

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK II (XXXIV) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

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

Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

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

Warunki prenumeraty

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

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

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

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

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

J. KWIATEK
Poznań

LENIN A WYCHOWANIE

Tytan myśli i czynu, jakim był Lenin, w swoich rozważaniach teoretycznych jak i w licznych konkretnych wskazaniach praktycznych nie pominął bardzo istotnej dla budownictwa socjalistycznego sprawy, jaką jest sprawa wychowania dla nowych potrzeb nowego człowieka.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie czytelnikowi poglądów i wskazań Lenina dotyczących zagadnień wychowawczych i dydaktycznych. Ograniczę się tu do omówienia:

- a) marksowsko-leninowskiej koncepcji człowieka i jej pedagogicznych konsekwencji,
- b) wkładu Lenina w rozwój materialistycznej i socjalistycznej teorii wychowania¹,
- c) najważniejszych wskazań praktycznych Lenina dotyczących organizacji procesu nauczania i wychowania.

W odniesieniu do pierwszej grupy zagadnień należy przede wszystkim przeanalizować wkład Lenina w rozwój naukowej, materialistycznej koncepcji człowieka.

Przede wszystkim trzeba stwierdzić, że Lenin (podobnie jak Marks czy Engels) nie interesował się zagadnieniami teorii wychowania w stopniu, który umożliwiłyby mu opracowanie pełnego teoretycznego systemu peda-

¹ Szczegółowe rozważania dotyczące rozróżnień między materialistyczną teorią wychowania a pedagogiką socjalistyczną znajdzie czytelnik m. in. w książce B. Suchodolskiego: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Książka i Wiedza Wwa wyd. II. 1959 r. s. 594 i nast.

gogiki, natomiast (tak jak wszyscy klasycy marksizmu) interesował się żywo wychowaniem człowieka i w tej sprawie wypowiedział wiele cennych, konkretnych uwag. Wprawdzie Marks niewiele miejsca w swych pismach poświęcił sprawie wychowania człowieka w ustroju socjalistycznym, koncentrując swoją uwagę głównie na sprawach wszechstronnego przygotowania klasy robotniczej do rewolucji socjalistycznej, jednak jego idee dotyczące spraw wychowania odegrały bardzo istotną rolę w kształtowaniu się szkoły socjalistycznej w ZSRR (ukazanie klasowego charakteru szkoły i wychowania, uzasadnienie wychowawczej roli pracy, teoretyczne podstawy kształcenia politechnicznego, koncepcja powiązania pracy umysłowej z pracą fizyczną itp.). Znamienne jest, że zarówno Marks, jak i Lenin, będąc myślicielami, a zarazem praktycznymi reformatorami społecznymi — ogromne znaczenie przypisywali wychowaniu człowieka w dokonywaniu się postępu społecznego.

Sprawę wyjaśnił Lenin, stwierdzając, że „jedynie przekształcając w sposób zasadniczy sposób nauczania, organizowania i wychowania młodzieży, zdołamy osiągnąć to, aby rezultatem wysiłku młodego pokolenia było zbudowanie społeczeństwa niepodobnego do dawnego, to jest społeczeństwa komunistycznego”².

Fundamentalne znaczenie dla rozwoju materialistycznej teorii wychowania mają założenia materialistycznej filozofii i metodologii, takie jak np. nowa naukowa koncepcja człowieka, „widzenie” rzeczy i zjawisk w dialektycznym związku i wzajemnym uwarunkowaniu, związek teorii z praktyką, rola pracy w procesie poznania ludzkiego, postulat stosowania indukcji w badaniach naukowych połączony z postulatem, że punktem wyjściowym badań winny być ustalone ściśle typowe fakty i konkretne doświadczenia³.

Analizę i charakterystykę materialistycznej teorii wychowania jako teorii przeciwstawnej wszelkim metafizycznym systemom refleksji pedagogicznej rozpocząć należy od analizy antropologicznych i filozoficznych podstaw pedagogiki celem wykazania związku refleksji pedagogicznej

² W. I. Lenin: *O młodzieży*. Wwa Iskry 1955 s. 299.

³ Lenin z brutalną wprost szczerością ujawniał stosowaną powszechnie przez burżuazyjnych pisarzy praktykę ilustrowania postawionych twierdzeń wyrwanymi z kontekstu rzeczywistości faktami, które miały potwierdzać prawdę głoszonych tez.

Na ten temat Lenin pisał: „W dziedzinie zjawisk społecznych nie ma chwytu bardziej rozpowszechnionego i bardziej niewłaściwego niż wyławianie poszczególnych facykłów, zabawa w przykłady. Dobrać fakty w ogóle to nie sprawa żadnej trudności, ale też nie ma żadnego znaczenia lub ma znaczenie czysto negatywne, wszystko bowiem zależy od konkretnej sytuacji historycznej poszczególnych przypadków. Fakty, jeśli się je bada w ich całokształcie, w ich związku wzajemnym, są rzeczą nie tylko »upartą«, ale też bezwzględnie przekonującą”. (*Dzieła* t. 23 s. 300).

Za jedynie naukową metodę badań uważał Lenin metodę dialektyczną, która w odniesieniu do badań socjologicznych polega na tym, że „społeczeństwo rozpatrywane jest jako żywy organizm, powstający w ciągłym rozwoju”, a rozwój ten uwarunkowany jest różnymi czynnikami, wśród nich zaś stosunki produkcji odgrywają zasadniczą rolę. (W. Lenin *Dzieła wybrane* Książka i Wiedza 1949 t. 1 s. 116).

i praktycznej działalności wychowawczej z filozoficzną koncepcją człowieka⁴.

„Teorie wychowania, formułowane przez myśl pedagogiczną, nie były nigdy tworem autonomicznym. Były one wyrazem ogólniejszych poglądów filozoficznych na człowieka, na jego naturę i zadania w życiu. Zmiany, jakie zachodziły w zakresie poglądu na świat i życie, powodowały także przekształcenie w zakresie szczegółowych zapatrywań pedagogów”⁵. Dla pedagogicznej refleksji koncepcje człowieka miały zawsze znaczenie zasadnicze. Pytanie: kim jest człowiek, dręczyło nie tylko filozofów, ale i pedagogów. Trudno tu dziś zatrzymywać się nad historią różnych tych koncepcji; niemożliwa też w krótkim artykule jest analiza „aktualnej” ich treści. Dla naszych rozważań wystarczy przypomnieć, że historia myśli filozoficznej zna dwie zasadnicze koncepcje człowieka: idealistyczną i materialistyczną.

Koncepcja idealistyczna występowała i występuje jeszcze dziś w różnych wariantach. Jedną ze starych koncepcji tej kategorii jest znana koncepcja religijna biorąca za punkt wyjścia tzw. odwieczną „istotę człowieka”. Bazujące na idealistycznych systemach filozoficznych i występujące w różnych odmianach koncepcje człowieka miały jedną wspólną cechę: ujmowały jednostkę ludzką ahistorycznie i metafizycznie, w oderwaniu od konkretnych warunków, w których człowiek żyje.

Dokonywane przez dawną pedagogikę rozróżnienie między odwieczną idealną „istotą” czy „naturą” człowieka a człowiekiem historycznie żyjącym i empirycznie doświadczanym miało — jak uczy tego historia — bardzo daleko idące konsekwencje pedagogiczne. Wychowywanie to miało pomagać w urzeczywistnianiu tego odwiecznego ideału w konkretnym osobniku, co było jednoznaczne z kształtowaniem jego osobowości „wypełnianej” wyspekulowanymi, oderwanymi od konkretnych potrzeb ludzkich treściami. Konkretny człowiek zasługiwał na uwagę tylko o tyle, o ile był on nosicielem „ogólnoludzkich” wartości. Zasadniczą konsekwencją tych wszystkich poglądów jest normatywny charakter pedagogiki, czyli — posługując się nazwą prof. Suchodolskiego — tzw. pedagogika ideałów.

Metafizyczne koncepcje, zakładając, że istnieją pewne trwałe, odwieczne treści idealne i te realizując się w poszczególnych ludziach czynią z nich właśnie ludzi — lekcewały i za nieludzkie uznawały te wszystkie właściwości, które aktualizowały się w konkretnych ludziach, a nie odpowiadały wykonywanemu werbalnie idealnemu standardowi. Nie dostrzegając człowieka pracy historycznie uwarunkowanego lub lekceważąc go — nauka burżuazyjna też nie chciała temu człowiekowi służyć.

⁴ *Zarys pedagogiki* t. 2 (pod rdd. B. Suchodolskiego), artykuł Suchodolskiego pt. *Materialistyczna koncepcja człowieka*, Wwa PWN 1959 s. 8—38.

⁵ *Zarys pedagogiki* t. 2 (pod red. B. Suchodolskiego), artykuł Suchodolskiego pt. *Materialistyczna koncepcja człowieka*, Wwa PWN 1959 s. 8.

W swych praktycznych konsekwencjach — jak widzimy — koncepcje te były nie tylko nienaukowe, ale i reakcyjne, bo hamowały postęp w rozwoju człowieka. Nierealny, wyspekulowany filozoficznie ideał, a nie konkretne życie człowieka i jego potrzeby w świetle tych teorii, miał decydować o tym, czym wychowanie powinno uczynić człowieka.

Marksistowsko-leninowska nauka o człowieku stwierdza, że nie ma jakiejś odwiecznej i niezmiennej „istoty” człowieka. „Istota człowieka — jak pisał Marks w *Tezach o Feuerbachu* — to nie abstrakcja tkwiąca w poszczególnej jednostce. Jest ona w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych”⁶, czyli że człowiek konkretny, odzwierciedlający w swej osobowości obiektywną rzeczywistość społeczną winien być przedmiotem refleksji naukowej.

Przeciwstawienie metafizycznej, apriorycznie skonstruowanej koncepcji człowieka — naukowej koncepcji człowieka historycznie istniejącego i empirycznie doświadczonego jest fundamentalnym założeniem materialistycznej, w pełni naukowej teorii wychowania.

Marks już w *Osiemnastym brumaire’a Ludwika Bonaparte* przekonywał, że konkretne środowisko, w którym człowiek żyje, wpływa nie tylko na rodzaj i przedmiot jego zainteresowań, ale kształtuje ono również jego świat uczuć, system poglądów, jak i sposób myślenia⁷. Oznacza to, że nie ma jakiegoś niezmiennego, doskonałego człowieka. Empirycznie natomiast doświadczony człowiek jest osobnikiem, który żyjąc w konkretnym, historycznie ukształtowanym środowisku, podlega oddziaływaniu tego środowiska i na skutek tego oddziaływania człowiek również „wewnętrznie” się zmienia.

Na ten temat niejednokrotnie wypowiadał się K. Marks, podkreślając rolę pracy w ontogenetycznym i filogenetycznym rozwoju człowieka. Marks dostrzegał pozytywny wpływ pracy nawet w warunkach ustroju kapitalistycznego, kiedy to z pracą związane jest zjawisko alienacji⁸. Do zacytowanych tez Marksa powraca Lenin w „Zeszytach Filozoficznych”, udowadniając, że nawet zasady logiki — rzecz zdawać by się mogła całkowicie formalna — można wyjaśnić oddziaływaniem obiektywnego środowiska na świadomość człowieka. Autor „Zeszytów Filozoficznych” pisał w tej sprawie, że: „miliardy razy powtarzająca się praktyczna działalność

⁶ K. Marks: *Tezy o Feuerbachu*; teza 6, w książce Marks—Engels: *Dzieła wybrane*. Wwa Książka i Wiedza 1949 t. 2 s. 384.

⁷ K. Marks: *Osiemnasty brumaire’a Ludwika Bonaparte*. W dziele: Marks i Engels: *Dzieła wybrane* t. 1 s. 253.

⁸ Alienacja to wychowanie, proces, w którym pewne wytwory człowieka odrywają się od niego, nabierają niejako życia samodzielnego i człowiek zamiast widzieć w nich swoje dzieło, zaczyna uważać je za siły obce, wyższe od niego, panujące nad nim — zob. *Słownik wyrazów obcych*. PIW wyd. III, s. 42.

Szczegółowo i w przystępnej formie omawia sprawę roli pracy w rozwoju ontogenetycznym i filogenetycznym człowieka K. Martel w książce pt. *Marksistowski materializm a filozoficzna koncepcja człowieka społecznego*. Wwa Książka i Wiedza 1958. Specjalnie pierwsze dwa rozdziały pracy są poświęcone temu zagadnieniu.

człowieka nastawia w określony sposób jego myślenie i przez to decyduje o wykształceniu się form tego myślenia". Znaczy to, że nie „człowiek w ogóle”, ale człowiek konkretnie istniejący i historycznie ukształtowany stwarza określony świat idei i pojęć, które też służą konkretnym jego potrzebom. Jak nie ma człowieka poza historią (człowiek taki, „istota”, jest tylko mistyfikacją), tak też nie może być autonomicznej, istniejącej poza żywym, konkretnym człowiekiem świadomości. Świadomość ta, ukształtowana przez określone warunki — nie odgrywa autonomicznej roli w życiu jednostki i społeczeństwa.

Lenin z pasją dowodził, że to, co nazywamy świadomością człowieka, charakterem, osobowością, jest wytworem konkretnych warunków społeczno-historycznych oraz własnej aktywności jednostki. Możemy więc uznać za słuszne stwierdzenie, że osobowość człowieka kształtuje się na podłożu plastycznej, odziedziczonej struktury nerwowej danej jednostki w konkretnych warunkach środowiska społeczno-historycznego, zgodnie z prawami fizjologicznymi i społeczno-historycznymi, które aktualizują się w procesie rozwojowym jednostki i jej działalności⁹. Trzeba tu tylko dodać, że i ta „struktura nerwowa” została historycznie ukształtowana zarówno w procesie rozwoju filogenetycznego, jak i w znacznej mierze w procesie ontogenezy.

Materialistyczna teoria wychowania, uznając (w dużej mierze na skutek wspaniałych rezultatów nauki Pawłowa) wpływ czynników biologiczno-fizjologicznych na rozwój osobowości człowieka, przestrzega jednak przed niedocenianiem czynników społeczno-historycznych, które w zasadniczy sposób wpływają na kształtowanie się tej osobowości¹⁰.

Marks i Lenin — zakładając, że treść psychiki ludzkiej (treść świadomości) ma swe źródła w warunkach bytu społeczno-ekonomicznego człowieka — wskazywali równocześnie całkowicie nową metodę poznawania człowieka i planowego kształtowania jego osobowości. Poznawać człowieka można przez poznawanie jego środowiska, jego pracy, jak i jej wytworów, a wychowywać nie tylko przez oddziaływanie na świadomość, ale i przez odpowiednie, korzystne ze stanowiska zadań wychowawczych, przekształcania środowiska, przez włączanie jednostki w ogólnospołeczny proces produkcyjny. W tym aspekcie m. in. należy ujmować apele Lenina kierowane do komsomolców, a wzywające ich nie tylko do nauki, ale i do konkretnej pracy nad usuwaniem zniszczeń wojennych, nad podnoszeniem produkcji, do walki z kontrrewolucją, która zamierzała przywrócić stary ustrój, a z nim dawne warunki życia dla człowieka w Rosji¹¹.

⁹ St. Kowalski: *Zagadnienie osobowości w świetle psychologii marksistowskiej*. Wrocław 1956. Zakład im. Ossolińskich, s. 6.

¹⁰ Patrz art. Paul Baran: *Marksizm i psychoanaliza*. „Zeszyty Teoretyczno-Polityczne” nr 12/67 r. 1959.

¹¹ Trafnie ujął tę istotną cechę pedagogiki socjalistycznej G. S. Counts w książce: *The Challenge of Soviet Education*, stwierdzając, że szkoła radziecka jest szkołą, która działa, a nie szkołą, która opowiada (s. 62).

W świetle materialistycznej teorii wychowania proces rozwoju osobowości dokonuje się w konkretnych warunkach życia i pracy każdej jednostki przy równoczesnym oddziaływaniu na jej świadomość. W artystycznej formie myśl tę rozwinął m. in. autor *Moich uniwersytetów*.

Marksistowsko-leninowska nauka o rewolucji otwiera przed pedagogiką całkowicie nowe, nie znane jej dotąd horyzonty i możliwości rozwoju. „Rewolucji socjalistycznej bowiem — jak pisał Stalin — nie należy uważać jedynie za rewolucję w dziedzinie stosunków ekonomicznych i społeczno-politycznych. Jest to zarazem rewolucja w umysłach, rewolucja w ideologii klasy robotniczej”¹². Zespolecie myśli i działania (praktyki) jest również kamieniem węgielnym materialistycznej teorii wychowania.

Zamknięte w ramach interesów klasowych poglądy i koncepcje pedagogiki burżuazyjnej nie potrafiły uogólnić prawidłowo doświadczenia społecznego masowych ruchów społecznych, z których wyrastał nowy człowiek. Reprezentujący interesy burżuazji teoretycy wychowania toczyli między sobą spory (które zresztą dotąd nie doprowadziły do realnego rozwiązania), jedni stwierdzali, że wychowywać człowieka, to znaczy oddziaływać na jego świadomość, drudzy w odpowiednim kształtowaniu warunków środowiskowych wychowywanego osobnika czy w ciasnym przygotowaniu go do pracy chcieli widzieć istotę poczynań wychowawczych.

Pedagogika burżuazyjna miała więc adaptacyjny charakter. Odnosi się to zarówno do tych teorii, dla których wychowywanie polegało na przekazywaniu wychowankom określonego zasobu wartości kulturowych nagromadzonych przez wieki, jak i do kierunków, które postulowały, że wychowywanie winno przygotować człowieka do życia i pracy w zastanych warunkach, które były jednak historycznie ukształtowanymi warunkami ustroju kapitalistycznego.

ALIENACJA A WYCHOWANIE

Lenin zwraca uwagę na to, że w społeczeństwie kapitalistycznym dla wychowania jednostki w pełni rozwiniętej istnieją całkowicie niesprzyjające warunki. Praca, poprzez którą człowiek przekształca otaczający go świat, stanowi — według Marksa i Lenina — zasadniczą właściwość człowieka, ona decyduje o jego człowieczeństwie¹³.

Jednak w warunkach ustroju opartego na wyzysku wytwory pracy człowieka przestają do niego należeć; stają się dla niego coraz bardziej obce. Dokonujący się w ten sposób proces alienacji powoduje, że nawet praca, która w ustroju kapitalistycznym jest sprzedawanym „towarem” — staje się dla wykonującego ją robotnika czymś obcym.

¹² J. Stalin: *Dzieła*. T. 10, s. 246.

¹³ Zob. art. A. Fiedorowej: *Marksizm—leninizm o roli pracy w rozwoju i wychowaniu człowieka*. („Problemy teorii wych.” s. 111 i nast.). Zob. też nie ukończoną pracę Engelsa pt. *Rola pracy w procesie ucziowieczenia małpy*. (Marsk — Engels: *Dzieła wybrane*. T. II, 1949 r.).

Obcym jest mu wszelki wysiłek sprzedawany po to, by żyć, obce są uzdolnienia itp. W ten sposób to, co z „natury” stanowić winno o człowieczeństwie — tj. praca, staje się dla tego człowieka czymś obcym, a sam człowiek tworzy sobie fałszywe wyobrażenia na temat tego, czym on jest. Człowiek wyobcowany z własnych twórców zarówno idealnych (takich jak bóg, niebo, czy inne mity), jak i materialnych, które przy kapitalistycznym nagromadzeniu środków produkcji odrywane są od wytwórcy i obracają się przeciwko niemu (np. towar — wytwór pracy robotnika oddany w ręce kapitalisty, obraca się przeciw swemu wytwórcy). W niekorzystnych dla człowieka pracy warunkach ustroju opartego na wyzysku i ucisku — stworzony przez człowieka świat kulturalno-społeczny uzyskuje w jego świadomości niezależny od twórcy — samoistny byt. Świat ten staje się fetyszem, któremu ludzie służą „aż do własnej zatury”.

Tę alienację trzeba przezwyciężyć. Można to uczynić w pełni nie tylko przez przekształcenie świadomości człowieka (co należałoby niewątpliwie w dużej mierze do zadań wychowawców), ale głównie przez przekształcanie aktualnych w kapitalizmie warunków na takie, w których człowiek, twórca wartości duchowych i materialnych, byłby ich całkowitym panem. Istota alienacji jest więc materialna, a nie duchowa tylko — jak twierdzi Hegel — i dlatego przezwyciężyć ją można przez obalenie wyzysku burżuazyjnego i stworzenie każdemu ludzkich warunków życia i pracy, a to może się stać jedynie na drodze rewolucji.

Stąd też marksistowsko-leninowska nauka o rewolucji socjalistycznej, która stworzy nowe, ludzkie warunki dla wychowania nowych ludzi — dla pedagogiki socjalistycznej ma ogromne znaczenie. Jedynie rewolucja socjalistyczna — jak uczył Lenin — może stworzyć warunki, w których człowiek nie tylko zmieni swój stosunek do pracy i jej wytworów, ale w których będzie można go pozyskać jako pełnoprawnego i w pełni odpowiedzialnego gospodarza do aktywnej pracy nad doskonaleniem rzeczywistości, w której żyje. Pozyskanie to w warunkach budownictwa socjalistycznego może dokonywać się głównie przez wychowanie¹⁴.

PEDAGOGIKA CZYNU

Dochodzimy tu do zagadnienia pedagogiki czynu, istotnego elementu socjalistycznej myśli pedagogicznej. Pedagogika ta, będąc uogólnieniem rewolucyjnych doświadczeń proletariatu — po raz pierwszy w dziejach ludzkości nabiera w pełni naukowego charakteru. Stwierdza ona, że istotnym czynnikiem, kształtującym osobowość człowieka jest jego własna społeczna działalność. Działalnością tą człowiek przekształca, udoskonala, dostosowuje coraz bardziej do swoich potrzeb otaczające go środowisko,

¹⁴ B. Suchodolski: *O pedagogikę...* s. 574, oraz G. S. Counts: *The Challenge of Soviet Education*, s. 60 i nast.

a równocześnie — oddziałując czynnie na świat rzeczy i zjawisk — poznaje je i przekształca swą świadomość. Tak pojęta działalność człowieka może być tylko działalnością rewolucyjną.

Sformułowane przez Lenina podstawowe założenia pedagogiki czynu znalazły pełne zastosowanie w praktyce wychowawczej Związku Radzieckiego, która w pierwszych latach po rewolucji opierała się na uchwałach z roku 1923 — dotyczących „jednolitej szkoły pracy”. Aktywna działalność rewolucyjna to, zdaniem Lenina, najważniejszy czynnik w wychowywaniu mas. Podsumowując osiągnięcia Rewolucji Październikowej w dziedzinie przebudowy świadomości mas, Lenin mógł już w sierpniu 1918 roku powiedzieć, że „w rewolucyjnej walce robotnicy i chłopci rosyjscy otrzymali swoje ostateczne wykształcenie”¹⁵.

Tę istotną dla socjalistycznego wychowania cechę szkoły radzieckiej trafnie dostrzegł G. S. Counts¹⁶, stwierdzając, że „szkoły pracy” w ZSRR z lat 1920 do 1930 nie można nawet porównywać z żadną inną instytucją czy koncepcją noszącą tę samą nazwę, a zrodzoną na zachodzie Europy lub w USA. Jeżeli bowiem tam istota „szkoły pracy” sprowadzała się w zasadzie do wyzwiania w działaniu energii dziecka, do zastosowania kompleksowych metod w nauczaniu i do wprowadzenia do szkoły samorządu uczniowskiego, to w Związku Radzieckim — zgodnie z koncepcją Lenina — szkoła musi brać aktywny udział w realizacji ogólnonarodowych programów i zadań, w tworzeniu nowych, postępowych form życia.

Do masowego wytworzenia komunistycznej świadomości „...potrzebne jest masowe przeobrażenie ludzi, które może się dokonać tylko w ruchu praktycznym, w rewolucji; więc rewolucja potrzebna jest nie tylko dlatego, iż klasy panującej w żaden inny sposób obalić niepodobna, lecz i dlatego, iż klasa obalająca może tylko w rewolucji dojść do tego, aby się pozbyć całego starego paskudztwa i stać się zdolną do zbudowania nowego społeczeństwa”¹⁷.

Zasada ta ustalająca ścisły związek wykonania z rewolucyjną działalnością ludzi — rozwinięta przez Lenina — umożliwiła definitywnie rozstrzygnięcie sporu, który toczył się w szeregach partii robotniczych końca XIX i XX w.: czy należy w dążeniu do zbudowania socjalizmu, a w dalszej perspektywie: komunizmu — najpierw zmieniać warunki życia ludzkiego, czy też najpierw zmieniać ludzi, by oni później zmieniali warunki (ustrój). Lenin dowodnie wykazał to, co w całej rozciągłości potwierdziła i potwierdza praktyka budownictwa socjalistycznego, że jedynie droga jednoczesnego przekształcania warunków i człowieka jest drogą słuszną. Praca wychowawcza ma sens tylko wtedy, gdy jest ona „elementem realnego życia, a nie werbalnym nakazem, którego się nie traktuje serio”¹⁸.

¹⁵ W. I. Lenin: *Dziela*. T. 28. W-wa. Książka i Wiedza. 1954 s. 77.

¹⁶ G. S. Counts: *The Challenge of Soviet Education* s. 62 i nast.

¹⁷ K. Marks i F. Engels: *Wybrane pisma filozoficzne* s. 114/115.

¹⁸ B. Suchodolski: *Zarys pedagogiki*. T. II. Wwa PZWS 1959 s. 36.

Znaczy to, że praktyka wychowawcza oraz teoria, która z tej praktyki wyrosła i toruje jej drogę, musi być ściśle powiązana z aktualnymi zadaniami politycznymi postępujących sił społecznych.

Nowością szkoły radzieckiej w odróżnieniu od szkoły istniejącej w państwach o ustrojach klasowych jest to, że komunistyczna szkoła w ZSRR już od zarania swego istnienia nie była dla dzieci robotniczych i drobnochłopskich czynnikiem deklasowania społecznego (wysferzania się), ale jej zadaniem było i jest wychowywanie młodzieży pochodzącej z mas pracujących w interesie tych mas, wychowywanie ludowej inteligencji po to, aby ona powiązana ściśle z ludem pracującym przewodziła mu w budownictwie ustroju komunistycznego. Szkoła miała i ma uczniom ukazać społeczną rolę pracy produkcyjnej i nauczyć jej wykonywania. Realizacji tych zadań służą zarówno postanowienia Partii i Rządu z pierwszych lat porewolucyjnych, jak i ostatnie decyzje w sprawie reorganizacji ustroju szkolnego w ZSRR z roku 1957 i 1958¹⁹.

Praca wychowawcza — jak to niejednokrotnie powtarzał Lenin — musi być ściśle związana z rewolucyjną działalnością ruchu robotniczego; w społeczeństwach zaś, które już zrzuciły z siebie jarzmo burżuazyjnego panowania — teoria wychowania, uogólniając najlepsze doświadczenie rewolucji i budownictwa socjalistycznego — powinna wspierać praktyczną działalność wychowawczą najlepiej uświadomionych i najbardziej aktywnych sił społecznych, które na każdym etapie budownictwa socjalistycznego zwalczają to, co przestarzałe, co hamuje postęp, gdyż — jak pisał Marks — „komunizm jest dla nas nie stanem, który ma być wprowadzony, nie ideałem, którym rzeczywistość będzie musiała się kierować. My nazywamy komunizmem ten stan realny, który znosi stan dzisiejszy”²⁰.

ZADANIA WYCHOWANIA KOMUNISTYCZNEGO

Lenin w przemówieniu do komsomolców (wygłoszonym w dniu 2. X. 1920) nakreślił ideał, a zarazem i program wychowania człowieka-komunisty, człowieka wykształconego, świadomego swych zadań, zdyscyplinowanego, umięającego godzić interesy osobiste z interesami społeczeństwa, bezkompromisowego obrońcą spraw ludu, człowieka postępu.

Żeby zaś takiego człowieka wychować, trzeba:

1. Wskazać mu przyszłościowe perspektywy i przyszłościowe zadania.
2. Rozbudzić w nim entuzjazm i wolę do działania w imię postępu.
3. Uspołecnić go w procesie pracy i wychowania w zorganizowanym kolektywie.
4. Nauczyć rzetelnej pracy.

¹⁹ Zob.: O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w ZSRR. Wwa Książka i Wiedza 1958 r.

²⁰ K. Marks i F. Engels: *Wybrane pisma filozoficzne 1844—1846* s. 67.

Sprawę tę ujął Lenin w lapidarnym stwierdzeniu, że „młodzież powinna się uczyć” i to „uczyć się komunizmu”²¹. Takie ujęcie sprawy podkreśla zdecydowanie stosunek Lenina do podstawowej zasady pedagogiki socjalistycznej, a mianowicie do zasady postulującej jedność procesu nauczania i wychowania oraz związku teorii z praktyką. „W warunkach społeczeństwa budującego socjalizm — uczył Lenin — chcemy, aby wychowanie przygotowywało do udziału w tym budownictwie, to znaczy do udziału w przekształcaniu życia”²². W tym ujęciu jednak całkowitą oczywistością jest ukazywanie wychowankom perspektyw życiowych i stawianie przed wychowawcą i wychowankiem ideałów. Wychodząc z materialistycznych założeń i rozwijając myśli Lenina, Krupska uważała, że wychowawca powinien się liczyć z popędami, brać pod uwagę biologiczne uwarunkowania niektórych zainteresowań będących wyrazem potrzeb dziecka, nie wolno mu jednak zapominać o tym, że potrzeby i zainteresowania są uwarunkowane nie tylko biologicznie, ale głównie historycznie i społecznie, a siła ich działania i kierunek tego działania zależą od warunków, w jakich człowiek żyje. Należy więc w pracy wychowawczej „widzieć” nie tylko biologiczną, ale i społeczną stronę wychowanka, i na tę oddziaływać przez organizowanie środowiska, jak i przez aktywizowanie go w działalności²³.

W jakim stopniu działalność ta może być niezależna, samodzielna i twórcza, to następny dylemat różnie rozwiązywany przez pedagogikę burżuazyjną („nowe wychowanie”) i pedagogikę socjalistyczną. Podczas gdy pierwsza przez wychowanie chciała tworzyć warunki dla swobodnego, niczym niekrępowanego rozwoju dziecka, druga przestrzega przed niedostrzeganiem tego, że człowiek żyje w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej, której nam w żadnym wypadku lekceważyć nie wolno. Rozwój (zwłaszcza w pierwszym etapie) polega na dorastaniu do potrzeb rzeczywistości (a dorastanie to nie jest niczym innym, jak rozwijaniem osobowości człowieka przez jego aktywne uczestniczenie w życiu określonego środowiska społeczno-kulturowego). Uznanie tego stanowiska musi być równoznaczne z rezygnacją z różnych koncepcji psychologizacyjnych i subiektywistycznych. Za kontrowersjami teoretycznymi kryły się bardzo istotne różnice praktyczne. Dotyczą one nie tylko różnic ideowych w ujęciu celu wychowania, ale w równej mierze i różnic w doborze środków, i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

²¹ W. I. Lenin: *O młodzieży* Iskry Wwa 1955. Przemówienie Lenina na temat: „Zadania Związków Młodzieży” s. 299.

²² B. Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Wwa Książka i Wiedza 1958 s. 607, oraz G. S. Counts: *The Challenge of Soviet Education* s. 84 i nast.

²³ Naukowe zainteresowania Lenina koncentrowały się głównie na naukach społeczno-historycznych, stąd też i w zakresie teoretycznej problematyki dotyczącej wychowania — wskazywał on głównie na jego społeczne i historyczne uwarunkowanie, a niemal zupełnie pominął w swych rozważaniach czynniki biologiczne. W tym zakresie doskonałym uzupełnieniem nauki Lenina są teoretyczne wskazania Pawłowa i jego uczniów.

Opierając się na materializmie historycznym, pedagogika socjalistyczna postuluje więc nie stwarzanie warunków dla żywiowości w pracy wychowawczej, ale raczej do jej opanowywania, bo tego wymaga zorganizowane życie społeczne.

Drogi opanowania żywiowości w pracy wychowawczej może wskazać jedynie naukowa, materialistyczna teoria wychowania, która wychowanie w duchu świadomej dyscypliny, głębokiej ideowości stawia na naczelnym miejscu.

Mówiąc o roli czynników biologicznych i społeczno-historycznych w wychowaniu, dochodzimy do istotnego dla pedagogiki socjalistycznej zagadnienia, jakim jest zagadnienie wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego.

Również Engels mocno akcentował tę prawdę, że dopiero „...w społeczeństwie socjalistycznym praca i wychowanie będą związane i w ten sposób dorastającym pokoleniom zapewni się wszechstronne wykształcenie techniczne, jak również położy praktyczny fundament dla edukacji naukowej”²⁴.

Elementy pozytywnej teorii wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego opracował Lenin i przedstawił je w swoich licznych pismach teoretycznych, w programach działania partii, szkoły i organizacji młodzieżowych czy też w postaci luźnych notatek lub ustnych wskazań²⁵. U podstaw leninowskich szczegółowych rozważań poświęconych tej sprawie leży teza, że obalenie ustroju kapitalistycznego jest rzeczą podstawową dla stworzenia warunków, w których można by wychowywać pełnego człowieka. Warunki życia i pracy w ustroju kapitalistycznym krepują ciało oraz nakładają kajdany na ducha. Swoisty charakter leninowskich koncepcji wynika m. in. z jego poglądów na rolę pracy w rozwoju jednostki i społeczeństw. Podejmując tezę materializmu dziejowego o roli pracy w rozwoju człowieka pierwotnego²⁶ — Lenin wykazuje, że praca kształtuje również człowieka współczesnego. Człowiek w pełni wyzwolony może być ukształtowany tylko w warunkach, w których praca nie jest przekleństwem, ale godnością człowieka, w warunkach, w których ona nie dzieli ludzi, lecz łączy ich ze sobą, kiedy ma ona cechy pracy twórczej.

Społeczne i polityczne znaczenie pracy użytecznej jako środka stosowanego w wychowaniu polega na tym, że pracująca „na serio” młodzież czuje się częścią składową całego społeczeństwa socjalistycznego. Uczestniczenie młodzieży w pracy wykonywanej przez dorosłych jest najdoskonalszym środkiem ułatwiającym młodemu człowiekowi pełne zaangażowanie się w walce klasowej po stronie sił postępowych. „Jedy-

²⁴ Cytat z pracy: *O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem...* s. 12.

²⁵ Zob. zbiór prac Lenina w wydaniu *O młodzieży*. Iskry Wwa 1955 r.

²⁶ F. Engels: *Rola pracy w procesie ucłowieczenia małpy* w dziele: *Dialektyka przyrody*. Wwa Książka i Wiedza 1952 s. 172 i nast.

nie we wspólnej pracy z robotnikami i chłopami można stać się prawdziwymi komunistami”²⁷ — pouczał Lenin.

Wszelka działalność społecznie użyteczna może być wykorzystana dla uprzytomnienia wychowankom, że przez swą pracę włączają się do realizacji ogólnoludzkich zadań związanych z postępem. Z pedagogicznego punktu widzenia praca jest doskonałym środkiem do ukazania ścisłego związku między teorią a praktyką, między myślą a czynem. Nawiązując do koncepcji Marksa i Engelsa o połączeniu pracy produkcyjnej młodzieży z nauką szkolną, Lenin widzi możliwość jej realizacji dopiero w odniesieniu do młodzieży, która ukończyła przynajmniej 16 lat²⁸. W tym połączeniu dostrzega Lenin nie tylko walory wychowawcze, ale i kształcące prace; akcentuje też z całą mocą jej wychowawcze znaczenie zarówno dla jednostki, jak i dla społeczeństwa²⁹.

Wolna od wyzysku, rozumnie stosowana praca młodzieży nie tylko zaspokaja potrzebę ruchu i działania, nie tylko budzi radość życia i zadowolenie, nie tylko uczy współdziałania, pokonywania trudności i konsekwentnego zmierzania do celu, nie tylko wzmacnia działalność mózgu, ale jest również czynnikiem wychowania fizycznego i estetycznego³⁰. Tak pojęta praca leży u podstaw wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego.

Naszkiecowane wyżej koncepcje Marksa i Lenina stanowią punkt wyjściowy teoretycznych rozważań Pawła P. Błońskiego na temat socjalistycznej szkoły pracy. Książka tegoż autora pt. *Szkoła pracy*³¹, opublikowana w 1919 roku, jest pierwszą edycją, która zawiera podstawowe założenia dotyczące zasad organizacji szkolnictwa w ZSRR bezpośrednio po zwycięskiej rewolucji. Autor omawia w niej m. in. wychowawcze aspekty pracy produkcyjnej, realizowanej w ustroju wolnym od wyzysku, i dochodzi do stwierdzenia, że nowy człowiek może być wychowany tylko w nowej szkole, w której istotnym czynnikiem wychowawczym będzie praca. Taka szkoła, istotny element życia, może być stworzona nie dla ludzi pracy, ale przez ludzi pracy, świadomych zadań, jakie szkoła w państwie socjalistycznym ma do spełnienia.

Demaskując historyczny i klasowy charakter wychowania — w tym również burżuazyjnych koncepcji wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego, które miały być koncepcjami ogólnoludzkimi — Lenin wykazał, że nawet to, co, zdawać by się mogło, powinno mieć najbardziej „ogólnoludzki” charakter, mianowicie wychowanie umysłowe, w wydaniu burżuazyjnym ma również klasowy, a więc i historyczny charakter.

²⁷ Cyt. z pracy: *O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w ZSRR*. Wwa Książka i Wiedza 1958 s. 12.

²⁸ W. I. Lenin: *O młodzieży*. „Mat. do rew. programu partii” s. 82.

²⁹ W. I. Lenin: *Zadania związków młodzieży w dziele: O młodzieży*, oraz N. Krup-ska: *Wybór pism pedagogicznych*. PZWS 1951 s. 69—70.

³⁰ Zob. m. in.: H. Lefebvre: *Przyczynek do estetyki*. PWN Wwa 1956 rozdz. II.

³¹ P. P. Błoński: *Trudowaja szkoła*, Moskwa 1919 r.

„Dawna szkoła głosiła — pisał Lenin — że pragnie stworzyć człowieka wszechstronnie wykształconego, że uczy wiedzy w ogóle.

Wiemy, że było to wierutnym kłamstwem, albowiem całe społeczeństwo było zbudowane i opierało się na podziale ludzi na klasy, na wyzyskiwaczy i uciskanych. Jest rzeczą naturalną, że cała dawna szkoła, na wskroś przepojona duchem klasowym, dawała wiedzę jedynie dzieciom burżuazji. Każde jej słowo prawie było sfalszowane w interesie burżuazji”³².

W sierpniu 1918 roku Lenin, na Pierwszym Ogólnorosyjskim Kongresie dla Spraw Wychowania, rozwijając marksowską tezę o klasowym charakterze wychowania, stwierdził, że w warunkach budownictwa komunistycznego szkoła musi w pełni służyć interesom proletariatu, tak jak w ustroju kapitalistycznym służy ona burżuazji. „Mówimy otwarcie — oświadczył Lenin — że szkoła poza życiem, poza polityką jest kłamstwem i hipokryzją”³³. Według uzasadnionej teoretycznej koncepcji Lenina — szkoła miała być potężnym narzędziem w rękach proletariatu nie tylko jako środek służący do całkowitego powalenia burżuazji, ale również — i to w pierwszym rzędzie — jako konstruktywna siła w procesie budowania ustroju i społeczeństwa komunistycznego. Tak pojęta szkoła jest nie tylko siłą w rękach ludu pracującego, lecz również — jak stwierdzał Lenin — jest to siła w rękach partii i dyktatury proletariatu, działająca dla ludu, w jego interesie. Oznacza to z kolei, że podstawowym zadaniem instytucji wychowawczych w państwie komunistycznym jest wychowanie polityczne, realizowane pod kierownictwem i ideową kontrolą partii jako wodza i obrońcy interesów mas pracujących.

Klasowy charakter ma również wychowanie moralne ściśle związane z wychowaniem politycznym i jemu podporządkowane. Tezę tę szeroko rozwinął i udowodnił Lenin w swym przemówieniu do komsomolców³⁴.

Nauka Marksas, Engelsa i Lenina o czynnikach warunkujących rozwój ludzkości (przede wszystkim zaś nauka o walce klas w społeczeństwach klasowych) zawiera podstawowe założenia teoretyczne moralności komunistycznej. W cytowanym wyżej przemówieniu do komsomolców Lenin stwierdził, że moralność ludzka nie jest boskiego pochodzenia, jak tego uczy kościół, ale że jej źródła i korzeni należy doszukiwać się w stosunkach międzyludzkich, w warunkach bytu człowieka. Moralność i etyka ma charakter historyczny i była ona zawsze i jest elementem w walce

³² W. I. Lenin: *Zadania związków młodzieży* s. 301. Również w przemówieniu wygłoszonym na zjeździe nauczycieli-internacjonalistów w styczniu 1919 r. Lenin demaskował klasowy charakter szkoły burżuazyjnej, która miała za zadanie „wytresować dla burżuazji pokorne i obrotne sługi, wykonawców woli i niewolników kapitału, nigdy nie troszcząc się o to, żeby szkołę uczynić narzędziem wychowania osobowości ludzkiej. I teraz jasne jest dla wszystkich, że może tego dokonać tylko szkoła socjalistyczna pozostająca na platformie radzieckiej nie ze strachu, lecz z przekonania”. (W. Lenin: *Dzieła*. T. 28 s. 422 Wwa Książka i Wiedza 1954).

³³ Cyt. z książki G. S. Counts: *The Challenge of Soviet Education* s. 84.

³⁴ W. I. Lenin: *Zadania związków młodzieży* s. 301.

klasowej. Tym narzędziem walki posługiwały się wszystkie klasy społeczne, zwłaszcza zaś klasy panujące; narzędzie to powinien też wykorzystać proletariats dla zbudowania ustroju wolnego od ucisku i wyzysku, „dla upowszechnienia moralności komunistycznej, która jest moralnością ogólnoludzką”³⁵. Uczynienie tej moralności ogólnoludzką jest możliwe jedynie przez zlikwidowanie klas antagonistycznych i wychowanie młodych pokoleń w duchu tej moralności, która obiektywnie zabezpiecza interesy każdego uczciwego człowieka, który nie chce być wyzyskiwaczem ani ciemniacą. Wychowywanie w duchu nowej, komunistycznej moralności stwarza nowego człowieka tak różnego od ludzi minionych epok. Dowodów na potwierdzenie tej tezy dostarcza społeczeństwo Związku Radzieckiego, koncentrujące na sobie w coraz większym stopniu uwagę polityków, filozofów i uczonych całego świata³⁶.

Na tle krytyki burżuazyjnej teorii wychowania człowieka, tzw. wszechstronnie rozwiniętego, uzasadnia Lenin swoją koncepcję — człowieka komunisty, którym może być tylko człowiek w pełni i wszechstronnie rozwinięty. Człowiek ten powinien przede wszystkim posiadać gruntowną i rzetelną wiedzę; stąd też Lenin stawia przed młodzieżą zadanie: „uczyć się”, aby przyswoić sobie całą tę wiedzę, którą nagromadziła ludzkość w procesie swych dziejów. Przyswajając sobie trwały dorobek myśli ludzkiej należy odrzucić to wszystko, co stanowi niepotrzebny balast nagromadzony w interesie burżuazji. Wiedza musi służyć sprawie budownictwa komunistycznego³⁷.

Tym samym naczelnym celem powinno być podporządkowane wychowanie moralne. Moralność jako dziedzina świadomości człowieka ma charakter społeczno-historyczny. Wszelka moralność i etyka związana z idealistycznymi koncepcjami człowieka ahistorycznego, z koncepcjami

³⁵ „Sowietskaja Piedadogika” 1955 nr 10 s. 17.

³⁶ Ten powszechny proces przemian przebiegających w całym społeczeństwie radzieckim trafnie scharakteryzował A. Zdanov na zebraniu pisarzy ZSRR w sierpniu 1949 r.: „Gdzie znajdziecie takich ludzi i taki kraj, jak nasz? Gdzie znajdziecie ludzi o tak wspaniałych cechach, jakie przejawiał nasz naród w Wielkiej Wojnie Ojczyźnianej i jakie przejawia w swej codziennej pracy nad odbudową i rozwojem gospodarki i kultury narodowej? Każdego dnia nasz naród wznosi się wyżej i wyżej. Dziś nie jesteśmy już tym, czym byliśmy wczoraj, a jutro nie będziemy tym, czym jesteśmy dziś. Już nie jesteśmy tymi samymi Rosjanami, jakimi byliśmy przed rokiem 1917. Nasza Rosja jest inna i nasz charakter nie jest ten sam”. („Litieraturnaja Gazieta” nr 21 wrzesień 1949).

³⁷ Na I Ogólnorosyjskim Zjeździe w sprawie oświaty w sierpniu 1918 r. Lenin mówił: „Masy pracujące garną się do wiedzy, gdyż jest im ona niezbędna do zwycięstwa. Dziewięć dziesiątych mas pracujących zrozumiało, że wiedza jest narzędziem w ich walce o wyzwolenie, że ich niepowodzenia tłumaczą się brakiem wykształcenia i że teraz od nich samych zależy, by uczynić oświatę naprawdę dostępną dla wszystkich”. (Lenin: *Dziela*, T. 28. Wwa Książka i Wiedza s. 77). Zmianem jest to, że proletariats przez usta swoich przywódców wypowiada głęboką wiarę w przeobrażającą moc nauki. Jednak do nauki uniwersyteckiej, oderwanej od życia, masy pracujące nie miały zaufania. W dawnych warunkach ustrojowych nauka ta była podporą ustroju i całkowicie nie odpowiadała rewolucyjnym planom proletariatu. (Zob. art. W. Plicht, E. Rosenstoch: *Universität und Volkshochschule* s. 79. W pracy: *Kampf um die Erwachsenenbildung 1912—1926*. Leipzig 1926 r.).

„istoty” człowieka jest mistyfikacją. Źródeł naszej moralności nie należy szukać w naturze człowieka, we właściwościach jego organizmu, lecz w społeczno-historycznych warunkach jego bytu³⁸. Przedmiotem burzliwych dyskusji było i jest stwierdzenie Lenina, że „w społeczeństwie budującym komunizm — moralność i etyka musi być podporządkowana interesom walki klasowej proletariatu”³⁹.

Oznaczałoby to, że moralne jest wszystko to, co — z jednej strony — przyczynia się do likwidacji „ucisku, wyzysku i wszelkiej niewoli” — z drugiej — co pomaga umocnieniu panowania proletariatu, który organizuje życie polityczne, społeczne i gospodarcze w interesie mas pracujących. Masy te w każdym społeczeństwie współczesnym stanowią olbrzymią większość i stąd też moralność proletariacką opartą o humanitarne zasady sprawiedliwości można uważać za moralność ogólnoludzką⁴⁰.

Spyry na temat cytowanej wyżej wypowiedzi Lenina⁴¹ toczyły się nie tylko między marksistami i niemarksistami, ale były one i są przedmiotem kontrowersji w samym „obozie marksistowskim”. W tym gronie przybrały one na sile w ostatnich latach po XX Zjeździe KPZR i po ujawnieniu wypaczeń, które do historii przeszły pod mianem berio-wszczyny, kiedy to w całej ostrości stanął problem celów i środków wiodących do realizacji tych celów⁴². Nie ulega — wydaje mi się — najmniejszej wątpliwości, że wielu ludziom z tzw. okresu kultu jednostki przyświecał w ich działalności wzniosły cel budownictwa ustroju socjalistycznego; dyskutowane, a nawet wręcz kwestionowane były i są metody stosowane przez nich w dążeniu do realizacji słusznego celu. Transponując tę problematykę na dziedzinę wychowania musimy jasno postawić zagadnienie ideału wychowania i słuszych środków prowadzących do jego realizacji. W wychowaniu moralnym zagadnienie „wyboru drogi” wiodącej do celu jest zagadnieniem bardzo istotnym. Na obecnym etapie naszego rozwoju społecznego w konkretnych sytuacjach życiowych niejednokrotnie jednostka staje przed dylematem: pozostać wierną idei czy dochować wierności subiektywnej „uświęconej tradycją” prawdzie. Jest to zagadnienie konfliktów wewnętrznych człowieka oraz zagadnienie środków prowadzących do likwidacji tych konfliktów⁴³.

³⁸ „Piedagogika” — pod red. Kairowa t. 2 s. 7 i nast.

³⁹ W. I. Lenin: *O młodości* s. 309.

⁴⁰ W. I. Lenin: *O młodości* s. 313.

⁴¹ Kwestionowane było i jest również zdanie Lenina wypowiedziane do komso-molców, a stwierdzające, że „u podstaw moralności komunistycznej leży walka o umocnienie i doprowadzenie do końca budownictwa komunistycznego”.

⁴² Sprawę tę omawia m. in. George S. Counts w książce: *The Challenge of Soviet Education* N. York—Toronto 1957 s. 45 i nast.

⁴³ Problem ten jest bardzo trudny do rozwiązania w praktyce. Mówił o nim również I sekretarz KC PZPR Władysław Gomułka na posiedzeniu Prezydium PAN, stwierdzając, że „przezwyliśmy i poddaliśmy krytyce dogmatyzm i wulgaryzację marksizmu”, jednak pod hasłem dalszej walki z dogmatyzmem w nauce kryją się bardzo często „falszywe, burżuazyjne i rewizjonistyczne teorie”. („Głos Nauczycielski” nr 23 z dnia 5. VI. 1960 r.).

Przed politykami, organizatorami życia społecznego, jak i przed wszystkimi wychowawcami musi całkiem jasno stać sprawa: czy chcemy wychować (mieć) wiernych żołnierzy ślepo służących sprawie, czy też chcemy wychować ludzi myślących samodzielnie i samodzielnie rozstrzygających wewnętrzne konflikty moralne.

W wypadku pozytywnej odpowiedzi na wysuniętą alternatywę wyłania się nowa trudność: gdzie powinna przebiegać granica między wiernością idei a samodzielnym i krytycznym stosunkiem do świata. To ostatnie zagadnienie wiąże się znów ze sprawą źródeł prawdziwego, naukowego poznania rzeczywistości, które to poznanie jedynie może nam wskazać słuszną drogę przyszłości. Ponieważ prawda obiektywna służy postępowi — rewolucjonista nie powinien bać się jej ujrzeć i pokazać ogółowi. Wierność idei, wierność prawdzie (często tylko subiektywnej) nie może komunisty sprowadzać na pozycje dogmatyzmu, ale nie może ona też być przyczyną jego zejścia w szeregi rewizjonistów, którzy obiektywnie zawsze służą kapitalizmowi. Trafne rozeznanie w sytuacjach konkretnych jest rzeczą trudną.

W publicznym, realizowanym przez szkołę wychowaniu moralnym konkretna treść ideału dobra (ten ideał przez wychowanie chcemy urzeczywistniać) zawsze pokrywa się z interesami klas rządzących. Dlatego też wraz ze zmianą stosunków społecznych zmieniają się ideały dobra, które jednostka przez wychowanie powinna sobie przyswoić. Aktualny układ sił klasowych w społeczeństwie każdorazowo określa treść moralności poszczególnych walczących klas w społeczeństwach antagonisticznych.

Lenin nie ujmował dobra ani zła abstrakcyjnie i metafizycznie, a ujmował je konkretnie i dialektycznie w ścisłym powiązaniu z sytuacją społeczno-historyczną kraju. Stwierdzając, że moralność musi być podporządkowana interesom walki klasowej proletariatu — Lenin wskazywał, że źródło zła i niemoralności nie tkwi w „naturze” człowieka, a w wadliwym ustroju polityczno-gospodarczym i skuteczną walkę z tym złem można podjąć jedynie przez karczowanie go „od korzeni”. Jednym z elementów walki z panującym złem powinno być wychowanie komunistyczne młodzieży. Wychowanie w duchu komunistycznej moralności nie może dokonywać się jedynie przez oddziaływanie na świadomość poszczególnych jednostek, ale w toku działalności praktycznej w ten sposób, aby „ucząc się, organizując się, zespalać się, walcząc — młodzież wychowywała siebie i wszystkich tych, którzy widzą w niej przywódcę, aby wychowywała komunistów. Trzeba, aby cała praca nad wychowaniem, kształceniem i nauczaniem młodzieży współczesnej była wpajaniem w nią moralności komunistycznej”⁴⁴. Bezsporną zasługą Lenina jest teoretyczne sformułowanie i uzasadnienie ideału wychowania komunistycznego. Do-

⁴⁴ W. I. Lenin: *O młodzieży* s. 308.

konał tego Lenin w swych licznych pismach, a przede wszystkim w cytowanym wyżej przemówieniu do młodzieży.

Wydawane w ZSRR w pierwszych latach po rewolucji podręczniki pedagogiki (jak np. popularny podręcznik P. Błońskiego pt. *Pedagogika*) nie zawierają jasno sformułowanego „modelu” moralnego komunisty. Dopiero w podręcznikach późniejszych, jak np. w podręczniku I. A. Kairowa czy B. P. Jesipowa i N. K. Gonczarowa, znajdzie czytelnik konkretnie zarysowany ideał wychowania moralnego młodego komunisty, jak i wyraźne podkreślenie klasowego charakteru moralności społeczeństwa budującego ustrój komunistyczny. Od tego historycznego wystąpienia Lenina sprawa wychowania moralnego zajmuje też centralne miejsce w całym programie wychowania. Słuszność tego stanowiska potwierdziła w pełni historia, specjalnie zaś postawa człowieka radzieckiego w czasie Wielkiej Wojny Ojczyźnianej, o której losach w ogromnej mierze zadecydowała postawa moralna ludzi radzieckich wychowanych w duchu komunistycznej moralności.

Omówiona wyżej problematyka i koncepcja wychowania moralnego jest zrozumiała wtedy, gdy uprzytomnimy sobie, że Lenin całkiem otwarcie stawiał sprawę, że wychowanie powinno być jednym z najpotężniejszych narzędzi w politycznej walce o zwycięstwo ustroju socjalistycznego. Pisał, że w dziedzinie wychowania człowiek partia stawia sobie za zadanie dokończenie dzieła rozpoczętego przez Rewolucję Październikową, a polegającego na przekształceniu szkoły z narzędzia panowania pozostającego w rękach burżuazji w narzędzie, przy pomocy którego dokonana zostanie likwidacja podziału społeczeństwa na klasy antagonistyczne. W międzyczasie szkoła powinna być narzędziem dyktatury proletariatu i ułatwić mu zbudowanie społeczeństwa bezklasowego⁴⁵. W związku z wychowaniem moralnym pozostaje żywo dyskutowana w początkach bieżącego stulecia w Rosji sprawa wychowania patriotycznego. Sprawa ta wiąże się ściśle z interesującymi żywo Lenina problemami tzw. kwestii narodowej.

W wieloletniej walce z narodnikami (i z mienszewikami) oraz w licznych rozprawach charakteryzujących sytuację narodowościową w Rosji i w Związku Radzieckim — Lenin sformułował podstawowe zasady wychowania w duchu proletariackiego patriotyzmu oraz wskazał konkretne środki służące urzeczywistnieniu wychowania patriotycznego w państwie socjalistycznym⁴⁶. Głęboko ludzkie i psychologicznie uzasadnione były poglądy Lenina w tej sprawie, a równocześnie obce były one poglądom różnych „kulturträgerów”, którzy, podbijając słabsze narody, niszcząc i wynaradawiając je, głosili cynicznie, że przynoszą tym narodom dobrodziejstwo w postaci swojej wysokiej kultury. Lenin niejednokrotnie prze-

⁴⁵ G. S. Counts: *The Challenge of Soviet Education* s. 47.

⁴⁶ W. I. Lenin: *O dumie narodowej Wielkorusów*.

strzegą przed wszelkimi poczynaniami, które mogłyby nosić choćby pozory jakiegokolwiek dyskryminacji narodowej.

Nauki Lenina dotyczące praw narodów do samookreślenia, a tym samym do narodowego, na zasadach internacjonalizmu opartego wychowania na terenie innego państwa, znalazły swoje praktyczne urzeczywistnienie natychmiast po przejściu w Rosji władzy przez lud pracujący. Przykładem tego może być choćby polskie szkolnictwo zorganizowane w RSFRRL już w roku 1917⁴⁷. Praktyka ta została zalegalizowana ustawowo dekretem rządu radzieckiego z dnia 31. X. 1918 r., który postanowił, że „wszystkie narodowości zamieszkujące RSFRRL mają prawo organizować nauczanie w swym języku ojczystym na obu stopniach jednolitej szkoły pracy” (art. 1). Teoretyk wychowania socjalistycznego w ZSRR Łunażewski na temat wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego pisał w roku 1918, że „...ludzkość kroczy nieuchronnie po drodze umiędzynarodowienia kultury”. Naturalnie pozostanie na długo, być może na zawsze, podstawa narodowa, lecz internacjonalizm przecież nie zakłada zniszczenia podstaw narodowych, lecz bogatszą i swobodniejszą harmonizację⁴⁸. Praktyka państw budujących komunizm w pełni honoruje zarówno ideę cytowanego wyżej dekretu, jak i teoretyczne stanowisko klawisków marksizmu.

LENINOWSKA KONCEPCJA KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

Jednym z żywo dyskutowanych problemów wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego był i jest problem przygotowania do życia i pracy w świecie współczesnej techniki.

Krupska już w roku 1915, w książce pt. *Oświata ludu i demokracji* napisanej z inicjatywy Lenina⁴⁹ nawiązując do zacytowanych wyżej argumentów Marksa, stwierdziła, że „...sama natura wielkiego przemysłu potrzebuje wszechstronnie rozwiniętego robotnika, posiadającego ogólną zdolność do pracy, przygotowanie politechniczne, umięjęcego pracować przy każdej maszynie, rozumiejęcego każdy proces pracy”⁵⁰. Krupska, zgodnie z poglądami Lenina, wiązała ściśle sprawę wychowania wszechstronnie rozwiniętego z kształceniem politechnicznym, w którym występują obok siebie elementy wykształcenia ogólnego i technicznego. Zdaniem tak pojętej szkoły politechnicznej jest „rozjaśnienie światłem wiedzy pracy człowieka”⁵¹.

Krupska przestrzegała przed jednostronnością w politechnicznym

⁴⁷ Zob. na ten temat art. M. Szulkina pt. *Szkolnictwo polskie w RSFRRL w latach 1917—1918* zamieszczony w „Życiu Szkoły” 1958 r. nr 11.

⁴⁸ Cyt. z art. M. Szulkina „Życie Szkoły” 1958 r. nr 11 s. 4.

⁴⁹ Książka ta wydana w Rosji po raz pierwszy w roku 1917 ukazała się ostatnio w języku polskim pt. *Praca i wychowanie*. Wwa 1959 r.

⁵⁰ N. Krupska: *Praca i wychowanie*. Iskry Wwa 1959 s. 92.

⁵¹ Cyt. z art. M. Bolechowskiej: *Kształcenie politechniczne — drogi jego rozwoju w ZSRR*. „Chowanna”. R. III. XIII z. 3—4 s. 153.

kształceniu młodzieży. Praca w szkole nie może przesłaniać wiedzy, przy czym zakres wiadomości nie powinien ograniczać się do tych, które są potrzebne bezpośrednio w pracy produkcyjnej. Kształcenie politechniczne nie może obejść się bez rzetelnych wiadomości ogólnokształcących⁵².

Takie ujęcie zagadnienia było równocześnie krytyką popularnych w latach po Rewolucji Październikowej koncepcji P. Błońskiego, którego system władze radzieckie skrytykowały oficjalnie dopiero kilka lat później. Krupska pierwsza, spośród teoretyków pedagogiki początków XX wieku, dostrzegła pod szumnymi frazesami i pseudonaukowymi teoriami klasowy charakter różnych koncepcji tzw. nowej szkoły, szczególnie bardzo modnego i noszącego pozory postępowości tego kierunku, który przeszedł do historii pod mianem „szkoły pracy”. Udowadnia ona, że „...treść tej idei zmieniała się w zależności od ogólnych warunków ekonomicznych i od tego, jaka klasa próbowała ideę szkoły pracy wcielić w życie...”

Również i Lenin widział możliwość pełnego i powszechnego wykorzystania wychowawczych walorów w pracy w kształceniu politechnicznym⁵³. Postulując z jednej strony ścisłe połączenie nauczania z pracą społeczno-produkcyjną, z drugiej zaś — zakaz korzystania z pracy dzieci w wieku do 16 lat oraz ograniczenie czasu pracy młodzieży w wieku do lat 20⁵⁴. Lenin pierwszy potępił utopijne i jednostronne w swych praktycznych założeniach koncepcje P. Błońskiego, który jako zasadnicze zadania szkoły widział pracę nad przygotowaniem „kwalifikowanych sił roboczych” dla państwa radzieckiego⁵⁵.

Znacznie bliższym koncepcjom leninowskim był nasz postępowy pedagog Władysław Spasowski, który był „zwolennikiem społecznej szkoły pracy twórczej, opartej na zasadzie wszechstronnego rozwoju jednostki ludzkiej, przygotowującej się do pracy produktywnej, szkoły stwarzającej z młodzieży budowniczych nowego społeczeństwa”⁵⁶. Spasowski też najtrafniej zrozumiał leninowską koncepcję kształcenia politechnicznego, widząc w niej istotny czynnik w konsekwentnym zacieraniu rażących różnic między pracą fizyczną a pracą umysłową⁵⁷.

⁵² Cyt. z art. M. Bolechowskiej: *Kształcenie politechniczne — drogi jego rozwoju w ZSRR*. „Chowanna”. R. III. XIII z. 3—4 s. 153 i nast.

⁵³ Lenin już w roku 1917 postulował bezpłatne i obowiązkowe, ogólne oraz politechniczne (zapoznające w teorii i w praktyce ze wszystkimi głównymi gałęziami produkcji) wykształcenie dla wszystkich dzieci obojga płci do lat 16; ścisły związek nauczania z pracą z broszury: *Materiały do rewizji programu partyjnego* s. 80. Szczegółowo poglądy Lenina na istotę i zadania kształcenia politechnicznego omówiła N. Krupska w art. pt. *Rola Lenina w walce o szkołę politechniczną*. (Pedagogika w opracowaniu I. Szaniawskiego Wwa PZWS 1951 s. 133—139).

⁵⁴ Jw. s. 82.

⁵⁵ N. Krupska: *Praca i wychowanie* Wwa Iskry, 1959 s. 92. Koncepcje Błońskiego dotyczący szkoły pracy są omawiane szczegółowo m. in. w artykule M. Bolechowskiej: *Z rosyjskiej myśli pedagogicznej* drukowanym w „Chowannie” r. 1958 z. 5—6.

⁵⁶ L. Chmaj: *Kierunki...* s. 223—229 oraz: H. Kodecka-Chylińska: *Poglądy pedagogiczne Władysława Spasowskiego*. „Chowanna”. R. II. XIII z. 3—4.

⁵⁷ Jw. oraz art. M. Bolechowskiej: *Kształcenie politechniczne i drogi jego rozwoju w ZSRR*. („Chowanna” 1959 r. z. 3—4).

Lenin niejednokrotnie wracał do tej sprawy, akcentując zawsze z ogromną siłą, że politechnizacja powinna być elementem ogólnego wykształcenia każdego człowieka⁵⁸. Dla Lenina politechnizacja była nieodzownym warunkiem przezwyciężenia systemów starej, werbalnej na skrajnym intelektualizmie opartej szkoły⁵⁹.

ROLA NAUCZYCIELA W WYCHOWANIU

Dla pełniejszego obrazu zainteresowań pedagogicznych Lenina trzeba jeszcze wspomnieć o tym, że wśród różnych czynników wychowawczych na pierwsze miejsce wysuwa on nauczyciela, którego pod względem intelektualnym, moralnym i ekonomiczno-społecznym chciał postawić „na takim poziomie, na jakim nigdy nie stał, nie stoi i stać nie może w społeczeństwie burżuazyjnym”⁶⁰.

Lenin głębiej niż inni pojął rolę nauczyciela w wychowaniu mas ludowych dla komunizmu. Stwierdzał niejednokrotnie, że o poziomie szkoły i wychowania nie zadecydują ani programy, ani regulaminy, ale czynnikiem decydującym będzie osobowość nauczyciela. Dlatego też stawia on przed władzą radziecką programowe zadania: „wychować nową armię pedagogicznego, nauczycielskiego personelu, który musi być ściśle powiązany z partią, jej ideami, powinien być przesiąknięty jej duchem, powinien zbliżyć do siebie masy pracujące i przepoić je duchem komunizmu”⁶¹. Lenin w tej sprawie nie ograniczył się do ogólnego sformułowania słusznego postulatu, ale wskazał konkretne środki, które do realizacji postawionego celu powinny prowadzić. Stwierdził mianowicie, że „do takiego stanu rzeczy — (mowa o pozycji społecznej nauczyciela; przyp. J. Kw.) — powinniśmy zmierzać przez systematyczną, wytrwałą, uporczywą pracę zarówno nad podniesieniem jego poziomu ideowego, jak i nad wszechstronnym przygotowaniem do jego rzeczywiście wysokiego powołania oraz — co jest najważniejsze, po trzykroć najważniejsze — nad poprawą jego sytuacji materialnej”⁶². Nauczyciel bowiem nie tylko ma poznać dziecko, nie tylko kierować jego rozwojem zgodnie z naturalnymi potrzebami i zainteresowaniami, ale przede wszystkim ma wychować człowieka ideowego, ofiarnego, uspołecznionego. Dla Lenina nauczyciel to przede

⁵⁸ W. I. Lenin: *O młodzieży*. (Art. *Perły projektomanii narodnickiej* s. 39 oraz *O wykształceniu politechnicznym* s. 321—323. Zob. też art. R. Polnego: *Leninowski plan politechnizacji szkolnictwa*. „Nowa Szkoła” 1960 r. nr 4.

⁵⁹ W. I. Lenin: *O młodzieży*. *Z listów z daleka* s. 267 z projektu programu RKP(b) s. 280. W oparciu o założenia Marksa i Lenina na Pierwszym Ogólnorosyjskim Kongresie Kształcenia Politechnicznego w sierpniu w 1930 r. został wypracowany i teoretycznie uzasadniony program kształcenia politechnicznego. XIX Zjazd KPZR w roku 1952 uznał kształcenie politechniczne za bardzo istotny element szkoły radzieckiej.

⁶⁰ W. I. Lenin: *O młodzieży*. *Kartki z dziennika* s. 344.

⁶¹ W. I. Lenin: *Dzieła*. T. 34. s. 343, wyd. ros.

⁶² W. I. Lenin: *Dzieła*. T. 33. *Kartki z dziennika*. Zob. też: *Myśli Lenina o oświacie ludowej* („Nowa Szkoła” 1960 nr 4).

wszystkim żarliwy wychowawca, człowiek i sercem, i rozumem związany ze sprawą rewolucji proletariackiej i wychowujący w procesie planowej zorganizowanej pracy dla tej sprawy⁶³. Nie własna, wyizolowana ze społeczeństwa osobowość i sumienie pedagogiczne dyktuje mu kierunek pracy wychowawczej, ale kierunek ten wyznaczają postępowe siły społeczne, których zawsze winien być rzecznikiem⁶⁴.

Po nowemu rozumie też Lenin funkcję społeczną szkoły w ustroju socjalistycznym. Nie może ona ograniczać swych czynności do ślepej tresury młodocianych osobników — jak to czyniła szkoła burżuazyjna, nie wolno jej też zasklepić się w werbalizmie ani ograniczać się do podawania suchej, oderwanej od życia wiedzy książkowej, ale „...szkoła powinna stać się narzędziem dyktatury proletariatu, tzn. nie tylko transmisją zasad komunizmu w ogóle, lecz także transmisją ideologicznego, organizacyjnego, wychowawczego wpływu proletariatu na półproletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących, w celu całkowitego zdławienia oporu wyzyskiwaczy i wprowadzenia ustroju komunistycznego”⁶⁵.

LENINOWSKA TEORIA POZNANIA

Postulowany jako podstawowy aksjomat marksizmu związek teorii z praktyką znalazł swoje rozwinięcie nie tylko w leninowskiej teorii odzwierciedlenia, ale i w dążeniu do powiązania wszelkiej wiedzy teoretycznej, przyswojonej młodzieży w procesie nauczania, z potrzebami praktyki, z potrzebami budownictwa komunistycznego. Do tego zaś, by zbudować komunizm, „nie wystarczy sama tylko umiejętność czytania i pisania, nie wystarczy tu rozumienie tego, czym jest elektryczność: należy wiedzieć, jak ją technicznie zastosować w przemyśle, w rolnictwie i w poszczególnych dziedzinach przemysłu i rolnictwa”⁶⁶.

Tylko „wiąząc nierozzerwalnie każdy krok działalności w szkole, każdy krok wychowania, kształcenia i nauczania z walką wszystkich ludzi pracy przeciwko wyzyskiwaczom — można wychować prawdziwych komunistów”⁶⁷. Jedność teorii i praktyki jest siłą całej nauki marksizmu — i ona też decyduje o tym, że dopiero w ustroju socjalistycznym — kierującym się w swym praktycznym postępowaniu naukami Marksa i Lenina — nauka naprawdę toruje drogę praktyce⁶⁸.

⁶³ Zob. art. N. Krupskiej: *Lenin o oświacie i nauczycielu ludowym*. (Pedagogika w oprac. Szaniawskiego. Wwa PZWS 1951 s. 143—146).

⁶⁴ Myśl tę rozwinął J. Stalin, podkreślając z naciskiem, że „...stać się jednym z ogniw łączących masy chłopskie z klasą robotniczą — oto główne zadania nauczyciela”. (J. Stalin: *Dzieła*. T. VII. s. 3. wyd. ros.).

⁶⁵ Z projektu programu RKP(b) s. 279.

⁶⁶ W. I. Lenin: *O zadaniach związków młodzieży*. (Zob. cyt. wyżej dzieło s. 306).

⁶⁷ Jw. s. 316.

⁶⁸ Szerzej na ten temat zob.: Wł. Krajewski: *Główne zagadnienia i kierunki filozofii*. Część II. *Antologia*; szczególnie zaś rozdział V *Problematyka rozwoju* oraz rozdział VI *Materia i świadomość* s. 94—148.

Jedność ta występuje z całą ostrością we wspomnianej wyżej leninowskiej teorii poznania. Wychodząc z podstawowych założeń materializmu dialektycznego i historycznego zakłada ona przede wszystkim dialektyczny i społeczno-historyczny charakter ludzkiego poznania⁶⁹. Poznanie dokonuje się w świadomości ludzi żyjących w konkretnych warunkach społeczno-historycznych, ludzi, którzy mają określone potrzeby i zainteresowania w związku ze swym życiem i działalnością praktyczną. Wypada tu zwrócić uwagę na fakt, że w pracach marksistowskich spotykamy się z podwójnym rozumieniem podmiotu poznającego i procesu poznania. W pewnych przypadkach marksistowska analiza „traktuje proces poznawczy jako proces społeczny, a więc i poznający subiekt jako subiekt społeczny”. Proces odbijania rzeczywistości w świadomości jest procesem społecznym dokonującym się w takich różnorodnych, historycznie zmienionych formach świadomości społecznej, jak nauka, sztuka itd.⁷⁰. Niejednokrotnie jednak (zwłaszcza wtedy gdy piszącego interesuje głównie fizjologiczny mechanizm dokonującego się w mózgu procesu poznania) abstrahujemy od społeczno-historycznych koncepcji procesu poznania, a interesuje nas głównie indywidualny, niezależny od rozwoju społecznych form świadomości akt poznawczy⁷¹.

Przy teoretycznej analizie procesu poznawczego nie wolno nigdy mieszać tych dwóch punktów widzenia, bo to może doprowadzić do bardzo poważnych nieporozumień naukowych⁷².

Ze stanowiska metodologicznego byłoby osiągnięciem bardzo ważnym, gdyby psychologia i filozofia umiały wykazać w sposób naukowy, jaki jest stosunek poznania społecznego do poznania indywidualnego. Zatrzymamy się nieco przy zagadnieniu poznania indywidualnego⁷³.

Rozwijając marksowską metodę dialektycznej abstrakcji Lenin wskazywał na ograniczoność poznania zmysłowego (jednostkowego) i uzasadniał, że pełne poznanie musi być pojęciowym poznaniem istoty, a nie może zatrzymywać się na poznaniu jednostkowych zjawisk⁷⁴.

Leninowska teoria odbicia stoi na stanowisku obiektywnej prawdzi-

⁶⁹ Szczegółową analizę marksistowsko-leninowskiej teorii poznania, jak i krytykę innych teorii znajdzie czytelnik w pracy M. Gordona pt. *Z zagadnień poznawalności świata*. Książka i Wiedza 1959, oraz art. H. Eistein: *O stylu filozofowania Leszka Kołaczowskiego — tudzież o „młodomarksowskiej” i engelsowsko-leninowskiej „teorii poznania”*. „Studia filozoficzne” 1959 nr 6(15), tam zaś szczególnie rozdział 4: *Wokół problemu prawdziwości poznania* s. 189—199 ... Ogólne uwagi na temat dialektycznej teorii poznania znajdzie czytelnik w książce A. Deborin: *Wstęp do filozofii materializmu dialektycznego*. Książka i Wiedza 1959 rozdz. VI i VII.

⁷⁰ B. Baczek: *Głos w dyskusji na sesji naukowej poświęconej Zeszytom Filozoficznym Lenina*. „Zeszyty problemowe nauki polskiej” z. 12, s. 239.

⁷¹ Jw. s. 239—240 oraz ref. Cz. Nowinskiego w tymże zeszycie s. 68 i nast.

⁷² Jw. s. 240 i nast.

⁷³ Zob. na ten temat art. Wł. Krajewskiego: *O leninowskiej teorii odbicia i subiektywnym uwarunkowaniu wrażeń zmysłowych*. „Nowa Szkoła” 1960 nr 4. Problem ten był też przedmiotem referatów i dyskusji na cyt. wyżej w sesji nauk. pośw. „Zesz. Filozof. Lenina”; patrz „Zesz. Problemowe” z. 12, s. 64 i nast.

⁷⁴ Zob. cyt. wyżej „Zeszyt Problemowy” s. 45, s. 54 i nast. (Ref. Cz. Nowinskiego).

wości naszego poznania (zgodność określonych treści naszej świadomości z obiektywną rzeczywistością). Poznanie nasze nie dokonuje się jednak w sposób mechaniczny. Jest ono wynikiem samodzielnej wysiłku człowieka, „który poznaje świat w procesie jego przekształcania i przy tym poznaje właśnie tak i o tyle, o ile pozwala mu na to jego społeczno-historyczna praktyka. Istotnym momentem tej praktyki jest świadomość, są dążenia, cele, sposób myślenia ludzi, grup społecznych, klas, które, jak stąd wynika, nie mogą nie mieć wpływu na proces poznania”⁷⁵.

Stąd też mówimy o subiektywnym charakterze poznania obiektywnej rzeczywistości, przyjmując, że na treść konkretnego poznania ma wpływ zarówno podmiot poznający, jak i aktualny przedmiot tego poznania (co absolutnie nie wyklucza obiektywnej prawdziwości naszego poznania). Bazująca na leninowskiej teorii poznania analiza treści świadomości poszczególnych ludzi wymaga nie konfrontacji myśli naszej z przedmiotem poznania, ale raczej konfrontacji treści świadomości (poznania) ze społeczno-historyczną sytuacją ludzi poznających, wymaga zbadania, jaki wpływ na nasze poznanie ma nasza praktyczna działalność społeczna⁷⁶.

Cz. Nowinski, analizując notatki Lenina zawarte w jego „Zeszytach Filozoficznych”, dochodzi do stwierdzenia, że marksizm jako teoria poznania stoi konsekwentnie na stanowisku empiryzmu, jednak empiryzm ten różni się zasadniczo od tradycyjnego empiryzmu, który autor nazywa empiryzmem „kontemplacyjnym” (bierne, jednostronnie analityczne poznanie); empiryzm marksistowski jest rewolucyjny (poznanie aktywne, czynne, oparte o metodę analityczną — syntetyczną)⁷⁷.

Obok społecznej działalności w procesie naszego poznania biorą aktywny udział zmysły oraz intelekt. Współzależność tych trzech czynników w procesie pełnego poznania trafnie ujął Lenin w znanym sformułowaniu: „Od żywego oglądu do myślenia abstrakcyjnego i od niego do praktyki — taka jest dialektyczna droga poznania prawdy, poznania rzeczywistości obiektywnej”⁷⁸.

Ta trafna myśl leninowska, wytyczająca drogi procesu naszego poznania, wskazuje równocześnie współczesnym nam teoretykom nauczania słabe strony dydaktyki XIX-wiecznej opartej na werbalizmie i formalizmie; ułatwia też poprawne rozumienie procesu nauczania, rzucając przy tym wiele światła na prawidłowe, zgodne z założeniami materialistycznej

⁷⁵ K. Martel: *Ideologia a nauka*. Wwa 1960 s. 67.

⁷⁶ K. Martel: *Ideologia a nauka*. Wwa 1960 s. 64. Szczegółowe rozważania na temat mechanizmu poznania ludzkiego znajdzie czytelnik w broszurze M. Gordona pt. *Z zagadnień poznawalności świata*. Książka i Wiedza 1959. Również w podręczniku *Zarys pedagogiki*, t. II. 1959 znajduje się opracowanie W. Okonia omawiające problem poznania s. 267—279.

⁷⁷ Zob. Cz. Nowinski: *Problematyka stosunku tego, co jednostkowe, i tego, co ogólne, w świetle „Zeszytów Filozoficznych Lenina”*. („Zeszyty problemowe nauki polskiej” z. XII. s. 27 i nast.).

⁷⁸ W. I. Lenin: *Zesz. Fil.* Wwa 1956 s. 145.

myśli pedagogicznej rozumienie zasad dydaktyki⁷⁹. Leninowska myśl przywróciła jedność pracy i myśli, umocniła związek nauki z konkretnym życiem.

PODSUMOWANIE

Reasumując dotychczasowe rozważania stwierdzić trzeba, że wkład Lenina w rozwój socjalistycznej nauki o wychowaniu polega głównie na tym, że:

1. Rozwinął materialistyczną koncepcję człowieka społecznie i historycznie ukształtowanego (głównie przez uogólnienie praktycznych doświadczeń walk klasowych).

2. Stojąc na stanowisku materialistycznych i historycznych podstaw osobowości człowieka, kształtowanej w procesie jego społecznej działalności — Lenin sprecyzował wyraźnie stosunek świadomości do działalności, ułatwiając wychowawcom skuteczną walkę zarówno z ciasnym praktycyzmem, jak i z jałowym werbalizmem. Leninowska teoria „odzwierciedlenia” odcina się wyraźnie zarówno od intelektualizmu, jak i od pragmatyzmu, zarówno od koncepcji idealistycznych, jak i od naiwnego realizmu czy mechanistycznego materializmu.

3. Wychodząc z materialistycznych koncepcji człowieka, określił treść i zadania wychowania, które nie może być ujmowane ani z punktu widzenia autonomicznego procesu wewnętrznego rozwoju dziecka, ani z punktu widzenia odwiecznych wartości kulturowych, ani też ze stanowiska potrzeb środowiska społecznego statycznie pojętego, ale cele, treść i metody wychowania zawsze były i są podporządkowane polityczno-społecznym potrzebom klas, narodów i społeczeństw. Tym samym Lenin wykazał, że istnieje ścisły związek między rozwojem myśli pedagogicznej a dziejami walk klasowych, że pedagogika nigdy nie stanowiła systemu norm wykoncypowanych, oderwanych od życia i społeczno-wytwórczych potrzeb człowieka, ale zawsze była ona systemem zasad i norm, które uogólniały historyczne doświadczenie społecznie określonych klas.

Obrona tego doświadczenia należała do jej funkcji społecznej. Stawiając jasno sprawę stosunku problematyki wychowania do problemu społeczeństwa Lenin określił konkretnie, jakie są społeczne podstawy nauczania i wychowania i na czym powinno polegać społeczne wychowanie poszczególnych jednostek.

4. Rozwinął i skonkretyzował marksowską tezę o historycznym i klasowym charakterze wychowania. Udowodnił, że klasowy charakter wychowania w społeczeństwie kapitalistycznym polega nie tylko na tym, że wychowanie to jest narzędziem w rękach klas rządzących, ale i na

⁷⁹ Zob. „Chowanna” 1959. R. III. (XIX z. 4. art. Z. Mysłakowski: *Zasady nauczania i jej charakter*. „Nowa Szkoła” 1953.

tym, że może ono w pewnych warunkach być również narzędziem walki w rękach klas uciskanych, walczących o swe wyzwolenie. W okresie wielkich rewolucji socjalistycznych pedagogika i wychowanie nie może mieć adaptacyjnego charakteru, ale powinny być podporządkowane w pełni interesom rewolucji proletariackiej, która stwarza warunki dla pełnego wyzwolenia ludzkości. Wychowanie musi uwzględniać zarówno aktualne, jak i przyszłościowe potrzeby człowieka.

5. W wyniku analizy historii ucisku imperialistycznego i związanych z nim walk narodowo-wyzwoleńczych Lenin sformułował podstawowe zasady i treść wychowania w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu; leninowskie wskazania stanowią istotny element treści praktyki wychowawczej w państwach budujących socjalizm; efekty tej praktyki mierzyć można narastającą stale jednością i zwartością obozu socjalistycznego.

6. W oparciu o osiągnięcia nauk przyrodniczych, a przede wszystkim społecznych, Lenin wypracował własną koncepcję człowieka wszechstronnie rozwiniętego, wskazując równocześnie środki i sposoby, przy pomocy których takiego człowieka można wychować.

7. Polemizując z teoretykami tzw. „nowej szkoły” Lenin rozwinął szeroko i skonkretyzował marksowską koncepcję kształcenia politechnicznego, wskazując, że jedynie praca społecznie użyteczna ma wartości kształcące i wychowawcze.

8. Leninowi zawdzięcza pedagogika socjalistyczna jedną z podstawowych swoich zasad, mianowicie zasadę kształtowania osobowości człowieka przez stawianie mu do wykonania konkretnych i stale rosnących zadań. Zasada ta jest uogólnieniem doświadczeń rewolucyjnego ruchu robotniczego. Z tego samego źródła wywodzi się też zasada wychowywania komunistów w duchu świadomej dyscypliny.

Leninowska nauka o przeobrażającej roli rewolucyjnej działalności człowieka, o wychowawczej roli wszelkiej działalności społecznej, o konieczności wiązania teorii z praktyką, o roli tej praktyki w procesie poznania, o konieczności uwzględnienia w wychowaniu wszechstronnie rozwiniętego człowieka elementów kształcenia politechnicznego — jest aktualnie dla nas szczególnie ważna. Przystępujemy bowiem do zasadniczej reformy systemu kształcenia, do gruntownej rewizji tradycyjnej treści i metod wychowawczych, by szkołę zbliżyć do życia.

W tej pracy wskazania Lenina mogą nas uchronić od popełnienia niejednego błędu. Leninowska teoria pedagogiczna może i powinna odegrać u nas rolę twórczej inspiracji naukowej do podjęcia badań nad takimi problemami, jak:

1. Sprzeczności antagonistyczne i nieantagonistyczne, ich odzwierciedlenie w świadomości dzieci i młodzieży oraz sposoby przewycięzania (specyfika wychowania okresu przejściowego).

2. Wychowawcza i kształcąca rola pracy.

3. Wychowawcze znaczenie zorganizowanych kolektywów młodzieżowych.

4. Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe.

5. Teoria odzwierciedlenia w odniesieniu do różnych przedmiotów nauczania i w zastosowaniu do pracy dydaktycznej na różnych poziomach nauki.

6. Rola organizacji młodzieżowych w wychowaniu nowego człowieka.

7. Funkcja nauczyciela w szkole i w środowisku budującym nowy ustrój społeczny.

Przedmiotem badań powinna być cała rzeczywistość, w której rośnie nowy człowiek, aktywny budowniczy ustroju socjalistycznego.

Należyte zrozumienie wskazań materialistycznej teorii wychowania pomoże nam zarówno w dokonaniu rewizji programu nauczania i wychowania, jak i w weryfikacji metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

WYCHOWANIE KOLEKTYWNE A WYCHOWANIE SPOŁECZNE

I. FILOZOFICZNE UZASADNIENIE KOLEKTYWIZMU JAKO CELU WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO

Określenie źródeł celu wychowania i jego uzasadnienie w pedagogice może się opierać i rzeczywiście opiera na różnych podstawach. Tymi podstawami mogą być źródła historyczne, aktualne badania naukowe, np. z zakresu psychologii młodzieży, socjologii, ekonomii, polityki, etyki — zawierające często domyślne poglądy na cele wychowania. Rozmaitość tych poglądów ma swoje źródła w odmiennych pojmowaniach celów życia ludzkiego: miejsca i roli człowieka na świecie, jego stosunków z innymi ludźmi, stosunków między ugrupowaniami ludzkimi i sposobów uzasadniania tych stosunków. To pojmowanie celów życia wyrażone jest w poglądach na świat, na życie i pracę człowieka, na ich wartość. Odmiany tych poglądów znajdujemy np.:

w pojmowaniu istnienia oraz wartości świata i człowieka, np. wyrażone w różnych kierunkach filozoficznych;

w pojmowaniu możliwości i sensu poznania ludzkiego, np. zawarte w teorii poznania;

w ideach społeczno-politycznych, których wyrazy znajdujemy, np. w poglądach na wolność, równość, sprawiedliwość, naród, państwo;

w ideach kultury, np. w pojmowaniach postępu;

w systemach etycznych, np. w ich poglądach na moralność, uzasadnioną na podstawach religijnych czy filozoficznych.

Te pojmowania postaw i celów życia mogą w poglądach na cele wychowania osiągać zgodność wtedy, gdy opierają się na tych samych założeniach filozoficzno-światopoglądowych, ale i wtenczas przy określaniu tych celów w szczegółach mogą między nimi zachodzić różnice. Ostatecznie jednak główne źródła uzasadnień celów wychowania można upatrywać w ich podstawach filozoficzno-światopoglądowych. Rozpatrywanie tych podstaw może polegać na analizie założeń i charakteru społecznego uznawanej przez społeczeństwo filozofii. Zgodnie z tymi podstawami mogą być śledzone ich konsekwencje w celach wychowania i ich realizacji. Z filozoficzno-światopoglądowego uzasadnienia pojmowania człowieka i życia społecznego wypływają szczegółowe cechy ideału wychowawczego oraz jego skutki polityczno-społeczne.

W społeczeństwie budującym ustrój socjalistyczny głównym celem wychowania jest przygotowanie młodego pokolenia do budownictwa socjalizmu. Istotną stroną tego celu jest wychowanie człowieka kolektywnego.

Materializm historyczny stwierdza, że istotnym składnikiem rozwoju społecznego są zmiany stosunków własności w społeczeństwie.

Zniesienie prywatnej własności sił wytwórczych w ustroju socjalistycznym stało się podstawą ich zgodności ze stosunkami produkcyjnymi — w miejsce ich dotychczasowej sprzeczności.

Uspołeczniona własność środków produkcji stała się źródłem nowych form życia społeczeństwa, opartych o nowe prawo, zasadniczo odmienne od praw społeczeństw przedsocjalistycznych.

Naukowe więc uzasadnienie kolektywizmu zawiera się w nauce materializmu historycznego o przekształcaniu się struktury społeczeństwa przechodzącego od kapitalizmu do socjalizmu. To uzasadnienie polega na stwierdzeniu, iż produkcja jest zawsze i we wszystkich warunkach produkcją społeczną, że aby produkować, ludzie wchodzą ze sobą w określone związki i stosunki i tylko w granicach tych związków i stosunków odbywa się produkcja, która jest podstawą życia społecznego¹.

W tym wzajemnym związku, między rozwojem sił produkcyjnych a stosunkami produkcyjnymi, ważną rolę odgrywa wychowanie „dla kolektywu”. Charakter człowieka kolektywnego staje się w społeczeństwie socjalistycznym poważną siłą zarówno, gdy idzie o powstawanie nowych stosunków produkcyjnych w nowej strukturze społecznej, jak też o doskonalenie samych sił produkcyjnych.

Jedność interesów życiowych i światopoglądu w społeczeństwie socjalistycznym znajduje swe uzasadnienie w samym pojmowaniu istoty człowieka. Człowiek w tej filozofii jest pojmowany jako zależny od materialnych warunków życia, zwłaszcza przyrodniczych i społecznych, które decydują o formie jego życia, o jego pracy i miejscu na świecie. Ta marksistowska koncepcja człowieka i społeczeństwa przewyższa zarówno stanowiska idealizmu, jak i tradycyjnego materializmu w pojmowaniu stosunków: człowiek i świat. Zrywa ona z idealistycznym pojmowaniem tego stosunku, z jego absolutyzowaniem przedmiotu jako jaźni i z wulgarnym materializmem, który absolutyzował przyrodę — nie doceniając społeczno-historycznej strony życia i jej znaczenia dla człowieka. Marksizm pierwszy ukazał wzajemny związek człowieka i przyrody. Marks odkrył tajemnicę, źródło jedności subiekty i obiektu w najbardziej podstawowych właściwościach życia społecznego człowieka, w praktyce materialnej, stanowiącej podstawę jego życia”².

Życie i praca człowieka są tu pojmowane jako porządek realnej rzeczywistości, jej stawania się i rozwoju. Odkrywanie praw tego rozwoju i wyzyskanie ich dla doskonalenia warunków bytu i samego człowieka to kierownicze idee zarówno dla życia społecznego, jak i złączonego z nim wychowania. Rozwój ten jest wyznaczony przez dialektykę powstawania sprzeczności w dawniejszym ustroju między siłami produkcji a stosun-

¹ Por. K. Marks: *Praca najemna i kapitał*. Książka 1947, s. 31.

² K. Martel: *Marksistowski materializm a filozoficzna koncepcja człowieka społecznego*. Warszawa 1958 Książka i Wiedza s. 10.

kami produkcyjnymi. Doskonalące się z postępem nauk prawa dialektyki wskazują zarazem drogę i kierunek tego rozwoju. Tworzenie się nowego ustroju, bezklasowego społeczeństwa, jest uwarunkowane walką, która prowadzi do stopniowego osiągnięcia równości i zgodności między ludźmi. Ta koncepcja człowieka i życia społecznego zawiera konsekwencje dla charakteru samego wychowania społecznego, dla jego głównego celu, którym jest wychowanie dla nowego typu zbiorowości ludzkiej.

Poszukiwania odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące socjalistycznego wychowania społecznego prowadzą przede wszystkim do stwierdzenia, że człowiek w określonych obiektywnie warunkach życia i pracy tworzył i tworzy więzi społeczne w toku własnej działalności, tworzy też samego siebie. Nie jest biernym wytworem istniejących stosunków społecznych.

Celem wychowania w społeczeństwie socjalistycznym musi zatem być wychowanie „dla kolektywu”. Treścią tego celu jest realizowanie socjalizmu wraz z jego zasadą kolektywizmu. Formą organizacyjną wychowania jest kształtujący się, świadomy i zwarty kolektyw.

Tak więc określenie i realizacja celu wychowania socjalistycznego są uwarunkowane typem ustroju socjalistycznego, wspólnotą i jednością życia oraz prawami tego życia, które są sformułowane w materializmie historycznym. Wszystko to stanowi naukową podstawę celu wychowania, którego zasadnicza treść wywodzi się z zasady kolektywizmu. Zasada ta ma swoje uzasadnienie w filozofii społecznej materializmu historycznego. Koncepcja wychowania „dla kolektywu” jest wywiedziona z tej filozofii, a nie wyłącznie z opisu i psychologicznej analizy procesu wychowawczego.

Ale obok tej treści cel wychowania zawiera pewne szczególnie charakterystyczne cechy. Zawiera w sobie także ideę walki o zwycięstwo skolektywizowanego proletariatu. Kolektywizm jest naczelną zasadą proletariatu, która przenika wszystkie dziedziny jego życia. Proletariat był i jest głosicielem oraz realizatorem zasady kolektywizmu. Skondensowanym wyrazem zasady kolektywizmu jest hasło: „Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się!” Realizacja tego hasła może się dokonać także przez wychowanie kolektywisty.

II. ZAGADNIENIE CELÓW WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO W NIEKTÓRYCH TEORIACH PEDAGOGICZNYCH

Każdy system pedagogiczny przyjmuje jako punkt wyjścia i podstawę dla „swego wychowania” odpowiedź na pytanie: czym jest człowiek? To zaś określenie punktu wyjścia umożliwia wskazywanie melioratywnego kierunku w przekształcaniu wychowanka, przez znalezienie odpowiedzi na pytanie: jakim wychowanek w przyszłości być powinien?

W oparciu o tę koncepcję mogą być opracowywane podstawowe zagad-

nienia wychowania społecznego w warunkach budującego się socjalizmu, mogą być poszukiwane obiektywne i naukowo uzasadnione odpowiedzi na pytania, dotąd w teoriach pedagogicznych wychowania społecznego nie rozwiązane:

Jak doprowadzić do zgodności myśli, uczuć i postępowania ludzi, będącej warunkiem głównym życia społecznego?

Jak wychować ludzi dla tej zgodności i zarazem uchronić od przekreślenia ich indywidualności? ³

1. Podstawy wychowania społecznego w pedagogice naturalistycznej

Pedagogika naturalistyczna, zgodnie ze swoim pojmowaniem człowieka, podstawę dla wychowania znajdowała w więzi społecznej, w jednakowej ogólnoludzkiej psychice lub też we wrodzonych i potencjalnych zadatkach ludzi, które rozwijają się w ciągu ich życia.

Założeniem pierwszej odmiany teorii wychowania społecznego było przyjęcie „prawa natury” jako bliżej nieokreślonej siły, która kieruje przyrodą i postępowaniem człowieka. Czasami było ono związane z religijną koncepcją świata i człowieka, czasem z koncepcją przyrodniczą. Tak pojmowane „prawo natury” było kryterium życia społecznego i indywidualnego. Rozwój społeczny stawał się wynikiem niezmiennych i niezależnych od człowieka praw natury. Twierdzenie, że „istota” człowieka i życia społecznego ma strukturę „gotową”, nakazywało odróżniać w procesie wychowania tę właśnie „prawdziwą istotę” człowieka od jej empirycznego urzeczywistnienia. To „urzeczywistnianie się” idealnej, ogólnoludzkiej natury człowieka oraz życia społecznego, z niej wywiezionego, stawało się ideałem wychowania danym „z góry”, w pełni nigdy nie osiągalnym. Stąd cele wychowania formułowano jako dążenie do „wewnętrznej” doskonałości jednostki, do przezwyciężenia wad natury ludzkiej, do wychowania głębokiej, wybitnej indywidualności, kształtowanie dziecka zgodnie z nieokreślonymi bliżej jego naturalnymi potrzebami itp. Główny sens tych „ideałów” wychowania polegał na izolowaniu działalności wychowawczej od rzeczywistego życia i jego warunków społecznych, na maskowaniu ukrytego dążenia do przystosowania wychowanków do istniejącego układu tych warunków.

Druga odmiana teorii naturalistycznej w uzasadnieniu wychowania społecznego posługuje się pojęciami wrodzonych, potencjalnych zadatków i ich rozwoju. Wrodzone instynkty i popędy społeczne oraz ich rozwój, odbywający się przez samo życie społeczne, stawały się dla niej podstawą społecznego wychowania. Odwoływano się w wychowaniu do społecznej natury dziecka, mówiono o spontanicznym, społecz-

³ Kazimierz Sośnicki: *Pedagogika zasad*. „Muzeum” Rocznik LIII czerwiec 1938 s. 2 i nast.

nym jego rozwoju, o instynktowych tendencjach do zrzeszania się i zaspokajania potrzeb życiowych.

To autonomiczne pojmowanie rozwoju psychiki dziecka, uwarunkowanej jedynie biologicznym wzrostem, przestało się jednak wkrótce liczyć z zewnętrznymi, obiektywnymi uwarunkowaniami. Co więcej, psychologizm i subiektywizm tej odmiany pedagogiki naturalistycznej eliminował właściwie wychowanie społeczne na rzecz wychowania indywidualistycznego. Polegać ono powinno na wychowaniu przedsiębiorczości i zdolności dostosowania się do warunków życia otoczenia uzgodnionego z jego indywidualizmem. Adaptacyjny rys tej odmiany pedagogiki naturalistycznej był pojmowany jako samorzutne dostosowywanie się wychowanka do środowiska.

Było to zatem wychowanie również typu subiektywnie, a nie obiektywnie społecznego, kierujące wychowanka nie ku określonym obiektywnym celom i zadaniom świata zewnętrznego, lecz ku subiektywnemu wyżywaniu się społecznemu w środowisku.

Te obie odmiany pedagogiki naturalistycznej przyjmują za podstawę wychowania społecznego konieczność przyrodniczą. Prawidłowość przyczynowa i konieczność przyrodnicza uzasadniają tu wychowanie społeczne. Teorie te jednak nie rozwiązują drugiego zagadnienia wychowania społecznego, jak godzić to wychowanie z indywidualizmem jednostki. Różne bowiem odmiany pedagogiki naturalistycznej głoszą przede wszystkim indywidualizm życia psychicznego, łącząc go z niepowtarzalnością biologicznego organizmu jednostki.

2. Podstawy wychowania społecznego w pedagogice ideałów

Inne pojmowanie człowieka, a z tym i inne podstawy i uzasadnienia więzi społecznej głoszą kierunki pedagogiki ideałów⁴. W przeciwieństwie do pedagogiki naturalistycznej widzą one w obrazie człowieka przede wszystkim jego stronę duchową, a nie naturalistyczną⁵. Człowiek, zdaniem zwolenników tych kierunków, jest „dwoisty w swym człowieczeństwie”, to znaczy, iż jest on zarazem podmiotem, który może rozważać sam siebie, i przedmiotem, rozważanym przez siebie.

Kierunki te głoszą, iż podstawą zgodności społecznej nie może być konieczność przyrodnicza i przyczynowa prawidłowość. Podstawą tej zgodności może być tylko wolna wola jednostek, które przyjmują określone, ważne dla wszystkich, idee i zasady, a jednak wedle uznania tych jednostek. Pedagogika ideałów zwalczała w wychowaniu społecznym kierunki pedagogiki naturalistycznej za ich naturalizm, psychologizm i indywidualizm, za nastawienie subiektywne i lekceważenie obiektywnych

⁴ Bogdan Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 338 i nast.

⁵ Kazimierz Sośnicki: *Pedagogika zasad* s. 4 i nast.

wartości humanistycznych, wynikłych z porządku historyczno-społecznego⁶. Tym błędem pedagogiki naturalistycznej przeciwstawiała pedagogika ideałów postulat uczestniczenia w świecie ludzkim, w „rzeczywistym” życiu społecznym jednostek, w którym powstaje zgodność ich psychiki i społecznego działania w oparciu o zasady i ideały, a nie o przy czynową konieczność. W celach wychowania społecznego pedagogika ideałów przeciwstawiała jako wieczne antynomie: wychowanie człowieka wychowaniu obywatela, wychowanie jednostki wychowaniu społeczeństwa. Wychowanie to jednak nie liczyło się z rzeczywistym i konkretnym wydziedziczeniem ludzi z ich prawdziwego obywatelstwa, z państwowości i narodowości przez nierówność klasową, przez różnicę poglądów na cele życia, pracę, obowiązki, jakie uznawali wyzyskiwani przeciw wyzyskującym, przez upośledzenie większości ludzi w ich codziennym życiu społeczno-ekonomicznym. Wymienione cele wychowania pedagogiki ideałów mają swoje uzasadnienie w przyjętej przez tę pedagogikę filozofii człowieka i życia społecznego. To uzasadnienie ma charakter oderwany od faktycznej rzeczywistości społecznej, nie liczy się z realnym i prawdziwym procesem kształtowania się człowieka i życia społecznego. Pojmuje ono proces wychowania jako realizację gotowych, niezmiennych idei, które w sposób niedoskonały mogą być wzburzone w psychice ludzkiej. W ten sposób nierealność i dowolność celów wychowania, wziętych z filozofii idealistycznej, sprawiają, iż rzeczywisty proces wychowawczy zmierzający do przeszczepienia takich idei jest w swym charakterze podobny do wychowania opierającego swój ideał na ogólnoludzkiej naturze człowieka.

Pedagogika ideałów staje się więc pokrewna pedagogice naturalistycznej. Zarzucając pedagogice naturalistycznej oderwanie się od świata społecznego sama oddaliła się od realnej rzeczywistości ludzkiej, przedstawiając ją jako odbicie odległych utopijnych ideałów. Swymi postulatami w zakresie raz na zawsze wytkniętych celów i treści wychowania społecznego stawała się ona narzędziem hamowania rzeczywistego rozwoju społecznego.

3. Podstawy wychowania społecznego w pedagogice amerykańskiej

Dążenie do przezwyciężenia trudności w wychowaniu społecznym pedagogiki naturalistycznej i pedagogiki „ideałów” znajdujemy w kierunkach pedagogiki pragmatyzmu.

Podstawa i uzasadnienie wychowania społecznego w kierunkach pedagogiki pragmatyzmu mają swe źródła w tej filozofii, w jej pojmowaniu człowieka i świata.

1. „Człowiek — twierdzi Dewey — to grudka reagującej proto-

⁶ Bogdan Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 163—165.

plazmy"⁷. Świat jest wielopostaciowy, jest empiryczną, pluralistyczną wielkością zjawisk. Stosunek człowieka do świata, życie społeczne człowieka i jego miejsce w świecie nie dadzą się jednoznacznie określić. Człowiek jest istotą działającą w świecie i zarówno człowiek, jak i świat są ciągłym stawaniem się, podlegającym przypadkowi, który nie daje się przewidzieć na zasadzie przyczynowego uwarunkowania. Zjawiska świata stanowią kontinuum. Dlatego nie da się określić, na czym polega różnica tego, co subiektywne, od tego, co obiektywne, tego, co jednostkowe, od tego, co ogólne, tego, co jest organizmem, od tego, co jest środowiskiem, tego, co biologiczne, od tego, co społeczne, tego, co jest społeczne, od tego, co jest niespołeczne. Nie jest to możliwe, zdaniem Deweya, gdyż „twierdzenie, że przyroda istnieje przed i niezależnie od poznania, jest prawdą”⁸, a „...świat tak codziennego życia, jak i nauki, jest tworem naszego rozumu”⁹.

W zjawiskach społecznych Dewey nie widzi niczego prawidłowego, podającego się uogólnieniu: wszystko w tych zjawiskach — zdaniem Deweya — jest indywidualne, jednorazowe i niepowtarzalne¹⁰.

W rozwoju życia społecznego człowieka nie można odróżnić drogą rozumowań jednej fazy od drugiej, gdyż cechuje je nieprzerwana ciągłość, w której organizm jest środowiskiem, a środowisko organizmem. „Wzrost lub wzrastanie jako rozwój nie tylko fizyczny, ale także intelektualny i moralny, jest jednym z przykładów objaśniających zasadę ciągłości”¹¹. Zasada ciągłości stanowiąca negację dyferencjacji jest podstawową zasadą w teorii Deweya. Na zasadzie ciągłości jest oparta podstawowa metoda badania Deweya, określona jako metoda *transakcji*. „Transakcja to taka metoda, w której systemy opisywania i nazywania zajmują się aspektami i fazami bez odniesienia ich do elementów lub innych przypuszczeń, rozdzielen lub niezależności, istot czy realności”¹². „Transakcja to podstawowa, najogólniejsza, wszystko obejmująca metoda, jedynie naukowa w obecnych czasach”¹³.

„To, co w filozoficznych sporach na temat człowieka i świata było rozdzielone na wewnętrzne i zewnętrzne, na ja i nie ja, subiektywne i obiektywne, jednostkowe i społeczne, prywatne i publiczne, w rzeczywistości są to partie życiowych transakcji”¹⁴.

Dewey, nie odróżniając specyfiki świata ludzkiego od specyfiki świata przyrody, wiąże wszelkie przejawy życia społecznego nierozzerwalnie

⁷ P. K. Crosser: *Nikilizm Johna Deweya*. Tłum. ros. z ang. J. S. Iwanowa. „Izdawielstwo Inostronnoj Litieratury” Moskwa 1958. Tytuł oryg. Paul K. Crosser: *The nikilizm of John Dewey*, „Philosophical Library” New Jork 1955 s. 14.

⁸ J. Dewey: *Problems of Men* s. 35.

⁹ Tamże, s. 195.

¹⁰ P. K. Crosser: *Nikilizm...* s. 14.

¹¹ J. Dewey: *Doświadczenie i kształcenie* s. 28.

¹² J. Dewey and A. Bentley: *Knowing and the Known* s. 60.

¹³ Tamże s. 108.

¹⁴ J. Dewey and A. Bentley: *Knowing and the Known* s. 108.

z biologiczną naturą człowieka i obie sfery traktuje jako wzajemnie oddziałujące na siebie, splecione z sobą i nie dające się oddzielić. W tym wzajemnym oddziaływaniu, tworzącym proces społeczny, zdaniem Deweya, działalność jednostek, ich wola, wola indywidualności ludzkiej, gra główną rolę. „Kierunek w rozwoju społeczeństwa — pisze Dewey — zależy od wyboru i aktywnego postępowania poszczególnych jednostek.”¹⁵

Koncepcja społecznej kontroli jest charakterystyczna dla poglądów Deweya na podstawowe problemy wychowania społecznego. Przedstawia ją Dewey na przykładzie analizy gry. Normy określające przebieg gry są w niej najważniejsze, bez nich nie ma gry. W wypadku sporu w grze rozstrzyga pośrednik, którym jest osoba lub zespół osób: gdy zabraknie pośrednika, przebieg gry zniekształca się, a nawet ona sama ulega zahamowaniu. Pośrednik spełnia funkcje kontroli społecznej.¹⁶ Dewey ukazuje niektóre cechy kontroli podobnych sytuacji. Po pierwsze, same normy są częścią gry. One nie znajdują się poza nią. Dewey subiektywizuje fakt podporządkowania się normom gry przez grających: zgodnie z założeniami swej zasady, kontinuum, nie odróżnia faktu ustanowienia norm od podporządkowania się im w grze, rozszerza subiektywne pochodzenie normy na jej treść obiektywną. Ignoruje obiektywne istnienie treści tych norm jako istniejącej podstawy gry, gdy twierdzi:

„Skoro gra przebiega dostatecznie gładko, grający nie odczuwają, że podporządkowują się zewnętrznemu wpływowi, lecz że po prostu grają”¹⁷.

Nie odczuwają przy tym, że są kontrolowani przez normy, kontrola ta istnieje więc „bez naruszenia ich wolności”¹⁸. Tak samo dzieje się w wypadkach zgodnej działalności grupy społecznej, np. zgodnej rodziny, wszędzie... nie jest to wola lub życzenie jakiejś jednej osoby, która ustanawia porządek, lecz dynamiczny duch całej grupy”¹⁹.

Widoczne uznawanie przez grającego rzekomo obiektywnej normy odbywa się nie ze względu na uznanie obiektywnej jej wartości, ale ze względu na automatyzm działania zgodnego z innymi, ze względu więc na subiektywny charakter jego postępowania. Główna rola normy nie tkwi zatem w tym, że stosowanie się do niej wypływa z obiektywnej jej wartości, lecz w subiektywnym jej respektowaniu. To subiektywizowanie roli normy odnosi się też do całości pracy wychowawczej.

W świetle tego stanowiska zachowanie wolności stosującego się do normy nie leży w świadomym ograniczaniu siebie na rzecz jej wartości, lecz raczej w nawyku lub naśladownictwie ogółu. A wtedy jest to wolność negatywna: działający nie odczuwa, iż jest przez normę krępowa-

¹⁵ J. Dewey: *Problems of Men* s. 374.

¹⁶ J. Dewey: *Doświadczenie i kształcenie* s. 55.

¹⁷ J. Dewey: *Doświadczenie i kształcenie* s. 56.

¹⁸ Tamże, s. 58.

¹⁹ Tamże, s. 58.

ny, brak tu elementu realnego pogodzenia indywidualizmu z uspołecznieniem.

„Kontrola indywidualnych czynów podlega wpływowi całej sytuacji, w którą zaangażowane są jednostki, w której są współpracującymi lub wzajemnie wpływającymi na siebie stronami”.²⁰

W odniesieniu do pedagogiki ogólna zasada kontinuum jest zawarta w pojmowaniu rozwoju fizycznego, intelektualnego i moralnego. Na tej zasadzie opierają się również szczegółowe poglądy Deweya na proces wychowania. Wyrażają się one w pojmowaniu środków i celów pracy wychowawczej. Dewey akcentuje przede wszystkim dobór właściwych środków dla osiągnięcia „pożytecznego celu”. Ten „pożyteczny cel” nie jest jednak wcale określeniem trwałego kierunku pracy wychowawczej, lecz właśnie nadaje on jej charakter bezkierunkowy. Jest on określony jako dążenie do osiągnięcia tego, co bezpośrednio służy do rozwiązywania bieżącej sytuacji. Cele są więc wielorakie, o dorywczej użyteczności, pluralistycznej, bez jednolitego kierunku. Nie ma też jednolitych, stałych norm, które określałyby, jakie wyjście z sytuacji posiada wartość. Przyjmuje się raczej, iż „zdrowy rozsądek” oparty o znajomość praw nauki wskaże, co jest dodatnie, a co ujemne. Zasada scjentyzmu, kierując działaniem poszczególnych ludzi, ma zarazem prowadzić ich do jedności, do rozwoju i postępu społecznego.

Również inne kierunki pragmatycznej pedagogiki, nawet przeciwstawne poglądom Deweya, w podstawach wychowania społecznego zachowują ten sam charakter. Tak np. esencjalizm, choć przeciwstawia się skrajnemu subiektywizmowi, a uznaje obiektywizm, w wychowaniu moralnym i społecznym zachowuje zasadę scjentyzmu.²¹ Kierunek esencjalizmu, oparty o filozofię neorealizmu, podstawy wychowania społecznego upatruje w naturalnych prawach grupy i jednostki: wychowanie to powinno prowadzić do uzgodnienia naturalnych potrzeb jednostki z potrzebami grupy. Wychowanie oparte o naturalne prawo jednostki i wypełnianie przez nią naturalnych obowiązków wobec innych stanowi podstawę przygotowania młodzieży do życia społecznego. Ostatecznie jednak głównym zadaniem wychowania społecznego w tych różnych sytuacjach pedagogicznych jest wychowanie dla demokracji amerykańskiej. Jego treść stanowią różne rodzaje działalności społecznej. W tej działalności przestrzegać należy dwóch, naczelných dyrektyw: wolności i rozumnego koordynowania sprzeczności w celu najkorzystniejszego ich rozwiązywania.

Również pedagogika esencjalizmu w swej odmianie neoidéalistycznej głosi postulaty obiektywizacji filozoficznych podstaw wycho-

²⁰ Tamże, s. 57.

²¹ Por. K. Sońnicki: *Pedagogika esencjalizmu w USA*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1958 nr 4.

wania społecznego. Według tego kierunku podstawą wychowania społecznego powinny być naczelne idee dobra i prawdy posiadające walor obiektywnych wartości. I tu wychowanie dla demokracji amerykańskiej stanowi główną treść wychowania społecznego: jednak główne zasady tej demokracji znajdują podstawę nie w „naturalnych prawach” człowieka, lecz w zasadzie liberalizmu, która ma swe źródła w naczelnej idei dobra, wolność jest bowiem jedną z odmian idei dobra.

Pomimo dążeń esencjalistów do przewyciężenia subiektywnego i indywidualistycznego pojmowania wychowania na rzecz obiektywizmu pozostają oni na pozycjach pragmatystycznej filozofii społeczeństwa Deweya. Źródłem tego jest ich pluralistyczne pojmowanie świata i życia człowieka. Nie rozpatrują oni go według jednej naczelnej idei, jednej naczelnej wartości, obejmującej całość człowieka i jego miejsce na świecie. Obiektywna wartość dla neorealistów tkwi w realnym człowieku i jego potrzebach, dla neoidealistów w rzeczywistości idealnej poza człowiekiem. W obu odmianach brak kryteriów dla określenia treści naczelnych idei demokracji: prawa natury, dobra i wolności. W rezultacie wolność ma charakter płynny. Nieokreśloność zasadniczych wartości powoduje nieokreśloność i dowolność działania w życiu społecznym.

Niemożność określenia celu i jednolitych kryteriów dla treści działalności społecznej pociąga za sobą niemożność określenia jednolitego celu i treści działalności wychowawczej, a więc także jasno określonej koncepcji wychowania społecznego. Stąd pedagogika esencjalizmu natrafia na trudności w rozwiązywaniu zagadnień wychowania. W szczególności głoszony przez nią kult indywidualizmu wskazuje na ścisły jej związek z pedagogiką pragmatyzmu. Utrzymuje ona bowiem zasadę indywidualizmu w wychowaniu, mimo iż pragnie ją w dziedzinie nauczania ograniczyć przez „obiektywizm”. Nie może jednak konsekwentnie przeprowadzić ani koncepcji obiektywizacji procesu wychowania, ani ograniczenia jego indywidualistycznego charakteru. Społeczno-polityczną podstawą indywidualizmu wychowania społecznego w jej różnych kierunkach jest przede wszystkim fakt uwarunkowań płynących z prywatnych i indywidualnych form własności środków produkcji i stosunków produkcyjnych, z charakterystycznym dla nich liberalizmem gospodarczym i zasadą wolnej konkurencji.

4. Podstawy wychowania społecznego w pedagogice kultury

Znaczne ograniczenie tendencji subiektywizmu, psychologizmu i indywidualizmu w pojmowaniu wychowania społecznego znajdujemy w pedagogice kultury.²² Pedagogika ta bowiem opiera się na innej

²² Por. K. Sośnicki: *Kierunki pedagogiczne w początkach XX wieku i ich aspekt polityczny*, „Nowa Szkoła” 1947, nr 4.

filozofii człowieka i życia społecznego niż kierunki dotąd rozpatrywane. Głosi ona, że specyficzną cechą człowieka wśród innych istot żyjących jest jego zdolność tworzenia i użytkowania kultury. Wśród różnorodnych dóbr kultury, które człowiek tworzy, odbiera i wśród których żyje, są dobra społeczne. Podstawą tych dóbr jest wprawdzie świat natury i doświadczenia, ale dzięki działalności człowieka świat ten jest przetwarzany w świat kultury. Tak więc działalność człowieka, kierowana przez jego myśl, uczucia i wolę, przynosi w rezultacie różnorodne dobra kultury, wśród nich dobra społeczne. To zaangażowanie człowieka w procesie życia kulturalnego powoduje konsekwencje dla celu wychowania: jest nim wychowanie świadomych odbiorców i współtwórców dóbr kultury.

Ale wychowanie odbiorców dóbr kultury w indywidualistycznej odmianie tej pedagogiki jest uwarunkowane istnieniem u odbiorcy indywidualnych zadatków i subiektywnych możliwości dla takiego odbioru. Obiektywistyczne zaś kierunki pedagogiki kultury w tych właściwościach dóbr kultury, które są obce indywidualności człowieka, widzą ich najważniejszą rolę wychowawczą, rozszerzają bowiem i wzbogacają one ją przez to, iż są dla niej nowe.

Kierunki pedagogiki kultury, zarówno w swej indywidualistycznej, jak i obiektywistycznej odmianie, nie określają treści dóbr kultury, na których i dla których miałyby się wychowanie odbywać. Nie odpowiadają one na pytanie: dla jakiej kultury ma się odbywać wychowanie? Omiągają one w ten sposób najistotniejszą sprawę w wychowaniu społecznym. Oznaczałoby to, iż zdaje się być dla nich obojętne, jakie siły przewodzą kulturze, i to zarówno kulturze materialnej, jak i duchowej. Uznają one wprawdzie rozwój stosunków społeczno-politycznych, postulują postęp w tym rozwoju, ale postęp ten nie polega na zasadniczych przemianach tych stosunków, lecz zakłada się, iż ogólny charakter kultury jest trwały i niezmienny.

III. RÓŻNICE ZACHODZĄCE MIĘDZY NIEKTÓRYMI ZAŁOŻENIAMI CELÓW WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO W PEDAGOGICE BURŻUAZYJNEJ I PEDAGOGICE SOCJALISTYCZNEJ

Problem wartości i celów wychowania społecznego

W PEDAGOGICE BURŻUAZYJNEJ

Wychowanie społeczne opiera się na zasadzie pluralizmu wartości. W skrajnie realistycznych odmianach, jak np. w pedagogice pragmatystycznej, wartości te są względne, zależne od sytuacji, niemożliwa też jest jakaś ich hierarchia, a więc brak tam też określenia jednolitego kierunku wychowania społecznego, jego cele są indywidualne i subiektywne. Wprawdzie obiektywistyczne odmiany tego wychowania głoszą trwałość,

bezwzględność wartości oraz możliwość ich stopniowania, to jednak ze względu na swe podstawowe założenia filozoficzne, które nie przyjmują jakiegś jednej zasady naczelnej, lecz pluralizm zasad, nie mogą ustalić jednolitej hierarchii tych wartości, nie mogą również wyraźnie określić naczelnego ideału wychowania społecznego. Wychowanie to może mieć, ich zdaniem, tylko cele cząstkowe i doraźne, zależnie od indywidualnych zainteresowań i aktywności wychowanków w danej sytuacji: indywidualne zainteresowania są motywami, a aktywność podstawową zasadą wychowania.

W obiektywistycznych odmianach tej pedagogiki przyjmuje się cel wychowania społecznego jak coś, co ogranicza indywidualność jednostki obiektywnymi potrzebami wskazywanymi przez rozum człowieka, przez jego zdrowy rozsądek. Działalność wychowanków jest uwarunkowana przez zewnętrzną rzeczywistość. Zainteresowania ich nie są jedynym warunkiem ich działalności, jest ona też uwarunkowana przez ich wiedzę.

Skrajnie psychologiczne warunki wychowania społecznego twierdzą, że wychowanie powinno dostosowywać się do subiektywnych potrzeb wychowanka, kierunki zaś umiarkowane dążą do pogodzenia skrajnego subiektywizmu i indywidualizmu z obiektywnością życia społecznego. Pierwsze sądzą, że nowe pokolenie zmieni postać dotychczasowego życia społecznego i kulturę, jakkolwiek nie można przewidzieć, w jakim kierunku to się stanie i jak to życie będzie wyglądało. Nowe pokolenie jako twórca nowego życia będzie zarazem za to życie odpowiedzialne. Stąd wypływało hasło skrajnych kierunków niemieckiej pedagogiki indywidualistycznej po pierwszej wojnie światowej: „młodzież sama ma stanowić o swojej przyszłości społecznej”. Kierunki bardziej umiarkowane głoszą, iż stosunki społeczne wywodzą się spoza psychiki wychowanka i one decydują o celu wychowania społecznego, który powinien być przez wychowanka realizowany na drodze rozwijania jego wrodzonych instynktów społecznych, naturalnych praw i obowiązków człowieka czy idei dobra i prawdy; także różnorodność stosunków obiektywnego życia społecznego pozwala na różnorodny w nich udział wychowanków, zależnie od ich indywidualności.

W ten sposób jest możliwa pewna ewolucja życia społecznego i rozwiązywanie stosunku jednostka — społeczeństwo na zasadzie wzajemnej koordynacji. Jednak treść oraz kierunek tej ewolucji we wzajemnym stosunku jednostki i społeczeństwa nie mogą być „z góry” określone i zależą ostatecznie od wyboru i aktywnego postępowania poszczególnych jednostek. Ten wybór i aktywność nie mogą również opierać się na żadnych „z góry” określonych kryteriach, gdyż dokonują się one wciąż w zmieniających się sytuacjach, które cechują bardzo złożone, nie dające się przewidzieć uwarunkowania psychologiczne i socjologiczne. Wobec tego kierowanie wychowaniem społecznym przez starsze pokolenie jest

ograniczone przez fakt, iż pokolenie to nie może przewidzieć kierunku rozwoju społecznego i stosownie do tego wychowywać młode pokolenie.

Cele wychowania społecznego w tych kierunkach nie są więc bliżej określone. Na ich treść składają się zasadniczo właściwości indywidualne jednostek, uzgodnienie zaś ich z celami społecznymi pojmowane jest jako samoczynne. Kierunek tego wychowania jest „bezswiątopoglądowy”.

W PEDAGOGICE SOCJALISTYCZNEJ

Rzeczywistość jest pojmowana monistycznie zgodnie z filozofią materializmu dialektycznego i historycznego. Wychowanie społeczne opiera się o jedność wartości, wyprowadzonych z jednej naczelnej idei, wewnętrznie integrującej różne strony rzeczywistości. Tą naczelną ideą jest pojmowanie rzeczywistości jako materii, która jest jedna, obiektywna i przechodzi rozmaite przekształcenia. Człowiek jest tu pojmowany jako organizm materialny, który wśród innych funkcji posiada funkcję życia psychicznego i załączoną z nimi funkcję życia społecznego. To życie społeczne ma swą obiektywną prawidłowość rozwoju, którą wyrażają prawa materializmu historycznego. Wychowanie społeczne powinno się kierować tą obiektywnością prawidłowości rozwoju.

W oparciu o filozofię, uznającą jednolitą zasadę bytu, pedagogika wyprowadza z niej jednolitą hierarchię określonych wyrażnie wartości dla życia człowieka. Określenie tych wartości umożliwia też jasne określenia naczelnego ideału wychowania społecznego: nie jest on zależny od indywidualnych zainteresowań i aktywności wychowanków w poszczególnych sytuacjach, lecz od praw, naukowo i obiektywnie określających prawidłowość rozwoju świata i człowieka, od prawidłowości, przekształceń i zmian rozwoju życia społecznego i jego ustroju. Świadomość tych praw, podporządkowanie się im i kierowanie się nimi — są głównymi motywami i uwarunkowaniem wychowania społecznego.

Dla wyraźnego i jednoznacznego określenia celu wychowania społecznego nie jest wystarczające oparcie go na określonej bliżej wspólności ogólnoludzkiej natury czy zdrowego rozsądku jednostek. Wspólność myśli, na której się buduje więź i jedność społeczną, jest wprawdzie koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem jedności. Wystarczającym warunkiem może być tylko wyprowadzenie jej z obiektywnej rzeczywistości. Ponadto oparcie się w określaniu celu wychowania społecznego na kryteriach rozumu jest tylko wtenczas właściwe, gdy rozum swoją ocenę opiera o obiektywne prawa rozwoju społecznego. Jeżeli takich praw się nie uznaje, ginie oparcie dla rozumowych kryteriów wartości. Pluralizm filozoficzny, na którym są zbudowane burżuazyjne systemy wychowania społecznego, nie pozwala na przyjęcie jednej, naczelnej zasady. Dlatego chociaż systemy tego wychowania postulują obiektywizm, sprowadzają go w praktyce wychowania do psychologizmu, subiektywizmu i indywidualizmu.

Cały system wychowania społecznego w pedagogice socjalistycznej służy przygotowaniu dzieci i młodzieży do życia w wieku dojrzałym, które toczy się w społecznej strukturze socjalizmu. Stąd jego celem jest wychowanie dla socjalizmu jako obiektywnie i naukowo uzasadnionego kierunku rozwoju społeczeństwa. Właściwości tego rozwoju, ukazywane w naukowym socjalizmie i w bieżącej praktyce budownictwa socjalistycznego, są podstawą i uzasadnieniem dla doboru treści i szczegółowych kierunków wychowania społecznego. Wychowanie to jest wychowaniem światopoglądowym.

Wolność i kierowanie w wychowaniu społecznym

W PEDAGOGICE BURZUAZYJNEJ

Kierunki wychowania społecznego, zbudowane na założeniach psychologicznego indywidualizmu, postulują możliwie jak największą swobodę wychowanków, wolność od wszystkiego, co mogłoby w stosunkach społecznych ich kępować. Postulat ten żąda spełnienia zasady samorzutnego rozwoju i inicjatywy wychowanków. Ten skrajny liberalizm wychowania społecznego łagodzony jest w jego odmianach umiarkowanych, które zalecają konieczność rozumnego ograniczenia swobody wychowanków na rzecz wymagań społecznych i kierowania ich rozwojem tak, aby swoboda rozwoju nie przechodziła w anarchię, ale równocześnie żeby została zachowana zasada liberalizmu jako podstawa demokracji. Zasada wolności tej demokracji ma raczej charakter negatywny niż pozytywny. Głosi ona głównie postulat uwalniania ucznia od wszelkiej uniformizacji, neguje wszelkie wymagania i wszelki przymus. Jest ona wyrazem „negatywnej” pedagogiki Rousseau. Jeśli stawia się jakieś wymagania w umiarkowanych kierunkach tego liberalizmu, to nie dają się one bliżej określić i są formułowane jako „wybór najkorzystniejszej sytuacji”, naturalne prawa człowieka i społeczeństwa czy „idee dobra i prawdy” — nie ma też pozytywnie i wyraźnie określonej ani treści, ani kierunku tej wolności. Określenie pozytywne tego, co jest najkorzystniejsze w sytuacji społecznej, co jest zgodne, a co nie — z naturalnym prawem człowieka i społeczeństwa czy z ideą dobra i prawdy, pozostawione jest ostatecznie indywidualizmowi wychowanka. Indywidualistyczne wychowanie dla wolności w demokracji sprawia, że wolność ta w rezultacie nabiera charakteru zaprzeczania wszelkiemu rygoryzmowi i podporządkowaniu się społeczeństwa.

W PEDAGOGICE SOCJALISTYCZNEJ

Głównym celem wychowania społecznego jest budownictwo podstaw ustroju socjalistycznego i przygotowanie do życia i pracy w demokracji socjalistycznej. Osiągnięcie tego celu jest możliwe przez kierowanie w wychowaniu kształtowaniem podstawowych właściwości, wymaganych

przez demokrację socjalistyczną. Wśród tych właściwości podstawowe jest wychowanie dla idei wolności pozytywnej, określonej wyraźnie jako „wolności do wszystkiego, czego wymaga porządek i interes życia całości”²³. Wolność ta wiąże człowieka naczelnym dobrem całości, którym jest budownictwo ustroju socjalistycznego. Realizacja tego naczelnego dobra w wychowaniu umożliwia opracowanie i spełnienie podstawowych norm, które wyraźnie wyznaczają kierunek działalności wychowawczej. Wychowanie społeczne do takiej wolności wymaga oparcia wychowania na obowiązkowości, moralnej odpowiedzialności i szacunku dla godności własnej i innych ludzi.

Jest to więc kierowanie wychowaniem człowieka, który rozumie potrzeby rozwoju życia społecznego i w ich zaspokojeniu świadomie współdziała. Przez tę zgodność współdziałania z całością społeczeństwa jednostka jest związana z kolektywem i wychowanie dla kolektywu stanowi główną oś tego wychowania. Ta zgodność i to kolektywizowane współdziałanie pochodzi z „wewnętrznego”, a nie z zewnętrznego przymusu i polega na dobrowolnym ograniczaniu swego indywidualizmu dla dobra całości przez głębokie poczucie moralnej odpowiedzialności za to dobro. Tak więc socjalistyczne wychowanie społeczne odrzuca liberalistycznie i negatywnie pojmowaną wolność, przyjmując za podstawę ideę wolności pozytywnej, uwarunkowanej bytem materialnym i życiem innych ludzi, będąc przekonanym o tym, iż łamiąc konieczności tego bytu, człowiek prawdziwie wolnym być nie może.

²³ Por. Kazimierz Sośnicki: *Problem odnowy szkoły polskiej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957 nr 4, s. 20 i nast.

TEORIA MYŚLENIA S. L. RUBINSZTEJNA

WIELOASPEKTOWOŚĆ ZJAWISKA PSYCHICZNEGO

S. L. Rubinsztein był wybitną postacią w radzieckiej psychologii, znanym teoretykiem i cenionym badaczem, który starał się oprzeć psychologię o zasady filozofii marksistowskiej.

Bardzo istotnym zagadnieniem w badaniach psychologicznych jest określenie właściwego stosunku pomiędzy procesami psychicznymi i procesami materialnymi, wyznaczenie miejsca, pośród innych zjawisk świata materialnego, dla zjawisk psychicznych. Rubinsztein docenia wagę tego problemu i przy jego rozstrzygnięciu opiera się na marksistowskiej teorii odbicia, która traktuje psychikę jako funkcję mózgu, a specyfikę tej funkcji widzi w odzwierciedleniu przez nią właściwości świata obiektywnego. Odzwierciedlenie to jest, rzecz jasna, procesem subiektywnym, niepełnym, zależnym od osobowości poszczególnych ludzi. Wychodząc z tych założeń, Rubinsztein dopatruje się trzech aspektów („jakości”) we wszelkim zjawisku psychicznym. Zjawisko psychiczne pojmuje:

1. Jako działalność odruchową
2. Jako zjawisko idealne w przeciwieństwie do materialnego
3. Jako zjawisko subiektywne w przeciwieństwie do obiektywnego.

Zasada tej trójaspektowości dotyczy działalności psychicznej rozpatrywanej zarówno z punktu widzenia gnoseologii, jak i z punktu widzenia ontologii. Każdy z tych aspektów stanowi jakiś określony związek, w którym zjawisko psychiczne występuje. Oczywiście całości procesów psychicznych nie można ująć właściwie przez uwzględnienie wyłącznie jednego z tych aspektów. Jednakże rozpatrywanie oddzielne poszczególnych związków, poszczególnych aspektów jest koniecznym warunkiem poznania całości zjawisk psychicznych.

Zjawisko psychiczne, jako działalność odruchowa, świadczy o związku psychiki z mózgiem. Związek ten jest rzeczą bezsporną, chodzi tylko o to, żeby wykryć jego charakter. Problemu tego nie da się rozwiązać, jeżeli będziemy rozpatrywać zjawiska psychiczne w oderwaniu od świata zewnętrznego (I, 4)¹. Działalność psychiczna jest działalnością mózgu, a równocześnie jest ona odbiciem, odzwierciedleniem świata materialnego. Będąc funkcją mózgu zjawiska psychiczne nie są całkowicie od wewnątrz zdeterminowane przez samą strukturę mózgu. „Mózg jest tylko organem działalności psychicznej, nie zaś jej źródłem. Źródłem działalności psychicznej jest świat otaczający, oddziałujący na mózg” (I, 6).

Skoro działalność psychiczna jest działalnością mózgu reagującego na

¹ Cyfry rzymskie w nawiasach oznaczają prace S. L. Rubinsztejna:

I. *Bytije i soznanije*, Moskwa 1957.

II. *O myslenii i putiach jego issledowanija*. Moskwa 1958.

Cyfry arabskie oznaczają strony wymienionych pozycji.

oddziaływania zewnętrzne, to znaczy, że jest ona działalnością odruchową.

Psychika jako zjawisko idealne występuje przy jej odniesieniu do świata zewnętrznego, do świata materialnego, którego jest ona odbiciem, poznaniem. Zatem idealny charakter psychiki wyraźnie występuje przy rozpatrywaniu jej w płaszczyźnie gnoseologicznej. W tym aspekcie psychika rozpatrywana jest jako zbiór obrazów idealnych przedmiotów i zjawisk świata otaczającego. Źródłem powstawania takich obrazów jest świat materialny.

Obrazy idealne mają jednakże względną niezależność. Przyobleczone w formę słowną zostają one włączone w system wiedzy ogólnoludzkiej i w tej formie jako obiekty idealne mogą być również badane i poznawane. Trzeba jednak pamiętać o tym, że stałość i niezależność tych obiektów idealnych jest względna, że nie stanowią one bytu pierwotnego, że są tylko zmaterializowanym jego odzwierciedleniem.

„Każde pojęcie naukowe to konstrukcja myśli i równocześnie odzwierciedlenie bytu” (I, 45).

Psychika jako subiektywne zjawisko polega, ogólnie rzecz biorąc, na jej zależności od jednostki ludzkiej i tym właśnie różni się ona od przedmiotów świata realnego, które od człowieka zależeć nie muszą. Subiektywność zjawisk psychicznych nie ma charakteru absolutnego, mogą bowiem one obiektywizować się przez mowę i działanie ludzkie. Przesadne podkreślanie subiektywności zjawisk psychicznych prowadzi do tego, że jedyną obiektywną podstawę tych zjawisk widzi się w procesach fizjologicznych, a jedyne obiektywne metody badań psychologicznych upatruje się w metodach fizjologicznych.

W istocie rzeczy działalność odzwierciedlenia (a tak pojmuje Rubinsztejn działalność psychiczną) jest obiektywna tak od strony fizjologicznej, jak i psychologicznej.

Nie znaczy to jednak, że Rubinsztejn neguje wszelką subiektywność zjawisk psychicznych. Podkreśla wyraźnie subiektywny charakter psychiki, wskazując przy tym na granice tej subiektywności. Subiektywizm zjawisk psychicznych wyraża się przede wszystkim w tym, że zawsze są one przeżyciami określonego człowieka (jego pamięć, jego uczucia, myśli) i samodzielnie istnieć one nie mogą. Subiektywizm tych zjawisk polega także na tym, że poznanie ludzkie nigdy nie jest w zupełności adekwatne z bytem poznawczym. Różni ludzie różnie przecież widzą ten sam przedmiot, co więcej, ten sam człowiek widzi różnie ten sam przedmiot w różnych momentach czasowych. Człowiek, uświadamiając sobie tę niepełną adekwatność swego poznania, stara się zgłębiać rzeczywistość, poznawać ją możliwie z różnych stron, w różnych przejawach i stosunkach. Zdając sobie sprawę z zależności przedmiotu od warunków jego spostrzegania (perspektywy, odległości, kąta widzenia) wyzwała się stopniowo od tej subiektywności, gromadzi swoje doświadczenia i coraz właściwiej odbija

rzeczywistość. Proces poznania realizuje się właśnie w toku ciągłego zbliżania się obrazu do przedmiotu, chociaż zupełnej adekwatności nigdy nie jesteśmy w stanie osiągnąć.

DETERMINACJA ZJAWISK PSYCHICZNYCH

Celem każdej teorii jest wykrycie prawidłowości badanych zjawisk i dlatego każda teoria naukowa musi opierać się na określonym pojmowaniu determinacji. Zależność przyczynowa zjawisk w świetle teorii materializmu dialektycznego jest szczególnym przypadkiem powszechnego związku zjawisk świata materialnego. Odnosi się to i do zjawisk psychicznych. Jeżeli jakieś zjawiska oddziałują wzajemnie na siebie, to rezultat tego współdziałania zależy od każdej ze stron. Rubinsztejn zależność tę wyraża w formule: przyczyny zewnętrzne działają przez warunki wewnętrzne. Według niego każde prawo powinno w określony sposób relacjonować stosunek zewnętrznych przyczyn i wewnętrznych warunków (II, 6). Przykładem tak pojętej determinacji jest teoria wyższych czynności nerwowych Pawłowa, która w klasyczny sposób pokazuje zależność procesów nerwowych od działań zewnętrznych.

Główne zadanie psychologii widzi Rubinsztejn właśnie w znalezieniu i określeniu specyfiki prawa determinizmu, zbadaniu wewnętrznego uwarunkowania psychiki i zachowania się człowieka. Świat zewnętrzny oddziałuje na człowieka jako skomplikowany układ bodźców, ale nie wszystkie z nich są przez człowieka odbierane. Człowiek podchodzi do świata wybiórczo. Odbiera tylko to, co w jakiś sposób wiąże się z jego potrzebami, zainteresowaniami. Stąd też coraz to inne cechy rzeczywistości stają się bodźcami dla jego doznań i reakcji. Stosunki społeczne, w których uwikłany jest człowiek, a które Rubinsztejn nazywa życiowymi warunkami człowieka, odgrywają w tym układzie bodźców niepoślednią rolę, one najczęściej określają jego dążenia, cele, motywy postępowania. Wszystkie te wpływy zewnętrzne oddziałują na człowieka w sposób pośredni, częściowo przez niego uwarunkowany. „Wprowadzenie osobowości do psychologii jest dlatego konieczną przesłanką przy objaśnianiu wszelkich zjawisk psychicznych” (II, 8). „Przy objaśnianiu wszelkich zjawisk psychicznych osobowość występuje jako związany w jedną całość zbiór wewnętrznych warunków, przez które przełamują się wszystkie zewnętrzne oddziaływania” (II, 8). Wynika to stąd, że człowiek nie zachowuje się biernie, poddając się wpływowi zewnętrznemu, ale właśnie przejawia ciągłą aktywność, świadomie zmienia środowisko, co z kolei nie pozostaje bez wpływu na jego psychikę i dalszą działalność.

Warunki wewnętrzne stanowią również bardzo złożoną strukturę, na którą składają się takie czynniki, jak system nerwowy, wegetatywny, cechy strukturalne organizmu, życie psychiczne w jego najróżnorodniejszych przejawach, w końcu zaś cechy osobowości. Struktura ta jest bardzo dynamiczna. Układ powyższych składników w danym momencie de-

cyduje o tym, że ten sam bodziec w różnym czasie może wywołać różny efekt. Dlatego też nawet najprostszego aktu zachowania się nie można sprowadzić do prostej reakcji na bodziec, jak to robią behavioryści, ale należy go rozpatrywać jako rezultat współdziałania warunków zewnętrznych ze skomplikowanym układem warunków wewnętrznych.

Człowiek może zachowywać się sensownie i celowo tylko dzięki poznaniu warunków zewnętrznych, same zaś zjawiska psychiczne wewnętrzne, np. wolicjonalne, emocjonalne, poznawcze, wywołują u człowieka chęć działania, dostarczają mu pobudek i motywów. W świetle tak pojętej determinacji psychologia powinna badać wewnętrzne prawidłowości psychicznych procesów. Tak np. dla procesu pamięci określony materiał, jego struktura logiczna, zakres stanowią zewnętrzne warunki zapamiętywania, znaczenie zaś tego materiału dla człowieka będzie warunkiem wewnętrznym zapamiętywania.

Wyjaśniając zasadę determinizmu w dziedzinie zjawisk psychicznych, Rubinsztejn ostro krytykuje teorie upraszczające ją, zwłaszcza takie teorie, które mają charakter wybitnie antydialektyczny i mechanistyczny. Traktują one przyczyny zjawisk psychicznych jako impulsy zewnętrzne, bezpośrednio i jednoznacznie określające efekt psychiczny i reakcję organizmu. Na takim stanowisku stoi na przykład behaviorizm, który w zachowaniu człowieka widzi tylko reakcję na określony system bodźców. Tego typu teorią jest i teoria psychoanalityczna, która wszelkich przyczyn dopatruje się, odwrotnie, tylko w zjawiskach subiektywnych, zwłaszcza zaś w podświadomości. Krytykuje też Rubinsztejn teorie dwóch czynników, np. receptoryczną teorię wrażeń Helmholtza, psychomorfologizm, ponieważ traktują psychikę i środowisko w oderwaniu od siebie, a efekt rozpatrują jako wynik korelacji tych dwóch czynników.

SPECYFICZNY PRZEDMIOT BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH

Działalność psychiczna w ujęciu Rubinsztejna nie jest procesem niezależnym od świata zewnętrznego, nie stanowi samoistnego, immanentnego procesu dla jednostki ludzkiej. W taki sposób skłonny jest pojmować ją introspekcjonizm. Działalność psychiczna w ujęciu Rubinsztejna jest elementem wszelkiej działalności poznawczej człowieka, działalności zmieniającej świat materialny. Jest ona najściślej powiązana z działalnością praktyczną, stanowi konieczną przesłankę tej działalności, podnosi ją na wyższy poziom. Z kolei produkty praktycznej działalności warunkują dalszy rozwój działalności teoretycznej, ale pierwotną, podstawową pozostaje działalność praktyczna.

Psychologia nie może i nie powinna zajmować się czysto psychicznymi procesami, czysto psychiczną działalnością człowieka, ale działalnością człowieka w ogóle. „I właśnie w tym — w badaniu psychicznych procesów i w psychologicznym badaniu działalności człowieka, z której pomo-

cą on poznaje i zmienia świat — kryje się rzecz zasadnicza" (I, 259). Zatem przedmiotem badań psychologicznych są procesy psychiczne oraz psychologiczne badanie działalności człowieka, które polega na badaniu psychicznej regulacji postępowania ludzkiego. Autor wyróżnia przy tym dwa typy regulacji: pobudzeniową i wykonawczą. Pierwsza dokonuje się dzięki procesom wolicjonalnym i emocjonalnym (warunkuje powstawanie zainteresowań, pasji, zamiłowań, chęci, dążeń, wytrwałości), druga przez procesy poznawcze, sama bowiem jest związana z rzeczywistością, jest jej odzwierciedleniem.

Teza o wewnętrznych procesach wraz z tezą o determinacji przebiegu tych procesów stanowi o specyfice podejścia Rubinsztejna do zagadnień psychologicznych i pozwala mu na odcięcie się od koncepcji behaviorystycznej, która nie uwzględnia procesów wewnętrznych. Działalność psychiczna, zdaniem Rubinsztejna, jest czymś więcej niż proces psychiczny. Jej bowiem treścią oprócz odzwierciedlenia jest także aspekt osobowościowy. Myślenie na przykład jest procesem tylko wówczas, kiedy za pośrednictwem analizy, syntezy, abstrakcji i uogólnienia rozwiązuje problemy, charakteru zaś działalności nabiera wtedy, gdy do wymienionych procesów dołączają się jeszcze motywy, stosunek człowieka do stojących przed nim zadań. Rzecz jasna, że wszelka działalność jest tym samym procesem, ale nie odwrotnie, nie wszelki proces jest działalnością (I, 256). Działalność psychiczna, odniesiona do poszczególnych elementów rzeczywistości, występuje jako działalność poznawcza, estetyczna, w ogóle teoretyczna.

Rezultatami procesów psychicznych są wytwory psychiczne, to jest obrazy przedmiotów, myśli o nich, wyobrażenia, spostrzeżenia, emocje, a także operacje myślowe, jako określone struktury przebiegu procesów psychicznych. Wytwory psychiczne wyrażone słowami stanowią wiedzę ludzką i mogą stać się idealnymi obiektami poznania jako wiedza, nauka, ale w tej formie będą one przedmiotem badań innych nauk. „Myślenie przez swoje wytwory przechodzi ze sfery specyficznie psychologicznej w sferę innych nauk — logiki, matematyki, fizyki itd. Dlatego uczynić z wytworów, a w szczególności z pojęć, wyjściowy punkt w badaniu myślenia jest równoznaczne z niebezpieczeństwem utraty specyfiki badania psychologicznego" (II, 26).

Psychologia bada procesy wiodące do wytworów, prawidłowości powstawania tych procesów, nie zaś same wytwory. Rzecz jasna, że wytwory te, włączane do dalszych procesów psychicznych, stają się ich dalszą treścią.

Aczkolwiek w ujęciu Rubinsztejna teoria poznania jest najściślej powiązana z psychologią, ponieważ i ona bada wytwory psychiczne, jest między nimi zasadnicza różnica. „W teorii poznania rozważa się o stopniu przeanalizowania, uogólnienia wytworów myślenia naukowego, składających się w toku historycznego rozwoju wiedzy

naukowej, w psychologii mówi się o analizowaniu, syntezyowaniu jako działaniach myślącego indywiduum" (II, 30).

Skierowawszy uwagę psychologii na procesy psychiczne jako specyficzny przedmiot jej badań, Rubinsztejn zdaje sobie sprawę z konieczności ich odróżnienia od procesów fizjologicznych, a tym samym odróżnienia psychologii od fizjologii. Jest to szczególnie trudny problem nie tylko w rozważaniach Rubinsztejna, ale i w całej radzieckiej psychologii. Dlatego pozwolimy sobie zacytować wypowiedzi Rubinsztejna dotyczące tego zagadnienia.

Jak wykazały badania Pawłowa, pisze autor „...mózg dokonuje złożonej analizy i syntezy, dyferencjacji i generalizacji bodźców. Właśnie na tym — na analizie i syntezie, dyferencjacji i generalizacji — polega wyższa nerwowość, czyli psychiczna działalność mózgu" (I, 191). „Pobudzenie i hamowanie — ich irradycja, koncentracja i indukcja wzajemna — to te filozoficzne procesy, za których pośrednictwem realizuje się analiza, synteza itd." (I, 191). „Równocześnie wszystkie pawłowowskie prawa procesów nerwowych są wewnętrznymi, tj. specyficznymi fizjologicznymi prawami" (I, 192). „Działalność psychiczna, w której procesie powstają zjawiska psychiczne, to działalność odruchowa systemu nerwowego, mózgu. Teoria odruchowa I. M. Sieczenowa — I. P. Pawłowa dotyczy nie tylko podstaw fizjologicznych działalności psychicznej, ale i samej tej działalności" (I, 192, 193).

Jak widać z przytoczonych wypowiedzi, Rubinsztejn przywiązuje wielką wagę do więzi, jaka istnieje między procesami fizjologicznymi a psychicznymi. Szczególnie wyraża się to w tym, że prawa fizjologiczne są wspólne dla procesów psychicznych, które powstały na ich gruncie. Jednakże prawa te przejawiają się w procesach psychicznych specyficznie, w innej „jakości". Procesy psychiczne stanowią jakby przedłużenie fizjologicznych. Stosunek między nimi porównuje autor do stosunku, jaki zachodzi pomiędzy zjawiskami chemicznymi a fizjologicznymi. Jedno i to samo zjawisko trawienia przedstawia dla chemii tylko szereg reakcji chemicznych, dla fizjologii zaś jest ono zjawiskiem specyficznym dla żywych organizmów (I, 222). Tutaj ten sam proces chemiczny występuje w nowej „jakości". Rubinsztejn wskazuje przy tym, że przytoczona analogia nie wyczerpuje stosunku zjawisk fizjologicznych i psychicznych, zjawiska psychiczne bowiem jako idealne można przeciwstawić wszystkim w ogóle zjawiskom. Swoją ściśle psychologiczną treść uzyskują one przez to, że są odzwierciedleniem świata obiektywnego. Myślenie ludzkie, którego materialną podstawą są procesy fizjologiczne, operuje pojęciami, a więc idealnymi obiektami, które zostały wyrażone w słowach. I to właśnie, mimo pewnych analogii z myśleniem zwierzęcym, wyróżniło człowieka ze świata zwierzęcego, dzięki temu człowiek może korzystać z dorobku ogólnoludzkiego utrwalonego w słowie. Specyfika zjawisk psy-

chicznych człowieka przejawia się w zależności tych zjawisk od warunków społecznych (I, 222).

Rubinsztein zwraca uwagę i na to, że psychologia bada psychiczne procesy żywych ludzi, konkretnych jednostek, osobowości, której cechy zależne są od warunków społecznych, nie mogą to być jednak cechy określonych grup socjalnych czy kulturowych. Tym aspektem właściwości psychicznych zajmuje się socjologia. Dlatego też tak pojmowane przeciwstawianie człowieka radzieckiego innym ludziom i psychologii radzieckiej, psychologii w ogóle, czy też zachodniej psychologii jest nie-naukowe i szkodliwe.

PODSTAWOWE PROCESY PSYCHICZNE

Rubinsztein wymienia cztery zasadnicze procesy psychiczne, będące podstawą tak zmysłowego, jak i pojęciowego, myślowego poznawania rzeczywistości: analizę, syntezę, abstrakcję i uogólnienie. Występowanie tych procesów na obu poziomach działalności poznawczej warunkuje jedność procesu poznawczego człowieka.

Proces analizy polega na wydzieleniu, dostrzeganiu w przedmiocie czy zjawisku jego różnych stron i cech. Analiza może występować w formie mniej lub więcej złożonej. Najniższą i najprostszą formą analizy jest analiza różnicująca, której dokonuje sam analizator różnicując bodźce oddziałujące na organizm (I, 137). Jest to właściwie czysto fizjologiczna analiza, poprzedzająca proces psychiczny, charakterystyczna dla tak zwanego odczucia zmysłowego (wpieczatlenija)². Dzięki tej formie analizy możemy rozróżnić otaczające nas rzeczy. W odróżnieniu od analizy różnicującej analiza — dyferencjacja dokonywana jest w korze mózgowej. Jest to zamykanie więzi między bodźcem sygnałowym (warunkowym) a reakcją organizmu: Reakcja organizmu zmienia się w zależności od tego, co dany bodziec sygnalizuje dla organizmu, a może sygnalizować różne rzeczy, podczas gdy przy analizie różnicującej każdy bodziec ma swoje stałe fizyczne i biologiczne znaczenie.

Przedmiot wywołujący w organizmie nieuświadomiane reakcje biologiczne i fizjologiczne ma charakter bodźca. Kiedy natomiast bodziec zaczyna być uświadamiany, staje się on przedmiotem poznania, a wraz z tym biologiczny czy fizjologiczny stosunek organizmu do bodźca przybiera charakter stosunku psychicznego do poznawczego przedmiotu. Takie przejście dokonuje się według Rubinszteina w stadium spostrzeżenia. „Przejście od wrażenia do spostrzeżenia to przejście od analizy, w szczególności od dyferencjacji bodźców, do analizy (i syn-

² Rozróżnienie odczucia zmysłowego (wpieczatlenija) od wrażenia (oszczuszczenija) wprowadza już Sieczenow, chociaż nie wyprowadza z tego rozróżnienia specjalnej teorii. Całą teorię w oparciu o to rozróżnienie buduje Kalsin: *Osnownyje woprosy teorii poznania*. Gorki 1957 r.

tezy) odzwierciedlonych we wrażeniu zmysłowych cech obiektów” (I, 75).

Spostrzeżenie bowiem jest pierwszym stadium przedmiotowego ujmowania świata, dla którego charakterystyczne jest ujmowanie przedmiotu w czasie i przestrzeni.

Trzeba tu jednak zaznaczyć, że uzasadnienie tezy o tym, że dopiero w stadium spostrzeżenia ujmujemy świat jako przedmiot poznania, nie jest u Rubinsztejna dostateczne. Możemy tylko na podstawie jego rozważań przypuszczać, że ponieważ spostrzeżenie zawiera w sobie jak gdyby pewne czynności, operacje porównywania, wiązania wrażeń, różnych cech w określoną całość przedmiotową, a specyfika psychiki tkwi w zdolności porównywania, relacjonowania, kojarzenia, wobec tego dopiero w procesie spostrzegania ujmujemy świat (przedmiot) w sposób psychiczny. Ważność tych relacji Rubinsztein bardzo podkreśla, nie można jednak znaleźć u niego wyraźnej tezy o tym, że one stanowią specyfikę psychicznych zjawisk. Stąd też nasz komentarz jest tylko przypuszczeniem.

Ogólnie można powiedzieć o analizie zmysłowej, że dokonuje się ona według tak zwanych „silnych” cech, to jest cech biologicznie ważnych, związanych z potrzebami organizmu. Cechy te występują na pierwszy plan, wywołując tym samym silniejsze pobudzenie i hamują równocześnie działanie bodźców słabszych. W odróżnieniu od analizy zmysłowej, która działa w oparciu o bodźce „silne”, analiza pojęciowa występuje w ścisłym powiązaniu z procesem abstrakcji i polega na wyodrębnieniu istotnych i ogólnych cech zjawisk.

Bardzo związany z procesem analizy jest proces odwrotny — synteza. Polega ona na zestawianiu, ustalaniu związków między poszczególnymi przedmiotami a ich cechami, w rezultacie czego tworzą się nowe konfiguracje, struktury i formy. Już w stadium zmysłowego poznawania świata (spostrzeżenie) widać rolę syntezy. Spostrzeżenie jest przecież syntetycznym ujęciem różnych cech przedmiotu w jednej całości. W stadium pojęciowym synteza występuje w formie uogólnionej. Przy objaśnianiu konkretnych zjawisk relacjonuje się różne prawidłowości, zdobyte na drodze analizy ich różnorodnych zależności. Proces poznania to stałe współdziałanie procesów analizy i syntezy. Przy zmysłowym poznaniu to współdziałanie wyraża operacja porównywania. Porównywanie zaczyna się od syntezy, to jest ustawiania różnych obiektów. W procesie analizy ustala się cechy wspólne i różne przedmiotów, aby z kolei zebrać je i uogólnić (synteza). Jest to droga empirycznego uogólniania i klasyfikacji przedmiotów.

W procesie tworzenia pojęć związek analizy z syntezą przejawia się w operacji nazwanej przez Rubinsztejna „analizą przez syntezę”. Jest to podstawowa metoda rozwiązywania problemów. Początkowo analiza obejmuje całe pole sytuacji problemowej. W miarę jej pogłębiania się z pola

tego wypadają coraz to inne momenty nieistotne dla rozwiązywanego problemu, a analiza koncentruje się coraz bardziej na obszarze pozostającym w ścisłym związku z koniecznymi warunkami rozwiązania. W toku analizy zostają wyodrębnione nie tylko elementy całości, ale także ich powiązania z innymi elementami. Przedmiot występuje przed nami w coraz to nowych związkach i jakościach. Dlatego Rubinsztein usilnie podkreśla: „Na pytanie zasadnicze — czym jest w swoim zasadniczym składzie proces myślowy (rozwiązywania zadań) — można w całości ogólnej, a więc mało treściwej formie powiedzieć, że jest to analiza i synteza, analiza przez syntezę” (II, 95).

Następnym z kolei procesem, który wyróżnia Rubinsztein, jest a b s t r a k c j a. Tak samo jak wyżej omówione procesy występuje ona na niższym i wyższym stadium poznania. Przy poznaniu zmysłowym polega ona na wykrywaniu, uwzględnianiu, odrywaniu jednych cech, przeważnie pierwszoplanowych, „silnych”, z równoczesnym pomijaniem innych cech przedmiotów. W odróżnieniu od analizy, która również różnicuje, dostrzega różne cechy, abstrakcja uwzględnia jedne z nich, a pomija inne. W stadium zmysłowego poznania oba te procesy zbiegają się w tym, że uwzględniają cechy „silne”, biologicznie ważne. Proces abstrakcji trzeba, zdaniem Rubinsztein, rozpatrywać w podwójnym aspekcie: negatywnym — jako że jest to pomijanie, nieuwzględnianie pewnych cech, i pozytywnym — jest to bowiem równoczesne skupienie uwagi na innych cechach.

Rzeczywista abstrakcja, abstrakcja właściwa występująca przy myśleniu pojęciowym, polega na wydzielaniu, odrywaniu, dostrzeganiu w przedmiotach i zjawiskach cech istotnych i ogólnych (I, 139). Przeżycia zmysłowe zawsze posiadają pewne piętno subiektywności, które pokonuje myślenie właśnie na drodze abstrakcji, w pojęciach. Rubinsztein usilnie podkreśla tę tezę, nie zauważając, że ujęcia pojęciowe (zjawiska „czyste”, „idealne”; „istota rzeczy”...) stanowią innego rodzaju uproszczenie rzeczywistości. Uwalniając się od zmysłowej subiektywności, nie tracą charakteru zjawisk subiektywnych, chociaż stanowią odbicie istotnych cech i zależności świata materialnego.

Bardzo związanym z abstrakcją jest proces uogólnienia. Jest to proces odnoszenia cech stwierdzonych w kilku przypadkach na wszystkie przypadki jednego typu. Na niższym etapie proces uogólnienia przejawia się w formie generalizacji, przy myśleniu zaś pojęciowym w formie właściwego uogólnienia pojęciowego.

Generalizacja jest rodzajem fizjologicznego uogólnienia, rezultatem irradiacji, pobudzenia rozprzestrzeniającego się pod wpływem działania silnej cechy lub równocześnie kilku takich cech. Wiedzie ona do uogólnienia empirycznego, konstatującego fakty, w rezultacie czego organizm zdolny jest zaspokajać swoje potrzeby w sposób celowy. Uogólnienie zachodzące w tej formie nie wykrywa jednak koniecznej powtarzalności cech uogól-

nianych. Jako przykład takich uogólnień Rubinsztein wskazuje wczesne dziecięce uogólnienia słowne, gdy wspólną nazwą mogą być objęte bardzo różne przedmioty, np. „kizia” — to kot, futro, kołnierz, skóra i inne przedmioty puszyste. Cecha ogólna nie musi być cechą istotną przedmiotu, dziecko uogólnia według cech rzucających się w oczy. Uogólnienie pojęciowe z kolei może przebiegać w dwóch formach. Jako uogólnienie empiryczne, uwzględniające tylko cechy funkcjonalne, użytkowe przedmiotów, które w konkretnym działaniu ludzkim odgrywa bardzo dużą rolę (myślenie praktyczne). Jest to uogólnienie według pewnych stałych, powtarzających się cech, które jednakże nie muszą być istotnymi cechami. „Coś jest istotnym nie dlatego, że okazało się wspólnym dla wielu zjawisk, lecz dlatego okazuje się wspólnym dla różnych zjawisk, że jest dla nich istotne” (I, 143; II, 40). Ten typ uogólnienia ma wiele wspólnego ze zmysłowym uogólnieniem i w innych miejscach pracy sam autor tak je rozpatruje.

Właściwym pojęciowym uogólnieniem, uogólnieniem teoretycznym, jest uogólnienie według istotnych cech i związków między przedmiotami. Cechy istotne przedmiotów są tutaj zarazem cechami ogólnymi dla grupy przedmiotów tego typu. Jednakże nie wszystkie cechy ogólne są istotnymi. Przy tworzeniu pojęć naukowych pomijamy cechy przypadkowe i ujmujemy w pojęciu tylko cechy istotne i zarazem ogólne. „Uogólnienie pierwszego rodzaju osiągnane jest przez zestawianie i porównywanie dwóch przypadków, dwóch zadań” (II, 40). „Uogólnienie bardziej wysokiego rzędu — przez analizę, wyodrębnienie istotnych związków wewnątrz całości — analizę istotnych zależności wewnątrz jednego zdania” (II, 43).

Proces uogólnienia w ujęciu Rubinsztejna polega nie tylko na wyborze cech wyodrębnionych w procesie abstrakcji, ale i na przekształcaniu tych cech. Wiadomo bowiem, że twory idealne nie mają bezpośredniego odpowiednika w rzeczywistości, stanowią wielkie jej uproszczenie i zubożenie.

Jako najwyższy rodzaj uogólnienia Rubinsztein wyróżnia tzw. uogólnienie dedukcyjne. Uogólnienie dedukcyjne jest podstawą poznania teoretycznego, które dzięki wyprowadzaniu formuł, reguł, praw, zasad pozwala na rozwiązywanie wszelkich zadań jednego typu drogą analizy, syntezy, abstrakcji i uogólnienia. Typ uogólnienia według stosunków jest najwyższą formą uogólnienia. Systemy powstałe na tej drodze są wyjątkowo niezależne od konkretnych faktów i treści, a ich zakres jest najbardziej szeroki.

Omówione wyżej procesy psychiczne stanowią, według Rubinsztejna, podstawę wszelkiego poznania, tak zmysłowego, jak i pojęciowego, praktycznego, jak i teoretycznego. Wydaje się jednak, że rola poszczególnych procesów na różnych etapach poznania nie jest dostatecznie uzasadniona. Trzeba zgodzić się z autorem, że procesy analizy i syntezy mają zasad-

nicze znaczenie przy poznaniu zmysłowym i pojęciowym. Natomiast procesy abstrakcji i uogólnienia w stadium zmysłowym mało różnią się od analizy i syntezy, co podkreśla sam autor; w stadium myślowym one właśnie odgrywają rolę zasadniczą. Od nich zależy przebieg analizy i syntezy, które mogą przebiegać w formie mniej lub bardziej złożonej. Zbyt mało uwagi poświęca Rubinsztein roli słowa na tym drugim etapie. Akcentuje czynności odrywania, pomijania, uogólnienia, same w sobie czynności sztuczne, jeśli nie uwzględnia się przy tym związku tych czynności z mową.

PROCESY MYŚLOWE I OPERACJE MYŚLOWE

Podstawowe procesy psychiczne są podstawą wszelkiego poznania, podstawą rozwiązywania problemów tak praktycznych, jak i teoretycznych. Nie można jednak zapominać o tym, że w ciągu życia człowiek gromadzi w swoim doświadczeniu różne schematy, zasady, reguły, metody rozwiązywania zadań. Przystawając sobie wiadomości, ćwiczy równocześnie swą sprawność w wykonywaniu odpowiednich operacji matematycznych, logicznych, gramatycznych itp. To daje mu możliwość prawie mechanicznego rozwiązywania zadań. Mając odpowiedni zapas schematów myślowych, wystarczy tylko wybrać odpowiedni z nich. Czasem i ta czynność jest zbyt prosta, gdyż z góry wiadomo jest, że dany rodzaj czynności wymaga określonego schematu.

Myślenie w tym wypadku ogranicza się do umiejętności stosowania formuł, reguł. Człowiek nie musi wszystkiego poznawać sam, sam szukać i odkrywać, wystarczy mu sprawne posługiwanie się regułami wykrytymi przez innych. W życiu bardzo wiele problemów rozwiązujemy właśnie w taki sposób. W tym świetle rola procesów analizy, syntezy, abstrakcji i uogólnienia jest bardzo znikoma.

Rubinsztein stara się udowodnić, że nawet przy największej automatyczności operacji, przy największym zapasie reguł ich rola w życiu jest niewystarczająca. Operacje myślowe muszą być poprzedzone przez procesy myślowe. Chcąc bowiem zastosować regułę, a więc rozwiązać problem z pomocą operacji myślowej, człowiek musi dokonać złożonej analizy samego zadania, potem przeanalizować cały arsenał możliwych środków w swoim umyśle, porównać je ze sobą i dopiero wybrać odpowiedni z nich. Samo przyswajanie reguł też nie może być procesem czysto mechanicznym. Chociaż wykryte zostały one przez innych ludzi, już dawniej, człowiek chcąc je poznać i operować nimi, musi je odkryć dla siebie. Bez ich należytego zrozumienia, korzystanie z nich będzie znacznie utrudnione albo i niemożliwe. Tego rodzaju operację Piaget nazywa nawykiem myślowym, zarzucając mu jego sztywność i nieodwracalność.

Tak pojmując operacje, Rubinsztein stwierdza, że hamują one rozwój samodzielnego myślenia, utrudniają człowiekowi widzenie rzeczy nowych,

pryzywyczają do reakcji stereotypowych, do chodzenia utartymi ścieżkami.

Ponieważ operacje nie stanowią żywego procesu myślenia, a są tylko rodzajem wytworów tego procesu, zatem nie są one przedmiotem badania psychologicznego. Psychologia bada tylko samo powstawanie, kształtowanie się operacji, procesy myślowe wiodące do różnych wytworów psychicznych, w tej liczbie i do operacji. Takimi procesami są wymienione już wyżej procesy analizy, syntezy, abstrakcji i uogólnienia i one właśnie stanowią ściśle psychologiczny przedmiot badań. Tak więc Rubinsztejn, analizując myślenie, podkreśla jego aspekt czynnościowy, procesualny, a wszystko, co nie jest procesem, wyłącza z zakresu psychologii.

STANISŁAW SZACKI — WYBITNY PEDAGOG RADZIECKI

Stanisław Szacki pozostawił po sobie bogatą i oryginalną twórczość pedagogiczną. Lektura opublikowanego wyboru jego prac, będącego zapowiedzią pełnego 8-tomowego wydania pism, ukazuje ciekawą sylwetkę pedagoga-nowatora, niesłusznie prawie przez ćwierć wieku zapomnianego¹.

W okresie wydobywania własnych postępowych tradycji nie od rzeczy będzie chyba ukazanie czytelnikowi polskiemu postaci wybitnego przedstawiciela rosyjskiej pedagogiki przedrewolucyjnej i aktywnego budowniczego szkoły radzieckiej. Wydaje się, iż szczególnie jego doświadczenia wychowania zespołowego i wychowania przez pracę powinny być odsłonięte, jako twórczy i żywy nurt tradycji pedagogicznej z okresu panowania burżuazji. Czytelnika polskiego zainteresuje niewątpliwie również to, że ojciec Stanisława Szackiego, Teofil, był z pochodzenia Polakiem.

Szkic ten nie pretenduje do pełnego przedstawienia życia, działalności i poglądów pedagogicznych Szackiego choćby dlatego, iż jest to niemożliwe w ramach jednego artykułu. Również i zakres opublikowanych dotychczas prac do tego nie poważnia.

DZIECIŃSTWO I MŁODOŚĆ

Stanisław Szacki urodził się dnia 13 czerwca 1878 roku w Smoleńsku, w rodzinie urzędnika zatrudnionego w jednym z gwardyjskich pułków piechoty. Warunki życia licznej rodziny niższego funkcjonariusza były ciężkie. Poszanowanie wszelkiej hierarchii, religijność, niepewność jutra — oto czynniki, które kształtowały jego osobowość od lat najmłodszych. W artykule autobiograficznym pisał Szacki, iż jednym z najbardziej wyrazistych odczuć tego okresu życia było „...ustawiczne odczucie strachu i winy przed starszymi”². Wyniesiony z domu rodzinnego strach przed wszelkiego rodzaju szarżą, uniżony stosunek do starszych, troska o postępy w nauce spowodowały, iż chłopiec pomimo krytycznej oceny ówczesnej szkoły uczył się bardzo pilnie i zaliczany był do grona uczniów celujących. Jednocześnie jednak coraz bardziej zaczynał zdawać sobie sprawę, iż jego zdolności i zainteresowania nie znajdują w tej szkole należytego oddźwięku, że w taki sposób nie należy żyć i uczyć się. Szukając, w późniejszej swojej działalności pedagogicznej, najbardziej racjonalnych dróg oddziaływania wychowawczego będzie się Szacki kierował tymi doświadczeniami, które wyniósł z carskiego gimnazjum klasycznego.

¹ S. T. Szackij: *Izbrannyye pedagogičeskiye sočinenija*. Moskwa 1958.

² *Moj pedagogičeskij put*. Izbr. ped. soč. s. 410.

Oceniając po latach system pracy tej szkoły, podkreśla Szacki jego bezsens organizacyjny, który sprowadzał się do tego, iż przez osiem lat uczniowie mieli co najmniej pięć godzin łaciny tygodniowo, a przez 6 lat — po 4 godziny greki i tyleż języka francuskiego oraz niemieckiego. Dodaje, że w okresie tym można by było w dostatecznym stopniu opanować te języki w mowie i piśmie, w praktyce jednak sprawy miały się zgoła inaczej. Uczniowie opuszczali szkołę z bardzo miernymi wynikami i ledwie potrafili w tych językach czytać³.

Ta negatywna ocena gimnazjum klasycznego jest niewątpliwie słuszna, należy jednak odnotować, iż ocena własnych umiejętności wyniesionych ze szkoły chyba była przejawem, skoro Szacki w czasie studiów rozczytuje się w literaturze francuskiej, a nawet dokonuje przekładu powieści Emila Zoli dla jednego z moskiewskich wydawnictw. Inna sprawa, że gimnazjum kończy z odnaczeniem, a zatem ocena ta nie dotyczy w pełni jego samego, chociaż wyznaje, iż wspianemu dyplomowi nie towarzyszyła w żadnym stopniu wiedza, a nawet świadomość swoich zainteresowań, skoro nie umiał od razu wybrać odpowiedniego kierunku studiów. Biurokratyczne porządki panujące w gimnazjum, formalizm metod nauczania, uczenie się jedynie dla stopni, wrogie stosunki pomiędzy uczniami a nauczycielami — wszystko to stwarzało atmosferę, w której uczniowie uciekali w świat własnych przeżyć i zainteresowań. W czasie pobytu w gimnazjum zaczyna Szacki swoje samodzielne studia muzyczne i literackie. Ulubionymi jego pisarzami stają się wielcy pisarze humaniści, znawcy duszy dziecka, głównie L. Tołstoj, W. Hugo, K. Dickens i inni. Szczególnie Tołstoj silnie oddziałuje na młodzieńca, co nie pozostanie bez wpływu na jego późniejszą działalność pedagogiczną.

Trudne warunki materialne zmusiły Szackiego, jak wielu jego innych kolegów, do udzielania korepetycji. Od piątej klasy gimnazjum rozpoczęła się jego praca pedagogiczna, którą od samego początku traktował jako swego rodzaju służbę społeczną. Udzielając korepetycji młodszym swoim kolegom, troszczył się Szacki nie tylko o ich postępy w nauce, lecz w równej mierze także o ich rozwój duchowy. Od najwcześniejszych lat wszelką działalność Szackiego cechowało bowiem poszukiwanie prawdy pedagogicznej, szukanie takich form oddziaływania wychowawczego, dzięki którym jego wychowankowie świadomie dążyliby do wszechstronnego samodoskonalenia.

LATA STUDIÓW I POSZUKIWAŃ

Po ukończeniu gimnazjum wstąpił Szacki na uniwersytet w Moskwie. Studiuje początkowo matematykę i medycynę, następnie nauki przyrodnicze. Na uniwersytecie panowały wówczas — przynajmniej zewnętrz-

³ Jw. s. 413.

nie — bardziej liberalne stosunki aniżeli w gimnazjum. Wkrótce jednak przekonał się on, iż ogromna większość profesorów nie przejawiała żadnego zainteresowania życiem i pracą studentów, że stosunki w uczelni miały również charakter bardzo formalny, ograniczający się tylko do oficjalnych kontaktów w czasie kolokwiów i egzaminów. Pierwsze lata więc pobytu na uniwersytecie były również okresem bezpłodnych poszukiwań, co wyraziło się w kilkakrotnych zmianach kierunku studiów. Wówczas młody student, którego nurtowały przeróżne problemy natury społecznej, przekonał się ostatecznie, iż szkoła wyższa, tak jak i gimnazjum, nie da mu odpowiedzi na dręczące pytania, że prawdziwe studia trzeba odłożyć na okres po zakończeniu uniwersytetu.

Wraca więc Szacki do rozpoczętych samodzielnie studiów literackich, rozczytuje się w literaturze rosyjskiej i obcej. W swoich trudnych i długotrwałych poszukiwaniach własnej drogi życia w coraz większym stopniu poddaje się czarowi twórczości Lwa Tołstoja i jego poglądów społecznych i filozoficznych. Tołstoj pociąga go przede wszystkim swoim protestem przeciwko istniejącym warunkom życia, swoim programem społecznym. Nie może tylko całkowicie zrozumieć stosunku pisarza do nauki. Młody student nauk przyrodniczych znajduje bowiem coraz częściej pełnię radości życia pracując w laboratorium lub w zacisznych salach biblioteki naukowej, gdzie głównie studiuje dzieła filozoficzne, pedagogikę i psychologię. Niemniej jednak urok Tołstoja trwa nadal, a jego jasnopolańska szkoła rozpala wyobraźnię Szackiego, który snuje coraz śmielsze plany własnej pracy pedagogicznej. Wówczas to pod wpływem rozprawy Tołstoja *Cóż więc powinniśmy robić* zamieszczonej w czasopiśmie „Jasna Polana” zdecydował się Szacki zerwać z udzielaniem korepetycji, mających na celu jedynie przygotowanie do egzaminów, chociaż decyzja ta była równoznaczna z całkowitym niemal pozbawieniem się środków utrzymania. Dopiero po kilku latach, kiedy dorobił się pewnych własnych poglądów na pracę dydaktyczno-wychowawczą, wraca Szacki do przerwanych zajęć korepetytorskich. Podejmując się na nowo udzielania korepetycji, stawia zawsze niezmiennie jeden warunek: uczniów swoich nie będzie przygotowywał do żadnych egzaminów, gdyż celem jego pracy nauczającej jest jedynie ogólny ich rozwój osobowości. Z uczniami swoimi organizuje różne prace doświadczalne, troszcząc się o rozwijanie samodzielności myślenia i budzenie zainteresowań. Jak pisze w swoich wspomnieniach — uczniowie jego z reguły niemal odpadali na egzaminach i dlatego rodzice często przed egzaminami rezygnowali z jego usług⁴.

Lata studiów uniwersyteckich Szackiego przypadły na okres narastającej fali wrzenia przed pierwszą rewolucją rosyjską. Pod wpływem Tołstoja Szacki stosunkowo obojętnie odniósł się do studenckich wystąpień

⁴ Jw. s. 417.

o charakterze politycznym. Uważał, niesłusznie, że najważniejszą sprawą jest udział w pracy kulturalno-oświatowej wśród szerokich mas pozbawionych dostępu do kultury, a nie uczestnictwo w wiecach, będących, jego zdaniem, stratą czasu. Postawa ta budzi jednak w nim pewne refleksje. Zaczyna sobie zdawać sprawę, iż powinien określić swój stosunek do ponurej rzeczywistości, jaka towarzyszy ostatnim latom panowania Aleksandra III, tym bardziej że zbliżał się koniec studiów uniwersyteckich.

Tołstoj wywarł jeszcze wpływ na Szackiego pod jednym względem. Oto ten typowy mieszczuch naśladuje swego mistrza, zaczyna interesować się życiem wsi, marzy o szkole wiejskiej zorganizowanej na zupełnie nowych podstawach. Zainteresowania te były bezpośrednio przyczyną ważnej w jego życiu decyzji. Niezadowolony z długich lat studiów uniwersyteckich, przenosi się w 1903 roku do Moskiewskiego Instytutu Rolnego.

Instytut Rolny jest w tym okresie terenem bujnego życia politycznego i społecznego. Studenci dzielą się na wiele grup politycznych, prowadzą nie kończące się spory, które przykuwają uwagę szerokich kół społeczeństwa. Szacki uczestniczy dość aktywnie w życiu politycznym, jednak nie wiąże się z żadną z tych grup i swój udział w rozgwarze życia ogranicza do uważnej obserwacji nie znanych mu przedtem typów młodzieży. Tak jak i poprzednio, w uniwersytecie, w działalności politycznej studentów Instytutu widzi dużą dozę werbalizmu, przeciwko któremu zawsze występował. Życie społeczne młodzieży nie wiązało się w niczym z jego planami życiowymi pracy w szkole wiejskiej i dlatego plany swojej pracy opracowuje sam, w oderwaniu od jakiegokolwiek zespołu, starając się jak najwięcej skorzystać z pobytu w Instytucie, zarówno w sensie teoretycznym, jak i praktycznym.

W Instytucie Rolnym zainteresowały Szackiego metody pracy prof. Fortunatowa, który nie uznawał żadnych egzaminów, natomiast dokładał wiele usiłowań, żeby od pierwszego roku studiów zainteresować studentów samodzielną pracą naukową. Pomimo że przedmiot zainteresowań tego profesora — statystyka rolna — był jak najbardziej odległy od pedagogicznych zainteresowań Szackiego, to jednak metody pracy profesora jak najbardziej go pociągały.

Stosunki panujące w Instytucie, szczególnie duże możliwości pracy pod kierunkiem prof. Wiliamsa, zachęcały do pracy naukowej, o której Szacki przez pewien czas nawet poważnie myślał. Jednak zainteresowania poprzednie odezwały się znowu z nieprzewartą siłą i Szacki w roku 1905 opuszcza tę uczelnię, aby całkowicie poświęcić się pracy pedagogicznej.

DZIAŁALNOŚĆ PRZED REWOLUCJĄ PAŹDZIERNIKOWĄ

Terenem pierwszych poczynań pedagogicznych Szackiego była praca na kolonii dziecięcej, którą prowadził latem 1905 roku wspólnie ze swoim przyjacielem inżynierem architektem A. Zielonką. To pierwsze zetknię-

cie się z pracą wychowawczą było dla Szackiego okazją do głębokich refleksji pedagogicznych i konfrontacji dotychczasowego dorobku teoretycznego z praktyką.

Szacki już wówczas uświadomił sobie, iż życie zespołu dziecięcego musi cechować dynamika rozwoju, polegająca na ustawicznym poszukiwaniu nowych form pracy, która z jednej strony powinna nawiązywać do doświadczenia dzieci, a jednocześnie wносить elementy nowego, nieznanego.

Ta pierwsza praca wychowawcza była tylko wstępem, przygrzywką jakoby, do następnych poczynań, które początkowo miały charakter pracy społecznej i pedagogicznej zarazem.

Jesienią 1905 roku wspólnie z A. Zielonką i innymi zorganizował Szacki w Moskwie pierwszy w Rosji klub dla dzieci, wzorowany na amerykańskich instytucjach wychowawczych. Klub ten, przeznaczony dla dzieci biedoty miejskiej, nazywany osiedlem ludzi kulturalnych (Settlement), wzbudził zainteresowanie wśród ówczesnej radykalnej inteligencji moskiewskiej, która nawiązała z organizatorami żywą współpracę. Charakterystyczne, że wśród działaczy klubu, rekrutujących się przeważnie z ludzi o uniwersyteckim wykształceniu, mało było zawodowych pedagogów.

W klubie zwrócił Szacki szczególną uwagę na wychowanie społeczne dzieci. Była tam zorganizowana kolonia pracy z własnym samorządem dziecięcym, przedszkole, pracownie dla dzieci starszych. Działalność klubu odznaczała się dużą różnorodnością. Praca w kołach zainteresowań, wspólne czytelnictwo literatury pięknej, dyskusje, zajęcia w zespołach chórnych, orkiestrowych i tanecznych, zespołowe odwiedzanie teatrów, muzeów, galerii sztuki — wszystko to stało się magnesem przyciągającym coraz liczniejsze rzesze dzieci proletariatu moskiewskiego.

W okresie lat 1906—7 przy klubie zorganizowana została szkoła dokształcająca dla absolwentów szkoły początkowej, powstały różne pracownie. W szkole tej wykłada Szacki przyrodznawstwa, starając się jak najbardziej budzić wśród uczniów zainteresowania naukami przyrodniczymi. Organizuje więc wiele doświadczeń, prowadzi różnorodne formy pracy badawczej i samodzielnej w pracowniach.

Klub finansowany przez koła liberalnej burżuazji niemal od początku prowadzi działalność na polu tylko legalną. Pomimo iż jest to instytucja wzorowana na podobnych amerykańskich klubach dla dzieci, które miały charakter apolityczny i bezpartyjny, o wyraźnym zabarwieniu solidaryzmu społecznego — ma ona wyraźnie oblicze postępowe i radykalne. Toteż działalność klubu od początku była otoczona bardzo „czułą” opieką policji carskiej, która w społecznej pracy tej instytucji widziała przejawy dążeń socjalistycznych tak charakterystyczne dla ówczesnego okresu.

Pomimo iż klub rozwija wyłącznie działalność pedagogiczną — gromadząc coraz liczniejsze zastępy dzieci i młodzieży, znajdującej tam ujęcie dla swoich zainteresowań, potrzeb — zostaje przez władze w pierwszej połowie roku 1908 zamknięty.

Po prawie rocznej przerwie podejmuje Szacki w roku 1909 na nowo pracę z dziećmi w klubie pod zmienioną już nazwą „Praca i wczasy dziecięce” czynnym w okresie jesienno-zimowym, a od roku 1911 organizuje dodatkowo w kałuskiej guberni stałą kolonię dziecięcą czynną w sezonie letnim⁵. Te dwie instytucje przez wiele lat są terenem eksperymentalnej pracy wychowawczej Szackiego. Z uwagi na zwiększoną czujność policji i ustawiczną groźbą zamknięcia tych warsztatów pracy, całą swoją energię kieruje Szacki na odcinek pracy teoretycznej, która w oczach „ochrony” nie stanowiła większego niebezpieczeństwa. W tym okresie studiuje bardzo gruntownie zagraniczną literaturę pedagogiczną, pisze wiele rozpraw na tematy wychowawcze. W pracach tych poddaje surowej krytyce współczesną praktykę wychowania w szkole i w rodzinie, krytykuje elitaryzm istniejącego systemu oświatowego, w sposób bardzo sugestywny maluje życie dzieci proletariatu miejskiego pozbawionego elementarnych warunków rozwoju.

W czasie wojny Szacki kontynuuje pracę wychowawczą z dziećmi, opracowuje metodykę pracy wychowawczej, a następnie opracowuje i częściowo uruchamia eksperymentalny ośrodek wychowawczy, tzw. stację doświadczalną, który obejmuje wszystkie grupy dzieci i młodzieży oraz rozmaite formy pracy kół zainteresowań.

Opracowując projekt stacji doświadczalnej, Szacki dochodzi do wniosku, iż nie można w niej poprzestać tylko na pracy z dziećmi, ponieważ życie i działalność dziecka jest jak najściślej zespolona ze środowiskiem, w którym ono żyje. Zakres pracy stacji rozrasta się więc wciąż, obejmując coraz szerszy krąg zagadnień, a więc oprócz pracy pedagogicznej różne formy pracy z dorosłymi.

Szacki i jego grupa współpracowników należeli do tego środowiska rosyjskiej radykalnej inteligencji, która z wielkim entuzjazmem powitała burżuazyjną Rewolucję Ludową i nie od razu właściwie oceniła Rewolucję Październikową. W jego działalności oświatowej i wychowawczej było jednak wiele poczynań, które ułatwiły mu później włączenie się do pracy nad budową i rozbudową szkoły radzieckiej.

WKŁAD SZACKIEGO DO BUDOWNICTWA SZKOŁY RADZIECKIEJ

W latach 1917—18 Szacki pracuje nadal w kolonii dziecięcej zamienionej na normalną szkołę typu internatowego, nie bierze jednak udziału w pracach ludowego komisarjatu oświaty. Jest to bowiem okres trzymywania się na uboczu, tym bardziej że wojna domowa, która zaostrzyła spory ideologiczne w środowisku robotniczym i inteligentkim, wywiera na Szackiego niewątpliwie wpływ ujemny.

Porewolucyjna rzeczywistość rosyjska nie pozwoliła jednak Szackiemu

⁵ Kolonia nosiła nazwę „Bodraja żiżń”.

na emigrację wewnętrzną, tym bardziej iż wiele z tych idei pedagogicznych, którym poświęcił on wiele lat życia po rewolucji, wcielają się w życie. Zaczyna więc sumiennie studiować prace Lenina, czyta ponownie Marksa i Engelsa, wyprowadza z tej lektury wnioski dla teorii pracy pedagogicznej rodzącej się epoki. W 1918 roku spotyka się Szacki po raz pierwszy z Krupską i od tego czasu datuje się jego bliska z nią współpraca, która trwała przez wiele lat. Ta współpraca zdecydowała niewątpliwie o dalszej postawie Szackiego, który całkowicie i bez reszty poświęca się budownictwu szkoły radzieckiej. Pisząc po latach autobiograficzny artykuł, zaliczy on Lenina i Krupską do swoich nauczycieli, którzy wywarli decydujący wpływ na kształtowanie się jego poglądów pedagogicznych.

W roku 1919 Szacki organizuje stację doświadczalną ludowego komisariatu oświaty, która staje się terenem pionierskich eksperymentów w zakresie różnych form pracy kulturalno-oświatowej i dydaktyczno-wychowawczej. Dawna letnia kolonia dziecięca zamieniła się w ważny ośrodek opracowujący nowe metody pracy dydaktycznej i wychowawczej, w kuźnię nowych kadr wychowawców.

W roku 1921 wspólnie z Krupską i innymi najwybitniejszymi pedagogami radzieckimi opracowuje Szacki nowe programy szkoły radzieckiej, bardzo gruntownie studiuje prace klasyków marksizmu, szukając w nich natchnienia dla rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej nowej epoki historycznej.

W latach dwudziestych działalność Szackiego nabiera coraz większego rozmachu. Opracowuje on na nowo koncepcje pracy stacji doświadczalnej, pisze rozprawy teoretyczne, organizuje szkoły, prowadzi regularne zajęcia dydaktyczne w szkole, uczestniczy w pracach kolegium ludowego komisariatu oświaty, a jednocześnie przygotowuje się do wstąpienia w szeregi partii komunistycznej. W roku 1926 zostaje kandydatem, a w 1928 członkiem partii. Od postawy liberalnego inteligenta przesiąkniętego drobnomieszkańskim radykalizmem do całkowitego przyjęcia ideologii partii marksistowskiej — oto droga, jaką przebył Szacki w ciągu 10 lat władzy radzieckiej. Jest to droga, którą kroczyło wielu uczciwych, oddanych sprawie ludu działaczy, wychowanych w ustroju burżuazyjnym.

W ostatnim okresie życia, w latach 1931—1934, kieruje Szacki centralnym laboratorium pedagogicznym ludowego komisariatu oświaty (które między innymi studiowało i popularyzowało doświadczenia najwybitniejszych nauczycieli), codziennie odwiedza szkoły, pisze kilka rozpraw teoretycznych podsumowujących doświadczenia szkoły radzieckiej. Pełni również stanowisko dyrektora moskiewskiego konserwatorium, w którym powołuje katedrę pedagogiki, laboratorium psychologiczne, studium operowe i instytut naukowo-badawczy, zajmujący się problematyką wychowania estetycznego.

POGLĄDY PEDAGOGICZNE

Analiza dorobku pisarskiego Szackiego wskazuje bardzo wyraźnie, iż myślą przewodnią jego całej działalności pedagogicznej było zbliżenie szkoły do życia. Szacki jako jeden z pierwszych rosyjskich pedagogów przedrewolucyjnych i radzieckich zakładał podwaliny radzieckiej szkoły pracy. Już około roku 1917 doszedł on do sformułowania swojej idei szkoły pracy. Uważał, że szkoła pracy to w rzeczy samej dobra organizacja życia umysłowego, społecznego i uczuciowego dzieci, że kamieniem węgielnym pracy dydaktyczno-wychowawczej powinna być różnorodna praca produkcyjna, dająca pełnię życia, zadowolenie, radosną perspektywę jutra!

Zarówno w praktyce wychowawczej, jak i w pracach teoretycznych rozwija Szacki wszechstronnie problemy wychowania przez pracę, problemy kształcenia politechnicznego. Uważa słusznie, że opanowywanie pewnych umiejętności i nawyków politechnicznych — niezbędnych do opanowania techniki w przemyśle i rolnictwie — musi być jak najściślej związane z wychowaniem umysłowym. Toteż w jego stacji doświadczalnej działalność praktyczna uczniów w technicznych kółkach zainteresowań była ściśle związana z nauczaniem fizyki, chemii, matematyki, a praca na działkach doświadczalnych — z nauczaniem przyrodoznawstwa. Już w 1919 roku przygotowując organizację pracy stacji doświadczalnej uważał, iż niezbędne jest pełne zaopatrzenie kolonii w narzędzia od prostych i nieskomplikowanych poczynając — do maszyn włącznie. Zarówno sam Szacki, jak i jego współpracownicy przywiązywali duże znaczenie do wyrabiania elementarnych nawyków pracy u dzieci, niezbędnych w codziennym życiu, zwracali uwagę na ćwiczenie ręki, która, zdaniem Szackiego, jest „uniwersalnym instrumentem”. Przypomnijmy nawiasem, że w tym samym czasie te same wartości w pracy fizycznej, w doskonaleniu ręki, w kształceniu elementarnych nawyków pracy, widzi i propaguje u nas wybitny polski pedagog Władysław Przanowski. Zbieżność to chyba nieprzypadkowa.

Drugą wielką dziedziną zainteresowań pedagogicznych Szackiego było wychowanie estetyczne. Opierając się na zasadach wychowania komunistycznego, opracowuje Szacki cele i zadania oraz treść i metody wychowania estetycznego. Szacki, dyrektor konserwatorium, organizator różnych form twórczości artystycznej dzieci i młodzieży, problemy wychowania estetycznego stawia i rozwiązuje w ścisłym kontekście z innymi problemami pracy wychowawczej, mającej na celu wychowanie wszechstronnie wykształconych budowniczych nowego ustroju. Głosi tezę, że wychowanie estetyczne jest składową częścią wychowania socjalistycznego, a zatem nie może ono sprowadzić się tylko do zdobycia pewnych umiejętności w dziedzinie różnych form wyrażania się w sztuce i percepcji sztuki, ale powinno współdziałać w kształtowaniu nowego człowieka. Swoje założenia teoretyczne konsekwentnie wciela w życie. W jego ko-

lonii dziecięcej poczesne miejsce zajmowała praca w kółkach samorodnej twórczości artystycznej, zajęcia w zespołach śpiewaczych, muzycznych, dramatycznych. Szczególnie dużo czasu poświęcał Szacki pracy koła dramatycznego, w którym nierzadko sam — utalentowany aktor i śpiewak — brał bezpośredni udział, dając swoim wychowankom przykład, jak należy pracować nad przygotowaniem roli. Wystawianie sztuk w kolonii zawsze było związane z celami ogólnopoznawczymi, a więc studiowaniem epoki, charakterystyką występujących bohaterów, obyczajowości itp. Przywiązując wielką wagę do wychowania estetycznego, dążył Szacki do tego, aby wychowanie estetyczne przenikało wszelkie dziedziny pracy wychowawczej, a więc i naukę, i pracę, i zabawę, i sport.

Zakres zainteresowań Szackiego problemami pedagogicznymi był bardzo szeroki. W ostatnim okresie życia występuje na konferencjach nauczycielskich z referatami dotyczącymi metodyki nauczania i wychowania, pisze na ten temat rozprawy i artykuły, gromadzi materiały z praktyki najwybitniejszych nauczycieli.

Zbliżenie szkoły do życia, politechnizacja nauczania wymaga całkowicie nowych, odmiennych metod pracy. Szacki zwraca więc uwagę, że pomimo zmiany treści nauczania w szkołach nadal panują niepodzielnie stare metody. Matematyki uczą się dzieci dla matematyki, języka dla języka, w codziennej praktyce szkolnej dzieci nadal bezmyślnie przepisują i rozwiązują osławione „słupki”. Wzywa więc nauczycieli, aby włączyli się do pracy nad tworzeniem nowej metodyki szkoły politechnicznej, w której wszystkie dzieci będą pracowały zespołowo, z entuzjazmem, dla przyszłości. Wzywa nauczycieli do masowego udziału w konkursach, do pracy w zakresie uogólniania i upowszechniania nowych metod pracy⁶.

Szacki krytykuje starą tradycyjną dydaktykę, która cały proces nauczania opierała na pamięci, występuje przeciwko materializmowi dydaktycznemu. Podkreśla dysproporcje między życiem kraju a życiem szkoły, dąży do tego, aby problemy dydaktyki rozpatrywać w ścisłym związku z budownictwem socjalistycznym. Uważa bowiem słusznie, iż szkoła radziecka wzory do doskonalenia procesu nauczania powinna brać z życia, z dobrze zorganizowanej produkcji socjalistycznej. Wskazuje wreszcie, że nowa dydaktyka nie powinna zapomnieć o ważnej zasadzie właściwego stopniowania trudności. Sprawa jednak nie zasadza się na całkowitej likwidacji trudności. Jeśli dzieci nie będą miały żadnych trudności do pokonania, to do zera sprowadzi się pracę samodzielną, nie będzie rozwoju myślenia w procesie nauczania⁷.

Analizując pracę dydaktyczno-wychowawczą szkoły, szuka Szacki takich rozwiązań, które by sprzyjały rzeczowej współpracy nauczyciela

⁶ St. Szacki był tym samym jednym z inicjatorów tej ważnej działalności, która rozwinęła się potem w ZSRR pod nazwą „Odczytów pedagogicznych”.

⁷ *Powyższenie jakości uroka*. Izbr. ped. soč. s. 365.

z uczniami. Sądzi więc, że nauczyciel powinien w znacznie większym stopniu pytać uczniów o trudności, które mają w pracy, o wątpliwości, o ich zainteresowania. A zatem nauczyciel obok pytań sprawdzających stopień przyswojenia wiadomości powinien również pytać o warunki, które towarzyszyły im w pracy, i wówczas uczniowie zechcą być jak najczęściej pytani, gdyż pytania takie będą ułatwiały im pracę. W praktyce szkolnej — pisze Szacki — zazwyczaj oceniamy wyniki pracy, a niewiele wiemy, jak robota przebiega, chociaż sam proces pracy uczniów jest najciekawszy. W związku z tym występuje przeciwko ocenianiu osobowości ucznia na podstawie jego pracy, co jest czynnością poniżającą, gdyż nawet dobry uczeń może źle wykonać pracę, i na odwrót, wykonana dobrze praca nie świadczy jeszcze o dobrze opanowanych wiadomościach i umiejętnościach (uczeń może „ściągnąć”), dlatego należy oceniać, zdaniem Szackiego, pracę, a nie ucznia⁸.

W wypowiedziach swoich poświęca Szacki dużo miejsca sprawie dyscypliny. Krytycznie odnosi się do wychowawców, którzy przy każdej okazji dają wychowankom odczuć, że oni są albo przestępcami, albo kandydatami na przestępców, chociaż w istocie rzeczy cała wina, lub jej ogromna część, leży po stronie wychowawców, ponieważ nie ukształtowali odpowiednich norm postępowania dzieci. Wniosek stąd jest dla Szackiego oczywisty: wychowawca powinien w większym stopniu interesować się życiem powierzonych jego pieczy młodzieży, starać się ją zrozumieć, a wówczas nie będzie miał trudnych problemów w zakresie dyscypliny.

*

Wśród dostępnych nam prac Szackiego nie ma w zasadzie specjalnej rozprawy poświęconej problemowi wychowania moralnego. We wszystkich jednak artykułach i rozprawach odczytać można jego poglądy na wychowanie moralne. Wnoszenie do działalności czynnika świadomości, wychowanie przez pracę, rozwijanie w dzieciach poczucia kolektywizmu, kształtowanie aktywnej postawy wobec rzeczywistości, wychowanie w duchu świadomej dyscypliny, kształcenie uczuć patriotycznych, a przede wszystkim położenie dużego nacisku na wychowanie umysłowe, na zdobywanie wiedzy, która ma być wytyczną postępowania człowieka w życiu — oto, według Szackiego, nieodzowne czynniki procesu wychowawczego, który kształtuje nowego wszechstronnego człowieka epoki socjalizmu.

⁸ O tom kak my učim. Jw. s. 383.

**ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE 12-LETNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ
SZKOŁY POLITECHNICZNEJ¹**

WSTĘP

Od wielu już miesięcy około 500 szkół zajęło się „naprawą rzeczypospolitej szkolnej”. Każda na jakimś wąskim odcinku wykonuje bardzo konkretne i twórcze zadanie. Taka jest „logika” reformy, której powinny przyświecać pewne idee i syntetyczne spojrzenia, ale realizować i jednocześnie rozszerzać ją musi twórcza praktyka.

Nie znaczy to bynajmniej, iż teoretyczne wyjaśnienie spraw struktury szkolnictwa jest rzeczą niepotrzebną. Doświadczenie jednak przekonało nas, że do rozwiązywania tego problemu trzeba zabierać się od innej strony, niż czyniono to dotychczas w wielu dyskusjach. Trzeba mianowicie podejść w tym wypadku od strony treści nauczania i wychowania w świetle funkcji, jaką szkoła w naszym ustroju spełnić powinna w ogóle, oraz w świetle konkretnych zadań, jakie jej przydają w tym zakresie z punktu widzenia aktualnych planów budownictwa socjalizmu. Gdy mówię o innym punkcie widzenia, to mam na myśli przede wszystkim cząstkowe zmiany, które można już dziś wprowadzać do szkoły masowej. Reforma szkolnictwa w krajach demokracji ludowej, a zwłaszcza w Związku Radzieckim, potwierdza słuszność takiego postępowania, które wyraża się w wykorzystaniu możliwości ulepszenia treści nauczania (przede wszystkim treści nauczania) oraz metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w ramach aktualnie istniejącej struktury szkolnictwa, co z kolei ułatwia przeprowadzenie właściwej reformy, polegającej na odpowiednim przedłużeniu ilości lat nauczania. Pomni zasady leninizmu, iż społeczeństwo realizuje tylko te zadania, które są konieczne, trzeba wyciągnąć wnioski z obiektywnych wymagań społeczeństwa socjalistycznego i stworzyć przesłanki wewnątrz samej szkoły, które zmuszą nas do radykalnej przebudowy treści i form pracy. Powstanie ona wtedy, gdy w ramach istniejącego systemu szkolnictwa dokonamy maksymalnie możliwych zmian i doprowadzimy poniekąd do sprzeczności między nowymi treściami nauczania a starą strukturą szkolnictwa. Proces ten nie może być jednak dekretowany, lecz powinien być ruchem pedagogicznym, kierowanym i kontrolowanym, stale rozwijającym się wskutek inicjatywy i zdrowej pomysłowości nauczycieli, miejscowych władz oświatowych dobrze znających ogólne zadania socjalistycznego wychowania.

¹ Projekt eksperymentalnej szkoły politechnicznej.

Taktyka w zakresie realizacji reformy szkolnej, w odniesieniu do masowej szkoły, opiera się więc na dwu zasadach: 1) maksymalnie możliwych zmian w zakresie treści nauczania, mając na względzie wytyczne Partii w sprawie zacieśnienia więzi szkoły z życiem i łączenia pracy umysłowej z pracą fizyczną, 2) szerokiej inicjatywy nauczycieli, poszukujących właściwych rozwiązań dla ogólnych postulatów sformułowanych przez centralne władze oświatowe.

Trzeba jednak mieć równocześnie przed oczyma skonkretyzowaną wyraźnie, dalszą perspektywę. Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, iż przedłużenie ilości lat nauki w szkole ogólnokształcącej jest koniecznością i że każdy naród powinien zrobić maksymalny wysiłek w tym kierunku, bo od tego zależy jego przyszłość. Za przedłużeniem ilości lat nauki w szkole podstawowej o jeden rok, poza argumentami ogólnej natury pedagogicznej oraz natury ekonomiczno-politycznej, przemawia również dogodniejsza możliwość organizacji wychowania przez pracę uczniów. Do lat 14 (w szkole podstawowej) powinna to być praca o charakterze eksperymentalno-pedagogicznym — w pracowniach i warsztatach szkolnych, w 15—16 roku życia (tj. w kl. IX szkoły średniej) powinna to być praca o charakterze eksperymentalno-pedagogicznym w szkole lub zakładzie pracy, a od 16—17 roku życia może to już być praca produkcyjno-pedagogiczna w zakładzie pracy lub produkcyjnych warsztatach przyszkolnych.

Dlatego też obok szerokiego nurtu pracy nad dojrzewaniem masowej szkoły do reformy przez stopniowe zmiany w ramach istniejącego systemu trzeba mieć na widoku budowanie wzorca, według którego reformować będzie można w sposób zasadniczy pracę wszystkich innych szkół. Istnieje więc konieczność, aby już od najbliższego roku szkolnego przystąpić do organizacji kilku (3—4) szkół o charakterze eksperymentalnym, w których można byłoby przygotować odpowiedź na pytanie, jaki powinien być plan i program nauczania oraz system pracy dydaktyczno-wychowawczej w zreformowanej szkole o 12-letnim cyklu nauczania.

W dyskusjach nad planem nauczania takiej szkoły nie jest rzeczą zasadniczą i pierwszoplanową problem przydziału godzin na poszczególne przedmioty nauczania. Tym dyskusjom powinien przyświecać bardziej ogólny punkt widzenia na węzłowe zagadnienia natury teoretycznej i praktycznej. Do nich należą takie, jak: 1) proporcje pomiędzy poszczególnymi cyklami wiedzy, 2) stosunek pracy umysłowej do pracy fizycznej i manualnej, 3) zagadnienie dostosowania treści nauczania do zainteresowań uczniów, 4) możliwość połączenia systematycznego i kompleksowego układu wiedzy naukowej w programach nauczania.

Taka myśl przyświecała niniejszemu projektowi założeń programowych 12-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej. Projekt był dyskutowany z aktywnym pedagogicznym Kuratorium m. Łodzi i Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego.

Dzięki pomocy Kuratorium i z inicjatywy osobistej nauczycieli powstały w Łodzi zespoły, które podjęły w oparciu o niniejszy projekt próbę sprecyzowania szczegółowych zasad budowy programów poszczególnych przedmiotów nauczania, wymienionych w projekcie planu. Dyskusje i prace komisji pozwoliły na szersze i konkretniejsze spojrzenie na wiele problemów.

Projekt jest ujęty w formie tezewej. Brak w nim elementów polemicznych i uzasadnień, ma bowiem charakter wstępnego materiału wprowadzającego do dyskusji. Kreśląc niniejszy projekt, wychodziliśmy z założeń, że jest rzeczą słuszną, aby powołane do życia 3—4 szkoły eksperymentalne o 12-letnim cyklu nauki mogły sprawdzić w praktyce kilka różnych punktów widzenia na treść nauczania i system pracy dydaktyczno-wychowawczej.

I. ZAŁOŻENIA OGÓLNE

U podstaw projektu treści nauczania szkoły ogólnokształcącej leżą następujące cztery twierdzenia:

1. Głównym, najbardziej zasadniczym zadaniem naszej szkoły „...jest wychowanie człowieka na miarę naszej epoki, człowieka, który będzie chciał i umiał twórczo współdziałać w tym największym przełomie wszystkich czasów, jakim jest socjalistyczne przeobrażenie społeczeństwa ludzkiego. Zadaniem wszystkich szkół w naszym kraju jest wszechstronne uczestniczenie w procesie budownictwa socjalistycznego. W ustroju socjalistycznym praca, nauka i wychowanie powinny być połączone w jedną całość. Temu celowi winien odpowiadać ustrój wszystkich naszych szkół. Proponowany kierunek reform wychodzi z podstawowego założenia, że naczelnym celem szkoły powinno być najlepsze przygotowanie swych absolwentów do pracy społecznie użytecznej”. (Z materiałów wrześniowej partyjnej narady oświatowej i Uchwały III Zjazdu PZPR).

2. Centralną instytucją systemu oświaty i szkolnictwa jest szkoła ogólnokształcąca ze względu na:

- a) jej skoncentrowaną siłę oddziaływania w zakresie socjalistycznego wychowania młodzieży,
- b) jej powszechność na szczeblu podstawowym i masowość na szczeblu średnim,
- c) jej rolę dla szkolenia zawodowego i dalszego samokształcenia.

3. Socjalistyczna szkoła ogólnokształcąca jest zbudowana na zasadzie łączenia nauczania z pracą produkcyjną i gimnastyką (tzn. planową i kulturalną wczasów codziennych (Marks).

4. Proces przygotowania młodzieży do działalności praktycznej musi być podporządkowany naczelnemu zadaniu wychowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości.

Trzy warunki gwarantują realizację tego postulatu:

- a) łączenie każdego kroku w pracy wychowawczej z budownictwem socjalizmu (Lenin),
- b) łączenie form pracy umysłowej z pracą fizyczną,
- c) kształcenie umiejętności pracy produkcyjnej w oparciu o wiedzę z zakresu współczesnej techniki.

II. FUNKCJA SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Szkoła ogólnokształcąca dzieli się na dwa szczeble: podstawowy i średni.

Funkcją szczebla podstawowego jest przygotowanie dzieci do samodzielnego określenia kierunku swej działalności społeczno-produkcyjnej, przygotowanie ich do dalszej nauki i pracy produkcyjnej o charakterze pedagogicznym w szkole stopnia średniego (ogólnokształcącej lub zawodowej).

Szczególnie ważnym zadaniem szkoły ogólnokształcącej na szczeblu podstawowym jest preorientacja zawodowa młodzieży.

Funkcją szkoły ogólnokształcącej szczebla średniego jest przygotowanie młodzieży do działalności praktycznej oraz umożliwienie jej dalszych studiów w szkole wyższej. Mówiąc o wykształceniu średnim, mamy na myśli wykształcenie, które daje zarówno szkoła ogólnokształcąca, jak również zawodowa, zarówno szkoła dzienna, jak i różne typy szkoły dla młodzieży pracującej (wieczorowe, zaoczne i sezonowe). Przez przygotowanie do działalności praktycznej rozumiemy:

- a) możliwość szybkiego włączenia się (po krótkim przeszkoleniu) do pracy produkcyjnej, a nawet uzyskanie specjalności w jednym z obranych przez ucznia (uczennicę) masowych zawodów;
- b) umiejętność aktywnego uczestniczenia w podstawowych formach życia społeczno-politycznego;
- c) zaradność i umiejętność rozwiązywania praktycznych problemów życia osobistego.

Centralnym, rzecz jasna, i czasowo najbardziej chionym dla szkoły, a także pedagogicznie najbardziej trudnym jest obecnie problem przygotowania młodzieży do uczestnictwa w produkcji.

Socjalistyczna szkoła jest szkołą politechniczną, gdyż jej treść obejmuje obok przedmiotów literacko-historycznych, które są zasadniczym trzonem wykształcenia humanistycznego, oraz obok przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, które są zasadniczym trzonem wykształcenia przyrodniczego, przedmioty i zajęcia z zakresu podstaw nauk ogólnotechnicznych, które są z kolei trzonem wykształcenia politechnicznego.

Te trzy elementy współczesnego wykształcenia łączy zasada organicznej jedności. Kształcenie matematyczno-przyrodnicze jest nieodzowną podstawą kształcenia politechnicznego, i odwrotnie — kształcenie politechniczne jest niezbędną konkretyzacją wiedzy o przyrodzie. Jednocześnie

nie kształcenie politechniczne w oderwaniu od treści humanistycznych byłoby pozbawione charakteru socjalistycznego wychowania, którego aspektem zasadniczym nie jest wyłącznie zapoznanie młodzieży z techniką, lecz rozwój cech osobowości organizatora i współgospodarza społecznych środków produkcji. Kształcenie politechniczne wzbogaca i urealnia wykształcenie humanistyczne, pozwala na rozumienie piękna „uczłowieczonej przyrody” (Marks), pozwala również głębiej wniknąć w istotę sporów na temat współczesnych tendencji w sztuce plastycznej, teatralnej i muzycznej. Socjalistyczna szkoła jest szkołą pracy, gdyż:

- a) wychowuje młodzież nie tylko przez uświadamianie, lecz także przez jej uczestnictwo w różnorodnych formach pracy, szczególnie w pracy produkcyjnej,
- b) obok nauki o społeczeństwie i przyrodzie organizuje naukę o pracy ludzkiej, zwłaszcza pracy produkcyjnej,
- c) pewne formy pracy czyni środkiem realizacji programów nauczania cyklu matematyczno-przyrodniczego, a nawet w niektórych wypadkach cyklu literacko-historycznego.

Jednocześnie politechniczna szkoła pracy w ustroju socjalistycznym zabezpiecza możliwości wychowania fizycznego i estetycznego przez organizację odpowiednich zajęć obowiązkowych i pozalekcyjnych oraz współpracę z rodziną, organizacjami dziecięcymi i młodzieżowymi.

Powyższe kierunki pracy dydaktyczno-wychowawczej podporządkowane są naczelnemu zadaniu szkoły wychowania w duchu moralności socjalistycznej (Lenin).

III. PLAN I PROGRAMY NAUCZANIA 12-LETNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ SZKOŁY POLITECHNICZNEJ

Obok znanych w pedagogice zasad budowy planu i programów nauczania aktualnej dotychczas szkoły ogólnokształcącej przy opracowywaniu podstawowej dokumentacji szkolnej należy mieć na względzie następujące naczelne wymagania:

Plan nauczania powinien być 4-cykłowy, tzn. . powinien objąć przedmioty:

- a) cyklu literacko-historycznego,
- b) cyklu matematyczno-przyrodniczego,
- c) cyklu politechnicznego,
- d) pracę produkcyjną uczniów.

Do przedmiotów cyklu politechnicznego na szczeblu szkoły podstawowej należą zajęcia praktyczne organizowane w klasie i warsztatach szkolnych, praca na działce oraz rysunek techniczny. Ponadto w zakres tych zajęć wchodzi sporadyczne prace społecznie użyteczne. Plany i programy nauczania muszą zagwarantować stosowanie czynności manualnych i innych form pracy jako środka realizacji treści danego programu.

Ogółem	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Jęz. polski	10	10	10	8	8	6	5	5	3	4	4	4
Jęz. obce					3	3	3	3	2+2	2+3	2+3	2+3
Historia				2	2	2	2	2	2	2	2	2
Podstawy etyki					1	1	1	1	1	1	1	1
Godziny do dyspozycji wychow.					1	1	1	1	1	1	1	1
Elem. psych. i filoz.											1	2
Razem	10	10	10	10	15	13	12	12	9+2	10+3	11+3	12+3
Geografia					2	2	2	2	—	2	2	—
Biologia z elementami agrobiologii					2	2	2	2	3	2	—	—
Fizyka i astronom.					2	2	2	2	3	3	3	2
Chemia							2	2	3	3	2	—
Matematyka	6	6	6	5	5	5	5	5	3	3	3	3
Kreślenie techn.							1	1	2			
Razem	6	6	6	5	11	11	14	14	14	13	10	5
Zajęcia praktyczne	2	2	2	2	2	2	3	3				
Praca społ. użytecz.				2	2	2	2	2				
Przedmioty politechn.									2*	2*	2*	2*
Praca produkcyjna									4	4	4	4
Razem:	2	2	2	4	4	4	5	5	6	6	6	6
Wychow. fiz.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	4
Śpiew	1	1	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—
Rysunek	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—	—	—
Elementy estetyki	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
Razem	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	6
Ogółem	22	22	22	23	34	32	34	34	30	36	34	32

2 + 3 — tzn. na język, który jest nauczany od klasy V — 2 godz.
na język drugi obcy nauczany od klasy IX — 3 godz.

- * kl. IX — elementy podstawowe elektrotechniki
- * kl. XI — podstawy technologii konkretnego przedsiębiorstwa
- * kl. X — elementy podstawowe maszynoznawstwa
- * kl. XII — elementy ekonomiki i organizacji pracy

Plan i programy nauczania powinny być oparte nie tylko na zasadzie korelacji wiedzy, lecz powinny także nastawiać pracę dydaktyczną na rozwiązywanie syntetyczne wybranych praktycznych problemów wtedy, gdy uczniowie poznali już odpowiedni zakres wiedzy szczegółowej w ramach poszczególnych przedmiotów. Chodzi o to, aby programy nauczania zagwarantowały odpowiednią ilość godzin oraz zaleciły 2—3 razy do roku rozwiązywanie przez uczniów kompleksowych zagadnień o znaczeniu praktycznym, do których muszą posiadać przygotowanie z kilku przedmiotów nauczania.

Plan i programy nauczania powinny uwzględnić możliwość przecho-
dzenia od zespołowych form pracy ucznia do indywidualnych zajęć nad
zróżnicowanymi treściowo zadaniami. Należy mieć na względzie możli-
wość organizowania zajęć, zwłaszcza z zakresu kształcenia politechnicz-

nego i częściowo matematyczno-przyrodniczego w ramach dłuższych jednostek niż organizowanych dotychczas 45-minutowych lekcji.

W zasadzie należy dążyć do korelacji pomiędzy działalnością poznawczą uczniów a pracą w jej wszystkich formach. Unikać jednak należy sztucznych schematów w tym zakresie.

W planie nauczania należy przewidzieć pewną ilość godzin na zapoznanie uczniów z zasadami etyki społeczeństwa socjalistycznego oraz zarezerwować pewną ilość godzin do dyspozycji wychowawcy klasowego na zebrania z aktywnym, całą klasą i rodzicami.

Plany i programy nauczania powinny być (na szczeblu szkoły średniej) zróżnicowane w zakresie 2—3 przedmiotów profilujących, tzn. związanych z rodzajem pracy produkcyjnej.

W tym względzie należy mieć również na uwadze dwa następujące kryteria:

- a) specyfikę środowiska miejskiego i wiejskiego, tzn. przemysłu i rolnictwa,
- b) różnice biologiczne chłopców i dziewcząt.

Zadania poszczególnych cykli nauczania

Na zadania przedmiotów cyklu literacko-historycznego należy patrzeć z punktu widzenia potrzeb życia w zakresie kultury humanistycznej. Należy więc określić zadania tych przedmiotów, wychodząc z treści pojęcia współczesnego wykształcenia humanistycznego. Składają się na nią następujące elementy:

- a) znajomość procesu historycznego rozwoju społeczeństwa ludzkiego (szczególnie własnego narodu), roli poszczególnych etapów jego rozwoju, historii i aktualnych zadań budownictwa socjalistycznego,
- b) znajomość procesu rozwoju kultury duchowej i materialnej oraz jej aktualnego stanu,
- c) znajomość procesu kształtowania się ideałów i norm moralnych,
- d) znajomość socjalistycznych ideałów i norm moralnych.

W rezultacie u uczniów szkoły średniej powinny ukształtować się przekonania o wyższości ustroju socjalistycznego nad kapitalistycznym, powinny się rozwinąć umiejętności analizowania niezbyt skomplikowanych zjawisk społecznych i politycznych, krytycznej percepcji dóbr kulturalnych. W oparciu o tę wiedzę i poglądy należy w toku nauczania przedmiotów literacko-historycznych kształtować ideały i wzory postępowania zgodne z założeniami humanizmu socjalistycznego.

Zadania cyklu matematyczno-przyrodniczego powinny być określone z punktu widzenia ich roli:

- a) w kształtowaniu naukowego poglądu na przyrodę,
- b) jako podstawy kształcenia politechnicznego i pracy produkcyjnej.

Wprowadzić więc należy do fizyki, a szczególnie biologii, współczesne

pojęcia naukowe i jednocześnie zrezygnować z tych, które mają dziś jedynie wartość historyczną.

W nauce biologii należy zrezygnować ze zbyt drobiazgowego opisu morfologicznego poszczególnych okazów, przeznaczając znaczną część czasu nauczania na poznanie gatunków ważnych w życiu człowieka.

Podstawowym celem przedmiotów cyklu politechnicznego jest ukształtowanie cech organizatora, konkretnego odcinka życia społecznego, posiadającego szeroki horyzont politechniczny, wiedzę o podstawach techniki, umiejętności posługiwania się prostymi narzędziami współczesnej pracy, a także doświadczenie w życiu społecznym i w zakresie organizacji życia własnego.

Na treść kształcenia politechnicznego składają się —

A. wiadomości:

- a) o energii stosowanej we współczesnej produkcji, przede wszystkim o energii elektrycznej,
- b) o maszynie, jej budowie i działaniu,
- c) o technologii, tzn. mechanicznej, chemicznej i biologicznej obróbce surowca,
- d) o ekonomice i organizacji pracy;

B. umiejętności:

- a) operowania przyrządami technicznymi dla opisu zjawisk produkcyjnych,
- b) operowania językiem techniki, którym jest matematyka i rysunek techniczny,
- c) operowanie prostymi narzędziami ręcznej, mechanicznej, chemicznej i biologicznej obróbki surowca,
- d) montażu, modelowania oraz konstruowania;

C. poglądy na:

- a) proces rozwoju produkcji,
- b) powiązania istniejące pomiędzy poszczególnymi gałęziami produkcji,
- c) zjawiska ekonomiczne i organizację pracy,
- d) życie robotników.

Szczebel podstawowy realizuje zadania kształcenia politechnicznego i wychowania do pracy:

- a) w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych przez konkretyzację wiedzy ogólnokształcącej tych przedmiotów na odpowiednio wybranych przykładach z zakresu wiedzy o produkcji i technice oraz przez taki układ treści programowych, który akcentuje szczególnie problemy ważne dla rozumienia techniki, nie naruszając systemu tej nauki,
- b) przez systematyczny cykl wycieczek do zakładów produkcyjnych i warsztatów pracy,
- c) przez zajęcia praktyczne w I—III klasach z surowcem miękkim (w klasie), w IV—V klasach z drewnem i tworzywem sztucznym w warsztatach szkolnych, w VI—VIII klasach z drewnem, tworzywem

- sztucznym i żelazem w warsztatach szkolnych, w klasie VIII w zakresie elektrotechniki,
- d) przez pracę na działce przyszkolnej z uczniami od klasy IV począwszy,
 - e) przez obowiązkową pracę społecznie użyteczną dla uczniów od VI klasy począwszy,
 - f) przez prace związane z samoobsługą (dotyczą one uczniów całej szkoły podstawowej),
 - g) wprowadzający cykl pogadań w kl. VII o produkcji socjalistycznej.
- Zajęcia praktyczne, a także praca społecznie użyteczna, powinny uwzględnić specyfikę i możliwości poszczególnych płci. Dziewczęta powinny w toku zajęć praktycznych zapoznać się również z gospodarstwem domowym, techniką szycia itp. Ich praca społecznie użyteczna nie może polegać na pracy wymagającej wielkich wysiłków fizycznych.

Praca społecznie użyteczna powinna być zróżnicowana z punktu widzenia potrzeb i możliwości konkretnego środowiska.

Szczebel średni (licealny) realizuje zadania wychowania w zakresie socjalistycznego stosunku do pracy oraz zadania w zakresie wykształcenia politechnicznego przez:

- a) konkretyzację wiedzy z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych na przykładach wiedzy o produkcji i technice,
- b) wprowadzenie do planu nauczania specjalnych przedmiotów i zajęć praktycznych mających zapoznać w teorii i praktyce z elementami energetyki (szczególnie elektrotechniki), maszynoznawstwa, technologii (mechanicznej i technicznej lub agrotechnicznej i zootechnicznej), ekonomiki i organizacji pracy (w przemyśle lub rolnictwie), rysunku technicznego,
- c) organizację pracy produkcyjnej uczniów w zakładzie pracy (typu przemysłowego lub rolniczego) lub w produkcyjnych warsztatach przyszkolnych,
- d) organizację wycieczek do zakładów produkcyjnych.

Praca produkcyjna uczniów klas IX—XII jest podporządkowana zadaniom wychowania socjalistycznego. W tym samym stopniu służy ona przysposobieniu zawodowemu, pogłębianiu i rozszerzaniu kształcenia politechnicznego.

Dlatego zajęcia te polegają nie tylko na ćwiczeniach typu manualnego. W toku pracy produkcyjnej należy organizować odpowiednie zajęcia teoretyczne oraz obserwacje pracy i życia robotników konkretnego przedsiębiorstwa przemysłowego lub rolnego.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

EKSPERYMENT POLITECHNICZNY W SZKOLE PODSTAWOWEJ W GORZOWIE CHRZANOWSKIM

Chcąc zbliżyć szkołę do życia przez tak zwane politechniczne kształcenie, z dniem 1 września 1959 roku w porozumieniu z władzami szkolnymi i placówką naukową W.S.P., wprowadziliśmy w klasie VII szkoły podstawowej eksperyment polegający na tym, że młodzież tej klasy raz w tygodniu jedzie fabrycznym autobusem do Południowych Zakładów Skórzanych w Chełmku (odległość około 5 km) i tam wykonuje prace według z góry ułożonego planu. Planem naszym w fabryce jest zaznaczyć młodzież teoretycznie i praktycznie z:

- a) materiałoznawstwem skóry, drzewa, tekstylu, papieru, szkła i żelaza,
- b) technologią skóry, drzewa, tekstylu, papieru, szkła i żelaza
- c) maszynoznawstwem ogólnym i obuwniczym
- d) elektrotechniką
- e) higieną i bezpieczeństwem pracy
- f) produkcją społeczną
- g) rysunkiem technicznym
- h) organizacją pracy w przedsiębiorstwach uspołecznionych.

Plan pracy opracowany został na przeciąg dwu lat, gdyż w ciągu jednego roku przy jednym dniu pracy w tygodniu wypada 240 godzin, z czego na zajęcia teoretyczne 120, a na praktykę 120 godzin rocznie. W żadnym wypadku nie da się, choćby tylko pobieżnie, poznać całości produkcji tego wielkiego zakładu, zatrudniającego około 7000 ludzi. Na to potrzeba dwu lat, aby młodzież zżyła się z maszyną, aby zrozumiała procesy technologiczne. Program nasz ułożony został w ten sposób, że klasa VII pozostanie jeszcze jeden rok w tej samej szkole w klasie VIII jako klasie eksperymentalnej.

Zdaje mi się, że zamiast szukać dróg, jak zatrudnić młodzież 14—16-letnią, zanim zostanie przyjęta do pracy, otwierając dla niej szkoły przysposobienia rolniczo-zawodowego, powinno się przedłużyć obowiązek szkolny w szkole podstawowej o 2 lata i w tych latach nauki wprowadzić obowiązkowe kształcenie politechniczne — w jednych przemysłowe, w drugich rolnicze. Ten sposób kształcenia jest, zdaje się, słuszny z różnych powodów. Młodzież w większości kończy edukację na szkole podstawowej, a potem albo idzie do szkoły, albo do pracy tam, gdzie jest miejsce lub gdzie skierują rodzice. Wybór ten nie zawsze jest odpowiedni. Czy młodzież może sama tu decydować i wybierać? Najczęściej — nie. W tym wypadku może młodzieży przyjść z pomocą właśnie kształcenie politechniczne, w czasie którego zapoznaje się ona z przemysłem czy z rolnictwem.

Praca młodzieży w fabryce polega na tym, że 3 godziny 60-minutowe młodzież ma zajęcia teoretyczne ze wszystkich wspomnianych dziedzin pracy, a 3 godziny 60-minutowe zajęcia praktyczne na warsztatach produkcyjnych. Zajęcia te prowadzone przez personel inżynieryjno-techniczny zakładu pracy w ramach swoich zarobków. Zajęcia teoretyczne

odbywają się w poszczególnych halach, przy odpowiednich maszynach. Młodzież robi notatki, rysunki, następnie przygotowuje się i zdaje egzamin, otrzymując z danego przedmiotu ocenę. Po zajęciach teoretycznych młodzież podzielona na grupy (po pięciu) idzie na zajęcia praktyczne. Tam, pod nadzorem wykwalifikowanego robotnika, młodzież najpierw zapoznaje się z cyklem produkcji, spełnia pomocnicze prace, a wreszcie zaczyna samodzielnie pracować. Grupa uczniów pozostaje na danym stanowisku przez okres 6 tygodni, po czym przechodzi na inny dział pracy.

Co dotychczas wykonali uczniowie w zakładzie pracy? Dużo karmników dla zwierząt i ptaków na okres zimowy, mnóstwo domków dla ptaszków na okres wiosny, zszywały poszczególne części obuwia, wykonywały rysunki dla modelu zasadniczego obuwia, przewijały silniki elektryczne, przeprowadzały instalacje elektryczne, naprawiały grzejniki, żelazka, wykonywały rysunki części maszyn i narzędzi, obrabiały na obrabiarkach różne części do maszyn, pracowały przy rozkroju skór i tekstylu oraz pracowały w modelarni obuwia.

Z pracy młodzieży w fabryce są wszyscy bardzo zadowoleni. Twierdzą wszyscy, że młodzież ta jest bardzo chętna do pracy i bardzo szybko się aklimatyzuje. Wszyscy pracownicy chętnie pomagają młodzieży, służąc im radą, pomocą i opieką. Młodzież cieszy się dniem, w którym majechać do pracy, i absencji wcale się nie spotyka. O swoich opiekunach w fabryce mówią już „mój, moja majstrowa, inżynier itp.”, co świadczy o wielkim zżyciu się młodzieży z dorosłym pracownikiem. Młodzież nasza dumna jest z tego, że może na równi z prawdziwym robotnikiem pracować, że i ona przyczynia się do realizacji planów gospodarczych, do usprawnienia pracy, że choć w części pomaga we współzawodnictwie zakładu o zdobycie pierwszego miejsca w produkcji, a dzięki temu staje się jakaś inna, dojrzała, poważniejsza, świadoma swoich zadań.

Młodzież zdaje sobie sprawę z tego, że na terenie wielkiego zakładu przemysłowego wre życie maszyn, które czyha na nieostrożny krok człowieka. Rodzice, gdy we wrześniu dowiedzieli się, że ich dzieci będą pracowały raz w tygodniu w fabryce, nie byli bardzo zadowoleni. Widać było ich obawę o życie dziecka, chociaż tego na zewnątrz nie okazywali. W każdym razie byli niespokojni i z trwogą oczekiwali każdorazowego powrotu z fabryki. Jedni obawiali się jakiegoś wypadku, a inni, zwłaszcza rodzice chłopców, obawiali się kradzieży w fabryce. I ja również tego ostatniego obawiałem się więcej niż wypadku, gdyż przez dopilnowanie i pouczenie można było uniknąć wypadku, natomiast w ogromnym bogactwie skóry i metalu można się było rozmiłować i coś sobie przywłaszczyć.

Po dwu tygodniach pracy w fabryce, w czasie zajęć teoretycznych, zdarzył się następujący wypadek. Jedna ze znajomych pracownic dała chłopcu garść metalowych podkrążków sznurówkowych, które chłopiec schował do kieszeni. Po wyjściu z hali dowiedziałem się o tym. Wróciliśmy wszyscy razem na halę i tam wobec wszystkim zebranych robotników i kolegów uczeń ten zwrócił podkrążki robotnicy ze słowami: „Przepraszam, że pokusiłem się zabrać własność społeczną, do której nie miałem prawa, oddaję je i więcej nigdy nie odważę się zabrać czegokolwiek nie swojego”. Moment ten zadecydował o postępowaniu całej klasy w zakładzie. Było to przeżycie, którego żaden z grupy nie chciałby być podmiotem. A i na robotników moment ten wywarł dodatnie wrażenie wychowawcze, gdyż fakt ten był przez kilka dni komentowany.

Młodzież żyła się z fabryką, z pracą, z robotnikiem. Zdobyła ogromny

zasób wyrazów fachowych, z którymi zetknąć się mogła tylko przy pracy w wielkim zakładzie. Nabrała szacunku dla pracy, dla ludzi pracy, dla maszyn i urządzeń, no i wreszcie do własności społecznej. Zrozumiała, czym jest praca, czym nauka i jakie jest ścisłe powiązanie tych dwu ząbiejących się ze sobą i zależnych dyscyplin.

Ponieważ praca w fabryce dokonuje się systematycznie raz w tygodniu, a szkoła realizuje normalny program klasy VII bez redukcji jednej choćby godziny z planu nauczania, system nauki w szkole musiał ulec zmianie. Po przeanalizowaniu z władzami szkolnymi, wprowadziliśmy w miejsce dawnego systemu klasowego — system gabinetowy, polegający na tym, że znika obraz klasy z jej przestarzałym układem ławek, a wprowadza się stoliki i krzesła ułożone w grupy dla sześciu uczniów początkowo dobranych według sympatii, a później według uzdolnień. Pod ścianami stoją stoliki, na których zgromadzone są wszystkie dostępne pomoce naukowe, jak: encyklopedie, słowniki, mapy, podręczniki, atlasy, pomoce do fizyki, chemii, biologii, matematyki itp. Uczniowie mają dostęp do wszystkich innych pomocy i biblioteki. Każdy uczeń otrzymuje program nauki z każdego przedmiotu na cały rok z podziałem na okresy. Wszystkie przedmioty nauczania, prócz języka polskiego, historii i geografii, prowadzone są przy pomocy samodzielnej nauki uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Grupa uczniów przegląda program na cały okres, dzieli sobie odpowiednio materiał nauczania, wypisuje partię materiału, którego nie rozumie i którego samodzielnie bez pomocy nauczyciela nie może przyswoić sobie. Nauczyciel jeżeli ma czas, to na lekcji, lub po nauce, wyjaśnia, uczy i ćwiczy z tymi uczniami daną część materiału nauczania. Nauczyciel musi być bardzo dobrze przygotowany i znać dokładnie przedmiot nauczania, aby umiał zawsze wyjaśnić uczniom ich wątpliwości. Musi ogromnie dużo czasu poświęcić uczniom. Nie może się absolutnie liczyć z 26-godzinnym dniem pracy, bo nieraz i 4 godziny dziennie trzeba dłużej pozostać z uczniami w szkole. Musi mieć bardzo dużo cierpliwości, wyrozumienia, taktu pedagogicznego, a przede wszystkim musi sam głęboko wierzyć, że ten system nauki jest dobry i przyniesie pozytywne wyniki.

Po zrozumieniu materiału nauczania i opanowaniu go grupa uczniów zgłasza się do egzaminu i zdaje całość za dany okres kwalifikacyjny. Jeżeli któryś uczeń nie zda, dostaje poprawkę (maksimum dwie na okres), przygotowuje się jeszcze raz i zdaje. Ma to tę dobrą stronę, że uczeń musi nauczyć się całości materiału. Najważniejszy dla dokładnego przyswojenia sobie trwałego materiału jest własny trud i wysiłek, połączony z rozumowaniem i doświadczeniem. Uczeń, który zda, przygotowuje się do następnego okresu, tak że w ciągu dwu, trzech okresów może skończyć rok szkolny z danego przedmiotu. Jeżeli uczeń ze wszystkich przedmiotów prowadzonych samodzielnie wcześniej pozdaje egzaminy, przygotowuje się do egzaminu końcowego, który odbędzie się w czerwcu komisyjnie.

Jaki jest rezultat tego eksperymentu? Początkowo nauka szła bardzo ciężko. 80% uczniów miało oceny niedostateczne. Widać było, że uczniowie nie umieli się uczyć, brak im było samodzielności, nie umieli wypowiadać się. Widać było u uczniów i nauczyciela wielką mękę, trud i zniechęcenie. Wreszcie po ogromnym wysiłku i długotrwałej cierpliwej pracy nauczyciela i ucznia zaczynało się osiągać ledwo dostrzegalne wyniki nauczania. W drugim okresie nastąpił przełom, 40% uczniów nagle dojrzało i zaczęło ciągnąć za sobą innych. Wyniki były nadspodziewanie

dobrze u tych 40% uczniów. Reszta zaczynała coraz intensywniej brać się do nauki. W ostatecznym wyniku klasyfikacji rocznej, na 29 uczniów tej klasy, wyniki pomyślne uzyskało 27 uczniów, co stanowi około 93%.

Eksperymentatorzy chcąc się przekonać, które nauczanie będzie lepsze — systemem klasowym czy gabinetowym — opracowali teksty wiadomości ze wszystkich przedmiotów według programu klasy VII. Proponujemy przy pomocy władz oświatowych i placówki naukowej W.S.P. przeprowadzenie badania wyników nauczania w sześciu najlepszych klasach VII w województwie. Wówczas będzie można coś konkretnego powiedzieć o wynikach nauczania w eksperymentalnej szkole.

Niektórym nauczycielom wydaje się, że młodzież klasy VII naszej szkoły, pracując w Południowych Zakładach Skórzanych, uczy się zawodu w przemyśle skórzanym. Nic podobnego! Młodzież ta, pracując, zapoznaje się z całością produkcji, a nie specjalizuje się w pewnym tylko kierunku, jak tego wymaga kształcenie zawodowe. Uczniowie przechodzą cykl za cyklem produkcji po sześć tygodni w każdej dziedzinie pracy, a to wystarczy tylko na tyle, aby zapoznać się dokładnie z całością produkcji i móc kiedyś trafnie zdecydować o swojej przyszłości. Młodzież zrozumiała, że w ustroju socjalistycznym, w epoce cybernetyki, praca bez nauki jest jak człowiek bez mózgu. Poznanie różnego rodzaju prac wykazało uczniom, jak jeszcze mało umieją i ile jeszcze nauczyć się muszą.

K. BALON
Gorzów Chrzanowski

R E C E N Z J E I S P R A W O Z D A N I A Z K S I Ą Ż E K

LUDWIK CHMAJ: ANTONI MAKARENKO (1888—1939)
„Książka i Wiedza” 1960 ss. 217.

Praca składa się z trzech części: pierwsza z nich przedstawia życie i twórczość A. Makarenki, druga — jego dzieła, ich rozbiór i ocenę, trzecia — jego teorię pedagogiczną.

Dwie pierwsze części łączą się ściśle z sobą. Wszakże twórczość teoretyczna i praca praktyczna Makarenki stanowią jedną nierozzerwalną całość. Jego osobiste życie wypełnione myślą pedagogiczną i działalnością wychowawczą tworzy wewnętrznie zwartą jedność. I chociaż autor w osobnych częściach swej pracy traktuje oddzielnie życie Makarenki, a oddzielnie jego dzieła, to jednak jest to tylko ich oddzielenie zewnętrzne, techniczne, zrobione po to, aby czytelnik tym wyraźniej zrozumiał i odczuł wewnętrzną jedność osobowości genialnego pedagoga radzieckiego. Głębokie rozumienie przez Makarenkę Rewolucji Październikowej i nowego stylu życia, które ona wprowadza; idea, że wszelkie wychowanie jest jednością życia młodzieży i wychowawców wiążącą ich z walką całego narodu o nowy ustroj; szukanie nowych dróg dla wychowania w nowej epoce historycznej i sposobów harmonizowania ich z najgłębszym charakterem tej epoki; wbudowanie osobowości wychowanków i wychowawców w tę nową epokę — wszystko to występuje w obu częściach rozprawy autora bardzo wyraźnie, chociaż ukazuje ten obraz Makarenki raz od strony raczej jego osobistego życia, a raz znów od strony głównych dzieł naukowych i literackich.

Trzecia część pracy analizuje teorię pedagogiczną Makarenki. W 10 rozdziałach znajdujemy tu omówione główne problemy w tej teorii zawarte, a więc: stosunek jednostki do społeczeństwa, pojęcie i charakter kolektywu, pogląd Makarenki na pedagogikę, na proces wychowania, karność i ład, metody wychowywania, rolę wychowawcy i na wychowanie w rodzinie. Rozważania te kończy zestawienie ogólne wyników spuścizny po Makarence i uwagi charakteryzujące jego dorobek.

W tej teoretycznej części pracy autor przedstawia ogólne podstawy pedagogiki Makarenki; opiera się ona na filozofii materializmu dialektycznego i historycznego. Jego system pedagogiczny jest istotnie systemem nowatorskim, który odrzuca wszystkie teorie dotychczasowe, wychodzące z założenia wrodzonych indywidualnych zadatków psychicznych człowieka, a przyjmuje podstawowy fakt uwarunkowania osobowości przez wpływ środowiska: świadomość człowieka jest określona przez jego byt. W stosunku jednak do środowiska człowiek nie jest jedynie receptywny i poddany bezwzględnie jego wpływowi, ale jest on też aktywny: jego własna działalność pozwala mu przekształcać środowisko, a stąd też wpływać na swoją własną osobowość. Jednostka żyjąca w kolektywie współpracuje nad jego rozwojem i strukturą, a przez to sama się też rozwija, budując swoją osobowość i charakter. Według Makarenki kolektyw jest takim systemem zależności jednostek, w którym nie ma walki o osobiste interesy, jak to jest w społeczeństwach burżuazyjnych, ale w którym cele osobiste i indywidualne całkowicie harmonizują z celami ogólnymi kolektywu. Taka jedność społeczna może być zbudowana jedynie w ustroju socjalistycznym. To określenie kolektywu jest podstawą dla teorii pedagogicznej Makarenki i stanowi zarazem o celu, jak i o procesie wychowania.

Nie wystarczy jednak ogólne określenie celu wychowania jako wychowania dla kolektywu socjalistycznego. Wchodzi tu bowiem w grę cały program osobowości

człowieka, która obejmuje sobą wiele różnych stron i właściwości i tworzy się w rewolucyjnym życiu społeczeństwa socjalistycznego. Stąd obok ogólnego celu wychowania muszą istnieć jeszcze jego indywidualne modyfikacje. Usuwają to zarazem z procesu wychowania ustalone szablony uważane za bezwzględnie skuteczne. Tymczasem na rezultat wychowania wpływa bardzo wiele różnych warunków i czynników i nie ma wychowania cząstkowego, poddanego jakimś jednym wyizolowanym czynnikom, ale wychowanie syntetyczne, oparte o dialektykę wpływów.

Proces wychowawczy pojmuje Makarenko jako proces przekształcenia psychiki dziecka. Może się on odbywać zarówno w sposób zorganizowany, jak też w sposób niezorganizowany, przez szerokie oddziaływanie środowiska społecznego. Stąd wszystko, co się dzieje w społeczeństwie, może spełnić rolę czynnika wychowawczego. Głównym środkiem procesu wychowywania jest stawianie wymagań. Tak więc kolektyw stawia wymagania jednostce, z którymi winna ona uzgodnić swoją wolę. Spełnianie wymagań prowadzi do powstawania nawyków stanowiących właściwy charakter człowieka. Jednostka oddana kolektywowi jest też przez to zdyscyplinowana, a na jej karność składa się: świadomość, doświadczenie i nawyki. Świadomość przyjmuje wymagania, doświadczenie okazuje ich ważność, nawyk ułatwia i utrwala ich wykonywanie. Zdyscyplinowanie jest więc ostatecznym celem wychowania. Dziecko źle wychowane, któremu brak zdyscyplinowania, powinno być przywrócone do karności także przez „wstrząs” stanowiący „potok stanowczych wymagań”. Dlatego też Makarenko uważa karność nie za środek wychowania, ale za jego wynik. Natomiast środkiem wychowania jest „ład”. Stanowią go zorganizowane działania, wysiłki i walka o wyższe i lepsze osiągnięcia regulujące postępowanie jednostki we właściwy sposób.

Makarenko nie odrzuca stosowania kar. Wymaga jednak przy tym spełnienia dwóch głównych warunków: wychowawca stosując karę musi mieć dla wychowanka jak najwięcej szacunku i przez jej zastosowanie konflikt winien być ostatecznie rozwiązany. Istota kary polega na potępieniu czynu jednostki przez kolektyw, kara bowiem jest protestem kolektywu przeciw ujemnemu czynowi popełnionemu przez jednostkę.

Głównym środkiem wychowania jest oddziaływanie kolektywu, a klasa szkolna spełnia to zadanie jako pierwotny kolektyw. Ten jednak kolektyw podstawowy winien być złączony z kolektywami coraz szerszymi: ze szkołą i całością społeczeństwa socjalistycznego. Każde bowiem wychowanie jest polityczne. Wychowanie przez kolektyw odbywa się przez „działanie równoległe”, a więc nie drogą oddziaływania wychowawczego na poszczególną jednostkę oddzielnie, ale na kolektyw i przez niego jednocześnie na wszystkich jego członków. Ważnym czynnikiem wychowawczym jest tradycja oraz opinia kolektywu. Trzeba również do ważnych środków wychowania zaliczyć „linie perspektywiczne” okazujące wychowankowi przyszłą radość z osiągniętych rezultatów jako podniecie do działania i wzmocnienia własnych sił.

W procesie wychowania ważną rolę odgrywa działalność wychowawcy, dlatego wymaga Makarenko od niego mistrzostwa, autorytetu i taktu pedagogicznego. Mistrzostwo nie jest równoznaczne z talentem. Talent bowiem jest wrodzony, a mistrzostwo zdobyte pracą nad sobą. Polega ono na organizacji charakteru pedagoga, na jego specjalnych wiadomościach i nawykach, na jego postawie, jaką zajmuje wobec uczniów. Jego zachowanie się, odnoszenia się do nich, jest już sprawą taktu pedagogicznego, który również, aby zyskać autorytet, musi wychowawca wypracować sobie swoim charakterem i postępowaniem.

Omawiając wychowanie w rodzinie Makarenko stwierdza różnicę między rodziną burżuazyjną a socjalistyczną. W tej ostatniej nie może istnieć oddzielenie interesów państwa od interesów rodziny. Toteż zorganizowanie życia rodzinnego za-

równow od strony osobistej, jak społecznej jest istotne dla wychowania w rodzinie. Konieczna jest tedy kontrola rodziców swego własnego postępowania. Autorytet rodziców odgrywa tu również ważną rolę, jak autorytet wychowawcy w szkole. Musi to jednak być autorytet właściwy, zdobyty postawą rodziców. Autorytet terroru, pedantyzmu, rezonerstwa, czułościwej miłości i dobroci, a zwłaszcza autorytet podkupu jest autorytetem wychowawczo szkodliwym. Makarenko żąda autorytetu obywatelskiego i autorytetu właściwej pomocy dziecku.

Nie można pomijać, że dzieci wychowują się też przez zabawę, zwłaszcza gdy zabawa przechodzi z czasem w pracę. Rodzaj zabawy powinien również być dostosowany do fazy rozwoju dziecka. Ważną rolę wychowawczą spełniają też gospodarce zajęcia dzieci, a szczególnie ich twórcza praca. W dziedzinie wychowania płciowego domaga się Makarenko uświadamiania młodzieży bez poruszania intymnych stron życia płciowego, z okazaniem jej nie tylko problemu miłości, ale też problemu zakładania rodziny i obowiązków stąd wynikających. Wychowanie płciowe winno być traktowane na tle całości charakteru człowieka, jego właściwości moralnych i społecznych i opierać się przede wszystkim na wzorowej organizacji życia rodziny dziecka. Troska o nawyki kulturalne dziecka, o formy jego zachowania się, o potrzeby kulturalne jest podstawą dla budzenia zamiłowania do czytelnictwa, korzystania z prasy, muzeów, teatru, filmu.

Książka kończy się ogólnymi uwagami o całości pedagogiki Makarenki. Znajdujemy tu podkreślenie ważności tej pedagogiki i wskazanie jej znaczenia dla naszego wychowania. Ale też znajdziemy pewne uwagi krytyczne. Te ostatnie odnoszą się do znaczenia kolektywu w wychowaniu. Kolektyw bowiem nie jest jedynym czynnikiem wychowawczym, lecz tworzy on możliwie najlepsze warunki dla wychowania. Prócz kolektywu trzeba jeszcze przyjąć wewnętrzne, indywidualne siły tkwiące w człowieku, a zwłaszcza siłę miłości człowieka do człowieka, stanowiącą podstawowy warunek procesu wychowania. Kolektyw dlatego jest ważnym czynnikiem wychowania, że „otwiera przed jednostką swobodną drogę dla rozwoju jej zdolności” i że „jest wykładnikiem i obrońcą tych wartości, które kryje w sobie miłość człowieka do człowieka i wzajemne współzycie ludzi oparte na sprawiedliwości społecznej” (str. 190). Stąd wnosi autor o niepełnym pojmowaniu procesu wychowania przez Makarenkę. Warunkami tego wychowania były dla Makarenki tylko kolektywy i w pewnej mierze wychowawca kierujący kolektywem. Pomija on natomiast znaczenie samowychowywania. Wpływ kolektywu i wychowawcy dopiero wtenczas jest skuteczny, gdy do nich dołącza się interwencja wychowanka uznającego te wpływy i współpracującego z nimi. Stąd dla autora „wychowanie jest zawsze samowychowaniem” (str. 192). Czy jednak istotnie zachodzi to „zawsze”, to problem osobny i jest wątpliwe, czy możemy je przyjąć we wszystkich wypadkach.

Ponadto w swej charakterystyce pedagogiki Makarenki autor słusznie podnosi, że pedagogika ta nie obejmuje spraw nauczania oraz wychowania fizycznego. Ponadto i to jest ważne, że proces wychowania był przez Makarenkę przeprowadzany w warunkach odmiennych niż zwyczajne warunki szkolne. Młodzież bowiem w koloniach mogła być poddana jednolitym wpływom wychowawczym, podczas gdy na młodzież szkolną działają prócz wpływów szkoły także często bardzo niezgodne z nimi wpływy pozaszkolne.

Autor uznaje słusznie, że ważność poznania prac Makarenki przez naszych wychowawców, nauczycieli, rodziców i społeczeństwo interesujące się wychowaniem jest wielka. Jego dzieła otwierają przed czytelnikiem nowe horyzonty, pobudzając do myślenia i naśladownictwa, przyczyniają się do podnoszenia atmosfery wychowawczej w społeczeństwie.

Całość pracy prof. L. Chmaja uważam za pożyteczną. Sąd ten opieram na następujących motywach:

1. Zainteresowanie pedagogiką A. Makarenki osłabło u nas widocznie po r. 1956. Stało się to ze szkodą naszej myśli pedagogicznej. Wydanie obecnej pracy, która daje synoptyczny obraz tej pedagogiki, może przyczynić się do podtrzymania i rozbudzenia tego zainteresowania u nauczycieli i rodziców. W sferach szkolnych wśród nauczycieli, wychowawców i komitetów rodzicielskich, jak też w dziedzinie oświaty dorosłych zwłaszcza wśród uczestników tak licznych u nas uniwersytetów dla rodziców nowa monografia o Makarence winna znaleźć licznych czytelników.

2. Praca autora przez cały czas utrzymuje czytelnika w atmosferze ważności problemów wychowawczych ukazując mu doniosłość wychowania dla życia społeczeństwa, jego właściwe i błędne drogi. Realistyczne przedstawienie aktualności i żywotności wychowania w życiu i działalności Makarenki działa sugestywnie w kierunku przeżycia przez czytelnika tej aktualności i żywotności. W tej sugestywności leży też pobudzenie i zachęta do tego, aby zgodnie z Makarenką szukać sposobów wychowywania dla ustroju socjalistycznego.

3. Autor nie daje wykończonej konstrukcji systemu pedagogiki Makarenki i całości w szczegółach zbudowanej logicznie jego teorii. Być może, że taki systematyczny sposób przedstawienia tej teorii jako wykończonego logicznie systemu mógłby utracić swój wpływ pobudzający dla nieprzygotowanego czytelnika. Ale mimo to system ten występuje wyraźnie w swoich zasadniczych pojęciach, tezach i normach. Dzieje się to dzięki temu, że dobór zasadniczych problemów zawartych w całości systemu Makarenki obejmuje całość jego teorii. Wydaje się, że takie jej przedstawienie, nie tracąc niczego ze swej naukowej wartości, bardziej może przemówić do czytelnika niż wtenczas, gdyby żądało od niego zbyt trudnego powiązania poszczególnych treści w jedną logiczną zwartą całość.

4. Kilka krytycznych uwag autora nad całością pedagogiki Makarenki, zwłaszcza zwrócenie uwagi na zakres zagadnień nią objętych (nie wyczerpują wszystkich zagadnień wchodzących w skład pełnego systemu pedagogicznego), może się raczej przyczynić do wyraźniejszego jej rozumienia i ocenienia głębokości spraw omówionych przez Makarenkę.

K. SOSNICKI
Toruń

S. TRUCHIM: EWARYST ESTKOWSKI

Warszawa, PZWS 1959 ss. 244

Autor przyjął układ książki w porządku chronologicznym. Ukazuje Estkowskiego najpierw w otoczeniu najbliższej rodziny i w szkole (rozd. I), następnie — po zarysowaniu stosunków politycznych i społecznych w Wielkim Księstwie Poznańskim — prezentuje Estkowskiego jako nauczyciela szkoły elementarnej początkowo w Wojciechowie (rozd. II), a później w Mikstacie i wreszcie jako studenta uniwersytetu we Wrocławiu (rozd. III). Studia Estkowskiego w Uniwersytecie Wrocławskim trwały dwa lata, od 1844 do 1846 r. W okresie studiów współpracował w redagowaniu „Pisma dla Nauczycieli Ludu”, co prawdopodobnie stanowiło jego źródło utrzymania. Kiedy w 1846 r. władze zawiesiły pismo, Estkowski musiał wracać do Poznania. Tu poczynił starania około zdobycia pracy. Otrzymał posadę nauczyciela prywatnego w Broniszewicach, a wkrótce objął podobne stanowisko w Paruszewie. W tym czasie nawiązał kontakt z czasopiśmem „Kościół i Szkoła”, w którym zamieścił trzy artykuły.

Dzięki podjętym staraniom otrzymał z dniem 1 maja 1848 r. stanowisko tymczasowego nauczyciela szkoły ćwiczeń przy seminarium nauczycielskim w Poznaniu z pensją 200 talarów rocznie. Jednakże w oznaczonym terminie do pracy nie stawiał się, gdyż został wciągnięty w wir Powstania Wielkopolskiego 1848 r. W tych wydarzeniach pełnił funkcje komisarza powstańczego w obwodzie obejmującym miejscowości: Paruszewo, Strzałkowo, Graboszewo, Skarboszewo i Chwałkowo.

Po rozwiązaniu komitetu powstańczego Estkowski wrócił na stanowisko nauczyciela prywatnego w Paruszewie, ale gdy dowiedział się, że seminarium w Poznaniu jest czynne, zgłosił się w dyrekcji szkoły i 23 maja 1848 r. objął stanowisko nauczyciela szkoły ćwiczeń. Niestety, już w październiku tego roku został zwolniony z pracy z powodu oskarżenia go o udział w powstaniu.

W latach 1849—1850 Estkowski stał się jedynym redaktorem „Wielkopolanina”, uprzednio redagowanego przez ks. Prusinowskiego. Autor wbrew twierdzeniom niektórych historyków, że Estkowski redagował „Wielkopolanina” w duchu religijnym, udowodnił, że charakter pisma w okresie jego kierownictwa uległ zasadniczej zmianie. Artykuły treści religijnej zmniejszyły się poważnie, a na ich miejsce wprowadził Estkowski poezje Teofila Lenartowicza oraz artykuły rozbudzające poczucie narodowe i zaznajamiające z poszczególnymi dziedzinami kultury narodowej i jej twórcami.

Najobszerniej potraktował autor rozdział VI, w którym opisał okres powstania i działalność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz czasopisma „Szkoły Polskiej”. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne powstało z inicjatywy E. Estkowskiego 9 września 1848 r.

Na zebraniu w dniu 20 września 1848 r. w przygotowanej odezwie Towarzystwo określiło cele swojej działalności w sposób następujący:

„Prace pedagogiczne w języku polskim i w rzeczach, które całe stowarzyszenie uzna za najpożyteczniejsze”;

„Ćwiczenie się w wymowie ojczystej”;

„Powolne poprawienie i reformowanie na podstawie prawnej szkółek naszych w duchu narodowym”;

„Wydawanie pisma pedagogicznego jako organu dążeń i prac całego stowarzyszenia”;

„Wyrobiecie opinii publicznej wśród nauczycieli i księży”;

„Zawiązanie filialnych stowarzyszeń pedagogicznych we wszystkich powiatach polskich pod panowaniem pruskim zostających”.

Najwyższą działalność w ramach Towarzystwa przejawiał komitet redakcyjny, który na początku 1849 r. zamienił się w redakcję. Redaktorem wybrano E. Estkowskiego. Już w styczniu 1849 r. ukazał się pierwszy zeszyt miesięcznika „Szkoła Polska”. „Szkoła Polska” była trzecim z kolei pismem pedagogicznym na terenie Poznańskiego. (Wcześniej wychodziły: „Pismo dla Nauczycieli Ludu” oraz „Kościół i Szkoła”).

W rozwoju „Szkoły Polskiej” autor wyróżnia trzy wyraźnie zarysowujące się okresy. Pierwszy, kiedy pismem kierowała redakcja pod przewodnictwem Estkowskiego (czasopismo było materialnie popierane przez Ligę Polską, w wyniku czego od niej było uzależnione i służyło jej celom). Drugi okres obejmował lata 1850—1852. W tym czasie redakcja przestała działać, a Estkowski jednoosobowo kierował pismem. Na niego spadły wszystkie kłopoty finansowe, ale dzięki temu bardziej niezależnie mógł wpływać na kierunek ideologiczny pisma i z tego skorzystał. W tym czasie również pismo otrzymywało zasiłki od osób nieznanymi, ale ta pomoc nie powodowała ograniczeń w tym stopniu, jak to było w pierwszym okresie, i dzięki temu pismo mogło stać się postępowe. Całkowitej niezależności pismo nie zdobyło nigdy, co utrudniało Estkowskiemu bardzo prace. Świadczą jego słowa: „...pismo, które nie o własnych siłach stoi, które utrzymać się może tylko

zasilkami, jest podobne do żebraka, traci potrzebną mu swobodę i niezależność, stawia redaktora nieraz w przykre i upokarzające położenie”.

W trzecim okresie pismo się uwstecznia, głosi hasła, które w drugim okresie Estkowski potępiał. Stało się to na skutek tego, że „Szkoła Polska”, jak autor wnioskuje, zyskawszy drugiego redaktora, w osobie ks. Sumińskiego, skorzystała z zasiłków finansowych kurii poznańskiej. W tym czasie artykuły Estkowskiego pojawiały się nielicznie i wynika z nich, że z treścią znacznej liczby materiałów nie zgadzał się. Wydaje się, iż słusznie prof. Truchim twierdzi, że kres istnienia „Szkoły Polskiej” położył sam Estkowski, nie mogąc pogodzić się „z zohydzeniem poglądów i idei, które przez całe życie głosił i którym pozostał wierny do końca życia”.

Sporo miejsca w swojej książce poświęca autor wydawanej przez Estkowskiego „Szkółce dla Dzieci”. Było to naprawdę pierwsze właściwe pismo dla dzieci na terenie Poznańskiego. Inicjatywa czasopisma dla dzieci powstała wcześniej w gronie Wielkopolanek. Estkowski witał w „Szkoła Polskiej” ten projekt z radością i wypowiedział swój pogląd na rolę i charakter pisma: „Dziś dopominamy się narodowego wychowania, to znaczy, że wszystkie dzieci, tak za pługiem chodzącego kmiołka, jak przy warsztatach siedzącego mieszczanina, jak i bogatego pana lub wysokiego urzędnika, jednako odbierać mają, przynajmniej początkowo, elementarne wychowanie i wykształcenie”. To znaczy, że pismo tego typu powinno być przeznaczone dla wszystkich dzieci. Zamierzenia Wielkopolanek nie doczekało się realizacji, dlatego Estkowski sam podjął wykonanie tego zadania. Zmniejszył objętość „Szkoły Polskiej” o jeden arkusz wydawniczy i przeznaczył go na „Szkółkę dla Dzieci”. Obydwa wydawnictwa wychodziły jako całość, co wpłynęło na zwiększenie liczby prenumeratorów. Zadaniem „Szkółki dla Dzieci” miało być ukazanie praktycznych sposobów realizacji teorii pedagogiczno-dydaktycznych zawartych w „Szkoła Polskiej”. Na łamach „Szkoły Polskiej” podał Estkowski wiele wskazówek metodycznych, w jaki sposób należy korzystać z materiałów zawartych w „Szkółce”. Autor w swojej książce dokonał gruntownego przeglądu i analizy czasopisma uwzględniając tematykę autorów współpracujących ze „Szkółką” oraz opinie współczesnych o tym czasopiśmie. „Szkółka dla Dzieci” podzieliła losy „Szkoły Polskiej” i razem z nią przestała wychodzić.

Estkowski chcąc niejako przedłużyć oddziaływanie wychowawcze „Szkółki” podjął wydawnictwo „Szkółki dla Młodzieży”, której żywot trwał tylko jeden rok (1894). Różniła się ona zasadniczo od „Szkółki dla Dzieci”, a mając charakter niemal naukowy poświęcona była głównie naukom humanistycznym. Słuszna jest więc teza autora, że była ona przeznaczona „dla młodzieży starszej, a nawet dla dorosłych”, i niewątpliwie intencjami Estkowskiego było, ażeby służyła ona sprawie wychowania polskiej młodzieży w oparciu o naukę, poezję i kulturę polską.

Autor, przedstawiając życie i działalność Estkowskiego w ujęciu chronologicznym zebrał w poszczególnych rozdziałach bogaty, nie publikowany dotychczas materiał, dokonał jego analizy, dzięki czemu ukazał nam postać Estkowskiego jako człowieka, obywatela, Polaka, nauczyciela-praktyka, organizatora, działacza społecznego, popularyzatora, a przede wszystkim pedagoga. Nic więc dziwnego, że dla pełnego obrazu sylwetki Estkowskiego jako pedagoga poświęcił cały rozdział (VII), w którym omówił jego poglądy pedagogiczno-dydaktyczne. Nie jest więc to mankamentem książki, że ten rozdział w pewnym sensie wyłamuje się z zasadniczej konstrukcji, gdyż zamyka on całość rozważań potrzebną klamrą i właściwym akcentem. W ten sposób autor ułatwia czytelnikowi perspektywiczne spojrzenie i pozwala na późniejsze i pogłębione ujęcie postaci Estkowskiego, który stworzył piękną sylwetkę polskiego nauczyciela i przyczynił się do rozwoju polskiej myśli pedagogicznej. Estkowski jest wzorem nauczyciela, który systematycznie pracując nad sobą, doskonalili się i rozwija w ciągu całego swojego życia.

Autorowi udało się ukazać w swojej pracy, jak Estkowski w niezwykle trudnych warunkach społeczno-politycznych potrafił utrzymać linię rozwoju własnej osobowości i przekonań, jak mimo piętrzące się trudności konsekwentnie realizował swój życiowy program obywatela i pedagoga.

Estkowski nie był rewolucjonistą, był zwolennikiem solidaryzmu społecznego, ale jego solidaryzm był wynikiem głębokiej wiary i własnych przemyśleń, w odróżnieniu od solidaryzmu społecznego przedstawicieli Ligi Polskiej, który był świadomym oszustwem popełnianym przez klasę posiadającą i miał zapobiec rewolucji społecznej.

Estkowski był, jak na owe czasy, człowiekiem postępowym i widział krzywdę ludzi. Świadczą o tym częste jego wypowiedzi. Niektóre z nich nabrzmiały są poczuciem gorzkiej krzywdy i zawierają potencjalny ładunek buntu. Mocno brzmią takie słowa Estkowskiego: „Cud, że Lud dotąd nie wyrodził się w dwunożne zwierzęta pod tym obuchem niesprawiedliwości nad sobą... Ale zadrzą niegodni kiejs w strachu, gdy on przyjdzie do poznania i pomści swe krzywdy”.

Motorem działalności Estkowskiego było pragnienie odzyskania niepodległości. Rozumiał, że stać się to może przy solidarnej współpracy wszystkich Polaków i że w tej sprawie wielka rola przypadnie ludowi. Dlatego głosił, że lud trzeba odrodzić, wzbudzić w nim poczucie godności ludzkiej, poczucie przynależności do narodu i włączyć masy ludowe, jako świadomych obywateli, do narodu polskiego. Stąd płynęła jego troska o kształcenie i wychowanie młodego pokolenia. Cel wychowania sformułował następująco: „...ciału nadać zdrowie, siłę, zręczność i szlachetną postawę, a siłom duszy doskonałość, do jakich są zdolne...”. Według niego wychowanie powinno się składać z wychowania ciała, serca, duszy i charakteru. Uderza tu postawienie (w owych czasach) na plan pierwszy wychowania fizycznego.

Na szczególną uwagę w poglądach pedagogicznych Estkowskiego zasługuje jego pogląd na rolę pracy, jako głównego czynnika w wychowaniu.

Słusznie stwierdza autor, że przed Estkowskim żaden z polskich teoretyków pedagogiki „...nie wyśpiewał takiego hymnu pochwalnego na cześć pracy jako głównego czynnika w wychowaniu i to pracy jak najszerzej pojętej, obejmującej zarówno pracę fizyczną, jak i umysłową, obowiązującą wszystkie klasy społeczne: chłopa, mieszczanina, jak i warstwę ziemiańską”. Estkowski pisał, że „pełne... szczęście jednostki będzie leżało w pracy, w odpowiednio wybranym zawodzie”. Chodziło mu o to, ażeby „...każdy człowiek poznał, ukochał i wykonywał należycie wszelkie obowiązki swojego życia”.

Czytelnicy, szczególnie nauczyciele, zwrócą na pewno uwagę na poglądy Estkowskiego dotyczące funkcji szkoły elementarnej. Ze sformułowań tematycznych Estkowskiego, które autor podaje na str. 122 i 123, dowiadujemy się, że jego poglądy na tę sprawę zbliżają się do tego, „co dzisiaj określamy jako zasadę zbliżenia szkoły do życia. Przekonują o tym takie sformułowania Estkowskiego:

„Czy i jak uczyć po szkołach wiejskich i rolnictwie, ogrodnictwie, hodowaniu bydła, pszczelarstwie i jedwabnictwie,
czy i jak wykladać się po szkołach wiejskich początków nauk o rzemiosłach, handlu itd.,

w jaki sposób uczyć botaniki, aby ją zastosować do praktycznego rolnictwa, ogrodnictwa, a może i do leczenia domowego”.

Sądzić należy, że nauczyciele z zainteresowaniem prześledzą te części książki (głównie rozdział VII), w których autor omówił poglądy Estkowskiego w dziedzinie dydaktyki i metodyki. Najbardziej ciekawe i najcenniejsze są jego uwagi dotyczące nauki czytania i pisania.

Książka prof. Stefana Truchima, znanego historyka oświaty, stanowić będzie niewątpliwie trwałą pozycję w tej dziedzinie lektury i korzystać z niej będą

szczególnie słuchacze zakładów kształcenia nauczycieli, nauczyciele czynni i działacze oświatowi. Ze względu na te jej walory i przeznaczenie warto było dać jej lepszą szatę zewnętrzną i mocniejszą oprawę, o co można mieć żal do PZWS.

W tekście jest parę błędów drukarskich i dlatego w następnym wydaniu trzeba będzie pamiętać o erracie, czego w pierwszym wydaniu nie zrobiono.

K. MAKOWSKI

MARIA ŁOPATKOWA: NAUCZYCIEL I DZIECKO WIEJSKIE

PRZEDMOWA PROFESORA JÓZEFA CHAŁASIŃSKIEGO

Warszawa 1959.

Kiedy rozmawia się ze słuchaczami liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich na temat ich planów życiowych, to słyszy się najczęściej, że swoją karierą zawodową widzą w szkole wiejskiej. Nawet ci, którzy wyszli ze środowiska wiejskiego, niechętnie tam wracają.

Istniejące jeszcze, choć stale malejące, dysproporcje między poziomem życia wsi a miasta tłumaczą w pewnym stopniu to zjawisko. Absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli na ogół „bronią się” przed objęciem posady w środowisku wiejskim, gdyż odstrasza ich znacznie trudniejsze warunki pracy. Nie wystarcza bowiem zamknąć się tam w „czterech ścianach klasy” i być „wykładowcą”, lecz praca w szkole wiejskiej wymaga w większym zakresie, aniżeli w mieście, działalności społecznej w środowisku.

Tymczasem w zakładach kształcenia nauczycieli nie zawsze jest atmosfera wyzwająca u kandydatów pragnienie podejmowania trudniejszych zadań oświatowych. Zakłady te w niedostatecznym jeszcze stopniu rozwijają samodzielność kandydatów, którzy właśnie w środowisku wiejskim muszą przejawiać wyjątkowo wiele inicjatywy.

Praca nauczyciela wiejskiego może stać się atrakcyjna i dać dużo zadowolenia wówczas, gdy nauczyciel podejmuje ją z pełnym rozumieniem i świadomością ciążących na nim obowiązków dydaktyczno-wychowawczych i społecznych.

Książka Marii Łopatkowej pt. *Nauczyciel i dziecko wiejskie* w sposób przekonujący pokazuje pracę nauczycielki wiejskiej, która znalazła w niej zadowolenie, a jednocześnie sens swego życia. Z wielkim zainteresowaniem czyta się rozdziały książki. Ich tytuły odzwierciedlają bogatą problematykę, a zarazem specyfikę pracy nauczyciela wiejskiego: „Pierwsze kroki, z rozmyślań o nauczycielu, moje dzieci klasy I, o kształceniu uczuć, walka szkoły z ciemnotą i przesądami, słownik dziecka wiejskiego i jego bogacenie, problemy klas najstarszych, wolny czas dziecka wiejskiego, kilka uwag na temat opieki lekarskiej nad dziećmi wiejskimi, wizytacja, dlaczego warto iść na wieś?” Oto rejestr nurtujących autorkę spraw i zagadnień, będących wynikiem zdobytego doświadczenia.

Naczelną ideą, którą autorka konsekwentnie rozwija i której pragnie swoją pracą służyć — to dobro dziecka, a przede wszystkim stwarzanie mu coraz lepszych warunków życia. Nie można tego osiągnąć jedynie przez nawet sumienne wypełnianie obowiązków szkolnych. Dziecko większość dnia spędza poza szkołą. Stąd dla efektów pracy szkolnej nie jest rzeczą obojętną, czym wypełnia ono czas pozalekcyjny. Czy zajęcia te sprzyjają rozwojowi dziecka i osiągnięciu odpowiednich wyników nauczania, czy też wręcz odwrotnie, stają w poprzek zamierzeń szkoły. Dobro więc dziecka wymaga od nauczyciela wejścia do środowiska. Aby

zdobyć tam sukcesy, trzeba — zdaniem autorki — dwóch niezbędnych czynników: głębokiej znajomości rzeczy i zapału.

Widzimy więc autorkę w zespole teatralnym wśród młodzieży i starszych, w kole gospodyń wiejskich, w kółku rolniczym, Związku Młodzieży Wiejskiej, na wycieczce do Warszawy i Łodzi, w świetlicy, w ognisku przedszkolnym oraz w innych akcjach, jak staranie o zelektryfikowanie wsi, zdobycie telewizora itp. „Praca z dziećmi, młodzieżą i kobietami wyrobiła mi we wsi przydomek »swojej«. Już nie czułam się obca, łatwiej więc było mi przekonywać mieszkańców” (s. 14). Swoją działalnością podbiła autorka serca wszystkich ludzi we wsi. Szczere oświadczenie „dobrze mi z nimi żyć” znajduje pełne pokrycie w przytoczonych faktach.

Czy ogrom podjętej pracy społecznej nie przerastał możliwości autorki i czy nie odbił się ujemnie na pracy w szkole? Nauczycielka zdaje sobie sprawę z tego niebezpieczeństwa. „Jeśli będziemy na pracę ze środowiskiem patrzyli głównie przez pryzmat troski o dziecko, to nigdy nie oddalimy się od szkoły i jej zadań i nigdy praca ta nie pochłonie nas w takim stopniu, by realizować ją kosztem lekcji” (s. 20). Autorka reprezentuje w tym zakresie jedynie słuszny pogląd, aby działalność społeczna w środowisku nie przesłaniała nauczycielowi jego pracy zawodowej. „Nauczycielowi, który pozyskał zaufanie wsi, łatwiej niż innym inicjować różne potrzebne akcje. Niekoniecznie jednak musi je prowadzić... Popchnięte naszymi ramionami koła potoczą się już dalej — trzeba im tylko nadać kierunek i kontrolować bieg” (s. 22). W ślad za wysuniętym postulatem idą konkretne rozwiązania organizacyjne. Autorka pokazuje osoby, które włączają się aktywnie w działalność społeczną.

Zajrzyjmy do szkoły. Widzimy nauczycielkę w gronie dzieci klasy I. Dzieci na ogół zaleknione przekraczają próg szkoły. W ich świadomości, na skutek stosowanych kar cielesnych w domu, rodzi się nieufny stosunek do szkoły. Nauczycielka musi dopiero zdobywać zaufanie i miłość dzieci. Do tego jednak potrzebna jest znajomość psychiki dziecka wiejskiego. Wydaje się, że autorka ją posiada.

A więc trzeba zrekompensować głód bajek, który nie został zaspokojony w wieku przedszkolnym. Trzeba również rozwijać zaniedbaną dziedzinę dziecięcych lat — zabawę i zabawkę. Elementarne formy kultury życia codziennego w zachowaniu się, nawykach higienicznych, grzecznościowych słowach, wymagają intensywnej pracy. Wszystkie te zadania można zrealizować jedynie przy ścisłej współpracy z rodzicami i przekonaniu ich o słuszności metod stosowanych w szkole oraz przy aktywnym ich wsparciu.

Sfera życia emocjonalnego dzieci jest specjalną troską nauczyciela zarówno w klasach młodszych, jak i starszych. Chodzi tu o stosunek do rodziców, umiłowanie własnego środowiska, kształtowanie przyjaźni do drugiego człowieka, poszanowanie przyrody, uczucia patriotyzmu i internacjonalizmu.

Analizując stosowane metody pracy, trzeba podkreślić, że nie ograniczają się one do oddziaływania werbalnego, lecz w szerokim zakresie uwzględniają działalność dziecka. W doborze metod wykazuje nauczycielka postawę poszukującą, twórczą, przy czym godnym podkreślenia jest stosunek nauczycielki do problemów treści nauczania. „Nam nie wolno myśleć inaczej i mówić inaczej. Co więc robić, jeśli program, który obowiązuje jesteśmy realizować, narzuca nam pozycję niezgodną z naszymi poglądami? W takich wypadkach szukam pomocy książek i ludzi” (s. 23). A więc głoszone przez nauczyciela poglądy muszą mieć pokrycie racjonalne. Taka postawa wyzwala stałą tendencję do uzupełniania swojej wiedzy, do systematycznego samokształcenia. Autorka pokazała, jak zwalczyła swój kompleks antyniemiecki i jak z pełnym przekonaniem mogła opracować w kl. IV czytanekę pt. „Kokardka” i dzięki niej pogłębić wśród uczniów uczucie przyjaźni do narodu niemieckiego.

Praca w klasach starszych wyłania kilka specjalnych zagadnień. Nauczycielka

opisuje, w jaki sposób rozwiązywała problemy uświadomienia seksualnego młodzieży, jak kierowała procesem sublimacji uczuć erotycznych, jak rozwijała uczucia estetyczne i formy dobrego zachowania się. Wielkie zadania stają przed nauczycielką w związku z wyborem zawodu przez uczniów. Stara się zahamować „ucieczkę” ze wsi. Zależy jej na tym, aby wychowankowie nie traktowali pracy na roli jedynie jako „smutnej konieczności”. Wyrabia więc wśród nich „poczucie godności chłopskiej i dumę z funkcji społecznej, jaką spełnia zawód rolnika”.

Radykalne poprawienie wciąż trudnej jeszcze sytuacji dziecka wiejskiego widzi autorka przez wyższe formy gospodarki chłopskiej, uspołdzielczenie wsi i sprowadzenie do niej najnowocześniejszych zdobyczy nauki.

W podnoszeniu poziomu życia wsi wielką rolę do spełnienia ma nauczyciel. Zaniedbane środowisko wiejskie wymaga jednak wysokich kwalifikacji naukowych, społecznych i moralnych. Zakłady kształcenia nauczycieli muszą wyraźniej widzieć swoją rolę w przygotowaniu kandydatów do pracy w warunkach szkoły wiejskiej. Razem z autorką jesteśmy zaniepokojeni wypowiedzią wykładowcy Studium Nauczycielskiego: „Nikt z nich na pewno na wieś nie pojedzie, ale niech się chociaż orientują i w tej dziedzinie” (s. 126). Należałoby sobie życzyć, aby jak najwięcej młodych nauczycieli, entuzjastów pracy oświatowo-kulturalnej, trafiało do środowisk wiejskich.

Cała książka jest przekonującym wywodem, że można się czuć dobrze w szkole wiejskiej. „Nasza praca z dziećmi chłopskimi, nasza praca ze środowiskiem nie tonie w gorączkowym tempie życia, jak to często ma miejsce w wielkomiejskich dzielnicach, ale rodzi przyjaźń i szacunek, rodzi serdeczną pamięć, która żyje dłużej niż my” (s. 150).

Książkę Marii Łopatkowej czyta się z wielkim zainteresowaniem. Wprawdzie taki czytelnik, jak nauczyciel, chciałby dowiedzieć się jeszcze więcej od autorki. Jak godziła pracę społeczną z zajęciami w szkole? Jak przebiegał dzień jej pracy? Czy znajdowała jeszcze czas na rozrywki i życie prywatne? A może właśnie dzięki niektórym niedopowiedzeniom książka ta pobudza do tym większej refleksji.

Przeczytać ją powinien każdy czynny nauczyciel, w mieście i na wsi. Specjalną rolę ma ona do spełnienia w zakładach kształcenia nauczycieli, tak w ręku wykładowcy, jak i kandydata do zawodu. Jest to bowiem — jak czytamy w przedmowie — książka o prawdziwym nauczycielu Polski Ludowej.

M. MACIASZEK

J. I A. MAĆKOWIAKOWIE: ROZWÓJ POJĘĆ MATEMATYCZNYCH U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Poznań PTPN 1960

Książka ta obejmuje sprawozdanie Janiny Maćkowiakowej z przeprowadzonych przez nią obserwacji nad rozwojem pojęć liczbowych u jej synka w okresie od 1 do 6 roku życia: wyniki tych obserwacji skonfrontowane z wynikami badań przeprowadzonych przez Antoniego Maćkowiaka nad zasobem pojęć liczbowych i umiejętności liczenia u dzieci w wieku lat 7, wstępujących do I klasy szkoły podstawowej. W rezultacie tych obserwacji i badań autorzy próbują zająć stanowisko w dyskusji na temat metody zaznajamiania uczniów kl. I z elementarnymi pojęciami matematycznymi.

Metoda i wyniki obserwacji przeprowadzonych przez J. Maćkowiakową zasługują na pełne uznanie. Jest to nowe osiągnięcie znanej autorki kilku już prac:

Jacek czyta, Jacek liczy, Trudności w nauce czytania i pisania, autorki kompetentnej, sumiennej, rzetelnej, umiejącej oddziaływać wychowawczo, obserwować, rozumieć i pisać.

Otrzymujemy tu — ukazany od jednej strony — bogaty obraz rozwijającego się dziecka, które niemal ciągle liczy, które wszędzie napotyka sytuacje dające okazję i pobudzające do posługiwania się liczbami. To dziecko, któremu rodzice nic nie narzucają, zachowuje się tak, jak gdyby miało — zgodnie z jakimś ustalonym z góry programem — dać matce materiał do napisania pracy na określony temat. Czytelnik stawia sobie pytanie, skąd się bierze ta pasja dziecka do liczenia? Jak duży jest tu wpływ zachęcających uśmiechów rodziców, którzy każdy objaw zainteresowań aktywności w dziedzinie liczb i liczenia przyjmują z widoczną dla dziecka aprobatą. Jest tu zapewne i wpływ starszego brata Jacka, który też kiedyś „liczy?”. Choć jest to więc przykład niecodzienny i nietypowy, nie budzi on jednak zastrzeżeń. Czytelnik chętnie dowiadyuje się, jak zróżnicowane i wielostronne mogą być te treści, którymi żyje dziecko, jak bogacą się one nieustannie i porządkują w toku tej niezwyklej aktywności poznawczo-rozwojowej dziecka.

Po przeczytaniu tego sprawozdania czytelnik jest zaskoczony wynikami badań opisanych na końcu książki nad umiejętnością liczenia u dzieci wstępujących do szkoły. Okazuje się, że mały Krzysiek Maćkowiak nie jest wcale dzieckiem wyjątkowym, że w zasadzie duża większość dzieci w tym wieku jest na podobnym poziomie znajomości liczb i liczenia.

Badania przeprowadzone na tych licznych i pochodzących z różnych środowisk dzieciach były więc istotnym uzupełnieniem opisanych obserwacji.

Omawiana praca może mieć znaczenie dla praktyki szkolnej, dla metodyki nauczania początków matematyki oraz — i przede wszystkim — dla dydaktyki ogólnej. W okresie przygotowań do reformy systemu nauczania wysuwa się hasła aktywizacji działalności poznawczej uczniów, wprowadzania do szkoły pracy ręcznej, rozwijania myślenia przez łączenie teorii z praktyką w nauczaniu itp. Książka Maćkowiaków może służyć za poważny argument uzasadniający słuszność tych postulatów. Ukazane w niej czynności poznawcze rozwijającego się dziecka rzucają bogaty snop światła na podstawową problematykę związaną z tymi postulatami.

*

Nie jest chyba najważniejsze stwierdzenie, że praca Maćkowiaków ukazuje w pełni rozwój pojęć matematycznych u dzieci do lat 6. Ważniejsze jest wykazanie, co ona wnosi nowego do problematyki nauczania w ogóle, a nauczania początków matematyki w szczególności.

Pojęcia matematyczne, z jakimi rozwijające się dziecko zaznajamia się stopniowo, obejmują:

- pojęcia wielkości: duży, mały, większy, mniejszy, równy,
- pojęcia ilości: dużo, mało, więcej, mniej, równo,
- pojęcia liczb i liczenia — umieszczanie w szeregu naturalnym: jeden, dwa, trzy; pierwszy, drugi, trzeci itd.,
- pojęcia cyfry jako znaku odpowiedniej liczby,
- pojęcia systemu dziesiętnego — zera i miejsca dziesiętnego; jednostki, dziesiątki, setki, tysiące,
- pojęcia działań: dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie,
- pojęcia ułamka: część całości, stosunek dwu liczb.

W działalności poznawczej Krzysia wystąpiły niemal wszystkie te pojęcia na właściwym dla rozwijającego się dziecka poziomie.

Specjalnie ciekawe jest śledzenie w tej pracy procesu narastania — stopniowego rozwijania się — poszczególnych pojęć: różnicowania, precyzowania, wiązania między sobą, uogólnienia, stosowania w różnych sytuacjach. Przy powstawaniu pojęcia

ilości występowały wielokrotnie czynności psychiczne abstrahowania i uogólniania — odnajdywanie podobieństw i różnic ilościowych między zbiorami, ustalanie równoliczności zbiorów; przy powstawaniu pojęcia liczby dodatkowo — czynności analizy i syntezy — odnajdywanie wewnętrznej struktury liczb, różnic między liczbami, ich szeregowanie, czyli odnajdywanie miejsca w szeregu naturalnym, w systemie dziesiętnym itp.

Istnieje doniosły dla dydaktyki problem, jak wytwarzają się u dzieci pojęcia równości zbiorów, pojęcia liczb, zachowania równoliczności zbiorów przy zmianie układu jego elementów, przy zmianie wielkości i rodzaju tych elementów. Jakiego rodzaju doświadczenia są tu konieczne?

Na te pytania próbuje odpowiedzieć psychologia genetyczna, oparta na empirycznych badaniach procesów poznawczych u rozwijających się dzieci. Badając te procesy, Piaget nalewał do dwu jednakowych słoików te same ilości różnie zabarwionej wody (lub nasypywał koralików) i dzieci na początku badań stwierdziły, że poziom wody jest w obu słoikach równy, bo sięga w każdym do tej samej wysokości; kiedy następnie przelał wodę z jednego słoika do innego, wyższego, dzieci młodsze twierdziły, że teraz jest jej więcej, bo sięga wyżej. Gdy przelał ją później do małych szklanek, twierdziły znów, że jest jej więcej, bo naczyn jest więcej. W wyniku podobnych doświadczeń wyróżnił u dzieci 3 stadia rozwojowe:

I. „Stadium nagich jakości” — gdzie np. spostrzeżenie większej wysokości słupa bierze górę nad poczuciem równych ilości wody (mimo że to poczucie równości wzrasta u dzieci przy odwracaniu czynności, np. przy przelewaniu wody z powrotem do naczynia pierwszego),

II. „Stadium pośrednie” — gdzie oba te czynniki są prawie równie silne (zwłaszcza gdy dzieci dodadzą do spostrzeżenia zwiększenia się wysokości słupa inne spostrzeżenie, np. zmniejszenia się przekroju naczynia),

III. „Stadium wielostronnych czynności myślowych”, gdzie przekonanie o równej ilości wody zwycięża, ponieważ dzieci około 6—7 roku życia są już zdolne do wykonania czynności mnożenia logicznego (np. dochodzą, że wzrasta wysokość słupa, ponieważ zmniejszył się przekrój naczynia przy tej samej ilości wody)¹. Można mieć, co prawda, wątpliwości, czy tu zdecydowała ta powstająca zdolność do mnożenia logicznego, czy też dostrzeżenie przez dzieci innej cechy, istotnej dla porównywanych zbiorów, mianowicie, że zachowała się ta sama ilość wody, ponieważ ani jej nie dolewano, ani nie odlewano przy tym porównywaniu.

Istnieją u dydaktyków różnice zdań co do tego, na jakich wstępnych czynnościach poznawczych i na jakim materiale poznawczym u dzieci należy się opierać przy zaznajamianiu ich z pojęciami ilości i z pojęciami liczb. Od Laya wywodzi się pogląd, że należy się tu opierać na spostrzeganiu wzrokowym i wyobrażaniu sobie przez dzieci prostych schematów (obrazów) liczbowych, odpowiednio ukształtowanych dla każdej liczby w zakresie pierwszej dziesiątki, mieszczących się jako całości w polu widzenia i dających się wyróżniać w prostym akcie spostrzegania. Z tych to schematycznych „obrazów liczbowych”, zachowujących się w pamięci dziecka, miałyby powstawać stopniowo pojęcie liczby.

Czy nie jest to próba oparcia się tu na wyróżnionych przez Piageta „nagich jakościach spostrzeżeniowych”? Jeśli tak, to badania Piageta dają dostateczną podstawę do zakwestionowania słuszności tej metody. Dzieci szkolne są już w III stadium poznawania ilości i są zdolne do formowania pojęć ilości i liczby w procesach wielostronnego myślenia: abstrakcji i uogólniania przy dochodzeniu do pojęcia ilości — równoliczności zbiorów — oraz analizy i syntezy przy poznawaniu struktury wewnętrznej liczb i ich miejsca w szeregu liczbowym.

¹ Por. J. Piaget i A. Szemińska: *Le genèse du nombre chez l'enfant*.

Z opisu Maćkowiakowej dowiadujemy się, że w całym tym okresie rozwoju od 1 do 6 roku życia dziecko nigdy i nigdzie nie posługiwało się jakimiś stałymi schematami spostrzeżeniowymi, że żadne takie schematy nie tworzyły elementów konstytutywnych dalszego poznania. Poznawanie zmysłowo-obrazowe rzeczywistości zmieniało się u tego dziecka ciągle, schematy wyobrażeniowe były zastępowane przez słowa, a słowa wielostronnie konkretyzowane przez nowe schematy wyobrażeniowe. Proces uogólnienia okazał się tu niezwykle bogaty i wielostronny, a produkt uogólniania całkowicie plastyczny. W miarę doskonalenia się uogólnień coraz mniej było w nich elementów bezpośrednio spostrzeżeniowych, a coraz więcej wiedzy ogólnej, wyrażającej się w postaci słów i poczucia „wiem, że..., bo...”, oraz ilustrowanej przy pomocy coraz to innych obrazów. Ta wiedza ogólna była przez Krzysia uzasadniana — w odpowiedzi na pytania „dlaczego” — nie bezpośrednio na drodze odtwarzania schematów wyobrażeniowych, lecz pośrednio na drodze myślenia, na drodze sprowadzenia do czegoś, co nie budziło już wątpliwości, np. że u obu rąk jest jednakowa ilość palców, bo każdemu palcowi u jednej ręki odpowiada palec u drugiej, lub innym razem — po przeliczeniu — bo tu jest 5 i tu jest 5.

Obserwacje autorki wykazują, że zdobywanie przez dziecko wiedzy matematycznej nie polega na gromadzeniu i utrwaleniu obrazów i pojęć oraz na nadbudowywaniu później na nich nowych piętér w sposób podobny, lecz na ciągłym zderzaniu się tego, co już dziecko wie, z tym, co właśnie poznaje, na zdobywaniu nowych wiadomości w oparciu o już posiadane i na ciągłym przekształcaniu posiadanych w toku zdobywania następnych. Niedoskonałe formy i wyniki poznawania rzeczywistości przez dziecko przekształcają się u niego powoli i nieustannie w coraz to doskonalsze. Nawet w okresach pozornego zastoju działalności poznawczej zachodzą u dziecka bliżej nieznanne procesy rozwojowe, które po pewnym czasie, gdy wraca aktywność świadoma, ujawniają się w postaci działań i wyników przeżywających znacznie stadium poprzednie.

Doświadczenia autorki pokazują, jak inaczej przebiega rozwój pojęć dziecka, niż to się powszechnie sądzi, jak niesłuszne są metody jednorazowego „monograficznego” wprowadzania nowych pojęć i terminów i zapominania o nich w toku dalszej pracy, aż do egzaminów. „Najbardziej zadziwiającym dla nas aspektem w obserwacji Krzysia — piszą autorzy — było to, że działalność poznawcza dziecka w dziedzinie ilościowych cech przedmiotów zaczyna się tak wcześnie i że musi jej być tak ogromnie dużo, zanim utworzy się w umyśle dziecka jakieś pojęcie matematyczne i zanim się ono utrwali. Zadziwiło nas, że pojęcia matematyczne tworzą się tak powoli, że potrzebują tyle ćwiczeń i tyle czasu”.

Opisy autorki wykazują, że te nie kończące się ćwiczenia dziecka to był nie proces utrwalania wiadomości matematycznych, lecz proces ich ciągłego zdobywania na nowo, posługiwania się nimi, przekształcania ich i coraz to doskonalszego formowania, że więc był to proces zapamiętywania w procesie myślenia (proces asymilacji i akomodacji).

Wykazują one też, jak niesłuszne jest wyprzedzanie i przyspieszanie tempa rozwojowego dziecka i podsuwanie mu zadań i zagadnień, do których ono jeszcze nie dorosło i samo nie doszło. Sprawozdanie pokazuje, jak prawidłowo przebiega rozwój samorzutny i jak poprawnie — nawet z punktu widzenia logiki — narastają pojęcia matematyczne u dziecka.

Bogactwo bodźców zewnętrznych i aktywności dziecka nie stwarza w nim chaosu różnorodnych kopii otaczającej rzeczywistości, jaki musiałby powstawać w wyniku utrwalania się takich różnych stałych schematów wyobrażeniowych czy pojęciowych. Dziecko natomiast tworzy sobie jeden obraz rzeczywistości, obraz, który przy zderzaniu się starego z nowym — ciągle się przekształca i doskonali, ale nie przestaje być jednym obrazem. Naruszenie tej jedności budzi u dziecka nie-

pokój poznawczy, stwarza problemy do rozwiązania, zmusza do myślenia. W rozwoju Krzysia takich problemów nie było jeszcze zbyt dużo. Dopiero szkoła będzie mu je podsuwać systematycznie.

W działalności poznawczej tego dziecka w wieku przedszkolnym można wyróżnić w stadium początkowym wszystkie niemal składniki myślenia, które obserwujemy później w działalności poznawczej uczniów w szkole. Widzimy tu więc elementy myślenia praktycznego: spostrzeganie zjawisk, analizę i syntezę spostrzeżeń i wyobrażeń, rozumowania praktycznego opartego na spostrzeżeniach i wyobrażeniach oraz analogiach między nimi, tworzenie schematów wyobrażeniowych rzeczywistości i ich ciągle przekształcanie w dalszych procesach poznania i działania. Widzimy też początki myślenia teoretycznego: abstrakcję i uogólnianie — powstawanie fragmentów pojęć ogólnych, dostrzeganie stosunków między nimi; widzimy fragmenty rozumowań teoretycznych w oparciu o te pojęcia i stosunki, spostrzeganie nowych zjawisk i działanie przy udziale tych pojęć ogólnych.

Byłoby pasjonującym zajęciem prześledzić w sprawozdaniu autorki wszystkie zaobserwowane przez nią fragmenty myślenia dziecka i porównać je systematycznie z przedstawionym tu schematycznie pełnym obrazem struktury myślenia w działalności poznawczej uczniów.

*

Z przeprowadzonych obserwacji i badań autorzy wyciągają wniosek, że najlepszą metodą zaznajamiania uczniów z pojęciami ilości i liczb jest liczenie. Można by dyskutować, czy rzeczywiście proces ten powinien zaczynać się od końca. Przecież logiczna kolejność, wynikająca z konieczności stopniowego narastania treści poznawczych, powinna być inna. Najprostsze mogłoby być np. odnajdywanie równoliczności zbiorów przez odwzorowywanie, a stąd — przez abstrakcję i uogólnienie — wyprowadzanie pojęć ilościowych: równo, więcej, mniej. Posługując się później tymi pojęciami ilościowymi, można by przechodzić do porównywania małych zbiorów i na drodze analizy ich budowy wewnętrznej i syntezy wyróżniać liczby 2, 1, 3 i następne. Dopiero po tym mogłoby nastąpić liczenie: stopniowe zaznajamianie dzieci z szeregiem naturalnym, odwzorowywanie zbiorów w tym szeregu i określanie liczebności zbiorów ostatnią liczbą tego szeregu.

Gdyby zdobywane przez dziecko treści poznawcze układały się jak cegły w murze w logicznie uporządkowane całości, to taka kolejność byłaby tu konieczna. Ale wiemy — choćby z pracy Maćkowiaków — że tak nie jest. Przyswajanie nowych treści jest podobniejsze raczej do przyswajania pokarmu niż do budowy muru — chodzi przede wszystkim o to, aby były one strawne, smaczne i pożywne, a już organizm zasymiluje je w sposób właściwy.

Taką „strawną, smaczną i pożywną” dla dziecka treścią w tym zakresie jest przede wszystkim liczenie. Bodźce społeczne — z jednej strony — oraz własna potrzeba porządkowania chaotycznej rzeczywistości — z drugiej — narzucają wprost dziecku konieczność zainteresowania się liczeniem. Tu się kryje źródło pasji Krzysiów i Jacków, którzy „liczą”. Można więc zaczynać od liczenia, jeżeli się wie wszystko, co tu wiedzieć należy, i dopomoże się dziecku we właściwym miejscu i czasie do zdobycia w sposób jak najprostszy wszystkich potrzebnych mu podstawowych pojęć liczbowych: jeżeli te procesy liczenia będą — jak w przypadku Krzysia — bogatymi procesami rozwijającego się myślenia dziecka, a nie tylko werbalnym bezmyślnym „klepaniem liczebników”.

Nie wynika oczywiście z tego, żeby w nauczaniu nie liczyć się z logicznym układem materiału. Jeśli chcemy bogato rozwijać myślenie uczniów w procesie nauczania, to musimy wprowadzać nowe treści w takiej kolejności, aby uczniowie mogli zawsze posługiwać się posiadaną wiedzą przy zdobywaniu następnej, jak np. pojęciem ilości przy zdobywaniu pojęcia liczby. Proces nauczania w szkole

powinien być pod wielu względami podobny do procesu samorzutnego rozwoju działalności poznawczej dziecka w okresie przedszkolnym. Powinien on przede wszystkim dawać mu w dalszym ciągu okazję do wielokrotnego posługiwania się zdobywaną wiedzą w praktyce życiowej. Pod pewnymi względami powinien on się jednak różnić. Musi on być np. uporządkowany ze względu na systematyczne kolejne narastanie i logiczne wiązanie się treści nauczania. Nie po to, żeby pasowały do siebie jak cegły w murze, lecz po to, żeby uczeń mógł łatwo i bogato posługiwać się posiadaną wiedzą przy zdobywaniu — w procesach myślenia — następnej.

Czy należy przy tym posługiwać się obrazami liczbowymi Laya, Rusieckiego czy kostkami do gry, którymi bawił się Krzyś w doświadczeniach Maćkowiaków? Jest to oczywiście nie tylko możliwe, ale i bardzo pożądane. W nauczaniu winny zawsze występować łącznie: myślenie praktyczne oparte na spostrzeżeniach i wyobrażeniach oraz analogiach między nimi i myślenie teoretyczne oparte na wypowiedziach i wyrażeniach matematycznych oraz na związkach formalnych między nimi.

Obrazy liczbowe wprowadzają określony ład do chaosu elementów zbioru, nadają zbiorom określoną strukturę przestrzenną, pozwalając wyróżniać je w jednym akcie spostrzeżenia. Lepiej jednak jest nie ograniczać się do jednego tylko, powtarzającego się, układu elementów. Takie postępowanie byłoby słuszne, gdyby proces poznawczy ucznia był statycznym kopiowaniem obrazów czy pojęć, bez ich zmieniania przy posługiwaniu się nimi w toku dalszej pracy. Ponieważ jednak wiemy, że proces ten jest dynamicznym procesem myślenia i ciągłego przekształcania posiadanych treści, powinniśmy podsuwać uczniom tyle różnych struktur obrazów liczbowych, na ile pozwala budowa wewnętrzna każdej liczby. Wzbogaci to procesy analizy i syntezy przy poznawaniu struktury wewnętrznej poszczególnych liczb i przyczyni się do ich operatywności przy posługiwaniu się nimi w różnorodnej praktyce, w której te struktury będą się ciągle zmieniały.

*

Te ogólne rozważania pokazują najistotniejsze braki i najistotniejsze zalety omawianej pracy Maćkowiaków. Najważniejszym jej brakiem jest to, że nie wydobywa dostatecznie wyraźnie tej doniosłej problematyki ogólnej, w której świetle nabierają właściwego sensu wszystkie sprawy szczegółowe. Największą zaś zaletą jest wielkie bogactwo faktów, pracowicie i inteligentnie zbieranych i opisywanych na przestrzeni kilku lat, w warunkach niesłychanie korzystnych, choć niełatwych do powtórzenia. Taki materiał wymagał, żeby go opracować bardziej teoretycznie.

Można to będzie uczynić w następnych wydaniach, których życzę autorom i czytelnikom.

K. LECH

**JOHN PH. D. GABRIEL: AN ANALYSIS OF THE EMOTIONAL PROBLEMS
OF THE TEACHER IN THE CLASSROOM**
Melbourne Cheshire

Badania pedeutologiczne zapoczątkowane na przełomie XIX i XX wieku zmierzały zrazu do nakreślenia idealnej osobowości nauczyciela. Przykładem tego są prace Dawida, Sprangera, Kerschensteinerja. W miarę jak zaczęto stosować empiryczne metody badań, powstawały różne typologie nauczycieli. Badając skuteczność oddziaływania wychowawczego poszczególnych typów, przypisywano jednym wartości większe niż drugim lub określano przydatność ich do różnych poziomów nauczania.

Z czasem pedeutologię zaczęły interesować zagadnienia bardziej szczegółowe. Przykładem tego jest wyżej wymieniona praca, która zajmuje się uczuciowymi postawami nauczyciela powstałymi na tle warunków pracy zawodowej. Badania tego rodzaju zapoczątkował Amerykanin Wickman. Ułożył listę różnych form zachowania się uczniów wykraczających przeciwko regulaminowi szkolnemu. Badani nauczyciele podkreślali te formy, które były dla nich najbardziej przykre.

Podobne badania przeprowadził Gabriel w Australii. Przy pomocy kwestionariusza ankietowego, w którym chodziło o poznanie reakcji nauczyciela na różne przejawy życia szkolnego, zbażał on 736 nauczycieli. Z odpowiedzi wynika, że największe napięcie w pracy wywołują złe warunki pracy, zwłaszcza przeładowane klasy, nie przystosowane do nowoczesnych wymagań izby szkolne, słabe ich wyposażenie, hałas dzieci, a poza tym małe postępy uczniów. Największe zadowolenie budzą dobre postępy uczniów i ich zapal do nauki, aktywność oraz stwierdzenie adekwatności między dobrą lekcją a jej wynikami. Naruszenie dyscypliny niepokoi bardziej aniżeli niepożądane cechy osobowości.

Występują tu oczywiście odchylenia w zależności od typu szkoły, środowiska pracy i stażu pracy nauczycieli: Nauczyciele szkół podstawowych najbardziej niepokoją się niespokojnym zachowaniem dzieci, agresywnością, brakiem uwagi, nauczyciele szkół średnich — złymi stopniami i brakiem zainteresowań uczniów.

Mężczyźni są bardziej rzeczowi. Najbardziej razi ich zła postawa do pracy i brak uwagi. Kobiety zaś wkładają w pracę więcej uczucia i jakiś bardziej ludzki stosunek, więcej przejmują się brakami uczniów.

Początkujący nauczyciel najwięcej zmartwień ma z powodu braku dyscypliny i niezadowolenia przełożonych. Im starszy nauczyciel, tym bardziej dokuczliwy staje się dla niego hałas dzieci. Narzekania na hałasy dzieci występują najczęściej w szkołach o przepełnionych klasach, w których liczba dzieci przekracza 50. W klasach małych, w których liczba dzieci spada poniżej 30, nauczyciele najbardziej przykro odczuwają znów słabe wyposażenie szkoły. Im większe miasto, im bardziej jest ono uprzemysłowione, tym większe są narzekania nauczycieli na hałasy i niekarne zachowanie się dzieci, tym bardziej upragnione są też dla nich wakacje. W wielkim mieście stosunek nauczyciela do dzieci jest też mniej uczuciowy, a bardziej rzeczowy. Dojeżdżanie do szkół, nieraz z odległych dzielnic, sprawia, że dzieci i kształtujące je tło społeczne są dla nauczycieli obce i nie znane, co nie ułatwia pracy wychowawczej.

Autor wysnuwa z otrzymanych wyników badań ankietowych wnioski, że nauczanie wymaga nie tylko umiejętności dydaktycznych, ale zaangażowania całej osobowości i jej energii. Nauczyciele niechętnie organizują wycieczki i imprezy, ponieważ są okupione większym wydatkowaniem energii nerwowej. Kiedy jednak nauczyciel nie dzieli radości dzieci, stwarza tym samym źródła konfliktów.

Autor wyróżnia dwa typy nauczycielskie. Typ niewyzwalający, czyli ujarzmiający (the non-assertive teacher), kładzie nacisk na wyćwiczenie umiejętności, jest skłonny do stosowania tresury, żąda pedantycznej dokładności, wychowuje przez kary. Ponieważ myśli tylko o postępach uczniów, ogranicza swoje życie prywatne i staje się coraz bardziej ciasny, cieszą go już tylko postępy uczniów. Wysiłek jego jest skierowany na stwarzanie takich sytuacji, w których uczenie się przebiegałoby sprawnie. Jest to nauczyciel bardzo wrażliwy, którego łatwo dotknąć. Dzieci prowadzone przez niego wyładują się po lekcjach w hałaśliwych ekscesach i spędzają wolny czas na bezcelowych zabawach.

Przeciwstawieniem tego typu jest typ wyzwalający, który kładzie nacisk na rozwijanie współpracy i uwzględnienie spontanicznej twórczości. Ośmiela on dzieci, kształtuje ich potrzeby i zainteresowania. Lekcje przygotowuje tak, by ułatwić dzieciom przyswojenie i zasymilowanie materiału. Przywiązuje wielkie znaczenie do wytworzenia dobrych nawyków i przyzwyczajzeń, uważając, że pozostaną one

trwałym nabytkiem na całe życie. Nauczyciel ten poza pracą szkolną wykazuje szerokie zainteresowania i ustawicznie pracuje nad sobą. Dzieci przez niego prowadzone są bardzo opanowane i świadome w działaniu.

Warto przy tej okazji przypomnieć, że z podobnym podziałem na typy wystąpiła w Polsce jeszcze przed wojną Maria Grzegorzewska („Chowanna” 1938).

W związku z przeprowadzonymi badaniami Gabriel snuje rozważania, że wykształcenie zawodowe nauczyciela nie może się ograniczać do praktycznych wskazań, jak uczyć. Potrzebny jest dziś 4-letni okres kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym i roczny staż pracy po ukończeniu studiów, pomyślany jako dalszy ciąg praktyki odbywanej jeszcze w czasie studiów. Pomyślnie zakończenie stażu może być dopiero spełnieniem warunku do wydania dyplomu. Autor cierpko pisze o warunkach pracy szkół w społeczeństwie kapitalistycznym, w którym liczba dzieci w klasie przekracza nierzadko 50, a budynki szkolne są nieodpowiednie i źle wyposażone. Nie widzi też żadnych perspektyw poprawy tego stanu rzeczy, bo — jak twierdzi — niezależnie od tego, czy jest kryzys gospodarczy, czy dobra koniunktura gospodarcza, na oświatę zawsze brak środków pieniężnych.

Książka Gabriela jest wyrazem tych tendencji występujących dziś na całym świecie, które zmierzają do kształcenia nauczycieli w szkole wyższej. Średnia szkoła pedagogiczna była wystarczająca w społeczeństwie względnie stabilizowanym, kiedy wystarczało dać nauczycielowi umiejętności dydaktyczne; nie może już wystarczać w okresie postępu technicznego i nowej rewolucji przemysłowej, kiedy rozwiązywać trzeba coraz nowe trudności i dostosować do tego coraz nowsze metody pracy. Sprawa ta jest niemniej aktualna u nas w Polsce, gdzie nauczyciel spełnia dodatkową rolę w kształtowaniu świadomości młodego pokolenia budowniczych socjalizmu.

L. BANDURA
Gdańsk

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie zwrócimy uwagę na sprawy związane z metodami nauczania. Sięgnijemy do czasu Komisji Edukacji Narodowej w przekonaniu, że znajomość historii oświaty nie jest obojętna w rozumieniu problematyki dzisiejszej.

O DYSKUSJI NAD PROGRAMEM MATEMATYKI

Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych organizowało swe prace w sposób bardzo systematyczny i gruntowny. Przed ogłoszeniem konkursu na podręczniki szkolne przeprowadziło dyskusję o programach nauczania. O takiej wymianie poglądów na temat programu matematyki pisze w tomie II *Rozpraw z dziejów oświaty* Janina Lubieniecka. Zarysowały się wówczas dwie wielce charakterystyczne tendencje: jedni chcieli widzieć w matematyce jej utylitarne znaczenie, inni kładli nacisk na wartości kształcące. Jeden z dyskutantów, autor *Mysli o naukach matematycznych w szkołach wojewódzkich* (Lubieniecka sądzi, iż był to Albertrandi), reprezentował skrajny utylitaryzm: proponował usunięcie wszystkiego, co abstrakcyjne, co nie ma zastosowania w życiu praktycznym. Należy unikać, twierdził, przesadnego wglębiania się w teorie, abstrahowania, dowodzenia, uczyć natomiast na podstawie materiałów czerpanych z zakresu polskiego budownictwa, rolnictwa, gospodarstwa, rzemiosł. Podobne poglądy głosili inni dyskutanci: Kniaziewicz, Hołowczyc, Pfeleiderer.

Inaczej podchodzili do matematyki Popławski i Narbutt. Pierwszy podkreślał jej znaczenie w procesie kształtowania myślenia, gdyż właśnie matematyka najlepiej ze wszystkich nauk uczy porównywać, wnioskować, dostrzegać związki i prawa, odróżniać prawdę od fałszu. Dosadnie określił strony ujemne praktycyzmu Daniel (Kazimierz) Narbutt, gdy zarzucał ziemianom, że trzymają się tylko ślepej praktyki i nie potrafią ułatwić sobie pracy przez stosowanie nowych wynalazków, bo albo ich nie znają, albo ich się boją.

Narbutta cechował realizm społeczny, w imię którego głosił zasadę, że należy uczyć takich wiadomości, „...które uczą coś robić lepiej, prędzej, z mniejszym wysiłkiem, słowem, które są użyteczne”.

Spór rozstrzygnął Grzegorz Piramowicz, sekretarz Towarzystwa. Korzyści praktyczne wysunął na pierwsze miejsce, gdyż znajomość matematyki umożliwia racjonalne kierowanie własnym lub cudzym majątkiem, ułatwia opracowanie planów budynków, prowadzenie rachunków gospodarskich, wartości zaś kształcące widzi w zaprawianiu do ścisłego myślenia.

W wyniku dyskusji został ogłoszony konkurs na prospekt podręcznika matematyki. Z 13 zgłoszonych przyjęty został podręcznik nauczyciela matematyki w Genewie, Lhuilliera, i wydany w tłumaczeniu polskim w latach 1778—1781. Charakterystyczne, że nad podręcznikiem tym wywiązała się znów dyskusja, szczególnie nad problemem: czy ma być stosowana metoda analityczna, czy też syntetyczna. Lhuillier uwzględnił głównie metodę analityczną.

Spór o metody nie zakończył się w owych czasach, co widać chociażby w polemikach na ten sam bodaj temat, przeprowadzonych na łamach „Życia Szkoły” (Hawlicki-Szapieł) w roku bieżącym. Widocznie problem należy do zasadniczych i trudnych.

ZMIENIĆ METODY NAUCZANIA OD PODSTAW

Warto zwrócić uwagę na interesujący, dyskusyjny artykuł Ludwika Łozowskiego pt. *Matura czy remanent*, zamieszczony w numerze 5 „Nowej Szkoły”. Rozpatrując krytycznie sprawę egzaminów, autor wypowiedział taką ich ocenę: „Gdyby logika posiadała cudowną moc bezpośredniego oddziaływania na rzeczywistość społeczną, w szczególności na sprawy szkolne, to egzaminy dojrzałości w macierzystych szkołach dawno należałyby do historii. Niestety, w praktyce życiowej sprawy niekoniecznie układają się po linii argumentacji rzeczowej. Egzaminy dojrzałości mają za sobą potężny argument uświęconej tradycji, a tradycje, jak wiadomo, są żywotne i nie lubią umierać”. Autor wyciąga wniosek, że radykalnie na lepsze można zmienić styl egzaminu dojrzałości pod warunkiem jednoczesnej radykalnej zmiany metod nauczania, i to od podstaw, od szkoły podstawowej. „Zmiana ta — pisze — powinna pójść w kierunku stopniowej likwidacji wyłącznej metody egzegzowania wiadomości i równoczesnego stopniowego wprowadzania metody zadań i problemów, wymagających od ucznia samodzielnego myślenia i operowania nabytą wiedzą”.

Postulat ten jest niewątpliwie słuszny, jakkolwiek niesłychanie trudny do wykonania w szybkim tempie ze względu właśnie na ową żywotność tradycji i niechęć do tego, co nowe. Charakteryzuje to chociażby takie zjawiska, jak trudności zadomowienia się w szkole radia, przedkładanie pomocy naukowych nad rzeczywistość, dominacja słowa itd. Dokonując reformy ustroju, dojdziemy niewątpliwie do reformy metod nauczania — w słusznym przekonaniu, że jedno bez drugiego byłoby tylko połowicznym usunięciem trudności, jakie przeżywa dzisiejsze szkolnictwo.

O METODACH UCZENIA SIĘ

Zagadnieniu temu jest poświęcony w całości numer 3/4 „Chowanny”. Artykuły opracowali, jak zaznacza prof. Pieter w przedmowie, nauczyciele z wieloletnią praktyką zawodową, dobrze obeznani z wiedzą pedagogiczną. „Głos nauczycieli — wyjaśnia — w szczególności głos nauczycieli z dużym doświadczeniem w zakresie pracy szkolnej i z dużą wiedzą pedagogiczną, będzie ważny celem ustalenia inwentarza kłopotów z praktyki nauczania, w obliczu których wyłania się potrzeba konkretnej wiedzy psychologicznej, tj. wiedzy o faktycznej czynności młodzieży, oponowującej materiał programowy. Oczywiście potrzebny będzie również głos dydaktyków i metodyków, a to celem należytego związania badań z tradycją ich dziedzin wiedzy”. Pod wpływem tradycji, głównie Herbart, wysuwa się na czoło dydaktyki metodologia lekcji szkolnej i ona stanowi rzeczywiście oś dydaktyki, jakkolwiek nie jest to sprawa jedyna, co słusznie podkreśla prof. Pieter.

O uczeniu się pisze kilku autorów, każdy z zakresu najlepszego doświadczenia i posiadanej wiedzy teoretycznej. Ogólnego przeglądu form i metod uczenia się szkolnego dokonał Władysław Fejkowicz; o uczeniu się prowadzenia lekcji szkolnych pisze Walerian Bętkowski; pracę domową ucznia omawia Mieczysław Brzozowski, o roli uczenia się na pamięć w dzisiejszej szkole informuje Jan Cofalik, a o roli myślenia w uczeniu się młodzieży szkolnej — Jan Ciosek. Interesujący przegląd teorii uczenia się podała Maria Małecka. Oporając się na książce Kingstleya i Garry'ego *The Nature and Condition of Learning* (Istota i warunki uczenia się), omawia następujące teorie: uczenia się metodą prób i błędów Thorndike'a, Guthrie'ego o czasowym łączeniu bodźców i odruchów, teorię wzmocnień Hulla, topologiczną Lewina i Tolmana. Teorie Thorndike'a, Guthrie'ego i Hulla należą do teorii asocjacyjnej, Tolmana i Lewina — do teorii pól. Informując jedynie o serii artykułów, zachęcamy do przestudiowania, gdyż dają dużo materiału zarówno o teorii,

jak praktyce uczenia się. Nie ze wszystkim oczywiście zgodzimy się i wiele z twierdzeń potraktujemy jako dyskusyjne lub nawet jako nieporozumienie. Tak na przykład, gdy jeden z autorów pisze, iż w strukturze procesu kształcenia praca domowa ucznia stanowi jeden z podstawowych czynników, od których zależne są wyniki i realizacje programów, niewątpliwie jest to przesadny wyraz kurczowego trzymania się tradycji. Wystarczy przypomnieć eksperymenty w szkolnictwie radzieckim, polegające na całkowitym lub częściowym rezygnowaniu z prac domowych. Nieporozumieniem jest chyba również twierdzenie tego samego autora, że „uczeń ... musi wiele wiadomości pamiętać przez długi okres czasu, niektóre zaś aż do skończenia szkoły”. Tylko?

ST. NOWACZYK
Toruń

„SOWIETSKAJA PEDAGOGIKA” — „SZKOŁA I PROIZWODSTWO”

Na łamach miesięcznika „Szkoła i Proizwodstwo” trwa w dalszym ciągu dyskusja nad problemami łączenia nauczania z pracą produkcyjną.

Numer piąty zawiera artykuł polemiczny M. N. Skatkina¹, w którym występuje on przeciwko proponowanej przez Szabałowa niezależności i oddzieleniu w procesie kształcenia w szkole, pracy produkcyjnej uczniów od nauczania. Cytuje list P. Rudniewa do redakcji „Szkoły i Proizwodstwa”, zamieszczony w 1 nrze z br., i wykazuje, że Wł. Lenin podkreślał konieczność ścisłego powiązania nauczania z pracą produkcyjną. M. Skatkin zarzuca S. Szabałowowi niekonsekwencję polegającą na sprzeczności twierdzeń zawartych w — znanej także naszym czytelnikom — jego książce *Kształcenie politechniczne* wyd. w 1956 r., w której mówi o konieczności ścisłego powiązania nauczania z pracą produkcyjną, obecnie zaś z niewyjaśnionych przyczyn przeczy sam sobie.

Ponadto M. Skatkin omawia dwa rodzaje więzi występujących między nauczaniem a pracą produkcyjną.

I. Więź bezpośrednia — polegająca na tym, że w czasie lekcji przedmiotów ogólnokształcących rozpatrywane, analizowane i uogólniane są te fakty, z którymi uczniowie zetknęli się bądź zetkną się w czasie pracy produkcyjnej. Więź tego rodzaju realizowana jest nie tylko na lekcjach w szkole, lecz także w samym procesie pracy produkcyjnej. W tym wypadku uczniowie stosują wiedzę ogólną i techniczną przy wykonywaniu zadania produkcyjnego, wykorzystują ją dla wytyczenia kierunku działania produkcyjnego.

Dla osiągnięcia tego celu nie zachodzi potrzeba naruszania systemu przedmiotów nauczania, ponieważ kwestia rozdzielenia w czasie treści nauczania nie odgrywa tutaj istotnej roli. Z takiego charakteru więzi wynikają w pracy dydaktycznej trzy formy powiązania (korelacji) nauczania z pracą produkcyjną:

1. Powiązanie poprzedzające — polegające na tym, że na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących (cyklu matematyczno-przyrodniczego) daje się podstawę do zrozumienia pracy produkcyjnej. Np. na lekcjach botaniki w kl. V, jesienią, zaznajamia się uczniów z warunkami kiełkowania nasion, a stosować się będzie te wiadomości w praktyce na wiosnę.

¹ M. N. Skatkin: *O tiasnoj swjazi obuczenija sproizwoditielnym trudom*. „Szkoła i Proizwodstwo” nr 5 1960 r.

2. Powiązanie towarzyszące — zachodzące wtedy, gdy uczniowie wiedzę ogólną zdobywają w czasie pracy produkcyjnej. Np. wiadomości o wegetatywnym rozmnażaniu roślin zdobywane w czasie zajęć na działce.

3. Powiązanie następcze — mające miejsce wtedy, gdy konkretne doświadczenie uczeń zdobywa w czasie pracy produkcyjnej, a uogólnienie i zdobywanie teoretycznych wiadomości zachodzi później, przy przerabianiu odpowiedniej partii materiału nauczania. Np. uczniowie kl. IV, V i VI hodują kury, a wiadomości z biologii w tej dziedzinie zdobywać będą dopiero w klasie VI.

II. Więź pośrednia ma miejsce wtedy, gdy wiadomości ogólne nie są bezpośrednio wykorzystywane w pracy produkcyjnej, lecz przez przedmioty ogólnotechniczne, maszynoznawstwo, elektrotechnikę i teoretyczne przedmioty zawodowe. Na przykład, uczeń pracujący przy tokarni posługuje się wiadomościami o jej budowie i technologii przyswojonymi na lekcji maszynoznawstwa, a nie stosuje bezpośrednio w praktyce prawa Newtona, chociaż posługiwał się nim niedłokrotnie w czasie lekcji maszynoznawstwa.

Dla opanowania współczesnej techniki jest konieczne gruntowne opanowanie wiedzy ogólnej. Na tych wiadomościach powinni opierać swoją pracę nauczyciele przedmiotów technicznych. Nie należy jednak — zdaniem M. Skatkina — wymagać od nauczyciela, aby każdy temat przerabiany w czasie lekcji wiązał z pracą uczniów w zakładzie czy warsztacie. Podobnie jak nie należy wymagać od ucznia, aby pracując wiązał każdy moment pracy z matematyką, fizyką, chemią czy biologią. W wielu wypadkach trzeba bowiem widzieć nie bezpośredni, lecz pośredni związek nauki z pracą produkcyjną.

Autor postuluje większą elastyczność w treściach przedmiotów nauczania, aby wiedza zdobywana przez uczniów w zakresie podstaw nauk mogła być podstawą dla wiadomości i umiejętności ogólnotechnicznych i zawodowych.

Eksperymenty przeprowadzone w szkołach potwierdzają, że w tych wypadkach, gdy uczniowie zdobywali wiadomości na drodze uogólnienia i analizy zjawisk technicznych i technologicznych, myślenie ich było sprawniejsze, kształtowała się u nich umiejętność analizy procesów produkcyjnych, praca ich miała charakter zintelektualizowany.

W ten sposób, nie naruszając wewnętrznej logiki przedmiotów nauczania, nie wiążąc sztucznie nauczania i pracy produkcyjnej, nauczyciel może kształcić politechnicznie uczniów i przygotowywać ich do wykorzystywania wiadomości ogólnych i politechnicznych w nauce zawodu i pracy produkcyjnej. Dyskusja na temat łączenia nauczania z pracą produkcyjną nie jest jeszcze zakończona i Redakcja oczekuje wypowiedzi na ten temat nie tylko od teoretyków pedagogiki, lecz także od nauczycieli.

Numer 5 „Sowieckoj Pedagogiki” przynosi artykuł omawiający eksperyment 28 szkół ukraińskich w dziedzinie wychowania uczniów przez pracę w szkołach ośmioletnich².

System przygotowania uczniów do pracy i realizacji zadań kształcenia politechnicznego w szkołach eksperymentalnych obejmował:

1. Nauczanie pracy według planu przewidzianego dla szkół ośmioletnich, a więc: pracę ręczną w kl. I—IV; zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych: obejmujące obróbkę drewna, metalu i niektórych innych materiałów (kl. V—VII); nauczanie elementów maszynoznawstwa i elementów maszynowej obróbki metalu, elementy elektrotechniki (kl. VIII); prace agrobiologiczne (kl. V—VIII); prace z zakresu gospodarstwa domowego i żywienia. Program nauczania był zróżnicowany dla chłopców i dziewcząt. Prace w zakresie gospodarstwa domowego dziewczęta poznawały

² A. N. Rusko, M. J. Rozenberg: *Trudowoje wospitanije uczaszczichsia wosmi-letniej szkoły.*

gruntowniej niż chłopcy. Chodziło także o taki dobór prac, by można było poznać zainteresowania dzieci do określonego zawodu.

2. Prace społecznie użyteczne przewidywały oprócz prac wykonywanych na zajęciach praktycznych także samoobsługę, wykonywanie pomocy naukowych, udział w porządkowaniu osiedla itp.

3. Przygotowanie do pracy w kółkach zainteresowań, a więc kółkach technicznych, przyrodniczych, fizycznych itd., w których uczniowie konstruując modele, wykonując doświadczenia biologiczne i agrobiologiczne, zdobywali umiejętności i nawyki pracy, rozwijali własną twórczość techniczną. Dla prawidłowej realizacji tych zadań konieczne okazało się skorelowanie zajęć w kółkach i z procesem nauczania w warsztatach.

4. Wychowanie przez pracę w rodzinie.

Głównym jednak ogniwem tego systemu było nauczanie prac ręcznych i zajęcia praktyczne organizowane w szkole.

Autorzy artykułu dają szczegółowy opis zarówno treści, jak i metod nauczania pracy i wychowania dziecka przez pracę. Interesujący jest system samoobsługi wprowadzony w kierczańskiej szkole. Uczniowie klas I—II mają za zadanie sprzątanie klas, opiekę nad kwiatami we własnych klasach i w sali rekreacyjnej, opiekę nad drzewami na boisku szkolnym. Uczniowie klas III—IV poza tym sprzątają boisko szkolne, sadzą kwiaty, opiekują się działką szkolną. Uczniowie klas V—VI oprócz codziennego sprzątanía własnych klas, remontują i wykonują pomoce naukowe, malują i ozdabiają szkołę, biorą udział w pracach polowych w kołchozie. W klasach VII—VIII uczniowie wykonują remont urządzeń sanitarnych w szkole, wykonują meble dla szkoły, urządzenia sportowe, a nawet pewne zamówienia kołchozów lub fabryk.

W eksperymentujących szkołach realizowany był także program włączenia uczniów do różnego rodzaju prac w domu rodzinnym.

Doświadczenie szkół ukraińskich dowodzi, że system wychowania przez pracę dał dobre rezultaty i wszechstronnie przygotował młodzież do życia.

S. SŁOMKIEWICZ

ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W EUROPIE ZACHODNIEJ

Kwartalnik „Zeitschrift für Pädagogik” wychodzący w Weinheim (NRF) oprócz licznych artykułów na tematy ogólnopedagogiczne, pisanych przez znanych zachodniemieckich pedagogów, jak Blättner, Bloth, Bokelmann, Brezinka, Flitner, zamieszcza również ciekawe wiadomości dotyczące organizacji szkolnictwa w różnych krajach i tendencji rozwojowych tegoż szkolnictwa. W 5 roczniku tego kwartalnika (rok 1959) jest wiele informacji dotyczących organizacji kształcenia nauczycieli w różnych państwach Europy Zachodniej, jak również informacje o działalności Międzynarodowej Rady do Spraw Kształcenia Nauczycieli. Zapoznanie czytelników „Ruchu Pedagogicznego” z tymi zagadnieniami wydaje się konieczne.

Organizacja kształcenia nauczycieli w Niemieckiej Republice Federalnej nie jest jednolita. Każdy „Kraj” w NRF prowadzi swoją odrębną politykę oświatową, ma swoją organizację szkolnictwa i również organizację kształcenia nauczycieli dla tegoż szkolnictwa.

Numer 1/59 „Zeitschrift für Pädagogik” omawia ustawę dotyczącą kształcenia nauczycieli w Berlinie Zachodnim oraz w Hesji. Ustawa berlińska z dnia 16. 10.

1958 r. omawia kształcenie nauczycieli wszystkich typów szkół i ustala zadania berlińskich szkół wyższych, które polegają na naukowym i artystycznym przygotowaniu do pracy przyszłych nauczycieli. Kształcenie nauczycieli według tej ustawy obejmuje studium ogólne, studium zawodowe i praktykę szkolną. Każdy nauczyciel składa egzamin pierwszego i drugiego stopnia. Po złożeniu egzaminu pierwszego absolwent może być zatrudniony w szkolnictwie, lecz nauczycielem etatowym zostaje dopiero po złożeniu egzaminu państwowego drugiego stopnia. Po złożeniu egzaminu pierwszego stopnia nauczyciel musi się jeszcze dokształcać na „seminariach przygotowujących do egzaminu państwowego drugiego stopnia”.

Kształcenie naukowe i artystyczne należy do szkół wyższych. Czynnikiem doradczym przy szkołach wyższych, zajmującym się zagadnieniem kształcenia nauczycieli, jest specjalna komisja powołana w tym celu spośród specjalistów różnych typów szkół. Kształcenie w szkole wyższej trwa 6 semestrów i obejmuje: studium ogólne (pedagogika, filozofia, psychologia, biologia człowieka, socjologia i politologia), studium zawodowe (metodyka nauczania) i praktykę szkolną we wskazanej szkole. Liczne przepisy szczegółowe regulują treść i zakres studiów, jak również tok składania egzaminów oraz uprawnienia, jakie zdobywają kandydaci na nauczycieli po złożeniu poszczególnych egzaminów.

W Hesji problem kształcenia nauczycieli reguluje ustawa z dnia 13. 11. 1958 r. pt. „Ustawa o zawodzie nauczycielskim w publicznych szkołach”. Nauczycielem w publicznych szkołach ogólnokształcących i zawodowych może być tylko ten, kto ma odpowiednie do zawodu nauczycielskiego kwalifikacje. Kwalifikacje do zawodu nauczycielskiego w szkołach ludowych, średnich, gimnazjach, w szkołach zawodowych różnego typu można zdobyć przez odpowiednie studia na wyższych uczelniach o kierunkach naukowych lub artystycznych, przez pozaplanową działalność nauczycielską i zatwierdzenie posiadanych kwalifikacji i przez złożenie dwóch egzaminów państwowych. Kwalifikacje do nauczania w szkołach specjalnych można zdobyć przez złożenie dodatkowego egzaminu państwowego. Studia potrzebne do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich trwają: 1) dla nauczycieli szkół ludowych i średnich — sześć semestrów, 2) dla nauczycieli gimnazjalnych — osiem semestrów, 3) dla nauczycieli zawodowych szkół kupieckich — osiem semestrów, 4) dla nauczycieli zawodowych szkół przemysłowych, gospodarczych i rolniczych — sześć semestrów. Uzyskanie kwalifikacji do nauczania w szkołach zawodowych jest uwarunkowane uprzednim zdobyciem wykształcenia zawodowego, którego czas trwania i rodzaj określają zarządzenia szczegółowe.

Zatrudnionym w szkole średniej i w wyższych klasach szkoły podstawowej może być ten, kto poprzednio był zatrudniony w szkole ludowej, złożył obydwie egzaminy państwowe oraz dodatkowy egzamin z jednego jeszcze przedmiotu nauczania. Zatrudnienie natomiast w szkole specjalnej wymaga dalszego kształcenia się przynajmniej przez cztery semestry.

Nauczyciele niekwalifikowani mogą być zatrudnieni w szkołach publicznych wyłącznie za zezwoleniem ministra resortu, któremu szkoła podlega. Zezwolenie może być udzielone tylko w odniesieniu do jednego przedmiotu nauczania.

Zagadnienie nauczania w szkołach inżynieryjnych i niektórych szkołach fachowych regulują odrębne przepisy.

Przygotowanie nauczycieli dla szkół ludowych odbywa się w uniwersytetach, przy których organizuje się specjalnie wyższe szkoły wychowania (Hochschulen für Erziehung). Zadaniem tych szkół jest przygotowanie formalne i praktyczne do zawodu nauczycielskiego. Szkołom tym przydziela się zakłady, w których studenci odbywają praktyki i hospitacje. Wyższe szkoły wychowania stanowią integralną część uniwersytetów, przy których są organizowane. Ich studenci są immatrykulowani jako studenci danego uniwersytetu i mogą być promowani zgodnie z przepisami obowiązującymi na innych fakultetach danego uniwersytetu.

Wyższa szkoła wychowania obejmuje:

- 1) wydział wychowawczo-naukowy,
- 2) wydział przedmiotów humanistycznych i przyrodniczych,
- 3) wydział przedmiotów artystycznych i technicznych.

Studiowanie przedmiotów dowolnych odbywa się bezpośrednio w szkole wychowania lub też wprost na uniwersytecie.

Każda szkoła ma swój samorząd składający się z prezydenta rady szkolnej, rady szkolnej i kolegów poszczególnych wydziałów. Przedstawiciele kolegów, w liczbie co najmniej sześciu, stanowią radę szkolną, która wybiera spośród swych członków prezydenta. Organizację szkoły zatwierdza Rząd Krajowy na równi z organizacją uniwersytetu, przy którym dana szkoła istnieje. Liczba studentów jednej szkoły nie może przekraczać 1200 osób.

Pierwszy egzamin państwowy składa się w wyższych zakładach naukowych. Miejsce drugiego egzaminu, jak również przepisy regulujące sprawy składania tego egzaminu, obowiązujące studiujących, ustala minister wychowania i kształcenia ludowego lub odpowiedni minister resortowy.

Numer 2/59 wyżej wymienionego kwartalnika podaje również przepisy regulujące kształcenie nauczycieli w Austrii. Przebiega ono nieco inaczej niż w NRF, ma jednakże w zasadzie wiele cech wspólnych. Podstawą kształcenia nauczycieli w Austrii są prowizoryczne plany nauczania wydane jeszcze w 1945 roku. Wstępujący do zakładu kształcenia nauczycieli musi mieć ukończony 14 rok życia i ukończoną szkołę obowiązkową z wynikiem dobrym. Nauka trwa pięć lat. Absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli otrzymują te same uprawnienia jak absolwenci gimnazjów realnych. Tok studiów przygotowujących nauczyciela szkoły ludowej obejmuje wykształcenie ogólne oraz oparte o dobre podstawy naukowe i wielostronną praktykę kształcenie zawodowe. Szczególną uwagę kładzie się na wykształcenie muzyczne i krajoznawcze. Z języków obcych program przewiduje nauczanie łaciny, jednego języka obcego nowożytnego, przede wszystkim języka jednej z mniejszości narodowych.

Z zakładami kształcenia nauczycieli powiązane są szkoły ćwiczeń, w których słuchacze odbywają zajęcia praktyczne. Po złożeniu „egzaminu dojrzałości do zawodu nauczycielskiego w szkołach ludowych” absolwent otrzymuje prawo nauczania w jednej ze szkół ludowych, lecz jako siła pomocnicza. Po dwóch latach pracy ocenionej pozytywnie może być dopuszczony do egzaminu państwowego na nauczyciela szkół ludowych. Złożenie z wynikiem pomyślnym tego egzaminu upoważnia go do objęcia stanowiska nauczyciela lub kierownika szkoły.

Objęcie stanowiska nauczyciela klas wyższych szkoły ludowej lub szkoły specjalnej wymaga złożenia dodatkowego egzaminu kwalifikacyjnego, przewidzianego dla tego typu szkoły lub dla poszczególnych grup przedmiotów wykładanych w tej szkole. Egzamin kwalifikacyjny składa się przed specjalnie w tym celu powołaną komisją.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich odbywa się w uniwersytetach. Tutaj obok przedmiotów głównych, których mają w przyszłości uczyć, kandydaci studiują dowolnie wybrane przedmioty poboczne. Złożenie egzaminu z przedmiotu pobocznego upoważnia do nauczania tego przedmiotu w klasach niższych (I–IV) szkoły średniej. Kandydat na nauczyciela szkoły średniej musi ukończyć przynajmniej 8 semestrów studiów uniwersyteckich, złożyć egzamin nauczycielski i odbyć 1-roczną praktykę. Studenci przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego zobowiązani są do prowadzenia w ostatnich semestrach hospitacji w szkołach średnich.

Metodykę nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach wyższych prowadzą nauczyciele szkół średnich, którym bądź to powierzono prowadzenie rocznych praktyk studentów w okresie próbnym, bądź też są zatrudnieni w akcji dokształcania nauczycieli szkół średnich.

Od nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, uczących w zakładach kształcenia technicznego i przemysłowego lub w zakładach kształcenia zawodowego kobiet, wymaga się kwalifikacji przewidzianych dla nauczycieli szkół średnich.

Nauczyciele przedmiotów ogólnoteoretycznych w zakładach kształcenia technicznego i przemysłowego, jak również w zakładach kształcenia zawodowego kobiet, muszą mieć, oprócz wykształcenia wymaganego od nauczycieli szkół średnich, pełne wykształcenie wyższe w danym kierunku zawodowym i przynajmniej pięcioletnią praktykę zawodową.

Do nauczania w średnich szkołach kupieckich (akademiach handlowych i szkołach handlowych) wymaga się: od nauczających przedmiotów kupieckich — ukończenia wyższej szkoły handlu światowego i uzyskania prawa nauczania w średnich szkołach kupieckich, od nauczających przedmiotów ogólnokształcących — posiadania kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół średnich.

Podobnie jak w NRF, również i w Szwajcarii kształcenie nauczycieli nie ma jakiegś centralnej organizacji. Zgodnie z konstytucją z 1848 i 1874 roku problem kształcenia nauczycieli pozostawiono kantonom do rozstrzygnięcia we własnym zakresie. Dlatego też w każdym kantonie sprawa ta układa się zupełnie odrębnie. W dużych miastach (Genewa, Bazyleja) każdy człowiek może sobie wybierać kierunek kształcenia zgodnie z jego uzdolnieniami. Umożliwiają to małe odległości od uczelni i udzielane stypendia. W biednych kantonach górskich lub wiejskich sprawa układa się inaczej. Cała troska władz polega na zapewnieniu wszystkim wykształcenia przynajmniej na stopniu podstawowym (Primarschulunterricht). Duże odległości od większych ośrodków, trudności komunikacyjne i brak stypendiów powodują, że wielu uzdolnionych uczniów nie ma możliwości dostania się do gimnazjum. Tym samym i szeroki dostęp obywateli do zawodu nauczycielskiego jest utrudniony, tym bardziej że nauka jest płatna.

Kształcenie nauczycieli dla pierwszych klas szkoły ludowej (Primarlehrer) odbywa się w zasadzie w seminariach nauczycielskich. Podbudową seminariów są szkoły ludowe. Nauka w seminariach rozpoczyna się w zasadzie po ukończeniu piątego roku nauczania w szkole ludowej i trwa cztery lata. W szkołach tych, najczęściej z internatami, grupujących znaczny odsetek młodzieży pochodzenia wiejskiego, uczniowie otrzymują wykształcenie ogólne i zawodowe.

Absolwenci tych seminariów przeważnie przechodzili na stanowiska nauczycielskie w szkołach wiejskich. Od pół wieku w Szwajcarii, podobnie jak i w innych krajach, zachodzą jednakże bardzo duże zmiany. Uprzemysłowienie wdziera się i na wieś, a ludzie ze wsi wędrują do miast, szukając tam zarobku i innych form życia. Tym samym miasta stale rozrastają się, a kurczy się liczba mieszkańców wsi. Seminarium nauczycielskie, na skutek tych przemian, stanęły przed nowymi problemami. Po pierwsze, nie mogą już liczyć na kandydatów tylko na wsi, i muszą werbować kandydatów z miast. Ci ostatni uważają seminarium nauczycielskie tego typu, nastawione na przygotowanie nauczyciela wiejskiego, za anachronizm. Wolą iść do gimnazjów w dużych miastach, gdzie można obrać różne kierunki wykształcenia. W tych kantonach więc, gdzie nie dość wcześnie przemyślano problem przejścia maturzystów do zakładów kształcenia nauczycieli, maturzyści ci dla zawodu nauczycielskiego są straceni.

Stwierdzono, że seminarium w nieznacznym tylko stopniu przygotowują swych adeptów do potrzeb dzisiejszego społeczeństwa. Wielu nauczycieli, dobrze zapowiadających się w seminariach i dających sobie bardzo dobrą radę w warunkach wiejskich, musiało przyznać w ostatnim czasie, że po przeniesieniu do miasta nie mogli podołać wymaganiom stawianym im przez dzisiejszą młodzież i jej rodziców. Poziom wykształcenia nauczycieli w seminarium jest za niski. Powoduje to pewną izolację nauczyciela od środowisk inteligentnych i brak zaufania do tego zawodu.

Stwierdzono również, że nonsensem jest kazać wybierać zawód, zwłaszcza zawód nauczycielski, w czternastym roku życia, gdy nie ma mowy o możliwości stwierdzenia przydatności do tego zawodu. Wysuwano więc projekty zreformowania systemu kształcenia nauczycieli przez podniesienie czasu wyboru zawodu na 18 lub 19 rok życia. Inną przyczynę niskiego poziomu nauczycieli upatrywano w tym, że seminarium chciało w czterech latach dać równocześnie pełną wiedzę ogólną i zawodową. W ten sposób nie przygotowywało dobrze ani do matury, ani też nie umożliwiało właściwego przygotowania się do pracy zawodowej. W takim układzie pedagogika, psychologia i dydaktyka, wobec ciężaru gatunkowego ogólnokształcących przedmiotów, uchodziły za przedmioty uboczne. Kandydaci na nauczycieli przyjmowali przedmioty przygotowujące do zawodu nauczycielskiego podobnie jak terminatorzy wskazania mistrza. Za młodzi byli, by przyjmowaną wiedzę oceniać krytycznie. Nawet najlepsi absolwenci seminariów okazywali się dobrze przygotowanymi rzemieślnikami, bez polotu i bez perspektywy umysłowej. Przyczyniał się do tego również niechętny stosunek nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących do nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Z powyższych względów w ostatnich latach poczyniono próby wprowadzenia pewnych zmian do systemu kształcenia nauczycieli. Zmiany te szły przede wszystkim w kierunku oddzielenia kształcenia ogólnego od zawodowego, to znaczy oparcia kształcenia zawodowego nauczycieli na ukończonej średniej szkole ogólnokształcącej. W tym układzie kształcenie ogólne kandydatów na nauczycieli odbywało się na stopniu podstawowym razem z kandydatami do innych zawodów „intelektualnych”, a na nim oparto by kształcenie zawodowe o programie poszerzonym, zgodnie z wymaganiami czasu. Załączony wykres przedstawia taki właśnie projekt kształcenia nauczycieli realizowany przez kantony Schaffhausen, Aargau, Luzern i Zürich.

WYKRES

Rok nauczania	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Schaffhausen										o	o	o		W	R
Aargau										o	o	o	o	W	
i Luzerna										Gimnazjum				W	
Zürich										o	o	o	o	W	
									Gimnazjum					W	

Szkola Podstawowa I Stopnia (Primarschule)

Szkola Podstawowa II Stopnia (Sekundarschule)

O — kształcenie ogólne w Niższym Seminarium (Unterseminar)

W — kształcenie zawodowe w Wyższym Seminarium (Oberseminar)

R — „rok wędrówki” (Rucksackjahr), jednoroczna praktyka poza szkołą i poza gminą, w której kandydat mieszka

W kantonie Zürich może młody 14-letni uczeń dojść do zawodu nauczycielskiego dwiema drogami: albo przez ukończenie niższego seminarium, albo przez ukończenie gimnazjum. Absolwenci niższego seminarium przechodzą na rok, a absolwenci gimnazjum na półtora roku do seminarium wyższego, by tam zdobyć wykształcenie zawodowe. W roku 1958 już przeszło połowę słuchaczy seminarium wyższego stanowili absolwenci gimnazjum. Okazuje się jednakże, że okres kształcenia zawodowego jest jeszcze za krótki. Projekty nowe przewidują przedłużenie tego okresu do dwóch, a nawet trzech lat po uzyskaniu matury ogólnokształcącej.

Inne próby poczyniła Bazyleja. W Bazyleji zorganizowano Instytut Kształcenia Nauczycieli oparty rekrutacyjnie na młodzieży szkół maturalnych. Kandydaci składają egzamin wstępny, mający na celu stwierdzenie ich przydatności do zawodu

nauczycielskiego. Studia trwają cztery semestry. Punktem centralnym studiów jest wyposażenie słuchaczy w umiejętności nauczania. Pod kierunkiem doświadczonych praktyków kandydaci krok za krokiem wtajemniczani są w sztukę nauczania na wszystkich stopniach szkoły ludowej, z przedmiotami artystycznymi włącznie (śpiew, rysunek, pisanie, ćwiczenia fizyczne). Na wykształcenie praktyczne składają się przedmioty: metodyka, pedagogika (włącznie z historią pedagogiki, pedagogiką i socjologią) i psychologia (łącznie z psychologią dzieci anormalnych). W nauczaniu przedmiotów artystycznych rozwija się również indywidualne zdolności słuchaczy. Z przedmiotów ogólnokształcących plan przewiduje tylko język niemiecki.

Nauczycieli dla szkół średnich (Mittellehrer lub Sekundarlehrer) kształcą w zasadzie uniwersytety. Studia winny trwać przynajmniej 6 semestrów w trzech przedmiotach według wyboru (jęz. niemiecki, francuski, angielski, historia, geografia, botanika, zoologia, matematyka). Po ukończeniu studiów uniwersyteckich kandydat składa egzamin na nauczyciela szkoły średniej i następnie musi uczęszczać przynajmniej dwa semestry na studia metodyczno-pedagogiczne, organizowane przez kantonalne seminarium nauczycielskie. Po ukończeniu tych studiów ostatecznie otrzymuje uprawnienie do nauczania.

Nauczyciele szkół podstawowych (Primarlehrer) uczą przeważnie w niższych klasach szkoły ludowej. W wyższych klasach szkół ludowych, jak również w czterech niższych klasach gimnazjalnych uczą już nauczyciele szkół średnich (Mittellehrer).

Inaczej sprawa kształcenia nauczycieli przedstawia się w Bernie. Seminarium nauczycielskie w Bernie istniało już przed założeniem w tym mieście uniwersytetu. Fakt ten w konsekwencji spowodował, że do dnia dzisiejszego bardzo poważnie podchodzi się tutaj do zagadnienia kształcenia metodyczno-pedagogicznego nauczycieli drugiego stopnia (Sekundarlehrer). Na uniwersytet można wstąpić po otrzymaniu kwalifikacji na nauczyciela pierwszego stopnia i odbyciu dwóch lat praktyki w szkole wiejskiej lub po złożeniu egzaminu maturalnego. Maturzyści jednakże muszą najpierw przejść kurs wstępny, trwający jeden semestr, na którym otrzymują zasadnicze wykształcenie pedagogiczno-metodyczne. Tutaj też studenci zapoznają się z pracą w szkole, co daje im możliwość ewentualnego zrezygnowania z zawodu. Tutaj wpaja się w kandydatów na nauczycieli przekonanie, że w systemie kształcenia nauczycieli przedmiot nauczania nie stanowi jeszcze wszystkiego i że posiadana wiedza nie decyduje o tym, czy ktoś jest dobrym nauczycielem.

Studia w tej uczelni trwają 4 semestry. Uważa się powszechnie, że nie dają one pełnego przygotowania do pracy nauczycielskiej w obecnym społeczeństwie, istnieją więc projekty przedłużenia studiów.

W związku z koniunkturą przemysłową wszystkie zawody umysłowe w Szwajcarii odczuwają brak kandydatów. Duże braki kadrowe posiada również szwajcarskie szkolnictwo. By luki te uzupełnić, w niektórych kantonach organizuje się specjalne dwuletnie kursy, które mają za zadanie przeszkalanie zatrudnionych w innych zawodach na nauczycieli pierwszego stopnia. Na tej drodze uzyskuje się ilościowo dość dobre wyniki, lecz kursy te uważa się zasadniczo za zło konieczne, które nie rozwiąże problemu. Rozwiązanie tych trudności kadrowych widzi się przede wszystkim w zwiększeniu ilości i wysokości przydzielonych stypendiów, które umożliwią przejście ze szkoły ludowej do gimnazjum, oraz organizowanie bezpłatnych wieczorowych kursów maturalnych dla osób zawodowo czynnych. Środki te w znacznej mierze mogą przyczynić się do rozwiązania problemu braku napiwu kandydatów nie tylko do zawodu nauczycielskiego, ale i do innych zawodów inteligenckich.

„NEA JOURNAL”

Gdy się przegląda dane statystyczne podane przez Bureau of the Census (Urząd Statystyczny), można by pozazdrościć Amerykanom ich osiągnięć liczbowych w zakresie szkolnictwa podstawowego i średniego. Następująca tablica ilustruje dane procentowe o ukończeniu poszczególnych typów szkół przez obywateli w wieku 21—29 roku życia (w procentach):

Ukończona szkoła	Lata	Wiek (ukończony rok życia)				
		21	22	23	24	25—29
Elementary School (6 klas)	1950	92,3	92,1	91,9	91,8	91,5
	1940	91,9	91,5	91,6	91,4	90,6
Junior High School (9 klas)	1950	75,6	74,8	74,7	74,8	73,1
	1940	68,6	67,5	66,3	64,7	59,9
High School (12 klas)	1950	53,6	52,3	51,1	50,9	51,7
	1940	45,4	44,6	43,3	42,4	37,8
Częściowe studia wyższe	1950	18,2	18,6	18,7	18,2	17,5
	1940	12,8	12,8	12,5	12,5	13
Pełne studia wyższe	1950	2,6	4,9	6,3	7,1	7,5
	1940	2,1	3,9	4,8	5,3	5,8

Powyższe dane wskazują, że coraz większa część ludności kończy wyższy stopień organizacyjny szkoły. Jeszcze bardziej wymowna jest następująca tabela:

% młodzieży uczęszczającej do szkół średnich							
Rodzaj szkoły	R o k						
	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1958
I. Junior High School (klasy VII—IX)							
Liczba młodz. w wieku 12—14 lat	100	100	100	100	100	100	100
Uczęszczało do szkół publicznych	46,1	49,1	58,1	78,2	86,2	83,5	85,3
Uczęszczało do szkół prywatnych	4,9	5,3	5,3	8,1	8,7	11,1	13,8
Razem	51	54,4	63,4	86,3	94,9	94,6	99,1
II. Senior High School (klasy X—XII)							
Liczba młodz. w wieku 15—17 lat	100	100	100	100	100	100	100
Uczęszczało do szkół publicznych	6,3	9,7	23,1	39,9	62,7	62,3	68,1
Uczęszczało do szkół prywatnych	2,1	2,1	3,1	3,6	4,9	7,6	9,4
Razem	8,4	11,8	26,2	43,5	67,6	69,9	77,5
III. Total Secondary Education (klasy VII—XII)							
Liczba młodz. w wieku 12—17 lat	100	100	100	100	100	100	100
Uczęszczało do szkół publicznych	26,6	29,7	41,5	59,3	74,4	73,2	77,5
Uczęszczało do szkół prywatnych	3,5	3,7	4,2	5,9	6,8	9,3	11,8
Razem	30,1	33,4	45,7	65,2	81,2	82,5	89,3

Dane te ilustrują wyraźnie tendencję do upowszechnienia szkoły średniej, co oczywiście jest olbrzymim osiągnięciem.

Jednakże dziwnie z tymi danymi statystycznymi kontrastuje wypowiedź tak poważnej osobistości jak dra Gardnera, prezesa słynnej Carnegie Corporation of New York. Dr Gardner w artykule zamieszczonym w listopadowym numerze 1959 roku omawianego czasopisma mówi: „Prawdą jest, że zbliżamy się w zawrotnym tempie do nowej ery naukowej i technicznej. Tylko niktą część Amerykanów zetknęła się z ogromnymi zmianami, które nas czekają w najbliższej przyszłości jako wynik zadziwiającego postępu nauki i techniki. Z całą pewnością na skutek tego postępu niezadługo świat z roku 1959 będzie wyławał się śmiesznie prosty, przestarzały, a nawet prymitywny. Jeśli będziemy biernie poddawali się tym zmianom i nie zajmiemy czynnego do nich stosunku, przejdziemy w szeregi narodów muzealnych, a turyści z bardziej prężnych i żywotnych krajów będą do nas przyjeżdżać, ażeby podziwiać nasz zabytkowy sposób życia”.

Oczywiście gdy się mówi o bardziej prężnych i żywotnych narodach, to się myśli przede wszystkim o Związku Radzieckim. Cała wypowiedź jest zresztą charakterystyczna dla okresu sputnika.

Charakterystyczny też jest artykuł dra D. Murphy'ego, rektora Uniwersytetu w Kansas (numer z listopada 1959 r.), pt. *Niebezpieczne samozadowolenie*. Dr Murphy latem 1958 r. podróżował po Związku Radzieckim, jako członek grupy rektorów wyższych uczelni, w celu zaznajomienia się z radzieckim szkolnictwem wyższym. Zrobiła na nim głębokie wrażenie moralno-polityczna jedność narodów radzieckich i głębokie ich przekonanie, że przeznaczeniem Związku Radzieckiego jest stać się w końcu XX wieku najpotężniejszym mocarstwem na świecie.

50 lat temu ludność Kazachstanu w ZSRR składała się z pasterzy koczowniczych, którzy prawie w 100% byli analfabetami. Obecnie stolica Kazachstanu Ałma-Ata jest współczesnym, ruchliwym miastem z akademią nauk, akademią medyczną, uniwersytetem i laboratorium energii jądrowej. Analfabetyzm praktycznie znikł.

Dra Murphy przeraża szokujące samozadowolenie panujące w USA. Uważa, iż cywilizacja zachodnia znajduje się na najbardziej krytycznym zakręcie w swojej historii. Centralnym faktem obecnego wieku jest szybki rozwój nauki z jej ubocznymi produktami ekonomicznymi, politycznymi i kulturalnymi, w których zostały utworzone dla ludzkości nowe, nieograniczone przestrzenie dla myśli i działalności. „Na jak długo może wystarczyć nam intelektualna pustynia oraz niechęć i nieumiejętność rozwijania w pełni uzdolnień naszej młodzieży?”

Niewątpliwie sputnik stał się impulsem, który przyczynił się do ożywienia ruchu pedagogicznego w USA. Sprawa ma jednak znacznie szersze podłoże. Wyrasta ona na szerokim tle współczesnych przemian naukowych, technicznych, przy czym pedagogzy rozwijają argumentację charakterystyczną dla tzw. wychowania dla przyszłości. Dr Gardner w wymienionym wyżej artykule omawia 6 aspektów przyszłości, które według niego miały najbardziej bezpośredni wpływ na szkolnictwo amerykańskie. Są to: tempo zmian, rola intelektu, rola nauk przyrodniczych i techniki, zmiany ludnościowe, rola organizacji oraz stosunki międzynarodowe.

Za najważniejszy aspekt przyszłości autor uważa gwałtowność tempa zmian. Z każdym dniem tempo zmian w każdej nieomal dziedzinie życia staje się coraz szybsze, w wyniku czego będziemy musieli wytworzyć w sobie nową wobec nich postawę, co więcej, nauczyć się kierować nimi i utrzymywać je w ryzach.

Sam proces zmian nie jest nowy. Zawsze, jak tylko sięga nasza pamięć, ludzie załamywali ręce nad zadziwiającymi, ich zdaniem, zmianami w życiu. W nadchodzących latach będą one tak uniwersalne i tak gwałtowne, iż znaczna część ludności będzie musiała rozwinąć wysoką zdolność adaptacyjną oraz zrozumieć, że zmianami tymi można kierować, co więcej, wykryć sposoby kierowania nimi. Stąd ogromne zadanie dla szkolnictwa — przygotowywanie młodzieży do przeobrażeń i zmian,

jakie nadchodzą. Coraz bardziej będziemy oddalać się od nauczania rzeczy, które mogą łatwo ulegać starzeniu, a przechodzić do takich, które mogą mieć długotrwały wpływ na rozwój zdolności działania ludzi w gwałtownie zmieniającym się świecie.

Ważne będzie przede wszystkim opanowanie podstawowych wiadomości i umiejętności, dotyczących analitycznego ustosunkowania się do nowych sytuacji, oraz zdobywanie postaw i nawyków myślenia umożliwiających ciągle uczenie się.

Drugą ważną zmianą w obecnym świecie jest zmiana dotycząca roli intelektu w życiu ludzkości. Zmieni się korzystnie atmosfera dla szkolnictwa. Będzie ono więc musiało nieustannie doskonalić swoje metody pracy, będzie musiało też doskonalić się nauczycielstwo. Zwiększająca się liczba zdolnych i wysoko wykształconych ludzi wpłynie na wzmoczenie się społecznego zainteresowania wynikami pracy szkół, co z kolei nałoży na nie nowe obowiązki.

Postępy w naukach przyrodniczych i technice w dalszym ciągu powodować będą rewolucyjne zmiany w metodach produkcji. Zmiany te wysuną na światło dzienne problemy adaptacji organizacji i społeczeństwa i jego wartości moralnych w daleko większej skali, niż to ma miejsce dotychczas.

Najbardziej wyraźne, wynikające z tego wnioski dla szkolnictwa to zapewnienie jak najwyższego poziomu nauczania przedmiotów przyrodniczych i matematycznych. Nie chodzi tu tylko o wykształcenie większej liczby pracowników naukowych w dziedzinie nauk przyrodniczych i matematycznych oraz inżynierów. Również przeważający ogół społeczeństwa musi zdobyć pełną orientację w naukach przyrodniczych i matematycznych, ażeby móc zrozumieć to, co się we współczesnym świecie dzieje. Nauki przyrodnicze i matematyka należą do liberal-arts i powinny stać się częścią umysłowego wyposażenia każdego prawdziwie wykształconego człowieka. Autor stwierdza, że amerykańska szkoła jeszcze nie przystąpiła do realizacji tego zadania. Jest to równocześnie ocena wyników realizacji słynnego „National Defense Educational Act”, uchwalonego w sierpniu 1958 r.

Ogromny wpływ na rozwój szkolnictwa będą miały zmiany ludnościowe. Autor sygnalizuje tylko ten problem, nie zajmując się nim bliżej.

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech współczesnego świata jest rosnąca złożoność organizacji. Ponieważ nie można jej uniknąć, konflikty między organizacją życia a jednostką mogą się zaostrzać. Właśnie to może mieć ważne konsekwencje dla szkolnictwa. Szkolnictwo może nastawić się albo na wychowanie bezpostaciowych członków, albo wychowywać jednostkę do nieustannej walki o zachowanie swojej indywidualności. Autor uważa, iż należy wychowywać ludzi zdolnych do obsługiwania społeczeństwa w jego różnorodnych zakresach organizacyjnych, bez zatracania swoich indywidualności.

Ostatnią wreszcie zmianą, która, zdaniem autora, będzie miała znaczny wpływ na oblicze oświaty w USA, jest wzrastające znaczenie czynników sytuacji międzynarodowej w wewnętrznym życiu kraju. Autor pisze, iż nie jest rzeczą łatwą wyjaśnić stosunek między rozruchami w Kairze i rewolucją w Burmie a przyszłością bawiącej się obecnie na boiskach młodzieży amerykańskiej, lecz bezlitosne doświadczenie coraz częściej wskazuje, że związki takie istnieją. Skończyła się izolacja USA i obywatele amerykańscy coraz jaśniej widzą, że ich los jest nierozzerwalnie związany z losem innych, że najbardziej bezpośrednio interesujące ich problemy leżą poza granicami ich państwa. Musi więc być więcej międzynarodowych treści w programach nauczania.

Trzeba przyznać, że w tym zakresie Amerykanie rozwinęli już dużą aktywność. Wspomniany już „National Defense Education Act” przeznaczył środki przede wszystkim na kształcenie specjalistów w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych i techniki oraz na rozwój nauki języków obcych. Przy uczelniach i szkołach tworzy się tzw. laboratoria lingwistyczne, wyposażone w fonografy, mikrofony, magnetofony, płyty, rzutniki, ekrany, aparaty radiowe i telewizyjne, aparaty elektro-

nowe itp. Federalny Urząd Oświaty został zobowiązany do ustalenia, jakich języków współczesnych należy uczyć dla potrzeb administracji, handlu, przemysłu, szkolnictwa i jaki jest stan obecny ich nauczania. Po wstępnych ustaleniach określono, że palącą potrzebą jest uruchomienie: a) wielu ośrodków dla nauki języka arabskiego, chińskiego, hindu i urdu, japońskiego, portugalskiego i rosyjskiego; b) przynajmniej dwóch ośrodków dla nauki języka jawańskiego, dialektów afrykańskich, kambodżańskiego, Laosu, afgańskiego i pakistańskiego, singaleskiego (Filipiny), amharydzkiego (Etiopia), burmańskiego, bengalskiego, thajlandzkiego itd., c) przynajmniej jednego ośrodka do nauki języka azerbejdżańskiego, ilokańskiego i wisajańskiego (Filipiny), keczua (Boliwia, Ekwador, Peru), joruba (Afryka Zachodnia), tybetańskiego, mongolskiego, guzrati i canara (Indie), melaneskiego i nepalskiego; d) w miarę możliwości ośrodka badań i nauki języka twi-fanti (Afryka Zachodnia), dialektów herberyjskich, białoruskiego, gruzińskiego, kaszmirskiego i orżyja (Indie).

„Nea Journal” rozpoczął na swoich łamach dyskusję na temat „wychowania dla przyszłości”. W styczniowym numerze ukazał się pierwszy na ten temat artykuł, opublikowany przez Komisję Studiów Społecznych Narodowej Rady Studiów Społecznych (Departament NEA). Artykuł powtarza w zasadzie myśli zawarte w artykule dra Gardnera. Szerzej omawia tylko wpływ zmian ludnościowych na oświatę. Wzrost ludności w świecie jest tak gwałtowny, że i w tym przypadku użyto modnego słowa „eksplozja” (ludnościowa). W skali światowej przybywa corocznie 45 mln ludności i jeśli takie tempo utrzyma się nadal, to na kuli ziemskiej ludność podwoi się przed 2000 rokiem.

W tym samym numerze zamieszczono artykuł pracownika Bureau of the Census (Urzędu Statystycznego) pt. *Przed spisem powszechnym w 1960 r.*, w którym autor podaje odpowiednie liczby dla USA. Jest to osiemnasty z kolei spis powszechny (odbywają się one regularnie co 10 lat). Ostatnie dziesięciolecie wykazuje największy w USA wzrost ludności mimo ograniczonej imigracji. Najbardziej jednak znamienne są zmiany w proporcjach młodzieży i starców. Charakteryzuje to następująca tabela:

Ludność	Liczba (w mln.)		% całej ludności	
	1950	1958	1950	1958
W wieku do lat 14	38,6	50,7	25,4	29
W wieku wyżej 65 lat	12,3	15	8,1	8,6

Takie przesunięcia w wieku ludności stwarzają określone problemy społeczno-ekonomiczne (w tym i oświatowe). Poważny też wpływ na oświatę ma tzw. suburbanizacja (powieździelibyśmy — uprzemysłowienie ludności).

Wzrosła też bez precedensu liczba małżeństw: w 1950 r. 36,1 mln małżeństw, w 1958 r. — 39,2 mln.

W 1950 r. uczęszczało w USA do szkół wszystkich typów 30 mln osób w wieku 5—34 lat, w 1958 r. — już 43 mln.

W numerze grudniowym z 1959 r. omawianego czasopisma profesor ekonomii Uniwersytetu Minnesota, Walter W. Heller, zamieścił artykuł pt. *Ekonomiczne aspekty oświaty*. Trudno jest określić w pieniądzech wartość wykształcenia, jednakże jest ona ogromna. Autor zwraca uwagę na zamieszczony w czasopiśmie „Business Week” artykuł pt. *A Top Problem for US — general Shortage of Brainpower* (Węzłowy problem USA — ogólny brak siły mózgow), w którym w pewnym sensie siłę mózgu potraktowano czysto ekonomicznie, jako coś w rodzaju towaru. Popyt na wysoko wykształconych, inteligentnych i twórczych ludzi zwielokrotnił się tak szybko, że szkolnictwo nie może za nim nadążyć.

Odpowiada też autorowi zaklasyfikowanie w czasopiśmie „Fortune” wychowania do kategorii inwestycji, a nie konsumpcji.

W dalszym ciągu autor omawia problemy kosztów oświaty i sposobów jej finansowania.

Autor chce udowodnić tezę, iż Rząd Federalny powinien w większym niż dotychczas stopniu uczestniczyć w pokrywaniu wydatków na oświatę. Obecnie 56% wydatków pokrywają władze samorządowe, 40% — władze stanowe, a tylko 4% — Rząd Federalny. Ale władze stanowe i samorządowe nie są już w stanie w wydawniejszej mierze zwiększyć tych wydatków, gdyż znajdują się pod presją różnych czynników angażujących ich środki finansowe, przede wszystkim pod presją wzrostu ludności, cen, prosperity i różnych prac publicznych.

Presja ludnościowa wyraża się nie tylko w fakcie ludnościowego wzrostu ludności, lecz również w nierównomierności wzrostu różnych jej grup. Liczba osób w wieku do 20 lat i ponad 65 lat, a więc osób nie płacących podatków, wzrasta szybciej niż liczba osób w wieku 20—65, tj. płacących podatki. Bezwzględny przyrost ludności, zmiany w jej składzie wiekowym i urbanizacja bardzo absorbują finansowo władze stanowe i lokalne.

Druga presja na te władze — to olbrzymi portfel robót publicznych. Ocenia się, że w następnych latach trzeba będzie w USA podwoić wydatki na roboty publiczne na szczeblu stanowym i samorządowym.

Trzecia presja wynika z ruchu cen. Od 1947 r. wzrost globalnej produkcji wyniósł około 33%, natomiast koszt usług stanowych i lokalnych wzrósł o około 65%.

Najwyższy już czas, stwierdza autor, ażeby Rząd Federalny w większym stopniu partycypował w wydatkach na oświatę. Nie tylko dlatego, że jego wpływy podatkowe są znacznie większe niż takie wpływy stanów i samorządów, lecz również dlatego, że szkoły publiczne są istotnym instrumentem wzrostu wydajności i postępu technicznego, od których zależy z kolei wzrost ekonomiczny i siła militarna.

National Education Association wystąpiło w tym duchu z memoriałem do Kongresu (patrz artykuł pt. 86 *Kongres* z numeru listopadowego). Wnioski memoriału były następujące: w ciągu czterech najbliższych lat przyznać dodatkową pomoc federalną na szkolnictwo w wysokości 1,1 mld dolarów rocznie, z tym, że kredyty te pozostawiano by do dyspozycji stanom, które miałyby prawo decydować, w jakiej proporcji wydatkować je na uposażenia nauczycieli, a w jakiej na inwestycje szkolne. Opracowano projekt odpowiedniej ustawy (Murway — Metcalf Bil), który jednak utknął w komisjach podczas pierwszej sesji Kongresu. W międzyczasie wpłynął projekt ustawy o inwestycjach szkolnych, przewidujący przyznanie na te cele w ciągu 2 lat po 500 mln dolarów.

Sprawa będzie rozpatrywana na drugiej sesji (w chwili ukazania się numeru naszego czasopisma zapewne już będzie rozstrzygnięta). Tymczasem NEA załączyła do numeru styczniowego omawianego czasopisma apel do nauczycieli i rodziców, ażeby zwrócili się do posłów i senatorów o poparcie projektu ustawy Murway-Metcalfa. W apelu tym wykazano potrzeby szkolnictwa. Właśnie te dane są dla nas interesujące. Podajemy niektóre z nich.

Normy przewidują, że klasa powinna liczyć 25 uczniów, jednakże tylko co siódme dziecko uczy się w takich warunkach, natomiast co piąte dziecko uczy się w klasie liczącej ponad 35 uczniów. Z każdego dziesięciu uczniów, wstępujących do klasy V, kończy klasę XII — 6, $\frac{1}{3}$ uczniów uczęszczających do klasy IX nie otrzymuje matury, a 30—40% maturzystów nie wstępuje na wyższe uczelnie. W szkołach podstawowych co czwarty nauczyciel nie ma ukończonego kolegium (pierwszego stopnia wyższej uczelni).

Prawie trzy czwarte szkół średnich to szkoły zbyt małe, ażeby mogły zapewnić właściwy poziom nauki. W tysiącach szkół średnich ograniczone jest nauczanie

w zakresie nauk przyrodniczych, matematyki i języków obcych. W 1956 r. w 18% szkół nie uczono ani chemii, ani fizyki, w 19% nie uczono geografii, w 37% nie uczono algebry. W co piątej szkole podstawowej brak jest biblioteki, w czterech na dziesięć szkół podstawowych brak jest boiska szkolnego. W 1959 r. brakowało około 130 000 izb szkolnych.

Są to dane wyrywkowe, ale rzucają pewne światło na sytuację szkolnictwa amerykańskiego. Przeciwno temu stanowi rzeczy były skierowane wypowiedzi dra Gardnera i dra Murphy'ego.

T. SOSNOWSKI

KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE W ZWIĄZKU RADZIECKIM
Ważniejsze prace (książki i artykuły) opublikowane w latach 1945—1960

WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

Niniejsza bibliografia, opracowana w Dziale Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, obejmuje zagadnienia ogólne politechnizacji nauczania. Bibliografia zagadnień realizacji kształcenia politechnicznego w poszczególnych typach szkół i w nauczaniu poszczególnych przedmiotów będzie zamieszczona w jednym z następnych numerów „Ruchu Pedagogicznego”.

W nazwach czasopism zastosowano skróty według załączonej tabelki.

CZASOPISMA RADZIECKIE

Biol. v šk.	— Biologija v škole
Chim. v šk.	— Chimija v škole
Fiz. v šk.	— Fizika v škole
Geogr. v šk.	— Geografija v škole
Inostr. j. v šk.	— Inostrannye jazyki v škole
Liter. v šk.	— Literatura v škole
Matem. v šk.	— Matematika v škole
Nač., Šk.	— Načal'naja škola
Nar. Obr.	— Narodnoe obrazovanie
Obščteobr. Šk. Vzr.	— Obščteobrazovatel'naja škola Vzroslych
Pol. Ob.	— Politechničeskoe Obučenie
Prep. ist. v šk.	— Prepodavanie istorii v škole
R. j. v šk.	— Russkij jazyk v škole
Šk. i Pr.	— Škola i Proizvodstvo
Sov. Ped.	— Sovetskaja Pedagogika
Vopr. Fil.	— Voprosy Filosofii
Vopr. Ps.	— Voprosy Psichologii
Učit. Gaz.	— Učitel'skaja Gazeta

CZASOPISMA POLSKIE
 (tłumaczenia i recenzje)

Głos Naucz.	— Głos Nauczycielski
Kwart. Ped.	— Kwartalnik Pedagogiczny
Nowa Szk.	— Nowa Szkoła
Ruch Ped.	— Ruch Pedagogiczny
Rys. i Pr. r.	— Rysunek i Praca ręczna

I. RADZIECKIE BIBLIOGRAFIE POWOJENNE

1. Knihi i brošjury po politečnišeskomu obučeniju, vyšedšie v svet v 1956 godu. [Książki i broszury z zakresu kształcenia politechnicznego, opublikowane w r. 1956]. Pol. Ob. 1957 nr 3 s. 96.
2. Kornejčik T. D.: O knigach rassirjajuščich politečnišeskij krugozor učaščichsja i vospityvajuščich u nich ljubov' k trudu. [O książkach rozszerzających horyzont politechniczny uczniów i kształtujących zamiłowanie do pracy] [Szkie bibliograficzny]. Sov. Ped. 1955 nr 1 s. 100—114.
3. Novye knigi po politečnišeskomu obučeniju. [Nowe książki z zakresu kształcenia politechnicznego] [Bibliografia adnotowana]. Pol. Ob. 1959 nr 8 s. 84—85, nr 11 s. 91—93.
4. Politečnišeskoe obučenje i podgotovka učaščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. Annotirovannyj spisok knig, vyšedšich v 1958 g. [Kształcenie politechniczne i przygotowanie uczniów do działalności praktycznej. Bibliografia adnotowana za r. 1958]. Pol. Ob. 1959 nr 3 s. 91—94.
5. Šarov Ju. V.: Knihi o politečnišeskom obučenii. Kritičeskij obzor. [Książki o kształceniu politechnicznym. Przegląd krytyczny] [1951—1954]. Sov. Ped. 1954 nr 8 s. 139—146.
6. Skatkin M. N., Zinevič N. A.: Politečnišeskoe obučenje i podgotovka učaščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. Bibliografičeskij ukazatel'. [Kształcenie politechniczne i przygotowanie uczniów do działalności praktycznej. Bibliografia]. Moskva 1954 APN ss, 51, 2 nlb.
7. Smirnova S. I.: Čto čitat' po voprosam politečnišeskogo obučenija. [Co czytać z zakresu kształcenia politechnicznego]. Nač. Šk. 1953 nr 7 s. 55—59.
8. Smirnova S. I.: Literatura po voprosam politečnišeskogo obučenija i podgotovki učaščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. [Literatura do zagadnień kształcenia politechnicznego i przygotowania uczniów do działalności praktycznej]. Sov. Ped. 1953 nr 4 s. 116—122, nr 5 s. 113—122.
9. Suchačeva O. D.: Politečnišeskoe obučenje i podgotovka učaščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. [Kształcenie politechniczne i przygotowanie uczniów do działalności praktycznej] [Bibliografia adnotowana książek wydanych w r. 1957]. Pol. Ob. 1958 nr 3 s. 83—86, nr 8 s. 83—87.

II. POGLĄDY KLASYKÓW MARKSIZMU-LENINIZMU NA KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE I ŁĄCZENIE TEORII Z PRAKTYKĄ W PRACY SZKOLNEJ

Marks — Engels — Lenin

10. Krupskaja N. K.: Marks o kommunističeskom vospitanii podrastajuščego pokolenija. [Marks o komunistycznym wychowaniu młodego pokolenia]. W: Krupskaja N. K.: Pedagogičeskie sočinenija w 10 tomach. T. II s. 620—634.
Tłum. W: Krupskaja N. K.: Wybór pism pedagogicznych. Oprac. M. Szulkin. Warszawa 1951 s. 118—133; Toż W: Politechnizacja — żywy problem pedagogiki socjalistycznej. Przekł. i wstęp T. Nowacki. Warszawa 1950 „Nasza Księgarnia” s. 24—36.
11. Marks i Engels o vospitanii i obrazovanii. [Marks i Engels o wychowaniu i wykształceniu młodzieży] [Sost.]: Gruzdev P. N. Moskva 1957 APN ss. 398.
12. Šabaeva M. F., Rotenberg V. A.: K. Marks, F. Engel's, V. I. Lenin o politečnišeskom obrazovanii. [K. Marks, F. Engels, Wł. Lenin o kształceniu politechnicznym]. Pol. Ob. 1957 nr 11 ss. 9—17.

V. I. Lenin — Teksty

13. Lenin V. I.: Direktivy CK kommunistam — rabotnikam Narkomprosa. [Dyrektywy KC RKP(b) dla komunistów pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty]. Sočinenija. Izd. 4 T. I—35. G.I.P.L. T. 32 s. 99—100.

Tłum. Lenin V. I.: Dzieła. Warszawa 1949—1957. T. 32 s. 114—116; toż: W: 50 lat walki KPZR o oświatę. Oprac. R. Polny. Warszawa 1954 s. 20—21.

14. Lenin V. I.: O politechničeskom obučenii. Zametki na tezisy Nadeždy Konstantinovy. [O wykształceniu politechnicznym. Uwagi w związku z tezami Nadeždy Konstantinowny]. W: Lenin o narodnom obrazovanii. Moskwa 1957 s. 365—366; toż: Lenin o molożezii. Moskwa 1954 s. 277—279. Toż.: Nar. Obr. 1957 nr 4 (wkładka).

Tłum. W: Lenin V. I.: O młodzięży. Warszawa 1955 s. 321—323; Toż: 50 lat walki... poz. 13 s. 17—20.

O poglądach Lenina na kształcenie politechniczne i wychowanie przez pracę

15. Boldyrev N. I.: Voprosy npravstvennogo vospitanija molożezii w trudach V. I. Lenina. [Zagadnienia wychowania moralnego młodzięży w pracach Wł. Lenina]. Sov. Ped. 1960 nr 4 s. 40—54, bibliogr.

S. 49—51: Wpływ pracy społecznie użytecznej na rozwój osobowości ucznia.

16. Gončarov N. K.: Lenin i problemy narodnogo obrazovanija. [Lenin i zagadnienia oświaty]. Sov. Ped. 1960 nr 4 s. 24—39, tabl.

S. 30—33: Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną młodzięży. Kształcenie politechniczne i zawodowe.

17. Krupskaja N. K.: Rol' Lenina v bor'be za politechnizaciju školy. [Rola Lenina w walce o politechnizację szkoły]. W: Krupskaja N. K.: Pedagogičeskie sočinenija v 10 tomach. T. IV s. 534—541.

Tłum. W: Krupskaja N. K.: Wybór pism... poz. 10 s. 143—148; Toż W: Politechnizacija... poz. 10 s. 37—41.

18. Monoszon E. I.: V. I. Lenin o vospitanii kommunističeskogo otnošenija k trudu. [Wł. Lenin o kształceniu komunistycznego stosunku do pracy]. Sov. Ped. 1960 nr 4 s. 55—65.

19. Rudnev P. V.: Lenin o politechničeskom obrazovanii i svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. [Lenin o kształceniu politechnicznym i związku nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. Šk. i Pr. 1960 nr 4 s. 3—10.

20. Skatkin M.: Večno živoj istočnik. Perestrojka školy i idei V. I. Lenina o soedinenii obučenija s proizvoditel'nym trudom i o politechničeskom obrazovanii. [Wieczne żywe źródło. Przebudowa szkolnictwa i poglądy Wł. Lenina na łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną i na kształcenie politechniczne]. Nar. Ob. 1960 nr 4 s. 55—64.

III. POGŁĄDY PEDOGOGÓW I DZIAŁACZY OŚWIATOWYCH ROSYJSKICH I RADZIECKICH NA POLITECHNIZACJĘ NAUCZANIA I WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ

21. Iz istorii russkoj pedagogiki. [Z historii pedagogiki rosyjskiej]. Izvestija APN 1957 z. 89 ss. 148.

Treść: Morozenko V. V.: Poglądy pedagogiczne N. W. Szełgunowa; Ivanova G. D.: K. D. Uszyński o roli i znaczeniu pracy w wychowaniu; Ivanova G. D.: Rosyjscy demokraci rewolucyjni o wychowawczym znaczeniu pracy.

M. I. Kalinin

22. Kalinin M. I.: O kommunističeskom vospitanii. Izbrannye reči i stat'i. [O wychowaniu komunistycznym. Wybrane przemówienia i artykuły]. Moskwa 1946 „Molodaja Gwardija” ss. 271.

Tłum.: Wajntraub T., Warszawa 1950 „Nasza Księgarnia” ss. 266, 4 nlb; 2 wyd. 1954 PZWS ss. 284.

23. M. I. Kalinin o vospitanii i obučenii. Izbrannye stat'i i reči. [M. Kalinin

o wychowaniu i nauczaniu. Wybrane artykuły i przemówienia]. Moskwa 1957 Učpedgiz ss. 342, 2 nlb.

O poglądach M. Kalinina na wychowanie przez pracę

24. Boldyrev N. I.: M. I. Kalinin o kommunističeskom vospitanii. [M. I. Kalinin o wychowaniu komunistycznym]. Moskwa 1951. „Pravda” ss. 31.

Tłum. z wyd. 1949: Warszawa 1950 „Książka i Wiedza” ss. 45. Biblioteka młodzieżowa 10.

25. Savčenko I. Ja.: M. I. Kalinin o politechničeskom obrazovanii i trudovom vospitanii. [M. Kalinin o kształceniu politechnicznym i wychowaniu przez pracę]. Pol. Ob. 1957 nr 12 s. 10—14.

N. K. Krupskaja

26. Krupskaja N. K.: Narodnoe obrazovanie i demokratija. [Oświata ludowa i demokracja]. W: Krupskaja N. K.: Pedagogičeskie sočinenija v 10 tomach. Moskwa 1957 T. I s. 249—350.

Tłum.: Niewiadomski St.: Praca i wychowanie. Warszawa 1959 „Iskry” ss. 140, 3 nlb. Biblioteka postępowego wychowania.

27. Krupskaja N. K.: Pedagogičeskie sočinenija v 10 tomach. [Dzieła pedagogiczne w 10 tomach]. Moskwa 1957—1959 APN.

t. IV: Wychowanie przez pracę i kształcenie politechniczne. ss. 629, 1 nlb.

28. N. K. Krupskaja o trudovom vospitanii i politechničeskom obučenii. [N. K. Krupskaja o wychowaniu przez pracę i kształceniu politechnicznym]. Sov. Ped. 1958 nr 2 s. 3—12.

Teksty trzech listów.

29. Tezisy N. K. Krupskoj o politechničeskoj škole. K pervomu partijnomu soveščaniju po narodnomu obrazovaniju v dekabrze 1920 g. [Tezy N. K. Krupskiej o szkole politechnicznej. Pierwsza narada partyjna w sprawie oświaty w grudniu 1920 r.]. Pol. Ob. 1958 nr 3 s. 3—5, Toż: Krupskaja N. K.: Pedagogičeskie sočinenija v 10 tomach. T. 4 s. 35—37.

O poglądach N. K. Krupskiej na wychowanie i nauczanie przez pracę

30. Cimches E.: Aktual'nye sovety. N. K. Krupskaja o metodike obščestvenno poleznogo truda v škole. [Aktualne rady. N. K. Krupskaja o metodyce pracy społecznie użytecznej w szkole]. Nar. Obr. 1960 nr 3 s. 66—68.

31. Golubeva N. V.: N. K. Krupskaja v bor'be za politechničeskiju školu. [N. K. Krupskaja w walce o szkołę politechniczną]. Pol. Ob. 1958 nr 2 s. 3—11.

32. Litvinov S. A.: N. K. Krupskaja o politechničeskom obučenii. [N. K. Krupskaja o politechnizacji nauczania]. Sov. Ped. nr 9 s. 23—30, bibliogr.

33. Rudnev P. V.: Vydajuščijsja teoretik politechničeskogo obrazovanija. [Wybitny teoretik kształcenia politechnicznego] [N. K. Krupskaja]. Pol. Ob. 1959 nr 2 s. 7—14.

34. Użgina Z. S.: N. K. Krupskaja ob obščestvenno poleznoj rabote. [N. K. Krupskaja o pracy społecznie użytecznej]. Sov. Ped. 1960 nr 4 s. 88—94, bibliogr.

A. S. Makarenko

O poglądach A. Makarenki na wychowanie przez pracę i łączenie pracy produkcyjnej młodzieży z nauką szkolną

35. Bobrovskaja M. E.: K istorii detskoj trudovoj kommuny imeni F. Ė. Dzerżyńskiego. [Z historii dziecięcej komunij pracy im. F. Dzierżyńskiego]. Izvestija APN 1952 z. 38 s. 85—106.

36. Naumenko F. I.: Trudovoe politechničeskoe obučenje v pedagogičeskom opyte A. S. Makarenko. (Praca produkcyjna i kształcenie politechniczne w peda-

gogicznej praktyce A. Makarenki]. W: A. S. Makarenko. Kniga II. Izd. L'vovskogo Univ. 1956 s. 20—32.

37. Petruchin I. S.: Nekotorye obščie problemy pedagogiki v trudach A. S. Makarenko. [Niekóre ogólne zagadnienia pedagogiczne w pracach A. Makarenki] [Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. Izvestija APN 1959 z. 102 s. 157—223.

38. Smirnov M. I.: Elementy politechničeskogo obučenija v pedagogičeskoj praktike A. S. Makarenko. [Elementy kształcenia politechnicznego w praktyce pedagogicznej A. Makarenki]. Pol. Ob. 1958 nr 1 s. 3—7.

39. Ter — Gevondjan A. G.: Detskij proizvoditel'nyj trud v kommune imeni F. Ė. Dzeržinskogo. [Praca produkcyjna dzieci w komunie im. F. Dzierżyńskiego]. Izvestija APN 1952 z. 38 s. 107—135.

40. Vinogradova M. D.: A. S. Makarenko o trudovom vospitanii v kommune imeni F. Ė. Dzeržinskogo. [A. Makarenko o wychowaniu przez pracę w komunie im. F. Dzierżyńskiego]. Sov. Ped. 1953 nr 6 s. 33—45, tabl.

41. Vinogradova M. D.: Voprosy organizacii obščego obrazovanija v škole kommuny im. F. E. Dzeržinskogo. [Zagadnienia organizacji kształcenia ogólnego w szkole komuny im. F. Dzierżyńskiego]. Izvestija APN 1959 z. 102 s. 225—313, tabl.

IV. UCHWAŁY I ZARZĄDZENIA WŁADZ PARTYJNYCH I RZĄDOWYCH W UKŁADZIE CHRONOLOGICZNYM

1918 — 1920

42. Iz. programy VKP(b) prinjatoj na VIII sjeździe RKP(b) 18—23 marta 1919. V oblasti prosveščenijs. [Z programu WKP(b) uchwalonego na VIII Zjeździe RKP(b) 18—23 marca 1919. W dziedzinie oświaty ludowej]. W: Sbornik rukovodjaščich materialov o škole. Moskva 1952 s. 9—10.

Tłum. W: 50 lat walki... poz. 13 s. 15—17.

43. Lunačarskij A. V.: Edinaja trudovaja škola i techničeskoe obrazovanie. [Jednolita szkoła pracy a wykształcenie techniczne. 1920]. W: A. V. Lunačarskij o narodnom obrazovanii. Moskva 1958 s. 156—163.

44. Lunačarskij A. V.: O zadačach professional'no-techničeskogo obrazovanija v Rossii. [O zadaniach szkół zawodowych technicznych w Rosji]. W: A. V. Lunačarskij o narodnom obrazovanii. Moskva 1958 APN s. 539—546.

45. Osnovnye principy edinoj trudovoj školy. Ot Gosudarstvennoj komisii po prosveščenijsiu. [Podstawowe zasady jednolitej szkoły pracy. Państwowa Komisja Oświaty] [16. X. 1918]. W: A. V. Lunačarskij o narodnom obrazovanii. Moskva 1958 APN s. 522—538.

Toż: W: Direktyvy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii za 1917—1947 gg. Vyp. II s. 262—272.

Tłum.: Szkoła pracy. Warszawa 1921 „Książka” ss. 24.

46. Polożenie o edinoj trudovoj škole Rossijskoj Socialističeskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki. [Statut jednolitej szkoły pracy] [16. X. 1918]. W: Direktyvy VKP(b)... poz. 45 Vyp. I s. 120—127.

1931 — 1951

47. O načaľnoj i srednej škole. Postanovlenie CK VKP(b) ot 5 sentjabrja 1931 g. [O szkole początkowej i średniej. Uchwała KC WKP(b) z dn. 5 września 1931 r.]. W: Sbornik... poz. 42 s. 42—52.

Tłum. W: 50 lat walki... poz. 13 s. 78—88.

48. Ob učebych programmach i režime v načaľnoj i srednej škole. Postanovlenie CK VKP(b) ot 25 avgusta 1932 g. [O programach nauczania i organizacji

szkoły początkowej i średniej. Uchwała KC WKP(b) z dn. 25 sierpnia-1932 r.]. W: Sbornik... poz. 42 s. 59—67.

Tłum. W: 50 lat walki... poz. 13 s. 96—105.

1952 — 1955

49. Direktivy XIX S-ezda Partii po pjatomu pjatiletnemu planu razvitija SSSR na 1951—1955 gg. [Dyrektywy XIX Zjazdu Partii w sprawie piątego pięcioletniego planu rozwoju ZSRR na lata 1951—1955]. Moskwa 1952 Gospolitizdat ss. 32; Toż: Učit. Gaz. 1952 nr 83 s. 4.

dz. IV p. 5—8 dotyczą rozwoju szkolnictwa

tłum.: Nowe Drogi. Październik 1952. Numer specjalny: s. 106—107, toż: Materiały XIX Zjazdu KPZR. Warszawa 1953 s. 199—200; toż: Dyrektywy XIX Zjazdu Partii. Warszawa 1952 „Książka i Wiedza” s. 46—49; toż: 50 lat... poz. 13 s. 143—145.

50. O politechničeskom obučenii v srednej škole. Instruktivno-metodičeskoe piś'mo Glavnogo Upravlenija Škol Ministerstva Proscceščenija RSFSR i Instituta Teorii i Istorii Pedagogiki APN RSFSR. [O kształceniu politechnicznym. Instrukcja Ministerstwa Oświaty i Instytutu Teorii i Historii Pedagogiki APN]. Moskwa 1953 APN ss. 67.

1956

51. Dyrektywy XX Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego w sprawie szóstego pięcioletniego planu rozwoju gospodarki narodowej ZSRR na lata 1956—1960 uchwalone jednogłośnie 25 lutego 1956 r. W: Materiały XX Zjazdu KPZR. Warszawa 1956, s. 648—649; Dz. VIII p. 9—12.

1958 — 1959

52. Ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v strane. Predložennija izložennye v publikuemoj zapiske tow. N. S. Chruščeva odobreny Prezidium CK KPSS. [O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w kraju. Tezy tow. N. S. Chruszczowa przyjęte przez Prezydium CK KPZR]. Sov. Ped. 1958 nr 10 s. 3—14. Toż: Učit. Gaz. 1958 nr 114 s. 1—2; toż: Pravda 1958 nr 320 s. 1—3.

53. Ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v strane. Tezisy CK KPSS i Soveta Ministrov SSSR. [O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w kraju. Tezy KC KPZR i Rady Ministrów Związku Radzieckiego]. Sov. Ped. 1958 nr 12 s. 4—26.

Toż: Učit. Gaz. 1958 nr 136 s. 1—3; Biol. v šk. 1959 nr 1 s. 3—24; Chim. v šk. 1959 nr 1 s. 3—24; Fiz. v šk. 1959 nr 1 s. 1—22; Geogr. v šk. 1959 nr 1 s. 1—22; Inostr. jaz. v šk. 1959 nr 1 s. 3—24; Liter. v šk. 1959 nr 1 s. 3—24; Matem. v šk. 1959 nr 1 s. 1—18; Nač. šk. 1958 nr 12 s. 3—24; Nar. Obr. 1958 nr 12 s. II—XVI; Obšč. Škrz. 1959 nr 1 s. 1—22; Pol. Ob. 1958, nr 12 s. 3—20; Prep. ist. v šk. 1959 nr 1 s. 3—25; R. j. v šk. 1959 nr 1 s. 1—22; Vopr. Ps. 1958 nr 6 s. 3—26.

Tłum.: O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju szkolnictwa. Warszawa 1958 „Książka i Wiedza” ss. 50, 1 nbl. Toż: Wychowanie 1958 nr 9 (13) s. 1—15; toż: W: Pęcherski M.: Reforma szkolnictwa w ZSRR. Warszawa 1959 s. 134—170; W: Podstawy pedagogiki pod red. B. Suchodolskiego. T. V 1959 s. 511—545.

54. Zakon ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v SSSR. [Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR] [uchwalona przez Radę Najwyższą ZSRR 23. XII. 1958]. Pravda 1958 nr 359 s. 1—2.

Toż: Učit. Gaz. 1958 nr 153 s. 1—2; Sov. Ped. 1959 nr 2 s. 3—14; Nar. Obr. 1959 nr 1 s. I—VIII; Vestnik Vysšej Školy 1959 nr 1 s. 3—14.

Tłum: Głos Naucz. 1959 nr 4 (dodatek s. 1—13); Toż W: Pęcherski M.: Reforma szkolnictwa w ZSRR. Warszawa 1959 s. 171—189.

1960

55. Položenija o vos'miletnej škole RSFSR, o srednej obščebrozovatel'noj trudovoj politechničeskoj škole s proizvodstvennym obučeniem RSFSR, o večernej (smennoj) srednej obščebrozovatel'noj škole RSFSR. [Statut ośmioletniej szkoły RSFSR, średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy RSFSR ze szkoleniem produkcyjnym, wieczorowej (zmianowej) średniej ogólnokształcącej szkoły RSFSR]. Nar. Obr. 1960 nr 3 (dodatek ss. 16).

V. ZAGADNIENIA CELÓW I METOD KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO MŁODZIEŻY ORAZ ŁĄCZENIA NAUKI SZKOLNEJ Z PRACĄ PRODUKCYJNĄ

1. Dyskusja o istocie i treści kształcenia politechnicznego w układzie chronologicznym

1934

56. Politechničeskoe obučenie v škole. Metodičeskij Sbornik. [Kształcenie politechniczne w szkole. Zbiór artykułów]. Moskwa 1934 ss. 192.

1945 — 1951

57. Kalašnikov A. G.: O podgotovke učašičhsja semiletnich i srednich škol k praktičeskoj dejatel'nosti. [O przygotowaniu uczniów szkół siedmioletnich do działalności praktycznej]. Izvestija APN 1950 z. 32 s. 7—26.

Streszczenie W: Sov. Ped. 1949 nr 9 s. 20—31.

Tłum. streszczenia W: Politechnizacja... poz. 10 s. 110—126; toż: Nowa Szk. 1949 nr 3/4 s. 57—76.

58. O podgotovke učašičhsja semiletnich i srednich škol k praktičeskoj dejatel'nosti. [O przygotowaniu uczniów szkół siedmioletnich i średnich do działalności praktycznej] [Sesja APN]. Izvestija APN 1950 z. 32 ss. 260.

Treść: Kalašnikov A. G. (zob. poz. 57); Gončarov V. L.: Zagadnienia nauczania algebry w szkole siedmioletniej z punktu widzenia przygotowania uczniów do działalności praktycznej; Nikitin N. K.: Praktyczne przygotowanie uczniów szkoły siedmioletniej w związku z nauczaniem arytmetyki i geometrii; Bobriščeva M. A.: Zajęcia praktyczne uczniów szkoły początkowej przy nauczania arytmetyki; Galanin D. D.: O przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej w procesie nauczania fizyki; Pokrovskij A. A.: Prace laboratoryjne w nauczaniu fizyki jako środek przygotowania uczniów do działalności praktycznej; Gorjačkin E. N.: O znaczeniu i metodyce domowych prac eksperymentalnych z fizyki; Bulačov N. P.: Zajęcia pozalekcyjne z zakresu elektrotechniki w związku z kursem fizyki w szkole 7-letniej i średniej; Kuprin M. V.: Wyrabianie nawyków praktycznych z zakresu fizyki w szkole wiejskiej; Fel'dt V. V. Przygotowanie uczniów do działalności praktycznej w procesie nauczania chemii; Kruglova E. A.: Badanie miejscowych bogactw naturalnych w szkolnym kółku chemicznym; Pinskaja E. A.: Praca kółek uczniowskich w zakresie ochrony metali od korozji; Šibanov A. A.: O przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej w procesie nauczania biologii; Cal E. E.: Przygotowanie do praktycznej działalności uczniów szkół wiejskich w procesie nauczania biologii; Ščukin S. V.: Praca kółek młodych przyrodników i jej znaczenie; Smagin G. D.: Związek szkoły z kołchozem; Teas R. A.: Szkolne zespoły wysokich plonów; Tamickij D. F.: O pracy szkół w zakresie

sadownictwa; Opekušina A. P.: O przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej w dziedzinie gospodarstwa wiejskiego; Korobicyn E. I.: Działka szkolna jako baza nauczania biologii miczurinowskiej; Zavitaev P. A.: O wdrożeniu uczniów szkół początkowych do zajęć w gospodarstwie wiejskim; Terechov P. G.: O przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej w procesie nauczania geografii; Stavrovskij A. E.: Przygotowanie uczniów do działalności praktycznej przy nauczaniu geografii i geologii; Gerasimova T. P.: Rola obserwacji meteorologicznych w przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej.

59. Šabalov S. M.: O politechničeskom obrazovanii. [O kształceniu politechnicznym]. Sov. Ped. 1945 nr 5/6 s. 12—18.

60. Šabalov S. M.: O soderžanii politechničeskogo obrazovanija. [O treści kształcenia politechnicznego]. Sov. Ped. 1945 nr 8 s. 14—24.

Polem.: Gončarov N. K.: Voprosy politechničeskogo obrazovanija. Sov. Ped. 1946 nr 4/5 s. 33—45; Zareckij M. I.: O politechničeskom obrazovanii. Tamże s. 45—48.

Tłum. art. i polemiki W: Politechnizacija... poz. 10 s. 42—85.

61. Skatkin M. N.: O politechničeskom obučenii v obščieobrazovatel'noj škole. [O kształceniu politechnicznym w szkole ogólnokształcącej]. Sov. Ped. 1946 nr 6 s. 46—61.

Tłum.: Nowacki T.: O nauczaniu politechnicznym. W: Politechnizacija... poz. 10 s. 86—109.

1952 — 1953

62. Kalašnikov A. G. [red.]: O podgotovke učaščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. [O przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej]. Moskva 1952 APN ss. 142, 1 nlb.

63. Mel'nikov M. A., Skatkin M. N. [red.]: Politechničeskoe obrazovanie v obščieobrazovatel'noj škole. [Kształcenie politechniczne w szkole ogólnokształcącej]. Moskva 1953 APN ss. 334, 1 nlb.

Tłum.: [Ambroziewicz W., Jaworowski M.]. Warszawa 1956 PZWS ss. 332.

64. Šapovalenko S. G.: O politechničeskom obučenii v srednej obščieobrazovatel'noj škole. [O kształceniu politechnicznym w szkole średniej ogólnokształcącej]. Sov. Ped. 1952 nr 11 s. 25—49.

Tłum.: Majerek Maria: O nauczaniu politechnicznym. Opole 1954 Okr. Ośr. Kształcenia i Dosl. Kadr Ped.; streszczenie W: Podstawy pedagogiki... poz. 53 T. II, s. 170—189.

65. Šapovalenko S. G.: Puti politechnizacii školy i zadači pedagogičeskoj nauki. [Drogi realizacji kształcenia politechnicznego w szkole a zadania pedagogiki]. Sov. Ped. 1952 nr 12 s. 20—42.

66. Skatkin M. N.: O politechničeskom obučenii. [O kształceniu politechnicznym] [Zbiór prac Instytutu Doskonalenia Nauczycieli]. Moskva 1953 APN ss. 349, 3 nlb.

67. Skatkin M. N.: O politechničeskom obučenii v obščieobrazovatel'noj škole. [O kształceniu politechnicznym w szkole ogólnokształcącej]. Moskva 1953 „Znanie” ss. 24.

68. Skatkin M. N., Baraš B. L. [red.]: O politechničeskom obučenii v srednej obščieobrazovatel'noj škole. [O kształceniu politechnicznym w szkole średniej ogólnokształcącej] [Stenogramy odczytów]. Moskva 1953 APN ss. 148.

1954

69. Kairov I. A.: O sostojanii i zadačach sovetskoj pedagogičeskoj nauki. [Stan i zadania pedagogiki radzieckiej] [Streszczenia referatu wygłoszonego w grudniu 1954 w Prezydium APN]. Sov. Ped. 1955 nr 3 s. 3—30.

s. 18—24: Zadania i treść kształcenia politechnicznego. O pracy produkcyjnej młodzieży.

70. Praktičeskie raboty učaščichsja kak odno iz sredstv politečničeskogo obučenija. [Zajęcia praktyczne uczniów jako jeden ze środków politechnizacji nauczania]. Izvestija APN 1954 z. 58 ss. 199.

Treść: Skatkin M. N.: Przedmowa; Znaczenie zajęć praktycznych w realizacji zadań kształcenia politechnicznego. (Praca zbiorowa); Bulatov N. P.: O eksperymentalnych zajęciach praktycznych treści politechnicznej przy nauczaniu fizyki w klasie VII; Savič T. Z.: Zajęcia praktyczne o treści politechnicznej z chemii w kl. VII; Ščukin S. V.: Zajęcia praktyczne z biologii na szkolnej działce doświadczalnej; Šarov Ju. V.: Kółka młodych techników i ich rola w kształceniu praktycznych umiejętności i nawyków uczniów szkół średnich; Skosyrev V. N., Kamenskaja N. N.: Dane o horyzoncie politechnicznym uczniów; Bulatov N. P.: Tezy do programu fizyki z punktu widzenia kształcenia politechnicznego w szkole średniej; Suvorov N. P.: O programie fizyki w świetle zadań powszechnego dziesięcioletniego nauczania i kształcenia politechnicznego; Projekt programu fizyki dla szkoły średniej (kl. VI—X).

71. Skatkin M. N.: Politečničeskoe obučenie v škole. [Kształcenie politechniczne w szkole]. Sov. Ped. 1954 nr 3 s. 22—33.

1955

72. O novom učebnom plane, programmach i učebnikach načal'nych, semiletich i srednich škol i porjadke ich vvedenija v 1955/56 uč. g. [O nowym planie nauczania, programach i podręcznikach dla szkół początkowych, siedmioletnich i średnich na r. szk. 1955/56]. Učit. Gaz. 1955 nr 62 s. 3—4, tabl.

Zob.: Dubrovina L. V.: O perechode škol na novyj učebnyj plan i novye programy. Sov. Ped. 1955 nr 10 s. 33—48; W. W.: Z radzieckiej prasy pedagogicznej. Nowa Szk. 1955 nr 6 s. 543—547.

73. Šabalov S. M.: O suščnosti i soderžanii politečničeskogo obučenija. [O istocie i treści kształcenia politechnicznego]. Sov. Ped. 1955 nr 8 s. 28—43.

Zob. polemika poz. 75.

74. Šabalov S. M.: Politečničeskoe obučenie i podgotovka učaščichsja k proizvodstvennoj dejatel'nosti. [Kształcenie politechniczne i przygotowanie uczniów do pracy produkcyjnej] [Stenogram odczytu]. Moskva 1955 „Znanie” ss. 31.

75. Šapovalenko S. G., Skatkin M. N.: O politečničeskome obučenii v srednej obščieobrazovatel'noj škole. [O kształceniu politechnicznym w szkole średniej ogólnokształcącej]. Sov. Ped. 1955 nr 6 s. 3—20, tabl.

Polem.: Šaporinskij S. A.: O soderžanii i formach politečničeskogo obučenija v srednej škole. Sov. Ped. 1955 nr 11 s. 36—56; Šimbirev P. N.: Preodolet' abstraktnyj podchod k voprosam politečničeskogo obučenija v škole. Sov. Ped. 1955 nr 12 s. 35—45; Šibanov A. A.: Obščieobrazovatel'naja škola na novom étape. Sov. Ped. 1956 nr 1 s. 78—90; Kalašnikov A. G., Zidelev M. A.: Izučenie osnov proizvodstva v politečničeskome obučenii. Sov. Ped. 1956 nr 5 s. 78—92; Korzew J. D.: Ob obektivnoj osnove politečničeskogo obučenija. Sov. Ped. 1957 nr 1 s. 94—107; K itogam diskussii po voprosam politečničeskogo obučenija v srednej škole. Tamże s. 83—93.

76. [Sesja APN poświęcona zagadnieniom politechnizacji] [grudzień 1955] [numer tematyczny czasopisma „Sovetskaja Pedagogika”] 1956 nr 2 ss. 112.

Treść: Nowy etap rozwoju szkoły radzieckiej; Kairov I. A.: O osiągnięciach kształcenia politechnicznego i drogach jego rozwoju; Šabalov S. M.: Metoda porównawczo-politechniczna nauczania ogólnotechnicznych podstaw produkcji; Znamenskij P. A.: Podnosić poziom wykształcenia ogólnego i politechnicznego; Šibanov A. A.: O praktykach uczniów szkół ogólnokształcących w gospodarstwie wiejskim; Skatkin M. N.: O roli pracy produkcyjnej w kształceniu

politechnicznym; Kalašnikov A. G.: O wadach planów nauczania i programów; Šapovalenko S. G.: O poznawaniu podstaw naukowych współczesnego przemysłu chemicznego w szkole średniej; Šimbirev P. N.: Konkretnie rozwiązywać zagadnienia kształcenia politechnicznego; Rozenberg M. I.: Z zagadnień kształcenia politechnicznego w szkołach Ukrainy; Lesik F. L.: O próbie połączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną w szkołach Ukrainy; Spirin L. F.: Koordynować pracę naukową, podnosić politechniczne przygotowanie studentów; Šarov Ju. V.: Trzeba doskonalić przygotowanie politechniczne studentów; Gasilov G. V.: O łączeniu nauczania z pracą produkcyjną i praktyką młodzieży w zakładach produkcyjnych; Abov G. O.: Pomoc zakładów pracy dla szkoły; Mitina J. J.: O materialnej bazie szkoły i trudnościach politechnizacji; Kračkevič N. D.: Lepiej wykorzystać możliwości przeprowadzenia praktyki w gospodarstwie wiejskim; Cenciper B. V.: Rzetelnie potraktować sprawę podręczników; Ezerskij L. A.: Z zagadnień organizacji kształcenia politechnicznego w szkołach m. Świerdłowska; Kolobkov A. S.: O więzi pomiędzy szkołą a zakładem pracy; Lyskin N. F.: Kołchoz i szkoła; Ladygin G. A.: Próba połączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów w gospodarstwie wiejskim; Gora Ju. V.: Udział uczniów w zmechanizowanych pracach rolnych; Lišenkova V. A.: Kształcenie politechniczne w szkole wiejskiej.

Zob.: W(incenty) Ł(ubniewski): Sesja Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR poświęcona kształceniu politechnicznemu. Nowa Szk. 1956 nr 2 s. 228—234; Polna Roman: Nowy etap rozwoju szkoły radzieckiej. Nowa Szk. 1956 nr 3 s. 301—318.

77. Skatkin M. N. [red.]: Rol' truda v politechničeskom obučenii. [Rola pracy w kształceniu politechnicznym]. Moskva 1955 APN ss. 237, 1 nb.

78. Zajčenko P. A.: Metody obučenija i politechnizacija školy. [Metody nauczania a politechnizacja]. Novosibirsk 1955 ss. 107, 2 nb.

1956

79. Materiały Krasnodarskiej sessii APN RSFSR po voprosam politechničeskogo obučenija v sel'skoj škole — 3—6 dekabnja 1956. [Materiały Krasnodarskiej Sessii APN poświęconej zagadnieniom kształcenia politechnicznego w szkole wiejskiej]. Moskva 1958 APN ss. 650.

Zob.: Vyezdnaja sessija Akademii. Sov. Ped. 1957 nr 3 s. 118—122; Vyezdnaja naučnaja sessija APN RSFSR. Chim. v šk. 1957 nr 3 s. 79—80; Ustranit' razryv meždza pedagogičeskoj naukoj i praktikoj škol. Pol. Ob. 1957 nr 2 s. 81—84.

80. Šabalov S. M.: Politechničeskoe obučenie. [Kształcenie politechniczne]. Moskva 1956 APN ss. 728.

Rec.: Zidelev M. A.: O knige S. M. Šabalova... Sov. Ped. 1957 nr 9 s. 148—194; Nowacki T., Kwart. Ped. 1957 nr 4(6) s. 163—170.

81. Skatkin M. N.: Politechničeskoe obučenie na sovremennom etapie razvitija školy. [Kształcenie politechniczne na obecnym etapie rozwoju szkolnictwa]. Moskva 1956 „Znanie” ss. 24.

82. Skatkin M. [red.]: Trud v sisteme politechničeskogo obrazovanija. [Praca ręczna w systemie wykształcenia politechnicznego]. Moskva 1956 APN ss. 328.

83. Vyezdnaja naučnaja sessija Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR v g. Krasnodare po voprosam politechničeskogo obučenija 3—6 dekabnja 1956. Tezisy dokładov. [Tezy referatów wygłoszonych na sessji naukowej APN w m. Krasnodarze 3—6 grudnia 1956 poświęconej zagadnieniom kształcenia politechnicznego]. Moskva 1958 APN ss. 104.

1957

84. Naučnaja konferencija Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR v g. Novosibirskie po voprosam politechničeskogo obučenija 13—16 maja 1957 g. Tezisy

dokladov. [Konferencja naukowa APN w Nowosybirsku poświęcona zagadnieniu kształcenia politechnicznego 13—16 maja 1957. Tezy referatów]. Moskwa 1957 APN ss. 116.

Zob.: Naučna konferencja po voprosam politečničeskogo obučenija. Biol. v šk. 1957 nr 6 s. 92—93; Juskovič V. F.: Novosibirskaja naučna konferencja APN RSFSR po politečničeskemu obučeniju. Fiz. v šk. 1957 nr 5 s. 95—96.

85. Skatkin M. N.: Trud v sisteme politečničeskogo obučenija. [Praca w systemie kształcenia politechnicznego]. Doklady APN 1957 nr 1 s. 3—6.

86. Skatkin M. N., Bulatov N. P.: O pedagogičeskich osnovach obučenija trudu v obščebrazovatel'noj škole. [O pedagogicznych podstawach nauczania pracy w szkole ogólnokształcącej]. Sov. Ped. 1957 nr 3 s. 9—19.

87. Soveščanie po voprosam didaktiki i politečničeskogo obučenija. [Narada w Instytucie Teorii i Historii Pedagogiki APN w sprawie dydaktyki i kształcenia politechnicznego]. Sov. Ped. 1957 nr 3 s. 122—124.

1958

88. Naučna konferencja Akademii i Mosgorono po voprosam podgotovki učeščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. [Konferencja naukowa Akademii Nauk Pedagogicznych i Miejskiego Oddziału Oświaty w Moskwie poświęcona zagadnieniu przygotowania uczniów do działalności praktycznej i powiązania nauki szkolnej z pracą społecznie użyteczną]. Sov. Ped. 1958 nr 3 s. 146—157.

89. Sapovalenko S. G.: Politečničeskoe obučenje v sovetskoj škole na sovremennom etapie. [Kształcenie politechniczne w szkole radzieckiej na obecnym etapie]. Moskwa 1958 APN ss. 174.

Rec.: Michajlov A.: Kniga populjarizujuščaja fidei, metody i perspektivy razvityja politečničeskogo obučenija. Pol. Ob. 1958 nr 4 s. 84—86.

Zob.: Wiloch J. T.: Czy kryzys politechnizmu? Artykuł nadesłany z Moskwy. Rys. i Pr. r. 1959 nr 3 s. 126—138.

90. Šibanov A. A.: Politečničeskoe obučenje v sel'skoj škole. [Kształcenie politechniczne w szkole wiejskiej]. Izd. 3 Moskwa 1958 APN ss. 421, 3 nlb.

Rec.: Nowacki T., Kwart. Ped. 1959 nr 4 s. 232—233.

91. Zjubin L. M.: Sessija Akademii po voprosam učebno-vospitatel'noj raboty na osnovnych stupenjach obučenija. [Sesja APN poświęcona zagadnieniom pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole na stopniu podstawowym w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. Sov. Ped. 1958 nr 6 s. 148—152.

2. Więź szkoły z życiem

92. Afanasenko E.: Vospityvat' aktivnych stroitelej kommunizma. [Wychowywać aktywnych budowniczych komunizmu]. Pravda 1958 nr 322 s. 3.

93. Chruščev N. S.: Vospityvat' aktivnych i soznatel'nych stroitelej kommunističeskogo obščestva. [Wychowywać aktywnych i świadomych budowniczych komunistycznego społeczeństwa] [Przemówienie na XIII Zjeździe Komsomolu]. Nar. Obr. 1958 nr 5 s. 4—12.

94. Šibanov A. A.: K voprosu o svjazi školy s žizn'ju. [W sprawie więzi szkoły z życiem]. Sov. Ped. 1958 nr 11 s. 23—32, tabl.

95. Skatkin M. N.; Jancov A. I.: Ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju. [O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem]. Moskwa 1958. Tłum.: W: Pęcherski M.: Reforma szkolnictwa w ZSRR. Warszawa 1959 s. 257—262 (wyjątki).

3. Wychowanie przez pracę i do pracy

96. Atutov P.: Obrazovatel'noe i vospitatel'noe značenie truda v vos'miletniej škole. [Dydaktyczne i wychowawcze znaczenie pracy ręcznej w szkole ośmioletniej]. Nar. Obr. 1959 nr 7, s. 80—90, rys.

97. Čamata P. R.: Psihologičeskaja gotovnost' k trudu i osnovnye puti ee formirovanija. [Psychologiczna gotowość do pracy i główne drogi jej kształcenia]. Sov. Ped. 1960 nr 4 s. 99—107, bibliogr.

98. Cenciper M. B.: Samoobsłužiwanie — odno iz sredstv trudovogo vospitanija. [Samoobsługa — jeden ze środków wychowania przez pracę]. Sov. Ped. 1959 nr 6 s. 52—61.

99. Cenciper M. B.: Zabota o svoem škol'nom dome. [Dbałość o dobytek szkolny ze strony uczniów]. Sov. Ped. 1959 nr 11 s. 56—63.

100. Gusarov E. P.: Trud kak faktor vospitanija. [Praca jako czynnik wychowania]. Sov. Ped. 1959 nr 1 s. 49—55, tabl.

101. Lukin N. S.: Rol' truda v formirowanii ličnosti škol'nika. [Rola pracy w kształtowaniu się osobowości ucznia]. Moskwa 1955 APN ss. 51, 1 nlb.

102. Pečernikova I. A.: Trudovoe vospitanie škol'nika v sem'e. [Wychowanie ucznia przez pracę w rodzinie]. Izd. 2. Moskwa 1954 Učpedgiz ss. 141, 2 nlb.

Tłum. z wyd. 1948: Szczerbowa Cz.: Wychowanie ucznia przez pracę w rodzinie. Warszawa 1950 „Nasza Księgarnia” ss. 121, 2 nlb.

103. Polozova T. D.: Chudożestvennaja literatura kak sredstvo vospitanija kommunističeskogo otnożenia k trudu. [Literatura piękna jako środek kształcenia komunistycznego stosunku do pracy]. Moskwa 1958 APN ss. 141, nlb 2.

104. Suhomlinskij V. A.: O sisteme trudovogo vospitanija učasčichsja młodšego i srednego vozrasta. [O wychowaniu przez pracę i do pracy uczniów klas młodszych]. Sov. Ped. 1959 nr 7 s. 3—17.

105. Suhomlinskij V. A.: Ovladenie massovoj rabočej specijał'nost'ju v škole — sredstvo ulučenja trudovogo vospitanija. [Uzyskanie kwalifikacji zawodowych w szkole — środkiem poprawy wychowania przez pracę i do pracy]. Sov. Ped. 1958 nr 7 s. 11—24.

106. Vysotina L. A.: Vospitanie i razvitie trudoljubija u młodšich škol'nikov. [Kształcenie i rozwój zamiłowania do pracy u uczniów klas młodszych]. Sov. Ped. 1959 nr 12 s. 58—65.

Spraw.: Słomkiewicz S., Ruch Ped. 1960 nr 2 s. 84—86.

4. Społecznie użyteczna praca młodzieży szkolnej

107. Boldyrev N. I.: Obščestvenno poleznyj trud — važnejšij faktor vospitanija. [Praca społecznie użyteczna — jako najważniejszy czynnik wychowania]. Sov. Ped. 1956 nr 6 s. 38—48.

108. Gusarov E. P.: Rol' obščestvenno poleznogo truda v osuščestvlenii zadač politechničeskogo obučenja. [Rola pracy społecznie użytecznej w realizacji zadań kształcenia politechnicznego]. Sov. Ped. 1954 nr 4 s. 28—40.

Tłum.: W. Ł.: Rola pracy społecznie użytecznej w realizacji celów nauczania politechnicznego. Nowa Szk. 1954 nr 5 s. 506—519.

109. Ščukin S. V.: Obščestvenno poleznyj trud učasčichsja v sel'skom chozjajstve. [Społecznie użyteczna praca uczniów na wsi]. Moskwa 1957 APN ss. 254, 2 nlb.

Rec.: Gauchman L., Teas R.: Poleznaja kniga. Pol. Ob. 1959 nr 4 s. 78—79.

110. Skatkin M. N.: Voprosy organizacii i metodiki obščestvenno poleznogo truda učasčichsja vos'miletnej školy. [Zagadnienia organizacji i metodyki pracy społecznie użytecznej uczniów szkoły ośmioletniej]. Sov. Ped. 1959 nr 11 s. 45—55.

Spraw.: Słomkiewicz S., Ruch Ped. 1960 nr 2 s. 84—86.

111. Starikov N. V.: Obščestvenno poleznaja rabota učasčichsja sovetskoi školy [Praca społecznie użyteczna w szkole radzieckiej] [Bibliografia 1947—1955]. Sov. Ped. 1955 nr 12 s. 104—114.

112. Suhomlinskij V. A.: Trudovye tradicii v škole. [Tradycje pracy społecznie użytecznej w szkole] [średniej na wsi]. Sov. Ped. 1955 nr 7 s. 31—39.

113. Suhomlinskij V. A.: Vospitanie kommunističeskogo otnošenija k trudu. [Kształcenie komunistycznego stosunku do pracy]. Moskva 1959 APN ss. 441.

Rec.: Evseev Ju.: Cennoe posobie po trudovomu vospitaniju učaščichsja. Nar. Obr. 1959 nr 9 s. 108—110; Medvedev R.: Kniga o trudovom vospitanii škol'nikov. Šk. i Pr. 1960 nr 5 s. 90—92; Gončarov N. K.: Trud — moščnyj faktor vsestoronnego razvitiya detej. Sov. Ped. 1960 nr 1 s. 138—142.

114. Znamenskij A. A.: Obščestvenno poleznyj trud učaščichsja i svjaz' ego s obučeniem. [Praca społecznie użyteczna uczniów i jej związek z nauką szkolną]. Pol. Ob. 1958 nr 4 s. 3—6.

5. Praca produkcyjna młodzieży

115. Anastas'eva T. N., Rusov Ju. V.: O vospitatel'noj éffektivnosti proizvoditel'nogo truda škol'nikov. [O wpływie wychowawczym pracy produkcyjnej na uczniów]. Sov. Ped. 1959 nr 9 s. 73—81.

116. Atutov P. R.: Proizvoditel'nyj trud kak sredstvo vospitanija učaščichsja. [Praca produkcyjna jako środek wychowania]. Sov. Ped. 1960 nr 1 s. 65—72.

117. Fedorova O.: Proizvoditel'nyj trud učaščichsja na promyšlennych predpriyatijach i ego učebno-vospitatel'noe značenie. [Praca produkcyjna uczniów w przemyśle i jej znaczenie dydaktyczno-wychowawcze]. Doklady APN 1957 nr 1 s. 15—18.

118. Proizvoditel'nyj trud učaščichsja stařich klassov. Sbornik. [Praca produkcyjna uczniów klas starszych. Zbiór artykułów] [red.]: Mar'enko I. S. Moskva 1958 APN ss. 126, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

119. Suhomlińskij V. A.: Rol' proizvoditel'nogo truda v vospitanii u učaščichsja moral'noj zrelosti. [Rola pracy produkcyjnej w kształceniu dojrzałości moralnej uczniów]. Sov. Ped. 1956 nr 1 s. 17—34.

120. Učebno-vospitatel'noe i narodnochozjajstvennoe značenie proizvoditel'nogo truda učaščichsja. [Wpływ wychowawczy i rola kształcąca pracy produkcyjnej uczniów oraz jej znaczenie w gospodarce narodowej]. Nar. Obr. 1959 nr 5, dodatek ss. 15.

VI. PROBLEM WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO I POLITECHNICZNEGO ORAZ PRZYGOTOWANIA UCZNIÓW DO PRACY PRODUKCYJNEJ

121. Atutov P. R.: Didaktičeskie osnovy svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom učaščichsja. [Dydaktyczne zasady łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów]. Sov. Ped. 1959 nr 7 s. 29—37.

122. Atutov P. R.: O svjazi izučenija osnov nauk s proizvoditel'nym trudom i proizvodstvennym obučeniem učaščichsja. [O powiązaniu nauczania podstaw nauk z pracą produkcyjną i szkoleniem produkcyjnym uczniów]. Pol. Ob. 1959 nr 3 s. 15—20, rys.

123. Atutov P. R.: Professional'noe razdelenie truda i obrazovanie molodeži. [Zróznicowanie pracy ze względu na zawody a kształcenie młodzieży]. Sov. Ped. 1958 nr 12 s. 46—54, tabl., bibliogr.

124. Borisenko N. F.: Problema vzaimosvjazi obščego, politechničeskogo i professional'nogo obrazovanija. [Problem wzajemnych powiązań między wykształceniem ogólnym, politechnicznym i zawodowym]. Sov. Ped. 1959 nr 7 s. 18—28, tabl., bibliogr.

125. Esipov B. P.: Ob izmenenijach v processe obučenija v svjazi s perestrojkoj školy. [O zmianach w procesie nauczania w związku z przebudową szkolnictwa]. Sov. Ped. 1959 nr 3 s. 13—24, bibliogr.

126. Gončarov N. K.: O perspektivnom plane razvitiya narodnogo obrazo-

vaniya v SSSR na bliżajšie 15—20 let. [O perspektywach rozwoju oświaty w ZSRR na najbliższych 15—20 lat]. Sov. Ped. 1957 nr 4 s. 10—25.

127. Gončarov N. K.: Novyj etap v razvitii sovetskoj obščieobrazovatel'noj školy. [Nowy etap rozwoju radzieckiej szkoły ogólnokształcącej]. Vopr. Fil. 1960 nr 2 s. 29—41.

128. Gončarov N. K.: Stroitel'stvo kommunizma i škola. [Budownictwo komunistyczne a szkoła]. Sov. Ped. 1958 nr 12 s. 27—45.

129. Kairov I. A.: Osnovnye voprosy perestrojki škol'nogo obrazovanija. [Główne zagadnienia przebudowy szkolnictwa]. Sov. Ped. 1958 nr 11 s. 8—22.

130. Korolev F. F.: Nekotorye teoretičeskie problemy sovetskoj pedagogiki. [Niektóre teoretyczne zagadnienia pedagogiki radzieckiej]. Sov. Ped. 1959 nr 10 s. 26—40.

Spraw.: Słomkiewicz S., Ruch Ped. 1960 nr 1 s. 102—105.

131. Runovskij S. I.: Itogi vypolnenija v školach RSFSR direktiv XX s-ezda KPSS o politechničeskom obučenii. [Realizacja w szkołach RSFSR wskazań XX Zjazdu KPZR o kształceniu politechnicznym]. Pol. Ob. 1957 nr 10 s. 3—12.

132. Rus'ko A. N., Rozenberg M. I.: Trudovoe vospitanie učaščichsja vos' miletnej školy. Iz opyta rabotty eksperimental'nych škol. USSR. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole ośmioletniej. Z doświadczeń szkół eksperymentalnych na Ukrainie]. Sov. Ped. 1960 nr 5 s. 19—29.

133. Šabalov S. M.: O soedinenii i svjazi obrazovanija s proizvoditel'nym trudom. [Łączenie czy powiązanie nauczania z pracą produkcyjną]. Pol. Ob. 1959 nr 12 s. 7—12.

Polem.: Rudnev P.: O leninskom principe svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. Piśmo v redakciju. Šk. i Pr. 1960 nr 1 s. 8; Stavskij P. I.: Šest' tezisov avtora i naši vozraženija. Otklik na stat'ju. S. M. Šabalova. Šk. i Pr. 1960 nr 2 s. 24—27; Židelev M. A.: K voprosu o soedinenii i svjazi obrazovanija s proizvoditel'nym trudom. Šk. i Pr. 1960 nr 3 s. 3—7; Rajskij B. F., Šk. i Pr. 1960 nr 4 s. 11—15; Skatkin M. N.: O tesnoj svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. Šk. i Pr. 1960 nr 5 s. 3—10; Sicharulidze Š. A.: Po povodu stat'i S. M. Šabalova. Tamże s. 11—12; Ob obsuždenii stat'i S. M. Šabalova. Tamże s. 12.

134. Šabalov S. M.: O soedinenii obrazovanija s proizvoditel'nym trudom. [O połączeniu nauczania z pracą produkcyjną]. Sov. Ped. 1956 nr 1 s. 3—16, bibliogr. Polem.: Zelenko G. I.: Nekotorye voprosy politechničeskogo obučenija. Pol. Ob. 1957 nr 1 s. 15—25.

Tłum. artykułu Szabalowa: Lewinowa S. W.: Podstawy pedagogiki... poz. 53 T. V s. 452—471.

135. Šapovalenko S. G. [red.]: Soedinenie obučenija s proizvoditel'nym trudom učaščichsja. Opyt pjadidesjati škol RSFSR. [Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów. Eksperyment 50 szkół RSFSR]. Moskva 1958 ss. 200.

Rec.: Wiloch J. T.: Eksperyment 50 szkół w ZSRR. Kwart. Ped. 1959 nr 1 s. 248—251; Nowacki T., Kwart. Ped. 1959 nr 4 s. 230—232.

136. Šapovalenko S. G., Atutov P. R.: Soedinenie obučenija s proizvoditel'nym trudom — veduščee načalo obrazovanija i vospitanija. [Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną — przewodnia zasada nauczania i wychowania]. Sov. Ped. 1959 nr 11 s. 11—21.

Spraw.: Słomkiewicz S., Ruch Ped. 1960 nr 1 s. 102—105.

137. Šarov Ju. V.: O formach soedinenija obučenija s proizvoditel'nym trudom. [O formach łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. Sov. Ped. 1956 nr 4 s. 14—27.

138. Šarov Ju. V.: O vzaimosvjazi meždu obščim, politechničeskim i professional'nym obrazovaniem. [O wzajemnych powiązaniach między wykształceniem ogólnym, politechnicznym i zawodowym]. Sov. Ped. 1959 nr 12 s. 11—19.

139. Skatkin M. N.: O soedinenii obučenija s proizvoditel'nym trudom. [O łączeniu nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. Sov. Ped. 1958 nr 2 s. 13—26, bibliogr.

140. Skatkin M.: V soedinenii obučenija s proizvoditel'nym trudom — ključ k perestrojke sistemy vospitanija. [Połączenie nauczania z pracą produkcyjną — to klucz do zmiany systemu wychowania]. Nar. Obr. 1938 nr 8 s. 18—23.

141. Vlasov P.: O svjazii obučenija v škole s proizvoditel'nym trudom. [O powiązaniu nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. Pol. Ob. 1958 nr 1 s. 92—94.

142. Zelenko G. I.: Nekotorye voprosy politechničeskogo obučenija. [Z zagadnień kształcenia politechnicznego]. Pol. Ob. 1957 nr 1 s. 15—25.

Dyskusja: Skatkin M. N., Atutov P. R.: Politechničeskoe obučenie i proizvodstvennaja specializacija. Pol. Ob. 1957 nr 2 s. 3—11; Rudnev P. V.: O nedostatках novych programm po trudu i osnovam proizvodstva. Tamże s. 12—23; Duchovnyj Z. M.: Obščee, politechničeskoe i professional'noe obrazovanie. Pol. Ob. 1957 nr 4 s. 3—14; Medvedev R. A.: O sel'skocjozjajstvennoj specializaciji učaščichsja staršich klassov. Pol. Ob. 1957 nr 5 s. 7—15; Rajsčij B. F.: Programma po „Osnovam proizvodstva” nuždaetsja v pererabotke. Tamże s. 16—24; Ljachov N. I.: Protiv izvraščenija idei politechnizacii. Pol. Ob. 1957 nr 7 s. 3—9; Andrievskij P. F.: Protiv diletantstva v politechničeskom obučenii. Pol. Ob. 1957 nr 9 s. 3—6; Nekotorye itogi obsuždenija voprosov politechničeskogo obrazovanija. Pol. Ob. 1957 nr 12 s. 3—9; Oksamynnyj P. F.: Protiv odnostoronnosti v osveščenii problem politechničeskogo obrazovanija. Pol. Ob. 1958 nr 11 s. 6—8.

VII. ZAGADNIENIA PSYCHOLOGII KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO, PREORIENTACJI ZAWODOWEJ I HIGIENY PRACY FIZYCZNEJ UCZNIÓW

1. Zagadnienia ogólne

143. Ęsaulov A. F.: K voprosu izučenija učaščichsja v processe politechničeskogo obučenija. [W sprawie badań psychologicznych w szkołach w związku z kształceniem politechnicznym]. Pol. Ob. 1957 nr 9 s. 7—10.

Dyskusja: Stepanov A. A.: Ob izučenii učaščichsja v processe politechničeskogo obučenija. Pol. Ob. 1958 nr 4 s. 93—94; Charkevič V. Ch.: O zadačach psichologii v organizacii proizvodstvennogo obučenija v politechničeskoj škole. Pol. Ob. 1958 nr 5 s. 56—58; Verčuša P.: Ešče ob izučenii psichologičeskich osobennostej učaščichsja pri politechničeskom obučenii. Pol. Ob. 1958 nr 10 s. 90—91.

144. Skatkin M. N.: O zadačach psichologii v oblasti politechničeskogo obučenija. [O zadaniach psichologii w dziedzinie kształcenia politechnicznego]. Vopr. Ps. 1956 nr 4 s. 3—11, bibliogr.

2. Z psichologii kształcenia politechnicznego

145. Blagonadežina L. V.: O formirovanii otnošenija škol'nikov k trudu. [O kształtowaniu się stosunku uczniów do pracy]. Vopr. Ps. 1959 nr 5 s. 40—51, bibliogr., Sum.

146. Kudrin B. G.: Razvitie techničeskogo myšlenija i tvorčeskich sposobnostej učaščichsja v svjazii s izučeniem mašin. [Rozwój technicznego myślenia i zdolności twórczych uczniów w związku z poznawaniem zasad budowy maszyn]. Doklady APN 1958 nr 1 s. 9—12.

147. Mel'nikov I. S.: Psichologičeskije sostojanija učaščichsja na urokach truda. [Stany psychiczne uczniów na lekcjach robót ręcznych]. Šk. i Pr. 1960 nr 2 s. 21—23.

148. Podoljak L. G.: Vlijanie truda v učebnych masterskich na formirovanie samoocenki u učaščichsja V—VII klassov. [Wpływ pracy w warsztatach

szkolnych na kształtowanie się samooceny u uczniów klas V—VII]. Vopr. Ps. 1959 nr 6 s. 13—24, tabl., bibliogr., Sum.

149. Skatkin M. N.: Obogašćenje intelektual'nogo soдерžanija truda škol'nikov i nekotorye problemy psihologii. [Wzbogacenie intelektualnej treści pracy ręcznej uczniów a problemy psychologiczne]. Vopr. Ps. 1957 nr 3 s. 15—29.

150. Slavina L. S.: K voprosu ob izučenii otvetstvennogo otnošenija k obščestvennomu poručeniju. [W sprawie badań nad rozwojem u dzieci poczucia odpowiedzialności w pracy społecznie użytecznej]. Doklady APN 1957 nr 1 s. 103—106.

3. Z psychologii pracy produkcyjnej uczniów

151. Bušurova V. E.: K voprosu ob analize vremeni v processe formirovanija trudovyh navykov u učaščichsja VII—VIII klassov. [W sprawie analizy czasu w procesie kształtowania się nawyków pracy u uczniów klas VII—VIII]. Vopr. Ps. 1958 nr 2 s. 60—67, bibliogr., Sum.

152. Čebyševa V. V.: Nekotorye voprosy psihologii proizvodstvennogo obučenija. [Z zagadnień psychologii szkolenia produkcyjnego]. Vopr. Ps. 1959 nr 2 s. 42—52, bibliogr., Sum.

153. Kudrjavcev T. V.: Nekotorye voprosy psihologii politečničeskogo obučenija. [Z zagadnień psychologii kształcenia politechnicznego]. Doklady APN 1958 nr 3 s. 9—12, rys., bibliogr.

154. Kuvšinov N. I.: K voprosu o samokontrolle učaščichsja na načal'nom etapie proizvodstvennogo obučenija. [W sprawie samokontroli u uczniów w początkowym okresie szkolenia produkcyjnego]. Vopr. Ps. 1958 nr 1 s. 107—116, tabl., bibliogr., Sum.

155. Levitov N. D.: O psihologičeskich komponentach techničeskoj dejatelnosti. [O składnikach psychologicznych działalności technicznej]. Vopr. Ps. 1958 nr 6 s. 33—43, Sum.

156. Milerjan E. A.: K voprosu o politečničeskich umenijach staršich škol'nikov. [W sprawie umiejętności politechnicznych uczniów klas starszych]. Vopr. Ps. 1958 nr 2 s. 75—86, rys., tabl., bibliogr., Sum.

157. Voprosy psihologii truda. [Zagadnienia psychologii pracy]. Izvestija APN 1958 z. 91 ss. 294, 2 nlb.

Z treści: Suvorova V. V.: Charakter błędów i trudności przy wyrabianiu nawyków pracy i konieczności ich przekształcania; Čebyševa V. V.: Różnice indywidualne tempa pracy uczniów; Čebyševa V. V.: Analiza psychologiczna objaśnienia i pokazu; Kuvšinov N. I.: W sprawie samokontroli w pierwszym okresie szkolenia produkcyjnego; Borkova T. N.: Różnice indywidualne w szybkości wyrabiania i przekształcania nawyku.

4. Zagadnienia preorientacji zawodowej

158. Alpatov N. I.: Nekotorye voprosy politečničeskoj podgotovki i trudoustrojstva okončivšich srednjuju školu. [W sprawie przygotowania politechnicznego i zatrudnienia absolwentów szkoły średniej]. Sov. Ped. 1957 nr 4 s. 26—33.

159. Čebyševa V. V., Galkina O. I., Zjubin L. M.: O podgotovke učaščichsja srednej školy k vyboru professii. [O przygotowaniu uczniów szkoły średniej do wyboru zawodu]. Vopr. Ps. 1959 nr 5 s. 29—39, Sum.

160. Chomutova M. A.: O vlijanii politečničeskogo obučenija na vybor škol'nikami professii. [O wpływie kształcenia politechnicznego na wybór zawodu przez uczniów]. Doklady APN 1957 nr 2 s. 21—23.

161. Chomutova M. A.: Osobennosti poznavatel'nych interesov škol'nikov, svjazannyh s vyborom professii. [Właściwości zainteresowań poznawczych uczniów

związanych z wyborem zawodu]. Vopr. Ps. 1958 nr 1 s. 117—131, tabl., bibliogr., Sum.

162. Chomutova M. A.: Vlijanie vvedenija politechničeskogo obučenija na izbor professii. [Wpływ kształcenia politechnicznego na wybór zawodu]. Pol. Ob. 1957 nr 3 s. 6—16, tabl.

163. Dmitrov V. S.: O trudoustrojstve vypusknikov srednej obščieobrazovatel'noj školy v sel'skom rajone. [O zatrudnieniu absolwentów szkoły średniej ogólnokształcącej na wsi]. Pol. Ob. 1958 nr 10 s. 20—21, tabl.

164. Galkina O. J., Zjubin L. M., Čebyševa V. V.: Professional'naja orientacija učaščichsja vos'miletnej školy. [Preorientacja zawodowa uczniów szkoły ośmioletniej]. Sov. Ped. 1960 nr 2 s. 62—69.

165. Majorov I. V.: Professional'naja orientacija v srednej škole i motivy vybora professii učaščimisja desjatyh klassov. [Preorientacja zawodowa w szkole średniej i motyw wyboru zawodu przez uczniów klas dziesiątych]. Pol. Ob. 1957 nr 2 s. 23—31, tabl.

166. Rol' školy i organov narodnogo obrazovanija v trudoustrojstve molodeži. [Rola szkoły i władz szkolnych w zakresie zatrudnienia młodzieży]. Sov. Ped. 1957 nr 12 s. 3—8.

167. Špigel' Ju. I.: Professional'naja orientacija i professional'naja konsultacija učaščichsja. [Preorientacja zawodowa i poradnictwo zawodowe]. Šk. i Pr. 1960 nr 1 s. 15—22.

168. Sudarev P. M., Atavin A. S.: Proizvodstvennaja orientacija učaščichsja. [Ocena stanu wiadomości o podstawach produkcji przemysłowej absolwentów szkół średnich] [na podstawie ankiety]. Pol. Ob. 1957 nr 1 s. 62—65.

169. Vinničenko I. A.: Vospitanie u staršeklassnikov ljubvi i uvaženija k fizičeskomu trudu i interesa k proizvodstvennoj professii. [Kształcenie u uczniów klas starszych zamiłowania do pracy, zainteresowania zawodem produkcyjnym i szacunku dla pracy fizycznej]. Sov. Ped. 1960 nr 5 s. 30—39.

170. Volkovskij A. N.: Škola i izbor professii. [Szkoła a wybór zawodu]. Sov. Ped. 1957 nr 5 s. 48—58, bibliogr.

5. Higiena pracy fizycznej uczniów

171. Antropova M. V., Michajłova L. V.: Gigieničeskie trebovanija k organizacii rabot učaščichsja V—VII klassov v slesarnych masterskich. [O organizacji pracy uczniów klas V—VII w warsztatach ślusarskich — ze stanowiska higieny]. Pol. Ob. 1958 nr 1 s. 47—51, rys.

172. Belostockaja E. M., Šarova M. A., Telešev V. A.: Opyt gigieničeskoj ocenki sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. [Próba oceny warunków higienicznych pracy uczniów na roli]. Pol. Ob. 1957 nr 7 s. 58—64, rys.

173. Higiena politechničeskogo obučenija učaščichsja srednej školy. [Higiena kształcenia politechnicznego uczniów szkół średnich] [oprac.]: M. V. Antropova, L. V. Michajłova, G. P. Sal'nikova, C. L. Usiščeva. Moskva 1958 APN ss. 73, 3 nlb.

174. Kamaeva A. A.: Gigieničeskaja ocenka iskusstvennogo osveščenija na urokach truda. [Sztuczne oświetlenie pracowni robót ręcznych ze stanowiska higieny]. Šk. i Pr. 1960 nr 5 s. 76—77, tabl.

175. Sal'nikova G. P.: Gigieničeskaja ocenka urokov ručnogo truda v III—IV klassach načalnoj školy. [Higiena lekcji pracy ręcznej w klasach III—IV szkoły początkowej]. Doklady APN 1957 nr 1 s. 149—152, rys.

176. Voprosy škol'noj gigeny. [Zagadnienie higieny szkolnej]. Izvestija APN 1959 z. 101 ss. 426, 2 nlb.

Z treści: O organizacji pracy uczniów klas IV—VII w warsztatach stolarskich — ze stanowiska higieny. [oprac.]: M. V. Antropova, L. V. Michajłova,

C. L. Usiščeva; Antropova M. V., Michajlova L. V.: O organizacji pracy uczniów klas V—VII w warsztatach ślusarskich — ze stanowiska higieny; Fokina V. S.: Miejsce pracy ręcznej w rozkładzie dnia domu 'dziecka — ze stanowiska higieny; Belostockaja E. M., Šarova M. A., Telešov V. A.: Ocena społecznie użytecznej pracy uczniów w kołchozie — ze stanowiska higieny; Kryżanovskaja V. V., Vajnrub E. M., Pritajluk M. S.: Higiena pracy uczniów w szkołach ze szkoleniem produkcyjnym. Badania eksperymentalne.

W. DĄBROWSKA

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

KOMISJA PROGRAMÓW I METOD NAUCZANIA

Mimo dość znacznego przesunięcia terminu zwołania Kongresu Pedagogicznego i wskutek tego pewnego zwolnienia tempa prac przygotowawczych do Kongresu — dwie zwłaszcza Komisje Kongresowe poszczycić się mogą ostatnio dużymi osiągnięciami. Są to: Komisja Programów i Metod Nauczania oraz Komisja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli.

Największym osiągnięciem ostatniego etapu prac przygotowawczych do Kongresu jest bezsprzecznie projekt reformy programów nauczania szkoły ogólnokształcącej opracowany przez Komisję Programów i Metod Nauczania.

Autorzy projektu programu oparli swoje koncepcje na dwóch podstawowych przesłankach.

Zasadniczą przesłanką jest fakt budowy przez naród polski ustroju socjalistycznego. Socjalizm zaś jest, jak wiemy, ustrojem społecznym, który nie tylko znosi krzywdę społeczną, ale jednocześnie gwarantuje coraz pełniejsze zaspokajanie materialnych i duchowych potrzeb każdemu człowiekowi pracy. Wskutek tego charakterystyczny jest dla socjalizmu, obok reform społecznych, szybki i planowy rozwój produkcji i wymiany; nauki, techniki i sztuki; oświaty i wychowania. Nowy bowiem, wyższy ustrój społeczny zbudować mogą tylko ludzie odpowiednio przygotowani, a więc wychowani i wykształceni.

Drugą podstawową przesłanką jest dla autorów projektu charakter współczesnej cywilizacji. Istotnymi cechami współczesnej cywilizacji opartej na naukowych podstawach jest przede wszystkim coraz szybsze zastępowanie pracy fizycznej człowieka przez maszyny, coraz szersze upowszechnianie automatyzacji, która redukując czas pracy człowieka do niezbędnego minimum, umożliwi mu przeznaczenie czasu wolnego nie tylko na odpoczynek, ale na różnego rodzaju zajęcia o charakterze kulturalnym.

Z obydwu zatem przesłanek wynika zgodny wniosek: do życia w nowym ustroju społecznym, w nowej cywilizacji — trzeba odpowiednio obywateli wychować. To ważne i odpowiedzialne zadanie spełnić powinna właśnie szkoła, nad której reformą trwają obecnie prace przygotowawcze.

W myśl „Projekt reformy ustroju szkolnego i systemu nauczania”, opracowanego przez Kongresową Komisję Ustroju i Organizacji Szkolnictwa, nowa szkoła ogólnokształcąca obejmować powinna 12-letni okres nauczania, dzieląc się na dwa stopnie: a) 9-letnią obowiązkową dla wszystkich dzieci szkołę podstawową oraz b) 3-letnie liceum, zróżnicowane na typy: humanistyczny, przyrodniczo-matematyczny i ewentualnie ekonomiczno-społeczny.

Program nauczania tak zarysowanej szkoły 12-letniej dzielą autorzy projektu na trzy koncentry:

- a) koncentr pierwszy, uwzględniający właściwości psychiki dziecka w wieku od 7 do 11 roku życia, obejmuje klasy od I do IV,
- b) koncentr drugi, uwzględniający właściwości psychiki ucznia w wieku od 11 do 16 roku życia, obejmuje klasy od V do IX,
- c) koncentr trzeci, uwzględniający cechy psychiczne wieku młodzieńczego od 16 do 19 roku życia, obejmuje klasy od X do XII.

Omawiany projekt programu rozesłany już został do wszystkich koleżanek i kolegów przewodniczących Komisji i Podkomisji Kongresowych oraz do Okręgowych

Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego w celu wstępnego przeanalizowania i zaproponowania ewentualnych zmian. Po otrzymaniu tych propozycji, Komisja przystąpi do drugiej redakcji projektu programu, który z kolei Główna Komisja Kongresowa przekaże do dyskusji wszystkim zainteresowanym nauczycielom, członkom Związku Nauczycielstwa Polskiego. Komisja bowiem pragnie, aby projekt programu ocenili zwłaszcza ci, którzy będą go następnie realizowali, po zatwierdzeniu przez Ministerstwo Oświaty.

Obecny projekt, jak każde zresztą wstępne opracowanie, zawiera wiele sformułowań dyskusyjnych, z którymi nie można się zgodzić. Tak na przykład, mimo jak najbardziej słusznego założenia, że w procesie dydaktycznym należy liczyć się z siłami młodzieży i unikać niebezpieczeństwa „biologicznej degeneracji młodego pokolenia przez przeciążanie pracą umysłową” (s. 10) oraz mimo specjalnego podkreślenia, że „szczególnie ważny jest powyższy postulat liczenia się z organizmem młodzieży, od 13 do 16 roku życia, w koncentrze drugim, tj. w okresie pokwitania, w którym według badaczy tej fazy rozwojowej, organizm posiada bardzo słabą wytrzymałość na wysiłek dłuższy i cięższy” (s. 10) — nie zawahali się autorzy projektu programu podwyższyć liczby godzin nauki ucznia w szkole w klasie VIII i IX (a więc właśnie owego drugiego koncentru) do wysokości 36 godzin tygodniowo. Jeżeli zważy się, że uczniowie w tych klasach będą musieli jeszcze dodatkowo odrabiać prace domowe przez co najmniej 3—4 godziny dziennie, wówczas dzień pracy takiego ucznia będzie wynosił — 10 godzin.

Czy wobec wyraźnych i racjonalnie uzasadnionych dziś tendencji skracania dnia pracy dorosłych do wymiaru niższego niż 8 godzin dziennie proponowana przez autorów liczba godzin pracy dzieci nie jest zbyt wysoka? Czy projekt 10-godzinnego dnia pracy ucznia godzi się z głoszonym przez Komisję słusznym postulatem unikania przemęczenia uczniów? Czy taka rozbieżność między teorią a praktyką jest do przyjęcia wobec postulatu jak najściślejszego wiązania teorii z życiem?

Nie jest to, oczywiście jedyny dyskusyjny problem nasuwający się przy studio-waniu projektu programu, dlatego całość projektu przedyskutowana zostanie w jak najszerszym gronie teoretyków i praktyków.

Autorom projektu należy się pełne uznanie za to, że zdobyli się na duży wysiłek i że ich twórczy dorobek, zawierający wiele cennych myśli, jak na przykład: postulat selekcji materiału nauczania z punktu widzenia jego dostępności w poszczególnych fazach rozwoju psychicznego ucznia (s. 10), założenie, że „nie ma istotnej sprzeczności pomiędzy humanistycznym charakterem naszego ustroju i naszej kultury a potrzebami technizacji” (s. 11) itp. — przyczynić może się do lepszej organizacji pracy dydaktycznej w przyszłej, zreformowanej szkole.

M. K.

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ю. КВЯТЕК

ЛЕНИН И ВОСПИТАНИЕ

К. Маркс и Ф. Энгельс были основоположниками материалистической, истинно научной теории воспитания. Это одна из важных заслуг. Ленин в гениальный способ развернул идеи Маркса и Энгельса, применяя их к новым общественно-историческим условиям, в которых нашелся мир в начале XX в. Заслуги Ленина в этой области заключаются главным образом в том, что:

1. Ленин развернул материалистическую идею сформировавшегося человека в общественно-историческом отношении.

2. Исходя из положения материалистической и исторической основ индивидуальности человека, сформировавшейся в процессе его общественной деятельности, Ленин по-новому определил содержание и задачи воспитания, которое не может быть определено ни как автономное, независимое от окружения, развитие „дремлющих“ сил в ребенке, ни с точки зрения осуществления в достигаемом индивидууме „вековых“ культурных ценностей, ни также с точки зрения общественной среды в статистическом смысле, но цели содержания и методы воспитания всегда были и в настоящее время подчинены общественно-политическим, классовым, общественным и народным интересам. Таким образом Ленин указал, что между развитием педагогической мысли и историей классовой борьбы существует тесная связь, что педагогика всегда была связана с жизнью и общественно-экономическими интересами человека.

3. Ленин уточнил и развернул марксистский тезис об историческом и классовом характере воспитания. Доказал, что классовый характер воспитания в капиталистическом обществе основан не только на том, что оно является орудием в руках господствующих классов, но также на том, что оно может быть в некоторых благоприятных условиях оружием в освободительной борьбе угнетенных классов. В период огромных социалистических преобразований педагогика и воспитание не могут иметь адаптационного характера, но должны быть целиком подчинены интересам пролетарской революции, которая создает условия для полного освобождения человечества. Воспитание должно принять во внимание актуальные, а также будущие общественные интересы.

4. Вследствие анализа истории империалистического гнета и связанной с ним народно-освободительной борьбы Ленин сформулировал основные принципы и содержание воспитания в духе пролетарского патриотизма и интернационализма.

5. Ленин выработал также собственную концепцию всесторонне развитого человека, указывая одновременно средства и способы, при помощи которых такого человека следует воспитывать.

6. Полемицируя с теоретиками т. наз. „новой школы“, Ленин развернул и уточнил марксистскую концепцию политехнического обучения, указывая, что только лишь общественно полезная работа имеет научное и воспитательное значение.

7. Одним из основных принципов социалистической педагогики, указанных Лениным, является принцип формирования человеческой личности. Исходя из этого положения, следует поставить перед ним конкретные, все более растущие задачи. Этот принцип, а также принцип коллективизма в воспитании является обобщением экспериментов революционного рабочего движения. С этими принципами связан также принцип коммунистического воспитания в духе сознательной дисциплины.

8. Огромное значение для научной дидактики имеет ленинская теория отражения, в которой автор явно отмежеввался как от прагматизма, так и от интеллектуализма, равно как от идеалистических концепций, так и от наивного реализма или же механистического материализма. Особенно подчеркивая необходимость единения теории с практикой, а также обосновывая важную роль практики в процессе познания — Ленин указал педагогам путь успешной борьбы, как с тесным практицизмом, так и с бесполезным вербализмом. В конце:

9. Ленину обязан учитель в странах, строящих социализм, своим исключительным положением; этот Великий Воспитатель неоднократно утверждал, что среди различных факторов, воспитывающих человека, самым важным является учитель.

КАЗИМЕЖ МОРОЗ

КОЛЛЕКТИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБЩЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Воспитание коллективиста является постулатом, вытекающим из идеала социалистического воспитания, который в свою очередь основывается на философии диалектического и исторического материализма. Этот постулат является в сущности иной по отношению к целям общественного воспитания в других педагогических теориях. Эти теории ищут ответа на вопрос, каким образом воспитание может привести молодое поколение к согласию в общественной жизни, сохраняя свою индивидуальность. Эту проблему они рассматривают по-разному.

Итак натуралистическая педагогика, собственно говоря, избегает ответа на этот вопрос, узнавая, что либо общечеловеческая натура обеспечивает это согласие, либо влияние среды воздействует на развивающиеся психические задатки ребенка. В обоих случаях согласование индивидуальности со средой должно происходить без взаимной коллизии обеих сторон. Педагогика идеалов полагает, что узнавая серьезные общественные идеалы, молодежь приобретает таким путем общественление. Педагогика основана на прагматизме согласование это находит в основах „здорового рассудка“ окончательно у всех одинакового. Подобным образом педагогика культуры не указывает, какому роду культуры служит воспитание, а также каково должно быть содержание общественного воспитания.

Все эти направления либо совсем не включают в педагогический идеал общественного воспитания, либо ясно не определяют содержания этого воспитания. Это является проявлением „отсутствия мировоззрения“. Социалистическая педагогика выводит эту цель из нового общественного строя, который возникает как необхо-

димось развития исторического способа человеческого труда, может не только включать в свои цели постулат общественного воспитания, но также точно его определить, как коллективное воспитание. Поэтому в основном отличается она от всех направлений буржуазной педагогики, как в отношении понимания ценности, составляющей содержание этого воспитания, так и понимания свободы человека, а одновременно примирения индивидуальности с необходимостью перемены общественного строя.

М. ЦАЦКОВСКА

ТЕОРИЯ МЫШЛЕНИЯ Л. С. РУБИНШТЕЙНА

С. Л. Рубинштейн в своей психологической концепции основывается на тезисах марксистской философии. С этой точки зрения оценивает психические явления, рассматривая их в трех аспектах: как произвольную деятельность; как идеальное явление в противоположности к материальному; наконец как субъективное явление в противоположности к объективному. Психические явления несмотря на свою субъективность дают нам изображение объективного мира и доступны также нашему познанию. Основная задача психологии по мнению Рубинштейна — это найти и определить специфику права детерминизма, исследовать внутреннюю обусловленность психики и человеческого поведения. Это право выражается в психологии при помощи следующей формулы: „Внешние причины действуют через внутренние условия“. Одновременно Рубинштейн критикует антидиалектические теории, которые упрощают основу детерминизма (бихевиоризм, психоанализ, теория двух факторов — психоморфология). Рассматривая психическую деятельность, Рубинштейн ясно различает психическую деятельность как процесс и продукт этой деятельности (изображении предметов, созерцание, мысленные операции, ...). Психические процессы основываются на физиологических процессах, но проявляются в новом специфическом „качестве“, имеют свои психические права. Каждый из этих процессов имеет свой личностный, мотивировочный аспект.

Основными психическими процессами являются по мнению Рубинштейна: анализ, синтез, абстракция и обобщение. Они происходят равно в стадии осязательного познания, как и на уровне умственного познания, абстрактного, что говорит о единстве процесса познания. Однако степень их сложности на каждом из этих уровней — разная. Рубинштейн различает мысленные процессы и операции, т.е. механизированные, автоматизированные психические структуры, схемы, которыми пользуется человек при решении задач. Подчеркивая экономность операции, Рубинштейн указывает однако, что основой являются процессы анализа и синтеза, без которых пользоваться операциями невозможно. Мышление по мнению Рубинштейна — это система сознательных операций, направленных на разрешение проблем.

ВИНЦЕНТЫ ЛУБНЕВСКИ

СТАНИСЛАВ ШАЦКИЙ — ВЫДАЮЩИЙСЯ СОВЕТСКИЙ ПЕДАГОГ

Опираясь на материалах, опубликованных в томе избранных трудов, автор дает характеристику выдающегося советского педагога. В статье особенно подчеркивается тяжелый жизненный путь Станислава Шацкого, (свойственный многим представи-

телям русской интеллигенции, развивающей свою деятельность на переломе XIX и XX веков, в период господства последних царей.

После учебы, первоначально в университете, а затем в Московском Агрономическом Институте, С. Шацкий избирает трудный путь педагога-общественника, по которому идет всю свою жизнь.

В первый период своей деятельности, т. е. до Октябрьской революции, Шацкий организует вместе с другими прогрессивными деятелями, а также многие годы ведет летние колонии для детей рабочих и крестьян. В этот период основательно изучает педагогическую литературу и пишет несколько научных трудов, посвященных вопросам воспитания.

После революции С. Шацкий включается в работу по восстановлению советской школы. Занимая многие ответственные посты, развивает оживленную теоретическую и организационную деятельность.

Анализируя педагогические взгляды, автор статьи подчеркивает, что Шацкий был одним из первых русских дореволюционных и советских педагогов, основоположников советской школы труда. Знаменательным является то, что приобретение знаний и политехнических навыков Шацкий тесно связывал с умственным воспитанием.

Другая область педагогических интересов Шацкого — это эстетическое воспитание, которое считал как интегральную часть социалистического воспитания, взаимодействующего в формировании нового человека. Шацкий был приверженцем тезиса, что вся воспитательная работа должна быть проникнута эстетическим воспитанием.

Третья область заинтересованности Шацкого — это проблемы методики воспитания и обучения. Автор статьи представляет нам некоторые взгляды Шацкого в области воспитания сознательной дисциплины, формирования самостоятельности, развития общественных чувств и т. д.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Ю. КВЯТЕК — Ленин и воспитание	1
К. МОРОЗ — Коллективное воспитание и общественное воспитание	27
М. ЦАЦКОВСКА — Теория мышления С. Л. Рубинштейна	42
В. ЛУБНЕВСКИ — Станислав Шацкий — выдающийся педагог	54

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

Р. ПОЛЬНЫ — Программная установка 12-летней общеобразовательной политехнической школы	64
---	----

ОПЫТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

К. БАЛЕН — Политехнический эксперимент в начальной школе в Гожове Хшановском	73
--	----

РЕЦЕНЗИИ О КНИГАХ

К. СОСЬНИЦКИ — Людвик Хмай: Антони Макаренко	77
К. МАКОВСКИ — Стефан Трухим: Эварист Этковски	80
М. МАТЯШЕК — Мария Лопаткова: Учитель и деревенский ребенок	84
К. ЛЕХ — Я. и Мацьковяк: Развитие математических понятий у детей дошкольного возраста	86
Л. БАНДУРА — John Ph. D. Gabriel: An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom	91

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Польские педагогические журналы	94
С. СЛОМКЕВИЧ — Советская педагогика — Школа и Производство	96
С. Шаек — Организация обучения учителей в западной Европе	98
Т. СОСНОВСКИ — „NEA“ Journal	104

БИБЛИОГРАФИИ

В. ДОМБРОВСКА — Политехническое обучение в Советском Союзе	110
--	-----

ИЗ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ РАБОТ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ КОНГРЕССУ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

М. К. — Комиссия Программов и Методов Обучения	128
Краткое содержание на русском языке	130
Краткое содержание на английском языке	136

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

JOZEF KWIATEK

LENIN AND EDUCATION

The merit of elaborating the basis of materialism and scientific theory of education belongs to K. Marks and F. Engels. Their ideas were scientifically elucidated and received further development in the works of Lenin. He adjusted them to the social and historical changes, which took place at the beginning of the XXth century. The merits of Lenin on the field of education are as follows:

1. Lenin developed the materialistic conception of a socially and historically created man.

2. Occupying the position of materialistic and historical basis of human personality created by his social activity, Lenin determined the contents and the tasks of education. He maintained, that education cannot be understood as an automatic and independent development of individual's intellectuality. The nature of man depends on the upbringing and can be changed in the process of education. The contents and methods of education have been always and are always subordinated to the political and social needs of the societies and nations. It means, that the development of pedagogical idea and history of political struggles are closely tied with each other and the pedagogics is being connected with life.

3. Lenin defined and developed the theory of Marks concerning the historical and class nature of education. He elucidated the class nature of education in capitalistic society, discovering objective laws of the development of society. He pointed out, that education being in the hands of bourgeois can be used against bourgeois as well; that big industry itself bears revolutionary elements, which are to remove old division of society into exploiters and exploited. At the time of the great socialistic revolutions, pedagogics and education should be used for revolution, which will guarantee complete liberation of humanity. Education must include the actual and the future needs of the society as well.

4. Analysing the history of imperialistic oppression and the national liberation struggles, Lenin formulated the fundamental principles of education through the proletarian patriotism and international solidarity.

5. He elaborated his own conceptions of universally developed man showing at the same time the ways to educate him.

6. Discussing with the theorists of the so-called „new school” Lenin developed

and elucidated the conception of politechnical education; he pointed out, that only a socially useful labour possess instructive and educational values.

7. Lenin formulated one of the fundamental principles, how to create an individual's personality by giving him to solve the definite, constantly growing tasks. This principle as well as the principle of collective education generalize experiences of revolutionary movement. These two are connected with the principle of discipline in the communistic education.

8. The most important value for scientific didactics has Lenin's theory of reflection. Declaring this theory Lenin separated himself apparently from pragmatism, idealistic ideas, naive realism and mechanistic materialism as well. Stressing upon the necessity of connection between theory and practice and an enormous role of practice in a process of comprehension, Lenin pointed out the way of struggle against a narrow practicisim and verbalisim.

9. Thanks to Lenin, a teacher of socialistic countries owes his exceptional social position. This Great Educator manifoldly emphasized the extremely important role of a teacher in the upbringing of a human being.

K. MOROZ

COLLECTIVE AND SOCIAL EDUCATION

The education of a member of a collective body is a postulate resulting from an ideal of socialist education. This ideal is based upon the ideology of dialectical and historical materialism. The postulate is different from aims of social education of another pedagogical theories. The theories look for the answer to the question — can education bring young generation to the harmony of mutual relations without erasing a person's individuality. This problem is studied by various means.

Naturalistic pedagogics passes over the answer to this question, admitting, that either the nature of men secures the harmony, or the influence of an environment affects the development of a child's psyche. In both cases the adaptation of an individuality to an environment does not bring a collision. The pedagogics of ideals thiny that by the acknowledgment of social ideals the youth become socialized. The pedagogics based upon pragmatism finds the adaptation in „common sense“, which is identical for everybody. Similarly the pedagogics of culture does not show the aims of education, nor its contents.

All the trends do not include into a pedagogical ideal a social education nor define clearly its contents.

Socialistic pedagogics derives its aims from a new social system, can include into its aims the postulate of social education, as well as define it clearly as collective education.

So it differs in principle from all the trends of bourgeois pedagogics, if the matter concerns the comprehension of values of educational contents, as well as a man's freedom and, at the same time, the harmony of a person's individuality and the necessity of the change of a social system.

M. CACHOWSKA

S. L. RUBINSTEIN'S THEORY OF THINKING

S. L. Rubinstein's psychological theory is based upon the theses of marxist philosophy. He estimates psychical phenomena from the marxist philosophy point of view and examines them in three aspects: 1) as reflexive activity, 2) as ideal phenomena in antithesis to material ones, 3) as subjective phenomena in antithesis to objective ones. Psychical phenomena, in spite of their subjectiveness, give us the picture of the objective world and are conceivable. According to Rubinstein's opinion, the main task of psychology is to find and determine the specific kind of the determinism's law, to examine the inner conditions of human psyche and acting. This law is expressed by the following formula „outward reasons act through inner conditions". Rubinstein criticizes antididactical theories which simplify determinism's principles.

Examining psychical operation Rubinstein reckons it to be a process based upon psychical ones, but appearing in a new specific „quality", and guided by its specific laws.

According to Rubinstein, the fundamental psychical processes are: analysis, synthesis, abstract thinking and generalizing. They take a course in sensual cognition, as well as in abstract perception, what determines the uniformity of cognition process. Rubinstein differentiates thinking operations, i. e. mechanical, automatical psychical structures and schemes used by a man in course of solving of problems. Stressing the value of the operations Rubinstein shows, that at their basis lay the processes of analysis and synthesis, and without them applying of the operation is impossible.

According to Rubinstein, the process of thinking is a system of conscious operations, applied to solve problems.

W. ŁUBNIEWSKI

STANISŁAW SZACKI — THE PROMINENT SOVIET PEDAGOGUE

Basing upon the materials published in the volume of his selected works the author characterizes the personality of the prominent Soviet pedagogue. The article describes Stanisław Szacki's hard life, similar to that of a great lot of Russian intellectuals displaying their activity at the end of XIX and the beginning of XX century — in the period of the reigns of the last tzars.

After the years of studies and researches — at first at the University and then at the Rural Institute in Moscow — St. Szacki chooses the hard life of a pedagogue-social worker.

In the first period of his activity — before the Great Russian Revolution — Szacki organizes, together with other progressive social workers, summer camps for children of country and town proletariat. In this period he studies thoroughly the pedagogical literature and writes some treatises on education.

After the Revolution Szacki helps to build Soviet school-system. He works at outstanding posts and displays the vivid organizational and theoretical activity.

Analysing Szacki's pedagogical views the author of the article stresses, that

he was one of the first Russian pedagogues who laid foundations of the new Soviet school.

Szacki's opinion, that the forming of politechnical skill and habits should be bound closely with the education of intellect is worth of notice.

An other domain of Szacki's pedagogical interests was aesthetic education reckoned by him to be the integral part of socialist education. He was the follower of the opinion, that aesthetic education should penetrate the whole of educational process.

The third field of Szacki's interests was the problem of educational methods. The author of the article presents some of Szacki's views on the education based on a conscious discipline, on the forming of self-dependence, developing of social sense etc.



CONTENTS

Articles

J. KWIATEK — Lenin and education	1
K. MOROZ — Collective and social education	27
M. CACHOWSKA — S. L. Rubinstein's theory of thinking	42
W. ŁUBNIEWSKI — Stanisław Szacki — the prominent Soviet pedagogue	54

Discussions and polemics

R. POLNY — The basis of curricula of twelfeyears general polytechnic school	64
---	----

Pedagogical experiments and researches

K. BALON — Polytechnic experiment in the elementary school in Gorzów Wielkopolski	73
---	----

The review of books

K. SOSNICKI — Ludwik Chmaj — Antoni Makarenko	77
K. MAKOWSKI — Stefan Truchim — Ewaryst Estkowski	80
M. MACIASZEK — Maria Łopatkowa — The teacher and the country child	84
K. LECH — J. i A. Maćkowiakowie — The development of mathematical conceptions of the pre-school children	86
L. BANDURA — An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom	91

The review of periodicals

S. NOWACZYK — The review of pedagogic periodicals	94
S. SŁOMKIEWICZ — Sowietkaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo	96
S. SZAJEK — The organization of teachers training in West Europe	98
T. SOSNOWSKI — „NEA” Journal	104

Bibliography

W. DĄBROWSKA — Polytechnic education in the Soviet Union	110
--	-----

Preperations for Pedagogical Congress of Polish Teachers Union

M. K. — The Programmes Teaching and Methods Committee	123
Summaries in Russian language	130
Summaries in English language	136

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1960

Nakład 3.350 egz. Ark. wyd. 124. Ark. druk. 8,75. Papier druk. sat. kl. V 70 g
70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1960. Podpisano do druku w październiku 1960
Druk ukończono w październiku 1960

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1541 — K-10

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

J. KWIATEK — Lenin a wychowanie	1
K. MOROZ — Wychowanie kolektywne a wychowanie społeczne	27
M. CACKOWSKA — Teoria myślenia S. L. Rubinsztejna	42
W. ŁUBNIEWSKI — Stanisław Szacki wybitny pedagog radziecki	54

DYSKUSJE I POLEMIKI

R. POLNY — Założenia programowe 12-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej	64
---	----

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

K. BALON — Eksperyment politechniczny w szkole podstawowej w Gorzowie Chrzanowskim	73
--	----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

K. SOSNICKI — Ludwik Chmaj: Antoni Makarenko	77
K. MAKOWSKI — Stefan Truchim: Ewaryst Estkowski	80
M. MACIASZEK — Maria Łopatkowa: Nauczyciel i dziecko wiejskie	84
K. LECH — J. i A. Maćkowiakowie: Rozwój pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym	86
L. BANDURA — John Ph. D. Gabriel: An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom	91

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	94
S. SŁOMKIEWICZ — Sowiecką pedagogiką — Szkoła i Proizwodstwo	96
S. SZAJEK — Organizacja kształcenia nauczycieli w Europie zachodniej	98
T. SOSNOWSKI — „NEA” Journal	104

BIBLIOGRAFIA

W. DĄBROWSKA — Kształcenie politechniczne w Związku Radzieckim	110
--	-----

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

M. K. — Komisja Programów i Metod Nauczania	128
Streszczenie w języku rosyjskim	130
Streszczenie w języku angielskim	135

