

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK II (XXXIV) LISTOPAD – GRUDZIEN 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

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

Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

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

Warunki prenumeraty

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

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

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

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

RUCH PEDAGOGICZNY

D W U M I E S I Ę C Z N I K

O R G A N W Y D Z I A Ł U P E D A G O G I C Z N E G O
Z W I Ą Z K U N A U C Z Y C I E L S T W A P O L S K I E G O

A R T Y K U Ł Y

N. K. GONCZAROW

zast. prezydenta

Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR

**WSPÓLCZESNE PROBLEMY ROZWOJU OŚWIATY I WSPÓLPRACY
MIĘDZYNARODOWEJ¹**

Nasza Konferencja odbywa się w okresie, kiedy uwaga całego świata skupiona jest na gwałtownych przemianach, mających miejsce na kontynencie afrykańskim. W płomieniach walki o wyzwolenie narodowe padają ostatnie bazy kolonializmu, a na ich miejscu wyrastają nowe, niezależne państwa.

Kolonizatorzy uparcie stawiają opór, próbując powstrzymać potok ruchów narodowo-wyzwoleńczych przy użyciu siły. Lecz walka o wolność i niezależność obejmuje coraz szersze kręgi. Nie ma miejsca na afrykańskiej ziemi, gdzie by kolonizatorzy nie czuli, że ziemia pali im się pod stopami.

Jesteśmy świadkami zrzucania jarzma kapitalizmu przez ludność Afryki. Ich walka o wolność jest ściśle związana z walką w Azji o wykorzenie pozostałości kolonializmu. Jeszcze niedawno, kiedy ludzie na tych kontynentach różnili się między sobą poglądami, kolonizatorzy mogli nad nimi panować. Lecz poczucie solidarności międzynarodowej coraz bardziej wzrasta i umacnia się.

Fakt, że Konferencja poświęcona zagadnieniom rozwoju oświaty i kultury oraz zacieśnieniu więzów współpracy między narodami odbywa się w Conakry, która jest stolicą jednego z najmłodszych państw afrykań-

¹ Referat wygłoszony na III Światowej Konferencji Nauczycieli w Conakry.

skich — Republiki Gwinejskiej, ma doniosłe znaczenie. Gwinejczycy, zrzuciwszy jarzmo kolonializmu, pokazali wspaniałe przykłady tego, co kraj może zrobić w ciągu niespełna 2 lat niezależności.

Wszyscy ludzie dobrej woli na całym świecie serdecznie pozdrawiają nową Afrykę, zrodzoną w ogniu walk narodowo-wyzwoleńczych.

Myślę, że będę wyrazicielem opinii wszystkich postępowych sił oświatowych, zobowiązując się do udzielenia pomocy ludziom Afryki oraz innych krajów słabiej rozwiniętych pod względem oświaty i kultury.

Światowa Konferencja przedstawicieli nauki poświęcona zagadnieniom oświaty, kultury i wzajemnej współpracy międzynarodowej przyczyni się niewątpliwie do rozwiązania najważniejszych problemów zajmujących umysły najbardziej postępowych ludzi na świecie, do umocnienia pokoju i pokojowego współistnienia systemu kapitalistycznego i socjalistycznego. Systemy te powinny ze sobą współzawodniczyć, a ludzie sami przekonują się, który z nich jest lepszy. Głęboko wierzymy, że ustrój socjalistyczny zagwarantuje ludziom wolność oraz rozkwit materialny i intelektualny.

Pokojowe współistnienie między dwoma systemami jest zupełnie możliwe, a zagadnienia sporne mogą być rozwiązane bez użycia sił zbrojnych, na drodze rokowań.

N. S. Chruszczow powiedział: „Potęga Związku Radzieckiego wzrasta i umacnia się dzięki ogromnym możliwościom ekonomicznym i militarnym, obóz socjalistyczny rośnie i umacnia się, a liczba jego członków przekracza miliard; klasa pracująca coraz bardziej zorganizowana toczy aktywną walkę o pokój. Czynniki te wpływają na wzmożenie ruchu obrońców pokoju i zwiększenie ilości państw dążących do utrzymania pokoju. Należy stwierdzić, że system kolonialny nie ma już dziś takiego zaplecza, jakie miał w przeszłości”.

Walka o pokój i o pełne rozbrojenie pod kontrolą jest problemem nr 1 dnia dzisiejszego. Zmniejszenie napięcia międzynarodowego i zapewnienie pokojowego współistnienia stworzy ogromne możliwości dla rozwoju kultury i oświaty na świecie. Gigantyczne budżety militarne można by całkowicie zlikwidować, a zaoszczędzone pieniądze przeznaczyć na budowę szkół i innych urządzeń dla dzieci.

Najważniejszym zadaniem Konferencji jest zacieśnienie międzynarodowych więzów między nauczycielami, działaczami oświatowymi i naukowcami w celu przestudiowania i upowszechnienia doświadczeń z różnych krajów oraz opracowanie zaleceń, które wprowadzone w życie przyczynią się do rozwoju oświaty, pomogą podnieść poziom kultury i stworzą lepsze wzajemne zrozumienie i zaufanie między ludźmi.

Uczestnicy Konferencji powinni zwrócić szczególną uwagę na przedyskutowanie sposobów podniesienia poziomu kulturalnego ludzi, specjalnie tych, którzy pozostają w zależności kolonialnej, oraz tych, którzy ostatnio wkroczyli na drogę niezależnego rozwoju i potrzebują braterskiej pomocy.

Uczestnicy Konferencji nie mogą pominąć takich zagadnień, jak zlikwidowanie analfabetyzmu, segregacji i dyskryminacji w nauczaniu. Zagadnienie demokratyzacji oświaty jest równie pilne, jak i walka z najbardziej krzywdzącą, antyhumanitarną filozofią nierówności ras, których zafocianie jest tylko wynikiem odwiecznego ucisku sił kolonialnych.

Jako przedstawiciel delegacji radzieckiej, obowiązany jestem podzielić się doświadczeniami ludzi radzieckich na polu oświaty i kultury, scharakteryzować główne środki i metody reorganizacji szkół w naszym kraju.

Lecz zanim zacznę mówić o konkretnych doświadczeniach naszego kraju, chciałbym poruszyć niektóre ważne problemy rozwoju szkoły i teorii oświaty w innych krajach. Pozwoli to uczestnikom Konferencji zgłębić istotę reformy naszej szkoły.

Jakie są charakterystyczne cechy obecnego okresu? Charakterystyczne są ciągle zmiany na polu nauki, kultury i oświaty. Nie ulega wątpliwości, że postęp techniczny, osiągnięcia nauki i techniki oraz wzrost produkcji dóbr materialnych wynikają z rozwoju szkolnictwa, ale równocześnie wpływają na rozwój oświaty na całym świecie.

Najbardziej decydujący wpływ na oświatę w XX wieku wywarły głębokie przemiany społeczne. To były zmiany, w wyniku których ujawniły się dwa światowe systemy — kapitalistyczny, kierowany przez Stany Zjednoczone, Wielką Brytanię i Francję, i socjalistyczny ze Związkiem Radzieckim na czele. Zmiany, jakie zaszły w Związku Radzieckim i innych krajach obozu socjalistycznego, były najbardziej radykalne i odegrały doniosłą rolę. Ogólnie uznano, że osiągnięcia obozu socjalistycznego w dziedzinie nauki i postępu technicznego w znacznym stopniu przyczyniają się do rozwoju oświaty. Okres, który omawiamy, zaznaczył się zwiększeniem możliwości nauki i jej upowszechnieniem. Ujawniły się dwa zasadnicze sposoby, dwie różne próby rozwiązania tych zagadnień.

Rozwój oświaty i jej upowszechnienie będą ostatecznie uzależnione od warunków politycznych i społecznych. Wszakże nie szkoła określa rozwój społeczeństwa, lecz społeczeństwo decyduje o rozwoju oświaty. Jest oczywiste, że dobrze zorganizowany i prawdziwie demokratyczny system oświaty przyspiesza postęp społeczny, pozytywnie wpływa na formowanie kryteriów moralnych, obyczajów, wymagań estetycznych oraz na rozwój nauki i techniki.

Jesteśmy świadkami poważnych sprzeczności pomiędzy żądaniami przemysłu, który potrzebuje coraz bardziej wykwalifikowanych, wykształconych robotników, umięających obsługiwać nowoczesne maszyny, a państwem kapitalistycznym, pragnącym zachować oświatę tylko dla klas rządzących. Ujawniają się również ostre sprzeczności między politycznymi żądaniami robotników, którzy domagają się oświaty, a polityką oświatową państwa kapitalistycznego, które w upowszechnianiu wiedzy wśród mas widzi zachwianie porządku społecznego.

Obecnie trudno byłoby znaleźć chociaż jeden kraj na świecie, w którym

sprawa reformy oświaty nie jest bezpośrednio lub pośrednio omawiana. Wynika to z faktu, że szkoła pozostaje w tyle poza żądaniami produkcji, która rozwija się na zasadach nowoczesnej techniki i najnowszych osiągnięć naukowych. Sprawa reformy szkoły i całego systemu oświaty podnoszona jest zarówno w krajach kapitalistycznych, jak i socjalistycznych. Można jednak natychmiast zauważyć uderzające różnice w ustawieniu i rozwiązywaniu tego problemu.

Rządy krajów socjalistycznych, wyrażając wolę swoich narodów, zainteresowane są stworzeniem szkoły opartej na zasadach najbardziej postępowej nauki i ideologii, na wszechstronnym oświeceniu ludzi, którzy będą aktywnie uczestniczyć w budownictwie socjalistycznym i w rozwoju nauki i techniki.

W krajach kapitalistycznych rządząca mniejszość jest przede wszystkim zainteresowana zabezpieczeniem swojej politycznej i ekonomicznej władzy. Koła rządzące próbują za wszelką cenę zachować klasowy charakter szkoły. Ich celem jest zapewnienie dostępu do oświaty dzieciom z zamożniejszych rodzin, a jednocześnie bez wprowadzenia poważniejszych zmian w treści nauczania oraz ilości materiału naukowego, przystosowania szkoły w jak największym stopniu do potrzeb współczesnej produkcji.

To rozdwojone stanowisko klas rządzących w sprawie reformy szkolnictwa można wytłumaczyć obawą podniesienia poziomu oświaty w sferach robotniczych, podczas gdy współczesny przemysł nie może się obejść bez dobrze wyszkolonych robotników. Ażeby w pewnym stopniu zneutralizować pozytywne wpływy nauki, burżuazja zatruwa sumienia dzieci robotniczych ideologią militarystyki i kolonializmu, dając im fałszywy obraz współczesnego postępu.

Postępowe siły w krajach kapitalistycznych podejmują upartą walkę o demokratyczny charakter reform szkolnych, o prawdziwie powszechną oświatę.

Od pierwszych chwil utworzenia Państwa Radzieckiego nastąpiły w nim poważne zmiany na polu oświaty: wprowadzono prawdziwie powszechny, oparty na zasadach socjalistycznych system oświaty. Oświata, mająca od tej pory charakter państwowy na wszystkich szczeblach, stała się ucieleśnieniem myśli i dążeń mas pragnących osiągnięcia wyzyna wiedzy i kultury.

Najważniejszymi cechami tego systemu są: wychowanie dzieci i młodzieży w duchu pokoju i przyjaźni między ludźmi, w duchu demokracji i socjalizmu oraz udostępnienie oświaty na wszystkich poziomach dla wszystkich; świecki i naukowy charakter oświaty i wszechstronne rozwijanie zdolności i umiejętności; równe prawa do nauki w ojczystym języku dla wszystkich obywateli niezależnie od ich pozycji społecznej, płci, rasy i religii.

Związek Radziecki i inne kraje demokracji ludowej kroczą tą samą

drogą, co daje widoczne wyniki: przewrót kulturalny został dokonany w najkrótszym okresie czasu, jaki tylko jest możliwy.

Zgodnie ze spisem z 1959 r. ludność Związku Radzieckiego wynosi 208 826 650 osób. Z tej liczby 71 200 000 posiada więcej niż podstawowe wykształcenie: 58 700 000 ma wyższe, średnie i niepełne średnie wykształcenie, a 12 500 000 ma niepełne 7-letnie wykształcenie. Mamy 3 778 000 specjalistów z pełnym wyższym wykształceniem i 7 780 000 ze średnim wykształceniem fachowym — razem 11 648 000.

1 800 000 kobiet posiada wyższe wykształcenie (49% grupy), a 4 456 000 kobiet posiada średnie wykształcenie zawodowe (57% grupy). 3 032 000 osób z wyższym wykształceniem mieszka na wsiach. Na każdy tysiąc mieszkańców przypada: 18 osób z pełnym wyższym i 263 z niepełnym wyższym wykształceniem, średnim zawodowym, średnim ogólnym i niepełnym średnim. Na każdy tysiąc mieszkańców — 441 w miastach, a 249 na wsiach — posiada więcej niż podstawowe wykształcenie.

W Związku Radzieckim liczba uczniów we wszystkich szkołach w r. 1959 wynosiła ponad 50 milionów. Liczba uczniów w szkołach ogólnokształcących łącznie ze szkołami dla pracujących i dla dorosłych wynosiła ponad 33 miliony w 1959/60 roku, tj. o 1 850 000 więcej niż w roku 1958/59. Około 1 400 000 osób ukończyło szkołę średnią i otrzymało świadectwa dojrzałości.

W roku 1959 mieliśmy 766 wyższych uczelni i 3346 średnich szkół zawodowych (łącznie ze szkołami korespondencyjnymi), do których uczęszczało 4 150 000 uczniów. Ponad 2 miliony osób studiowało zaocznie. Na każdy tysiąc mieszkańców przypadało 10,5 studentów wyższych uczelni i 8,9 uczniów średnich szkół zawodowych. Tak więc w Związku Radzieckim było prawie 4-krotnie więcej studentów wyższych uczelni niż w Wielkiej Brytanii, Francji, NRF i Włoszech razem.

W roku akademickim 1959/60 ponad 300 000 młodych specjalistów ukończyło wyższe uczelnie i około 530 000 średnie szkoły zawodowe. Pośród nich 106 000 inżynierów, 260 000 techników dla przemysłu budownictwa, transportu i łączności, 125 000 specjalistów dla rolnictwa, około 250 000 nauczycieli i ponad 100 000 pracowników służby zdrowia. Jeśli chodzi o szkolenie inżynierów, to Związek Radziecki daleko prześcignął Stany Zjednoczone. W 1958 r. w Związku Radzieckim tytuł inżyniera uzyskało 94 000 osób, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych tylko 35 000.

Liczba pracowników naukowych wynosiła 310 000, w tym 104 000 doktorów i kandydatów nauk. Liczba pracowników naukowych w działach technologii, fizyki, matematyki i chemii wzrosła w porównaniu z rokiem 1958 — o 14%.

Tak wygląda sytuacja w Związku Radzieckim. Szczególnie uderzający jest postęp oświaty i kultury w republikach środkowej Azji, które stanowiły kiedyś kolonie carskiej Rosji. Ludzie mieszkający na tych obszarach byli prawie w 100% analfabetami. Obecnie sytuacja w tych republikach

jest całkowicie odmienna. Analfabetyzm już dawno został zlikwidowany, a sieć szkół średnich, uniwersytetów, instytutów naukowych i akademii szeroko rozprzestrzeniona. Rozwój kultury i oświaty przyczynia się do umocnienia przyjaźni między ludźmi w naszym, złożonym z tak wielu narodów, kraju.

Okres, który omawiamy, odznacza się niezwykłym ruchem walk narodo-wyzwoleńczych. Liczne kraje kolonialne wkraczają na drogę narodowego rozwoju, a wśród nich miliony ludzi Indii, Indonezji, Indochin, Afryki i Arabii Wschodniej. Demokratyzacja na polu oświaty była wynikiem reform społecznych i zlikwidowania skutków panowania kapitalistów. Objawiła się ona w formie zniesienia przywileju oświaty dla kolonizatorów i miejscowej arystokracji, w rozwoju sieci szkół, likwidacji analfabetyzmu oraz szkolenia nauczycieli. Z innych poczynań należy wymienić zwiększenie kredytów przeznaczonych na oświatę, podniesienie poziomu nauczania, zniesienie barier narodowościowych, rasowych itp.

Zasadniczą trudnością na drodze demokracji i umasowienia oświaty były i są jeszcze nadal ciężkie warunki bytowe ludności spowodowane barbarzyńską eksploatacją i rabowaniem tych krajów przez imperialistów.

Rozwój oświaty w większości krajów kapitalistycznych był w zasadzie kompromisem między dążeniem do jak największego rozwoju produkcji i żądaniami mas z jednej strony a protekcyjnymi tendencjami państwa kapitalistycznego z drugiej. Doskonale ilustruje to fakt ogłoszenia w roku 1944 przez Parlament Brytyjski Uchwały Oświatowej. Uwzględniając potrzeby produkcji i żądania sił postępowych podjęto uchwałę o rozszerzeniu nauczania na poziomie średnim oraz o przedłużeniu obowiązkowej nauki. Na podstawie Uchwały wprowadzono również bezpłatną naukę w szkołach średnich, które są od tej chwili finansowane przez władze lokalne, a młodzież pracująca uzyskała możliwości dalszego kształcenia się. Jednocześnie jednak ustanowiono system selekcji na zasadzie badań testowych. W wyniku tych badań tylko $\frac{1}{4}$ dzieci trafia do gimnazjum klasycznego, które jest szkołą średnią w pełnym tego słowa znaczeniu, a $\frac{3}{4}$ dzieci, głównie z rodzin robotniczych, idzie do szkoły zmodernizowanej, nie dającej dostatecznego przygotowania do wstąpienia na uniwersytet. Wskazuje nam to wyraźnie kierunek polityczny rządu burżuazyjnego, który przedłuża wprawdzie okres nauki, lecz zachowuje nadal swoje wpływy na młodzież i stara się zbyt znacznie nie podnosić poziomu oświaty. Tak więc przedłużenie okresu obowiązkowej nauki jest również jednym z politycznych posunięć. Autor Uchwały Richard Butler potwierdził to w czasie dyskusji w Parlamencie Brytyjskim. Powiedział on: „Jest bardziej korzystne, aby młodzież 14-letnia przebywała w szkole niż poza nią”.

We francuskim systemie szkolnictwa istnieją również czynniki antydemokratyczne. Szczególnie można ich się dopatrywać w braku jednolitości tego systemu. Szkoła podstawowa, średnia oraz techniczne szkoły zawodowe są zupełnie od siebie odizolowane. Każda z nich ma swoje odrębne

zadania i służy określonej grupie społecznej. Szkoła podstawowa ma do spełnienia podwójne zadanie. W ciągu pierwszych 5 lat nauki zadaniem szkoły jest utrwalenie w umysłach dzieci określonej ilości materiału programowego, przede wszystkim z zakresu języka ojczystego i arytmetyki. Dzieci ze środowisk inteligentnych otrzymują szereg dodatkowych wiadomości w domu. Daje im to możliwość osiągnięcia wyższego poziomu wiedzy.

W wieku 11 lat dzieci kierowane są do różnych typów szkół: do uprzywilejowanej pełnej szkoły średniej — liceum lub niepełnej — kolegium. Dzieci chłopów i robotników natomiast, których wiadomości ograniczają się do tego, co daje im szkoła podstawowa, pozostaną w niej jeszcze przez 3 następne lata, tj. do ukończenia obowiązkowej nauki. Drugą więc funkcją szkoły podstawowej jest powiązanie jej z tymi trzema końcowymi latami nauki. Po ukończeniu szkoły podstawowej dzieci robotników i chłopów idą do pracy albo wstępują do szkół zawodowych.

Tak więc szkoła podstawowa daje w zasadzie bardzo niewielką ilość wiedzy, a dzieci mas pracujących izoluje od prawdziwej oświaty i kultury.

Rząd francuski przedsięwziął pewne środki, które trudno jest jednak nazwać demokratycznymi. Wyższe klasy szkoły podstawowej, przemianowane na kolegia, nie zmieniają sytuacji. Szkoła średnia ciągle jeszcze nosi klasowy charakter i jest niedostępna dla większości uczniów, zwłaszcza dla dzieci rodzin robotniczych.

Władze administracyjne de Gaulle'a utrudniają wprowadzenie w życie nowego prawa oświatowego. Państwowe kredyty przyznano prywatnym, katolickim szkołom i w rzeczywistości szkoły o charakterze świeckim zostały poddane kontroli Kościoła. Wszystkie postępowe siły Francji rozpoczęły walkę przeciwko tym reakcyjnym poczynaniom. „Narodowy Komitet Szkoły Świeckiej” zebrał 10 813 697 podpisów na poparcie szkoły świeckiej. Wbrew zakazowi Ministra Spraw Wewnętrznych w dniu 19 czerwca odbyły się w Paryżu masowe demonstracje. De Gaulle odmówił bowiem zwołania Parlamentu dla przedyskutowania antydemokratycznych zarządzeń szkolnych. Jako protest przeciwko tej decyzji Vincent Auriol, były prezydent Francuskiej Republiki, ustąpił z Rady Konstytucyjnej.

Demokratyzacja oświaty może iść, a w pewnych warunkach idzie w parze ze zmianą składu socjalnego studentów w szkołach różnych typów i na różnych poziomach. Właśnie dlatego można często w prasie zachodniej znaleźć artykuły podkreślające, iż szkoła średnia staje się masową i dostępną dla wszystkich. Lecz to nie odpowiada rzeczywistości. Twierdzenia te są natomiast prawdziwe w odniesieniu do wszystkich krajów socjalistycznych.

W 1955 roku w Węgierskiej Republice Ludowej 63% uczniów szkół średnich stanowiły dzieci robotników (w roku 1938 — tylko 4%). W tym samym roku w Polsce 60,5% dzieci wstępujących do szkoły licealnej po-

chodziło z rodzin robotniczych. W roku 1956/57 ilość dzieci pochodzenia robotniczego we wszystkich klasach licealnych stanowiła 53,6%.

W tym samym czasie we Francji pośród uczniów kończących szkoły średnie ogólne i zawodowe dzieci robotników stanowiły 8%, a dzieci chłopów — 6% (rok 1956). W szkołach wyższych było odpowiednio 3% i 4% (rok 1957). Reszta dzieci z robotniczych rodzin opuszcza szkołę podstawową w wieku 14 lat i właściwie kończy na tym swoje wykształcenie ogólne, nie ma bowiem dalszych możliwości kontynuowania nauki w szkole średniej, do której potrzebne jest odpowiednie przygotowanie. Dlatego więc tylko 29% uczniów kończących pełną szkołę podstawową idzie do szkoły średniej (ogromna większość wstępuje do szkoły średniej po ukończeniu 5 klasy).

Struktura społeczna średniej szkoły francuskiej nie jest bynajmniej wyjątkowa. Nauczanie w prowincji Schleswig-Holstein w Niemieckiej Republice Federalnej wygląda podobnie. Uczniowie podzieleni są na cztery grupy w zależności od stanu posiadania i dochodów rodziców; grupa 1 obejmuje głównie dzieci burżuazji i stanowi 25% uczniów, grupa 2 — to dzieci wyższych urzędników — 17%, grupę 3 stanowią dzieci innych pracowników administracyjnych — 25% i grupa 4 — dzieci robotników — tylko 8% ogółu (brak danych dotyczących reszty, tj. 25%).

Na przykładzie tych kapitalistycznych państw łatwo można wywnioskować, że zmiany w składzie socjalnym młodzieży uczącej się, jeżeli w ogóle można o nich mówić, są bardzo nieznaczne.

Jako przykład szkoły demokratycznej, stwarzającej jednakowe dla wszystkich szanse do nauki, wymienia się często szkołę amerykańską. Szkoła amerykańska różni się od systemów szkolnych w innych państwach kapitalistycznych, zachowujących odrębne szkoły dla mas i dla elity intelektualnej. Szkoła amerykańska nazwana jest jednolitą, ponieważ umożliwia każdemu otrzymanie nauki zgodnie z jego zamiłowaniem i zdolnościami. Lecz to jest sprawa do dyskusji. Szkoła jednolita jest szkołą państwową, całkowicie świecką, nie wprowadzającą żadnych różnic społecznych, religijnych ani rasowych i dającą dzieciom i młodzieży odpowiednią ilość wiadomości, umiejętności i nawyków na wszystkich poziomach, nie wykluczając wyższych uczelni. Nie ma żadnych ograniczeń ani przeszkód w przechodzeniu do następnego etapu nauki, co zagwarantowane jest zarówno od strony administracyjnej, jak i programowej, a także umożliwia odpowiednim przygotowaniem uczniów. Niezbędnym warunkiem jednolitego systemu szkolnego jest brak takiego typu szkoły, która nie daje praw do dalszej nauki. Ważną cechą jednolitego systemu szkolnego są jednakowe warunki dla wszystkich szkół tego samego typu, niezależnie od tego, czy są to szkoły miejskie, czy wiejskie, leżące w okręgach przemysłowych czy rolniczych. Powinny one odznaczać się jednokowym poziomem nauki, jednokowym uposażeniem nauczycieli i jednokowymi budżetami. Tak pojęta szkoła jednolita jest dowodem prawdziwej

demokracji, opartej na równych prawach dla wszystkich obywateli, nie wyłączając równych praw do nauki. Taka szkoła jest rzeczywiście najważniejszym warunkiem realizowania zasady równych praw do nauki i powszechnej oświaty.

Czy szkoła amerykańska posiada te wszystkie cechy? Cokolwiek nasi amerykańscy koledzy mówią i jakie przytaczają argumenty, fakty są niezaprzeczalne.

Szkoła amerykańska nie jest ani jednolita, ani dostępna dla wszystkich ze względu na to, że obok szkół publicznych istnieje wiele szkół prywatnych, począwszy od przedszkoli aż do uniwersytetów włącznie. Szczególnie duża jest ilość prywatnych wyższych uczelni.

Według danych UNESCO z 1955 roku na 1857 wyższych uczelni 1231 było prywatnych (w tej liczbie znajdują się również wyższe szkoły pedagogiczne, dwuletnie i kolegia i instytuty techniczne).

W szkołach tych studiowała prawie połowa ogółu studentów. Nauka jest bezpłatna, lecz nie na wszystkich poziomach. Wyższe uczelnie nie są bezpłatne prawie nigdzie, a opłaty, szczególnie na uczelniach prywatnych, są bardzo wysokie, podczas gdy stypendia są przyznawane tylko niewielkiej liczbie studentów.

Niejednokrotnie amerykańscy nauczyciele, wychowawcy i businessmeni sami zwracają uwagę na fakt, że dziesiątki tysięcy zdolnych, młodych ludzi nie mogą się uczyć ze względu na trudne warunki materialne. Tym właśnie należy tłumaczyć kryzys w szkoleniu inżynierów. Mr. Leloy Collins, stały prezes konwentu Partii Demokratycznej USA, będący jednocześnie gubernatorem Florydy, powiedział ostatnio: „Nie możemy być zadowoleni z naszego programu oświatowego, w wyniku którego miliony zdolnych ludzi nie posiada wykształcenia — z tragicznego marnotrawstwa ludzkich zdolności”. Myślę, że nie wymaga to dalszych wyjaśnień.

Nie potrzebuje też komentarzy dobrze znany w całym świecie fakt dyskryminacji rasowej, którą można spotkać w szkołach, kolegiach, a nawet uniwersytetach w wielu stanach.

Sąd Najwyższy USA dyskryminację rasową w dziedzinie oświaty uważa za sprzeczną z Konstytucją. A jednak wprowadzenie połączonych szkół dla białych i Murzynów na niektórych terenach wywołuje ostre sprzeciwy rasistów, którzy nie chcą zaprzestać terroryzowania dzieci murzyńskich. Ludzie na całym świecie długo będą pamiętać tragedię w szkole średniej w Little Rock, gdzie rasiści pobili dziewięcioro murzyńskich chłopców i dziewcząt tylko dlatego, że chcieli oni zgodnie z prawem chodzić do szkoły.

Wiele faktów świadczy o tym, że amerykańska szkoła nie zapewnia młodzieży równego udziału w korzystaniu z wiedzy. Spowodowane to jest między innymi tym, że treść nauczania uzależniona jest od lokalnych władz oświatowych, od wyposażenia szkół — odmiennego w szkołach miejskich i wiejskich, szkołach położonych w centrum miasta i w osie-

dlach, szkołach dla białych i dla Murzynów, a także od kwalifikacji nauczycieli. Jakość wiedzy w znacznym stopniu zależy od indywidualnych zdolności ucznia w szkole podstawowej i zakresu programów w szkole średniej. Ponadto większa część przedmiotów „do wyboru”, licznie występujących w szkole amerykańskiej, nie posiada wartości naukowej i jest tylko stratą czasu dla uczniów i napełnianiem ich umysłów wszelkiego rodzaju nonsensami.

Panowanie kapitału monopolistycznego wpłynęło niekorzystnie na oświatę i opracowanie teoretycznych założeń pedagogiki. Pomimo iż w obecnych warunkach reakcyjna pedagogika pozostaje na usługach klas rządzących, jej twórcy nie są jeszcze zaspokojeni. W związku z tym burżuazyjna prasa pedagogiczna krytykuje znane od dziesiątków lat teorie, rzuca oszczerstwa na nowe filozoficzne założenia pedagogiki radzieckiej i system oświaty w Związku Radzieckim. Szczególnie aktywny pod tym względem był Counts, profesor uniwersytetu w Kolumbii.

A jakie są teoretyczne założenia pedagogiki burżuazyjnej? Odpowiadając na to pytanie prof. Candel pisał: „Od początku XX wieku szkoła amerykańska bazuje na dwóch głównych teoriach: teorii postępowego wychowania i na naukach Thorndike'a”. Dotyczy to również wielu innych krajów z Wielką Brytanią, Włochami, Szwecją i Japonią włącznie. Według Teodora Bramelda postępowe wychowanie oznacza niechęć do studiów przedmiotowych i do przekazywania wiedzy nagromadzonej przez ludzkość. Oznacza to także zwrócenie szczególnej uwagi na zamięłowanie dziecka, brak wyraźnie sformułowanych celów, zmniejszenie znaczenia przyszłości, zapowiedź indywidualizmu.

Przez wiele dziesiątków lat praca amerykańskiej szkoły podstawowej oparta była na teoriach „nowego wychowania”. W procesie nauczania podstawowe zasady dydaktyczne (konsekwencja i systematyczność) zostały pogwałcone.

Wielu amerykańskich pedagogów zwraca uwagę, że młodzież po ukończeniu szkoły podstawowej jest niedostatecznie przygotowana do dalszej nauki w szkole średniej. To samo możemy zaobserwować w szkołach angielskich czy włoskich. Postępowe teorie pedagogiczne powinny być optymistyczne i humanitarne i to stanowi o ich wybitnej wartości. Czy można nazwać humanitarnymi i postępowymi teorie głoszące, że natura ludzka nie może być zmieniona, albo tak zwaną teorię „intelektualnych uzdolnień”? Intelpekt jest jakością wrodzoną — mówią angielscy pedagodzy O. L. Hews i E. H. Hews. Tempo rozwoju i jego ostateczny poziom określony jest w chwili urodzenia każdego osobnika. Rozwój intelektu u każdego osobnika tylko w nieznacznym stopniu uzależniony jest od wychowania. Współczynnik zdolności intelektualnych pozostaje niezmienny w procesie rozwoju osobniczego — powiedział Mr. Hutson ze Stanów Zjednoczonych, popierając zdanie pedagogów angielskich.

Teoria ta krytykowana była przez wielu znanych pedagogów, prze-

trwała jednak wszystkie ataki. Neotomiści, którzy mają szczególnie duże wpływy we Włoszech, mówią o „boskim początku”, który każde dziecko posiada od chwili swego urodzenia.

Mr. Thorndike i jego uczniowie opracowali sposoby „określania współczynnika zdolności intelektualnych”, a jego 10 testów dla różnych typów szkół (w Anglii), różnych programów (w Stanach Zjednoczonych) i różnych poziomów nauczania od dziesiątków lat szeroko stosuje się w krajach kapitalistycznych. Wiele rzeczy wskazuje na to, że praktyki tego rodzaju mają charakter klasowy i zmierzają do odsunięcia dzieci robotniczych od oświaty.

Określenie „zdolności intelektualnych” okazało się tak dobrym środkiem na „bezbolesny” podział klasowy, że testowanie rozwija się bardzo szybko. Prof. Candel w swojej książce pt. *Filozoficzne podstawy amerykańskiej oświaty* pisze: „Głównym zadaniem w chwili obecnej jest ulepszenie środków, za pomocą których określamy różnice uzdolnień uczniów, oraz przygotowanie na tej podstawie odpowiednich programów”.

Dzieci z niższych klas uczą się według programów, w których tak ważne przedmioty, jak matematyka, fizyka, chemia itp. potraktowane są bardzo powierzchownie. W zamian za to wprowadza się tzw. „przedmioty praktyczne”, jak „życie rodzinne”, „kosmetyka”, „chemia na co dzień” itd.

Wszystkie te przedmioty ujawniły się w wyniku postępowego wychowania, które dało początek nauce „dostosowanej do życia”. Zjazd dyrektorów amerykańskich szkół średnich w 1958 r. stwierdził, że wśród uczniów panuje negatywne nastawienie do nauki i atmosfera anty-intelektualizmu, a każdy uczeń traktujący naukę poważnie uważany jest za dziwaka i wyśmiewany przez kolegów. Nic więc dziwnego, że w tej sytuacji, a także wobec możliwości dokonywania wyboru przedmiotów tylko $\frac{1}{4}$ uczniów kończy kurs fizyki, a $\frac{1}{3}$ — chemii.

Pragmatyzm z cechami indywidualizmu, relatywizm i ciasny praktycyzm był również źródłem niewłaściwego wychowania. Krytycy pragmatyzmu uważali, że właśnie tę filozofię należy winić za brak trwałych moralnych wartości i wzniosłych dążeń u współczesnej młodzieży. W „Narodowej Szkole” czytamy: „Naszym głównym problemem jest to, że młodzież nie ma określonych ideałów, w imię których mogłaby się poświęcić i pokonywać przeszkody”.

Młodzieży brak jest poczucia odpowiedzialności i obowiązku wobec społeczeństwa. Nic więc dziwnego, że Stany Zjednoczone mają obecnie największy na świecie procent młodocianych przestępców. Teodor Brameld, jeden z najbardziej znanych amerykańskich pedagogów, pisze w czasopiśmie „Szkoła i Społeczeństwo”: „Oświata w Stanach Zjednoczonych powinna być zreformowana w oparciu o nowe zasady. Trzeba stworzyć taką oświatę, która pobudzi młodzież do twórczego wysiłku i pracy. Lecz

jednocześnie nasza oświata musi być inna niż w krajach komunistycznych”.

Cóż oni proponują na miejsce zbankrutowanych teorii? Niektórzy autorzy twierdzą, że neokonserwatyzm staje się coraz bardziej popularny. Istnieją też pewne odmiany tej filozofii, głównie esencjalizm i perennializm. Najbardziej reakcyjnym kierunkiem jest perennializm, reprezentowany przez prof. Hatchinsa. Perennializm zakłada, że podstawowa istota i forma świata wraz ze wszystkim, co żyje i nie żyje, jest wieczna i niezmienna. Ta niezmiennność świata może być pojęta przy pomocy metafizyki, logiki i etyki Platona, Arystotelesa i innych.

Główny cel tej szkoły — uczenie inteligentnego myślenia — realizowany jest przez wyrabianie nawyków poprawnego rozumowania w procesie uczenia się rachunków, gramatyki, budowy zdań itd. Głównymi przedmiotami w szkole powinny być logika, gramatyka i retoryka. Podkreślana jest również konieczność wzmocnienia wychowania religijnego.

Możemy zauważyć, że ten „najnowszy” kierunek w pedagogice nadsładowuje scholastyczne teorie średniowieczne. Nie bez przyczyny nazwano głównego scholastyka, świętego Tomasza z Akwinu, apostołem perennialistów, a sam kierunek jest popierany przez kler.

Takie są teoretyczne podstawy burżuazyjnej pedagogiki. Wszystkie te teorie są naukowym zamaskowaniem reakcyjnej polityki, dążącej do odsunięcia klasy robotniczej od oświaty, do pogłębienia rozdzwiewku między pracą umysłową i fizyczną, do utrzymania uprzywilejowanych pozycji rządzących sfer w kapitalistycznym społeczeństwie.

Dyskutując nad sposobem podniesienia poziomu oświaty, nie można pominąć problemu więzi między szkołą i życiem, problemu przygotowania dorastających pokoleń do pracy w przemyśle i w cywilizowanym społeczeństwie. Jest to bowiem główny problem dnia dzisiejszego. Niejednokrotnie pedagodzy pracowali już nad jego rozwiązaniem, opracowywano liczne teorie, przeprowadzano eksperymenty i wysuwano propozycje dotyczące różnych sposobów rozwiązań.

Lecz od samego początku problem ten był inaczej rozumiany w różnych krajach w zależności od struktury ekonomiczno-społecznej. W niektórych przypadkach celem był dalszy postęp ekonomiczny i rozwój produkcji narodowej dla lepszego zaspokojenia rosnących materialnych i kulturalnych potrzeb ludności (w Związku Radzieckim i innych krajach socjalistycznych). W innych — zagadnienie zostało ograniczone do praktyczystycznych nastawień młodzieży, do uczenia jej, jak przystosować się do istniejących warunków życia (w Stanach Zjednoczonych i innych krajach, gdzie rozpowszechnione są idee tak zwanego „postępowego wychowania” czy „nowego wychowania”).

Mówię to wszystko dla podkreślenia konieczności przestudiowania praktyk szkolnych i doświadczeń w innych krajach, biorąc pod uwagę konkretne historyczne warunki i zmiany, jakie nastąpiły w świecie. Szczegól-

nie wydaje się konieczne wzięcie pod uwagę niezaprzeczalnego faktu istnienia dwóch zasadniczych dróg rozwoju oświaty w warunkach współczesnych: drogi socjalistycznej, która gwarantuje pełną demokratyzację systemu szkolnego oraz równe prawa do nauki, i drogi kapitalistycznej, utrzymującej nierówność społeczną w dziedzinie oświaty. Istnieje także specjalna droga ludzi wkraczających w okres niezależnego rozwoju. Postępowe siły w tych krajach dokonują poważnych zmian na polu oświaty, przewyżczając opory miejscowych sił reakcyjnych, demaskując intrygi byłych kolonizatorów, wykorzeniając przeżytki feudalizmu i pokonując trudności materialne.

Pierwszym podstawowym obowiązkiem wszystkich uczciwych ludzi, wszystkich pedagogów jest pomóc tym krajom w przewyżczeniu odwiecznego zacofania, tak aby mogły one jak najprędzej zająć właściwe miejsce w rodzinie cywilizowanych narodów i wzbogacić światową kulturę i naukę swoimi odkryciami, dorobkiem naukowym, literaturą i dziełami sztuki.

W imieniu ludzi radzieckich, nauczycieli i wychowawców, chciałbym zapewnić was o gotowości współpracy ze wszystkimi ludźmi dobrej woli i o chęci udzielenia bezinteresownej pomocy wszystkim, którzy jej potrzebują.

Proszę mi wierzyć, że moje przemówienie przeniknięte jest pragnieniem, aby wam pomóc w lepszym zrozumieniu zmian, które zaszły w naszym kraju. Jest to ważne z tego względu, że niektórzy przedstawiciele Zachodu próbują wprowadzać w błąd ludzi nie znających rzeczywistego stanu sprawy. My podejmujemy reformy szkolne nie dlatego, że nasza szkoła jest zła. Chcemy mieć szkołę, która będzie jeszcze lepsza i zaspokoii w pełni wymagania życia, będzie jeszcze ściślej z nim związana.

Rok szkolny 1959/60 był w naszym kraju pierwszym rokiem przebudowy systemu oświaty na zasadzie „Uchwały o zacieśnieniu więzów szkoły z życiem i dalszym rozwojem systemu publicznej oświaty w Związku Radzieckim”, która została przyjęta przez Radę Najwyższą w grudniu 1958 r. Celem tej przebudowy systemu szkolnego było przede wszystkim połączenie nauki z pracą produkcyjną, która jest nieodzownym warunkiem wszechstronnego rozwoju jednostki. Celem jest również dalsze podnoszenie ogólnego poziomu oświaty i kształcenia charakteru.

Myśl połączenia nauki z pracą nie jest nowa. Powstała ona w okresie kształtowania się społeczeństwa kapitalistycznego jako idea wychowania przez pracę. Znani wychowawcy Rousseau, Pestalozzi i inni byli pierwszymi realizatorami tej idei.

Dlaczego więc wtedy szkoła nie poszła drogą połączenia nauki i pracy? Dlaczego wspaniałe idee Rousseau, Pestalozziego i innych zostały zapomniane albo nazwane romantycznymi, utopijnymi, nieżyciowymi? Co uniemożliwiło szkole XIX wieku powiązanie nauczania z pracą produkcyjną? Co przeszkadza uczynić to obecnie?

Odpowiedzi na to pytanie należy dōszukiwać się w podziale społeczeństwa na wyzyskiwanych i wyzyskujących, na ludzi pracujących umysłowo i fizycznie. Stosunki społeczne i produkcyjne zawsze wywierają wpływ na szkołę i na cały system publicznej oświaty. Jest zupełnie zrozumiałe, że w społeczeństwie burżuazyjnym, gdzie dominuje ideologia bogactwa, następuje rozkwit szkoły z klasycznym typem nauczania i scholastycznymi metodami. Idea szkoły pracy nie mogła być realizowana w kapitalistycznym społeczeństwie.

Mysł połączenia wychowania z pracą zapoczątkowana przez Rousseau, Pestalozziego, Owena, Czernyszewskiego i innych filozofów została naukowo oświetlona i rozwinięta przez Marksa, Engelsa i Lenina. Klasycy marksizmu-leninizmu odkrywając obiektywne prawa rozwoju społeczeństw wskazali, że wielki przemysł budzi elementy rewolucyjne, dążące do usunięcia starego podziału i likwidacji różnic między pracą umysłową a fizyczną i powiązania wsi z miastem tak, jak to ma miejsce obecnie w społeczeństwie komunistycznym. Społeczeństwo będzie potrzebowało nowych, wszechstronnie rozwiniętych ludzi, musi więc ich kształcić.

Po zwycięstwie Wielkiej Rewolucji Październikowej kraj nasz stworzył nową szkołę, prawdziwie powszechną, demokratyczną, opartą na socjalistycznych zasadach. Szkoła ta przezwyciężyła liczne trudności i pomyślnie wypełniła wszystkie postawione przed nią zadania. Szkoła radziecka wychowała miliony ludzi, którzy stali się wykształconymi, kulturalnymi, aktywnymi uczestnikami w budowaniu komunizmu. Dało nam to wybitnych naukowców, inżynierów, projektantów, których twórcza praca przyczyniła się do takich osiągnięć, jak sputniki, elektrownie atomowe, atomowe łodołamacze, odrzutowce. To właśnie ci, którzy wyszli ze szkoły radzieckiej, atakują dziś przestrzeń kosmiczną dla dobra i rozkwitu całej ludzkości.

Dzisiaj, kiedy kraj nasz wkroczył w okres budowy komunizmu, życie stawia przed szkołą nowe zadania. Komunistyczna Partia i Rząd opracowują szeroki program przebudowy szkolnictwa i całego systemu oświatowego.

Reforma systemu oświaty ma na celu przede wszystkim zwiększenie roli szkoły zarówno w nauczaniu, jak i wychowaniu. Reforma powinna również znacznie przyczynić się do podniesienia kwalifikacji zawodowych i poziomu wykształcenia ogólnego, powinna zagwarantować wyszkolenie wysoko kwalifikowanych specjalistów dla wszystkich gałęzi gospodarki, dla nauki i kultury. Musi także stworzyć jak najlepsze warunki zaspokojenia indywidualnych zdolności i zamiłowań każdego ucznia.

Ustawa o reformie wprowadza reorganizację szkoły średniej ogólnokształcącej, zawodowej i technicznej i wyższych uczelni oraz stwarza warunki, które będą gwarantować dalszy rozwój oświaty w kraju. Chciałbym tu przedyskutować szczegółowo kilka ważnych kwestii dotyczących reorganizacji radzieckich szkół ogólnokształcących.

Szkoła nie może być opóźniona w stosunku do ruchów społecznych. XX wiek jest wiekiem radykalnych zmian w rozwoju społeczeństwa, w dziedzinie produkcji materialnej, technice, nauce, polityce i życiu intelektualnym społeczeństwa. Nowe warunki wpływają na rozwój szkoły i stawiają przed nią nowe zadania. Szkoła odgrywa ważną rolę w rozwiązywaniu współczesnych problemów społecznych, między innymi takich, jak sprawa pokoju i pokojowego współistnienia. Szkoła musi więc dotrzymać kroku wymaganiom epoki oraz wybiegać myślą w przyszłość. Musimy pamiętać o tym, że dziecko przekraczające mury szkolne w r. 1960 opuści je w r. 1971, kiedy znowu nastąpią zmiany zarówno w przemyśle, jak i technice, w nauce, w życiu codziennym i obyczajach. Musimy wyszkolić człowieka przyszłości, który również będzie rozumiał życie współczesne.

Budowanie nowego społeczeństwa podjęto według ściśle naukowego planu; warunkiem koniecznym dla tej budowy jest utworzenie dobrze zorganizowanego, naukowego systemu oświaty dla rosnących pokoleń. Człowiek nowego społeczeństwa musi być wykształcony, humanitarny, zdyscyplinowany, uparty w pokonywaniu trudności, mający silną wolę, zdolny do pracy produkcyjnej, musi być aktywnym bojownikiem o pokój.

Szkoła obecna, dzięki swej strukturze, treści nauczania i organizacji pracy, może przygotować młode pokolenie do aktywnego udziału w budowaniu nowego społeczeństwa. Zadaniem szkoły obecnej jest nie tylko przygotowanie, ale również aktywne włączenie młodzieży szkolnej do pracy produkcyjnej, przekształcenie pracy w czynnik intelektualnego, moralnego i fizycznego rozwoju.

Pomyślne nauczanie i wychowanie pokoleń zależy od konsekwentnego nauczania na różnych etapach, zaczynając od najwcześniejszego wieku. To jest właśnie przyczyna, dla której stworzyliśmy nowe placówki dla dzieci w wieku przedszkolnym. Zdecydowaliśmy się, biorąc pod uwagę lokalne warunki i wyposażenie, połączyć ogródki dziecięce i przedszkola w jednolite instytucje dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Zmiany te wpłyną pozytywnie na przyszłą naukę w szkole. Przez właściwe, oparte na naukowych zasadach wychowanie dziecko wstępujące do szkoły będzie lepiej przygotowane do nauki i życia społecznego. Poważną przeszkodę w pomyślnym rozwoju oświaty stanowi pewna luka między szkołą a życiem. Uczniowie kończący szkołę nie są odpowiednio przygotowani do uczestniczenia w pracy społecznie użytecznej. Sprawa ta nie stanowiła istotnej przeszkody, dopóki głównym celem szkoły było przygotowanie uczniów do egzaminów wstępnych do szkół zawodowych czy wyższych uczelni. Lecz kiedy średnie szkolnictwo rozrosło się, stanęły przed szkołą nowe zadania.

Nowa ustawa określiła następujący cel: młodzież powinna przygotować się do pracy, przede wszystkim w dziedzinie produkcji materialnej. Połączenie nauki z pracą produkcyjną jest najważniejszą zasadą wycho-

wawczą. Stanowi ona istotę przebudowy naszej szkoły, która gwarantuje wielostronny rozwój osobowości ucznia, jego przygotowanie do przyszłej pracy i kontynuowanie nauki na wyższej uczelni.

Dla wyższych klas ustawa przewiduje połączenie nauczania ogólnego i politechnicznego z praktycznym szkoleniem zawodowym; absolwenci szkół ogólnokształcących otrzymują nie tylko świadectwo dojrzałości, lecz również pewien zawód.

Uczniowie zaczną się uczyć pracy już w niższych klasach. Ich praca będzie stopniowo coraz bardziej odpowiedzialna, bardziej systematyczna i zróżnicowana. Praca fizyczna i umysłowa połączona w jeden proces twórczy stanie się źródłem rozwoju osobowości, ważnym czynnikiem dalszego postępu nauki i techniki, rozwoju sił produkcyjnych w społeczeństwie, utworzenia materialnych i intelektualnych wartości. Praca dzieci szkolnych interesuje nas nie ze względów ekonomicznych, lecz ze względu na jej wartość wychowawczą.

Obecna przebudowa systemu oświaty, przeprowadzana w sensie stopniowego zbliżania nauki do pracy produkcyjnej, oparta jest na zasadzie politechnicznego nauczania. Pierwszym krokiem na tej drodze jest połączenie kształcenia ogólnego i technicznego ze szkoleniem zawodowym dla uczniów wyższych klas szkoły średniej. Mamy prawo być dumni z faktu, że nasze szkoły dają uczniom podstawy prawdziwej wiedzy, kształtują ich światopogląd.

Lecz nie wszystko jeszcze zrobiliśmy w tej sprawie. Pewna luka między szkołą i życiem, między teorią i praktyką czyni niekiedy wiedzę zbyt formalną, zmniejsza moralny wpływ ogólnej oświaty i obniża efekty wychowawcze. Połączenie nauki z pracą produkcyjną wymaga radykalnych zmian w pracy całej szkoły, a przede wszystkim konieczne jest zrewidowanie treści i metod nauczania.

Musimy zdecydowanie zaniechać podziału przedmiotów szkolnych na „przygotowujące do życia” i „nieprzygotowujące do życia”. Nie może być w szkole takiego przedmiotu, który nie przygotowałby do życia i do pracy. Sprawa polega na odpowiednim opracowaniu programów i właściwej ich realizacji. Nie możemy zacieśnić więzi szkoły z życiem, jeżeli uczeń np. nie posiada dostatecznej wiedzy o języku ojczystym. Poznanie historii kraju ojczystego i innych krajów daje szansę zbadania perspektyw rozwoju społeczeństw, umożliwi zrozumienie praw rozwojowych i przyczyn powodujących zmiany struktur ekonomicznych. Oznacza to, że uczenie się historii daje nie mniejsze przygotowanie do życia niż fizyka i chemia, a przedmioty humanistyczne są tak samo ważne w kursie przygotowania do życia, jak przedmioty przyrodnicze i matematyka.

Wszystkie przedmioty w szkole, które przygotowują do życia, powinny być wzajemnie powiązane tak, aby stanowiły jednolity system wszechstronnego kształcenia i rozwoju młodego pokolenia.

Zadania postawione przed szkołą obejmują podniesienie poziomu inte-

lektualnego i poziomu wiedzy dawanej uczniom. Społeczeństwo nasze budowane i rozwijane jest na zasadach naukowych. Należy przyjąć, że prawie we wszystkich krajach przedmioty nauczania nie są ze sobą powiązane. Materiał programowy jednego przedmiotu przerabiany jest bez powiązania go z innymi przedmiotami. W wielu wypadkach nie stosuje się ogólnie przyjętych zasad budowy programów. W wyniku tego uczniowie przyswajają sobie oddzielne fragmenty wiedzy, których nie będą mieli okazji wykorzystać w praktyce. Nic więc dziwnego, że wiele z tego, czego się nauczyli, zapominają zaraz po opuszczeniu szkoły. My również nie uniknęliśmy tego rodzaju błędów. Zasada połączenia nauki z pracą daje uczniom szansę pełnego rozwoju ich twórczych zdolności i przygotowania do samodzielnej pracy. Zadaniem nauczyciela jest nie tylko przekazywać uczniom wiedzę, lecz uczyć ich samodzielnej pracy, szczególnie w wyższych klasach, częściej stawiać ich w sytuacji badaczy. Musi on ich uczyć, jak ulepszać metody w zakresie poznawanego przedmiotu, jak również wpajać poszanowanie dla ludzi w innych krajach, dla kultury minionej i współczesnej. Przebudowa systemu szkolnego wymaga aktywizacji procesu uczenia się i kształcenia charakteru, jak największego rozwoju samodzielności i twórczej aktywności uczniów, wszechstronnego rozwoju ich uzdolnień.

Reforma systemu oświaty stworzyła dla całej młodzieży realne możliwości otrzymania średniego wykształcenia. N. S. Chruszczow powiedział: „W wieku elektrowni atomowych, podbojów przestrzeni kosmicznej, w wieku automatyzacji Partia nasza i Rząd musi zapewnić robotnikom i chłopom średnie wykształcenie. Kiedy wszyscy robotnicy i rolnicy otrzymają średnie wykształcenie, praca stanie się jeszcze bardziej produktywna, a stałe podnoszenie produktywności naszej pracy jest przecież głównym warunkiem pomyślniej budowy komunizmu”.

Gdy zrealizujemy powszechne nauczanie na poziomie średnim, nie poprzestaniemy na tym, lecz zaczniemy wprowadzać w życie powszechne studia wyższe. Wiemy przecież, że jednostka posiadająca wyższe kwalifikacje pracuje bardziej produktywnie i ma więcej możliwości do zaspokojenia intelektualnych i materialnych potrzeb. Przebudowa szkolnictwa w skali naszego ogromnego państwa jest procesem złożonym, który ma być zrealizowany w ciągu 3—4 lat, lecz my wykonaliśmy już znaczną część planu w ciągu pierwszego roku. Stało się to możliwe dzięki temu, że w przebudowie naszego szkolnictwa bierze udział cały kraj. Nasza opinia publiczna z zadowoleniem przyjęła główną ideę reformy — powiązanie nauki z pracą produkcyjną. Dzięki olbrzymiej pomocy rodziców i ogółu społeczeństwa nasze lokalne władze oświatowe ukończyły plany rozwoju sieci szkolnej i wytypowały odpowiednie bazy warsztatu. Z początkiem roku szkolnego tysiące szkół siedmioletnich przekształcono w szkoły ośmioletnie. Pokażna liczba szkół dziesięcioletnich stała się szkołami jedenastoletnimi ze szkoleniem zawodowym. Więcej uwagi poświęca

się również nauce na kursach wieczorowych oraz korespondencyjnych. Zwiększona została sieć szkół wieczorowych dla pracujących i dla młodzieży wiejskiej, w których ilość uczniów ciągle wzrasta. Otwarto również setki nowych szkół z internatami.

Jednym z najważniejszych i najtrudniejszych zadań stojących przed naszą szkołą jest stworzenie organizacyjnej więzi między szkoleniem zawodowym i nauczaniem podstaw wiedzy. Lecz każdy powinien pamiętać, że niedopuszczalne jest kształcenie politechniczne uczniów kosztem obniżenia poziomu wykształcenia ogólnego. Wysoki poziom naukowego i kulturalnego wykształcenia jest zasadniczą cechą szkoły radzieckiej.

Jak szkoła sobie radzi z tymi problemami?

W nowym programie ilość godzin lekcyjnych przeznaczona na takie przedmioty, jak fizyka, chemia i matematyka dla klas ze szkoleniem zawodowym, zwiększyła się w porównaniu ze szkołą dziesięcioletnią. Jest zupełnie zrozumiałe, że stwarza to korzystniejsze warunki do nauczania tych przedmiotów bez nadmiernego przeciążania uczniów.

Drugą pozytywną cechą szkoły radzieckiej jest włączenie wyższych klas do pracy produkcyjnej, co w znacznym stopniu wpływa na wzrost zainteresowania uczniów wiedzą. Uczniowie zaczynają bowiem dostrzegać praktyczną wartość przedmiotów, których uczą się w szkole. W wypracowaniach swoich szczerze piszą o tym, że rozpoczęcie pracy w przemyśle pozwala im zrozumieć wartość szkoły. Szkoły laboratoryjne ze szkoleniem przemysłowym pracują w Moskwie i kilku innych miastach od kilku lat. Uderzające są zamięlowania uczniów tych szkół do matematyki, fizyki i chemii. Większość uczniów z grupy posiadającej szkolenie przemysłowe ze szkoły nr 381 w Moskwie uczęszczała na wykłady matematyki na uniwersytecie.

Szkolenie zawodowe wniosło nowe idee do treści nauczania takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, matematyka, rysunek techniczny, elektrotechnika itd. Uczniowie często w czasie pracy wykonują eksperymenty, obserwują zastosowanie praw fizycznych w praktyce, wykrywają składniki chemiczne materiału, którego używają, itp. Szkoły w niektórych wypadkach mogą przenieść studia nad pewnymi zagadnieniami do fabryk czy spółdzielni produkcyjnych. Doświadczenia nasze, niewielkie jeszcze, wskazują już jasno, że wiedza uczniów staje się głębsza i że próbują oni zdobytą wiedzę zastosować praktycznie w swojej pracy. Szkoła pracy wywarła wielki, pozytywny wpływ na poziom moralny chłopców i dziewcząt, czyniąc ich bardziej zorganizowanymi, zdyscyplinowanymi, dążącymi do celu i pracowitymi. Praca w zakładzie i bliskie kontakty z kolektywem robotniczym rozwijają w naszej młodzieży uczucia przyjaźni, miłości i poszanowania dla ludzi pracy.

Wielostronne powiązania nowych szkół z przemysłem i rolnictwem, stała pomoc dawana szkołom przez patronujące im zakłady, lepsze kwalifikacje i doświadczenie nauczycieli przedmiotów praktycznych — to są

pozytywne czynniki kształtujące normalne warunki dla wychowania naszej młodzieży. Życie naszej szkoły wzbogaca się w nową treść, staje się jaśniejsze i bardziej interesujące. Społecznie użyteczne prace odgrywają obecnie znaczną rolę. Mamy ciekawe wyniki w niektórych szkołach, gdzie praca społecznie użyteczna stała się organiczną częścią procesu nauczania.

Podsumowując, pragnę podkreślić, że mamy przed sobą liczne trudności, lecz nie wątpimy, iż nasza szkoła w ciągu ubiegłego roku szkolnego zbliżyła się do życia i do zagadnień produkcyjnych. Udział w pracy produkcyjnej wpłynął na zwiększenie zainteresowań uczniów wiedzą naukową, pomógł im zrozumieć treść i cele nauczania w szkole. Udział w pracach społecznie użytecznych wypełnił ich życie nowymi wartościami i uczynił ich bardziej samodzielnymi. To są najbardziej ogólne cechy charakteryzujące przebudowę szkolnictwa radzieckiego.

W dniach od 6 do 9 lipca odbył się w Pałacu Kremłowskim Wszechrosyjski Zjazd Nauczycieli. Wzięło w nim udział 1200 czołowych nauczycieli w celu przedyskutowania naukowych problemów oświaty. Zjazd wykazał głębokie zrozumienie dla zadań stawianych przed szkołą w okresie budowania komunizmu. Uczestnicy podzielili się doświadczeniami swojej pokojowej pracy i mówili o znaczeniu oświaty i szkoły dla pokojowego budownictwa.

N. S. Chruszczow, który wziął udział w Zjeździe, podkreślił w swym przemówieniu powiązanie między walką o pokój w świecie i zaszczytną działalnością nauczycieli kształcących młodych budowniczych nowego społeczeństwa.

Zjazd entuzjastycznie przyjął „Apel do nauczycieli świata”. Nauczyciele zdecydowanie wypowiadają się przeciwko tym, którzy popierają wojnę i sięgają nienawiść pomiędzy ludźmi, przeciwko tym, którzy kaleczą dusze i serca młodzieży, zatruwając ich sumienia nienawiścią rasową, antyhumanitaryzmem i militaryzmem. Uczestnicy Zjazdu w imieniu wszystkich nauczycieli ZSSR zwracają się do nauczycieli całego świata z serdecznym apelem, aby zjednoczyli swe szeregi w walce o pokój, o wykorzenie wojen z życia na zawsze.

Szczęśliwy jestem, że mogę wam przekazać ich słowa, ich apel do wszystkich nauczycieli świata, aby zjednoczyli się w walce o szczęśliwą przyszłość naszych dzieci.

Nie będzie wojny, jeżeli wszyscy, którzy troszczą się o szczęście i radość dzieci, rozpoczną zdecydowaną walkę o pokój.

ZNACZENIE WYCHOWAWCZE NAUCZANIA PRACY

1. ROLA NAUKI O PRACY W DOSTOSOWANIU KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO DO POTRZEB PRAKTYKI

W artykule tym mowa będzie nie o jakiegokolwiek pracy, ale o pracy produkcyjnej, której różne rodzaje stanowią zasadniczą cechę ustrojów społecznych i dla której nieustanny wzrost jej wydajności jest źródłem postępu technicznego i jednym z praw ustroju socjalistycznego. Chodzi tu o krótkie przedstawienie problematyki kształcenia w pracy produkcyjnej (zawodowej) w naszych warunkach szczególnie ważnej ze względu na przyszłość naszego przemysłu, handlu, rolnictwa, rozwój szkolnictwa zawodowego i potrzeby narastających roczników młodego pokolenia, a zwłaszcza roczników w wieku 14—17 lat. W dużej mierze odnosi się ono również do nauczania robót ręcznych w szkołach, do zagadnień politechnizacji szkoły itp.

Problematyce tej poświęcony był między innymi Krajowy Zjazd Oświaty Zawodowej w r. 1959, który jednak główną uwagę zwrócił na kształtowanie ustroju i organizacji szkolnictwa zawodowego. Uznając w pełni doniosłość form ustrojowych i organizacji szkół zawodowych w Polsce, należy jednak stwierdzić, że pod pewnymi względami zagadnienia te przekraczają ramy szkolne i zahaczają o zasadnicze problemy naszej epoki. Nie tylko dlatego, że choćbyśmy jak najszerszej rozbudowali sieć szkolnictwa zawodowego u nas, zawsze pewna, i to niemała, część kształcenia przypadnie w udziale przemysłowi, rolnictwu itd. Wobec olbrzymiego rozwoju techniki większe zakłady pracy organizują i będą organizowały własne przyzakładowe ośrodki szkolenia dla młodych robotników i dla podwyższania kwalifikacji starszych pracowników. Znacznie większe trudności i znacznie głębsze problemy nasuwają się, gdy zastanowimy się nad tym — a musimy to uczynić — w jaką sposób uwzględnić dynamikę i prężność rozwoju techniki, mechanizację i automatyzację produkcji w codziennej praktyce szkolnej i w praktyce szkół przyzakładowych. Zagadnienia te są tak doniosłe dla przyszłości całej gospodarki, że musimy przyznać, iż do rozwiązania ich nie dorosiliśmy jeszcze, gdyż wymagają one wielu badań eksperymentalnych i pomocy różnych nauk, które dopiero w naszych czasach zaczynają się rozwijać. Wydaje się, że szczególnie pomocną może tu być wiedza o pracy ludzkiej, stanowiąca syntezę różnych nauk, jak: technika pracy, fizjologia, psychologia, socjologia, pedagogika pracy itp.¹ Wiedza ta, a zwłaszcza jej zastosowanie praktycz-

¹ Czytelników, którzy chcieliby się zaznajomić bliżej z zasadami tej nowoczesnej wiedzy, odsyłam do Biblioteki Nauki o Pracy, wydawanej przez Książkę i Wiedzę, której trzy tomy wyszły z druku. Są to: tom I *Wiedza o pracy ludzkiej* (książka zbiorowa). Warszawa 1959 tom II *Strumilin: Problemy wydajności pracy*. Warszawa 1959 tom III *Friedman: Maszyna i człowiek, problem człowieka w cywilizacji maszynowej*. Warszawa 1960.

ne, krzewiona jest szczególnie silnie na Zachodzie, nie wolno jednak zapominać, że — jeżeli chodzi o jej zastosowanie — w ustroju socjalistycznym musi ono być odmienne aniżeli w kapitalizmie i dlatego nie możemy przencić bezpośrednio metod i doświadczeń nauki Zachodu. Możemy jednak powiedzieć — nie bez pewnej dumy — że i nauka polska ma już pewne osiągnięcia w tej dziedzinie. Mamy tu na myśli *Traktat o dobrej robocie* prof. Kotarbińskiego, który stworzył podstawy teoretyczne tej wiedzy, nazwanej przez niego prakseologią.

2. CO TO JEST PEDAGOGIKA PRACY

Właśnie w świetle tej nauki pragnąłbym wypuklić niektóre zasadnicze problemy, głównie w aspekcie pedagogiki pracy, gdyż przypuszczam, że one szczególnie zainteresują sfery nauczycielskie. Rozwinęła się ona przede wszystkim w przedsiębiorstwach przemysłowych, w których dotychczas pedagogiczne zagadnienia były przeważnie zaniedbywane, ale — zdaniem moim — ma ona również znaczenie i dla szkół, szczególnie zawodowych, i dlatego warto jest poświęcić jej uwagę. Co jest celem pedagogiki pracy w przedsiębiorstwie? Jest nim stosowanie środków, poczynań i urządzeń, które służą do rozwoju wydajności produkcyjnej pracowników. Dla przykładu podajemy cele, które znany teoretyk nauki o pracy Hilf² ustalił dla kształcenia robotników leśnych:

1) zespolić robotnika i pracę tak, aby cel pracy i jej znaczenie w szerszym zakresie stały się dla niego jasne;

2) zaznajomić dokładnie robotnika z pracą, chodzi tu głównie o to, aby usunąć jego obawy przed niezajomością poszczególnych czynności, wprowadzić go do pracy tak, aby złagodzić napięcie powstające wskutek nieoczekiwanych błędów;

3) sprawić, aby robotnik opanował pracę w tym znaczeniu, że wykształci się go w pracy dokładnej i celowej, uczyni się z niego dobrego fachowca, który będzie nie tylko pewny swojej wydajności, ale i dumny ze swej wiedzy fachowej;

4) pomóc robotnikowi w pracy wydajnej, która by umożliwiła mu wykonanie odpowiedniej ilościowej i jakościowej produkcji i uzyskanie należytego zarobku;

5) dostosować go do przedsiębiorstwa tak, aby go przełożeni lepiej cenili i rozumieli.

Pedagogika pracy ustaliła metody, za pomocą których można te cele zrealizować. Są one — rzecz jasna — zależne od rodzaju pracy, ale można drogą analizy metodyk branżowych (jeżeli je tak określić wolno) dojść do pewnych ogólnych metod ważnych dla każdej pracy. Ponieważ są one dla naszych warunków szczególnie ważne, omówimy je więc w dalszym

² H. Hilf: *Arbeitswissenschaft*. München 1957 C. Hanser Verlag.

ciągu, gdyż znaczenie ich odnosi się nie tylko do szkół przyzakładowych i do sposobów szkolenia robotników w zakładach pracy, ale także i do nauczania zawodu w szkołach zawodowych.

Na tym zwykle wyczerpują się zadania pedagogiki pracy w przedsiębiorstwach kapitalistycznych, natomiast w socjalizmie chodzi nie tylko o wyszkolenie sprawnego „roboty”, ale również o to, aby wychować obywateli rzetelnych, sumiennych, świadomych swoich obowiązków budowniczych ustroju socjalistycznego. Zarówno Partia, jak i Rząd ustanowiły w tym kierunku wytyczne programowe, które uwzględnić musi każda przyszła reforma szkolnictwa zawodowego i kształcenia w pracy. Uznał je także w pełni wspomniany już Zjazd Oświaty Zawodowej. O ile wszyscy zgodni jesteśmy co do celów wychowawczych kształcenia w pracy zawodowej, o tyle pozostajemy w tyle w ich realizacji, a jakże często odbiegamy od nich w sposób wprost niesłychany! Zjazd oświatowy w rezolucjach swych podniósł słusznie, że potrzebna tu jest troska o warunki nauki i pracy — o higienę i zdrowie młodzieży, o rozwijanie aktywności młodzieży w organizacjach młodzieżowych, w samorządzie, o wiązanie młodzieży ze środowiskiem społecznym przez podejmowanie prac społecznych i kulturalnych itp.

Mimo całej wagi tych czynników nie są one jeszcze wystarczające. Zarówno w szkołach zawodowych, jak i w zakładach pracy opowiadano mi o uczniach, którzy regularnie uczęszczają na wszystkie obchody (np. 1 Maja, 22 Lipca itd.), biorą nawet czynny udział w akcjach społecznych, ale równocześnie ci sami uczniowie zaniedbują obowiązki zawodowe, marnują materiały, powodują błędy w jakości wyrobu i zachowują się obojętnie wobec wyrzutów ze strony majstrów lub nauczycieli. Trzeba bowiem, aby to zespolenie obowiązków obywatelsko-społecznych z pracą zawodową nie było tylko czymś formalnym, ale aby sama praca zawodowa była nim przepojona. I tu właśnie pedagogika pracy może wiele pomóc na terenie zawodu. Na tę wychowawczą stronę pracy zawodowej położymy szczególny nacisk w ciągu naszych dalszych rozpatrywań.

3. TENDENCJE NOWOCZESNEJ TECHNIKI A PRACA CZŁOWIEKA

Napotykały tu główne źródło trudności w rozwoju szkolnictwa zawodowego i trudności, jakie ma przemysł w zapewnieniu sobie odpowiednich kadr. Wspomniałem o tym, że trudności te zahaczają o zasadnicze zagadnienie rozwoju techniki i wpływu jej na człowieka, zagadnienia charakterystyczne dla naszej epoki i wobec których szkoła nie może przejść obojętnie.

Szczególnie ostro występują one w ustroju kapitalistycznym, ale i w naszych warunkach budującego się socjalizmu wymagają one również jak najgłębszej uwagi. Jak wiadomo, jedną z podstaw technicznych przemysłu

jest podział pracy, który sprawia, że dla sporządzenia jakiegokolwiek wyrobu dzielimy go na dużą liczbę części, powierzając każdemu robotnikowi wykonanie tylko jednej części. Zjawisko to zresztą znane jest od końca XVIII wieku. A zatem fabryka obuwia dzieli wykonanie bucika na przeszło 100 operacji i do każdej przeznaczają 1 robotnika. Z pomocą przychodzi tu organizacja pracy. Każda z poszczególnych operacji wymaga pracownika o niskich kwalifikacjach, ale każdy z nich musi je wykonać w określonym czasie, aby w przepływie wyrobu od jednego robotnika do drugiego nie nastąpiła przerwa. Trzeba więc zbadać, jak pracuje robotnik, i uniknąć strat czasu, do czego służą studia czasu pracy, ruchów przy niej wykonywanych, kontrola, czy robotnik istotnie podług przepisu daną operację wykonuje, i wreszcie bodźce materialne w postaci np. akordu od ilości wykonanych sztuk. Praktyka wykazuje, że do nauczenia się jednej operacji wystarczy — zależnie od rodzaju przemysłu — okres od kilku dni do kilku miesięcy. Ze stanowiska technicznego i ekonomicznego podział pracy jest jak najbardziej uzasadniony. Wystarczy powołać się na klasyczny przykład fabrykacji igieł, na który wskazał już A. Smith³ w XVIII stuleciu. Gdy każdy robotnik sam wykonywał igłę od początku do końca, potrafił z trudem w ciągu jednego dnia roboczego wykonać 20 sztuk. Po przeprowadzonym podziale tej pracy na 18 poszczególnych operacji i przeznaczeniu do nich 10 robotników produkcja wynosiła 48 000 sztuk igieł na jeden dzień. W ten sposób 1 robotnik wykonał dziennie 4800 igieł, a zatem wzrost wydajności pracy wskutek jej podziału powiększył wydajność 240 razy. W historii postępu technicznego trudno o bardziej przekonujący przykład. Rozczłonkowanie pracy na coraz drobniejsze elementy i powierzanie do wykonania każdemu robotnikowi jednego tylko elementu sprawia, że są one coraz łatwiejsze do wykonania, mogą być wykonane szybciej, a równocześnie i taniej, gdyż nie trzeba do nich większego wykształcenia zawodowego. Jak się wyraził jeden z dyrektorów angielskiej fabryki samochodów: „Staramy się doprowadzić do minimum zdolność zawodową”. Nic więc dziwnego, że podział pracy stał się podstawą rozwoju techniki, dzięki niemu mamy masową produkcję i niskie ceny wyrobów przemysłowych, umożliwiające nabywanie ich przez szersze warstwy społeczeństwa.

Tak się ma sprawa od strony techniki i ekonomii. A jak wygląda ona od strony człowieka pracującego? Zajęli się tym psychologowie i socjologowie pracy. Przytoczmy pogląd jednego z nich, Friedmanna⁴, którego zdaniem psychiczne i społeczne skutki rozdrobnienia pracy są przerażające. Ginie zainteresowanie pracą, zanika duma zawodowa z wykonanego dzieła, gdyż każdy robotnik wykonuje tylko parę ruchów i podaje przedmiot następnemu. Słusznie zapytuje Friedmann, co dzieje się w duszy tych ludzi skazanych na bezmyślną rolę „roboty” przez dnie,

³ A. Smith: *Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. 1776.

⁴ G. Friedmann: *Maszyna i człowiek...* Książka i Wiedza Warszawa 1960.

miesiące i lata. Praca staje się coraz bardziej bezosobowa. Produkcja seryjna i masowa tak zawęża zakres kwalifikacji potrzebnych do pracy, że różnice płac stają się niewielkie, dla pracowników nie pozostaje wiele możliwości awansu lub podwyższenia zarobków. Robotnik traci zainteresowanie pracą, które nowoczesna organizacja stara się wywołać przez kompensacje leżące poza właściwym zakresem pracy, jak: dobór koloru ścian i maszyn, muzyka itp. Są to środki z pewnością użyteczne, ale przeniesienie aspektu z pracy na wszystko, co nie jest pracą, odrywa robotnika od niej jeszcze silniej. Jak wyraził się jeden z socjologów amerykańskich: „Praca staje się rodzajem kary nałożonej na robotników, aby szukali w czymś innym zadowolenia”.

Jakie jest wyjście z tej trudnej sytuacji, w której znalazła się ludzkość wskutek postępów techniki? W rozwiązaniu tego dylematu żywo zainteresowana jest szkoła zawodowa, której zadaniem jest przecież wychowanie człowieka pracy w pełnym tego słowa znaczeniu. Na zjeździe oświatowym w r. 1959 słusznie podniósł prof. Suchodolski w swym referacie⁵, jak ważną jest rzeczą, aby nie tylko najwyższa, ale także średnia i najniższa kadra pracujących posiadała naukowe podstawy przygotowania do pracy. „Przygotowanie do pracy zawodowej wymaga coraz lepszej znajomości zarówno ogólnych postaw techniki, jak i jej szczegółowej postaci, występującej w danym zawodzie. Zmusza to do zasadniczego przebudowania samego charakteru kształcenia zawodowego”. Chodzi tu o zdolność rozumienia naukowych podstaw wybranego zawodu, o zdolność inteligentnego traktowania wykonywanej pracy itd. W ten sposób rodzi się w życiu gospodarczym nowa i niebezpieczna sprzeczność między wymaganiami przemysłu a celami szkoły zawodowej. Przemysł chciałby wykształcić swych pracowników możliwie szybko i tanio, tak aby w najkrótszym przeciągu czasu byli zdolni do wykonywania czynności zawodowych, szkoła słusznie podkreśla potrzebę kształcenia umysłowego, znaczenie dyscyplin takich, jak matematyka, fizyka, biologia i przedmiotów ogólnokształcących. Słusznie pyta promotor politechnizacji szkoły I. Szaniawski: „W warunkach, gdy robotnicy mogą opanować swą specjalność i swój fach w ciągu kilku godzin, a nabrać odpowiedniej sprawności i koordynacji nerwowo-ruchowej w ciągu kilku dni lub tygodni, na cóż im znajomość mechaniki, chemii, algebry, języka obcego?”⁶

Wydawałoby się, że możliwe są tylko dwa wyjścia z tej sytuacji. Jedno pesymistyczne — powrót do minionych wieków, kiedy mistrz-rzemieślnik wykonywał robotę od początku do końca sam lub przy udziale uczniów, bez pośpiechu, z prawdziwym zamiłowaniem i tworzył arcydzieła

⁵ B. Suchodolski: *Rola i miejsce szkolnictwa zawodowego w nowoczesnym systemie edukacyjnym. O dalszy rozwój oświaty zawodowej i rolniczej*. Nasza Księgarnia Warszawa 1960 s. 95.

⁶ I. Szaniawski: *Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły ogólnokształcącej i zawodowej*. „Ruch Pedagogiczny” nr 1/1959 s. 32.

kunsztu rzemieślniczego, które podziwiamy w starych kościołach i pałacach. Oczywiście wyjście to należy odrzucić, bo wszelkie rachuby na powrót do epok minionych są mrzonkami romantyków, nie liczących się z rozwojem współczesnej techniki. Drugie optymistyczne — to nadzieje związane z automatyzacją, która uwolni człowieka od wszelkich prac fizycznych i uczyni go pracownikiem umysłowym, kontrolerem maszyn i ich funkcjonowania. Rozpatrzmy bliżej to drugie wyjście pod aspektem pedagogiki pracy.

4. AUTOMATYZACJA A KSZTAŁCENIE ZAWODOWE

Jaki jest wpływ automatyzacji na pracę człowieka w przemyśle, administracji? W jaki sposób człowiek może dostosować się do oszałamiającego tempa postępu technologicznego wprowadzonego przez automatyzację? Jak oddziałuje automatyzacja na nastawienie jednostki ludzkiej do pracy?

Aby na te pytania odpowiedzieć konkretnie, trzeba przeprowadzać badania w przemyśle zautomatyzowanym. Niestety, badań naukowych przeprowadzono w tej dziedzinie jeszcze za mało ze względu na jej nowość. Dlatego panują na ten temat poglądy nie dość ściśle, a na ogół utrzymuje się przekonanie, że era automatyzacji, do której należy przyszłość, wywoła zasadnicze przemiany. Jak wprowadzenie maszyn i mechanizacji uwolniło człowieka od przeważnej części wysiłku fizycznego, pozostawiając mu kierowanie i obsługę maszyn (wyraz „obsługa”, utrzymujący się jeszcze ciągle i u nas, jest raczej przeżytkiem wczesnego kapitalizmu i nie oddaje właściwego charakteru pracy człowieka, mającego wykonać pewne zadania produkcyjne na danej maszynie), tak automatyzacja zwolni go od wszelkiego prawie wysiłku umysłowego, który przejmie automat, a robotnik stanie się tylko kontrolerem, niemal inżynierem.

W rzeczywistości przemiany spowodowane przez automatyzację mają charakter nieco odmienny, bardziej złożony, jak to wykazują dotychczasowe (choć nie wystarczające jeszcze) badania naukowe, przeprowadzone w tych krajach, w których automatyzacja najbardziej jest posunięta w rozwoju, tj. ZSRR i USA. Opierając się na wynikach tych badań⁷, można stwierdzić, co następuje:

W automatycznej linii potokowej albo w całej fabryce automatycznej (jak np. u Forda lub w wytwórni łożysk kulkowych w Moskwie) nie ma właściwie robotników zajmujących się bezpośrednio produkcją. Wyobraź-

⁷ Oto ważniejsze z nich:

J. Diebold: *Automation the advent of the automatic factory*. Nowy Jork 1952.
P. F. Drucker: *Integration of people and planning*. Harvard Business Review 1955.

P. Cwyler: *Automatizacja proizwodstwa i położenje raboczich na kapitaliczeskich priedprijatniach*. Socjalisticeszkij Trud nr 11/1959.

J. R. Bright: *Thinking Ahead. Some effects of automation*. Harvard Business Review 1955 U. S.

U. S. Bureau of Labor Statistics. *Studies of automatic technology* 1955.

my sobie olbrzymią halę — opisuje jeden z amerykańskich ekspertów automatyzacji — w której przewalają się różne surowce i materiały poruszane bez interwencji ręki ludzkiej tak, że określone ich ilości przychodzą do określonego miejsca w określonych czasach. Ludzie znajdują się tam także, a więc jest technik remontowy, który utrzymuje maszyny w biegu, jest kontroler, który sprawdza, czy maszyny idą odpowiednio do programu ustalonego przez dyrekcję. Jest specjalista do instalowania nowych urządzeń w razie zmiany asortymentu. Ale ludzie ci zjawiają się w fabryce tylko od czasu do czasu dla wykonania różnych zadań zleconych przez kierownictwo. Stale jest właściwie tylko jeden pracownik „operator”, którego zadaniem jest śledzić funkcjonowanie wszystkich maszyn i który różni się od „robotników produkcyjnych” dawnego pokroju, gdyż zajmuje miejsce przy „biurku”, jeżeli tak można nazwać stanowisko pracy zawierające zespół różnych przyrządów pomiarowych z tarczami, na których poruszają się wskazówki z żarówkami, które od czasu do czasu zapalają się i gasną, z kontaktami elektrycznymi lub telewizorem itp. A zatem setki maszyn służących do obróbki materiałów i przy każdej z nich pracującego kwalifikowanego lub przyuczonego robotnika zastępuje tu jeden olbrzymi połączony ze sobą liniami komunikacyjnymi zespół maszyn automatycznych i jeden „operator” pracujący jakby w samotności, izolowany od innych pracowników i odpowiedzialny za ruch całego zespołu. Jeden z angielskich związków zawodowych zażądał nawet dodatku do płacy takiego „operatora” ze względu na jego „samotność”. Ktoś, kto by nie wtajemniczony w arкана automatyzacji z daleka obserwował jego czynności, doszedłby może do wniosku, że on nic nie robi przez większą część dnia roboczego i że ma bardzo wygodne warunki pracy „czyste” przy biurku. Wniosek taki byłby jednak zbyt pośpieszny. Wprawdzie wysiłek fizyczny „operatora” istotnie jest tu zredukowany do minimum, a przeważną część wykonywanych przez człowieka czynności przy obsłudze maszyn przejęły organy regulujące i sterujące. Ale zmniejszeniu czynności towarzyszy obciążenie przez obserwację większej ilości różnych przyrządów i urządzeń, jak też nieustające napięcie z powodu wyczekiwania na dany sygnał (np. donoszący o jakiejś przeszkodzie w funkcjonowaniu danej maszyny). Pewne czynności regulujące i sterujące pozostały jednak „operatorowi”, którego zmysły działają wówczas jak przyrządy pomiarowe, centralny układ nerwowy jako regulator, a organy ruchome ciała (ręki, nogi) jako przyrządy. Albo innymi słowy: spostrzeżenia, wyobrażenia, namysły, decyzje są niejako członkami układu „sygnałów” między człowiekiem a maszyną. Podczas nieustannego przebiegu sygnałów tworzą się kontakty sensoryczne (zmysłowe), tj. spostrzeganie technicznych przebiegów przez organy zmysłowe człowieka, i motoryczne, gdyż na przebieg techniczny wpływają organy ruchome człowieka. Charakterystyczne dla pracy „operatora” jest silne napięcie uwagi, które — jak wiadomo — nie może odbywać się z jednakowym napięciem

przez dłuższy czas, podobnie jak silne napięcie mięśni. Jest to zatem wybitnie „nerwowa” praca, która dla osób nie nadających się do tego rodzaju prac może spowodować chroniczne podrażnienia układu wegetatywnego i różnych zaburzeń organicznych. Przy tym trzeba mieć na uwadze dwustronne działanie tych zaburzeń: z jednej strony przeciążenie funkcji uwagi prowadzi do rozregulowania układu wegetatywnego, i odwrotnie — to ostatnie ogranicza zdolność uwagi. Oczywiście nie należy tych rzeczy zbyt dramatyzować, jeżeli się zważy, że wiele ludzi w czasie wolnym od pracy znacznie większe szkody wyrządza swemu zdrowiu (alkoholizm).

Że nie każdy nadaje się na operatora automatyki, świadczy o tym przykład przytoczony na obradach Kongresu w sprawach automatyzacji w Waszyngtonie. Robotnik S. Tylack, lat 61, jeden ze zdolnych pracowników odlewni Forda w River Rouge, gdzie pracował przez 27 lat, został przeniesiony jako operator do nowego oddziału automatycznego, nie mógł tej pracy podołać. Oto jego słowa: „Maszyna ma około 80 świdrów i 22 przyrządów. Cały czas trzeba nieustannie obserwować, czy wszystko idzie dobrze. Nadto jest wiele kontaktów i sygnałów świetlnych (około 90). Na jednego człowieka to trochę za dużo. Jeżeli coś się zepsuje w jednej maszynie, cała linia staje”. Tylack zmuszony był podjąć się innej pracy, gorzej płatnej niż przed wprowadzeniem automatyzacji.

Ta analiza psychologiczna potrzebna była do odpowiedzi na pytania: Czy praca operatora w automatyce jest trudniejsza niż praca wykwalifikowanego robotnika w przemyśle nieautomatyzowanym? Czy potrzebne są wyższe kwalifikacje?

Otóż większość badań przeprowadzonych w ZSRR i w USA przemawia za tym, że praca operatorów wymaga mniejszych kwalifikacji zawodowych. Nie tylko jest mniej czynności, ale są one prostsze, wymagają tylko np. naciśnięcia kontaktu (robotnicy fachowi amerykańscy nazywają tych operatorów pogardliwie przyciskaczami guzików), do czego trzeba nie tyle większych wiadomości zawodowych i znajomości nauk teoretycznych, ile raczej pewnych zalet charakterologicznych (szybkość reakcji, dokładność oceny sytuacji itp.)

Bright (zob. odsyłacz 7 na str. 25) wspomina nawet, że u niektórych przemysłowców amerykańskich motywem wprowadzenia automatyki było pozbycie się trudności kadrowych i możliwość zatrudnienia robotników mniej kwalifikowanych, a więc tańszych. Podobne wyniki dają się skonstatować w przeprowadzeniu automatyki w administracji. W jednym z amerykańskich towarzystw ubezpieczeń okazało się po wprowadzeniu automatyzacji, że wymagała ona zatrudnienia czterech „programistów” i analizatorów o wysokich kwalifikacjach, natomiast dla 56 zatrzymanych dawnych pracowników administracyjnych kwalifikacje okazały się aż nadto wystarczające. Taki jest przeciętny wynik analizy, od którego mogą być odchylenia w pewnych rodzajach przemysłu.

Jeżeli natomiast chodzi o personel zajęty przy utrzymywaniu i naprawie maszyn automatycznych, to tu potrzebni są wysoko kwalifikowani robotnicy, tym bardziej że urządzenia automatyczne mają tyle przyrządów elektronicznych i złożonych systemów kontroli, że np. elektrotechnik potrzebuje specjalnego przeszkolenia.

Reasumując możemy stwierdzić, że dla zasadniczego problemu: jak zapobiec degradacji zawodów, brakowi zainteresowania i monotonii wskutek podziału pracy i rosnącej specjalizacji, automatyzacja przedstawia rozwiązanie o tyle korzystne, że nie jest połączone z pracą monotonna, może wzbudzić zainteresowanie pracowników, choć dla pewnych ich kategorii sprowadza nawet obniżenie wymagań.

Jeśli zważymy, że automatyzacja wymaga bardzo wielkich kosztów inwestycyjnych i nie nadaje się do wszystkich rodzajów przemysłu, to zrozumimy, że w naszych warunkach, w których rozwój automatyzacji musi być powolny, a przeważająca w naszym przemyśle produkcja indywidualna i małoseryjna połączona jest nieuchronnie z podziałem pracy i wszystkimi jego społecznymi skutkami, automatyzacja stanowić może tylko drobną cząstkę w rozwiązywaniu trapiącego nas problemu.

5. CZY PODZIAŁ PRACY I POSTĘP TECHNIKI IDĄ W KIERUNKU STWARZANIA PRAC CORAZ PROSTSZYCH?

Problem ten, transponowany na potrzeby kształcenia zawodowego, przybiera w krajach kapitalistycznych formy ostrego konfliktu, z którego dotychczas nie znaleziono wyjścia. Z jednej bowiem strony szkolnictwo zawodowe domaga się — i słusznie — aby kształcono całego człowieka, przyszłego obywatela państwa, a więc przygotowania podstaw teoretycznych (nauka matematyki i nauk przyrodniczych, nauki humanistyczne) w stopniu zależnym od poziomu i celu szkoły, z drugiej — przemysł wobec rozwoju techniki i nieodłącznej z nim specjalizacji i rozdrabniania pracy na proste czynności, dające się wyuczyć w krótkim przeciągu czasu, kładzie nacisk na możliwie szybkie i tanie wyszkolenie pracownika. Skoro — jak widzieliśmy — automatyzacja jest wyjściem częściowym i dającym się tylko powoli realizować w naszych warunkach, czy nie ma innego rozwiązania tego problemu, które przeciw będzie rozstrzygające dla przyszłości szkolnictwa zawodowego i coraz liczniejszych szeregów młodzieży wstępującej do życia gospodarczego. Próba znalezienia rozwiązania tego palącego problemu będzie przedmiotem naszych dalszych rozważań.

Mocna by je wprawdzie widzieć w następującym wyjściu. Skoro w rozwoju techniki nieunikniony jest podział pracy i związane z nim takie jej uproszczenie, że może ona być wykonana przez robotników wyszkolonych w bardzo krótkim czasie bez żadnego przygotowania teoretycznego, to szkoła zawodowa, stojąca na stanowisku kształcenia pełnego człowieka, a nie tylko „roboty”, powinna tym bardziej realizować program pełnego

kształcenia teoretycznego i społecznego (zwłaszcza w naszym ustroju). Gdy fabryka żąda coraz mniej, szkoła powinna żądać coraz więcej⁸. W zasadzie nie można odmówić słuszności takiemu rozumowaniu, ale w rzeczywistości dążyłoby ono do dalszego pogłębienia istniejących przeciwieństw między celami przemysłu, co byłoby z niewątpliwą szkodą dla obu. Co więcej, dla młodzieży byłaby to niedźwiedzia przysługa. Trzeba bowiem zważyć, że przejście ze szkoły do fabryki jest punktem newralgicznym w rozwoju młodego pracownika, szczególnie gdy z opiekuńczej atmosfery rodziny i szkoły przechodzi do obcego mu środowiska pracy. To wyjście do świata, w którym wszystko jest nowe i odmienne od dotychczasowego otoczenia, gdzie młody człowiek musi odpowiedzieć zgoła innym wymaganiom fizycznym i psychicznym, będzie trudniejsze i pełniejsze rozczarowań, skoro zobaczy, że balast teorii, na który taki nacisk kładła szkoła, nie znajduje zupełnie zastosowania w prostych, powtarzających się i monotonna czynnościach przy maszynie lub aparacie.

Wydaje się, że wyjście z tej trudnej sytuacji istnieje w innym zupełnie kierunku. Przede wszystkim musimy sobie zadać pytanie, czy tendencje w kierunku coraz większego podziału pracy i rozdrobnienia jej na coraz mniejsze elementy są istotnie cechą rozwojową techniki. Przy głębszej analizie rzecz wygląda nieco inaczej. Zasadnicze cechy rozwoju form pracy w nowoczesnym przemyśle są następujące:

- a) podział pracy na poszczególne elementy;
- b) wprowadzenie maszyn i narzędzi do wykonywania tych elementów;
- c) planowanie i przygotowanie pracy na tych maszynach.

Zrazu wszystkie te elementy wykonywali kwalifikowani robotnicy, z biegiem czasu jednak zatrudniano do prac pomocniczych przy obsłudze maszyn, urządzeń, aparatów — robotników pomocniczych, których liczba rosła z każdym rokiem. Kwalifikowani robotnicy byli to tokarze, kowale, wiertacze itd., których wykształcenie wymagało paru lat i w pewnej mierze (choć niezupełnie) odpowiadało kształceniu w zawodach rzemieślniczych. Natomiast kształcenie robotników pomocniczych trwało krótko i dlatego nazywano ich robotnikami przyuczonymi, w odróżnieniu od robotników kwalifikowanych, których rodzaje zrazu odpowiadały mniej więcej zawodom rzemieślniczym.

Jaka była różnica między tymi dwoma kategoriami robotników? Niełatwo ją określić, czego najlepszym dowodem jest, że w różnych krajach rozróżnianie opierano na różnych podstawach, najczęściej na różnym czasie kształcenia zawodowego. Dla robotników kwalifikowanych czas ten wynosił 3—3½ roku, dla przyuczonych — od paru dni do 2 lat, zależnie od rodzaju pracy. W miarę mechanizacji przemysłu liczba rodzajów prac, wykonywanych przez robotników przyuczonych,

⁸ I. Szaniawski l. c. s. 38.

rosła niepomernie szybko. W niektórych krajach, gdzie prace nad klasyfikacją zawodów były bardziej zaawansowane, okazało się, że liczba (tradycyjnych) zawodów kwalifikowanych sięgała paruset, liczba prac przyuczonych — dziesiątek tysięcy. Wskutek tego praca robotników przyuczonych obejmuje całą gamę różnorodnych zajęć, od prostych, wymagających tylko kilku ruchów, do takich, które połączone są z wysiłkiem umysłowym, niewiele mniejszym od wysiłku cechującego pracę kwalifikowanego robotnika. Kryterium czasu kształcenia jako miara odróżniająca pracę robotników kwalifikowanych od przyuczonych jest zawodne, wiadomo, że zdolniejsi uczniowie uczą się szybciej, mniej zdolni powolniej. Mimo to tradycje rzemieślnicze utrzymują się do dnia dzisiejszego. Zapytajmy robotnika kwalifikowanego, co robi, czym jest, a odpowie natychmiast, że jest murarzem, cieślą, tokarzem, frezerem itd., bo w tych określeniach mieści się nie tylko tradycja, ale i bogaty zakres czynności i umiejętności związanych z tym zawodem. Natomiast robotnik lub robotnica przyuczona nie odpowie na to samo pytanie, że jest „nawijaczem”, „pakieciarką”, „nalewaczem” (dla bardzo wielu prac przyuczonych nie mamy nawet w naszym przemyśle nazw), ale raczej, że pracuje w fabryce silników, radioaparatów, w zakładach farmaceutycznych itp. Jest to dowodem, że w porównaniu z tradycją rzemieślniczą nie są one uważane za „zawody”, ale za zajęcia stanowiące raczej coś od nich niższego czy gorszego.

Przyjrzyjmy się paru analizom prac robotników przyuczonych, biorąc pod uwagę, że są one skrócone, a nadto słowa nigdy nie mogą dokładnie oddać warunków, tempa, metody pracy itp.

P a k o w a c z k a (w wytwórni mydeł): Trzeba mydła owinać papierem, obwiązać sznurkiem albo przykleić nalepki. Chodzi tu głównie o zorganizowanie sobie pracy, przygotowanie materiałów w odpowiednim położeniu, o ruchy szybkie i pewne.

S p a w a c z (spawanie drutów): Dwa cienkie druty w płomieniu do siebie zbliżyć. Trzeba tu bystrej obserwacji i dokładności. Wprawdzie ruchy są stosunkowo proste, ale przebieg spawania trzeba w ściśle określonym momencie przerwać, i to z wielką precyzją czasu.

N a w i j a c z k a: Na małe szpule nawija się cienkie druty izolowane. Szpule obracają się szybko, przy czym trzeba uważać na dokładne ułożenie obok siebie drutów i zauważenie błędów izolacji. Praca wymaga bardzo szybkich ruchów, delikatnego dotyku, ostrości wzroku, skoncentrowanej uwagi, szybkiej reakcji.

W y g i n a c z b l a c h y: Blachy zgięte do siebie pod kątem należy za pomocą kleszczy tak wyrównać, aby oba ich ramiona tworzyły kąt prosty. Robotnik musi dokładnie uwzględnić zachowanie się materiału. Wysiłek skierowany na materiał za pomocą narzędzia musi być tak wymierzony, aby uzyskać przewidywany kształt, przy czym wysiłek ten nie może być zawsze tej samej wielkości, tylko przy każdej blasze musi być inny. Do

tęgo trzeba trwałej uwagi, dobrej oceny wymiarów na oko, pewności ruchów i wrażliwości zmysłu kinestetycznego.

Na wijać silników elektrycznych: Chodzi tu o nawijanie zwojów drutów na korpus silnika. Trzeba tu znać dobrze symbole zawarte w instrukcji i każdy zwoj wykonać podług przepisanej schematu. Trzeba wiedzieć, gdzie i w jaki sposób należy izolację drutów wzmacniać. Aby zmieścić w rowkach korpusu przepisaną liczbę drutów, trzeba nie tylko dużej zręczności, ale i obserwacji wielu szczegółów. Schematy nawijania zmieniają się zależnie od typu silnika, a nawijanie musi być wykonane na różnych typach. Trzeba tu dużego namysłu i inteligencji, aby opanować ułożone schematy i samodzielnie je realizować.

Przytoczono tu parę przykładów prac robotników przyuczonych w tym celu, aby dać obraz różnorodnych i coraz większych wymagań psychofizjologicznych dla wykonywania tych prac. Wszystkie one jednak są na pozór powtarzające się i monotonne, a cała różnorodność czynności potrzebnych do ich wykonania występuje tylko w ocenie tych, którzy znają wszystkie ich subtelności. Stąd pochodzi, że wiele ludzi nieobeznanych ze szczegółami i metodami tych prac (w tym często psychologowie i socjologowie) odnosi wrażenie, że są to roboty monotonne, proste i do wykonania ich nie trzeba większych kwalifikacji. Znany pedagog pracy J. R i e d e l^o przytacza taki przykład: psycholog w dużej fabryce szukał takiej pracy, która byłaby najbardziej jednostajna i monotonna. Znalazł ją w pracy pakowaczki, która od wielu lat zawijała żarówki w papier, wkładała je do pudełka kartonowego i pudełko zamykała. Okazało się jednak, że sama pracownica nie uważała bynajmniej roboty tej za bardzo prostą, twierdziła bowiem, że żarówka, papier, pudełko są za każdym razem tak odmienne, iż trzeba ciągłej uwagi, aby te drobne różnice dostrzec i do nich dostosować sposób roboty.

Z tych kilku dowolnie wybranych przykładów wynika, że w pracach robotników przeważnie nie chodzi o mechaniczne wykonanie ruchów przepisanych, lecz wymagają one również wysiłku umysłowego i objawia się w nich pewne stopniowanie od prostszych do coraz bardziej złożonych, jednak te subtelne między nimi różnice i wielkość wysiłku umysłowego występują na jaw dopiero po dokładnej analizie tej pracy, dokonanej przy pomocy samego robotnika. Jeżeli do tego dodamy warunek dużej wydajności pracy, który stawia przemysł, tzn. czas wykonania wyrobu jest przepisany i praca musi być tak wykonana, aby nie było błędów w jakości, to zrozumiemy, że ze względu na wymagania fizjologiczne i psychologiczne nie każdy robotnik potrafi tę pracę dobrze wykonać. Robotnicy mniej zdolni wykonują ruchy niepotrzebne, niezręczne, wykazują widoczne napięcie nerwowe i niepewność w robocie.

^o J. Riedel: *Arbeitspädagogik in Betrieb*. Essen 1958 s. 40.

Obserwacje robotników przeprowadzone przez szereg lat w różnych rodzajach przemysłu przez piszącego te słowa i jego współpracowników doprowadziły do wniosku, że różnice między pracą robotników kwalifikowanych a przyuczonych są płynne i nieraz trudno byłoby określić, do jakiej kategorii daną pracę zaliczyć. W wielu rodzajach przemysłu przejście od jednej do drugiej kategorii odbywa się w sposób niejako ciągle u jednego i tego samego robotnika. Np. w przemyśle papierniczym często robotnicy przyuczzeni po dłuższej praktyce stają się kwalifikowanymi, w pracy ich chodzi nie o wyuczenie się prostych ruchów, ale raczej o umiejętności uruchamiania i obsługiwanina dużych agregatów maszyn papierniczych, do czego trzeba długoletniej pracy przy tych maszynach. W przemyśle chemicznym przeważają pracownicy aparatowi, których praca jest tylko w nieznacznym stopniu fizyczna i przeważnie polega na obserwowaniu, kontroli, regulacji i zapisywaniu odczytów (pomiarów) z przeznaczonych do tego przyrządów pomiarowych. Te funkcje służące do kontroli odbywających się wewnątrz aparatów i niewidocznych dla oka przebiegów chemicznych do niedawna były jeszcze (i są po części i teraz) powierzane robotnikom przyuczonym, którzy w długoletniej praktyce nabierali doświadczeń i z czasem stawali się „aparatowymi” majstrami itp. A więc i tu przejście od jednej do drugiej kategorii jest ciągle i nieuchwytnie.

A zatem zbyt jednostronna jest teoria, jakoby podział pracy i postęp techniki doprowadzały do prac coraz prostszych i łatwiejszych, do których wyszkolenia trzeba krótkiego czasu. Rzeczywistość jest bardziej złożona. Rozpatrywania nasze doprowadzają do następujących wniosków.

Postęp techniki, mechanizacji i automatyzacji odbywa się niejako w dwóch kierunkach: Z jednej strony podział pracy stwarza zadania coraz bardziej cząstkowe, tak iż okres pracy wykonywanej przez poszczególnego robotnika staje się coraz mniejszy. Ale z tego nie wynika bynajmniej, jakoby przy zmniejszonym zakresie praca stawała się coraz prostsza lub łatwiejsza (choć czasami tak może być). Stopień trudności pracy cząstkowej zależy nie tylko od więcej lub mniej posuniętego technicznego podziału na elementy, ale i od rodzaju wyrobu. Widzieliśmy na przykładach analiz prac przyuczonych robotników, że w przeważającej części nie polegają one na mechanicznych ruchach, ale w większym lub mniejszym stopniu połączone są z wysiłkiem umysłowym. Stąd wynika, że każda praca w przemyśle wymaga możliwie wszechstronnego wyszkolenia i przygotowania. Z drugiej strony nieustanny postęp techniki, mechanizacji i wprowadzanie coraz bardziej złożonych maszyn i urządzeń sprawia płynność przejścia między robotnikiem kwalifikowanym a przyuczonym, co dla robotników niższych kategorii zaszeregowania stwarza możliwości awansu do wyższych zaszeregowania.

6. PSYCHOLOGIA PRODUKCJI POTOKOWEJ

Przeprowadziliśmy analizę różnych form prac przemysłowych ze stanowiska technicznego i psychologicznego, z punktu widzenia wymagań psychofizjologicznych i postulatów szkolenia, ale pominęliśmy jedną formę — produkcję potokową, tj. pracę o wyznaczonym rytmie. Była i jest ona przedmiotem wielu badań psychologów, fizjologów, socjologów ze stanowiska człowieka wykonującego pracę i techników ze stanowiska wydajności pracy. O ile wśród techników panuje zgodność, że ta forma produkcji przyczynia się do zwiększenia wydajności pracy, o tyle wyniki badań uczonych humanistów, zajmujących się tymi problemami, są niejednolite, czasami nawet sprzeczne. Oto co pisze o produkcji potokowej znany uczony Wiener¹⁰, jeden z twórców cybernetyki: „Jest coś poniżającego w zaprężeniu człowieka do galery i użyciu go jako źródła siły pociągowej. Ale takim samym poniżeniem jest przydzielić robotnikowi w fabryce robotę ciągle powtarzającą się, która pochłania może nie więcej niż jedną milionową część zdolności jego mózgu”. Innego zdania są niektórzy psychologowie niemieccy, którzy na podstawie rozmów z robotnikami stwierdzają, że kobiety lubią przeważnie tego rodzaju pracę monotonną, przy której minimalnie zwraca się uwagę na jej elementy, natomiast można rozmawiać i myśleć o czymś zupełnie innym.

Nie negując możliwości upodobań indywidualnych w pracy monotonnej, trzeba jednak stwierdzić, że produkcja potokowa prowadzi do jednostronnego obciążenia psychofizjologicznego organizmu człowieka. Trwałe powtarzanie tych samych ruchów (dochozące do kilkunastu tysięcy razy w ciągu dnia roboczego) powoduje w skutkach swych znużenie i monotonię. Ruchy te często automatyzują się, to znaczy, przebiegają bez czynnego udziału świadomości, a w dodatku bez psychicznego przekonania o ich celowości. Z tego mogą wypłynąć ujemne skutki dla człowieka. Jeżeli bowiem umysłowe i uczuciowe motywy zamierają, praca staje się pusta i pozbawiona znaczenia, występuje nuda, a nawet wprost niechęć, rodzące sytuacje pełne konfliktu. Dwa najbardziej charakterystyczne czynniki wpływają na ten stan:

a) Przymus mechanicznego rytmu silny szczególnie tam, gdzie techniczne wyposażenie produkcji zawiera przesuwającą się taśmę¹¹, rytm ten wywołuje stały nacisk na tempo zachowania się podczas pracy. Taśma wskutek swego ciągłego ruchu staje się źródłem nacisku. „Wszystko się porusza, przez cały czas taśma jakby jedzie ku mnie” — mówi robotnik¹². Jest rzeczą charakterystyczną, że jej działanie sprawia

¹⁰ N. Wiener: *Cybernetyka i społeczeństwo*. Warszawa 1960.

¹¹ Może być formą produkcji potokowej bez ruchomej taśmy, jeżeli jeden robotnik drugiemu podaje skończony przez siebie półwyrob.

¹² Zob. sumienną pracę badawczą odnoszącą się do produkcji potokowej. Walker, Guest: *The Man on the Assembly Line*. Harvard University Press 1952.

trudności w pracy nie tylko w okresie przyzwyczajania się do ruchu taśmy, ale i później, już po przyzwyczajeniu się, ten nieustannie odbywający się ruch nie pozwala, aby go ignorować, i sprawia, że staje się czymś nie lubianym. Około 30% robotników, z którymi Walker i Guest rozmawiali, twierdzili, że najbardziej zniechęcającą cechą produkcji potokowej, jest ów rytm poruszającej się taśmy. Byli wśród nich robotnicy, którzy już 15 rok w tej produkcji pracują, i oni również skarżyli się na ten „nacisk” (stress). Wprawdzie przy wykonywaniu każdej pracy istnieje pewien nacisk spowodowany chęcią uzyskania pewnego celu, ale robotnicy stwierdzają zgodnie, że w produkcji potokowej jest on tak silny, iż przeszkadza w ciągłym wykonywaniu pracy.

b) Powtarzalność i anonimowość pracy jest drugim charakterystycznym czynnikiem produkcji potokowej i powodem nieustannych skarg i narzekań robotników. „Nie chcę robić ciągle tego samego, gdyż w końcu staję się sam jak to narzędzie, przestaję funkcjonować jako człowiek i zamieniam się na »robota«” — mówili rozmówcy Walkera i Guesta. Rozbicie operacji na szereg prostych czynności i żądana ilość produkcji sprawiają, że kolejne czynności każdy z robotników musi bardzo szybko wykonywać. Ta szybkość irytuje wykonawców. Brak zainteresowania do prostych i nieustannie powtarzających się czynności stwarza uczucie anonimowości w pracy, którą każdy pierwszy lepszy może wykonać. Skarżą się na to prawie wszyscy, którzy w produkcji tej pracują. Możliwość awansu jest bardzo mała ze względu na zbyt wąską specjalizację¹³.

Czy istotnie nie ma ratunku dla tych nowoczesnych „galerników pracy”? Czy muszą oni być na całe życie przykuci do tych prostych i monotonicznych ruchów, wykonywanych w przymusowym tempie przesuwającej się taśmy? Pytanie bardzo ważne nie tylko dla ustalenia kierunku szkolenia zawodowego, ale i dla przyszłości systemu produkcji potokowej. Jeżeli bowiem prawdą jest — a wszystko w ustroju kapitalistycznym zdaje się za tym przemawiać — że produkcja potokowa wpływa na degradację znaczenia fachowości, na brak zainteresowania z powodu monotonii pracy, a nawet na gwałtowny wzrost nerwicy i zaburzeń psychicznych¹⁴, to mamy tu do czynienia z zasadniczym przeciwieństwem. Sfery techniczne twierdzą i wykazują za pomocą ścisłych obliczeń, że produkcja potokowa (także i masowa) jest połączona ze wzrostem wydajności pracy i powinna być w jak najszerszej mierze stosowana, tym bardziej że szkolenie, dostosowane do potrzeb tych rodzajów produkcji, jest szybkie i tanie, gdy się je

¹³ Więcej o produkcji potokowej ze stanowiska psychologii i socjologii pracy znajdzie czytelnik w dziele G. F r i e d m a n n a: *Maszyna i człowiek, problem człowieka w cywilizacji maszynowej*, przekład z francuskiego, Warszawa 1960, Książka i Wiedza s. 145 i n., jak też w książce *Wiedza o pracy ludzkiej*, Warszawa 1959 Książka i Wiedza.

¹⁴ Występowanie stanów chorobowych psychicznych w związku z pracą stanowi problem społeczny pierwszorzędnej wagi i przedmiot badań higieny psychicznej.

ogranicza wyłącznie do operacji wykonywanych przez robotników. Psychologowie i socjologowie znowu twierdzą, że produkcja potokowa (przeważnie i masowa) prowadzi do braku zainteresowania, uczucia monotonii, a nawet do zaburzeń psychicznych — co wszystko w ostatecznym efekcie zmniejsza wydajność pracy, a więc stawiają pod znakiem zapytania obliczenia techniczne i uważają te formy produkcji za nieekonomiczne.

7. ROZWIĄZANIE PROBLEMU WSKAZUJE NAM — ROBOTNIK

Spróbujmy zreasumować rezultaty naszych rozpatrywań. Skonstatowaliśmy, że nie można uważać podziału pracy jako tendencji prowadzącej jedynie do coraz większego rozdrobnienia i rozproszkowania (jak to nazywa Friedman) czynności wykonywanych przez robotników. Gdyby bowiem tak było, musiałaby ciągle wzrastać liczba robotników przyuczonych, a maleć liczba robotników kwalifikowanych. Tymczasem tak nie jest, liczba robotników kwalifikowanych stale wzrasta, przesuwa się tylko ich główne pole działania z bezpośredniej produkcji do działów pomocniczych (przygotowanie produkcji, narzędzi, naprawa i konserwacja maszyn itp.). Widzieliśmy, że w niektórych gałęziach przemysłu robotnik zaczynający swą karierę od pracy przyuczonej ma przed sobą perspektywę rozwojową objęcia szerszego zakresu i stania się robotnikiem kwalifikowanym i w ten sposób prace proste i łatwe stają się dla niego stopniem do podejścia wzwyż, do prac trudniejszych, wymagających wyższych kwalifikacji. Z drugiej jednak strony nie da się zaprzeczyć, że takie formy produkcji, jak potokowa i masowa, prowadzi istotnie do rozdrobnienia prac, zmniejszania kwalifikacji i do tych wszystkich skutków psychologicznych, o których mówiliśmy.

Ustrój kapitalistyczny stara się różnymi sposobami tym skutkom przeciwdziałać. Niewątpliwie usiłowania te zasługują na uwagę i w naszym ustroju. A więc równoległe do rozwoju produkcji masowej i potokowej powstaje prąd w kierunku kształcenia robotników nie tylko w jednej operacji, ale w kilku pokrewnych, aby przez to wprowadzić większą rozmaitość robót wykonywanych. W produkcji potokowej jest to potrzebne ze względu na konieczność zastąpienia robotników, którzy są z jakichś powodów nieobecni i psują w ten sposób jej funkcjonowanie. Nie wspominamy tu o takich środkach, jak muzyka podczas pracy, jak wprowadzanie racjonalnie rozłożonych przerw w pracy dla odpoczynku, mimo iż są one ze wszech miar godne polecenia. Ale są to wszystko tylko półśrodki, których celem jest złagodzić przykre następstwa związane z monotonią pracy, w żadnym razie jednak nie mogące ich usunąć. Nawet skrócenie pracy i organizowanie lepszego wykorzystania wolnego czasu, mimo całej ich doniosłości społecznej, z natury rzeczy przenosi ciężar problemu z pracy, jako czegoś, co w istocie swej jest niegodne czło-

wieka, do szukania rekompensaty poza pracą. Nie znaczy to, abyśmy nie mieli i u nas uwzględniać tych tendencji, wręcz przeciwnie, zasługują one na jak najszersze zastosowanie. Ale jeżeli chodzi o ich efekt psychologiczny w kierunku zainteresowania robotnika pracą i techniczny w kierunku wzrostu wydajności pracy, to trzeba na ogół stwierdzić, że jest on niewielki i skargi robotników nie ustają.

A zatem problem, który na początku postawiliśmy, nie jest wprawdzie tak ogólny, jak to się przeważnie przedstawia, i nie cały przemysł rozwija się w kierunku prac coraz prostszych i łatwiejszych, ale w pewnych rodzajach produkcji niewątpliwie tendencja taka na obecnym etapie istnieje.

Czy istnieją możliwości rozwiązania tego problemu w warunkach ustroju socjalistycznego? Możliwości takie nasunęło w sposób zupełnie nieoczekiwany badanie wieloletnie przodowników pracy, obserwacje ich i rozmowy z nimi. Sam fakt, że pojawili się robotnicy, którzy samorzutnie opierają się na własnych doświadczeniach, udoskonalili sposoby swojej pracy, czy to w kierunku ilościowym (liczba wyrobionych sztuk na jednostkę czasu), czy też jakościowym, zasługuje na jak najgorliwsze studium. Wielkie przedsiębiorstwa kapitalistyczne próbują — przeważnie bezskutecznie — pobudzić racjonalizatorskie pomysły zdolniejszych robotników za pomocą bodźców natury materialnej, a jednak robotnik boi się wyjść na zewnątrz ze swym pomysłem, aby nie stracić zajęcia, ulepszenia takie bowiem upraszcza i ułatwia pracę, a przez to pozwala wykonać innym, mniej kwalifikowanym robotnikom. Przodownik pracy w naszym ustroju jest to człowiek niezwykle ciekawy i wart psychologicznych i socjologicznych studiów. Wielu z nich to prawdziwi fanatycy pracy, którzy niezrażeni trudnościami mają prawdziwą pasję twórczą w odniesieniu do swych osiągnięć. A trzeba zważyć, że tych trudności jest niemało. Trudności sprawiają im towarzysze pracy, żywiący podejrzenie, że skutkiem ich ulepszeń może nastąpić podwyższenie norm pracy, starają się więc na różne sposoby powstrzymywać ich w rozgłaszaniu ulepszeń. Trudności sprawiają im często inżynierowie i technicy, na których spada dodatkowy trud oceny skuteczności tych ulepszeń i obliczenia ich efektu ekonomicznego. Ileż to razy spotyka się taki przodownik z mylną oceną swej działalności! Oto przykłady z życia wzięte. Aktywiści związkowi zwołują narady po „linii” samorządu robotniczego w sprawach podniesienia wydajności pracy fabryki. Przodownik pracy N. N. zabiera głos w sprawie swego ulepszenia, ale przewodniczący zebrania przerywa mu, argumentując, że tu nie chodzi o jego jednostkową pracę, ale o pracę całego zakładu, i zasypuje go masą odnośnych liczb statystycznych. Oczywiście przodownik ów zamilkł i więcej w zebraniu udziału nie brał, wskutek czego zaczęto go uważać za maniaka, który nie wychyla nosa poza swoją indywidualną robotę. Nie zdawano sobie sprawy z tego, że od takich maniaków zależy przyszłość i postęp.

W innym zakładzie trzeba było ściągać ludzi na zebrania produkcyjne czy to w sprawie wykonania planu, czy zapobieżenia absencji, czy też w sprawie innych problemów, choć było tam wielu zdolnych robotników i przodowników pracy. Ale kiedy jeden z inżynierów w myśl zasad nauki o pracy przedstawił zalety i perspektywy sposobów wykonywania pewnych robót przez przodowników, temat ten tak zelektryzował zebranych, a szczególnie przodowników, że zwykli milczkowie dyskutowali przez parę godzin, spierając się zawzięcie o to, czyj sposób roboty jest lepszy.

Przykładów takich przytoczyć można by więcej. Co ważniejsze, większa część ulepszeń, wprowadzonych przez przodowników, odnosiła się do prac niezbyt skomplikowanych, na pierwszy rzut oka raczej prostych i monotonna. Dla przodowników nie tylko nie były one monotonne, ale wręcz przeciwnie, stanowiły tak wielkie pole zainteresowania, że nawet nieodzowna powtarzalność tych prac była lżej znoszona. I tu leży klucz do zrozumienia odmiennego nastawienia robotnika w ustroju socjalistycznym do pracy. Skoro przodownik nie potrzebuje żywić obawy, że straci zajęcie, gdy zdradzi tajemnicę stosowanego przez siebie sposobu pracy, skoro ustawy gwarantują mu prawo zajęcia się problemami fabryki, wówczas budzi się w nim prawdziwe zainteresowanie pracą i każda na ten temat rozmowa, dyskusja, analiza roboty rozwiązuje milczące dotąd usta. Cała rzecz w tym, aby potrafić przemówić do robotnika językiem jego pracy, a wtedy on od razu wyczuje, że rozmówca jest w tej dziedzinie fachowcem, który nie tylko krytycznie potrafi ocenić, co nowego wniósł dany przodownik, ale może i nasać pewne sugestie co do dalszych ulepszeń.

Spełnia się tak w sposób niezwykle prosty teoria Marksa, według której stosunek człowieka do pracy przez niego wykonywanej jest dwustronny. Z jednej strony człowiek przez swą pracę przekształca przyrodę, z drugiej — praca przekształca człowieka. Praca w warunkach ustroju socjalistycznego, w którym robotnik przestał być obiektem wyzysku, a stał się równorzędnym z kierownictwem zakładu pracownikiem, rodzi inne ustosunkowanie się do roboty i każe inaczej patrzeć na rolę i znaczenie najprostszych nawet czynności produkcyjnych. W tych warunkach rośnie silnie zainteresowanie pracą, rodzi się twórczość nowych, ulepszonych metod pracy, będących owocem indywidualnych wysiłków pracownika. W tych warunkach nie można mówić o ujarzmieniu człowieka przez postęp techniki, skoro ten postęp tworzą inżynierowie przez konstrukcję nowych maszyn, a robotnicy przez wprowadzenie nowych metod pracy. Stwarza się w ten sposób tak wielkie perspektywy dla rozwoju pracy, że nie może być mowy o wrogim przeciwieństwie „człowiek — maszyna” tak charakterystycznym dla ustroju kapitalistycznego, gdyż człowiek staje się jako twórca nowych metod panem maszyny w całym tego słowa znaczeniu.

Można by wprowadzić temu przeciwstawić pogląd, że perspektywy te

odnoszą się wyłącznie do przodowników, a więc do pracowników o wyjątkowych zdolnościach, których jest zwykle bardzo mało w stosunku do reszty robotników. Ale i to niezupełnie jest prawdziwe. Powstała w Związku Radzieckim, a niesłusznie obecnie zarzucona, metoda Kowalowa polega właśnie na tym, aby ze sposobami pracy zdolniejszych pracowników zaznajomić całą załogę, lub tych, którzy wykonują tę samą pracę co przodownicy, i wykształcić ich w tych nowych sposobach. Tak więc nowa metoda pracy staje się udziałem wszystkich, którzy zapoznają się z jej technologią, biorą czynny udział w jej wprowadzeniu w życie, poznają jej zalety nie z głośnych argumentów, ale z własnego doświadczenia. W stosowaniu metody Kowalowa do wielu różnych zakładów pracy i w różnych przemysłach miałem wypadki, w których robotnicy, sami wypróbowując niejako na swojej skórze nowe sposoby pracy, wnosili w nią indywidualne zmiany, a nawet i ulepszenia. A były to prace dla laika bardzo proste i na oko łatwe. Czy można więc mówić o tym, że te roboty, proste i rozdrobnione, w myśl podziału pracy, zmieniają człowieka na „robotę”, odbierają mu wszelkie zainteresowanie i degradują jego godność i umiejętności, skoro inicjatywa robotnika stwarza tu najpiękniejszy owoc jego twórczości?

Tak to robotnik wskazuje nam kierunek, w którym powinno iść rozwiązanie problemu rzekomego przeciwieństwa między techniką a człowiekiem. Stwarza on nowe formy kultury pracy, przestaje być niewolnikiem maszyny, wznosi się na poziom wyższy od „roboty”, do wykonywanych przez siebie czynności mechanicznych i ruchów nieraz automatycznych wprowadza element wysiłku umysłowego. Różnica między pracownikiem tak zwanym fizycznym i tak zwanym umysłowym staje się coraz bardziej płynna.

Nie trzeba jednak sądzić, aby te przemiany odbywały się same niejako, w sposób łatwy. Kultura pracy wymaga długotrwałej i starannej pielęgnacji. Jeżeli nie ma ona być dziełem nielicznej elity robotniczej, ale ma przeniknąć szerokie masy pracujące, to potrzebna jest współpraca nauki i planowego wykorzystania jej wyników. Szczególnie chodzi tu o naukę pracy, pomoc ze strony nauk technicznych, fizjologii, psychologii i socjologii. Główną przyczyną, dla której kultura pracy, a zwłaszcza ruch przodownictwa pracy u nas w ubiegłym okresie upadły, było to, że nie zainteresowali się nią inżynierowie mający bezpośredni kontakt z produkcją, a fizjologowie, psychologowie, pedagogowie i socjologowie nie byli do współpracy z nimi odpowiednio przygotowani. Toteż ruch ten, po początkowym swym rozwoju bardzo pożytecznym (szczególnie w przemyśle włókienniczym i szczególnie tam, gdzie stosowano metodę Kowalowa), spadł do rzędu czysto formalnego naśladownictwa metod radzieckich, a współpracę robotników z inżynierami zupełnie pomijano. Wreszcie i to ustało i cały ten ruch zostawił wśród ro-

botników niesmak niesolidnej roboty. Obecnie z trudem nawracamy do lekkomyślnie porzuconych form.

Zdawałoby się na pozór, że cały ten ruch przodowników i współzawodnictwa, jego wzloty i upadki interesują w pierwszym rzędzie przemysł, natomiast ze szkołą zawodową ma on mniej wspólnego. Szkole zawodowej, której celem jest kształcić młodzież w różnych pracach i udzielać jej wiadomości teoretycznych związanych z zawodami, może ten ruch być nawet obojętny. Taki sąd byłby jednak mylny. Współzawodnictwo może przynieść dobre owoce na terenie szkoły, gdyż i wśród uczniów trafiają się zdolniejsi, niejako przodownicy, którymi trzeba się szczególnie zająć i otoczyć opieką ich rozwój.

Przodownicy pracy w przemyśle i w innych dziedzinach życia gospodarczego wprowadzają ulepszenia na podstawie swej długoletniej praktyki. Od uczniów szkół zawodowych nie można tego wymagać ze względu na ich brak doświadczeń praktycznych. Natomiast jest inna przyczyna, dla której szkoła zawodowa powinna tym problemem się zająć.

8. NAUKA O PRACY PODSTAWĄ METODYKI SZKOLENIA

Mam wielki szacunek dla pracy tak zwanych nauczycieli zawodu w naszym szkolnictwie zawodowym. Ponieważ sam przez długie lata pracowałem w tym szkolnictwie, poznałem ich ofiarne wysiłki celem przelania w uczniów swej wiedzy i swej praktyki, często w trudnych warunkach, na przestarzałym parku maszynowym w braku nowoczesnych narzędzi i urządzeń itp. Ale trzeba przyznać, że stali oni niejako na szarym końcu wśród nauczycieli, tkwili w ograniczonym empiryzmie. Mało zajmowano się dydaktyką nauczania zawodu, każdy z tych nauczycieli opierał się na metodzie pracy nabytej w ciągu swej praktyki w przemyśle, różnej dla różnych rodzajów przemysłu.

Dzisiaj sytuacja się zmieniła. Dzięki metodzie Kowalowa, która zmusiła do głębszej analizy pracy zawodowej, a przede wszystkim dzięki rozwojowi nauki o pracy, uzyskaliśmy teoretyczne podstawy dla postawienia szkolenia zawodowego na wyższym poziomie naukowym, możemy dostarczyć nauczycielom zawodu metodyki i dydaktyki kształcenia w pracy, ważnej dla każdego rodzaju pracy, dla każdej gałęzi przemysłu czy w ogóle życia gospodarczego. Dlatego też nauka o pracy powinna stanowić obowiązkowe studium dla nauczycieli zawodu w szkołach zawodowych, dla majstrów w przedsiębiorstwach. Tak samo powinni szczegółowo zapoznać się z nią nauczyciele szkół zawodowych, również powinna ona stanowić przedmiot wykładów na wyższych uczelniach technicznych (w niektórych częściowo ma to miejsce). Ze względu na ścisłą łączność tej nauki z politechnizacją szkolnictwa powszechnego, jak też z nauczaniem robót ręcznych, powinna ona być

przedmiotem nauczania w odpowiednim zakresie także dla nauczycieli szkół powszechnych. Dla zdolniejszych nauczycieli otwiera się tu szerokie pole do samodzielnych badań, do ulepszeń metodycznych w nauczaniu pracy, gdyż jest to dziedzina stosunkowo nowa, naszym sferom pedagogicznym dotychczas mało znana. W tym celu byłoby konieczne opublikowanie podręczników nauki o pracy, na odpowiednich poziomach dostosowanych do szkół zawodowych, zakładów kształcenia nauczycieli, uczelni skademyckich. Nauka ta ma — moim zdaniem — wszelkie szanse rozwoju w Polsce, gdzie jest przecież dużo nauczycieli chętnych do opanowania rzeczy nowych, przynoszących postęp w nauczaniu. Opanowanie podstaw tej nauki znalazło w Polsce wyraz we wspomnianej już i stosowanej przez prof. Kotarbińskiego prakseologii¹⁵. Prakseologia jest to nauka o pracy, o poziomie najbardziej uogólnionym, odnoszącym się do wszelkiego działania. W miarę jak zacieśniamy zakres badań nie do każdego działania, tylko np. do pracy zawodowej, otrzymujemy naukę o pracy zawodowej, o pracy w przemyśle maszynowym, chemicznym, o pracy tokarza, monter a itp. Przy Polskiej Akademii Nauk istnieje Pracownia Ogólnych Problemów Organizacji, której głównym zadaniem jest rozwijanie teoretycznych podstaw prakseologii. Przy Towarzystwie Naukowej Organizacji i Kierownictwa w Warszawie założona została Komisja Nauki o Pracy ze względu na ścisły związek tej nauki z organizacją pracy. Książka i Wiedza wydaje wspomnianą już poprzednio Bibliotekę Nauki o Pracy. Nie ulega wątpliwości, że i uniwersytety, a zwłaszcza ich wydziały pedagogiczne, będą musiały w niedalekiej przyszłości zająć się bliżej tą nauką lub poszczególnymi naukami, jak psychologia pracy, pedagogika pracy itd.

Co nowego wnosi nauka o pracy, a w szczególności jej dział pedagogiczny (pedagogika pracy) do metodyki kształcenia zawodowego? Oto ważniejsze jej osiągnięcia.

1. Kształcenie zawodowe rozwinęło się z kształcenia rzemieślniczego opartego na tradycji. Dziś jednak tradycja nie wystarcza, gdyż większa część prac wykonywanych w przedsiębiorstwach powstała niedawno i ciągle w miarę postępu techniki powstają nowe prace. Nic więc dziwnego, że i metody kształcenia ulegają zmianom i dlatego konieczne jest opracowanie metod dostosowanych do ciągle nowych i zmieniających się prac. Może ono powstać tylko w oparciu o badania naukowe, których dostarcza nauka o pracy.

2. Tradycyjne szkolenie rzemieślników nie wystarcza także i dlatego, że nowoczesne nauki o człowieku stwierdzają, jak silnie wydajność pracy zależy od wykształcenia „całego” człowieka, od jego rozwoju. Wiadomości, umiejętności i sprawność zawodowa muszą być uzupełnione

¹⁵ Prof. T. Kotarbiński: *Traktat o dobrej robocie*. Łódź 1955 Zakład im. Ossolińskich.

przez rozwój osobowości ucznia. Dlatego od nauczycieli zawodu w szkole, od majstrów w przemyśle trzeba wymagać nie tylko fachowości i doświadczenia technicznego, ale także dokładniej znajomości metod wychowawczych, psychologii i pedagogiki. W tym celu nauka o pracy uwzględnia w pierwszym rzędzie nowoczesne osiągnięcia techniki, a równocześnie także wyniki badań fizjologii, psychologii, socjologii, pedagogiki pracy, jest ona ich syntezą.

3. Do niedawna kształcenie w pracy, czy to na maszynach, czy w obsłudze aparatów, polegało głównie na wpojeniu technicznych zasad funkcjonowania maszyn lub aparatów i urządzeń, a więc ograniczało się do technologii. Nauka o pracy dołącza do wiedzy technicznej nowy element, tj. kształcenie człowieka pracującego, chodzi tu więc nie tylko o to, jak funkcjonuje maszyna, ale także o to, jak pracuje człowiek tę maszyną „obsługujący”. Stąd powstała nowa specjalność „inżynier pracy”, posługujący się metodą badania pracy człowieka, ważną dla każdego jej rodzaju. Według niej możemy badać pracę człowieka przy maszynie w przemyśle maszynowym, przy aparacie w przemyśle chemicznym, przy montażu w przemyśle elektrotechnicznym, przy szyciu w przemyśle odzieżowym, w rozlewniach w przemyśle spożywczym itd.

4. Jest rzeczą jasną, że kształcenie w jakiegokolwiek pracy musi być oparte na gruntownej jej znajomości. Znajomość ta, wymagająca długoletniej praktyki, nie była dotychczas ujęta w żadne karby metodyczne. Nauka o pracy stworzyła metodę analizy pracy, która wymaga planowej obserwacji, sposobów jej wykonywania przez różnych robotników, dyskusje z przodownikami pracy, podziału danej roboty na poszczególne elementy, znajomości narzędzi i materiałów. W ten sposób systematycznie przeprowadzona analiza, obejmująca opis słowny roboty i wyniki obserwacji na specjalnie do tego celu ułożonych formularzach, dostarcza obiektywnego obrazu tego, co dotychczas w sposób bardzo nieokreślony oznaczamy słowem „praktyka”. Analiza taka stanowi wynik myślowego opracowania czynności, wyjaśnienia jej części ważniejszych i mniej ważnych, trudności i błędów wykonywania, jak też wszystkich tych subtelności, które na pierwszy rzut oka umykają naszej uwagi, a jednak często rozstrzygają o wydajności pracy. W ten sposób materiały składające się na systematyczną analizę tworzą zespół doświadczeń praktycznych i teoretyczny obraz pracy, w którym ześrodkowane są długoletnie umiejętności praktyków, często nawet nieświadomie tkwiących w ich czynnościach.

9. PSYCHOFIZJOLOGICZNA ANALIZA SPRAWNOŚCI W PRACY

Jak określić tę właściwość robotnika, który wykazuje wysoką wydajność pracy, a więc czy to w pracy ręcznej, czy w obsłudze maszyn lub aparatów osiąga dużą ilość sztuk, kg, m³ itd., wyrobu w dniu roboczym?

W literaturze zachodniej przyjęto określać ją mianem zręczności (ang.: skill). U nas utarła się nazwa nawyków w pracy i w szkoleniu młodych robotników — jak często się wyrażamy, chodzi o utrwalenie tych nawyków. Oba te terminy (zręczność i nawyki) nie oddają należycie istoty rzeczy: pierwszy nasuwa przekonanie, że chodzi tu o ruchy rąk, drugi — o nabycie pewnych przyzwyczajzeń (stereotypów) tak, iż lepszym pracownikiem będzie ten, kto szybciej i trwalej przyzwyczajenia te nabędzie. Spróbujmy oświetlić to zagadnienie od strony nauki o pracy.

Chociaż literatura odnosząca się do zręczności, jak też nawyków w pracy jest olbrzymia, jednak ciągle za wiele jest na te tematy rozpatrywać ogólnikowych, a za mało badań eksperymentalnych, które — szczególnie w tym temacie — powinny posługiwać się metodami zapożyczonymi od fizjologii i psychologii pracy. Niektóre wnioski, do których dojdziemy w tym rozdziale, oparte są na badaniach przeprowadzonych w naszym przemyśle.

Zasadniczą metodą badania jakiegokolwiek pracy jest podział jej na elementy i badanie poszczególnych elementów, jak też wzajemnych ich do siebie stosunków. Nawet bardzo prosty element, jak np. włożenie nakrętki na śrubę, wymaga określonego następstwa różnych ruchów, np. prawa ręka porusza się w kierunku nakrętki, aby ją uchwycić, lewa ręka — w kierunku śruby, aby ją przytrzymać, po czym obie ręce poruszają się tak ku sobie, aby oba przedmioty do siebie zbliżyć i aby nakrętkę umieścić prostopadle do osi śruby, a wreszcie prawa ręka wykonuje ruch obrotowy nakrętką. Ale techniczna analiza ruchów nie wystarczy, gdyż ruchy są tu tylko zewnętrznym wyrazem przebiegów psychofizjologicznych. Np. gdy ręce dotkną obu przedmiotów, tj. nakrętki i śruby, nerwy sensoryczne (zmysłowe) wysyłają o tym wiadomość do mózgu, który z kolei wysyła rozkazy do nerwów motorycznych (ruchowych), aby mięśnie wykonały ruchy uchwycenia obu przedmiotów. W ten sposób w ciągu wykonywania pracy końce nerwów w stawach i mięśniach wysyłają nieustannie „sygnały” (wiadomości) do mózgu, a każdy z nich wywołuje „rozkaz” wzdłuż drogi nerwu motorycznego, wyzwalający różne ruchy palców, rąk, ramion, nóg itd. Rozstrzygającą rolę grają tu wrażenia i spostrzeżenia zmysłowe nerwów na powierzchni skóry (zmysł dotyku) w nerwach leżących głębiej w przegubach i mięśniach (zmysł kinestetyczny), przy czym poważną rolę gra zmysł wzroku (gdy nakrętka zbliża się do śruby, robotnik wzrokiem rozpoznaje, czy wzajemne położenie obu przedmiotów jest odpowiednie). W ten sposób ruchami, które wykonuje robotnik, kierują sygnały od poszczególnych zmysłów do centralnego układu nerwowego i instrukcje wysyłane od tego układu do mięśni celem wywołania poszczególnych ruchów, a sposób wykonania pracy zależy od rozpoznania, interpretacji i odpowiedniej reakcji człowieka. Z punktu widzenia fizjologii pracy można by powiedzieć, że to, co nazywamy zręcznością lub nawykami, polega na bodźcach zmysłów i odpowiedzi na nie

ze strony mięśni, np. rąk. Przedstawiliśmy ten fizjologiczny punkt widzenia w znacznym uproszczeniu, ale i on nie wyczerpuje zagadnienia.

Głos ma tu jeszcze psychologia pracy. Sensowne opracowywanie wielkiej ilości sygnałów pochodzących od zmysłów możliwe jest tylko przez odpowiednią organizację, to znaczy na pewne sygnały trzeba zwrócić szczególną uwagę, na inne mniejszą lub można je pominąć, jeszcze inne trzeba łączyć w grupy. Co więcej, sygnały przybywające równocześnie od różnych zmysłów trzeba koordynować — i tu właśnie ogromnie wiele znaczy doświadczenie robotnika. Obserwacje zdolniejszych robotników (przodowników) wykazują, że ta „organizacja”, polegająca głównie na porównywaniu poprzednich sytuacji z obecną (np. w operacjach często powtarzających się, które stanowią większość prac w przemyśle), ma wpływ na wykonywanie czynności na „przyszłość”. Innymi słowy, zdolniejszy robotnik, gdy dostanie wiadomość (sygnał) o jakimś zmienionym bodźcu (np. zmiana jakości materiału), przygotowuje odpowiednio zmienioną reakcję na ten sygnał, to znaczy zmianą odnośnego ruchu. Ta „antycypacja” w opracowywaniu odpowiedzi na sygnały odbywa się nie tylko w przestrzeni, tj. przez pewną określoną formę ruchu, ale i w czasie, tj. w odpowiednim rytmie. Tendencja do wykonywania ruchów rytmicznych cechuje właśnie sposób pracy przodowników. Tak np. doświadczony w koszeniu trawy kosiarz koordynuje ruchy rąk, ramion, pleców i nóg w jeden „rozmach” (jeżeli go tak nazwać można), a ruchami nogi wprzód akcentuje rytm tych ruchów. Doświadczenia wykazują, że rytm daje nie tylko lepszą organizację ruchów, ale także ich większą ekonomię, gdyż robotnik odczuwa mniejsze zmęczenie wykonując ruchy nierytmiczne i większe zadowolenie z pracy.

Spróbujmy te wspomniane tu pokrótce metody badań przenieść do praktyki, a w szczególności do analizy sposobów wykonywania pracy przez zdolniejszych robotników, gdyż sposoby te mają szczególne znaczenie dla rozwoju nauki o pracy w ustroju socjalistycznym. Obieramy w tym celu przykład zaczerpnięty z badań przeprowadzonych w jednej z fabryk przemysłu włókienniczego¹⁶. Obserwowaliśmy dla porównania pracę tkacza zdolnego, przekraczającego normę i tkacza drugiego nie dociągającego do normy. W przykładzie tym chodziło o zabieg wymiany czółenka. Gdy wątek szpulki zawarty w czółenku wyczerpuje się, trzeba zatrzymać krosno (automatyczne krosna zatrzymują się wtedy same), wyjąć czółenka ze szpulą pustą, włożyć przedtem przygotowane czółenka pełne i na powrót uruchomić krosno. Zabieg ten wykonują tkacze paręset razy dziennie, jest to typowa praca ręczna, dla obserwatora stosunkowo bardzo prosta i nie przedstawiająca szczególnych trudności.

¹⁶ Bliższe szczegóły o tych badaniach zob.: Prace Instytutu Ekonomiki i Organizacji Przemysłu, zeszyt 4 *Badania metod pracy przodowników* i zeszyt 11 *Stosowanie metody F. Kowalowa w przemyśle polskim*. Warszawa 1952 Państwowe Wydawnictwa Techniczne.

Okazało się, że zabieg ten wykonują tkacze różnymi sposobami. Jak można by je przedstawić? Jest to zagadnienie metodycznie ważne i bardzo trudne do rozwiązania. Słowami bardzo trudno oddać tę pracę, fotografia przedstawia jeden tylko jej moment lub kilka momentów, film ze względu na czas tej pracy (2—4 sek.) zbyt szybko ją przedstawia, co najwyżej film zwolniony. Z powodu niemożności przedstawienia filmu na łamach „Ruchu Pedagogicznego”, przedstawiamy dwie tabele, t a b. 1 i 2, w których wzorem technicznego studium pracy zawarte są słowne krótkie opisy poszczególnych czynności i ruchów. Za przykładem techników radzieckich podzielono cały zabieg wymiany czółenka na 4 czynności, tj. zatrzymanie krosna, wyjęcie pustego czółenka, włożenie pełnego czółenka i uruchomienie krosna. Każdą z tych czynności podzieliśmy dalej na ruchy, i to osobno ręki prawej i lewej. Jeżeli jakiś ruch wykonywany jest oburącz, podany jest w identycznym opisie dla ręki prawej i lewej. Ruchy wykonywane równocześnie znajdują się w tabeli na tym samym poziomie.

Jeżeli czytelnik zechce zadać sobie nieco trudu i przestudiuje tabele, to już samo zestawienie liczby ruchów obu robotników jest pouczające. Tab. 1 odnosi się do tkacza słabego, tab. 2 — do zdolnego. U tkacza zdolnego jest tych ruchów 13, u przeciętnego 20. Z tego widać, że sposób pracy tkacza pierwszego jest ekonomiczny, mniej nużący. Młynny zatem jest pogląd, jakoby tkacz zdolny, którego produkcja dzienna jest znacznie większa, męczył się więcej, raczej przeciwnie, tkacz przeciętny męczy się więcej, gdyż wykonuje o 7 ruchów za dużo. Ponieważ analiza ta wykonywana była w porozumieniu z obu tkaczami, którzy wynikami jej bardzo się interesowali, przedstawiliśmy im powyższe tabele, objaśniając ich znaczenie, i zadaliśmy tkaczowi zdolnemu pytanie, jak on tłumaczy to zjawisko, że jego praca zawiera mniej ruchów, a jednak powoduje większą wydajność. Np. czynność 2 (wyjęcie pustego czółenka) obejmuje tylko — jak z tab. 2 wynika — 2 ruchy, podczas gdy ta sama czynność u drugiego tkacza zawiera aż 8 ruchów. „To bardzo prosta rzecz — wyjaśnił ów tkacz — na podstawie waszej tabeli mogę to wytłumaczyć. Już przed zatrzymaniem maszyny przygotowuję sobie szybsze uchwycenie czółenka w ten sposób, że sięgam ręką do szufladki i trzymam ją tam, wyczekując, aż będę mógł czółenka uchwycić. Wskutek tego mogę zatrzymać krosno prawą ręką, a równocześnie lewą chwytam puste czółenka”. (Istotnie oba te ruchy 2 i 3 są w tab. 2 na tym samym poziomie, tzn. równoczesne). Drugi tkacz zatrzymuje krosno prawą ręką (lewa ręka jest wtedy bezczynna) i następnie tą samą ręką chwytą czółenka.

Dlaczego przytoczono tu przykład, który się odnosi do drobnej tylko części prac tkacza? Bo ma on głębsze znaczenie. Z wyjaśnienia tkacza wynika, że mamy tu do czynienia z planowaniem pracy przez jej wykonawcę, który przewiduje ruchy mające nastąpić, i takiego planowania, aby ich sprawność była większa. Rozłożenie pracy

na elementy, przedstawienie robotnikowi wyniku tego rozłożenia w postaci tabeli i dyskusowanie porównawcze z pracą innego tkacza wyzwoliło w jego umyśle wyjaśnienie zjawisk zachodzących podczas pracy.

Tab. 1. ANALIZA PRACY TKACZA PRZECIĘTNEGO

Lp.	Ruchy ręki lewej	Ruchy ręki prawej
Czynność 1. Zatrzymanie krosna		
		1. Zatrzymuje krosno
Czynność 2. Wyjęcie pustego czółenka		
2. Sięga do szufladki, z której ma wyjąć czółenka		
3. Chwyta czółenka		4. Przesuwa się z drążka do szufladki
5. Wypycha czółenka z szufladki		6. Chwyta wypchnięte czółenka
7. Przenosi czółenka z szufladki na tkaninę		7. Przenosi czółenka z szufladki na tkaninę
8. Odkłada czółenka na tkaninę		8. Odkłada czółenka na tkaninę
Czynność 3. Włożenie pełnego czółenka		
9. Chwyta pełne czółenka		9. Chwyta pełne czółenka
10. Przenosi na pół drogi do szufladki		10. Przenosi na pół drogi do szufladki
11. Przekłada czółenka z lewej ręki do prawej		12. Chwyta czółenka
13. Sięga do klapki		14. Przenosi do szufladki
15. Odsuwa klapkę		
16. Trzyma odsuniętą klapkę		17. Wsuwa czółenka do szufladki
Czynność 4. Uruchomienie krosna		
18. Cofa się na tkaninę, ciągnąc nitkę z czółenka do rozporek		19. Cofa się na drążek
		20. Uruchamia krosno

Dla pedagogiki pracy ma ten przykład jeszcze dalsze znaczenie. Czynność wymiany czółenka, o którym tu była mowa, jest stosunkowo prosta i łatwa, a jednak trudno w suchym opisie oddać zainteresowanie tkacza i jego zadowolenie z tego, że drobny ten zabieg staje się przedmiotem dyskusji profesora z Warszawy z tkaczem z Łodzi. Wydaje się, jakoby takie przykłady nasuwały możliwość rozwiązania tego problemu, o którym poprzednio mówiliśmy, a o którego rozwiązanie zabiega bezskutecznie urządzenie kapitalistyczne. Motywacja robotnika rozstrzyga o wszystkim, nawet najprostsza czynność, jeżeli wykonywana jest z zainteresowaniem, każe mu zapomnieć o dokuczliwych stronach roboty (np. powtarzalność tej samej czynności), gdyż wzbudza w jego umyśle

twórcze dążności do samodzielnego ulepszenia pracy, choćby najprostszej. Można by powiedzieć — stosując terminologię Marksa — że nie tylko człowiek zmienił tu swoją pracę, ale i praca zmieniła człowieka, wyzwoliła w nim dążności, które musimy postawić na równi

Tab. 2. ANALIZA PRACY TKACZA ZDOLNEGO

Lp.	Ruchy ręki lewej	Ruchy ręki prawej
Czynność 1. Zatrzymanie krosna		
1.	Sięga do szufladki, w której ma zmienić czółenko, i trzyma nad szufladką rękę, czekając na moment odpowiedni do wymiany	
2.	Chwyta puste czółenko	3. Zatrzymuje krosno
Czynność 2. Wyjęcie pustego czółenka		
4.	Wypycha czółenko z szufladki	5. Chwyta pełne czółenko
Czynność 3. Włożenie pełnego czółenka		
6.	Sięga do szufladki	7. Przenosi pełne czółenko z tkaniny do szufladki
8.	Odsuwa klapkę	
9.	Trzyma odsuniętą klapkę	10. Wsuwa czółenko do szufladki
Czynność 4. Uruchomienie krosna		
11.	Cofa się na tkaninę, ciągnąc nitkę z czółenka do rozperek	12. Cofa się na drążek
		13. Uruchamia krosno

z wytworami pracy umysłowej naukowców, inżynierów, twórców z dziedziny sztuki. Różnica jest tylko ta, że podczas gdy wytwory tych ostatnich wyrażają się w postaci książek, maszyn, obrazów, rzeźb itp., wytwór pracy robotnika jest mniej uchwytny, daje się z trudem utrwalić w jakiś sposób. Filozof rozmyślający nad tymi zagadnieniami mógłby wyciągnąć wniosek, że wytwory pracy robotników polegają na wiedzy nie operującej symbolami słownymi, jak większość nauk, ale operującej ruchami (przedmiot rozważań dla prakseologów). Jak logika bada prawa myślenia symbolami słownymi, tak nauka o pracy w dalszym swym rozwoju będzie mogła badać prawa rządzące ruchami, jako zewnętrznym wyrazem pracy. Nie trzeba przy tym zapominać, że takie same przykłady można by przytoczyć z różnorodnych dziedzin pracy nie tylko robotnika w przemyśle, ale i pracownika umysłowego w biurze, robotnika na roli, kierowcy pojazdu mechanicznego, sprzedawcy w sklepie itp.

10. PERSPEKTYWY ROZWOJU NAUCZANIA PRACY

Jak widzimy, badania naukowe rzucają na pracę ludzką światło, w którym zasadnicze problemy kształcenia w pracy przedstawiają się w odmienny sposób. Warto zreasumować ich wyniki.

1. Wyszliśmy z problemu, którego rozwiązanie napotykało dotąd trudności: jak pogodzić żądania przemysłu (a także innych dziedzin życia gospodarczego) w kierunku możliwie szybkiego wyszkolenia pracowników ściśle do tych prac, które będą w praktyce wykonywali, a więc ze względu na podział pracy, do robót prostych i łatwych, nie wymagających balastu teorii, z żądaniami szkoły, aby wykształcić w zawodzie pełnego człowieka umięjącego posługiwać się teorią (matematyka, nauki przyrodnicze, humanistyczne). W świetle naszych rozważań żądanie przemysłu jest w zasadzie niesłuszne i krótkowzroczne. Widzieliśmy bowiem, że nieustanny rozwój techniki doprowadza do coraz nowych prac (nowych asortymentów, nowych maszyn, a więc i nowych metod pracy). Już obecnie — chociaż postęp techniki u nas pozostaje w tyle za innymi krajami — spotykamy się coraz częściej ze zjawiskiem, że krótkowzroczni kierownicy naszych zakładów przemysłowych bronią się jak mogą przeciw wprowadzeniu nowych asortymentów i nowych wyrobów, wiedzą bowiem dobrze, że oznacza to — przynajmniej na pewien okres — zmniejszenie produkcji, pogorszenie jakości wyrobów i konieczność przeszkolenia robotników nauczonych tylko jednej pracy. Ale życie jest silniejsze od wąskiego kręgu myśli niektórych ludzi, toteż jesteśmy świadkami zmagania przemysłu z wadami jakości wyrobów, brakoróbstwem i podobnymi objawami.

2. Tym samym trzeba przyznać słuszność tendencji szkoły, aby kształcić pracownika wszechstronnie. Widzieliśmy na przykładzie analizy prostego zabiegu wymiany czółenka w krośnie tkackim, że każda, nawet najprostsza praca połączona jest z wysiłkiem umysłowym. Człowiek kształcony jednostronnie tylko w jednej operacji może wprawdzie dojść do wysokiej wydajności, jednak przy każdej zmianie wyrobu i metody pracy napotyka wielkie trudności. Natomiast jeżeli pozna głębiej warunki i prawidłowości pracy podczas jej nauczania, jeżeli nie zaniedba się przy tym rozwoju jego władz umysłowych, co jest w nauczaniu możliwe, wówczas osiąga się równocześnie dwa cele: a) zmienia się nastawienie robotnika do wykonywanej roboty, wzmacnia jego zainteresowania, co znowu wpływa na wzrost wydajności, b) przejście na inną metodę pracy lub wykonanie odmiennego zadania roboczego często wskutek postępu technicznego czy to zmiany asortymentu odbywa się znacznie łatwiej przy połączonym wysiłku inteligencji i doświadczenia. Tak się przedstawia sprawa od strony produkcji. Od strony człowieka nie można pominąć tego, co w ustroju naszym szczególnie jest ważne, to jest korzystnego wpływu, jaki wszechstronne kształcenie zawodowe wywiera na osobowość pracownika, jego

społeczne zachowanie się, jego rolę w zakładzie pracy, co w ostatecznym rachunku też odbija się we wzroście wydajności pracy.

3. Nie wynika jednak z tego, jakoby żądania przemysłu były zupełnie nieuzasadnione. Doświadczenia praktyków, zwłaszcza w większych przedsiębiorstwach, niejednokrotnie stwierdzają, że wychowankowie szkół zawodowych wypadają w produkcji słabiej od uczniów przyuczonych w zakładzie pracy, lepiej dostosowują się do warunków pracy w fabryce. Przemysł przypisuje to zbyt dużej przewadze teorii w nauce szkolnej i zbyt małemu zwróceniu uwagi na samo wykonywanie roboty, a wielu inżynierów praktyków w rozmowie ze mną uskarżało się na wygórowane pretensje absolwentów szkół, którzy z racji swego przygotowania teoretycznego mieli jakoby wyniosły stosunek do samej pracy, zbyt nisko ją ceniąc. Nie należy wprawdzie takich zarzutów uogólniać, z drugiej strony nie można jednak przemysłowi wziąć za złe, jeżeli wśród zadań przyszłego pracownika na pierwszym miejscu stawia zadania produkcyjne.

4. Nie wynika również z tego, jakoby szkoła potrafiła zawsze wyjść obronną ręką z tego przeciwstawienia: teoria — praktyka. W nauczaniu pracy teoria nie powinna być czymś zupełnie odrębnym od samej pracy, ale musi być jak najbardziej z nią złączona, oświetlać jej metody, pomagać w trudnościach, jakie ona stawia. Tylko w takim ujęciu teoria staje się dla ucznia zrozumiała i wtedy potrafi go wychować na pełnowartościowego pracownika. Niestety, posegregowanie przedmiotów nauczania w szkole na praktyczne i teoretyczne sprawia, że przedmiotów teoretycznych uczą nauczyciele nie zawsze z praktyką produkcyjną złączeni, a naturalny związek teorii z praktyką urywa się ku wielkiej szkodzi nauczania. Powstają stąd dla szkoły bardzo trudne, a dla młodzieży nieraz tragiczne problemy: ucznia zdolnego w pracy, a nie wykazującego żadnych uzdolnień do nauk teoretycznych, i odwrotnie — ucznia uzdolnionego do teorii, a niezdolnego w pracy.

A więc nie „przemysł mniej, a szkoła więcej”, tylko szkoła i przemysł w równej mierze powinny dążyć do tego, aby młodzi pracownicy, wchodzący do życia gospodarczego, byli tak przygotowani do zawodu, iżby stawali się użyteczni na każdym stanowisku, na którym zostaną postawieni. Stanowiące u nas prawie regułę, pełne rozczarowań dla pracownika i trudne dla przemysłu przejście od szkoły do praktycznej pracy może i powinno być jak najbardziej złagodzone, jeżeli będziemy wszyscy — i teoretycy, i praktycy — pracować jak najusilniej nad u d o s k o n a l e n i e m metodyki szkolenia.

I tu właśnie nauka o pracy, a zwłaszcza jej dział pedagogiki pracy może nie tylko dostarczyć wypróbowanych metod, ale nadto stwarza perspektywy rozwojowe dla zdolniejszych nauczycieli w szkołach i majstrów w fabryce, którzy będą mogli nowe pomysły dydaktyczne wcielać w życie stosownie do ciągle postępującej naprzód techniki. Jest przy tym rzeczą szczególnie ważną, że metody te wprowadzone

przez naukę o pracy przynoszą pożytek we wszystkich dziedzinach, w których człowiek uczy się pracy. A więc nie tylko przemysł, handel, rolnictwo, komunikacja, usługi mogą z nich korzystać, ale i szkoły wszelkiego typu, w których w myśl zasad politechnizacji wprowadza się naukę robót ręcznych.

Trudno byłoby w artykule przedstawić, jakie prądy kształcenia powstały pod wpływem nauki o pracy, ograniczę się więc tylko do paru ważniejszych punktów. Odnoszą się one zarówno do zasad, jak i do metod kształcenia w każdej pracy. Punktem wyjścia jest ten problem zasadniczy, który poprzednio omawialiśmy, wpływu podziału pracy na takie rozdrobnienie robót, że stają się one bardzo proste i monotonne. Otóż jest rzeczą doświadczalnie stwierdzoną, że zainteresowanie pracą zależy w dużym stopniu od tego, w jaki sposób praca ta zostaje pracownikowi przedstawiona. Nauka o pracy umożliwia taki sposób przedstawienia, który w przeważającej większości wypadków budzi duże zainteresowanie uczniów i robotników, a nawet (u zdolniejszych) wywołuje reakcje, które mogą się później wyrazić w zainicjowanych przez nich drobnych lub większych ulepszeniach. Bez względu jednak na te reakcje pozwala on uzyskać, po odpowiednim okresie szkolenia, znacznie większą wydajność aniżeli inne metody szkolenia. Jeden z inżynierów pedagogów niemieckich, który przez wiele lat stosował takie szkolenie w przemyśle, tak określa jego główne cztery zasady:

a) w każdej pracy trzeba wyłowić jej istotę tak, aby uczniowie dobrze ją pojęli i zrozumieli jej znaczenie dla efektu pracy;

b) w każdej pracy należy zwrócić uwagę i wzbogacić wiedzę ucznia odnośnie do wszystkich czynników, które mogą wpłynąć na zmniejszenie wydajności albo i na jej ewentualne niebezpieczeństwo dla zdrowia. Bardzo często są to drobne szczegóły w danej robocie, ale uczeń musi umieć je zaobserwować i rozpoznać i tak sobie je przyswoić, aby wprost instynktownie mógł ich unikać;

c) w każdej pracy są elementy trudniejsze od innych, które sprawiają w praktyce wiele kłopotu, jest obowiązkiem uczącego rozpoznać te elementy i oddzielnie nie tylko je przedstawić, ale przede wszystkim cierpliwie z uczniami ćwiczyć ich wykonanie;

d) nauczanie pracy powinno tak się odbywać, aby każdy jego nawet najmniejszy odcinek, każda lekcja w szkole, każdy instruktaż w fabryce czy w miejscu produkcyjnym były połączone z kontrolą postępów (lub brakiem postępów) ucznia, i to w sposób możliwie obiektywny, które uczeń sam mógłby każdej chwili sprawdzić.

Już z tego wynika, w czym odbiega ono od tradycyjnych metod szkolenia, według których uczący pokazuje sposób pracy, a uczeń ma go naśladować. Nauczanie od samego początku nabiera cech — jeżeli tak można się wyrazić — dramatycznych, uczeń zaznajamia się z przebiegiem

pracy w różnych warunkach i okolicznościach. Zapoznaje się ze specyficznymi właściwościami pracy, których w tradycyjnym toku uczenia w ogóle nie zauważy, chyba kiedyś po dłuższej praktyce. Pokaz, choćby był najlepiej przeprowadzony i objaśniony przez instruktora, nie daje wyobrażenia o wszystkich specyficznych właściwościach pracy, gdy dla instruktora czy starszego robotnika przebieg ten tak się przemieniał w nawyki, że jest dla nich zrozumiały sam przez się i nie wymaga szczególnych uwag. A właśnie o te specyficzne właściwości najbardziej chodzi przy nauczaniu. Zarówno przy robotach złożonych, jak i prostych występują błędy i omyłki, które już przy nauczaniu trzeba planowo zwalczać, to znaczy, uczniowie muszą się ćwiczyć w ich rozpoznawaniu, a skutki ich muszą im być jasno wyłożone. To samo odnosi się do trudniejszych elementów, z których składa się każda praca, na nie powinno zwracać się szczególną uwagę, tłumaczyć ich istotę i przeprowadzać oddzielne ich nauczanie. Wreszcie dotychczasowe doświadczenia pedagogiki pracy dowodzą, że najsilniejszym motywem w uczeniu się pracy jest to, aby uczący się mógł stale i możliwie naocznie przekonywać się o postępach w nabywaniu wiedzy. Równocześnie dla uczącego kontrola taka jest niezbędna, gdyż dostarcza mu wskazówek, jak ma na ucznia wpływać, aby uzyskać żądany postęp.

Nauczanie takie przynosi korzyści zarówno uczniowi, jak i życiu gospodarczemu. Uczeń nabiera z góry uczucia pewności w wykonywaniu pracy, wskutek czego przechodzi do produkcji z doświadczeniem, które czyni go niezależnym od dobrej woli towarzyszy pracy czy majstra, czuje się lepiej w kolektywie produkcyjnym. Produkcja jego nabiera cech dobrej jakości, liczba błędów maleje tak, iż przemysł przestaje się obawiać nowych sił roboczych i nowych uczniów jako tych, którzy obniżają ilość i jakość wyrobów. Często wynika stąd skrócenie czasu szkolenia, a więc i mniejsze jego koszty, a ewentualne przestawienie produkcji na nowe wyroby odbywa się bez gwałtownych wstrząsów. Dla szkoły i dla praktyki powstaje w ten sposób możliwość gromadzenia bezcennych doświadczeń, które dotychczas były udziałem najzdolniejszych nauczycieli czy majstrów, z chwilą zaś gdy nauczyciele ci lub majstrowie ustępowali, doświadczenia ich bezpowrotnie znikają.

Metodyka tego nauczania rozwinęła się dziś w pewien system, którego poszczególne etapy obejmują: 1) techniczną analizę pracy, 2) psychologiczno-pedagogiczną analizę pracy, 3) ułożenie programu kształcenia, 4) właściwe nauczanie, 5) organizację przebiegu nauczania (t a b. 3). Każdy z tych etapów ma przygotowane druki, formularze, szkice rysunkowe, teksty służące nauczycielowi za podstawę nauczania. W ramach artykułu trudno jest oczywiście omawiać to szczegółowo, trzeba więc poprzestać jedynie na wylczeniu zawartym w tab. 3. Realizacja tej metodyki może być jedynie dziełem zbiorowego wysiłku ministerstw, poszczególnych

ośrodków metodycznych, działów szkolenia w zakładach pracy, a przede wszystkim nauczycieli pragnących doskonalić się w swojej specjalności. Zależnie od rodzaju i celu nauczania jedne etapy muszą być jeszcze dokładniej rozbudowane, aniżeli to podano w tab. 3 (np. dla kształcenia robotników o wyższych kwalifikacjach), inne mniej szczegółowo, jak np. techniczna analiza pracy w nauce robót ręcznych w szkole. Zakłady naukowe przy wydziałach pedagogicznych uniwersytetów, ośrodki metodyczne przy resortach powinny zająć się naukowym opracowaniem niektórych problemów, jak np. wymienione w dziale 5 (organizacja przebiegu nauczania) szkolenie instruktorów, zakładanie i ekwipowanie laboratoriów dla analizy pracy, gdyż przede wszystkim należałoby stworzyć kadry obznajmione z teorią i praktyką nauczania. Otwiera się tu szerokie pole dla systematycznych studiów w każdej dziedzinie nauczania pracy, czy to chodzi o szkoły zawodowe, czy o kształcenie młodych robotników, czy o podnoszenie kwalifikacji pracowników już zatrudnionych, czy też politechnizację szkoły ogólnokształcącej, czy wreszcie o samodzielne badania naukowe z dziedziny pedagogiki pracy. Nie chodzi tu o jakiś rewolucyjny przewrót w metodyce nauczania pracy, wielu zdolnym nauczycielom zapewne niektóre metody są znane i w praktyce stosowane, raczej chodzi o systematyczne ujęcie tego, co jest dobre w obecnym nauczaniu, i wprowadzenie postępów w myśl nowoczesnych osiągnięć nauki o pracy.

Tab. 3. ETAPY NAUCZANIA PRACY

1. Techniczna analiza pracy
 1. Ogólne warunki pracy
 2. Podział pracy na elementy
 3. Opis pracy
 4. Maszyny i urządzenia
 5. Surowce i ich właściwości technologiczne
2. Psychologiczno - pedagogiczna analiza pracy
 1. Psychologiczna analiza elementów pracy
 2. Specyficzne trudności i błędy w pracy
 3. Udział robotników w analizie
3. Problem kształcenia
 1. Umiejętności teoretyczne w związku z wydajnością pracy
 2. Instrukcje szkoleniowe
 3. Kolejność ćwiczeń
 4. Środki poglądowe w kształceniu
 5. Opis przebiegu kształcenia
4. Nauczanie pracy
 1. Pokaz i objaśnienia przebiegu pracy
 2. Pokaz i objaśnienia elementów
 3. Pokaz i objaśnienia całości
 4. Ćwiczenia w wykonywaniu pracy

5. Prowadzenie obserwacji przez instruktora
 6. Ocena szkolenia przez instruktora
 7. Współudział uczniów w ocenie
 8. Przyrządy i urządzenia do ćwiczeń
5. Organizacja przebiegu nauczania
1. Szkolenie instruktorów
 2. Personel szkoleniowy
 3. Warsztaty szkoleniowe
 4. Laboratoria analizy pracy

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

GRUPY NA WPÓŁ FORMALNE W KLASIE

WPROWADZENIE

Jest rzeczą znamioną dla współczesnej praktyki szkolnej, że zajmuje się ona głównie nauczaniem, natomiast daleko mniej uwagi poświęca kwestiom wychowawczym, zaniedbując w tym zakresie niezmiernie istotną z punktu widzenia przygotowania młodzieży do przyszłego udziału w życiu społecznym sprawę organizowania jej życia społecznego, wyrabiania nawyków i postaw sprzyjających zgodnemu współżyciu i efektywnej współpracy. Ten brak żywszego zainteresowania wychowaniem społecznym jest tym groźniejszy, że proces nauczania w swojej obecnej strukturze i kształcie organizacyjnym zawiera szereg czynników bądź nasilających u uczniów postawę konsumpcyjną i indywidualistyczną, bądź wprowadzających ich w system stosunków i zależności, które od strony zadań wychowawczych szkoły muszą być uznane za ujemne i destruktywne (solidarność uczniowska przejawiająca się w podpowiadaniu, ukrywaniu winy kolegi itp.).

Niski poziom praktyki szkolnej w zakresie wychowania społecznego znajduje pewne uzasadnienie w słabości naszej teorii pedagogicznej, a w szczególności teorii wychowania zespołowego.

Również i psychologia pedagogiczna nie przysłała praktyce wychowawczej ze skuteczną pomocą, nie przeprowadzając w okresie powojennym badań i analizy procesu i prawidłowości psychologicznych w wychowaniu społecznym.

W artykule niniejszym staram się, w oparciu o badania empiryczne, oświetlić jedno z ważnych dla praktyki wychowania zespołowego zagadnień, mianowicie problem małych grup w strukturze klasy szkolnej.

Na podstawie kilkuletnich doświadczeń pedagogicznych doszedłem do przekonania, że w ramach tradycyjnego systemu klasowego trudno w pełni i z powodzeniem realizować główne zadania wychowania społecznego, mianowicie formować u uczniów umiejętność współżycia i współpracy. Zauważyłem, że w klasie kierowanej w sposób tradycyjny, tj. w takiej, w której nauczyciel nastawia się głównie na nauczanie i na utrzymanie koniecznej dla nauczania dyscypliny, życie społeczne uczniów kształtuje się w sposób przypadkowy ze wszystkimi ujemnymi konsekwencjami tego stanu rzeczy.

Powstaje układ stosunków i działań wzajemnych, determinowany przez wzory i normy nie zawsze zbieżne z wzorem dobrego uspołecznionego ucznia. W układzie tym kształtuje się żywiołowa, swoista hierarchia społeczna. Tworzy się elita, formuje się margines społeczny składający się z uczniów odrzuconych, niepopularnych. Tego rodzaju hierarchia społeczna nie zawsze reprezentuje konstruktywny układ stosunków umożliwiający każdemu uczniowi wszechstronny rozwój.

W klasie kierowanej w sposób tradycyjny krystalizuje się żywiołowa polaryzacja, powstają grupki przyjaciół, przy czym węzłem łączącym

członków tych grup są nierzadko niezdrowe zainteresowania i wąskie interesy. Formują się i rzadko są świadomie likwidowane antypatie i antagonizmy indywidualne i grupowe rozbijające społeczność klasową. Silniejsi fizycznie nierzadko dokuczają słabszymi, chłopcy zaczepiają dziewczęta.

Wzajemne oddziaływanie jest tu z reguły przypadkowe. Często uczniowie dobrzy w nauce, lecz mało odporni, dostają się pod wpływ zdemoralizowanych kolegów, i przeciwnie, uczniowie słabi w nauce i wykazujący ujemne cechy charakteru na skutek swobodnej gry sił w klasie nie dostają się pod wpływ tych uczniów, którzy mogliby dodatnio oddziaływać na ich zachowanie. Stosunki w takiej tradycyjnie pracującej klasie są z reguły dość powierzchowne i jednostronne. Brak tu przeważnie relacji wyżej zorganizowanych i czynnych wychowawczo: stosunków współodpowiedzialności rzetelnej, wzajemnej pomocy łączących się z wzajemnym pozytywnym oddziaływaniem wychowawczym.

W wyniku tych spostrzeżeń wyłonił się problem czynników i form organizacyjnych sprzyjających likwidacji negatywnych pod względem wychowawczym stosunków i formowaniu związków wychowawczo czynnych. Hipotezą roboczą, która zakreśliła ramy i plan eksperymentu, było, że organizacja w klasie mniejszych grup złożonych z 4—6 uczniów wspólnie uczących się i pracujących społecznie, grup, w których część uczniów powiązana jest bliższymi więzami, będącymi w pewnych wypadkach przedłużeniem zdrowych stosunków istniejących wśród uczniów, przyczynia się do tworzenia między uczniami związków czynnych wychowawczych, ułatwiając realizację zadań wychowania społecznego, głównie przez przekształcenie gromady klasowej w racjonalnie zorganizowane środowisko wychowawcze.

Grupę tego rodzaju, to znaczy grupę uczniów powiązanych określonymi relacjami rzeczowymi oraz utrzymujących bliższe kontakty osobowe, nazywam grupą na wpół formalną¹.

Zadaniem artykułu jest opisanie funkcjonowania grup na wpół formalnych w klasie, w szczególności w związku z: 1) analizą zjawiska identyfikacji ucznia z grupą, 2) analizą wpływu grupy na ucznia.

Na tle omówionych zagadnień uwydatni się problem psychologicznej, społecznej i wychowawczej wartości grup na wpół formalnych, który podejmujemy w końcowym rozdziale.

POWSTANIE GRUP, TREŚĆ PRACY, FORMY ORGANIZACYJNE

Eksperyment naturalny przeprowadziłem w ostatnim kwartale r. 1955/56 i w r. 1956/57 w kl. III i IV liceum pedagogicznego w R. W klasach tych byłem wychowawcą. Eksperyment polegał na zorganizowaniu w klasie grup składających się z 5—6 uczniów. Scharakteryzuję obecnie sposób i zasady organizacji grup oraz treść ich pracy i formy organizacyjne w r. 1955/56 i w r. 1956/57.

Istniały dwie zasadnicze możliwości zorganizowania grup albo przeprowadzić dobór członków do grup w sposób spontaniczny, żywiołowy, np. zapowiedzieć uczniom, że mogą sami dobierać się w grupach 6-osobo-

¹ Grupy formalne są to formacje społeczne celowo zorganizowane o określonej strukturze organizacyjnej, kompetencjach itp.; grupy nieformalne (informal) charakteryzują się więzią uczuciową łączącą jej członków. Do grup nieformalnych należy np. paczka rówieśnicza, zaprzyjaźnieni pracownicy biurowi itd.; do grup formalnych — oddział wojskowy, oddział fabryczny.

wych, albo po pertraktacjach z radą klasową przedstawić klasie projekt podziału na grupy. Wybrano ten drugi sposób, mając na uwadze zarówno negatywne momenty spontanicznego doboru, jak i pozytywne strony przemyślanego zorganizowania grup.

Wspólnie z radą klasową przyjęto następujące zasady organizowania grup: 1) grupy winny być mniej więcej „równoważne” pod względem wyników w nauce i postaw moralno-społecznych uczniów, 2) nie należy rozbić uczniów powiązanych ze sobą zdrowymi węzłami przyjaźni, 3) należy uczniów powiązanych stosunkami destruktywnymi pod względem wychowawczym umieścić w różnych grupach, 4) należy tak dobierać skład grup, aby uczniowie słabi w nauce, niedyscyplinowani znaleźli się w towarzystwie uczniów pozytywnych. Rzecz jasna, że nie zawsze powyższe cztery zasady mogły być łącznie zastosowane, niemniej jednak stanowiły one pewne ramowe wytyczne w toku dobierania członków do grup.

Na lekcji wychowawczej 9. IV. 56 zapoznano uczniów szczegółowo ze sprawą podziału klasy na grupy, omawiając ich zadania, formy organizacyjne i konkretną pracę. Wskazano, że grupa będzie podstawową jednostką organizującą uczniów w klasie, że członkowie grupy będą wspólnie pracowali społecznie, wspólnie odrabiali lekcje. Pewne tematy będą przydzielone do opracowania grupowego. Członkowie grup będą siedzieli koło siebie. Między grupami zorganizuje się współzawodnictwo w nauce, pracy społecznej i w zachowaniu. Za złe zachowanie członków grupy, niedostateczne wyniki w nauce lub słabą pracę społeczną cała grupa otrzyma ocenę ujemną. Podobnie będzie z pozytywami. Pracę społeczną ocenia się w skali 0—10. Oceny za pracę społeczną będzie proponowała rada klasowa, a klasa będzie je zatwierdzała². Zwycięskie grupy będą nagradzane, np. otrzymując bezpłatne bilety do kina.

W r. 1955/56 istniało między grupami współzawodnictwo w nauce i dobrym zachowaniu. Jeśli chodzi o treść życia grupowego, to w r. 1955/56 na pierwszy plan wysuwało się wspólne przygotowanie lekcji, pomoc w nauce oraz dodatnie oddziaływanie na zachowanie kolegów z grupy.

W r. 1956/57 w związku z tym, że pięciu uczniów odeszło z klasy, zmieniono nieco skład grup, kierując się wszakże przy ich tworzeniu podobnymi zasadami jak w roku poprzednim. Jeśli chodzi o naukę, to z języka polskiego, jak i pedagogiki przerobiono niektóre tematy systemem grupowym. Grupy co miesiąc obejmowały inny odcinek pracy społecznej (redagowanie gazetki ogólnoszkolnej, nadawanie audycji z radiowęzła szkolnego, opieka nad czystością klasy, prowadzenie sklepiku szkolnego, kontakt ze społeczeństwem). Funkcje grupowe były zmienne, to znaczy, co miesiąc inny członek grupy zostawał grupowym. Praca społeczna w r. 1956/57 odgrywała większą rolę w życiu grup niż w poprzednim roku. Współzawodnictwo międzygrupowe dotyczyło pracy społecznej i nauki.

METODY BADAŃ

W toku eksperymentu zastosowałem metodę systematycznej obserwacji zachowania uczniów ze szczególnym uwzględnieniem ich stosunków i działań wzajemnych w obrębie grup na wpol formalnych. Była to obserwacja uczestnicząca, gdyż jako wychowawca brałem żywy udział w życiu klasy, w pracy grup, służąc uczniom radami i wskazówkami. Dla zorientowania się, jak sami uczniowie oceniają pracę i funkcjonowanie grup i ich

² W r. 1956/57 oceny te proponowali grupowi.

wpływ na własne zachowanie, przeprowadziłem ankiety-wypracowania zachęcające uczniów do szczerego wypowiedzenia się. Pytania ankiet-wypracowań były na ogół pytaniami otwartymi i jako takie umożliwiały uczniom swobodne, szczegółowe odpowiedzi. Dla ilustracji kilka pytań i haseł ankietowych: *moja grupa, klasa IV po półroczu, stosunki społeczne w klasie, moje samopoczucie w klasie.*

Wartość uzupełniającą w badaniach miały protokoły z zebrań klasowych, sprawozdania funkcyjnych, wnioski pisane na zakończenie roku przez samorząd.

CHARAKTERYSTYKA KLASY

DANE OSOBOWE UCZNIÓW

	Ogólna ilość	Rok urodzenia					Zawód ojca				Miejsce zamieszkania				Przynależność do ZMP	Ubyło do chwili powołania grup	
		1937	1938	1939	1940	1941	Rolnik	Robotnik	Rzemieśln.	Prac. umysł.	Miejscowi	Internat	Stacja	Dochozący			
dziewczęta	38	5	8	12	9	1	32	2	1	3	6	18	1	13	1	37	1
chłopcy	9	—	3	5	1	—	6	2	—	1	3	—	—	6	1	9	—

Stosunek większości uczniów do nauki na początku roku był w zasadzie pozytywny. Do uczniów, których cechował lekceważący stosunek do nauki, należało: pięć dziewcząt i jeden chłopiec. Trzy spośród dziewcząt przejawiały wyraźne zainteresowanie erotyczne, co utrudniało im skoncentrowanie się na nauce i było równocześnie źródłem trudności wychowawczych. Uczniowie przeważnie nastawieni byli na mechaniczną recepcję wiadomości, nie przejawiając większej samodzielności myślowej zarówno na lekcjach, jak i w toku pracy domowej. Z reguły odrabiali lekcje indywidualnie, nie pomagali sobie wzajemnie w nauce. W ciągu roku stosunek uczniów do nauki stał się bardziej racjonalny, uczniowie starali się odrabiać lekcje w sposób bardziej samodzielny i przemysłany. Ścisłsza współpraca i pomoc wzajemna nie wystąpiły w szerszych rozmiarach do czasu powstawania grup.

Stosunek do pracy społecznej, na początku roku dość zdawkowy i raczej niechętny, na skutek systematycznej i ciekawej pracy oraz stałej kontroli znacznie się poprawił w ciągu roku. W klasie dużą aktywność przejawiali członkowie rady klasowej. Współpraca między uczniami układała się na ogół dobrze. Nie wszyscy jednak uczniowie zostali uaktywnieni, spora część uczniów była bierna i nie przejawiała większego zainteresowania działalnością społeczną i zagadnieniami ogólnoklasowymi.

Charakterystycznym rysem był podział uczennic na „internat” i „miejscowych”. Dziewczęta z internatu były bardziej zżyte, solidaryzowały się ze sobą w różnych wystąpieniach na forum klasowym i wyraźnie przeciwstawiały się miejscowym. Te ostatnie, jakkolwiek nie współżyły ze sobą tak blisko, jak dziewczęta z internatu, wykazywały w wielu wypadkach (np. gdy chodziło o ustalenie godzin w bibliotece, terminu zajęć kółek) znaczną jednomyślność. Oddzielne ugrupowania stanowili chłopcy oraz uczniowie dochodzący.

Do konstruktywnych więzi w klasie należały stosunki między M.E. a G.A., S.K. a Ch.T., W.W. a N.T.³. Niezdrowe zainteresowania łączyły takich uczniów, jak P.B., K.W., S.J. (internat), P.M. i J.A. (miasto). Również zastrzeżenia z wychowawczego punktu widzenia budziła przyjaźń między J.W. a K.Z., która przeszkadzała tym uczniom w nauce. Grupy przyjaciół i bliższych kolegów przejawiały pewną tendencję do izolowania się od reszty klasy.

Stosunki antagonistyczne trwalsze istniały między P.B. a K.Z. Oprócz uczniów uczestniczących w życiu klasy z własnej inicjatywy i znajdujących się niejako w jego centrum pięć uczennic nieśmiałych wyraźnie przejawiało lęk przed życiem zbiorowym.

Na początku roku zarysowało się wyraźne zróżnicowanie pozycji społecznej uczniów. Silną pozycję posiadały uczennice koleżeńskie, pewne siebie, dobrze ubierające się, pochodzące z bogatych rodzin. Pewną rolę w determinowaniu pozycji uczniów w klasie odgrywały niewątpliwie również: poziom umysłowy i wyniki w nauce.

Dla dopełnienia obrazu sytuacji wychowawczej i społecznej w klasie trzeba wspomnieć o rodzaju oddziaływania wychowawcy klasowego. Można je chyba określić mianem kierownictwa demokratycznego. Wychowawca żywo interesował się nauką i pracą społeczną uczniów. W początkowym okresie sam podsuwał uczniom pewne projekty i prace, z czasem jednak dbał o to, by uczniowie samodzielnie uchwalali plany działania i samorządnie decydowali o sprawach klasowych. Również i kontrola wykonania pracy początkowo przeprowadzona przez wychowawcę dość drobiazgowo, z czasem ustąpiła miejsca samokontroli uczniów. Wychowawca starał się wytworzyć w klasie atmosferę zaufania, życzliwości i wzajemnej pomocy. Nie ulega wątpliwości, że jednym z czynników wpływających na zmianę sytuacji społecznej i wychowawczej w klasie była treść i kierunek oddziaływania wychowawczego. Przed utworzeniem grup wychowawca nastawiał się głównie na pracę z aktywem. Uformowanie grup zmieniło siłą rzeczy ten system pracy na korzyść oddziaływania wychowawczego na całą klasę, a nie jak przedtem na jej przedstawicieli.

IDENTYFIKACJA Z GRUPĄ

Przez identyfikację z grupą będziemy rozumieli taką postawę jej członków, która polega na solidaryzowaniu się z zadaniami wykonywanymi przez grupę, normami i wartościami w niej obowiązującymi, z jej członkami, łącząc się z dodatnim oddziaływaniem na nich. Postawa ta występuje z poczuciem przynależności do grupy i stałym odnoszeniem się do niej lub inaczej — z traktowaniem jej jako własnej grupy, odniesienia⁴. Identyfikacja może mieć różne natężenie i może przejawiać się w różnych postaciach.

³ Inicjały chłopców są oznaczone kursywą.

⁴ Pojęcie grupy odniesienia jest powszechnie używane we współczesnej amerykańskiej psychologii społecznej. Jeden z czołowych jej przedstawicieli M. Sherif tak określa grupy odniesienia: „Są to grupy, do których jednostka odnosi siebie jako część składową lub do których pragnie się psychologicznie odnosić”. (Zob. M. and C. Sherif: *An outline of social sociology*. 1956 s. 175). Inni autorzy, ujmując szerszy zakres tego pojęcia, mówią o pozytywnych i negatywnych grupach odniesienia, o grupach normatywnych, komparatywnych (zob. O. Klinebery: *Social Psychology*. 1956), co zmienia już wszakże treść tego pojęcia.

W grupach⁵, w których część uczniów powiązana była silniejszymi więzami osobowymi, których płaszczyzna stosunków była szersza (grupy internackie) i które między innymi z tych przyczyn lepiej funkcjonowały (np. grupy II, VII), identyfikacja uczniów z grupą wystąpiła w większym natężeniu. Np. w grupie II przy wykonywaniu prac społecznych członkowie grup pracowali bez ociągania, dość starannie i systematycznie, nawzajem wpływali na siebie, zależało im, by grupa jako całość wypadła jak najlepiej. Fakty te świadczyły o znacznym stopniu identyfikacji z grupą. W grupach, w których więź między członkami była słabsza, a praca społeczna przebiegała mniej sprawnie (np. grupy V, VI), identyfikacja z grupą była słaba. I tak np. uczennica P.B. z grupy V kilka razy zgłaszała się do wychowawcy i wystąpiła na zebraniu klasowym, prosząc o przeniesienie jej do grupy II. Powiedziała ona: „Moja grupa istnieje tylko na papierze”. Zachowanie P.B., jej częste uchylanie się od pracy społecznej w grupie świadczyło o tym, że stopień identyfikacji jej z grupą był bardzo niski.

Identyfikacja z grupą przejawiała się przede wszystkim we współodpowiedzialności za jej pracę społeczną, za zachowanie kolegów i ich wyniki w nauce. Uczniowie wspólnie przypominali sobie o terminie wykonania prac społecznych, razem planowali ich wykonanie i zgodnie współpracowali. Uczniowie z grup, w których identyfikacja z grupą była wysoka, np. z grupy II, VII, nie tylko wspólnie odrabiali lekcje i pomagali sobie wzajemnie, lecz i przypominali sobie o nieodrobionych lekcjach.

Przejawem identyfikacji z grupą była krytyka kolegów za uchylanie się od pracy społecznej. Krytyka ta wszakże nie była zjawiskiem zbyt częstym. I tak np. N.T., grupowy grupy VI, na zebraniu klasowym 8. XI. 56 r. skrytykował S.J. za to, że nie chciała mu pomóc w organizowaniu audycji z radiowęzła szkolnego.

Jednym z wyrazów identyfikacji z grupą było podejmowanie przez niektórych uczniów prac, za których wykonanie grupa otrzymywała ocenę bardzo dobrą. Ustalił się bowiem zwyczaj w klasie, że za spontaniczne prace, nie przewidziane w planie, podjęte przez samych uczniów i wykonane solidnie grupa otrzymuje pozytywny stopień. I tak uczeń z grupy V M.A. (11. IV. 56) zgłosił się do przepisania kilku artykułów do gazetki, pragnąc w ten sposób „zarobić” dla grupy dodatnią ocenę.

Identyfikacja z grupą występowała w czasie zebrań klasowych, gdy oceniano pracę społeczną grup. Członkowie grupy niejednokrotnie zgodnie domagali się wyższej oceny niż ta, którą przyznawała im klasa, motywując to zwykle tym, że grupa nie gorzej pracowała od innej grupy, która otrzymywała wyższą ocenę lub ocenę równą.

Dość sporadyczną formą identyfikacji z grupą było systematyczne uzupełnienie przez uczniów grupy III zeszytów uczennicy F.H., która przez przeszło okres 2-miesięczny leżała w szpitalu. Uczniowie z własnej inicjatywy podjęli się przyjść w tej postaci z pomocą chorej koleżance. Poza tym utrzymywali z nią stały kontakt. Istotne jest to, że ta dość charakterystyczna forma identyfikacji wystąpiła w grupie, w której stosunki wzajemne między uczniami nie były silniej nasycone i pogłębione.

W wypadkach pewnych konfliktów grupy z innymi grupami, które bardzo rzadko się zdarzały, członkowie grupy solidaryzowali się z grupą i popierali wzajemnie.

⁵ Omawiany w artykule materiał dotyczy przeważnie pracy grup w kl. IV w roku 1956/57.

WPLYW GRUPY NA UCZNIĄ

Pomiar intensywności wpływu grupy na jednostkę nastęrcza szereg trudności metodologicznych związanych z momentem: kto ocenia ten wpływ i jakimi kryteriami i metodami posługuje się.

Do sprawy można podejść dwójako: bądź od strony obiektywnej, bądź od strony podmiotowej. Rzecz jasna, że podejście obiektywne będzie miało większą wartość diagnostyczną. Podchodząc od tej strony do zagadnienia, przyjmujemy trzy empiryczne wskaźniki wpływu grupy: 1) zmiana niewłaściwego zachowania na lekcji pod wpływem grupy, 2) aktywizacja społeczna na skutek oddziaływania grupy, 3) poprawa stosunku do nauki na skutek perswazji i pomocy kolegów.

Grupy sprawnie funkcjonujące, np. grupa II, oddziaływały najsilniej na swoich członków.

Twierdzenie o silnym wpływie grup dobrych na uczniów potwierdza się, gdy rozpatrujemy węższy zakres ich działalności, np. pracę społeczną. Tu również na podstawie takich wskaźników, jak sposób partycypacji ucznia w pracach społecznych (chętny, niechętny), czas pracy, staranność, można było jednoznacznie ustalić, że grupy dobre wywierały na swoich członków daleko silniejszy wpływ niż grupy słabe. W grupie II uczniowie zostawali niekiedy nawet po kolacji, by np. redagować gazetkę, przepisywać artykuły itp. Jak świadczą obserwacje wychowawcy, członkowie tej grupy wykonywali prace chętnie i starannie. Inaczej było w takich grupach, jak grupa V, VI. Gdy grupy te miały wykonać pracę społeczną, trudno było członkom grupy „pobierać się”, pracę wykonywano w pośpiechu i na ogół niestarannie.

Wpływ grupy na uczniów można rozpatrywać również od strony jego zasięgu, uwzględniając ilość członków grupy objętych tym wpływem.

Wpływ grupy sprawnie funkcjonujących rozciągał się na wszystkich członków grupy lub na ich większość. Przeciwnie w grupach słabych. Tam aktywizowało się zaledwie dwóch lub trzech uczniów, inni pozostawali z reguły poza orbitą wpływu grupy.

Dotychczas omawialiśmy wpływ grupy na ucznia ujmując sprawę od strony przedmiotowej. Uczniowie przynależąc do konkretnej grupy, wspólnie ucząc się i pracując społecznie, doświadczali „na własnej skórze” wpływu grupy i związku ze swoją dojrzałością umysłową, wpływ ten wyrażnie uświadamiali sobie. Wychodząc z tych przesłanek, w ankiecie z 8. V. 57. zadaliśmy uczniom między innymi pytanie: „Jaki wpływ wywiera na ciebie klasa, a jaki grupa?” Dla określenia siły wpływu uczniowie mieli posługiwać się skalą pięciostopniową: 0 oznaczało brak wpływu, 5 — wpływ najsilniejszy. Na pytanie dotyczące siły wpływu grupy odpowiedziało 35 uczniów, na pytanie odnośnie wpływu klasy — 34 uczniów.

Średnie wpływu poszczególnych grup i klasy kształtowały się, jak widać na tabeli zamieszczonej na następnej stronie.

Tabela pokazuje, że najsilniejszy wpływ grupy na ucznia istniał w grupie II, VII i I, a najslabszy — w grupie IV, V i VI. Między siłą wpływu grupy a klasy nie ma ścisłej korelacji. Ogólnie biorąc, w grupach, w których siła wpływu grupy na jednostkę była większa, silniejszy również był z reguły wpływ klasy na jednostkę.

Średnia siły wpływu grupy wynosiła 2,85, średnia siły wpływu klasy — 3,44. Wynika stąd, że według subiektywnej oceny uczniów na większość z nich silniejszy wpływ wywierała klasa niż grupa.

Grupa	Średnia wpływu grupy	Średnia wpływu klasy
I	3,8	3,4
II	5	4
III	3,5	3,7
IV	0,6	3,6
V	0,8	3
VI	0,7	3
VII	4	2,8

Aby uzyskać rozpoznanie bardziej szczegółowe i uchwycić związki w ekstremalnych wypadkach, porównajmy oceny uczniów grupy II (najlepszej) i grupy V (jednej z najłabszych).

Grupa	Uczniowie	Ocena siły wpływu	
		Grupy	Klasy
Grupa II	M. E.	5	4
	D. R.	5	4
	G. A.	5	—
	G. H.	5	4
	F. J.	5	4
	Średnia	5	4
Grupa V	C. T.	1	4
	J. J.	0	4
	P. H.	3	4
	M. A.	0	3
	W. W.	0	0
	Średnia	0,8	3

Tabela powyższa wyraźnie pokazuje, że pod względem siły wpływu grupy na ucznia grupa II zdecydowanie przewyższa grupę V (5 : 0,8). Grupa ta dominuje również nad grupą V, jeśli chodzi o siłę wpływu klasy na członków (4 : 3).

Porównawcza analiza oceny siły wpływu grupy i klasy w grupie II i V prowadzi do wniosku, że w grupie dobrze funkcjonującej uczniowie wysoko oceniają siłę wpływu grupy na siebie. Grupa słabo funkcjonująca wywiera znikomą wpływ na ucznia. Silniejszy wpływ wywiera na niego klasa. Na członków grupy dobrej zarówno grupa, jak i klasa łącznie wywiera silniejszy wpływ niż na członków grupy słabej.

Konfrontując dane dotyczące siły wpływu grupy na uczniów na podstawie ich subiektywnych ocen z siłą wpływu ujętą od strony przedmiotowej, stwierdzamy tu dużą zgodność. Z poprzednich naszych uwag wynikało, że najsilniej na uczniów wpływały grupy sprawnie funkcjonujące, mianowicie grupy I, II, VII.

Istnieje również wyraźna zgodność między ujęciem przedmiotowym i podmiotowym siły wpływu a charakterystyką grupy sporządzoną przez uczniów w odpowiedzi na hasło ankiety: „moja grupa” (8. V. 57). I tak uczeń W.W. z grupy V, słabo pracującej, nie wpływającej silnie na członków, stwierdza: „Moją grupę cechuje brak obowiązkowości, odpowiedzialności, brak szczerych chęci. Jest to najsłabsza grupa...” Siłę wpływu grupy na siebie ocenił na zero. Uczennica D.R. z grupy II, najlepszej, silnie oddziałującej na członków, pisze: „Pracę społeczną wykonujemy chętnie. W naszej grupie stosunki między uczennicami są przyjazne...” Siłę wpływu grupy na siebie oceniła ona na 5.

Reasumując dotychczasowe uwagi można stwierdzić, że zarówno na podstawie wyników metody obiektywnej, jak i subiektywnej najsilniej wpływały na uczniów grupy I, II, VII, a więc sprawnie funkcjonujące, w których istniała współpraca w nauce i działalności społecznej.

Jeżeli chodzi o zakres i treść wpływu grupy na jednostkę, to dotyczył on stosunku do nauki, pracy społecznej. Rozciągał się on również na postawę moralno-społeczną uczniów, na ich zdyscyplinowanie i uspołecznienie.

Jednym z ważnych zadań grupy było wspólne odrabianie lekcji i wzajemna pomoc w nauce. W grupach sprawnie funkcjonujących, rekrutujących się z wychowanek internatu (grupa II, VII), członkowie grupy odrabiali dość często lekcje razem, dyskutowali na temat spornych zagadnień, wyjaśniali sobie wzajemne wątpliwości itd. W związku z tym, że uczniowie w tych grupach przejawiali dość znaczną dojrzałość społeczną i zdawali sobie sprawę z ujemnych skutków niesamodzielnej pracy, odpisywanie zadań należało tu do rzadkości. W toku wspólnego odrabiania lekcji występował zjawisko pewnego wzajemnego dopingu, który szczególnie dodatnio wpływał na uczniów opieszających i niesystematycznych. Grupy przez dezaprobatę ucznia, gdy otrzymał on ocenę niedostateczną, zmieniały niejednokrotnie jego stosunek do przedmiotu. Dezaprobatą ta nie miała charakteru wyraźnej wypowiedzi krytycznej, najczęściej występowała ona w formie zmiany i ochłodzenia stosunku grupy do ucznia.

Grupy wywierały również wpływ na postawę moralno-społeczną uczniów, ich zachowanie, zdyscyplinowanie i uspołecznienie. Ten wpływ występował szczególnie na lekcjach, np. w formie zwracania uwagi koleźce z powodu niewłaściwego zachowania się. Wspólna praca i nauka sprzyjała zbliżaniu się uczniów do siebie, lepszemu wzajemnemu rozumieniu się, wyrobieniu u nich umiejętności współzycia i takich cech, jak zgodność, uczynność, takt.

Te walory oddziaływania grupy na jednostkę dostrzegali również sami uczniowie.

W ankiecie z 10. XI. 56 na pytanie „Jaki wpływ wywiera grupa na ucznia” odpowiedziało 32 uczniów. Stan ilościowy odpowiedzi dotyczących rodzaju wpływu^o przedstawia tabela (na następnej stronie).

Z tabeli wynika, że większość uczniów dostrzegała znaczny wpływ grupy na jednostkę szczególnie w zakresie nauki i zachowania.

Analizując odpowiedzi uczniów, stwierdzić trzeba, że uczniowie z grup przodujących wyraźniej dostrzegali wpływ grupy na ucznia. Większa część

^o Ilość ocen jest mniejsza od liczby uczniów, ponieważ część uczniów pisząc o wpływie grupy uwzględniała tylko jego intensywność.

uczniów pisała ogólnie o wpływie grupy na podstawie obserwacji różnych grup, część pisała na podstawie doświadczeń z własnej grupy.

Dla ilustracji przytoczymy dwie odpowiedzi uczniów — S.D. (III): „Grupa wpływa na ucznia w ten sposób, że gdy uczeń z grupy źle zachowuje się lub nie przygotowuje do lekcji i »łapie« oceny niedostateczne, wówczas cała grupa występuje przeciwko niemu, zarzucając mu, że przez niego otrzymuje oceny niedostateczne, że grupa będzie ostatnia itp. To w dużym stopniu przyczynia się do tego, że każdy stara się pracować społecznie i dobrze się uczyć i zachowywać”.

Charakterystyka wpływu	Ilość ocen
Dodatni wpływ grupy na naukę	16
Dodatni wpływ grupy na zachowanie	9
Wpływ grupy w zakresie pracy społecznej	1

D.R. (II): „Grupa w całości wpływa w dużym stopniu na członków. Nie tylko pod względem zachowania, ale i nauki. Grupa pomaga niejednokrotnie uzupełnić braki w wiadomościach, pomaga w nauce, a nawet zachęca lub po prostu zmusza do uczenia się. To przyczynia się do lepszych wyników”.

PODSUMOWANIE

Wyniki eksperymentu przeprowadzonego w jednej klasie nie upoważniają do jakichś szerszych uogólnień. Aby mieć podstawę do stwierdzenia ogólniejszych zależności i prawidłowości, trzeba by dysponować niewątpliwie materiałem empirycznym dotyczącym funkcjonowania grup w kilku lub kilkunastu klasach. Spostrzeżenia i wnioski, jakimi zamykamy artykuł, należy potraktować jako wstępne hipotezy, które ulegną uściśleniu, rozbudowaniu i weryfikacji w toku dalszych badań empirycznych typu eksperymentalnego.

Zanim podsumujemy wyniki eksperymentu, ustalmy szkieletowo istotne cechy grup, które były przedmiotem badań.

Jak wspomnieliśmy we wstępie, były to grupy na wpół formalne. Grupy te były celowo zorganizowane. Istotnymi przesłankami przy doborze członków do grup było skupienie w jednej grupie uczniów połączonych konstruktywnymi więzami osobowymi, dobrych i słabych w nauce, uczniów przykładowych i uczniów wyłamujących się z regulaminu — w celu stworzenia warunków dla dodatniego oddziaływania wzajemnego. Grupy funkcjonowały na płaszczyźnie rzeczowej; płaszczyznę tę stanowiło wspólne odrabianie lekcji i wspólna praca społeczna.

W wyniku przeprowadzonych badań zarysowuje się wyraźna zależność między funkcjonowaniem grupy a identyfikacją z grupą jej członków oraz między funkcjonowaniem grupy a wpływem jej na członków.

1. Sprawne funkcjonowanie grupy, wyższa jakość jej pracy społecznej, intensywna współpraca w nauce i dodatnie wzajemne oddziaływanie łączyły się z silniejszą identyfikacją z grupą jej członków.

2. Sprawne funkcjonowanie grupy wzmacniało siłę jej wpływów na jednostkę. Wpływ ten można ujmować bądź od strony obiektywnej, bądź od strony podmiotowej. Oba ujęcia wykazują dużą zgodność. Jeśli chodzi o podmiotową ocenę siły wpływu, to w grupach sprawnie funkcjonujących uczniowie oceniali wpływ grupy na siebie najwyższymi wskaźnikami, przy czym średnie tych wskaźników były wyższe niż średnie wskaźników wpływu klasy na uczniów. Fakt powyższy może pośrednio świadczyć o zmianie grupy odniesienia, grupą tą zamiast klasy staje się dla uczniów grupa na wespół formalna. Grupy sprawnie funkcjonujące oddziaływały na stosunek uczniów do nauki, pracy społecznej i na ich postawę moralno-społeczną.

Eksperyment naturalny wykazał, że prawidłowe funkcjonowanie grup zależy od dojrzałości, wyrobienia społecznego członków, ich obowiązkowości i umiejętności współpracy, od płaszczyzny ich wzajemnych stosunków i od nasycenia emocjonalnej więzi społecznej.

Grupy osiągające lepsze rezultaty w nauce i pracy społecznej składały się z uczniów bardziej dojrzałych społecznie, obowiązkowych, czujących się odpowiedzialnymi przed zespołem klasowym. Były to grupy interaktywne, a więc grupy, w których uczniowie kontaktowali się i współżyli z sobą nie tylko na lekcjach, lecz i poza szkołą.

Na tle dotychczasowych uwag rysuje się problem psychologicznej, społecznej i wychowawczej wartości grup na wespół formalnych w klasie.

Grupy na wespół formalne zaspokajają w mniejszym lub większym stopniu szereg istotnych potrzeb psychologicznych i społecznych ucznia, a w szczególności potrzebę stabilizacji identyfikacji z zespołem, potrzebę uczestnictwa i uznania społecznego. Wielu uczniom, szczególnie tym, którzy na skutek braku treningu społecznego lub z powodu zahamowań typu frustracyjnego nie biorą udziału w życiu społecznym klasy i na tym tle odczuwają poczucie osamotnienia, grupy umożliwiają nawiązywanie bliższych kontaktów z kolegami. W ten sposób poprzez zakotwiczenie w mniejszej grupie poprawia się ich samopoczucie, mogą zanikać frustracje i kompleksy, ustępując miejsce żywym uczuciom społecznym. Wszystko to ma niewątpliwie duży wpływ na wyprostowanie rozwoju społecznego uczniów wycofujących się z życia społecznego klasy lub odzuonych przez klasę.

Grupy na wespół formalne dobrze funkcjonujące stają się zwartymi grupami społecznymi, przekształcając się w uczniowskie grupy odniesienia, których normy i wzory w sprzyjających warunkach silnie oddziałują na przekonania i zachowania uczniów. W grupach tych zacieśniają się i pogłębiają stosunki między uczniami, przy czym ze społecznego, jak i wychowawczego punktu widzenia ważne jest to, że są to stosunki równorzędne. Na podłożu rzeczowych stosunków z kolegami grupy formuje się jej nowa rola społeczna, która w wielu zakresach życia szkolnego może determinować zachowanie ucznia lub wpływać na zmianę dotychczasowego negatywnego zachowania. Rola ucznia klasy jest zbyt ogólna i nieokreślona w niektórych ważnych zakresach, rola natomiast członka węższej grupy społecznej splata ucznia systemem funkcji, powinności i poddaje go presji i działaniu grupy, z którą identyfikuje się, i dzięki temu może silniej, niż rola klasy, określać jego postawy, opinie i zachowanie. Utworzenie grup na wespół formalnych zastępuje żywiołową i swobodną grę sił w klasie przemysłanym z wielu punktów widzenia układem stosunków i działań wzajemnych. Z racji swojej struktury społecznej (w grupach dominują stosunki rzeczowe) grupy te nie przekształcają się w cia-

sne, partykularystyczne formacje uczniowskie. A więc istnienie grup na wespół formalnych w klasie nie obniża bynajmniej jej zwartości, lecz przeciwnie, podnosi ją, gdyż likwiduje spontaniczne podziały na uczniów dobrych i słabych, lubianych i nielubianych lub podziały bazujące na innych podstawach. Przemysłana konstrukcja grup na wespół formalnych w klasie umożliwia formowanie w niej pozytywnego układu stosunków społecznych i podnoszenia jej jednolitości.

Również niemałe wartości wychowawcze tkwią w pracy i funkcjonowaniu grup na wespół formalnych. Wartości te zająbiają się z wartościami psychologicznymi i społecznymi. Grupy na wespół formalne przyczyniają się do kształtowania u uczniów nawyków i umiejętności współpracy, uczą ich wspólnego podejmowania decyzji, rzeczowej dyskusji, uzgadnianie osobistych pragnień i potrzeb. Praca w grupie ogranicza postawę egoistyczną ucznia, formując u niego elementy postawy społecznej. Wszyscy członkowie grupy mają szerokie możliwości pełnej aktywizacji społecznej. Pozycja ucznia w grupie zależy głównie od jego udziału w życiu grupy, od przejęcia się jej zadaniami, od realnego wkładu pracy. Między uczniami — jak wspominaliśmy — kształtują się stosunki równorzędne, oparte na rzeczowej współpracy. Każdy ma możliwość wpływania swoją opinią na przebieg pracy, może wysuwać cenne pomysły bez obawy, że na skutek niewłaściwego układu stosunków zostaną one zapoznane bądź niedocenione. W grupach na wespół formalnych powstaje u uczniów poczucie współodpowiedzialności za pracę i ogólny poziom grupy, pojawia się wzajemne oddziaływanie wychowawcze prowadzące do zdyscyplinowania uczniów, aktywniejszego udziału w pracach społecznych i sumiennego odrabiania lekcji. U uczniów w związku z tym tworzą się pozytywne wzory osobowe. Grupy na wespół formalne przyczyniają się nie tylko do organizowania umiejętności współpracy i dodatniego wzajemnego oddziaływania. Również sprzyjają one powstawaniu u uczniów uczuć społecznych, wzajemnej życzliwości, zaufania, uczynności, krótko mówiąc — uczą ich zgodnego współżycia. Jak widać z powyższego, w grupach formują się stosunki społeczne czynne pod względem wychowawczym, wyżej zorganizowane.

To, co dotychczas napisaliśmy o pozytywnych grupach na wespół formalnych, nie świadczy bynajmniej, że w ich funkcjonowaniu nie mogą wystąpić elementy destruktywne, wypaczające istotny sens pracy tych grup lub hamujące ich pracę. W części empirycznej artykułu zostały wymienione niektóre z tych czynników. Należy do nich między innymi niewłaściwy dobór członków grupy, „nierównoważność” grup w klasie, konflikty międzygrupowe na tle ocen i współzawodnictwa, zamykanie się grup w ramach własnych prac i zadań i niedostrzeganie spraw ogólnoklasowych lub nieczułość na nie. Czynniki te nie należą do rzędu strukturalnych, są związane z błędami bądź zaniedbaniami ze strony kierownictwa pedagogicznego, i jako takie są usuwalne.

Pozostaje jeszcze do rozważenia sprawa, czy z punktu widzenia potrzeb społecznych, od strony warunków, w jakich będzie w przyszłości żył i pracował nasz wychowanek, koncepcja grup na wespół formalnych jest uzasadniona. Przeprowadzimy dowód w sposób pośredni. Zarówno grupy formalne, jak i nieformalne jako podstawa organizacji procesu wychowania społecznego nie gwarantuje w pełni osiągnięcia podstawowych celów wychowania społecznego, a więc wyrobienia u uczniów postawy społecznej i uformowania umiejętności współżycia i współpracy. W pierwszych praca z reguły ma charakter zadany, obowiązkowy, stosunki między

uczniami są luźne, powierzchowne i dorywcze. Brak tu silniejszego wzajemnego oddziaływania. Wpływ taki pojawia się w grupach nieformalnych, lecz nie zawsze ma on dodatni kierunek. W grupach tych współzycie często na podłożu zabawowym spycha na margines efektywną współpracę. Stosunki przyjacielskie przekształcają się nierzadko w fałszywą solidarność i w tak zwaną klikowość. Wysuwają się one na plan pierwszy, hamując często i udaremniając indywidualne wartościowe pomysły i współdziałanie oparte na przesłankach rzeczowych.

Wydaje się, że grupy na wół formalne, a więc grupy, w których rzeczową współpracę łączy się z pewną więzią osobową, reprezentują typ grupy przewyższający pod względem wartości psychologicznych, społecznych i wychowawczych grupy formalne lub nieformalne. Uczą one ucznia współpracy i współzycia z kolegami, kształtują między nimi demokratyczny układ stosunków. Przyszłe uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym wychowanka będzie wymagało współzycia i współpracy z ludźmi, których się z reguły nie wybiera, a których się zastaje. W ramach rzeczowej współpracy wychowanek będzie nawiązywał z nimi bliższe stosunki typu osobowego. Nawyki i umiejętności wyniesione ze szkoły, a szczególnie z pracy w grupach na wół formalnych mogą okazać się w nowych warunkach w wielu zakresach adekwatne i przydatne. To jest pozytywne uzasadnienie wartości grup na wół formalnych w wychowaniu szkolnym.

Z. ZABOROWSKI

JAK PRZYGOTOWYWAŁIŚMY NAUCZYCIELI — DZIAŁACZY SPOŁECZNYCH

Nauczyciel uczy, wychowuje i pracuje społecznie. Pracuje w szkole i poza szkołą, z dziećmi i z ludźmi dorosłymi. Konieczność pracy społecznej nauczyciela w środowisku tkwi w swoistości nauczycielskiego zawodu. Zjawisko to występuje wszędzie, bez względu na stopień organizacyjny szkoły i bez względu na stopień rozwoju cywilizacyjnego i kulturalnego środowiska, w jakim szkoła się znajduje. Więź ze środowiskiem, jedność oddziaływań wychowawczych, współpraca z rodzicami — to podstawowe elementy socjalistycznej pedagogiki.

Działanie społeczne nauczyciela to pojęcie szerokie, różnie przez różnych ludzi rozumiane. W wypowiedzi niniejszej nie kuszę się o jego zdefiniowanie. W istocie rzeczy i działalność podstawowa nauczyciela — nauczanie i wychowywanie dzieci w szkole — należy również do kategorii działania społecznego. W opisanych niżej doświadczeniach pojęcie pracy społecznej nauczyciela ujmuję w zakresie potocznym, węższym — jako formę nauczyciela nie wchodzącą w zakres jego obowiązków służbowych, a więc to wszystko, co się mieści poza godzinami lekcyjnymi, co odnosi się głównie do społeczeństwa pozaszkolnego i co zazwyczaj nie jest honorowane finansowo.

Naturalnie, forma tak pojętego działania społecznego nauczyciela związana jest jak najściślej z charakterem środowiska, w jakim nauczyciel pracuje, z rodzajem zadań, jakie przed tym środowiskiem stawia życie, i z możliwościami intelektualnymi i fizycznymi nauczyciela. Inaczej ta

praca wyglądać będzie w mieście, inaczej w osiedlu czy na wsi. A i w ramach tego podziału inne zadania stać będą przed środowiskiem robotniczym w mieście, inne przed środowiskiem inteligencji pracującej, inne przed rolnikami gospodarującymi we wzorowej spółdzielni produkcyjnej, inne przed gospodarującymi indywidualnie. W każdym jednak z tych wypadków, niezależnie od charakteru i przekroju socjalnego środowiska — zasada pracy społecznej nauczyciela jest jedna. Praca ta powinna wynikać z funkcji społecznej szkoły jako placówki nauczającej i wychowującej, powinna być związana z przygotowaniem pedagogicznym nauczyciela, a w ramach tego przygotowania z jego zamiłowaniem. Upraszczać rzecz — chodzi o to, aby pedagog nie wyręczał w pracy terenowej np. urzędnika skupu, gdyż z większym pożytkiem pracować może w zakresie propagowania wiedzy. A i tutaj nauczyciel fizyki nie poprowadzi kółka śpiewaczego, gdyż łatwiej mu pracować w dziedzinie mechanizacji wsi.

Czy działania społeczne można nauczyć, czy można wykształcić działacza społecznego? Pytanie należy do rzędu retorycznych, a odpowiedź na nie może być tylko twierdząca. Oczywiście, jak w każdym nauczaniu, tak i tutaj chodzi o niezbędne zadatki psychofizyczne kandydata. Jeżeli jednak w liceum pedagogicznym mamy już do czynienia z kandydatem na nauczyciela, to tym samym przygotowywać go można skutecznie na przyszłego działacza społecznego.

W wypowiedzi niniejszej pragnę omówić wybrane formy pracy wychowawczej stosowane w tym zakresie w latach ubiegłych w Liceum Pedagogicznym w Radzyminie.

I. ŚRODOWISKO

Radzymin to miejscowość o zróżnicowanym przekroju socjalnym i zróżnicowanej atmosferze moralnej. Z jednej strony niewielka stosunkowo odległość od Warszawy rzutuje niewątpliwie dodatnio na zajęcia, styl, poziom życia i myślenie tej części, przeważnie napływowej, ludności, która dojeżdża do pracy w stolicy. Z drugiej znów strony — wieloletnie tradycje zaściankowe, rolniczy charakter okolicy i wiejski, ustabilizowany tryb życia mieszkańców stałych — nadaje miasteczku elementy typowo prowincjonalne.

Rodzące się z trudem elementy nowego borykają się na co dzień w Radzyminie z elementami zacofania.

Liceum Pedagogiczne w Radzyminie istnieje już lat kilkadziesiąt. Dorośliło się tu swoich tradycji, nadaje ton miejscowemu życiu kulturalnemu. Warunki lokalne szkoły przeciętne — własny, nieco za szczupły, a ostatnio uszkodzony na skutek pożaru gmach szkolny, internat, ogród i budynki gospodarcze.

Uczniowie liceum to w 80% synowie i córki chłopów z kilku powiatów wschodniej części województwa warszawskiego. Młodzież ta wywodzi się głównie z rodzin małorolnych; przychodząc do szkoły liczy na otrzymanie miejsca w internacie i stypendium. Uczniowie wiedzą, że po uzyskaniu dyplomu nauczycielskiego pójdą do pracy do szkół wiejskich. Większość młodzieży, zwłaszcza w latach ostatnich, przyjmowała to jako rzecz uzasadnioną i zrozumiałą. Myliłby się jednak ktoś, kto by sądził, że wszyscy uczniowie pracę nauczycielską w ogóle, a perspektywę zatrudnienia na wsi w szczególności traktowali z entuzjazmem, że zawód ten obierali świadomie, z zamiłowaniem. Takich była może połowa. U innych zamiło-

wanie do pracy nauczycielskiej trzeba było dopiero wzbudzać i kształtować. Jeżeli i ci ostatni, ci „bez powołania” stawiali się również reflektantami pracy na wsi, to rozumieli najczęściej tę pracę jako formę lżejszego życia. Po prostu na wsi było im łatwiej utrzymać się. Były dziewczęta, które liczyły przy tym na pomoc rodziców.

II. ZAŁOŻENIA

Rada Pedagogiczna Liceum i z racji obowiązku, i z racji swego przekonania i ambicji miała jak najlepsze chęci wychować z młodzieży tej dobrych nauczycieli. Pod pojęciem nauczyciela dobrego rozumiemy takiego pracownika oświaty, który posiada:

- odpowiednią postawę moralną,
- gruntowną wiedzę rzeczową,
- chęć i umiejętność pogłębiania wiedzy,
- umiejętności metodyczne (przekazywanie wiedzy),
- cechy działacza społecznego.

W tym ostatnim wypadku (cechy działacza) chodziło nam o ukształtowanie takiego nauczyciela, który będzie chciał i który będzie potrafił wykorzystywać swe przygotowania dla celów społecznych do pracy w środowisku.

1. Plan wychowawczy

Proces przygotowywania działacza społecznego musiał posiadać swą dokumentację. W zakres dokumentacji wchodziły plany i sprawozdania z ich realizacji.

Terminu „przygotowywania działacza” nie utożsamialiśmy z terminem „wychowanie społeczne”. Wychowanie społeczne to coś szerszego, co determinowało działanie praktyczne. Przygotowywanie działacza wynikało z wychowania moralnego — społecznego, ale oznaczało pewne czynności typu praktycznego.

Tak też wyglądało to w planach pracy. „Przygotowywanie działacza” mieściliśmy w „wychowaniu społecznym”, a to z kolei ujmowaliśmy łącznie z wychowaniem moralnym. Plan wychowawczy szkoły był organiczną częścią planu ogólnego. (Plan ogólny składał się z problemów organizacyjnych, dydaktycznych, wychowawczych, administracyjnych).

Podobnie jak i inne dziedziny planu, plan wychowawczy, a w nim dział „przygotowywanie społecznika”, był wieloetapowy. Założenia i wszelkie poczynania jednostkowe wchodziły w skład planów miesięcznych, plany miesięczne były składową częścią planów kwartalnych i rocznych (ustalonych przy czynnym współudziale całej młodzieży), plany roczne zaś stanowiły część perspektywicznego planu pięcioletniego. Okres pięcioletnia oznaczał pełny cykl kształcenia nauczyciela (5 klas).

Plan wychowawczy roczny, a w nim sprawy „przygotowywanie społecznika”, opracowywany był w rozbięciu na poszczególne klasy pod koniec każdego roku szkolnego (w czerwcu). Doświadczenia i przemyślenia wakacyjne plan ten korygowały i „uszczegółowiały”, tak że w ostatnich dniach sierpnia Rada Pedagogiczna zatwierdzała gotowy zestaw zadań. Wszystkie inne plany poszczególnych instancji szkolnych (organizacji młodzieżowych, kół, sekcji itp.) montowane były w swoim zakresie w myśl tych samych założeń i w podobny sposób formalny.

Jak zaznaczyłem wyżej, przygotowywanie przyszłego działacza warun-

kowaliśmy wpojeniem w niego określonych norm postępowania. W tym celu wykorzystywaliśmy zadania uwypuklone w innych działach planu pracy szkoły — kształtowanie naukowego poglądu na świat, patriotyzmu, internacjonalizmu, poszanowania dobra społecznego, świadomej dyscypliny. Pamiętając o tamtych — szczególną jednak praktyczną uwagę zwracaliśmy w opisywanym dziale na techniczną stronę zagadnienia. Chodziło nam szczególnie o to, aby ukształtować w wychowaniu elementy postępowania zgodnego z etyką niezależną, aby uwydatnić takie cechy charakteru, jak: odwagę w głoszeniu swych przekonań, prawość, wrażliwość na wszelkie zło. Mówiąc innymi słowy — wysiłki nasze zmierzały do tego, aby przygotować wiejskiego działacza oświatowo-kulturalnego, pracującego w kierunku przebudowy wsi, postępującego i kształtującego postępowanie innych zgodnie z normami etyki niezależnej.

2. Przesłanki

Aby plan naszego działu nie pozostał na papierze, musieliśmy go oprzeć na podstawach realnych, odwołać się do potrzeb życia i zainteresowań młodzieży.

Podobnie jak i w całym planie wychowawczym, tak i w tym dziale o wyborze form pracy zdecydowały takie przesłanki, jak:

a. Znajomość aktualnych zadań politycznych i społecznych stojących przed szkołą.

b. Analiza doświadczeń i niedociągnięć pracy ubiegłorocznej.

c. Gruntowne poznanie środowiska rodzinnego i społecznego młodzieży.

d. Poznanie środowisk, w których młodzież będzie pracować po ukończeniu nauki.

e. Stałe zaznajamianie się z perspektywami i możliwościami rozwoju rolniczego, społecznego i kulturalnego regionu. Perspektywy rozwoju terenowego ujmowaliśmy w ramach ogólnopaństwowej polityki państwa wobec wsi.

Generalnie te przesłanki staraliśmy się wprowadzić w życie praktycznie — zarówno przed ułożeniem planu pracy, jak i w trakcie realizacji planu — przez:

— samokontrolę nauczycieli,

— stałe kontakty osobiste i pisemne z rodzicami w szkole,

— odwiedzanie domów naszych uczniów,

— w miarę możliwości branie udziału w ważniejszych zebraniach organizacji wiejskich,

— udział rodziców i oficjalnych przedstawicieli wsi w imprezach szkolnych,

— organizowanie zbiorowych wycieczek na wieś (poznawanie wsi, do-
raźna pomoc).

3. Wykonawcy

Kto wykonywał te plany? W zakresie Rady Pedagogicznej — nauczyciele i wychowawcy. Opiekę polityczną sprawowała organizacja partyjna, pedagogiczną i administracyjną — dyrekcja, formalno-sprawozdawczą — wyznaczony nauczyciel.

Wśród instancji młodzieżowych przygotowaniem przyszłych społeczników zajmowały się bezpośrednio:

Koło Związku Młodzieży Wiejskiej (starsza młodzież),

Samorząd Uczniowski i jego sekcje (cała młodzież).

Aby zapobiec dwutorowości i wykonywaniu tych samych zadań, obie organizacje podzieliły się zadaniami. Związek Młodzieży Wiejskiej przejął zagadnienia o nastawieniu teoretycznym i światopoglądowym, Samorząd zaś realizował zadania o nachyleniu praktycznym. Zamierzeniem ZMW i Samorządu sprzyjały wysiłki wszystkich innych organizacji, jak Spółdzielni Uczniowskiej, Szkolnego Koła Turystyczno-Krajoznawczego, PCK, praca kół przedmiotowych i kół zainteresowań.

III. FORMY PRACY

Szkolne Koło Związku Młodzieży Wiejskiej (jemu bowiem głównie poświęcę tę część opisu) w formach swej pracy starało się uwypuklić słowa Deklaracji Ideowo-Programowej ZMW: „...Pragniemy, aby młodzież w naszych szeregach wychowywała się na ludzi skromnych, pracowitych, zaradnych, śmiało i z uporem umiejących pokonywać wszelkie trudności na drodze do wytkniętego sobie celu, na ludzi uczynnych i koleżeńskich, na ludzi uspołecznionych, o prawym, silnym charakterze”.

Sens powyższego sformułowania przekładaliśmy na język pedagogiczny. Tak się szczęśliwie złożyło, że wychowawcami klas, z których rekrutowali się członkowie ZMW, byli nauczyciele — członkowie Towarzystwa Szkoły Świeckiej. Nauczyciele ci uczęszczali na ważniejsze zebrania organizacji młodzieżowej, inspirowali tam szereg praktycznych posunięć uczniów. Hasła szerzenia kultury i oświaty rolniczej na wsi połączono zatem z hasłami oświaty świeckiej. Sądziliśmy, że wiązanie tych spraw przyniesie pozytywne rezultaty, i na ogół — jak wykazała praktyka — w przypuszczeniach tych nie pomyliliśmy się.

Cel, jaki przyświecał naszemu szkolnemu kołu ZMW w jego różnorodnych formach pracy, był dwojaki: poznawczo-wychowawczy i dydaktyczny. W pierwszym wypadku chodziło o to, aby uczeń sam poznał wieś i jej aktualne sprawy, aby brał udział w bieżących pracach organizacji, pogłębiał wiadomości i zainteresowania rolne, poznawał piękno wsi i nauczył się wieś kochać. W wypadku drugim chodziło o to, aby przyszły nauczyciel poznał różne formy pracy społecznej na wsi, aby zdobył umiejętności metodyczne, które pozwolą mu stać się inicjatorem i organizatorem pracy społecznej na wsi.

Tak rozumianej pracy szkolne koło ZMW nie ograniczało tylko do swych członków. Do określonych zadań starano się przy pomocy Samorządu wciągnąć możliwie całą młodzież liceum. Wspomnieć należy również i o tym, iż część młodzieży klas piątych (zwłaszcza ci uczniowie, którzy zamierzali pójść na studia lub do pracy w mieście) powołała do życia młodzieżowe sekcje TSS i ZNP. Aczkolwiek sekcje te miały również na celu przygotowywanie swych członków do przyszłego czynnego udziału w życiu społecznym — robiły to pod innym nieco kątem widzenia i przy użyciu innych metod.

Spośród form pracy stosowanych przez koło ZMW wymieniam ważniejsze:

1. Przystępne odczyty i prelekcje na aktualne tematy światopoglądowe z zakresu etyki świeckiej. Tematykę wysuwała doraźnie sama młodzież. Przykładowo były to takie zagadnienia, jak: etyka religijna a etyka świecka, podstawy etyki niezależnej, etyka zawodowa. Niejednokrotnie prelekcje przybierały charakter swobodnej, żywej wymiany zdań. Prelegentami byli przedstawiciele Zarządu Wojewódzkiego Towarzystwa Szkoły Świeckiej.

2. Prelekcje na aktualne tematy rolne. Były to najczęściej spotkania z naukowcami — specjalistami zagadnień rolnych, lub z doświadczonymi praktykami — organizatorami życia produkcyjnego i kulturalnego na wsi. Spotkania organizowano zależnie od potrzeb, przeciętnie raz na dwa miesiące.

3. Dyskusje i rozmowy na temat wybranych krótkich publikacji lub artykułów z „Nowej Szkoły”, „Wychowania”, „Zarzewia”, „Walki Młodych”, „Chłopskiej Drogi” i innych.

4. Doraźne, wieczorne pogadanki i dyskusje pod kierunkiem nauczycieli na tematy związane z kulturą, obyczajami, życiem społecznym i atmosferą moralną wsi, z których rekrutowała się młodzież. Materiału dostarczali uczniowie, zebrania nosiły charakter roboczy. Przykładowa tematyka:

- a) specyfika moralności wiejskiej,
- b) sposoby kształtowania moralności wsi,
- c) elementy postępowe i wsteczne tradycji wiejskich,
- d) jak walczyć z zabobonami i przesądami,
- e) współczesna dziewczyna wiejska,
- f) współczesny chłopiec wiejski,
- g) prawo spadkowe, jego realizacja i konsekwencje.

Rozmowy tego rodzaju toczyły się nierzadko również na tzw. godzinach do dyspozycji wychowawcy klasy. Z każdej wymiany zdań nauczyciel starał się wyciągać wnioski.

5. Wyjazdy zbiorowe na ciekawsze sztuki, na wystawy rolnicze, do muzeów — ziemi, techniki — celem zaznajomienia się z aktualnymi kwestiami społeczno-moralnymi oraz — w odniesieniu do dziedziny ekonomicznej — z perspektywami mechanizacji i unowocześnienia produkcji rolnej.

6. Udział w niektórych zebraniach kół terenowych TSS, ZMW, w zebraniach samorządów kółek rolniczych, kół gospodyń, zarządów PGR i spółdzielni produkcyjnych.

7. Wykorzystywanie audycji radiowych, widowisk telewizyjnych, filmów i przeżrocy ze szczególnym uwzględnieniem problematyki wsi.

Wymienione wyżej przykładowo zagadnienia dostosowane były do poziomu członków, korelowały z planami wychowawczymi poszczególnych klas, a tam gdzie to się dało — z programem nauczania. Rola nauczyciela w tych pracach ograniczała się do inspirowania i wyciągania wniosków.

Już w tym pierwszym dziale typu słowno-teoretycznego starano się szereg spraw wykorzystywać od strony praktycznej. Szczególnie mocno występowało to w takich zajęciach, jak:

1. Konsultacje robocze pod kierunkiem praktyków na tematy:
 - jak zorganizować pracę świetlicową w warunkach trudnych,
 - formy dokształcania wiejskiej młodzieży pozaszkolnej,
 - formy szerzenia wiedzy rolniczej na wsi.

W zajęciach tych uczestniczyli także byli absolwenci liceum oraz wyróżniający się w pracy nauczyciele wiejscy.

2. Przystosowanie spółdzielcze młodzieży. Różnorodność form:

- praca w spółdzielni uczniowskiej,
- pomoc w pracach sprawozdawczych w Spółdzielni Spożywców,
- zespołowe sadzenie drzew i krzewów,
- obsadzanie dróg drzewami,
- pomoc w obsadzaniu sąsiednich zagród żywopłotami,
- zorganizowanie sezonowego punktu skupu owoców,

- naprawa sprzętu szkolnego w pracowni robót ręcznych,
- budowa boiska sportowego.

3. Kształtowanie umiejętności metodycznych:

- jak zorganizować kurs problemowy,
- jak współpracować z Uniwersytetem Powszechnym,
- jak współpracować z kółkiem rolniczym,
- jak założyć koło ZMW,
- jak założyć koło TSS,
- jak założyć koło gospodyń wiejskich,
- sposoby korzystania z czasopism i książek o treści światopoglądowej,
- sposoby korzystania z czasopism i książek rolniczych.

Zwracaliśmy uwagę, aby uczestnicy naszych zajęć prowadzili notatki, w których znajdują się ciekawsze myśli z prelekcji, wskazówki metodyczne oraz zapiski z doświadczeń własnych.

To, co podałem wyżej, związane było z konieczności z formą słowną, z nauczaniem — nie było to jeszcze działanie praktyczne. Stwierdzenie takie nie oznacza wszakże rezygnacji z działania praktycznego.

Podane wyżej wybrane formy pracy znalazły swe odbicie praktyczne w działalności na co dzień koła ZMW i Samorządu.

Zależało nam bardzo na tym, aby oddziaływanie wychowawcze nie ograniczało się tylko do treści słownej i wizualnej. Poszczególne więc sekcje Samorządu, przy czynnym współudziale koła ZMW, uczyły młodzież takich umiejętności praktycznych, jak:

- samodzielne prowadzenie poletka doświadczalnego w ogrodzie szkolnym,
- pielęgnowanie drzew owocowych i krzewów,
- współpraca przy racjonalnej hodowli trzody chlewnej (chlewnia szkolna liczyła ok. 40—50 tuczników),
- zajęcia praktyczne w pasiece,
- organizacja pracy w kuchni — nauka racjonalnego żywienia (dyżury dziewcząt w kuchni i w jadalni),
- sposoby organizowania przyjęć (wieczorki towarzyskie),
- jak pielęgnować niemowlę (zajęcia praktyczne na modelach pod kierunkiem lekarza szkolnego),
- jak urządzić mieszkanie (zajęcia praktyczne pod kierunkiem plastyka — nauczyciela rysunków i pracy ręcznej),
- jak prowadzić czytelnictwo (dyżury w bibliotece i w czytelni),
- jak doradzać w kłopotach natury prawnej,
- jak organizować zebrania i imprezy wiejskie (praca wśród wybranych organizacji wiejskich),
- jak wprowadzać i propagować mechanizację (kurs motoryzacyjny na prawo jazdy dla chłopców).

Te i podobne zadania typu praktycznego staraliśmy się ująć w odpowiednie realne harmonogramy, dostosować je do zainteresowań poszczególnych uczniów i rozłożyć równomiernie na wszystkich. Na zebraniach kwartalnych typu organizacyjnego składano sprawozdania i dzielono się oświadczeniami.

IV. WARUNKI REALIZACJI ZADAŃ WYCHOWAWCZYCH

O powodzeniu naszych poczynań decydowało bardzo wiele czynników. Wśród nich były czynniki subiektywne, zależne od nas, były i obiektywne, do których musieliśmy się stosować i z którymi należało się liczyć.

Nie zawsze i nie wszystkie z zaplanowanych zadań udawało nam się zrealizować. Zdarzały się pewne zadania na wyrost, bywały jednak i takie, które wykonywaliśmy z nawiązką. W trakcie realizacji zadań, zwłaszcza typu światopoglądowego, rolę hamującą odgrywały obciążenia i przesady wyniesione z domu. Znalazło to swój wyraz w zakresie praktyk religijnych (oficjalnie religii w szkole nie było), w zakresie niektórych przyzwyczajeń, a nawet w dziedzinie higieny osobistej.

Gwarancją powodzenia określonego zadania było zawsze wszechstronne i dokładne jego przemyślenie, dobra wola uczniów, entuzjazm organizatorów i pomoc nauczycieli. Najgroźniejszym naszym przeciwnikiem była obojętność i nuda.

V. REZULTATY

Są to rzeczy trudno wymierne. Liceum Pedagogiczne w Radzyminie opuściło w latach 1956—60 około 250 absolwentów. 90% tych ludzi pracuje na wsi. Przynajmniej połowa z tej liczby to nauczyciele ofiarni, cenieni w swych środowiskach i odznaczani za swą sumienną pracę zawodową i społeczną przez organizacje społeczne i władze państwowe. Nauczyciele ci coraz skuteczniej wprowadzają na wieś elementy postępu. Można śmiało powiedzieć, że ludzie ci wieś pokochali. Satysfakcją dla ich macierzystej szkoły jest fakt, że większość absolwentów nie zapomina o swych dawnych wychowawcach, że absolwenci nadal się byłych wychowawców radzą, że wreszcie doświadczeniami swymi dzielą się z młodszymi kolegami w liceum.

Trudno w zwięzłej wypowiedzi wyczerpać ogrom spraw związanych z przygotowaniem nauczyciela na działacza społecznego. Chcąc zagadnienie potraktować głębiej, należałoby omówić je na tle całokształtu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, uwzględnić wpływy rodziny, środowiska, poruszyć szereg czynników pozornie ubocznych, pozaszkolnych, których umiejętne wykorzystanie wzbogaci nasze usiłowania pedagogiczne.

Opis niniejszy spraw tych nie obejmuje. Z tych samych względów nie ilustrowałem zawartego tu materiału przykładami i statystyką szczegółową. To, co podałem, jest garstką przykładów. Przykładów takich jest wiele w każdym zakładzie kształcenia nauczycieli. Teoria i praktyka pracy w zakresie przygotowywania nauczyciela-działacza społecznego na wsi czeka na opracowanie.

„POLSKA LEWICA SPOŁECZNA WOBEC OŚWIATY W LATACH 1919 — 1939”
Wybór materiałów. PZWS Warszawa 1960 ss. 487

Pod tym tytułem ukazała się obszerna, bo 487 stronic licząca książka, zawierająca wybór materiałów, artykułów i dokumentów związanych z historią walk lewicowych sił społecznych o postępowe oblicze oświaty w Polsce w okresie międzywojennym.

Ukazanie się powyższej publikacji jest momentem znamienym w sytuacji dzisiejszej. Podsumowując doświadczenia minionego szesnastolecia, u progu dalszych zmian w ustroju szkolnictwa Polski Ludowej, warto i należy w sposób pełniejszy poznać i skorzystać z tradycji walk o postępową i niezależną szkołę. Charakterystyczne bowiem jest dla historii pedagogiki, że w większości nauczycielskiego działania i nauczycielskich wystąpień obserwuje się lepszą znajomość, a przynajmniej chętniejsze sięganie do źródeł postępowej myśli oświatowej Odrodzenia, do czasów Komisji Edukacji Narodowej czy prądów 'dziewiętnastowiecznych aniżeli do tradycji międzywojennych. A przecież bardzo wielu nauczycieli starszego pokolenia odgrywało w zmaganiach z polityką oświatową burżuazji rolę ważną i decydującą. Być może, niepoślednią przyczyną wspomnianego zjawiska jest ów brak perspektywy, brak bardziej oddalonego w czasie, a przez to w pełni uogólniającego i krytycznego spojrzenia na okres niedawny. Tak czy inaczej, widzi się, że starsi tematów tych nie wskrzeszają, młodzi zaś nauczyciele o dziejach oświaty międzynarodowej dowiadują się ze źródeł niepełnych, w sposób połowiczny.

Z wymienionych względów zainicjowana przez Towarzystwo Szkoły Świeckiej a opracowana przez Bronisława Ługowskiego i Eugeniusza Rudzińskiego *Polska lewica społeczna wobec oświaty* spełnia funkcję ważną, wypełnia bowiem istniejącą w tym zakresie lukę. Studiując zawarte w publikacji materiały, współczesny, zwłaszcza młody nauczyciel, działacz społeczny czy oświatowy poszerzy swój zakres wiedzy o dwudziestolecie i zda sobie sprawę z tego, iż okres międzywojenny nie stanowił, ograniczonej warunkami rządów burżuazji, stagnacji ani przerwy w procesie demokratyzacji szkoły. Proces ten o różnym nasileniu trwał w dwudziestolecie w sposób ciągły i zawsze bardzo mocno nurtował wszystkie postępowe odłamy społeczeństwa. Występował on w postaci walki o jednolity, oparty na siedmioletniej szkole powszechnej, ustrój szkolny, o naukowe treści w nauczaniu i wychowaniu, o równy start i jednakowe możliwości kształcenia się dla całej młodzieży bez względu na przynależność klasową i stanowisko rodziców. Walka ta wyrażała się bardzo mocno w przeciwstawieniu się procesom faszystacji i klerikalizacji szkoły. Program oświatowy był częścią składową programów działania lewicowych ugrupowań politycznych i wszystkich postępowych sił społecznych w kraju.

Lewica społeczna już w latach dwudziestych występuje bardzo mocno przeciwko reakcyjnym koncepcjom oświatowym burżuazji i przeciwko takim aktom prawnym, jak tzw. ustawa utrakwistyczna w roku 1924, konkordat z roku 1925 i projekt reformy szkolnictwa St. Grabskiego z roku 1925. Wymienione akty ograniczały dostęp do szkół szerokim rzeszom młodzieży, dyskryminowały ludność mniejszości narodowych, podporządkowywały szkołę klerowi. W wyniku presji lewicy społecznej niektóre z reakcyjnych aktów traciły na swej ostrości, inne, jak np. osłabiony projekt Grabskiego, musiały być wycofane spod obrad Sejmu. W mobilizowaniu opinii publicznej poważną rolę odegrała w tym czasie działalność postępo-

wych towarzystw oświatowych kierowanych przez Komunistyczną Partię Polski i Polską Partię Socjalistyczną.

Wielu działaczy komunistycznych podejmuje pracę w Komisji Centralnej Związków Zawodowych, Związku Robotniczych Stowarzyszeń Spółdzielczych, w Klubach Młodzieży Robotniczej, w Uniwersytetach Ludowych. Komuniści rozumieją, że w walce o postępową oświatę niezbędne jest skoordynowanie prac wszystkich postępowych stowarzyszeń oświatowych. Z tych względów utworzone zostaje Towarzystwo Kultury Robotniczej, którego organem prasowym staje się „Kultura Robotnicza”. Wśród wielu działaczy Towarzystwa na czoło występują: Stefania Sembołowska, Zygmunt Heryng, Jan Hempel, Stefan Rudniański. Poważne prace w zakresie szerzenia oświaty prowadzi również Polska Partia Socjalistyczna. W kierowanej przez PPS pracy Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego na czoło wysuwają się tacy aktywiści, jak Kazimierz Czapiński, Adam Feliks Próchnik, Stanisław Dubois i inni.

Mimo poważnych wysiłków lewicy sytuacja oświaty w Polsce w latach trzydziestych staje się katastrofalna. Antyludowa polityka oświatowa burżuazyjnych rządów powoduje, że w połowie lat trzydziestych co piąty obywatel był analfabetą, a co drugi otrzymywał wykształcenie na poziomie 1—4 klas. Powstaje konieczność zwiększenia wysiłków celem zaradzenia złu. Dochodzi do współdziałania lewego skrzydła PPS z komunistami. Działalność lewicy politycznych popierana jest poczynaniami działaczy oświatowych i intelektualistów skupionych m. in. wokół „Miesięcznika Nauczycielskiego”. Główną rolę odgrywają tu: Tadeusz Ludwik Strzałkowski, Czesław Wycech, Władysław Spasowski, Waclaw Tułodziecki, Teofil Wojeński.

Walka o postępowe oblicze oświaty toczy się żywym nurtem w szeregach nauczycielskich. Występuje ona w postaci przeciwstawienia się nagonkom faszystowskim, przeciwko supremacji i roli księdza w szkole. Nauczyciele zabierają głos w jednolitofrontowych czasopismach, takich jak: „Lewy Tor”, „Lewar”, „Oblicze Dnia”, „Głos Współczesny”, „Po prostu”, „Karta”, „Sygnały”; biorą udział w powstałym w roku 1932 Towarzystwie Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”. Opublikowana w roku 1936 w imieniu komunistów, socjalistów i ludowców Platforma Zjednoczonej Opozycji ZNP domaga się między innymi powszechnego, bezpłatnego i świeckiego nauczania i wychowania w duchu współpracy międzynarodowej. W latach późniejszych proces radykalizacji ogółu nauczycielstwa występuje jeszcze wyraźniej. Postępowi nauczyciele i działacze społeczni wypróbowują w ramach RTPD, czy na terenie warszawskim w słynnej WSM — nowe metody wychowawcze i nowe metody organizowania oświaty.

Walka o postępowe oblicze oświaty występowała — jak widać — pod różnymi postaciami. Na szczególną jednak uwagę zasługuje tu działalność publicystyczna, wystąpienia z trybun sejmowych, odczyty, masówki i konkretna praca na co dzień w szkołach, uniwersytetach i kursach.

Wszelkie akcje publicystyczne, a tym bardziej „mówione” mają to do siebie, że nie stanowią jednolitego zbioru, z którego mogłyby korzystać pokolenia następne, są bowiem rozproszone w najrozmaitszych czasopismach i archiwach. Czasopisma, dokumenty, odezwy itp. spotkały się z grabieżczą polityką okupantów i dziś odnaleźć je można przy dużym nakładzie starań w nielicznych tylko archiwach i muzeach. Z tego więc tytułu publikacja, która zbiera i odzwierciedla w jakimś stopniu ogrom wysiłków międzywojennych, jest rzeczą cenną edytorsko i ważną społecznie.

Całość książki podzielona została przez autorów na pięć zasadniczych rozdziałów, a mianowicie:

- I. Stan szkolnictwa
- II. Struktura społeczna młodzieży a jej wykształcenie
- III. Warunki pracy szkoły i nauczycieli
- IV. Krytyka wychowania burżuazyjnego
- V. Krytyka fideistycznych założeń oświaty burżuazyjnej.

Zachowując, tam gdzie to się dało, chronologiczną kolejność faktów autorzy zbioru wyodrębnili w ten sposób kompleksy zagadnień i wokół nich zebrali odpowiednie publikacje i dokumenty.

Część właściwa książki poprzedzona została wstępem. Po zamieszczeniu uwag natury formalno-technicznej autorzy zbioru dokonali we wstępie kilkudziesięciostronicowej charakterystyki sytuacji oświaty w okresie międzywojennym, omawiając ją na tle ówczesnych stosunków społeczno-ekonomicznych.

Rozdział pierwszy — „Stan szkolnictwa” — skupia w sobie dokumenty i artykuły związane z organizacją szkolnictwa, wytycznymi burżuazyjnej polityki oświatowej i walki z tą polityką. Zamieszczone tu artykuły Mariana Falskiego, Stefanii Sempołowskiej, Stanisława Kalinowskiego, Wacława Tułodzieckiego, wystąpienia Stanisława Dubois, Wacława Różka i innych dotyczą takich spraw, jak dwutorowość systemu szkolnego, budownictwa szkolnego, mniejszości narodowych, odsłaniania klasowego sensu ideałów oświatowych burżuazji itp.

Rozdział drugi — „Struktura społeczna młodzieży a jej wykształcenie” — w artykułach i wypowiedziach Zofii Łabuńskiej, Adama Charszewskiego, Rafała Gerbera i innych zajmuje się ustrojem szkolnym i składem socjalnym młodzieży w poszczególnych typach szkół.

Rozdział trzeci — „Warunki pracy szkoły i nauczyciela” — mówi o bazie lokalowej i wyposażeniu szkół, o przeładowaniu klas, o pragmatyce i położeniu materialnym nauczycieli. Poszczególne artykuły i odezwy z „Miesięcznika Nauczycielskiego”, „Po prostu”, „Głosu Nauczycielskiego” wskazują na brak nauczycieli i jednocześnie bezrobocie wśród nauczycieli, żądają zniesienia bezpłatnych praktyk, wyposażenia szkół w książki i pomoce naukowe, domagają się większej troski moralnej i materialnej o nauczyciela.

Rozdział czwarty — „Krytyka wychowania burżuazyjnego” — i rozdział piąty — „Krytyka fideistycznych założeń oświaty burżuazyjnej” — bardzo mocno wiążą się ze sobą. Większość zamieszczonych w tych rozdziałach artykułów drukowana była w takich międzywojennych czasopismach, jak: „Kultura Robotnicza”, „Robotnik”, „Głos Współczesny”, „Po prostu”, „Racjonalista”, „Wolnomyśliciel Polski”, „Sygnały”. Wśród autorów znajdujemy nazwiska Jana Hempla, Tadeusza Strzałkowskiego, Natalii Gašiorowskiej, Wacława Tułodzieckiego, postępowych działaczy kultury i pisarzy — Władysława Broniewskiego, Marii Dąbrowskiej, Tadeusza Boya-Żeleńskiego, Wandy Wasilewskiej. Artykuły, szczególnie związane bezpośrednio z praktyką szkolną, pisane są z ogromną żarliwością i pasją. Mówią one o kryzysie burżuazyjnych treści nauczania i wychowania, występują przeciwko przymusowi religijnemu, przeciwko dyskryminacji rasowej, deklarują prawa młodego pokolenia.

We wszystkich niemal zawartych w książce materiałach czytelnik współczesny napotka terminy i nazwy dziś już nieznane, na pojęcia i sformułowania, które jedynie w swoistej burżuazyjnej sytuacji nabierały właściwego znaczenia. Historyczną już wartość posiada również wiele międzywojennych czasopism i publikacji. Pragnąc zapobiec ewentualnym trudnościom i nieporozumieniom w odczytywaniu artykułów i dokumentów — autorzy zbioru rozbudowali szeroko przypisy. Przypisy znajdują się na końcu książki i obejmują:

Porównawcze tablice statystyczne.

Indeks nazwisk autorów zawartych w książce artykułów.

Indeks wszystkich nazwisk występujących w książce.

Indeks czasopism. Podobnie jak i przy indeksie nazwisk autorów podaje się tutaj zwięzłą informację o każdej pozycji.

Wykaz skrótów.

Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919—1939 postawiła sobie jedno zadanie główne — ukazanie toczącej się w dwudziestoleciu walki o postępową oświatę. Założenie takie wpłynęło na charakter wyboru. Cechą znamioną książki jest przewaga elementów negacji, oporu, walki nad elementami konstruktywnymi. Chodzi między innymi o to, że wybór nie ukazuje pełniejszego obrazu działalności i osiągnięć takich ówczesnych organizacji oświatowych, jak TUR, RTPD, uniwersytety ludowe. Dobierając materiały pod kątem działania lewicy politycznej, autorzy zbioru nie uwzględnili działalności oświatowej pedagogów reprezentujących ówczesną lewicę intelektualną, do której między innymi należeli: Helena Radlińska, Henryk Rowid, Ludwik Krzywicki.

Wymienione przykładowo sprawy nie są w ścisłym tego słowa znaczeniu brakami książki. Taki lub inny układ i dobór materiałów będzie w podobnej publikacji zawsze rzeczą dyskusyjną. Najważniejszy jest — jak zaznaczyłem na wstępie — sam fakt ukazania się tego typu publikacji.

Zarówno myśl teoretyczna postępowej pedagogiki dwudziestolecia, krytyka reakcyjnych koncepcji wychowawczych, jak i praktyczne doświadczenia postępowych działaczy oświatowych dwudziestolecia służyć powinny obecnym poczynaniom oświatowym. A o to przecież chodzi.

J. PACEK

STANISŁAW GERSTMAN: „KSZTAŁTOWANIE UCZUĆ DZIECI I MŁODZIEŻY”

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych

Warszawa 1959 ss. 161 2 nlb

W odróżnieniu od poprzedniej pracy tegoż autora o charakterze naukowo-badawczym (*Wpływ rodziców na zaburzenia emocjonalności uczniów*), omawiana publikacja ma charakter popularnonaukowy. Wydawnictwo to, zwłaszcza dzięki jasnemu, przystępnemu sposobowi przedstawienia problemu kształtowania uczuć dzieci i młodzieży oraz bogactwu przykładów i sytuacji wziętych z życia, powinno spełnić pożyteczną rolę. Z korzyścią dla siebie mogą tę książkę przeczytać zarówno rodzice, jak nauczyciele i wychowawcy czy kandydaci na nauczycieli, gdyż znajdują tam szereg konkretnych wskazówek do swojej pracy oraz opis typowych błędów popełnianych w stosunku do dzieci i młodzieży.

Książka składa się z trzech części. W części pierwszej, ogólnej, docent Gerstman omawia teoretyczne zagadnienia dotyczące uczuć. Rozdział I *Uczucia i ich związek z organizmem* zawiera rozważania na temat źródeł uczuć, ich fizjologicznego podłoża, wyrazu uczuć, wpływu procesów nerwowych na zachowanie się dziecka, typów temperamentów oraz dziedziczenia uczuciowych cech osobowości. W rozdziale II *Ogólne warunki rozwoju uczuć* są omówione następujące zagadnienia: środowisko wychowawcze kontrolowane i niekontrolowane, warunki kształtowania uczuć w domu rodzinnym i w szkole, poznawanie dziecka jako warunek pracy nad rozwojem uczuć, ustalenie celów pracy nad kształtowaniem uczuć dziecka oraz metody kształtowania uczuć.

Ta pierwsza część książki spełnia rolę teoretycznego wstępu poprzedzającego opis różnych konkretnych sytuacji, co stanowi główną treść dwóch następnych części omawianej publikacji. Przedstawienie w popularny sposób zagadnienia podłoża uczuć i warunków ich rozwoju w świetle dzisiejszej nauki psychologii i fizjologii,

i to na niespełna 30 stronach druku, było bezsprzecznie zadaniem trudnym. Wydaje się jednak, iż właśnie ta część pracy może budzić najwięcej zastrzeżeń. W dwu pierwszych rozdziałach omówiono bardzo dużo zagadnień. Sposób przedstawienia tych zagadnień jest niejednokrotnie nie tylko nie wyczerpujący, ale ogólnikowy. Np. paragraf pt. „Wyraz uczuć” liczy dosłownie kilkanaście wierszy druku i ogranicza się do wymienienia różnych zmian spowodowanych przez uczucia w czynnościach organizmu. Warto byłoby chyba zróżnicować te zmiany w zależności od rodzaju wywołującego je uczucia (np. gniewu, strachu, radości), może nawet zamieścić odpowiednie ilustracje. W ogóle sprawa ilustracji nie została w książce potraktowana właściwie. W całej publikacji znajdują się jedynie 4 rysunki, w tym 2 schematyczne, a zamieszczenie większej ilości zdjęć ilustrujących omawiane sytuacje w domu i szkole byłoby bardzo pożądane. W części pierwszej znalazł się natomiast rysunek, który „naocznie” ma przedstawić zmiany w środowisku rodzinnym pacjenta Poradni Psychologiczno-Wychowawczej. Przypomina on trochę różne „wykresy uczuć Zosi do Tadeusza” czy diagramy przedstawiające stosunki poszczególnych postaci dramatu, na które panowała niegdyś moda i w naszym szkolnictwie. Wątpić jednak należy, czy taka metoda przedstawiania uczuć jest przydatna i w ogóle potrzebna.

Najobszerniejsza, a zarazem najciekawsza jest druga część pracy, składająca się z 4 rozdziałów i poświęcona zagadnieniu wypaczania się uczuć dziecka na skutek różnych niewłaściwych postaw i oddziaływań środowiska. Sam autor i jego współpracownicy z Poradni zebrali bardzo bogaty materiał dotyczący wypaczeń uczuć u swych pacjentów. Sposób przedstawienia tego materiału jest interesujący, autor nie tylko opisuje sytuacje, lecz wyciąga wnioski. Najwięcej miejsca i uwagi poświęcono wpływowi środowiska rodzinnego na uczucia dzieci. Pokazany został wpływ ujemnego stosunku uczuciowego rodziców do dziecka, wypaczanie się uczuć dziecka na skutek niewłaściwego postępowania rodziców oraz niewłaściwego współżycia z rodzeństwem. Niektóre sprawy tu omawiane są dość powszechnie znane, np. kwestia rozpieszczania jedynego dziecka czy wyróżniania jednego z dzieci kosztem pozostałych. Znajdujemy jednak ponadto w tej części pracy szereg ciekawych obserwacji autora dotyczących niewłaściwych i niepożądanych sytuacji wychowawczych. Warto zwłaszcza zwrócić uwagę na skutki wywołane obojętnością obojga bądź jednego z rodziców wobec dziecka. Autor słusznie podkreśla, iż „jeżeli obojętność rodziców trwa od wczesnych lat życia dziecka, zmiany dokonujące się w nim są głębsze i trwalsze”. Złe skutki wywołuje często nie tylko prawdziwa, lecz również i pozorna obojętność rodziców. Przepracowani i przemęczeni rodzice nie zawsze umieją okazać dzieciom swoje uczucia i dopiero w chwilach poważniejszych chorób czy trudności życiowej dzieci dokonują „odkrycia” istnienia miłości rodzicielskiej.

Bardzo słuszne i interesujące są również spostrzeżenia autora dotyczące nadawania przez rodziców życiu rodziny nadmiernie szybkiego tempa. Pociąga to za sobą konieczność nagłego przerywania prac dla rozpoczęcia innych, nakazy i zakazy w stosunku do dziecka zmieniają się szybko. Taki styl życia powoduje, iż „u osobników mających słabszy i niezrównoważony układ nerwowy występują poważniejsze zakłócenia sfery uczuciowej”.

Niewłaściwe współżycie z rodzeństwem to również źródło wielu wypaczeń i konfliktów uczuciowych. Niejednokrotnie starsze rodzeństwo dominuje nad młodszym, przywłaszcza sobie różne przywileje, rządzi i „komenderuje” młodszymi od siebie. Skutki takich stosunków są niewłaściwe zarówno dla starszego, jak i młodszego dziecka.

Ostatni rozdział w tej części publikacji poświęcony jest wypaczeniom sfery uczuciowej dziecka w szkole. Autor stwierdza, iż przyczyną niektórych z tych wypaczeń jest dom rodzinny, występuje tu zjawisko przenoszenia się wypaczeń z jednego śro-

dowiska do drugiego. Obok tego obserwujemy często wypadki, gdy źródłem zaburzeń uczuciowych staje się zbyt surowość czy niesprawiedliwość nauczyciela, źle zorganizowane współzawodnictwo oraz wpływ opinii klasy.

Szeroko omówiwszy skutki błędów wychowawczych w dziedzinie uczuć, autor przechodzi następnie w trzeciej części publikacji do rozważań dotyczących kształtowania uczuć dziecka w poszczególnych okresach jego rozwoju: w okresie przedszkolnym, w młodszym wieku szkolnym i w okresie dojrzewania. Zajmując się kwestią sposobów kształtowania uczuć dziecka, St. Gerstman zwraca uwagę na znaczenie właściwego trybu życia dziecka. Ład, dobra organizacja i właściwa atmosfera uczuciowa domu to podstawowe czynniki w tej dziedzinie. Porządek i stała kolejność czynności zapobiega powstawaniu konfliktów i zaburzeń uczuciowych. W okresie uczęszczania dziecka do szkoły ważną sprawą, znajdującą odbicie również w wynikach nauczania, jest uczuciowy stosunek ucznia do szkoły. Właściwy stosunek do pracy szkolnej kształtować może i powinien nie tylko nauczyciel, lecz również dom rodzinny.

Uwagi na temat stosunku dorosłych, zwłaszcza rodziców, do młodzieży dorastającej kończą książkę. Mocno podkreślono konieczność zachowania spokoju i opamiętania, taktu i uprzejmości w obcowaniu z młodzieżą. Ciekawe są tu zwłaszcza uwagi dotyczące roli ojca, jego oddziaływania wychowawczego na dorastającego syna. Sprawa zaangażowania się ojca w sprawy wychowawcze nie staje się aktualna dopiero w stosunku do dorastającego młodzieńca. Warto podkreślić, iż i w innych miejscach książki autor podaje przykłady, jak bardzo dziecku (nie tylko synowi, lecz i córce) potrzebne jest zainteresowanie i opieka ze strony ojca.

Przydałoby się bardziej szczegółowe i wnikliwe omówienie nie tylko wypaczeń uczniów i ich źródeł, ale również środków zapobiegania i naprawy. Sądząc z kilku wzmianek, autor i pracownicy Poradni posiadają i w tym kierunku szereg doświadczeń. Należałoby więc w przyszłości tę stronę publikacji rozbudować.

I. JANISZOWSKA

**RITA VUYK: „DAS KIND IN DER ZWEIKINDERFAMILIE”
Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart 1959**

Jeśli przyjmiemy, że środowisko ma istotny wpływ na rozwój dziecka, nasze zainteresowanie musi się skierować na rodzinę. Przy tym wylania się m. in. pytanie, w jakim stopniu wpływa na rozwój dziecka miejsce, jakie według starszeństwa zajmuje ono w rodzeństwie. Pomimo bardzo obszernej literatury zachodnioeuropejskiej, jaka ukazała się w ostatnich dziesiątkach lat na ten temat, znajdujemy jeszcze wciąż przeciwstawne zdania. Niektórzy autorzy wnioskujeją na podstawie swych badań, że stanowisko w rzedzie rodzeństwa nie ma żadnego wpływu, podczas gdy inni opisują obszernie osobowy typ starszego, średniego czy młodszego dziecka i są zdania, że trudności w zachowaniu się i inne odstępstwa od normy zależą w poważnej mierze od stanowiska, jakie zajmuje dziecko w rzedzie rodzeństwa.

I. TRUDNOŚCI METODOLOGICZNE

Te przeciwieństwa wynikają z błędów metodologicznych, jakie popełniają autorzy przy badaniu tego nadzwyczaj skomplikowanego problemu. Trudności metodologiczne dadzą się uszeregować według następujących punktów:

1. Definicja pozycji w szeregu rodzeństwa jest bardzo trudna. Można problem starszeństwa rozpatrywać z punktu widzenia biologicznego lub psychologicznego.

Biorąc biologicznie powinny być liczone nie tylko zmarłe dzieci, lecz także martwo narodzone, o których żyjące dzieci ewentualnie nic nie wiedzą. Pod względem psychologicznym sprawa jest jeszcze bardziej skomplikowana. Jeśli np. jedno lub więcej dzieci umarło przed urodzeniem się żyjących dzieci, nie jest słuszne opuszczać zmarłe dziecko ani je wliczać. Psychologicznie przecież powstała nowa sytuacja, która nie daje się zaszerzegać w zwyczajnych kategoriach. Są też dzieci, których sytuacja życiowa bywa skomplikowana przez rodzeństwo przyrodnie i przybrane. Jak rozpatrywać np. problem starszeństwa w takiej rodzinie: „moje dzieci i twoje dzieci biją się z naszymi dziećmi”? Szczególnie konieczne okazuje się rozróżnianie aspektu biologicznego i psychologicznego w rodzinach, w których dzieci nie wiedzą, że nie są rzeczywistym rodzeństwem.

2. Jeśli chcemy studiować wpływ pozycji, jakie dziecko zajmuje według starszeństwa w rodzeństwie, musimy uwzględnić wszystkie wyjątkowe okoliczności już to natury biologicznej, socjalnej czy psychologicznej. Do biologicznych wyjątkowych okoliczności możemy zaliczyć rodzaj porodu, wiek matki, śmiertelność dzieci w rodzinie itp. O wpływie socjalno-gospodarczym i religijnym środowiska wiemy więcej. Jest ważne, że ilość dzieci w rodzinie często jest uzależniona od tych czynników.

3. Trzecią trudnością w badaniach naukowych nad tym problemem jest prawidłowe zestawienie grupy kontrolnej.

4. Czwartą dziedzinę trudności stanowi ilość osób badanych i z tym związane zagadnienia stosowania metod badawczych.

5. Problem miejsca wśród rodzeństwa jest w rzeczywistości bardzo skomplikowany, ponieważ składa się z następujących czynników: liczba dzieci i pozycja dziecka w rzędzie (np. dziecko szóste z ośmiu rodzeństwa albo drugie z dwu), płeć dziecka, płeć rodzeństwa i różnice wieku między rodzeństwem.

II. DZIECI W RODZINIE DWUDZIETNEJ

Na podstawie wymienionych trudności natury metodologicznej jasnym się staje, że wiele badań nad wpływem miejsca w rzędzie rodzeństwa ma tylko ograniczoną wartość i prowadzi do nieporównywalnych wyników. Nawet przy tych samych zewnętrznych okolicznościach i odpowiednich grupach kontrolnych wielka liczba odmian według różnic wieku i płci utrudnia możliwości badań naukowych godnych zaufania.

Dłatego Rita Vuyk ograniczyła się do badania dzieci w rodzinie dwudzietnej. Podała ona obserwacji i systematycznym badaniom 85 chłopców i 40 dziewcząt w wieku 8—12 lat z rodzin posiadających 2 dzieci. Socjalno-gospodarcze środowisko dla wszystkich dzieci było niemal równe (rodziny średniozamożne), wszystkie dzieci uczęszczały do szkół powszechnych i nie otrzymywały żadnego określonego religijnego wychowania. Wszystkie dzieci posiadały oboje rodziców i nie miały żadnego innego rodzeństwa. W rodzinach badanych nie było także zmarłych dzieci. Żadne z dzieci badanych nie miało wyraźnych organicznych czy psychicznych odchyłeń.

Z rodzicami badanych dzieci przeprowadzono dokładny wywiad, uzyskując dane o rozwoju dziecka, o stosunkach rodziców, ustosunkowaniu się dzieci do siebie, o kontakcie z rówieśnikami i stosunku dzieci do nauki i do szkoły.

Stosunek starszych dzieci do dorosłych można określić jako ambiwalentny. Są one niedelikatne, nieśmiałe, mają więcej respektu wobec dorosłych i są mniej wrażliwe na pochwały i na współczucie. Z drugiej jednak strony są zależne od dorosłych, chciałyby chętnie być przy dorosłych i słuchać, co oni mówią.

Starsi są lepsi w wysławianiu się, ale w działaniu mniej sprawni. W szkole wykazują pozornie więcej wiary w siebie, w istocie mają mniej zaufania we własne siły i więcej obaw, aby nie być gorszym od swego rodzeństwa. Mocniej reagują na niepowodzenia w sytuacji, w której muszą rywalizować.

Pod względem cech osobowości starsi są trwożliwi, zaniepokojeni o swoje stanowisko i swoje prawa w rodzinie. Czują się zagrożeni i są więcej nastawieni na obronę. Wykazują więcej skrupowania i są zahamowani. Łatwiej się obrażają. Skutkiem większej obawy zastanawiają się uprzednio nad tym, co chcą robić. Są mniej aktywni, nawet zupełnie bierni. Skutkiem większych napięć duchowych są bardziej emocjonalni, szybko się podniecają, stają się szybciej zli, mniej obiektywni, mniej rzeczowi. Są więcej nastawieni na posiadanie.

Młodszy stanowią przeciwieństwo starszych. Mniej starają się o to, aby być uznanym przez dorosłego. Są bardziej nastawieni na swoich rówieśników niż na kontakt z dorosłymi.

Cechuje ich samodzielność i zaufanie do siebie. Są aktywni, rozbudzeni i bystrzy. W zachowaniu się są aktywniejsi, ponieważ bywają bardziej nastawieni na samobronę.

III. PRZYCZYNY RÓŻNIC

Przyczynę tych różnic E. A. Coob¹ tłumaczy rozczarowaniem rodziców do pierwszego dziecka. Rodzice z reguły łączą z urodzinami pierwszego dziecka zbyt wielkie oczekiwania. Drugie dziecko przychodzi według niego na świat dlatego, że pierwsze dziecko zawiodło nadzieje rodziców. Od drugiego dziecka rodzice nie oczekują już za wiele i dlatego są przyjemnie zaskoczeni każdym jego udanym działaniem.

J. K. Lasko², G. Rocquerbrune³ i M. H. Krout⁴ twierdzą, że rodzice zmieniają swój stosunek do pierwszego dziecka przy urodzeniu się drugiego, ponieważ tradycja żąda, aby teraz dziecko starsze traktować jako mądrzejsze. Nawet jeżeli oboje rodzice starają się równo traktować dzieci, z konieczności prowadzi to do względnego uprzywilejowania młodszego dziecka. Matka pieszcząc młodszego dziecko stwarza starszemu pozory, że jest mniej kochane. Rodzice nie tylko okazują młodszemu więcej miłości, ale biorą go również w obronę przed starszym. Starsze odczuwa to jako uprzywilejowanie młodszego.

Mc Arthur⁵ podkreśla, że sytuacja rodzinna, w którą wkracza drugie dziecko, jest inna od tej, którą miało pierwsze dziecko. Starsze dziecko kierowało swą uwagę, w braku innego dziecka, na dorosłych. Drugie dziecko natomiast znajduje od początku wzór, kolegę, antagonistę i małą społeczną różnicę w stosunku do niego samego. Mc Arthur sądzi, że różnice między typowo starszymi i typowo młodszymi pochodzą stąd, że obaj uczą się swych sposobów zachowania się w innej sytuacji socjalnej.

Natomiast L. H. Koch w licznych swych rozprawach za istotną przyczynę różnic między starszym i młodszym dzieckiem uznaje kompleks Edypa i rywalizację między dziećmi.

Płeć dziecka odgrywa według Koch większą rolę niż starszeństwo wśród rodzeństwa. Koch sądzi, że młodszy z dwu synów (M_2M) szuka kontaktu z ojcem, ponieważ jego starszy brat (M_1M) jest już ulubieńcem matki. Jeśli natomiast pierwsze dziecko jest dziewczynką i ma dobry kontakt z ojcem, młodszy brat (M_2F) bywa wówczas uprzywilejowany przez matkę. Mimo tego, że M_2M i M_2F obaj są młodszymi chłopcami, ich stosunek do rodziców jest więc bardzo różny na podstawie płci starszego dziecka.

¹ E. A. Coob: *Family press variables*. (In Sanford e. a. *Physique personality and scholarship*) Monogr. Society Rev. Child Dev.

² J. K. Lasko: *Parent Behavior Toward first and second children*. Genet Psych. 1954.

³ G. Rocquerbrune: *L'enfant caracteriel parmi ses freres et soeurs*. Enfance 1956.

⁴ M. H. Krout: *Typical Behavior patterns in twenty-sixdirer positions*, J. Genet. Psychol. 1939 55.

⁵ Ch. Mc Arthur: *Personalities of first and second children*. Psychiatry 1956.

Rita Vuyk na podstawie własnego materiału poszerzonego przez materiały z poradni dziecięcych stwierdziła wielką różnicę między chłopcem z młodszym bratem i chłopcem z młodszą siostrą (MM i MF).

Przy dwu braciach i niezbyt dużej różnicy wieku — prawie w połowie przypadków „typowe starsze” dzieci były ciche, zamknięte, bojaźliwe, introwersyjne.

Według hipotezy Rity Vuyk zazdrość z jej wpływem na stosunek matki do dziecka przyczynia się istotnie do powstawania cech typowo starszego.

Gdyby hipoteza autorki była słuszna, można by uniknąć tego niepomyślnego rozwoju przez bardziej tolerancyjne znoszenie rodziców zazdrości pierwszego, starszego dziecka.

Przy badaniach nad młodszymi z dwu braci znalazła autorka około połowy przypadków „typu młodszego”, który określa się jako wesołe, ekstrawertyczne dziecko. Powstanie tego typu jest również z góry uwarunkowane. Do wyjątków należy, aby młodszemu wrażliwemu w typowy sposób, a starszy nie sprawiał trudności. W ogóle rozczarowanie matki do pierwszego chłopca jest jedną z przyczyn, że ta zwraca się do drugiego. Za drugi warunkujący czynnik można uznać większe doświadczenie matki, jej mniejsze napięcie nerwowe. Ponadto drugie dziecko ma lepsze warunki, ponieważ więcej działa przez naśladownictwo starszego i rywalizację z nim. Rodzice, którzy biorą mniejsze dziecko w obronę, usprawiedliwiają także jego działanie, które u starszego powoduje nagany i kary (co wolno młodszemu, jest karane u starszego).

Chłopcy z młodszą siostrą rzadko wykazują zazdrość przy urodzeniu się malej, ponieważ albo czują się mniej zagrożeni, albo matka bywa nadal przychylnie ustosunkowana do swego starszego syna, gdyż pozostaje on nadal jedynym synem. Problem ten powinien być jeszcze bliżej zbadany, w każdym razie według Rity Vuyk mała ilość przypadków zazdrości w sytuacji M₁F jest uderzająca tak, że nie polega to tylko na przypadku.

W sytuacji M₁F autorka rozróżnia dwa typy, z których pierwszy w jej materiale badawczym zdarza się wyraźnie częściej. Jest to młodzieniec pozbawiony odwagi, często mało aktywny, nie dopisujący w walce rywalizacyjnej przeciwko energicznej siostrze. Można postawić hipotezę, że rodzice w tych wypadkach są rzeczywiście rozczarowani chłopcem.

Jeśli rodzice są dumni ze swego syna, wtedy chłopiec ma więcej odwagi i góruje przede wszystkim nad młodszą siostrą.

Dziewczęta zaś, które podziwiają starszego brata, są od początku także bardziej dziewczęce. Rita Vuyk nie znalazła w swym materiale żadnej dziewczyny, która miałaby prawdziwy kompleks mniejszej wartości, ponieważ rodzice cenili jej brata. Wydaje mi się, że potrzeba jeszcze dalszych badań, czy to zjawisko jest istotnie tak rzadkie lub całkiem się nie zdarza. Być może, było to tylko spowodowane przez bardzo skromny zasięg badanej grupy.

IV. DZIEWCZYNA Z MŁODSZĄ SIOSTRĄ LUB MŁODSZYM BRATEM

Dziewczęta wykazują te same tendencje rozwojowe, co chłopcy tylko w innym rozmiarze. To znaczy, starsze dziewczęta są albo trudne, np. jeśli zaszyły jakieś komplikacje w strukturze rodzinnej, albo są mniej trudne od chłopców.

Przy 2 siostrach rozwój obu dzieci nie różni się istotnie od rozwoju dwu braci, tylko wszystko odbywa się w osłabionym rozmiarze. Jeśli hipoteza, że pierwsze dziecko odtrąca matkę, staje się zazdrośna i dlatego rozwija się nietypowo, jest słuszna, dziewczynka powinna okazywać to odpychanie i zazdrość w skromniejszym wymiarze. W istocie dziewczynka może łatwiej identyfikować się z matką tak, że jej zazdrość przyjmuje mniej skrajne formy. Jeśli jednak występuje, wtedy znajdujemy także u dziewcząt typowo starszą i typowo młodszą.

Starsza dziewczynka i jej młodszy brat przedstawiają inny obraz. Przy małej różnicy wieku odpowiadają te dzieci typowi pozbawionego odwagi starszego chłopca.

Przy większej różnicy wieku F₁M córka identyfikuje się silnie z matką. Starsza siostra bierze małego chłopca w obronę, sama go również wychowuje i wzmacnia tym niebezpieczeństwo infantylizowania rozpieszczonego małego dziecka.

Zasadnicza teza nader interesującej książki Rity Vuyk głosi, że wyrastanie na typowe „starsze” albo na typowo „młodsze” dziecko nigdy nie jest uwarunkowane, jak to dotychczas twierdzono, przez jedną jedyną przyczynę, lecz przez wiele przyczyn. Badania zawarte w książce *Das Kind in der Zweikinderfamilie* znakomicie oświetlają bliżej ten zespół przyczyn.

Wydaje mi się jednak, że są to tylko hipotezy, które wymagają jeszcze dalszych badań. Poinformowanie polskiego czytelnika o stanie badań nas sytuacją dziecka w rodzinie uważam za potrzebne i pożyteczne.

S. BENDKOWSKI

„SOWIETSKAJA PEDAGOGIKA”

Osmym numer „Sowieckiej Pedagogiki” przynosi na swych łamach sprawozdanie z Ogólnorosyjskiego Zjazdu Nauczycieli, który odbył się w lipcu br. Na Zjeździe tym wygłosił przemówienie N. Chruszczow. Część pierwszą przemówienia poświęconą problemom stosunków międzynarodowych i spostrzeżeń wyniesionych z wizyty w Austrii publikowała nasza prasa codzienna. Część druga przemówienia N. Chruszczowa poświęcona była problemom reformy szkoły. Chruszczow w tej części przemówienia wskazał, że program rozwiniętego budownictwa komunizmu nakreślony przez KPZR i Rząd radziecki wymaga także przekształcenia systemu szkolnictwa. „Rzeczą główną w przebudowie szkoły — stwierdził N. Chruszczow — to połączenie nauczania z pracą społeczną użyteczną i podniesienie pracy wychowawczej szkoły. Walka o zwycięstwo komunizmu wymaga wszechstronnej i harmonijnego rozwoju radzieckiego człowieka, a to znaczy, że winien on opanować nie tylko wiedzę o przyrodzie, technice i społeczeństwie, lecz także nauczyć się wykorzystywać tę wiedzę w bezpośredniej pracy w budownictwie komunizmu. Nam jest potrzebne nie tylko przyswojenie wiedzy, lecz przekształcenie jej w głębokie ideowe przekonanie, takie, które rodzą silne uczucia przejawiające się w pracach dla dobra narodu”.

Chruszczow w swym przemówieniu mocno podkreślał pedagogiczne znaczenie pracy. „Najważniejszą rzeczą jest prawidłowe i wszechstronne wykorzystanie wiedzy o produkcji do tego, by ukształtować u młodzieży zamiłowanie do pracy dla dobra społeczeństwa”. „Pamiętajcie — mówił dalej N. Chruszczow — co mówił o pracy komunistycznej Włodzimierz Lenin w 1920 roku. Podkreślał on, że jest to praca dobrowolna, nienormowana, praca oddawana bez liczenia na wynagrodzenie, praca będąca potrzebą działania dla dobra społecznego i przyzwyczajaniem zdrowego organizmu. Do takiej właśnie pracy powinniśmy przygotować nasze dzieci i naszą młodzież”. W przemówieniu swym N. Chruszczow zwracał uwagę na konieczność zwalczania w społeczeństwie starych poglądów na rolę średniego wykształcenia, jako na coś, co daje kierownicze stanowisko lub „lekką, czystą” pracę.

Zjazd wysunął wiele problemów naukowych, które powinny być podjęte w najbliższym czasie przez Akademię Nauk Pedagogicznych i jej placówki naukowo-badawcze. Wskazując na osiągnięcia nauk pedagogicznych Zjazd wysunął jednak szereg zagadnień, które nie zostały dotychczas podjęte lub były podejmowane jedynie częściowo. W dziedzinie zagadnień ogólnoteoretycznych Akademia Nauk Pedagogicznych winna w ciągu najbliższych 3—4 lat opracować podstawowe monografie poszczególnych zagadnień teorii pedagogiki radzieckiej, przygotować prace uogólniające i podręczniki z pedagogiki podstaw produkcji teorii i metodyki wychowania moralnego, pracy organizacji pionierów w szkole, podstaw psychologii i defektologii oraz w dziedzinie metodyki przedmiotów nauczania. Zwrócono także uwagę na brak głębszych badań problematyki łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Dotychczasowe prace naukowe w tej dziedzinie mają tylko charakter deklaratywny, nie zawierają opracowania form i metod łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Słabe ogniwo w pracy Akademii stanowi badanie problemów wychowania moralnego. Nauczyciel nie został wyposażony dotychczas w naukowo opracowaną metodykę kształcenia u młodzieży cech człowieka epoki komunizmu.

Szkole i nauczycielowi potrzebne są opracowania problemów przygotowania ucznia do pracy, treści, form, metod i organizacji kształcenia politechnicznego i zawodowego.

Potrzebne jest również naukowe opracowanie wychowania dzieci i młodzieży

w szkołach-internatach i szkołach z tzw. przedłużonym czasem opieki nad dzieckiem.¹

Zjazd zwrócił również uwagę na niedostateczne wyniki badań psychologicznych w dziedzinie przygotowania uczniów do pracy oraz w dziedzinie rozwoju i indywidualnych właściwości uczniów. W związku z nowymi zasadami reorganizuje się instytuty APN. W łonie Instytutu Metod Nauczania powstają 2 instytuty: Instytut Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego oraz Instytut Kształcenia Zawodowego. Leningradzki Instytut Pedagogiki zostaje przekształcony w Naukowo-Badawczy Instytut Wieczorowych (zmiennych) i Zaocznych Szkół Średnich.

Rząd Federacji Rosyjskiej i Komitet Centralny Partii zalecają tworzenie nowych szkół eksperymentalnych i organizowanie przy Akademii Nauk Pedagogicznych szkół-laboratoriów, którymi kierować będą członkowie Akademii, profesorowie i docenci pedagogiki.

Nowym problemem, który wyniknął z toku prac nad połączeniem w szkole ogólnokształcącej zadań kształcenia ogólnego i politechnicznego z przygotowaniem do pracy produkcyjnej, jest problem furkacji w średnich szkołach ogólnokształcących. Tym zagadnieniom jest poświęcona większa część artykułów 8 numeru „Sowieckiej Pedagogiki”. Zasadnicze kwestie wynikające na tle zadań łączenia nauczania z przygotowaniem do pracy produkcyjnej porusza M. Mielnikow w artykule *Doświadczenie zróżnicowanego nauczania w średniej szkole ogólnokształcącej*². Szkoła ogólnokształcąca dająca młodzieży nie tylko ogólne i politechniczne wykształcenie, lecz także przygotowanie zawodowe, nie może traktować nauczania zawodu jako zwykłego dodatku do systemu wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Eksperyment przeprowadzony w 50 szkołach Federacji Rosyjskiej, mimo że posłużył do opracowania programów i organizacji nauczania w zreformowanych ogólnokształcących szkołach średnich, nie rozwiązał jednak tych spraw. Okazało się w praktyce, że różne specjalności zawodowe, do których obecnie młodzież przygotowuje średnia szkoła ogólnokształcąca, wpływają w praktyce na zróżnicowanie w niej treści wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Średnie szkoły ogólnokształcące w mieście i na wsi różnią się przecież nie tylko ukierunkowaniem przygotowania do pracy produkcyjnej (zawody przemysłowe i rolnicze), lecz także treścią wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Np. wykształcenie w dziedzinie biologii jest znacznie szersze u młodzieży w szkole wiejskiej niż u młodzieży uczęszczającej do szkół miejskich. Poza tym praktyka produkcyjna w szkole wiejskiej wpływa na kształtowanie się u uczniów nieco innego systemu wiedzy z biologii, chemii, fizyki i matematyki. Skutkiem tego daje ona inne w swym profilu i treści wykształcenie ogólne i politechniczne niż szkoła miejska. W szkole miejskiej, która daje przygotowanie do pracy zawodowej w przemyśle, profil przygotowania zawodowego również wpływa na treść przygotowania ogólnego i politechnicznego. To zjawisko jednak wcale nie zaprzecza, według autora, zasadzie jednolitości wykształcenia ogólnego i politechnicznego w szkole średniej.

W związku z taką sytuacją, wynikającą na tle doświadczeń szkoły średniej, autor widzi konieczność zróżnicowania w niej treści kształcenia ogólnego i politechnicznego w następujących kierunkach: 1) fizyczno-technicznym dla tych szkół, które przygotowują młodzież do pracy zawodowej w przemyśle elektrycznym, budowy maszyn, transporcie i łączności, 2) chemiczno-technicznym dla szkół przygotowujących laborantów, 3) przyrodniczo-agronomicznym dla szkół przygotowujących do pracy w rolnictwie oraz 4) w kierunku humanistycznym w odniesieniu do szkół dających kwalifikacje zawodowe bibliotekarzy, pracowników kultury, biur itp.

¹ Tzw. szkoły z „prodlennym dniem obuczenia” — opiekujące się młodzieżą od godz. 8 rano do 6—7 wieczorem.

² M. Mielnikow: *Opyt defferencirowannogo obuczenija w sredniej opszczeobrazowatielnoj szkole*. „Sow. Ped.” nr 8 1960 r.

Te założenia tkwią u podstaw eksperymentu prowadzonego już od dwóch lat w 2 szkołach moskiewskich (nr 18 i nr 710). W szkołach tych wprowadzono do klasy IX podane wyżej cztery kierunki zróżnicowania treści i planu nauczania. Istotą tego eksperymentu jest zwiększenie ilości godzin przeznaczonych na nauczanie tzw. przedmiotów kierunkowych, a więc matematyki, fizyki, rysunku technicznego dla pierwszego typu, fizyki i chemii dla drugiego typu, fizyki, chemii i biologii dla trzeciego typu oraz przedmiotów humanistycznych dla czwartego typu przy jednoczesnym zmniejszeniu przedmiotów nie będących przedmiotami kierunkowymi. Z zasady zmniejszenie to wynosi nie więcej niż 14 godzin w ciągu trzech lat nauczania. Jedyne dla kierunku humanistycznego zmniejszono ilość godzin przeznaczonych na nauczanie matematyki i fizyki łącznie ponad 30 godzin. Autor uważa, że przy tak nieznacznym obniżeniu godzin nauczania można osiągnąć te same rezultaty wykształcenia poprzez usprawnienie procesu nauczania. Natomiast treść nauczania przedmiotów kierunkowych jest przyswajana o wiele głębiej nie tylko ze względu na zwiększenie ilości godzin przeznaczonych na ich nauczanie, lecz także ze względu na ścisłą łączność treści tych przedmiotów z treścią przysposobienia zawodowego. Mniej czasu poświęca się także w tak zreformowanej siatce godzin na praktykę produkcyjną (zwłaszcza w kl. X i XI), a mimo to dzięki innemu jej założeniu w czasie osiągane są wyniki zadowalające, nie gorsze niż w szkołach normalnych. M. Mielników widzi konieczność reorganizacji praktyk produkcyjnych w kierunku skupienia ich w czasie. (Organizowanie w odstępach jedno-, dwumiesięcznych praktyk produkcyjnych).

Osmy numer „Sowietskoj Pedagogiki” przynosi także szczegółowy opis i analizę wyników eksperymentu z zakresu zróżnicowania treści nauczania w szkole nr 178 o kierunku fizyczno-technicznym (art. A. Pieryszkina), o kierunku techniczno-chemicznym (art. D. Epsztejna) i o kierunku humanistycznym (art. W. Głębokowa, K. Asaturowa i Z. Zozenberga).

S. SŁOMKIEWICZ

„BEITRÄGE ZUR MENSCHENBILDUNG”

„Zeitschrift zur Pädagogik”. Beiheft, Julius Beltz, Weinheim, Schwann Düsseldorf 1959

Wychodzący nakładem Juliusza Beltza w Weinheim kwartalnik pedagogiczny pt. „Zeitschrift zur Pädagogik” wydaje specjalne zeszyty dodatkowe, zatytułowane „Beiträge zur Menschenbildung”. Numer pierwszy ukazał się pod koniec 1959 r. Spośród artykułów zawartych w tym zeszycie, przeważnie poświęconych działalności pedagogicznej Hermana Nohla, na uwagę zasługuje przede wszystkim artykuł Wolfganga Scheibe pt. *Zaufanie w wychowaniu (Vertrauen in der Erziehung)* i Wolfganga Brzezinki pt. *Kształcenie wychowawcy (Die Bildung des Erziehers)*.

Scheibe pisze, że już Pestalozzi zwracał szczególną uwagę na problem zaufania w wychowaniu. Uważał, iż jeśli uda się wychowawcy otworzyć serce dziecka, wychowanie staje się łatwe, a jeśli tego nie uda się uzyskać, staje się trudne lub wręcz niemożliwe. Autor zastanawia się więc, jak przewyciężyć to wszystko, co staje na drodze w staraniach zdobycia zaufania dziecka.

Zaufanie jest częścią składową wzajemnych stosunków międzyludzkich i fundamentem każdej ludzkiej społeczności. Jeśli mówi się o kryzysie zaufania, to zakłada się, iż w rozwoju historycznym został naruszony „stan normalny” mocnego wzajemnego zaufania i w wyniku tego naruszenia doszło do zaniku zaufania, rodzącego egzystencjalne obawy dzisiejszego człowieka.

Słowo „zaufanie” odnosi się tylko do świata ludzi. W sensie węższym może odnosić się do pewnych ich właściwości, np. do siły i zręczności sportowca, uczciwości kupca, zdolności naukowych uczonego. Wtedy powstaje pytanie, czy możemy mieć „zaufanie” do każdego człowieka. Zaufanie we właściwym sensie odnosi się jednakże do całego człowieka. Mieć do kogoś zaufanie znaczy: być do niego pozytywnie ustosunkowanym, zgadzać się z jego zdaniem, uznawać go; przy czym odnosi się to tak do terażniejszości, jak i do przyszłości.

Zaufanie nie wywodzi się samo z siebie, nie jest dane, lecz zdobywa się je. Ten, komu zaufaliśmy, został wyniesiony ponad wielką liczbę ludzi z naszego otoczenia, został wybrany i stał się nam bliskim. Zaufanie można jednakże utracić, co łączy się z uczuciem zawodu.

Często mówi się, iż ma się do kogoś zaufanie, ponieważ można na nim polegać. Możliwość polegania na kimś jest jednym z elementów zaufania. Innymi elementami są: uczciwość, słowność, uprzejmość. Szczegółowe zestawienie „cnót”, z których zaufanie brałoby początek, nie jest jednakże możliwe. Trzeba pamiętać i o tym, że zaufanie istnieć może tylko w atmosferze wolności. Zaufania nie można nakazać, można je najwyżej zdobyć przez swoją postawę. Zaufanie zawiera również element stałości i trwałości. Nie może być zależne od zmian w usposobieniu i nastroju. Posiadający czyjeś zaufanie musi być przygotowany na ponoszenie pewnych ciężarów. Uczucie zaufania przechodzi próbę w momentach krytycznych, gdy momenty inne zawodzą.

Mówiąc o atmosferze zaufania, mamy na myśli wzajemne zaufanie wszystkich współpartnerów. Mogą jednakże istnieć sytuacje, w których jeden partner ma do drugiego zaufanie, lecz drugi do pierwszego nie. Np. polityk zdobywający zaufanie wyborców nie zawsze ma do tych wyborców zaufanie. W życiu bywa jednakże tak, iż zaufanie rodzi zaufanie.

Nowe kierunki w wychowaniu, szczególnie po roku 1945, wypowiedziały się przeciw metodom wychowania opartym o siłę, zależność i dystans, a stosunki wychowawcze starały się oprzeć na miłości, koleżeństwie i przyjaźni, otwartości i bezpośredniości, wzajemnym zrozumieniu i poważnym traktowaniu drugiego, na zaufaniu. Stosunek zaufania nie jest jednak równoznaczny ze stosunkiem pedagogicznym. Z jednej strony istnieje wyraźna wola wychowawcy niesienia dziecku pomocy w rozwijaniu jego wewnętrznych i zewnętrznych cech, zgodnie z jego uzdolnieniami, skłonnościami; z drugiej występuje konieczność do pomagania, prowadzenia i doradzania, pouczenia i wskazywania drogi postępowania. Zaufanie tworzy podstawę wychowawczego stosunku. Wynika z tego, że w wychowaniu musi panować wzajemne zaufanie: wychowawcy do dziecka i dziecka do wychowawcy. Nierówność partnerów w wychowaniu budzi jednakże refleksje, czy rodzaj zaufania jednej strony jest tak samo ukształtowany, jak strony drugiej, czy nie spełniają one innej funkcji. Wychowawca stanowi część silniejszą: posiada doświadczenie i wiedzę, jest dojrzały i na tej podstawie stara się oddziaływać wychowawczo. Dziecko-uczeń jest poszukującym, niepewnym, potrzebującym rady i pomocy. Różnica ta powoduje, że zaufanie wzajemne nauczyciela i ucznia posiada jak gdyby dwie strony i spełnia szczególną funkcję.

Po urodzeniu dziecka powstaje stosunek matka — dziecko, konieczny dla rozwoju dziecka. Zaufanie dziecka jest tutaj instyktowne, bez granic. W tym okresie może być mowa tylko o zaufaniu dziecka, nie zaś o zaufaniu do dziecka. Do obowiązków wychowawcy należy spełniać to wszystko, czego dziecko dla swego rozwoju potrzebuje. W latach późniejszych wychowawca traci rolę ogrodnika przygotowującego grunt i jak najbardziej sprzyjające warunki do rozwoju i czekającego na wynik, lecz powinien posiadać zaufanie do wychowanka. W zaufaniu tym wyraża się jego siła, która powoduje pewne zewnętrzne zmiany w tym, który jego zaufaniem się cieszy. Wychowawca więc wychowuje przez zaufanie.

Fazę rozwoju dzieciństwa i młodości cechuje niepewność. Dziecko najpierw uczy się, zdobywa środki do uporania się z coraz nowymi zadaniami i sytuacjami. Jego bezpieczeństwo wzrasta w miarę nabywania doświadczenia, sprawności, rozwoju zdolności. Charakterystyczne dla okresu dorastania zjawisko stałego podkreślenia pewności siebie ma również swe źródło w niepewności, do której młodzieńiec nie chce się przyznać. W momentach niepewności szuka się oparcia w zaufaniu wychowawcy, który pomaga odzyskać ufność we własne siły. Wiemy, że w wielu wypadkach niewłaściwy rozwój i słaba wydajność spowodowane są brakiem ufności we własne siły. Kto nie wierzy w siebie i jest przekonany lub domyśla się, że i inni mu nie wierzą, potrzebuje szczególnie pomocy i zaufania wychowawcy, by wejść na właściwą drogę. Przygodny obserwator nie może często pojąć stałej gotowości wychowawcy do darzenia wychowanków zaufaniem. Wychowawca wie natomiast, iż jest to jedyna możliwość niesienia drugiemu pomocy.

W czasie zorganizowanej w Monachium dyskusji na temat „My i nasi rodzice” rzucono pytanie, co należy rozumieć przez zaufanie do rodziców. Opowiadano, że o zaufaniu można mówić wtedy, „gdy rodzicom można bezpośrednio wszystko mówić”. Występuje tutaj więc skutek zaufania o wielkim pedagogicznym znaczeniu.

Każdy człowiek ma swój świat wewnętrzny, mniej lub więcej zamknięty przed innymi. Tylko tam gdzie istnieje gotowość i zdolność dawania wyrazu temu, co się dzieje we wnętrzu dziecka, jak również gdzie istnieje gotowość i zdolność przyjmowania, jest możliwe wychowanie i kształcenie. Funkcja zaufania w wychowaniu polega więc na spowodowaniu „otwarcia się” wychowanka. Brak zaufania rodzi nieufność. Zdobycie zaufania zależy przede wszystkim od wychowawców. Decydującą rolę gra sympatia i okazywanie sympatii dziecku przez nauczyciela.

Autor twierdzi dalej, że również w nauczaniu czynnik zaufania odgrywa ważną rolę. Uczeń musi przejawiać gotowość przyjęcia pewnych treści i ich rozbioru. Jest to zależne w pierwszej linii od jego zainteresowania i woli pracy, lecz nastawienie do nauczyciela gra również rolę nie małą. Dlatego nauczyciel robi wszystko, by mieć właściwy „kontakt” z klasą i poszczególnymi uczniami.

Z rozważań powyższych autor wysnuwa następujące wnioski:

- wychowanie opiera się na zaufaniu i musi to zaufanie rozbudować;
- zaufanie jest specyficzną siłą wychowawczą, której w dziele wychowania nie może zabraknąć;
- dzieci i młodzież dzięki zaufaniu znajdują oparcie i pomoc, która czyni ich bezpiecznymi, wzbudza zaufanie w swe siły.

Zadanie wychowawcy polega więc na tym, by: 1) być gotowym do wzbudzenia zaufania, 2) pomagać dorastającemu człowiekowi w obdarzeniu zaufaniem, 3) uznać zaufanie za podstawę swej pracy wychowawczej.

Inny problem porusza Brzezinka — problem kształcenia wychowawców. Zwraca uwagę, że im bardziej upadają w społeczeństwie dobre obyczaje, tym bardziej apeluje się do wychowawców o wzmoczoną działalność.

Analizując ewolucję pojęcia „wyszktałenia”, dochodzi do wniosku, że pojęcie to dziś nie jest jeszcze wykrystalizowane. Przyczyna niepewności, co należy rozumieć przez wyszktałenie, leży między innymi w wielkim rozwoju nauki. Szkoła na próżno stara się dotrzymać kroku szybkiemu jej rozwojowi. Istnieje rozbieżność między ogromem podawanej wiedzy i ograniczonymi możliwościami recepcyjnymi człowieka. W tej sytuacji „wyszktałenie” nie oznacza już pewnej zamkniętej sumy wiedzy, wspólnej wszystkim. Wszyscy stajemy się raczej specjalistami w pewnej dziedzinie, a wyszktałony jest każdy, kto posiada to, co potrzebne jest w jego kręgu życiowym.

Dzisiejszy człowiek nie może objąć wszystkiego i we wszystkim brać udziału.

Musi wybierać i koncentrować swoją uwagę na małym. Kryteria wyboru, choć niepełne, wyznacza przede wszystkim krąg życiowy, w którym trzeba działać, a szczególnie zawaód i zadania, jakie on człowiekowi stawia. Oznacza to pewien odwrót od klasycznego ideału kształcenia „humanistycznego”, wyrzeczenia się marzenia o wszechstronnie i harmonijnie wykształconym człowieku. Kształcenie nie jest więc czymś ukończonym, czymś danym na wszystkie czasy. Wykształcony może być tylko ten człowiek, który jest gotów nieustrudzenie uczyć się dalej, pracować nad sobą, dążyć stale do rozszerzenia swego aktualnego zasobu wiedzy.

Stąd rodzi się pytanie, jakie wykształcenie winien otrzymać wychowawca w jego skomplikowanej sytuacji życiowej?

Spranger stwierdza, że w dzisiejszej pracy szkolnej odczuwa się brak entuzjazmu. Nauczyciel jest rozczarowany. Wielkie słowa i górnolotne plany wydają mu się podejrzane. Przyczyny tego stanu są różne. Jedną z nich — to stałe stawianie szkole i nauczycielowi nadmiernych wymagań. Autor pisze, że społeczeństwo przyzwyczaiło się stawiać znak równości między wychowaniem w ogóle a wychowaniem w szkole i zrzucać całą odpowiedzialność pedagogiczną na nauczycieli. Oni mają wyrównywać braki i szkody, które przynosi dziecko z pozaszkolnego kręgu życia. Szkoła może tutaj wiele zdziałać, lecz działanie to ma pewne granice. Nie może ona zastąpić tego, co przed nią, obok niej i poza nią muszą robić inni wychowawcy. O tym, co wyrosnie z młodzieży, decyduje się w największej części poza szkołą: w rodzinie, gminie, kościele i w miejscu pracy, w życiu kulturalnym i społecznym; decydują wszyscy dorośli członkowie narodu. Nauczyciel stale dąży do tego, by i te pozaszkolne zakresy życia były uporządkowane.

Drugą przyczyną zniechęcenia nauczycieli leży w jednostronności wielu projektów reform pedagogicznych. Reformy te zdają się widzieć tylko najwyższe uzdolnienia, a więc dzieci, które w zwykłych klasach rzadko się zdarzają, oraz nauczycieli, którzy są skończonymi mistrzami, nie widząc tej wielkiej masy, która — podobnie jak i w innych zawodach — należy po prostu do ludzi przeciętnych. Entuzjaści widzą tylko wyidealizowany obraz dziecka, bezkrytycznie patrząc na wyniki wychowania. Nauczyciel w swej codziennej pracy widzi trud osiągnięcia nawet małych postępów. Praca każdego dnia czyni go realistą, a nierzadko sceptykiem. Ten sceptycyzm związany jest również z przesadnym akcentowaniem charakteru zawodu nauczycielskiego. Niewiele jest grup zawodowych, które są tak „narażone” na apele do ich charakteru, do miłości, poświęcenia i przykładu, jak zawód nauczycielski. Ponieważ nakładane zadania przekraczają zawsze posiadane siły, wielu, czujących swą odpowiedzialność, zalamuje się moralnie. Za wielkie wymagania zniechęcają nawet do pracy możliwej do wykonania.

Inną przyczyną zniechęcenia są formy zależności nauczyciela od państwa. Zależność ta czyni go powściągliwym. Każda zmiana władzy politycznej odbija się szybko na szkole i nauczycielu. Jako urzędnik państwowy, musi słuchać poleceń stale zmieniających się rządów. By się nie narażać, nie chce eksponować się w pracy. Niewątpliwie wpływ na zniechęcenie ma brak zaufania do naukowej pedagogiki i niewystarczalność jego wiadomości psychologiczno-pedagogicznych utrudnia opanowanie zawodowych zadań.

Do tych trudności dołączają się jeszcze inne, wynikające z samego charakteru pracy. Każdy zawód kształtuje człowieka. Określone, stale powracające sytuacje wywołują niezmiennie reakcje. Utrwalają się pewne postawy. Człowiek uczy się grać swoją rolę. Następuje pewne zwężenie możliwości wyrazu, pewne odrętwienie. Nauczyciel staje się sztywny i apatyczny, ztraca spontaniczność i bezpośredniość w obcowaniu. Wynika to ze stałego obcowania z uczniami. Nauczyciel stawia uczniom wymagania często sprzeczne z ich własnymi życzeniami. Wzajemne stosunki rzadko

tylko są ustabilizowane, dyscyplina jest stale narażona na niebezpieczeństwo. Nauczyciel nie może być w pełni członkiem grupy; musi on wycofywać się stale z roli przyjaciela i pomocnika na pozycję dystansu i surowego autorytetu. Tak przy tym przyzwyczajają się do swej roli, że gra ją i poza klasą szkolną.

Poza tym oddziałuje na niego pozycja, jaką narzuca mu samo środowisko, szczególnie na wsi. Uważany jest za osobę najbardziej godną zaufania, wykształconą i lepszą niż inne. Spotyka się z szacunkiem, choćby osobiście nań nie zasłużył, wzbudza więc respekt i interesuje się wszelkimi oznakami tego respektu. Prowadzi to w konsekwencji do izolacji od pozostałych dorosłych. Identyfikacja własnej osoby ze swoją rolą powoduje zamykanie się w swoim wąskim świecie i doprowadza do zubożenia wielu zakresów osobowości. Brak samokrytycyzmu, umiejętności patrzenia na siebie oczyma innych uniemożliwia wejście w prawidłowe stosunki z pozostałymi ludźmi, powoduje zamykanie się w sobie, brak humoru i oschłość.

Inne niebezpieczeństwo to zanik sił twórczych, zanik zainteresowania do rzeczy, o których mówi się z dziećmi stale przez wiele lat. Praca pełna wyrzeczeń, stałego zstępowania ze świata ludzi dorosłych do świata dzieci, do ich myśli i mowy, ciągły kontakt z ludźmi niedojrzalymi staje się z biegiem czasu ciężarem, jeśli nie znajduje jakiegoś wyrównania. Dalsza osobowość sytuacji nauczyciela polega na tym, że jest on w pewnym sensie nieomylny, gdyż uczniowie nie mogą z nim dyskutować. Znajduje się on stale w roli nauczającego, co czyni go mało samokrytycznym w ocenie własnej działalności.

Na wsi i w małych miastach nauczyciel stoi na świeczniku. Nie może on wyzwolić się z tego „jestem nauczycielem”. Od niego oczekuje się przykładu i kierowania się we wszystkim obowiązującymi normami. Jest niejako stale kontrolowany i obserwowany. Z tego rodzi się tendencja stałego czysto zewnętrznego dopasowywania się do obowiązującego wzoru. Na zewnątrz czyni się wszystko tak, jak gdyby to wynikało z wewnętrznych przekonań. Nie pozostaje to bez wpływu na charakter.

Te niebezpieczeństwa nie mogą przesłonić wielu pozytywnych możliwości, które tkwią w zawodzie nauczyciela i wychowawcy. Społeczeństwo, pisze autor, za mało docenia rolę nauczyciela. Zapomina o tym, jak wiele ma mu do zawdzięczenia. Utrzymanie wysoko rozwiniętej kultury społeczeństwa jest tylko tak długo możliwe, jak długo znajdzie się wystarczająca ilość mężczyzn i kobiet, którzy będą chcieli wykonywać zawód nauczyciela. Pozycja nauczyciela i możliwość wykonywania tych zadań zależy jednak od jego wykształcenia, od żywotności jego umysłu. Nauczyciel musi być żywym, dojrzałym człowiekiem, dotrzymującym kroku życiu umysłowemu swej epoki. Obok wiadomości musi jednakże posiadać niezniszczalne bogactwo wewnętrzne, jak przekonanie, postawę moralną, lotność umysłu i zdolność przejmowania się sprawami, które tego są warte.

Dzisiaj trzeba bardzo dużo wiedzieć, by choć w przybliżeniu zrozumieć skomplikowane stosunki, w jakich żyjemy. Wiedza ta musi być jednakże uporządkowana. W obliczu ogromu faktów jest to zadanie żmudne. Dlatego konieczniejsze od samej wiedzy w kształceniu jest zdobycie postawy naukowej. Trzeba ćwiczyć się w zastanawianiu się, stawianiu pytań i badaniu; trzeba uczyć się wybierać to, co wartościowsze. Wiedza musi znajdować swe zastosowanie w działaniu, w kształtowaniu dnia codziennego. Wysoka kultura życia osobistego jest najpewniejszym gwarantem, że zawód nie pochłonie kogoś całkowicie, lecz że zachowa on duchową siłę promieniowania, którą winien odznaczać się wychowawca.

Wielu wychowawców idealizuje przeszłość i chce wychować młodzież według nie odpowiadającego już zmienionym warunkom obrazu z wczoraj. Nie można zapominać, iż żyjemy w naszej epoce i tylko w niej możemy działać. Cała nasza działalność może sprawę zmienić na lepsze lub na gorsze. Nie ma sytuacji nie do rozwiązania, dlatego pesymizm jest postawą najmniej owocną, jaką może przyjąć

nauczyciel-wychowawca. Jego dzieło może rosnąć tylko w atmosferze przekonania w słusność sprawy. Musi on pozostać wewnętrznie młody i elastyczny. Uda się to wtedy, gdy nauczy się wykorzystywać twórcze możliwości w swym zawodzie. Trzy są dziedziny, które stale podniecają do dalszego samokształcenia: zainteresowanie dzieckiem, materiałem nauczania i metodą.

Zainteresowanie dzieckiem, jego stałym rozwojem utrzymuje umysł w ciągłej żywotności. Uczymy się poznawać różne dzieci, stale nowe ich strony. Obserwujemy, co z biegiem lat z nich wyrasta. Żadna sytuacja nie powtarza się. Każdy okres życia ma inne problemy, każda generacja nowe oblicze. Ta wielopostaciowość zjawisk i losów trzyma nauczyciela w stałym napięciu. By te problemy rozwiązywać, trzeba tutaj dużej wiedzy psychologicznej.

Zainteresowanie materiałem nauczania może być również źródłem umysłowej aktywności. Wobec stałego rozwoju dzieci nauczyciel musi wciąż „na bieżąco” odpowiadać na ich pytania i wyjaśniać trudne problemy. Stwarzanie warunków do osiągnięcia celów pedagogicznych, poszukiwania dróg stosowania w konkretnych wypadkach ogólnych reguł — to problemy, na których kształci się nauczyciel. Każde dziecko jest inne i wymaga innego obchodzenia się z nim, otoczenie także stale się zmienia. Wymaga to od nauczyciela twórczej sztuki obchodzenia się z ludźmi. Mało jest jednakże tych, którzy tę sztukę posiadli. Najczęściej stosuje się prymitywne środki wychowawcze, pełne nieroztropnych, nieraz z gruntu fałszywych ocen dziecka, grubiaństwa i Nielaktu, braku humoru, spokoju i dobroci. I tutaj leżą olbrzymie możliwości samokształcenia wychowawcy. Każdy dzień przynosi możliwości doskonalenia się w taktownym i sprawiedliwym postępowaniu, w odkrywaniu i wydobyciu z dziecka najlepszych sił i ustawianiu wszystkiego na właściwym miejscu, w cierpliwości, promieniowaniu zaufaniem, wytwarzaniu tej atmosfery, w której nawet trudne charaktery otwierają się i pozwalają sobą kierować.

Wzrost zadań zawodowych wymaga stałego dokształcania się, poznawania teoretycznych podstaw pracy pedagogicznej. Trzeba tutaj przekroczyć granice częstokroć, jak mówi autor, jałowej pedagogiki szkolnej i zapoznać się z nowoczesnymi naukami o człowieku: z psychologią społeczną, socjologią, antropologią, z historią, z podstawami gospodarki i polityki. Dokształcanie to wiąże się z kontaktami wzajemnymi między ludźmi. Kto stoi samotny, staje się wkrótce zmęczony, oschły i zrezygnowany. Wychowawca potrzebuje kontaktów z przyjaciółmi i współpracy większego grona. Musi on uciekać od otaczającej go izolacji i wszystkich jej niekorzystnych następstw. Trzeba się wzajemnie wspierać i zachęcać, wymieniać doświadczenia, by utrzymać swą pedagogiczną żywotność. Kształcić się w tym kontekście — znaczy omawiać swe potrzeby w kręgu kolegów, dawać im coś od siebie, wykazywać stałą inicjatywę.

Samokształcenie ma doprowadzić do tego, by nauczyciel nie identyfikował się ze swoją rolą, by był nie tylko nauczycielem, ale także pełnym człowiekiem, widzącym rzeczywistość taką, jaką ona jest, z wszystkimi jej brakami i niebezpieczeństwami, przepojonym pasją kierowania rzeczywistości ku dobremu.

WYKAZ WAŻNIEJSZYCH I DOSTĘPNYCH POZYCJI BIBLIOGRAFICZNYCH
W JĘZYKU POLSKIM, DOTYCZĄCYCH PROBLEMATYKI PRACY, TECHNIKI
I KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

1. ENGELS F.: *Rola pracy w procesie ucłowiecania matpy*. (Marks — Engels: *Diela wybrane*. Tom I, II. Warszawa 1949. Książka i Wiedza, s. 69—80 lub ENGELS F.: *Dialektyka przyrody*. Warszawa 1952. Książka i Wiedza, s. 172—187).
2. FRIEDMANN G.: *Maszyna i człowiek, Problem człowieka w cywilizacji maszynowej*. Warszawa 1960. Książka i Wiedza. Biblioteka Nauki o Pracy. Tłum. W. Korotyńska i J. Dłutek. ss. 401.
T re ś ć: Cz. I. Czynniki ludzki. Tayloryzm i nauki o człowieku. Niektóre aspekty fizjologii pracy. Zmęczenie. Zewnętrzne warunki pracy. Dostosowanie maszyn do człowieka. Nieszczęśliwe wypadki. Wnioski. Cz. II. Granice „czynnika ludzkiego”. Problemy monotonii. Rytm. Produkcja potokowa. Automatyzacja. Sprawność zawodowa. Szkolenie przemysłowe i kultura zawodowa. Cz. III. *Ku psychologii przemysłowej*. Robotnik i racjonalizacja. Stosunki między ludźmi w przemyśle. Eksperymenty w dziedzinie stosunków między ludźmi w przemyśle. Trzy aspekty, jedna rzeczywistość. Znaczenie i granice stosunków między ludźmi w przemyśle. Bibliografia.
3. KOTARBIŃSKI T.: *Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*. Warszawa 1956. PZWS, ss. 103.
T re ś ć: Nauczyciele sztuki nauczania. Rola logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela. Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej. Ogólne pojęcie planu. Błąd praktyczny i jego rodzaje.
4. KOTARBIŃSKI T.: *Technika i humanizm*. „Ruch Pedagogiczny” 1960, nr 3, s. 1—8.
5. KOTARBIŃSKI T.: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław 1955. Ossolineum, ss. 350.
6. KRASUCKI L.: *Technika i człowieczeństwo*. „Trybuna Ludu” 1960, nr 20.
7. KRUPSKA N.: *Praca i wychowanie*. Warszawa 1959. „Iskry” Biblioteka postępowego wychowania. Tłum. S. Niewiadomski, ss. 142.
T re ś ć: Rzut oka na rolę pracy produkcyjnej w dziedzinie oświaty ludowej w końcu w. XVIII i początku w. XIX. Pogląd klasy robotniczej na rolę pracy produkcyjnej w dziedzinie oświaty ludowej. Szkoła nauczania pamięciowego i przyczyny jej ugruntowania. Zmierzch terminatorstwa jako znamię czasu. Postęp techniki. Nowe tendencje w tej dziedzinie. Wychowanie zawodowe. Jego rozwój. Zmiana jego charakteru. Przekształcenie szkoły nauczania pamięciowego w szkołę pracy. Konieczność tej zmiany.
8. MARKS K.: *Kapitał*. Tom. I. Warszawa 1951. Książka i Wiedza, ss. 854. (Zwłaszcza rozdział piąty: Proces pracy i proces pomnażania wartości, s. 188—211, oraz rozdział trzynasty: Maszyna i wielki przemysł, s. 398—546).
9. RAKOWSKI F. M.: *Ludzie i idee*. Technika, ustrój, humanizm. „Polityka” 1960, nr 4.
10. STRUMILIN S. G.: *Problemy wydajności pracy*. Warszawa 1959. Książka i Wiedza. Biblioteka Nauki o Pracy. Tłum. H. Widłaszewski, Ż. Vielrose, ss. 278.
T re ś ć: Przyczynek do badania opłaty i wydajności pracy. Nauka a wydajność pracy. O badaniu poziomu sił wytwórczych. W kwestii obliczania stopy życiowej ludności. O mierzeniu wydajności pracy. Nasza praca — w oczach obcych. Społeczna a lokalna wydajność pracy. J. T. Łukomski — Agregatowa postać indeksu a mierzenie wydajności pracy. Wykaz opublikowanych prac S. Strumilina.

11. SUCHODOLSKI B.: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa 1958. Książka i Wiedza, ss. 672. (Zwłaszcza rozprawy: *Pedagogika idealów i pedagogika życia* (338—383). *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* (421—469). *Problemy wychowania socjalistycznego* (550—589).
12. SWADKOWSKI J.: *O kształtowaniu w dzieciach zamiłowania do pracy*. Warszawa 1957. PZWS. Tłum. A. Żukowska, ss. 70.
T re ś ć: Problem pracy i zamiłowania do pracy w pedagogice. Szkoły nieróbstwa i szkoły pracy. Praca dzieci — to konieczność i obowiązek. Problem pobudzania dziecka do pracy. O niektórych prawach i regułach metodyki pracy dziecięcej. Praca szkolna dziecka. Praca produkcyjna dzieci. Praca społeczno-organizacyjna. Praca w zakresie życia codziennego. Praca malców.
13. SZANIAWSKI I.: *Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły ogólnokształcącej i zawodowej*. „Ruch Pedagogiczny” 1959, nr 1, s. 30—59.
14. SZANIAWSKI I.: *Kształcenie politechniczne a praca ręczna*. Warszawa 1959. PZWS, ss. 396.
T re ś ć: Cz. I — Prawdy, złudzenia i mistyfikacje wokół kształcenia politechnicznego. Cz. II — O poprawną ocenę słoju. Cz. III — Antynomie między technicznym a pedagogicznym punktem widzenia na pracę ręczną dziecka i ich skutki. Cz. IV — Narzędzie proste w rękę ucznia a zadania kształcenia politechnicznego. Cz. V — Charakterystyka porównawcza stanu nauczania pracy ręcznej we współczesnej szkole. Cz. VI — Nauczyciel a proces kształcenia politechnicznego.
15. SZANIAWSKI I.: *Kształcenie politechniczne — fetyszycacja czy humanizacja pracy produkcyjnej? Rzecz o reformie szkolnej w NRD*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 4, s. 67—103.
16. SZANIAWSKI I.: *Non scholae sed vitae discimus*. „Kultura i społeczeństwo” 1960. I, IV, nr. 1—2, s. 109—134.
17. ŻELAZOWSKI-BIEGELEISEN B. (red.): *Wiedza o pracy ludzkiej. Antologia*. Warszawa 1958. Książka i Wiedza. Biblioteka Nauki o Pracy, ss. 364.
T re ś ć: Br. Biegeleisen-Żelazowski — Cele i zadania nauki o pracy. M. Reynaud — Ewolucja pracy przemysłowej. J. Riedel — Myśli o nowoczesnej organizacji pracy ludzkiej. E. Potthoff — Nauki o pracy, ich zadania i znaczenie. H. H. Hilf — Kształtowanie się pracy leśnej według zasad nauki o pracy. H. Dubreuil — Organizacja pracy a system samodzielnych brygad. T. F. Hatch — Współpraca techniki z naukami o pracy w USA. G. Friedmann — Czy zmierzch podziału pracy? M. Carre — Scalenie prac w fabryce maszyn biurowych. S. G. Strumilin — Ekonomiczne problemy automatyzacji produkcji. W. Douglas Seymour — Nowe metody szkolenia robotników przemysłowych w Anglii. F. J. Roetlisberger i W. J. Diekson — Organizacja przemysłu jako system społeczny. T. Tomaszewski — Automatyzm i świadomość w pracy produkcyjnej. P. F. Drucker — Krytyczny głos o stosunkach między ludźmi w przemyśle. J. Szczepański — O motywach wydajności pracy. O. Neuloh — Zagadnienie wykorzystania wolnego czasu w związku ze skróceniem czasu pracy. T. Tomaszewski — Współczesne tendencje psychologii pracy. W. Missiuro — Fizjologiczne czynniki wydajności pracy. G. Lehman — Fizjologia pracy i jej znaczenie dla praktyki. P. Blau — Nauka o pracy a związki zawodowe. Bibliografia.
18. ŻELAZOWSKI-BIEGELEISEN B.: *Znaczenie wychowawcze nauczania pracy*. „Ruch Pedagogiczny” 1960, nr 6.

Z OBRAD XV SESJI ŚWIATOWEJ FEDERACJI TOWARZYSTW PRZYJACIÓŁ
ONZ W WARSZAWIE

W dniach od 5 do 10 września br. odbyła się w Warszawie XV Sesja Światowej Federacji Towarzystw Przyjaciół ONZ (World Federation of United Nations Associations). Było to wydarzenie niecodzienne z kilku względów: nie tylko z uwagi na to, iż zjechało do stolicy Polski szereg wybitnych osobistości z kilkudziesięciu krajów świata (wśród nich p. Eleonora Roosevelt, wdowa po b. prezydencie USA) i przedstawiciele około 20 organizacji międzynarodowych, wśród nich ONZ, UNESCO, FAO, UNICEF i in., nie tylko dlatego, że na porządku dziennym sesji znalazły się sprawy szczególnie doniosłe, lecz przede wszystkim z tego względu, iż XV Zgromadzenie Federacji odbyło się w przededniu otwarcia XV jubileuszowej sesji ONZ, która rozpoczęła, jak pamiętamy, swe obrady przy niesłychanie wzmocnionym zainteresowaniu opinii publicznej całego świata. Jakkolwiek problemy ekonomiczno-polityczne i kwestie związane z rozbrojeniem stanowiły główne sprawy Zgromadzenia, to jednak także nie mało czasu poświęciło ono debatom nad zagadnieniami wychowania w duchu współpracy i zrozumienia między narodami, nad problemami młodzieży.

Delegacja polska poinformowała innych delegatów o niektórych akcjach naszego kraju w dziedzinie oświaty i wychowania, prowadzonych w duchu wzajemnego zrozumienia i zbliżenia międzynarodowego pod egidą UNESCO, wskazując szczególnie na czteroletni nasz udział w „UNESCO Associated School Projekts”.

W związku z podjętymi przez Ministerstwo Oświaty pracami nad reformą szkolną Polski Komitet dla Spraw UNESCO powołał do stałej z nim współpracy grupę specjalistów w celu przygotowania do nowych programów i podręczników szkolnych odpowiednich uzupełnień dotyczących Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Już w 1956 roku zrodziła się myśl, aby tego rodzaju propozycje poprzedzić pedagogiczną pracą eksperymentalną w wybranych szkołach. Od tamtego czasu do chwili obecnej eksperymentem objęto 12 szkół z różnych miast Polski. Specjalną wagę poczynaniu nadaje fakt, iż większość szkół, biorących udział w eksperymencie, stanowią licea pedagogiczne.

Szkołom pozostawiono znaczną swobodę, co pozwoliło na zastosowanie przez nie różnych, często bardzo oryginalnych metod. Korzystają one przy tym z materiałów pomocniczych, jakich dostarczają WFUNA i UNESCO. Eksperyment polega na tym, iż zwiększa się zarówno liczbę godzin nauczania określonego przedmiotu (np. nauki o Polsce współczesnej, historii i geografii), jak i rozszerza odpowiednio właściwą informację o ONZ i jej organizacjach, przewidzianą w ramach tego przedmiotu. Szkoły poświęcają pewną liczbę godzin nauki działalności ONZ i jej organizacjom wyspecjalizowanym (przede wszystkim UNESCO), jak również przy pomocy tej organizacji nawiązują współpracę ze szkołami innych krajów biorących także udział w pedagogicznym programie UNESCO. Poszczególne klasy tych szkół koncentrują zwykle uwagę na jednym kraju, starając się odpowiednio rozszerzyć wiedzę o nim, zapoznać z kulturą i nurtującymi jego życie problemami aktualnymi.

W ramach eksperymentu szkolnego poszczególne klasy utrzymują stały kontakt ze szkołami innych krajów, pisząc do siebie listy, wymieniając karty i albumy, w pewnych zaś wypadkach dochodzi nawet do wymiany wakacyjnej osobowej. Tak np. w ostatnich trzech latach miały miejsce na zasadach wzajemności przeważnie 3-tygodniowe wycieczki uczniów i nauczycieli polskich szkół eksperymentalnych do Francji, Jugosławii i Bułgarii.

Uczestnicy obrad mieli okazję zobaczenia na miejscu niektórych przykładów tak pojętej pracy wychowawczej naszych placówek oświatowych. Byli na lekcji jęz. francuskiego w kl. XI Liceum M. Żmichowskiej w Warszawie, odwiedzili Zakład Wychowawczy w Krośniewicach, zobaczyli pracę jednego z warszawskich przedszkoli. Ze spotkań tych wynieśli jak najlepsze wrażenie.

Tendencją naszych władz oświatowych jest rozszerzenie informacji o roli i działalności Organizacji Narodów Zjednoczonych oraz niektórych jej organów i organizacji wyspecjalizowanych na całą młodzież szkolną. W tym celu podjęto prace nad przygotowaniem w ramach podręczników nauki o Polsce współczesnej dla klasy VII i XI specjalnych rozdziałów, omawiających takie zagadnienia, jak powstanie ONZ, zadania głównych organów zgromadzenia ogólnego ONZ (Rady Bezpieczeństwa, Rady Gospodarczej i Społecznej, Międzynarodowego Trybunału Sprawiedliwości, Rady Powierniczej, Sekretariatu Generalnego), działalności ONZ, roli i znaczenia Polski w ONZ i innych. W materiałach przeznaczonych dla nauczycieli tego przedmiotu zamierza się omówić szczegółowiej treść głównych dokumentów określających podstawę, strukturę i przejawy działalności ONZ.

Polskie szkoły eksperymentujące biorą również udział w akcjach mających na celu realizację projektu zasadniczego UNESCO Wschód-Zachód. Szczególną po temu okazją był na przykład zorganizowany w październiku 1957 roku „Tydzień Zbliżenia Kulturalnego z Krajami Wschodu”, podczas którego szkoły z własnej inicjatywy przygotowały szereg imprez poświęconych Japonii, Irakowi, Iranowi, Libanowi, Turcji i innym krajom nie tylko dla uczniów szkół własnych, ale i dla młodzieży szkół innych, a nawet dla dorosłych mieszkańców miast. Przygotowują one specjalne seanse filmowe, odczyty i wystawy, organizują spotkania mające na celu rozszerzenie i pogłębienie zainteresowań młodzieży problematyką krajów Wschodu.

Inną atrakcyjną formą służącą dobrze idei wzajemnego zrozumienia i zbliżenia między narodami są na naszym gruncie obozy wakacyjne, organizowane przez Komitet dla Spraw UNESCO dla młodzieży polskiej. Biorą w nich także udział pedagodzy, delegowani przez narodowe komitety innych krajów. W roku bieżącym odbyły się np. trzy takie obozy przy udziale grup pedagogów, skierowanych przez ZSRR, Wielką Brytanię i Francję.

Poza względami lingwistycznymi miały one na celu rozszerzenie wiedzy naszej młodzieży o kulturze i życiu współczesnym. W programie pracy obozów przewidziano również odpowiednie informacje i pogadanki na temat Organizacji Narodów Zjednoczonych. Kraj nasz również ze strony Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw oświaty, nauki i kultury (UNESCO) spotyka się z poparciem dla jego poczynań oświatowych. Otrzymaliśmy 15 stypendiów dla pedagogów polskich pragnących dokładniej zapoznać się z reformami szkolnictwa, podejmowanymi współcześnie w wielu krajach świata.

W związku z akcją budowy Tysiąca Szkół dla uczczenia 1000-lecia Państwa Polskiego — Sekretariat UNESCO przysłał nam dokumentację dotyczącą budownictwa szkół oraz plany nowoczesnych szkół typowych uzyskane z kilkunastu krajów, a między innymi z Francji, Anglii, Włoch, Japonii, Jugosławii i USA. Jednocześnie Sekretariat UNESCO zwrócił się o dalsze materiały fachowe dla Polski do Międzynarodowej Unii Architektów oraz Międzynarodowej Federacji Mieszkaniowej i Urbanistycznej.

Zgromadzenie Światowej Federacji Towarzystw Przyjaciół ONZ (WFUNA) uchwaliło szereg istotnych rezolucji dotyczących podstawowych zagadnień politycznych i ekonomicznych współczesności. Na czoło wysuwa się rezolucja dotycząca sprawy rozbrojenia. Uczestnicy obrad, reprezentujący wszystkie rejony naszego globu, najróżniejsze kierunki polityczne i światopoglądowe, stwierdzili zgodnie, iż należy przedsięwziąć niezbędne środki, aby w rokowaniach na temat rozbrojenia,

które toczyć się będą w czasie XV Sesji Zgromadzenia Ogólnego NZ, uczestniczyły osobistości ponoszące odpowiedzialność za losy poszczególnych państw.

Zgromadzenie Federacji podjęło również wiele innych ważnych uchwał. Tak np. uchwała w sprawie roli funduszu specjalnego Narodów Zjednoczonych apeluje do ONZ o opracowanie 10-letniego programu rozwoju ekonomicznego świata, co miało na celu dwukrotne zwiększenie w tym okresie dochodu narodowego w krajach zacofanych. W rezolucjach dalszych WFUNA zwraca się do rządów z prośbą o maksymalne zwiększenie ich wpłat na pomoc techniczną ONZ i fundusz specjalny na 1961 rok, podkreśla celowość przeznaczenia części funduszy — jakie zostaną zaoszczędzone dzięki rozbrojeniu — na rozwój ekonomiczny, społeczny i kulturalny krajów zacofanych, a przede wszystkim tych, które niedawno uzyskały niepodległość. Specjalna rezolucja wskazuje na znaczenie wychowywania młodzieży w duchu zasad Karty ONZ i Deklaracji Praw Człowieka.

Dobrze się stało, iż Warszawę wybrano na miejsce obrad XV Sesji Federacji Towarzystw ONZ. Pozwoliło to wielu uprzedzonym do naszego kraju delegatom zachodnim spojrzeć inaczej na nasz kraj. Sama Warszawa, całe dzieło jej zniszczenia i odbudowy zrobiło na nich kolosalne wrażenie. Symbolizowała ona przecież najlepiej przekonanie uczestników o skuteczności ludzkich starań i walki o pokój.

W.W.

INFORMACJA O SZKOŁACH PRZYSPOSOBIENIA ZAWODOWEGO

I

Celem niniejszej informacji jest zapoznanie czytelników z pracą 2-letnich szkół przysposobienia zawodowego.

Koncepcję powołania 2-letnich szkół przysposobienia zawodowego dla absolwentów 7-letnich szkół podstawowych, którzy z różnych przyczyn nie mogą kontynuować dalszej nauki w szkołach średnich ogólnokształcących czy też zawodowych lub też pracować z racji swojego wieku — wysunął tow. Gomułka na naradzie aktywu oświatowego w dniu 24 września 1958 r.

Koncepcję tę przedstawił w swoim referacie sprawozdawczym tow. Gomułka na III Zjeździe PZPR. Zjazd podjął następujące uchwały:

„W celu podwyższenia przeciętnego poziomu kwalifikacji ogólnych młodzieży przystępującej do pracy zawodowej, a także w celu zapełnienia 2-letniej przerwy występującej obecnie u tej części absolwentów szkoły podstawowej, która nie przechodzi do ogólnokształcącej lub zawodowej szkoły średniej — należy przystąpić do stopniowej reorganizacji 7-letniej szkoły podstawowej przez dodanie dwóch lat nauczania w zakresie przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego”.

Uchwała ta była i w dalszym ciągu jest różnie interpretowana. Nie jest moim celem podanie wszystkich argumentów wysuwanych przez tych, którzy opowiadają się za różnymi sposobami przeprowadzania reformy ustroju szkolnictwa w Polsce.

Jednakże należy podać, że dla jednych była to sprawa przedłużenia szkoły podstawowej o dalsze dwa lata nauczania, przy czym uzawodowienie ostatnich dwu lat uważali za problem przejściowy, drudzy natomiast godzili się z potrzebą zróżnicowania ostatnich dwu lat nauki, ale w ramach jednolitej szkoły 9-letniej.

W praktyce jest obecnie realizowana trzecia koncepcja, ustalona na podstawie zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 1 września 1959 r., polegająca na tym, że 2-letnie szkoły przysposobienia zawodowego stanowią odrębne jednostki organiza-

cyjne, które mogą być powoływane przy szkołach podstawowych, liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych lub też jako jednostki samodzielne w zależności od potrzeb i warunków.

Szkołami przysposobienia zawodowego objęto młodzież w wieku od 14 do 18 lat, przy czym kandydatów do szkoły przyjmuje się bez egzaminu wstępnego.

Organizacja roku szkolnego przewiduje, że klasy pierwsze rozpoczynają naukę z dniem 1 października, natomiast klasy drugie od 1 września.

Późniejsze rozpoczęcie nauki w kl. I uzasadnione jest tym, ażeby w pierwszej kolejności wykonać nabór młodzieży do szkół istniejących typów, a dopiero następnie młodzieży z danego terenu znajdującą się poza szkołami, objąć nauką w szkołach przysposobienia zawodowego.

W wytycznych organizacyjnych i programowych opracowanych przez Ministerstwo Oświaty ustala się, że zadaniem 2-letnich szkół przysposobienia zawodowego jest przysposobienie młodzieży do pracy i uczestnictwa w życiu społeczno-kulturalnym, przez zapewnienie jej odpowiedniego wykształcenia ogólnego i zawodowego w zakresie określonych umiejętności i wiadomości w ramach wybranych działów produkcji lub usług.

II

Szkoły przysposobienia zawodowego prowadzą nauczanie w oparciu o następujący plan nauczania:

L. p.	Przedmioty nauczania	Liczba godzin tygodniowo		
		I kl.	II kl.	Razem
	Przedmioty ogólnokształcące			
1.	Język polski	3	3	6
2.	Historia	2	2	4
3.	Geografia	3	—	3
4.	Matematyka	3	3	6
5.	Fizyka	2	3	5
6.	Chemia	2	2	4
7.	Higiena	—	2	2
	Razem	15	15	30
8.	Przedmioty zawodowe			
	Zajęcia praktyczne z rysunkiem i wiadomościami o produkcji (podstawowe elementy materiałoznawstwa, technologii oraz organizacji życia gospodarczego i organizacji pracy (łącznie)	10—15	10—15	20—30
	Ogółem	25—30	25—30	50—60
9.	Praktyka zawodowa 2 do 4 tygodni w kl. II			
10.	Zajęcia pozalekcyjne			
	Sport	2	2	4
	Nadto nadobowiązkowo: śpiew i zajęcia świetlicowe			

Zajęcia praktyczne w szkołach przysposobienia zawodowego są organizowane zasadniczo w czterech kierunkach:

- metalowo-elektrycznym
- budowlano-drzewnym
- odzieżowo-włókienniczym
- gospodarczo-handlowym

Przewiduje się także możliwość uruchomienia innych kierunków przysposobienia zawodowego.

Przedmioty ogólnokształcące są we wszystkich szkołach przysposobienia zawodowego prowadzone według tych samych programów, bez względu na kierunek zawodowy SPZ.

III

Ażeby zamknąć w logiczną całość założenia organizacyjne i programowe, należy jeszcze podać, jakie uprawnienia posiadają w obecnej chwili absolwenci szkół przysposobienia zawodowego.

Poza uprawnieniami wynikającymi z regulaminu uczniowskiego, absolwenci SPZ mogą zgłosić się do pracy na warunkach przewidzianych dla absolwentów szkół zawodowych.

Absolwenci SPZ mogą także ubiegać się o przyjęcie bez egzaminu do II klasy zasadniczej szkoły zawodowej, a na podstawie egzaminu — do II klasy techników lub I klasy liceum ogólnokształcącego, z warunkiem wyrównania braków w znajomości materiału programowego w zakresie przedmiotów ogólnokształcących oraz języków obcych.

Jak z powyższego wynika, ukończenie 2-letniej szkoły przysposobienia zawodowego nie odpowiada programowo ukończeniu dwu lat szkoły średniej ani też nie zapewnia naturalnej drożności do szkół odpowiednio wyższych typów.

Należy tu jednocześnie wyjaśnić, że intencją szkół przysposobienia zawodowego nie jest zapewnienie ogółowi absolwentów możliwości dalszej nauki w szkołach młodzieżowych, lecz przysposobienie ich do przyszłej pracy i życia oraz zachęcenie jej do kontynuowania nauki w szkołach dla pracujących.

IV

Obecnie można stwierdzić, że mimo ustalenia w okresie poprzedzającym otwarcie SPZ założeń organizacyjnych i programowych istniała obawa, czy opinia publiczna i sama młodzież przychylnie przyjmie te szkoły.

Pomimo poważnych trudności finansowych i lokalowych oraz trudności związanych z wyposażeniem tych szkół w sprzęt, narzędzia i materiały do zajęć praktycznych w 15 Kuratoriach Okręgów Szkolnych zorganizowano 127 szkół przysposobienia zawodowego, przy ilości oddziałów 194 i młodzieży około 6400, w tym 78 SPZ zorganizowano przy szkołach podstawowych, 37 SPZ zorganizowano przy liceach ogólnokształcących, a 12 SPZ zorganizowano przy szkołach zawodowych.

W ubiegłym roku szkolnym tylko 4 Kuratoria (w Opolu, Szczecinie, Olsztynie i Zielonej Górze) nie zorganizowały żadnej SPZ, ponieważ na tych terenach istniała większa ilość miejsc w szkołach różnych typów od liczby młodzieży kończącej szkoły podstawowe.

Najwięcej szkół przysposobienia zawodowego zostało zorganizowanych w KOS Kielce (19), Kraków (16), Łódź woj. (14), Poznań (11), w pozostałych Kuratoriach zorganizowano od 3 do 10 szkół.

Stwierdza się jednocześnie, że nie zamknięto żadnej szkoły z braku frekwencji czy środków finansowych. Odsiew młodzieży w tych szkołach w ciągu pierwszego półrocza sięga tylko około 5%, a frekwencja w tym okresie przeciętnie — 90%

(w niektórych szkołach dochodzi nawet do 100%). Z reguły lepsza frekwencja jest na zajęciach praktycznych.

Młodzież uczęszczająca do SPZ pochodzi w 85% z roczników 1944 i 1945, około 15% uczniów pochodzi z roczników 1942 i 1943.

Pochodzenie społeczne tej młodzieży przedstawia się następująco: 46% stanowi młodzież robotnicza, 34% — młodzież pochodzenia wiejskiego, a 20% uczniów — to dzieci inteligencji pracującej i rzemieślników. 75% uczniów stanowią dziewczęta.

Młodzież, która przyszła do szkół przysposobienia zawodowego, początkowo była trudna pod względem wychowawczym.

Ostatnio jednak dyrektorzy tych szkół oraz nauczyciele stwierdzają, że uczniowie ci nie różnią się zachowaniem i dyscypliną od uczniów szkół, przy których SPZ zostało zorganizowane.

Dyrektorzy SPZ uważają, że młodzież SPZ lepiej i bardziej świadomie bierze udział w życiu zbiorowym szkoły i w pracach społecznie użytecznych, np. szyje bezinteresownie dla dzieci w żłobkach i domach dziecka odzież i bieliznę, zakłada zieleńce, przygotowuje dla siebie pomieszczenia na pracownię itp.

O stosunku młodzieży do szkoły niech świadczy jeszcze i ten fakt, że poważna ilość uczniów dojeżdża lub dochodzi do szkoły z miejscowości niejednokrotnie bardzo oddalonych od siedziby szkoły.

Niektóre szkoły prowadzące zajęcia praktyczne w oparciu o miejscowy zakład pracy albo we własnym warsztacie będą w stanie przysposobić ucznia do wykonywania pracy na określonym stanowisku czy dziale produkcji.

Niejednokrotnie szkoły przysposobienia zawodowego w sposób bardzo wyraźny oddziałują zainteresowaniami zawodowymi na młodzież szkoły macierzystej. Znane są przypadki, że dzięki zorganizowaniu SPZ przy szkole podstawowej czy przy licealnej młodzież tej szkoły zaczęła się interesować zajęciami praktycznymi, wykorzystując w tym celu warsztat SPZ.

V

Przeprowadzona ankieta wśród młodzieży SPZ z terenu Warszawy, woj. łódzkiego, gdańskiego i poznańskiego objęła przeszło 400 uczniów.

Ankieta zawierała trzy pytania:

1. Dlaczego zapisałeś się do SPZ?
2. Czego chcesz uczyć się w tej szkole?
3. Co zamierzasz robić po ukończeniu SPZ?

Na pytanie pierwsze 50% młodzieży podało jako powód zapisanie się do SPZ brak miejsca w szkołach innych typów oraz niezdanie egzaminu wstępnego. Pozostały procent młodzieży podał następujące przyczyny zapisania się do SPZ: drugoroczność, zamiłowanie do nauczanego w szkole kierunku zawodowego, nieprzyjęcie do pracy.

Na drugie pytanie poważna większość młodzieży wyraża chęć zdobycia zawodu jako źródła zarobkowania; pozostała młodzież, głównie dziewczęta, pragnie zdobyć wiedzę ogólną i zawodową dla potrzeb własnych.

Na trzecie pytanie młodzież w 60% odpowiadała, że po ukończeniu SPZ pragnie pracować; pozostała młodzież pragnie uczyć się dalej, ale głównie w szkołach dla pracujących.

Młodzież, która przyszła do szkoły, niejednokrotnie stwierdza, że SPZ stanowią dla niej jedyną szansę życiową, gdyż do innych typów szkół nie trafiłaby, albowiem odstraszał ją obowiązek składania egzaminu wstępnego.

Istotną sprawę stanowi i to, że młodzież ta, pozostając poza szkołą i pracą, stanowiłaby element, który z braku właściwego zajęcia i zainteresowań mógłby ulec szybko deprawacji.

Z powyższego wynika, że szkoły przysposobienia zawodowego na terenach po-

zbawionych właściwej sieci szkół średnich spełniają w poważnym stopniu także i funkcję społeczną.

VI

Kadra nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach przysposobienia zawodowego rekrutuje się przeważnie spośród najlepszych nauczycieli szkół, przy których SPZ została zorganizowana. Nauczyciele ci, ogólnie rzecz biorąc, w sposób właściwy realizują programy nauczania, aczkolwiek mają oni poważne trudności polegające przeważnie na tym, że młodzież wykazuje nieraz braki z zakresu szkoły podstawowej.

Szkoły przysposobienia zawodowego odczuwają brak podręczników, które w całości zawierałyby materiał programowy dla danego przedmiotu. Stosowane podręczniki zastępcze tylko częściowo odpowiadają wymogom.

Nauczaniem zawodu w SPZ zajmują się przeważnie specjaliści-zawodowcy, aczkolwiek nie brak i takich nauczycieli, którzy nie mają kwalifikacji do nauczania, a wykazują się tylko dobrą znajomością zawodu.

Wyniki nauczania za I półrocze, ogólnie rzecz biorąc, są raczej zadowolające.

Zatrudnieni w szkołach przysposobienia zawodowego nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych otrzymują uposażenie określone w obowiązujących przepisach dla nauczycieli szkół zawodowych podległych Ministrowi Oświaty.

VII

Zajęcia praktyczne dla uczniów szkół przysposobienia zawodowego zgodnie z naszym kierunkiem mogą być prowadzone w warsztatach własnych, w zakładach pracy lub w warsztatach szkół zawodowych.

127 zorganizowanych w bieżącym roku szkolnym szkół przysposobienia zawodowego o 194 oddziałach korzysta z 145 warsztatów, z tego:

- 100 warsztatów zorganizowano w pomieszczeniach SPZ (warsztaty własne)
- 19 warsztatów prowadzi się w zakładach pracy
- 24 warsztaty udostępniły szkoły zawodowe
- 2 warsztaty są zorganizowane w domach młodzieży.

Warunki do nauczania praktycznego, przy zachowaniu przepisów o bezpieczeństwie i higienie pracy w warsztatach ZSZ i zakładach pracy, przedstawiają się zadowolająco.

Szkoły przysposobienia zawodowego korzystają często z parku maszynowego szkół zawodowych i zakładów pracy, które również zaopatrują je w narzędzia i materiały do ćwiczeń i produkcji.

Jeśli chodzi o zaopatrzenie materiałowe warsztatów, które zostały zorganizowane w pomieszczeniach szkół przysposobienia zawodowego (warsztaty własne), to w poważnej większości materiały do prowadzenia zajęć praktycznych dostarczają uczniowie. Przysparza to nauczycielom niemało kłopotów, gdyż nie wszyscy uczniowie są w stanie zaopatrzyć się w potrzebne surowce.

Całkowity ciężar polegający na wyposażeniu w sprzęt warsztatów SPZ spoczywał prawie że wyłącznie na Kuratoriach i Inspektoratach Oświaty, które przydzielały w miarę możliwości finansowych kredyty na zakup potrzebnego sprzętu i adaptację pomieszczeń przewidzianych na warsztaty.

Należy jednocześnie podkreślić, że poważnej pomocy udzielały SPZ szkoły zawodowe i zakłady pracy w formie przekazywania im materiałów, zbędnych dla siebie maszyn, narzędzi i urządzeń.

Znane są też fakty, że rodzice uczniów pospieszili z pomocą organizowanej szkole, wypożyczając w wielu przypadkach np. maszyny do szycia, kuchenki i inny sprzęt niezbędny do prowadzenia zajęć.

Stosunkowo najlepiej są wyposażone w warsztaty własne SPZ o kierunku odzieżowym i metalowym (obróbka ręczna).

VIII

Z podanej informacji o pracy i ogólnych założeniach organizacyjnych oraz programowych 2-letnich szkół przysposobienia zawodowego wynika, że szkoły zdobyły sobie w stosunkowo krótkim czasie właściwą pozycję w społeczeństwie oraz że spełniają one poważną rolę w systemie kształcenia.

O potrzebie istnienia tego typu szkół może świadczyć fakt, że terenowe władze administracyjne i oświatowe oceniając pozytywnie dotychczasowe wyniki pracy SPZ przystępują do dalszej rozbudowy sieci tych szkół. W roku szkolnym 1960/61 będzie czynnych 254 szkoły, o 529 oddziałach, w których będzie pobierać naukę około 15 800 uczniów.

Z. CHMIELINSKI

Z OKAZJI ZJAZDU ABSOLWENTÓW POLSKIEGO GIMNAZJUM W BYTOMIU

Jedną z najpiękniejszych kart historii polskiego szkolnictwa w Niemczech stanowią dzieje Polskiego Gimnazjum w Bytomiu. W dniach 1—3. X. br. odbył się zjazd absolwentów tej zasłużonej placówki.

Według Konwencji Genewskiej, obowiązującej na terenie plebiscytowym Śląska w latach 1922—1937, Polska i Niemcy były zobowiązane do stworzenia mniejszościom narodowym — polskiej na terenie Rejencji Opolskiej i niemieckiej na terenie województwa śląskiego — takich warunków w dziedzinie kultury i oświaty, aby mogły zachować one odrębność narodową, a dzieci mogły się uczyć w osobnych szkołach podstawowych i średnich w ojczystym języku.

Polskie władze szkolne rzetelnie przestrzegały postanowienia konwencji, w wyniku czego na terenie województwa śląskiego w 7 polskich szkołach średnich uruchomiono równoległe klasy niemieckie. Ponadto już po 1932 r. mniejszość niemiecka na Śląsku posiadała 15 gimnazjów prywatnych i 2 seminaria nauczycielskie.

Natomiast mniejszość polska na Opolszczyźnie nie miała do tego roku ani jednej polskiej szkoły średniej, ani też władze niemieckie nie uruchomiły choćby jednej klasy równoległej w swoich gimnazjach.

Fakt ten daje dużo do myślenia, jeśli się zważy, że według urzędowych danych w województwie katowickim w 1928 r. mieszkało 200 tysięcy Niemców, a według niemieckiego spisu ludności w 1925 r. na Opolszczyźnie mieszkało 535 tysięcy Polaków.

Taka sytuacja groziła Opolszczyźnie ogoloceniem z inteligencji polskiej.

W 1932 r. Związek Polaków w Niemczech rozpoczął intensywne starania o powołanie polskiego gimnazjum na Śląsku Opolskim. Na miejsce szkoły wybrano pograniczne wówczas miasto Bytom, gdzie Związek Polaków dysponował własnym gmachem. 1 sierpnia Polsko-Katolickie Towarzystwo Szkolne na Śląsku Opolskim wystąpiło do władz szkolnych Rejencji Opolskiej o zezwolenie na otwarcie z dniem 1 października prywatnego gimnazjum polskiego w Bytomiu. Odpowiedź przyszła negatywna.

Dopiero alarmujący telegram Związku Polaków do Sekretarza Ligi Narodów, interwencja Związku Polskich Towarzystw Szkolnych w Berlinie u przewodniczącego Komisji Mieszanej dra F. Calondra oraz wiece i glosy prasy polskiej, żądające natychmiastowego zamknięcia wszystkich niemieckich gimnazjów na terenie woj. katowickiego, sprawiły, że 2 listopada 1932 r. nadprezydent Lukaschek wręczył

polskiemu przedstawicielowi zezwolenie na otwarcie „prywatnej wyższej szkoły z gimnazjalnym programem nauczania w Bytomiu”.

Uroczystość otwarcia szkoły odbyła się 8 listopada 1932 r.

Władze niemieckie nie zaprzestały szykan wobec polskiej placówki szkolnej. Listy z nazwiskami uczniów i adresami rodziców na rozkaz policji zostały rozesłane do starostów i nadburmistrzów. Nad uczniami roztoczono ścisły nadzór policyjny, śledząc każdy ich krok. Równocześnie na rodziców wywierano presję ekonomiczną, aby nakłonić ich do wycofania synów z polskiej szkoły.

W 1936 r. przy egzaminie maturalnym władze szkolne przeprowadziły krzywdzący odsiew, dyskwalifikując 6 spośród 21 świetnie przygotowanych abiturientów. Aby uchronić bytomskie gimnazjum od dalszych tego rodzaju szykan, polskie władze szkolne zastosowały rewanż wobec niemieckich gimnazjów w Katowicach i Poznaniu.

Kadra pedagogiczna i uczniowie dokładali wszelkich starań, aby pokazać Niemcom, że polska szkoła przygotowuje lepiej swych wychowanków aniżeli gimnazja niemieckie. W bytomskim gimnazjum panowała atmosfera pracy i rzetelności. Wiele uwagi poświęcono zajęciom pozalekcyjnym. Działyła kółka naukowe, zespoły sportowe i artystyczne — chór i zespół teatralny (dawały one wiele występów dla okolicznej ludności polskiej). Profesorowie i uczniowie mimo niebezpieczeństw wyjeżdżali w teren z odczytami, instruktażem i pomocą dla polskich zespołów, organizowali kursy oświatowe. W ten sposób przygotowywano wychowanków do późniejszej pracy społecznej.

Policja niemiecka i bojówki niejednokrotnie napadały na profesorów i uczniów polskich gimnazjum w Bytomiu podczas ich wyjazdów w teren. Tuż przed wybuchem wojny gestapo miało zamiar aresztować grono nauczycielskie. Na szczęście pełniący wtedy obowiązki dyrektora mgr Jerzy Lubos i Rada Pedagogiczna 26 sierpnia 1939, zanim władze niemieckie się zorientowały, zawiesili czynności szkolne, a młodzież rozesłali do domów.

Najlepszym świadectwem dobrej, choć tak trudnej pracy nauczycieli bytomskiego gimnazjum jest fakt, że w czasie wojny ani jeden jego wychowanek spośród 504 mimo ciężkich prób nie załamał się, nie sprzeniewierzył sprawie polskiej. Wielu zginęło na różnych frontach, w obozach koncentracyjnych itp. Wielu z nich zajmuje dziś poważne stanowiska w społeczeństwie. Np. Franciszek Adamiec jest wiceprzewodniczącym Prezydium WRN w Opolu, Jan Gałazka — posłem na Sejm PRL, Jan Chodera — zastępcą profesora germanistyki na Uniwersytecie Poznańskim.

Również ci z byłych nauczycieli gimnazjum bytomskiego, którzy ocalili w czasie wojny, dalej pracują nad wychowaniem nowego pokolenia młodzieży, zajmując poważne stanowiska w oświacie i jej administracji. (Podano za „Trybuną Ludu” 1960, nr 274).

TRZECIA ŚWIATOWA KONFERENCJA NAUCZYCIELI W CONAKRY

Ruch związków zawodowych wyrastał w walce klasy robotniczej o prawa polityczne i o poprawę warunków życia robotników. Jego wzrastający wpływ na masy wyraźnie zaniepokoił kapitalistów i dlatego od lat prowadzą kontrofensywę mającą na celu osłabienie ruchu robotniczego. Akcję tę obserwowaliśmy w okresie międzywojennym na terenie Polski. Pojawiła się ona między innymi w postaci tworzenia konkurencyjnych związków branżowych (np. wśród kolejarzy) lub administracyjnego obalania zbyt rewolucyjnie nastrojonych zarządów poszczególnych związków (ZNP).

Zmieniła się sytuacja u nas w Polsce Ludowej. Związki zawodowe zdobyły bardzo poważne uprawnienia przede wszystkim w dwu dziedzinach, w dwu stronach działalności: podnoszenia poziomu produkcji i stałej troski o warunki życia i pracy robotnika.

Związek Nauczycielstwa Polskiego był w tej szczęśliwej sytuacji, że wspomniane wyżej dwie strony działalności znajdowały się od lat w sferze pracy programowej ZNP. W Polsce Ludowej uzyskaliśmy jednak warunki pełnego rozwoju tych zasadniczych dziedzin pracy.

Przemiany w życiu społeczeństw, poważne zadania w mobilizowaniu ich do walki z groźbą nowej katastrofy wojennej, do walki o pokój, o podniesienie poziomu oświaty i kultury narodów uprzytomniają nam, że nie można dzisiaj zamykać się w ramach jednego narodu, jednego państwa, że konieczne jest solidarne współdziałanie organizacji związkowych narodów całego świata.

Tę rolę spełnia dla wszystkich związków branżowych Światowa Federacja Związków Zawodowych, tę rolę dla związków nauczycielskich spełnia FISE (Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement) — Międzynarodowa Federacja Związków Zawodowych Oświaty.

Jesteśmy z tą federacją ściśle powiązani. Przed trzema laty odbyła się w Warszawie II Światowa Konferencja Nauczycieli. Pamiętamy dobrze, że po kilkudniowej naradzie warszawskiej mieliśmy możliwość bezpośredniego zetknięcia się z delegatami różnych krajów świata, gdyż uczestnicy konferencji zwiedzili ważniejsze miasta Polski, jadąc tam tzw. „pociągami przyjaźni”.

W bieżącym roku FISE zorganizowała III Światową Konferencję Nauczycieli. Odbyła się ona w dniach od 25 lipca do 2 sierpnia w Conakry, stolicy afrykańskiej Gwinei. Nie bez przyczyny obrano jako miejsce konferencji odległe Conakry. Przecież najpoważniejsze przemiany w życiu społeczeństw odbywają się właśnie w Afryce, przecież tam z dnia na dzień powstają nowe państwa, wyzwalają z pęt kolonializmu nowe narody. W tych przeobrażeniach poważną rolę odgrywają w Afryce nasi czarni koledzy nauczyciele, reprezentujący tam najwyższy poziom dojrzałości politycznej i społecznej (premier Republiki Kongo Lumumba jest z zawodu także nauczycielem). Opierając się na tych właśnie przesłankach Komitet Administracyjny FISE obrał młodą Republikę Gwinea jako miejsce obrad III Światowej Konferencji Nauczycieli.

Dobór miejsca konferencji musiał jednak z kolei wywrzeć decydujący wpływ na tematykę obrad. Dominowała w niej problematyka walki o wyzwolenie narodowe, o przeciwstawienie się formom ekonomicznego nacisku grup imperialistycznych na młode państwa afrykańskie, powszechność nauczania, o demokratyczny charakter programów szkolnych.

Wśród uczestników obrad przeważali przedstawiciele krajów afrykańskich. Na

około 180 uczestników (delegaci, obserwatorzy, goście) było ich blisko 100. Tabliczki na stołach informowały, że w obradach uczestniczą przedstawiciele Gwinei — ok. 40, Federacji Mali — 35, Republiki Centralnej Afryki, Nigerii, Kamerunu, Liberii, Sierra Leone, Ghany, Togo, Republiki Kongo, Mauretanii. Liczbowo poważną grupę stanowiły delegacje Ameryki Łacińskiej. Wśród nich zwarty i zdyscyplinowany oddział (jednolity strój umacniał to wrażenie) stanowiło 10 delegatów Kuby. Byli również reprezentanci Meksyku, Haiti, Brazylii, Ekwadoru, Wenezueli, Boliwii, Urugwaju, Argentyny, Chile i Peru. Z krajów azjatyckich przybyło na konferencję 10 delegatów z Japonii, 7 z Chin Ludowych, z Indonezji, Wietnamu, Cejlonu, krajów arabskich. Europa była reprezentowana przez niemal wszystkie kraje. Dostyc wymowny był natomiast brak przedstawicieli Anglii, USA, Australii, Kanady.

Konferencja nie miała charakteru ściśle związkowo-profesjonalnego. Przybyli na nią i zabierali oficjalnie głos reprezentanci rządów takich krajów, jak Kuba, Kongo i Gwinea. Na konferencji wygłosił ciekawe przemówienie minister Oświaty Kuby na temat przemian dokonujących się w jego kraju po uzyskaniu pełnej niepodległości. Dokonana rewolucja wyzwoliła w narodzie nowe siły, naród pracuje jak nigdy dotąd w historii Kuby, pracuje z ogromną ofiarnością, bo wie, że efekty pracy będą wykorzystane w całości w kraju, a nie przez grupę kapitalistów amerykańskich.

Okres zależności ekonomicznej od imperialistów USA pozostawił smutną spuściznę w postaci panoszącej się ciemnoty i analfabetyzmu. Tym większe zadanie staje przed kubańskim nauczycielstwem. Aby odrobić zacofanie kraju, aby szeroko otworzyć drzwi przed postępem technicznym, należy podnieść poziom oświaty społeczeństwa.

Ministerstwo Oświaty Kuby napotyka duże trudności w tej dziedzinie. Brak jest wykwalifikowanych nauczycieli, brak odpowiedniej liczby budynków szkolnych. Aby zapobiec tym brakom, organizuje się przyspieszone kursy nauczycielskie, przewidziana jest wszelkie zbędne budynki na cele szkolne. Ostatnio oddano szkolnictwu koszary wojskowe. Koszary są mniej potrzebne w kraju, w którym na apel rządu stanie w razie niebezpieczeństwa pod broń cały naród.

Podobne akcenty pojawiły się w powitalnym przemówieniu prezydenta Gwinei, Seku Ture. I ten postawił przed nauczycielstwem gwinejskim poważne zadania. Okres kolonialny zakończył się w roku 1957 smutnym bilansem. Na 400 tys. młodzieży było objętych zasięgiem szkół państwowych i prywatnych zaledwie 43 814 uczniów (wg broszury pt. *Connaissance de la République de Guinée* opracowanej przez Mamandon Traore Rayautra ss. 37). Na dobitkę złego nauczyciele francuscy, którzy uczyli przeważnie w szkołach gwinejskich, wyjechali do Francji. W tych warunkach trzeba było zmobilizować wszystkich patriotów gwinejskich, którym udało się ukończyć w ubiegłym okresie szkołę podstawową, średnią lub w jednym z krajów europejskich wyższą uczelnię. Z dużą pomocą przyszli także ci nauczyciele francuscy, którzy nie godzili się z kolonialną polityką swego rządu. Protest swój wyrazili w ten sposób, że ponownie rozpoczęli pracę w szkołach. Przybyli także nauczyciele czescy i jugosłowiańscy i przy wspólnym wysiłku nie tylko nie zmniejszono dotychczasowej liczby młodzieży objętej nauczaniem, ale ją w r. 1958 zdwojono (84 tys. uczniów).

Następną trudnością, którą napotykają oświatowcy Gwinei, jest problem językowy. Na terenie Gwinei szereg szczepów posługuje się różnymi językami. Jest tam język „susù”, „pel”, „malinke”, „gerze”, „konon”, „manon”, „toma”, „kisjen”. Dwa lata temu nie zdecydowano się na wybór jednego z tych języków jako języka urzędowego, chociaż największe szanse miały języki: „malinke”, „susù” lub „pel”. Językiem urzędowym w Gwinei pozostał w dalszym ciągu język francuski. W szkołach odbywa się teraz nauka w dwu językach: w języku terenowym i w języku francuskim. Ostatnio istnieją tendencje wprowadzenia do programu nauczania jeszcze

języka angielskiego i arabskiego (uchwały konferencji w Geckedu i w Kindii z 23 i 27 sierpnia 1959 r.).

Język francuski nie może być środkiem porozumienia w całej Gwinei z uwagi na niepełne jego upowszechnienie. Działacze polityczni, społeczni i gospodarcy muszą znać także języki terenowe. Język francuski ułatwia z jednej strony dostęp kultury europejskiej do Gwinei, ale z drugiej strony nosi w sobie poważne niebezpieczeństwo: zagraża on zachowaniu narodowej kultury czarnej Afryki. Szkoła i nauczyciel gwinejski muszą przeciwstawić się tym szkodliwym tendencjom, tym bardziej niebezpiecznym, że skład kadr nauczycielskich jest pod względem narodowym różnorodny. Często nie można oprzeć się nawet na nauczycielach pochodzenia gwinejskiego, gdyż wielu z nich, wykształconych na uniwersytetach europejskich, uległo całkowicie wpływom kultury „białych” i nie docenia wartości rodzimej kultury afrykańskiej. Na to ostatnie zjawisko zwraca szczególną uwagę Partia Demokratyczna Gwinei i przestrzega przed wyrastającym niebezpieczeństwem (patrz materiały zawarte w pracach prezydenta Seku Ture pt. *L'Action politique du parti démocratique de Guinée pour l'Emancipation Africaine* i *la Lutte du Parti Démocratique de l'Emancipation Africaine*).

Wiele jest rzeczy do zrobienia w dziedzinie oświaty w Gwinei. Działacze oświatowych niepokoi brak budynków szkolnych, brak burs, tym bardziej że szkoły muszą mieć tam charakter internatowy. Słabe zaludnienie Gwinei (11 osób na 1 km²), nierównomierne rozłożenie tego zaludnienia nie pozwalają na wprowadzenie innej sieci szkół.

Poziom szkół jest zbyt niski z uwagi na ciągle jeszcze niedostateczne przygotowanie kadr nauczycielskich. Szkoła jak dotychczas opiera się na wzorach francuskich i dlatego najpoważniejszym zadaniem jest przepojenie nauczania i wychowania treściami demokratycznymi.

Prezydent Seku Ture potwierdził prawdę dobrze nam znaną, że szkoła nie może być apolityczna. Udział nauczycieli w walce o pokój, o powszechne rozbrojenie, przeciwko systemowi kolonialnemu, przeciwko próbom ekonomicznego uzależnienia młodych państw w Azji, w Afryce czy w Ameryce ma szczególnie duże znaczenie. Ich wysiłki będą jednak dopiero wtedy skuteczne, gdy zaistnieje ścisła współpraca nauczycieli całego świata. Poważny krok w tym kierunku stanowić ma odbywająca się w Conakry Konferencja Nauczycieli Świata.

Podobne sformułowania znalazły się także w wypowiedzi ministra Oświaty Republiki Kongo. Tragiczny przebieg narodzin tej republiki już na wstępie zapewnił przemawiającemu sympatię wszystkich delegatów. Jego słowa w świetle rzeczywistych i tak niedaleko rozgrywających się wypadków nabrały nowych wartości i stały się bliskie oraz w pełni zrozumiałe dla delegatów. Pod wpływem jego przemówienia uchwalono rezolucję potępiającą ingerencję państw kapitalistycznych w wewnętrzne sprawy Konga, przeciwstawiającą się dążeniom uzależnienia ekonomicznego krajów afrykańskich.

Akcenty, które stanowiły główny motyw przemówień przedstawicieli rządów Ku-by, Gwinei i Konga, znalazły się także w referacie sprawozdawczym FISE. Był on niejako syntetycznym ujęciem osiągnięć, walk i trudności, na które natrafiliśmy w okresie między II Światową Konferencją Nauczycieli w Warszawie a III Konferencją w Conakry. Szereg krajów afrykańskich, których delegaci domagali się na warszawskiej konferencji mobilizowania opinii publicznej w celu stworzenia warunków do wyzwolenia ich ojczyzny z pęt kolonializmu, wolność tę istotnie uzyskało. Czołowe kraje socjalizmu mogą się pochwalić dalszymi sukcesami w dziedzinie oświaty i nauki. Związek Radziecki wykazał swoją wyższość w świecie, udokumentowaną wspólnymi osiągnięciami nauki i techniki. Chiny Ludowe udowodniły, że ustroj socjalistyczny pozwala na szybkie pokonanie zaległości z okresu kolonialnego. Kraj ich, który miał dawniej ok. 80% analfabetów, dzisiaj obejmuje

już zasięgiem szkolnictwa 80% młodzieży. W przeciwieństwie do krajów socjalistycznych bardzo trudna jest sytuacja oświaty w krajach kapitalistycznych oraz w krajach ekonomicznie lub politycznie zależnych. Cechą charakterystyczną budżetów państwowych tych krajów jest przeznaczenie na oświatę kwot nieproporcjonalnie niskich w stosunku do sum wydatkowanych w sposób jawny lub ukryty na zbrojenia. Nic dziwnego, że nauczyciele wykazują wtedy szczególną aktywność i czynnie przeciwstawiają się różnym formom zbrojeń, przeciwstawiają się projektom rządów tworzenia baz wojskowych. Z pełnym uznaniem należy powitać nieugiętą postawę nauczycieli japońskich. Odegrali oni ostatnio poważną rolę w walce narodu japońskiego z imperializmem amerykańskim. Wielu z nich poniosło rany lub straciło życie w starciach z policją w czasie ulicznych demonstracji. Ilustrowała to najlepiej mała wystawa fotograficzna zorganizowana przez delegację japońską na sali obrad.

W krajach kolonialnych warunki rozwoju szkolnictwa są dużo trudniejsze. Kraje te nie są w stanie przeznaczyć większych sum na oświatę, gdyż ok. 60% dochodu narodowego przejmują kapitaliści. Bogactwa naturalne, którymi dysponują te kraje, stawiają je raczej w pozycji bogatych żebraków. Imperialiści w takich wypadkach nie przebierają w środkach, aby utrzymać stosunek zależności. Jednym z takich środków jest dążenie do ograniczania zasięgu szkolnictwa. Niejednokrotnie konstytucje wielu państw wprowadzają powszechność i bezpłatność nauczania młodzieży, w praktyce jednak takie przepisy czy uchwały pozostają martwą literą. I tak np. w Chile od 40 lat wprowadzono bezpłatność nauczania, w rzeczywistości jednak tylko 2/3 młodzieży jest objęta zasięgiem oddziaływania szkoły.

Czy w tych warunkach można mówić o rozwoju oświaty, kultury i nauki, o wprowadzeniu postępu technicznego do gospodarki narodowej?

Jedyna droga do postępu prowadzi przez oświatę — stwierdził na zakończenie referent.

Gdy próbuję dzisiaj odtworzyć dalszy przebieg konferencji, gdy, posługując się notatkami, przypominam sobie wypowiedzi delegatów, obserwatorów, przedstawicieli różnych organizacji, przesuwałam się w mojej wyobraźni postaci mówców, przyjmowanych przez zebranie z entuzjazmem, żywiołowymi oklaskami, okrzykami, rytmicznym uderzeniem rąk w stoły. Tak gorąco przyjęto oświadczenie przedstawiciela UNESCO, który w pełni zaaprobował kierunek działalności FISE i uznał słuszność uchwalonych rezolucji i wniosków. Głębokie wrażenie zrobiło przemówienie przedstawicielki Ligi Kobiąt. Dola bowiem kobiety w Afryce jest bardzo ciężka. Jej pozycję społeczną wyznaczyły przepisy religijne islamu, uczyniły z niej istotę bez praw politycznych, wykorzystywaną ponad miarę i siły. Jakkolwiek wiele przemian nastąpiło w Gwinei, to jednak w psychice społeczeństwa pozostało przekonanie o mniejszej wartości kobiety. Obserwowałam w czasie różnych przejazdów w Conakry i w okolicy małe dziewczynki dźwigające na plecach młodsze rodzeństwo, widziałam zbyt młode matki z kilkorgiem dzieci lub też kobiety ciężko pracujące na polu. Zresztą taka pozycja społeczna kobiety jest tutaj utrwalona tradycją. Legenda wyjaśniająca powstanie nazwy kraju mówi o żeglarzu, który przybył na brzeg Gwinei i zapytał napotkaną kobietę, jak się ten kraj nazywa. Kobieta nie uważała siebie za godną udzielenia odpowiedzi mężczyźnie i skromnie wyjaśniła: „Jestem kobietą, a pytanie należy skierować do mężczyzny”. Ponieważ w języku „susu” nazwa kobiety brzmi „gwinee”, żeglarz, nie rozumiejąc dobrze języka miejscowego, potraktował słowo „gwinee” jako nazwę kraju. Ludowa etymologia dźwignęła kobietę bardzo wysoko, w rzeczywistości jednak i w Gwinei, i w innych krajach afrykańskich wiele muszą włożyć wysiłku szkoły, nauczyciele, organizacje społeczne i polityczne, aby doprowadzić do redukcji społeczeństwa. a przede wszystkim samych kobiet.

W ciągu pozostałych dni poświęconych plenarnym obradom przesunęło się przez

trybunę wielu mówców reprezentujących kraje niemal wszystkich kontynentów. Przemawiali delegaci z Japonii, Chin Ludowych, Meksyku, Iraku, Belgii, Bułgarii, Algierii, Mongolii, Uzbekistanu, Wenezueli, Czechosłowacji, Zjednoczonej Republiki Arabskiej, Kamerunu, Wietnamu, Ekwadoru, Francji, Danii, Jugosławii, Węgier, NRD, Peru, Liberii, Kuby, Italii, Cejlonu, Meksyku, Chile itd. Trudno wymienić wszystkich. Pokazywali oni osiągnięcia szkolnictwa we własnych krajach, wymieniali trudności, przedstawiali zadania stojące przed szkołą i nauczycielem, protestowali przeciwko formom ucisku ekonomicznego i politycznego. Wystąpienia miały różną wartość, ale wszystkie przemawiały do słuchaczy słuszością wysuwanych postulatów.

Jednym z zasadniczych wystąpień na konferencji było przemówienie N. K. Gonczarowa, wiceprzewodniczącego Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR. Prelegent ujął słuchaczy nie tylko treścią swojego referatu, ale także niezwykłą kulturą osobistą i prostotą obejścia. Nie będę przedstawiał treści jego referatu, gdyż jest on w całości zamieszczony w obecnym numerze „Ruchu Pedagogicznego”.

Wśród wielu mówców znalazł się także przedstawiciel Polski. W wystąpieniu swoim mówiłem o strasznym wyniszczeniu biologicznym i materialnym naszego kraju w okresie ostatniej wojny światowej. Nic dziwnego, że Polska jest dzisiaj zdecydowanym przeciwnikiem tych wszystkich, którzy by pragnęli wciągnąć ludzkość do nowych awantur, dla rozpętania jeszcze jednej pożogi wojennej. Byłaby ona tym razem o wiele groźniejsza w skutkach niż te, które ludzkość dotychczas odczuła.

Naród polski z dużym zaniepokojeniem obserwuje niebezpieczne zjawisko przemilczania, a nawet zacierania śladów barbarzyńskich wyczynów dokonanych w czasie II wojny światowej przez hitlerowskich najeźdźców w krajach okupowanych.

Zbrodnie te ludzkość musi znać i pamiętać o nich, aby kategorycznie przeciwstawić się próbom ich powtórzenia.

Kolegów naszych, którzy walczą o prawo do wolności narodowej i społecznej, przeciwko przemocy i krzywdzie ludzkiej, zapewniłiśmy, iż solidaryzujemy się z nimi w ich poczynaniach i życzymy im odniesienia pełnego zwycięstwa w ich słusznej sprawie.

W dalszym ciągu swojego przemówienia przedstawiłem program polityki naszej Partii i Rządu w dziedzinie oświaty i nauki.

Mówiłem o różnych formach zdobywania wiedzy stosowanych w naszym kraju, o uniwersytetach powszechnych, o placówkach bibliotecznych itd.

Wiele uwagi poświęciłem sytuacji nauczyciela w Polsce, jego pozycji społecznej.

Na zakończenie podkreśliłem, że jeszcze w wielu krajach nie ma powszechnego obowiązku nauki, że nie zapewnia się każdemu dziecku miejsca w szkole i że nie docenia się należycie znaczenia szkoły, oświaty i pozycji społecznej nauczyciela. Stan taki w wieku olbrzymiego rozwoju nauki, w wieku wielkich przemian społecznych nie jest możliwy do utrzymania na dłuższą metę.

Jesteśmy głęboko przekonani, że III Światowa Konferencja Nauczycieli w Conakry pomoże wielu krajom do wytworzenia u nich odpowiedniego klimatu do realizacji powszechnego nauczania i zabezpieczenia dla każdego dziecka miejsca w szkole. Uważamy również, że konferencja w Conakry przyczyni się do tego, aby społeczeństwa bardziej doceniały rolę i znaczenie pracy nauczyciela i zapewniły mu odpowiednią rangę społeczną.

Ażby te nasze zamierzenia zostały możliwie szybko zrealizowane, potrzebna jest wielka konsolidacja naszych sił w propagowaniu ogólnoludzkiej idei walki o pokój, który zabezpieczyć może nam wszystkim możliwość korzystania z dorobku, jaki ludzkość wypracowała, aby zapewnić pokoleniom szczęśliwe życie.

Ostatnie dni konferencji w Conakry miały nieco inny charakter. Rozpoczęły się

prace w komisjach, które przygotowały teksty rezolucji. Opracowano, a potem uchwalono na posiedzeniu plenarnym trzy zasadnicze rezolucje. Jedna z nich dotyczyła problematyki politycznej, a więc spraw, które dominowały we wszystkich referatach i głosach dyskusji. Postulowano w niej skoordynowanie wysiłków wszystkich nauczycieli w celu dalszego prowadzenia walki o pokój, o powszechne rozbrojenie, o wyzwolenie narodowe krajów kolonialnych, o uwolnienie szeregu narodów od różnych form zależności ekonomicznej. Tylko w takich warunkach jest możliwy dalszy rozwój oświaty, kultury i nauki.

Rezolucja dotycząca zagadnień pedagogicznych wzywała nauczycieli świata do wysuwania postulatów w stosunku do własnych rządów, aby rozwój szkolnictwa przewidywał objęcie obowiązkiem powszechnego i bezpłatnego nauczania całej młodzieży w wieku szkolnym. Programy szkolne powinny być przepojone duchem demokracji, ideałami równości człowieka niezależnie od koloru skóry i osobistych przekonań. Naukę szkolną należy zbliżyć do potrzeb życia i rozwijającej się techniki.

Rezolucja ekonomiczna wskazywała na duże potrzeby szkolnictwa, szczególnie w dziedzinie budownictwa szkolnego, zapewnienia młodzieży odpowiednich warunków pracy w gabinetach przedmiotowych i pracowniach, dostarczenia szkole pomocy naukowych. Państwo powinno przeznaczyć dostatecznie wysokie kwoty na stypendia dla biedniejszej młodzieży. Nauczycielom należy zapewnić odpowiednie warunki pracy w szkole, właściwe warunki mieszkaniowe oraz odpowiadające roli i pozycji nauczyciela w społeczeństwie uposażenie.

Oceniając rezultaty prac III Światowej Konferencji Nauczycieli w Conakry trzeba wyraźnie stwierdzić, jak już zresztą wspomniałem na wstępie, że przebieg jej i ostateczne uchwały różniły się od konferencji warszawskiej bardziej zdecydowanym charakterem. Spowodowały to zresztą: wybór miejsca obrad oraz założenia programowe przewidzianego porządku narady. Jednoznaczna reakcja delegatów na wypowiedzi mówców wytwarzała jakąś presję moralną. Nie znaczy to, że nie istniały kularowe formy zamufłowanej reakcyjnej propagandy. Niektóre z nich dotyczyły europejskich spraw, dotyczyły problematyki, którą my, Polacy, żyjemy. Nie można się temu zbyt dziwić. Przecież w Conakry obok ambasady NRD rozwija swoją działalność placówka dyplomatyczna NRF. W czasie prywatnej rozmowy z jednym z delegatów hiszpańskich dowiedziałem się, że wręczono mu propagandową broszurę, wydaną w NRF, kwestionującą nasze granice na Odrze i Nysie. Wręczył mu ją któryś z czarnych kolegów. Była to broszura w języku niemieckim z tendencyjnymi mapkami, podkreślającymi „tymczasowość naszej administracji” na wschód od Odry i Nysy. Jak z tego wynika, nieśmiałe próby wywołania niepokoju w czasie obrad istniały, ale hydra reakcji nie mogła podnieść głowy na skutek klimatu istniejącego na sali.

Konferencja w Conakry przyczyniła się niewątpliwie do konsolidacji jednolitego frontu nauczycieli na całym świecie, do sprecyzowania zadań, które powinien zrealizować nauczyciel.

W. OSIADACZ

DZIEŃ SZKOLNY W PRODUKCJI W NRD¹

1. Coraz to częściej i głośniejsze mówi się o konieczności reformy naszego szkolnictwa, coraz to więcej głosów wypowiada się za wprowadzeniem do naszych szkół ogólnokształcących pracy wytwórczej, która posiada bardzo wiele elementów kształcących i wychowawczych.

¹ Streszczenie programu.

Wiele krajów, i to zarówno socjalistycznych, jak i należących do bloku zachodniego, wprowadziło już do swych szkół obowiązek pracy fizycznej, widząc w niej niezbędną i niczym niezastąpioną element kształcący młodzież z punktu widzenia nadchodzących czasów.

Najpełniej i, wydaje się, najlepiej sprawa ta została rozwiązana w NRD, gdzie od 1. IX. 1959 r. wprowadzono w 10-letnich szkołach ogólnokształcących od klasy 7—10 jeden dzień pracy produkcyjnej w przedsiębiorstwach przemysłowych lub gospodarstwach rolnych, zależnie od położenia szkoły i programu przewidzianego na daną klasę.

2. Z dokładną treścią zajęć, jakie wykonują uczniowie w tym dniu, zaznajamia nas bardzo starannie i szczegółowo opracowany program nauczania pt. „Dzień szkolny w produkcji” („Der Unterrichtstag in 'der Produktion'”), który dla każdego, kto interesuje się zagadnieniami reformy szkolnej, może stać się cennym materiałem wskazującym, jak konkretnie rozwiązano tę sprawę w sąsiadującym z nami kraju.

Młodzież 10-letnich szkół ogólnokształcących przebywa normalnie 5 dni w szkole i uczy się przedmiotów ogólnokształcących, a 1 dzień — w przedsiębiorstwie produkcyjnym, gdzie biorąc udział w aktualnych pracach uczy się umiejętności i wiadomości z wielu dziedzin techniki.

Ze względu na ograniczony rozmiar pracy pragnę przedstawić:

- I. Genezę nowego programu szkół ogólnokształcących w NRD.
- II. Schemat budowy programu „dnia szkolnego w produkcji”.
- III. Rodzaje prac przeznaczonych dla uczniów (w poszczególnych klasach) wraz z niezbędnymi objaśnieniami.
- IV. Przykładowo — szczegółowy program elektrotechniki kl. 8.

I. GENEZA

Z artykułu Hansa Joachima Gutjaha i Gerd. Stöhra pt. *Das Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule* (Plan nauczania 10-klasowej ogólnokształcącej szkoły średniej), opublikowanego w numerze 8 miesięcznika „Pädagogik” z roku 1959, dowiadujemy się, w jaki sposób niemieccy realizatorzy zabrali się do reformy szkolnej i jak ją przeprowadzili.

Nowy program jest pracą zbiorową, uwzględniającą wskazówki, wypowiedzi i postulaty szerokich rzesz niemieckich nauczycieli, robotników, techników zainteresowanych reformą szkolną. Możliwość wypowiedzenia się na ten temat reformy mieli tak nauczyciele i naukowcy, jak też i rodzice reprezentujący najrozmaitszy poziom wykształcenia i zróżnicowanie zawodowe. Koncepcję planu rozpowszechniono wśród społeczeństwa i szeroko dyskutowano. Ministerstwo Oświaty NRD otrzymało ponad 5000 uwag odnośnie do programu, z tego 1200 opracowanych kolektywnie. Konsultowano się w tej sprawie z przeszło 350 naukowcami, którzy brali bezpośredni udział w opracowywaniu jego szczegółowych działów. Wszystkie projekty i wskazówki, jakie nadeszły, starannie opracowywano w Ministerstwie Oświaty i Centralnym Instytucie Pedagogicznym.

1. Autorzy artykułu wskazują i na niedociągnięcia, jakie przy tym miały miejsce.

Po pierwsze, robotnicy i chłopcy nie wzięli w dostatecznej liczbie udziału w dyskusji wokół planu. Winę za ten stan przypisuje się organizatorom, którzy nie potrafili tak zorganizować całości prac, aby wypowiedzi pracujących mogły być lepiej uwzględnione w programie.

Po drugie, również i naukowcy odnieśli się różnie do dyskusji. Nie wszystkie kierunki nauk pedagogicznych zajęły się gruntownie koncepcją programu nauki.

2. W programie tym, wprowadzającym kształcenie politechniczne, szczególnie ważną rolę spełniają przedmioty matematyczno-przyrodnicze, bez opanowania których nie można rozumieć praktyki produkcyjnej w przemyśle i rolnictwie.

Obok nauk przyrodniczych do najważniejszych części składowych wykształcenia politechnicznego należą: „praca ręczna” i „dzień szkolny w produkcji”.

3. Praca ręczna obowiązuje uczniów od kl. 1—6. Dzięki niej uczniowie nabywają wiadomości o materiałach, przyswajają elementarne umiejętności posługiwania się narzędziami przy obróbce papieru, tektury, drewna i drutu. Wybiera się przy tym takie prace, aby jej rezultaty miały charakter społecznie użyteczny. W klasach 5—6 praca ręczna musi być powiązana z produkcją. Przy jej pomocy tworzą się konieczne pojęcia potrzebne przy obróbce metali, maszynoznawstwie, elektrotechnice i produkcji rolnej.

Główną formą przekazywania umiejętności i wiadomości politechnicznych jest „dzień szkolny w produkcji”. Przedmioty i wchodzące w ich skład zajęcia praktyczne są tak pomyślane, aby uczniowie mogli opanować przewidziane sprawności i wiedzę w czasie trwania pracy produkcyjnej.

II. OMÓWIENIE PROGRAMU „DNIA SZKOLNEGO W PRODUKCJI”

1. Program, jak wynika z załączonego schematu, uwzględnia środowisko, w którym znajduje się szkoła. Zależnie od tego, czy szkoła położona jest w okręgu przemysłowym, czy rolniczym, realizuje program przewidziany albo dla pierwszej, albo dla drugiej grupy szkół, przy czym oba programy są treściowo równoważne. Możliwe są więc przejścia uczniów ze szkół w okręgach rolnych do przemysłowych, i odwrotnie. Zrozumiałą przy tym jest rzeczą, że w szkołach okręgów przemysłowych gros czasu i specjalny nacisk kładzie się na przedmioty przemysłowo-techniczne, a w okręgach rolnych — na rolniczo-hodowlane.

Tak w szkołach okręgów przemysłowych, jak i rolniczych w „dniu szkolnym w produkcji” obowiązują 2 grupy przedmiotów:

- a) techniczne — przeznaczają się na nie ok. 75% czasu,
- b) teoretyczne tzw. „wprowadzenie do socjalistycznej produkcji” — przeznaczają się na nie ok. 25% czasu.

Schemat dostatecznie jasno wskazuje, jakie przedmioty i w jakim wymiarze czasowym przeznaczone są na poszczególne klasy.

III. RODZAJE PRAC PRZEZNACZONYCH DLA UCZNIÓW (DLA SZKÓŁ W OKRĘGACH PRZEMYSŁOWYCH)

Kl. 7. Przedmiot: Obróbka metali

Przeгляд prac:

1. Wprowadzenie i przepisy ogólne dotyczące bezpieczeństwa
 2. Mierzenie i sprawdzanie
 3. Wyrysowanie i punktowanie
 4. Piłowanie
 5. Zginanie i prostowanie
 6. Piłowanie
 7. Cięcie blach nożycami
 8. Cięcie przecinakami
 9. Wiercenie i nawiercanie
 10. Nitowanie
 11. Gwintowanie ręczne
 12. Rysunek części mechanizmów
- Wycieczki

W czasie realizacji programu z przedmiotu „obróbka metali” uczniowie opanowują najważniejsze pojęcia i umiejętności wchodzące w zakres przedmiotu, na których opierać się będzie dalsze kształcenie politechniczne.

Pojęcia te przyswajają uczniowie przy wykonywaniu prostych części mechanizmów,

Schemat dnia nauki w produkcji w NRD

SZKOŁY OKRĘGÓW PRZEMYSŁOWYCH		SZKOŁY OKRĘGÓW ROLNYCH	
I. Przedmioty techniczne		I. Przedmioty techniczne	
Kl. 7. Obróbka metali	35 dni	Kl. 7. Produkcja roślinna I	15 dni
Kl. 8. Maszynoznawstwo I	20 dni	Obróbka metali	18 „
Elektrotechnika	13 dni	Kl. 8. Obróbka metali (ciąg dalszy)	11 „
Kl. 9. Produkcja rolna	33 dni	Elektrotechnika	11 „
Kl. 10. Maszynoznawstwo II	30 dni	Produkcja zwierzęca I	11 „
Praktyka politechniczna	2 tyg.	Kl. 9. Produkcja roślinna II	17 „
		Produkcja zwierzęca II	17 „
		Kl. 10. Maszynoznawstwo	29 „
		Praktyka politechniczna	2 tyg.
II. Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji przemysłowej i rolnej		II. Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji przemysłowej i rolnej	
Kl. 7. 1. Poznajemy produkcję naszego przedsiębiorstwa	9 godz.	Kl. 7. 1. Poznajemy produkcję naszego gospodarstwa	6 godz.
2. Historia naszego socjalistycznego przedsiębiorstwa	3 „	2. Rozwój rolnictwa w naszej wsi i więz. rob.-chl.	6 „
Kl. 8. 1. Socjalistyczny stosunek do pracy	6 „	Kl. 8. 1. Socjalistyczny stosunek do pracy	6 „
2. Rozwój techniki w naszym przedsiębiorstwie	7 „	2. Dalszy rozwój produkcji	6 „
3. Planowanie produkcji	8 „	3. Planowanie produkcji w Spółdz. Produkc. i we wsi	9 „
4. Organizacja pracy	8 „	4. Powtórzenie	4 „
5. Powtórzenie	4 „	Wycieczki	5 „
Kl. 9. 1. Produkcja rolna	22 „	Kl. 9. 1. Przegląd najważniejszych gałęzi przemysłu:	
Wycieczki	4 „	1.1. Przemysł metalurgiczny	5 „
2. Przegląd głównych gałęzi przemysłu:		1.2. Przemysł budowy maszyn	11 „
2.1. Zaopatrzenie w energię	7 „	1.3. Zaopatrzenie w energię	7 „
Kl. 10. Dalszy ciąg przeglądu gałęzi przem.:		1.4. Miejscowa gałąź przemysłu (do wyboru)	6 „
2.2. Przemysł metalowy	5 „	Kl. 10. 1.5. Przemysł chemiczny	10 „
2.3. Przemysł budowy maszyn	11 „	1.6. Specjalne problemy produkcji rolnej	23 „
2.4. Przemysł chemiczny	10 „		
2.5. Miejscowa gałąź przemysłu (do wyboru)	7 „		

które produkuje przedsiębiorstwo lub które są przedsiębiorstwu potrzebne dla utrzymania ciągłości produkcji. Jednocześnie poznają oni przebieg procesu technologicznego i organizację pracy przedsiębiorstwa. Kolejność uczenia przewidzianych umiejętności zależy od wykonywanych elementów i prac potrzebnych do ich obróbki. Mogą więc zachodzić różne kombinacje, jednak tak, by uczniowie mieli możliwość przyswoić sobie wszystkie umiejętności i wiadomości przewidziane planem. Stąd zachodzi konieczność takiego doboru elementów, przy których wystąpią zaznaczone prace.

Najkorzystniej jest, gdy uczniowie mogą nabywać umiejętności związane z przedmiotem w warsztatach szkoleniowych przedsiębiorstw socjalistycznych, ponieważ daje to gwarancję bezbłędnej nauki pod kierunkiem mistrza lub kwalifikowanej siły przedsiębiorstwa.

Zależnie od istniejących możliwości uczniowie mogą opanowywać również obróbkę tworzyw sztucznych. Celem zaznajomienia uczniów również i innymi ważnymi procesami przy obróbce metali, jak np. odlewanie, kucie, należy przeprowadzać odpowiednie wycieczki.

Kl. 8. Przedmiot: Maszynoznawstwo I

Przegląd prac:

1. Prace przy elementach maszyn
 - 1.1. Wprowadzenie
 - 1.2. Przykręcanie i umocowywanie
 - 1.3. Naprawa i wykonywanie zadań połączeniami nitowymi
 - 1.4. Połączenie klinowe i sprężynowe
 - 1.5. Prace przy częściach maszyn o ruchu obrotowym
 - 1.6. Prace przy elementach maszyn do przenoszenia ruchu obrotowego
 - 1.7. Prace przy innych elementach maszyn.

2. Prace przy środkach lokomocji

- 2.1. Prace przy pojazdach i przyczepach
- 2.2. Prace przy maszynach spalinowo-tłokowych.

W przedmiocie maszynoznawstwo I uczniowie winni poznać wymienione w planie nauczania elementy maszyn i budowę pojazdu mechanicznego łącznie z maszynami spalinowo-tłokowymi, jak również opanować umiejętności i wiadomości dotyczące montażu maszyn.

Zgodnie ze schematem szkoły w okręgach przemysłowych prowadzą w klasie 8 naukę maszynoznawstwa I razem z elektrotechniką.

Opanowanie umiejętności związanych z przedmiotem wymaga, by nauczanie prowadzone było bezpośrednio na różnych stanowiskach pracy. W tym celu przydziela się uczniom pojedynczo albo grupami do istniejących w przedsiębiorstwie miejsc pracy. Stanowiska te należy wybrać po uprzedniej analizie odpowiednio do wymagań planu nauczania.

Trzeba przy tym zapewnić uczniom planową zmianę stanowisk tak, by w ciągu roku szkolnego mogli opanować przewidziane w programie umiejętności.

Kolejność przyswajania umiejętności i pojęć zależy od dysponowanych elementów maszynowych i związanych z nimi prac.

Kl. 8. Przedmiot: Elektrotechnika

Przegląd prac:

1. Wprowadzenie i zarządzenie dotyczące bezpieczeństwa
2. Lutowanie
3. Prace przy izolowaniu
4. Prace przy instalacjach
5. Mierzenie i sprawdzanie
6. Prace przy sprzęcie i maszynach elektrycznych.

Ucząc się elektrotechniki, uczniowie pomagają jednocześnie w pracach produkcyjnych i naprawczych przedsiębiorstwa. Zaznajamiają się przy tym, jak należy obchodzić się z prostymi maszynami elektrycznymi, sprzętem i urządzeniami. Pracę dobiera się tak, aby przy wykonywaniu jednego zadania wyćwiczyć wiele technik roboczych, np. lutowanie albo prace izolacyjne.

Wszystkie prace mogą być prowadzone tylko pod kierunkiem i nadzorem wykwalifikowanych pracowników, przy czym żadne nie mogą być wykonywane pod napięciem. Przed rozpoczęciem każdego dnia nauki poucza się uczniów o przepisach bezpieczeństwa i ochrony pracy.

Kl. 9. Przedmiot: Produkcja rolna

Przegląd prac:

1. Produkcja roślinna
 - 1.1. Prace przy zbiorach w jesieni

- 1.2. Prace siewne i sadzeniowe
- 1.3. Prace pielęgnacyjne
- 1.4. Prace żniwne we wczesnym lecie.

2. Produkcja zwierzęca

- 2.1. Hodowla, pielęgnacja i higiena
- 2.2. Stajnie
- 2.3. Przygotowanie pożywienia
- 2.4. Karmienie
- 2.5. Gospodarowanie mlekiem
- 2.6. Rozmnażanie zwierząt
- 2.7. Hodowla młodych zwierząt
- 2.8. Drób i hodowla małych zwierząt.

3. Nauka o maszynach rolniczych

- 3.1. Naprawa maszyn rolniczych
- 3.2. Eksploatacja i konserwacja maszyn rolniczych.

W czasie realizacji tego przedmiotu uczniowie opanowują umiejętności i wiadomości z hodowli roślin i zwierząt. Zaznajamiają się z podstawowymi pracami: zasiewem, pielęgnacją i zbiorem najważniejszych kultur roślinnych.

Powinni oni poznać przy tym obsługę i konserwację maszyn rolniczych oraz urządzenia mechanizacji wewnętrznej, jak również pogłębiać nabyte wiadomości z obróbki metali, maszynoznawstwa I i elektrotechniki.

Naukę o maszynach rolniczych uczniowie przerabiają na sprzęcie MTS, Spółdzielni Produkcyjnych i Państwowych Gospodarstw Rolnych. Pomagają oni przy eksploatacji, jak również przy konserwacji i naprawach maszyn rolnych. Praca uczniów w produkcji rolnej powinna odbywać się w małych grupach pod opieką sił fachowych lub też wcielenie ich do brygad Spółdzielni Produkcyjnych, pamiętając o planowej zmianie miejsc pracy uczniów, co jest niezbędne dla zaznajomienia z wszystkimi gałęziami produkcji.

Przed każdą pracą zaznajamia się uczniów z przepisami bezpieczeństwa i ochrony pracy.

Kl. 10. Przedmiot: Maszynoznawstwo II

Przegląd prac:

1. Prace przy obrabiarkach

- 1.1. Prace przy wiertarkach
- 1.2. Prace przy tokarkach
- 1.3. Prace przy strugarkach
- 1.4. Prace przy frezarkach
- 1.5. Prace przy szlifierkach.

Uwaga: Wszyscy uczniowie powinni zaznajomić się z obsługą wiertarki i pracować przynajmniej na jednej z dalszych obrabiarek.

2. Prace na pozostałych maszynach, aparatach i przyrządach

- 2.1. Obsługa pozostałych maszyn produkcyjnych, aparatów i sprzętu
- 2.2. Udział w wykonywaniu i naprawie maszyn, aparatów i sprzętu.

3. Ćwiczenia w prowadzeniu pojazdu mechanicznego

W czasie nauki tego przedmiotu uczniowie zaznajamiają się z obsługą maszyn, ich wykonaniem lub naprawą. Powinni oni poznać budowę i funkcję najważniejszych obrabiarek i obsługiwać przynajmniej dwie z nich pod kierunkiem i nadzorem odpowiedniego fachowego pracownika. W ten sposób dokonują oni przeglądu różnych możliwości rozwiązań technicznych i gospodarowania nimi.

W następnej kolejności uczniowie zaznajamiają się z budową, sposobem wykonania i obsługą specjalnych maszyn roboczych, aparatów i sprzętu, które znajdują się w przedsiębiorstwie.

Zdobywanie wiadomości i umiejętności odbywa się na różnych stanowiskach pracy w przedsiębiorstwie, podobnie jak maszynoznawstwo I, z zachowaniem zmiany stanowisk pracy każdej grupy uczniów celem wyczerpania przewidzianych w planie nauczania umiejętności i wiadomości.

Uczniowie przechodząc praktycznie ćwiczenia w jeździe pojazdami mechanicznymi rozszerzają nabyte wcześniej wiadomości o nich. O zapewnienie przeprowadzenia tych ćwiczeń należy zawnoczu poczynić odpowiednie starania.

Wprowadzenie do produkcji socjalistycznej w przemyśle i rolnictwie Kl. 7—10

Zadaniem grupy przedmiotów wchodzących w skład „wprowadzenia do socjalistycznej produkcji” jest usystematyzowanie, uogólnienie i pogłębienie różnorodnych doświadczeń i wiadomości uczniów, które nabyli w dniu nauki w produkcji w przedsiębiorstwach przemysłowych i rolnych.

Wprowadza się tu uczniów w elementarne zagadnienia polityki gospodarczej państwa robotniczo-chłopskiego, socjalistyczną organizację pracy i współdziałanie pracujących w kierowaniu gospodarką.

Uczniowie otrzymują elementarny przegląd ekonomiki i technologii, głównych gałęzi gospodarki i przemysłu w NRD, ich znaczenia, struktury i powiązania wewnętrzne. Dział ten prowadzi do wyrobienia orientacji w perspektywach socjalizmu i przygotowuje się do aktywnego udziału w jego budowie. Przedmioty wchodzące w skład tej grupy należy ściśle wiązać z nauką o ziemi, państwie, jak również przedmiotami humanistycznymi i matematyczno-przyrodniczymi.

Z charakteru przedmiotu wynika, że materiał nauczania przygotowuje zwykle nauczyciel razem z fachowcem z produkcji i realizuje się go w przedsiębiorstwie socjalistycznym. Albo nauczyciel kieruje nauką będąc informowany przez fachowca w produkcji, albo też prowadzi ją fachowiec wspierany radami nauczyciela. Zależy to od każdorazowej tematyki.

IV. SZCZEGÓŁOWY PROGRAM ELEKTROTECHNIKI KLASY 8 (13 DNI NAUKI)

1. Wprowadzenie i zarządzenia dotyczące bezpieczeństwa. Zaznajomienie z najważniejszymi technikami prac w elektrotechnice. Poznanie najważniejszych narzędzi i sprzętu na stanowiskach pracy. Pouczenie dotyczące bezpieczeństwa i ochrony pracy.

Umiejętności politechniczne

Wskazówki dotyczące nauczania

2. Lutowanie

Przygotowanie stanowiska do lutowania. Obchodzenie się z kolbą lutowniczą. Wykonywanie prostych połączeń lutowniczych. Lutowanie ochrony kablowej (małe przekroje). Poblisanie drutu (w miarę możliwości przez zanurzenie).

Rodzaje lutów. Przyrządy do lutowania. Luty, środki oczyszczające, temperatura lutowania. Oszczędne obchodzenie się z cyną lutowniczą. Pouczenie dotyczące ochrony pracy.

3. Prace izolacyjne

Wykonywanie prostych prac z materiałami izolacyjnymi (sztuczna żywica,

Przegląd głównych materiałów izolacyjnych stosowanych w elektrotechnice

materiały izolujące), np. wykonywanie tablic rozdzielczych (mierzenie, wyrysowanie, cięcie, wiercenie itp.). Przepisowa izolacja przewodów elektrycznych.

4. Prace instalacyjne

Przygotowywanie przewodów (odmierzenie, owijanie, podkładanie, odizolowywanie). Obróbka końców łączących (zginanie w uszka itp.). Pomoc przy układaniu przewodów.

Montowanie wtyczek, gniazdek itd. Współpraca przy naprawie instalacji oświetleniowych. Wymiana żarówek i świetlówek (niskie napięcie).

5. Mierzenie i sprawdzanie

Elementarne prace pomiarowe sprawdzające na prostym sprzęcie elektrycznym, maszynach i urządzeniach. Sprawdzenie dzwonkiem i woltomierzem dwubiegunowym. Mierzenie napięcia, natężenia i oporu izolacji.

6. Prace przy sprzęcie elektrycznym i maszynach

Współdziałanie przy montażu i demontażu elektrycznych elementów składowych (np. oporników, szpul, kondensatorów, bezpieczników itp.).

Współdziałanie przy montażu, demontażu i remoncie prostego sprzętu elektrycznego, narzędzi i silników.

Konserwacja i eksploatacja silników elektrycznych i rozruszników.

Uruchamianie silników.

Uwaga: Uczniowie w czasie dnia nauki w przedsiębiorstwie wykonują elektryczne elementy składowe i opanowują przy tym umiejętności i wiadomości dotyczące przemysłowego sporządzania tych części.

i ich zastosowanie (kształtki wytłaczane, tworzywa sztuczne). Własności materiałów izolacyjnych. Osobliwości przy obróbce. Znaczenie izolatorów w elektrotechnice. Pouczenie dotyczące ochrony pracy.

Przegląd przewodów najczęściej używanych w elektrotechnice. Rodzaje połączeń i wybór materiału.

Różnica między przewodami izolowanymi a odkrytymi. Pomiary przewodów. Środki zabezpieczające przeciw dotykaniu wysokich napięć. Wyjaśnianie poszczególnych technik pracy.

Pouczenia dotyczące bezpieczeństwa i ochrony pracy.

Budowa i działanie prostych elektrycznych narzędzi pomiarowych.

Symbole, znaki użytkowe, dokładność mierzenia, zakres mierzenia. Prawidłowe podłączenia i właściwe obchodzenie się z przyrządami pomiarowymi.

Pouczenia dotyczące bezpieczeństwa i ochrony pracy.

Działanie najważniejszych części składowych i ich zastosowanie w technice, w mechanizacji i automatyzacji przemysłu. Zadania i działania najważniejszego sprzętu napędowego. Budowa silnika. Włączenie prądu. Tablica wykonawcy.

Pouczenia dotyczące bezpieczeństwa i ochrony pracy.

Uwaga: Należy pamiętać, że uczniowie do części materiału nie mają jeszcze koniecznych teoretycznych wiadomości z fizyki.

Programu dla szkół w okręgach rolniczych nie omawiam w tym artykule, jest on jednak — jak już wspomniałem i jak to widać ze schematu — równoważny przedstawionemu programowi dla szkół w okręgach przemysłowych, przewiduje wykonywanie prac tego samego rodzaju z tym, że w szerszym zakresie uwzględnia

specyficzne potrzeby produkcji rolnej, przy odpowiednim zmniejszeniu liczby zajęć (ale nie prac zasadniczych) przedmiotów przemysłowo-technicznych, które nie wpływają decydująco na jakość wykształcenia uczniów.

Przykładowo umieszczony szczegółowy program elektrotechniki klasy 8 jest taki sam dla szkół obu okręgów.

Wnioski, jakie nasuwają się po zaznajomieniu z programem:

1) uwzględnia jak najszerzej korelację przedmiotów technicznych z matematyczno-przyrodniczymi,

2) zbudowany jest zgodnie z podstawową zasadą dydaktyki, jaką jest zasada systematyczności,

3) podkreślone są w nim w sposób naturalny zagadnienia wychowawcze, a zwłaszcza — właściwego stosunku do pracy i poszanowanie wspólnej własności, co łącznie z kulturą techniczną z głównych dziedzin życia i wiadomościami teoretycznymi składa się na wszechstronną całość,

4) zachowana jest jednolitość szkoły dla wszystkich grup młodzieży, co zapewnia jej jednakowy start życiowy.

Przedstawione sprawozdanie wyczerpuje tylko w nieznacznym stopniu zagadnienie dotyczące kierunku reformy szkolnej w NRD. Jednak i na jej podstawie można mieć pewien ogólny zarys spraw współczesnej szkoły w NRD, które i u nas stają się coraz bardziej aktualne.

CZ. DOLINSKI
Toruń

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Н. К. ГОНЧАРОВ

вице-президент

Академии Педагогических наук РСФСР

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ И МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Проф. Н. К. Гончаров, как представитель советской делегации на III Всемирную Конференцию Учителей в Конакры, обменялся опытом советских людей в области просвещения и культуры, а также дал характеристику главных средств и методов реорганизации школ в СССР.

С целью более наглядного представления достижений советской педагогики докладчик указал прежде всего на то, что западноевропейские и американские педагогические теории являются научной маскировкой реакционной политики, стремящейся отодвинуть рабочий класс от просвещения, к углублению противоречий между умственным и физическим трудом, к удержанию привилегированного места правящих кругов в капиталистическом обществе.

Переходя к обсуждению реформы системы просвещения в Советском Союзе, проф. Гончаров констатирует, что целью этой реформы является прежде всего увеличение роли школы как в обучении, так и в воспитании.

XX век является веком коренных изменений в развитии общества, в области материального производства, техники, науки, политики и интеллектуальной жизни общества. Новые условия имеют влияние на развитие школы, ставят перед ней новые задачи. Школа играет важную роль в разрешении современных проблем, между прочим таких, как вопрос мира и мирного сосуществования. Школа должна отвечать требованиям эпохи, а также смотреть в будущее. Мы должны помнить о том, что ребенок, начинающий учебу в 1960 году, покидает школу в 1971 году, в то время, когда опять наступают изменения как в промышленности, так и в технике, в науке, в повседневной жизни и обычаях. Мы должны обучить человека будущего, который будет также понимать современную жизнь.

Формулировкой ответа на проблему, каким образом советская школа пробует выполнять столь трудное и ответственное задание, заключил доф. Гончаров свой весьма ценный и приятный участникам конференции с большим энтузиазмом доклад.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ТРУДУ

1. Обучение профессиональному труду в Польше — это особенно важный фактор в условиях демографического максимума молодого поколения в возрасте 14—17 лет, которое в ближайшие годы приступит к профессиональной работе. Основной проблемой профессионального обучения является вопрос, каким образом учесть динамику развития механизации и автоматизации производства в школьной практике.

2. Огромную помощь может в этом оказать наука о труде, являющаяся синтезом техники работы, физиологии, психологии, социологии, педагогики работы и т. д.

3. В промышленности возникает противоречие между требованиями промышленности и целями профессиональной школы. Промышленность хотела бы обучить своих работников возможно скоро и дешево, в то время когда школа требует общего и теоретического обучения.

4. Некоторые видят в автоматизации выход из этой дилеммы, которая освободит человека от всяких физических работ и предоставит возможность ему стать контролером машин. Научные исследования в области последствий автоматизации однако обнаруживают, что это относится только лишь к определенной группе работников, зато работа операторов связана даже с некоторым снижением квалификации.

5. Технический прогресс происходит в двух направлениях. Работа становится все больше частичной, но отнюдь не всегда более легкой, в большинстве случаев физические работы связаны с умственным напряжением. С другой стороны динамика технического прогресса дает для работников низших категорий возможность продвижения на работе.

6. Поточное производство вызывает одностороннюю психофизиологическую перегрузку организма по двум главным причинам; а) припущение к механическому ритму вызывает постоянное напряжение, б) всеобщность и анонимность работ в виду слишком узкой специализации.

7. Разрешение этого вопроса в капиталистических условиях является слишком затруднительным, в социалистических условиях оно возможно благодаря существованию передовиков труда, которые имеют положительное отношение к своей работе, как об этом свидетельствует метод Ковалева.

8. Наука о труде создает новую методику и дидактику профессионального обучения.

9. Психофизиологический анализ исправности в работе, разделение труда на элементы, роль психических функций в последовательности и методе использования этих элементов, анализ работы передовиков — создают новые условия в профессиональном обучении.

10. Наука о труде создает новые перспективы в обучении труду, преобразовывает традиционные методы этого обучения, главным образом состоящие в том, что устраняют противоречие между теорией и практикой, имеющее иногда весьма трагическое влияние на судьбу молодежи.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Н. К. ГОНЧАРОВ — Современные проблемы развития просвещения и международного сотрудничества	1
В. БИГЕЛЬЭЙЗЕН-ЖЕЛЯЗОВСКИ — Воспитательное значение обучения труду	20

ОПЫТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

З. ЗАБОРОВСКИ — Полуформальные группы в классе	53
З. ПАЦЕК — Как мы подготавливали учителей — общественных деятелей	65

РЕЦЕНЗИИ О КНИГАХ

З. ПАЦЕК — Польское общественное левое крыло в связи с просвещением в 1919—1939 гг. (Избранные материалы)	73
И. ЯНИШОВСКА — С. Гарстман: Формирование чувств у детей и молодежи .	76
С. БЕНДКОВСКИ — Рита Вуык: Das Kind in der Zweikinderfamilie	78

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. СЛОМКЕВИЧ — Из советских журналов	83
С. Шаек — Beitrage zur Menschenbildung	85

БИБЛИОГРАФИЯ

В. В. — Список важнейших и доступных библиографических заметок на польском языке, касающихся проблематики труда, техники и политехнического обучения	91
--	----

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В. — Из совещания XV сессии Всемирной Федерации Обществ Друзей ООН в Варшаве	93
З. ХМЕЛИНЬСКИ — Информация о школах профессиональной подготовки .	90
* * По случаю съезда выпускников Польской Гимназии в Бытоме	105

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОБЗОР

В. ОСЯДАЧ — Третья Всемирная конференция учителей в Конакры	102
Ц. ДОЛИНЬСКИ — Школьный день в производстве в ГДР	107
Краткое содержание на русском языке	116
Краткое содержание на английском языке	119

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

N. K. Gontscharov
vice-president
of the Pedagogical Science Academy USSR

MODERN PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF EDUCATION AND INTERNATIONAL COOPERATION

Professor N. K. Gontscharov, Soviet delegate on the III World Conference of Teachers in Conackry shared with participants the experiences of Soviet people on the field of education and culture and characterized the main aims and methods of school reorganization in the USSR.

In order to illustrate better the achievements of Soviet pedagogics, the speaker pointed out, that West-European and American pedagogical theories are only the scientific disguise of reactionary policy, going to the separation of the workers from education, to deepen the discord between a mental and a physical labour, to preserve the privileged positions of the ruling class in a capitalistic society.

Speaking of reorganization of education in the USSR, professor Gontscharov maintained, that this reorganization in the first place is taken for the purpose of increasing the significance of school both in teaching and education.

The XX century is the age of radical changes in the development of society, production, technique, science, politics and intellectual life in a society. The new conditions influence on the development of school and place before it new tasks. School play an important role in solving the modern social problems among others peace and peaceful coexistence. School must go along with the demands of the age and run ahead into the future as well. We have to remember, that every child enrolled in 1960, will leave a school in 1971, when new changes will take place in industry and technique, in science, in every day life and morals. We must train the man of the future, who will understand the modern life as well as the future.

Professor Gontscharov finished his valuable and enthusiastically accepted report, formulating the answer to the problem of how the Soviet education tries to discharge this difficult and responsible task.

B. Biegeleisen-Zelazowski

EDUCATIONAL VALUE OF INDUSTRIAL TRAINING

Training for all levels of industrial skills is the greatest challenge facing the growth of our industry. For developing people in industry the work study provides a basis according to the needs of steadily expanding mechanization, specialization and rationalization.

The constant necessity for increasing productivity enhances the advantage of operator skills and involves the knowledge not only of the technical but also of physiological, psychological, educational and sociological factors. We have often an opposition between the industry which demands up production skills at reduced costs as rapidly as possible, and the school which especially in the socialistic system provides broader education for life, not only the skill for the actual task. How is this problem to solve?

Many authors represent the view that automation is the most effective remedy as it takes from man the necessity that he uses his muscles and his brain, or a good part of it, and requires only the control of equipment. But we must consider that the whole industry cannot be automatized, and some studies based on concrete examples report that the automation requires constant alertness and yet lack intrinsic interest or variety.

It would seem that the solution of the problem lies elsewhere, and is intrinsic to the socialistic society. The impact of the socialism makes the contribution of the worker, especially of the clever one (stakhanovite) to production rate and quality, enormous. The interest in the job is so important that even the most monotonous jobs become increasingly attractive. In the socialistic states the method known under the name of Kovaliiov builds up an effective collaboration of all the workers in terms of the effort and skill of stakhanovites.

The new system of industrial training must be based on the performance of the advanced workers and involves a systematic analysis of the technique of these workers. To be effective the training must be integrated into the normal process of management and includes the analysis of work in the technical sense, the analysis in the pedagogical direction and the specialized training program of instructors.

Content of the article: The human side of technical progress — Automation and industrial skills — Psychology of the assembly line worker — The integration of the worker to the socialistic factory — Work study and psychophysiological analysis of work — Principles of the training of instructors and workers.



682

CONTENTS

The articles

N. K. GONTSCHAROV — Modern Problems of Development of Education and international Cooperation	1
B. BIEGELEISEN-ŻELAZOWSKI — Educational Significance of Work Training	20

Pedagogical experiments and researches

Z. ZABOROWSKI — Half-formal Groups in a Classroom	53
J. PACEK — How we prepared the Teachers to be social Agents?	65

The review of books

J. PACEK — The Polish social left-hand, and the Education in the Years 1919—1939 (Choice of the materials)	73
J. JANISZOWSKA — S. Garstman: Formation of the Feelings in Children and Youngsters	76
S. BENDKOWSKI — Rita Vuyk: Das Kind in der Zweikinderfamilie	78

The review of periodicals

S. SŁOMKIEWICZ — The Soviet Pedagogics	83
S. SZAJEK — Beiträge zur Menschenbildung	85

Bibliography

W. W. — The list of more important and available bibliographic positions in the Polish language, concerning the problems of work, technique and polytechnical education	91
---	----

Home chronicle

W. W. — The notes from the debates of the XV Session World Federation of ONZ Friends Association in Warsaw	93
--	----

Z. CHMIELIŃSKI — Information about the vocational preparative Schools	95
* * In Memory of the Occasion of the assembly of the Polish Gymnasium in Bytom for its graduates	100

Foreign chronicle

W. OSIADACZ — The Third World Conference of Teachers in Conackry	102
C. DOLIŃSKI — Schoolday in Production in Ger. Dem. Republic	107
Summaries in Russian language	116
Summaries in English language	119

S P I S T R E Ś C I Z A R O K (2) 1 9 6 0

Z IV Plenum KC PZPR. Przemówienie końcowe I Sekretarza KC tow. Władysława Gomułki	1 Nr 1
--	--------

ARTYKUŁY

<i>BIEGELEISEN-ZELAZOWSKI B.</i> — Znaczenie wychowawcze nauczania pracy	20 Nr 6
<i>CACKOWSKA M.</i> — Teoria myślenia S. L. Rubinsztejna	42 Nr 5
<i>DĄBROWSKI P. Z.</i> — Kandydaci na nauczycieli o sobie dawniej i obecnie	22 Nr 4
<i>GONCZAROW N. K.</i> — Współczesne problemy rozwoju oświaty i wza- jemnej współpracy międzynarodowej	1 Nr 6
<i>HARWAS E.</i> — O kształceniu światopoglądowym i indokrynacji	9 Nr 2
<i>JANEW SERGEJ</i> — Reorganizacja szkolnictwa w Bułgarskiej Republice Ludowej	50 Nr 1
<i>JEDLEWSKI S.</i> — O znaczeniu uczuciowej więzi z rodziną u wycho- wanków przebywających w zakładach poprawczych	14 Nr 2
<i>KOTARBIŃSKI T.</i> — Technika a humanizm	1 Nr 3
<i>KOTŁOWSKI K.</i> — W sprawie wychowania seksualnego w szkole	26 Nr 2
<i>KWIATEK J.</i> — Lenin a wychowanie	1 Nr 5
<i>LECH K.</i> — System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu	17 Nr 1
<i>LIPKO S.</i> — Socjalny skład młodzieży szkół łódzkich	23 Nr 3
<i>LIPOWSKA M.</i> — Koncepcja ogólnego wykształcenia średniego	12 Nr 3
<i>MOROZ K.</i> — Wychowanie kolektywne a wychowanie społeczne	27 Nr 5
<i>MYŚLAKOWSKI Z.</i> — Uwagi do zagadnienia kształcenia naukowego poglądu na świat	1 Nr 2
<i>MYŚLAKOWSKI Z.</i> — Sytuacja dydaktyczna	9 Nr 3
<i>OKOŃ W.</i> — Aktualne problemy pracy eksperymentalnej w dziedzinie wychowania	4 Nr 1
<i>OSOLNIK B.</i> — Rozwój oświaty szkolnej w Jugosławii	32 Nr 3
<i>PARNOWSKI T.</i> — „Encyklopedia wychowania” a zamówienie spo- łeczne	40 Nr 1
<i>SOSNICKI K.</i> — Integracja a światopogląd w pedagogice	1 Nr 4
<i>WOJTYŃSKI W.</i> — Wychowawcza rola tradycji w szkole radzieckiej	8 Nr 4

DYSKUSJE I POLEMIKI

<i>GALANT J.</i> — Postawa nauczycieli czynnikiem decydującym w samo- kształceniu	46 Nr 3
<i>KRAWCZYK M.</i> — Sprawa wychowania — problemem aktualnym	63 Nr 1
<i>MACIASZEK M.</i> — O niedomaganiach w pracy Studium Nauczyciel- skiego	37 Nr 4
<i>POLNY R.</i> — Założenia programowe 12-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej	64 Nr 5
<i>ZABOROWSKI Z.</i> — O teorii wychowania zespołowego dyskusyjnie	36 Nr 2

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

BALON K. — Eksperyment politechniczny w szkole podstawowej w Gorzowie Chrzanowskim	73	Nr 5
BANDURA L. — Dzieci matek pracujących	71	Nr 1
DEPTUŁA A. — Lekcja w międzyszkolnej pracowni robót ręcznych	70	Nr 4
FILIPEK J., RAJCYKOWSKI W. — Z badań nad pracą domową uczniów liceów pedagogicznych w województwie krakowskim	60	Nr 4
KONOPKA J. — Na drogach walki z kłamstwem szkolnym	80	Nr 1
MALINOWSKI T. — O wnioskach płynących z badań nad egzaminami wstępnymi do liceów pedagogicznych	52	Nr 4
PACEK J. — Jak przygotowaliśmy nauczycieli-działaczy społecznych	65	Nr 6
RADWIŁOWICZOWA M. — Z badań nad stanem nauczania języka polskiego w klasach pierwszych	55	Nr 3
USZYŃSKA R. — O eksperymencie w szkole podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza w Skarżysku-Kamiennej	68	Nr 4
ZABOROWSKI Z. — Grupy na wpół formalne w klasie	53	Nr 6
ZIĘBA A. — Praca samorządu uczniowskiego	49	Nr 2

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BANDURA L. — Osobowość nauczyciela. Rozprawy Dawida, Mysia-kowskiego, Szumana, Kreutza, Baley. Opracowanie i wstęp W. Okonia	91	Nr 1
BANDURA L. — John Ph. D. Gabriel: An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom	91	Nr 5
BENDKOWSKI S. — R. Mandel: Die Aggressivität bei Schülern	83	Nr 4
BENDKOWSKI S. — Rita Vuyk: Das Kind in der Zweikinderfamilie	78	Nr 6
BRZozowski S. — Trudny siew	98	Nr 1
CZERWIŃSKI W. — Ignacy Szaniawski: Kształcenie politechniczne a praca ręczna	61	Nr 2
JANISZEWSKA I. — S. Garstman: Kształcenie uczuć dzieci i młodzieży	76	Nr 6
KORNISZEWSKI F. — Zofia Cydzik: Nauczanie arytmetyki w kl. I—IV	73	Nr 3
KORNISZEWSKI F. — St. Dobrowolski: Struktury umysłów nauczycieli	72	Nr 4
KSIĄŻCZAK Z. — Stefan Baley: Wprowadzenie do psychologii społecznej	66	Nr 2
KWIATEK J. — Przestępczość dzieci i młodzieży w świetle literatury naukowej	57	Nr 2
KWIATEK J. — Materiały do studiów pedagogicznych	75	Nr 2
LECH K. — J. i A. Maćkowiakowie: Rozwój pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym	86	Nr 5
MACHETA S. — Władysław Spasowski: Zasady samokształcenia. Wstępem i przypisami opatrzył W. Wojtyński	88	Nr 1
MACIASZEK M. — Maria Łopatkowa: Nauczyciel i dziecko wiejskie	84	Nr 5
MAKOWSKI K. — Moralność i wychowanie	69	Nr 2
MAKOWSKI K. — M. Pęcherski: Reforma szkolnictwa w ZSRR	69	Nr 3
MAKOWSKI K. — Stefan Truchim: Ewaryst Estkowski	80	Nr 5
MALARECKI J. — Biblioteka postępowego wychowania	66	Nr 3
PACEK J. — Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919—1939 (Wybór materiałów)	73	Nr 6
POKOJSKI W. — Z teorii i praktyki oświaty dorosłych	75	Nr 4
SANIEWSKI E. — Norbert Wiener: Cybernetyka i społeczeństwo	78	Nr 4
SOSNOWSKI T. — Le problème scolaire — le voici	81	Nr 4
SOSNICKI K. — Ludwik Chmaj: Antoni Makarenko	77	Nr 5

SZAJEK S. — Abel i Groothoff: Die Berufsschule-Gestalt und Reform	79	Nr 3
TREMOŁOWICZOWA E. — Nastawa prirodnih nauka u osnovnoj skoli	83	Nr 2
W. W. — Gotthold Krapp: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit Produktor Arbeit und die politechnische Bildung	75	Nr 3
W. W. — Heinz Karras: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx Hauptwerk „Das Kapital”. Volk u. Wissen Volkseigener Verlag	76	Nr 3
WROBEL T. — Metodyka pierwszych lat nauczania	94	Nr 1
ZIEMNOWICZ M. — Jan Zborowski: Analiza pedagogiczna skargi szkolnej	92	Nr 1

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

NOWACZYK S. — Z polskich czasopism pedagogicznych	88	Nr 4
NOWACZYK S. — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	94	Nr 5
RADWIŁOWICZ R. — Zagadnienie formowania u uczniów podstaw humanistycznych w świetle zachodnich periodyków pedagogicznych	93	Nr 4
SŁOMKIEWICZ S. — „Sowietskaja Pedagogika”	102	Nr 1
SŁOMKIEWICZ S. — „Szkoła i Proizwodstwo”	90	Nr 4
SŁOMKIEWICZ S. — „Sowietskaja Pedagogika” — „Szkoła i Proizwodstwo”	96	Nr 5
SŁOMKIEWICZ S. — „Sowietskaja Pedagogika”	83	Nr 6
SOSNOWSKI T. — Chronique de l'UNESCO	97	Nr 4
SOSNOWSKI T. — „Nea. Journal”	104	Nr 5
SOSNOWSKI T. — Technique, art. science		Nr 6
SZAJEK S. — Pädagogik — Zeitschrift für Theorie und Praxis der socialistischen Erziehung	105	Nr 1
SZAJEK S. — Berufspädagogische Zeitschrift	87	Nr 2
SZAJEK S. — Organizacja kształcenia nauczycieli w Europie zachodniej	98	Nr 5
SZAJEK S. — Beiträge zur Menschenbildung	85	Nr 6

BIBLIOGRAFIA

BARDECKA D. — Kształcenie nauczycieli w Polsce	111	Nr 1
DĄBROWSKA W. — Lenin a pedagogika	94	Nr 3
DĄBROWSKA W. — Kształcenie politechniczne w Związku Radzieckim	110	Nr 5
SKORNY Z. — Problematyka myślenia w literaturze naukowej	101	Nr 4
W. W. — Wykaz ważniejszych i dostępnych pozycji bibliograficznych w j. polskim dotyczących problematyki pracy, techniki i kształcenia politechnicznego	91	Nr 6
ZAKRZEWSKA M. — Kształcenie myślenia uczniów w procesie nauczania	95	Nr 2

KRONIKA KRAJOWA

CHMIELIŃSKI Z. — Informacja o szkołach przysposobienia zawodowego	95	Nr 6
GALANT J. — Sesja naukowa poświęcona twórczości A. Makarenki	98	Nr 3
JANISZOWSKA I., Kuligowska K. — Sesja naukowa w stulecie urodzin J. Wł. Dawida	114	Nr 2

KAZUBIŃSKI F. — Konferencja na temat reformy szkolnictwa w NRD	117	Nr 2
KAZUBIŃSKI F. — Konferencja dyrektorów szkół ogólnokształcących w Skarżysku-Kamiennej	110	Nr 4
PIĄTKOWSKI M. — Rok 1959 w szkolnictwie zawodowym	111	Nr 2
POLNY R. — Popularno-naukowa konferencja poświęcona N. K. Krup- skiej	120	Nr 1
RADWIŁOWICZ R. — Odczyty gości radzieckich w Polsce	102	Nr 3
RADWIŁOWICZ R. — Z międzynarodowego seminarium działaczy or- ganizacji dziecięcych i młodzieżowych	113	Nr 4
SZAJEK S. — Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Zachodnich	107	Nr 4
W. W. — Z obrad XV sesji Światowej Federacji Towarzystw Przyja- ciół ONZ w Warszawie	93	Nr 6
** Z okazji zjazdu absolwentów Polskiego Gimnazjum w Bytomiu	100	Nr 6

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

K. J. — Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych	130	Nr 1
HOSZOWSKA W. — Komisja Programów i Metod Nauczania	127	Nr 1
KOWALEWSKA H. — Podkomisja Samorządu Uczniowskiego	120	Nr 2
M. K. — Komisja Wychowania Estetycznego	106	Nr 3
M. K. — Komisja Programów i Metod Nauczania	128	Nr 5
KWIATKOWSKI S. — Komisja Kształcenia Zawodowego	128	Nr 1
WOJEŃSKI T. — Komisja Ustroju i Organizacji Szkolnictwa	126	Nr 1
ZEMBRZUSKI K. — Komisja Higieny Szkolnej i Wychowania Fizycz- nego	119	Nr 2

KRONIKA ZAGRANICZNA

BANDURA L. — Zakłady kształcenia nauczycieli w NRD	122	Nr 2
DOLIŃSKI C. — Dzień szkolny w produkcji w NRD	107	Nr 6
JANISZEWSKI M. — Francuska szkoła zdrowia	125	Nr 2
JANISZEWSKI M. — Nowa szkoła Roger Cousineta we Francji	121	Nr 3
KAZUBIŃSKI F. — W sprawie wychowania trudnej młodzieży	120	Nr 3
KOPCZEW A. — Praca naukowo-wychowawcza nauczycieli w bułgar- skich szkołach zawodowych	118	Nr 4
KUCHARSKA T. — Szkoła w Czechosłowacji na drodze kształcenia politechnicznego	116	Nr 3
OSIADACZ W. — Trzecia światowa konferencja nauczycieli w Conakry	102	Nr 6
SANHUEZA G. — Szkolnictwo w krajach Ameryki Płd.	116	Nr 4
WOJCIECHOWSKI K. — Reforma szkolna w ZSRR	107	Nr 3
WRÓBEL T. — Kształcenie nauczycieli w Szwecji	135	Nr 1

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1960

Nakład 3250 egz. Ark. wyd. 11,3. Ark. druk. 8. Papier druk. sat. kl. V, 70 g
70×100/16. Oddano do składania w październiku 1960. Podpisano do druku w grudniu 1960
Druk ukończono w grudniu 1960

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1958 — K-6

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

- N. K. GONCZAROW — Współczesne problemy rozwoju oświaty i współpracy międzynarodowej 1
B. BIEGELEISEN-Żelazowski — Znaczenie wychowawcze nauczania pracy 20

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

- Z. ZABOROWSKI — Grupy na wpół formalne w klasie 53
J. PACEK — Jak przygotowaliśmy nauczycieli — działaczy społecznych 65

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

- J. PACEK — Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919—1939 (Wybór materiałów) 73
I. JANISZOWSKA — S. Garstman: Kształcenie uczuć dzieci i młodzieży 76
S. BENDKOWSKI — Rita Vuyk: Das Kind in der Zweikinderfamilie 78

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- S. SŁOMKIEWICZ — „Sowiecka pedagogika” 83
S. SZAJEK — Beiträge zur Menschenbildung 85

BIBLIOGRAFIA

- W. W. — Wykaz ważniejszych i dostępnych pozycji bibliograficznych w języku polskim dotyczących problematyki pracy, techniki i kształcenia politechnicznego 91

KRONIKA KRAJOWA

- W. W. — Z obrad XV sesji Światowej Federacji Towarzystw Przyjaciół ONZ w Warszawie 93
Z. CHMIELIŃSKI — Informacja o szkołach przysposobienia zawodowego 95
* * Z okazji zjazdu absolwentów Polskiego Gimnazjum w Bytomiu 100

KRONIKA ZAGRANICZNA

- W. OSIADACZ — Trzecia światowa konferencja nauczycieli w Conakry 102
C. DOLIŃSKI — Dzień szkolny w produkcji w NRD 107
Streszczenie w j. rosyjskim 115
Streszczenie w j. angielskim 119

