeczność. A nie koniec na tym. Nauczyciele ucznia nie są tak samo izolowanymi egzystencjami: wchodzą oni ze sobą w różnorodne kontakty społeczne, stanowią części pewnej organizacji formalnej, jaką jest szkoła; odbywają wspólne posiedzenia i narady, na których uczniowie i ich reakcje są poddawane analizie i ocenie; wytwarzają się określone postawy, oparte na praktyce. Społeczność uczniowska i społeczność nauczycielska szkoły nie są jednak dwoma niezależnymi nurtami; splatają się one ze sobą, wiążą się w nową, nadrzędną egzystencję społeczną: społeczność szkolną. Ta wyższa społeczność nabiera w toku lat pewnych form swoistych, tradycji, praktyk. To zatem, co nazwaliśmy „ucznem jako jednostką”, jest czymś bardzo relatywnym: naprawdę istnieją (w mocnym znaczeniu tego słowa) nie takie abstrakcyjne jednostki, lecz sploty sytuacji społecznych o pewnych różnicach treści, scalające się i rozprzegające, dynamiczne, rozwijające się w przestrzeni (fizycznej i społecznej) i czasie. Zarówno uczeń, jak nauczyciel mają ciągle do czynienia z tymi zmiennymi sytuacjami. I one są jedynie rzeczywiste i konkretne.

Na przykładzie analizy tego jednego składnika: „uczeń” przekonaaliśmy się, jak w istocie jest on złożoną rzeczywistością, którą tylko nazwa sztucznie upraszcza. Ale my poza nazwą winniśmy starać się dostrzec całą wydzieloną tymczasowo grupę zjawisk, objętych intencją terminu; nie wolno nam jej upraszczać sztucznie, ponieważ jako wychowawcy czy wykładowcy mamy organizować te zjawiska; one są polem grawitacyjnym naszego działania. Błąd „niezauważenia” pewnych składników mści się na naszej praktyce, na naszym oddziaływaniu zawodowym.

Podobnej analizie mogliśmy poddać i wszystkie inne składniki „sytuacji pedagogicznej” lub „dydaktycznej”. Nie ma wśród nich składnika „obojętnego” — są tylko bardziej lub mniej wyraziste, znamienne. Umiejętność wychowawcza lub dydaktyczna jest sztuką, a nie rzemiosłem mechanicznym, i to sztuką trudną, wymagającą ustawicznej pracy nad sobą, samokrytycyzmu i samokontroli. Upraszczenie, kierowanie się emocjami, kompleksami i uprzedzeniami, samozadowolenie, prostackie przeświadczenie o swym „prestżu” wobec ucznia, o swej „nieomyślności” zawsze i wszędzie na terenie szkoły i klasy — to ciężkie błędy, które obciążają dojrzałość nauczyciela, hamują ją. To „praktyka”, która nie zamienia się na prawdziwe „doświadczenie”; prowadzi do rutyny, a nie do mistrzostwa.

KONCEPCJA OGÓLNEGO WYKSZTAŁCENIA ŚREDNIEGO W PROGRAMACH SZKOŁY POLSKIEJ Z LAT 1919—1922 *

I. GENEZA HISTORYCZNA

W różnych środowiskach nauczycielskich pracowano od początku XX wieku nad określeniem i sprecyzowaniem wykształcenia ogólnego odpowiadającego potrzebom politycznym tworzącego się burżuazyjnego państwa polskiego, w dostatecznej mierze uwzględniającego wartościowy dorobek historyczny myśli pedagogicznej polskiej jak i współczesne poglądy pedagogiczne. Wokół tych problemów toczyły się walki ideologiczne. **

Koncepcja wykształcenia ogólnego, którą zrealizowano w programach 1919—1922 r., była najpierw przedstawiona do dyskusji na Sejmie Nauczycielskim jako projekt Ministerstwa WRiOP. W projekcie tym Ministerstwo w małej mierze uwzględnia rezultaty prac Komisji Pedagogicznych: Warszawskiej (przy Stow. Nauczycielstwa Polskiego) i Krakowskiej (przy Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych) stojących na stanowisku szkoły jednolitej; natomiast bardziej mu odpowiadają prace Komisji Reformy Szkoły Średniej TNSW i późniejsze prace Komisji Nieustającej Planów i Książek Szkolnych TNSW, która ogłosiła projekt planu naukowego 8-klasowej szkoły realnej w Galicji. ***

W memoriale Zarządu Głównego TNSW, skierowanym do Rady Szkolnej Krajowej z dn. 15. II. 1913 r. (L. dz. 593) i w załączonym do niego projekcie, przeprowadzano krytykę dotychczasowej szkoły klasycznej, jako nie odpowiadającej życiu ekonomicznemu formacji kapitalistycznej, szkoły będącej historyczną spuścizną czasów minionych, szkoły literacko-historycznej. Społeczeństwo oczekuje od szkoły, by wychowała nowe pokolenie w „nowych przymiotach”, które potrzebne są do spełnienia naczelnego zadania naszej polityki narodowej: ekonomicznego usamodzielnienia narodu i przekształcenia naszego usposobienia narodowego, naszą nieporadność, obojętność i przesady na polu gospodarczym ****

Zaprojektowano więc nową szkołę realną, opartą na innych zasadach niż dotychczasowe gimnazja realne, a mianowicie na tzw. „zasadzie wychowawczej”, która polegała na ograniczeniu ilości i zakresu nauczanych przedmiotów w ten sposób, aby „pewnej niewielkiej grupie przedmiotów pokrewnych nadać znaczenie dominujące, wyposażyć je najlepiej w czas, metody i środki naukowe, traktować je nie szeroko, lecz gruntownie i głę-

* Streszczenie większej pracy.

** Zob. M. Lipowska: *Walki ideologiczne na Sejmie Nauczycielskim* zeszyt problemowy „Kwartalnika Pedagogicznego nr 1 r. 1957 s. 149—175.

*** Projekt planu naukowego 8-klasowej szkoły realnej w Galicji, dodatek do Muzeum nr 11 s. 68 r. 1913.

**** Op. cit. s. 2.

boko i w ten sposób uczynić je narzędziem rozwoju umysłowego ucznia. Przedmioty, stanowiące tzw. „podstawę wychowawczą” szkoły, będą zarazem przez swój dobór nadawały umysłowości, zainteresowaniom i woli uczniów pewien określony kierunek. Inne przedmioty będą miały z konieczności znaczenie więcej informacyjne*. Dla proponowanej szkoły przewidywano jako podstawę wychowawczą grupę nauk matematyczno-przyrodniczych.

Wyrażone w tym memoriale poglądy mają swe źródło w filozofii pozytywizmu, który na gruncie warszawskim i polskim przeobraził się w końcu XIX w. w doktrynę społeczno-ekonomiczną rozwijającego się kapitalizmu walczącego z ustępującą formacją feudalną i jej filozofią romantyzmu. Nic więc dziwnego, że w dziedzinie wychowania znajduje uznanie H. Spencer, głoszący kult nauk przyrodniczych, myślenia indukcyjnego, kult zdrowia i rozwoju fizycznego człowieka, jego sukcesu w walce o byt i utilitaryzmu w wykształceniu. Oprócz tych tendencji mamy również XX-wieczne woluntarystyczne pojmowanie człowieka (intuicjonizm, pragmatyzm), nadmiernie podkreślające stronę uczuć, woli i działania człowieka, a umniejszające znaczenie wiedzy i intelektu. To stanowisko wyraziło się w celach szkoły i metodach pracy, w uleganiu psychologizmowi współczesnych prądów pedagogicznych „Nowego Wychowania” (wszechstronny rozwój uzdolnień, procesów psychicznych itp.) oraz „Szkoły Pracy” (uczymy się przez działanie).

II. PROJEKT T. ŁOPUSZAŃSKIEGO NA SEJMIE NAUCZYCIELSKIM

Takie same poglądy znajdziemy w referacie T. Łopuszańskiego na Sejmie Nauczycielskim.** Zresztą nic dziwnego. Uczestniczył on w pracach poprzednich Komisji, będąc ich głównym inspiratorem, a obecnie, jako kierownik Sekcji Szkolnictwa Średniego, przedstawił w skrócie jej dorobek, zresztą już wcześniej ogłoszony drukiem.***

Główne założenia tego projektu wykształcenia ogólnego są opracowane w myśl nowych haseł pedagogicznych. Cel szkoły, wyznaczający wszystkie następne tezy, został sformułowany następująco: „Zadaniem szkoły średniej jest rozwijanie fizycznych, intelektualnych i moralnych sił młodzieży. Wszelkie inne cele... mogą być o tyle tylko podejmowane przez nią, o ile nie utrudniają osiągnięcia celu głównego, którym jest rozbudzanie intelektualnych zamięłowań, uzdolnienie do samodzielnej pracy i wszechstronny rozwój duchowy”****. Cel ten wyraźnie przeciwstawia się celom dawnej szkoły, gdyż kładzie nacisk nie na ilość i rodzaj zdobytej wiedzy,

* Op. cit. c. 7.

** O szkołę polską cz. III s. 93—95.

*** Program naukowy szkoły średniej W-wa 1919 ss. 153.

**** O szkole polskiej cz. III s. 93.

ale na rozwój procesów i właściwości psychicznych, a więc przesuwa się na pozycję psychologizmu nowego wychowania.

Ulega zmianie struktura programów, gdyż muszą one zrealizować teraz tendencje ograniczenia materiału nauczania na rzecz metod nauczania bardziej uwzględniających samodzielną pracę uczniów. Dwie więc zasady zrobiono podstawą budowy tych programów: *zasada podstawy wychowawczej* i *zasada kultury*, ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej. Jednak dominującą zasadą stała się *podstawa wychowawcza*.

1. Zasada podstawy wychowawczej

Główną zasadą budowy programu jest *podstawa wychowawcza*, zwana też *dydaktyczną**, ogranicza ona ilość równocześnie nauczanych przedmiotów i zakres ich treści i dzieli przedmioty nauczania na dwie grupy. Jedne z nich, stanowiące podstawę dydaktyczną, mają główną rolę w rozwoju myślenia ucznia, drugie, dodatkowe, o charakterze informacyjnym, konieczne ze względu na rozwój i zachowanie jedności kultury narodu, techniki czy życia społecznego.

W projekcie Ministerstwa *podstawa dydaktyczna* przez swoje uproszczenie i skoncentrowanie na podobnych treściach nauczania ma stać się „warsztatem rozwoju umysłowego ucznia”, tzn., ma ukształtować nie tylko jego myślenie, ale rozwinąć zgodnie z celem szkoły zamiłowanie do nauk objętych *podstawą dydaktyczną*. Wartość jej jednak polega nie na rozszerzeniu zakresu materiału nauczania, choć przedmioty te zyskują większą ilość godzin, lecz na ulepszeniu metod nauczania wymagających więcej czasu, bardziej angażujących samodzielność ucznia. Funkcje myślenia zdobyte w ten sposób przez niego w samodzielnym wysiłku w różnych ćwiczeniach ułatwią mu zdobywanie treści innych przedmiotów w sposób rozumowy bez specjalnych trudności.

Podstawa dydaktyczna staje się w ten sposób jakby *psychologicznym ośrodkiem* nauczania, ponieważ podporządkowuje sobie inne przedmioty, ale nie tyle w sensie treści ile funkcji myślenia. Narzuca im ona jakby swój styl myślenia (przyrodniczego, humanistycznego itp.) i wykształcenie zdobywa przez to pewną *spójność*. Tak więc na tej zasadzie budowane na Sejmie Nauczycielskim średnie wykształcenie ogólne stoi na zupełnie wyraźnym stanowisku *formalizmu dydaktycznego*, gdyż akcent w obydwu referatach** w określeniu celu szkoły położony jest na rozwijanie myślenia, zdolności intelektualnych, zdolności do samodzielnej pracy itp. funkcje psychiczne, a nie na treści nauczania,

* Nazywana najpierw *podstawą wychowawczą*.

** T. Łopuszański: *Program naukowy szkoły średniej. O szkołę polską* cz. III s. 93—96. B. Kielski: *Projekt programu pol. szkoły średniej ogólnokształcącej* iw. s. 96—111.

które mają być właśnie różne w różnych szkołach (podstawy dydaktyczne), dostosowane do różnych zamiłowań i uzdolnień ucznia.* Takie postawienie sprawy jest równocześnie rozwiązaniem w myśl postulatów doboru pedagogicznego, kierującego się w organizacji programu zasadą rozwijania wrodzonych zamiłowań. Chociaż zasada podstawy dydaktycznej w swej budowie jest kompromisem formalizmu i materializmu dydaktycznego**, to jednak przez to nie został osłabiony w jakiś istotny sposób akcent formalizmu.

W tym pojmowaniu wykształcenia jest dążenie do ujednoczenia go, do uzyskania pewnej całości zarówno treściowej, jak i psychologicznej, treści bowiem naukowe podstawy dydaktycznej oraz funkcje myślenia na niej wyćwiczone w strukturze wykształcenia mają górować nad innymi treściami i funkcjami, przenikać je i mają nadawać wykształceniu pewną jedynolitość. Jednak projektantowi bardziej chodzi o jedynolitość o charakterze psychologicznym niż treściowym i tę stronę treściową kształcenia czyni raczej środkiem dla uzyskania jedynolitości psychologicznej, co właśnie wyrażone jest w sformułowanych celach.

Tak rozumiana jedynolitość wpływa na pewną jednostronność projektowanego wykształcenia, gdyż to, że nie wszystkie przedmioty są w nim jednakowo traktowane, powoduje supremację przedmiotów należących do podstawy dydaktycznej nad innymi. Wprawdzie nadaje to pewien określony charakter temu wykształceniu — klasyczny, humanistyczny czy matematyczno-przyrodniczy, ale równocześnie zacieśnia i przez to zniekształca rozumienie całości otaczającego świata. W wykształceniu klasycznym i humanistycznym supremacja treści humanistycznych nad przyrodniczymi powoduje wyolbrzymienie strony humanistycznej światopoglądu, co łatwo może spowodować zejście na pozycje idealizmu. Natomiast w wykształceniu matematyczno-przyrodniczym wysunięcie strony przyrodniczej powoduje niedocenianie życia społecznego, niezrozumienie człowieka, jego odrębności w stosunku do świata przyrodniczego — i w konsekwencji jest wychowawczo fałszywe, bo nie kształci właściwego stosunku do człowieka.

Wraz z podstawą dydaktyczną złączona jest sprawa metod nauczania. W wielu miejscach podkreślano szczególnie to, że reforma szkoły dotyczy właśnie metod nauczania, że od nich zależy wartość osiąganego wykształcenia. Wykształcenie to ma być zdobywane drogą samodzielnego wysiłku ucznia: przez ćwiczenia, obserwacje, eksperymenty, przez jego samodzielne badania. W ten sposób w wykształceniu podkreślony został

* „...wrodzone zdolności, które istnieją, nie bywają zdolnościami do pewnych przedmiotów, lecz raczej do pewnych określonych form myślenia, które to formy mogą znajdować się w najrozmaitszych dziedzinach wiedzy”. *Zasady planu naucz. w szkole średn.* s. 44.

** Zob.: *Walki ideologiczne na Sejmie Nauczycielskim* zesz. problemowy nr 1 z r. 1957 „Kwartalnik Pedagogiczny” s. 149—175.

6
pewien rys indywidualizmu zwiększony jeszcze przez to, że uczeń ma możliwość wybrania dla rozwoju własnej umysłowości odpowiedniego typu szkoły średniej o interesującej go podstawie dydaktycznej (humanistycznej czy matematyczno-przyrodniczej).

2. Zasada kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej

O jakości wykształcenia decyduje dobór treści nauczania. Choć Ministerstwo w swym projekcie budowało to wykształcenie przede wszystkim na zasadzie podstawy dydaktycznej, to jednak nie mogło pominąć drugiej zasady ustalonej na poprzednich zjazdach nauczycielskich, zasady, której nikt nie kwestionował — zasady kultury ze szczególnym podkreśleniem kultury narodowej polskiej.

Sprawa ta jednak okazała się trudną do rozwiązania, gdy trzeba było spełnić obydwie zasady równocześnie. Szkoły narodowej, a więc i wykształcenia o takim charakterze, domagało się nauczycielstwo na wszystkich poprzednich zjazdach. Ministerstwo stojąc na gruncie zasady dydaktycznej, uznając ją za wyraz postępowych haseł współczesnych prądów pedagogicznych, uważało, że możliwie jak najpełniejsza realizacja tej zasady postawi polskie szkolnictwo średnie wysoko w hierachii współczesnych systemów pedagogicznych i w ten sposób wyrównamy wiekowe opóźnienia w tej dziedzinie. Jednak z drugiej strony nie można było pominąć zasady kultury narodowej z wielu względów, zarówno politycznych, społecznych itp. Te dwie, w pewnym sensie kolidujące ze sobą, zasady stały się więc podstawą doboru treści nauczania. Jedna z nich, zasada podstawy dydaktycznej, dąży do możliwie wielkiej jednostronności treści i utworzenia kilku jej wariantów, natomiast druga z nich — chce jak największej wszechstronności treści i możliwie jednego programu. Pierwsza jest wyrazem tendencji psychologizmu i formalizmu dydaktycznego, druga zaś — kultury, raczej obiektywizmu pedagogicznego i materializmu dydaktycznego.

W tej sytuacji są dwa rozwiązania: albo ograniczy się zasadę podstawy dydaktycznej i stworzy się szkołę jednolitą o jednej podstawie dydaktycznej, zbudowanej z przedmiotów kultury narodowej (j. polski, historia, geografia, j. łaciński), albo zachowa się w różnych szkołach wielość podstaw dydaktycznych, ale wtedy w rozumieniu pojęcia kultury trzeba przesunąć się ku subiektywizmowi.

To przesunięcie w pojmowaniu kultury łatwo było zrobić ze względu na ogromną wieloznaczność tego terminu. Zasada „kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej”, którą nauczycielstwo uczyniło podstawą szkoły polskiej, była po prostu żądaniem, aby zbudować narodową szkołę polską. Ta zasada jednak była wyrazem nie pedagogiki kultury, lecz realizacją ówczesnych, bardzo żywych tendencji wychowania narodowego.

Dlatego też łatwo było zrobić przesunięcie w znaczeniu pojęcia kultury w kierunku wszechstronnego wychowania, bo jak inaczej zrozumieć wypowiedź B. Kielskiego, referującego program szkoły średniej od strony zasady kultury* który określił cel szkoły, a więc treść wykształcenia, jako „wszechstronną kulturę w znaczeniu kształcenia”, a przez „wszechstronną kulturę nie należy rozumieć encyklopedycznej erudycji, ale rozwój wspomnianych sił (przyrodzonych i dodatnich) w kierunku fizycznym, moralnym estetycznym i intelektualnym”.

Wykształcenie w ten sposób staje się częścią, składnikiem wychowania i nabiera silnego akcentu wychowania umysłowego. A wtedy już zgadza się z zasadą podstawy dydaktycznej, która również chce rozwoju psychiki dziecka, rozwoju jego procesów i właściwości myślenia.

W zasadzie kultury rozrózniono dwie strony: zasadę kultury ogólnej i kultury narodowej. Pierwsza z nich uległa spsychologizowaniu, nadano jej znaczenie kultury umysłowej i podporządkowano w ten sposób zasadzie podstawy dydaktycznej. Tak więc projekt wykształcenia nie idzie w kierunku zapewnienia każdemu uczniowi pewnej znajomości całości kultury, lecz, przeciwnie, dąży do tego aby szkoła wprowadzała swych uczniów w określoną dziedzinę kultury, i to raczej w kulturę myślenia — przyrodniczego lub humanistycznego niż w same treści kultury ogólnej.

Ale co zrobić z drugą częścią tej zasady, z postulatem kultury narodowej, jak rozwiązać tę sprawę, czy tylko ma ona być podstawą dydaktyczną w jednym typie szkoły? Ponieważ szkoła polska ma być narodową — a wiemy, że kultura każdego narodu to przede wszystkim jej strona humanistyczna, społeczna — dlatego też przyjęcie tej zasady dla budowy programu ma zasadnicze znaczenie dla koncepcji wykształcenia. W programie nauczania zjawia się wtedy nowa trudność umieszczenia w odpowiedniej proporcji treści i godzin przedmiotów zajmujących się tymi sprawami we wszystkich typach szkół, a jednocześnie zachowania poprzednich założeń podstawy dydaktycznej i wszechstronnej kultury. Zasada kultury narodowej, wysuwając stronę humanistyczną wykształcenia, podkreśla przedmioty, które dają znajomość tej kultury — a więc język polski, historię, naukę o Polsce współczesnej i częściowo geografję.

3. Krytyka założeń koncepcji wykształcenia ogólnego

Tak więc projektowane wykształcenie ogólne, budowane na zasadzie podstawy dydaktycznej i na zasadzie kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej, nie zawsze może być konsekwentnie przeprowadzone, gdyż te zasady są ze sobą niezgodne.

Podstawa dydaktyczna, jako wyraz współczesnych pałdcentrycznych teorii pedagogicznych — dąży do ograniczenia ilości, ale pod-

kreśla jednostronność treści. Na takich różnorodnych treściach chce rozwinąć umysłowe indywidualności ludzi. To zbyt podkreślanie indywidualizmu jest w naszych warunkach społecznych wychowawczo szkodliwe, gdyż polski wybujały indywidualizm raczej trzeba opanowywać, uspołeczniać, podporządkowywać potrzebom całości narodu. Ta jednostronność treści prowadzi do dalszych błędnych konsekwencji społecznych, ponieważ zawarta jest w obrębie wykształcenia ogólnego średniego, którego naturalną funkcją społeczną jest kulturalne scalanie społeczeństwa. Jednostronność treści godzi w tę funkcję, rozбивa społeczeństwo na grupy, a co więcej, wykształcenie o typie przyrodniczym — nie dając zrozumienia człowieka i nie kształtując stosunku do niego — jest w swej tendencji a społeczne. Ta jednostronność również spacza rozumienie całości świata, bo nie daje w każdym typie wykształcenia rozumienia praw rządzących całością świata, a więc wypacza naukowy obraz świata.

W ten sposób podstawa dydaktyczna jako wyraz formalizmu dydaktycznego przesuwa w wykształceniu akcent z treści na funkcję myślenia — zmniejsza przez to również możliwości zdobycia ogólnego naukowego poglądu na świat.

Zasada kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej w tej interpretacji rozpadła się na dwie części: na zasadę kultury ogólnej i na zasadę kultury narodowej. Zasadę kultury ogólnej podporządkowano zasadzie podstawy dydaktycznej w tym, że zsubiektywizowano ją i przesunięto w kierunku procesów myślenia, ku kulturze myślenia — przyrodniczego czy humanistycznego — i w ten sposób zasada ta poparła tendencje zasady dydaktycznej.

Natomiast kultura narodowa stała się drugim akcentem, akcentem treściowym w wykształceniu ogólnym obok zasady podstawy dydaktycznej. W ten sposób wpłynęła ona na podkreślenie humanistycznej strony wykształcenia we wszystkich typach szkół i osłabiła częściowo szkodliwość jednostronności treściowej podstawy dydaktycznej, ale też tworzyła podstawy dla nacjonalizmu.

Projektowane wykształcenie ogólne uzyskało w ten sposób ostatecznie zamiast jednolitości treściowej, o którą tak chodziło, raczej jednolitość psychologiczną zawartą w kulturze myślenia, tzn. w rozwoju procesów i funkcji psychicznych uzyskanych na różnych treściach.

III. REALIZACJA KONCEPCJI WYKSZTAŁCENIA PRZEDSTAWIONEJ NA SEJMIE NAUCZYCIELSKIM W PROGRAMACH NAUCZANIA

Opracowane w latach 1919—1922 programy szkoły średniej dla trzech typów szkół: humanistycznego, klasycznego i matematyczno-przyrodniczego różnorodnie realizują poprzednie założenia.

Podstawy dydaktyczne poszczególnych szkół stanowią następujące przedmioty: w gimnazjum matem.-przyrodniczym — matematyka, fizyka

z chemią i kosmografią, przyrodoznawstwo; w gimnazjum humanistycznym — zasadniczo j. polski, historia, j. łaciński i częściowo geografia ze względu na naukę o Polsce; natomiast w gimnazjum klasycznym — filologia klasyczna, tj. j. grecki, j. łaciński i kultura klasyczna.

1. Zasada podstawy dydaktycznej w programach

Idea podstawy dydaktycznej, dążąca do uzyskania wykształcenia ogólnego o charakterze formalnym, w praktycznym przeprowadzeniu uzyskała kompromisowe rozwiązanie łączące formalizm z materializmem dydaktycznym ze względu na zasadę kultury narodowej. Jednak mimo tego kompromis ten nie przekreślił tendencji formalizmu dydaktycznego, który usankcjonowany ogólnym celem szkoły, w wielu wypadkach góruje w celach nauczania poszczególnych przedmiotów, a we wskazówkach metodycznych omawiających ich realizację znajduje wzmocnienie swej pozycji przez wymaganą metodę nauczania w myśl haseł szkoły pracy.

W realizacji zasady podstawy dydaktycznej doszło do dosyć nieoczekiwanych rezultatów, gdyż jedynie program gimnazjum mat.-przyrodniczego trafnie wyraził intencje Ministerstwa — rozwijania procesów myślenia i uczynienia ich górującymi celami szkoły. Dydaktyczna podstawa humanistyczna jest najbardziej kompromisowa w swym rozwiązaniu, gdy idzie o łączenie formalizmu z materializmem, ale wbrew teoretycznym założeniom Łopuszańskiego, najlepiej realizuje wychowawcze założenia projektowanej szkoły, a więc najtrafniej wyraża tendencje ówczesnego społeczeństwa polskiego, odnoszące się do wychowania. Natomiast szkoła klasyczna nie zawiera wcale akcentu formalizmu dydaktycznego, choć najlepiej realizuje w swym programie jednostronność, indywidualizm, jednolitość wykształcenia, ale akcentując znajomość kultury, zachowuje swój dawny obiektywistyczny charakter, a więc przekreśla w pewnej mierze tendencje nowego wychowania.

2. Realizacja zasady kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej

W programach szkoły średniej w realizacji tej zasady mamy dążenie do pozabawienia jej cech obiektywizmu pedagogicznego i uczynienia jej raczej zasadą wychowawczą niż dydaktyczną.

Zasada ta ma przede wszystkim wpływ na jakość treści nauczania, na ich stronę wychowawczą, tak jak zasada podstawy dydaktycznej silniej zaznaczyła się w celach nauczania, w strukturze siatki godzin i w dużej mierze w określeniu typów szkoły średniej. Istniejąca między tymi dwoma zasadami teoretyczna niezgodność, będąca odbiciem stosunku między subiektywizmem a obiektywizmem pedagogicznym, nie została całkowicie przezwyjężona. Tę kolizję można obserwować między celami formalnymi

a materialnymi w różnych przedmiotach, mamy ją również w określeniu zakresu i roli różnych dziedzin wiedzy, mających stanowić treści wykształcenia.

Wykształcenie ogólne ma mieć charakter narodowy, dawać znajomość kultury własnego narodu na tle szerszym znajomości kultury ogólnoludzkiej, zarówno dawnej, jak i współczesnej, dlatego też musi być podobne we wszystkich typach szkół. Kultura ta zawarta jest przede wszystkim w przedmiotach humanistycznych, a więc zjawia się konieczność jednakowego potraktowania tych przedmiotów we wszystkich szkołach.

Takie postawienie sprawy wpływa na wzmocnienie podstawy dydaktycznej szkół humanistycznych, a na osłabienie podstawy szkoły mat.-przyrodniczej, gdyż w takiej sytuacji nauczanie przedmiotów humanistycznych nie może zejść na stanowisko podrzędne w tej szkole. I rzeczywiście w siatce godzin przydział godzin na te przedmioty różni się, ale te ilościowe różnice wynikają z metod nauczania (w gimn. humanistycznym stanowią podstawę dyd.), natomiast sformułowane cele i treści nauczania są identyczne.

W nauczaniu j. polskiego i historii oprócz celów podobnych z innymi przedmiotami mamy sformułowane cele, które mają charakter ideału wychowawczego tej szkoły „wychowanie człowieka i obywatela polskiego*¹”. W ten sposób ranga tych przedmiotów została wysoko podniesiona w strukturze programów. Ponieważ ten cel mają spełnić wszystkie typy szkół, gdyż wszystkie one wychowują obywateli państwa polskiego, więc te dwa przedmioty muszą być odpowiednio potraktowane co do zakresu i czasu nauczania. W ten sposób wykształcenia humanistyczne i klasyczne zyskuje wzmocnienie i silniejsze ujednoczenie swych treści, wykształcenie zaś matem.-przyrodnicze zyskuje drugi akcent dydaktyczny i przez to traci swą zwartość i jednolitość merytoryczną.

Średnie wykształcenie ogólne zyskuje przez przeprowadzenie zasady kultury narodowej zupełnie wyraźny charakter humanistyczny.

Jednak tendencje formalizmu dydaktycznego, będące ideową podstawą programu, dążące do osłabienia obiektywizmu zasady kultury przez przesunięcie jej częściowo ku kulturze myślenia, a więc tendencje ku spsychologizowaniu wykształcenia, ukryte są również potencjalnie w strukturze programu j. polskiego.

Program j. polskiego jest ramowy, tzn., nie precyzuje kierunku ideowego, nie formułuje problemów o charakterze syntez rozwoju kultury, lecz jest spisem lektur do wyboru. W tej sytuacji, mając taki materiał faktów nie powiązanych w żadne prawidłowości, nauczyciel mógł je w różny sposób wykorzystywać. Jeśli do tego dodamy wymaganą metodę pracy — „wiedza ma być zdobywana czynnie, drogą poszukiwania, które

* Program gimnazjum państwowego — j. polski s. 4 (wvżz. hum.).

jest systemem bardzo intensywnych ćwiczeń”*, i to, że utwór pisarza, a nie podręcznik historii literatury, stanowi podstawę nauczania — łatwo zauważyć, że jest duża możliwość zejścia na drogę psychologizmu i indywidualizmu.

Było to generalne osłabienie obiektywizmu w zasadzie kultury narodowej nie w każdej jednak szkole, a więc i nie w każdym wykształceniu.

W szkole klasycznej, która najsilniej opierała się psychologizmowi, zasada kultury bez zniekształceń znalazła pełne poparcie w podstawie dydaktycznej, w celach materialnych nauczania. W wykształceniu humanistycznym, gdzie te przedmioty stanowią podstawę dydaktyczną, a której cele nauczania formalne i materialne dążą do zachowania między sobą równowagi— spsychologizowanie dotyczyć będzie przede wszystkim metody pracy szkolnej.

Natomiast spsychologizowanie kultury było potrzebne do obrony wykształcenia matematyczno-przyrodniczego, do osłabienia drugiego akcentu w tym wykształceniu, akcentu humanistycznego, który podważał jego jednolitość, osłabiał zasadę podstawy dydaktycznej. Tak więc zasada kultury jako zasada doboru treści nauczania uległa pewnym modyfikacjom, gdyż została podporządkowana częściowo zasadzie podstawy dydaktycznej. Tego właśnie potrzebował formalizm dydaktyczny.

Walka między tymi zasadami jest wyrazem walki nie tylko materializmu i formalizmu dydaktycznego, nie tylko obiektywizmu z subiektywizmem, lecz również wyrazem walki z intelektualizmem dawnej szkoły zwalczanym przez Nowe Wychowanie.

Jaki widzimy więc, wykształcenie uzyskiwane w tej szkole, w trzech jej typach, zachowało w różny sposób postulowane na Sejmie Nauczycielskim rysy formalizmu, humanizmu, ale również i konsekwencje obu tych kierunków: jednolitości z jednostronnością i indywidualizmu.

Jednolitość nie była we wszystkich typach wykształcenia tego samego rodzaju. W szkole klasycznej i humanistycznej uzyskiwane wykształcenia miało raczej jednolitość merytoryczną o charakterze humanistycznym, w szkole matematyczno-przyrodniczej zaś wykształcenie miało raczej charakter jednolitości psychologicznej.

Jednostronność natomiast wykształcenia zawarta w podstawie dydaktycznej wyraża się w siatce godzin, oczywiście nie przedmiotów humanistycznych, bo te są zbliżone w treściach i w wymiarze godzin, lecz w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych. Przedmioty te w najmniejszym zakresie są w wykształceniu klasycznym, w największym zaś w matem.-przyrodniczym.

W ten sposób wykształcenie klasyczne ma największą jednostronność

* Wskazówki metodyczne do j. polskiego — program gimn. państw. W-wa 1923 s. 48.

merytoryczną podkreśloną przez mały wymiar lekcji przedmiotów matemat.-przyrodniczych, wykształcenie humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze raczej stoją na różnych stanowiskach pośrednich, akcentujących treści swej podstawy dydaktycznej.

Różnorodność w interpretacji zasad budowy programu spowodowała to, że wystąpił silny rys *i n d y w i d u a l i z m u*, zawarty w różnym stopniu realizacji tych zasad i ich wzajemnych związków, podkreślony jeszcze metodą pracy samodzielnej ucznia i dużą swobodą nauczyciela w opracowywaniu materiału nauczania.

W różnej więc mierze trzy rodzaje ogólnego wykształcenia średniego realizują postulaty Nowego Wychowania, w myśl których na Sejmie Nauczycielskim projektowano zręby polskiej szkoły. Kompromisowość tych założeń wyraziła się także w kompromisowości rozwiązań, które zatarły intencje uzasadnień społeczno-politycznych i nie dały wykształcenia zdolnego dostosować psychikę inteligencji polskiej do nowej roli w państwie burżuazyjnym.

Tak więc nieokreśloność podstawowych założeń i ideałów wychowawczych, będących realizacją psychologizacyjnych tendencji Nowego Wychowania, nie mogła doprowadzić do realnych rozwiązań. Uzyskane wykształcenie było mimo wszystko jeszcze zbyt tradycyjne i zbyt bezideowe. Jednak w pewnym sensie można by usprawiedliwić ten stan rzeczy tym, że w owych czasach były jeszcze bardzo silne wpływy średniego klasycznego wykształcenia i bezkrytyczny stosunek do nowych prądów pedagogicznych, dlatego też w takiej sytuacji trudno o właściwą analizę rzeczywistości.

Dziś, z pewnej perspektywy historycznej i na podstawie analizy teoretycznej, widząc niekonsekwencje tych typów wykształcenia ogólnego przede wszystkim w dziedzinie ideologicznej, widzimy zarazem, jak niszczą one naturalną funkcję kulturalnego scalania społeczeństwa i wypaczają naukowe rozumienie świata, nie dając pełnych naukowych podstaw dla ukształtowania jego w umyśle wychowanka. W okresie reformy naszej szkoły może należałoby i z tych wniosków wyciągnąć wskazówki dla budowy jej ustroju.

SOCJALNY SKŁAD MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŁÓDZKICH

W jesieni ubiegłego roku przeprowadzono badania statystyczne w szkołach m. Łodzi.

Celem było, po pierwsze, stwierdzenie składu socjalnego absolwentów klas 7 szkół podstawowych m. Łodzi, składu socjalnego nasiewów szkół licealnych ogólnokształcących, składu socjalnego nasiewów szkół zawodowych na terenie m. Łodzi. Po drugie, prześledzenie losów młodzieży według jej pochodzenia socjalnego w okresie nauki w szkołach licealnych i zawodowych, czyli prześledzenie wielkości odsiewu i odpadu pochodzenia socjalnego.

Całość zaś badań ma dać również częściową odpowiedź na pytanie, dlaczego pogarsza się skład socjalny młodzieży na wyższych uczelniach w m. Łodzi i w kraju.

Dla zebrania materiału liczbowego rozesłano do wszystkich kierownictw i dyrekcji szkół łódzkich ankiety statystyczne. Dotyczyły one:

1. Absolwentów 7 klas wszystkich szkół podstawowych w r. 1959.
2. Wszystkich uczniów szkół licealnych ogólnokształcących.
3. Wszystkich uczniów szkół zawodowych wszystkich typów ustrojowych.

Materiał statystyczny obejmował wszystkich uczniów potrzebnych w niniejszym badaniu.

W badaniach mogą być pewne niedokładności wynikłe z tego, że klasyfikacja zajęć rodziców do grupy „robotnik” lub „inteligent pracujący” jest chwiejna. Tak na przykład ekspedient zaliczany bywa raz do robotników, raz do umysłowych pracowników. Laborant w pracowni szkolnej — raz robotnik, raz — inteligent itp. Jednakże te niedokładności nie mają zasadniczego znaczenia dla całości badań.

Do innych mankamentów należy zaliczyć fakt pominięcia badań odpadu i odsiewu w poszczególnych klasach szkół zawodowych. Ankieta statystyczna zawiera tylko pytanie, ilu uczniów było w klasie I i ilu z nich ukończyło szkołę w przepisowym terminie.

W roku szkolnym 1958/59 szkoły podstawowe m. Łodzi wypuściły ogółem 6435 absolwentów. Z tej liczby tylko 5743 osoby skierowano do egzaminów do szkół licealnych i zawodowych. Natomiast 692 osoby takich skierowań nie podjęły, czyli ca 90% absolwentów klasy 7 w badanym roku pragnęło uczyć się dalej w różnych szkołach, natomiast 10% zrezygnowało z dalszej nauki. Prawdopodobnie ta grupa absolwentów poszła do pracy w różnych przedsiębiorstwach.

Skład socjalny absolwentów wykazał, iż na ogólną liczbę 6436 osób — dzieci robotniczych rodzin stanowiły — ca 70%, z rodzin chłopskich — ca 1,5%, z rodzin inteligenckich — ca 25% i z „innych” — ca 4,5%.

Należałoby przypuszczać, iż w takim właśnie procencie będzie ta młodzież partycypować w szkołach licealnych i zawodowych. Ale już przy podejmowaniu skierowań zachodzi zjawisko niekorzystne dla dzieci robotniczych. Oto 3% tych dzieci, czyli 578 osób, nie wzięło skierowań na dalszą naukę. W ten sposób skład socjalny skierowanych na egzaminy wstępne pogorszył się kosztem dzieci robotniczych.

W konsekwencji na 5743 absolwentów skierowanych na egzaminy — dzieci robotnicze stanowiły 67%, chłopskie — 1,6%, inteligenckie — 28% i „innego” pochodzenia — 3,4%.

Rozsiew tych absolwentów według typów szkół jest charakterystyczny. Do szkół licealnych poszło 43%, do techników — 28%, do zasadniczych szkół zawodowych — 25%, do szkół przysposobienia zawodowego — 3% i do szkół ogólnokształcących dla pracujących — 1%. Jeśli dodamy do siebie szkoły zawodowe, to okaże się, iż 56% omawianej młodzieży obrało szkoły zawodowe. Należy przypuszczać, że mają one coraz większy popyt wśród młodzieży jako takie szkoły, które dają możliwość zarobkowania i ewentualnych dalszych studiów. Ten praktycyzm reprezentowany jest szczególnie przez rodziców robotników. Licea są kosztowniejsze, nie dają zawodu, nie dają też wielkiej perspektywy na dostanie się do wyższej uczelni i pomyślnie jej ukończenie.

Stąd też spośród owych 5743 kandydatów na dalszą naukę — dzieci robotnicze obrały sobie głównie szkoły zawodowe. Przedstawia to poniższa tabelka (w procentach).

S z k o ł y	Absolwenci z rodzin				
	robot.	chłop.	intel.	innych	razem
Licea ogólnokształ.	51	1	44	4	100
Technika	70	0,8	26	3,2	100
Zasad. szkoły zaw.	86	3	7,6	3,6	100
Przysposob. zawod.	90	5	4	1	100
Licea dla prac.	94	—	4	2	100

Z powyższych zestawień wynika, że dzieci robotnicze zasilają głównie szkoły zawodowe niższe o trudniejszych warunkach nauczania i licea dla pracujących.

Jednocześnie ulegamy złudzeniu, jakoby wśród zdających dzieci robotnicze stanowiły większość bezwzględna. Jest to jednak złudzenie tylko, gdyż co roku dochodzi kilka tysięcy innych kandydatów do egzaminów. Są to kandydaci z różnych szkół, którzy chcą zmienić kierunek nauki, kandydaci spoza Łodzi oraz tacy, którym się poprzednio egzamin nie udał.

Tak więc w roku 1959 zdawało egzaminy wstępne ca 9272 osoby, z czego absolwenci klasy 7 z tego roku stanowili tylko 5524. I jeśli teraz ową liczbę 9272 kandydatów sklasyfikujemy według pochodzenia socjalnego, to dzieci robotników będą w niewielkiej większości.

A oto tabelka ilustrująca to zjawisko.

KANDYDACI ZGŁOSZENI DO EGZAMINÓW WSTĘPNYCH WEDŁUG
POCHODZENIA SOCJALNEGO

S z k o ł y	Kandydaci wg pochodzenia				
	robot.	chłop.	intel.	innego	razem
Licea ogólnokształ.	1 371	99	1 558	330	3 266
Technika	1 438	442	602	197	2 679
Zasad. szkoły zaw.	1 787	584	410	327	3 108
Szkoły przyspos.	150	11	8	2	171
Licea dla prac.	45	—	2	1	48
Razem	4 791	1 136	2 578	857	9 272
w %	51,5	12,5	29,0	7,0	100

Możemy na tej podstawie zakonkludować, że procent młodzieży robotniczej zdającej do różnych szkół łódzkich zmalał w porównaniu z procentem tejże młodzieży z 70 do 51,5, czyli o 18,5%.

Powyżej przytoczoną tabelkę przeliczymy na liczby względne (%), a wtedy łatwiej dostrzeżemy, w jakich typach szkół najbardziej ten udział maleje:

S z k o ł y	Kandydaci wg pochodzenia				
	robot.	chłop.	intel.	innego	razem
Licea ogólnokształ.	42	3	47,6	7,4	100
Technika	53,6	16,5	22,5	7,4	100
Zas. szkoły zaw.	57,5	18,8	13,2	10,5	100
Szkoły przysp. zawod.	90,0	5	4	1	100
Licea dla prac.	94	—	4	2	100

A zatem licea ogólnokształcające, ów główny producent kandydatów do szkół wyższych, już przy zgłoszeniach do egzaminów wstępnych do klasy VIII — stają się szkołami głównie dla dzieci inteligencji i „innych” (ca 55%).

Zajmiemy się teraz losami tej młodzieży w trakcie egzaminów z rozbiorem na grupy socjalne. Decydujące znaczenie ma tu ilość przyjętych kandydatów do klas pierwszych szkół oraz ich skład socjalny. W liczbach względnych wygląda następująco:

S z k o ł y	Przyjęci wg pochodzenia				
	robot.	chłop.	intel.	inne	razem
Licea ogólnokształ.	40	3	48	9	100
Technika	49	15,5	27,6	7,9	100
Zas. szkoły zaw.	52	18,0	14,0	11,0	100

Z zestawienia powyższego wynika, iż młodzież robotnicza w klasach VIII liceów ogólnokształcących stanowi już mniejszość. Jeśli zestawimy to z absolwentami klasy VII, to okaże się, że zamiast 70% w omawianej klasie mamy tylko 40%, czyli spadek o 30%.

Młodzież ta rozplynęła się w masie kandydatów inteligenckiego i innego pochodzenia. Nawet w technikach nie stanowi ona w klasie I większości. W Zasadniczych Szkołach Zawodowych również nie osiąga 70%. Jest to swoiste zjawisko wypierania młodzieży robotniczej ze szkół przez kandydatów pochodzenia inteligenckiego i innego. Młodzież chłopska w Łodzi nie odgrywa większej roli w liceach. Wybiera szkoły zawodowe.

Omawiając egzaminy wstępne do liceów i szkół zawodowych należy zwrócić uwagę na dwa jeszcze zjawiska.

Pierwsze — to swoiste zjawisko unikania pewnych liceów przez młodzież robotniczą i drugie — to olbrzymi napływ kandydatów do niektórych techników.

Na 27 liceów ogólnokształcących, które przeprowadziły egzaminy wstępne do klasy VIII, mamy takie, w których przyjęto np. 3 dzieci robotniczych na 118 przyjętych (XII L. O.), 16 na 108 (III L. O.), 18 na 95 (XXI L. O.) itp. Jest to specyficzne dla Łodzi zjawisko. Niektóre z nich, mieszczące się w dawnych prywatnych gimnazjach, mają szczególne powodzenie w sferach inteligenckich. Trudno tu posądzić dyrekcje tych szkół o specjalne faworyzowanie kandydatów z rodzin inteligenckich i innych. Ale i takie przypuszczenia można snuć, jeśli się zważy, że np. z dwóch liceów mieszczących się w tym samym gmachu — jedno ma duży procent młodzieży robotniczej i chłopskiej, a drugie — mały. Tak np. IV i XXIV L. O. przyjęły: pierwsze — 33 na 110, a drugie 45 na 115 kandydatów. Dalej XIII i XXII L. O. przyjęły: pierwsze — 56 na 87, a drugie — 36 na 88 kandydatów pochodzenia robotniczego.

Drugie zjawisko — olbrzymi napływ do niektórych techników daje się wytłumaczyć tym, że te szkoły dają perspektywę lepszego urzędzenia się w życiu. Są to następujące technika: samochodowe, łączności, energetyczne i mechaniczne. Do tych 4 szkół do egzaminów wstępnych zgłosiło się 1286 osób, czyli 48% zdających do wszystkich techników w Łodzi. Niektórzy tłumaczą to zjawisko brakiem znajomości szkół zawodowych przez rodziców, dzieci i nauczycieli szkół podstawowych. Na skutek czego działa prawo „owczego pędu”. Jest to tylko częściowa prawda, gdyż każdy ojciec dobrze wpierv rozważy, nim postanowi, gdzie umieścić dziecko. W tych deliberacjach decyduje perspektywa lepszego zarobku.

Wspomnieliśmy na początku o losach młodzieży w toku nauki. Ważny bowiem jest nie tylko skład specjalny nowo przyjętych, ale i opuszczających szkołę z dyplomem dojrzałości. Tutaj mamy niewesołe zjawisko odsiewu i odpadu, szczególnie dotkliwe wśród młodzieży pochodzenia robotniczego.

Rozpatrzmy odsiew w liceach i szkołach zawodowych m. Łodzi.

Dla liceów wzięto lata 1955—1959. Okazało się, iż na każdym 100 przyjętych odsiewa się: w VIII klasie — 24, w IX klasie — 23, w X klasie — 9 i przy egzaminach maturalnych 6. Czyli z każdego 100 uczniów przyjętych do klasy VIII w 1955 roku — maturę w przepisowym czasie zdobyło 38 osób. Odsiew wynosi — 62 osoby.

W technicach zbadano tylko liczbę przyjętych do klas I w 1955 r. i liczbę absolwentów w 1959 roku. Z porównania tych dwóch zestawień wynika, iż na każdym 100 przyjętych w roku 1955 do klasy I maturę, w normalnym czasie, uzyskało tylko 46 osób. A więc odpad i odsiew wynosił 54 osoby. Jest to również niepokojące zjawisko.

W zasadniczych szkołach zawodowych na 100 rozpoczynających — dyplom w normalnym czasie otrzymało tylko 43 osoby. Odsiew pochłonął 57 osób.

Przystępujemy do przesłедzenia tego odsiewu z rozbiciem uczniów wg pochodzenia socjalnego.

W liceach ogólnokształcących na przestrzeni lat 1955—1959 przedstawia się następująco (w %):

Rok szkolny	Klasa	Ogółem	Według pochodzenia			
			robotn.	chłop.	intel.	inni
1955/56	VIII	100	100	100	100	100
1956/57	IX	76	70	62,5	90	88
1957/58	X	53	44	47	69	66
1958/59	XI	44	30,5	42	59	62
Uzyskało maturę		38	25,5	42	50	42

Wynika z powyższego, iż na każde 100 dzieci robotniczego pochodzenia przyjętych do klasy VIII maturę zdobyło w czasie przepisowym tylko 25,5 osób. Praktycznie mówiąc — na każde 4 dzieci robotniczych w klasie VIII — tylko 1 uzyska maturę po 4 latach nauki. Reszta odpada. Lepiej sprawa przedstawia się u dzieci inteligencji. Tutaj co drugi ma szansę otrzymania matury po 4 latach.

W technicach to zjawisko ma podobny, acz łagodniejszy przebieg. Oto tabelka (w %):

Rok szkolny	Klasa	Ogółem	Według pochodzenia			
			robotn.	chłop.	intel.	inne
1955	I	100	100	100	100	100
1959	absolw.	46	47,4	64	31,5	47

W zasadniczych szkołach zawodowych zjawisko to przebiega identycznie jak w technikach.

Rok szkolny	Klasa	Ogółem	Według pochodzenia			
			robotn.	chłop.	intel.	inni
1956	I	100	100	100	100	100
1959	absolw.	43	41,5	62	35	32

Dla wyrobienia sobie poglądu na całość zjawiska odpadu i odsiewu w omawianych szkołach przedstawiamy poniżej zbiorczą tabelkę, która obrazuje problem porównania liczby przyjętych do klas najniższych z liczbą absolwentów (w %):

Szkoła	Przyjętych absolwentów	Według pochodzenia			
		robotn.	chłop.	intel.	inni
Liceum ogólnokształcące	100	100	100	100	100
	38	25,5	42	50	42
Technikum	100	100	100	100	100
	46	47,4	64	31,5	47
Zas. szk. zaw.	100	100	100	100	100
	43	41,5	62	35	32

Jakie są przyczyny odsiewu szczególnie w liceach ogólnokształcących?

Na ogół szuka się ich wśród takich przyczyn, które można by nazwać obiektywnymi. A więc niechęć do pracy u młodzieży, dewaluacja świadectwa szkolnego, przeładowane programy, brak zainteresowania ze strony rodziców, ciasnota szkół, przeciążenie pracą nauczycieli. Wszystko to prawda. Prawdą jest również, że liceum ogólnokształcące nie daje konkretnego zawodu. Produkuje kandydatów na wyższe studia, którzy mają coraz mniejsze szanse dostania się i ukończenia ich pomyślnie, szczególnie kierunków atrakcyjnych. Ale prawdą jest też, że i sama praca dydaktyczno-wychowawcza tych szkół osłabła. Odczuwa się zanik troski o dydaktyczną i wychowawczą wartość pojedynczej lekcji. A przecież ona jest podstawową cegiełką w procesie nauczania i wychowywania. Dzieci uczą się w domu, a nie w szkole. Nauczyciel często uczy, ale nie nauczy. Czynią to za niego korepetytorzy. Jest to dziś powszechna plaga. Tysiące prywatnych korepetytorów czynią to, co jest powinnością nauczyciela i szkoły. Naturalnie robotnik nie zawsze może sobie na to pozwolić. Przystarzały program językowo-retoryczny przypomina szkoły z zeszłych stuleci, kiedy trzeba było wyuczyć i wychować dobrych szlacheckich mówców sejmiko-

wych. A sieć korepetytorów przypomina swych prywatnych „dyrektorów” w kolegiach XVIII wieku.

Robotnik nie chce posyłać dziecka do liceum, gdyż po pierwsze — ma nikłe nadzieje na to, by ono zdobyło maturę w normalnym czasie; po drugie — ma nikłe nadzieje, że dostanie się ono na studia wyższe, zwłaszcza na atrakcyjne kierunki, po trzecie — ma nikłe nadzieje, że takie wyższe studia ukończy w normalnym czasie.

W technikach, a nawet w zasadniczych szkołach zawodowych, młodzieży pochodzenia robotniczego odpada, gdyż ma gorsze warunki środowiskowo-rodzinne. Musi zarabkować wcześniej niż inteligentkie. Szczególnie odbijają się na niej trudne warunki środowiska i rodziny. Są to rodziny wielodzietne, w gorszych warunkach materialnych i kulturalnych, a często o szkodliwej atmosferze wychowawczej. Zachodzi potrzeba umieszczenia pewnej liczby tej młodzieży w internatach i półinternatach.

We wszystkich wypadkach działa też ujemnie na młodzież łatwość uzyskania pracy dobrze płatnej. Któż to odrzuci dobry zarobek, a wybierze mozolną naukę, po której często mniej zarobi niż kolega bez wykształcenia?

Przywrócenie wartości świadectwu szkolnemu, wartości wyrażającej się w większych zarobkach, przywróci też walor szkole i powstrzyma w pewnym stopniu odsiew szkolny. Ale i to świadectwo musi mieć praktyczną, a nie formalną wartość.

Na tle tych rozważań wyrasta problem kształcenia młodzieży i dorosłych pracujących zawodowo. Wymienione procenty odsiewu to tysiące młodzieży w produkcji bez ukończenia szkoły średniej i zawodowej, to tysiące niewykwalifikowanych lub półwykwalifikowanych pracowników.

Te tysiące młodzieży — to są głównie dzieci robotników i robotnicy. I dlatego doksztalcenie tych ludzi jest specjalnym problemem, który możemy nazwać „oświatą robotniczą”.

Nasze władze szkolne nie widzą ostro tego problemu. Tkwią w tradycyjnym światku oświaty dorosłych metodami szkolarskimi i na wzór szkółek dla dzieci. Zresztą nie tylko treść nauczania, ale i formy są typowo szkolarskie.

Problem oświaty robotniczej wymaga odrębnych treści, metod i form ustrojowych szkoły dla robotników. Cała nasza oświata dorosłych jest zafascynowana urokiem bramy uniwersyteckiej. Wszystko czyni, aby dorównać szkołom dziennym i dobrze przygotować dorosłego do studiów wyższych.

Trzeba stworzyć inne pojęcie wykształcenia średniego dla ludzi dorosłych, pracujących. Wykształcenie to dać im powinno wiedzę i umiejętności potrzebne przy spełnianiu funkcji w społeczeństwie. Natomiast przygotowanie do studiów wyższych, jako cel uboczny — pozostawić specjalnym kursom przygotowawczym.

Powracając do składu socjalnego młodzieży naszych szkół licealnych — trzeba stwierdzić, że nie wykazuje on poprawy i w bieżącym roku szkolnym.

Młodzież według pochodzenia	Klasa VIII		Klasa IX		Klasa X		Klasa XI	
	1955	1959	1956	1959	1957	1959	1958	1959
Robotniczego	44,7	40,0	40,4	35,0	35,0	32,4	31,2	30,5
Chłopskiego	4,5	3,0	3,8	2,5	3,6	3,0	4,4	5,0
Inteligenc.	42,0	48,0	47,5	50,2	51,2	52,4	56,1	51,0
Innego	8,8	9,0	8,3	12,3	10,2	12,2	8,3	13,5
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Dochodzi do takich zjawisk, że w niektórych liceach w klasie XI jest kilku uczniów robotniczego pochodzenia. Tak więc w VII kl. L. O. tylko 1 na 44, w X kl. L. O. — 3 na 63, w III kl. L. O. — 7 na 76 itp.

Zachodzi zjawisko stałego, postępującego ubytku młodzieży robotniczej w liceach ogólnokształcących. A ponieważ licea głównie dostarczają kandydatów do wyższych uczelni — nic dziwnego, że w szkołach wyższych coraz mniej jest studentów i absolwentów pochodzenia robotniczego. Obydwa typy szkół stają się domeną inteligencji i innych zawodów. A przecież Łódź, jak wspomnieliśmy, z 7 klasy szkoły podstawowej daje 70% dzieci robotniczych.

O krytycznym stanie składu socjalnego, wstępujących na wyższe uczelnie łódzkie, najlepiej mówi poniższe zestawienie obejmujące całą młodzież danej szkoły na I roku studiów (w %):

Szkoła	Rok szkolny	Studenci wg pochodzenia			
		robotn.	chłop.	intel. i inne	razem
Uniwersytet Łódzki	1955/56	36,1	19,4	44,5	100,0
	1959/60	24,9	17,2	57,9	100,0
Akademia Medyczna	1955/56	41,5	21,7	36,8	100,0
	1959/60	23,2	14,8	62,0	100,0
Wyższa Szkoła Ekonomiczna	1955/56	42,2	24,5	33,3	100,0
	1959/60	42,0	23,4	34,6	100,0
Politechnika Łódzka	1955/56	37,6	18,6	43,8	100,0
	1959/60	38,2	18,2	43,6	100,0

Zauważmy, iż jest to pierwszy rok studiów. Ilu odpada w toku nauki — nie mamy danych. Nie mamy też danych składu socjalnego tych, którzy odpadli. Nie mamy też danych dotyczących składu socjalnego absolwen-

tów opuszczających mury wyższych uczelni łódzkich. A byłyby na pewno pouczające.

Reasumując nasze wywody — trzeba stwierdzić, że problem niewłaściwego składu studentów i absolwentów wyższych uczelni łódzkich tkwi korzeniami już w szkole podstawowej. Unikanie licealnych szkół, oraz odsiew młodzieży robotniczej, jest przyczyną słabego napływu młodzieży do wyższych uczelni łódzkich.

Jest to zagadnienie społeczne i polityczne, gdyż napawa nas obawą o to, czy socjalizm znajdzie przygotowanych przewodników wywodzących się z klasy robotniczej i czy istotnie klasa robotnicza utrzyma przodującą rolę w społeczeństwie budującym socjalizm.

ROZWÓJ OŚWIATY SZKOLNEJ W JUGOSŁAWII

I. TRZY TEZY ROZWOJU

W rozwoju szkoły jugosłowiańskiej po drugiej wojnie światowej wyróżnić można trzy charakterystyczne etapy (okresy).

Zadanie pierwszego okresu polegało przede wszystkim na odbudowie zniszczonych budynków szkolnych, na przyspieszonym przygotowaniu kadr nauczycielskich oraz szerokiej działalności oświatowej wśród ludzi, którzy w dawnych warunkach społecznych i ekonomicznych pozbawieni byli możliwości nauki i zdobycia wykształcenia.

Chcąc uzyskać przynajmniej częściowe wyobrażenie o trudności i złożoności tych zadań, trzeba podkreślić, że przed drugą wojną światową znaczna część ludności Jugosławii żyła w warunkach, które nie zapewniały elementarnej oświaty, nie mówiąc już o smutnym historycznym dziedzictwie narodów Jugosławii, będącym wynikiem wiekowej niewoli i walki o istnienie biologiczne.

Według danych spisu ludności z roku 1931 — 44,6% ogółu ludności Jugosławii nie umiało czytać ani pisać. W niektórych krajach (Jugosławii) 50% młodzieży nie uczyło się w szkołach podstawowych, tak iż analfabetami byli nawet dorośli młodzi ludzie.

Poza tym w czasie drugiej wojny światowej uległo zniszczeniu lub zostało zdewastowanych 50% budynków szkolnych. Ucierpiały także liczne instytucje kulturalne i naukowe, jak biblioteki, instytuty uniwersyteckie itp. Na skutek wojny zginęło lub zmieniło zawód około 10 000 nauczycieli, co stanowiło 25% ogólnego stanu kadry pedagogicznej szkolnictwa podstawowego.

Już w czasie wojny rewolucyjny ruch narodowo-wyzwoleńczy starał się usilnie o podniesienie oświaty i poziomu kulturalnego ludności. Dlatego w miarę możliwości już wtedy otwierano szkoły, drukowano elementarze i organizowano kursy, na których przygotowywano młodzież do pracy oświatowej.

Z chwilą zakończenia wojny rozpoczęła się wytężona działalność w zakresie odbudowy budynków szkolnych, otwarto wiele szkół, często w doraznie przystosowanych lokalach. W ciągu dwóch pierwszych lat po wojnie zakończono odbudowę szkół, a to głównie dzięki wysiłkom naszej władzy ludowej i wielkiej ofiarności samych obywateli. Zdarzały się wypadki, że obywatele własną, ochotniczą pracą pomagali w odbudowie szkoły, chociaż często nie były jeszcze odbudowane ich własne domy. Jednakże najtrudniejszą sprawą był brak nauczycieli. Dlatego trzeba było w przyspieszonym tempie przygotować do pracy pedagogicznej około 7000 młodych ludzi. Później dano im możliwość stopniowego uzupełnienia swoich kwalifikacji zawodowych.

W walce z analfabetyzmem, jak też o podniesienie poziomu kulturalnego, wielką rolę odegrały organizacje społeczne, w szczególności młodzieżowe i kobiece, które prowadziły w całym kraju pracę kulturalno-oświatową, poczynawszy od organizowania szkół dla analfabetów, a kończąc na różnych kursach specjalnych.

Konstytucja z roku 1946 zagwarantowała wszystkim obywatelom prawo do kształcenia się we wszystkich szkołach, bez różnicy narodowości, wyznania, pochodzenia społecznego i płci. Dla mniejszości narodowych otwarto szkoły z ich językiem nauczania. We wszystkich szkołach nauka jest bezpłatna. W wyniku oddzielenia kościoła od państwa nauka religii została wyłączona ze szkoły z tym jednak, że na życzenie rodziców i samych dzieci zezwala się na jej nauczanie w obrębie kościoła lub w innych lokalach organizacji religijnych. Wolno im organizować własne szkoły na prawach szkół prywatnych, przygotowujące przyszłych kapłanów.

W ciągu dwóch lat (1945—1946) zakończono z powodzeniem odbudowę szkół zarówno pod względem ilości budynków, jak i liczby uczniów osiągając w dodatku znaczny postęp w porównaniu ze stanem przedwojennym. Od roku 1947 rozpoczyna się drugi okres w rozwoju szkolnictwa jugosłowiańskiego, który pokrywa się z nowym pięcioletnim planem socjalistycznego budownictwa w Jugosławii.

Pierwszy plan pięcioletni, uchwalony przez Zgromadzenie Ludowe (Narodną Skupszczyznę), w roku 147 poświęcił wiele uwagi rozwojowi oświaty szkolnej, tak zwanemu planowi kadrowemu, ustalającemu ilość specjalistów, niezbędnych dla rozwoju przemysłu i innych gałęzi gospodarki narodowej. Zaprojektowano więc odpowiednie kontyngenty uczniów dla różnych typów szkół. Dzięki temu następuje szczególnie szybki rozwój szkolnictwa zawodowego, które nie miało w Jugosławii dużych tradycji wskutek ekonomicznego zacofania kraju przed wojną. Wzrosła również znacznie liczba studentów na uniwersytetach (z 17 400 studentów w roku 1938—39 do 55 000 w roku 1950—51). Procesowi temu sprzyjało zakładanie nowych uniwersytetów i organizacja nowych wydziałów i zespołów katedr w uczelniach już istniejących. W celu przygotowania kadr niezbędnych dla gospodarki utworzono odrębne ministerstwa, zarządzające szkoleniem specjalistów. Miało to swoje pozytywne strony, ponieważ różne resorty gospodarcze, zainteresowane w rozwoju szkół, poświęcały na ten cel znaczne fundusze. Prawie wszyscy studenci wyższych uczelni i uczniowie szkół zawodowych przygotowujących fachowców dla gospodarki narodowej korzystali ze stypendiów i licznych udogodnień. Jednakże system tego rodzaju nie był pozbawiony także pewnych cech ujemnych. Oto poszczególne resorty, dbając głównie o wąską specjalizację, często organizowały nowe szkoły, pragnąc zaspokoić potrzeby bieżące, co w przyszłości okazało się nieracjonalne.

Plan pięcioletni przewidywał na budownictwo szkół do roku 1951 7 miliardów dynarów. Ilość szkół wzrosła do roku 1950/51 w porównaniu

z rokiem 1938/39 z 10 300 do 16 000, a liczba uczniów i studentów z 1 721 000 do 2 360 000.

Szczególnie szybko rozwijało się szkolnictwo na terenach najbardziej zacofanych. Wraz z tworzeniem nowych ognisk kultury narodowej w postaci uniwersytetów, teatrów, radiostacji, wydawnictw itp. prowadzono tam jednocześnie szeroką działalność w dziedzinie elementarnej oświaty ludności.

Być może cudzoziemcom, zwłaszcza obywatelom krajów, w których podobne problemy zostały już dawno rozwiązane, trudno jest zrozumieć, co oznaczał dla naszych narodów tego rodzaju gwałtowny rozwój, który pozwolił na rozkwit kultury narodowej i otworzył, zwłaszcza przed młodym pokoleniem, niespotykane perspektywy. Dla niektórych narodów Jugosławii była to prawdziwa rewolucja kulturalna, dokonująca się w procesie przeobrażeń narodowych i społecznych.

Trzeci okres w rozwoju szkolnictwa jugosłowiańskiego datuje się od 1949 i 1950 roku, kiedy to w strukturze społecznej Jugosławii zaszły znaczne zmiany.

W okresie tym nastąpiła decentralizacja aparatu państwowego. Zniesiono administracyjne zarządzenia gospodarką narodową i usługami społecznymi i przystąpiono do organizacji nowego systemu samorządu obywateli, opartego na samorządzie wytwórców, to jest kolektywów pracujących, jak też na samorządzie obywateli w ramach jednostek administracyjno-terytorialnych, zrzeszeń społeczno-gospodarczych w postaci komun. W trakcie organizowania systemu samorządu społecznego zdano sobie jeszcze lepiej sprawę z faktu, iż system tego rodzaju może się rozwijać jedynie w oparciu o maksymalną inicjatywę każdego obywatela, o zainteresowanie materialne, polityczne i moralne, jak również o maksymalne przysposobienia do świadomego i intensywnego życia w nowych warunkach społecznych.

Nowy kierunek rozwoju społecznego, oparty na tych podstawach, uzewnętrznił się także w rozwoju polityki oświatowej i szkolnictwa w Jugosławii.

Bezpośrednim skutkiem tych przemian był zdecydowany kurs na decentralizację i zniesienie administracyjnego zarządzania szkołami. Jakkolwiek już i przedtem obok ministerstwa związkowego do spraw oświaty istniały również republikańskie ministerstwa oświaty, nauki i kultury, które były prawie niezależne, to jednak obecnie — zgodnie z ustawą z 1953 r. — szkoły przeszły pod wyłączny zarząd republik narodowych (ludowych). Zlikwidowano ministerstwo związkowe i związkowy aparat zarządzania. Zorganizowano zaś Radę do Spraw Oświaty i Kultury przy Związkowym Komitecie (Wiecze) Wykonawczym, w której skład wchodzi przewodniczący republikańskich rad do spraw oświaty, koordynujący politykę w dziedzinie oświaty w Jugosławii. W republikach, rejonach i gminach zarządzanie szkolnictwem powierzono organom będącym nowym typem

władz społeczno-gospodarczych, mianowicie zadań do spraw oświaty. W skład takiej rady wchodzi nauczyciele, przedstawiciele określonych instytucji, zainteresowanych sprawami wychowania i nauczania młodzieży, oraz obywatele, rodzice i inne osoby, mogące skutecznie współdecydować o zagadnieniach związanych z życiem i pracą szkół. Podobne formy zarządzania wprowadzono również w dziedzinie polityki społecznej i zdrowia, jak również w innych dziedzinach, w zakresie których obywatele są w stanie sami zarządzać określonymi gałęziami życia społecznego.

Wprowadzenie społecznego zarządzania wpłynęło bardzo wydatnie na dalszy rozwój szkolnictwa jugosłowiańskiego, a w szczególności na sytuację szkoły i jej związek z życiem. Pozwoliło to na podjęcie realizacji zasadniczej reformy wychowania i kształcenia, jak też reorganizacji systemu nauczania szkolnego w duchu nowych, współczesnych koncepcji, zgodnie z całym rozwojem społeczeństwa jugosłowiańskiego, o czym powiem osobno.

W roku szkolnym 1957—1958 pobierało naukę w różnych szkołach 2 761 000 uczniów i studentów, to jest o jeden milion więcej aniżeli przed wojną. Obowiązkiem szkolnym objęto okres od 7 do 15 roku życia, w wieku tym uczy się w szkołach początkowych i gimnazjach niższych ponad 82% dzieci i młodzieży.

Wzrosła znacznie sieć szkół drugiego stopnia, to jest gimnazjów i różnego typu szkół zawodowych, w których w roku szkolnym 1957—1958 uczyło się ponad 300 000 uczniów (w porównaniu z 120 000 z r. 1938—1939). Budowano nowe szkoły, a szkoły zawodowe techniczne wyposażono według współczesnych wymagań. Znaczną rolę odegrał tutaj tzw. fundusz kadrowy gospodarki narodowej, na który wpłacają określone kwoty wszystkie przedsiębiorstwa przemysłowe. Tylko w ciągu ostatnich dwóch lat z funduszu tego wydatkowano ponad 16 milionów dynarów na budownictwo nowych szkół zawodowych i odpowiednie ich wyposażenie, dzięki czemu prowadzi się w nich kursy okresowe, jak też różne inne formy przyfabrycznego kształcenia robotników.

W szczególności wzrosła ilość studentów na uniwersytetach jugosłowiańskich. Ze stypendiów korzysta 27% studentów. Na stypendia w uniwersytetach i innych wyższych uczelniach przeznaczają się miesięcznie 87 milionów dynarów. Oprócz miasteczek akademickich, internatów i innych instytucji, ułatwiających młodzieży naukę, wprowadzono dodatek miesięczny na dzieci, wypłacany wszystkim pracownikom za każde dziecko aż do chwili ukończenia przez dziecko nauki.

W ostatnich latach wiele uwagi poświęca się również sprawie kształcenia dorosłych. Przy pomocy związków zawodowych i innych organizacji utworzono różne szkoły, mające za zadanie kształcenie dorosłych w miastach i na wsi, przy tym szczególną rolę spełniają w tej dziedzinie uniwersytety robotnicze i ludowe. Po wprowadzeniu samorządu robotniczego znacznie wzrosło zainteresowanie robotników sprawami kształcenia się.

Otwiera się specjalne szkoły dla pracujących z programami dostosowanymi nie tylko do ogólnych potrzeb kulturalnych człowieka dorosłego, ale i do potrzeb robotnika-członka rady robotniczej swego zakładu pracy lub pełniącego inne funkcje w ramach samorządu społecznego.

Wszystko to osiągnięto, rzecz jasna, nie bez trudności.

Szczególnie poważnym problemem w rozwoju szkolnictwa jugosłowiańskiego jest brak lokali, zwiększyła się bowiem gwałtownie liczba uczniów szkół wszystkich typów, zwłaszcza z chwilą wprowadzenia powszechnego obowiązku kształcenia siedmioletniego, jak też na skutek dużego przyrostu naturalnego. Dotyczy to zwłaszcza wielkich miast, na przykład Belgradu, gdzie wszystkie szkoły pracują na dwie, a nawet trzy zmiany. Stanowi to wielką trudność zarówno z pedagogicznego punktu widzenia, jak i ze stanowiska higieniczno-sanitarnego. Dlatego plan perspektywiczny, uchwalony przez Związkową Skupszczybę Ludową w roku 1957, przeznaczają poważne fundusze na dalszy rozwój szkolnictwa. Należy przypuszczać, że Skupszczyzna podejmie specjalną uchwałę o obowiązkowych wkładach na rzecz budownictwa szkół, a ściślej — o utworzeniu specjalnego funduszu na te cele.

II. NOWE METODY ZARZĄDZANIA SZKOŁAMI W JUGOSŁOWIAŃSKIM SYSTEMIE SAMORZĄDU SPOŁECZNEGO

Z chwilą wprowadzenia samorządu społecznego zniesiono hierarchiczne podporządkowanie administracyjne szkół, uniwersytetów i innych instytucji oświatowych aparatowi administracyjnemu. Zakłady te stają się samodzielnymi instytucjami społecznymi, którymi kierują sami przedstawiciele kolektywu we współpracy z zainteresowanymi czynnikami społecznymi we władzach samorządu społecznego, radach szkolnych, radach uniwersyteckich i innych podobnych organach. Autonomia tych instytucji nie oznacza ich samozasklepienia, lecz przeciwnie — coraz ściślejszy związek z życiem społecznym, jako że w pracy rad szkolnych oprócz wykładowców biorą udział także inne osoby, w szczególności obywatele, którzy — bądź z uwagi na swoje zalety osobiste, bądź też ze względu na swój zawód czy też dziedzinę pracy — mogą być pomocą w pracy szkoły w nawiązaniu ścisłej łączności z życiem.

Społeczny zarząd szkoły składa się, mówiąc konkretnie, z następujących trzech ogniw: rady szkolnej, rady pedagogicznej i dyrektora, przy tym każda z nich ma własny zakres działania. Podczas gdy rola rady pedagogicznej i dyrektora zasadza się głównie na trosce o samo nauczanie, rada szkolna rozpatruje wszystkie zagadnienia, od których zależy praca i powodzenie szkoły. Troszczy się ona o polepszenie materialnych i innych warunków szkoły, o rozwój kulturalnego życia uczniów, o ich zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny, interesuje się wynikami całokształtu pracy dydaktyczno-wychowawczej i uchwała odpowiednie zalecenia, które są

obowiązujące dla rady pedagogicznej i dyrektora szkoły. Rada szkolna współpracuje z rodzicami uczniów, jak też z różnymi innymi organizacjami społecznymi, zajmującymi się wychowaniem młodzieży. Bierze ona udział w doborze nauczycieli i ogłaszaniu konkursów na stanowiska wakujące, jak również zatwierdza wydatkowanie środków finansowych z budżetu szkoły. Wiele spraw rada szkolna rozstrzyga wspólnie z radą pedagogiczną i dyrektorem oraz z rodzicami i samymi uczniami, a właściwie uczniowskimi stowarzyszeniami.

Skład rady szkolnej jest bardzo różnorodny. Wchodzi do niej określona ilość członków, wybieranych przez obywateli na zebraniach wyborców, zazwyczaj spośród rodziców uczniów. Pewną liczbę członków delegują organizacje i zrzeszenia zawodowe, a w przypadku szkół zawodowych — organizacje gospodarcze. Dyrektor szkoły wchodzi z urzędu w skład rady szkolnej, nie może być jednak jej przewodniczącym. Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej oraz szkół średnich i wyższych biorą także udział w społecznym zarządzaniu. Tworzą oni komitety klasowe, które wybierają swoich delegatów do rady szkolnej. W ten sposób wyrabia się u uczniów odpowiedzialność, świadomą dyscyplinę, samodzielność i inicjatywę w pracy w szkole, jak również aktywne współdziałanie z nauczycielami.

Początkowo wprowadzenie uczniów do rad szkolnych napotykało немало sprzeciwów, a niektórzy pedagodzy uważali nawet, że jest to niebezpieczny eksperyment i że uczniowie przy każdej okazji będą występować w obronie swoich kolegów. Jednak tak się nie stało. W większości wypadków uczniowie okazali wysoki stopień odpowiedzialności i stali się znaczną pomocą w rozstrzyganiu różnych zagadnień szkoły. Praca ich przyczyniła się szczególnie do wytworzenia atmosfery wzajemnego zrozumienia między wykładowcami a młodzieżą. W chwili obecnej po upływie kilku lat pracy rad szkolnych wszyscy zgodni są co do tego, że udział uczniów w zarządzaniu jest całkiem pożyteczny i zupełnie usprawiedliwiony z pedagogicznego punktu widzenia, jak też że organizacje uczniowskie stały się poważnym czynnikiem w dziele ustanowienia w szkole nowych stosunków.

Organa państwowe nie mają prawa ingerować w pracę szkół. Ustawa określa jedynie pewne ogólne prawa i obowiązki związane z utworzeniem szkoły, ogólnym nadzorem, zapewnieniem środków materialnych i kontroli nad przestrzeganiem przepisów prawnych.

W dziedzinie oświaty istnieją następujące nowe organa: gminne, rejonowe i republikańskie rady do spraw oświaty. Rady gminne powstają przy gminnych komitetach ludowych. W ich skład wchodzi członkowie wyznaczeni przez gminny komitet ludowy lub delegaci różnych organizacji i zrzeszeń zawodowych, jak również członkowie lub delegaci rad szkolnych z terenu gminy. W ten sposób rady do spraw oświaty nie są organem hierarchicznie podrzędnym ani też jednostką administracyjną, lecz organem zapewniającym kontakty terytorialne między szkołami w celu koordynacji i skutecznego rozstrzygania spraw wspólnych. Przy rejonowych komite-

tach ludowych działają rejonowe rady do spraw oświaty, w skład których wchodzi również przedstawiciele rad gminnych do spraw oświaty z terenu rejonu. Rady republikańskie do spraw oświaty decydują o ogólnych sprawach rozwoju szkolnictwa na terenie danej republiki, opracowują ogólny program i kierunek rozwoju szkolnictwa, zatwierdzają programy nauczania dla wszystkich szkół na terenie republiki ludowej i uchwalają wnioski dla rządu i Skupszczyzny republiki, które na ich podstawie wydają odpowiednie ustawy.

Przy wszystkich tych radach gminy, rejonów i republik działają sekretariaty do spraw oświaty, które są organami wykonawczymi realizującymi uchwały rady, jak też specjalnymi komórkami, które opracowują dla rady różne plany i wykonują z jej polecenia inne prace. Związkowy sekretariat do spraw oświaty i kultury działa jako aparat specjalny Związkowego Wiecza Wykonawczego (rządu) w dziedzinie oświaty i kultury oraz jako organ zarządzający w zakresie spraw należących do kompetencji federacji. Na szczeblu federacji działa również Jugosłowiańska Rada do Spraw Oświaty, lecz nie jako organ państwowy, lecz jako ciało, w którego ramach rozważa się zagadnienia specjalne i inne o ogólnym znaczeniu dla rozwoju oświaty szkolnej w całym kraju i ustala ogólne zasady, przede wszystkim zasady polityki w tej dziedzinie. Do Jugosłowiańskiej Rady do Spraw Oświaty wchodzi członkowie wybierani przez rady republikańskie i członkowie powoływani przez Związkowy Komitet (Wiecze) Wykonawczy (rząd) spośród najwybitniejszych pedagogów i innych działaczy społecznych.

Znaczną rolę w dziele odpaństwowienia (deetatyzacji) oświaty szkolnej odegrał również fakt zniesienia klasycznej inspekcji państwowej na czele z inspektorem jako głównym arbitrem w dziedzinie pracy pedagogicznej. Obecnie nadzór pedagogiczny powierzony został specjalnym instytucjom — zarządom do spraw rozwoju oświaty szkolnej, których zadanie polega przede wszystkim na niesieniu pomocy nauczycielom w samodoskonaleniu i pobudzaniu ich inicjatywy w kierunku twórczego stosowania współczesnych zasad i metod.

Wszystkie te posunięcia zmieniły pod wieloma względami także sytuację pracowników oświatowych. Nie pełnią oni obecnie funkcji urzędników, którym państwo nakazuje, co mają robić, i którzy z pracy swojej zdają sprawę wobec państwowej administracji. Są to teraz pracownicy społeczni, odpowiedzialni przed społeczeństwem za wykonanie i kształcenie młodych obywateli. Nowa ustawa o oświacie szkolnej zapewnia nauczycielom swobodę wyboru metod pedagogicznych w realizowaniu określonych celów wychowawczych. Samodzielność ich umocnił pod wieloma względami także nowy system swobodnych konkursów dla nauczycieli wprowadzony w wyniku likwidacji administracyjnej polityki kadrowej w postaci administracyjnego przenoszenia do innej pracy i obejmowania stanowisk

Z tego, cośmy powiedzieli, wynika jasno, że zarządzanie społeczne zmieniło gruntownie sytuację szkół, co z kolei wpływa na ich życie i pracę.

W ten sposób szkoła wzbogaca się o nową treść, o nowe współczesne formy pracy szkolnej i pozaszkolnej, w której znajduje swój wyraz aktywność, samodzielność i twórcza praca nauczycieli i uczniów. Szkoły wiążą się dzięki temu ściślej ze środowiskiem społecznym, z problemami, dążeniami, postępem społeczeństwa. Ponieważ wobec szkół stawia się w odpowiedni sposób te same zadania, które ma do spełnienia społeczeństwo, biorąc udział w ich rozwiązywaniu, szkoły stają się same ważnym czynnikiem postępu społecznego.

Z drugiej strony, również społeczeństwo bierze coraz czynniejszy udział w rozwiązywaniu zagadnień szkoły. Rozszerza się znacznie krąg ludzi, którzy współpracują w rozwiązywaniu problemów wychowania i kształcenia, jak również wykorzystuje się coraz bardziej pomoc organizacji, przedsiębiorstw, różnych instytucji zawodowych itp. Tak na przykład w roku 1958 w radach szkolnych pracowała około 150 000 obywateli jugosłowiańskich. Fakt ten wywiera swój wpływ nie tylko na należyte rozwiązywanie problemów dotyczących szkoły, ale i na stosunek ludzi do szkoły i do jej społecznej roli.

W ciągu ostatnich lat proces ten stwarza warunki, dzięki którym w jugosłowiańskiej oświacie szkolnej coraz niepodzielniej zapanowuje nowy duch. Szkoła, z instytucji państwowej i do pewnego stopnia zamkniętej w sobie, przekształcała się coraz bardziej w instytucję społeczną, powołaną do wychowania i kształcenia młodych ludzi.

III. REFORMA SYSTEMU WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA W JUGOSŁAWII

Mimo iż w trakcie powojennego rozwoju oświaty szkolnej w Jugosławii osiągnięto bardzo duże rezultaty, w ciągu ostatnich lat stało się jasne, że nowe warunki życia współczesnej cywilizacji, szybki rozwój nauki i techniki, a w szczególności postęp społeczeństwa socjalistycznego — wymagają gruntownej reformy systemu wychowania i kształcenia, jak również rewizji niektórych koncepcji pedagogicznych.

Nie ma na przykład potrzeby dowodzić, że rozwój współczesny wymaga od obywateli wyższego stopnia wykształcenia, i to nie tylko z uwagi na rewolucyjne zmiany w produkcji, ale również na skutek korzystania w życiu po wojnie ze zdobyczy współczesnej techniki. Zmieniły się pod wieloma względami warunki zdobywania wiedzy, jak też potrzeby ludzi w zakresie osiągnięcia wyższej kultury ogólnej, a zwłaszcza technicznej. Masowe zastosowanie radia, telewizji, filmu itp. stwarza pod tym względem niebywałe możliwości. Szkoła przestaje być głównym czynnikiem wychowania i kształcenia. Stąd też nie jest przypadkiem, że w chwili obecnej prawie we wszystkich krajach prowadzi się dyskusje na temat, jak skoordynować nauczanie i życie w szkole z nowymi warunkami życia. Szuka się więc na różne sposoby nowych dróg i rozwiązań.

Ponadto w trakcie dalszego rozwoju socjalistycznych stosunków spo-

lecznych w Jugosławii coraz bardziej odczuwana jest konieczność większego przystosowania systemu szkolnego i metod wychowawczych do nowej rzeczywistości.

Tak więc w odziedziczonym systemie szkolnym mimo wszystkich zmian, dokonanych po wojnie, tkwiły pewne niedemokratyczne elementy przeszłości. Przejawem tego było po pierwsze to, że nie wszystkie szkoły dawały młodzieży jednakowe szanse dalszego rozwoju. W pewnym sensie nadal uprzywilejowane były szkoły ogólnokształcące, to jest gimnazja, po ich ukończeniu można było wstępować na uniwersytet. Jednakże biorąc pod uwagę, że były one dostępne tylko dla niedużej części młodzieży i w dodatku nastawione wyłącznie na wychowanie abstrakcyjno-umysłowe, jest rzeczą jasną, że kadry przyszłych wysoko kwalifikowanych specjalistów kształcone były bardzo jednostronnie. Uniwersytety były nadal zamknięte dla młodych ludzi, którzy kończyli jakąś niższą szkołę zawodową i szli bezpośrednio do produkcji, a w procesie praktycznej roboty odczuwali potrzebę dalszego kształcenia, nie mówiąc już o tych wszystkich, co, z takiego czy innego powodu, nie mieli możliwości ukończenia szkoły średniej, a wykazali duże zdolności praktyczne.

W produkcji współczesnej zaciera się coraz bardziej przeciwieństwo między pracą umysłową a fizyczną i coraz silniej odczuwa się niezbędność wyższego wykształcenia ogólnego robotnika, podobnie jak z drugiej strony — współczesne wykształcenie ogólne nie jest do pomyślenia bez bardziej rozwiniętej kultury technicznej. Jednocześnie sytuacja robotnika w społeczeństwie jugosłowiańskim wymaga podniesienia ogólnego poziomu kulturalnego, celem przygotowania obywateli do pełnienia odpowiedzialnych funkcji w samorządzie społecznym, tak w radach robotniczych i komunach, jak też i innych organizacjach samorządu.

Wszystkie te problemy dały o sobie znać ze szczególną siłą z chwilą wprowadzenia społecznego zarządzania, kiedy to pracownicy pedagogiczni zaczęli śmieiej przełamywać stare szablony i szukać nowych dróg w praktyce pedagogicznej i kiedy także przodujący ludzie spoza szkolnictwa jęli usilnie zajmować się zagadnieniami nauczania szkolnego.

Przygotowania do reformy kształcenia szkolnego rozpoczęto jeszcze w roku 1953, a zwłaszcza w 1954, kiedy to Związkowa Skupszczyzna Ludowa powołała specjalną komisję, której powierzono zadanie systematycznego i wszechstronnego zbadania sytuacji w szkołach i opracowania propozycji dotyczących reorganizacji systemu szkolnego. W roku 1957 stworzono dodatkowo specjalną komisję do spraw uniwersytetów i szkół wyższych.

Komisja do spraw reformy wciągnęła do pracy szerokie kręgi pracowników oświatowych i innych działaczy społecznych zajmujących się problemami młodzieży, jak również pracowników oświatowych z różnych organizacji gospodarczych i zawodowych. Przy pomocy Związkowego Zarządu do Badań nad Szkolnictwem zgromadzono obszerną dokumentację dotyczącą różnych doświadczeń w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej.

Około 100 pracowników pedagogicznych wydelegowano za granicę za pośrednictwem UNESCO w celu zaznajomienia się z zagranicznymi systemami oświatowymi. Wszystkie te kroki zmierzają do zagadnienia reformy nauczania szkolnego z dużą znajomością rzeczy i w sposób odpowiedzialny. Szeroka dyskusja w kołach pedagogicznych powołała do życia w szkołach jugosłowiańskich cały ruch eksperymentatorski sprowadzający w praktyce nowe koncepcje. Dopiero po kilku latach intensywnej pracy Komisja przedstawiła społeczeństwu projekt nowego systemu nauczania i wychowania. W wyniku długotrwałej dyskusji publicznej i po licznych uwagach, które napłynęły ze wszystkich stron, została przygotowana nowa ustawa o nauczaniu szkolnym, którą uchwaliła Związkowa Skupszczina Ludowa w czerwcu 1958 roku.

Ustawa ta określiła nie tylko prawne podstawy nowego systemu szkolnego, ale sformułowała również cele wychowania i kształcenia w Jugosławii i ustaliła zadania dla poszczególnych typów szkół oraz z wytycznymi dotyczącymi głównych kierunków ich pracy. W tym sensie nowa ustawa stworzyła podwaliny reformy szkolnej, jakkolwiek już i przedtem wprowadzono w życie wiele jej idei.

IV. GŁÓWNE RYSY CHARAKTERYSTYCZNE NOWEGO SYSTEMU SZKOLNEGO

Fundamentem całego systemu szkolnego jest jednolita szkoła podstawowa z siedmioletnim okresem nauczania, obejmująca wszystkie dzieci od lat 7 do 15. Celem jej jest zapewnienie młodemu pokoleniu podstawowego wychowania i współczesnego wykształcenia niezależnie od późniejszego nauczania i przygotowania do życia. Szkoła podstawowa jest jednolita i łączy w sobie dawną szkołę podstawową i gimnazjum niższe, to jest inny typ szkoły przeznaczonej dla młodzieży tego samego wieku. Jednakże jednolity system szkoły podstawowej nie oznacza jej szablonizacji. Przeciwnie, pod względem treści i metod pracy dostosowuje się ona do życia środowiska, w którym pracuje. Ustawa daje komunom prawo — w oparciu o swoje specyficzne potrzeby — uzupełniać w tym sensie podstawowy program nauczania. W tych zaś krajach, gdzie nie ma jeszcze wszystkich niezbędnych warunków dla stworzenia szkół 7-letnich, ustawa zezwala na organizowanie nauczania w różnych formach przejściowych (takich, jak szkoły 6- i 5-letnie, specjalne formy kształcenia uzupełniającego itp).

Po okresie nauczania obowiązkowego w ramach szkoły podstawowej system szkolny przewiduje różne typy szkół zawodowych i gimnazja. Okres nauki w szkołach zawodowych jest różny, przy tym zależnie od dawnych kwalifikacje dzielą się one na szkoły dla pracowników (robotników) kwalifikowanych i wysoko kwalifikowanych, na szkoły dla techników oraz wyższe szkoły zawodowe. Ponieważ droga do wszystkich szkół zawodowych prowadzi przez szkoły siedmioletnie, będzie się kłaść nacisk na podniesienie poziomu tych szkół pod względem teoretycznym i kultury ogólnej.

Ukończenie jednej z tych szkół zawodowych daje prawo do ubiegania się o przyjęcie na wyższą uczelnię. Pod tym względem stwarza się tutaj w określonych warunkach szansę podjęcia studiów wyższych również tym osobom, które nie ukończyły szkół zwykłych (regularnych), lecz które okazały się zdolne do zdobycia wykształcenia wyższego. Okoliczność ta stwarza bardziej różnorodne i wszechstronne warunki formowania się kadr specjalistów, przy tym szczególnie ważne jest to, że w ten sposób umożliwia się zdobycie wyższych kwalifikacji zawodowych ludziom, którzy wykazali się szczególnie w produkcji.

W ten sposób gimnazja przestają być szkołami, które przygotowują do uniwersytetu. Funkcje ich zmieniają się pod wieloma względami. Jakkolwiek i nadal są one szkołami ogólnokształcącymi, również w nich poświęca się wiele miejsca kształceniu technicznemu, rozwija się zamiłowanie do pracy produkcyjnej i likwiduje wcześniejszy jednostronny kierunek akademicki.

Poważną innowacją stanowi w gimnazjum wprowadzenie przedmiotów fakultatywnych, co daje uczniom możliwość wcześniejszego nastawienia się na poznawanie poszczególnych dziedzin nauki, jak też studiowanie określonych przedmiotów w przyszłości. Mimo iż część absolwentów idzie po gimnazjum bezpośrednio do pracy, przeważnie do administracji, wprowadza się do programów gimnazjalnych również niektóre fakultatywne kursy praktyczne: administracji, korespondencji zagranicznej, rysunku technicznego, bibliotekarstwa itp. Zmienia się także treść egzaminu maturalnego.

Znaczne zmiany zajdą także na uniwersytetach i innych wyższych uczelniach. Związkowa Skupszczina Ludowa uchwaliła specjalne zalecenie, w myśl którego proponuje się uniwersytetom dokonanie szczegółowej rewizji planów i programów wykładów w kierunku skrócenia i odciążenia zajęć regularnych. Posunięcie to przyczyni się niewątpliwie do większego przystosowania profilu zajęć do potrzeb praktyki, a przygotowanie młodych pracowników naukowych dla poszczególnych gałęzi dokonywać się będzie przez różne formy doskonalenia i specjalizacji. Jest to zadanie niewątpliwie dość złożone. Dlatego prowadzi się jeszcze dyskusje na temat organizacji poszczególnych fakultetów. Wśród innych innowacji na szczególną uwagę zasługuje utworzenie technikum pedagogicznego jako szkoły przygotowującej nauczycieli dla szkół podstawowych. Do techników pedagogicznych mogą być przyjmowane osoby, które ukończyły gimnazja lub niektóre szkoły zawodowe, przy tym nauka w nich będzie trwać od 2 do 4 lat. Z uwagi na brak kadr nauczycielskich, dający się jeszcze we znaki w Jugosławii, uruchomienie techników pedagogicznych dokonywać się będzie stopniowo w ciągu kilku lat.

Oprócz innych szkół nowy system szkolny obejmuje także zakłady nauczania dorosłych. Wszystkie szkoły mają możliwość organizowania specjalnych szkół wieczorowych i kursów zaocznych. Otwierane są specjalne

szkoły dla dorosłych, na przykład szkoły i uniwersytety robotnicze, będące poważnym uzupełnieniem istniejącego systemu szkolnego.

Nowa ustawa o oświacie szkolnej sprecyzowała główne cele wychowania i kształcenia oraz zasady, na których powinno się opierać wewnętrzne życie szkoły. Pod tym względem ustawa zatwierdziła i umocniła pewne doświadczenie zdobyte w jugosłowiańskiej praktyce pedagogicznej na przestrzeni ostatnich lat.

Trzeba podkreślić duże znaczenie tak zwanej działalności pozaszkolnej, a więc rolę spółdzielni szkolnych, grup i kółek naukowych, kółek literackich, różnych sekcji technicznych i sportowych. Praca pozaszkolna wiąże się organicznie z zajęciami w szkole. Wzbogaca nauczanie dzięki wprowadzaniu uczniów w dziedzinę samodzielnej pracy, sprzyja kontroli wiadomości, kształtowaniu umiejętności pracy itd. Praca pozaszkolna ma wielkie znaczenie wychowawcze także dlatego, że wprowadza uczniów w takie warunki, w których znajdują się oni później w życiu. W charakterze ilustracji można powołać się na pracę spółdzielni uczniowskich, których jest bardzo wiele w rejonach rolniczych. Przy pomocy nauczycieli i innych specjalistów, w pierwszym rzędzie agronomów, starsi uczniowie, będący członkami szkolnych spółdzielni, uprawiają określony areał gruntu, troszczą się o prawidłowy rozwój poszczególnych kultur, przeprowadzają doświadczenia przy użyciu różnych metod agrotechnicznych. Spółdzielnie te posiadają wybitne znaczenie nie tylko dla samej szkoły, gdyż uzupełniają naukę odpowiednich przedmiotów i zaznajamiają uczniów z pracą wytwórczą, ale wpływają pozytywnie także na środowisko rolnicze. Rozpowszechniają one na wsi pojęcia mówiące o wyższości współczesnej nauki, techniki i nowych form produkcji. Poletka naukowe i doświadczalne, majątki i spółdzielnie rolne oraz inne instytucje, ściśle związane ze szkołą na skutek zarządzenia społecznego, rozumieją coraz lepiej znaczenie tych nowych form działalności szkoły i coraz aktywniej pomagają w jej przedsięwzięciach.

W oparciu o reformę w szkołach nabiera coraz większego znaczenia wychowanie przez pracę techniczną. Oprócz przedmiotów specjalnych, czyli nauczania, korzysta się także z licznych innych okazji w celu zaznajomienia uczniów z pracą produkcyjną, młodzież odwiedza fabryki i pracuje we własnych warsztatach szkolnych. Wielką rolę wychowawczą odgrywają również ochotnicze młodzieżowe brygady pracy w okresie wakacji letnich. W ten sposób młodzież jugosłowiańska zbudowała po wojnie kilka wielkich obiektów: linie kolejowe, szosy, różne urządzenia sportowe itp. W pierwszych latach przedsięwzięcia te miały dla Jugosławii wielkie znaczenie szczególnie z wychowawczego punktu widzenia. W brygadach tych bierze udział tysiące młodych ludzi, a dla wielu z nich, zwłaszcza dla młodzieży wiejskiej, stanowią one prawdziwy moment przełomowy w życiu, ponieważ w czasie wolnym od pracy obok rozrywek i sportu prowadzi się w brygadach pracę kulturalną, kursy techniczne itp. Masy młodzieży

idą bezpośrednio z brygad pracy do różnych szkół, do zakładów przemysłowych, co ma duże znaczenie dla takiego kraju jak Jugosławia, nie posiadająca przemysłowych tradycji.

Dokonując reformy nauczania szkolnego, w szkołach nie zepchnięto bynajmniej na dalszy plan kształcenia ogólnego i wychowania umysłowego, które łączy się w jednolity proces z wychowaniem technicznym. Jednakże w toku dyskusji nad reformą stwierdzono, że programy nauczania i zajęć są nazbyt nastawione na pracę intelektualną z uczniami i że nie dość rozwija się aktywną, samodzielną pracę umysłową. Dyskutowało się także wiele o innych składowych częściach wychowania i kształcenia. Na ogół odnosi się wrażenie, że w szkołach nie poświęca się jeszcze należytej uwagi wychowaniu fizycznemu i że trzeba o wiele więcej miejsca przeznaczyć na kulturę fizyczną i wypoczynek.

Reforma podkreśla także silnie wychowanie estetyczne zmieniając w znacznej mierze tradycyjną naukę rysunku i śpiewu i akcentując obok nauczania tych przedmiotów także różne inne formy pracy pozaszkolnej, jak kółka literackie i artystyczne, towarzystwa przyjaciół muzyki itd., co wzbogaci życie duchowe młodzieży i ułatwi jej rozumienie wartości artystycznych. Jest rzeczą jasną, że w szkole jugosłowiańskiej przywiązuje się wielką wagę do wychowania moralnego i rozumienia idei socjalistycznego humanizmu i nowych wartości, wyrosłych na gruncie nowych stosunków społecznych. Pod tym względem szczególnie dużo uwagi poświęca się wyrabianiu u młodzieży świadomości społecznej, należytego podejścia do życia i pracy w społeczeństwie, uświadomieniu związku między własnymi zainteresowaniami a dobrobytem i postępem społeczeństwa. Wielką wagę przywiązuje się także do rozwijania nowych koleżeńskich stosunków opartych na zasadach socjalistycznych, przestrzeganiu norm etycznych w życiu społecznym i osobistym. Jasne jest, że tego rodzaju wartości społeczne i moralne człowieka nie mogą ukształtować się w trakcie rozważań, lecz muszą wypłynąć z samych stosunków panujących wewnątrz szkoły i poza jej murami, w przeciwnym bowiem razie u młodzieży zrodzi się poczucie sprzeczności między głoszoną etyką a realnymi warunkami życia. Wielkie znaczenie posiada pod tym względem organizacja życia w szkole, szczególnie zaś działalność stowarzyszeń klasowych i ogólnoszkolnych, udział uczniów w rozwiązywaniu problemów szkoły, publiczne ocenianie wszystkich zagadnień oraz nowe stosunki między uczniami a nauczycielami, jak również wpływ czynników pozaszkolnych, przede wszystkim zaś rodziców i środowiska domowego.

W rezultacie scharakteryzowanej reformy nauczanie szkolne w Jugosławii i cały trud wokół wychowania i kształcenia młodego pokolenia przedstawia się coraz bardziej na nowe wartości, odpowiadające warunkom i celom współczesnego życia. O celach tych decyduje linia rozwoju socjalizmu w Jugosławii, lecz treścią swoją wiążą się one jak najściślej ze wszystkimi humanistycznymi dążeniami i poszukiwaniami w innych krajach, gdzie

najwyższą instancją jest wartość człowieka i przyszłość całej ludzkości, zachowanie i dalsze wzbogacanie osiągnięć kultury ludzkiej, osiągnięcie szczęśliwego życia i wolności dla wszystkich.

SZKOLNICTWO W JUGOSŁAWII

Szkolnictwo	S z k o ł y		Uczniowie (w tysiącach)		Nauczyciele	
	1938	1957	1938	1957	1938	1957
	1939	1958	1939	1958	1939	1958
Podstawowe obowiązkowe	9 190	14 257	1 471	2 316	34 663	71 803
Gimnazja	205	243	125	81	5 607	5 827
Średnie szkoły pedagogiczne	37	78	4	22	555	1 669
Dla średnich kadr technicznych	53	228	11	65	879	5 440
Średnie artystyczne	5	40	1	4	136	1 121
Dla kwalifikowanych robotników	766	759	70	118	6 174	9 388
Dla pozostałych kadr technicznych	4	36	—	2	23	454
Specjalne	21	90	3	7	232	867
Dla dorosłych	—	672	—	44	—	5 496
Dla kształcenia uzupełniającego	45	224	6	20	452	1 703
Wyższe	26	110	17	83	1 204	7 224

POSTAWA NAUCZYCIELI CZYNNIKIEM DECYDUJĄCYM W SAMOKSZTAŁCENIU

Toczy się obecnie szeroka dyskusja na temat samokształcenia i doskonalenia nauczycieli. W dyskusji tej stawia się często pytanie: od jakich czynników zależy wartość i poziom samokształcenia? W odpowiedzi wysuwa się zwykle na pierwszy plan formy organizacyjne, jak: samokształcenie na konferencjach rejonowych, w ośrodkach metodycznych, w zespołach szkolnych itd. Przy tym wysuwa się różne koncepcje dotyczące tematyki samokształceniowej.

Czynniki te są ważne, ale nie one stanowią o skuteczności i poziomie samokształcenia. Głównych i istotnych warunków samokształcenia należy szukać w postawie nauczyciela, w jego chęciach, nastawieniach, dążeniach i nawykach. Gdy nauczyciel odczuwa potrzebę zdobywania wiedzy i stale dąży do rozszerzania i pogłębiania swych wiadomości, wykorzystując ku temu wszelkie nadarżające się okazje, gdy czyni to nie z nakazu zewnętrznego, ale dla własnej przyjemności, wówczas można mówić, że istnieje u niego tzw. postawa samokształceniowa. I wówczas nie jest najważniejszą sprawą, czy nauczyciel w swej pracy samokształceniowej oprze się o zespół samokształceniowy, ośrodek metodyczny lub konferencje rejonowe. Najważniejszą rzeczą jest, aby nauczyciel chciał kształcić się i miał dość silnej woli, aby kontynuować systematyczne wysiłki samokształceniowe.

Główny problem w dziedzinie rozwoju ruchu samokształceniowego wśród nauczycieli widzę nie w pytaniu: jakie są najlepsze formy organizacyjne samokształcenia i jaką należy dobrać tematykę — ale w pytaniu: jak wytworzyć u nauczycieli postawę samokształceniową i od jakich warunków zależy ta postawa?

W niniejszym artykule próbuję dać częściową odpowiedź na to drugie pytanie.

Widzę następujące główne warunki, od których zależy wytwarzanie postawy samokształceniowej u nauczycieli:

- a) materialna niezależność nauczycieli,
- b) świadomość potrzeby samokształcenia,
- c) atmosfera samokształceniowa w szkole,
- d) bodźce i wpływy zewnętrzne.

PODSTAWA MATERIALNA

Wydaje mi się, że im mniej będzie nauczyciel miał trosk w zakresie zaspokajania codziennych, materialnych potrzeb, im mniej będzie miał braków w tej dziedzinie, tym lepsza będzie sytuacja dla powstawania

u nauczycieli postawy samokształceniowej. Niestety, nauczyciele na ogół nie są wolni od tych trosk codziennych. Sytuacja materialna nauczycieli polepsza się zbyt wolno.

Oczywiście można tu mówić, że gdy ktoś ma zainteresowania i zamiłowania naukowe, to trudności materialne nie są przeszkodą w samokształceniu. Jest to słuszne twierdzenie i na pewno są tacy nauczyciele. Świadczy o tym coraz liczniejszy udział nauczycieli w różnego rodzaju studiach zaocznych. Znaczna część nauczycieli, a może nawet większość, nie ma jeszcze takiej postawy, takich zainteresowań naukowych i tak silnej woli, aby mimo trudności materialnych systematycznie doksztalać się. Pogoń za dodatkowymi zarobkami ogranicza wolny czas nauczycieli i ujemnie odbija się na samokształceniu.

Uposażenie nauczycieli jest ciągle za małe, za niskie są różnice między poszczególnymi grupami uposażeniowymi. Małe różnice w grupach z racji zdobytego wykształcenia są zbyt słabymi bodźcami dla doksztalania się.

Polepszenie pozycji materialnej nauczycieli przyśpieszyłoby kształtowanie postawy samokształceniowej u nauczycieli.

ŚWIADOMOŚĆ NAUCZYCIELI

Uświadomienie sobie przez nauczycieli potrzeby samokształcenia dla podnoszenia swojej pracy na wyższy poziom — to czynnik najważniejszy w kształtowaniu postawy samokształceniowej. Chodzi tu przede wszystkim o uświadomienie sobie braków w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Obserwacja pracy szkół i nauczycieli wykazuje, że z tą sprawą nie jest dobrze. Nauczyciele w ogromnej większości — jak mi się wydaje — są mało samokrytyczni. Zwykle wydaje im się, że uczą i wychowują dobrze mimo tego, że robią często kardynalne błędy metodyczne. (Twierdzą tak na podstawie obserwacji pracy wielu nauczycieli).

Brak samokrytycyzmu dochodzi niekiedy do tego, że wielu nauczycieli nie widzi rozbieżności między faktycznymi wynikami nauczania w zakresie przedmiotów, których uczą, a wymaganiami programów. Szczególnie często dzieje się tak w przedmiotach artystyczno-technicznych, jak: prace ręczne, rysunek i śpiew. Uczniowie otrzymują zwykle z tych przedmiotów oceny pozytywne, w większości bardzo dobre i dobre, mimo tego że często ich wiadomości i umiejętności tylko w drobnej części odpowiadają wymaganiom programowym.

Można by zanotować podobne fakty — chociaż w mniejszym stopniu — w zakresie innych przedmiotów nauczania. Podobnie też dzieje się w dziedzinie wychowawczej, może częściej jeszcze aniżeli w dziedzinie dydaktycznej.

Wydaje się nauczycielom w wielu szkołach, że wychowują zupełnie dobrze, mimo tego że niektóre podstawowe dziedziny wychowania w tych szkołach są zupełnie zaniedbane, jak wychowanie kolektywne, rozwija-

nie samorządności dzieci i młodzieży, wychowanie w duchu moralności świeckiej itd.

Nieuświadomienie sobie przez nauczycieli braków w pracy szkolnej powoduje często w konsekwencji niewidzenie potrzeby zdobywania wiedzy pedagogicznej i ogólnej.

Sądzę, że trzeba ukazywać nauczycielom różne braki i niedomagania ich pracy. Wydaje mi się, że skutecznym sposobem ku temu byłoby przeprowadzanie badań wyników nauczania i wychowania w szkołach dokonywane przez specjalne komisje. Na terenie każdego powiatu powinna istnieć taka komisja i systematycznie przeprowadzać badania w szkołach. Organizatorami badań mogłyby być ośrodki metodyczne.

Ukazywanie nauczycielom faktycznego stanu osiągniętych przez nich wyników w zakresie nauczania i wychowania zachęciłoby ich do analizy swej pracy, szukania przyczyn braków, pomocy w literaturze pedagogicznej i u kierowników ośrodków, a tym samym przyczyniłoby się do rozszerzenia ruchu samokształceniowego.

Innym sposobem prowadzącym do uświadomienia sobie przez nauczycieli braków w pracy mogą być szkoły wzorcowe i eksperymentalne. Szkoły te powinny prowadzić dobrze zorganizowaną pracę dydaktyczno-wychowawczą lub pracę eksperymentalną w zakresie stosowania nowych metod pracy. Szkoły wzorcowe różnić się mogą od pozostałych szkół tylko doborem najlepszych nauczycieli, a nie lepszym wyposażeniem materialnym. Nakłady finansowe w tych szkołach powinny być takie same jak w innych szkołach. Chodzi o to, aby pokazać, co i jak można zrobić w zakresie nauczania i wychowania przy tych samych środkach materialnych, ale przez stosowanie lepszych metod i lepszej organizacji pracy. Szkoły eksperymentalne mogą mieć wyposażenie o tyle lepsze, aby zaistniały warunki dla przeprowadzenia eksperymentu. Nauczyciele tych szkół winni mieć specjalne, dość duże, dodatki finansowe w celu zachęcenia dobrych nauczycieli do przechodzenia do tych szkół i do coraz lepszej pracy.

Nauczycielom pozostałych szkół należałoby umożliwić odwiedzanie szkół wzorcowych i eksperymentalnych, hospitowanie lekcji oraz innych zajęć.

W każdym powiecie należy zorganizować kilka szkół podstawowych wzorcowych i przynajmniej jedną eksperymentalną.

Wydaje mi się, że w ten sposób można więcej zrobić dla rozwijania szerokiego ruchu samokształceniowego wśród nauczycieli aniżeli przez zarządzenia administracyjne wprowadzające pewien przymus w tej dziedzinie, o czym pisze Józef Barbag w artykule *Dokształcanie nauczycieli systematyczne i obowiązkowe*. „Nowa szkoła” nr 12/59.

Wprowadzenie obowiązkowego dokształcania zarządzeniami administracyjnymi byłoby powracaniem do metod lat minionych, kiedy to nauczyciele musieli dokształcać się „ideologicznie”, zdawać egzaminy, ale czynili to niechętnie, bez przekonania. To obowiązkowe szkolenie niewiele

wpłynęło na ulepszenie metod pracy i na kształtowanie się bardziej postępowej postawy nauczycieli.

Władze szkolne winny wymagać, aby nauczyciele podnosili swą pracę na wyższy poziom, aby realizowali w stu procentach programy nauczania, aby stosowali nowoczesne metody kształcące myślenie i samodzielność uczniów, aby swoje postępowanie dostosowywali do psychiki dzieci, aby kształtowali postępowe przekonania uczniów.

I tu jest miejsce na wydawanie odpowiednich zarządzeń i administracyjne dopilnowywanie ich realizacji.

W ten sposób nauczyciele byliby zmuszeni do samokształcenia nie przez zarządzenia administracyjne, ale przez zrozumienie jego potrzeby dla ulepszenia swej pracy.

ATMOSFERA SAMOKSZTAŁCENIOWA W SZKOLE

Atmosfera samokształceniowa w zespole nauczycielskim szkoły to czynnik bardzo sprzyjający samokształceniu. Jest ona wtedy, gdy u większości lub u znacznej części zespołu istnieją zainteresowania pewną problematyką naukową, gdy nauczyciele szukają powiązania zagadnień teoretycznych ze swoją praktyką, gdy na te tematy wymieniają poglądy ze sobą, dyskutują nie tylko na specjalnych zebraniach, ale codziennie, przy różnych okazjach, gdy wzajemnie, po koleżeńsku, odwiedzają lekcje, aby potem wymienić zdania dotyczące metod pracy. Gdy taka atmosfera wytworzy się u niektórych nauczycieli, zaczyna ona oddziaływać na innych, dotychczas obojętnych. „Zarazają się” oni ogólną atmosferą i mimo woli wciągają się do wspólnej dyskusji. Atmosfera samokształceniowa rodzi się w oparciu o wspólne dążenia zespołu nauczycielskiego do ulepszenia pracy daktyczno-wychowawczej. Z obserwacji różnych zespołów nauczycielskich wynika, że wtedy zjawia się inicjatywa samokształceniowa, gdy zespół postawił sobie jakieś interesujące nowe zadania dydaktyczno-wychowawcze do realizacji. Tam gdzie nauczyciele pracują twórczo i oceniają swoją pracę krytycznie, gdy próbują nowych metod pracy, tam są sprzyjające warunki dla powstania atmosfery samokształceniowej.

Samokształcenie nie zjawia się więc samo z siebie, lecz na podłożu potrzeb wynikających z codziennej pracy. Twierdzą niektórzy, że samokształcenie wynika z zainteresowań, jakie mają nauczyciele. Jest to częściowo słuszne. Trzeba wziąć pod uwagę, że ludzie mają różne zainteresowania, które zrodziły się na różnym tle pracy zawodowej. Odwołując się do tych posiadanych przez nauczycieli zainteresowań, można by tylko zachęcić, aby indywidualnie dalej rozwijali swe zainteresowania i kształcili się w danym kierunku, ale opierając się na tych indywidualnych zainteresowaniach, trudno zorganizować wspólne zespołowe samokształcenie, wiążące się z pracą nauczycielską i mające na celu głównie podnoszenie tej pracy na wyższy poziom.

Wydaje mi się, że dla stworzenia atmosfery samokształceniowej w szkole nie tylko trzeba odwoływać się do zainteresowań, jakie mają nauczyciele, ale przede wszystkim dążyć do wytworzenia nowych wartościowych zainteresowań samokształceniowych przez wysuwanie i realizację konkretnych zadań związanych z codzienną pracą.

Dla wytworzenia atmosfery samokształceniowej potrzebna więc jest atmosfera dobrej, twórczej pracy, wspólnych dążeń i walki o lepsze wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Powstawanie w szkole atmosfery samokształceniowej zależy od trzech głównych czynników: od kierownika (dyrektora szkoły), od istnienia w gronie inicjatorów w zakresie samokształcenia oraz od pracy ogniska ZNP.

Kierownik szkoły to główna, centralna osoba w zespole nauczycielskim, oddziaływa na nauczycieli przede wszystkim własnym przykładem. Gdy grono nauczycielskie widzi, że kierownik, mimo swych zwykle licznych obowiązków, interesuje się różnymi zagadnieniami, czyta, dyskutuje z nauczycielami w przyjacielskiej, nieurzędowej formie, gdy jest sam dobrym nauczycielem, próbującym stosować nowe i ciekawe metody pracy, wówczas za jego przykładem mogą pójść inni. A gdy oprócz tego kierownik potrafi obiektywnie stwierdzić i wykazać osiągnięcia i braki w pracy nauczycieli, wówczas ze swej strony stwarza sprzyjające warunki dla powstawania atmosfery samokształceniowej.

Prócz przykładu kierownika trzeba, aby znaleźli się w szkole nauczyciele mający zainteresowania naukowe. Wnoszą one potrzebną i cenną inicjatywę, podsuwają drugim do przeczytania niektóre książki czy artykuły z czasopism, inicjują dyskusje na różnych zebraniach i w kontaktach koleżeńskich. Osoby te mogą dużo zrobić dla uaktywnienia innych kolegów, gdy mają poparcie ze strony kierownika. Gdy grupa inicjatorów jest silna, wówczas może odegrać pozytywną rolę i bez takiego poparcia. Oto przykład.

Znałem szkołę, w której dwaj młodzi nauczyciele i jeden starszy tworzyli taką silną grupę aktywnych inicjatorów (zespół nauczycielski liczył kilkanaście osób). Grupa ta spełniała w zespole poważną rolę pobudzającą do samokształcenia, mimo braku poparcia i zainteresowania ze strony kierownika. Nauczyciele ci prowadzili w swoim gronie częste, a nieraz także dyskusje na temat przeczytanych artykułów lub wydarzeń szkolnych. Inni członkowie zespołu nauczycielskiego włączali się stopniowo do dyskusji, włączał się też czasem kierownik szkoły, aby powiedzieć swoje zdanie. Aktywna trójka po pewnym czasie stworzyła zespół dyskusyjny, do którego wciągnęła się większość nauczycieli wraz z kierownikiem.

Ognisko ZNP może spełnić główną i podstawową rolę w stworzeniu atmosfery samokształceniowej w szkołach. Właśnie Ognisko winno wyszukać osoby, które mogą spełniać rolę inicjatorów w zespole nauczycielskim, pomóc i poprzeć ich wartościowe inicjatywy. Gdy takiego poparcia nie ma, wiele cennych myśli i wartościowych poczynań marnuje się.

BODŹCE I WPŁYWY ZEWNĘTRZNE

Dalszym warunkiem wytwarzania postawy samokształceniowej u nauczycieli jest oddziaływanie na zespoły nauczycielskie czynników zewnętrznych. Mam tu na myśli osoby nie należące do zespołów nauczycielskich, ale odwiedzające szkołę, oraz konferencje rejonowe.

Osoby odwiedzające szkołę, jak inspektorzy, wizytatorzy, kierownicy ośrodków i ognisk metodycznych, mogą zrobić wiele dla samokształcenia z kilku względów:

a) potrafią lepiej aniżeli uczący w danej szkole zaobserwować niektóre braki oraz ciekawsze formy pracy zasługujące na upowszechnienie,

b) przynoszą nowe pomysły zaczerpnięte z kontaktów z różnymi nauczycielami i szkołami oraz z obserwacji różnych form pracy szkolnej i samokształceniowej,

c) nowe koncepcje są zwykle przyjmowane przez zespół chętniej aniżeli od najbliższych kolegów dlatego, że pochodzą od osób postronnych i cieszących się autorytetem.

W ostatnim stwierdzeniu zawiera się główny warunek, od którego zależy spełnienie przez osoby odwiedzające szkołę pozytywnej roli w wytwarzaniu u nauczycieli postawy samokształceniowej. Warunkiem tym jest autorytet opierający się na wiedzy i doświadczeniu.

A czy zawsze osoby wizytujące i odwiedzające szkołę mają ten autorytet?

Wiadomo ogólnie, że nie zawsze. Inspektorzy szkolni i pracownicy pedagogiczni inspektoratów oświaty w większości nie mają wyższego pedagogicznego wykształcenia. Mają często doświadczenie pedagogiczne, które, bez oparcia o współczesną wiedzę teoretyczną, jest niewystarczające. Podobnie przedstawia się sprawa z kierownikami ośrodków metodycznych. Wizytujący i odwiedzający szkołę często nie potrafią oświetlić pracy szkoły z punktu widzenia teorii pedagogicznej. Omawiają i krytykują lekcje i inne formy pracy dydaktyczno-wychowawczej z punktu widzenia własnego, subiektywnego zdania, bez naukowego uzasadnienia. Nie potrafią wskazać nauczycielom jakichś szerszych, ciekawych i wartościowych perspektyw w ich pracy. Zdarza się nierzadko, że nauczyciele szkół podstawowych, studiujący zaocznie, posiadają więcej wiedzy aniżeli osoby wizytujące. Stan taki nie przysparza wizytującym autorytetu.

Należy przypuszczać, że stan taki i związany z nim brak zaufania do kierowników ośrodków metodycznych spowodował wystąpienie charakterystycznego zjawiska, o którym pisze Józef Barbag we wspomnianym artykule w „Nowej Szkole”. Autor uważa, że potrzebna jest zmiana zarządzenia Ministerstwa Oświaty zezwalającego kierownikom ośrodków na hospitowanie lekcji tylko wówczas, gdy poprosi o to zainteresowany nauczyciel, praktyka bowiem wykazała, że kierownicy od dwóch lat czekają bezskutecznie na to zaproszenie. Należy więc „nie tylko pozwolić kierowni-

kom ognisk na hospitowanie lekcji, ale zobowiązać do tego, aby mogli udzielać nauczycielom bezpośredniego instruktażu”.

Wydaje mi się, że chyba nie tędy droga do budzenia u nauczycieli chęci do samokształcenia. Jeżeli nauczyciele nie zapraszają kierowników ognisk na swe lekcje, a równocześnie ogólnie stwierdza się, że nauczyciele w masie mają dobrą postawę i pracują ofiarnie, to brak zaproszeń nie wynika z ich złej postawy i masowej niechęci do podnoszenia swej pracy na wyższy poziom. Przyczyn tego zjawiska należy więc szukać nie w postawie nauczycieli, ale u kierowników ognisk metodycznych i w pracy tych ognisk. Nie jest właściwym wyjściem z tej sytuacji zarządzenie administracyjne, dające kierownikom ognisk prawo do hospitowania lekcji, ale słuszniejszym wyjściem jest dobór odpowiednich kierowników ośrodków metodycznych, takich, którzy zaimponują nauczycielom wiedzą i doświadczeniem, którzy potrafią być szczerymi przyjaciółmi nauczycieli i w koleżeńskej formie przynieść do szkoły radę i pomoc oraz rozbudzić chęć i zapał do samokształcenia u nauczycieli.

Nauczyciele posiadający powyższe cechy i nadający się na kierowników ośrodków są w terenie, ale często nie chcą obejmować funkcji kierowników, między innymi z następujących przyczyn:

a) za słabe są bodźce materialne, za niskie dodatki, za małe zniżki godzin w stosunku do poważnych obowiązków kierowników ośrodków,

b) niepopularność dotychczasowych PODKO i WODKO wśród nauczycielstwa nie zachęca do pracy w teraźniejszych ośrodkach metodycznych.

Stworzenie odpowiednich bodźców materialnych jest w mocy władz szkolnych, a popularność i autorytet ośrodków wzrośnie, gdy będą w nich odpowiedni ludzie.

Konferencje rejonowe też mogą spełnić pożyteczną rolę w dziedzinie wytwarzania u nauczycieli postawy samokształceniowej — głównie przez to, że mogą być czynnikiem wywołującym zainteresowania i pobudzającym do samokształcenia. Piszę „mogą” dlatego, że tylko dobrze zorganizowane i przeprowadzone konferencje spełniają te zadania.

Widzę dwa decydujące warunki skuteczności konferencji rejonowych dla rozwijania samokształcenia: odpowiedni dobór tematyki konferencji i umiejętnie powiązanie teorii z praktyką.

Przy doborze tematyki nie można zajmować skrajnych stanowisk: ustalać tematykę tylko ogólnopedagogiczną albo tylko praktyczno-metodyczną, gdyż grozi to oderwaniem teorii od praktyki lub też zejściem do wąskiego praktycyzmu. Wydaje mi się, że w ogóle szkodliwe jest takie przeciwstawienie tematyki ogólnej tematyce praktycznej. Nie powinno być na konferencji rejonowej omawiania ogólnych problemów bez powiązania ich z praktyką szkolną, a z drugiej strony, nie powinno się przeprowadzać analizy praktycznych form pracy bez oświetlenia ich przez teorię.

Jestem zdania, że konferencje, na których jest pokazana lekcja albo jakaś inna praktyczna forma zajęć szkolnych, mają większą wartość aniżeli konferencje poświęcone tematyce tylko teoretycznej, ogólnej. Warunkiem jednak wartości konferencji łączonych z pokazem praktycznych zajęć jest umiejętna analiza tych oglądanych zajęć z punktu widzenia teorii pedagogicznej.

Ścisłe wiązanie analizy praktycznych form pracy z ogólną problematyką jest jedną z dróg prowadzących do budzenia u nauczycieli zainteresowania ogólnymi zagadnieniami pedagogicznymi. Ponieważ takich ogólnych zainteresowań jest stosunkowo mało wśród nauczycieli, więc ta forma pracy nabiera szczególnego znaczenia.

Konferencje poświęcone w całości ogólnej tematyce powinny też w maksymalnym stopniu realizować zasadę łączenia teorii z praktyką. W tym celu referaty ogólne mogą być wprowadzeniem w zagadnienia, które będą następnie opracowywane na konferencjach o charakterze metodycznym, mogą być ogólnym podsumowaniem pracy konferencji praktyczno-metodycznych. Referujący ogólne zagadnienia powinien ilustrować je licznymi przykładami z praktyki szkolnej.

Konferencje rejonowe nie zastąpią systematycznego samokształcenia indywidualnego lub zespołowego, ale mogą mieć znaczny wpływ na nie przez to, że mogą zaciekawiać niektórymi problemami, wskazać zagadnienia, nad którymi warto popracować, w pewnym stopniu ukierunkować systematyczną pracę samokształceniową. Pobudzanie, zachęcanie, wywoływanie zainteresowań, wskazywanie problemów — oto istotne i główne zadania konferencji rejonowych.

SAMOKSZTAŁCENIE INDYWIDUALNE CZY ZESPOŁOWE

Wyłania się kwestia form systematycznej pracy samokształceniowej oraz związanego z tym sporu, jaki toczą niektórzy o to, czy lepsza jest forma indywidualna, czy zespołowa. Wydaje mi się, że sprawa ta nie jest najważniejsza. Rzecz główna i podstawowa to wytworzenie postawy samokształceniowej u nauczycieli. Gdy ten warunek jest spełniony, gdy nauczyciel ma chęć i zapał do samokształcenia, to jest rzeczą drugorzędną, czy będzie się dokształcał indywidualnie, czy też zespołowo. Nie mają racji ci, którzy sądzą, że tylko zorganizowana zespołowa forma pracy samokształceniowej ma wartość. Niekiedy praca indywidualna daje więcej niż zespołowa. Nie jest jednak rzeczą obojętną sprawa pomocy koleżeńskiej w samokształceniu. W każdym zespole powinna być taka pomoc zorganizowana. Skuteczną i wypróbowaną formą pomocy są zebrania samokształceniowe zespołu nauczycielskiego.

Główna część pracy samokształceniowej może odbywać się indywidualnie w czasie między zebraniem zespołu. Tylko ten uprawia pożyteczne samokształcenie, kto indywidualnie dużo czyta, studiuje i szuka odpowie-

dzi na pytania i wątpliwości rodzące się podczas samodzielnej lektury. Jednym z największych błędów niektórych zespołów było przecenianie samokształcenia zespołowego, a niedocenywanie indywidualnego. Oczywiście nie można umniejszać wartości pracy zespołowej. Odgrywa ona dużą rolę w samokształceniu polegającą na wyjaśnieniu trudniejszych problemów, ukierunkowywaniu, zaprawianiu do samodzielnego wypowiedzania się itd.

Udział nauczycieli w zebraniach zespołowych powinien być dobrowolny. Nauczyciele odznaczający się postawą samokształceniową przyjdą chętnie na wspólne zebranie, aby przedyskutować trudniejsze zagadnienia i przy pomocy kolegów lepiej je zrozumieć. Gdy na zebraniach będzie omawiana ciekawa tematyka, przyjdą też nauczyciele, którzy nie mają jeszcze takiej postawy. Przyjdą z ciekawości, może i dlatego, że przyjście ich jest zupełnie dobrowolne. Zmuszanie nauczycieli do obowiązkowego uczestnictwa w zebraniu samokształceniowym, kontrolowanie obecności jest czymś sztucznym, nie godzącym się z atmosferą swobody, nieskrępowania, naturalności, jaka powinna panować na takich zebraniach. Wymuszona obecność na zebraniach, a może jeszcze obowiązkowe, z góry przydzielone zabieranie głosu w dyskusji, wyciąganie konsekwencji w stosunku do nieobecnych — to metody, które zbankrutowały. Wrócenie do nich byłoby krokiem wstecz w rozwijaniu ruchu samokształceniowego.

Łatwiej jest zmusić nauczycieli do formalnego uczestnictwa w zebraniach samokształceniowych, trudniej natomiast stworzyć takie warunki, aby nauczyciele odczuli potrzebę samokształcenia i w celu zaspokojenia tej potrzeby szukali pomocy w zespołach samokształceniowych. Wydaje mi się, że trzeba skończyć z łatwizną, a wejść na trudniejszą, jedynie skuteczną, drogę budzenia zainteresowań, zapału, stwarzania warunków do kształtowania u nauczycieli postawy samokształceniowej.

JÓZEF GALANT
Przemyśl

DOŚWIADCZENIA, PRÓB I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

Z BADAŃ NAD STANEM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH PIERWSZYCH

PROBLEMY I METODA BADAŃ

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było stwierdzenie faktycznego stanu organizacji pracy ucznia w zakresie języka polskiego w klasie pierwszej w szkole i w domu. Tak sformułowany cel ogólny wymagał rozwiązania wielu problemów, stanowiących ze swej strony osobne, choć ściśle wzajemnie powiązane, grupy zagadnieniowe. Pragnąc uwzględnić przynajmniej najważniejsze z nich, należało uświadomić sobie, że:

1. Nauka języka polskiego w klasie pierwszej realizować powinna następujące cele:

- a) od strony dydaktycznej — wyrabianie w dzieciach odpowiednich dla tego poziomu sprawności (umiejętności) w zakresie mówienia oraz zaczątków sprawności w zakresie czytania i pisania;
- b) od strony psychologicznej — wszechstronne rozwijanie psychiki dziecka, a w szczególności jego władz poznawczych w ramach nowej dla dziecka działalności, jaką jest uczenie się;
- c) od strony wychowawczej — kształtowanie w nowych dla dziecka warunkach działalności poznawczej w grupie rówieśników całego zespołu różnorodnych wychowawczo pożądaných postaw, między innymi wyrabianie pozytywnej postawy do nauki szkolnej.

Przez rozwijanie władz poznawczych dziecka rozumiemy tutaj przede wszystkim rozwijanie jego spostrzegawczości i myślenia w procesie kształtowania zaczątków umiejętności poznawania rzeczywistości, co ze swej strony zakłada konieczność nauczania aktywizującego, problemowego i indywidualizującego.

2. Podobnie jak wszelki kierowany proces zdobywania wiadomości i umiejętności (sprawności), również i nauka języka polskiego w klasie pierwszej składa się z dwóch członów: procesu nauczania, dokonywanego przez nauczyciela, i procesu (a ściślej procesów) uczenia się, odbywającego się (odbywających się) w uczniach.

3. Obok pracy na lekcji uczniowie klasy pierwszej są stopniowo wdrażani także do pracy w domu.

Wziąwszy pod uwagę powyższy zespół celów i zadań nauki języka polskiego w klasie pierwszej, badanie nasze poświęciliśmy naświetleniu czterech wybranych z tego zespołu grup zagadnień, które uznaliśmy za kluczowe dla odpowiedzi na pytanie, jak się przedstawia poziom nauczania języka polskiego w klasach pierwszych? Wspomniane grupy zagadnieniowe dają się sprowadzić do następujących głównych pytań:

1. Jak kształtowane są na języku polskim w klasie pierwszej umiejętności mówienia, czytania i pisania?
2. Jak poznaje dziecko rzeczywistość w toku nauki w klasie pierwszej, tj., jakie w tym poznawaniu partycypują procesy psychiczne (poznawcze)?
3. Na ile wyrabia się w dziecku dodatnią postawę do nauki szkolnej?

4. Jaka rolę spełnia w procesie pedagogicznym w klasie pierwszej praca domowa ucznia?

Z uwagi na charakter zebranych materiałów (protokoły lekcyjne) wymienione zagadnienia zostały naświetlone głównie od strony działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, natomiast działalność uczniów mogła być analizowana jedynie pośrednio, a to przez analizę procesu nauczania całej klasy.

Wykorzystane w pracy materiały badawcze składają się przede wszystkim z protokołów lekcyjnych, ponadto zaś z zapisanych wywiadów, przeprowadzonych z nauczycielami hospitowanych klas. Część materiałów została zebrana przeze mnie, a część przez słuchaczy czwartego i piątego roku Wydziału Zaocznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie.

W Warszawie starałem się przeprowadzić obserwacje lekcji u nauczycieli mających większe doświadczenia w pracy z klasą pierwszą. Również słuchacze PWSP hospitowali przeważnie lekcje starszych, doświadczonych nauczycieli.

Zarówno protokoły własne, jak i otrzymane od słuchaczy PWSP sporządzone były według jednolitej instrukcji.

Wszystkich analizowanych w tej pracy „obserwacji” lekcji dokonano w 22 klasach pierwszych, 20 szkół. Materiały zebrane przeze mnie pochodzą ze szkół warszawskich, podczas gdy protokoły sporządzone przez słuchaczy PWSP — z wyjątkiem czterech — z innych miast i miasteczek Polski.

Wszystkie materiały badawcze zebrane zostały w latach 1956/57 i 1957/58. Ogółem objęto analizą 77 lekcji prac ręcznych. Lekcje rysunków i prac ręcznych obserwowano w tym celu, aby stwierdzić, czy i w jakim stopniu zajęcia te wiążą się z tematyką i z pracą uczniów na języku polskim.

Aby odpowiedzieć na pytania, uznane wyżej za problemy niniejszej pracy, trzeba było przeprowadzić szczegółową analizę wszystkich protokołów lekcyjnych. Dokonano tego poprzez kwalifikacje każdego materiału z punktu widzenia wielu kryteriów, przyjętych dla danej grupy zagadnieniowej. Uzyskanie w rezultacie względnie obiektywnej i dokładnej jakościowej charakterystyki pracy pedagogicznej w poszczególnych klasach możliwe było, naszym zdaniem, tylko na drodze pośredniej, to jest przez zastosowanie ilościowej oceny tej pracy.

Z uwagi na to, że ilości protokołów pochodzących z poszczególnych klas były niejednakowe i stosunkowo nieduże (od 2 do 7, a przeważnie 4), kwalifikacje materiału odniesiono nie do pojedynczych protokołów, lecz do całości protokołów uzyskanych z danej klasy. Z tych też względów ograniczono się do podawania liczb absolutnych, nie przeliczonych na procenty w stosunku do ogólnej ilości klas (22).

Kluczową sprawą w zakresie metody kwalifikowania, to jest oceny materiałów, był należyty dobór szczegółowych kryteriów. Decydował on bowiem tak o kierunku całej analizy, jak i o tym, czy pokrewne fakty opisywane w różnych protokołach zostaną tak samo zakwalifikowane.

Stąd też drugim zagadnieniem obok doboru odpowiednich kryteriów była sprawa skali, która pozwoliłaby na ocenę stopnia realizacji poszczególnych postulatów zawartych w wymienionych przedtem celach nauczania języka polskiego w klasie pierwszej.

Posługując się w toku całej naszej pracy ilościowym wartościowaniem lekcji, co jest — jak się zdaje — pewną innowacją w tego typu badaniach, obiektywizujemy w dużym stopniu ocenę tych lekcji. Z drugiej jednak

strony, zdajemy sobie sprawę z tego, iż postępowanie takie nie eliminuje całkowicie pewnej dowolności wyrażającej się w przyjęciu takiego, a nie innego systemu wartości.

Oto skrótowy opis tego systemu.

Całość materiału badawczego przeanalizowano z punktu widzenia czterech wymienionych na początku artykułu grup zagadnieniowych. W ramach każdej z nich dokonano analizy protokołów pod kątem specyficznych dla danej grupy kryteriów. Uwzględnienie w pracy pedagogicznej w danej klasie poszczególnego kryterium (cechy) oznaczono bądź liczbą 1, bądź liczbą 2, w zależności od tego, czy kryterium to określało nauczanie aktywizujące, to jest takie, gdzie aktywność dziecka jest rezultatem nauczania problemowego, gdzie w toku działania zjawilo się myślenie i temu działaniu towarzyszyło (wartość 2), czy też oznaczało brak takiego nauczania (wartość 1). Wartość tę wymnażano z kolei przez jedną z liczb oznaczających stopień nasilenia występowania danej cechy-kryterium (od 1 do 3).

Odpowiednie tabelaryczne zestawienia (które tutaj z uwagi na brak miejsca opuszczamy) dały możność stwierdzenia — z jednej strony — w jakim stopniu występują określone cechy procesu nauczania (np. pogłębianie wiadomości dzieci, korzystanie z pomocy naukowych itp.) w badanych 22 klasach jako całości, z drugiej zaś — jak wygląda proces nauczania w określonych klasach z punktu widzenia oddzielnych kryteriów.

Zagadnienia obu tych rodzajów stanowią właśnie treść następnego rozdziału, w którym podany zostanie w charakterze przykładu fragment szczegółowej analizy wybranego problemu w jednej z czterech grup zagadnieniowych wymienionych w paragrafie 1.

II. FRAGMENT ANALIZY MATERIAŁÓW DOTYCZĄCEJ POZNAWANIA PRZEZ DZIECI OBIEKTYWNEJ RZECZYWISTOŚCI W ZWIĄZKU Z ĆWICZENIAMI W MÓWIENIU

Ćwiczenia w rozwijaniu mowy dziecka są kształcące, jeśli łączą się z aktywnym poznawaniem rzeczywistości, a także z jej przeżywaniem.

W klasie pierwszej dziecko powinno poznawać elementy rzeczywistości w sposób pogłębiony w stosunku do tego, co zna z otoczenia. Wiadomości, z którymi przychodzi do szkoły, są zazwyczaj bardzo urywkowe. W trakcie pogadanki nauczyciel powinien rozszerzać horyzont myślowy dziecka, aby dowiadywało się ono stale czegoś nowego i istotnego.

Pogłębienie wiadomości daje najlepsze efekty wówczas, jeśli odbywa się w związku z działaniem i przy stawianiu jakiegoś problemu.

Nawiązywanie do wiadomości dzieci dokonywało się głównie w związku z pogadanką oraz przy omawianiu obrazka poprzedzającego nową czytankę, jak też w związku z opracowaniem nowej litery. Tylko w jednym wypadku omawiano ilustrację specjalnie dla ćwiczeń w mówieniu i tylko w jednym odwoływano się do doświadczeń dzieci zdobytych przez nie na zorganizowanej uprzednio wycieczce.

Sposoby, przy jakich pomocy nawiązywano do dotychczasowych doświadczeń dzieci, podzieliłiśmy na takie, w których nauczyciele stawiali przed dziećmi jakieś problemy, i na takie, w których odbywało się to w sposób nieukierunkowany problemowy.

Oto odpowiednie przykłady. Pierwszy na bezproblemowe nawiązywanie do wiadomości dzieci, a drugi — na problemowe:

I

Fragment protokołu C 6

N. Kto z was był na pochodzie Pierwszego Maja?
(Kilkoro dzieci podnosi ręce).

N. Co wyście widziały?

U. My widziałyśmy sztandary.

U. My widziałyśmy chorągwie.

N. Jakie były te sztandary?

U. Czerwone.

N. I jakie jeszcze?

U. Te sztandary były biało-czerwone.

N. Jakiego państwa sztandary są biało-czerwone?

U. Naszego państwa.

II

Fragment protokołu H 33

N. O jakich zwierzętach czytaliśmy ostatnio w elementarzu?

U.W. Ostatnio czytaliśmy o owieczce.

U.Z. Ostatnio czytaliśmy o śwince.

U.T. Ostatnio czytaliśmy o kaczuszkach.

N. Ale jeszcze o czym czytaliśmy?

U.S. Jeszcze czytaliśmy o krowce.

N. A jak nazywamy te wszystkie zwierzęta?

U. Zwierzęta domowe.

N. Dobrze. Kto teraz z was powie, dlaczego tak je nazywamy?

U. Bo ludzie trzymają je w gospodarstwie, koło domu.

U. Opiekują się nimi.

N. Po co ludzie trzymają zwierzęta domowe, np. krowy?

U.T. Krowa nam daje mleko.

(Wszystkie dzieci podnoszą ręce...)

Bezproblemowe nawiązywanie do doświadczeń dzieci miało wyraźną przewagę nad problemowym, i to zarówno pod względem ilości klas, w których występowało, jak i stopnia nasilenia. Polegało ono przede wszystkim na odwoływaniu się do pamięci dzieci, przy tym nauczyciele wymagali zazwyczaj od dzieci przypomnienia sobie i podania jakichś pojedynczych faktów, nie zaś wyciągnięcia ogólniejszych wniosków na podstawie znajomości różnych faktów. Przy określaniu stopnia nasilenia kierowaliśmy się ilością pytań, a przede wszystkim ich treścią, tzn. tym, jakie miały one znaczenie dla poznawania przez dzieci otaczającej rzeczywistości.

W taki czy inny sposób w toku ćwiczeń w mówieniu nauczyciele nawiązywali do posiadanych przez dzieci wiadomości. Gorzej natomiast przedstawia się na tychże ćwiczeniach sprawa ich pogłębiania i rozszerzania. Aż w siedmiu klasach ćwiczenia w mówieniu nie zawierały tych momentów.

Dokonana przez nas szczegółowa analiza zebranego materiału (przedstawiona tutaj tylko fragmentarycznie), wskazuje na to, że w żadnej z badanych klas nie uwzględniono w sposób pełny warunków, jakim powinno odpowiadać nauczanie problemowe. Dotyczy to zarówno nawiązywania do wiadomości już posiadanych, jak i ich pogłębiania.

Nigdzie nie stwierdziliśmy, aby dzieci same rozwiązywały w toku działania jakiś problem postawiony przed nimi przez nauczyciela. Co

najwyżej w niektórych klasach miały miejsce pewne nikłe próby rozwijania myślenia. Na podstawie kilku przeważnie uprzednio już znanych im faktów dzieci wydawały jakieś sądy o nowej sytuacji i potrafiły te sądy uzasadnić. Scharakteryzowane wyżej próby rozwijania myślenia dzieci — w związku z pogłębianiem ich wiadomości — wystąpiły w 8 klasach (w 6 w stopniu wyraźniejszym, a w 2 w małym).

Miarą stopnia rozwijania myślenia był dla nas stopień trudności, jaki przedstawiało dla dziecka znalezienie poprawnej odpowiedzi.

W siedmiu klasach nie tylko nie pogłębiano wiadomości dzieci w sposób problemowy, ale w ogóle nie stosowano żadnych zabiegów w tym zakresie (przynajmniej na obserwowanych lekcjach). Dla ścisłości trzeba również zaznaczyć, że nawet w klasach, gdzie wystąpiło zjawisko problematyzującego pogłębiania wiadomości, nie postępowano tak w toku całej pogadanki, że zatem również tam problematyzacja przeplatała się często z nauczaniem bezproblemowym, które, ilościowo rzecz biorąc, zawsze przeważało.

Jakkolwiek w klasie pierwszej trudne bądź niezrozumiałe wyrazy i zwroty nie zdarzają się zbyt często, to jednak pewien ich zasób musi się przecież znaleźć w obrębie ćwiczeń w mówieniu, jest to bowiem niezbędny warunek rozszerzania języka dziecka i przygotowania go do pracy w klasach następnych.

Oto pozytywny przykład na to, w jaki sposób objaśniano dzieciom trudniejsze lub niezrozumiałe wyrazy:

Przykład z protokołu F. 23

- N. Proszę o te jabłuszka, które dzieci miały przynieść.
(Kilkoro dzieci podaje jabłka i gruszki).
- N. Proszę powiedzieć, kto z dzieci był w sadzie?
(Większość dzieci podnosi ręce).
- N. Co dzieci widziały w sadzie?
- U. Jabłka.
- U. Ja widziałem jabłoni i dwie grusze.
- U. Ja widziałem śliwki i wiśnie.
- U. Ja widziałem drzewa.
- N. Jak nazywają się te drzewa, które rosną w sadzie?
- U. Drzewa owocowe.
- N. Jakie drzewa rosną w sadzie?
- U. Jabłoni.
- U. Gruszki.
- U. Śliwki.
- N. (Podnosi do góry cztery jabłka). Jak się nazywają te drzewa, z których mamy jabłka?
- U. Te drzewa nazywają się jabłonie.
- N. Jak się nazywają te drzewa, z których mamy gruszki?
- U. Grusze.
- N. Kiedy dojrzewają owoce?
- U. Jesienią.
- N. Czy teraz w sadach są jeszcze owoce?
- U. Już nie ma.
- N. Co nawet już opadło?
- U. Już opadły liście.

Niełatwo jest objaśniać dzieciom mniej lub bardziej niezrozumiałe dla nich pojęcia w sposób prosty, to jest odwołujący się do ich własnych wy-

obrażeń, a zarazem adekwatny, to znaczy zgodny z rzeczywistym zakresem danego pojęcia. A przecież trzeba jednocześnie umieć zainteresować dzieci, wydobywając od nich to, co już wiedzą na ten temat, oraz następnie sprawdzić, czy zrozumienie przez nie danego pojęcia odpowiednio rozszerzyło się i pogłębiło na skutek objaśnienia.

Przytoczony przykład ilustruje właściwe postępowanie nauczycielki przy odróżnicowywaniu pojęć (wyrazów) bliskoznacznych (lecz nie identycznych w treści), których część dzieci używała na początku lekcji zamienne (owoce, a drzewa owocowe).

Wyjaśnianie znaczenia trudnych wyrazów lub zwrotów miało miejsce w 11 klasach, z tego w 8 klasach w stopniu średnim lub małym. Fakt, że w pozostałych 10 klasach nie wystąpiło objaśnienie znaczenia trudnych wyrazów czy zwrotów, nie jest miarodajny sam przez się. Przy metodzie hospitacji tylko kilku lekcji w danej klasie nie można stwierdzić, czy używane wyrazy wymagały akurat objaśnienia, nie zna się bowiem dobrze ani ogólnego poziomu klasy, ani przebiegu lekcji poprzednich. Z tego względu nie można było podzielić lekcji na takie, na których powinno wystąpić objaśnienie, i na takie, na których mogło ono nie wystąpić. Niemniej szczegółowa analiza materiałów zdaje się wskazywać na to, że w niektórych z tych 10 pozostałych klas zachodziła wyraźna potrzeba wyjaśnienia trudnych lub niejasnych wyrazów.

Ćwiczenia słownikowe nie polegają tylko na wyjaśnieniu znaczenia nowych wyrazów i zaznajamianiu dzieci z możliwie pełnym zakresem znaczeniowym poszczególnych wyrazów, ale także na aktywizowaniu biernego słownika dzieci. W 10 klasach na 21 wchodzących tutaj w rachubę w jednej klasie na hospitowanych lekcjach nie przeprowadzono ćwiczeń w mówieniu, to jest prawie w połowie klas, ćwiczenia w mówieniu nie były połączone z bogaceniem słownika dzieci, a tylko w trzech klasach nauczyciele poświęcali dużo uwagi realizacji tego zadania. Jako przykład właściwego rozwijania mowy dzieci może służyć lekcja w klasie „G”, której zadaniem było wprowadzenie wyrazu podstawowego „ulica”. Nauczycielka korzystała podczas niej nie tylko z obrazka z elementarza, ale i z całego zespołu innych środków poglądowych.

Tym samym przechodzimy do następnego zagadnienia dotyczącego korzystania z pomocy naukowych. Wspomniana lekcja została poprzedzona wycieczką, zastosowano na niej wiele atrakcyjnych pomocy naukowych w postaci autentycznych zabawek dziecięcych (auto, autobus, tramwaj, trolejbus, karetka pogotowia), którymi dzieci same operowały, oraz dużą ilustracją ogólną z możliwością uzupełnienia jej nowymi szczegółami. Zorganizowano także jako istotny fragment lekcji zabawę ruchową, w której dzieci spełniały ważne funkcje (milicjanta, przechodniów i pojazdów). Celem zabawy była nauka przechodzenia przez ulicę. Celem lekcji służyła również druga zabawa (naśladowanie jazdy na rowerze i pracy szofera), będąca zarazem ćwiczeniem gimnastycznym. Wszystkie te środki zmierzały do tego, aby w rozmaity sposób przy zaangażowaniu całej osobowości dzieci rozszerzyć posiadane już przedtem przez nie pojęcie ulicy, wzbogacając te ostatnie o kilka ważnych, a często i nowych elementów, takich, jak znajomość wyrazów „przechodnie” i „pojazdy”. Trzeba także nadmienić, że na lekcji tej dzieci miały dużo okazji do wypowiedziania się powiązanego z obserwacją aktualną, z odwoływaniem się do poprzednich doświadczeń, a nawet z samym działaniem.

Jednakże korzystanie z pomocy naukowych, które tak umiejętnie realizowane było w klasie „G”, w innych badanych klasach należało raczej

do rzadkości, bowiem aż w 13 na 21 omawianych tutaj klas nie stosowano na hospitowanych lekcjach żadnych pomocy naukowych. W pozostałych 8 klasach, z wyjątkiem trzech klas (F, G i J), były nimi tylko ilustracje.

Do tego momentu zajmowaliśmy się tylko tym, w jakim stopniu określone cechy procesu nauczania, wymienione w kryteriach, występowały w badanych klasach jako całości. Obecnie więc trzeba zająć się niejako odwrotną stroną obrazu, a mianowicie tym, jak wyglądał z punktu widzenia tychże kryteriów proces nauczania w poszczególnych klasach.

Poniżej przytoczymy zwarte charakterystyki poszczególnych wyróżnionych przez nas typów, odzwierciedlających 4 poziomy pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie poznawania rzeczywistości przez ucznia. Przedstawimy je kolejno od typu działalności nauczyciela najbardziej przygodnej i najmniej zaplanowanej do typu działania najwyraźniej świadomego i celowego, a zarazem problematyzującego.

Typ IV (5 klas)

W klasach zakwalifikowanych do tego typu stwierdzono jedynie przygodne i sporadyczne występowanie elementów poznawania przez dzieci obiektywnej rzeczywistości.

Typ III (6 klas)

Charakteryzuje się on tym, że poznawanie obiektywnej rzeczywistości odbywa się w sposób przygodny i niesystematyczny. O zjawiskach z otaczającego świata mówiły głównie dzieci. Wiadomości ich bądź nie były wcale uzupełniane przez nauczycieli, bądź też nauczyciele tylko od czasu do czasu wtrącali jakąś luźną informację. Niektóre z pytań nauczycieli pociągały za sobą wypowiedzi dzieci, dotyczące czy to zjawisk przyrodniczych lub społecznych, jednakże pytania tego rodzaju były — po pierwsze — nieliczne, a po drugie — dotyczyły różnych przedmiotów czy zjawisk. Przy pogadankach tego typu nie odnosiło się wrażenia, że nauczyciel świadomie stara się wzbogacić wiedzę dzieci o otaczającym świecie, że zdaje sobie sprawę, w jaki sposób i o jakie elementy wzbogaca na danej lekcji ich wiedzę. Na tego rodzaju lekcjach brak było przy tym jakiegos podsumowania, zebrania wiadomości, do których dzieci przyszły.

Typ II (6 klas)

W odróżnieniu od poprzedniego typu w tych klasach poznawanie obiektywnej rzeczywistości odbywało się na ogół w sposób celowy i świadomy. W toku pogadanki nauczyciel tak kierował wypowiedziami dzieci, aby na temat jednego przedmiotu lub zjawiska mówiły możliwie dużo, przy tym wiadomości dzieci sam uzupełniał istotnymi szczegółami. Poza tym na tych lekcjach były zadawane pytania, które nie tylko odwoływały się do wiadomości dzieci, ale pobudzały je do myślenia, do wyciągania jakichś wniosków czy uogólnień. Także kierowanie spostrzeżeniami dzieci dokonywało się tutaj w sposób bardziej przemyślany. Nauczyciele zwracali uwagę dzieci na szczegóły bardziej istotne.

Typ I (4 klasy)

Wreszcie typ optymalny, pierwszy, odznaczający się całkowicie świadomym i planowym działaniem nauczyciela, zmierzającym do rozszerzenia i pogłębienia wiedzy dzieci o świecie, jak też kształtowania ich umiejętności w zakresie spostrzegania rozumienia rzeczywistości. Poszczególne elementy (kryteria) procesu poznawczego wystąpiły w klasach zaliczonych

do tego typu wszędzie w stopniu nasilonym lub średnim. Nauczyciele stosowali pomoce naukowe. Poznawanie rzeczywistości odbywało się tutaj przy okazji różnych rodzajów ćwiczeń, które ponadto, stawiając dzieci wobec różnych problemów, rozwijały ich myślenie.

III. WNIOSKI OGÓLNE Z CAŁOŚCI MATERIAŁÓW BADAWCZYCH DOTYCZĄCE OPRÓCZ ROZWIJANIA MOWY TAKŻE NAUKI CZYTANIA I PISANIA PRACY DOMOWEJ

1. O poziomie realizacji dydaktycznego celu nauki języka polskiego w klasie pierwszej

a) W wyniku dokonanych w pracy analiz można stwierdzić ogólnie, że prawie w połowie badanych klas ćwiczenia w mówieniu nie były połączone z bogaceniem czynnego słownika dzieci, a tylko w kilku nauczyciele poświęcali tej sprawie dostatecznie dużo uwagi. Podobnie wyjaśnienie znaczenia trudnych lub niezrozumiałych wyrazów i zwrotów (bogacenie słownika biernego) miało miejsce tylko w połowie badanych klas, i to przeważnie w stopniu średnim lub małym. A zatem kształtowanie mowy dokonywało się w połowie klas na poziomie słabym, a tylko w kilku na poziomie dobrym.

b) W zakresie nauki czytania w większości obserwowanych klas miały miejsce ćwiczenia w analizie i syntezie elementarnej. Stosowano je przeważnie w związku z wprowadzeniem nowych liter. Natomiast bardziej złożone ćwiczenia w analizie i syntezie wyrazów stwierdzono tylko w kilku klasach.

Nie wszędzie nauczanie czytania głośnego było realizowane należycie. Niektórzy nauczyciele tolerowali nazbyt ciche i niewyraźne czytanie przez pojedyncze dzieci. Zaprawianie do czytania z naturalną intonacją wystąpiło w mniej niż połowie klas, a tylko w $\frac{1}{4}$ stosowano głośne czytanie dla przyjemności. Jeszcze słabiej przedstawiała się sprawa z ćwiczeniami w czytaniu cichym. Stosowano je nader rzadko, tam zaś gdzie się do tej formy uciekano, nie wykorzystywano całej różnorodności jej zastosowań. Z inscenizacji i ilustrowania treści czytanek korzystano w stopniu minimalnym.

c) Tylko w dwóch klasach stosowano wszystkie przewidziane przez „Przewodnik metodyczny” ćwiczenia dotyczące wprowadzania liter. Nie wszędzie zwracano dostateczną uwagę na należyte opanowanie przez dzieci kształtu liter. Wyraźnie zaniedbywana była przez nauczycieli sprawa nauczania dzieci łączenia liter ze sobą i pisania liter w wyrazach. Tylko w kilku klasach przepisywanie odbywało się pod kierunkiem nauczyciela. Nierzadkie były wypadki przeznaczania na pisanie zbyt małej ilości czasu, toteż dzieci kończyły przepisywanie po dzwonku. Tylko w kilku klasach nauczyciele pilnowali, aby dzieci we właściwy sposób trzymały pióro i przybierały odpowiednią podstawę ciała w trakcie pisania.

d) W badanych klasach repertuar zadań domowych był na ogół skromny. Przeważnie jedna praca była do drugiej bliźniaczo podobna. Tylko połowa nauczycieli, zadając pracę domową, starała się przygotować uczniów do tego, by wiedzieli nie tylko co, ale także, jak mają pracę domową wykonywać. W $\frac{1}{3}$ klas zadawanie odbywało się po dzwonku. W większości badanych klas sprawdzanie pisemnej pracy domowej sprowadzało się do powierzchownego przeglądu zeszytów przez nauczyciela. Tylko w kilku klasach stosowano również i inne sposoby. Nie zawsze praca

domowa była sprawdzana, przy tym częściej kontrolowano prace pisemne aniżeli ustne. W większości klas teksty zadawane do domu były na lekcjach stosunkowo dobrze opracowywane; w domu dzieci miały tylko zdobywać umiejętności płynnego czytania z należytą intonacją. Przeszło $\frac{1}{3}$ nauczycieli nie doceniała ważności wykorzystania na lekcji bieżącej zadanej pracy domowej.

Z powyższych względnie szczegółowych wniosków wyłania się następujący obraz ogólny:

W połowie klas badanych zadania dydaktyczne realizowane były na poziomie słabym, a tylko w kilku klasach na poziomie dobrym lub bardzo dobrym.

W większości klas dała się stwierdzić pewna nieporadność w organizowaniu i rozplanowaniu pracy na lekcji, co uzewnętrzniło się najwyraźniej w przeznaczaniu zbyt małej ilości czasu na pisanie i zadawanie pracy domowej, a także w nieumiejętności wykorzystywania tej ostatniej na lekcji. W wielu klasach uderza monotonia stosowanych środków dydaktycznych przy zaniedbywaniu zwłaszcza tych, które przyczynić się mogą szczególnie do rozwijania myślenia dzieci. Wyraża się to przede wszystkim w niedocenianiu roli cichego czytania ze zrozumieniem oraz w ubóstwie rodzajów zadań domowych.

2. O poziomie realizacji w badanych klasach psychologicznego celu nauki języka polskiego

Ćwiczenia w czytaniu i w pisaniu przeprowadza się zwykle na tym samym lub podobnym materiale treściowym, co ćwiczenia w mówieniu. Ponieważ te ostatnie dają najczęściej okazji do rozwijania procesów poznawczych dzieci, stąd też dziedzina ta mogła być w naszej pracy rozpatrzona względnie dokładnie.

Oto główne wnioski z odnośnej analizy:

a) Tylko w połowie klas, gdzie po temu była okazja (przy omawianiu obrazków), nauczyciele w sposób świadomy i celowy kształtowali proces spostrzegania u dzieci.

b) Zazwyczaj w toku ćwiczeń w mówieniu nawiązywali do posiadanych przez dzieci wiadomości.

c) Nie zawsze natomiast dobrze wyglądała sprawa pogłębiania i rozszerzania wiadomości dzieci.

d) Tylko w kilku klasach odwoływano się do przeżyć i doświadczeń dzieci, zdobytych na zorganizowanych uprzednio wycieczkach.

e) Wprawdzie mniej lub więcej celowe zabiegi w kierunku kształtowania myślenia można było stwierdzić w połowie badanych klas, jednakże były one na ogół mało nasilone. Formy nauczania bezproblemowego dominowały nad nikłymi próbami nauczania problematyzującego. Nigdzie nie stwierdzono, aby dzieci same rozwiązywały w toku działania jakiś problem postawiony przed nimi przez nauczyciela.

Przegląd protokółów pod kątem widzenia kształtowania myślenia u dzieci prowadzi do wniosku, że dziedzina ta jest wyraźnie niedoceniana. Świadczy o tym sporadyczność odpowiednich zabiegów, które zdają się być raczej improwizowane na gorąco aniżeli zaplanowywane przed rozpoczęciem lekcji. To, że z jednej strony zabiegi te stosowano jedynie w połowie klas badanych, a z drugiej, że i w tych klasach były one raczej spontaniczne, przemawia za tym, iż nauczyciele badanych klas nie posiadają wyraźnego nastawienia na to, aby przy każdej okazji troszczyć się

także o rozwój myślenia dzieci, mimo że właśnie najwięcej możliwości dają w tym zakresie ćwiczenia w mówieniu.

f) W badanych klasach prawie wyłączną formą wyrażania przez dzieci rzeczywistości było słowo. Tego rodzaju „weralbizm” ogranicza poważnie możliwości poznawcze dziecka i nie sprzyja pełniejszemu rozwojowi jego osobowości.

g) W uzupełnieniu powyższych uwag — przegląd ćwiczeń w czytaniu z punktu widzenia poznawania rzeczywistości pozwala stwierdzić, że w większości klas ćwiczenia zaprawiające w technice czytania nie były łączone z zabiegami w zakresie rozumienia przez dzieci treści tekstu. Dotyczy to zwłaszcza ćwiczeń w czytaniu cichym (najbardziej sprzyjających rozumieniu treści tekstu), których było mało i które przeważnie nie zawierały poleceń wymagających od dzieci rozumienia tego, co czytają.

3. O kształtowaniu w badanych klasach dodatniej podstawy do nauki szkolnej (z dziedziny realizacji wychowawczego celu nauczania)

a) W badanych klasach częściej odwoływano się w trakcie ćwiczeń w mówieniu do dawniejszych przeżyć dzieci, aniżeli w jakiś sposób aktualnie angażowano dzieci uczuciowo. W tych klasach, gdzie umiano naawiać do przeżyć dzieci i angażować ich uczucia, tam zarazem miały miejsce liczne samorzutne ich wypowiedzi.

b) Ćwiczenia w czytaniu nie były na ogół w badanych klasach urozmaicone. Mało było przede wszystkim takich ćwiczeń, które wymagały od dzieci większego wysiłku myślowego, a jednocześnie były interesujące. Rzadko stosowano taki wdzięczny środek wychowawczy przy nauce czytania, jakim jest ocenianie czytania dzieci przez ich koleżanki i kolegów.

c) Kształtowanie dodatniej postawy do nauki pisania sprowadzało się głównie do przeglądania zeszytów uczniowskich przez nauczycieli i do oceniania ich. Wystąpiło to w połowie badanych klas. Tylko w kilku klasach uciekano się do oceniania pisma dzieci przez ich kolegów, tylko w jednej nauczycielka pokazywała jako wzór do naśladowania zeszyty z ładnie napisaną pracą, a w żadnej nie pokazywano dzieciom — w celu porównania — zeszytów prowadzonych niedbale oraz ładnie. Na lekcjach stosowano przeważnie przepisywanie tekstów z podręcznika. Nauczyciele nie troszczyli się o to, aby teksty te były związane z przeżyciami dzieci. A przecież jest to niezbędny warunek wywołania u nich odpowiedniego zainteresowania i przekonania ich o potrzebie nauki pisania.

d) Formy kontroli pisemnych prac domowych były mało urozmaicone, przeważnie wszędzie takie same. Przy sprawdzaniu pracy pisemnej nie było miejsca na aktywność uczniów. Sprawdzał sam nauczyciel. Taki sposób kontroli był poniekąd narzucony przez rodzaje pracy domowej. Kontrola przepisywanego mechanicznie tekstu musiała z konieczności polegać głównie na obejrzeniu tych prac z punktu widzenia ich zewnętrznego wyglądu.

Większą równorzędność można było stwierdzić w dziedzinie kontroli. W jednych ograniczano się tylko do jednego lub dwóch sposobów (przeważnie do czytania jednostkowego i zbiorowego), w innych wykorzystywano różnorodne formy. Tylko w części klas w czasie sprawdzania czytania aktywne były wszystkie dzieci. Wprawdzie i w tych klasach wszystkie czytały tylko w czasie czytania zbiorowego, pojedynczo czytało tylko kilkoro, ale pozostałe były przez cały czas zajęte bądź wyszukiwaniem

określonego tekstu do czytania, bądź pisaniem na tablicy czy wreszcie śledzeniem odpowiedzi kolegów. Trzeba jednak stwierdzić, że miało to miejsce tylko w kilku klasach. W pozostałych, gdzie nie umiano zainteresować dzieci treściwą stroną kontroli, nauczyciele uciekali się siłą rzeczy do wielu tradycyjnych zabiegów o charakterze porządkowym. Polecali uważać, czy czytający na głos nie zrobi błędu; zachęcali dzieci obietnicą, że ten, kto będzie cały czas uważał, będzie czytał następny; strofowali tych, co nie uważali; dziecko, które nie wiedziało, gdzie ma dalej czytać, stało jakiś czas za karę koło swojej ławki itp.

Zamykając całość rozważań, dotyczących kształtowania u pierwszoklasistów dodatniej postawy do nauki szkolnej, stwierdzić wypada ogólnie, że w większości klas rozwijano ją w sposób jednostronny, apelując mało do intelektu, a głównie do uczuć dzieci. A zatem nie aktywizując dzieci myślowo, nie stwarzano sprzyjających warunków do kształtowania zainteresowania uczniów nauką szkolną.

*

Trudno by było ująć jeszcze bardziej sumarycznie wszystkie powyższe wnioski, dotyczące przeanalizowanych w naszej pracy działów nauczania języka polskiego, gdyż stanowią one i tak już uogólnienia oparte na szczegółowych analizach. Niemniej wnioski te złożyły się na określony, niestety dosyć szary, syntetyczny obraz ogólny nauki języka polskiego w badanych klasach. Uzyskano go dzięki zastosowaniu jednolitej metody sporządzania i analizy protokołów lekcyjnych. Ponieważ materiał badawczy pochodził ze stosunkowo dużej ilości klas i z rozmaitych środowisk, można przypuszczać, iż wysnute na jego podstawie wywody odzwierciedlają względnie obiektywnie aktualny stan nauczania języka polskiego w większości klas pierwszych w naszym kraju.

M. RADWIŁOWICZOWA
Warszawa

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BIBLIOTEKA POSTĘPOWEGO WYCHOWANIA Wydawnictwo Towarzystwa Szkoły Świeckiej

Jednym z przejawów szerokiej działalności Towarzystwa Szkoły Świeckiej, cieszącym się dużym uznaniem nauczycielstwa, jest jego działalność wydawnicza. W szczególności dotyczy to wydawanej od 1958 roku „Biblioteki Postępowego Wychowania”. Składają się na nią wznowienia i nowe opracowania cenniejszych dzieł lub fragmentów dzieł autorów polskich i obcych, dawniejszych i współczesnych, którzy wnieśli poważny wkład do teorii i praktyki postępowego wychowania. Celem wydawnictwa jest popularyzowanie idei nowego wychowania, jak również upowszechniania wiedzy o tradycjach walki o szkołę świecką w Polsce i świecie.

Dotychczas ukazało się siedem bardzo interesujących pozycji.

I. Władysław Spasowski: *Dziecko a społeczeństwo* — z przedmową Władysława Ozgi. Warszawa 1958 r. Iskry ss. 132.

Są to wybrane fragmenty z III części *Wyzwolenia człowieka...* Nie jest rzeczą przypadkiem, że ta pozycja rozpoczyna serię „Biblioteki Postępowego Wychowania”. Wszak Władysław Spasowski był w okresie międzywojennym czołowym działaczem lewicy nauczycielskiej, płomiennym i bezkompromisowym bojownikiem postępowego wychowania. Głosił swoje poglądy z bezwzględnym umiłowaniem prawdy. Był zdecydowanym przeciwnikiem irracjonalnego, opartego o dogmaty wychowania religijnego, prowadzącego na manowce zabobonów, złud i fantazji, prymitywnie wyjaśniającego zjawiska przyrody, zbyt łatwo rozgrzeszającego sumienie. W pracach swoich dowodził, że wychowanie powinno być laickie, szkoła świecka, nauczyciele świeccy. System wychowawczy należy oprzeć na podstawach naukowych. Nauka o wierzeniach religijnych może w szkole występować tylko w ujęciu historyczno-porównawczym, filozoficzno-socjologicznym.

Żywości i aktualności zebranych w tomiku poglądów wielkiego pedagoga na społeczne i psychofizyczne właściwości dziecka, na sprawę metod postępowego wychowania, nie trzeba uzasadniać. Czytelnik sam się o tym przekona.

II. Bertrand Russel: *Negatywna teoria wychowania. Wychowanie a religia. Zagadnienia seksualne w wychowaniu*. Wstęp Bogdana Suchodolskiego: *O pedagogicznych poglądach Bertranda Russela*. Warszawa 1958 Iskry ss. 94.

Tomik ten zawiera trzy świetne eseje znanego ze śmiałej krytycznej myśli filozofa i pedagoga brytyjskiego. Poślowie, pióra prof. dra Bogdana Suchodolskiego, ułatwia czytelnikowi umiejscowienie drukowanych esejów w całokształcie poglądów pedagogicznych Bertranda Russela, zwłaszcza z punktu widzenia pedagogiki socjalistycznej.

W pierwszym esejach Russel rozważa właściwości „negatywnej teorii wychowania”, która głosi, że jedynym celem wychowania jest zapewnienie jednostce możliwości rozwoju przez usuwanie i zwalczanie wpływów, które ten rozwój hamują. Na tym tle konfrontuje autor argumenty za i przeciw swobodzie, wolności i przymusowi w wychowaniu. Opowiada się w zasadzie za swobodą, jednakże z poważny-

mi ograniczeniami na rzecz porządku i niezbędnej organizacji i dyscypliny. Nadmiar bowiem każdego z tych czynników może prowadzić do niepożądanych skutków. Zbytek wolności zagraża dobru dziecka, przymus zaś, zwłaszcza emocjonalny, prowadzi do poważnych zahamowań. Zatem negatywna teoria wychowania nie może być przyjęta w całej rozciągłości, szczególnie w zastosowaniu do wychowania umysłowego i technicznego.

W eseju *Wychowanie a religia* Russel rozważa społeczną funkcję religii wywierającą szkodliwy wpływ na życie społeczne i polityczne, w szczególności na wychowanie. Dochodzi do wniosku, że wychowania nie można oprzeć na irracjonalnych twierdzeniach, traktowanych jako „prawdy” nie podlegające dyskusji. Przycząca wiele przekonywujących argumentów przeciwko wychowaniu religijnemu.

Ze źródeł etyki religijnej wynikają przestarzałe poglądy i przesady w dziedzinie życia seksualnego. Ostrą krytykę panującej tu pruderii, zakłamania i zgubnych w skutkach wynaturzeń, daje Russel w eseju *Zagadnienia seksualne*.

III. Jerzy Broszkiewicz: *Pożegnanie z katechizmem*. Warszawa 1958 Iskry ss. 39.

Znany literat Jerzy Broszkiewicz rozważa retrospektywnie, w napisanej niedawno książeczce, swoje przeżycia, charakterystyczne wydarzenia, starcia światopoglądowe z lat dziecięcych i pierwszej młodości, swoją drogą stopniowego wyzwalań się z wpływów religii w kierunku racjonalizmu i niezależnej myśli. Jest to swoisty laicki „rachunek sumienia” pisarza, który zastanawia się nad przebytą drogą i wykrywa społeczne i psychologiczne mechanizmy, które przyczyniły się do ukształtowania materialistycznego przeglądu na świat w młodym człowieku. Niejeden czytelnik tej książeczki znajdzie w niej wiele analogii do swoich osobistych przeżyć z lat szkolnych, potwierdzających rozważania autora.

IV. Dr Wiktor Chrupek: *O reformę wychowania moralnego w naszej szkole*. Warszawa 1959 Iskry ss. 72.

Jest to wznowienie broszury wydanej po raz pierwszy w 1926 r. Po upływie 34 lat treść jej jest nadal żywa i aktualna. Autor domaga się oparcia wychowania moralnego na etyce świeckiej, argumentując ten postulat niewystarczalnością etyki religijnej, kwestionując roszczenia Kościoła do posiadania monopolu w dziedzinie wychowania. W swoich rozważaniach wychodzi z pozycji liberalnych, a nie materialistycznych. Twierdzi, że większość dowodzeń nauki kościelnej jest szkołą nieuczciwości, a więc niemoralności w myśleniu. Cel współczesnej szkoły jest ze swej natury świecki i doczesny. Państwo jest instytucją bezwyznaniową, gwarantuje równe prawa wszystkim wyznanom — nie może więc idej moralnych czerpać z żadnego wyznania. Wychowanie moralne trzeba oprzeć na etyce naukowej.

Na pewno wszystkie główne wnioski i postulaty autora są słuszne, ale motywacja ich w niektórych fragmentach może budzić zastrzeżenia z punktu widzenia współczesnej wiedzy marksistowskiej. Zwraca na to uwagę redakcja w notce przed tekstem.

Przedmowa do rozprawy, napisana przed trzydziestu pięciu laty przez prof. dra Tadeusza Kotarbińskiego, nie straciła nic ze swej aktualności.

V. Stanisław Michalski: *O szkołę wolną*. Warszawa 1959 Iskry ss. 168.

Autor wybrał z dziejów ZNP te piękne karty, które dotyczą uporczywej walki polskiego nauczycielstwa o niezależność i świeckość szkoły w Polsce przedwzruszonoj. Książka jest oparta na materiale źródłowym, takim jak artykuły prasowe, uchwały zjazdów ZNP, wypowiedzi i publikacje Episkopatu, listy działaczy związko-

wych i inne dokumenty archiwalne. Obraz dziejów tej walki jest chlubnym świadectwem wystawionym nauczycielstwu polskiemu, które w swej olbrzymiej większości, z różnym powodzeniem, ale zawsze jednoznacznie, opowiadało się zawsze za świeckim wychowaniem.

Te postępowe tradycje nauczycielstwa i jego ruchu zawodowego, znane działaczom oświatowym starszego pokolenia, nie są powszechnie znane młodszej generacji. Książka Stanisława Michalskiego może oddać cenne usługi organizatorom konferencji rejonowych, jako dobre źródło informacji o warunkach, w jakim musiała torować sobie drogę polska myśl postępową w latach przedwojennych.

VI. *Nadieżda Krupska: Praca i wychowanie*. Przekład Stanisława Niewiadomskiego. Warszawa 1959 ss. 144.

„Biblioteka Postępowego Wychowania” pragnąc uczcić 90 rocznicę urodzin Nadieżdy Konstantinowny Krupskiej, wybitnego pedagoga i działacza oświatowego, towarzyszeki życia Włodzimierza Lenina, wydała jedną z jej klasycznych już rozpraw traktującą o konieczności łączenia nauczania i wychowania z pracą produkcyjną.

W przedmowie do pierwszego wydania z 1917 r. rozprawy Nadieżda Krupska pisze: „Rozwój ekonomiczny natarczywie domaga się przekształcenia szkoły, dającej tylko wiedzę pamięciową, w szkołę pracy, ale niepodobna tego dokonać bez przebudowy całej organizacji oświaty ludowej”. Od napisania tych słów minęło już czterdzieści trzy lata i jest rzeczą znamionną, że dziś od tego samego argumentu zaczynamy motywację rozważanej reformy systemu oświatowego.

Koleje życia N. Krupskiej tak się ułożyły, że mogła poznać z najlepszych źródeł zarówno teorie marksistowskie, jak i doświadczenia pedagogiki przodujących podówczas krajów kapitalistycznych w ujęciu historycznym, a tym samym prześledzić z pozycji marksistowskich losy czynnika pracy w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Dlatego koncepcje jej w zastosowaniu do socjalistycznej szkoły wypadły tak przekonująco i całościowo. Z dziełkiem tym powinni w pierwszym rzędzie zapoznać się ci wszyscy działacze oświatowi, którzy są zainteresowani reformą szkolną.

VII. *Anatol France: Kościół a Republika*. Wstęp dra Jarosława Jurkiewicza, posłowie Mikołaja Kozakiewicza. Warszawa 1959 Iskry ss. 128.

Rozprawa A. France'a, znakomitego pisarza, publicysty, a zarazem myśliciela i postępowego działacza, ukazała się w 1905 r., w kulminacyjnym okresie walki postępowych i demokratycznych sił Francji w obronie Trzeciej Republiki przeciw zamaskowanemu zakusom reakcji, wspieranej przez agresywną politykę Kościoła. Wrażliwy na krzywdę społeczną pisarz-republikanin rzucił się w wir walki w chwili, kiedy siły sklerykalizowanej prawicy i monarchistycznej reakcji, wspierane przez sklerykalizowaną armię, rozpały nastroje nacjonalizmu i antysemityzmu, wykorzystując dla swych celów grubymi niemiędzy zsyty proces przeciw Dreyfusowi. A. France chwycił za pióro, aby zdemaskować zakusy na Republikę, wyjaśnić motywy demonstracji francuskiej, dążącej do wyeliminowania wpływów politycznych Kościoła przez oddzielenie go od państwa. Znając znakomicie dzieje Kościoła, dał w swej rozprawie zasadniczą analizę stosunku Kościoła do świeckiego państwa, wykazując niezbitymi argumentami historii, że Kościół niezmiennie dąży do całkowitego podporządkowania sobie wszelkich przejawów życia jednostek i społeczeństw, a państwo świeckie traktuje jako narzędzie swej zachłannej polityki. I choć autor nie wykracza poza swoją epokę, przeprowadzona przez niego analiza tych stosunków ma nadal walor aktualny. Walka toczy się dalej.

Zarówno obszerny wstęp dra Jarosława Jurkiewicza, jak i posłowie Mikołaja Kozakiewicza rozszerzają historycznie przebieg tej walki postępowego nurtu społeczeństwa francuskiego z supremacyjnymi dążnościami Kościoła o świeckie urządzenie życia społecznego. W sumie daje to przejrzysty obraz tych zmagających od początków XIX wieku do chwili obecnej.

*

Dalsze tomiki „Biblioteki Postępowego Wychowania” są w przygotowaniu. Ze względu na ich wielką przydatność i przystępną cenę powinny one się znaleźć w ręku niemal każdego nauczyciela.

J. MALARECKI

„REFORMA SZKOLNICTWA W ZSRR”

Opracował M. Pęcherski Warszawa 1959 PZWS ss. 262

Autor przeznaczając swoją książkę dla działaczy oświatowych, nauczycieli i kandydatów do zawodu nauczycielskiego. To oczywiście zdecydowało o jej charakterze, doborze i układzie treści. Książka składa się z trzech części. W pierwszej, która jest poprzedzona wstępem historycznym, przedstawione zostały prace nad przygotowaniem reformy i zasadnicze jej założenia. Perspektywiczne spojrzenie na rozwój szkolnictwa w ZSRR pokazuje, że reformą szkolną z 1958 r. tkwi korzeniami w ideowych założeniach pedagogiki państwa socjalistycznego i jest naturalną konsekwencją historycznego rozwoju systemu oświatowego na tle określonych stosunków ekonomiczno-społecznych.

Część druga zawiera tezy KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i dalszym rozwoju systemu oświaty oraz tekst ustawy dotyczącej tych samych zagadnień.

W części trzeciej autor zebrał ciekawe materiały z dyskusji, jaka toczyła się nad projektem reformy. Są to między innymi: tezy Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR „O zmianie systemu szkolnego”, wyjątki wypowiedzi I. A. Kairowa „O reformie średniego kształcenia ogólnego”, A. Łorionowa — o powiązaniu szkoły z życiem. Warto tu nadmienić, że dyskusja na temat reformy była bardzo szeroka i ogarnęła wielkie rzesze działaczy politycznych i oświatowych. W Związku Radzieckim dla spraw reformy szkolnej odbyło się 199 000 zebrań, w których brało udział ponad 13 milionów ludzi, a zabierało głos przeszło 800 tysięcy dyskutantów. Są to liczby imponujące, z których należałoby wyciągnąć wnioski do naszych poczyną na tle projektowanej reformy szkolnej.

Przebudowa współczesnej szkoły radzieckiej następuje nie dlatego, że dotychczasowy system oświatowy był zły. Zdał on bowiem egzamin, czego wyrazem są światowej miary osiągnięcia ZSRR we wszystkich dziedzinach życia. Na ten temat wypowiedział następujące uwagi Prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR — I. A. Kairow — na posiedzeniu Rady Najwyższej ZSRR: „Przebudowujemy szkołę nie dlatego, że jest ona zła, lecz dlatego, że życie idzie naprzód, a szkoła powinna odpowiadać zadaniom nowego okresu rozwoju kraju, zadaniom okresu rozwiniętego budownictwa społeczeństwa komunistycznego”. Jedną z najbardziej istotnych cech nowej reformy szkolnej jest dążenie do zmiany charakteru i zadań szkoły ogólnokształcącej przez ściślejsze powiązanie jej z życiem dzięki właściwie rozwiązywanym problemom kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego oraz powiązania nauki z pracą społecznie użyteczną i pracą produkcyjną.

Nowa reforma szkolna w ZSRR rodziła się etapami w ostatnim kilkuleciu. Za pierwszy jej etap autor przyjmuje rok 1954, kiedy zastosowano nowy plan nauczania wprowadzający w klasach I—IV lekcje pracy ręcznej, a w roku następnym w klasach V—VII — zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych i na działkach szkolnych oraz w kl. VIII—X — praktyki uczniów z maszynoznawstwa, elektrotechniki i rolnictwa.

Drugi etap zmian nastąpił po XX Zjeździe KPZR, który ukazał braki szkoły ogólnokształcącej i zalecił stosowanie kształcenia politechnicznego, wprowadzenie pracy społecznie użytecznej i ściślejsze wiązanie nauki z pracą.

W trzecim etapie, w roku szkolnym 1957/58, podjęto próby przedłużenia okresu nauki szkolnej do lat 11, gdyż stwierdzono, że szkoła 10-letnia nie zapewnia możliwości realizacji założeń kształcenia ogólnego, politechnicznego, pracy produkcyjnej i przygotowania do pracy zawodowej. Eksperyment ten w roku szkolnym 1958/59 rozszerzono do 250 szkół na terenie RFSRR.

Decydujące znaczenie w sprawie reformy szkolnej miało przemówienie N. Chruszczowa na XIII Zjeździe Komsomołu w 1958 r., w którym podkreślił on konieczność powszechnego wykształcenia średniego i zwrócił uwagę na problem wiązania nauki szkolnej z pracą społecznie użyteczną i pracą produkcyjną oraz na problem właściwej organizacji kształcenia zawodowego. W wyniku twórczych inicjatyw — z udziałem szerokich rzesz nauczycieli — zrodziły się dwa projekty reformy szkolnictwa, z których jeden został opracowany przez Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych, a drugi — przez Instytut Metod Nauczania.

Ostateczne sprecyzowanie projektu przebudowy systemu oświaty zostało zawarte w tezach KC KPZR i Rady Ministrów. Po ogłoszeniu tez odbyła się nad projektem reformy ogólnonarodowa dyskusja, a następnie Rada Najwyższa ZSRR uchwaliła ustawę o reformie szkolnictwa noszącą wymowny tytuł: „Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR”.

Reformę radziecką cechuje nowoczesny, po prostu rewolucyjny charakter wyrażający się między innymi w nowej koncepcji masowego kształcenia na poziomie średnim z powiązaniem nauczania z pracą produkcyjną uczniów. Cała młodzież w wieku 15—16 lat zgodnie z założeniami reformy ma być kierowana do pracy z jednoczesnym umożliwieniem jej dalszego kształcenia na poziomie średnim w następujących zakładach naukowych:

- a) w średniej trzyletniej ogólnokształcącej szkole wieczorowej dla młodzieży pracującej miejskiej i wiejskiej (dostosowanej do pracy na zmianę lub sezonowej);
- b) w średniej trzyletniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy z nauczaniem produkcyjnym przeznaczanej dla młodzieży nie pracującej zawodowo, w której absolwenci oprócz wykształcenia ogólnego mają otrzymywać przygotowanie zawodowe do pracy w jednej z gałęzi gospodarki narodowej lub kultury;
- c) w technikach i innych średnich szkołach zawodowych, dających absolwentom szkół ośmioletnich wykształcenie średnie i zawodowe.

Wcześniejsze wprowadzenie młodzieży do pracy produkcyjnej wpływa z założeń nie tylko ekonomicznych, ale przede wszystkim ze względów pedagogicznych. Chodzi w tym systemie o ścisłe wiązanie szkoły z życiem i stworzenie odpowiednich warunków zapewniających wychowanie nowego człowieka wolnego od przeżytków przeszłości, w czym poważną rolę odgrywa usunięcie istotnej różnicy między pracą umysłową a fizyczną.

Ustawa przewiduje wprowadzenie w życie nowego systemu od roku 1959/60 i zakończenie jego realizacji w ciągu trzech do pięciu lat.

W konsekwencji uchwalonej ustawy o reformie szkolnej dokonana została zmiana artykułu 121 Konstytucji ZSRR, który otrzymał następujące brzmienie: „Obywatele ZSRR mają prawo do wykształcenia. To prawo zagwarantowane jest przez powszechne — obowiązkowe ośmioletnie kształcenie, szeroki rozwój politechnicznego

kształcenia ogólnego, zawodowego kształcenia technicznego, specjalistycznego kształcenia średniego i wyższego na podstawie więzi nauczania z życiem, z produkcją, pełny rozwój kształcenia wieczorowego i korespondencyjnego, bezpłatność kształcenia wszelkiego rodzaju, system stypendiów państwowych, nauczanie w szkołach w języku ojczystym, organizowanie dla pracujących w zakładach przemysłowych, sowchozach i kolchozach bezpłatnego produkcyjnego nauczania technicznego i agronomicznego".

Ośmioletnia obowiązkowa szkoła ogólnokształcąca, jak głosi art. 2 ustawy, jest niepełną „politechniczną szkołą pracy, która powinna dawać uczniom trwale podstawowe wiadomości ogólnokształcące i politechniczne, kształtować umiłowanie pracy i gotowość do działalności społecznie użytecznej, realizować moralne, fizyczne i estetyczne wychowanie dzieci".

Nauczanie w klasach I—IV ma umożliwić dzieciom zdobycie elementarnych wiadomości i wyrobienie podstawowych umiejętności w dziedzinie czytania, pisania i rachowania. Uczniowie winni również zdobyć elementarne wyobrażenia i pojęcia o przyrodzie, zjawiskach społecznych i pracy ludzi radzieckich. Plan nauczania obejmuje przedmioty: język rosyjski, matematykę, rysunek, muzykę, śpiew, wychowanie fizyczne, nauczanie pracy. Zagadnieniem spornym jest sprawa nauki przyrody, historii i geografii w klasie IV.

Nauczanie w klasach V—VIII ma na celu zapoznanie uczniów w ujęciu systematycznym — i w powiązaniu z praktyką — z podstawami nauk o przyrodzie i społeczeństwie. Na tym poziomie zakłada się realizację początkowego etapu kształcenia politechnicznego, kształtowania podstaw naukowego, materialistycznego poglądu na świat oraz wychowanie fizyczne i estetyczne. Ogólny wymiar godzin tygodniowo wynosi w klasie V — 33, w pozostałych — po 34. Grupa przedmiotów humanistycznych obejmuje język rosyjski, literaturę, historię, nauczanie konstytucji i język obcy. Grupa przedmiotów matematyczno-przyrodniczych obejmuje matematykę, fizykę, chemię, biologię, geografję. Dochodzi tu jeszcze nauczanie rysunku, wychowanie estetyczne, kreślenia, wychowanie fizyczne oraz nauczanie „pracy” w wymiarze trzech godzin tygodniowo. Poza tym w planie nauczania przewiduje się pracę społecznie użyteczną w wymiarze dwóch godzin tygodniowo.

System kształcenia politechnicznego i wychowania do pracy uwzględnia cztery zasadnicze elementy. Pierwszym elementem jest poznanie podstaw teoretycznych obejmujących wiadomości z matematyki, fizyki, chemii, biologii, kreślenia i geografii oraz umiejętności stosowania ich w praktyce.

Drugi element stanowi praca ręczna w klasach I—IV oraz zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych i na działce w klasach V—VII.

Trzecim elementem kształcenia politechnicznego i zawodowego jest nauczanie podstaw produkcji przemysłowej i rolnej w klasach VIII—XI. W szkołach miejskich do tego programu wchodzi: maszynoznawstwo, elektrotechnika i podstawy produkcji przemysłowej, a w szkołach wiejskich — uprawa roślin, hodowla zwierząt i mechanizacja rolnictwa wraz z elektrotechniką.

Czwarty element kształcenia politechnicznego i zawodowego to cykl zajęć obejmujących przygotowanie zawodowe i wdrożenie do pracy społecznie użytecznej. Realizacja tego programu dokonuje się przez praktykę produkcyjną uczniów, organizację brygad uczniowskich i pracę podczas wakacji letnich oraz przez wprowadzenie przedmiotów fakultatywnych i zajęć pozalekcyjnych (np. praktykę w rolnictwie stosowano dla uczniów przechodzących z kl. V do VI, z VI do VII, a przy przejściu z VIII do IX — dla uczniów wszystkich szkół — jeden miesiąc praktyki produkcyjnej w rolnictwie.

Tak więc koncepcja szkoły ogólnokształcącej w Związku Radzieckim ujmuje w całości nowy sposób funkcję społeczną szkoły średniej ogólnokształcącej, jako szkoły w zasadzie powszechnej, której celem jest — w oparciu o ścisłe powiązanie z życiem i potrzeby narodu — podniesienie poziomu ogólnokulturalnego i zawodowego

wszystkich pracujących. Szkoła ogólnokształcąca ma więc być nie wyłącznie etapem przygotowującym do studiów wyższych, ale wiążąc się z życiem — ma przygotować uczniów do pełnego produkcyjnego włączenia się do kulturalnych, ekonomicznych i społeczno-politycznych procesów rozwijającego się aktualnie życia.

*

Niezwykle intensywnie i głęboko zachodzące zmiany w rozwoju techniki, w procesach produkcji, w życiu społeczno-politycznym i kształtowaniu się całej współczesnej rzeczywistości wymagają rewizji dotychczasowych systemów szkolnych, które nie są przystosowane do bujnie rozwijającego się życia. Stąd też na całym świecie jest dość powszechnym zjawiskiem poszukiwanie rozwiązań w kierunku przebudowy istniejącego szkolnictwa.

Sprawa ta jest dojrzała szczególnie w krajach budujących socjalizm, a więc i w Polsce. Dobrze więc się stało, że działacze społeczno-polityczni, oświatowi i nauczyciele mogą w sposób wyczerpujący prześledzić i poznać wielki, niezwykle odważny i nowatorski eksperyment radziecki. Nie ma jeszcze obecnie dostatecznych podstaw, ażeby ocenić pełną wartość koncepcji reformy szkolnictwa podjętej przez Związek Radziecki. Autor nie kusił się więc o tę ocenę, ale w sposób rzetelny i wyczerpujący przedstawił obiektywną informację o powstaniu i przebiegu reformy, o kształtowaniu się nowoczesnej szkoły w Związku Radzieckim opartej na nowych założeniach strukturalno-organizacyjnych, programowych oraz dydaktyczno-wychowawczych.

Zaletą książki M. Pęcherskiego jest, że obok opracowań zawiera ona również materiały związane z kształtowaniem się reformy szkolnej w ZSRR. Szczególnie słuszne było umieszczenie materiałów zawierających tezy KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR oraz ustawy o reformie szkolnej.

Cenne są również materiały z dyskusji nad reformą szkolną. Jest jednak ich brakiem, że nie zawierają głosów zajmujących w dyskusji inne stanowisko. Ciekawi niewątpliwie wielu działaczy oświatowych i nauczycieli w Polsce, jak wypowiadali się na temat reformy zwolennicy obowiązkowej szkoły 9-letniej ze względu na to, że u nas na progu zmian ustrojowych olbrzymia liczba oświatowców wypowiada się za reformą wyrażającą się w formule 9 + 3. Jest interesujące, czy zwolennicy szkoły 9-letniej w Związku Radzieckim operowali podobnymi argumentami jak zwolennicy tej koncepcji w Polsce.

Ogół nauczycieli w Polsce wyraża przekonanie, że szkoła ogólnokształcąca powinna zamykać się w 12 latach nauczania, i przytacza na uzasadnienie tego stanowiska argumenty natury pedagogicznej, psychologicznej, społecznej i ekonomicznej. Zwolennicy szkoły 9-letniej w Polsce są przekonani, że nieodpartym argumentem dla poparcia tej koncepcji jest sprawa wydolności organizmu uczącej się młodzieży i związane z tym warunki organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Za obowiązkową 9-letnią szkołą ogólnokształcąca nowego typu wypowiedział się Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Zainteresowanie sprawami ustroju szkolnictwa wśród oświatowców i działaczy społeczno-politycznych jest duże, choćby z racji zarysowujących się zmian systemu oświatowego w Polsce. Między innymi dlatego każda pozycja wydawnicza z tej dziedziny może liczyć na poczytność. W szczególnym stopniu dotyczy to książki M. Pęcherskiego, która daje dobrą informację o podjętej w Kraju Rad reformie szkolnej, będącej niewątpliwie w swoich założeniach najbardziej rewolucyjną reformą w świecie.*

* Uzupełnieniem niniejszego sprawozdania jest opublikowana w dziale „Kroniki zagranicznej” tego numeru relacja K. Wojciechowskiego dotycząca strony realizacyjnej reformy szkolnictwa w ZSRR (Redakcja).

ZOFIA CYDZIK: „NAUCZANIE ARYTMETYKI W KLASACH I—IV”

Warszawa 1959 PZWS ss. 123 1 nlb.

Materiały do metodyki nauczania początkowego. Część 2

Sekcja Nauczania Początkowego Działu Metod Nauczania Instytutu Pedagogiki doprowadziła do opublikowania, przy współudziale autorów spoza Instytutu, „materiałów do metodyki nauczania początkowego” w trzech osobnych częściach samoistnych pod względem wydawniczym. Część pierwsza poświęcona została nauczaniu języka polskiego, część druga — nauczania arytmetyki, a część trzecia — nauczania przyrody, geografii i historii w klasach I—IV. Zadaniem niniejszej recenzji jest omówienie części drugiej, poświęconej nauczaniu arytmetyki w klasach I—IV.

Wbrew temu, co zostało podane na okładce, praca Zofii Cydzik nie obejmuje „materiałów do metodyki nauczania początkowego”, lecz jest próbą zwięzłego przedstawienia usystematyzowanego zarysu metodyki nauczania arytmetyki na stopniu elementarnym. Jest to metodyka ogólna; rozpatrująca kluczowe zagadnienia nauczania arytmetyki w niższych klasach szkoły podstawowej, takie, których właściwie rozwiązanie musi mieć decydujący wpływ na ujmowanie zagadnień metodycznych bardziej szczegółowych, ułatwiając należyte organizowanie procesu uczenia się dzieci oraz zapewniając przez to należyte realizowanie obowiązującego programu. Jest to metodyka, w której mniejszą wagę przywiązuje się do gotowych recept, a większą do analiz i uzasadnień, zakładając, że należyte rozumienie procesu dydaktycznego leży u podstawy wszelkiego racjonalnego i skutecznego nauczania.

Stanowisko swoje w sprawie nauczania arytmetyki na stopniu elementarnym wyraziła autorka w następujących sześciu kolejnych rozdziałach: 1) przyczyny trudności w nauczaniu matematyki w klasach I—IV; 2) analiza programu matematyki pod kątem widzenia wyników nauczania; 3) kierowanie myśleniem uczniów w początkowym nauczaniu matematyki; 4) opracowanie węzłowych zagadnień programu matematyki dla klas I—IV; 5) sposoby przezwyciężania trudności w rozwiązywaniu zadań tekstowych; 6) żywy proces a podręcznik.

W rozdziale pierwszym, kilkustronicowym, zasygnalizowane zostały centralne zagadnienia związane z nauczaniem arytmetyki w czterech początkowych klasach szkoły podstawowej: Skąd płyną główne trudności w nauczaniu tego przedmiotu? Co jest właściwym celem nauczania matematyki na stopniu elementarnym? Jakie znaczenie w nauczaniu ma opanowanie techniki działań, a jakie uchwycenie i przyswojenie sobie przez uczniów całego systemu występujących w programie pojęć matematycznych, zachodzących między nimi związków, zależności, wyrażanych w odpowiednich formułach? Jak uprzystępnić dzieciom „myślenie sensomotorycznie” abstrakcyjną wiedzę matematyczną na stopniu elementarnym i uczynić tę wiedzę operatywną, którą dzieci będą umiały posługiwać się w sposób samodzielny? Oto zagadnienia centralne, wysunięte w pierwszym rozdziale pracy, będące zagadnieniami podstawowymi w nauczaniu matematyki, na które autorka próbuje dać odpowiedź w toku swoich dalszych rozważań w wydanej książce. One wskazują na główne trudności w nauczaniu matematyki na stopniu elementarnym, na istniejące braki i niepowodzenia w szkole w tym zakresie. One też stanowią właściwy punkt wyjścia przy formułowaniu odpowiednich wskazań i dyrektyw w metodyce arytmetyki klas początkowych.

Po wysunięciu głównych zagadnień metodycznych w rozdziale pierwszym, autorka dokonuje w następnych rozdziałach systematycznego omówienia głównych zadań oraz metod nauczania matematyki w niższych klasach szkoły podstawowej, pokazując naprzód — w rozdziale drugim — czego powinny się dzieci nauczyć w poszczególnych klasach, co zrozumieć dobrze, co opanować, a co wyćwiczyć, które tematy w tych klasach są najbardziej zasadnicze, czym one są w stosunku do dalszego toku

nauczania matematyki w klasach następnych, dlaczego powinny stanowić przedmiot szczególnej uwagi nauczyciela i zasadnicze kryterium wyników nauczania oraz podkreślając — w rozdziale trzecim — doniosłość właściwych metod nauczania matematyki na stopniu elementarnym, metod aktywizujących dzieci, zapewniających im samodzielność myślenia, umożliwiających stosowanie zdobywanych pojęć i wiadomości matematycznych do rozwiązywania konkretnych zagadnień.

Rozdział czwarty, najobszerniejszy, stanowiący połowę całości tekstu książki, zawiera omówienie „węzłowych zagadnień programu matematyki” z punktu widzenia sformułowanych wcześniej zasad i wymagań metodycznych. Są to: w klasie pierwszej — ćwiczenia wstępne, pierwsza dziesiątka, formuła arytmetyczna, dodawanie i odejmowanie w zakresie 20, z przekroczeniem progu dziesiątkowego, i elementarne zaznajomienie dzieci z dziesiętkowym układem pozycyjnym; w klasie drugiej — dzielenie jako mieszczanie i jako podział, mnożenie w zakresie tabeli mnożenia, dodawanie i odejmowanie liczb dwucyfrowych, mnożenie i dzielenie liczby dwucyfrowej przez jednocyfrową; w klasie trzeciej — dzielenie z resztą, wprowadzenie nawiasów, działania pisemne, pogłębienie dziesiętkowego układu pozycyjnego; w klasie czwartej — wprowadzenie ułamków, skala i plan.

Rozdział piąty poświęcony został omówieniu praktykowanych w szkole metod rozwiązywania zadań tekstowych oraz przedstawieniu wytycznych w sprawie sposobów wdrażania dzieci w proces prawidłowego rozwiązywania takich zadań. W rozdziale szóstym, zamykającym książkę, mowa jest o właściwym wykorzystywaniu podręcznika w nauczaniu matematyki na stopniu elementarnym.

Jak widać z zarysowanego wyżej układu recenzowanej pracy, doboru zagadnień metodycznych i położonych akcentów przy ich rozpatrywaniu, autorce chodzi głównie o to, by nauczyciele niższych klas szkoły podstawowej uchwycili swoje istotne zadania, by zrozumieli, na czym polega proces przyswajania sobie przez ucznia wiadomości, wytwarzania i rozwijania umiejętności matematycznych oraz kiedy i pod jakim warunkiem zdobywanie tych wiadomości i umiejętności będzie rzeczywiste, takie, że uczeń będzie umiał samodzielnie się nimi posługiwać, a w przypadku zapomnienia samodzielnie do nich na nowo dochodzić. Wskazówki, dotyczące sposobów opracowywania węzłowych tematów programu matematyki w niższych klasach szkoły podstawowej, formułowane są w pracy zarówno ze względu na trudności, jakie mogą przedstawiać dla uczniów w tym wieku, jak ze względu na możliwości rozumienia przez nich pojęć, reguł oraz formuł matematycznych, a także ze względu na ich logiczny związek z pojęciami i wiadomościami już przyswojonymi sobie wcześniej w czasie poprzednich lekcji. Takie analityczne oraz rozumowe podejście do zagadnień metodyki nauczania matematyki na stopniu elementarnym jest właściwą drogą przygotowywania nauczyciela do samodzielności i krytycyzmu przy realizowaniu przez niego obowiązującego programu.

W recenzowanej pracy mówi się o nauczaniu arytmetyki w klasach I—IV, takim, jakim jest naprawdę, oraz o takim, jakim powinno być. Pokazuje się w niej, kiedy to nauczanie jest wadliwe, i wyjaśnia dlaczego. Zaleca się, jakim powinno być, i uzasadnia, dlaczego takim, a nie innym. Zarówno napotykanne trudności w nauczaniu, jak niezadowolające wyniki tego nauczania, a także zalecenia ogólne i szczegółowe wskazania metodyczne formułowane są na podstawie uprzedniej analizy treści matematycznych objętych programem, analizy właściwości umysłowych dzieci w wieku niższych klas szkoły podstawowej oraz analizy procesów nauczania i uczenia się dzieci na tym poziomie. W omawianej pracy widać na każdej stronie, przy rozpatrywaniu wszystkich zagadnień, stałą troską o to, by nauczanie arytmetyki w niższych klasach było dostosowane do możliwości ucznia, nie było powierzchowne i mechaniczne, lecz opierało się na myśleniu dzieci i było dla nich kształtujące. Takie stanowisko i zarazem dążenie widoczne jest w całej pracy i stanowi o jej pedagogicznych walorach.

**GOTTHOLD KRAPP: „MARX UND ENGELS ÜBER DIE VERBINDUNG DES
UNTERRICHTS MIT PRODUKTIVER ARBEIT UND DIE POLITECHNISCHE
BILDUNG”**

Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1958 ss. 200

Ta książka jest także pracą dysertacyjną. Jej podstawowe założenie polega na przedstawieniu z pedagogicznego punktu widzenia znanej marksistowskiej zasady łączenia nauczania z pracą produkcyjną i politechnicznego kształcenia młodzieży.

Książka jest napisana w sposób bardzo treściwy. Nie sposób w krótkiej, rekomendacyjnej notatce podać więcej, niż mówią w zasadzie tytuły jej licznych rozdziałów i podrozdziałów. Trzeba w ogóle zapisać na dobro autorów niemieckich, iż biorąc pod uwagę interes czytelnika, starają się dokonać bardzo dokładnego sprobematyzowania tekstu, aby był jak najbardziej czytelny.

Praca Gottholda Krappa składa się z czterech części. Pierwsza traktuje o naturze człowieka w odróżnieniu od innych istot; druga — o konieczności oraz możliwościach wszechstronnego kształcenia wszystkich ludzi; trzecia — o zasadzie łączenia nauczania z pracą produkcyjną; wreszcie część czwarta rozważa problem kształcenia politechnicznego. Jest charakterystyczne dla tego autora, iż terminu kształcenia politechnicznego w zasadzie nie używa, traktuje go nawiasowo, niejako zastępczo, operuje natomiast terminem „ogólnokształcącego nauczania technologicznego”. Odpowiedni rozdział nosi tytuł: *Der Gedanke des allgemeinbildenden technologischen Unterrichts*, co w języku polskim nie brzmi jasno.

Omawiając szczegółowiej strukturę książki, należy wskazać, iż część pierwsza obejmuje dwie kwestie: na początku autor omawia tzw. „ogólną” naturę człowieka, podnosząc zagadnienie pracy jako tego czynnika, który charakteryzuje proces stawania się człowieka, oraz poświęcając także trochę miejsca przedstawieniu specyficznych cech pracy ludzkiej. W drugim punkcie tej części rozważany jest problem modyfikacji, jakim uległ człowiek w swym historycznym rozwoju. Chodzi tu autorowi o konfrontację tego, co powiedział uprzednio na temat tzw. „ogólnych” właściwości natury ludzkiej z ich realizacją historyczną. Ta konfrontacja, jak wiadomo, nie wypada najmocniej. Najważniejszą i najboleśniejszą sprawą jest tu proces wyobcowywania się (*Entfremdung*) pracy, który uczynił wolnego robotnika proletariuszem. Jedyną drogą wyjścia z tego dziejowego, tragicznego impasu jest droga rewolucji, jest uspołecznienie na tej drodze produkcji, środków wytwarzania. Jest to jedyna historyczna szansa proletariatu. Tym zamyka autor rozważania części pierwszej.

W części drugiej, poświęconej problemowi wszechstronnego wychowania (*die allseitige Erziehung*), autor najpierw precyzuje ogólny cel wychowania komunistycznego. Jest nim człowiek wykształcony i wychowany wszechstronnie. Marks i Engels, uznając prawo każdej jednostki do pełnego i swobodnego rozwoju, wysuwali tę sprawę nie jako zwykły cel wychowawczy, lecz jako podstawową zasadę, która powinna przyświecać proletariatu w jego walce o nowy, komunistyczny porządek społeczny.

Następną sprawą, podjętą przez autora w tej części książki, jest zagadnienie społecznych uwarunkowań ogólnego celu wychowania. W związku z tym zaznajamiamy się kolejno z rozważaniami w duchu marksowskim dotyczącymi podziału pracy jako podstawowej formy całej dotychczasowej produkcji, podziału pracy w ramach społeczeństwa oraz tegoż podziału w ramach zakładu pracy; w końcu autor omawia skutki podziału pracy w stosunku do robotnika.

Kwestia trzecia dotyczy konieczności oraz możliwości wszechstronnego wychowania i wykształcenia ludzi. Obszerne uwagi, jakie snuje autor, mają charakter porównania sytuacji pod tym względem robotnika w ramach kapitalistycznego systemu produkcyjnego z możliwościami, jakie zgodnie z Marksem, rysuje przewyzię-

zenie starego podziału pracy i jego negatywnych następstw. Część tę kończy autor uwagami na temat realizacji postulatów wszechstronnego wychowania.

Trzecia część rozprawy została skupiona wokół problemu łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Jest to główna kwestia całej książki. Autor wyjaśnia najpierw właściwy sens tej zasady, wysuniętej przez Marksa i Engelsa, malując jej bogate tło historyczne. Zjawiła się ona bowiem już w najwcześniejszych koncepcjach utopistów, zaczynając od T. Morusa (1516) i Campanelli (1620) aż po utopijnych socjalistów, Fouriera i Owena. Marks i Engels budowali swoje koncepcje w tej dziedzinie na długiej historycznej tradycji.

Następnie G. Krapp przedstawia poszczególne, częściowe aspekty tej zasady w literaturze przedmarksowskiej, socjalistycznej i komunistycznej, wreszcie precyzuje poglądy samego Marksa i Engelsa.

Drugą kwestią, jaką rozważa w tej części książki, jest kwestia łączenia nauczania z pracą produkcyjną w systemie fabrycznym.

Część czwartą i ostatnią książki wypełnia problematyka ogólnokształcącego nauczania technologicznego albo kształcenia politechnicznego. Autor wypowiada się, po pierwsze, na temat technologii. Wykazuje, iż Marks był tym uczonym, który dostarczył licznych przykładów należytego doceniania nauki jako swoistej siły produkcyjnej.

Autor mówi następnie o rozwoju tej dyscypliny oraz o technologicznych zainteresowaniach i studiach Marksa. Najważniejszy wszakże akcent w tej części książki spoczywa na rozważaniach na temat kształcenia politechnicznego, zwłaszcza jego treści zaprojektowanej przez Marksa. Marksowską koncepcję kształcenia politechnicznego uznaje autor za nową treść starej zasady łączenia nauczania z pracą produkcyjną.

Końcowe zdania książki poświęca autor wskazaniu na znaczenie kształcenia politechnicznego dla idei wyzwolenia robotnika i pracy. Wychowanie politechniczne to jeden z ważnych środków pozwalających na wychowanie ludzi produktywnie pracujących, ale nie przykutych raz na zawsze do jednego zawodu. Przyczyni się ono w przyszłości do tego, że praca nie będzie ciężarem, lecz pierwszą życiową potrzebą człowieka.

W. W.

HEINZ KARRAS: „DIE GRUNDGEDANKEN DER SOZIALISTISCHEN PÄDAGOGIK IN MARX HAUPTWERK »DAS KAPITAL«”

Volk u. Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1958 ss.150

Praca H. Karrasa z Niemieckiej Republiki Demokratycznej jest jego dysertacją kandydacką, obronioną w r. 1956 na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie.

Zadanie autora polegało na wydobyciu i właściwym zinterpretowaniu wszystkich wypowiedzi Marksa lub wspólnych stanowisk Marksa i Engelsa, dotyczących problemów pedagogicznych, jak również tych myśli, które mogą być odniesione do pedagogiki jako nauki w sposób pośredni. Autor pragnął wskazać na wielką wagę *Kapitału* jako podstawy ważnych założeń pedagogiki socjalistycznej.

Na treść książki składają się problemy następujące: w rozdziale pierwszym autor omawia proces pracy jako podstawę egzystencji człowieka i jego rozwoju, przy czym zasadniczy nurt wywodów skupia się wokół roli pracy w rozwoju osobowości człowieka; w rozdziale drugim — zatytułowanym *Znaczenie społecznych form i warunków pracy w ustroju kapitalistycznym dla rozwoju cech specyficznie ludzkich* — najwięcej miejsca poświęca analizie istoty kapitalistycznego procesu pracy oraz

konsekwencjom tak pojętego procesu produkcji w odniesieniu do wychowania; rozdział trzeci poświęca autor omówieniu stosunku marksizmu do zadania wszechstronnego rozwoju, skupiając uwagę czytelnika na tym postulacie, oraz na kształceniu politechnicznym, jako nieodzownym elemencie wychowania wszechstronnie rozwiniętego człowieka; rozdział czwarty wypełniają konkluzje książki akcentujące trzy kwestie, a mianowicie: kwestię powstania i kształtowania się natury ludzkiej, sprawę pozycji wychowania w społeczeństwie kapitalistycznym i socjalistycznym oraz zagadnienie zmian w treści kształcenia i wychowania pod wpływem rozwoju sił wytwórczych.

W tym sprawozdaniu pragnę zatrzymać uwagę czytelnika nie na całości rozważań autora, ale tylko na jednej wybranej z przedstawionego zarysu treści kwestii, tj. na roli czynnika pracy w rozwoju osobowości człowieka. Oto w dużym skrócie wywód z odpowiedniego podrozdziału książki.

Praca jest koniecznym, naturalnym warunkiem życia ludzkiego, właściwym wszystkim formacjom społecznym. Wartość użytkową, stwarzaną dzięki pracy, określa Marks jako konieczny i niezależny od jakiegokolwiek form społecznego życia ludzi warunek ich egzystencji, pośredniczący między przyrodą a człowiekiem. Wartość użytkowa jest niczym innym, jak tylko syntezą dwóch elementów: surowca znajdującego się w przyrodzie i ludzkiej pracy. Działanie więc na surowiec w tym celu, aby nadać mu postać użytkową, jest istotnym znameniem procesu pracy.

Podjęta przez Marksa analiza procesu pracy dostarcza ważnych wskazówek służących wyjaśnieniu podstawowego zagadnienia pedagogiki i psychologii, tj. zagadnienia czynników warunkujących pomyślny rozwój osobowości ludzkiej oraz znamionujących tę osobowość cech i właściwości.

Już u zarania swej egzystencji człowiek stanął wobec konieczności wytwarzania przedmiotów potrzebnych mu do zaspokajania jego potrzeb. Przedmiotów takich w postaci gotowej w przyrodzie przeważnie nie spotykał, był więc zmuszony je wytwarzać. W ten sposób powstała praca jako konieczny środek wytwarzania niezbędnych człowiekowi do życia przedmiotów, jako pierwszy czyn człowieka w jego historii.

W tym działaniu musieli ludzie wprawiać w ruch siły swych ramion i nóg, swych rąk i głów. W ten sposób zmieniali nie tylko otaczającą ich przyrodę, lecz także równocześnie własną naturę. Aby móc działać przeobrażając na świat rzeczy, żeby móc nadawać im kształty pożądane, musiał człowiek u samych narodzin swej pracy „wyhodować” pierwszą myśl niezbędną mu do określenia kształtu przedmiotu, musiał zastanowić się nad celem, jakiemu ma służyć jego działanie, musiał na podstawie własnych doświadczeń wyrobić sobie wyobrażenie rezultatu swych czynności, zanim je zaczął praktycznie wykonywać.

Po obmyśleniu rezultatów swego działania musiał człowiek zastanowić się jeszcze nad tym, jak ów rezultat osiągnąć, jak do niego dojść, jakie chwytaki rąk i jakie inne jeszcze środki zastosować. Po takiej pracy myślowej przychodziło do wykonywania praktycznego, w trakcie którego także inne organy ciała były wprawiane w ruch, głowa zaś w tym czasie musiała kontrolować pracę tych organów. I, jeśli się zdarzyło, iż przewidywany rezultat osiągnięty nie został, namysł nad drogami i środkami wiodącymi do celu zaczynał się na nowo. W ten sposób zarówno głowa, jak ręce, ramiona i nogi człowieka były w nieustannym ruchu aż do chwili osiągnięcia zamierzonego celu.

W tym procesie człowiek przeżywał swój własny, osobisty, stosunek do rzeczy i zjawisk, jak również do innych ludzi, z którymi żył razem i pracował. Człowiek nigdy nie działał sam, odizolowany od świata przyrody. Jako istota odizolowana uległby niechybnie groźnej potędze przyrody. Mógł egzystować jedynie w społeczności, której ramy w początkach były bardzo ograniczone i w miarę upływających lat rozszerzały się. Przeżywanie własnego stosunku do innych ludzi, do otaczają-

cej go sfery rzeczy i zjawisk, prowadziło do wykrystalizowywania się najpierw prostych, z czasem coraz bardziej złożonych uczuć, które oddziaływały pobudzająco lub hamująco na proces jego pracy. Gdy działały hamująco, musiały być przez człowieka przezwyciężane, co znów wymagało wysiłku, ale tym razem już psychicznego, wysiłku woli.

Wspólne oddziaływanie na przyrodę jest tylko wówczas możliwe, jeśli ludzie mogą się między sobą porozumiewać co do celu, środków oraz metod niezbędnych do osiągnięcia wytkniętego celu. Na tej drodze właśnie powstała, jako dalszy konieczny etap rozwojowy, potrzeba porozumiewania się. Na jej podstawie rozwinęła się mowa, ukształtowały się odpowiednio anatomiczno-fizjologiczne organy, centra mózgowe itp. Istota tego złożonego niezwykle i długotrwałego procesu wyrażała się w tym, iż współdziałanie ludzi, ich przeróżne prace, ruchy fizyczne i określone stany psychiczne, wreszcie produkty wysiłku, wpływały i wpływają nadal na powstawanie nowych potrzeb, które na pewnym stopniu rozwoju społecznego nie mają już tylko charakteru materialnego, lecz również charakter duchowy, dotyczą bowiem nie tylko świata natury, lecz także świata kultury. To wytwarzanie się w procesie pracy nowych potrzeb i rozszerzanie się ich skali nazywają Marks i Engels w *Niemieckiej ideologii* także czynem historycznym (eine geschichtliche Tat).

Co to znaczy, iż w procesie pracy człowiek zmieniał nie tylko przyrodę, lecz także własną naturę? Znaczy to, iż rozwijał drzemiące i założone potencjalnie u podstaw jego rozwoju zadatki, czyli anatomiczno-fizjologiczne podstawy uzdolnień, a nie same uzdolnienia. Natura ludzka wyraża się przede wszystkim w określonych cechach i potrzebach, te zaś są zdeterminowane systemem wytwarzania. Marks i Engels wypowiedzieli tę myśl w *Niemieckiej ideologii*, pisząc: „Jak jednostki uzewnętrzniają własne życie, takimi są w istocie. Czym zaś są, określa ich produkcja, tzn. zarówno to, co wytwarzają, jak również to, jak wytwarzają. Czym jednostki są, zależy więc ostatecznie od warunków materialnych ich wytwórczości”. Słabo rozwiniętym siłom wytwórczym odpowiada również ograniczony zakres wiedzy, przede wszystkim zaś nieznanomość procesów przyrody i tkwiących u ich podstaw prawidłowości. Marks wskazywał również na podobną zależność między słabym rozwojem sił wytwórczych a stanem wierzeń religijnych.

Zadatki tkwiące potencjonalnie w naturze ludzkiej przedstawiają sobą jedynie możliwości rozwoju pewnych cech, nie zaś same cechy. Dopiero przez pracę zaczynają się one realizować, przybierając dzięki procesowi poznania, procesowi rozwoju woli, uczuć itp. określony stopień społecznej świadomości. Społeczny charakter procesu pracy warunkuje od początków społeczny charakter świadomości.

Powyższe rozważania, dotyczące rozwoju cech fizycznych i psychicznych człowieka w procesie pracy, nie mogą oznaczać, że każdy proces psychiczny korzeniami swymi tkwi w pracy. Marks uczył, jak to na tle produkcji materialnej kształtuje się odpowiednia baza, a zarazem bardzo zróżnicowana i wielostronna nadbudowa, jak poza zakresem pracy produkcyjnej rozwijają się również inne zakresy życia społecznego, które mogą być źródłami podsycającymi procesy myślenia, procesy rozwoju woli, uczuć, oraz mogą pobudzająco wpływać na powstawanie nowych zainteresowań i potrzeb ludzkich.

Ale nie tylko w historycznym rozwoju ludzkości praca odegrała i odgrywa taką rolę. Jej znaczenie widoczne jest również w rozwoju poszczególnych jednostek. Także poszczególny człowiek tylko w procesie praktycznej, celowej działalności, wymagającej intensywnych czynności myślenia, może zmieniać swą naturę. Właśnie ten fakt ma dla pedagogiki i wychowania szczególne i decydujące znaczenie.

Specyficzną właściwością pracy wychowawczej jest to, że nie tak jak inne dziedziny pracy ludzkiej, skierowana ona jest na przekształcanie jakichkolwiek przedmiotów przyrody, lecz na zmianę najbardziej rozwiniętej i złożonej, w określonej społeczności żyjącej, istoty, na zmianę człowieka.

Wynikające z tych szczególnych właściwości człowieka, jako przedmiotu wychowania, trudności były wykorzystywane przez jeden z kierunków pedagogiki mieszczańskiej, który zwalniał wychowawcę od odpowiedzialności za rezultaty pracy wychowawczej, jak również odmawiał wychowaniu charakteru działalności celowej, planowej i systematycznej.

Przedstawiciele tzw. swobodnego wychowania byli zdania, iż nie jest nam wiadome, do czego i w jakim kierunku mamy wychowywać człowieka, że wychowanie nie ma nic innego do zdziałania, jak tylko usuwać przeszkody założonym u podstaw rozwoju dziecka dodatnim jego dyspozycjom. Wysuwanie wobec dziecka wymagań, wpływanie na nie w określonym kierunku, było traktowane przez tę teorię za równoznaczne z zadawaniem gwałtu naturze dziecka. Pogląd ten negował potrzebę wysuwania obiektywnych celów wychowawczych, jak również negował możliwość osiągnięcia takich celów. Pracę wychowawczą pojmował nie jako pracę, lecz jako zajęcie raczej bezplanowe, w związku z którym wychowawca nie może ponosić żadnej odpowiedzialności za rezultaty. Teoretyczne korzenie takiego poglądu tkwiły w teoriach dziedziczności, wedle których zadatki wrodzone albo środowisko miały być czynnikami przesądzającymi o rozwoju osobowości ludzkiej.

Praca wychowawcza jest zatem pracą nad żywym człowiekiem. Trudności, jakie stąd wynikają, czynią koniecznym szczególnie staranne i gruntowne przygotowywanie się nauczycieli i wychowawców do jej prowadzenia. Działalność wychowawczą, podobnie jak każdą inną pracę, cechować powinna celowość, planowość i systematyczność.

Autor rozważa następnie potrzebę wprowadzania dzieci i młodzieży w proces świadomego zdobywania wiedzy. Dzieci powinny być wciągane przez nauczyciela do świadomego wykonywania organizowanej i kontrolowanej przez niego pracy.

Problem różnic indywidualnych, zgodnie z tezą Marksa o tkwiących potencjalnie w naturze ludzkiej zadatkach rozwojowych, powinno się wyjaśniać, zdaniem autora, w ten sposób, iż różnice te są uwarunkowane nie tyle tymi potencjalnymi zadatkami, ile wynikami procesu pracy nauczająco-wychowawczej, który może różnić się i różni się rzeczywiście treścią, warunkami, przebiegiem w zależności od warunków, w jakich dziecko żyje. Te warunki jesteśmy w stanie zmieniać na coraz lepsze.

Praca H. Karrasa nie ma charakteru wyłącznie referującego, zawiera wiele partii refleksyjnych o wartościach bardzo pouczającej.

W. W.

ABEL i GROOTHOFF: „DIE BERUFSSCHULE — GESTALT UND REFORM“
(SZKOŁA ZAWODOWA — USTRÓJ I REFORMA)

Carl Winter, Darmstadt 1959 ss. 172

Książka powyższa została wydana nakładem Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände

Dyskusja nad zagadnieniem reformy szkolnej w NRF trwa już od kilku lat. Niemiecki Komitet do Spraw Wychowania i Wykształcenia (Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs und Bildungswesen) powołany przez Ministerstwo Kultury NRF przedstawił z początkiem 1959 r. plan swej pięcioletniej pracy nad reformą szkolnictwa w postaci tzw. „Planu ramowego” (Rahmenplan zum Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens”, Stuttgart 1959, Ernst Klett Verlag, ss. 55). Plan ten, przekazany w roku 1959 do publicznej dyskusji, spotkał się z ostrą krytyką. Pierwszy i zasadniczy mankament „Planu”, podkreślany przez dyskutantów, to nie objęcie reformą szkół zawodowych i wyższych oraz tzw.

„drugiego toru kształcenia”. Zdaniem pedagogów i szerokich rzesz dyskutantów, reprezentujących opinię publiczną, bez wyjaśnienia sytuacji na odcinku szkół zawodowych i wyższych nie można rozwiązać problemu szkolnictwa „ogólnokształcącego” w sposób przynoszący powszechne korzyści.

Na tle tych dyskusji praca Abela i Groothoffa pt. *Die Berufsschule — Gestalt und Reform* obudziła w NRF żywe zainteresowanie. W prasie pedagogicznej zwraca się uwagę, iż jest ona ważnym przymierzem wskazującym drogi rozwiązania trudnego problemu ustroju szkolnego oraz właściwą rolę szkoły zawodowej w nowym, uprzemysłowionym społeczeństwie.

Praca powyższa otrzymała drugą nagrodę (pierwszej nie przyznano) w konkursie ogłoszonym przez „Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände”. Związek ten, przystępując do organizacji mającego odbyć się w roku 1958 w München Kongresu Nauczycieli i Wychowawców, ogłosił pod koniec 1957 r. konkurs na opracowanie następującego problemu: *Struktura szkoły zawodowej w epoce automatyzacji i energii atomowej z uwzględnieniem dwunastoletniego obowiązku szkolnego*. W wyniku konkursu powstała niniejsza praca. Przygotowana do druku w 1958 r., na półkach księgarskich ukazała się w r. 1959. Całość, obejmująca 172 strony druku, podzielona jest na pięć rozdziałów. Dwa z nich (I — *Zur Fragenstellung der Preisfrage und zur Durchführung dieser Besinnung* i II — *Anpassung und Überlieferung*) napisał Groothoff, docent Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Lüneburgu, dwa dalsze (III — *Beruf-Betrieb-Ausbildung* i V — *Die Berufsschule im Zweiten Bildungsweg*) napisał Abel, docent pedagogiki zawodu w Instytucie Pedagogiki Zawodu we Frankfurcie n. Menem i redaktor naczelny miesięcznika „Berufspädagogische Zeitschrift”, rozdział IV napisany został wspólnie przez obydwu autorów.

Dr Hans Hermann Groothoff, analizując dotychczasowy ustrój szkolny w NRF, stwierdza, iż jedynie szkoły ludowe cieszą się w chwili obecnej społecznym uznaniem i zaufaniem. Wszystkie szkoły wyżej zorganizowane, ich organizacja i treść dydaktyczna podlegają stałej dyskusji. Zarzuca się im zbyt silne powiązanie z tradycją, „przechumanizowanie” i brak zrozumienia dla życia ludzkiego w warunkach gospodarki uprzemysłowionej. Nieco inaczej przedstawia się sprawa w szkolnictwie zawodowym. Tutaj „nowy świat” wdarł się z wielką siłą. Dlatego problem wysunięty w konkursie jest uznawany za zasadniczy problem reformy szkolnej, dający się jednakże rozwiązać jedynie łącznie z wszystkimi pozostałymi problemami szkolnictwa. Szkoła ma bowiem odpowiedzieć na pytanie: „co stanie się z człowiekiem w epoce energii atomowej i automatyzacji i jak można mu pedagogicznie przyjść z pomocą” (op. cit. s. 8). Autor stawia dwa pytania: 1) czy właściwie określa się naszą epokę jako epokę energii atomowej i 2) czy kwestia „co się stanie z człowiekiem jako takim w tej epoce” jest w ogóle problemem pedagogicznym — czy jest to może raczej problem filozoficzny lub psychologiczny i socjologiczny, a przy tym polityczny?

Powołując się na założenia „materializmu historycznego”, wedle których wykryta w epoce energia wyznacza określony sposób produkcji i gospodarki, stosunki produkcyjne, a przez to również stosunki ekonomiczno-społeczne, stwierdza, że życie ludzkie jest obecnie określane w sposób decydujący przez energię atomową i automatyzację. Trzeba więc rozważyć konsekwencje tego rozwoju dla ludzkości, by dojść do odpowiednich wniosków pedagogicznych. Naturalną konsekwencją będzie zreformowanie szkoły zawodowej zgodne z obecną sytuacją życia zawodowego i rozwoju ekonomicznego, a szczególnie jej uelastycznienie i umożliwienie dostosowywania się do stałego postępu nauki i techniki.

Zastosowanie energii atomowej powoduje — według autora — raczej skutki polityczne niż pedagogiczne. Inaczej ma się rzecz ze sprawą automatyzacji. Wdziera się ona bezpośrednio do pracy robotnika, kształtuje jego byt i stosunki międzyludzkie. I na tym właśnie tle wyrastają problemy pedagogiczne. Z punktu widzenia pedago-

gicznego „problemem zasadniczym” szkoły zawodowej jest „przeszkolenie (Beschulung) robotników, rozumiejąc to pojęcie w znaczeniu najszerszym” (op. cit. s. 14).

Reorganizacja szkoły zawodowej musi uwzględnić wszystkie aspekty współczesnego życia: pedagogiczne, polityczne, techniczne i ekonomiczne. W takim układzie rzeczy pedagogika tradycyjna, wywodząca się ze stanowych stosunków społecznych, musi ustąpić miejsca nowej pedagogice, umożliwiającej rozwijanie takiego wychowania i kształcenia, które pozwoli na to, „by ludzie mogli współżyć jako ludzie” w tym społeczeństwie uprzemysłowionym (op. cit. s. 23). Znaczy to, iż wszystkie drogi kształcenia powinny umożliwiać wychowanie wszechstronne, jednakże bez równania w dół.

Szkola jest czynnikiem decydującym o awansie lub degradacji człowieka. „Wszystkim więc należy udostępnić możliwość kroczenia drogą kształcenia. Drogi te trzeba szeroko rozbudowywać, stwarzając przy tym różne możliwości przechodzenia z jednej na inną” (op. cit. s. 25).

Rozdział drugi omawia zagadnienie podporządkowania i tradycji. Autor stwierdza, iż postępowy charakter techniki rodzi tendencję do podporządkowania sobie całego życia i ludzi wymaganiom techniki. Postęp techniki wywołuje stałe zmiany w stosunkach pracy, stąd pedagogika zawodu musi w pewnym sensie przystosowywać się do tych zmian, uwzględniając aktualne potrzeby. Zmiany w stosunkach pracy i zawodach zmuszają pedagogikę do zastanowienia się, czy takie pojęcia, jak praca i zawód, rozumiane w sensie tradycyjnym odpowiadają nowej utęchniczonej rzeczywistości.

Zagadnieniu zawodu i kształceniu zawodowemu poświęcony jest rozdział trzeci. Zmiany, jakie zaszły i zachodzą w wyniku rewolucji przemysłowej, pociągnęły za sobą przeobrażenia wychodzące daleko poza ramy struktury zawodowej, ustalonej przez społeczeństwo stanowe — przez korporacje i cechy. Znika przede wszystkim charakterystyczne dla świata rzemieślniczego pojęcie trwałości zawodu (Dauerberuf), zawodu „na całe życie”, będącego jedyną podstawą utrzymania się człowieka przy życiu.

Jesteśmy świadkami zanikania zawodów tradycyjnych i powstawania nowych, o nieokreślonych na stałe wymaganiach. Przemysłowa organizacja pracy zawodowej spowodowała przesunięcie kształcenia sił fachowych ze szkolenia systemem rzemieślniczym na system szkolny, ustalając przy tym szczegółowe charakterystyki zawodów, plany kształcenia, wymagania kwalifikacyjne i przepisy egzaminacyjne.

Autor przytacza w tym miejscu wyniki badań G. Friedmanna i Jeana Foureste'a dotyczące przechodzenia społeczeństwa z produkcji rolniczo-rzemieślniczej i związanego z nią sposobu życia do produkcji przemysłowej. Najśliniej zaznacza się przechodzenie z sektora pierwszego (rolniczego) do drugiego (przemysłowego), a obecnie do trzeciego — usług, administracji, pracy kulturalnej i wychowania. Stan ten przedstawia poniższe zestawienie (wg Foureste'a):

	Sektor I	Sektor II	Sektor III
Okres przedprzemysłowy (tzw. społeczeństwo pierwotne)	80%	10%	10%
Spółeczeństwo przyszłości	10%	10%	80%
USA w roku 1950	16%	27%	57%

Według najnowszych obliczeń udział zatrudnionych w rolnictwie USA spadł do 12% ogółu zatrudnionych.

Oceniając wydajność pracy w produkcji nowoczesnej, opartej na technice, zauważyć można, że „klasyczny” podział pracowników na zawodowo wyuczonych, niewyuczonych i przyuczonych nie wytrzymuje próby życia, jak nie wytrzymuje takiej próby rzemieślnicze przygotowanie zawodowe do pracy w przemyśle. Rewolucja przemysłowa spowodowała zmiany w formach kształcenia kwalifikowanych sił do pracy, w organizacji warsztatów uczniowskich i zakładów kształcenia przemysłowego. Wprawdzie w NRF jeszcze 90% kandydatów do przemysłu kształci się tradycyjnymi metodami — u mistrza w rzemiośle lub w przemyśle, lecz w innych krajach uprzemysłowionych zdecydowaną przewagę ma kształcenie w warsztatach szkolnych (np. w NRD w 65%).

Różne stosowane obecnie formy kształcenia zawodowego można by więc podzielić na:

1. Kształcenie związane z produkcją, gdzie uczeń od początku nauki związany jest z procesem produkcyjnym jako pomocnicza, eksperymentująca i współdziałająca siła robocza. Stosowane metody nauczania to: „iść za ręką” (Zur-Hand-gehen), „kraść oczyma” (stehlen-mit-den Augen). Zasadą tego typu kształcenia jest zasada ekonomiczna (produkcja).

2. Kształcenie systematyczne w zakładzie nie związanym z produkcją, pod kierunkiem instruktorów wykonujących swe czynności kształcące zawodowo. Nie jest tu istotne, czy zakład kształcący przydzielony jest pod nadzór zakładowi przemysłowemu, czy znajduje się w specjalnie na ten cel zorganizowanej szkole. Kształcenie przebiega tutaj planowo i metodycznie. Zasadą tego typu kształcenia jest zasada pedagogiczna (wykształcenie).

Słabą stroną kształcenia związanego z produkcją bezpośrednią jest systematyczność i przypadkowość, jednostronność określana przez wąską specjalizację danego przedsiębiorstwa, jak również niebezpieczeństwo stawiania młodocianym nadmiernych wymagań. Współczesna pedagogika pracy opowiada się za formą stanowiącą syntezę form powyższych: kształcenia pierwszego stopnia, podstawowego, prowadzonego planowo poza zakładem pracy i kształcenia drugiego stopnia — w zakładzie pracy. Egoistyczne interesy niektórych właścicieli małych i średnich zakładów przemysłowych, liczących na tanią siłę roboczą, nie pozwalają na generalne zastosowanie tej formy kształcenia zawodowego. Toteż obecne formy kształcenia zawodowego wywołują w kołach gospodarczych i naukowych liczne głosy krytyczne, jako „nieelastyczne i ekskluzywne”, nie odpowiadające wielkim przemianom strukturalnym, zachodzącym w gospodarce i społeczeństwie. Przemiany te powodują stawianie coraz wyższych wymagań, dotyczących nie tylko wiedzy ogólnej, ale i cech charakteru, które trzeba kształcić na równi z umiejętnościami zawodowymi. Autor przypomina ostrzeżenie Edwarda Sprangera: „Szkola zawodowa nie powinna nadużywać swej nazwy w tym celu, by z młodych ludzi robić niewolników zawodu”.

Brak w NRF przepisów, zobowiązujących do kształcenia zawodowego wszystkich młodocianych i ustalających nadzór nad kształceniem w przedsiębiorstwach, powoduje, że wiele przedsiębiorstw wzbrania się przyjmować młodocianych podlegających obowiązkowi szkolnemu lub utrudnia młodocianym robotnicom i robotnikom uczęszczanie do szkoły. W ogóle świat przemysłu występuje ostro przeciw prawnemu uregulowaniu tego zagadnienia.

Medycyna, psychologia i socjologia zgodnie stwierdzają, że „włączenie młodocianych w 14 roku życia do pracy zawodowej w przemyśle, będącym pod wpływem zracjonalizowanej produkcji i podlegającym konkurencji gospodarczej, może być połączone z wielkim niebezpieczeństwem dla rozwoju ich osobowości” (op. cit. s. 65). Z tego też powodu autor opowiada się za wydaniem przepisów, które zakazałyby za-

trudniania jako siły roboczej młodocianych przed ukończeniem 16 roku życia. Stwierdza on dalej, iż niemiecki „tradycyjny system kształcenia zawodowego w zakładzie przemysłowym i w szkole zawodowej został w swych fundamentach zachwiany”, że przechodzi on ostry kryzys, ponieważ nie uwzględnia nowoczesnego rozwoju techniki. Technika natomiast — według zdania ekspertów — „czyni wykształcenie jednym z najważniejszych zadań w ogóle” (op. cit. s. 68). W nowoczesnej gospodarce wzrastać będą stałe wymagania w stosunku do intelektu i charakteru. W całym niemal współczesnym świecie można zauważyć ściśle powiązanie kształcenia szkolnego zawodowego w służbie tego właśnie zadania, jak również podnoszenia dolnej granicy wieku rozpoczynania pracy zarobkowej do 16, a nawet do 17 roku życia (Szwecja, Francja, NRD i in.).

Trwające na terenie NRF dyskusje, jak również czynione w zakładach przemysłowych niektórych krajów federalnych próby, wskazują na coraz silniej występujące dwie tendencje:

1. Przeciwwstawienie się narastającej stale specjalizacji w pracy przemysłowej i dążenie do szerokiego wykształcenia podstawowego jako bazy, która pozwoli na „przechodzenie” do innego zawodu i uniknięcie jednostronności.

2. Rozszerzanie kształcenia teoretycznego ze względu na wzrastające wymagania w stosunku do wiedzy technicznej i rozumienia zracjonalizowanej, przez maszyny i nowoczesne urządzenia sterownicze, uwarunkowanej pracy prawie we wszystkich gałęziach produkcji, dystrybucji, komunikacji i łączności. Utrwała się powszechne poglądy, że kształcenie intelektualne, kształcenie charakteru i dążność do poszerzania horyzontu duchowego, a ponadto intensyfikacja kontaktów społecznych — ma bezpośrednie znaczenie dla wyników pracy zawodowej i dla zadowolenia z tej pracy.

Dla poparcia swych tez autorzy analizują cały rozwój historyczny szkolnictwa zawodowego w Niemczech, wskazując zarówno na jego dobre, jak i złe strony oraz starając się wyciągnąć słuszne dla nowoczesnej szkoły zawodowej wnioski. Przytaczają przy tym wiele wypowiedzi uczonych, pedagogów, znawców problemu szkolnictwa zawodowego — Kerschensteiner, Spranger, Schwarzlöse, Lippert, Schlieper, Litt, Weinstock i in. — omawiających genezę i funkcję tradycyjnego kształcenia zawodowego, jak również rolę, organizację i metody kształcenia zawodowego, uwarunkowanego nowymi stosunkami ekonomicznymi i społecznymi. Ponadto autorzy przedstawiają próby rozwiązania problemu kształcenia zawodowego czynione w ostatnich latach w różnych krajach federalnych, jak Nordheim-Westfalen, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg i in., mające na celu dostosowanie form i metod kształcenia do wymagań współczesnej epoki, to znaczy przyporządkowanie szkolnictwa zawodowego rozwojowi techniki z jednej strony, a zadośćuczynienie wszechstronnemu rozwojowi jednostki i humanizowanie pracy w przemyśle zautomatyzowanym z drugiej strony. Analizując walory tych eksperymentów, autorzy nie wyrażają swego do nich stosunku. Prawdopodobnie dlatego, że eksperymenty te trwają i trudno w tej chwili osądzić, która z organizacji kształcenia zawodowego jest najodpowiedniejsza i najskuteczniejsza.

Na specjalną uwagę zasługuje rozdział piąty, poświęcony szkole zawodowej w tak zwanym „drugim torze kształcenia”. Nowa szkoła zawodowa, według autora, jest osią tego „drugiego toru”, wiodącego do szkoły ludowej jako szkoły głównej (Hauptschule), do szkoły wyższej (Hochschule). W celu rozwiązania problemów dydaktycznych w tym zakresie, teoria musi jasno postawić zagadnienie wartości kształcących, zawartych w pracy warsztatowej. Pedagodzy, zastanawiający się nad merytoryczną stroną kształcenia i wykształcenia, muszą mieć stale przed oczyma młodego człowieka jako najbardziej „zainteresowanego”. Życie młodzieży dzisiejszej, jak to już podkreślano, kształtuje się zupełnie inaczej niż dawniej. Charakterystyczny jest przede wszystkim zanik wpływu wychowawczego rodziny. Stosunki w rodzinie,

między rodzicami i dziećmi, jak również między rodzeństwem układają się na zasadzie stosunku partnera do partnera. Mocno zmienił się również stosunek młodzieży do szkoły. Nie tylko uczniowie szkoły zawodowej, ale również uczniowie szkół średnich ogólnokształcących, szkół wyższych i najwyższych widzą w szkole nie naukę jako taką, lecz formę zdobywania pewnego zawodu. W zdobyciu kwalifikacji zawodowych młodzież widzi swoje przyszłe stanowisko w społeczeństwie. Stwierdza się również malejący stale wpływ rodziców na wybór zawodu.

Nauczyciele i wychowawcy mają dziś do czynienia z młodzieżą, której dzieciństwo kończy się wcześniej niż dawniej. Badania naukowe i doświadczenia poczynione w klasach 7—9 wykazały, iż dotychczasowe zapatrywania, wedle których okres uczęszczania do szkoły podstawowej określono na lata 6—14, nie odpowiadają rzeczywistości. Nowy ustrój szkolny musi więc być bardziej elastyczny. Winien zwrócić szczególną uwagę na okresy rozwojowe o charakterze przejściowym, zwłaszcza na okres przechodzenia z dzieciństwa do młodzieńczości, co w naszych warunkach następuje między 10 a 13 rokiem życia. Z tego względu autor wysuwa postulat przekształcenia wyższego stopnia szkoły ludowej (Volksschuloberstufe) w szkołę główną (Hauptschule), przedłużenia jej o 9 i 10 rok nauki. (Szkoła ludowa w NRF jest w zasadzie ośmioletnia — dopisek sprawozdawcy). Zróżnicowanie programowe tej szkoły, by każdy uczeń mógł znaleźć w niej coś, co go interesuje. W przeciwnym razie, młodzież szukać będzie zaspokojenia swych zainteresowań poza szkołą. Dla uczniów więc o umysłach ścisłych przewidzieć należy kształcenie w mowie ojczystej, językach obcych, w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych i historycznych — jako pomost do dalszego kształcenia. Dla uczniów niezdolnych do tak abstrakcyjnego myślenia trzeba znaleźć inną formę wysiłku — wysiłku ręki, „myślącej ręki” — jak mówił Spranger — pracy fizycznej. Młody człowiek chce tworzyć to, co wydaje mu się sensowne, a sensowne dla niego jest to, co jest pomocne w życiu praktycznym. Szkoła taka, jeśli ma być szkołą wychowującą dla życia, nie może być nadal rozumiana jako „szkoła ogólnokształcąca”, z drugiej zaś strony nie może być również „szkołą zawodową”. Ma być ona stopniem podstawowym szkoły zawodowej i punktem wyjściowym dla „drugiego toru kształcenia”.

Autor stwierdza dalej, iż obowiązkowe szkoły zawodowe jako szkoły towarzyszące praktycznej nauce zawodu, prowadzonej metodami rzemieślniczymi, nie spełniają już dziś swego zadania. Tradycyjne przygotowanie do zawodu w miarę rozwoju zmechanizowanej i zautomatyzowanej produkcji przechodzi coraz głębszy kryzys, nie odpowiada nowym warunkom produkcyjnym i nowej strukturze społecznej. Już dziś w wielu krajach federalnych czyni się próby organizacji szkół zawodowych o dłuższym okresie kształcenia, szerszym zakresie wiedzy ogólnej i zawodowej. Szczególne wymagania stawia się średniej szkole zawodowej, której zadaniem jest przygotowanie młodzieży zdolnej i chętnej do pracy w odpowiedzialnych zawodach i na średnich stanowiskach kierowniczych.

Wychowanie zawodowe powinno stanowić ważny, ale nie jedyny punkt treści wychowania współczesnej młodzieży. Ma ono łączyć się ściśle z wychowaniem politycznym i humanistycznym. Wynikają stąd pewne wnioski dotyczące przygotowania kadr nauczycielskich dla szkół zawodowych. W nowej szkole zawodowej nauczyciel będzie musiał współpracować z „nauczycielem pracy” (instruktorem, nauczycielem zawodu) i z „kierownikiem młodzieżowym”, który z ramienia szkoły będzie utrzymywał łączność z organizacjami społecznymi i politycznymi. Ustalenie jednolitych form i metod kształcenia nauczycieli szkół zawodowych staje się w tym aspekcie sprawą palącą.

Mocno stawia autor sprawę wydzielenia z pedagogiki ogólnej — pedagogiki szkoły zawodowej (Berufsschulpädagogik), jako dyscypliny wchodzącej w zakres nauki o wychowaniu, opierającej się o pedagogikę szkoły zawodowej, jak również o pedagogikę pracy (Arbeitspädagogik), związanej z nauką o pracy. Do jej zadań należy

przede wszystkim badanie kształcenia zawodowego w aspekcie historycznym i wyciąganie z tych badań wniosków praktycznych, które można by wykorzystać przy kształceniu młodych kadr nauczycieli szkół zawodowych. Pedagogika szkolnictwa zawodowego musi ustalić właściwy stosunek między praktyką pedagogiczną a teorią pedagogiczną, które powinny się wzajemnie uzupełniać.

Przed pedagogiką szkoły zawodowej stawia autor następujące zakresy działań:

1. Badanie rzeczywistości na odcinku życia, pracy (zawodu) i sytuacji wychowawczej środowiska, w którym żyje młodzież. Przenoszenie wyników badań nauki o pracy i nauk społecznych na płaszczyznę pedagogiczną. Podejmowanie własnych badań, by uzyskać należytą orientację w aktualnej sytuacji życiowej.

2. Szkoła zawodowa i jej miejsce w ogólnym systemie wychowania i kształcenia, jej podstawy organizacyjne, prawne i finansowe. Dokładne zapoznanie się z praktyką wychowania zawodowego we własnym kraju i w innych krajach w różnych epokach rozwoju społecznego, by w ten sposób uzyskać naukowe podwaliny pod politykę zawodu i politykę szkolną.

3. Treści i doświadczenia w pracy dydaktycznej i wychowawczej w klasie szkolnej oraz w warsztacie szkoleniowym, w życiu szkolnym i pozaszkolnym, tj. w pracy kształcącej i wychowawczej szkoły zawodowej.

Pedagogika szkoły zawodowej z jednej strony opracowuje podstawowe poglądy pedagogiczne dotyczące wychowania i kształcenia młodzieży czynnej zawodowo, z drugiej strony prowadzi badania szczegółowe, wzbogacając teorię pedagogiczną. W pierwszym rzędzie służy ona jednakże zadaniu praktycznemu — kształceniu nauczycieli i wychowawców, ugruntowaniu ich pedagogicznej podstawy. Centralnym zagadnieniem w kształceniu nauczycieli szkół zawodowych jest integracja fachowych i pedagogicznych teorii oraz zawodowej i szkolnej praktyki. Szkoły zawodowe potrzebują nauczycieli, którzy starają się wypełniać swoje zadania nie jako inżynierowie albo naukowcy, lecz jako wychowawcy, z pełną odpowiedzialnością pedagogiczną za swą pracę.

*

Praca obejmuje różne aspekty zagadnienia szkoły zawodowej: jej przyszłej organizacji, form i metod pracy, treści nauczania i wychowania, z jednej strony w oparciu o tradycje narodowe, z drugiej — w perspektywie, jaką daje epoka atomu, mechanizacji i automatyzacji. Zawiera bogaty materiał źródłowy i dokumentarny. Autorzy nie przedstawiają jednakże żadnej określonej koncepcji przyszłej szkoły zawodowej, nie wskazują metod praktycznego rozwiązania trudności, jakie napotyka szkolnictwo zawodowe, nie wskazują form powiązania tego szkolnictwa ze szkołami podstawowymi, średnimi ogólnokształcącymi i wyższymi — jak mógłby się tego spodziewać czytelnik, zasugerowany tytułem pracy. W książce nie znajdujemy również żadnych propozycji dotyczących programów nauczania przyszłych nowoczesnych szkół zawodowych lub stosunku przedmiotów ogólnokształcących do przedmiotów zawodowych oraz praktycznej nauki zawodu w tych szkołach. Brak ten spodziewany jest — jak wyjaśniają sami autorzy — krótkim okresem czasu, jaki dano uczestnikom konkursu na napisanie pracy. Sugestie, dotyczące organizacji szkolnictwa, programów i planów nauczania, można by dać w oparciu o eksperymenty pedagogiczne i długotrwałą obserwację pracy w konkretnych szkołach.

Mimo tych mankamentów praca Abela i Groothoffa ma dużą wartość. Przynosi wnikliwą analizę i ocenę aktualnej sytuacji ekonomiczno-społecznej przeprowadzoną z pozycji materializmu historycznego, mimo że autorzy nie są marksistami. W założeniach, które stanowią podstawę ich rozważań nad organizacją przyszłej szkoły zawodowej, stają mimo woli na gruncie pedagogiki socjalistycznej. Przedstawiając wszechstronnie wyniki warunkujące byt człowieka w świecie uprzemysłowionym, w warunkach produkcji zautomatyzowanej, sięgają również do podstawowych zasad

materializmu historycznego i dochodzą do wniosków, które są ogólnie do przyjęcia. Przygotowanie do pracy robotnika wysoko kwalifikowanego, wykształconego tak pod względem ogólnym, jak i fachowym, nadanie kształceniu ogólnemu w szkołach zawodowych właściwej rangi, jako podstawy wychowania humanistycznego, humanizacji szkoły zawodowej i pracy zawodowej, wykorzystanie rozwoju nauki i techniki dla dobra ludzkości — to zasady, na jakich autorzy chcą oprzeć wychowanie nowego człowieka — fachowca.

Na uwagę zasługuje również koncepcja wydzielenia pedagogiki szkolnictwa zawodowego jako szczegółowej dyscypliny, ustalenie dla tej dyscypliny zadań i oparcie na niej procesu kształcenia przyszłych kadr nauczycieli szkół zawodowych wszystkich specjalności.

S. SZAJEK
Poznań

Z POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Najbardziej chyba aktualnym zagadnieniem, które zajmuje dość dużo miejsca na łamach naszych czasopism, jest sprawa kształtowania myślenia. W przeglądzie niniejszym zwrócę uwagę na artykuły w „Nowej Szkole”, „Psychologii Wychowawczej” i „Kwartalniku Pedagogicznym”, gdyż — tak się wydaje — przedstawiono w nich najbardziej istotne problemy.

Akrobatyka czy matematyczne myślenie?

W sierpniu ub. roku odbyła się w Danii międzynarodowa konferencja na temat nauczania matematyki. W dyskusji nad sprawą uczenia się matematyki przez ucznia i studenta, wzajemnych inspiracji programów szkolnych i uniwersyteckich, harmonizacji nauczania matematyki na kolejnych poziomach kształcenia, zabierali głos nauczyciele i uczeni z różnych krajów (Anglii, Belgii, Danii, Hiszpanii, Polski, Szwajcarii). Zasadnicze problemy z tej dyskusji przedstawiła na łamach „Nowej Szkoły” (nr 2) prof. dr Zofia Krygowska. Rzucają się w oczy dwie przede wszystkim sprawy: 1) ocena krytyczna, dość pesymistyczna, obecnego stanu nauczania matematyki i 2) ustalenie odpowiedzialności za poziom tego nauczania. W sprawie pierwszej, zgodzono się zasadniczo z opinią jednego z uczestników konferencji, że „uczenie się matematyki jest dla wielu uczniów przede wszystkim ćwiczeniem się w pewnej akrobacji, której potrzeby i sensu nie rozumieją. Niektórzy z nich może nawet lubią tę akrobację, ale prawdziwej matematyki w niej nie znajdują. Tylko nieliczni — mówili ów nauczyciel — pokonują próg, dzielący akrobatykę od matematycznego myślenia. Ze studiów takich nie wynosi się zrozumienia matematyki jako metody myślenia i badania świata. Jeśli tak będą kształceni nauczyciele, to nie wniosą żadnej nowej idei do nauczania szkolnego”.

Do tej druzgocącej krytyki autorka artykułu dodała: „Nasze programy szkolne nie zawierają... nawet tego, co było znane w epoce Newtona, i nie dają żadnej okazji do tego, aby uczeń dowiedział się czegokolwiek o matematyce rozwijającej się, żywej”.

Na tle tej ostrej i negatywnej oceny studiów matematycznych rzucono pytanie, kto jest odpowiedzialny za to, że matematyka, której poświęca się w szkole tyle czasu, nie jest szkołą myślenia.

Odpowiedź jest wielce charakterystyczna: „Szkoły wyższe obciążają nią szkoły średnie, wskazując na zacofanie programów, podręczników i metod nauczania. Szkoły średnie stwierdzają swą bezsilność wobec słabego przygotowania absolwentów szkół podstawowych, a niejednokrotnie i wpojonych im wadliwych nawyków myślowych. Wystarczy jednak pomyśleć o nauczaniu, aby ciąg przesuwania odpowiedzialności odwrócić. To przecież pedagogiczna szkoła średnia przygotowuje nauczyciela szkoły podstawowej, czy więc nie odpowiada ona za konserwatywny styl nauczania matematyki w tej szkole? To przecież uniwersytety i wyższe uczelnie pedagogiczne wychowują i kształcą nauczyciela szkoły średniej, czyż więc mogą się one uchylać od odpowiedzialności za to, że ten nauczyciel uczy często jeszcze nie matematyki, ale akrobatyki?”

Cóż można do tego dodać? Chyba tylko życzenia, ażeby wszyscy, którzy uczą matematyki, przeczytali i przedyskutowali wielce interesujący artykuł prof. Krygowskiej i zastanowili się, czy matematyka, której uczą swych uczniów, jest akrobatyką

czy metodą myślenia i badania świata — nawet jeśli uczą w szkole podstawowej, w klasach niższych. Nawyki myślowe kształtują się od pierwszego zetknięcia się dziecka z liczeniem, formułą, działaniem. Jeśli młodzi nauczyciele rzucili na wymienionej konferencji pytanie, w jaki sposób dokonywać inwentaryzacji struktur myślowych uczniów, i jeśli w związku z tym pytaniem zwrócono uwagę na analizę błędów i trudności uczniów, która rzuca światło na to, jak uczeń myśli, jakimi narzędziami już rozporządza, a czego mu jeszcze brakują, to jest to dodatkowa wskazówka, jak ważne problemy dyskutowano na konferencji i jak bardzo potrzebne są takie dyskusje u nas.

Uczenie się i nauczanie

Na tle tej dyskusji rodzi się pytanie, jak uczyć, żeby lekcje były istotnie szkołą myślenia. Nie jest tajemnicą, że zagadnienie uczenia się jest słabą stroną naszej dydaktyki. Dominuje ciągłe zainteresowanie procesem nauczania, więc czynnością nauczyciela, mniej natomiast czynnościami ucznia — takimi, jak zdobywanie wiadomości, przekonań, umiejętności, utrwalanie zdobytych wiadomości, stopień samodzielności w zdobywaniu wiadomości i w myśleniu. I dlatego z zainteresowaniem czytamy sprawozdanie z badań naukowych przeprowadzonych w Katedrze Dydaktyki Instytutu Nauk Pedagogicznych UW pod kierunkiem prof. W. Okonia, a ogłoszone w numerze 4 (14) „Kwartalnika Pedagogicznego” z 1959 r. Z badań tych wynika, że lepsze rezultaty osiąga się przy nauczaniu opartym na samodzielnym myśleniu i działaniu uczniów.

1. Czesław Kupisiewicz przeprowadził badania nad kształceniem samodzielności myślenia uczniów przez rozwiązywanie problemów. Oceniając krytycznie metody słowno-oglądowe i praktyczne w postaci laboratoryjnych, wysuwa tezę, że zasadniczym warunkiem niezbędnym do uniknięcia błędów wymienionych metod jest „problemowe ujmowanie materiału nauczania umożliwiające uczniom samodzielne formułowanie, rozwiązywanie i sprawdzanie określonych zagadnień w drodze operacji myślowych, weryfikowanych następnie przy pomocy czynności praktycznych”. Tak formułując zadanie, autor ma na myśli nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w liceum ogólnokształcącym. Przeprowadzone w klasach VIII i IX szkół ogólnokształcących eksperymenty wykazały, że przy nauczaniu problemowym przyrost wiadomości był większy aniżeli przy stosowaniu metod słowno-oglądowych i laboratoryjnych, lepsza też była trwałość wiedzy. W wyniku danych, które ujawniły eksperymenty, autor podkreśla we wniosku końcowym, że „problemowe ujmowanie objętego programem materiału nauczania ułatwia uczniom jego opanowanie, jeżeli formułowane problemy nawiązują do posiadanych przez nich doświadczeń oraz są rozwiązywane przy pomocy operacji myślowych sprawdzanych w drodze czynności praktycznych”.

To jest interesująca strona informacji Cz. Kupisiewicza, słabą natomiast jest brak bliższych danych o stosowanej metodzie problemowej. Wiemy tylko, że było to „stwarzanie sytuacji problemowych i organizowanie pracy myślowej uczniów w taki sposób, aby mogli samodzielnie wysuwać określone hipotezy, uzasadniać je przy pomocy zdobytej dotychczas wiedzy oraz sprawdzać je w drodze czynności praktycznych”; w „typowej metodzie laboratoryjnej” mogą się mieścić te same elementy.

Brak danych spowodował fakt, że ogłoszony komunikat jest streszczeniem pracy, a nie pełnym jej przedstawieniem. Wynikło z tego również inne nieporozumienie; gdy autor na wstępie wyjaśnia w formie ogólnego jakby prawa, że „chcąc kształcić i rozwijać samodzielne myślenie uczniów” należy stosować metodę problemową, nie bierze pod uwagę młodszych dzieci, dla których te metody nie były właściwe.

2. Wyniki badań w odniesieniu do lekcji historii w klasach V—VII przedstawiła

Krystyna Kuligowska. W jej badaniach ujawniła się trudność uczenia problemowego. Autorka stwierdziła, że w klasach, w których nie było pracy samodzielnej na lekcjach historii, tylko 60,60% odpowiedzi było zadowolających bezpośrednio po lekcji, a 29,5% przy sprawdzaniu po kilku miesiącach; w klasach, w których było „za dużo” samodzielności (tzn. nauczanie czysto problemowe, bez pomocniczej pracy nauczyciela) — 57,9% i 27,0%; najlepsze wyniki uzyskano przy stosowaniu metody problemowej z pytaniami pomocniczymi: w jednej klasie 100%, a w drugiej 88,8% odpowiedzi zadowolających przy sprawdzeniu bezpośrednio po lekcji, a 61,1% i 52,6% po kilku miesiącach.

Zdaniem autorki, przeprowadzone badania wskazują, że „przy uczeniu się tak trudnego przedmiotu, jakim jest historia, nie wolno wymagać od ucznia szkoły podstawowej prac w pełni samodzielnych”. Wynika to z przeprowadzonych badań. Nasuwa się jednak pytanie, czy istotnie metoda uczenia, stosowana przez autorkę, jest właściwa w klasach V—VII. Wyniki wskazują, że raczej nie; bo jeśli uczniowie zapamiętali po kilku miesiącach tylko 61,1% i 52,6%, to ubytek jest znaczny i trudno z tego wnioskować o wartości metody; najwyżej można powiedzieć, że była lepsza aniżeli inne.

Sprawa metody uczenia się przez uczniów historii jest sprawą całkowicie otwartą. Autorka nie udowodniła tezy, iż metoda uczenia problemowego w klasach V—VII gwarantuje dobre wyniki.

Mechanizm myślenia dziecka

Jeśli już mowa o uczeniu się i myśleniu, warto zwrócić uwagę na dwa artykuły w numerze 4 „Psychologii Wychowawczej” z 1959 r.; jeden — to analityczne rozważania prof. O. Hobarta Mowrera (USA) na temat dwóch teorii uczenia się (Thorndike'a i Pawłowa) i projekt własny autora pogodzenia obu teorii — a drugi to artykuł — łatwiejszy w czytaniu i zrozumieniu — Adama Bardeckiego *Porównanie części i całości w mowie i myśleniu*, będący sprawozdaniem badań przeprowadzonych z dziećmi w wieku od 3 do 9 lat. Autor nawiązuje do badań Piageta i Szemińskiej na temat kształtowania się pojęć liczby i na konkretnych przykładach wyjaśnia przebieg własnych badań i ich wyniki. Badane dzieci zdawały sobie sprawę z tego, że przedstawione im korale brunatne (większość) i białe (kilka) były drewniane, gdy jednak miały odpowiedzieć, których koralu jest więcej: brunatnych czy drewnianych, odpowiadały, że brunatnych. Dziecko, wyjaśnia autor, nie mając rozwiązań gotowych, zapożyczonych od ludzi starszych, rozwiązuje problem po swojemu lub nie rozwiązuje go wcale i w ten sposób odsłania mechanizm swych czynności umysłowych. Jest to mechanizm zasadniczo inny aniżeli u dzieci starszych i dorosłych.

W innych pismach pedagogicznych znajdziemy również interesujące każdego nauczyciela artykuły, pytanie tylko, co nauczyciel czyta i jak czyta. Odpowiedź jest bardzo trudna.

Nieco światła, na razie w porcji dość skąpej, rzuciła na to zagadnienie Jadwiga Kołodziejska w nrze 2 „Życia Szkoły” z br. w artykule pt. *Rola czasopisma w pracy nauczyciela*. Kto ciekawy, niech przeczyta.

„SOWIETSKAJA PIEDAGOGIKA”

Nowe zadania

W grudniu ub. roku odbyła się w Moskwie ogólnorosyjska konferencja kierowników katedr pedagogiki i psychologii uniwersytetów i instytutów pedagogicznych z udziałem pracowników naukowych Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR, przedstawicieli Ministerstwa Oświaty RSFR, nauczycieli i dyrektorów szkół.

W nrze 2 „Sowieckoj Pedagogiki” z br. zostało zamieszczone krótkie sprawozdanie z obrad tej konferencji oraz referaty wygłoszone na niej.

Pierwszy referat pt. *Zadania katedr pedagogiki w świetle ustawy o umocnieniu więzi szkoły z życiem* wygłosił A. J. Markuszewicz, wiceminister oświaty i członek rzeczywisty Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR. W referacie swym, na tle analizy zadań stojących przed szkolnictwem i oświatą, autor wysuwa przed katedrami pedagogiki i psychologii następujące zadania:

1. Usprawienie wykładów wszystkich dyscyplin pedagogicznych w oparciu o dalsze rozwinięcie idei marksistowskich w dziedzinie wychowania i nauczania młodego pokolenia.
2. Opracowanie zasady łączenia nauczania z pracą produkcyjną w warunkach budowy społeczeństwa komunistycznego, badanie i uogólnianie doświadczeń przebudowy systemu szkolnego, analizowanie pedagogiki zagranicznej i poddawanie ostrej krytyce nienaukowych burżuazyjnych teorii pedagogicznych.
3. Przygotowanie przyszłych nauczycieli tak, aby łączyli oni zdobywanie wiedzy z pracą społeczną w instytutach oświatowo-wychowawczych, przekształcając w tym celu praktykę pedagogiczną studentów.
4. Podniesienie pracy naukowej katedr na taki poziom, aby każda z nich stała się centrum badań pedagogicznych obwodu lub kraju, i skierowanie wysiłku na badanie ważniejszych problemów przebudowy systemu szkolnego włączając do tej pracy nauczycieli i studentów. Rezultaty badań powinny katedry wprowadzać do szkolnej praktyki.
5. Dbać o lepszą kadrę wykładowców, włączając do pracy w katedrach twórczych pracowników oświaty. Podnosić poziom naukowy wykładowców przez aspiranturę oraz doskonalenie naukowe.
6. Zapewnić udział pracowników naukowych w organizowaniu życia studentów, aby właściwie je ukierunkować oraz wpływać na wychowanie moralne i estetyczne studiującej młodzieży. Celem tej działalności jest przygotowanie nauczyciela o dużej kulturze.
7. Utrzymywanie więzi z absolwentami, aby badać warunki ich pracy oraz wpływać na wzrost poziomu naukowego absolwentów.
8. Udzielanie pomocy ze strony naukowej i merytorycznej organom oświatowym w rozwiązywaniu aktualnych problemów przebudowy szkolnictwa i podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli.
9. Propagować wiedzę pedagogiczną wśród ludności.

Analizując pracę dydaktyczną katedr pedagogiki i psychologii, J. Markuszewicz zwraca uwagę na to, że obecny program nauczania pedagogiki nie zadowala ani studentów, ani wykładowców. Zasadniczym brakiem kursu pedagogiki jest fakt, że nie odgrywa on istotnej roli w kształceniu przyszłego nauczyciela, wyposaża go w zbyt mały zakres wiadomości potrzebnych do przyszłej pracy, słabo kształtuje naukowe myślenie w dziedzinie pedagogiki. Istotnym momentem w podnoszeniu poziomu kursu pedagogiki, aby mógł on służyć gruntownemu wykształceniu pedagogicznemu przyszłego nauczyciela, jest jego naukowość.

Aktualizację i konkretyzację problemów pedagogicznych należy opierać na

uogólnieniach teoretycznych. Student powinien gruntownie przyswoić sobie wiedzę o tym, że rodzaj oddziaływania pedagogicznego najbardziej racjonalny w danych warunkach, w innych warunkach może doprowadzić do wprost przeciwnych rezultatów. Mówiąc o nauczaniu dyscyplin pedagogicznych, autor wysuwa konieczność uzupełnienia istniejącego kursu pedagogiką porównawczą. Liczne błędy programów nauczania pedagogiki wynikają z nieumiejętności wykorzystania bogatego materiału i możliwości kształcących tej dyscypliny w interesie pracy przyszłego nauczyciela.

Pedagogika, jako nauka o wychowaniu, kształceniu i nauczaniu młodego pokolenia, rozpatruje procesy wychowania, nauczania i praktykę szkolną w rozwoju historycznym, jednak centralne miejsce powinny zajmować problemy współczesności, zwłaszcza komunistyczne wychowanie młodzieży. Jednak w interesie samej nauki nie należy ograniczać się tylko do badania rozwoju szkoły radzieckiej, lecz badać i oceniać doświadczenia szkół w innych krajach, zarówno socjalistycznych, jak i kapitalistycznych.

Szeroko omawiana jest w artykule sprawa programu nauczania pedagogiki. Konieczne jest, zdaniem autora, opracowywanie syntetycznego kursu pedagogiki i odpowiedniego podręcznika. Kurs ten powinien dać ogólny obraz współczesnej pedagogiki z punktu widzenia metodologii marksistowskiej i stanowić podstawę teoretyczną dla innych zajęć ze studentami, zwłaszcza dla nauczania poszczególnych dyscyplin pedagogiki i praktyki pedagogicznej.

Chciałbym zwrócić uwagę na jedną z wielu spraw, które autor omawia w tym artykule, a które zostały tu już zasygnalizowane, mianowicie na problem szkół ćwiczeń katedr pedagogiki. Autor postuluje, by szkoły ćwiczeń stały się także podręcznymi laboratoriami badawczymi katedr. Szkoły takie będą wtedy mogły spełniać swe zadania, tj. pełnić z jednej strony funkcję miejsca ćwiczeń praktycznych studentów, z drugiej — laboratorium dla prac naukowych, jeśli stanowić będą organiczną część instytutów pedagogicznych lub katedr. Nauczyciele tych szkół powinni bezpośrednio uczestniczyć w pracach eksperymentalnych. Autor stwierdza, że najbardziej efektywna praca badawcza oraz praca dydaktyczna szkół eksperymentalnych i ćwiczeniowych istnieje w tych szkołach, w których bezpośrednio są zatrudnieni pracownicy nauki katedr psychologii, pedagogiki i wykładowcy poszczególnych metodyk nauczania. Istnieje także potrzeba delegowania pracowników naukowych na kierownicze stanowiska do szkół, na pewien określony czas (zależny od charakteru eksperymentu), do prac naukowo-badawczych.

Drugi referat wygłoszony przez przewodniczącego Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR, I. Kairowa, omawia problemy perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych i koordynacji pracy Akademii i katedr pedagogiki.

I. Kairow w pierwszej części swego wystąpienia nawiązuje do problemów poruszanych w końcu ub. roku na łamach „Uczcielskiej Gaziety” w związku z konferencją Akademii Nauk Pedagogicznych poświęconą sytuacji i zadaniom w dziedzinie nauk pedagogicznych. Konferencja ta stwierdziła, że pedagogika zajmowała się opracowywaniem problemów mało istotnych i ze względu na ciasny empiryzm badań nie sprzyjała rozwojowi nauki. Dydaktycy — stwierdzono na konferencji — w swych pracach nie dawali pełnego naukowego opracowania treści kształcenia, nie opracowywali naukowych podstaw planów i programów nauczania, ograniczali się często tylko do opisu zjawisk pedagogicznych.

Istotną przyczyną tego stanu rzeczy było słabe przygotowanie metodologiczne wielu pracowników naukowych.

Mówiąc o nowych zadaniach w dziedzinie badań pedagogicznych, autor wysuwa następujące problemy, które powinny stać w centrum uwagi prac Akademii i katedr:

1. Budownictwo komunizmu i szkoła.
2. Związek wychowania i rozwoju dziecka.

3. Problemy wszechstronnego rozwoju młodzieży w warunkach budownictwa komunizmu.

Opracowanie teoretycznych problemów podstaw pedagogiki jest opóźnione i ogranicza się w zasadzie do prac nad podręcznikami. Duże prace na tematy ogólnopedagogiczne (Szabalow: *Kształcenie politechniczne*, Daniłow: *Proces nauczania w szkole radzieckiej*), chociaż stanowią zjawisko pozytywne, nie mogły jednak wypełnić pustki istniejącej w dziedzinie teorii pedagogiki radzieckiej.

Badania powinny objąć przede wszystkim tak ważne problemy, jakimi są problemy szkoły i budownictwa komunizmu, lub inaczej problemy szkoły i społeczeństwa. Autor wysuwa konieczność współdziałania z filozofami i ekonomistami przy badaniu tych zagadnień. Między innymi, wysuwany jest przez autora tak istotny z tego punktu widzenia problem wszechstronnego badania funkcji szkoły w zachowaniu ciągłości rozwoju pokoleń, problemy roli szkoły w walce o zwycięstwo komunizmu — szkoły jako narzędzia w walce o przekształcenie społeczeństwa. Badanie tej roli nie może ograniczać się jedynie do badania doświadczeń szkoły radzieckiej, lecz powinno uwzględnić także doświadczenie szkół całego obozu krajów socjalistycznych. Okres, w którym kraje te przyswajały jedynie doświadczenia Związku Radzieckiego, należy do przeszłości. Stosując te doświadczenia i modyfikując je, w zależności od własnych konkretnych warunków, kraje obozu socjalizmu nagromadziły bogaty materiał stanowiący cenny wkład w rozwój nauk pedagogicznych. Aktualnym i ważnym problemem jest także problem szkoły w świetle postępu technicznego. Między innymi otwarty jest problem, w jakiej mierze szkoła powinna reagować na nowości nauki i techniki, jak powinny zmieniać się w związku z tym treści i metody nauczania w szkole.

Problemy wychowania i rozwoju młodego pokolenia przez długi okres nie były badane. Fałszywe rozumienie przez niektórych pedagogów uchwały Partii z roku 1936 „O wypaczeniach pedagogicznych w systemie narkomprosów” powodowało, że odrzucano badania właściwości rozwojowych i indywidualnych dzieci. Mimo iż od opublikowania uchwały przeszło już ponad 20 lat, to jednak fałszywa pozycja nie została poddana krytyce. Skutkiem takiego stanu rzeczy pedagogika radziecka stała się „bezdzielną”.

Kairow zwraca uwagę na konieczność badania tych problemów rozwoju dziecka, które pozwolą odpowiedzieć na wiele problemów pedagogicznych. Istnieje potrzeba badań w dziedzinie przygotowania dziecka do pracy w warunkach rozwoju komunizmu oraz do racjonalnego wypoczynku, a zwłaszcza przygotowanie dziecka do życia w szerokim rozumieniu tego słowa. Prace badawcze winny objąć także zagadnienia stosunku kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, stosunku nauczania i pracy produkcyjnej młodzieży. Kairow zwraca przy tym uwagę, nie tylko na błędy lat dwudziestych, polegające na sztucznym uwikłaniu nauczania w pracę produkcyjną, lecz także na błędy lat pięćdziesiątych, polegające na podporządkowywaniu pracy lekcjom przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego.

Szkoła kształcąca wszechstronnie powinna łączyć trzy rodzaje kształcenia: ogólne, politechniczne i zawodowe. Lecz prawidłowe, praktyczne rozwiązanie tego zagadnienia wymaga ustalenia związków występujących między kształceniem ogólnym, politechnicznym a zawodowym oraz ich wpływu na rozwój dziecka. Wymaga również badań problem tzw. technicznego myślenia, które przecież przy całej swojej specyficy jest także funkcją ogólnego rozwoju.

Omawiając sprawy treści i metod nauczania, autor podkreśla konieczność badania teorii metod nauczania, ponieważ dotychczas nie zostało przeprowadzone nawet jedno gruntowne badanie tego problemu, nie licząc dyskusji na temat metod nauczania, które ukazały się na łamach „Sowieckoj Pedagogiki”. Przed badaniem pedagogicznym, między innymi jako najbardziej aktualne, stają obecnie dwa problemy dydaktyczne: rola i charakter związku między teorią a praktyką w nau-

czaniu oraz stosunek między działalnością nauczyciela a uczniów w procesie nauczania. Ze względu na to, że w nowej szkole proces kształcenia będzie opierać się na łączeniu nauki i pracy produkcyjnej, dydaktyka nie może ograniczać się tylko do badania nauczania podstaw nauk, obecnie powinna ona zająć się zagadnieniami treści i metod nauczania pracy produkcyjnej.

Duży błąd badań dydaktycznych stanowi brak prac zajmujących się sprawami wychowawczego charakteru nauczania.

W omawianym artykule Kairow dużo uwagi poświęca sprawom badań problematyki dydaktyczno-wychowawczej w szkołach-internatach i w szkołach tzw. przedłużonego dnia*, jako tych placówek oświatowo-wychowawczych, które w przyszłości swym zasięgiem obejmą większość młodzieży w wieku szkolnym.

Problemy teorii i metod wychowania, pomimo że duży wkład w ich opracowanie dali N. Krupska, A. Makarenko i S. Szacki, wymagają podjęcia nowych prac badawczych. „Życie współczesne, praktyka szkoły radzieckiej, pracująca w całkiem innych warunkach w porównaniu z latami trzydziestymi — pisze Kairow — stawia przed nami szereg teoretycznych i praktycznych zagadnień, na które nie można znaleźć odpowiedzi w pracach Krupskiej i Makarenki”.

Na nowo powinny być także rozwiązywane zagadnienia kształcenia moralności komunistycznej, stosunku do pracy i kształcenia naukowego poglądu na świat, w związku z nauczaniem i pracą produkcyjną. Autor zwraca uwagę m. in. także na problemy kształtowania u uczniów kultury życia codziennego.

W artykule I. Kairowa znacznie szerzej omówiona została problematyka badań pedagogicznych. Zasygnalizowałem tylko niektóre problemy, aby ukazać w zarysie perspektywy badań pedagogicznych wyrastających na tle reformy systemu oświatowego.

Mówiąc o metodach i organizacji pracy badawczej, I. Kairow zwraca uwagę na konieczność pogłębienia pracy eksperymentalnej. Do prac badawczych trzeba przyciągnąć nauczycieli oraz organizować sieć szkolnych laboratoriów dla badań pedagogicznych. W artykule została omówiona także sprawa koordynacji prac badawczych między poszczególnymi ośrodkami naukowymi.

S. SŁOMKIEWICZ

* Szkoły, w których przebywa młodzież cały dzień, od godz. 8 do 18—19.

LENIN A PEDAGOGIKA

(Bibliografia)

U w a g i w s t ę p n e

Niniejsze zestawienie bibliograficzne, sporządzone w Dziale Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, obejmuje dostępne u nas w kraju teksty Lenina (artykuły, przemówienia, listy), dotyczące oświaty, szkolnictwa i wychowania, opublikowane w języku rosyjskim i polskim. Nazwiska i tytuły rosyjskich wydawnictw transliterowano, adnotacje natomiast informujące o ich treści podano w języku polskim.

Przekłady na język polski artykułów, przemówień i listów Lenina w sprawach oświaty i wychowania znajdzie czytelnik (według odsyłaczy podanych w nawiasach kwadratowych) w wydawnictwie zbiorowym: Lenin V. I.: *Dzieła*. T. 1—35. Warszawa 1949—1957 Książka i Wiedza. Wyjątek stanowią dwie pozycje: *List do Gorkiego z r. 1916* i *List do Komisji Literatury Obcej*, których brak w wymienionym wydawnictwie.

Obszerną bibliografię tekstów Lenina, dotyczących oświaty oraz prac o działalności oświatowej Lenina, zawiera książka F. F. Korolewa: *Očerki po istorii sovetskoi školy i pedagogiki 1917—1920*. Moskwa 1958 Akademia Pedagogicznych Nauk s. 528—549.

Zestawienie bibliograficzne, obejmujące wybór prac autorów radzieckich omawiających poglądy i działalność Lenina w zakresie oświaty szkolnictwa i wychowania, podane zostało osobno (Zob.: *Nowa Szkoła* 1960 nr 4 s. 11).

I. TEKSTY LENINA DOTYCZĄCE OŚWIATY I WYCHOWANIA, OPUBLIKOWANE W JĘZYKU ROSYJSKIM

1. LENIN V. I. O kommunističeskom vospitanii [O wychowaniu komunistycznym]. Moskwa 1957 Gospolitizdat ss. 117, 1 nlb.

Treść: Pierwotny szkic artykułu „Najbliższe zadania władzy radzieckiej”. Stenogram. [Dzieła t. 27 s. 204—221]; O charakterze naszych gazet. [Dzieła t. 28 s. 89—91]; Przemówienie na II Naradzie Kierowników Sekcji Oświaty Pozaszkolnej Gubernialnych Wydziałów Oświaty Ludowej 24 stycznia 1919 r. [Dzieła t. 28 s. 454—455]; Projekt programu RKP (b). Podstawowe zadania dyktatury proletariatu w Rosji. [Dzieła t. 29 s. 89—103]; Przemówienie wygłoszone 4 grudnia 1919 r. na I Zjeździe Komun i Arteli Rolnych. [Dzieła t. 30 s. 189—199] Referato subotnikach wygłoszony 20 grudnia 1919 r. na Moskiewskiej Miejskiej Konferencji RKP(b). [Dzieła t. 30 s. 283—289]; Od zburzenia odwiecznego układu ku tworzeniu nowego. [Dzieła t. 30 s. 533—535]; Od pierwszego subotnika na kolei Moskiewsko-Riazańskej do ogólnorosyjskiego pierwszomajowego subotnika. [Dzieła t. 31 s. 112—114]; Zadania Związków Młodzieży. Przemówienie wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji 2 października 1920 r. [Dzieła t. 31 s. 283—301]; O kulturze proletariackiej. Projekt rezolucji. [Dzieła t. 31 s. 318]; Przemówienie na Ogólnorosyjskiej Naradzie politprosiewtów gubernialnych i powiatowych wydziałów oświaty ludowej 3 listopada 1920 r. [Dzieła t. 31 s. 370—380]; Dyrektywy KC dla komunistów-pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty. [Dzieła t. 32 s. 114—116]; Nowa polityka ekonomiczna a zadania komitetów polityczno-oświatowych. Referat wygłoszony na II Ogólnorosyjskim Zjeździe komitetów polityczno-oświatowych 17 października 1921 r. [Dzieła t. 33 s. 45—66]; Kartki z dziennika. [Dzieła t. 33 s. 478—483]; Przypisy.

2. LENIN V.I. O młodeży [O młodzieży]. Moskwa 1954 „Molodaja Gwardija” ss. 318, 1 nlb. tabl. 1.

Zob. poz. 8.

3. LENIN V. I. O narodnom obrazovanii. Stat'i i reči. [O szkolnictwie i oświacie]. Artykuły i przemówienia. [Oprac.]: N. A. Petrov, V. S. Ševkin. Moskwa 1957 APN ss. 463, tabl. 5.

Treść: Gospodarstwa gimnazjalne i gimnazja poprawcze. [Dzieła t. 2 s. 64–72]; O czym myślą nasi ministrowie? [Dzieła t. 2 s. 79–84]; Perły projektomanii narodnickiej. [Dzieła t. 2 s. 485–519]; Oznaki bankructwa. [Dzieła t. 6 s. 69–75]; Drugi Zjazd SDPRR. 1903. Projekt rezolucji o stosunku do uczącej się młodzieży. [Dzieła t. 6 s. 482–483]; Plan listów o zadaniach rewolucyjnej młodzieży. [Dzieła t. 7 s. 29–30]; Zadania młodzieży rewolucyjnej. List pierwszy. [Dzieła t. 7 s. 31–46]; O pomieszaniu polityki z pedagogiką. [Dzieła t. 8 s. 457–460]; Organizacja partyjna a partyjna literatura. [Dzieła t. 10 s. 29–35]; Socjalizm a religia. [Dzieła t. 10 s. 71–76]; Lew Tołstoj jako zwierciadło rewolucji rosyjskiej. [Dzieła t. 15 s. 191–198]; Ruch studencki a obecna sytuacja polityczna. [Dzieła t. 15 s. 203–209]; O stosunku partii robotniczej do religii. [Dzieła t. 15 s. 396–407]; Klasy i partie w świetle ich stosunku do religii i kościoła. [Dzieła t. 15 s. 408–417]; List do słuchaczy szkoły partyjnej na Capri towarzyszy Juljusza, Wani, Sawelija, Iwana, Władimira, Stanisława i Fomy. [Dzieła t. 15 s. 466–472]; L. N. Tołstoj. [Dzieła t. 16 s. 327–332]; L. N. Tołstoj a współczesny ruch robotniczy. [Dzieła t. 16 s. 335–338]; Tołstoj a walka proletariacka. [Dzieła t. 16 s. 361–362]; Lew Tołstoj i jego epoka. [Dzieła t. 17 s. 31–37]; Pamięci Hercena. [Dzieła t. 18 s. 9–16]; Rosjanie a Murzyni. [Dzieła t. 18 s. 554–555]; Rosnąca dysproporcja. Notatki publicysty. X. [Dzieła t. 18 s. 573–591]; Trzy źródła i trzy części składowe marksizmu. [Dzieła t. 19 s. 1–7]; Klasa robotnicza a kwestia narodowa. [Dzieła t. 19 s. 73–75]; Projekt platformy na IV Zjazd Socjaldemokracji Kraju Łotewskiego. Kwestia narodowa. [Dzieła t. 19 s. 99–103]; W sprawie polityki Ministerstwa Oświecenia Publicznego. Przyczynki do zagadnienia oświecenia publicznego. [Dzieła t. 19 s. 123–133]; Praca dzieci w gospodarstwie chłopskim. [Dzieła t. 19 s. 202–205]; Co można zrobić dla oświaty ludowej. [Dzieła t. 19 s. 275–277]; Nacjonalizacja szkoły żydowskiej. [Dzieła t. 19 s. 309–311]; Liberalowie i demokraci w kwestii języków. [Dzieła t. 19 s. 361–364]; Jak biskup Nikon broni Ukraińców? [Dzieła t. 19 s. 389–391]; Rezolucje Letniej Narady 1913 roku KC SDPRR z działaczami partyjnymi. Rezolucja w kwestii narodowej. [Dzieła t. 19 s. 441–444]; Do A. M. Gorkiego. [Dzieła t. 35 s. 100–103]; List do Szaumiana. [Dzieła t. 19 s. 517–520]; O autonomii kulturalnonarodowej. [Dzieła t. 19 s. 521–525]; Do A. M. Gorkiego. [Dzieła t. 35 s. 104–106]; Skład narodowościowy uczniów szkoły rosyjskiej. [Dzieła t. 19 s. 551–554]; Jeszcze o podziale szkolnictwa według narodowości. [Dzieła t. 19 s. 571–573]; Uwagi krytyczne w kwestii narodowej. [Dzieła t. 20 s. 3–39]; Czy potrzebny jest obowiązujący język państwowy? [Dzieła t. 20 s. 61–63]; O dumie narodowej Wielkorusów. [Dzieła t. 21 s. 95–99]; Do A. M. Gorkiego. 1916; Międzynarodówka młodzieży. Notatka. [Dzieła t. 23 s. 174–178]; Materiały do rewizji programu partyjnego. Przyczynek do projektu zmiany programu. [Dzieła t. 24 s. 491–505]; O zadaniach biblioteki publicznej w Piotrogradzie. [Dzieła t. 26 s. 331–332]; Jak zorganizować współzawodnictwo. [Dzieła t. 26 s. 409–419]; Przemówienie wygłoszone na Ogólnorosyjskim Zjeździe Nauczycieli — Internacjonalistów 5 czerwca 1918 r. Krótki protokół. [Dzieła t. 27 s. 467–468]; W sprawie przyjmowania na wyższe uczelnie RFSRR. Projekt uchwały Rady Komisarzy Ludowych. [Dzieła t. 28 s. 35]; Przemówienie na I Ogólnorosyjskim Zjeździe w sprawie oświaty 28 sierpnia 1918 r. [Dzieła t. 28 s. 74–78]; List do Prezydium Konferencji proletariackich organizacji kulturalno-oświatowych. [Dzieła t. 28 s. 86–87]; O charakterze naszych gazet. [Dzieła t. 28 s. 89–91]; Przemówienie na II Ogólnorosyjskim Zjeździe Nauczycieli — Internacjonalistów 18 stycznia 1919 r. [Dzieła t. 28 s. 421–424]; Do Ludowego Komisariatu Oświaty. [Dzieła t. 28 s. 469–471]; Przemówienie na II Naradzie Kierowników sekcji oświaty pozaszkolnej gubernialnych Wydziałów Oświaty Ludowej 24 stycznia 1919 r. [Dzieła t. 28 s. 454–455]; Osiągnięcia i trudności władzy radzieckiej. [Dzieła t. 29 s. 37–71. Półsłowie s. 71]; Projekt programu RKP(b). 9. Punkt programu dotyczący oświaty publicznej. 10. Punkt programu dotyczący stosunków religijnych. [Dzieła t. 29 s. 117–119]; Przemówienie wygłoszone na Ogólnorosyjskim Zjeździe Studentów-Komunistów 17 kwietnia 1919 r. [Dzieła t. 29 s. 317]; Trzy przemówienia wygłoszone na Placu Czerwonym 1 maja 1919 r. Notatki kronikarskie. [Dzieła t. 29 s. 321–324]; Pierwszy Ogólnorosyjski Zjazd poświęcony sprawom oświaty pozaszkolnej 6–19 marca 1919 r. Przemówienie powitalne. [Dzieła t. 29 s. 327–331]; Wielka inicjatywa (o bohaterstwie robotników w zapleczu). Z okazji „komunistycznych subotników”. [Dzieła t. 29 s. 403–429]; Przemówienie wygłoszone na I Ogólnorosyjskim Zjeździe pracowników oświaty i socjalistycznej kultury 31 lipca 1919 r. [Dzieła t. 29 s. 532–539]; O czystości języka rosyjskiego.

uczącej się młodzieży; Przemówienie na II Zjeździe SDPRR w sprawie stosunku do uczącej się młodzieży 10—23 sierpnia; Plan listów o zadaniach rewolucyjnej młodzieży; Zadania rewolucyjnej młodzieży (List pierwszy); Ultimatum rewolucyjnej Rygi; Zaostrenie się sytuacji w Rosji; Ruch studencki a obecna sytuacja polityczna; Zagadnienie partyjności wśród demokratycznej młodzieży studenckiej. III. O udziale młodzieży robotniczej i chłopskiej w walce rewolucyjnej. O rewolucyjnym wychowaniu młodzieży; List do towarzysza o naszych zadaniach organizacyjnych; List do A. B. Bogdanowa i S. I. Gusiewa 15 lutego; Do Komitetu Bojowego przy Komitecie Sankt-Petersburskim; Nauki wydarzeń moskiewskich; Młodzież zagraniczna a rewolucja rosyjska; Z artykułu „Kryzys mienszewizmu”; Iwan Wasiljewicz Babuszkin (Nekrolog); Do Inesy Armand (17 stycznia); Do Inesy Armand (24 stycznia); Z artykułu „Program wojenny rewolucji proletariackiej”; Międzynarodówka młodzieży (Notatka); Referat o rewolucji 1905 roku; Z „Listów z daleka” (List 3. O milicyi proletariackiej); Rady człowieka postronnego. IV. O udziale młodzieży w budownictwie socjalistycznym i o wychowaniu nowego człowieka. Przemówienie na posiedzeniu Moskiewskiego Komitetu Partii w sprawie organizowania grup sympatyków 16 sierpnia 1918 r. (Protokół); Z projektu programu RKP(b) (9. punkt programu dotyczący oświaty publicznej); Przemówienie na I Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistów-studentów 17 kwietnia 1917 r.; Przemówienie na Placu Czerwonym 1 maja 1919 r. (Notatka kronikarska); Wszyscy do walki z Denikinem; Z listu KC RKP (bolszewików) do organizacji partyjnych; Dwa lata władzy radzieckiej; Naszej zmianie; Przemówienie na posiedzeniu Moskiewskiej Rady Delegatów Robotniczych i Czerwonarmijskich 6 marca 1920 r.; Zadania związków młodzieży; O wykształceniu politechnicznym (Uwagi w związku z tezami Nadieży Konstantinowny); Dyrektywy KC dla komunistów — pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty; Z artykułu „O pracy Ludowego Komisariatu Oświaty”; Dyrektywa w sprawie pracy gospodarczej uchwalona przez IX Ogólnorosyjski Zjazd Rad 28 grudnia 1921 r.; Przedmowa do książki I. I. Stepanowa „Elektryfikacja RFSRR w związku z przejściową fazą gospodarki światowej”; Do redakcji gazety „Put' molodioży”; Do Piątego Zjazdu Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji; Do Zjazdu Pracowników oświaty; Do Trzeciego światowego Kongresu Komunistycznej Międzynarodówki Młodzieży w Moskwie; Kartki z dziennika; Przypisy. Chronologiczny wykaz prac W. I. Lenina znajdujących się w niniejszym zbiorze.

9. LENIN V. I.: O oświacie. Przekład A. Krzyżanowskiego. Charków 1928 Centr. Wyd. Ludów ZSRR ss. 67, 1 nłb. Włociańska B-czka Leninowska.

10. LENIN V. I.: O oświacie ludowej. Pod red. i z przypisami St. Borskiego. Moskwa 1925 Centr. Wyd. ZSRR ss. 39.

11. LENIN V. I.: Zadania związków młodzieży. Przemówienie wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji dn. 2 października 1920 r. Warszawa 1949 „Nasza Księgarnia” ss. 32.
Toż. Warszawa 1950 „Książka i Wiedza” ss. 52, tabl. 13.

WANDA DĄBROWSKA

SESJA NAUKOWA POŚWIĘCONA TWÓRCZOŚCI ANTONIEGO MAKARENKI

W dniach 25 i 26 marca 1950 r. odbyła się w Warszawie sesja poświęcona twórczości Antoniego Makarenki zorganizowana przez Instytut Pedagogiki i Instytut Polsko-Radziecki. Celem sesji było rozpatrzenie ogólnych założeń koncepcji pedagogicznej Makarenki na tle aktualnych potrzeb naszej działalności wychowawczej oraz możliwości i warunków wykorzystania dorobku Makarenki w naszych szkołach i innych placówkach wychowawczych.

Prof. dr Kazimierz Sośnicki w słowie wstępnym podkreślił duże znaczenie wychowania w kolektywie według koncepcji Makarenki, stwierdzając równocześnie, że wszystkie dotychczasowe próby ujmowania i realizacji wychowania zespołowego poza Makarenką były powierzchowne, nie sięgały do głębi świadomości i życia uczuciowego młodzieży. Wychowanie odbywać się może tylko w kolektywie, a prawdziwy kolektyw może powstać tylko w ustroju socjalistycznym. Wynika stąd ważne zadanie dla szkół i placówek wychowawczych.

Na obradach plenarnych zostały ogłoszone następujące referaty:

1. *Makarenko w Polsce* — dr Aleksander Lewin.
2. *Koncepcja osobowości w twórczości A. Makarenki* — dr Bolesław Hornowski.
3. *Kolektyw Makarenkowski a grupa społeczna* — prof. dr Stanisław Kowalski.
4. *Problem wychowania w procesie pracy w ujęciu Makarenki* — doc. dr Wiktor Szczerba.

5. *Główne zagadnienia etyki w systemie Makarenki* — E. Kuźniecowa z Moskiewskiego Instytutu Pedagogicznego.

W sekcji wychowania w kolektywie: *Problem kolektywu podstawowego w twórczości A. Makarenki* — mgr Kazimierz Moroz.

W sekcji wychowania przez pracę:

1. *Zagadnienie pracy produkcyjnej w doświadczeniach A. Makarenki* — doc. dr Tadeusz Nowacki.

2. *Rola nauki szkolnej w systemie wychowania A. Makarenki* — dr Roman Polny.

Dr ALEKSANDER LEWIN stwierdził na wstępie swego referatu, że właśnie teraz, gdy zaczyna się proces zasadniczej przebudowy naszego systemu oświatowo-wychowawczego, jest celowe rozważenie, w jakim stopniu przenikają do Polski idee Makarenki oraz jak i gdzie mogą one być użyteczne przy rozwiązywaniu złożonych problemów wychowania socjalistycznego. Dzieła Makarenki dotarły do Polski dopiero po II wojnie światowej, chociaż w niektórych krajach zachodnich, np. w Anglii, *Poemat pedagogiczny* znany już był przed rokiem 1939. Największe zainteresowanie dorobkiem Makarenki istniało w Polsce w latach 1946-1955. Twórczość Makarenki spełniła pozytywną rolę w rozwoju ruchu pedagogicznego w Polsce, a w szczególności: przyczyniła się do zlikwidowania uprzedzeń do pedagogiki socjalistycznej, nagromadzonych przed wojną, umocniła przekonanie o konieczności psychologicznego punktu widzenia przy kształtowaniu postawy moralnej wychowanków, torowała drogę do nowych prób i eksperymentów. Wiele szkół i innych placówek wychowawczych rozpoczęło udatne próby przenoszenia niektórych doświadczeń Makarenki na nasz grunt. Ukazało się wiele artykułów i prac poświęconych Makarence, rozpoczęły się spory dotyczące niektórych pojęć i metod wychowania kolektywnego, między innymi spór o samo pojęcie kolektywu.

Można różnie interpretować dorobek Makarenki, ale na pewno nie można go pominąć zarówno w pracy praktycznej, jak i teoretycznej.

Dr BOLESŁAW HORNOWSKI w referacie *Koncepcja osobowości w twórczości Makarenki* scharakteryzował najpierw Makarenkę jako psychologa. Makarenko swoje wielkie osiągnięcia wychowawcze zawdzięczał w dużej mierze znajomości psychologii. Wiedzę psychologiczną umiał stosować w różnych konkretnych, trudnych sytuacjach wychowawczych. Odnosząc się krytycznie do biologiczno-psychologicznych teorii osobowości Freuda, Adlera, Junga, pragmatystycznej Deweya i humanistycznych koncepcji Sprangera, Makarenko ujmował osobowość w jej społeczno-histerycznym uwarunkowaniu jako „splot stosunków społecznych”. Kształtując osobowość wychowanka i jej główny składnik, charakter, miał Makarenko przede wszystkim na uwadze stosunek wychowanka do jego zadań społecznych, do własnego kolektywu, do siebie samego, do swych obowiązków i własności społecznej.

Następnie omówił metody kształtowania osobowości: przez uczestnictwo w życiu kolektywu, przez prace, przez stawianie i realizację perspektyw życiowych (bliskich, średnich i dalekich), przez kształcenie karność i dyscypliny oraz przez metodę wstrząsu psychicznego. Dużą rolę w kształceniu osobowości odgrywa wpływ wychowawcy na wychowanka. Rolę wychowawcy widział Makarenko w trojakim aspekcie: jako człowieka, jako przyjaciela młodzieży i jako nauczyciela.

PROF. DR STANISŁAW KOWAŁSKI w referacie *Kolektyw a grupa społeczna* — dążąc do wprowadzenia jasności i uporządkowania podstawowych pojęć występujących w dziedzinie wychowania kolektywnego — przeciwstawił pojęcie kolektywu wytworzone w socjologii marksistowskiej i pedagogice socjalistycznej pojęciu grupy społecznej, występującemu w socjologii burżuazyjnej. Kolektyw to zespół ludzi związanych wspólną pracą, realizacją wspólnych zadań, formami organizacyjnymi, odznaczający się ideowością socjalistyczną. Ideowość socjalistyczna to najbardziej charakterystyczna cecha odróżniająca kolektyw od grupy społecznej. Makarenkowskie określenie kolektywu może okazać się bardzo przydatne w pracy wychowawczej w naszych warunkach.

DOC. DR WIKTOR SZCZERBA w referacie *Problem wychowania w procesie pracy u A. Makarenki* — po przedstawieniu krytycznego stosunku Makarenki do poglądów burżuazyjnych w odniesieniu do roli pracy w wychowaniu — omówił podstawowe założenie pedagogiki Makarenki, a mianowicie, że „praca może być środkiem wychowania tylko jako część składowa ogólnego systemu wychowania socjalistycznego”. Wychowanie przez pracę jest najważniejszym warunkiem wychowania moralnego, jednak praca przynosi korzyści wychowawcze tylko wtedy, gdy jest łączona z równoczesnym wychowaniem społeczno-politycznym. Umiejętne wykorzystanie pracy w procesie wychowania przyczynia się w znacznym stopniu do właściwego, indywidualnego rozwoju osobowości wychowanka, wytwarza w nim poczucie zadowolenia i szczęścia osobistego. Wychowanie przez pracę wyrabia u ludzi umiejętność stwarzania i realizacji „perspektywy dnia jutrzejszego”.

DR TADEUSZ NOWACKI w referacie *Zagadnienie pracy produkcyjnej młodzieży w doświadczeniach pedagogicznych Makarenki* podkreślił szczególne znaczenie prób Makarenki dla łączenia nauczania z działalnością produkcyjną. Nauczanie produkcyjne było główną podstawą pracy w koloniach im. Gorkiego i w Komunie im. Dzierżyńskiego, prowadzonych przez Makarenkę. Wiążąc pracę produkcyjną ze zdobywaniem przez uczniów wiadomości ogólnych i umiejętności zawodowych, łączył Makarenko w pewnym stopniu kształcenie ogólne z zawodowym. Kształcenia zawodowego nie widział jednak wąsko, specjalistycznie, ale jako część szerszego kształcenia młodzieży. Makarenko w doświadczeniach swych realizował już to zadanie, które dziś stawiamy szkołom: łączenie nauczania z życiem i z pracą produkcyjną.

MGR KAZIMIERZ MOROZ omówił problem kolektywu podstawowego. Jest to jeden z najważniejszych problemów w dziedzinie wychowania kolektywnego, równocześnie wywołujący obecnie różne dyskusje. Szczególne wątpliwości budzi zagad-

nienie, co stanowi w szkole kolektyw podstawowy, czy klasa szkolna, jak twierdzą jedni, czy też mniejsze grupy tworzące się samorzutnie na terenie klasy.

Makarenko nazywał kolektywem podstawowym taki kolektyw, którego członkowie utrzymują stałą łączność rzeczową, przyjacielską, obyczajową i ideologiczną. Kolektywami podstawowymi w koloniach Makarenki były oddziały liczące 7—15 osób, utworzone na podstawie dobrowolności kompletowania się członków. W skład tych oddziałów wchodziło wychowankowie różnych klas szkolnych, brygad produkcyjnych i w różnym wieku. Zdaniem Makarenki kolektywowi o takiej liczebności nie grozi ani przekształcenie się w zamkniętą grupę kolegów (gdyby kolektyw liczył mniej niż 7 członków), ani podział na mniejsze kolektywy (w wypadku, gdyby kolektyw liczył więcej niż 15 osób). Makarenko dopuszczał możliwość przekształcania się klas w kolektywy podstawowe. Problem ten jednak pozostawił jako otwarty.

Istotą kolektywu podstawowego, jego rolę i główne zadania wyprowadzał Makarenko z istoty i zadań najogólniejszego kolektywu wychowawczego, przez który rozumiał całe społeczeństwo socjalistyczne. Wychowanie kolektywne nie ogranicza się tylko do kolektywu podstawowego, ale odbywa się w łączności z szerszym kolektywem. W celu jak najlepszego oddziaływania wychowawczego na wychowanków przez kolektyw podstawowy wypracował Makarenko zasady indywidualnego, kolektywnego i równoległego oddziaływania pedagogicznego. Zasady te, wbrew głoszonym do dziś opiniom o uniformizującej roli kolektywu w stosunku do wolności i rozwoju jednostki, zawierają postulat takiego oddziaływania wychowawczego, w którym jednostka jest włączona w kolektyw z zachowaniem swej indywidualności.

Następnie prelegent omówił zagadnienie metod i środków pracy wychowawczej w kolektywie podstawowym. Różnorodne środki i metody pracy wychowawczej w kolektywie rozpatrywał Makarenko w ich wzajemnym powiązaniu, nazywając taki system „instrumentacją” pedagogiczną. Różnorodność i specyfika form instrumentacji zależy od stopnia i etapu rozwoju członków kolektywu podstawowego.

E. KUŹNIECOWA referat *Główne zagadnienia etyki w systemie Makarenki* wygłosiła z dużą swadą i siłą sugestywną. Mimo tego że nie podała jakichś rewelacyjnych nowości o Makarence, a przypominała znane na ogół cechy jego systemu wychowawczego, powiedziała to jednak tak prosto i przystępnie, z taką siłą przekonania, że wywołała duże zainteresowanie uczestników i żywą reakcję sali. System Makarenki nazwała pewnego rodzaju „odkryciem” w dziedzinie pedagogiki. Makarenko jest wielkim pedagogiem praktykiem, ale jest też teoretykiem, gdyż wykrył prawa rozwoju kolektywu, wskazał, jak należy ujmować osobowość człowieka na tle kolektywu. Wykazał istnienie związku między moralnymi uczuciami i przekonaniem a postępowaniem człowieka.

Następnie prelegentka podkreśliła znaczenie optymizmu w systemie wychowania moralnego Makarenki oraz omówiła, na czym polegało mistrzostwo pedagogiczne Makarenki. Makarenko to dwie rzeczy: „mistrzostwo i nauka”. Pedagogika Makarenki to pedagogika dnia jutrzejszego.

Dyskusja, jaka wywiązała się po referatach, wykazała dużą troskę uczestników sesji o ulepszenie pracy wychowawczej w Polsce. W tym zakresie wszyscy dyskutanci byli zgodni. Zgodnie również stwierdzono, że dorobek Makarenki można w większym lub mniejszym stopniu wykorzystywać w naszych szkołach i placówkach wychowawczych. Wartość i praktyczna użyteczność doświadczeń Makarenki została bezspornie uznana na sesji przez wszystkich prelegentów i dyskutantów.

Natomiast różnice zdań w dyskusji zarysowały się w związku z takimi zagadnieniami, jak: istota kolektywu i jego cechy, użyteczność Makarenkowskiego określenia kolektywu w naszych warunkach, możliwość wykorzystania dorobku Makarenki w szkołach i innych instytucjach oraz kolektyw podstawowy.

PROF. K. SOŚNICKI stwierdził, że istotą kolektywu jest nie tylko jego oblicze socjalistyczne, ale też i to, że normy przyjęte przez kolektyw sięgają do głębi prze-

żyć uczuciowych członków, angażują i porywają ich całą osobowość. Kolektyw odznacza się dużą dynamicznością w swym rozwoju. Natomiast grupa społeczna oddziaływa bardziej powierzchownie, nie sięga do głębi przeżyć i uczuć członków, odznacza się mniejszą dynamicznością.

Z poglądami prof. Sońnickiego polemizował prof. Kowalski, oświadczając, że grupa też może odznaczać się wielką dynamicznością i dużą siłą oddziaływania na swych członków. Istotna różnica między kolektywem a grupą nie leży w ich dynamiczności i sile oddziaływania, ale w kierunku działania w obliczu ideowym. Socjalistyczny charakter kolektywu stanowi jego cechę istotną odróżniającą go od grupy społecznej.

JÓZEF GALANT poruszył sprawę przydatności makarenkowskiego określenia kolektywu w naszych szkołach. Określenie kolektywu jako zespołu o obliczu socjalistycznym jest słuszne. W warunkach pracy szkoły bardzo często zachodzi jednak taka sytuacja, że klasy szkolne stanowią grupy (zespoły) o dość silnej więzi i solidarności, ale jeszcze bez oblicza socjalistycznego. Tę więc grupową można wykorzystać w celach wychowawczych i oddziaływać tak, aby grupa stopniowo dorastała do miana kolektywu. Operowanie na terenie szkoły tylko pojęciem kolektywu jest niewystarczające. Trzeba by oprócz niego operować też pojęciem grupy czy zespołu dla określenia tych klas lub innych ugrupowań uczniów, które zaczynają się dopiero kształtować i w przyszłości staną się kolektywami. W związku z kwestią sporną, czy klasy szkolne stanowią kolektywy podstawowe, czy też mniejsze grupy tworzące się samorzutnie na terenie klasy, mówca jest zdania, że nie można tu ustalić jednej, zawsze obowiązującej zasady. Jeżeli na terenie klasy są takie mniejsze grupy, wówczas nauczyciel winien zająć się nimi, traktując je jako zaczątki kolektywów podstawowych, jeżeli zaś nie ma w klasie takich grup, wówczas oczywiście kolektywem podstawowym jest klasa szkolna. Mówca oświadczył też, że obecnie w Polsce powinna się toczyć dyskusja nie tyle na temat pojęcia kolektywu, ile raczej na temat form i metod wychowania kolektywnego i sposobów wykorzystania dorobku Makarenki.

IRENA CHMIELEŃSKA z Warszawy starała się wykazać, że kolektyw w ujęciu Makarenki ma swoją pewną odrębną specyfikę, która zwięza możliwości przeniesienia systemu Makarenki na nasz grunt. W systemie tym występuje kolektyw absolutystyczny, to znaczy obejmujący całość kształt działalności, całą osobę wychowanka, a nasi uczniowie są pod wpływem różnych grup społecznych i różnych oddziaływań, tak że sytuacja ich jest inna aniżeli wychowanków w kolektywie Makarenki. Dalsze cechy specyficzne wynikają z następujących warunków istniejących w kolektywie Makarenki: a) do kolektywu podstawowego należą członkowie w różnym wieku, działają więc tu różne prawa rozwoju psychicznego, co komplikuje pracę wychowawczą, b) specyficzne warunki bytowe zakładów Makarenki, c) nieograniczone możliwości działania Makarenki, który miał prawo zwalniać wychowawców, usuwać wychowanków, d) długi okres pobytu wychowanka w zakładzie, e) wielkie związanie wychowawców z zakładem. Ze względu na powyższe cechy elementy systemu Makarenki mogą być zastosowane u nas w zakładach poprawczych i szkołach internatowych.

ALINA SZEMIŃSKA stwierdziła, że w wychowaniu jest ważne i niezbędne przezwycięzenie konfliktu między jednostką a społeczeństwem i konfliktu między wychowaniem moralnym a intelektualnym. Były już próby organizacji takiego nauczania i wychowania, aby to przezwyciężenie osiągnąć (np. Freinet, Dewey), ale bez poważniejszych efektów. Makarenko lepiej jak inni dotarł do istoty zagadnienia i w swojej koncepcji wychowania kolektywnego, nie tracąc z oczu jednostki jako indywidualności, potrafił włączyć ją w życie społeczeństwa.

Dr A. KAMIŃSKI podkreślił rolę wychowawcy w systemie Makarenki, który jest równocześnie przywódcą kolektywu. Pedagogikę Makarenki można realizować tylko

wówczas, gdy wychowawca potrafi stać się przywódcą młodzieży. Niektóre formy pracy stosowane przez Makarenkę mogą być wykorzystane w pracy naszych organizacji młodzieżowych.

Podsumowując dyskusję, dr Lewin stwierdził, że sesja była potrzebna i powinna spełnić pozytywną rolę w rozwoju zainteresowań dorobkiem Makarenki i w powiększeniu się ilości osób, szkół i instytucji czyniących próby i eksperymenty w przenoszeniu tego dorobku na nasz grunt. Wprawdzie jest jeszcze wiele spraw w dziedzinie wychowania kolektywnego otwartych i dyskusyjnych, ale jedno jest pewne, że idee Makarenki mogą być przydatne w naszych warunkach. Mówca zwrócił się do zebranych z apelem, aby byli w terenie propagatorami dzieł Makarenki i inicjatorami w zakresie nowych prób i doświadczeń.

J. G.

ODCZYTY GOŚCI RADZIECKICH W POLSCE

W związku z sesją naukową ku czci Jana Władysława Dawida bawiła na początku br. w Polsce kiluosobowa delegacja pedagogów i psychologów radzieckich z Moskwy i Leningradu. W niniejszej informacji zdamy sprawę z trzech prelekcji gości radzieckich — jednej, prof. W. M. Korsuńskiej w Instytucie Pedagogiki, oraz dwóch, dra L. M. Ziubina i prof. L. I. Bożowicz, wygłoszonych na zebraniu Warszawskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

1. Psycholog L. M. ZIUBIN, pracownik Instytutu Pedagogiki w Leningradzie, zreferował własne badania nad wpływem warsztatowych zajęć praktycznych na rozwój niektórych cech osobowości uczniów. Prelegent objął badaniami o charakterze psychopedagogicznym uczniów klas V—VII ogólnokształcącej szkoły podstawowej, uczących się robót ręcznych w warsztatach stolarskich i ślusarskich. W wyniku badań stwierdził, że najważniejszym warunkiem niewygasania u uczniów początkowego (w klasie V) dużego zaciekawienia i zapału do pracy warsztatowej jest nastawienie na cel, wspieranie przez dane wytwory własnej pracy, w ramach której zachodzić musi stały i żywy związek między wysiłkiem motorycznym a umysłowym.

Cenne w referacie L. M. Ziubina było dążenie do obiektywizacji oceny zarówno materialnych efektów samej pracy, jak i jej rezultatów psychopedagogicznych w postaci pewnych kształtujących się cech osobowości. Chodzi tu o takie zabiegi, jak mierzenie czasu zużywanego przez ucznia w trakcie zajęć w sposób produktywny (okazuje się, że lepsi są pod tym względem uczniowie starsi) czy ocena stopnia intensywności przystępowania („zabierania się”) do pracy. Stosując tego rodzaju pomiary, udało się między innymi ustalić prawidłowość, wyrażającą się w tym, iż zdolność do pracy (rabotospособnost') u uczniów dobrych, to jest osiągających dobre oceny z robót, spada na drugiej godzinie zajęć w porównaniu z pierwszą, podczas gdy w przypadku uczniów słabych dzieje się odwrotnie. Skonstatowano także, iż w porównaniu z uczniami klasy V siedmioklasiści stosunkowo rzadziej zmieniają typ pracy (z danym materiałem i przy pomocy określonych narzędzi), a o wiele częściej organizują się samorzutnie w toku pracy w zespoły robocze.

2. Prof. W. M. KORSUŃSKA, pracownik naukowy Leningradzkiego Instytutu Pedagogiki Akad. Nauk Pedag., członek zespołu metodycznego biologii i autorka licznych prac metodycznych, mówiła o zagadnieniu aktywizacji metod nauczania biologii na lekcjach.

Prelegentka stwierdziła na wstępie, iż każdy dobry nauczyciel biologii rozporządza określonym systemem form nauczania. Należą tu: lekcja, kąciki żywej przyrody, wycieczki, zajęcia pozalekcyjne, w tym lektura, zajęcia na działce, wyjazdy w teren brygad młodzieżowych, prace społecznie użyteczne. Ważne jest przy tym w szczególności, aby związek między lekcją a formami nauczania bliższych pracy produkcyjnej był dwustronny.

Informując o badaniach prowadzonych pod kierunkiem prof. N. W. Wierzolina przez pracownię metodyki nauczania biologii Instytutu Pedagogiki w Leningradzie, referentka zwróciła uwagę na to, iż fundamentalnym, choć nie podzielanym bynajmniej przez wszystkich radzieckich metodyków, założeniem pracowni jest określenie metody nauczania biologii jako sposobów i dróg nie tylko jej nauczania w węższym sensie pojęcia (przez nauczyciela), ale zarazem jako sposobów pracy samych uczniów. Drugą, równie ważną tezę wyjściową zespołu jest stanowisko, że wszystkie metody nauczania mogą i powinny być aktywne. W oparciu o te założenia pracownia leningradzka prowadziła początkowo masowe badania nad nauczaniem biologii, obecnie zaś eksperymentuje w wybranych szkołach.

W zasadniczej części swego odczytu prof. Korsuńska omówiła wnioski płynące z tych badań dla możliwości aktywizacji trzech głównych metod (a raczej grup metod) nauczania biologii: słownej, poglądowej i praktycznej. Zdaniem prelegentki, aktywizacja każdej z tych metod wymaga spełnienia następujących warunków podstawowych: 1) właściwego doboru treści dydaktycznych dla danej lekcji (z punktu widzenia takich kryteriów, jak praktyczna przydatność wiadomości, uwzględnienia dotychczasowej wiedzy biologicznej uczniów oraz wykorzystanie korelacji międzyprzedmiotowej); 2) logicznej struktury lekcji (ponieważ dopiero właściwe powiązanie faktów może zapewnić zrozumienie przez dziecko praw); 3) uwzględnienia — z jednej strony — specyfiki danego tematu, a z drugiej — rozwojowych właściwości psychicznych dzieci; 4) odpytywanie nie tyle o charakterze kontrolnym (odwołującym się głównie do pamięci), lecz przede wszystkim nauczającym (pytania o przyczyny, żądanie przeprowadzenia porównań i ukazania zastosowań praktycznych itp.).

Oprócz tych ogólnych warunków każda z trzech wyróżnionych metod ma swoje specyficzne możliwości aktywizacji. Tak więc czynnikami aktywizującymi metodę słowną są: sporządzanie planu lekcji, zadawanie pytań, wykorzystywanie lektury źródłowej i pięknej, komunikaty uczniowskie itp. Aktywizacja metody poglądowej polega na tym, że uczniowie sami wydobywają (odczytują) z pomocy naukowych potrzebne wiadomości, sami wiele z tych pomocy wykonują, a także posługują się nimi przy odpowiadaniu. Podobnie jak w przypadku metody słownej i poglądowej, głównym kryterium aktywizacji tzw. metody praktycznej stanowi praca myślowa uczniów. Metodę praktyczną realizuje się odmiennie w klasach młodszych i starszych. W tych ostatnich uczniowie pracują w grupach na różnych materiałach (treściach), po czym cała klasa dochodzi do wspólnych uogólnień.

3. O badaniach pracowni psychologii wychowania Instytutu Psychologii ANP w Moskwie mówiła jej kierowniczka prof. L. I. BOŻOWICZ. Już od 15 lat, tj. od chwili założenia, pracownia postawiła sobie za cel wykrywanie psychologicznych prawidłowości kształtowania się osobowości. Tę dziedzinę, stosunkowo mało zbadaną empirycznie, zespół atakuje od dwóch stron. Stara się nie tylko zbadać mechanizmy formowania się cech osobowych (etap badania w sensie węższym), ale także sprawdzić wykryte prawidłowości w żywej praktyce wychowawczej (etap weryfikacji praktycznej, tzw. wdrażania — wniedroenja). Kierowana przez referentkę pracownia zajmowała się przez wiele lat badaniem motywów działalności i postępowania dzieci, obecnie zaś bada psychologiczno-wykonawczą stronę tej działalności w postaci przechodzących w cechy charakteru sposobów zachowania się.

Prace z pierwszego zakresu, dotyczące motywacji, zaczęto od badań nad motywami uczenia się, wychodząc z założenia, iż nauka szkolna jest zasadniczym rodzajem działalności ucznia. Główną trudność nastęrczała metoda badania, badani bowiem nie zawsze zdają sobie sprawę z motywów swego postępowania, nie mówiąc już o niedoskonałości takich metod, jak wywiad czy ankieta. Dlatego przyjęto zasadę wzajemnej konfrontacji metod i danych. Wyraziło się to między innymi w zadawaniu pytań pośrednich, w stosowaniu w odniesieniu do tych samych uczniów — oprócz metody rozmów — także wypracowań i eksperymentu. Tak więc na przykład, badając zainteresowania dzieci młodszych, pytano je o to, co bardziej lubią w szkole — przerwę czy lekcję; które z nich chce zostać w szkole na zajęciach dodatkowych; czy chciaby przedłużyć, czy też skrócić wakacje. Proponowano także wśród innych zabaw zabawę w szkole.

Badania tego rodzaju pozwoliły wysunąć tezę, iż nauka dzieci uwarunkowana jest całym systemem wzajemnie powiązanych motywów. Motywy te, zależnie oczywiście od wieku dzieci, dają się ująć w dwie duże grupy: 1) motywy leżące na zewnątrz samej nauki (w sensie szkolnej działalności poznawczej), takie, jak chęć zdobycia pochwały, przygotowania się do przyszłej pracy itp., 2) motywy powiązane bezpośrednio z nauką w postaci zainteresowań poznawczych oraz zadowolenia towarzyszącego owocnemu wysiłkowi zdobywania wiedzy. Okazało się, że każda z dwóch grup motywów posiada własną linię rozwojową. I tak motywy grupy pierwszej (nazwane „szerokimi społecznymi motywami uczenia się”) ujawniły istotę zależności od tego, jaką pozycję zajmuje uczeń w szkole i w zespole uczniowskim, a motywy grupy drugiej (wiążące się bezpośrednio z nauką) — prawidłowość rozwojową polegającą na tym, iż właściwe zainteresowanie poznawcze, treściowe pojawia się zazwyczaj po uprzednim czysto zewnętrznym zaciekawieniu. Scharakteryzowane wyżej badania zostały opublikowane w „Lwiestiach APN” nr 36 z 1951 r. (społeczne motywy uczenia się) oraz nr 73 z 1955 r. (zainteresowania poznawcze).

W następnym etapie badań pracowni psychologii wychowania nad motywacją prof. Bożowicz zajęła się motywami zachowania się. Charakteryzuje ten etap w oparciu o nie ogłoszone jeszcze prace Dragunowej i Dukat. Dragunową badała rozumienie przez uczniów różnego wieku motywów postępowania. Posługiwała się w tym celu specjalnymi tekstami, zawierającymi tylko opis poszczególnych postępów, natomiast pozbawionymi elementów oceny. Okazało się, iż — oceniając postęпки — dzieci młodsze, w przeciwieństwie do starszych, kwalifikują je nie ze względu na motywy, lecz na rezultaty (surowie oceniając, na przykład postępek, który — mimo szlachetnych pobudek sprawcy — spowodował jakąś stratę aniżeli czyn o mniejszej wartości moralnej, lecz nie przynoszący straty).

Badania Dukat nad wzorami (ideałami) osobowymi dzieci szkolnych, prowadzone między innymi metodą obserwacji, wykryły trzy następujące fazy w rozwoju tych wzorów w świadomości dzieci: 1) początkowo, w młodszym wieku szkolnym, imponują ludzie bliscy (rodzice, nauczyciele, koledzy), których dzieci darzą żywą sympatią; 2) w wieku dorastania — przeciwnie — są to zazwyczaj ludzie bardzo odlegli w przestrzeni lub czasie (wprawdzie dorastających chłopców i dziewczynki pociąga bohaterstwo tych postaci, jednak nie umieją oni przełożyć ich heroizmu na język własnego życia); 3) w okresie młodzieńczości następuje nawrót do bliższych, realniejszych postaci, wszakże teraz traktuje się tych ludzi nie tyle jako całościowe wzory osobowe, ale raczej ceni się w nich poszczególne dodatnie cechy. W omawianych badaniach wyszła na jaw ścisła zależność realnej skuteczności (diejstwiennosti) ideału od jego rodzaju. Wbrew rozpowszechnianemu w psychologii mniemaniu o nasileniu się tego wpływu wraz z wiekiem, okazało się, że najmniej efektywny jest on w średnim wieku szkolnym.

Z kolei prof. Bożowicz scharakteryzowała drugi, obecny etap badań, prowadzonych przez pracownię psychologii wychowania. Dotyczą one wykonawczych aspek-

tów działalności, wyrażających się w formowaniu poszczególnych cech charakteru. W danym wypadku chodzi nie tylko o typologię, lecz głównie o dotarcie do istoty tego, co nazywamy cechą charakteru, o ustalenie, jakie są prawa kształtowania się określonych cech. Zarazem zaś są to metodologiczne poszukiwania właściwych eksperymentalnych sposobów badania tego rodzaju zagadnień. Prelegentka omówiła szerzej dwie prace z tego zakresu — Sieriebriakowej i Sławiny.

Sieriebriakowa badała opartą na samoocenie wiarę uczniów we własne siły, wykorzystując między innymi metodykę badania poziomu aspiracji (zaczerpniętą z pracy F. Hoppe: *Erfolg und Misserfolg*; „Psychologische Forschung” 1930 r. t. 14 s. 1—62). Dając badanym do rozwiązania kilka zadań o trzech różnych stopniach trudności, ustalono trzy grupy krzywych, mianowicie: 1) krzywe charakterystyczne dla niedocenia własnych sił, 2) dla pewności nieadekwatnej do możliwości oraz 3) dla afektywnego zaburzenia samooceny. Rzecz przy tym znamienna, iż wykresy poziomu aspiracji, uzyskane dla poszczególnych badanych uczniów, pokryły się prawie w 100% z odnośnymi opiniami nauczycieli. Stwierdzono również, że samoocena własnych możliwości ze strony ucznia zmienia się na ogół wolniej od oceny, jaką żywi o nim w tym zakresie jego nauczyciel. Kluczowym problemem referowanego badania było zagadnienie, czy i kiedy określona samoocena, dotycząca jakiegoś jednego rodzaju działalności, na przykład rozwiązywania łamigłówek, przenosi się na rodzaje inne, na przykład na naukę szkolną czy ćwiczenia gimnastyczne, w przypadku bowiem transferu mielibyśmy już do czynienia z pewną względnie ukształtowaną cechą charakterologiczną.

Przedmiotem badań Sławiny był proces kształtowania się u pierwszoklasistów pilności i odpowiedzialnego stosunku do spełnianych obowiązków szkolnych. Zadanie, jakie postawiono w ramach tego psychopedagogicznego eksperymentu przed wszystkimi uczniami klasy, polegało na regularnym i starannym odrabianiu lekcji. Każde dziecko, które w danym dniu nie przygotowało należycie pracy domowej, skłaniano do pozostania po lekcjach na dodatkowych zajęciach, które nie było przymusowe (po prostu tłumaczono dziecku, że byłoby dobrze, aby wzięło udział w tym zajęciu, ponieważ w przeciwnym razie będzie mu jutro jeszcze trudniej). Tym sposobem w ciągu kilku tygodni wdrożono wszystkie bez wyjątku dzieci danej klasy do odrabiania, i to starannego, lekcji zadawanych w domu. Okazało się więc, że przy należytych systemie oddziaływań pedagogicznych określone formy dają się utrwalić. Jednakże jest to możliwe tylko przy istnieniu u uczniów dodatniej motywacji. Słuszności tej tezy dowiódł także przypadek negatywny: w innej klasie eksperymentalnej, w której nauczycielka zmuszała dzieci do pozostawania po lekcjach, nie udało się osiągnąć stu procentowego i sumiennego odrabiania zadań domowych przez wszystkie dzieci.

Analogiczne badania zostały wykonane również w odniesieniu do kilku innych cech osobowych, między innymi w zakresie zdyscyplinowania (organizowannosti). Płyną z nich dwa generalne wnioski — stwierdziła na zakończenie swego referatu prof. Bożowicz. Po pierwsze, po to, aby utrwalić jakiś sposób zachowania się i ukształtować tą drogą określoną cechę charakteru, trzeba rozłożyć to zachowanie się na wiele szczegółowych elementów składowych, każdemu powinna odpowiadać osobna motywacja. Tego rodzaju metoda ukonkretnia zadanie, zbliżając je do ucznia (tak np. kształtując w dzieciach zdyscyplinowanie, należy doprowadzić do tego, aby każdy uczeń wiedział, że być zdyscyplinowanym, to znaczy zająć po dzwonku miejsce w szeregu przed klasą, wejść cicho do klasy, cicho usiąść w ławce itd.). Po drugie zaś, badania dowiodły, że niezbędnym warunkiem powodzenia w pracy nad formowaniem pożądaných właściwości osobowych jest odczuwana przez samego ucznia wewnętrzna potrzeba samowychowania.

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

KOMISJA WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

W dniu 18 marca br. odbyła się pierwsza organizacyjna konferencja Komisji Wychowania Estetycznego.

Konferencji przewodniczył oraz zagał obrady prezes ZG ZNP kol. prof. Teofil Wojęński, przewodniczący Głównej Komisji Kongresowej. Prezes ZNP zwrócił uwagę na konieczność wniesienia nowych treści z dziedziny wychowania estetycznego do programu wychowania i nauczania. Istnieje konieczność przeprowadzenia radykalnej reformy szkolnictwa, między innymi przez dokonanie gruntownej selekcji dotychczasowych treści nauczania i wychowania. Określenie zatem celów wychowania estetycznego oraz sformułowanie najskuteczniejszych metod realizacji tych celów jest zadaniem powołanej do życia Komisji Wychowania Estetycznego.

Podstawę obrad członków Komisji stanowił referat prof. Stefana Szumana na temat: *Zagadnienie wychowania estetycznego*. Na wstępie referent sformułował pojęcie wychowania estetycznego oraz wykazał istotną różnicę, jaka istnieje między wychowaniem estetycznym a kształceniem artystycznym. Następnie zaś zanalizował cele wychowania estetycznego oraz przedstawił środki i metody, jakimi posługiwać może się i powinna dzisiejsza szkoła w procesie wychowania estetycznego.

Wychowanie estetyczne, podobnie jak wychowanie społeczno-moralne, fizyczne, umysłowe czy gospodarcze, jest niezbędnym czynnikiem wszechstronnego rozwoju osobowości każdego człowieka. Dlatego też w odróżnieniu od kształcenia i wychowania artystycznego powinno obejmować swoim zasięgiem wszystkich uczniów szkoły podstawowej i średniej, zarówno ogólnokształcącej, jak i zawodowej.

Celem wychowania estetycznego nie jest kształcenie twórców dzieł sztuki, lecz jej odbiorców — konsumentów. W procesie wychowania estetycznego należy kształtować nie tylko zdolność odczuwania i rozumienia dzieł sztuki, ale także rozwijać wrażliwość na piękno natury i otoczenia oraz piękno czynu moralnego w życiu społecznym.

Zadaniem Komisji Wychowania Estetycznego jest przede wszystkim: a) wyodrębnienie prawidłowości, które występują w procesie wychowania estetycznego, oraz b) sformułowanie, w oparciu o poznane prawidłowości, najważniejszych sposobów organizowania procesu wychowania estetycznego w współczesnej szkole.

Przebieg procesu wychowania ma w różnych działach sztuki odmienny charakter, ponieważ każdy z tych działów dysponuje swoistymi, sobie tylko właściwymi, środkami oddziaływania na człowieka. Wyłania się wobec tego konieczność odrębnego badania najważniejszych metod wychowania estetycznego w poszczególnych dziedzinach sztuki. Aby uczynić zadość temu postulatowi, Komisja Wychowania Estetycznego wyodrębniła cztery Podkomisje, a mianowicie: muzyczną, plastyczną, literatury pięknej i widowiskową (taką przyjęto nazwę dla Podkomisji, która skoncentruje swoje badania na oddziaływaniach wychowawczych teatru, baletu, filmu i telewizji).

Kierownicy wszystkich wymienionych Podkomisji wchodzi w skład prezydium Komisji, której przewodniczącym wybrany został prof. S. Szuman.

Ze względu na wielkie zaniechanie, jakie obserwujemy dziś na odcinku wychowania estetycznego dzieci i młodzieży, a także ze względu na duże braki w dziedzinie tego wychowania wśród dorosłych członków naszego społeczeństwa — zadania Komisji Wychowania Estetycznego są szczególnie trudne i odpowiedzialne. Należy zatem życzyć nowo powstałej Komisji, by mimo ogromu trudnych zadań, wywiązała się w pełni z podjętych prac dla dobra szkoły polskiej i polskiej kultury.

REFORMA SZKOLNA W ZSRR

(Z pobytu polskiej delegacji oświatowej w ZSRR)

W dniach 26. I.—16. II. 60 r. przebywała na terenie ZSRR delegacja oświatowa z Polski na czele z ministrem oświaty, tow. Wacławem Tułodzieckim. Głównym zagadnieniem, którym interesowała się delegacja, był problem reformy szkolnej. Jako jeden z uczestników tej delegacji, pragnąłbym podzielić się wiadomościami i obserwacjami, jakie zebrane zostały w tej sprawie w czasie licznych rozmów, konferencji, wizyt w szkołach i zakładach pracy.

Na mocy uchwały Rady Najwyższej ZSRR wprowadzony jest, począwszy od 1. 9. 1959 r., stopniowo nowy system szkolny. Główne elementy tego systemu to: 8-letnia szkoła podstawowa i 3-letnia szkoła średnia ogólnokształcąca. Zasadnicze zmiany nie polegają jednak na przedłużeniu nauki w szkołach podstawowych do lat 8 i oparciu na niej szkoły średniej, lecz na gruntownej reformie treści i metod nauczania i wychowania. W zreformowanej szkole radzieckiej przeprowadza się konsekwentnie zasadę powiązania szkoły z życiem, wychowania młodzieży przez pracę. Jakie przyczyny złożyły się na podjęcie decyzji w sprawie reformy szkolnej?

Towarzysze radzieccy wyjaśnili nam to w sposób następujący:

Przed społeczeństwem radzieckim stoi zadanie: zbudowanie komunizmu. Ażeby zbudować komunizm potrzebne są dwa podstawowe warunki:

a) stworzenie odpowiedniej bazy ekonomicznej poprzez wysokie uprzemysłowienie kraju i podniesienie wydajności rolnictwa;

b) wychowanie ludzi, którzy będą umieli budować komunizm oraz żyć i pracować w społeczeństwie komunistycznym.

Dotychczasowa szkoła radziecka spełniła dobrze swoje zadania. Wychowała ona miliony ludzi aktywnych, świadomych swych zadań, głęboko związanych z idea socjalizmu. W wielkim dziele przeobrażeń gospodarczych, społecznych i ideologicznych, jakie dokonały się w ZSRR w okresie ostatnich 40 lat, wybitny był udział szkoły radzieckiej. Szkoła ta stanowiła również niewątpliwie bazę dla imponującego rozwoju techniki i nauki w pierwszym kraju socjalistycznym. Jednakże dotychczasowa struktura oraz treści i metody pracy dydaktycznej i wychowawczej już nie wystarczają. Życie idzie szybko naprzód, stawia szkole coraz większe wymagania.

*

W opartym na bazie wysokiej techniki i wysokiego uprzemysłowienia społeczeństwie komunistycznym powinny być zlikwidowane różnice między pracą fizyczną a umysłową, tzn., że pracownicy wykonujący trudną i skomplikowaną pracę produkcyjną będą mogli wykonać ją tylko wtedy, gdy opanują nie tylko odpowiednie sprawności i umiejętności, ale gdy równocześnie posiadać będą odpowiedni poziom wykształcenia ogólnego. Z drugiej znów strony, w zawodach czysto umysłowych niezbędna będzie znajomość podstawowych procesów produkcji, zasad techniki, umiejętność posługiwania się najprostszymi narzędziami pracy.

Oczywistym i w pełni uzasadnionym wnioskiem, wynikającym z zadań stojących przed społeczeństwem radzieckim, jest wychowanie młodego pokolenia w pracy.

Nie jest to postulat nowy. Przyjęty on został już dawno przez pedagogikę socjalistyczną i stanowi jedną z zasad wychowania.

W związku z tym w szkołach radzieckich młodzież wiele uczyła się o znaczeniu pracy, o szacunku dla ludzi pracy, o imponujących budowach socjalizmu. Nauczycy-

ciiele uczyli młodzież, że praca jest prawem, honorem i zaszczytem dla każdego obywatela, a jednocześnie cały system nauczania i wychowania, szczególnie w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących, był tak zorganizowany, ażeby uchronić młodzież od pracy. I to była główna słabość dotychczasowej szkoły. Niekorzystną sytuacją pod tym względem pogłębiał jeszcze ten fakt, że do szkół wyższych dostawała się tylko część absolwentów szkół średnich. Olbrzymia większość, nie dostawszy się na studia wyższe, nie była jednocześnie przygotowana do żadnej pracy, gdyż szkoła nie przygotowywała ich do żadnego zawodu, nie nauczyła ich pracy.

Często współdziałał w tym zakresie ze szkołą dom rodzicielski. Większość robotników i inteligencji radzieckiej miała ciężką i trudną młodzież. Zdobywszy zawód, wykształcenie, stanowiska w ciężkim trudzie, często o głodzie i chłodzie, pragną oni obecnie zapewnić swoim dzieciom jak najlepsze warunki nauki i rozwoju. Jest to całkowicie zrozumiałe i słuszne.

Niekiedy jednak rodzice w nadmiarze troski i miłości rodzicielskiej chronią swoje dzieci przed wszelkim wysiłkiem i przed wszelkim trudem fizycznym: „Ja miałem ciężkie życie, niech przynajmniej moje dziecko ma lepsze. Jeszcze się ono w życiu napracuje, jeszcze ma czas” — oto opinie wygłaszane nie tylko zresztą w rodzinach radzieckich. W ten sposób młody człowiek kończy szkołę podstawową, średnią, wstępuje do szkoły wyższej, zdobywa nieraz tytuły naukowe „nie splamiwszy rąk pracą fizyczną”.

Powstaje zatem kwestia: czy tacy ludzie będą w stanie zbudować komunizm, czy współczesne bogate życie oparte na stale rozwijającym się postępie technicznym wymaga człowieka „o białych rękach”? Odpowiedź może być tylko jedna: trzeba doprowadzić w najbliższym czasie do tego, aby młodzież nie tylko uczyła się o znaczeniu pracy, nie tylko deklamowała o pracy, ale aby cały proces nauczania i wychowania przesycony był elementami pracy, aby w dostosowaniu do wieku, poziomu umysłowego i rozwoju fizycznego młodzieży naukę połączyć z pracą. Na tym polega zasadniczy sens reformy treści nauczania i wychowania współczesnej szkoły radzieckiej. Pozostaje jednak w związku z tym wiele problemów, które wymagają wyjaśnień. Pierwszy to: ustalenie stosunku między treściami dotychczasowego kształcenia ogólnego a nowymi treściami, które powinny być wprowadzone do programów szkolnych. Istnieją przy tym dwa kierunki rozwiązań: ograniczenie dotychczasowych treści kształcenia ogólnego dla zarezerwowania miejsca i czasu na treści nowe lub też szukanie takiego rozwiązania, ażeby nie zmniejszając zakresu wykształcenia ogólnego włączyć dodatkowo do programów szkolnych tematy obejmujące zagadnienia pracy.

Pierwszy i drugi kierunek rozwiązania doprowadziłby do zmniejszenia różnic między pracą fizyczną a umysłową. Skoro jednak społeczeństwo komunistyczne może być zbudowane tylko na bazie wysokiej techniki i wysokiego uprzemysłowienia, jedynie do przyjęcia jest drugi kierunek zmian programowych w szkole.

We wszystkich rozmowach z przedstawicielami władz oświatowych i nauczycielami zawsze bardzo mocno podkreślano, że obecna reforma szkolna nie może doprowadzić do obniżenia poziomu wykształcenia ogólnego, lecz wręcz odwrotnie, do jego podwyższenia. Postulat ten ma być zrealizowany przez przedłużenie okresu nauki z 10 do 11 lat oraz odpowiedni dobór treści programowych. Idzie tu przy tym o to, aby nie starać się o zachowanie wszystkich dotychczasowych tematów programowych oraz dokładanie do nich ciągle nowych wynikających z rozwoju nauki, ale o taki ich dobór, ażeby zapewnić odpowiedni poziom naukowy w szkole, nie dopuszczając do szkodliwego przeciążenia młodzieży.

Drugim bardzo ważnym problemem wynikającym z podstawowych założeń reformy jest odpowiedź na pytanie: na czym ma polegać wychowanie w pracy w szkole radzieckiej?

Na ten temat prowadzono w ZSRR wiele dyskusji. Od kilkunastu lat mówi się na temat politechnizacji. Uznano przy tym, że przez wprowadzenie do szkół kształcenia politechnicznego spełniony zostanie postulat wychowania młodzieży w pracy i przygotowania do pracy.

Po wielu jednak dyskusjach oraz próbach i eksperymentach towarzysze radzieccy doszli do wniosku, że jakkolwiek treści kształcenia politechnicznego są niezbędnym składnikiem kształcenia młodzieży we współczesnej szkole, nie wystarczają jednak dla przygotowania młodzieży do pracy.

Kształcenie politechniczne to przygotowanie młodzieży „do pracy w ogóle”. W życiu zaś nie ma czystej politechnizacji, nie ma „pracy w ogóle”. Każda praca jest konkretna. Taka jest praca rolnika, ślusarza, nauczyciela, sprzedawcy sklepowego itd. Stąd też przygotowanie młodzieży do pracy nie może ograniczyć się do jej kształcenia politechnicznego, lecz winno doprowadzić do zdobycia przez młodzież określonego zawodu.

Wnioski praktyczne wynikające z tego założenia są następujące: chcąc przygotować młodzież do życia, wychować ją w pracy i dla pracy, trzeba dać jej możliwie szeroką i wysoką podstawę wykształcenia, wspólną dla całej młodzieży. Na te podstawy wykształcenia powinny składać się dotychczasowe treści humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze oraz wprowadzone w szerokim zakresie treści politechniczne. Wszystkie te treści są niezbędne dzisiaj w życiu dla każdego obywatela społeczeństwa budującego komunizm i w oparciu dopiero o nie młodzież powinna kształcić się w obranych przez siebie kierunkach zawodowych. Podstawa, którą stanowi współczesne wykształcenie ogólne, powinna być, jak już wspomnieliśmy — możliwie szeroka i wysoka. Jest to niezbędne ze względu na wielkie wymagania, jakie stawia dzisiaj przed każdym człowiekiem skomplikowane życie, rozwój nauki, techniki. Konieczne to jest ze względów na osobiste losy życiowe każdego człowieka. Nie ma dzisiaj zawodów wiecznych, niezmiennych. Bardzo często sytuacja życiowa wymaga od człowieka zmiany zawodu, zmiany kierunku zajęcia. Szybkość niezbędnego wówczas przekwalifikowania zależy przede wszystkim od poziomu jego wykształcenia ogólnego (a więc i politechnicznego) danej jednostki.

W jaki sposób realizuje się te postulaty w organizacji pracy szkół oraz w programach nauczania?

Ośmioletnia szkoła podstawowa jest szkołą ogólnokształcącą i politechniczną. Na program jej składają się treści humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze, łącznie z wychowaniem fizycznym i przedmiotami artystycznymi, oraz treści kształcenia politechnicznego. Szkoła podstawowa nie ma za zadanie dać młodzieży przygotowania zawodowego, a więc pełnego przygotowania do pracy. Jej celem jest poza kształceniem ogólnym, w dotychczasowym rozumieniu tego pojęcia, rozwinięcie u młodzieży nawyków, przyzwyczajeń w zakresie pracy ręcznej, umiejętności technicznych oraz związanych z tym odpowiednich nastawień psychicznych. W związku z tym plan nauczania w szkole 8-letniej wygląda następująco: ogólny wymiar godzin w kl. I i II wynosi 24, w III — 26, w IV — 29, w V — 33, VI, VII i VIII — 34. Z tej liczby przeznaczają się w kl. I—IV po 2 godz., a w kl. V—VIII po 3 godz. tygodniowo na prace ręczne. Program nauczania pracy ręcznej w kl. I—IV nie odbiega na ogół od naszego programu. W kl. V—VIII praca ręczna polega na pracy w warsztatach szkolnych. Ażeby umożliwić tę pracę w każdej szkole, organizuje się przynajmniej dwie podstawowe pracownie: metalu i drewna. Niezależnie od tego w b. wielu szkołach organizuje się pracownie gospodarstwa domowego, aby umożliwić dziewczętom naukę szycia, gotowania i innych

prac. Program nauki z zakresu prac ręcznych w kl. V—VIII jest zasadniczo jednaki dla chłopców i dziewcząt, ale w wielu szkołach program ten różnicuje się: chłopcy są zajęci pracą głównie w pracowniach drzewa i metalu, dziewczęta zaś w pracowniach gospodarstw domowych. Przy organizowaniu prac ręcznych w warsztatach zwraca się uwagę na to, aby młodzież wykonywała konkretne, użyteczne przedmioty lub elementy tych przedmiotów. W związku z tym większość szkół stara się nawiązać kontakt z jakimś zakładem pracy. Zakład ten dostarcza szkole surowców i materiałów, a młodzież, przerabiając odpowiednie tematy programowe, wykonuje określone przedmioty lub części przedmiotów zgodnie z zamówieniami zakładu pracy.

Poza zajęciami młodzieży w ramach godzin przeznaczonych na prace ręczne i prace w warsztatach szkolnych w planie nauczania począwszy od kl. III przeznaczają się po 2 godz. w tygodniu na prace społecznie użyteczne i prace samoobsługowe. Na te ostatnie zajęcia kładzie się w szkołach radzieckich duży nacisk. Młodzież sama powinna utrzymywać w czystości pomieszczenia szkolne: izby lekcyjne, pracownie, pokoje w internatach. Prace te wykonuje młodzież pod kierunkiem niewielkiej liczby sprzątaczek, które również wykonują cięższe prace takie, jak mycie okien, sprzątanie ubikacji i klatek schodowych.

Zrozumiałe jest, że kształcenie politechniczne w szkole podstawowej nie ogranicza się do wprowadzenia prac ręcznych, prac w warsztatach szkolnych i prac społecznie użytecznych. Bardzo ważną rolę odgrywa tu nauczanie takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, matematyka, biologia i kreślenie. Przy nauczaniu tych przedmiotów nauczyciele wiążą odpowiednie tematy programowe z zagadnieniami produkcji, techniki, wykonują wiele ćwiczeń i przykładów z tego zakresu, wyjaśniają w sposób naukowy podstawowe zasady poszczególnych działów produkcji.

Zakończeniem prac w zakresie kształcenia politechnicznego jest 2-tygodniowa praktyka w zakładach pracy, organizowana pod koniec nauki w kl. VIII. Podczas tej praktyki młodzież zapoznaje się z organizacją zakładu pracy, poszczególnymi zawodami i działami produkcji, styka się z robotnikami, majstrami i inżynierami — zdobywając tzw. preorientację zawodową.

Szkoła średnia (kl. IX, X i XI) jest również szkołą ogólnokształcącą, politechniczną, łączącą jednak kształcenie ogólne z kształceniem zawodowym. Absolwenci tej szkoły otrzymują świadectwa dojrzałości i jednocześnie kwalifikacje zawodowe do wykonywania jakiegoś zawodu. Mają oni prawo ubiegania się o przyjęcie do szkoły wyższej. W wypadku nieprzyjęcia podejmują pracę w zakładzie pracy. Wyniki takie możliwe są przez odpowiednią organizację procesu nauczania i wychowania.

Ogólny wymiar czasu w szkole średniej wynosi 36 godz. tygodniowo. Z tej liczby przeznaczają się $\frac{2}{3}$ czasu na kształcenie ogólne i $\frac{1}{3}$, tj. 12 godz., na kształcenie zawodowe.

Istnieją trzy podstawowe formy kształcenia zawodowego:

- a. w warsztatach szkolnych; formę tę stosuje się głównie w małych miejscowościach, gdzie nie ma większych zakładów pracy;
- b. w zakładach pracy w toku normalnych procesów produkcji;
- c. w zakładach pracy w specjalnie wydzielonych na cele kształcenia zawodowego młodzieży oddziałach szkoleniowych. Najwięcej upowszechnioną, typową i zasadniczo najważniejszą formą jest druga forma.

Każda szkoła średnia utrzymuje kontakt z odpowiednim zakładem pracy, w którym prowadzi szkolenie zawodowe młodzieży. Należy przy tym zaznaczyć, że w dużym zakładzie pracy istnieje możliwość szkolenia w wielu kierunkach zawodowych. Młodzież może zatem wybierać zawód wg swoich zainteresowań, przy czym po ukończeniu kl. VIII uczniowie mogą zmieniać szkołę i wstępować do takiej, która prowadzi odpowiadające danemu uczniowi kierunki szkolenia zawodowego. Szkolenie

zawodowe obejmuje nie tylko kierunki z dziedziny przemysłu, ale również i z innych dziedzin życia społecznego: handel, gospodarstwo domowe, biblioteki, przedszkola itp. Jednym z najpoważniejszych działów szkolenia zawodowego młodzieży jest rolnictwo. Ze względu na specyfikę zajęć młodzieży w szkołach wiejskich obowiązuje inny plan nauczania niż w szkołach miejskich.

Zasadnicze zmiany w treści i w metodach nauczania i wychowania przeprowadzone zostały nie tylko w wyniku teoretycznych rozważań, jakkolwiek na te tematy prowadzono b. wiele narad i dyskusji. Wszystkie koncepcje i projekty reform wypróbowane zostały w wielu szkołach eksperymentalnych. Dopiero po tych próbach, doświadczeniach, eksperymentach, po sprawdzeniu ich wyników przeprowadza się obecnie reformę treści nauczania i wychowania.

Co można powiedzieć o wynikach szkół eksperymentalnych i pierwszych wynikach szkół pracujących wg nowych treści programowych?

Głównie niebezpieczeństwem polegało na obniżeniu wyników nauczania w szczególności w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. Dyrektorzy i nauczyciele zgodnie stwierdzają, że istotnie w pierwszych tygodniach nauki połączonej z pracą produkcyjną i szkoleniem zawodowym obserwuje się pewne obniżenie poziomu nauczania, jednakże po przezwycięzeniu trudności organizacyjnych i po przestawieniu się młodzieży na nowy styl nauki i pracy następuje znaczne polepszenie wyników nauczania ze wszystkich przedmiotów. Praca fizyczna, udział w pracy produkcyjnej niesłychanie aktywizuje młodzież, wpływa również na szybsze dojrzewanie społeczne i polityczne. U młodzieży znacznie wzrasta się poczucie odpowiedzialności za powierzone zadania, rośnie rozumienie trudu i wysiłku robotnika. Młodzież ma możliwość pożytecznego wyżycia się, zaspokajania zainteresowań i potrzeb, zdobycia pasjonujących ją często umiejętności. Należy przy tym zaznaczyć, że młodzież szkół średnich otrzymuje wynagrodzenie za wykonaną w zakładzie, czy w kołchozie pracę. Są to pierwsze, samodzielnie zarobione pieniądze, z reguły oddawane rodzicom. Posiadają one daleko większe znaczenie niż przyznawane przez państwo stypendia.

Udział młodzieży w pracy produkcyjnej wywiera dodatni wpływ wychowawczy nie tylko na młodzież. Równie pozytywnie odbija się to na postawie robotników. Zakład pracy, robotnicy, technicy, inżynierowie stają się współwychowawcami młodzieży, bliżej zapoznają się z problematyką szkoły, udzielają bardzo często wybitnej pomocy szkołom poprzez zaopatrywanie ich w sprzęt, pomoce naukowe oraz urządzanie pracowni. Delegacja nasza miała jeszcze jedną wątpliwość — jaka jest wartość kwalifikacji zawodowych uzyskanych tą drogą w szkole. Odpowiedź ze strony pracowników zakładów pracy była następująca: absolwenci szkół średnich posiadający świadectwo dojrzałości i świadectwo kwalifikacji zawodowych przedstawiają większą wartość w zakładach pracy niż nawet absolwenci zasadniczych szkół zawodowych (w szkołach tych w ZSRR nie ma przedmiotów ogólnokształcących). Po 2—3 latach praktyki obejmują oni odpowiedzialne stanowiska w zakładach pracy oraz prawie wszyscy kształcą się zaocznie lub w wieczorowych szkołach wyższych.

Jednym z najistotniejszych czynników, od których zależeć będzie tempo i jakość przeobrażeń w systemie nauczania i wychowania szkoły radzieckiej, jest sprawa kadry nauczycielskiej. W związku z tym delegacja nasza starała się zebrać jak najwięcej informacji dotyczących:

- aktualnego poziomu kwalifikacji nauczycieli,
- systemu kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego,
- metod doskonalenia czynnych nauczycieli.

Zrozumiałe jest, że dane liczbowe — obrazujące te zagadnienia oraz zebrane

sposprzeżenia i obserwacje — stałe porównywaliśmy z sytuacją w naszym szkolnictwie.

Pod jednym względem sytuacja kadrowa w szkołach radzieckich jest analogiczna do sytuacji w szkołach polskich: oto ogromną większość nauczycieli stanowią niewiasty, a liczba mężczyzn w zakładach kształcenia nauczycieli nie przekracza, podobnie jak u nas, 20 procent. Poza tym jednak istnieją dość zasadnicze różnice przemawiające na korzyść szkół radzieckich.

1. Szkoły te nie odczuwają braków kadrowych. Liczba kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli znacznie przekracza liczbę wolnych miejsc i sieć tych szkół rozbudowana jest w takiej ilości, że wypuszczają one w każdym roku wystarczającą liczbę młodych nauczycieli.

2. W szkołach radzieckich w najbliższych latach zdecydowana większość nauczycieli będzie miała wyższe wykształcenie.

W Ministerstwie Oświaty Ukrainy otrzymaliśmy informacje, że tylko 33% nauczycieli w tej republice ma średnie wykształcenie pedagogiczne, reszta zaś wyższe i niepełne wyższe.

Jeszcze korzystniej przedstawia się sytuacja w Gruzji. Na ogólną liczbę 52 tys. nauczycieli zatrudnionych w szkołach 40 tys. posiada wyższe studia.

Wysoki procent kadry nauczycielskiej z wyższymi studiami spotkaliśmy nie tylko w szkołach miejskich.

W szkole wiejskiej (60 km od Kijowa), w której byliśmy z wizytą, na 51 pracujących nauczycieli 36 miało wyższe wykształcenie, a w podobnej szkole w Gruzji (40 km od stolicy) spośród 32 nauczycieli wyższe studia ukończyło 27.

System doskonalenia nauczycieli jest tak zorganizowany, aby umożliwić czynnym nauczycielom zdobycie w pierwszym rzędzie wyższego wykształcenia drogą studiów zaocznych.

W jaki sposób doprowadzono do tego stanu?

Odpowiedź na to pytanie otrzymamy, gdy zapoznamy się najpierw z systemem kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Przed 3—4 lata istniały w ZSRR trzy typy szkół nauczycielskich:

a. 4-letnie szkoły pedagogiczne po 7-letniej szkole podstawowej przygotowujące nauczycieli klas I—IV,

b. 2-letnie instytuty nauczycielskie po 10-letniej szkole ogólnokształcącej przygotowujące nauczycieli kl. V—VII,

c. 4-letnie instytuty pedagogiczne przygotowujące nauczycieli klas VIII—X.

Obecnie istnieją dwa podstawowe typy zakładów kształcenia nauczycieli:

1. 2-letnie szkoły pedagogiczne po 10-letniej szkole ogólnokształcącej kształcące nauczycieli kl. I—IV,

2. 5-letnie instytuty pedagogiczne kształcące nauczycieli klas V—XI.

Dalszy rozwój systemu kształcenia nauczycieli zmierza w tym kierunku, ażeby stopniowo zmniejszać liczbę szkół pedagogicznych rozbudowując jednocześnie instytuty pedagogiczne. W miejsce szkół pedagogicznych organizowane są przy instytutach wydziały pedagogiczne z 4-letnim okresem nauki kształcące nauczycieli klas I—IV.

Już obecnie uruchomiono 40 takich wydziałów.

W okresie najbliższych 10 lat w całym Związku Radzieckim kształcić będzie się wszystkich nauczycieli wyłącznie na poziomie wyższym.

Niezależnie od wydziałów pedagogicznych uruchomiane są w instytutach pedagogicznych nowe wydziały kształcące nauczycieli dla potrzeb wynikających z reformy treści nauczania.

Są to wydziały agrobiologiczne i przemysłowe. Z wydziałów tych wychodzą nauczyciele biologii i rolnictwa, maszynoznawstwa, elektryczności i inni.

Należy przy tym zaznaczyć, że istnieje i drugi tor przygotowania nauczycieli tych specjalności. Oto werbuje się kandydatów na nauczycieli spośród czynnych inżynierów i agronomów i po odpowiednim przeszkoleniu pedagogicznym kieruje się ich do pracy nauczycielskiej. Towarzysze radzieccy stwierdzają, że tą drogą zdobyto wielu wartościowych nauczycieli, gdyż w różnych działach gospodarki narodowej znajduje się wielu pracowników posiadających dobre przygotowanie naukowe, doświadczenie zawodowe i jednocześnie uzdolnienia pedagogiczne.

Nasuwa się przy tym jedna uwaga, że przy rekrutacji tych kandydatów nie napotyka się większych trudności, gdyż na ogół nie ma poważniejszych różnic między płacą inżynierów a płacą nauczycieli. W instytutach pedagogicznych kandydaci na nauczycieli otrzymują przygotowanie w zakresie dwóch specjalności, przy czym w niektórych instytutach obie specjalności traktowane są równorzędnie, w innych zaś, np. w Instytucie Pedagogicznym im. Hercena w Leningradzie, kształcą się kandydatów w zakresie przedmiotu głównego i przedmiotu pobocznego.

W procesie kształcenia nauczycieli kładzie się wielki nacisk na praktykę pedagogiczną. Łączny wymiar czasu przeznaczony na ten dział wynosi w instytutach około jednego roku. Na I, II i III r. studiów jeden dzień w tygodniu przeznaczony jest na praktykę studentów w szkole. Praktyka ta obejmuje głównie pomoc w pracy wychowawcy klasowego, utrzymywanie kontaktu z rodzicami i prace w organizacjach młodzieżowych na terenie szkoły. Na IV roku studiów studenci odbywają 8-tygodniową praktykę w szkole z oderwaniem od studiów, a na V roku 3-miesięczną praktykę w szkołach wiejskich. W tym czasie część nauczycieli ze szkół wiejskich, w których odbywa się praktyka studentów, kierowana jest na przeszkolenie do instytutów pedagogicznych.

Praktyką studentów objęta jest nie tylko praca w szkole, ale również praktyka w zakresie pracy produkcyjnej w zakładach pracy, kołchozach, sowchozach czy doświadczalnych stacjach.

Praktyką tą objęci są głównie studenci takich kierunków studiów, jak fizyka, chemia, prace ręczne i biologia. Nauczyciele tych przedmiotów powinni dobrze orientować się w odpowiednich urządzeniach, maszynach, organizacji pracy i zasadach produkcji, aby mogli nauczanie swych przedmiotów odpowiednio naświetlać przez podawanie przykładów, zastosowań w technice, przemyśle, rolnictwie i życiu gospodarczym.

Poważną wagę przywiązuje się w kształceniu nauczycieli również do zagadnienia kształcenia artystycznego, estetycznego (śpiew, muzyka, rysunek) oraz do wychowania fizycznego.

W szkołach nauczycielskich realizowane są również te postulaty w zakresie pracy fizycznej, które obejmują całe szkolnictwo. Mamy tu na myśli głównie zasadę samoobsługiwania się młodzieży. W Instytucie Pedagogicznym im. Hercena, liczącym 6 tys. studentów na studiach dziennych, w domach studenckich nie ma w ogóle sprzętaczek. Utrzymanie czystości, ładu i porządku w tych domach należy do samych studentów.

Na zakończenie omawiania tego problemu jeszcze takie informacje: 75% studentów korzysta ze stypendiów. Zdecydowana większość młodzieży należy do organizacji komsomolskiej. Po ukończeniu zakładu kształcenia nauczycieli kandydaci otrzymują nakazy pracy, uwzględnia się przy tym w miarę możliwości ich życzenia. Należy równocześnie zaznaczyć, że kandydatów na nauczycieli kształcą poza szkołami pedagogicznymi i instytutami pedagogicznymi również i uniwersytety. Absolwenci uniwersytetów zatrudniani w szkołach stanowią jednak tylko około 15% ogólnej liczby młodych kadr nauczycielskich.

Istnieje przy tym w Ministerstwie Oświaty opinia, że zdecydowanie lepszymi nauczycielami są absolwenci instytutów pedagogicznych i dlatego też władze oświatowe uważają za absolutnie słuszne to, iż nie dopuszczono do likwidacji instytutów,

czego domagali się przed kilku laty zwolennicy kształcenia nauczycieli na uniwersytetach.

Podstawowym problemem jest sprawa czynnych nauczycieli.

W zakładach kształcenia można dość szybko dokonać niezbędnych zmian programowych, zmian w metodach przygotowania nauczycieli i dostosować je do współczesnych potrzeb szkoły. Trzeba jednak pamiętać o tym, że absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli przychodzący rokrocznie do szkół, stanowią tylko niewielki procent ogółu zatrudnionych w szkołach. O poziomie jakości i wynikach pracy szkół decyduje masa nauczycieli czynnych, którzy ukończyli zakłady kształcenia nauczycieli przed kilku, kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu laty, kiedy przed szkołą radziecką nie stały jeszcze te zadania, które wysuwa się obecnie. Nauczyciele ci nie byli przygotowani do pracy w zreformowanej szkole łączącej kształcenie ogólne z kształceniem politechnicznym i przygotowaniem zawodowym młodzieży.

Stąd też przed władzami oświatowymi ZSRR stało bardzo poważne zadanie przeszkolenia wszystkich nauczycieli w zakresie treści występujących w nowych programach nauczania.

Niezależnie od tych doraźnych zadań istnieje konieczność stałego doskonalenia i dokształcania nauczycieli, wynikająca z samej istoty zawodu nauczycielskiego. Tym też celem służy system doskonalenia nauczycieli w ZSRR. System ten oparty jest na następujących głównych zasadach:

1. Zasada obowiązkowości.

Udział nauczycieli w akcji doskonalenia organizowanej przez władze oświatowe nie jest pozostawiony — jak to jest dotychczas u nas — swobodnej decyzji nauczyciela.

Towarzysze radzieccy uzasadniali to stanowisko w sposób następujący: sprawa poziomu kształcenia nauczyciela, jego wiedzy, wartości zawodowych nie jest tylko sprawą prywatną nauczyciela. Jest to sprawa całego społeczeństwa, które oddaje w ręce nauczyciela to, co posiada najcenniejszego — młodzież, swoją przyszłość.

Wychodząc z tego założenia, władze oświatowe organizują w ten sposób doskonalenie nauczycieli, że co pewien okres (przeciętnie co 4—5 lat) każdy nauczyciel obowiązany jest odbyć odpowiednie przeszkolenie.

Jest ono organizowane przez tak zwane instytuty doskonalenia mieszczące się w siedzibach wojewódzkich wydziałów oświaty. W ostatnim okresie akcję doskonalenia nauczycieli prowadzą również instytuty pedagogiczne, o których była już poprzednio mowa.

W każdym roku akcją doskonalenia obejmuje się przeciętnie 20% nauczycieli, tak że w okresie 5 lat wszyscy nauczyciele zostają przeszkoleni.

Organizacja szkolnictwa wygląda następująco:

Nauczyciele, którzy objęci są w danym roku obowiązkowym przeszkoleniem, mają w ten sposób rozłożone zajęcia w szkole, że posiadają jeden dzień wolny. W tym dniu udają się na całodzienne zajęcia do instytutu doskonalenia. W instytucie odbywają się wykłady, ćwiczenia, zajęcia praktyczne związane głównie z kierunkiem specjalności nauczyciela.

W ten sposób zorganizowane szkolenie trwa cały rok szkolny. Zrozumiałe jest, że tę formę organizacyjną można stosować tylko w siedzibach instytutów.

Nauczyciele szkół wiejskich, miasteczek i miast, którzy nie mają możliwości cotygodniowego dojeżdżania do instytutu, odbywają obowiązkowe przeszkolenie na kursach organizowanych w okresie ferii letnich.

2. Druga zasada, na jakiej oparty jest system doskonalenia, to położenie punktu ciężkości na powiększanie zasobu wiedzy nauczycieli.

Minister Oświaty Rosyjskiej Republiki, z którym delegacja odbyła na ten temat rozmowę, wyjaśnił, że dotychczasowym brakiem w systemie doskonalenia nauczycieli było przemethodyzowanie wszystkich form doskonalenia. Metoda dająca znakomite

wyniki w pracy jednego nauczyciela zastosowana przez innego może przynieść zupełnie odmienne rezultaty. Zależy ona bowiem od cech osobowości nauczyciela, jego wiedzy i doświadczenia, od poziomu klasy, środowiska, z jakiego rekrutują się uczniowie, oraz wielu innych czynników.

Podstawową rzeczą jest wiedza specjalistyczna i pedagogiczna nauczyciela. Zasadniczym przeżo celem w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli powinno być opanowanie przez nich gruntownej wiedzy, aby w oparciu o tę wiedzę każdy nauczyciel mógł wypracować sobie najwłaściwsze metody nauczania.

Wiadomą rzeczą jest, że w pracy młodych nauczycieli stwierdzamy 'wiele niedomagań metodycznych. Wynika to chyba głównie z tego, że nie posiadają oni w stopniu wystarczającym opanowanej wiedzy, wiadomości rzeczowych i w związku z tym główny wysiłek w przygotowaniu się do lekcji kierują na pogłębienie swych wiadomości.

Stanowisko to nie oznacza jakiegoś lekceważenia metodyki, niedoceniaania jej roli w procesie nauczania, lecz jedynie ustalenia właściwego stosunku zagadnień metodycznych do rzeczowych w pracy nad doskonaleniem nauczycieli.

Stanowisko władz oświatowych w ZSRR jest w tym zakresie jasne i wyraźne: punkt ciężkości musi być położony na powiększenie jego wiedzy i z określonych specjalności. W oparciu dopiero o tę wiedzę można usprawniać metody nauczania, unikając jednak ustalania tzw. niezawodnych i możliwych do stosowania we wszystkich szkołach „recept metodycznych”.

Stąd też nauczyciele nie posiadający wyższego wykształcenia kierowani są w pierwszym rzędzie na studia zaoczne, ażeby pogłębili swoje wiadomości i zdobyli usystematyzowaną wiedzę.

Studia zaoczne dla nauczycieli — obecnie bardzo szeroko rozbudowane — uważa się jednak za zło konieczne. Są one w tej chwili nieodzowne, gdyż nie ma innych realnych możliwości podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli.

Kształcenie nauczycieli powinno odbywać się drogą normalnych, systematycznych studiów, w odpowiednich ośrodkach kulturalnych, które by umożliwiły pełne i wszechstronne wykształcenie i wychowanie nauczycieli. Postulat ten będzie mógł być dopiero zrealizowany, gdy wszyscy kandydaci do zawodu nauczycielskiego kierowani będą do szkół wyższych. Wówczas studia zaoczne dla nauczycieli będą zbędne.

Każdy jednak nauczyciel, posiadający formalne kwalifikacje zdobyte przez ukończenie nawet wyższego zakładu, powinien po pewnym czasie uzupełnić swoją wiedzę. Stąd też główny postulat, na jakim oparty jest system doskonalenia nauczycieli w ZSRR, to nie dopuścić do tego, aby nauczyciel pozostawał w tyle w stosunku do postępów nauki w zakresie swych specjalności zawodowych. Z tego też punktu widzenia dobierany jest program nauki okresowych form doskonalenia.

Instytuty doskonalenia, niezależnie od wymienionych kursów, prowadzą wiele form doskonalenia pedagogicznego nauczycieli. Są to odczyty, seminaria, prace badawcze, upowszechnianie doświadczenia pedagogicznego przodujących nauczycieli, wydawanie publikacji, organizowanie wystaw itp.

Pracownicy instytutów mają prawo hospitowania lekcji nauczycieli, udzielania im porad i wskazówek.

Pracownicy nadzoru pedagogicznego (wizytatorzy, inspektorzy), wizytując szkołę, biorą do pomocy odpowiednich specjalistów z instytutu, którzy wspólnie z władzami oświatowymi oceniają lekcje poszczególnych nauczycieli i sprawdzają wyniki nauczania.

Delegacja nasza spotkała się jeszcze z jedną bardzo ciekawą formą doskonalenia nauczycieli.

W Zakładach Samochodowych im. Lichaczewskiego w Moskwie (40 tys. pracowników) istnieje oddzielny dział szkolenia.

Dział ten zajmuje się przygotowaniem do pracy nowo przyjętych niewykwa-

lifikowanych robotników, pracą produkcyjną i praktykami młodzieży i studentów, prowadzi szkoły wieczorowe ogólnokształcące i zawodowe oraz wspólnie z władzami oświatowymi zajmuje się doskonaleniem nauczycieli. W Zakładach im. Lichaczewskiego znajdują się świetnie urządzone laboratoria, najnowocześniejszy sprzęt, stosuje się najnowsze zdobycze nauki, techniki. Zakłady posiadają wysoko kwalifikowaną kadrę inżynieryjno-techniczną, mają więc wszelkie możliwości, ażeby zapoznać nauczycieli z metodami produkcji, z zastosowaniami w różnych działach pracy zdobywszy fizyki, chemii, matematyki.

Obserwacje pracy nauczycieli tych przedmiotów wykazują, że bardzo często podają oni na lekcjach przykłady z dziedziny przemysłu, elektryczności, techniki, które zostały dawno zarzucone, że bardzo często nie mają oni pojęcia o współczesnych metodach pracy, maszynach i urządzeniach.

Aby zatem ułatwić pracę nauczycielom, zbliżyć naukę szkolną do życia, zakłady organizują cykl wykładów, ćwiczeń, pokazów i zajęć praktycznych dla nauczycieli fizyki, chemii, matematyki i prac ręcznych. Opiniują również projekty programów nauczania z punktu widzenia potrzeb przemysłu i osiągnięć techniki.

*

Uwagi moje dotyczące problemów reformy szkolnej oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli nie obejmują i nie wyczerpują całości zagadnienia.

Przedstawiłem tylko te sprawy, które rzucały się nam w oczy i które specjalnie podkreślali towarzysze radzieccy w rozmowach z nami.

Niewątpliwie w Związku Radzieckim dokonuje się obecnie największy eksperyment pedagogiczny naszych czasów. Warto się z nim zapoznać, śledzić jego przebieg i rezultaty — ażeby wyciągnąć wnioski i nauki dla ulepszenia pracy naszych szkół. Wiadomo, że istnieją u nas inne warunki społeczne i ekonomiczne, dlatego też niesłuszne byłoby mechaniczne przenoszenie wzorów radzieckich na grunt Polski, ale zasadniczy kierunek zmian i przeobrażeń powinien być taki sam, gdyż jest on jedynie słuszny i uzasadniony.

K. WOJCIECHOWSKI

SZKOŁA W CZECHOSŁOWACJI NA DRODZE KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

Kształcenie politechniczne jest integralną częścią wielkiej sprawy przebudowy ustroju szkolnego.

Nie możemy budować socjalizmu i przekształcać społeczeństwa, nie dając jednocześnie temu społeczeństwu możliwości przygotowania się do życia w nowych warunkach ekonomicznych, w ciągle zmieniających się warunkach technicznych. Torując drogę socjalizmowi, należy przede wszystkim dokonać zmiany w strukturze organizacyjnej szkolnictwa tak, aby młode pokolenie mogło szybko wrastać w warunki nowego ustroju i czuć się w nich dobrze.

W związku z tym interesuje nas sprawa nowej struktury szkolnictwa w Czechosłowacji. W „Ruchu Pedagogicznym” nrze 3 1959 r.* podaliśmy w streszczeniu uchwały KPCz w sprawie nowej organizacji szkolnictwa w tym państwie. Uprzej-

* T. Kuchárska: *Szkolnictwo Czechosłowacji na nowym etapie*, s. 371.

STRUKTURA SZKOLNICTWA W CZECHOSŁOWACJI
REALIZOWANA OD ROKU SZKOLNEGO 1959—1960

III cykl	V	<p>Studia wyższe 4—5-letnie</p> <p>Instytuty 3-letnie</p>				V							
	IV						IV						
	III							III					
	II								II				
	I									I			
b		a											
II cykl	XIII	XIII	XIII	XIII	XIII								
	XII	XII	XII	XII		XII							
	XI	XI	XI	XI			XI						
	X	X	X	X				X					
	2—3-letnia szkoła zawodowa dla pracujących w mniejszych zakładach produkcyjnych								4-letnia szkoła zawodowa				
3—4-letnia średnia szkoła ogólnokształcąca, politechniczna oraz zawodowa dla pracujących													
3-letnia szkoła średnia ogólnokształcąca, politechniczna													
IX				IX									
I cykl	VIII	<p>9-LETNIA SZKOŁA PODSTAWOWA</p> <p>OGÓLNOKSZTAŁCĄCA, POLITECHNICZNA</p>				VIII							
	VII						VII						
	VI							VI					
	V								V				
	IV									IV			
	III										III		
	II											II	
	I												I

mość naczelnego redaktora czasopisma „Vyroba a Škola”, dra J. Trajera, pomogła nam do lepszego zorientowania się w strukturze nowego szkolnictwa w Czechosłowacji.

Na tej podstawie mogliśmy sporządzić wykres obrazujący obecną strukturę szkolnictwa.

Zamyka się ona w trzech cyklach:

I. 9-letnia szkoła podstawowa ogólnokształcąca politechniczna obowiązująca całą młodzież miast i wsi.

II. Szkoły średnie dzienne dla młodzieży są dwojakiego rodzaju:

a) 3-letnie szkoły średnie ogólnokształcące politechniczne, które z 9-letnią szkołą podstawową tworzą jednolite 12-letnie szkoły ogólnokształcące politechniczne.

b) 4-letnie szkoły zawodowe.

Szkoły wieczorowe dla młodzieży pracującej i dorosłych dzielą się na:

a) 3—4-letnie średnie szkoły ogólnokształcące politechniczne lub średnie szkoły zawodowe organizowane w dużych miastach przy wielkich zakładach produkcyjnych.

b) 2—3-letnie szkoły zawodowe w mniejszych osiedlach, w niewielkich zakładach produkcyjnych, organizowane przez terenowe rady narodowe.

PLAN NAUCZANIA
W EKSPERYMENTALNYCH DWUNASTOLETNIICH SZKOŁACH ŚREDNICH
W CZECHOSŁOWACJI

Przedmioty obowiązkowe	klasy				klasy				klasy				Ogólna liczba godzin
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	
Język ojczysty i literatura	8	10	10	8	8	6	6	4	4	3	3	3	73
Język rosyjski i literatura	—	—	—	2	2	3	3	3	3	2	2	2	22
Język obcy nowożytny	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3	9
Wychowanie obywatelskie	—	—	—	—	—	1	1	1	1	—	—	—	4
Historia	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14
Geografia	—	—	—	—	—	3	2	2	2	2	2	—	13
Matematyka	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	4	54
Nauka o przyrodzie i społeczeństwie	3	3	3	4	5	—	—	—	—	—	—	—	18
Fizyka	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	3	15
Chemia	—	—	—	—	—	—	2	2	3	2	2	2	13
Biologia	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	1	13
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
Rysunki	2	2	2	2	2	2	2	2	1	—	—	—	17
Kreślenie	—	—	—	—	—	—	—	1	2	—	—	—	3
Nauka pisania	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	2
Wychowanie muzyczne i artystyczne	1	1	2	2	2	1	1	1	1	—	—	—	12
Prace ręczne	1	1	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	8
Podstawy produkcji	—	—	—	—	—	3	3	4	5	10	11	12	48
Przedmioty do wyboru przez ucznia													
Geometria wykreślna	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Ogółem godzin lekcyjnych w kl.	21	24	26	28	29	32	33	33	34	36	36	36	368
Przedmioty nadobowiązkowe													
Łacina	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Wychowanie muzycz.-artystycz.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Wychowanie plastyczne	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Gry sportowe	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Kółka i zajęcia praktyczne	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18

Tekst z czasopisma „Wyroba a škola” nr 2 1959

III. Szkolnictwo wyższe obejmujące wszystkie kierunki studiów w ramach 4—5 lat oraz niepełne studia wyższe w formie instytutów — z zasady 3-letnie. Według informacji, jaką otrzymaliśmy od redaktora dra J. Trajera *, wewnętrzna organizacja 9-letniej szkoły podstawowej ogólnokształcącej politechnicznej jest już ukończona. Zamknięto dyskusję nad rozkładem zajęć, zakresem i planem nauczania. W najbliższym czasie ukażą się ramowe programy nauczania w tych szkołach.

W bieżącym roku szkoła dwunastoletnia pracuje według uprzednio przygotowanego rozkładu zajęć, obowiązującego już od r. szkolnego 1958/59 — w 12-letnich szkołach doświadczalnych.

Z uwagi na to, że w szkole 12-letniej ogólnokształcącej politechnicznej jest wprowadzona praca produkcyjna, do studiów wyższych nie trzeba obecnie odbywać rocznych praktyk produkcyjnych, jak to miało miejsce w latach poprzednich.

Rocznej praktyki produkcyjnej nie stosuje się też obecnie w stosunku do młodzieży szkół średnich zawodowych.

Większość młodzieży udaje się do pracy będąc przygotowana politechnicznie w szkole podstawowej. Ale zakłady produkcyjne w mniejszych osiedlach nie wszędzie i nie zawsze mają możliwości ułatwienia młodzieży kontynuowania dokończenia się zawodowego. Wtedy miejscowe rady narodowe organizują szkołę o różnych kierunkach zawodowych. Nauka trwa dwa lub trzy lata. Młodzież, która po zdobyciu specjalizacji pragnie kształcić się dalej, może się przenosić do większych zakładów produkcyjnych i tam kontynuować naukę.

Tryb kontynuowania studiów w zakresie szkoły średniej w większych ośrodkach terenowych, gdzie są duże zakłady produkcyjne, nie jest jeszcze w tej chwili całkowicie opracowany. Nie ustalono także jeszcze form przechodzenia ze szkół typu czeladniczego do szkół typu średniego mistrzowskiego w szkołach dla pracujących.

Szkolnictwo średnie ogólnokształcące nie obejmuje nawet piątej części stanu młodzieży przechodzącej ze szkoły podstawowej do szkół średnich. Ten rodzaj szkoły przygotowuje młodzież do studiów wyższych humanistycznych. Z tej szkoły również idzie młodzież do instytutów pedagogicznych.

Podany wyżej wykres nie uwzględnia szkolnictwa kształcenia nauczycieli. Do szkoły 9-letniej przygotowują nauczycieli 3-letnie instytuty pedagogiczne, a do szkolnictwa średniego wymagane są pełne studia wyższe.

Załączony plan 12-letniej szkoły średniej godny jest prześledzenia, chociażby z uwagi na to, że bardzo pokaźna liczba godzin pracy produkcyjnej w trzech ostatnich klasach nie wpływa na przeciążenie uczniów. Najwyższe pensum godzin ucznia wynosi 36 godzin tygodniowo.

Język ojczysty natomiast w tych klasach ma taki sam wymiar godzin, jak i język obcy, tj. 3 godziny tygodniowo. Przyczyna? Na pewno usunięto wiele balastu. Jak to uczyniono? Odpowiemy, gdy rozpatrzemy programy.

T. KUCHARSKA

* Otrzymaliśmy od redaktora dra J. Trajera nieoficjalne dane statystyczne, według których przydział do poszczególnych typów szkół byłby następujący:

szkoły dla pracujących:	55 ⁰ / ₀ —65 ⁰ / ₀	ogółu młodzieży po szkole I cyklu
szkoły średnie dla młodzieży:	15 ⁰ / ₀ —18 ⁰ / ₀	„ „ „ „ „ „
szkoły średnie zawodowe:	16 ⁰ / ₀ —22 ⁰ / ₀	„ „ „ „ „ „

UNESCO W SPRAWIE WYCHOWANIA TRUDNEJ MŁODZIEŻY

Reprezentanci pięćdziesięciu stowarzyszeń międzynarodowych zebrani na trzydniowej konferencji w listopadzie ubiegłego roku w gmachu UNESCO w Paryżu wyrazili życzenie, ażeby UNESCO opracowało projekt ogólnoswiatowego planu badań nad wychowaniem młodzieży. W szczególności projekt ten objąłby zagadnienia związane z przestępczością młodzieży. Powinien on równocześnie wskazać środki zapobiegawcze, które wpłynęłyby na polepszenie stanu wychowawczego i przystosowania się do życia społecznego trudnej młodzieży.

Jeśli opracowany projekt zostanie przyjęty na ogólnej konferencji UNESCO, przewidzianej w 1960 r., wtedy zostanie on włączony do trzech realizowanych już przez UNESCO planów badań, które dotyczą:

- 1) rozszerzenia programu nauczania powszechnego w Ameryce Łacińskiej,
- 2) przeprowadzenia naukowych badań ziem nieurodzajnych,
- 3) wzajemnej oceny walorów kulturalnych Wschodu i Zachodu.

Ogólny punkt widzenia uczestników konferencji na zagadnienie wychowania został podany przez ich przewodniczącego dra Paula M. Limberta, sekretarza generalnego l'Alliance Universelle des Unions Chrétiennes de Jeunes Gens, w czasie udzielonego wywiadu w gmachu UNESCO.

Dr Paul Limbert między innymi stwierdził: „Przestępczość obejmuje niewielki procent młodzieży, lecz jest jednak symptomem głębokiego niepokoju, który dotknął w sposób ogólny młodzież świata. Jestem przekonany, że nasze zasadnicze zadanie polega nie tylko na tym, aby pomóc młodzieży w znalezieniu właściwego miejsca w społeczeństwie, lecz równocześnie uczynić wszystko, co możliwe z naszej strony, aby tę młodzież naprawić”.

Dr Limbert dodał również, że wszelkie badania przeprowadzane przez naukowców z zakresu wychowania, prawa, socjologii, specjalistów zagadnień młodzieżowych itp. służyły nie po to, by wysnuwać z nich tylko niezbędne wnioski w stosunku do tych, których one dotyczą, lecz powinny służyć w pierwszym rzędzie praktycznemu zastosowaniu. Potwierdza on poza tym, iż niezdolność przystosowania się młodzieży do życia społecznego jest obecnie zjawiskiem światowym, mimo poczynionych poważnych postępów w zakresie liczebności szkół różnych typów i specjalności, ich poziomu oraz liczby uczącej się młodzieży. Daje się to zauważyć zarówno w krajach wysoko rozwiniętych pod względem ekonomicznym, gdzie przy szeroko zastosowanej opiece społecznej sprowadzono niepewności sytuacji materialnej do minimum, jak również w państwach o szybkim postępie technicznym, gdzie uprzemysłowienie i tempo rozwoju wielkich ośrodków miejskich zburzyło tradycyjne stosunki produkcji, jak również w krajach, gdzie nowe systemy ekonomiczne spowodowały rewolucję.

Według stanowiska dra Limberta młodzież obecnie staje w obliczu czterech krytycznych okresów, w czasie których istnieje poważne ryzyko zejścia na złą drogę, a mianowicie:

- 1) przejście ze szkoły do pracy zawodowej,
- 2) przygotowanie do życia rodzinnego przy obecnej ewolucji stosunków rodzinnych,
- 3) wzrost napięć różnych ugrupowań społecznych i narodowościowych,
- 4) trudności w przystosowaniu się do życia i otoczenia w środowisku społecznym bliższym i dalszym.

W zakończeniu należy zaznaczyć, że nie to jest dziś ważne, aby młodzież poinformować o najnowszych zdobyczach i osiągnięciach współczesnej nauki (np. problemach energii atomowej, podróżach międzyplanetarnych, rozwoju ekonomicznym itp.),

lecz przede wszystkim dopomóc jej do zdania sobie sprawy z konsekwencji tych problemów w codziennym życiu każdego człowieka.

Młodzież należy więc mobilizować do pewnych zadań lokalnych, narodowych i międzynarodowych, by w ten sposób zbudzić w niej poczucie odpowiedzialności za udział w budownictwie współczesnego świata.

F. KAZUBINSKI

NOWA SZKOŁA ROGER COUSINETA WE FRANCJI*

Tuż za Paryżem znajduje się eksperymentalna szkoła prywatna, której cechą charakterystyczną jest metoda pracy Roger Cousineta: metoda wolnej pracy uczniów w grupach. Szkoła liczy 280 dzieci, w 75% dojeżdżających metrem lub pociągiem z Paryża. Są to dzieci ze środowiska mieszczańskiego. Praca szkoły cieszy się zrozumieniem i zaufaniem rodziców. Klasy liczą do 25 uczniów. Ambicją grona nauczycielskiego jest wytworzenie w szkole wychowawczej atmosfery rodzinnej. W pracy tej szkoły można wyróżnić cztery cykle, przez które przechodzą uczniowie**.

Pierwszy rok nauki szkolnej, kurs przygotowawczy, stanowi cykl pierwszy, w czasie którego dziecko ma się nauczyć czytać metodą globalną. Szkoła wolałaby czas rozpoczęcia nauki czytania i tempo postępów w czytaniu uzależnić od możliwości i zainteresowań poszczególnych dzieci.

Cykl drugi stanowią następane cztery klasy, przed przejściem do klas szkoły średniej. W pierwszym i drugim cyklu nauczyciele nie kierują się w swojej pracy wymaganiami programów. Jeden nauczyciel uczy klasę „wszystkiego”. Uczniowie nie mają własnych podręczników. Podręczniki są tylko częścią składową biblioteki klasowej. Szkoła posiada dobrze zaopatrzoną bibliotekę do pracy samodzielnej uczniów, liczne zbiory obrazów i fotografii oraz inne pomoce naukowe.

W pierwszych trzech cyklach pracy szkolnej nie ma stereotypowych lekcji i wykładów nauczyciela, zaczynających się od tego, że „obecnie nauczycie się o tym lub o innym”. W klasach znajdują się biblioteki podręczne, podzielone na działy zainteresowań dzieci, np. „historia, zamki historyczne, przyroda, geografia, Afryka”. Dzieci opracowują indywidualnie dowolne prace, np. z przejawów życia w Afryce, o historii Rzymu, o wojnach, o okrętach. Na zapytanie: „dlaczego obrałeś to zagadnienie” na ogół odpowiadają: „bo mnie to interesuje”. W szkole nie ma dzwonek i przerw. Uczniowie wychodzą wtedy, kiedy odczuwają tego potrzebę. Uczniowie około dziesiątego roku życia zaczynają dążyć do klasyfikacji faktów i poznawanych zjawisk, przedtem robią chaotycznie poszukiwania indywidualne.

Przy końcu każdego kwartału nauczyciele przeprowadzają kontrolne prace, które oceniają przy pomocy punktów od 0 do 20. O przejściu uczniów do klas cyklu trzeciego, klas szkoły średniej, decydują nauczyciele bez egzaminów, na podstawie całokształtu wyników pracy dzieci.

Cykl trzeci stanowią dalsze trzy klasy, w których w miarę możliwości uczy jeden nauczyciel wszystkich przedmiotów. Dopiero w tym cyklu nauczyciele starają się częściowo postępować zgodnie z oficjalnymi programami nauczania.

* Autor opracował niniejszą informację w czasie swojego pobytu we Francji w ub. r. na kursie pedagogów w Centre International de l'Enfance (Międzynarodowy Ośrodek Dziecka w Paryżu). Dalsze informacje z pobytu na kursie w C.I.E. ukażą się w cyklu artykułów w miesięczniku „Przyjaciel Dziecka”, a „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3 zamieścił już artykuł na temat: *Reforma ustroju szkolnego we Francji*.

** W szkołach francuskich dziecko rozpoczyna obowiązek szkolny od szóstego roku życia.

W pierwszym i w następnych latach pracy szkolnej tego cyklu uczniowie zaczynają pracować w grupach, dyskutować i wymieniać myśli. Grupy uczniów, 2—5, dobierają się w danej klasie na podstawie wspólnych zainteresowań intelektualnych (nie na podstawie więzi afektywnej) w celu wspólnego opracowania interesującego ich aktualnie zagadnienia. Jeśli wybiorą do opracowania zagadnienie zbyt trudne, to nauczyciel odradza im. Z drugiej strony, nie wolno odstąpić od raz obranego i zatwierdzonego tematu.

W klasach znajdują się skrzynki zapytań i zagadnień wysuwanych przez uczniów. Otwiera się je raz na tydzień. Tematy zbyt trudne, ale ciekawe, przekazuje się klasom starszym do opracowania. Po opracowaniu obranego tematu, uczniowie łączą się w nowe grupy dla opracowania innego problemu. Przeżywają oni uczucia zadowolenia z powodu własnych odkryć i własnej inicjatywy, zdobywają metody pracy, lepiej się wypowiadają i poszerzają własne horyzonty myślowe.

Ażeby w ten sposób osiągnąć zamierzone cele dydaktyczne i wychowawcze, nauczyciele muszą widzieć nie tylko zalety, ale i mieć stale na oku niebezpieczeństwa, jakie mogą grozić tej metodzie: rozproszenie uwagi uczniów i stracenie z pola widzenia rzeczy zasadniczych.

W czwartym i ostatnim cyklu nauczania, który trwa cztery lata, zaczynają dochodzić przedmioty nauczania prowadzone przez specjalistów. Praca tego cyklu, oparta o wykłady, jest zbliżona do pracy szkoły tradycyjnej ze względu na wymagania egzaminów dojrzałości.

Jak wspomniano już powyżej, szkoła opiera swoją pracę na teorii Roger Cousineta, który w życiu szkolnym chciałby widzieć bardziej wyrozumiały i liberalny stosunek nauczycieli do dzieci oraz rozpowszechnić ideę pracy aktywnej i zespołowej uczniów.

Dziecko eksperymentuje w każdym wieku swego życia. Eksperyment zakłada pewne minimum swobody. Stałe pouczania, stosowanie reguł, skrępowanie i obawa nie stanowią środków, które by kształtowały osobowość ucznia. A więc szkoła jest szkołą życia, w której dzieci swobodnie pracują. Do pracy szkolnej trzeba dać dzieciom interesujący materiał, który nauczyciele powinni mieć zgrupowany w swoich pracowniach, oraz nauczyć dzieci odpowiednich metod pracy. Ażeby praca dała pożądane wyniki wychowawcze, dzieci muszą ją wykonywać w dostosowanym do swoich rozwojowych możliwości rytmie. Pomoc nauczyciela będzie najbardziej pożyteczna wtedy, gdy dzieci odczują jej potrzebę i o nią proszą.

Współpraca dziecka z rówieśnikami w grupie zezwala na lepsze poznanie się przez porównanie swego osobistego wkładu do wspólnego dzieła z udziałem innych w tym dziele. Samopoznanie w pracy z rówieśnikami ma większą wartość wychowawczą niż ocena starszego, która nierzadko wytwarza w dziecku poczucie niższości. Ocena przez kolegę lub grupę jest skuteczniejsza, ponieważ następuje w trakcie akcji. Nie jest to ocena tego, co dziecko już zrobiło, ale interwencja w związku z tym, co ono robi obecnie. Rozmowy i dyskusje w grupach pracy przyczyniają się do rozwoju myślenia i wypowiedziania tych myśli w mowie.

Szkoła powinna być domem życia dziecka, a nie domem, w którym nauczyciele przekształcają dzieci w uczniów. „Trzeba, ażeby dzieci czuły się jak u siebie, ażeby układały, zmieniały, ozdabiały, naprawiały to, co zniszczyły (w miejsce ponoszenia kary, która nie jest potrzebna ani zniszczonemu przedmiotowi, ani nauczycielowi, ani dzieciom), trzeba, ażeby żyły w swoim domu pod okiem wychowawcy, wyrozumiałego i liberalnego, gotowego pomóc, kiedy trzeba i powstrzymującego się od tej pomocy, kiedy nikt się o nią nie ubiega” *.

M. JANISZEWSKI
Wejherowo

* R. Cousinet: *La vie scolaire*. „L'Éducation Nationale” nr 34 1958.

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ТАДЕУШ КОТАРВИНСКИ

ТЕХНИКА И ГУМАНИЗМ

В гуманистическом мире можно заметить беспокойство вызванное развитием и увеличением влияния технического мира. Современные протесты гуманистов против развитию техники — это не новость, случались они тоже в начале нашего столетия.

Мир техники не только не боится гуманистов, но чувствует даже явный недостаток в гуманистическом образовании.

Гуманистам угрожает не технизация, но головокружительное темпо в специализации, не только инженерской.

Между техникой и гуманизмом в основном нет противоречия, они согласны между собой.

Техника освобождает человека от самых элементарных забот, частых повседневных работ. Современная техника, в полном смысле этого слова, ведет человечество к быстрому и основному овладению внеобщественными грозными силами действительности, к овладению отрицательными силами человеческой природы, которые мешают в мирном сосуществовании всех людей.

Техника объединяет мир, практически способствует взаимосвязи и зависимости всех людей земного шара. Эта зависимость угрожает множеством опасностей, поэтому следует удерживать ее в повиновении, чтобы не претворилась в орудие уничтожения. Нельзя использовать сокровищ техники безалаберно, бессмысленно или злобно. Только лишь разумное управление техникой может уберечь перед опасностями, которые может она нам принести. Народ, отстающий в технике или же по своей программе не обращающий особого внимания на развитие техники всегда будет зависимым от других народов, а впоследствии — обречен на уничтожение.

Современная наука и техника связаны между собой нераздельно. Современная техника, хотя не борется с гуманизмом, но однако ведет к существенным изменениям в гуманистической культуре. Традиционная гуманистическая культура основывалась на надстройке оторванной от своей базы.

Культура современного гуманизма должна быть культурой построенной на базе, которой является экономическая жизнь в широком значении этого слова. Гуманизм современной культуры должен брать во внимание основную аксиому, утверждающую, что изю всех вещей принимающих участие в производстве экономических благ, самой важной — является человек.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ

Во время учебы (либо обучения) встречаемся с известной целостью, охватывающей равные процессы: логические, психологические, социологические и т. п. Эти процессы нельзя трактовать отдельно, ибо каждый из них теряет свой характерный смысл будучи оторванным от остальных.

Следовательно, ни умственная активность ученика, ни дидактическая активность учителя, ни всякие иные моменты входящие в состав „дидактической ситуации“ не должны быть определяемы и регулированы отдельно. Активность учащегося и активность руководящего им учителя сплетаются между собой, взаимно участвуют, создавая реальную целость.

Название „дидактическая ситуация“ обозначает так-же то, что все партнёры этой ситуации должны активно в ней участвовать, чувствоваться, каждый отдельно, субъектом действия, но ни в коем случае его объектом.

„Дидактическая ситуация“ является весьма сложной, ибо в её состав входят следующие элементы: ученик, класс, учитель, предмет обучения, программа, актуальный урок и т. п.

Дидактическая ситуация не содержит ни одной составной части „безучастной“. В ней находятся только более или менее выразительные, характерные составные части. Ошибка, которая состоит в том, что мы не замечаем некоторых составных частей, мешает в практике, в профессиональном воздействии учителя.

Дидактическое умение — это искусство, а не ремесло. Оно весьма трудное, требующее постоянного самосовершенствования, самокритицизма и самоконтроли. Руководствоваться эмоциями, комплексами, предубеждениями, а также упрощение, самодовольство и убеждение в своем престиже в отношении к ученику — это большие ошибки, которые обременяют педагогическую зрелость учителя, тормозят её. Этого рода практика способствует лишь рутине, но ни в коем случае мастерству.

СТАНИСЛАВ ЛИПКО

СОЦИАЛЬНЫЙ СОСТАВ ШКОЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ ГОРОДА ЛОДЗИ

На основе статистических исследований школ города Лодзи можно констатировать, что начиная с VII класса начальной школы замечается явление постоянного уменьшения молодежи рабочего происхождения в общеобразовательных лицеях, техникумах и профессиональных школах.

Среди этой молодежи 70% — это выпускники начальных школ г. Лодзи.

Молодежь эта сразу после окончания начальной школы приступает к работе. Она может составлять главную базу в школах для трудящихся, но иначе, чем в настоящее время организованных.

Значительное количество молодежи рабочего происхождения, которая попала в лицеи и профессиональные школы не оканчивает их.

Из 100 детей рабочего происхождения, поступивших в VIII класс, аттестаты зрелости получает всего лишь 25,5. Немного лучше дело обстоит в техникумах (47,4) и в профессиональных школах (43,0).

Родители рабочие не видят пользы в том, чтобы посылать детей в общеобразовательные лицеи, ибо не подготавливают их к определенной профессии, а поступление в высшие учебные заведения и окончание их выглядят весьма проблематично.

Дети рабочих поступают главным образом в профессиональные школы, но даже и там многие из них не оканчивают школы, потому что их условия (среда, семья) гораздо хуже.

В виду того процент молодежи рабочего происхождения поступившей на I курс в высших учебных заведениях в Лодзи тоже уменьшается. Итак, например, в 1956—1960 годах в Университете процент снизился с 36,4 до 24,9. В Медицинском институте — с 41,5 до 23,2. Только в Политехнике и Высшей экономической школе удерживается на уровне (38,2—40,0).

Повидимому этого рода явление выступает также в других рабочих центрах Польши и поэтому требует оно предприятия скорых и удачных предохранительных мер.

МАРИЯ ЛИПОВСКА

ПРОЕКТ ПОЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ с 1919—1922 гг.

Обсуждаемый проект возник как оппозиция к традиционной школе. По своему содержанию проект был реализацией народной культуры, а по толкованию целей и средств обучения — соответствовал идеям Нового Воспитания.

Проект был построен на следующих основах:

- 1) На „дидактической основе“ ограничивающей материал обучения таким образом, чтобы известной группе предметов обучения придать доминирующее значение в психологическом развитии ученика. Отсюда возникли три типа школ: математическо-естественный, гуманистический, классический.
- 2) Целью школы было умственное развитие ученика, т. е. развитие функции мышления, следовательно, не приобретение знаний в смысле количества.
- 3) Основа народного воспитания требовала подбора содержания обучения, знакомя ученика с народной культурой.

Эти три основы находились между собой в коллизии. Это была коллизия между субъективизмом (основа 1 и 2) и педагогическим объективизмом (основа 3), поэтому в трех типах школ этот вопрос был разрешен по-разному.

Дидактическая основа требовала однородного образования, а вела к односторонности, которая искажала научное мировоззрение и разрушала общественную общеобразовательную функцию—культурного целостного единения общества. Культурная основа требовала одинакового образования, имея в виду лишь дидактическое основание.

Более однородным по своему характеру было классическое воспитание, но это была однородность содержательного, а не психологического характера. Гуманистическая средняя школа основывалась на дидактическом принципе и объединяла субъективизм с педагогическим объективизмом.

Наиболее трудным было разрешение проблемы в математическо-естественной школе, являющейся проявлением неопределенной психологической тенденции Нового Воспитания. Оно не разрешало основной проблемы преобразования психики польской интеллигенции. Вследствии этого школьная реформа, хотя теоретически учитывала все общественно-политические требования, на практике оказалась мало пригодным компромиссом польскому буржуазному государству.

БОГДАН ОСОЛЬНИК

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ДЕЛА В ЮГОСЛАВИИ

Статья дает характеристику трех этапов развития югославской школы после второй мировой войны, новых методов школьного управления в югославской системе общественного самоуправления, а также реформы воспитания.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

СТАТЬИ

Т. КОТАРВИНЬСКИ — Техника и гуманизм.	1
З. МЫСЛАКОВСКИ — Дидактическая ситуация.	9
М. ЛИПОВСКА — Проект общеобразовательной средней школы.	12
С. ЛИПКО — Социальный состав школьной молодежи гор. Лодзи.	23
В. ОСОЛЬНИК — Развитие просвещения в Югославии.	32

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

Ю. ГАЛЯНТ — Моральный облик учителей-решающий фактор в самообразовании.	46
---	----

ОПЫТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

М. РАДВИЛОВИЧОВА — Из исследований положения в обучении польскому языку в начальных классах.	55
--	----

РЕЦЕНЗИИ О КНИГАХ

Ю. МАЛЯРЕЦКИ — Библиотека прогрессивного воспитания.	66
К. МАКОВСКИ — М. ПИХЕРСКИ — Реформа школьного дела в СССР.	69
Ф. КОРНИШЕВСКИ — З. Цыдзик: Обучение арифметике в I—IV классах.	73
В. В. — Готтгольд Кропп — Маркс и Энгельс о связи науки с продуктивным трудом и политехнизация.	75
В. В. — Гейнц Каррас: Основные мысли социалистической педагогики в главном труде Маркса „Капитал“.	76
С. ШАБК — Абель, Гретгофф: Профессиональная школа. Характер и реформа.	79

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Польские педагогические журналы.	87
С. СЛОМКЕВИЧ — Советская Педагогика.	90

БИБЛИОГРАФИЯ

В. ДОМБРОВСКА — Ленин и педагогика.	94
---	----

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Ю. ГАЛЯНТ — Научная сессия, посвященная творчеству А. Макаренки.	98
Р. РАДВИЛОВИЧ — Доклады гостей из СССР.	102
М. К. — Из подготовительных трудов к Педагогическому конгрессу Союза Польских Учителей. Комиссия Эстетического Воспитания.	106

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОБЗОР

К. ВОЙЦЕХОВСКИ — Школьная реформа в СССР.	107
Т. КУХАРСКА — Чехословакия на пути реализации политехнического обучения.	116
Ф. КАЗУВИНСКИ — По вопросу воспитания трудной молодежи.	120
М. ЯНУШЕВСКИ — Новая школа Роже Консине во Франции.	121
Краткое изложение на русском языке.	123
Краткое изложение на английском языке.	129

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

TADEUSZ KOTARBINSKI

TECHNIQUE AND HUMANISM

We can observe now the anxiety of the humanistic world, caused by the increase of influences of the technical world. The recent protests of humanists against the bloom of technique are not a novelty — they could be heard too at the beginning of the 20th century.

But the technical world is not afraid of humanists — what more — it is aware of its lack of humanistic education.

It is not technique that threatens humanists, but the rapid development of specialization, not only in engineering.

There is no contradiction between humanism and technique, there is rather the fundamental conformity. Technique exempts a man from the most elementary troubles, from the heaviest work. Modern technique, when widely conceived, leads mankind toward the possibility of the quick and final overcoming of threatening non-social forces as well as the negative forces of human nature, making impossible good mutual relations.

Technique unites the world makes that all human concentrations at the globe depend each upon another.

This dependence can be menacing, so technique has to be kept under restraint; if not it can be the instrument of extermination. The treasures of technique may not be used in heedless or malicious way.

The nation that is negligent in developing technique, or neglects it deliberately, would condemn itself to the fate of another nations' servant, and as the result of it — to the extermination.

Modern technique and modern science are inseparable. Modern technique does not fight against humanism, but leads toward essential changes in humanistic culture.

The traditional humanistic culture was detached from the base of economical life, the culture of modern humanism has to be constructed upon this base. Humanism of modern culture has to take into account the fundamental axiom proclaiming, that among all agents producing social riches a man is the most important element.

A DIDACTIC SITUATION

The act of learning (or teaching) is the whole, including various actions: logical, psychological, sociological etc. The respective actions cannot be studied in separation, because each of them, when separated from remaining, loses its proper meaning. So neither the intellectual activity of a student, nor the didactic activity of a teacher, nor another elements constituting „a didactic situation” can be defined and controlled in separation. The activity of a student and the activity of a teacher are entangled, they supplements each other making the whole.

The term „a didactic situation” means too, that all partners must partake in it actively.

A didactic situation consists, among others, of following elements: a student, a grade, a teacher, a subject matter, a lesson, syllabus etc. A didactic situation includes no neutral element — they can be only — more or less — important. Neglecting of any element has a fatal influence upon the efficiency of a teacher.

Didactic skill is an art, not a mechanical handicraft. This art is very difficult, it requires constant developing of the skill, self-criticism, self-control. Simplification being guided by emotions and prejudices, overemphasizing of one's prestige — these are mistakes that check reaching by a teacher pedagogical maturity. Such practices lead to routine, never to mastery.

STANISŁAW LIPKO

THE SOCIAL CONSTITUTION OF THE YOUTH IN LODZ'S SCHOOLS

As statistics and investigations into Lodz's schools show, the youth derived of workers' class (it constitutes 70 per cent of elementary schools' graduates) drop out of lyceum, technical and vocational schools, beginning from the last grade of elementary school.

Having left elementary school the youth begin to work; it can constitute the main reservoir of students of evening schools, if they will be reorganized.

A great lot of the workers' class youth, that have enrolled in vocational school or lyceum, drops out of school. From 100 children derived of workers' class, enrolled in secondary school, only 25,5 graduate in proper time. The percentage of graduates is higher in technical (47,4) and vocational school (43,0).

Workers see no advantage in enrolling their children in lyceum, where they cannot gain any profession, and enrollment in Universities and graduating is doubtful. Workers' children go mainly to vocational schools, but a great lot of the youth drops out.

Consequently the percentage of worker's children studying in Universities grows lower. For instance — in years 1956—60 the percentage at Lodz's University declined from 36,4 to 24,9, at Medical Academy — from 41,5 to 23,2. Only at Engineering College and Higher Economical School it keeps the level of 38,2—42,0.

Probably the same phenomenon can be observed in another workers' centres, so we have to look for preventive means.

MARIA LIPOWSKA

THE CONCEPTION OF GENERAL EDUCATION IN POLISH SECONDARY SCHOOL IN 1919—1922

The mentioned conception was a result of the opposition against the traditional school; the subject of the conception was based upon the national culture, and the interpretation of purposes and means was consistent with the ideas of New Education.

The conception was based upon following principles: 1) the principle of „didactic base”, confining the syllabus to assign to some subjects a dominating role in the process of a student's psychical development. It is the reason of establishing three types of school: mathematical-natural, humanistic, classical. 2) The task of school is to develop a student's intellect; so the development of his ability to think, not gaining maximum of knowledge is the fundamental purpose of school. 3) The principle of „national education” put a demand of the selection of teaching subject that gave a student the knowledge of national culture.

These three principles were in reciprocal collision. It was a collision between pedagogical subjectivness (principle 1 and 2) and objectivness (principle 3), so different solutions were applied in three types of school.

The principle of „didactic base” required the uniformity of education and led to the one-sidedness that deformed a scientific view of the world and annihilated the social function of education — uniting the civilized society. The principle of culture demanded the identical education for all citizens, founded upon one — rather humanistic — didactic base.

The system of classical education was the most uniform one, but it was the uniformity of a subject matter, not the psychological one.

The solution of the problem was the most undecided in mathematical-natural school. Here it was the expression of the indefinite psychological tendency of New Education; it gave no real solution of the problem of transforming the mentality of Polish intellectuals.

So the school-reform, although in theory took into consideration all social and political claims, was in practice a compromise of no use.

BOGDAN OSOLNIK

THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN YUGOSLAVIA

The article shows three stages of the development of the school-system in Yugoslavia after Ist world war, characterizes new methods of school management included into Yugoslavian system of social self-government. It discusses too the educational reform introduced in this country.

CONTENTS

Articles

<i>T. KOTARBINSKI</i> — Technique and humanism	1
<i>Z. MYŚLAKOWSKI</i> — A didactic situation	9
<i>M. LIPOWSKA</i> — The conception of general education in secondary school	12
<i>S. LIPKO</i> — The social constitution of the youth in Lodz's schools	23
<i>B. OSOLNIK</i> — The development of education in Yugoslavia	32

Polemics

<i>J. GALANT</i> — A teacher's compartment. — the decisive factor of self-education	46
---	----

Pedagogical researches and experiments

<i>M. RADWIŁOWICZOWA</i> — The examination of conditions of Polish language teaching in first grade of elementary school	55
--	----

Review of books

<i>J. MALARECKI</i> — The library of progressive education	66
<i>K. MAKOWSKI</i> — <i>M. PECHERSKI</i> : The reform of school-system in USSR	69
<i>F. KORNISZEWSKI</i> — Zofia Cydzik: Teaching of arithmetic in I—IV grade	73
<i>W. W.</i> — Gotthold Krapp: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die politechnische Bildung	75
<i>W. W.</i> — Heinz Karras: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx Hauptwerk „Das Kapital”. Volk u. Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1958 ss. 150	76
<i>S. SZAJEK</i> — Abel. Grootgoff: Die Berufsschule — Gestalt und Reform	79

Review of periodicals

<i>S. NOWACZYK</i> — From Polish pedagogical periodicals	87
<i>S. SŁOMKIEWICZ</i> — The Soviet pedagogics	90

Bibliography

<i>W. DĄBROWSKA</i> — Lenin and pedagogics	94
--	----

Home chronicle

<i>J. GALANT</i> — The session on Makarenko's activity	98
<i>R. RADWIŁOWICZ</i> — The lectures of visitors from USSR	102
<i>M. K.</i> — From preparations to Pedagogical Congress. The commission of aesthetic education	106

Foreign chronicle

<i>K. WOJCIECHOWSKI</i> — The reform of school-system in USSR	107
<i>T. KUCHERSKA</i> — Czechoslovakia makes for politechnical education	116
<i>F. KAZUBIŃSKI</i> — On the education of a „difficult” youth	120
<i>M. JANUSZEWSKI</i> — Roger Cousinet's new school	121
Summaries in Russian language	123
Summaries in English language	129

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

T. KOTARBINSKI — Technika a humanizm	1
Z. MYŚLAKOWSKI — Sytuacja dydaktyczna	9
M. LIPOWSKA — Koncepcja ogólnego wykształcenia średniego	12
S. LIPKO — Socjalny skład młodzieży szkół łódzkich	23
B. OSOLNIK — Rozwój oświaty szkolnej w Jugosławii	32

DYSKUSJE I POLEMIKI

J. GALANT — Postawa nauczycieli czynnikiem decydującym w samokształceniu	46
--	----

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

M. RADWIŁOWICZOWA — Z badań nad stanem nauczania j. polskiego w klasach pierwszych	55
--	----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

J. MALARECKI — Biblioteka postępowego wychowania	66
K. MAKOWSKI — M. Pęcherski: Reforma szkolnictwa w ZSRR	69
F. KORNISZEWSKI — Zofia Cydzik: Nauczanie arytmetyki w kl. I—IV	73
W. W. — Gotthold Krapp: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die politechnische Bildung	75
W. W. — Heinz Karras: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx Hauptwerk „Das Kapital“. Volk u. Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1958 ss. 150	76
S. SZAJEK — Abel i Grootgoff: Die Berufsschule — Gestalt und Reform	79

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Z polskich czasopism pedagogicznych	87
S. SŁOMKIEWICZ — Sowietskaja Pädagogika	90

BIBLIOGRAFIA

W. DĄBROWSKA — Lenin a pedagogika	94
---	----

KRONIKA KRAJOWA

J. GALANT — Sesja naukowa poświęcona twórczości A. Makarenki	93
R. RADWIŁOWICZ — Odczyty gości radzieckich w Polsce	102

Z PRAC PRZYGETOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP.

M. K. — Komisja Wychowania Estetycznego	196
---	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

K. WOJCIECHOWSKI — Reforma szkolna w ZSRR	107
T. KUCHARSKA — Szkoła w Czechosłowacji na drodze kształcenia politechnicznego	116
F. KAZUBIŃSKI — W sprawie wychowania trudnej młodzieży	120
M. JANISZEWSKI — Nowa szkoła Roger Cousineta we Francji	121

STRESZCZENIA

Streszczenie w języku rosyjskim	123
Streszczenie w języku angielskim	119

