

RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK III (XXXV) STYCZEŃ – LUTY 1961

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

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

Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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



683

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

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

Warunki prenumeraty

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

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

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

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

RUCH PEDAGOGICZNY

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

KSZTAŁTOWANIE SOCJALISTYCZNEGO STOSUNKU MŁODZIEŻY DO ŻYCIA — TO SZCZYTNE I SZLACHETNE ZADANIE NAUCZYCIELI

PRZEMÓWIENIE TOW. W. GOMUŁKI NA KRAJOWYM ZJEŹDZIE ZNP

Towarzysze delegaci!

Reprezentowany przez was Związek Nauczycielstwa Polskiego zebrał się dzisiaj na swój VII Zjazd. Pozwólcie, że z okazji tej, w imieniu Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, a także z upoważnienia władz naczelných Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego oraz Stronnictwa Demokratycznego, złożę wam i za waszym pośrednictwem 280-tysięcznej rzeszy członków waszej organizacji — serdeczne i gorące pozdrowienia.

Partia nasza, przepojona głęboką troską o nauczanie i wychowanie młodzieży, o stworzenie młodemu pokoleniu Polski Ludowej możliwie najlepszych warunków startu do życia dojrzałego, w pełni docenia, jak wielką rolę odgrywają w tej dziedzinie nauczyciele szkół podstawowych i średnich, ogólnokształcących i zawodowych, pracownicy nauki szkół wyższych. Stąd wypływa głębokie zainteresowanie kierownictwa naszej partii dla obrad i wyników zjazdu waszego związku.

Szkolnictwo i oświata są szczególnie ważnym czynnikiem realizacji naczelnego zadania naszego pokolenia — zadania zbudowania socjalizmu w naszym kraju. Znaczenie rozwoju szkolnictwa i oświaty rośnie w miarę, jak postępuje naprzód socjalistyczna przebudowa społeczeństwa i rozwija się socjalistyczna ekonomika. Rozwój ekonomiki i rozwój oświaty są ze sobą nierozzerwalnie związane, uzupełniają się i warunkują wzajemnie. Ekonomika stwarza przesłanki materialne dla rozwoju oświaty i kultury oraz określa zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowane kadry. Oświata zaś z kolei jest niezbędnym warunkiem rozwoju ekonomicznego, uzbraja ludzi w oręż współczesnej nauki, podnosi kulturę pracy, staje się pierwszorzędnym czynnikiem postępu technicznego i wzrostu wydajności pracy.

Rozwój szkolnictwa i oświaty w bieżącej pięciolatce

VII Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego zebrał się na obrady na przełomie dwu pięciolatek. Dobiega końca pomyślna realizacja narodowego planu pięcioletniego na lata 1956—1960. Szkolnictwo i cały system oświaty wykonały w tej pięciolatce niełatwe zadania. W tym okresie bowiem w całej pełni wystąpiły skutki wysokiego powojennego przyrostu naturalnego. Przez szkoły podstawowe przesunął się wyż demograficzny, tj. najliczniejsze powojenne roczniki młodzieży. Liczba uczniów w tych szkołach w bieżącym roku szkolnym jest o 43 proc. większa niż przed pięciu laty, a liczba absolwentów klasy VII wzrosła z 270 tys. w 1956 r. do 388 tys. w br. Szkoły zawodowe wykształciły w pięcioleciu 460 tys., a szkolnictwo średnie ogólnokształcące 146 tys. absolwentów. Blisko 90 tys. studentów ukończyło w tym czasie studia wyższe.

Wykonanie tych wielkich zadań wymagało poważnej rozbudowy szkolnictwa. W latach 1956—1960 zbudowano 3200 budynków szkolnych o 22 tys. izb. Z liczby tej 1870 szkół wybudowano na wsi. Na budownictwo szkolne i inne potrzeby inwestycyjne szkolnictwa państwo wydatkowało w tym okresie blisko 10 mld zł. W przeliczeniu na 1 mieszkańca kraju wydawaliśmy na oświatę i naukę w 1955 r. 380 zł, a w 1960 r. 590 zł rocznie, tj. około 4 proc. dochodu narodowego, przeznaczanego do podziału.

Rosnące zadania szkolnictwa wymagały poważnego wysiłku dla zapewnienia dopływu do szkół nowych nauczycieli. Zakłady kształcenia nauczycieli nie licząc uniwersytetów opuściło w bieżącym pięcioleciu 58 tys. absolwentów, a liczba zawodowo czynnych nauczycieli wzrosła ze 148 tys. do 194 tys.

Poprawa warunków bytu nauczycieli

W ostatnich latach państwo ludowe uczyniło również wszystko, co możliwe dla poprawy warunków bytu nauczycieli. W 1955 roku płace nauczycieli kształtowały się na niskim poziomie. Średnia miesięczna płaca nauczyciela wynosiła wówczas 1077 zł. W latach 1955—1960 nauczycielstwo otrzymało trzy podwyżki płac. Łącznie wydatkowano na ten cel blisko 1,5 mld. zł w skali rocznej. Ponadto w 1958 r. obniżono kosztem 238 mln. zł wymiar godzin dla nauczycieli szkół podstawowych. W rezultacie średnia miesięczna płaca nauczyciela podniosła się do 1727 zł. Państwo nasze przeznaczyło w ubiegłej pięciolatce na polepszenie warunków bytu nauczycielom proporcjonalnie więcej niż innym grupom pracującym.

Rozwój szkolnictwa w naszym kraju umożliwił zasadniczą poprawę warunków pracy szkoły i nauczycielstwa w porównaniu z okresem przedwojennym.

Dwukrotnie wzrosła liczba nauczycieli szkół podstawowych, a o ponad

54 proc. zwiększyła się liczba izb szkolnych. Umożliwiło to zmniejszenie liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela o blisko połowę i prawie o 40 proc. liczby uczniów uczących się w 1 izbie szkolnej.

Kraj nasz, niegdyś jeden z najbardziej zacofanych w Europie w dziedzinie oświaty, wysunął się w latach władzy ludowej do rzędu krajów przodujących pod względem powszechności nauczania podstawowego oraz rozwoju szkolnictwa średniego i wyższego. Stworzyliśmy warunki po temu, aby pomyślnie sprostać nowym zadaniom, które życie i rozwój kraju stawia przed systemem oświaty. Zadania te pod wielu względami są trudniejsze od poprzednich.

Rozbudowa szkolnictwa zawodowego i średniego w najbliższych latach

W najbliższym pięcioleciu, chociaż nieco wolniej niż w ubiegłym okresie, nadal będzie wzrastać liczba dzieci napływających do szkół podstawowych. W br. mamy w kraju 4,5 mln. dzieci w wieku 7—13 lat. W roku 1965 liczba ta wzrośnie do blisko 5 mln.

Równocześnie dziecięcy wyz. demograficzny z ubiegłej pięciolatki, pozostając od bieżącego roku, przekształca się w wyz. młodzieżowy. Najliczniejsze powojenne roczniki osiągają obecnie wiek szkolnictwa zawodowego i średniego.

Tym licznym rzeszom młodzieży musimy zapewnić możliwości nauki, zdobywania zawodu, a niedługo potem miejsca pracy. Jest to bardzo poważne zadanie, wymagające wielkiego wysiłku całego narodu. W 1965 roku szkołę podstawową ukończy ponad 600 tys. absolwentów. Aby zachować w tych warunkach obecny stopień dostępności kształcenia się w szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących, należałoby liczbę uczniów w tych szkołach zwiększyć dwukrotnie z 913 tys. w 1960 r. do z górą 1850 tys.

Dlatego też plan pięcioletni zakłada poważną rozbudowę szkolnictwa. Przewiduje się wybudowanie 38 tys. izb szkolnych oraz znaczne polepszenie wyposażenia szkół. Ilość miejsc w szkołach zawodowych dla młodzieży nie pracującej wzrośnie do 1965 r. do 800 tysięcy, a w szkołach dla pracujących uczyć się będzie 550 tys. osób. Dwukrotnie wzrośnie liczba absolwentów liceów ogólnokształcących. Wyższe uczelnie przyjmować będą co roku 35 tysięcy studentów.

Rozbudowa szkolnictwa szczególnie zawodowego jest niezbędna również dla stopniowego rozwiązywania trudnego problemu tej części młodzieży w wieku 14—16 lat, która ukończyła szkołę podstawową, a nie uczy się dalej i równocześnie nie pracuje, gdyż nie osiągnęła jeszcze wieku pracy. Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że te „puste lata” odbijają się niekorzystnie na przygotowaniu do pracy, kształtowaniu charakterów i postawy społecznej tej grupy młodzieży.

TOWARZYSZE!

Państwo nasze rozwija oświatę i szkolnictwo, przeznaczając na ten cel poważne środki wypracowane przez klasę robotniczą i cały naród. Pokolenie nasze realizuje historyczne zadanie wydzwignięcia Polski do rzędu wysoko rozwiniętych krajów przemysłowych. Społeczno-ekonomiczną podstawę ku temu stworzyły socjalistyczne stosunki produkcji. Tempo posuwania się naprzód zależy obecnie przede wszystkim od jakości i wydajności naszej pracy, od poziomu techniki, od mądrego, przewidującego gospodarowania. Decydują o tym w dużym stopniu kwalifikacje ogółu pracujących. We współczesnym świecie rozwija się historyczne współzawodnictwo dwu systemów społecznych — socjalistycznego i kapitalistycznego o to, który system będzie więcej, lepiej i oszczędniej wytwarzać oraz zapewni narodowi wyższy poziom życia. Wynik tego współzawodnictwa rozstrzyga się nie tylko w sferze produkcji. Niemniej ważną jego płaszczyznę stanowią szkoły, uczelnie, pracownie naukowe. Aby zwyciężyć w tym współzawodnictwie, aby zapewnić rozwój ekonomiki narodowej i dobrobyt społeczeństwa — trzeba lepiej kształcić robotników, inżynierów, techników, pracowników wszystkich dziedzin. Kadry te stanowią bezcenne bogactwo narodu. Bez wysokich kwalifikacji tych kadr nawet najsprawniejsze urządzenia produkcyjne nie mogą przynieść oczekiwanych efektów.

W piętnastolecie Polski Ludowej wykształciliśmy w szkołach zawodowych 1400 tys. osób, a w wyższych uczelniach 233 tys. osób. Cztery piąte współczesnej inteligencji polskiej zdobywało wiedzę i zawód już w Polsce Ludowej. W ostatnich latach nasza gospodarka i całe społeczeństwo coraz pełniej korzysta z owoców wielkiego przełomowego rozwoju oświaty, który dokonał się w pierwszym dziesięcioleciu Polski Ludowej. Absolwenci naszych szkół i uczelni wzbogacają doświadczeniem praktycznym swą wiedzę nabytą w szkole. Wielu z nich wyrosło już w zakładach pracy na wysoko wartościowych i cennych dla gospodarki narodowej pracowników. Dziś rozwijają oni coraz pomyślniej polską myśl techniczną, doskonalą produkcję, konstruują nowe maszyny i urządzenia, wprowadzają nowe wytwory. Coraz więcej fabryk, które wznosimy w kraju i eksportujemy za granicę, coraz liczniejsze urządzenia, maszyny i artykuły naszego przemysłu są dziełem młodych polskich inżynierów i konstruktorów.

Rozwój nauki i techniki musi znaleźć odbicie
w programach i metodach nauczania

Świat współczesny cechują ogromne rewolucyjne przemiany w technice, wywołane przyspieszonym rozwojem nauki, a szczególnie elektroniki, atomistyki, chemii tworzyw sztucznych, automatyki. Przemiany te w coraz szybszym tempie przeobrażają metody produkcji i pociągają za

sobą poważne konsekwencje społeczno-ekonomiczne. Obliczono, że w 1950 r. połowa robotników przemysłowych świata pracowała przy wytwarzaniu wyrobów zupełnie nieznanymi w 1900 r. Obecnie szacuje się, że w roku 1975 połowa zatrudnionych w przemyśle wytwarzać będzie wyroby nieznanne w 1950 roku.

Szybkość, z jaką postępuje rozwój techniki, wymaga nie tylko wzrostu kwalifikacji pracowników przemysłu i rolnictwa, lecz także zdolności do szybkiej adaptacji, łatwości przekwalifikowania się, umiejętności przechodzenia z pracy na jednym urządzeniu do pracy innej. W dobie obecnej elementarna znajomość techniki jest niezbędna każdemu człowiekowi, a pracownicy zatrudnieni w produkcji muszą opanowywać coraz szerszy zakres teoretycznej wiedzy technicznej, muszą rozumieć istotę działania obsługiwanych maszyn i procesów technologicznych, przy nieobniżaniu, a nawet podnoszeniu swej sprawności i zręczności rzemieślniczej.

Jest oczywiste, że szybki rozwój nauki i techniki oraz uprzemysłowienie kraju musi pociągać za sobą daleko idące konsekwencje w szkolnictwie, musi powodować zmiany w programach i metodach nauczania.

Obecne nasze szkolnictwo, szczególnie powszechne i ogólnokształcące, posiada w tym zakresie liczne braki. Nie zapewnia ono absolwentom niezbędnego we współczesnych warunkach poziomu wiedzy, zwłaszcza w zakresie matematyki, fizyki, chemii i biologii. Nauczaniu tych przedmiotów programy poświęcają za mało czasu, a w metodach przeważa wyuczanie książkowe przy niedostatecznej ilości zajęć praktycznych.

Nieodpowiadający współczesnym potrzebom poziom wykształcenia absolwentów szkolnictwa podstawowego i ogólnokształcącego odbija się ujemnie na szkolnictwie zawodowym i wyższym. Od lat stwierdzamy przy egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie niedostateczne przygotowanie młodzieży w zakresie nauk ścisłych. Utrudnia to studia, przyczynia się do dużego odsiewu na pierwszych latach, a nawet odstręcza część młodzieży w ogóle od studiów technicznych, które wydają się jej zbyt trudne.

Szkoły zawodowe nadmiernie dużo czasu poświęcają na uzupełnienie wiedzy ogólnej ucznia, a zbyt mało na praktyczną naukę zawodu. Praktyczna nauka zawodu odbywa się często wyłącznie w warsztatach szkolnych, chociaż wiadomo, że w zakresie większości przemysłowych kwalifikacji robotniczych można skuteczniej nauczać zawodu w procesie pracy, bezpośrednio w zakładzie przemysłowym, z pomocą bardziej nowoczesnego parku maszynowego i pod wychowawczym wpływem kolektywu robotniczego.

Szczególnie trudne problemy rozwiązać musi oświata na wsi. Najżywniejsze interesy narodu wymagają, aby młodzieży pozostającej na wsi zapewnić powszechnie podstawową wiedzę w zakresie zasad nowoczesnej gospodarki rolnej.

Umiejętność gospodarowania w rolnictwie, wiedza o uprawie roli i hodowli zwierząt nie owoładnęła jeszcze u nas szerokich rzesz chłopskich.

Zacofanie i nienadążanie za postępem agro- i zootechnicznym utrudniają rozwój rolnictwa ze szkodą dla kraju i samych chłopów.

Przygotowanie młodzieży do zawodu rolnika w sposób bardziej nowoczesny można zapewnić na drodze szybkiego upowszechnienia szkół przysposobienia rolniczego. Wymaga to poważnego nakładu wysiłków nauczycieli, agronomów, zootechników i specjalistów mechanizacji rolnictwa, całej inteligencji wiejskiej. Z niej bowiem rekrutować się muszą kadry wykładowców szkół przysposobienia rolniczego. Realizacja zaleceń VI Plenum KC PZPR o budowaniu agronomówek i osiedleniu w gromadach agronomów i zootechników — stworzy sprzyjające warunki dla wykonania tego zadania. Upowszechnienie szkół przysposobienia rolniczego przyczyni się w dużym stopniu do podniesienia kwalifikacji rolnika i będzie istotnym czynnikiem kulturalnego postępu wsi oraz rozwoju naszego rolnictwa.

Reforma szkolnictwa wymaga ogromnego wysiłku całego społeczeństwa

Zarysowałem niektóre tylko problemy i zadania oświaty w naszym kraju. Wspólną troską partii, nauczycielstwa i całego społeczeństwa jest ustalenie i podjęcie środków niezbędnych dla rozwiązania tych zadań. Wszystko wskazuje na to, że w niedalekiej przyszłości niezbędne będzie przedłużenie okresu trwania szkoły podstawowej o jeden rok. W celu umożliwienia gruntownych reform w programach nauczania wszystkich typów szkół. Sprawa reformy szkolnej i zadań szkolnictwa podstawowego, zawodowego i średniego ogólnokształcącego będzie w najbliższym czasie przedmiotem obrad Plenum Komitetu Centralnego naszej partii.

W naszych warunkach przy wysokim przyroście naturalnym reforma ustroju szkolnego, wprowadzenie 8-letniej szkoły podstawowej, wymaga czasu oraz ogromnego wysiłku całego społeczeństwa. Chodzi bowiem nie o arytmetyczne zwiększenie lat nauki. Nie przyniosłoby to nikomu pożytku i nie rozwiązałoby żadnego problemu. Od reformy szkolnictwa oczekiwać należy zasadniczej, jakościowej poprawy kształcenia i wychowywania młodzieży. Dlatego trzeba ją dobrze i gruntownie przygotować. Samo opracowanie nowych programów i podręczników wymaga wielkiej pracy. Ogromnych wysiłków wymagać będzie stworzenie materialnych warunków dla wprowadzenia nowego ustroju szkolnego. Według obliczeń Min. Oświaty dla wprowadzenia w latach 1965—66 powszechnej szkoły ośmioletniej bez pogarszania zaplanowanego wskaźnika zmianowości i obciążenia izb — trzeba by było wybudować dodatkowo ponad założenia planu 14000 izb lekcyjnych oraz blisko 5000 izb na pracownie i laboratoria. Jest to mniej więcej 1270 piętnastoizbowych szkół, z których każda kosztuje 7,5 mln. zł. Nawet jeśli nie będziemy zakładać polepsze-

nia wskaźników zmianowości, to i tak niezbędne będą poważne ponadplánowe inwestycje.

Nauczyciel ostrzej niż ktokolwiek odczuwa niedostatki pracy szkoły. Rozumiemy dobrze wynikające z głębokiej troski o szkołę, o poziom nauczania dążenie nauczycielstwa do przyspieszenia reformy ustroju szkolnego.

Zwracamy dziś uwagę waszego zjazdu na trudności związane z przygotowaniem tej reformy po to przede wszystkim, aby skupić wysiłki nauczycieli oraz całego społeczeństwa dla przezwyciężenia tych trudności. Przed dwoma laty wysunęliśmy hasło budowy tysiąca szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego. Cały naród czynem poparł tę ideę. Zbiórka na fundusz budowy Szkół Tysiąclecia przynosi rokrocznie ponad miliard złotych, ułatwia rozwój budownictwa szkolnego, skupia wokół szkoły dziesiątki tysięcy aktywu społecznego, podnosi zainteresowanie szkołą wśród całego społeczeństwa. Tę społeczną aktywność i inicjatywę należy pielęgnować i z roku na rok umacniać oraz rozwijać. Wielką rolę w tej działalności mają do spełnienia nauczyciele. Są oni z natury rzeczy powołani stać się przodownikami i organizatorami społecznego ruchu budownictwa szkolnego.

Podniesienie kwalifikacji nauczycieli — decydującym ogniwem

Decydujące znaczenie dla polepszenia pracy szkoły i przygotowania warunków reformy ustroju szkolnego posiada kształcenie nowych oraz podniesienie kwalifikacji już pracujących nauczycieli.

Powiedziałbym, że jest to główne ogniwo w łańcuchu naszych zadań. Szybka rozbudowa szkolnictwa w Polsce Ludowej po ogromnych stratach wojennych zmuszała do zatrudnienia w szkolnictwie dużej ilości nauczycieli bez odpowiednich kwalifikacji. Większość z nich w toku pracy nauczycielskiej uzupełniała wykształcenie i stała się wartościowymi pracownikami szkoły. Jeszcze w roku szkolnym 1953/54 w szkolnictwie podstawowym uczyło blisko 19 proc. nauczycieli bez pełnego średniego wykształcenia. Obecnie udział tej grupy nauczycieli spadł do 6,2 proc. Jednakże wciąż jeszcze 76 proc. ogółu nauczycieli posiada wykształcenie tylko w zakresie liceum pedagogicznego. W obecnych warunkach wykształcenie takie trudno uznać za wystarczające do nauczania w wyższych klasach szkoły podstawowej. Według stanu na 1.10.59 roku spośród 12,5 tys. nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach średnich i zawodowych tylko 5100 posiadało pełne wyższe wykształcenie ze stopniem magistra. Z punktu widzenia potrzeb reformy szkolnej i politechnizacji nauczania będzie niezbędne uzupełnianie kwalifikacji wszystkich nauczycieli bez wyjątku.

Podwyższenie kwalifikacji nauczycieli wpłynęłoby pomyślnie również na

wzrost sprawności szkoły. Trudno godzić się z obecnymi rozmiarami drugoroczności, która w szkołach podstawowych sięga 10 proc., a w liceach ogólnokształcących nawet ponad 16 proc. Gdyby zmniejszyć ją o połowę, to obok podniesienia poziomu wiedzy uczniów zaoszczędzilibyśmy 1500 izb szkolnych lub zmniejszylibyśmy o 3 proc. obciążenie izby szkolnej, bez podejmowania dodatkowych inwestycji. Należy podjąć więc zdecydowane kroki, aby ułatwić nauczycielom wszelkie formy zaocznego kształcenia się, jako głównej drogi ku podnoszeniu kwalifikacji.

Tak więc reformę ustroju szkolnego należy przygotować na szerokim froncie, opracowywać programy i podręczniki, rozszerzać bazę materialną szkół, a przede wszystkim kształcić nowych nauczycieli i podnosić kwalifikacje już pracujących. Im wyższy będzie poziom nauczania w obecnej szkole, tym łatwiej dokonamy w przyszłości reformy ustroju i tym lepsze będą jej wyniki. Obecny zjazd nauczycielstwa spełni najlepiej swe zadanie, jeśli na tej właśnie sprawie skupi swoją uwagę.

Zadania socjalistycznej szkoły

TOWARZYSZE!

Zadań socjalistycznej szkoły nie wyczerpuje postulat wysokiego poziomu nauczania i należytego przygotowania młodzieży do pracy zawodowej. Nasza szkoła powinna kształcić pracowników socjalistycznego społeczeństwa, pełnych inicjatywy i poczucia społecznej odpowiedzialności, ludzi racjonalistycznie myślących oraz rozumiejących problemy świata i narodu w duchu przełomowej epoki, w której żyjemy — epoki nieuchronnego zwycięstwa idei socjalizmu wśród wszystkich narodów świata.

Wychowawcze i nauczające zadania szkoły stanowią dwie nierozdzielnie ze sobą związane strony pracy pedagogicznej. Ta wzajemna więź procesu nauczania i wychowywania w całej pełni uwidoczni się w szkole socjalistycznej. Dopiero bowiem ustrój socjalistyczny stwarza warunki pełnego rozwoju osobowości ludzkiej oraz warunki rzeczywistego i pełnego udziału obywateli w kształtowaniu życia społecznego. Do tej twórczej aktywności powinna szkoła przygotować młode pokolenie w procesie pracy wychowawczej i nauczającej.

Socjalistyczny stosunek do życia i społeczeństwa, socjalistyczne normy moralne nie zwyciężają i nie owładają umysłami automatycznie w wyniku ustanowienia władzy ludowej. Powstają one i upowszechniają się w walce przeciw spuściznie burżuazyjnego ustroju w świadomości społeczeństwa. Na rzecz socjalistycznej postawy ideowej i moralnej działa sam ustrój socjalistyczny oraz cała ideowo-wychowawcza działalność partii, związków zawodowych, organizacji społecznych i młodzieżowych. Jeśli chodzi o młode pokolenie — to na szkole spoczywa szczególnie wielka odpowiedzialność za ukształtowanie jego ideowego i moralnego oblicza. W szkole bowiem spędza młodzież szczególnie ważny dla człowieka okres

życia, w którym poznaje świat, przyrodę, stosunki społeczne, przeszłość i teraźniejszość ludzkości.

Fundamentalną podstawą socjalistycznego systemu moralnego jest przekonanie, że osobista pomyślność jednostki jest nierozzerwalnie związana z pomyślnością ogółu, społeczeństwa, narodu, wszystkich ludzi pracy. Tylko praca i działalność przynosząca korzyść społeczną może stworzyć właściwe pole dla rozwoju indywidualnych talentów i uzdolnień. Taki stosunek do życia, do spraw osobistych i społecznych winna kształtować szkoła socjalistyczna całą swą działalnością, rozwijać świadomość społeczną uczniów, krzewić zamiłowanie i szacunek do pracy, wpajać im uczuciowe związki z walką mas pracujących o pokój i socjalizm, wychowywać ich na uczciwych, miłujących swój naród, a równocześnie głęboko i szczerze internacjonalistycznych obywateli naszej ludowej ojczyzny.

Jest to szczytne i szlachetne zadanie nauczycieli jako wychowawców. Nauczyciel każdego przedmiotu winien kształtować poglądy i świadomość młodzieży w kierunku socjalistycznym, umacniać poczucie łączności ucznia z całokształtem życia społecznego, z budownictwem socjalizmu. W programie nauczania szkoły są przedmioty, a w systemie pracy szkolnej formy oddziaływania, których bezpośrednim zadaniem jest kształtowanie ideowej postawy dzieci i młodzieży. Nauczając języka ojczystego i literatury, historii ojczystej i powszechnej, geografii — szkoła powinna wpoić młodzieży nienawiść do wstecznictwa, ucisku i wyzysku, głęboką miłość do własnego kraju oraz wolę walki o sprawiedliwość społeczną i postęp na całym świecie.

Nasza młodzież wyrasta w systemie społecznym, który niesie ludzkości pokój, który uratowanie świata od koszmaru wojny uznał za swą naczelną misję historyczną we współczesnej epoce. Uczniowie naszych szkół podstawowych i średnich nie pamiętają już udrek wojny, najmłodszy nie przeżyli niedostatku i trudności pierwszych lat odbudowy powojennej. Szkoła musi więc — wyjaśniając sens poprzednich okresów historycznych i zjawisk zachodzących we współczesnym świecie, ukazując stojące przed ludzkością perspektywy — zaszczepiać młodzieży niezłomną wolę walki o pokój, oddanie dla szlachetnych idei socjalizmu i zrozumienie podstawowej prawdy naszych czasów, że praca dla pomnażania sił socjalizmu w naszym kraju oraz umacnianie jedności wielkiej wspólnoty państw socjalistycznych jest najskuteczniejszą drogą zapobieżenia wojnie i zapewnienia bezpieczeństwa Polsce.

TOWARZYSZE!

Nauczyciel jest centralną postacią systemu oświaty. Jego postawa społeczna, poziom wiedzy i kwalifikacji pedagogicznych — decydują w ostatecznym rachunku o obliczu szkoły. Nauczyciele — to równocześnie wielka ofiarna armia inteligencji pracującej, najliczniejszy oddział pracowników oświaty i kultury. Nauczyciel dociera wszędzie, w każdej miejsco-

wości pełni swą postępową misję społeczną i kulturalną. Nauczycielstwo polskie nieraz w przeszłości dowiodło swego oddania dla sprawy postępu i socjalizmu. Partia nasza nie wątpi, że obecnie nauczycielstwo tym bardziej nie poszczędzi wysiłków, aby uczynić polską szkołę w pełni nowoczesną, jeśli chodzi o treść i metody nauczania, oraz że przepoi ono cały proces wychowania młodzieży szlachetnymi socjalistycznymi ideałami.

VII Zjazdowi Związku Nauczycielstwa Polskiego życzę jak najpomyślniejszych obrad.

WINCENTY CZERWIŃSKI

ZAGADNIENIA TECHNICZNO-PRODUKCYJNE W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Jak wiadomo, rok szkolny 1960/61 rozpoczął się pod znakiem częściowej reformy treści nauczania w szkołach ogólnokształcących. Główną cechą tej reformy jest dodanie jednej godziny tygodniowo lekcji prac ręcznych w szkole podstawowej, wprowadzenie 2 godzin tygodniowo prac ręcznych w szkole licealnej, wprowadzenie prac społecznie użytecznych związanych z obsługą środowiska szkolnego (naprawa sprzętu szkolnego i pomocy naukowych, drobne remonty lokalu, praca w ogródku szkolnym, porządkowanie boiska itp.) oraz dni pracy w zakładach produkcyjnych. Wszystko to ma na celu wzmocnienie podstaw kształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej i wyrobienie u młodzieży pojęcia o naukowych podstawach współczesnej produkcji.

Bazą kształcenia technicznego młodzieży w szkole ogólnokształcącej jest oczywiście pracownia prac ręcznych. Na tej bazie powinno się rozwijać zapoznanie młodzieży z główniejszymi procesami produkcyjnymi i podstawowymi urządzeniami technicznymi. Na lekcjach pracy ręcznej młodzież zapoznaje się praktycznie z głównymi materiałami, jak drewno, metal, papier, szkło, włókna przedziałne, tkaniny, i uczy się przetwarzania tych materiałów za pomocą prostych procesów technologicznych na drobne i proste przedmioty użytkowe. Oczywiście, zarówno urządzenia pracowni szkolnej, jak i stosowane metody produkcyjne oraz organizacja pracy różnią się bardzo nie tylko od stosowanych we współczesnych zakładach przemysłowych, ale nawet w dobrze urządzonych warsztatach rzemieślniczych. Aby więc rozwinąć kulturę techniczną młodzieży i zapoznać ją ogólnie ze współczesną techniką i produkcją, wprowadzone zostały do przedmiotów przyrodniczych — a niekiedy i do humanistycznych — zagadnienia techniczne i wiadomości o procesach technologiczno-produkcyjnych. Jednakże zagadnienia te nie powinny wyskakiwać w tematyce lekcyjnej jak *deus ex machina*, lecz muszą się z tą tematyką wiązać w sposób naturalny, muszą zatem stanowić praktyczne zastosowania omawianych praw fizyki, chemii, biologii bądź też naświetlać zagadnienie techniczne pod kątem widzenia poprzednio omówionych praw.

Ponieważ nauczyciele przedmiotów przyrodniczych w szkołach ogólnokształcących nie mają (z nielicznymi wyjątkami) wykształcenia technicznego ani praktyki produkcyjnej, nie mogą więc na swych lekcjach roz-

wijać zbyt szczegółowo zagadnień technicznych, a nieumiejętne rozwijanie tematu zajęłoby zbyt wiele czasu i wpłynęłoby ujemnie na realizację programu nauczania danego przedmiotu. Jak wiadomo, próby „utechnicznienia” takich przedmiotów, jak fizyka, chemia i biologia nie udawały się dotąd, a bywały przypadki niewłaściwego naświetlania konstrukcji technicznych lub procesów technologicznych. Byłoby więc najlepiej, aby w szkołach ogólnokształcących wprowadzić osobny przedmiot: maszynoznawstwo ogólne z podstawami technologii głównych materiałów. Przedmiot ten powinien być potraktowany opisowo i informacyjnie w taki sposób, aby zaznajomił młodzież z podstawowymi maszynami i ich działaniem oraz z metodami współczesnej produkcji. Jest to jednak sprawa przyszłości, sprawa związana z reformą ustroju szkolnego i — co za tym idzie — ze zmianą planów i programów nauczania w szkołach ogólnokształcących. Na razie więc musimy się zadowolić wprowadzeniem zagadnień techniczno-produkcyjnych przede wszystkim do przedmiotów, ale musimy to uczynić w sposób racjonalny, aby nie wkraczać w zagadnienia zbyt specjalne i nie przekraczać możliwości, jakimi rozporządza nauczyciel. Dlatego to lekcje następujące możliwości wprowadzenia do nich zagadnień technicznych powinny być podawane szczegółowej analizie, a następnie planowo opracowane przez nauczyciela. Nauczyciel musi sobie zdawać sprawę, z jakimi tematami z fizyki, chemii, biologii można związać materiał techniczno-produkcyjny przeznaczony do omówienia na lekcji, zapoznać się z odpowiednimi źródłami i przystosować ten materiał do rozporządzalnego czasu oraz możliwości przyswojenia go przez młodzież. Należy się również zastanowić nad doбором odpowiednich pomocy naukowych i powiązaniem lekcji teoretycznych z robotami wykonywanymi przez młodzież w pracowniach pracy ręcznej, w kółkach zainteresowań technicznych oraz w pracowniach fizyko-chemicznych i biologicznych. W tych pracowniach młodzież zapoznaje się przecież z takimi czynnościami, jak ważenie, mierzenie za pomocą przymiarów, suwmiarek i mikrometrów, z obróbką szkła laboratoryjnego, z rozdrabnianiem, nagrzewaniem, filtrowaniem, destylacją, a więc z czynnościami mającymi olbrzymie znaczenie w produkcji.

Z powyższych rozważań można wysnuć wniosek, że nauczanie politechniczne — przy obowiązujących obecnie planach godzin — wymaga pewnych przeróbek materiału nauczania, zawartego w programach fizyki, chemii, biologii, a niekiedy i innych przedmiotów, w sensie wprowadzenia do nich określonych tematów technicznych i opracowania wskazówek metodycznych dla nauczycieli, ułatwiających realizowanie tak skorygowanego programu. Tego rodzaju korekta programów powinna być powierzona inżynierom-pedagogom, a następnie poddana komisijnemu badaniu przez odpowiednie organy Ministerstwa Oświaty.

Zastanówmy się, z jakimi zagadnieniami produkcyjno-technicznymi powinna się zaznajomić młodzież w ramach kształcenia technicznego w szko-

le ogólnokształcącej. Zagadnienia te można ująć w sześć głównych tematów, a mianowicie:

1. Zaznajomienie z podstawowymi materiałami stosowanymi w produkcji.
2. Zaznajomienie z podstawowymi narzędziami.
3. Zaznajomienie z podstawowymi maszynami i urządzeniami technicznymi.
4. Zaznajomienie z mechanizacją i automatyzacją pracy.
5. Zaznajomienie ze współczesnym ustrojem przedsiębiorstw przemysłowych.
6. Zaznajomienie z prawidłową organizacją i kulturą pracy oraz z zasadami bezpieczeństwa pracy.

Pomijam tu naukę rysunku technicznego, gdyż musi on być uwzględniony na lekcjach pracy ręcznej i rysunku.

W zależności od rodzaju tematu, jego treść może być omawiana bądź na lekcjach jednego przedmiotu, bądź też rozdzielona na kilka przedmiotów. Tak np. temat o podstawowych materiałach, chociaż nadaje się głównie do opracowania na lekcjach chemii, w pewnej części może być omawiany również w biologii, a pewne zagadnienia z tej dziedziny mogą być również przerobione na lekcjach fizyki. Temat o mechanizacji i automatyzacji nadający się głównie do opracowania na lekcjach fizyki — częściowo może być uwzględniony w biologii (mechanizacja w rolnictwie), a także w chemii (np. produkcji celulozy). Aby zorientować nauczycieli w wymienionej wyżej tematyce, omówimy krótko materiał nauczania poszczególnych tematów.

W temacie pierwszym należy zapoznać młodzież z następującymi surowcami:

1. **Metale i stopy techniczne metali.** Należy wyjaśnić proces redukcji rudy żelaznej w wielkim piecu i nawęglanie się żelaza oraz otrzymywanie surówek żelaznych, wyjaśnić zasadę otrzymywania stali w piecach Siemens-Martina i elektrycznych; zapoznać ogólnie z otrzymywaniem miedzi, cynku, cyny, ołowiu, aluminium. Z innych metali należy podać krótkie wzmianki o metalach szlachetnych i półszlachetnych. Spośród stopów technicznych metali należy omówić mosiądz, brąz, stopy białe (babit, alpaca) i lekkie (duraluminium, magnalium). Młodzież powinna wiedzieć, co to jest żeliwo szare, stal węglowa i stopowa, znać własności i zastosowanie tych metali oraz omówionych metali nieżelaznych (kolorowych). Powinna mieć również pojęcie o walcownictwie i materiałach walcowanych (pręty, belki stalowe, blachy, drut), wiedzieć, co to jest korozja i jakie są środki zabezpieczające metale przed korozją.

2. **Drewno.** Należy wyjaśnić budowę drewna na zasadniczych przekrojach pnia drzewnego, podać skład chemiczny drewna, gatunki, własności, wady i choroby drewna oraz sposoby jego konserwowania. Młó-

około 1 godziny. Jeśli chodzi o parowozy i okręty, to należy je krótko omówić na lekcjach fizyki, przy rozpatrywaniu silników parowych.

O innych maszynach transportowych — np. o dźwignicach — dajemy wzmianki przy omawianiu wielokrążków i wciągów.

4. Urządzenia techniczne użyteczności publicznej, takie jak elektrownie wodne, elektrociepłownie, elektrownie atomowe, wodociągi, mosty itp., powinny być omawiane w sposób ogólny na lekcjach fizyki.

W temacie czwartym należy wyjaśnić, co to jest mechanizacja pracy i czym się ona różni od automatyzacji, wyjaśnić znaczenie mechanizacji i automatyzacji pracy dla człowieka i wzrostu produkcji w ogóle oraz w szczególności dla gospodarki socjalistycznej. Młodzież powinna się zapoznać (na lekcjach pracy ręcznej) z prostymi sposobami uchwytów, wzorników, skrzynek wiertarskich, narzędzi zelektryfikowanych itp. Na lekcjach fizyki należy omówić mechanizację transportu, podać krótkie wiadomości o maszynach automatycznych i nowoczesnych fabrykach o produkcji całkowicie zautomatyzowanej. Krótko poinformować o maszynach elektronowych, o urządzeniach cybernetycznych oraz o mechanizacji w budownictwie. W biologii należy zwięźle omówić mechanizację w rolnictwie (stosowanie ciągników, kopaczek, siewników, żniwiarek i snopowiązałek, kombajnów itp.).

W temacie piątym zapoznajemy młodzież z zakładami przemysłowymi i rzemieślniczymi w ogóle oraz z ustrojem przemysłu i rzemiosła w Polsce Ludowej. Młodzież powinna się orientować, jakie są zadania centralnych zarządów i zjednoczeń przemysłów, zadania biur studiów i projektów, zadania biur konstrukcyjnych, powinna wiedzieć, na czym polega gospodarka planowana i konstrukcyjna planu produkcyjnego w zakładzie przemysłowym. Należy również zaznajomić młodzież z organizacją administracyjną i z poszczególnymi komórkami i agendami zakładu przemysłowego. Pożądane jest, aby młodzież zwiedziła większy zakład przemysłowy, np. wytwórnię maszyn, wytwórnię mebli i sprzętu drewnianego, wytwórnię samochodów lub motocykli. Wycieczki takie powinny być uprzednio dobrze przygotowane zarówno pod względem organizacyjnym, jak i zagadnieniowym.

W temacie szóstym omawiamy ogólnie zasady racjonalnej organizacji pracy i zastosowanie tych zasad do organizacji produkcji. Uczniowie powinni poznać zasady analizy pracy i jej racjonalizację, zasady budowy planów oraz zasady kontroli jakościowej i ilościowej. Należy zaznajomić uczniów z systemami produkcji, z podziałem pracy w zakładzie przemysłowym i z organizacją procesu produkcyjnego. Młodzież powinna wiedzieć, co to jest produkcja seryjna, masowa i ciągła, ze szczególnym uwzględnieniem systemu taśmowego, i zdawać sobie sprawę z wpływem współczesnych systemów produkcji na jej wydajność. Należy zwrócić uwagę uczących się na znaczenie normalizacji i zamienności części wy-

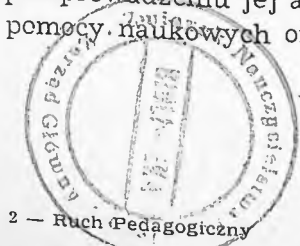
tworzonych przedmiotów użytkowych. Na lekcjach pracy ręcznej młodzież powinna zapoznać się z organizacją procesu technologicznego, powinna się orientować, co to są operacje, czynności, chwytły itd. Na tych lekcjach należy wyrabiać w uczących się kulturę pracy, a więc punktualność, terminowość, staranność, dokładność, obowiązkowość, utrzymywanie we wzorowym porządku stanowiska pracy i właściwy stosunek do przełożonych i towarzyszy pracy. Bardzo ważne jest również wdrażanie młodzieży do przestrzegania przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy. Z przepisami tymi należy młodzież nie tylko zapoznać i wyjaśnić ich znaczenie, ale i żądać bezwzględnego stosowania się do nich.

Jak widzimy, tematyka techniczno-produkcyjna, z którą młodzież szkół ogólnokształcących powinna się zapoznać w ramach kształcenia politechnicznego, jest dość obszerna i nawet zwięzłe jej omówienie wymaga kilkunastu godzin lekcyjnych (około 18 do 20 godzin). Tymi godzinami najwięcej obciążona byłaby fizyka i chemia, a wiadomo, że te przedmioty mają przecież dość obszerne własne zadania. Dlatego to należy dokonać pewnej repartycji wymienionej tematyki nie tylko między fizykę, chemię i biologię, ale umieścić ją również na godzinach pracy ręcznej i wygospodarowanych godzinach z innych przedmiotów.

Należy wreszcie do realizowania wymienionej tematyki przyjąć dwie metody. Pierwsza polega na podawaniu tematyki technicznej bezpośrednio po objaśnianiu odpowiednich praw fizyki, chemii, biologii itd., jako zastosowania praktycznego tych praw. Tak np. w fizyce — po objaśnieniu zasad termodynamiki — można objaśnić silniki cieplne (parowe, spalino-we) i urządzenia energetyczne; w chemii — po objaśnieniu pierwiastków grupy metali — objaśnić podstawy metalurgii żelaza i głównych metali.

Metoda druga polega na wybraniu z wymienionej tematyki pewnej liczby tematów związanych z programem nauczania danego przedmiotu oraz powoływaniu się podczas objaśniania tematu technicznego na prawa fizyki, chemii, biologii, na których opiera się dane urządzenie techniczne, maszyna lub proces technologiczny. Jeśli tematem takiej lekcji jest silnik motocyklowy lub samochodowy, to musimy uzasadnić jego działania I i II prawem termodynamiki, obiegiem Carnota i równaniem stanu gazów, podając mieszankę benzyny z powietrzem jako źródło ciepła w tym silniku, powołujemy się na znany z chemii składnik benzyny oktan i reakcję spalania węglowodorów, możemy również podać przykład obliczenia kilogramometrów pracy, jaką otrzymuje się z 1 kG benzyny itd.

Oczywiście zarówno jedna, jak i druga metoda wymaga uprzedniego opracowania materiału lekcyjnego, polegającego na ustaleniu celu lekcji, przeprowadzeniu jej analizy i na podstawie tej analizy dokonania doboru pomocy naukowych oraz ułożeniu planu lekcji.



REGIONALIZACJA W PRACY SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELA NA ZIEMIACH ZACHODNICH

I. POJĘCIE REGIONALIZACJI

Przez regionalizację będę rozumiał w tym artykule działalność ludzką, mającą na celu popieranie, rozwijanie, propagowanie, a także studiowanie regionalnych odrębności kulturowych bądź w ich ujęciu kompleksowym — w obrębie jednej grupy etnicznej (jednego narodu), bądź przez zaangażowanie się w szczególnym przypadku regionalizmu w obrębie danej grupy etnograficznej.

Pochodnym od tego określenia jest pojęcie regionalisty lub inaczej miłośnika regionu, studiującego lub zbierającego różne osobliwości regionalne, jak pieśni, legendy, przedmioty sztuki ludowej.

II. ZNACZENIE REGIONALIZMU W KULTURZE NARODU

Autorzy popularnego amerykańskiego podręcznika socjologii podają przykład dziecka porzuconego przez rodziców Amerykanów i zabranego przez rodzinę chińską powracającą z Nowego Jorku do Chin. Po dwudziestu latach powrócił on do USA, jako dorosły mężczyzna, o nazwisku Fung Kwok-keung, który miał nie tylko na wskroś chińskie obyczaje, nawyki, kulturę dnia codziennego i język, ale przypominał Chińczyka także z wyglądu zewnętrznego¹.

Jest to jeden z przykładów ilustrujących wpływ środowiska społecznego na kształtowanie osobowości kulturalnej. Porównywane w nim elementy dotyczą odrębności kulturowych o zasięgu szerszym niż grupy etniczne. Podobnie ma się jednak rzecz z odrębnościami kulturowymi w obrębie jednej grupy etnicznej.

Jednostka ludzka urodzona w Polsce najpierw staje się Kaszubą, Ślązakiem, Mazurem itd. Dotyczy to olbrzymiej większości członków grupy narodowej. Jedynie szczupła liczbowo warstwa inteligencji wychowuje młode pokolenie według konwencjonalnie przyjętych wzorów kultury ogólnonarodowej. Jeśli jednak przyjrzymy się dokładnie obyczajom poszczególnych rodzin inteligentkich, okaże się, że są one bardzo silnie powiązane z pochodzeniem regionalnym. Jest to związane także z rekrutacją społeczną znacznego odsetka inteligencji. Stosunkowo najbardziej powszechnym sprawdzianem zatarcia pochodzenia regionalnego jest postu-

¹ W. Ogburn i M. Nimkoff: *Sociology*. Ed. 3 Boston 1958 s. 37.

giwanie się językiem literackim. Dla większości członków grupy narodowej droga opanowania mowy ojczystej i sposobu bycia w życiu społecznym prowadzi przez modele przyjęte w poszczególnych grupach regionalnych. Do modeli tych stosują się zabiegi wychowawcze poszczególnych rodzin.

Im bogatsze są kultury regionalne pod względem treści i form swego przejawiania się oraz im liczniej i gęściej są reprezentowane, tym bogatsza jest dana kultura narodowa. Kultury regionalne są częścią składową kultury narodowej.

Pojedyncze jednostki oceniają poziom kulturalny przedstawicieli innych regionów na podstawie wymagań ukształtowanych pod wpływem własnej kultury regionalnej. Im bardziej rozwinięta i zróżnicowana jest ich własna kultura regionalna, tym wyższe są ich wymagania stawiane innym.

Jednostki „dobrze wychowane” w danej kulturze regionalnej, znające jej arkana, zdolne są sprowadzać na grunt własnego doświadczenia kulturalnego nowe, nie znane sobie dotąd przejawy życia kulturalnego obserwowane u innych i rozumieć w ten sposób ich znaczenie i sens społeczny, a w dalszej konsekwencji rozumieć łatwiej wartości kultury ogólnonarodowej. Pogłębia się świadomość przynależenia do tej kultury i rodzi się ambicja reprezentowania jej. Na tej drodze tworzy się także poczucie swojskości w odniesieniu do kultury ogólnonarodowej.

Swojskość kultury własnego regionu przenoszona jest na kulturę ogólnonarodową w miarę rozwoju osobowości kulturalnej. Wyraża ją na przykład określanie mieszkańców innych regionów przymiotnikami „nasi”, jak nasi Krakowiacy, Ślązacy itd. We wspomnieniach reemigrantów często można spotkać poczucie dumy z bogactwa kulturowego w postaci zróżnicowanego regionalizmu polskiego, przeciwstawianego przez nich ubóstwu regionalnemu krajów na obczyźnie.

III. NOWY REGIONALIZM NA ZIEMIACH ZACHODNICH

Na Ziemiach Zachodnich pojęcie regionalizmu nabiera swoistej treści ze względu na dokonanie się tu w ubiegłych latach wielkich ruchów migracyjnych. O tradycyjnym znaczeniu tego pojęcia można mówić tylko w odniesieniu do ośrodków zamieszkałych przez ludność autochtoniczną. Wszędzie natomiast, gdzie napłynęła ludność nowa, mamy do czynienia ze zjawiskiem kulturowym specyficznym, wymagającym zdefiniowania. Polega ono na przenoszeniu na tereny osadnicze z dotychczasowych miejsc pobytu bardzo różnych pod względem regionalnym cech kulturowych. Zjawisko to określane jest często „zderzeniem się wzorów kulturowych”. Rozumie się przez to zwłaszcza odmiennie ukształtowane wzory zachowania się, obowiązujące w różnych grupach regionalnych. Wzajemne styczności reprezentantów tych grup wymagają uregulowania współżycia na zasadach akceptowanych przez różnych kontrahentów. Pociąga to za

sobą konieczność wyzbycia się wielu własnych wzorów zachowania się, niekiedy znacznego przekształcenia ich, a niekiedy nawet przyjęcia wręcz nowego „stylu bycia”. Jednostka doskonale uświadamia sobie ustępstwo uczynione na rzecz „zgody społecznej” i niekoniecznie wewnętrznie akceptuje wprowadzone zmiany. Zdaje sobie jednak sprawę, że ten sposób bycia nie budzi negatywnych ocen otoczenia, jest aprobowany, nie naraża jej na straty i przykrości i — w rezultacie — ułatwia jej wyrobienie sobie pozycji w nowym środowisku społecznym. Zjawisko to nazywamy adaptacją społeczną.

Powstaje w związku z tym pytanie, w jakim sensie można mówić w tych warunkach o regionalizmie na Ziemiach Zachodnich i o działalności, którą nazywamy regionalizacją?

Z tego, co powiedzieliśmy wyżej, wynika, że nie może być mowy o przeszczepianiu się na Ziemię Zachodnią oddzielnych ognisk dotychczasowej kultury regionalnej i o ich dalszej ekspansji, tj. o rozprzestrzenianiu się na nowych terenach. Ekspansja taka — jak jeszcze dalej wykazemy — dokonuje się tylko ze strony kultury ludności autochtonicznej. Jest to jednak inne zagadnienie, bo chodzi tu o regionalizm rodzimy (który nie przywedrował skądinąd). W pewnym sensie i na ograniczony tylko przeciąg czasu przeszczepianie się kultury regionalnej miało miejsce w tych nielicznych wypadkach, kiedy przesiedliły się całe wioski i ulokowały się w pewnym oddaleniu od innych osiedli. Jednakże konieczne kontakty i styczności z mieszkańcami sąsiednich wsi, następujące z biegiem czasu, doprowadzają do koniecznych zmian.

W olbrzymiej większości wypadków odbywa się natomiast powolny proces, który proponujemy na razie określić jako dokonywanie się u osadników syntezy kulturalnej. Proces ten związany jest z tworzeniem się nowego społeczeństwa na Ziemiach Zachodnich i odbywa się według pewnych zarysowujących się dość wyraźnie etapów, które pokrótce scharakteryzujemy.

Po wstępnym etapie adaptacji społecznej wytwarza się z czasem bardziej trwały związek między ludnością osiedleńczą a nowym miejscem zamieszkania. Wpływają na to: założenie własnej rodziny, silne przeżycia uczuciowe, budowa i urządzenie własnego domu, wszelkie inwestycje itd. Związek taki nie zawsze prowadzi w praktyce do bliższego zżycia się ludności danej miejscowości, ustania postaw nieufności, konfliktów itd., łączy się jednak zazwyczaj z promieniowaniem sympatii dla własnego miasta czy wioski przez odczucie ciepła własnego ogniska domowego. Mówimy wtedy o powstawaniu więzi lokalnej.

Następnym etapem jest tworzenie się więzi grupowej między osiedleńcami pochodzącymi z różnych miejscowości i różnych regionów, poczuwanie się do nowej wspólnoty, do uczestnictwa w nowej społeczności o wspólnych zadaniach zbiorowych i określaniu członków tych społeczności jako „naszych”, a całych zbiorowości jako „my”, w przeciwieństwie

do innych sąsiednich grup terytorialnych. Etap ten nazywamy integracją społeczną ludności osiedleńczej.

Proces integracji społecznej rozszerza się z biegiem czasu na większe, ponadlokalne zbiorowości ludzkie. Charakterystyczną jego cechą na Ziemiach Zachodnich jest zależność od podziałów administracji terytorialnej (powiatów, województw). Zbiorowości takie wykazują z czasem własne, nowe aspiracje społeczno-kulturalne. Łączą one zainteresowanie dla tradycji historycznej swojej ziemi (pielegnowanie pamiątek przeszłości, zabytków) z ambicjami jej dalszego rozwoju społeczno-kulturalnego i gospodarczego. Oznacza to tzw. autochtonizację ludności osiedleńczej.

Dopiero na tym etapie można mówić o istnieniu odpowiedniej „gleby społecznej” do tworzenia się nowego regionalizmu na Ziemiach Zachodnich, a tym samym pola do pracy dla regionalistów. Zaczyna się bowiem z tym momentem klarować specyfika kulturalna nowych regionów i zjawiają się jej glosatorzy, entuzjaści i obrońcy.

Liczne zaczątki takich nowych ośrodków życia kulturalnego są widoczne już na całym obszarze Ziemi Zachodnich. Są one dokumentem wzrastającego wciąż stopnia uspołecznienia ludności osiedleńczej, zatamizowanej w fazie początkowej na skutek ruchów migracyjnych.

IV. CZY NAUCZYCIEL MOŻE BYĆ REGIONALISTA

W uwagach poświęconych znaczeniu regionalizmu w kulturze narodu wskazaliśmy na funkcję społeczno-kulturalną ruchu regionalnego i pożytek płynący z pracy regionalistów. Niewątpliwą jest rzeczą, że praca taka znajduje społeczne uznanie i osoby zajmujące się nią urastają do rangi miejscowych luminarzy, którymi grupy lokalne szczycą się i wysuwają ich nazwiska, gdy chodzi o podkreślenie zasług wobec państwa, gdy występują na forum ogólnym przed przedstawicielami świata nauki i kultury, przedstawicielami rządu itd.

Może jednak powstać wątpliwość, czy na działacza regionalnego predestynowana jest właśnie osoba nauczyciela.

Zadaniem szkoły jest szerzenie kultury ogólnonarodowej (ponadregionalnej). Zwłaszcza szkoła podstawowa, jako narzędzie wychowawcze najbardziej powszechne, którego oddziaływaniu poddany jest obowiązkowo każdy obywatel państwa, ma zadanie wyrabiać ducha wspólnoty narodowej i wprowadzać w dziedzictwo kulturalne. Czy więc nauczyciel podejmujący pracę regionalisty nie popada w konflikt ze swoim powołaniem zawodowym i nie działa wbrew zadaniom szkoły? Szkoła ma np. zadanie wpajać młodzieży umiejętność posługiwania się językiem literackim — gdy zadaniem regionalisty jest poznawanie, studiowanie, utrwalanie, a nawet pielegnowanie pewnych odrębności gwarowych. Szkoła krzewi znajomość historii całego narodu, budzi kult dla pomników jego kultury —

gdy regionalista dąży do krzewienia wiedzy o przeszłości i kulturze własnego regionu. Przykładów takich można by przytoczyć więcej. Znane nam są również dobrze okupacyjne próby wygrywania regionalizmu na rzecz ruchów separatystycznych — dla rozbicia monolitu narodowościowego. Czy i ten moment nie powinien być brany pod uwagę? Czy konflikt taki jest nieodłącznym następstwem połączenia czynności nauczyciela i regionalisty?

Odpowiedzi na to pytanie trzeba szukać: 1) w ogólnych właściwościach ustrojowych i założeniach polityki społeczno-kulturalnej Polski Ludowej, która konkretnie kształtuje działalność nauczycieli, 2) w próbach i skutkach praktycznego zaangażowania się nauczycieli w tych pracach.

Jednolity system władz oraz zasada demokratyzacji i decentralizacji w polityce społeczno-kulturalnej Polski Ludowej wyklucza właściwie *per se* rację powstawania na tym tle jakichkolwiek sprzeczności. Z zasad tych wywodzi się popieranie wysiłków i inicjatyw lokalnych oraz pielęgnowanie wszelkich form rodzimego ludowego dorobku kulturalnego. Nauczyciel właśnie, jako funkcjonariusz grupy państwowo-narodowej, powinien brać udział w wykonywaniu tych zadań. Konflikty takie mają niekiedy miejsce w krajach federalnych, gdzie tendencje rządu centralnego są sprzeczne z tendencjami rządów lokalnych (federalnych, stanowych itd.) i gdzie jest kilka równoległych sieci szkolnych, jak szkoły państwowe, stanowe, municypalne itd. W Polsce jest to oczywiście problem czysto teoretyczny.

Najlepszą odpowiedzią jest tu fakt rozwijania się wśród nauczycielstwa coraz żywszych zainteresowań dla badań regionalnych, prowadzonych zwłaszcza w lokalnych Oddziałach Polskiego Towarzystwa Historycznego. Okazuje się, że właśnie nauczyciele są nie tylko uczestnikami, ale najofiarniejszymi organizatorami tych prac. Jest to uznawane coraz powszechniej za najwłaściwszą drogę do zdobycia uznania społecznego i podniesienia wyników pracy zawodowej.

Jako działacz społeczny w środowisku lokalnym, nauczyciel może być i bywa zresztą z reguły regionalistą w najszerszym tego słowa znaczeniu. Natomiast na terenie swego zawodowego warsztatu pracy, w szkole, postępuje się wartościami kultury regionalnej nie jako celem, lecz jako środkiem dydaktyczno-pedagogicznym. Kwalifikacje naukowe i moralne jak najbardziej predestynują nauczycieli do umiejętnego postępowania, by z jednej strony nie popaść w purytańskie praktyki reprezentanta tego, co ogólnopństwowe, z drugiej nie stać się tylko trybunem tego, co regionalne.

V. PRACA NAUCZYCIELA-REGIONALISTY W ŚRODOWISKU SPOŁECZNYM

Praca pozaszkolna nauczyciela jest działalnością, do której nie zobowiązuje go w zasadzie stanowisko służbowe i która nie jest objęta żadnym programem i regulaminem szkolnym.

W analizie, którą poniżej podejmiemy, posłużymy się konkretnymi materiałami z Ziemi Zachodnich, znanymi z publikacji, z własnych obserwacji oraz informacji zebranych od władz szkolnych. Pokusimy się przede wszystkim o klasyfikację podejmowanych przez nauczycieli prac o charakterze regionalnym, zaobserwowanych w zasadzie na terenie województw zielonogórskiego i koszalińskiego.

1. Najbardziej powszechną formą zainteresowań regionalnych nauczycieli jest działalność społeczno-oświatowa. Możemy do niej zaliczyć wszelkiego rodzaju odczyty i pogadanki o tematyce regionalnej, organizowane bądź doraźnie, bądź w ramach kursów dla dorosłych, organizowanie wystaw obrazujących wkład regionu w kulturę i gospodarkę narodową, wycieczek mieszkańców i przyjezdnych dla zapoznania z zabytkami regionu połączone z instruktażem nauczyciela-przewodnika itd.

2. Jako odrębną formę działalności możemy wymienić wszelkiego rodzaju starania skierowane ku rejestracji, zabezpieczeniu i ochronie kulturalnych osobliwości regionu, przede wszystkim pamiątek historycznych, zabytkowych przedmiotów sztuki itd. Możemy tu zaliczyć rozmaite indywidualne przykłady poświęcenia nauczycieli w okresie frontowym — ratowania dzieł sztuki i zabytków przed pożarami i zniszczeniem, niekiedy z narażeniem życia. Wzmianki o tym znajdujemy w pamiętnikach nauczycieli zgromadzonych w Instytucie Zachodnim. Nauczyciele byli tymi „dziwakami”, którzy ratowali książki, obrazy, gdy inni myśleli o trofeach wybitnie użytkowych. Należą tu ponadto wszelkie przejawy stałej troski o mienie kulturalne, zgromadzonych zabytkowych przedmiotów, organizowanie muzeów, tworzenie kolekcji itd. Można tu wspomnieć o zwiadach terenowych dla wyszukania zabytkowych narzędzi, płyt pamiątkowych, napisów, na których ich posiadacze często wcale się nie znają i mogą dopuścić do nieświadomej dewastacji. Znane są przykłady nauczycieli uprawiających z pasją gromadzenie zabytkowych przedmiotów (np. starych monet, rzeźb) i dochodzących do dużej wiedzy i znanstwa w tej dziedzinie. Zbiory niejednego z nich mogą stać się w przyszłości zaczątkiem nowego muzeum regionalnego.

3. Odrębnym rodzajem uprawiania regionalistyki jest poświęcone tym zagadnieniom piśmiennictwo. Przyczynia się ono do pogłębienia wiedzy o poszczególnych regionach oraz do ich popularyzacji w społeczeństwie. Wchodzi tu w rachubę szkice historyczne, dotyczące poszczególnych miejscowości lub poszczególnych ważnych miejscowych wydarzeń, studia geograficzne, przyrodnicze, demograficzno-socjologiczne, etnograficzne, literaturoznawcze itd. Ambicje pisarskie budzą się w różny sposób. Początkiem jest niekiedy pamiętnik na temat pracy we własnej szkole (pisany z okazji jakiegoś konkursu). Autor nabiera potem chęci do napisania o swojej wsi lub mieście, próbuje artykułów do gazet, a czasem podejmuje pracę nad monografią naukową. Niektórzy nauczyciele specja-

lizujący się w oprowadzaniu wycieczek opracowują z biegiem czasu przewodniki turystyczne, które wydawane są drukiem.

Wydawnictwa takie zawierają niekiedy duże wiadomości o regionie, zaopatrzone są we wstęp historyczny, opis tras turystycznych, informacje o najcenniejszych zabytkach itd. Na terenie wymienionych województw z drukowanymi pracami nauczycieli spotykamy się na łamach „Zapisków Koszalińskich” w wydawnictwach Lubelskiego Towarzystwa Kultury — nie mówiąc już o szerokiej akcji pamiątkarskiej prowadzonej przez różne wydawnictwa.

4. Jako dalszy rodzaj możemy wyszczególnić organizowanie i prowadzenie regionalnych zespołów artystycznych. Chodzi tu głównie o regionalne zespoły pieśni i tańca, podtrzymujące i propagujące tradycyjne rodzime melodie, śpiewki, tańce i stroje ludowe. Poza instytucjami reprezentacyjnymi, jak Lubuski Zespół Pieśni i Tańca w Zielonej Górze, w wielu miejscowościach organizowane są lokalne zespoły artystyczne przy zakładach pracy, świetlicach wiejskich i miejskich itp. Inspiratorami i kierownikami tych zespołów bywają także utalentowani nauczyciele.

5. Jako ostatni w naszej klasyfikacji rodzaj pozaszkolnej aktywności w dziedzinie regionalistyki wymienimy opiekowanie się regionalnym rzemiosłem artystycznym. Można tu zaliczyć rzeźbę artystyczną, garncarstwo, hafty ludowe, wyroby instrumentów muzycznych (np. dudy), szycie strojów ludowych itd. Nauczyciel bywa często odkrywcą artystów ludowych i przyczynia się do zainteresowania nimi odpowiednich instytucji, które są w stanie udzielić pomocy materialnej oraz zorganizować odbiór wytworów ich pracy. Pomocy ludzi światłych wymagają także warsztaty tradycyjnego rzemiosła, które na skutek wielkich ruchów migracyjnych napotykają rozliczne trudności w zachowaniu swojej egzystencji.

Klasyfikacja, którą przeprowadziliśmy, wskazuje na bogatą różnorodność zajęć społecznych nauczycieli. Z artykułów na temat zainteresowań kulturalnych nauczycieli na Ziemiach Zachodnich i z terenowych badań socjologicznych wiemy, że warunki materialne przeciętnego nauczyciela i przeładowanie zajęciami zawodowymi raczej wykluczają możliwości bardziej aktywnego angażowania się w pracę społeczną. Zdobywają się na to na razie wyjątki.

Pierwsze trzy rodzaje (działalność społeczno-oświatowa, rejestracja i gromadzenie zabytkowych przedmiotów, opracowania naukowe i publikacje) odnoszą się głównie do treści humanistycznej nowego regionu, a głównym adresatem działalności wychowawczej nauczyciela jest ludność napływowa. Nauczyciel — działacz społeczny, który sam przeszedł już proces autochtonizacji na nowej ziemi, czuje się już lokalnym patriotą, uważa za swój obowiązek szerzenie i zaszczepianie własnych wiadomości,

upodobań, postaw i powiązań uczuciowych z nowym regionem wśród swego otoczenia.

Pozostałe dwa rodzaje (organizowanie i prowadzenie regionalnych zespołów artystycznych oraz opieka nad regionalnym rzemiosłem artystycznym) dotyczą pielęgnowania umiejętności praktycznych. Jak już poprzednio wykazaliśmy, zderzenie się różnych wzorów kulturalnych wśród ludności napływowej powoduje rozplynięcie się i daleko idące przekształcenia jej dotychczasowych odrębności regionalnych. Pielęgnowanie tych wartości odnosi się tylko do przetrwałych form kultury ludowej wśród ludności autochtonicznej.

VI. DZIAŁALNOŚĆ SPOŁECZNO-KULTURALNA A POWSTAWANIE NOWEGO REGIONU NA ZIEMIACH ZACHODNICH

Specyfika zjawisk kulturalnych, z jakimi styka się nauczyciel w pracy społecznej na Ziemiach Zachodnich i w których powstaniu mniej lub więcej świadomie bierze udział, staje się doskonale uchwytna na przykładzie analizy przeprowadzonej na terenie województwa zielonogórskiego, którą tu przedstawię jak najbardziej skrótowo. Jestem przekonany, że warto będzie poświęcić więcej uwagi temu zagadnieniu w specjalnym studium socjologicznym. Najogólniej biorąc, chodzi tu o swojego rodzaju karierę społeczną rodzimej kultury ludowej.

W województwie zielonogórskim ludność autochtoniczna przetrwała, jak wiadomo, w większych grupach głównie na terenie dawnego powiatu babiomojskiego i w powiecie międzyrzeckim. Najczęściej obejmuje się je wspólną nazwą Babimojszczyzny. Tradycje regionalne Babimojszczyzny są w istocie rzeczy jedną z odmian kultury ludowej Wielkopolski. Fakt, że znalazła się ona w województwie zielonogórskim, włożył na to województwo zadanie społecznego i kulturalnego mecenatu nad jej wartościami. Okazało się jednak, że wraz z mecenatem, do którego władze terenowe rzeczywiście się poczuwały, nastąpiło swojego rodzaju „przywłaszczenie” przez nowe województwo dziedzictwa kulturalnego Babimojszczyzny i nadanie jej nowego imienia „regionalizmu Lubuskiego”. Regionalne wartości Babimojszczyzny weszły w repertuar wielu instytucji kulturalnych nazywanych instytucjami lubuskimi. Są one propagowane np. przez Lubuski Zespół Pieśni i Tańca w Zielonej Górze, złożony głównie z ludności napływowej, jako wartości nowego „regionu lubuskiego”, pokrywającego się z województwem zielonogórskim (mało ma wspólnego z historyczną Ziemią Lubuską). Określenie tego zjawiska jako „przywłaszczenie” można jednak równie dobrze odwrócić i traktować je jako niezwykłą ekspansję terytorialną oraz karierę społeczną kultury regionalnej Babimojszczyzny.

Z podobnymi przykładami spotykamy się w dziedzinie rzemiosła artystycznego. Wytwory rodzimego rzemiosła na Babimojszczyźnie przeżyły również swój renesans występując pod etykietą kultury lubuskiej. Na

uwagę zasługuje tu inicjatywa jednej z nauczycielek, która zorganizowała przy PCK szkolenie instruktorów szycia strojów ludowych według wzoru babimojskiego. Celem kursu było przygotowanie odpowiedniej ilości personelu szyjącego stroje dla lalek produkowanych w województwie i przeznaczonych na zbyt w kraju i za granicą. W ten sposób lalki te powędrują w świat pod nazwą „lalek lubuskich”.

Wspomnieć należy również o dbałości wykazywanej przez wojewódzkie organa prasowe i wydawnicze dla upowszechnienia i spopularyzowania historycznych zasług działaczy autochtonicznych w ich walce o utrzymanie polskości. Wśród publikacji na te tematy wybijają się wyraźnie na czoło prace autorów zielonogórskich, przygotowane staraniem miejscowych instytucji wydawniczych. Są to dokumenty świadczące o procesie przejmowania także historycznych tradycji ludności autochtonicznej przez tworzący się nowy region lubuski, a w każdym razie o wyraźnym poczuciu się licznych instytucji i osób do popularyzowania tej tradycji na obszarze nowego regionu.

Poważny udział w tym dziele ma praca społeczna nauczycieli. Na naradzie socjologów w Zielonej Górze, 7 marca 1959 roku, postawiono pytanie, czy kultura ludności rodzimej Babimojszczyzny nie mogłaby odegrać roli kamienia węgielnego w działalności kulturalnej na terenie województwa zielonogórskiego. Dyskusja wskazywała wtedy na brak szans, ponieważ ludność rodzima stanowi w tym województwie zaledwie 2,8% wszytkiej ludności (tak niski procent ludności rodzimej wykazuje ponadto tylko województwo szczecińskie)². W związku ze zjawiskiem, które wyżej omówiliśmy, wydaje się słuszną rzeczą poddać to stanowisko re wizji.

VII. PRACA NAUCZYCIELA-REGIONALISTY W SZKOLE

Zupełnie odrębnie należy potraktować zajęcia nauczyciela na terenie szkoły. Zajęcia te bowiem związane są ściśle z powinnościami zawodu nauczycielskiego i unormowane odpowiednimi zarządzeniami. Podstawowym aktem regulującym tryb zajęć szkolnych jest jednolity program nauczania obowiązujący na terenie całego państwa.

Sformułowania programu określają wyraźnie powinności i możliwości nauczyciela w zakresie regionalizacji. W żadnym punkcie nie podkreślają one jednak specyficznych warunków i potrzeb szkolnictwa na terenie Ziemi Zachodnich.

Przed wszystkim należy podkreślić, że program nakłada na nauczy-

² Por. L. Kosiński: *Pochodzenie ludności Ziemi Zachodnich*. Praca zbiorowa pt. *Problemy rozwoju gospodarczego i demokratycznego Ziemi Zachodnich w latach 1945—1958*. (Seria: „Studia nad zagadnieniami gospodarczymi i społecznymi Ziemi Zachodnich” nr 1 s. 145).

ciela *expressis verbis* obowiązek regionalizacji nauczania. Jest to szczególnie uwidocznione w uwagach dotyczących nauczania początkowego, uwzględniającego „konkretno-praktyczny charakter myślenia dzieci w pierwszych latach nauki szkolnej” i nawiązującego do zjawisk zachodzących w ich najbliższym otoczeniu.

„Zadaniem nauczania historii w klasach I—IV — brzmi tekst programu — jest przede wszystkim ukształtowanie podstawowych wyobrażeń o warunkach życia w różnych okresach przeszłości oraz uczuciowe związanie dzieci z przeszłością własnego narodu. Zadanie to wykonujemy zaznajamiając dzieci w sposób przemawiający do ich wyobraźni i uczuć z najważniejszymi wydarzeniami... z działalnością bohaterów narodowych, działaczy społecznych i uczonych. Zgodnie z ogólną zasadą nawiązywania do przeżyć dzieci i wydarzeń z kręgu ich najbliższego otoczenia — wprowadzamy wiadomości z przeszłości regionu, w którym znajduje się szkoła” (s. 27, 28; podkr. Z.D.).

Także w programie dla starszych klas — który w grupie przedmiotów humanistycznych przewiduje zaznajomienie uczniów z podstawowymi dziedzinami życia społecznego, kulturalnego i gospodarczego całego kraju i wprowadzenie ich w dziedzictwo kulturalne grupy państwowo-narodowej — obowiązek regionalizacji nauczania sprecyzowany jest zupełnie wyraźnie.

„W klasie VI uczniowie powinni w miarę możliwości zaznajomić się z charakterystycznymi wytworami kultury ludowej swojego regionu... zdobyć najważniejsze wiadomości o ludności i gospodarce, poznać najważniejsze cechy własnego regionu” (s. 323, 324; podkr. Z. D.).

Wprowadzenie zagadnienia regionalizacji w programie obowiązującym na terenie całego państwa pozwala — naszym zdaniem — na rozszerzającą interpretację zawartych w nim wskazań w odniesieniu do terenu Ziemi Zachodnich. Regionalizacja bowiem przyspiesza proces autochtonizacji całego społeczeństwa tych ziem, który najskuteczniej można osiągnąć przez wszechstronną troskę wychowawczą nad młodym pokoleniem. Proces autochtonizacji jest jednym z podstawowych warunków pełnej aktywizacji gospodarczej i kulturalnej. Na podłożu autochtonizacji ludności osiedleńczej na Ziemiach Zachodnich można mówić dopiero o pełnej, harmonijnej, wszechstronnej produktywizacji ludności.

Rozszerzająca interpretacja wskazań programowych w odniesieniu do Ziemi Zachodnich powinna naszym zdaniem obejmować:

1. Wprowadzenie problematyki regionalnej w szerszym wymiarze i w całej grupie przedmiotów należących do nauk humanistycznych. Ma tu na myśli zwłaszcza język polski i historię.
2. Uwzględnienie problematyki regionalnej w całej grupie zajęć zwią-

zanych z umiejętnościami praktycznymi, jak prace ręczne, rysunki, śpiew.

3. Wykorzystanie wartości kultury regionalnej w realizacji ideału społeczno-wychowawczego.

Sformułowania dotyczące ideału wychowawczego zawarte są w różnych miejscach, najczęściej przy omawianiu wyników nauczania i wychowania w poszczególnych przedmiotach. Najogólniej formuluje go wstęp do programu zredagowany przez Ministerstwo Oświaty, którego fragment zacytujemy: „Szkoła budzi zamiłowanie do wiedzy, wdraża do pracy, do aktywności społecznej i kultury życia codziennego... wychowuje w duchu miłości ojczyzny, postępu i sprawiedliwości, formuluje socjalistyczną świadomość i dyscyplinę uczniów przez wyrabianie poczucia odpowiedzialności za postępowanie własne i zespołu... przez wdrażanie do łączenia celów osobistych z celami narodu, własnego wysiłku z zespołowym trudem społeczeństwa budującego socjalizm” (s. 7).

W ramach tego ogólnego sformułowania i zgodnie z jego społeczno-polityczną intencją wychowawczą jako szczególnie pożądane dla terenów Ziemi Zachodnich wydaje się wskazywanie młodzieży wzorów wychowawczych na przykładzie osób, instytucji i organizacji społecznych, które na terenie bliskim działalności szkoły odegrały doniosłą rolę społeczną. W przykłady takie obfitują dzieje ludności autochtonicznej w okresie pozostawania pod rządami obcymi. Za szczególnie cenny materiał wychowawczy należy uważać bogate tradycje tej ludności w organizowaniu wszelkich form ruchu spółdzielczego (banków ludowych, kas pożyczkowo-oszczędnościowych) oraz organizacji kulturalno-oświatowych (kółek rolniczych, czytelni). Społeczeństwo dzisiejsze mniej należy już „karmić” wzorami bohaterów wyjątkowych sytuacji (wojen, rewolucji), a więcej wzorami organizatorów wytrwałego, długofalowego działania, trzeźwych ekonomistów i światłych, ofiarnych pracowników. Myślenia ekonomicznego i zasad kooperacji można się uczyć na podstawie dobrze opracowanych monografii poszczególnych lokalnych instytucji i organizacji gospodarczych, które miały poważne sukcesy w latach wybitnego utrudniania tej pracy przez rządy obce.

Należałoby z kolei poświęcić uwagę sprawie realizacji założeń programu w konkretnej pracy szkolnej nauczyciela. Z przeprowadzanych wyrywkowo rozmów z nauczycielami wynika, że — przeciętnie biorąc — nie dostrzegają oni możliwości „obarczenia” programu nowym materiałem regionalnym, w większości zresztą trudno dostępnym i na ogół mało znanym. Zjawisko to kładziemy na karb przeciążenia zajęciami nadetatowymi i konieczności uzupełniania wykształcenia przez nauczycieli bez pełnych kwalifikacji zawodowych, jak zresztą i wielu innych czynników składających się na specyficzną sytuację społeczno-zawodową kadry nauczycielskiej. Nie będziemy już do tych zagadnień powracali, ponieważ zostały one dostatecznie naświetlone w różnych artykułach. Należy jed-

nak podkreślić, że jednym z istotnych czynników jest brak wśród dużego odsetka nauczycieli dostatecznej wiedzy z zakresu problematyki regionalnej, a właśnie gruntowną wiedzę o regionie traktujemy jako *conditio sine qua non* dla praktycznej realizacji naszych postulatów.

Z informacji, które przy różnych okazjach uzyskaliśmy, wynika, że sukcesami regionalizacji w szkole poszczycić się mogą w zasadzie ci sami nauczyciele, którzy zasłynęli już jako regionaliści w swojej pozaszkolnej działalności społecznej.

Jako rezultat tych tymczasowych, dyskusyjnych siłą rzeczy rozważań, formułuję pewne wnioski praktyczne. Widzę mianowicie potrzebę:

1. Intensyfikacji wydawnictw zawierających materiały dotyczące poszczególnych regionów Ziem Zachodnich, życia ludności autochtonicznej oraz wszechstronnego rozwoju tych ziem w okresie Polski Ludowej.

2. Uwzględnienia w programie liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich na Ziemiach Zachodnich specjalnej problematyki tego regionu, dla którego przygotowują one swych absolwentów.

3. Uzupełnienia obowiązującego programu szkolnego instrukcją dla nauczycieli Ziem Zachodnich, dotyczącą regionalizacji w nauczaniu i wychowaniu.

4. Budzenia wśród nauczycieli Ziem Zachodnich aspiracji i zamiłowania do pracy społecznej, w szczególności w kierunku aktywizacji ruchu regionalnego.

Na zakończenie zwrócę jeszcze uwagę na pożytek płynący dla samego nauczyciela z jego zainteresowań regionalnych. Prace te wiążą jego działalność z rzeczywistymi potrzebami i aspiracjami ludności, wśród której wypada mu żyć i pracować, i gwarantują dzięki temu trwałe rezultaty. Wymagają one ciągłego kontaktu z ludnością i studiowania różnych dziedzin jej życia i pracy. Prace te podnoszą jego prestiż społeczny, który jest jednym z najpoważniejszych atutów wychowawcy.

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

KAZIMIERZ SOSNICKI
Toruń

ZAGADNIENIA ZAŁOŻEŃ PROGRAMU NAUCZANIA PEDAGOGIKI W LICEACH PEDAGOGICZNYCH

Na wstępie trzeba przypomnieć, że spór o te założenia sięga r. 1958, kiedy to przeciw programowi ogłoszonemu przez Min. Oświaty wystąpili przedstawiciele Katedry Pedagogiki UW z prof. Suchodolskim na czele. Komisja Programowa Ministerstwa w swoim programie przeprowadziła zasadę systematycznego układu treści przedmiotów pedagogicznych, rozkładając je na IV i V rok nauki. Natomiast jej przeciwnicy ostro odrzucili układ systematyczny, wprowadzając w jego miejsce układ integralny, całościowy, polegający na tym, że wybrane problemy pedagogiczne ważne dla zawodu nauczyciela, a wysuwane przez konkretną praktykę uczniów liceum mają być opracowane równocześnie z różnych stron: od strony psychologicznej, dydaktycznej, wychowawczej itp. Dyskusja toczyła się na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” i „Głosu Nauczycielskiego” oraz na różnych zebraniach i konferencjach nauczycielskich. Na zarzuty czynione programowi Ministerstwa odpowiedziała H. Kowalewska i autor artykułu. Do tej dyskusji należy także włączyć krytykę *Zarysu pedagogiki* wydanego przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki UW, gdyż praca ta miała być podręcznikiem o strukturze odpowiadającej założeniom programowym Katedry.

Ministerstwo dopuściło do zastosowania obydwu programy: program Komisji Ministerstwa, określaný jako „program A”, i program Katedry Pedagogiki UW, określaný jako „program B”. Poszczególne więc szkoły miały swobodę w wyborze jednego z nich i wybór dla programu „A” wypadł znacznie korzystniej niż dla programu „B”.

Dnia 9. XI. 1960 r. odbyło się zebranie rozszerzonej Komisji Programowej złożonej zarówno ze zwolenników jednego, jak drugiego programu w celu ustalenia podstawowych założeń nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych. Nie wydaje mi się tedy zbędne omówienie, które z założeń prof. Suchodolskiego wymagają, moim zdaniem, albo dokładniejszej i zmienionej interpretacji, albo też powinny być zastąpione innymi.

W swoim referacie prof. Suchodolski przedstawił dwie zasadnicze tezy o charakterze ogólnym i pewne tezy szczegółowe.

Pierwsza z tez zasadniczych żąda, aby nauka pedagogiki dawała kandydatom na nauczycieli zrozumienie związku pracy wychowawczej z zadaniami rozwoju społecznego, kulturalnego, gospodarczego kraju i jego dążenia do zwycięstwa socjalizmu. Druga zaś wymaga, aby absolwenci liceum rozumieli dążenia młodzieży, potrafili „mówić jej językiem”, ujmowali zadania i możliwości pracy wychowawczej i wielorakość jej form.

Teza pierwsza nie budzi żadnych wątpliwości, wychowanie w naszej szkole musi być dostosowane do ideału pedagogiki socjalistycznej, do głębokich zmian, jakie u nas już zaszły, i do perspektyw dalszego ich rozwoju. Nauczyciel tej szkoły musi oddziaływać wychowawczo w kierunku rozwoju tych zmian. Natomiast druga teza jest trochę nieokreślona. Wygląda tak, jakby przyszły nauczyciel miał być szczególnie uczulony na „potrzeby i dążenia młodzieży”, zwłaszcza że zaraz następną, już bardziej szczegółową teza żąda, aby program okazywał stronę społeczno-polityczną pracy wychowawczej — co odnosi się do pierwszej tezy podstawowej — oraz „jej psychologiczne warunki i środki”, co chyba jest interpretacją tezy drugiej. Jakże taka interpretacja jest pokrewna psychologizującemu pajdocentryzmowi. Autor zastrzega się przeciw tej interpretacji, ale w takim razie sama teza musi być wyraźnie sformułowana w ten sposób, że dla nauczyciela wiedza psychologiczna jest jedynie pomocą w stosowaniu środków dla celów wychowania, które już, jako obiektywne, leżą poza nią. Może to tym bardziej budzić obawy, że na ogół nasi nauczyciele są zbyt uczuleni na to, aby wszystkie sprawy pedagogiczne rozważać przesadnie od strony psychologicznej. A taka postawa prowadzi z reguły do wychowania prawie cieplarnianego, do braku opanowania siebie, do wygodnictwa — co wcale nie leży w intencjach wychowania socjalistycznego. Musimy więc wiedzę psychologii ograniczyć jedynie do jej pomocniczej roli. Musimy też samych kandydatów na nauczycieli wychowywać w tym kierunku, przyzwyczajając do pokonywania trudności, do hartu i siły charakteru. Tak jak w swoim zawodzie będą oni musieli pokonywać wiele oporów, tak muszą się uczyć w szkole walczyć z sobą i zwyciężać własną słabość. Ale psychologizm może być wielką przeszkodą w tej walce.

Oprócz powyższych dwóch podstawowych zasad autor referatu wysuwa inne, już bardziej szczegółowe. Do takich należy wprowadzenie jak gdyby trzech stopni nauczania pedagogiki: stopień wstępny, wprowadzający, który głównie polega na obserwacji przez uczniów konkretnych faktów wychowawczych, stopień systematycznej wiedzy pedagogicznej

i stopień operatywny, stosowania jej w praktyce. Te trzy stopnie mają decydować o doborze i układzie materiału naukowego. Pierwszy oprócz obserwacji pracy szkolnej i dziecka ma być wypełniony nauką psychologii ogólnej i historii wychowania, drugi — systematyczną nauką pedagogiki połączoną z psychologią rozwojową i wychowawczą, przy czym „...nie należy wprowadzać podziału na teorię nauczania i wychowania...”, ale „...musi być osiągnięty poziom pierwszej systematyzacji i uogólnień...”, trzeci stopień jest wypełniony nauką metodyk szczegółowych szkoły podstawowej.

Także drugi i trzeci stopień mają być związane z wiedzą psychologiczną, gdyż na drugim stopniu (w kl. IV) obserwowanie dziecka (związane z psychologią rozwojową i wychowawczą) ma być też związane ze zjawiskami wychowawczymi. Na trzecim stopniu (V rok) obok metodyki „...trzeba wprowadzić nauczanie pedagogiki połączonej z psychologią”. Tak więc wciąż psychologia rozwija się przez wszystkie lata nauki pedagogiki i czyż wtenczas nie może u absolwentów liceów pedagogicznych powstać przekonanie, że właściwie idzie tu o psychologię dziecka, a nie o pedagogikę? Jest bardzo wątpliwe, czy w tym układzie treści pedagogika — zresztą w gruncie rzeczy traktowana niesystematycznie — będzie spsychologizowana aż do granic pajdocentryzmu.

Mimo zastrzeżeń w założeniach programu, że w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych w kl. IV winien być osiągnięty „poziom pierwszej systematyzacji”, w gruncie rzeczy i teraz przedmioty te są potraktowane w sposób „całościowy”. Wynika to z postulatu, aby „...zgodnie z dzisiejszym stanem nauki nie wprowadzać podziału na teorię nauczania i teorię wychowania”. A ponadto materiał nauczania pedagogiki ma być czerpany widocznie jedynie z obserwacji dziecka w życiu szkolnym, rodzinnym, w środowisku. Taka bowiem obserwacja „...dostarczy żywego materiału do analizy zagadnień pedagogicznych”. Takie postawienie sprawy stawia pod wielkim znakiem zapytania systematyczny układ treści nauki dydaktyki i pedagogiki.

Poglądy te wymagają pewnego wyjaśnienia. Najpierw, czy istotnie dzisiejszy stan nauki wymaga zniesienia podziału na teorię nauczania i wychowania? O ile znam tę sprawę, twierdzenie takie może się opierać na pedagogice, a raczej na terminologii anglosaskiej, dla której „learning” odnosi się zarówno do nauczania, jak wychowania. Może ono też być wyrazem tendencji do wyrugowania z naszego słownika pedagogicznego terminu „wykształcenie” i zastąpienie go terminem „wychowanie intelektualne” — próba dokonana w *Zarysie pedagogiki*, która zresztą zupełnie się nie powiodła. Ta terminologia anglosaska zresztą odbiega zarówno od praktyki pedagogiki niemieckiej, jak rosyjskiej, w której nawet nie tak dawno ukazała się wielka praca tylko z dydaktyki (Daniłow, Jesipow: *Dydaktyka* 1957). Przy tym nie idzie tu jedynie o sprawy terminologiczne, ale o rzeczowy układ treści pedagogicznych. Wszakże mimo użycia

jednego terminu „learning”, oznaczającego rozwój umysłowy i rozwój charakteru, dwie te dziedziny są w pedagogice anglosaskiej jednak wyraźnie nie tylko rozróżniane, ale osobno traktowane. Tak np. wielka praca O. H. Mowrera *Learning Theory and Personality Dynamics* nie tylko w samym tytule właściwie już odróżnia nauczanie od wychowania, ale dla „nauczania” przeznaczają pierwszą część książki, a dla „osobowości” część drugą. Chyba może to stanowić przykład niezgodny z twierdzeniem, jakoby dzisiejszy stan nauki raczej nie oddzielał tych dwóch dziedzin od siebie. Ale też opieranie treści nauczania na dokonanych obserwacjach wziętych z życia szkoły i środowiska (które przecież nie następują w ten sposób, aby stanowiły jakiś układ systematyczny treści) nie może dać nawet „poziomu pierwszej systematyzacji”. Obserwacja faktów wysuwanych przez życie w szkole musi łączyć ze sobą zjawiska zarówno psychiczne, jak dydaktyczne i wychowawcze i uważanie jej za źródło problemów pedagogicznych nie może dawać żadnej rękojmi jakiejś systematyzacji tych problemów. Obserwacja może co najwyżej dawać sposobność do nawiązywania do problemów już przed nią nauczanych w sposób systematyczny, stanowić bądź to ilustrację dla nich, bądź też pobudzać do zajmowania się nimi, odgrywa ona wtenczas ważną rolę pomocniczą dla systematycznej nauki, ale nie stanowi o układzie treści nauczanych. Dlatego też nie można godzić się na to, żeby stopień wstępny, na którym ona odgrywa zasadniczą rolę, stale wyprzedzał stopień systematyzacji wiedzy. To nie on decyduje o porządku nauczanych treści, ale odwrotnie: ten porządek decyduje o doborze faktów obserwacyjnych i wybieraniu z ich złożoności tych ich stron, które dla systematyzacji są potrzebne. I w tej roli obserwacji i systematyzacji, i ich wzajemnego stosunku do siebie leży konieczność zmodyfikowania tego założenia programu. Podobnie jak w założeniach winna być wyraźnie określona rola psychologii jako nauki pomocniczej dla pedagogiki, tak też powinna być określona rola obserwacji faktów pedagogicznych w stosunku do systematycznego układu treści.

Wyraźnie oddzielne traktowanie spraw nauczania od spraw wychowania w systematycznym układzie ich treści wymaga jeszcze jednego zastrzeżenia, które w proponowanych założeniach programu nie wystąpiło dość jasno. Jest nim postulat położenia przynajmniej równego nacisku na jedno, jak i drugie. Problemy dydaktyczne nie mogą być pomniejszane na rzecz problemów wychowawczych. Tak jak w ubiegłym czasie szkoła starała się być jedynie nauczającą, tak szkoła socjalistyczna nie może być jedynie szkołą wychowującą. Jednoczenie obu tych stron w pedagogice socjalistycznej i traktowanie ich jako równoważne i wzajemnie od siebie zależne jest tu jednym z zasadniczych jej rysów. Różni się on przez to zarówno od „szkoły tradycyjnej”, jak od „nowego wychowania” pedagogiki zachodniej. Ta jedność nauczania i wychowania jest dla pedagogiki socjalistycznej, jako pedagogiki dążącej do wychowania w naukowym

poglądzie na świat, istotna. I założenia programu wyraźnie powinny ją zaznaczyć.

Wymaga ona również silnego podkreślenia, jak zasada jedności teorii i praktyki. Obawiam się jednak, że i ta zasada może być nierozumiana w całej pełni, jeśli trzecie stadium nauczania pedagogiki, stadium „operatywne”, będzie przedstawione w założeniach programu tak, jakby ono miało nastąpić po stadium drugim: po systematyzacji. Wydaje się jednak, że wszystkie te trzy stadia powinny występować łącznie. Stadia: wstępne, systematyzacji i operatywne, w procesie nauczania winny się wzajemnie przenikać, bo przecież są one wyrazem ogniw procesu poznania: spostrzegania, abstrakcji i sprawdzania. Toteż jeżeli nauka metodyki przedmiotów szczegółowych musi się zjawić na ostatnim roku studium, to nie dlatego, że idzie o stadium operatywne, ale dlatego, że łączy ona wiadomości teoretyczne zarówno z psychologii, jak dydaktyki i teorii wychowania. Nie znaczy to wcale, żeby zarówno psychologia, jak dydaktyka lub teoria wychowania miały być poprzednio nauczane tylko „teoretycznie”, bez prób „operatywności”. W końcu nauki następuje, właśnie w metodyce szczegółowej, teoretyczne powiązanie wiadomości poprzednio traktowanych osobno i systematycznie z poszczególnych gałęzi nauk pedagogicznych. I obok tego teoretycznego łączenia ich są one także traktowane operatywnie, w praktyce już pełnej i możliwie przeprowadzanej samodzielnie przez licealistów.

*

Założenia programu przedstawione w referacie wymagają jeszcze pewnych dodatkowych uwag. Odnosi się to do dwóch spraw: do roli nauczania historii wychowania i współczesnych systemów pedagogiki burżuazyjnej.

Nauczanie historii wychowania jest w projekcie uważane jako wstępne wprowadzenie we współczesne problemy pedagogiczne. Przy tym nacisk ma być położony raczej na dzieje szkoły i oświaty niż na teorie pedagogiczne. I tu znów wysuwają się wątpliwości. Czy istotnie uczeń dowiadując się, jakie były teorie pedagogiczne lub też jak w przeszłości wyglądała szkoła i jak odbywała się w niej nauka, zyska wiele dla rozumienia szkoły współczesnej i dla przygotowania do swego zawodu? Czy nie można tego przygotowania uzyskać drogą prostszą i krótszą, po prostu pokazując mu, jak praca w szkole faktycznie wygląda i jak powinna ona wyglądać. Przecież chyba ważniejsze jest bezpośrednio wprowadzenie do naszych współczesnych problemów pedagogicznych niż wprowadzanie okreśną drogą przez przeszłość.

Ale nauka historii wychowania może mieć znaczenie dla zakończenia nauki pedagogiki. Wystąpi ona wtenczas nie jako wiedza wprowadzająca, ale jako ujmująca i pogłębiająca całość. System wychowania współczesnej naszej szkoły, jej teoria i praktyka, struktura i podłoże społeczne,

polityczne i kulturalne znajdują wtedy swoje historyczne wyjaśnienie i swoją pozycję w rozwoju całości życia. Wtenczas też z dziejów wychowania i oświaty można wybrać ten ważny okres, który stanie się podstawą lepszego zrozumienia genezy obecnego stanu teorii i praktyki współczesnej naszej pedagogiki. Wystarczy więc sięgnąć nie w daleką przeszłość do kultur już dla nas zamarłych, np. do szkolnictwa egipskiego czy nawet greckiego lub rzymskiego, ale do czasów wielkich rewolucji kulturalnych i ich rezultatów dla wychowania, do odrodzenia, oświecenia i Wielkiej Rewolucji Październikowej.

Druga sprawa to zagadnienie zaznajamiania uczniów ze współczesną pedagogiką burżuazyjną. Oczywiście jest ono ważne, ale w innym stopniu dla kandydata na nauczyciela niż na przykład dla nauczyciela starszego, który z praktyki i z nawyków zna te systemy. Ten ostatni powinien dobrze znać problemy tego wychowania i polityczno-społeczne podłoże ich rozwiązań. Ma on też wiedzieć, jakie są różnice tych problemów i rozwiązań w porównaniu z pedagogiką socjalistyczną. Znajomość ta pomaga mu w skierowywaniu swej pracy na nowe tory. Ale kandydat na nauczyciela, który już w swoim doświadczeniu szkolnym wyrósł w środowisku szkoły socjalistycznej, nie potrzebuje zbyt daleko idących wiadomości z tej dziedziny. To raczej pogłębienie pedagogiki już częściowo poznanej w czasie życia szkolnego ucznia jest tu potrzebne jak też systematyczne uporządkowanie uzyskanych nowych wiadomości niż znajomość tych systemów, które wprawdzie istnieją, ale małe mają znaczenie dla przyszłej jego pracy. Tylko więc w dociekaniach nad rozwiązywaniem współczesnych problemów pedagogicznych, i to zasadniczych, można okolicznościowo wskazać na różnice między pedagogiką socjalistyczną a burżuazyjną, i to w miarę ważnych potrzeb, możliwości uczniów i nauczyciela.

Współczesność i terażniejszość programu pedagogiki jest tak samo podstawowym rysem jego budowy, jak w innych przedmiotach nauczania.

S. SŁOMKIEWICZ

KONCEPCJA 8-LETNIEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Artykuł niniejszy został napisany przed Kongresem Pedagogicznym ZNP i przed opublikowaniem uchwał w sprawie reformy szkolnej w Polsce. Dlatego wiele z niniejszych propozycji stanie się może nieaktualne w chwili, gdy zostanie on wydrukowany.

Problem szkoły podstawowej stanowi zasadniczy problem reformy szkolnej, która zostanie przeprowadzona w naszym kraju.

Wynika to nie tylko z faktu, że szkoła podstawowa jest jedyną szkołą powszechną i obowiązkową i pozostanie nią tak długo, jak długo nie zostanie upowszechniona szkoła średnia, lecz także z tego, że przygoto-

wuje ona młodzież do dalszej nauki zarówno w szkole ogólnokształcącej, jak i w szkołach zawodowych oraz różnego rodzaju kursach przysposobienia zawodowego dla tej części młodzieży, która nie znajdzie miejsca w szkołach licealnych lub szkołach zawodowych (ta ilość młodzieży będzie w ciągu najbliższych lat większa niż obecnie ze względu na poważny wzrost ilości młodzieży w wieku szkolnym).

Dlatego rozpatrując koncepcję szkoły podstawowej powinniśmy wziąć pod uwagę nie tylko kontynuację kształcenia ogólnego jej absolwentów w ogólnokształcących szkołach licealnych, lecz także zdobywanie wykształcenia zawodowego, którym objęta będzie większość absolwentów szkoły podstawowej.

Reforma szkolna — dokonująca się w krajach socjalistycznych — wskazuje, że przedłużeniu uległa jedynie szkoła podstawowa (ZSRR, NRD, CSRS).

Przykład reformy szkolnej w NRD w tych rozważaniach nie jest typowy, ponieważ stoi tam na porządku dziennym wprowadzenie szkoły 10-letniej jako powszechnej i obowiązkowej, a to oznacza upowszechnienie średniego wykształcenia. W krajach wspomnianych wyżej szkołę podstawową przedłużono o 1 rok w porównaniu do stanu sprzed reformy. Wynika to stąd, że podniesienie poziomu wykształcenia, w stosunku do wszystkich dzieci w kraju, gwarantuje tylko przedłużenie nauczania w takiej szkole, która obejmuje wszystkie dzieci, z drugiej zaś strony — od poziomu wykształcenia uzyskiwanego w szkole podstawowej zależny jest poziom i możliwości kształcenia zarówno w szkole ogólnokształcącej na stopniu licealnym, jak i w szkołach zawodowych. Szkoły te mogą osiągać lepsze wyniki w pracy dydaktycznej i wyższy poziom wykształcenia uczniów.

Przedłużenie o 1 rok nauczania w szkole podstawowej to także kwestia możliwości upowszechnienia zreformowanej szkoły podstawowej. Sprawy materialne, organizacyjne i kadrowe wiążące się z upowszechnieniem i zmianą treści wykształcenia (nie tylko nowe klasy, lecz nowe pracownie, nowi nauczyciele, nowe podręczniki i pomoce naukowe) mogą być rozwiązane dokładnie wtedy, gdy nie nawarstwia się ich zbyt dużo.

Mimo że ze względów pedagogicznych — a zwłaszcza ze względu na możliwości zagwarantowania całej młodzieży nauki w szkole ogólnokształcącej do chwili, gdy ukończy ona lat 16 i będzie mogła świadomie wybierać przyszły zawód, a także będzie fizycznie dojrzała do pracy zawodowej — byłaby lepsza szkoła podstawowa 9-letnia, to jednak ze względu na realną możliwość realizacji powszechności szkoły podstawowej nie można kwestii tej rozwiązać inaczej, jak tylko przez przedłużenie okresu nauczania w szkole podstawowej o 1 rok. Na to, że jedynie ta droga jest możliwa, wskazuje doświadczenie ZSRR i CSRS, krajów znacznie bogatszych od naszego, gdzie ponadto nie spiętrzyły się trudności wywołane tak znacznym przyrostem naturalnym.

Przy przedłużeniu szkoły podstawowej o 1 rok i utworzeniu 8-letniej politechnicznej szkoły podstawowej mamy większe możliwości nie tylko przezwyciężenia trudnej sytuacji kadrowej, lecz możemy uniknąć obciążenia zakładów produkcyjnych bezpośrednią współpracą ze szkołami podstawowymi. Zakłady produkcyjne można będzie wtedy wykorzystać jako teren przygotowania młodzieży do pracy produkcyjnej, nie tylko przez szkoły zawodowe, co miało miejsce dotychczas, lecz także przez średnie szkoły ogólnokształcące.

Poza tym przedłużenie szkoły podstawowej o 2 lata opóźniłoby o 2 lata dopływ młodych kadr do produkcji, co wobec faktu, że obecnie głównym źródłem nowej kadry dla produkcji jest młodzież kończąca szkołę, może spowodować trudności, zwłaszcza w przemyśle, i utrudnić realizację zadań perspektywicznych stojących przed produkcją w naszym kraju.

Przedłużenie o 1 rok nauczania w szkole podstawowej w znacznym stopniu pomoże rozwiązać trudności i zlikwidować braki dające się stwierdzić w naszych szkołach podstawowych.

1. Pozwoli zmniejszyć przeciążenia ucznia w szkole podstawowej, dzięki zwiększeniu ilości godzin przeznaczonych na nauczanie poszczególnych przedmiotów.

2. Rozłożenie w czasie materiału nauczania pozwoli na jego gruntowniejsze opanowanie przez uczniów.

3. Wprowadzenie większej różnorodności zajęć odbije się dodatnio nie tylko na opanowaniu wiedzy, lecz także na realizacji zadań wychowawczych szkoły.

4. Pozwoli szkole zawodowej na szybsze i gruntowniejsze przygotowanie do zawodu.

Oto niektóre z ważnych problemów, które mogą być w znacznym stopniu rozwiązane przez przedłużenie okresu nauczania w szkole podstawowej o 1 rok.

Przystępując do opracowania projektu planu nauczania brałem przede wszystkim pod uwagę także to, iż nie należy rujnować istniejącej szkoły podstawowej, lecz uzupełniać i zmieniać ją w tych dziedzinach, w których ma poważne braki i w których, jak wykazała to dotychczasowa praktyka, zmiany są konieczne. Poza tym pewne zmiany wynikają z faktu, że treść kształcenia powinna zostać uzupełniona podstawami techniki i wiedzy o produkcji, co wpłynie na układ pewnych partii materiału nauczania i ilość godzin przeznaczonych na nauczanie przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego. W ośmioletniej szkole podstawowej należy wprowadzić następujące zmiany:

1. Zwiększyć ilość godzin na nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, zwłaszcza matematyki, fizyki, chemii i biologii, aby dać gruntowniejsze podstawy naukowe dla zdobywania wiedzy z podstaw techniki. Wobec faktu włączenia do programu biologii kursu agrobiologii

i elementów zootechniki (zwłaszcza w szkołach wiejskich) istnieje potrzeba zwiększenia ilości godzin nauczania dla tego przedmiotu.

2. Trzeba zmienić w planie nauczania przydział godzin na nauczanie podstaw techniki i wprowadzić nowy przedmiot pomocniczy dla nauczania podstaw techniki, mianowicie rysunek techniczny.

3. Trzeba w nowym planie nauczania przeznaczyć pewną ilość godzin na prace społecznie użyteczne, mające nie tylko ważne znaczenie wychowawcze: kształtowanie socjalistycznego stosunku do pracy, wyrabianie aktywnej postawy w stosunku do działania społecznego, lecz także odgrywające ważną rolę dydaktyczną, ponieważ stanowiąc one będą w odniesieniu do podstaw techniki teren ćwiczenia sprawności i umiejętności oraz zaznajamiać będą z nowymi rodzajami czynności, uczyć młodzież organizowania procesu pracy.

4. Wydzielić czas potrzebny na wstępne praktyki produkcyjne, których celem będzie orientacja uczniów w pracach o charakterze produkcyjnym w przemyśle lub rolnictwie.

5. Zmienić należy układ godzin w nauczaniu historii, likwidując ten przedmiot w klasie IV, uzupełniając jedynie treść nauczania języka ojczystego obrazkami z dziejów Polski, oraz wprowadzić w klasie VIII, jako klasie końcowej, przedmiot Nauka o Polsce, który umożliwiłby uczniom zaznajomienie się z najważniejszymi problemami ustroju politycznego, gospodarczego współczesnego państwa polskiego.

6. Likwidacja wyodrębnionych w planie nauczania geografii i biologii jako odrębnych przedmiotów w klasie IV i kontynuowanie w tej klasie nauki o przyrodzie, która w dotychczasowym planie nauczania istnieje jedynie w klasie III. Nauka o przyrodzie prowadzona przez 2 klasy (III i IV) ułatwiłaby lepsze zaznajomienie dziecka z otaczającym światem przyrody dzięki omawianiu niektórych zagadnień fizyki, z drugiej strony okres wyodrębnienia poszczególnych przedmiotów byłby potraktowany jednolicie i rozpozynałby się w klasie V.

Jednocześnie należy zmniejszyć ilość godzin pracy ucznia, zwłaszcza w klasach starszych, lub przy utrzymaniu obecnego obciążenia tygodniowego przemyśleć sprawę odciążenia ucznia pracami domowymi. Jest to o tyle możliwe, że wprowadzenie przedmiotów nauczania cyklu politechnicznego umożliwi powracanie do zagadnień poznawanych na lekcjach fizyki, chemii, biologii, w czasie zajęć technicznych i prac społecznie użytecznych.

Dlatego za zasadę przy opracowaniu nowego planu wzięto konieczność nieprzekraczania obecnego wymiaru tygodniowego obciążenia ucznia godzinami lekcyjnymi. Powiększenie ilości godzin wynikało jedynie z powodu wprowadzenia prac społecznie użytecznych, na których inny rodzaj wysiłku dziecka stanowi raczej aktywny wypoczynek, gdyż wyraźnie góruje tu praca fizyczna i manualna nad wysiłkiem umysłowym.

PROJEKT PLANU NAUCZANIA 8-LETNIEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ

(w nawiasach podana została ilość godzin w obowiązującym planie nauczania szkoły podstawowej)

Przedmioty nauczania	Ilość godzin tygodniowo w klasie								Ogółem godz. tyg. w kl. I-VIII
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Język polski	8(9)	9(10)	8(9)	8(8)	7(7)	5(6)	5(6)	5	55(55)
Język obcy	—	—	—	—	3(3)	3(3)	2(3)	2	10(9)
Historia	—	—	—	(2)	2(2)	2(2)	2(2 ¹ / ₂)	2	8(8 ¹ / ₂)
Nauka o Polsce	—	—	—	—	—	—	—	2	2(—)
Nauka o przyrodzie	—	—	3(3)	3(—)	—	—	—	—	6(3)
Biologia	—	—	—	(2)	2(1 ¹ / ₂)	2(2)	2(2)	2	8(8 ¹ / ₂)
Geografia	—	—	—	—(2)	2(2 ¹ / ₂)	2(2)	2(2 ¹ / ₂)	2	8(9)
Matematyka	4(4)	5(5)	5(5)	6(6)	5(6)	5(6)	5(4)	4	39(36)
Fizyka	—	—	—	—	—	3(3)	3(3)	2	8(6)
Astronomia	—	—	—	—	—	—	—	1	1(—)
Chemia	—	—	—	—	—	—	2(2)	2	4(2)
Prace ręczne	2(1)	2(1)	2(1)	2(1)	—(2)	—(2)	—(2)	—	8(10)
Elementy obróbki materiałów, techniki i agrotechniki	—	—	—	—	3(—)	3(—)	3(—)	3	12(—)
Rysunek techniczny	—	—	—	—	—	1(—)	1(—)	—	2(—)
Prace społecznie użyteczne	—	—	—	1(—)	1(—)	1(—)	2(—)	2*	7(—)
Śpiew	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1	8(7)
Wychowanie fizyczne	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2(2)	2	16(14)
Rysunek artystyczny	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1	8(7)
Ogółem tygodniowo godzin dla ucznia	18(18)	20(20)	22(22)	24(25)	29(29)	32(31)	33(31)	33	
Godziny do dyspozycji nauczyciela					1	1	1	1	

* W klasie 8 ponadto 2-tygodniowa ciągła praktyka produkcyjna w przemyśle lub rolnictwie.

Przedstawiony projekt planu nauczania w niewielkim stopniu zwiększa liczbę godzin lekcji i zajęć obowiązkowych dla ucznia w kl. VI i VII. Globalne obciążenie ucznia jednak nie wyjaśnia faktycznego stanu rzeczy. Proponowany plan nauczania zawiera korzystniejszy stosunek zajęć o przewadze czynności intelektualnych do zajęć o przewadze czynności manualnych i fizycznych. W planie nauczania zwiększono liczbę godzin na zajęcia techniczno-artystyczne i wprowadzono pracę społecznie użyteczną,

przy niewielkim zmniejszeniu liczby godzin w poszczególnych klasach na takie przedmioty nauczania, które cechuje przewaga czynności intelektualnych nad manualnymi i fizycznymi, przy zachowaniu, a nawet zwiększeniu globalnej ilości godzin dla danego przedmiotu przez okres 8-letniej nauki w szkole.

Stosunek ten w tygodniowym obciążeniu ucznia w projektowanym i istniejącym planie nauczania przedstawia się następująco:

	Klasy	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Ogółem
I. Przedmioty o przewadze czynności intelektualnych	a) w starym planie	13	15	17	20	23	24	25	—	137
	b) w projekcie nowego planu	12	14	16	17	21	22	23	27	151
II. Przedmioty o przewadze czynności manualnych i fizycznych	a) w starym planie	5	5	5	5	6	6	6	—	38
	b) w projekcie nowego planu	6	6	6	7	8	9	10	9	61

Stosunek zajęć grupy I do grupy II w starym planie $\frac{78\%}{22\%}$

w projekcie nowego planu $\frac{70\%}{30\%}$

Dzięki temu w proponowanym planie wysiłek dziecka w szkole będzie bardziej wielostronny i tym samym mniej męczący. Oczywiście ważne jest, aby nie zaprzepaścić możliwości proponowanego planu przez zwiększenie ilości zadawanych lekcji do odrabiania w domu. Sprawa ta jest bardzo istotna. Zwiększenie globalnej ilości godzin i istniejące w związku z tym możliwości rozłożenia w czasie materiału nauczania powinny wpłynąć na zmniejszenie przeciążenia ucznia oraz na bardziej racjonalne rozłożenie jego wysiłku.

NIEKTÓRE PROBLEMY UKŁADU TREŚCI NAUCZANIA W OŚMIOLETNIEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ

Wiele zarzutów skierowanych pod adresem naszej szkoły ogólnokształcącej dotyczy z jednej strony przeciążenia ucznia, z drugiej zaś niedostatecznych wyników nauczania osiągniętych w szkole. W klasach starszych dzień pracy ucznia wynosi około 8, a często nawet ponad 8 godzin dziennie, a mimo to nie osiąga się takich wyników, jakie zakładane są w programach nauczania. Wynika to przede wszystkim z faktu, że materiał nauczania jest zbyt skondensowany, a dziecko przemęczone nie ma możliwości zastanawiać się nad przerobionymi w szkole problemami. Istnieje fałszywe przekonanie, że im więcej zaplanujemy

materiału do przerobienia w zakresie poszczególnych przedmiotów nau-
czania, tym większa gwarancja, że dziecko więcej wiadomości zdobędzie.

Wydaje się, że w zbyt małym stopniu bierze się pod uwagę możliwości
intelektu dziecka, za mało uwagi poświęca się rozwijaniu procesów po-
znawczych, a zbyt wiele obiecujemy sobie po ilości przyswojonej wiedzy,
nie licząc się z tym, czy została ona trwale przyswojona, czy jest narzę-
dziem rozumienia otaczającego świata. Nauczyciel nie może często
uwzględnić zasady indywidualizacji, nie może w pełni dbać o to, by
dziecko dogłębnie zrozumiało poznawane treści, gdyż przeładowany pro-
gram powoduje konieczność przyśpieszenia tempa pracy, co w efekcie
splyca wiedzę, którą uczeń zdobywa w czasie lekcji. Dlatego przy układa-
niu programu nauczania dla szkoły 8-letniej trzeba nie tylko iść drogą
rozkładania istniejącego materiału nauczania na większą liczbę lat nauki,
lecz poddać go analizie, usuwając te partie, które nie są przydatne dla
ogólnego wykształcenia dziecka, rozwoju jego zdolności poznawczych. Wy-
maga zwłaszcza usunięcia z obecnych programów nauczania tzw. „materia-
łu erudycyjnego”.

Przy doborze treści nauczania trzeba uwzględnić nie tylko większe ich
powiązanie z problemami współczesności, lecz także sprawę korelacji
przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego z elementami techniki,
obróbki materiałów, rysunkiem technicznym.

Elementy techniki, agrotechniki, obróbki materiałów, agrobiologii i zoo-
techniki, które znajdują się w nowym planie i programie nauczania, po-
zwolą związać bardziej z praktyką nauczania podstawy nauk przyrodni-
czych i wpłyną dodatnio nie tylko na trwałość przyswojonych wiadomości
z matematyki, fizyki, chemii czy biologii, lecz także na ich operatywność.
Jednocześnie przedmioty cyklu politechnicznego oraz prace społecznie
użyteczne będą stanowić pewien rodzaj praktyki, w czasie której zdobyte
spostrzeżenia, doświadczenia mogą być wykorzystane przez nauczycieli
innych przedmiotów.

Ze względu na zadania zaznajomienia młodzieży z podstawami techno-
logii i techniki niezbędne będzie rozszerzenie niektórych partii materiału
nauczania w programach przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.
Między innymi konieczne jest zwiększenie materiału nauczania geometrii,
a zwłaszcza wprowadzenia elementów geometrii wykreślnej do matema-
tyki, ze względu na wprowadzenie rysunku technicznego oraz rozwiązy-
wanie równań algebraicznych z 1 i 2 niewiadomymi. Program fizyki po-
winien uwzględnić konieczność zaznajomienia dzieci w szerszym zakresie
niż dotychczas, z takimi zagadnieniami, jak mechanika, nauka o ciepłe,
nauka o elektryczności.

Program chemii powinien objąć elementy chemii organicznej, aby mło-
dzież mogła poznać technologię takich dziedzin przemysłu, jak przemysł
spożywczy (cukrownie), przeróbkę drewna (papiernie) oraz przemysł two-
rzyw sztucznych.

Zwiększenie ilości godzin na nauczanie biologii należy wykorzystać po to, aby wprowadzić praktyczne zaznajomienie uczniów z uprawą roślin, zwłaszcza zbóż, warzyw, roślin pastewnych, oraz hodowlą zwierząt.

Zaznaczony wyżej kierunek zmian jest istotny, gdyż chodzi o to, aby istniała więź między nauczaniem podstaw nauk i podstaw techniki oraz między nimi a pracą społecznie użyteczną.

Nieco dokładniej pragnąłbym scharakteryzować układ treści nauczania w cyklu przedmiotów politechnicznych.

Na lekcjach prac ręcznych w klasie I—IV uczniowie winni zaznajomić się przede wszystkim z obróbką papieru, kartonu, tektury oraz modelowaniem w glinie i plastelinie. Oprócz tego jest potrzebne, aby w klasach tych zaznajomić dzieci z elementami kroju i szycia (podstawowe ścięgi, posługiwanie się prostymi szablonami, cięcie tkaniny, reperacja odzieży).

Już w klasach III i IV powinno się zwracać uwagę na zaznajomienie młodzieży z elementami teorii techniki. Nosić ona powinna jednak charakter podobny do wiadomości teoretycznych, zdobywanych w czasie nauczania języka polskiego czy nauki o przyrodzie. Należałoby dzieci zaznajomić w formie bardzo przystępnej z najważniejszymi rodzajami papieru i kartonu, ich zastosowaniem, z ważniejszymi rodzajami tkanin oraz z wytwarzaniem tkaniny.

Ze względu na konieczność praktycznego wykorzystania umiejętności obróbki papieru, kartonu i tektury dla prac społecznie użytecznych jest potrzebne wprowadzenie w kl. IV podstaw introligatorstwa.

W klasach V—VIII materiał nauczania z podstaw techniki powinien mieć bardziej usystematyzowany charakter. W klasie V uczniowie winni zaznajomić się z ręczną obróbką drewna, w klasie VI i VII z obróbką metalu, ręczną oraz przy pomocy maszyn (tokarnie, wiertarki), a także z obróbką szkła i mas plastycznych, w kl. VIII z podstawami elektrotechniki. W kl. VII i VIII należy wprowadzić elementy maszynoznawstwa (budowa, działanie, obsługa silników spalinowych i elektrycznych). W szkołach wiejskich w ramach tego przedmiotu należałoby zaznajomić młodzież z budową i obsługą niektórych maszyn rolniczych (siewnik, kosiarka, młocarnia).

Dla dziewcząt w programie nauczania podstaw techniki należałoby wydzielić pewną ilość godzin na nauczanie kroju i szycia, gospodarstwa domowego oraz naukę o żywieniu. Nauczanie tych przedmiotów powinno mieć jednak charakter politechniczny. Należy więc zaznajomić dziewczęta nie tylko ze sposobami kroju, szycia na maszynie, przyrządzania potraw, lecz także z obsługą i remontem maszyn do szycia, z obsługą pralki, odkurzacza, grzejników gazowych i elektrycznych oraz tzw. „robotów” kuchennych. Należałoby także zaznajomić z przemysłem tkackim i spożywczym. Z zagadnieniami gospodarstwa domowego powinni być także zaznajomieni, może w mniejszym zakresie, chłopcy.

Prace społecznie użyteczne w 8-letniej szkole podstawowej powinny mieć odmienny charakter w klasach I—IV, inny natomiast w klasach V—VIII.

W klasach I—III prace społecznie użyteczne dzieci dotyczyć będą samoobsługi. Na lekcjach prac ręcznych należy między innymi uczyć dzieci sprzątania klasy, czyszczenia odzieży, wykonywania prostych napraw odzieży (przyszywanie guzików, cerowanie pończoch i skarpet), pielęgnacji kwiatów itp. Terenem praktycznego działania dziecka może być nie tylko szkoła, lecz także dom rodzinny. Dlatego też nie zostały wydzielone oddzielne godziny w planie nauczania na prace społecznie użyteczne dzieci w klasach I—III.

Poczynając od klasy IV prace społecznie użyteczne uczniów powinny nosić inny charakter. Jeśli w klasach I—III mały zasób umiejętności dziecka oraz rodzaj zadań stawianych przed dziećmi nie pozwala na skoncentrowanie tych prac w jednym określonym terenie i na udział w tych pracach większej grupy dzieci, to już poczynając od klasy IV, zwłaszcza w związku z wprowadzeniem elementów introligatorstwa, można organizować prace społecznie użyteczne w pracowni szkolnej. Dzieciom w tym wieku można dawać do wykonania następujące prace: oprawianie książek dla szkolnej biblioteki, podklejanie obrazków i tablic, wykonywanie pomocy naukowych z kartonu dla klas młodszych.

W starszych klasach V—VIII terenem pracy społecznie użytecznej jest również pracownia szkolna. Zasadą doboru prac ma być wykorzystanie umiejętności zdobytych na zajęciach z podstaw techniki. Młodzież szkolna powinna w warsztatach szkolnych w ramach prac społecznie użytecznych naprawiać meble szkolne, wykonywać prostsze naprawy urządzeń z metalu, wykonywać pomoce naukowe. W ramach prac społecznie użytecznych uczniowie mogliby także sprzątać szkołę, pastować i froterować podłogi, wykonywać proste prace w zakresie remontu budynku szkolnego, pomagać w prowadzeniu stołówki szkolnej. W szkołach wiejskich prace społecznie użyteczne powinny objąć także prace w rolnictwie (doświadczenia nawozowe, pomoce w niektórych pracach polowych itp.).

Wobec tego, że niejednokrotnie prace dla szkoły nie wystarczą dla zapewnienia pracy wszystkim uczniom klas starszych, istnieje potrzeba, aby w warsztatach szkolnych, tam gdzie to jest możliwe, młodzież wykonywała różnego rodzaju detale potrzebne zakładom produkcyjnym.

Przy planowaniu prac społecznie użytecznych należy zwracać uwagę na ich przydatność, w przeciwnym razie ich walory wychowawcze będą znikome. Zależy nam przede wszystkim na tym, aby prace społecznie użyteczne odegrały ważną rolę w wychowaniu naszej młodzieży, ukształtowały u niej zrozumienie potrzeby pracy dla dobra społeczeństwa, wyrobiły szacunek i zamiłowanie do pracy. Dlatego przy planowaniu prac trzeba brać przede wszystkim pod uwagę ich wartości wychowawcze i dydaktyczne, a nie wyniki ekonomiczne, chociaż te sprawy wiążą się na-

wzajem. Jeśli dziecko będzie wykonywać prace o małej przydatności społecznej, jeśli będzie niszczyć materiał, to wtedy obok złych efektów ekonomicznych wystąpią także ujemne skutki wychowawcze, takie jak zniechęcenie do pracy, nieszanowanie jej.

Praktyka ciągła, organizowania kl. VIII, ma na celu zbliżenie młodzieży do pracy w warunkach fabryki lub gospodarstwa rolnego. Zasób wiedzy i umiejętności, które zdobyło dziecko w pracowni szkolnej klasy VIII, pozwala im na bliższe zaznajomienie z pracą w przemyśle lub rolnictwie. Poza tym praktyka ta wpłynie na świadomy wybór zawodu, którego młodzież powinna dokonać po ukończeniu klasy VIII.

Dwutygodniowa ciągła praktyka produkcyjna (4—5 godzin dziennie) winna być organizowana przynajmniej na 2—3 miesiące przed zakończeniem roku szkolnego (w szkołach wiejskich i w sezonie prac jesiennych), aby stanowiła materiał do omówienia zagadnień produkcyjnych.

Prace społecznie użyteczne powinny być organizowane co 4 tygodnie w wymiarze 4 godzin w klasie IV, V, VI. Natomiast w klasach starszych (VII i VIII) co 2 tygodnie, też w wymiarze 4 godzin.

W planie nauczania czyni to 1 godzinę tygodniowo. Bez kumulowania tych godzin organizowanie 1-godzinnej pracy społecznie użytecznej traci wszelki sens.

Odrębnym problemem są zajęcia agrobiologiczne. Ze względu na ścisłe powiązanie ich z nauczaniem biologii prowadzić je powinien nauczyciel biologii w ramach nauczania tego przedmiotu. Jest to możliwe ze względu na poważne zwiększenie wymiaru godzin przeznaczanego na nauczanie biologii w szkole 8-letniej. Natomiast organizatorem prac społecznie użytecznych noszących charakter prac rolniczych winien być ten nauczyciel, który prace te prowadzi, a więc z zawodu nauczyciel prac ręcznych i podstaw techniki.

Przedstawiona koncepcja planu nauczania i wybranych zagadnień programu nauczania w 8-letniej szkole podstawowej miała na celu wskazanie koniecznych zmian, przy zachowaniu tego, co jest trwałym dorobkiem naszej szkoły podstawowej i co należy zachować przy jej przekształceniu.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MOŻLIWOŚCI AKTYWIZACJI MYŚLENIA UCZNIĄ POPRZEZ PRACĘ DOMOWĄ

(Z badań nad organizacją pracy ucznia na lekcji i w domu na przykładzie przyrody z geografią w kl. III i przyrody w kl. IV)

UWAGI WSTĘPNE

Myślą przewodnią niniejszego szkicu będzie rozważenie wartości zadawanych prac domowych z punktu widzenia rozwijania myślenia dziecka i zastosowywania zdobywanych w szkole wiadomości w jego praktycznej działalności.

W celu uchwycenia pewnych charakterystycznych danych dokonano analizy prac domowych w okresie od września do połowy grudnia w r. szk. 1957/58. W klasie III wzięto pod uwagę stan w 11 różnych klasach 10 szkół, a w IV w 9 różnych klasach 8 szkół. W obydwu wypadkach zebrany materiał dotyczy zarówno szkół wiejskich, jak i miejskich.

Mimo zgromadzenia dość jednolitego materiału ze względu na różne tempo pracy poszczególnych klas stan realizacji programu przedstawiał różny stopień zaawansowania. Dlatego też dla porównania jakości zadawanych prac domowych ograniczono się do trzech głównych tematów programowych w klasie III i trzech w klasie IV (w dwóch wypadkach w klasie III — III „I” i III „K”) — materiał dotyczy dwóch pierwszych tematów, a w jednym drugiego tematu (III „J”). W klasie IV dla dwóch klas (IV „C” i IV „F”) brak jest danych dla trzeciego tematu.

Omawiany materiał programowy przewiduje opracowanie następujących tematów:

W klasie III

- 1) rośliny na działce lub w ogrodzie i kąciku żywej przyrody (7 godz.),
- 2) okoliczne drzewa i krzewy w jesieni (7 godz.),
- 3) obserwacje pogody oraz innych zjawisk geograficznych (18 godz.).

W klasie IV

- 4) powietrze (7 godz.),
- 5) wiadomości z higieny (3 godz.),
- 6) zachowanie się ciała pod wpływem ciepła (5 godz.): (Liczby w nawiasie przewidują orientacyjne ilości godzin dla realizacji danych tematów, podane w programie z r. 1956).

Prace domowe, jakie zadawano we wspomnianych 20 klasach III i IV, podzieliliśmy na trzy zasadnicze grupy:

1. Lektura — czytanie odpowiednich tekstów w związku z przygotowaniem wypowiedzi ustnej na postawione pytanie lub ogólnej sformułowane zagadnienie.

2. Prace graficzne w dwóch wariantach — prace pisemne oraz rysowanie.

3. Ćwiczenia praktyczne w różnych odmianach.

Powyższe prace domowe w sumie 282 zadano w związku z 407 odbytymi lekcjami, odpowiednio:

w klasie III — 175 przy 240 lekcjach,

w klasie IV — 116 przy 167 lekcjach.

Do rozważań ponadto włączono materiał uzyskany z analizy:

a) 38 lekcji (20 w kl. III, 18 w kl. IV),

b) zeszytów przedmiotowych trzech klas IV (dwie w mieście, jedna na wsi),

c) 12 różnych wypracowań uczniów klas III—IV.

Dane powyższe dotyczą pracy nauczycieli w 25 szkołach, w 43 klasach różnych miejscowości, w tym również ze szkół o klasach łączonych.

Z informacji o źródłach wynika, że zbadano dość różnorodny materiał ilustrujący rodzaje pracy domowej ucznia. Z reguły materiał źródłowy był uzupełniany w rozmowie z nauczycielem. Najczęściej zadawano pytania na temat pracy domowej uczniów, lekcji poprzedzających hospitowaną, podstawowych pojęć opracowywanych na lekcji.

Zakres zadawanych prac jest szeroki, a w związku z tym ich wartość kształcąca różnorodna — od mało stosunkowo kształcących, polegających na przepisywaniu, przerysowywaniu rysunków z książki, do bardziej kształcących, jak odpowiedzi na pytania, klasyfikacje, ćwiczenia praktyczne w różnej postaci.

Rozważania nasze obejmują następujące punkty:

1. Czytanie tekstów
2. Prace graficzne
3. Ćwiczenia praktyczne
4. Kontrola i zadawanie pracy domowej
5. Wnioski.

1. CZYTANIE TEKSTÓW

Tablica

1	2	3	4	5	6	7
kl.	tem. prog.	Poszcz. oddziały A B C D E F G H I J K	III	Poszcz. oddziały A B C D E F G H I	IV	Razem
III	1	5 — — — 2 — — 1,0 —				8
III	2	43 — — — 1 — — 3,1 —				12
III	3	5 5 5 1 — 0 1 — 0 0				17
IV	4			2 — 13 — — — — 2		8
IV	5			4 — 1 — — — — 2		7
IV	6			— — 0 3 — 0 — — 1		4
Razem		14,8,5,1, — 3,1 — 4,1 —	37	6 — 1,7 — — — — 5	19	56

W rubryce „2” kolejne liczby oznaczają tematy programowe określone w tekście powyżej. W rubryce „3” i „5” wielkimi literami oznaczono poszczególne oddziały klas, z których pochodzą odpowiednie dane. Kreski poziome w rubryce „3” i „5” wskazują na brak poleceń przeczytania tekstu, a „0” w ogóle brak danych w odniesieniu do danego tematu.

Zadawanie pracy domowej, polegającej na przeczytaniu określonego

tekstu z podręcznika, należy do częstych poleceń w pracy domowej ucznia. Jeśli w dokumentacji szkolnej oraz w dzienniku ucznia nie spotyka się takiego polecenia, to albo nauczyciel rzeczywiście go nie wydał, a uczniowie są już na tyle wdrożeni w system pracy szkolnej, że sami rozumieją obowiązującą ich w takich wypadkach pracę domową jako „samo przez się zrozumiała”, albo nauczyciel polecił przeczytać dany tekst, lecz tego uczeń nie notuje. Dlatego też łączna liczba prac domowych polegająca na odczytaniu tekstu w sumie 56 (kl. III — 37, kl. IV — 19) nie odzwierciedla stanu faktycznego, gdyż najczęściej, przy braku innego typu polecenia, obowiązuje ucznia przeczytanie tekstu.

Różnica między odbytymi lekcjami a ilością zadanych prac domowych wynosi 116. Porównanie tej różnicy ze stanem prac domowych na podstawie protokołów lekcji wskazuje, że w pierwszym wypadku (lekcje hospitowane) różnica wynosi 10%, w drugim 28%. Przyczyny mogą być różne — luki w badanej dokumentacji, odmienny stan faktyczny w różnych szkołach, pilnowanie przez nauczycieli zadawania pracy domowej na lekcjach hospitowanych.

W przytoczonej tabeli, mimo częściowego tylko obrazu co do stanu zadawania pracy domowej polegającej na dość ogólnikowym poleceniu „prze-czytaj”, w niektórych oddziałach klas III i IV prace te są dość częste, a nawet przeważają. Np. w oddziale „A” klasy III jest ich aż 14 na ogólną ilość 22 przy 23 lekcjach poświęconych realizacji pierwszego, drugiego i trzeciego tematu programowego.

Spośród 56 prac domowych ujętych w tabeli tylko w odniesieniu do 1/6 spotkać można polecenia pełnowartościowe. Chodzi tu mianowicie o polecenie typu: „W czytance — owoce suche — podkreśl nazwy tych owoców”, „Na str. 25—27 wyszukaj i oznacz te zdania, które mówią o przetworach owocowych, lub „Przeczytać tekst z książki (o dwutlenku węgla w powietrzu), zastanowić się nad nim i wykazać to w odpowiedziach na pytania”, „Przygotować ustnie odpowiedzi na pytania w »książce«, przejrzeć rysunki z doświadczeniami w podręczniku”, „Przeczytać tekst z książki, opowiedzieć w domu o zarazkach i o walce z nimi”. Podobne polecenie spotyka się głównie w dwóch oddziałach — jeden w klasie III („I”) i jeden w kl. IV („D”). Przeważają natomiast polecenia dość ogólnikowe typu „przeczytać tekst... taki i taki... na stroniej tej i tej”.

Wartość kształcąca tego typu poleceń polega na koncentracji wysiłku myślowego dziecka wokół konkretnego zagadnienia, którym jest znajdowanie odpowiedzi na określone pytanie oraz wyszukiwanie ważnego fragmentu tekstu w związku z ilustracją lub wreszcie na przygotowaniu wypowiedzi ustnej na dany temat. W tych wypadkach myśl dziecka nie błądzi, a przeciwnie, zmierza prosto do celu, gdyż kierunek jest jasno nakreślony.

Świadomy wysiłek ucznia wyrazi się w zapamiętaniu wiadomości, a ponadto, co również jest bardzo istotne, dziecko pogłębia umiejętność uczenia się przez celowe wykorzystywanie podręcznika.

W poleceniach do pracy domowej, polegających na czytaniu tekstu, spotkać można było kilka poleceń typu: „Naucz się pięknie czytać”, „Naucz się opowiadać na podstawie książki na str. 18”. Polecenie pierwsze ma niewiele wspólnego z szukaniem odpowiedzi w tekście na konkretne pytanie, a tekst („Wycieczka na brzeg jeziora lub stawu” — podręcznik dla klasy III str. 77—79) nie jest „tekstem literackim”, w związku z którym ćwiczy się piękne czytanie. Dlatego też taka praca domowa z „przy-

rody z geografią” w klasie III mija się z celem. Podobnie rzecz się ma z poleceniem „Naucz się opowiadać na podstawie książki na str. 18” (podręcznik do „przyrody z geografią” dla klasy III), aczkolwiek jest ono w zasadzie poprawne, lecz w stosunku do tego tekstu („Jak ogrodnik zmienia rośliny”) polecenie takie jest zbyt ogólne.

2. PRACE GRAFICZNE

Zajmują one najwięcej miejsca w pracach domowych ucznia. Np. w kl. III jest ich 96 na 175 wszystkich prac, a w klasie IV 81 na 116, co stanowi odpowiednio 58% i 70%. Występują one w dwóch postaciach: A. Prace pisemne oraz B. Rysowanie.

A. Prace pisemne z kolei podzielono na 5 grup:

- a) przepisywanie tekstu,
- b) odpowiedzi na pytania,
- c) objaśnienie rysunku,
- d) opis doświadczenia przeprowadzonego w klasie,
- e) klasyfikacje, przeważnie wypisywanie nazw z tekstu wg określonej zasady podziału.

B. Rysowanie występuje w dwóch formach:

- a) rysunek swobodny,
- b) przerysowywanie z książki.

A. PRACE PISEMNE

a) Przepisywanie tekstu z książki.

Jest to najłatwiejszy rodzaj pracy domowej, przy minimalnym wysiłku myślowym. W omawianych klasach na 20 oddziałów „przepisywanie” wystąpiło tylko w 8 oddziałach (4 w kl. III i 4 w kl. IV). W klasie III w pierwszym okresie roku szkolnego zastosowanie przepisywania w postaci „Wypisać z książki zdania mówiące, gdzie znajduje się słupek i jak wygląda” lub „Z czytanki o buraku (str. 9) przepisz urywek — 3 zdania, które mówią, jak powstały odmiany buraków”, ma swoje uzasadnienie. Podobnie może być i w klasie IV, w której przepisanie fragmentu tekstu będzie celowe ze względu na szczególną wartość danego tekstu, jak to np. jest w wypadku oddziału „E” kl. IV (przepisanie tekstu „w ramce” ze str. 44 podręcznika *Nauki o przyrodzie*).

Nie zawsze jednak tak jest. Trudno np. byłoby to powiedzieć w odniesieniu do oddziału „G” klasy IV, w którym ten typ pracy domowej jest najczęstszym (8 na 17 wszystkich prac domowych przy realizacji wspomnianych wyżej trzech tematów programowych).

b) Odpowiedzi na pytania. Występują one w dwóch formach:

jako odpowiedzi na pytania z książki,

jako odpowiedzi na pytania w związku z pracą na lekcji. Różnica, jeśli chodzi o wysiłek ucznia, jest minimalna, gdyż w wypadku drugim uczeń posługuje się również tekstem podręcznika.

Prace te stanowią prawie połowę wszystkich prac w klasie III, a 3/4 w klasie IV.

W omawianych klasach III i IV tylko w niektórych oddziałach stosuje się odpowiedzi na pytania, w jednych częściej, w innych rzadziej. W niektórych klasach nie występują one zupełnie, co np. jest szczególnie uderzające dla oddziału „D” w klasie IV. (Wszystkie domowe prace pisemne

tej klasy przytoczone są w załączniku nr 1). W klasie III są to przeważnie krótkie odpowiedzi na pytania (dla pierwszego i drugiego tematu) typu: „Jakie warzywa rosną w naszym ogródku?”, „Jakie rośliny ozdobne są w naszej klasie?”, „Jak ze súpka kwiatu fasoli tworzy się owoc fasoli?”, „Moje rośliny okienne (jak je pielęgnować?)”.

Jeśli w klasie III pytania ograniczają się do wąskiej odpowiedzi, często jednozdaniowej i polegającej na wyliczaniu np. nazw roślin, to inaczej jest w klasie IV, gdzie pytania są formułowane szerzej i swobodniej w związku z tekstem podręcznika, na które odpowiedzi daje się pełniejsze, nie tak niewolniczo trzymając się tekstu, jak to ma miejsce w klasie III. Np. „Napisz, jak się ustrzec przed zakażeniem”, „Co dzieje się z powietrzem, gdy je ogrzewamy” lub „Wymień kilka przykładów na rozszerzanie się ciał stałych”. Bardzo rzadko wykorzystuje się w kl. III niektóre pytania z podręcznika w związku z realizacją tematu geograficznego „obserwacje pogody oraz innych zjawisk geograficznych”, chociaż praktyka taka byłaby dydaktycznie uzasadniona.

Inaczej pod tym względem jest w klasie IV, gdzie odpowiedzi na pytania są częste, w niektórych przypadkach zbyt częste. Są klasy, w których prace te występują z reguły, jak np. w oddziale „B”, w którym na 9 wszystkich zadanych prac domowych (dla trzech tematów programowych) jest ich aż 8.

Odpowiedzi na pytania, zamieszczone na końcu rozdziałów podręcznika, jako prace domowe stosuje się częściej po opracowywaniu całych tematów, na które trzeba poświęcić od 3 do 5 lekcji. Ma to wówczas już charakter powtórzenia materiału nauczania. Rzadziej natomiast ów zbiór pytań-ćwiczeń dzieli się na dwie lub trzy części, co dydaktycznie byłoby bardziej uzasadnione.

W rezultacie zbyt obszerne prace domowe, szczególnie pisemne, źle wpływają na wyniki tej pracy. Np. w jednej z klas III, w której nauczycielka z reguły stosuje odpowiedzi na pytania (3—4 pytania), wykonanie zadań domowych jest wybitnie niezadowolające. W poważnym stopniu wpływa na to również organizacja tych prac. Uczniowie mianowicie piszą pytania i odpowiedzi na oddzielnych kartkach („na brudno”), a po poprawieniu przepisują je jeszcze raz do zeszytów. Dzieci więc przy nadmiarze pisania (często mają odpowiedzieć na 4 pytania), wiedząc, że i tak trzeba będzie prace przepisywać, nie przywiązują do nich większej wagi. Nastawienie takie „rozbraja” aktywność dziecka, w wyniku czego spotkać można nagminnie w tej klasie takie zjawiska, jak wybitnie niedbałe pismo, dwukrotnie większą ilość błędów ortograficznych (w porównaniu do prac z języka polskiego).

W jednym wypadku, kiedy to dzieci odpowiadały na cztery dość niefortunnie sformułowane pytania: 1. „Jakie owoce zaliczamy do soczystych?”, 2. „Jakie owoce zaliczamy do owoców suchych?”, 3. Jakie różniamy owoce suche?”, 4. „Jaka jest różnica między strąkiem a łuszczyzną?” — na 34 uczniów tylko dwóch napisało bezbłędnie, kilku z jednym, dwoma błędami, a reszta popełniła ich wiele. W odpowiedziach tych było również dużo błędów rzeczowych.

W celu uchwycenia stanu wypracowań w wypadku odpowiedzi na pytania zbadaliśmy w jednej z klas IV zeszyty 13 uczniów z czterema pracami domowymi, w których uczniowie mieli odpowiadać — w wypadku pierwszym na 4 pytania, drugim — również na 4, trzecim — na 6, czwartym — na 9 pytań.

A oto zestawienie obrazujące wyniki:

Praca	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi półpoprawne	Odpowiedzi złe	Stopień trudności
1 (4p)	90%	—	10%	mały
2 (4p)	65%	20%	15%	średni
3 (6p)	36%	22%	42%	dość duży
4 (9p)	49%	28%	23%	średni

W zadaniach tych, obok stopnia trudności, występuje prosta zależność — coraz gorsze wyniki w zależności od ilości pytań. Jak mało racjonalny jest tutaj nieraz wysiłek ucznia, o tym może świadczyć prawie taka sama ilość wyrazów w przepisywanych pytaniach, co i w odpowiedziach. Nauczyciele nie oszczędzają wysiłku ucznia, co można by uczynić w omawianym wypadku przez numerację pytań wg podręcznika bez ich przepisywania. Nic też dziwnego, że zainteresowanie uczniów w toku pracy spada i równocześnie podnosi się ilość błędów ortograficznych, stylistycznych, graficznych („charakter pisma”).

c), d) Objaśnienie rysunku i opisy doświadczeń przeprowadzonych w klasie występują rzadko, jest ich zaledwie kilka w klasie III i kilka w klasie IV. W klasie III poleca się w związku z lekcją o warzywach: „Narysować warzywa i opisać je”, „Przerysować rysunki 74 i 75 w zeszyt — napisać nad strzałkami odpowiednie nazwy poznanych kierunków widnokregu”, w klasie IV: „W jaki sposób możemy się przekonać, że w powietrzu znajduje się tlen?” lub „Opisz termometr” (rysunek jego znajduje się w podręczniku). Ostatnie polecenie powinno brzmieć raczej „jak jest zbudowany termometr” i wówczas odpowiedź ucznia nosiłaby bardziej charakter odpowiedzi na pytanie, na które uczniowi na tym poziomie znacznie łatwiej jest odpowiedzieć, gdyż posługując się tekstem i rysunkiem stosunkowo bez większych trudności określi kształt termometru, wymieni jego części i określi funkcję (zastosowanie).

Należałoby wyodrębnić prace polegające na objaśnieniu rysunku oraz opisach doświadczeń przeprowadzonych w klasie (które np. w kl. IV z reguły są ilustrowane w podręczniku), mimo że są one zbliżone do odpowiedzi na pytania, gdyż rysunki-ilustracje wiążą się w zasadzie z tekstem głównym, stanowiąc jego konkretyzację. Jeśli więc dajemy uczniowi polecenie oderwane od ilustracji, może ono być utrudnieniem dla ucznia.

Powstaje więc w związku z tym pytanie, czy nauczyciele stosując powyższe formy pisemnych prac domowych zdają sobie sprawę z ich różnego stopnia trudności, czy raczej działają przypadkowo. Rzecz wymaga bliższego zbadania szczególnie, że rysunki-ilustracje mogą mieć różny charakter, np. ilustrowanie przedmiotu lub zdarzenia w sposób prawie „fotograficzny” albo ilustrowanie zjawiska przy pomocy schematu.

e) Klasyfikacje występują bardzo nielicznie, i to tylko w klasie III w postaci poleceń: „Wypisz nazwy roślin ozdobnych, o których jest mowa w czytance *Kwitną rośliny*”, „Wypisz nazwy owoców soczystych”. Mają one duże znaczenie w rozwijaniu logicznego myślenia, szczególnie na dostępnym dla ucznia materiale przyrodniczo-geograficznym. Klasyfikacji, na podstawie wyrazistych dla ucznia zasad podziału, dokonuje się dość łatwo pod warunkiem, że pracę tę stosuje się często od początku nauki. Niestety, materiały ze szkół wskazują raczej na zaniedbywanie tego ważnego typu pracy, a fakt braku go w klasie IV jest wymowny.

B. RYSOWANIE

Wśród prac graficznych rysowanie należy do częstych. Występują one bądź w formie rysunku bardziej swobodnego — częściej w klasie III, bądź w formie przerysowywania — $\frac{2}{3}$ ogółu prac graficznych w klasie III i ponad $\frac{1}{3}$ w klasie IV. Do ulubionych przez dzieci prac rysunkowych w klasie III należy mniej lub bardziej swobodne w stosunku do podręcznika odtwarzanie łatwych ilustracji, a następnie kredkowanie ich.

Można wątpić, czy ta forma pracy jest dla klasy III w pełni wartościowa.

W klasie IV w kilku oddziałach przerysowywanie rysunków z podręcznika występuje dość często. Wchodzi tu w rachubę takie polecenia, jak przerysowywanie z podręcznika *Nauka o przyrodzie* rysunków 9, 10, 22, 23, 26, 33, 43, 46, 59. W kilku przypadkach można było spotkać przerysowywanie tak złożonych rysunków, jak np. 37 (mikroskop). W niektórych oddziałach prace te występują nagminnie. Np. w oddziale „C” przy pierwszym temacie zrealizowanym aż w 17 lekcjach na 15 zadanych prac domowych w 11 wypadkach prace domowe polegają na przerysowaniu rysunków z książki, a w oddziale „E” przy trzecim temacie, któremu poświęcono 8 lekcji, wszystkie prace domowe (4) polegały na przerysowywaniu.

Ta forma pracy może być z pewnych względów wartościowa, wdraża np. dziecko do posługiwania się rysunkiem, pomaga w wyrabianiu umiejętności rysowania schematów. Jednak muszą tu być spełnione pewne warunki. W żadnym przypadku nie można przerysowywać rysunku skomplikowanego, po drugie — musi być on częścią określonego zagadnienia. Np. przerysowanie mikroskopu nic uczniowi w klasie IV nie daje. Natomiast narysowanie schematu ilustrującego stosunek tlenu i azotu jest czymś wartościowym, gdyż uczeń nie rozprasza uwagi na nic nie znaczące dla rozwijania myślenia szczegóły, lecz skupia je na rzeczy istotnej — na stosunku tlenu do azotu wyrażonego graficznie.

3. ĆWICZENIA PRAKTYCZNE

Ćwiczenia te obejmują:

- a) prowadzenie doświadczeń, które występują bądź w formie powtarzania doświadczeń przerobionych w klasie, bądź, co jest rzadsze, podobnych do przerobianych w klasie,
- b) obserwacje i uzupełnianie wiadomości zdobytych na lekcji w klasie,
- c) praktykowanie jako ćwiczenia — wykonywanie różnych poleceń praktycznych.

Pierwszy typ ćwiczeń nie występuje jeszcze w klasie III.

W klasie III co piąta, a w klasie IV tylko co siódma praca domowa polega na wykonywaniu określonych poleceń praktycznych.

W związku z pracą na lekcji na temat porównywania różnych odmian buraków, fasoli i kapusty uczniowie mają w domu „wyszukać dwie odmiany fasoli”, w związku z powtórzeniem wiadomości o roślinach „zasuszyć w zeszytcie przedmiotowym 3 liście — rośliny kwiatowej, warzywa i chwastu”, w przeglądzie krajobrazów — nizinnego, wyżynnego i górzystego — uczniowie mają „wyszukać i nakleić w zeszytcie ilustrację przedstawiającą krajobraz górzysty”.

Są to przykłady ćwiczeń w klasie III, gdzie występują one dość często. Jednak na 11 oddziałów klas III w trzech nie miały one miejsca. W sumie ten wartościowy typ pracy domowej, polegającej na rozszerzeniu orientacji ucznia w wiadomościach poznanych na lekcji, przyczynia się do lepszego rozumienia poznanego na lekcji materiału.

W klasie IV jest już jednak inaczej. Ćwiczenia praktyczne występują rzadko. Na 9 oddziałów udało się je odnaleźć tylko w czterech klasach w ilości 16 prac, przy czym aż 12 przypada na jeden z oddziałów („D”), gdzie ćwiczenia te wystąpiły w dużym nasileniu. Na 24 wszystkich prac domowych w tej klasie dla trzech tematów — 12 to właśnie omawiane ćwiczenia.

Spośród różnych prac, jakie były przedmiotem analizy, rzadko spotykaliśmy przykłady, które w całości moglibyśmy uznać za pozytywne.

Za pozytywne uważamy te przykłady, które zawierają pewien system prac domowych o dość szerokim wachlarzu. Duży nacisk powinien być położony na prace o charakterze praktycznym, na powiązanie wiadomości z praktyką życia codziennego oraz na racjonalne wykorzystanie tekstów podręcznika, a stosunkowo mniejszą uwagę należy przywiązywać do prac graficznych — szczególnie pisemnych.

Prace domowe muszą służyć rozwijaniu samodzielnego myślenia w toku aktywnego poznawania otaczającej ucznia rzeczywistości.

4. KONTROLA I ZADAWANIE PRACY DOMOWEJ

Połowa hospitowanych lekcji nie zawierała elementu kontroli pracy domowej. W normalnych warunkach („na co dzień”) pracę domową sprawdza się częściej, aniżeli to uwidoczniło się w hospitowanych lekcjach. Jednak nie każdą pracę kontroluje się, co, zapytywani o różne szczegóły, nauczyciele potwierdzali. Czasem sprawdzenie ma miejsce w toku lekcji, szczególnie przy różnych zapisach na lekcji lub przy innych okazjach, kiedy nauczyciel ma sposobność zetknięcia się z zeszytami uczniów. Mimo to jednak dość często, w niektórych klasach zbyt często, prac domowych nie kontroluje się, na co można znaleźć wiele dowodów w postaci licznych błędów ortograficznych oraz nieudolnych sformułowań, źle zastosowanego słownictwa, sporadycznych wypadków nieodrabiania lekcji — co zdarzać się może tylko przy braku systematycznej kontroli.

Nieraz nauczyciele ograniczają się do formalnej tylko kontroli w postaci pytania: „Kto nie odrobił na dzisiaj lekcji?” albo zawiadomienia przez powołanych do tego uczniów o odrobieniu lub nieodrobieniu pracy domowej przez poszczególnych uczniów.

W klasach trzecich kontroluje się prace domowe częściej aniżeli w czwartych. Spośród różnych rodzajów prac domowych najczęściej kontroluje się prace o charakterze rysunkowym, dość często prace polegające na czytaniu tekstów (w postaci powtarzania na początku lub w toku lekcji), przy czym warto zaznaczyć, że kontrola w tych przypadkach dotyczy tylko niektórych uczniów. Najrzadziej natomiast sprawdza się prace pisemne, szczególnie odpowiedzi na pytania i opisy przeprowadzonych doświadczeń. Z reguły sprawdza się również prace domowe o charakterze ćwiczeń praktycznych („Wyszukaj liście pospolitych drzew dziko rosnących w parku”, „Zaobserwuj cienie drzew w różnych porach dnia”). Niestety, prace tego typu spotyka się rzadko.

Kontrola pracy domowej zazwyczaj trwa od 3 do 6 minut, w zależności od celu kontroli.

Zadawanie pracy domowej. W 38 lekcjach nie zadano jej tylko w 4 wypadkach; brak zadawania pracy domowej jest więc zjawiskiem rzadkim. Spośród 34 zadanych prac najwięcej — 16 prac — przypada na prace pisemne (głównie odpowiedzi na pytania), 8 na rysowanie (z czego 5 to przerysowywanie z książki), 10 prac domowych to lektura z podręcznika, a tylko cztery zadane prace polegają na prowadzeniu obserwacji lub wykonaniu czegoś, np. zebranie i przyniesienie do klasy liści drzew, obserwacje rzucanego przez drzewa cienia w różnych porach dnia. W kilku przypadkach na pracę domową zadano dwa polecenia.

Zadawaniu pracy domowej poświęca się na ogół dość miejsca w końcowej części lekcji — do 6 minut. W nielicznych tylko przypadkach zadaje się pracę po przerobieniu nowego materiału w związku z zapisywaniem tematu lekcji lub krótkich zdań związanych z treścią lekcji. Ma to swoje znaczenie w tym, że praca domowa to kilka określonych ćwiczeń mających na celu utrwalenie materiału, wyrabianie umiejętności itd. Wiązanie jej (objaśnienie, pokaz ćwiczeń) z opracowaniem nowego materiału jest celowe.

Rzadko spotkano takie sytuacje, kiedy to na skutek słabej organizacji lekcji zadawano pracę domową tuż przed dzwonkiem na koniec lekcji, w pewnym nieładzie (3 przypadki). W kilku przypadkach praca domowa polegała na dokończeniu ćwiczeń rozpoczętych w klasie (przede wszystkim pisanie). Pod względem organizacyjnym zadawanie pracy domowej przedstawia się w zasadzie zadowolająco, znacznie lepiej aniżeli jej kontrola, jak również w y k o r z y s t y w a n i e na następnych lekcjach.

5. WNIOSKI

Jak widać, akcentowanie tego zagadnienia w ciągu kilku lat (głównie lata 1953—55) podczas szkolenia zawodowego i na licznych konferencjach nie pozostało bez skutku. Zdołano wpoić nauczycielowi przeświadczenie o wielkiej roli pracy domowej.

Czy jednak nie posuwamy się za daleko?

Inaczej musi wypaść ta ocena, jeśli nie poprzestaniemy na formalnym stwierdzeniu, że zadawanie prac domowych funkcjonuje w naszych szkołach na ogół sprawnie, a zapytamy o ilość i celowość zadawanej pracy, o jej charakter i związek z inną pracą poznawczą na lekcji.

Już wyżej podane liczby przy różnych rodzajach prac domowych wskazują na przerost jednych (pisanie), a zbyt małą ilość innych (obserwacje — doświadczenia). W analizie zadawanych prac pod kątem uzasadnienia celowości w związku z zajęciami na lekcji można by w stosunku do kilkunastu (13) poleceń w hospitowanych lekcjach wysunąć poważniejsze zastrzeżenia, w stosunku do kilku uzasadnione wątpliwości. W kilku przypadkach można było stwierdzić wyraźne przeciążenie ucznia pracą domową, np. odpowiedzi na cztery pytania w kl. III, na dziewięć — w kl. IV!

Wszystkie te sprawy nabierają wyrazistości, jeśli się uwzględni zanalizowany materiał pod kątem wartości zadawanych prac domowych, dla rozwijania myślenia ucznia.

Kończąc rozważania, chcielibyśmy, nie powtarzając tego, co zostało powiedziane w toku analizy, zwrócić uwagę na sprawę przeciążenia ucznia nadmiarem pracy domowej oraz nieproporcjonalnym stosunkiem różnych rodzajów pracy domowej. Za dużo stosuje się

prac graficznych, nie docenia się natomiast prac typu praktycznego (obserwacje, hodowle itd.).

Pozytywne rozwiązanie tej sprawy należałoby widzieć:

1. W ograniczeniu prac domowych, szczególnie absorbujących ucznia prac pisemnych.
2. Stosowaniu różnorodnych form w pewnym „systemie” z uwagi na ich walory kształcące.
3. Ścisłym wiązaniu pracy domowej z pracą poznawczą na lekcji.

Ponadto wymagania stosowane w odniesieniu do pisemnych prac w zakresie języka polskiego w sprawie poprawiania wypracowań uczniów powinny być również rozciągnięte na pisemne prace w nauczaniu przyrody.

Wszystkie lekcje w nauczaniu początkowym muszą mieć na celu wypowiedzi ucznia — słowne i pisemne. Ogromna ilość błędów językowych spotykanych w zeszytach do przyrody, ich znacznie większe zaniedbanie osłabiają, a nawet rozbijają wypracowane nieraz z takim trudem umiejętności w tym zakresie na lekcjach języka polskiego.

W nauczaniu początkowym mamy do czynienia z pewną spójnią dydaktyczną różnych „przedmiotów nauczania”, wszak system metodyczny tutaj stosowany nie jest systemem przedmiotowym we właściwym tego słowa znaczeniu. Stąd też odżegnywanie się niektórych specjalistów przedmiotowych, szczególnie biologów — przyrodników (w wypadku kiedy specjaliści uczą w klasach niższych), od przejmowania funkcji polonistycznych w nauczaniu przyrody i geografii świadczy o niezrozumieniu specyfiki nauczania i wychowania na szczeblu elementarnym.

Praca domowa ucznia jest u nas ciągle poważnym problemem pedagogicznym, którego w masowej praktyce nie umiemy jeszcze pomyslnie rozwiązywać. I to nie tylko na szczeblu nauczania początkowego.

T. WROBEL

WŁADYSŁAW OZGA: „ORGANIZACJA SZKOLNICTWA W POLSCE”
PZWS 1960 r. ss. 424

W odpowiednim bardzo czasie, w związku z trwającą od kilku lat wielką dyskusją na temat planowanej reformy systemu oświatowego w Polsce, pojawiła się ta pożyteczna publikacja. Wprawdzie dyskusja ma się już ku końcowi, ale rozbudzone nią powszechne zainteresowanie problematyką oświatową trwa i chyba tak prędko nie zagaśnie.

Obszerna i bardzo starannie wydana ta publikacja na temat organizacji szkolnictwa w Polsce jest — jak pisze w *Przedmowie* autor, długoletni dyrektor departamentu planowania w Ministerstwie Oświaty — „...owocem czteroletniej jego pracy”. Celem jej — według zamierzeń autora — „...było wprowadzanie w sposób usystematyzowany głównych problemów organizacyjnych i stanu ilościowego polskiego szkolnictwa w latach 1945—1959”.

Jest rzeczą oczywistą, że książka powstająca w okresie pełnego nasilenia dyskusji na temat reformy systemu oświatowego w Polsce musiała objąć również problemy oświatowe przekraczające znacznie zamierzone ramy zagadnień organizacyjnych i statystycznych szkolnictwa. Jest zrozumiałe, że autor, jeden z żarliwych propagatorów śmiałych koncepcji w dziedzinie reformy systemu oświaty w Polsce, nie ograniczył się w swojej książce do fotografii stanu bieżącego, lecz sięgnął szeroko w przeszłość, obejrzał się uważnie na sąsiadów i sformułował perspektywy, jakie rysują się przed naszym szkolnictwem w latach następnych.

Tak też przedstawia się konstrukcja książki, konstrukcja niewątpliwie logiczna i ułatwiająca śledzenie wywodów autora.

I część książki, zatytułowana *Ustrój szkolnictwa*, składa się z trzech rozdziałów poświęconych kolejno: systemom szkolnym w krajach kapitalistycznych, ustrojom szkolnym w krajach socjalistycznych i ustrojowi szkolnictwa w Polsce. Autor podkreśla słusznie klasowy charakter ustroju szkolnego, który w systemach kapitalistycznych dopuszcza wprawdzie do średniego lub wyższego wykształcenia także drobny ułamek młodzieży pochodzenia chłopskiego lub robotniczego, lecz pilnie równocześnie strzeże, aby wszystkie czołowe pozycje w kierowaniu gospodarką i sprawowaniu władzy w burżuazyjnym państwie zarezerwowane były przede wszystkim dla przedstawicieli klas posiadających. Wynika z tego powszechna w ustroju kapitalistycznym cecha organizacji szkolnictwa, mianowicie dwoistość systemu szkolnego, polegająca na tworzeniu odrębnych szkół dla dzieci burżuazji i odrębnych dla klas wyzyskiwanych.

Zadania szkolnictwa w ustroju socjalistycznym mają, jak słusznie podkreśla autor, charakter humanistyczny, stawiają sobie za cel człowieka i jego rozwój. Szkoła socjalistyczna ma zlikwidować dysproporcje w poziomie kulturalnym ludzi, ma być jednym z głównych narzędzi upowszechnienia kultury w takim stopniu, aby każda jednostka mogła być zarówno odbiorcą, jak i twórcą kultury w ramach swoich zainteresowań i uzdolnień.

Rozdział poświęcony ustrojowi szkolnictwa w krajach socjalistycznych poprzedza jakby wstęp rejestrujący ideologiczno-społeczne założenia ustroju szkolnictwa w państwach budujących socjalizm. Autor wskazuje na istniejącą w szkolnictwie krajów socjalistycznych tendencję w kierunku zlikwidowania dysproporcji kultu-

ralnych między miastem a wsią, na wież socjalistycznej szkoły z pracą produkcyjną, wymienia główne zasady demokratycznego ustroju szkolnictwa, którymi są: państwowość szkoły, jednolitość szkolnictwa, bezpłatność nauczania i świeckość szkoły.

Obszerniejsze uwagi poświęca autor ustrojowi szkolnictwa w ZSRR i NRD. Szczegółowo relacjonuje zasady reformy szkolnictwa w ZSRR ujęte w ustawie z dnia 24 grudnia 1958 r. i omawia nowy ustrój szkolny NRD opracowany w 1958 r., a zatwierdzony przez Izbę Ludową NRD ustawą z grudnia 1959 r.

Największy rozdział poświęca autor oczywiście historii szkolnictwa w Polsce. Wychodząc od historycznych postępowych tradycji szkolnictwa polskiego Odrodzenia i Oświecenia, szczegółowo omawia przemiany, jakim ulegał system szkolny w Polsce w okresie międzywojennym. Tablice i schematy przedstawiają różne postępowe projekty organizacji szkolnictwa opracowywane w okresie od 1919 r. do 1927 r. Niestety, jak stwierdza autor — „...żaden z opracowanych w tych latach projektów reformy szkolnej nie został przyjęty — inicjatorzy ich (działacze tzw. Sejmku Nauczycielskiego z 1919 r. i inni działacze społeczni) zostali zmuszeni do kapitulacji wobec narastania antydemokratycznych tendencji, reprezentowanych przez bliskie faszystowskiemu kręgi sanacji”.

Obszernie i z całą obiektywnością naświetla autor genezę i treść tzw. „reformy jędrzejewiczowskiej”, czyli pierwszej w II Rzeczypospolitej ustawy o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. Wymienia zarówno strony dodatnie nowej organizacji szkolnictwa, jak i podstawowe wady i braki tej reformy, które całkowicie przekreślały nieliczne jej strony dodatnie. Z kolei autor relacjonuje przebieg dalszej walki o postępową reformę szkolną, projekty A. B. Dobrowolskiego i Wł. Spasowskiego.

Bardzo cenny materiał, szczególnie dla dyskusji na temat projektów reformy systemu oświaty, zawiera rozdział zatytułowany *Przebudowa szkolnictwa w Polsce Ludowej* (s. 110—151). Zaczynając od pierwszych kroków po wyzwoleniu części ziem polskich w 1944 r., poprzez Ogólnopolski Zjazd Oświaty w Łodzi 1945 r. i wynikające z uchwał Zjazdu i innych przesłanek plany w dziedzinie reorganizacji szkolnictwa w Polsce, autor doprowadza swoją relację do Zjazdu Oświatowego 1957 r. i aktualnych tendencji w zakresie reformy systemu oświatowego w Polsce. Tu oczywiście urywa się relacja i kończy się część I pracy, gdyż zakończenie jej znajduje się w uchwałach dotyczących reformy systemu oświatowego w Polsce, których spodziewamy się lada dzień.

Pozostałe dwie części pracy (II i III) zawierają bogate materiały informacyjno-statystyczne, dotyczące aktualnego stanu szkolnictwa w Polsce. Materiały te zostały zestawione w taki sposób, że przedstawiają rozwój szkolnictwa w latach 1945—1959 w porównaniu do okresu przedwojennego.

Nie tylko jednak statystyka wypełnia karty tych rozdziałów. Autor wyprowadza wnioski z analizy różnych zjawisk towarzyszących budowaniu nowej sieci szkolnej w Polsce Ludowej, wskazuje na prawidłowe i błędne rozwiązania, szuka analogii w rozwiązaniach sieciowych poza granicami Polski. Bogactwo materiału informacyjno-statystycznego ogromne.

Z wywodów autora i bogatego materiału informacyjno-statystycznego wypływa wniosek, że generalna linia realizowana przez Państwo Ludowe w polityce sieciowej szkolnictwa podstawowego była słuszna, a droga, którą wybrano, jedyna.

Autor rozważa również (w cz. III) problem realizacji powszechności nauczania w Polsce. Bogaty materiał statystyczny informuje, jak przebiegała realizacja powszechności nauczania, i naświetla problemy odpadu i ódsiewu od strony organizacyjnych oraz socjologicznych przyczyn tych zjawisk. Wnioski z tych analiz skłaniają do poważnych refleksji i każą widzieć przyszłą reformę systemu oświaty

w Polsce jako główny środek prowadzący do całkowitej likwidacji istniejącego jeszcze zjawiska niepełnej powszechności nauczania w Polsce.

Część IV zawiera *Perspektywy* rozwoju oświaty na okres lat 1959—1975. Perspektywy te zależą oczywiście od ściśle już dziś wymiernych liczb obrazujących wielką dynamikę rośnięcia ilościowego roczników dzieci i młodzieży w okresie najbliższych lat. Podane w rozdziałach tej części liczby dotyczące przewidywanego rozwoju szkolnictwa w latach 1961—1965 stanowią materiał zasadniczy, chociaż może nie ostateczny, gdyż zaczerpnięte zostały ze wstępnego projektu planu 5-letniego, opracowanego w początkach 1960 r. Jak wiemy, w dalszych pracach nad planem uległy one różnym przekształceniom.

Ostatnią częścią książki są *Aneksy*, zawierające wiele dodatkowych tablic i materiałów statystycznych, dotyczących rozwoju różnych rodzajów szkół na przestrzeni lat 1945—1959.

Sądzę, że nie będzie przesadą określenie omówionej publikacji mianem poważnego i zasadniczego opracowania, niezbędnego każdemu działaczowi oświatowemu w jego codziennej pracy. Przystępność i jasność wywodów, bogactwo materiału liczbowego, przejrzystość zestawień i tablic czyni z tej obszernej publikacji (419 stron materiałów) dzieło dostępne dla każdego nauczyciela, działacza społecznego, pracownika administracji terenowej czy po prostu myślącego człowieka.

Wydaje się, że nie powinno jej braknąć w żadnej szkole, bibliotece pedagogicznej czy powszechnej, podręcznych bibliotekach instytucji kulturalno-oświatowych i społecznych. Utrudni to niewątpliwie zbyt mały nakład (7 tys. egzemplarzy), na razie pierwszy. Wydaje się, że niedługo zajdzie potrzeba wydania nakładu drugiego. Byłoby jednak dobrze, gdyby przygotowując drugi nakład przejrano dokładnie tekst i oczyszczono z trafiających się tu i ówdzie usterek korektorskich (np. s. 27, wiersz 15 od dołu).

M. PIĄTKOWSKI

MICHAŁ SZULKIN: „400 LAT WALKI O SZKOŁĘ ŚWIECKĄ W POLSCE”

„Iskry” 1960 r. ss. 228

„Biblioteka Postępowego Wychowania”, wydawana przez Towarzystwo Szkoły Świeckiej w Polsce, ma już na swoim koncie wiele publikacji popularyzujących w przystępnej formie najcelniejsze pozycje spośród dorobku naukowego i przemyślań na tematy wychowawcze postępowych myślicieli i pedagogów. Siedem wydanych już książek obejmuje następujące pozycje:

1. Władysław Spasowski: *Dziecko a społeczeństwo*
2. Bertrand Russell: *Negatywna teoria wychowania — Wychowanie a religia — Zagadnienia seksualne w wychowaniu*
3. Jerzy Broszkiewicz: *Pożegnanie z katechizmem*
4. Wiktor Chrupek: *O reformie wychowania moralnego w naszej szkole*
5. Stanisław Michalski: *O szkołę wolną*
6. Nadieżda Krupska: *Praca a wychowanie*
7. Anatol France: *Kościół a republika*.

Jako dziewiąta kolejna pozycja zapowiedziana jest książka Władysława Kozłowskiego: *O dowodach istnienia Boga*.

Osmą kolejną pozycję, którą omawiamy, stanowi książka opracowana przez Michała Szulkina: *400 lat walki o szkołę świecką w Polsce — Wybór tekstów i materiałów*.

Jest to pierwsza w literaturze polskiej antologia tekstów dotyczących dziejów walki o pełną niezależność polskiego szkolnictwa i laicki ideał wychowania w Polsce. Autor sięgnął do mało przeważnie znanych, nieraz od lat nie wznawianych, a także zgłębił archiwalnych materiałów, ukazujących — poczynając od epoki Odrodzenia aż 1939 r. — różne etapy i formy walki o świeckość wychowania w Polsce.

Praca nie jest oczywiście — i nie miała być — bynajmniej pełną historią walki o świeckość szkoły w Polsce. Także pełne opracowanie musiałyby być oczywiście dziełem wielokrotnie obszerniejszym, gdyż — na chlubę kultury polskiej — mieliśmy w ciągu naszych dziejów bardzo liczne dowody na to, że nie wszyscy ludzie pióra ulegali naciskowi obskurantyzmu i dewocji, lecz głosili śmiało myśli prawdziwie wolne i walczyli o godne człowieka wychowanie społeczeństwa. Zadanie spopularyzowania w społeczeństwie, rozsypanych na przestrzeni wieków, dowodów walki świątliwych ludzi o świeckość szkoły i wychowania w Polsce stoi jeszcze przed „Biblioteką Postępowego Wychowania” i powinno być możliwie szybko zrealizowane. Częściowym wykonaniem tego zadania będzie niewątpliwie przygotowana do druku w najbliższym czasie książka pt. *Świeckie wychowanie moralne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. Pozostałe pozycje omawiające poszczególne okresy walki o świecką szkołę w Polsce znajdują się niewątpliwie w planie wydawniczym „Biblioteki Postępowego Wychowania”.

Zanim jednak w ten sposób zostanie opracowana historia tej walki, stanowiącej jedną z najchlubniejszych kart polskiej myśli, antologia Michała Szulkina zapełnia lukę w naszej literaturze pedagogicznej i społecznej, dostarczając czytelnikom charakterystycznego, troskliwie i reprezentatywnie dobrane materiału autentycznego z poszczególnych epok i okresów.

Wybór otwiera fragment V księgi głośnego dzieła szesnastowiecznego myśliciela polskiego Odrodzenia Andrzeja Frycza Modrzewskiego *O poprawie Rzeczypospolitej*, zatytułowana: *Aby nie byli zdadni jako osły do grania na lutni*. Andrzej Frycz Modrzewski rozważa problem wyboru szkoły „wedle zdolności”, gdyż tylko taka szkoła daje wychowankom należyte przygotowanie do życia.

Wśród 42 fragmentów różnych prac na tematy związane z rolą świeckiego wychowania antologia wymienia wiele znanych powszechnie nazwisk, jak i mało znanych.

Hugona Kołłątaja: *Dlaczego szkolna edukacja poszła w pośmiewisko* — fragment z pracy pt. *Stan oświecenia w Polsce*,

Grzegorza Piramowicza: *Aby sobie i drugim stali się pożyteczni* — fragment z pracy pt. *Uwagi o nowym instrukcyi publicznej układzie...*,

Jana Śniadeckiego: *Wolność pozwolona człowiekowi najwięcej wydaje dusz wielkich*; fragment z korespondencji wielkiego filozofa racjonalisty Franciszka Dmochowskiego — *Nie mogą wychowywać ludzie skażeni przesądem*. Ostra polemika żądająca laicyzacji szkoły (wiek XVIII).

Stanisława Staszica: *Teologia od wychowania być odłączona powinna* — fragment z „Pism Pedagogicznych”,

Kazimierza Brodzińskiego: *Cierpiąłem prześladowania* — fragment *Wspomnień mojej młodości*,

Adolfa Dygasińskiego: *Usunąć wszelki przymus z wychowania* — fragment z „Pism Pedagogicznych”,

Aleksandra Świętochowskiego: *Szkoły powinny wychowywać apostołów tolerancji, nie fanatyzmu* — fragment z „Pedagogiki pozytywizmu warszawskiego”.

Izy Moszczeńskiej: *Religia w szkole* — artykuł ogłoszony w 1906 r. w „Nowych Torach”.

Wybór artykułów z prasy chłopskiej, walczącej o wolną szkołę, domagających się oddzielenia wychowania od religii. Wybór artykułów publikowanych z początkiem XX wieku. W organie Towarzystwa Wolnej Szkoły — „Wolnej Szkole” (wyd. od 1911 r. we Lwowie). Fragment odezwy KPP z 1922 r. „Do Ludu Pracującego Polski”, domagającej się m. in. szkoły świeckiej, zupełnej wolności religijnej, oddzielenia Kościoła od państwa. Wybór artykułów z „Myśli Wolnej” — organu wolnomyslicieli polskich okresu międzywojennego,

Tadeusza Boya-Żeleńskiego: *Szkolna nauka religii obrzydza religię* — fragment z artykułu pt. *Rozmyślenia przed Popielcem z 1930 r.*

Władysława Spasowskiego: *Dlaczego jest szkodliwe?* — fragment z dzieła *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkiego* (1933 r.).

Fragmenty z publicystyki „Spasowiaków”, obejmujące artykuły drukowane w „Biuletynie”, fragmenty z publicystyki „Miesięcznika Nauczycielskiego”, który ukazywał się w latach 1935—1937 jako organ lewicy nauczycielskiej.

Nie tylko jednak wymienione pozycje, ale także pozostałe fragmenty utworów wykorzystanych w antologii reprezentują prawdziwie godne człowieka oświeconego stanowiska.

W wykazie osób cytowanych w antologii widzimy szeroki wachlarz zawodów, stanów, orientacji politycznych. Mamy wśród szermierzy świeckości radykałów społecznych i humanistów, polskich jakobinów i burżuazyjnych liberałów, wreszcie całą plejadę postępowych księży: Kołłątaj, Staszic, Piramowicz.

Gdy w XX wieku do walki o świeckość szkoły włączają się socjaliści i komuniści, nie zaczynają oni w zasadzie żadnej nowej kampanii, tylko dołączają się do szeregu wielkich poprzedników, walczących o postęp, o prawo do niezafałszowanej wiedzy i nieskrępowanej myśli.

400 lat walki o szkołę świecką w Polsce przekonuje niezbitymi faktami, że wielkie dzieło laicyzacji życia społecznego i szkolnictwa nie jest wymysłem naszych czasów, lecz obiektywnym procesem historycznym. Niezależnie zatem od walorów poznawczych książka Szulkina ma ważną wymowę polityczną. To więc przede wszystkim określa wartość pracy dokonanej przez autora i jej wielką aktualność w Polsce Ludowej, mimo że pozornie dotyczy wieków dawno minionych.

Dla kogo jest przeznaczona ta książka? Głównymi jej odbiorcami będą na pewno nauczyciele, studenci pedagogiki i dyscyplin pokrewnych, działacze partii, stronnictw politycznych i organizacji społecznych oraz młodzieżowych — wszyscy ci, którym nieraz wypada mówić i pisać na tematy związane ze świecką szkołą, a którym dotychczas brakowało zwięzłego podręcznego zbioru materiałów zaczerpniętych z historii dorobku polskiej myśli pedagogicznej i oświatowej.

Książka Szulkina lukę tę wypełnia, i to w sposób naprawdę dobry i ciekawy.

M. P.

SAMORZĄD UCZNIÓW W POLSKIEJ LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ 1960 R.

Autor tego artykułu należy do pedagogów śledzących z uwagą rozwój samorządności uczniowskiej w szkołach Polski Ludowej. Nie dlatego, aby uważał, że sam fakt istnienia w danej szkole samorządu stanowi już osiągnięcie wychowawcze. Nie! Wiadomo przecież, iż istnieją samorządy ledwo wegetujące, bez wpływu na młodzież. I wiadomo, że zdarzają się samorządy o wątpliwej wychowawczo atmo-

sferze, których istnienie jest bez sensu. Ale przecież, wraz z wieloma nauczycielami i wychowawcami, sądzę, że samorząd umiejętnie pokierowany może się stać nie-
zwyczajnie wydajną metodą wychowawczą w dwóch podstawowych dziedzinach: w wy-
chowaniu społeczno-moralnym i w zaszczepianiu młodzieży potrzeby i umiejętności
wartościowego spędzania czasu wolnego. A ponieważ dobra szkoła nowoczesna —
szczególnie w naszych warunkach — wymaga właśnie skutecznego wychowania
społeczno-moralnego, a także wdrażania uczniów do chętnego wypełniania czasu
wolnego aktywnością samokształceniową oraz kulturalnymi formami rozrywki
i odpoczynku — dobrze przemyślany samorząd, nastawiony na aktywizację dzieci
i młodzieży, w tych dziedzinach staje się wyjątkowo pożytecznym i potrzebnym „spo-
sobem” szkolnym. Rzecz tylko w tym, aby wiedzieć, jakim powinien być dobry
samorząd i jak ma wychowawca nań oddziaływać, aby zwiększyć szanse obfitego
zbioru dobrych owoców wychowawczych.

Początek roku szkolnego 1960/61 przyniósł zwolennikom samorządu uczniowskiego
cztery pozycje książkowe, poświęcone temu zagadnieniu. W ostatnich latach przy-
jaciele metody samorządności musieli się zadowalać tylko zwięzłymi artykułami
ukazującymi się od czasu do czasu w tym lub owym czasopiśmie pedagogicznym —
teraz (nareszcie!) mamy druki zwarte, obfite we wzory dobrej roboty, bogate w ana-
lize wychowawcze.

A więc przede wszystkim — dwa pierwsze tomy Biblioteczki Samorządu Uczniow-
skiego. Biblioteczkę tę zainicjowała Podkomisja Samorządu Uczniowskiego Komisji
Wychowania ZNP, ale przejęła ją i samodzielnie realizuje Instytut Wydawniczy
„Nasza Księgarnia”.

Obydwa tomy Biblioteczki stanowią dwuczęściową pracę pod wspólnym tytułem
Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918—1939. Wydawca czynił jak naj-
sluszniej, poprzedzając tomy Biblioteczki — poświęcone samorządom uczniowskim
Polski Ludowej — przedstawieniem „dobrych osiągnięć z okresu dwudziestolecia
międzywojennego, i to zarówno w zakresie praktyki wychowawczej (I tom), jak
i w zakresie teorii (tom II). Spożytkowywanie dla dobra dnia dzisiejszego i dnia
jutrzejszego korzystnych osiągnięć dnia wczorajszego jest elementarną zasadą właś-
ciwego gospodarowania zarówno wartościami kultury materialnej, jak i kultury
duchowej.

Czy redaktorzy dwóch pierwszych tomów Biblioteczki dokonali trafnego wyboru
spośród dorobku niedawnej przeszłości? Czy to, co otrzymuje do rąk czytelnik,
będzie dobrze służyć potrzebom naszej dzisiejszej szkoły?

Redaktorka części I (*Z doświadczeń nauczycieli*) — Helena Kasperowicz o-
wa — zebrała w swym prawie trzystustronicowym tomie sześć sprawozdań wy-
chowawców-praktyków, którzy zorganizowali w prowadzonych przez siebie szko-
łach udane samorządy uczniowskie, osiągając przy ich pomocy znaczne wyniki wy-
chowawcze. Duża część tych autorów to kierownicy szkół podstawowych (męskich,
koedukacyjnych, żeńskich), pozostali — dyrektorzy lub nauczyciele szkół średnich
(seminarium nauczycielskiego żeńskiego oraz gimnazjów ogólnokształcących — ko-
edukacyjnego i żeńskiego). Mamy więc zadowalający wachlarz wzorów, choć odczu-
wa się brak szkoły zawodowej.

Nazwiska autorów wzbudzają zaufanie, chyba wszyscy dobrze zasłużyli się po-
stępowi naszego szkolnictwa. Władysław Przanowski to jeden z czołowych
organizatorów polskiego szkolnictwa powszechnego, a z czasem inicjator i pierwszy
dyrektor Państwowego Instytutu Robót Ręcznych; Józef Wójcik, kierownik
przodującej szkoły powszechnej przy ul. Zagórnej w Warszawie; Ludwik Ban-
dura, kierownik szkoły powszechnej w Bydgoszczy, autor doskonałej książki
Szkoła uspołeczniona, dziś profesor WSP w Gdańsku; Wanda Dzierzbicka,
wieloletnia dyrektorka znanego z dużych osiągnięć Seminarium (z czasem — liceum
pedagogicznego) im. E. Orzeszkowej w Warszawie; Natalia Nekraszowa, nau-

czynielka gimnazjum w Łucku, dziś jeden z najczynniejszych członków Podkomisji Samorządu Uczniowskiego ZNP, wreszcie redaktorka całości Helena Kasperowiczowa — dyrektorka Gimnazjum i Liceum im. J. Słowackiego w Warszawie, dziś pracownik Instytutu Pedagogiki w Warszawie.

Cóż można powiedzieć o treści tych sześciu relacji? Przede wszystkim — ogromne bogactwo i śmiałość pomysłów; jak widać, samorząd uczniowski stanowił i dziś też chyba stanowi ponętne pole dla eksperymentalnej twórczości wychowawczej. Dalej — niezwykle szeroki zakres samodzielnej aktywności uczniowskiej, obejmującej na ogół całe pozalekcyjne życie uczniowskie, związane na różne sposoby ze szkołą. Wreszcie — co najbardziej uderza — wyczuwana przez czytelnika atmosfera zaangażowania się uczuciowego i napięcia zainteresowań, towarzysząca w toku działalności samorządowej zarówno młodzieży, jak i jej wychowawcom. Tom opracowany przez Helenę Kasperowiczową spełni więc podwójną rolę: przekaże dzisiejszemu nauczycielowi nie tylko liczne „sposoby” pracy z młodzieżą, ale oddziała także na jego wyobraźnię i uczucie, doda odwagi i zachęci do własnych prób.

Tom H. Kasperowiczowej kończy się przedrukiem artykułu dra Adama Zielenicyka, profesora Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, który przeprowadził w 1931 r. analizę samorządów uczniowskich ok. 400 szkół różnego typu w Polsce.

Drugi tom Biblioteczki Samorządu Uczniowskiego (184 strony) wypełnia przedruk (z pewnymi skrótami) rozprawy Rudolfa Taubenszłaga: *Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego*, drukowanej swego czasu (1932) w Łodzi kosztem samego autora — wówczas nauczyciela łódzkiego i gorącego zwolennika samorządności uczniów. Niecodzienny to był zwolennik i propagator samorządu, wyróżniający się tym od innych, że w swej ulubionej idei wychowawczej dostrzegał przede wszystkim jej... słabe strony, braki, potknięcia! W rezultacie ta pierwsza polska próba empirycznego zbadania i opracowania teorii samorządu uczniowskiego została pomyślana i przeprowadzona tak, aby mogły ujawnić się nie tylko zalety systemu, ale także jego różnorakie niebezpieczeństwa wychowawcze.

Takie wytknąwszy sobie cele, Rudolf Taubenszlag przeprowadził zbadanie funkcjonowania samorządu w 14 przeciętnych łódzkich szkołach. Zauważmy: Taubenszlag nie badał szkół-wzorców i samorządów-wzorców, takich jak np. te, o których relacjonują autorzy tomu I Biblioteczki, lecz samorzady przeciętne, niekiedy mało udane, w szkołach przeciętnych lub nawet słabych. Równomiernie rejestrował nie tylko punkt widzenia nauczycieli i uczniów zadowolonych z funkcjonowania samorządu oraz swego w nim udziału, lecz także punkt widzenia uczniów i nauczycieli lekceważących samorząd lub niezadowolonych z niego. W rezultacie otrzymujemy teoretyczną analizę cenionej i propagowanej przez autora metody wychowawczej samorządu, która miejscami wygląda na paszkwil pedagogiczny skierowany przeciw tej metodzie. Ale to właśnie jest wielką zaletą pracy Taubenszłaga — zmusza zwolenników samorządu do czujności i ostrożności. Rozważania Taubenszłaga stanowić dziś mogą doskonały punkt wyjścia do niejednej dyskusji wychowawczej o samorządzie.

Słabą stroną rozprawy Taubenszłaga jest występujący w niej gdzieniedzie abstrakcyjny doktryneryzm pedagogiczny, nie liczący się z realiami życia szkolnego (np. autor jest przeciwny samorządowi ogólnoszkolnemu, przeciwny stosowaniu jakichkolwiek nagród i kar, nie godzi się na żadne formy sądu uczniowskiego, skłonny jest do przesadnej ingerencji w sprawy młodzieży). Natomiast bardzo silną stroną rozprawy jest podstawowa myśl: aktywizacji przez samorząd „...wszystkich uczniów razem i każdego z osobna”. Ta idea stanowi także zasadę dzisiejszej szkoły, nieufnej wobec wszelkiego koncentrowania uwagi wychowawczej na wybranej grupie uczniów.

Scharakteryzowane wyżej dwa tomy Biblioteczki Samorządu Uczniowskiego ofiarowały czytelnikowi dobre owoce z naszych niedawnych doświadczeń szkolnych. Zanim dalsze tomy tej Biblioteczki przedstawia materiał współczesny, odzwierciedlający potrzeby i doświadczenia samorządów uczniowskich Polski Ludowej — pierwszy krok w kierunku tej potrzeby czyni praca zbiorowa pod redakcją Aleksandra Lewina pt. *Dziecka w zespole*. Wprawdzie problematyka książki A. Lewina jest szersza niż omawiany w niniejszym artykule temat, jednakże co najmniej dwa spośród czterech artykułów tego zbioru poświęcone są całkowicie samorządności uczniowskiej. Są to mianowicie artykuły Wandy Rachalskiej *Rola Samorządu w kształtowaniu postawy społecznej ucznia liceum pedagogicznego* i Jadwigi Onufrowicz *Współdziałanie uczniów kl. III w procesie wychowania*.

Artykuł Wandy Rachalskiej jest oparty na materiałach zebranych z życia samorządu w bardzo trudnym wychowawczo okresie 1955—57. Autorka usiłowała rozwiązać podstawowy problem: co i jak należy czynić, aby samorząd uczniowski, będący swoistą metodą wychowawczą w rękach nauczycielstwa, był równocześnie uważany przez młodzież za jej własną, przez nią samą, dla jej własnych potrzeb powołaną organizacją. Punkt wyjścia autorki w tych sprawach ukazuje tendencje bardzo słuszne, wielokrotnie w pracy uwypuklane: samorząd to instytucja młodzieży, a nie aparat dyrekcji szkoły, nie przekaznik wytycznych i koncepcji dyrekcji. Młodzież tego właśnie pragnie, jak wykazują wypowiedzi cytowane przez autorkę. Młodzież więc od pierwszych chwil istnienia samorządu powinna mieć poczucie dużej autonomiczności swej organizacji, a inspirowanie wychowawcze pracy tej organizacji (co oczywiście jest fundamentalnym sensem pedagogicznym samorządu uczniowskiego) stanowi właśnie kluczowy problem. Łatwo podać wskazówkę ogólnikową: mądra, powściągliwa, taktowna inspiracja wychowawcy, ale jak ukonkretnić tę wskazówkę w postaci wzorców postępowania i funkcji społecznych? Autorka słusznie twierdzi, że każdy samorząd w każdej szkole licealnej musi być instytucją obejmującą nade wszystko sprawy czasowe młodzieży, takie jak sport, koła zainteresowań, turystykę itd. Tylko w powiązaniu z rozbudowaną działalnością czasową samorządu da się pomyślnie rozwiązać aktywizację uczniów w sprawach porządku szkolnego.

Przykładem właściwego rozwiązywania trudnych spraw porządkowych w liceum jest cytowana kontrola spóźnionych; kontrolują dyżurne koleżanki, ale lista spóźnionych idzie nie do nauczyciela, lecz do przedstawiciela Rady Młodzieżowej, który własną kompetencją reaguje na spóźnienia. Małe prawdopodobieństwo, aby w tej sytuacji mógł paść zarzut uwłaczający koleżeńskości działaczy Rady Młodzieżowej.

Jak się zdaje, samorzady obserwowane przez W. Rachalską, choć nasunęły jej wiele trafnych i niekiedy pięknych wychowawczo koncepcji (podsumowanych we wnioskach końcowych), nie znalazły całkowicie zadowalającego rozwiązania swej pozycji dialektycznej między społecznością koleżeńską a kierownictwem szkoły. Jak wskazują cytowane wypowiedzi, pospolitym niebezpieczeństwem wiszącym nad działaczami młodzieżowymi było niebezpieczeństwo ich wyobcowania ze społeczności uczniowskiej. Niebezpieczeństwo to groziło także niektórym Radom Młodzieżowym tych szkół. Dostrzegając to niebezpieczeństwo i pragnąc je zmniejszyć, autorka postuluje, aby samorząd uczniowski na szczeblu licealnym upodabniał się do organizacji młodzieży o możliwie szerokiej autonomii i o zakresie obejmującym przede wszystkim sprawy wolnego czasu młodzieży i jej sprawy bytowe; co się tyczy uczestnictwa samorządu w pracach porządkowych, dyscyplinarnych i dydaktycznych szkoły — bez czego istnienie samorządu uczniowskiego nie miałoby pełnego sensu wychowawczego — to sprawy z tego zakresu podlegające kompetencji samorządu powinny być przez dyrekcję szkolną wyraźnie ograniczone. Kierownic-

two szkoły może i powinno przekazać część swoich kompetencji samorządowi uczniowskiemu, ale powinna to być część ograniczona wyraźnymi ramami. Ten ograniczony, lecz konkretny zakres kompetencji należy powierzyć możliwie jak najcałkowiciej młodzieży, która powinna wiedzieć jasno, że to nie na niby, ale w rzeczywistości dyrektor oddał w jej ręce część swych uprawnień. Oczywiście, najlepsza nawet autonomia stanowić musi — jak w ogóle samorządność młodzieży w swej całości — fragment metody wychowawczej, objętej wglądem i troską wychowawcy, którego rola sprowadzi się jednak na szczeblu licealnym już niemal wyłącznie do roli doradcy — inspiratora. W pracy W. Rachalskiej wskazówki te zostały przekonywająco podkreślone.

O ile artykuł Wandy Rachalskiej stanowi rozprawę dotyczącą metod pracy samorządowej z młodzieżą starszą, rozprawę, dla której punktem wyjścia było obserwowanie kilku nienajdzielniejszych samorządów uczniowskich — to artykuł Jadwigi Onufrowicz jest relacją z bardzo udanego eksperymentu wprowadzenia propedeutyki samorządu na terenie kl. III szkoły podstawowej.

Wypracowany przez autorkę wzorzec quasi-samorządu dla dzieci młodszych klas szkoły podstawowej polega, najogólniej biorąc, na następujących składnikach. W klasie istnieje Rada Klasy złożona z kilkorga dzieci wybranych przez klasę, ale nie jest to rada do debatowania, do obradowania naśladowanego instytucje dorosłych. W tej Radzie rolę kierowniczą odgrywa wychowawca, w stosunku do którego członkowie Rady spełniają rolę pomocników, stopniowo przyuczanych do wykonywania różnych czynności społecznych. Różnica w stosunku do tradycyjnych pomocników nauczyciela wyznaczanych przez niego spośród uczniów klasy jest ta, że pomocnicy Jadwigi Onufrowicz byli do tych funkcji wysuwani przez samych kolegów i w ciągu roku kilkakrotnie zmieniali się przez ponowne wybory; ponadto wychowawca nie wyznaczał członkom Rady wykonywania czynności i zadań, lecz inspirował, zachęcał lub prowokował inicjatywę. Tak więc Rada Klasy była nie tyle instytucją porad, co instytucją przyuczającą do funkcji społecznych i takie ujęcie wydaje się niewątpliwie słuszne dla tego wieku. J. Onufrowicz słusznie stwierdza, że ten typ samorządności wymaga sporego wkładu pracy wychowawczej. Na podkreślenie zasługuje również to, że nauczycielka w żadnej fazie swej pracy nie uważa wypracowanej organizacji wychowawczej za doskonałą i trwałą — ciągle eksperymentuje, ciągle koryguje aparat funkcjonowania Rady Klasowej i jej ekspozytur.

Owe ekspozytury Rady Klasowej, stanowiące niewielkie zespołiki powoływane dla zaspokojenia określonych potrzeb, zasługują na wyliczenia zarówno ze względu na genezę ich powoływania, jak i na wybór zadań praktycznej działalności. Są to: 1. pogotowie sanitarne, które powołane zostało, gdy klasa ruszyła na wycieczkę do Kampinosu i trzeba było zabrać apteczkę; 2. pogotowie krawieckie uformowane dla potrzeb wyłaniających się raz po raz w klasie; 3. sklepik klasowy „handlujący” bezgotówkowo kilkoma najkonieczniejszymi dla ucznia pomocami szkolnymi; 4. wypożyczalnia piór, ołówków i stałówek; 5. dyżury tygodniowe — wioleńskie, umiejętnie organizujące podtrzymywanie w dzieciach wytrwałej chęci dobrego wykonawstwa.

Jeśli dodać, że poczynania społeczne dzieci z klasy J. Onufrowicz koncentrowały się na życiu klasy i nie wkraczały na teren ogólnoszkolny — będziemy mieć przed oczyma mniej więcej pełny obraz tego wzorca propedeutyki samorządu.

Drugim osiągnięciem J. Onufrowicz jest wniosek, który wysuwa ze swej pracy: „...na podstawie swoich doświadczeń i licznych obserwacji — pisze autorka — twierdzą, iż w klasie trzeciej i czwartej szkoły podstawowej poza niezmiernie rzadkimi wypadkami nie może być mowy o pewnym stałym aktywie ani o dzieciach zdecydowanie nieuspołecznionych”. Sens tego twierdzenia jest ten, że w młod-

szych klasach szkoły podstawowej każde dziecko jest potencjalnym „aktywistą”, trzeba tylko umieć aktywną postawę z niego wydobyć. Przytoczone ujęcie prowadzi do tej konsekwencji, że gdy autorka używa określenia „aktyw” i „aktywista”, ma na myśli nie instytucję społeczną i jej członków, lecz zjawisko z zakresu psychologii społecznej, które w niekorzystnych warunkach może być przytłumione, a w pomysłnych — rozwijane. Wolno przypuszczać, wyciągając dalsze konsekwencje z wniosków J. Onufrowicz, że w korzystnych warunkach wychowawczych dostrzegana przez nią powszechność aktywności społecznej może utrzymywać się także w klasach starszych i najstarszych.

Nie potrzeba wyjaśniać, jak płodne wychowawczo może być spostrzeżenie J. Onufrowicz. Niestety, w obecnym stanie wiedzy spostrzeżenie to ma tylko walor hipotezy. Podobną hipotezę wysuwał Rudolf Taubenszlag i w związku z tym żądał odpowiedniego ukierunkowania samorządów uczniowskich, ale hipoteza Taubenszлага nie miała pokrycia w konkretnych dowodach. J. Onufrowicz powołuje się wprawdzie na fakty zaobserwowane w prowadzonych przez nią dwóch klasach, ale dopóki szereg innych nauczycieli nie stwierdzi doświadczalnie faktów podobnych, wniosek o możliwości upowszechnienia wśród uczniów postawy aktywnej w życiu społecznym (szczególnie wśród uczniów starszych klas) pozostaje hipotezą. Weryfikowanie tej hipotezy przez dalsze eksperymenty wydaje się ważną potrzebą.

J. Onufrowicz może być zadowolona ze swych osiągnięć także i dlatego, że rozbudzenie aktywności społecznej dzieci w zajęciach pozadydaktycznych odbiło się na dydaktycznych pracach nauczycielki: w zajęciach tych dzieci okazywać poczynęły coraz większą inicjatywę i coraz większe pragnienie samodzielnego uczestnictwa w procesie nauczania. Klasa aktywności społecznej stawiała się równolegle klasą aktywności dydaktycznej dzieci.

Dwa pozostałe artykuły pracy zbiorowej wydanej pod redakcją Aleksandra Lewina — mianowicie artykuły Marii Pelcovej i Haliny Barankiewicz, choć nie mniej od cytowanych pożyteczne wychowawczo — nie będą na tym miejscu omówione; nie odnoszą się one bezpośrednio do samorządu.

Na zakończenie kilka uwag o pracy Zbigniewa Zaborowskiego: *Problemy wychowania społecznego w szkole*, wydanej przez PZWS. Jest to w istocie pierwsza u nas w Polsce próba opracowania nowoczesnej teorii samorządu uczniowskiego pod kątem widzenia psychologii społecznej. Próba oparta zarówno o literaturę psychologiczno-społeczną, jak i o własne doświadczenia autora, w szczególności o jego eksperyment naturalny, zrealizowany przed kilkoma laty w klasie III Liceum Pedagogicznego w Różanie¹. Autor dokonał w swej książce nie tylko przedstawienia

¹ Pierwszą relację o swych doświadczeniach w Różanie podał Zb. Zaborowski w artykule „Z doświadczeń nad kształtowaniem kolektywu w kl. III liceum pedagogicznego”, drukowanej w odczytach pedagogicznych pod red. Józefa Kozłowskiego: „Z zagadnień kształcenia i doskonalenia nauczycieli”, Warszawa PZWS 1959 str. 10—43. Eksperyment Zaborowskiego ma ten swoisty charakter, że zasada samorządności objęła w nim nie tylko czynności pozalekcyjne, ale i proces lekcyjny (głównie przez realizację nauczania systemem grupowym). Ponadto osiągnięciem Zb. Zaborowskiego jest udowodnienie, iż szczerść stosunków wychowawczych między wychowawcą a uczniami, poddana próbie w walce ze złem moralnym i ujemnymi przejawami życia społeczności uczniowskiej — wytrzymała pomyślnie tę próbę na poziomie starszej młodzieży. Wreszcie odkryciem Zb. Zaborowskiego z zakresu socjotechniki wychowawczej jest użycie systemu grupowego jako czynnika reintegracji zespołu, choć jeden ze szczegółów tej socjotechniki — rozbijanie niepożądanych grup — budzi wątpliwości. Tytuł omawianego artykułu Zaborowskiego („Z doświadczeń nad kształtowaniem kolektywu klasy”) jest za skromny: autor w swym eksperymencie nie tylko wypracował technikę kształtowania kolektywu uczniowskiego — lecz skutecznie wdrażał młodzież licealną w postawę i nawyki działacza społecznego.

wybranych wyników obcych badań i umiejętnej adaptacji niektórych z nich do warunków polskich, ale wypróbował kilka doskonałych własnych pomysłów, wyciągając w oparciu o nie szereg bardzo pożytecznych i pobudzających intelektualnie uogólnień teoretycznych (np. problem dziecka odrzuconego przez zespół, problem reintegracji grupy, problem spożytkowania wychowawczego grup nieformalnych w klasie).

Dodać zresztą trzeba, że pierwsze rozdziały książki są słabsze od dalszych. I słabo wypadła analiza środowiskowych przyczyn trudności wychowawczych. Do najlepszych natomiast należą rozważania o rozwoju stosunków społecznych w klasie (rzecz korzystnie skorygowana w stosunku do ujęcia z 1959 r.) oraz o głównych rodzajach trudności wychowawczych na tle współżycia. Specjalnie korzystnie przedstawia się rozdział omawiający samorząd ogólnoszkolny, przy czym zarówno podawane przez autora przykłady, jak i oparte na nich uogólnienia odnoszą się do lat 1957—1960, czyli do naszej aktualnej rzeczywistości szkolnej.

Rok 1960 — biorąc pod uwagę fakty wydawnicze — sprzyjał organizowaniu zajęć pozalekcyjnych, rozszerzających funkcję szkoły na szeroki front aktywności wychowawczej.

A. KAMINSKI
Łódź

**B. HORNOWSKI: „PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY KSZTAŁTOWANIA
POGLĄDÓW NA ŚWIAT DZIECI I MŁODZIEŻY”
PWN, Poznań 1959 ss. 173**

I. INFORMACJA

Praca składa się z dwóch części: w pierwszej, *Podstawy teoretyczne*, autor omawia istotę i strukturę światopoglądu oraz podejmuje próbę psychologicznej analizy procesu kształtowania się przekonań dziecka w procesie poznawania przez nie rzeczywistości. W drugiej części, *Części materiałowej*, B. Hornowski przedstawia kolejne etapy i sposoby kształtowania poglądu na świat: małego dziecka, przedszkolnego oraz ucznia niższych i starszych klas szkoły podstawowej, posługując się materiałem empirycznym, zebrany głównie dzięki obserwacjom, a częściowo również na podstawie rozmów z dziećmi w wieku od 3 do 14 lat.

Przez światopogląd rozumie autor zwarty system poglądów i przekonań, wyrażających stosunek człowieka do przyrody i społeczeństwa, określający jego postępowanie. W strukturze światopoglądu wyodrębnia przy tym następujące podstawowe elementy: 1) wiedzę, tj. zdobyte przez jednostkę wiadomości o przyrodzie i społeczeństwie; 2) uformowane przez nią poglądy, zawierające interpretację tych wiadomości; 3) przeżycia emocjonalne, związane z poznawaniem rzeczywistości i formułowaniem poglądów, oraz 4) przekonania jako pewne sądy (oceny), dotyczące uformowanych poglądów. Autor zaznacza, iż wydzielenie poszczególnych elementów w strukturze światopoglądu jest sprawą umowną, ułatwiającą jedynie analizę, a że w rzeczywistości elementy te są ze sobą jak najściślej powiązane i tworzą integralną całość.

W kontekście dotyczącym przekonań Hornowski nazywa światopogląd takim zespołem przekonań, w którym zawarte są najwyższe wartości, to jest ideały ujmujące najważniejsze zagadnienia ogólnoludzkie, i wyjaśnia, że do ukształtowania

danego systemu przekonań światopoglądowych niezbędne są poglądy uformowane na podstawie zdobytej wiedzy oraz związane z nimi przeżycia emocjonalne. Przekonania wpływają w sposób istotny na wolę i charakter oraz postawy i działania człowieka, który dąży tym samym do realizacji swoich poglądów i ideałów. Przy okazji autor polemizuje z trzema idealistycznymi i jednostronnymi teoriami przekonań, które sprowadzają przekonanie do prostego zjawiska psychicznego danego w doświadczeniu wewnętrznym i będącego bądź połączeniem lub rozłączeniem przedstawień (teoria allogenetyczna), bądź odrębną od samych przedstawień wiarą w istnienie (czyli sądem o istnieniu) czegoś (teoria idiogenetyczna), bądź wreszcie przeżyciem emocjonalnym, a nie procesem intelektualnym (pogląd M. Kreutza). Ze swej strony Hornowski twierdzi, że przekonanie jest swoistą formą odzwierciedlenia w mózgu ludzkim obiektywnej rzeczywistości. Podstawę tego odzwierciedlenia stanowią wprawdzie procesy poznawcze, lecz wzmacniają je procesy emocjonalne oraz woluntarne, które ułatwiają przejście do czynu.

Fizjologiczną podstawą światopoglądu jest, zdaniem autora — starającego się oprzeć w danym wypadku na pawłowowskiej fizjologii — skomplikowany system związków czasowych, utworzonych w korze mózgowej, oraz reakcje pozytywne i negatywne, wchodzące w strukturę stereotypu dynamicznego. Od strony zaś treściowej światopogląd każdego człowieka stanowi odbicie w jego indywidualnej świadomości światopoglądu społecznego, właściwego danej epoce historycznej, danemu środowisku itp.

Ponieważ niezbędnymi warunkami kształtowania się trwałego systemu poglądów i przekonań, będącego fundamentem światopoglądu, jest opanowanie podstaw nauki i formowania się przekonań, dlatego w *Części materiałowej* autor rozpatruje szczególnie właśnie oba te procesy na różnych etapach ich rozwoju. Materiały empiryczne, z których B. Hornowski czerpie konkretne przykłady dla ilustracji swoich wywodów, zostały zebrane w latach 1952—55, pod jego kierunkiem, przez dziesięciosobowy zespół studencki. Grupa ta prowadziła obserwacje nad kształtowaniem u dzieci poglądu na świat — w środowisku rodzinnym oraz w przedszkolu i szkole — na zajęciach (lekcjach) z języka ojczystego i przyrody.

Streszczając zasadniczy nurt rozważań autora, można by poszczególne etapy „światopoglądowego rozwoju” dzieci i młodzieży scharakteryzować w skrócie, jak następuje:

1. W okresie wczesnego dzieciństwa dziecko poznaje obiektywną rzeczywistość w działaniu, przy czym poznanie jego ma charakter bezpośredni, zmysłowy, konkretno-obrazowy, oparty przede wszystkim o funkcjonowanie pierwszego układu sygnałów. W tym okresie dziecko zdobywa pierwsze wiadomości o otaczającym świecie, rodzą się w nim również zaczątki podstaw społecznych.

2. Poprzez różnorodne zajęcia w przedszkolu, zwłaszcza z przyrody i mowy ojczystej, dziecko nabywa wiele nowych wiadomości o otaczającym je bezpośrednio świecie i wiele doświadczeń życiowych, będących głównie i nadal wynikiem działania pierwszego układu sygnałów. Jednakże dzięki stopniowemu rozwojowi także drugiego układu sygnałów dziecko zaczyna już uogólniać swoje spostrzeżenia i wyobrażenia. Jego pogląd na świat jest w tym okresie dosyć ubogi i prymitywny, ponieważ procesy poznawcze są jeszcze słabo rozwinięte, a jednocześnie silnie zabarwione przeżyciami emocjonalnymi. Godzi się tu wtrącić, że autor polemizuje z wywodzącą się z teorii Levy Brühla koncepcją Piageta o przedprzyczynowym i prelogicznym myśleniu dziecka w okresie przedszkolnym. Hornowski powołuje się między innymi na krytykę poglądów Piageta podjętą w pracy F. Kwiatek pt. *Kształtowanie prawidłowego myślenia na zajęciach przyrodniczych w przedszkolu* (Wrocław 1956). Kwiatek zbadała 73 dzieci w różnym wieku przedszkolnym, na terenie czterech różnych przedszkoli, zadając im pytania podobne do stawianych

w badaniach Piageta. Okazało się, że źródłem nieprawidłowego myślenia dziecka jest po prostu brak wiedzy i odpowiedniego oddziaływania.

3. Na szczeblu niższych klas szkoły podstawowej dziecko dostrzega już proste związki panujące wewnątrz zjawisk przyrodniczych i społecznych. Zaczyna rozumieć, że rzeczywistość jest poznawalna, a zdobycze nauki służą potrzebom ludzi. I w tym okresie dziecko posiada jeszcze mały zakres wiedzy i doświadczeń życiowych. Na głębszą analizę zjawisk nie pozwala mu słaby rozwój wyższych procesów myślowych. Jednakże pojawiające się już ich zaczątki oraz rozwój aktywnej postawy dziecka wobec otaczającego środowiska zaczynają stopniowo wpływać na rozszerzanie i pogłębianie treści jego poglądów i przekonań, w dalszym ciągu silnie zabarwionych emocjonalnie i uzależnionych od poglądów i przekonań dorosłych.

4. W klasach V—VII, dzięki wszechstronnemu rozwojowi procesów poznawczych, uczniowie zaczynają wnikać w istotę zjawisk przyrodniczych i społecznych. Rozwój myślenia i uczuć oddziaływa przeważnie na kształtowanie się ich poglądów i przekonań, które stają się pełniejsze i trwalsze. Pojawia się już pewien zespół poglądów i przekonań stanowiących podstawę światopoglądu.

II. UWAGI KRYTYCZNE

„Dotychczasowe prace psychologiczne, zajmujące się problematyką światopoglądu — pisze B. Hornowski — były przeważnie oparte na materiałach zeznaniowych, subiektywnych, takich jak ankiety, dzienniki, biografie i autobiografie”.

Ma tu na myśli przede wszystkim *Religionspsychologie* E. Starbucka (Lipsk 1909) i *Doświadczenia religijne* W. Jamesa (ostatnie wydanie polskie: Warszawa 1958), a z prac polskich *Psychologię wieku dojrzewania* S. Baleya (Lwów—Warszawa 1932) oraz *Psychologię światopoglądu młodzieży* S. Szumana, J. Pietera i H. Weryńskiego (Warszawa—Lwów 1933), natomiast pomija K. Jaspersa *Psychologie der Weltanschauungen* (1919) i W. Witwickiego *Wiarę oświeconych* (po franc. 1939, po polsku 1959).

Pracom tym przeciwstawia Hornowski polskie psychologiczno-pedagogiczne pozycje powojenne (zajmujące się bezpośrednio lub pośrednio problemem kształtowania światopoglądu), które wykorzystują założenia metodologii marksistowskiej¹. Jednocześnie jednak stwierdza, iż brak jest dotąd szerszej pracy, która omawiałaby psychologiczne podstawy kształtowania naukowego poglądu na świat wśród dzieci i młodzieży.

Książka autora wypełnia w pewnym stopniu właśnie tę lukę w literaturze naukowej i na tym polega duża zasługa B. Hornowskiego.

Mam osobiście wątpliwość, w jakim stopniu — wypełniając ogólnie swą lukę — udało się autorowi zarazem spełnić dwa cele szczegółowe, jakie sobie wyznaczył: 1) prześledzić proces kształtowania się poglądu na świat u dzieci w środowisku rodzinnym, przedszkolu i szkole oraz 2) wykazać, na jakich podstawach psychologicznych opiera się on. Można bowiem mówić w pracy psychologicznej o śledzeniu jakiegoś procesu psychicznego i badaniu jego psychologicznego mechanizmu chyba tylko wtedy, gdy cały przebieg danego procesu obserwuje się u tych samych osobników, a nie wtedy, gdy poszczególne jego odcinki bada się u różnych dzieci, jak to właśnie czyni autor. Oczywiście i takie obserwacje typu poprzecznego (w odróżnieniu od tzw. badań podłużnych) są pożyteczne, nie można ich jednak nazywać śledzeniem procesu. Ponieważ zaś badanie psychologicznych podstaw jakiegoś procesu możliwe jest dopiero w oparciu o jego dobrą znajomość, przeto

¹ K. Bergman: *Jak kształtujesz przekonania twego dziecka*. Warszawa 1954; F. Kwiatek: *Kształtowanie prawidłowego myślenia na zajęciach przyrodniczych w przedszkolu*. Wrocław 1956; M. Pleśniarska: *Jak walczyć o naukowy światopogląd młodzieży*. Warszawa 1956.

również i owe drugie zadanie nie było wykonalne w założonych przez autora warunkach badawczych.

Co więcej, myli się autor nazywając tu i ówdzie (np. na s. 6) drugą część swojej książki badawczą i utrzymując, że na podstawie przeprowadzonych obserwacji i badań dokonał analizy procesu kształtowania się poglądu na świat dzieci i młodzieży. Wszak przez analizę materiału badawczego rozumie się nie ilustrowanie przy jego pomocy tez zaczerpniętych skądinąd, jak to się dzieje w recenzowanej pracy, lecz — przeciwnie — wywodzenie twierdzeń z samego materiału.

Pragnąc udokumentować ten zarzut, przyjrzyjmy się dowolnie wybranemu fragmentowi Części *materiałowej*. Niech dotyczy on na przykład „kształtowania systemu poglądów i przekonań na lekcjach biologii w starszych klasach szkoły podstawowej” (s. 140—146). Poprzedza go, pozbawiony wzmianek o materiale badawczym, natomiast obfitujący w tezy ogólne i szczegółowe (m. in. pochodzące z oprac. S. Szumana, S. Baley i L. Mościskiej) paragraf pt. *Wszechstronny rozwój procesów poznawczych* (s. 137—139). Na s. 140 autor omawia problematykę światopoglądową w programie nauki biologii, po czym na pozostałych 5 stronach (jeśli nie liczyć podsumowania) rozważa kolejno dwa problemy: 1) wzajemną zależność organizmu i środowiska oraz 2) przyswajanie przez uczniów pojęcia ewolucji. Jednakże i na tych pięciu stronach znajdujemy tylko bardzo skrótowy opis pewnych zabiegów dydaktycznych nauczycieli biologii na kilku cyklach lekcyjnych, podczas których uczniowie zwracali uwagę: na zależność budowy zawiłca i sasanki od środowiska; na współzycie ryb i ptaków; na podobieństwo pewnych istotnych cech różnych roślin; wreszcie na ewolucję w świecie zwierzęcym i zwierzęce pochodzenie człowieka. Opis ów przeplatany był przy tym uogólniającymi uwagami autora. Jest rzeczą jasną, że już sama mnogość poruszanych na tych kilku stronach zagadnień uniemożliwia psychologiczną analizę materiału badawczego, który w tych warunkach pełnić może jedynie i w najlepszym razie funkcję ilustracyjną, zupełnie drugorzędą, a więc pomocniczą w stosunku do tez wypowiedzianych przez autora, który nie podaje ani iloma protokołami lekcyjnymi rozporządzał, ani jak dokonywał ich analizy, ani nawet — w przypadku omawianego tutaj fragmentu — nie przytoczył konkretnych uczniowskich wypowiedzi (choć i te nie świadczyłyby, oczywiście, jednocześnie o sukcesie danych nauczycieli w światopoglądowym wychowaniu uczniów).

Na ilustracyjną głównie rolę materiału badawczego w przypadku pracy Hornowskiego wskazuje również niejasny stosunek, jaki zachodzi między obu częściami książki: teoretyczną a materiałową.

Innym przykładem wytkniętej wyżej nieadekwatności wyników do zamierzeń jest w książce Hornowskiego przywiązywanie nadmiernej wagi do wypowiedzi badanych, mimo iż sam autor zarzuca swoim poprzednikom, iż opierali się na materiałach o charakterze subiektywnym. W przeciwnym razie nie spotykałibyśmy się w pracy z faktami wyciągania z wypowiedzi dzieci bezpośrednich wniosków o ich przekonaniach, jak to ma miejsce na przykład na s. 126, gdzie w oparciu o kilka pozytywnych głosów dzieci w trakcie pogadanki o spółdzielniach produkcyjnych autor konkluduje, że tego rodzaju wypowiedzi świadczą o tym, iż w świadomości dziecka zaczyna się kształtować przekonanie o zamożności i lepszym życiu ludzi w spółdzielniach produkcyjnych, co jest następstwem lepszej uprawy ziemi i organizacji pracy. Wnioskowanie takie dowodzi, że pisząc pracę autor nie wziął dostatecznie pod uwagę zasadniczego postulatu metodologicznego, obowiązującego przy badaniu tak złożonego procesu, jakim jest kształtowanie się poglądu na świat, postulatu ustawicznej konfrontacji wypowiedzi z odpowiednią działalnością osób badanych. Ta ostatnia okoliczność wydaje się też tłumaczyć całkowicie pominięcie w rozważaniach autora nierozważnych przeciwieństw w naszym życiu, choć niewątpliwie trudniejszych

przypadków, kiedy to oddziaływanie na dziecko ze strony szkoły i domu idzie całkiem różnymi, a nawet przeciwstawnymi sobie, drogami (por. w tym względzie wzmiankowaną już recenzję z „Życia Szkoły”).

Praca Hornowskiego powstała w głównych zrębach dobrych kilka lat temu, nie jest także wolna od uproszczeń charakterystycznych dla okresu przesadnej pawłowizacji psychologii. Oto autor utrzymuje na przykład na s. 16, iż: „...opierając się na nauce Pawłowa o dwóch układach sygnałów możemy wyjaśnić, jakie fizjologiczne mechanizmy zachodzą w korze mózgowej w procesie kształtowania się naukowego poglądu na świat”. W rzeczywistości psychologowie mogą co najwyżej snuć na ten temat pewne przypuszczenia, nie są zaś w stanie twierdzić coś z całą pewnością nawet na temat fizjologicznego podłoża procesów psychicznych o wiele prostszych, np. uczuć. Oczywiście, o ile nie zadowala ich samo używanie języka fizjologii i chcą dowieść czegoś więcej ponad to, że procesy psychiczne mają charakter materialny.

Wątpliwości natury terminologicznej rodzi w czytelniku nie tylko pewne „przepawłowizowanie” języka. Wynikają one również przy konfrontacji definicyjnych założeń autora z treścią książki. Jeśli zdefiniowało się światopogląd jako zwarty, trwały i w dodatku określający postępowanie systemu poglądów i przekonań wyrażających stosunek człowieka do przyrody i społeczeństwa, to czy słusne było operowanie tym terminem na przestrzeni całej pracy dotyczącej dzieci i młodzieży od lat 14—15? Wszak nawet u tych 14—15-letnich chłopców i dziewcząt, jak stwierdza Hornowski, przejawia się dopiero pewien zespół poglądów i przekonań, stanowiących podstawę światopoglądu (podkreślenia moje — R. R.). Czy wobec tego nie byłoby właściwiej mówić raczej tylko o kształtowaniu się zaczątków, podstaw poglądu na świat?

Niejasna jest również rola, jaką wyznacza autor przekonaniom i podstawom w całości problematyki światopoglądu. Zresztą tych ostatnich nigdzie nie definiuje. Skoro zaś przekonania mają głównie charakter poznawczy (por. informacyjną część niniejszej recenzji), to czy nie należało obok nich wprowadzić niejako „oficjalnie” do definicji światopoglądu także pojęcia postawy. Wydaje się, że wobec głównie intelektualnego charakteru przekonań pojęcie postaw (o przewadze elementów uczuciowych i czynnościowych) mogłoby oddać — przy sprecyzowaniu jego roli — duże usługi w rozważaniach autora. Nie mówiąc już o tym, że zwróciłoby, być może, jego uwagę na bogatą, a w książce całkowicie pominiętą, literaturę amerykańską o postawach, jak również radziecką o motywach uczenia się.

Na marginesie spraw terminologicznych, związanych z rolą przekonań i postaw w kształtowaniu się światopoglądu, warto wskazać na jedną jeszcze komplikację, nie dość zaakcentowaną w definicyjnych założeniach pracy. Tę mianowicie, że — zaliczając przekonanie wyłącznie do ogólnej klasy procesów psychicznych — nie popełnia się wprawdzie błędu, jako że wszelkie fakty czy zjawiska psychiczne rozwijają się w czasie, a więc są procesami, jednakże zapoznaje się wówczas (przynajmniej w definicji) to, że pewne procesy, powtarzające się, stają się z czasem cechami psychicznymi, właściwościami osobowości, reagującej dzięki nim na określone sytuacje w określony sposób. A to przecież jest właśnie dla rozważań i badań nad światopoglądem szczególnie istotne...

W recenzji poświęcono wiele miejsca metodologicznym i merytorycznym niedostatkom pracy B. Hornowskiego jedynie po to, aby ukazać złożoność i trudność psychologicznej problematyki rozwoju i kształtowania światopoglądu. Praca autora jest poważnym pionierskim wprowadzeniem w zagadnienie mimo wszelkie braki, jakie łatwo jej wytykać z perspektywy roku 1960.

KAROL KOTŁOWSKI: „SZKOŁA ANGIELSKA PO DRUGIEJ WOJNIE ŚWIATOWEJ”

PZWS 1960 r. ss. 172

W okresie wzmożonego — dzięki dyskusjom nad projektami reformy systemu oświatowego w Polsce — zainteresowania społecznego problematyką oświatową, każda pozycja bibliograficzna z tej dziedziny zaspokaja jakieś pilne zamówienie społeczne. Dotyczy to przede wszystkim tych pozycji, które informują o sytuacji w dziedzinie oświaty i szkolnictwa poza granicami naszego państwa. Ta dziedzina bowiem — trzeba tu wyraźnie powiedzieć — jest szczególnym odcinkiem zainteresowań oświatowych społeczeństwa.

Mimo pojawiających się tu i ówdzie (głównie w czasopismach pedagogicznych) fragmentarycznych i niesystematycznych informacji o szkolnictwie poza granicami Polski — brak nam pełniejszych materiałów z tej dziedziny.

A przecież jest to dziedzina, w której spotykamy ogromną różnorodność rozwiązań i koncepcji oświatowych, różniących się wzajemnie od siebie często w sposób diametralny. I wcale nie ma tu zasady, że „co kraj, to obyczaj”, bo zdarza się, jak np. w Szwajcarii czy w Anglii, że w jednym kraju istnieje i jest realizowanych szereg równoległych koncepcji ustrojowo-organizacyjnych szkolnictwa. Kapitałna wprost dla ilustracji zagadnienia różnorodności form oświatowych występujących w Anglii jest następująca wypowiedź angielskiego działacza oświatowego: „Jeżeli Brytyjczyk usiłuje poznać wychowawczy system swego kraju, czyni krok nierozważny: jeżeli to czyni cudzoziemiec, popełnia szaleństwo...”

Na to szaleństwo odważył się Karol Kotłowski w pracy pt. *Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej*, PZWS 1960.

Najważniejszą trudnością na drodze do poznania brytyjskiego systemu oświatowego jest zdaniem autora fakt, że szkół angielskich nie kształtują akty państwowe w tym sensie, jak to przeważnie dzieje się na kontynencie. Historycznie rzecz biorąc, na Wyspach Brytyjskich obserwujemy proces odwrotny do tego, jaki od czasów Oświecenia odbywał się w całej pozostałej części Europy, gdzie szkolnictwo rozwijało się coraz bardziej w kierunku centralizacji. W Anglii działało się inaczej; państwo pozostawiło sprawy oświaty wyłącznie inicjatywie kościołów, stowarzyszeń religijnych i charytatywnych, związków rzemieślniczych i kupieckich oraz osób prywatnych, zachowując w stosunku do tych spraw przysłowiowe „splendid isolation”. Na dobrą sprawę, gdyby ktoś chciał odtworzyć dokładnie rozwój i stan współczesnego szkolnictwa Wielkiej Brytanii, powinien by opisać historię każdej szkoły i każdej instytucji oświatowej i wychowawczej z osobna.

Autor wybrał inną drogę, gdyż tamta niewątpliwie wyprowadziłaby go na manowce. Dokonał selekcji faktów zaobserwowanych i zarejestrowanych w czasie pobytu w Anglii, po czym zestawił je w taki sposób, by stały się zrozumiałe dla polskiego czytelnika przez skonfrontowanie ich ze zjawiskami znanymi z naszej, polskiej rzeczywistości. Stałe zestawianie: „oni — my”, „u nich — u nas”, „dlaczego u nich tak — a u nas inaczej?” — oto sposób myślenia, który autor narzucił czytelnikowi, i chyba słusznie, bo w ten sposób „inność” tego, co jest w Anglii, staje się nam bardziej zrozumiała, a i nasz system oświatowy staje się nam bardziej zrozumiały i bliższy nie tylko sercu, ale i rozsądkowi.

Książkę otwiera rozdział zatytułowany *Państwo i szkoła w historii*, w którym autor dokonuje przeglądu dziejów szkolnictwa angielskiego od pierwszej szkoły, założonej w 598 r. w Canterbury, do II wojny światowej.

„Dziś” szkolnictwa angielskiego otwiera uchwalony w 1944 r. Akt Edukacyjny, będący wynikiem głębokich przemian społecznych, jakie zaszły w Wielkiej Brytanii przy końcu okresu międzywojennego i w czasie ostatniej wojny. Akt Edukacyjny determinujący powojenną organizację szkolnictwa angielskiego omawia autor

w następnych rozdziałach książki, analizując wszystkie szczeble organizacji szkolnictwa od żłobków i przedszkoli do form organizacyjnych bardzo zróżnicowanego szkolnictwa średniego.

Osobne rozdziały poświęca autor kształceniu pozaszkolnemu, problemowi religii w szkole angielskiej, teorii pedagogicznej w Anglii i nauczycielowi angielskiemu.

Ze względu na wyraźną odrębność systemu szkolnego obowiązującego w Szkocji, szkolnictwu temu poświęca osobny rozdział. Pracę zamykają dane biograficzne kilkunastu postaci, które odegrały ważną rolę w ukształtowaniu się angielskiej teorii pedagogicznej czy praktyki szkolnej oraz obszerna bibliografia tematu.

Co uderza przede wszystkim polskiego czytelnika przy czytaniu książki Kotłowskiego? Obraz szkolnictwa angielskiego, przedstawiony przez niego w sposób syrytyczny, czyni wrażenie dziwnej mieszaniny czegoś nowego i żywotnego z obumierającym. To wielkie poszanowanie tradycji przez Brytyjczyków znajduje odzwierciedlenie w trafnym sformułowaniu Herberta Spencera, 19-wiecznego angielskiego filozofa, socjologa i pedagoga: „...stare musi istnieć tak długo, dopóki nowe nie jest jeszcze gotowe; ten wieczny kompromis jest nieodzownym towarzyszem wszelkiego normalnego rozwoju”.

Bardzo to angielska zasada, potwierdzona w tysiącach przejawów życia tego wspiarskiego społeczeństwa.

Dla nas, narodu, który buduje socjalizm, zasada ta brzmi jednak niezyciowo.

Sądzę, że warto przeczytać pracę Kotłowskiego. Powinni to zrobić przede wszystkim nauczyciele, studenci pedagogiki, uczniowie wyższych klas liceów pedagogicznych i ci wszyscy, którym bliskie są sprawy szkoły polskiej.

Może lepszą im się wyda nasza polska szkoła?

M. P.

WARD S. MASON: „THE BEGINNING TEACHER”

Washington Department of Health Education and Welfare 1958

Wymieniona powyżej publikacja jest sprawozdaniem oficjalnym z badań statystycznych przeprowadzonych nad początkującymi nauczycielami. Wybrano grupę reprezentacyjną 9428 nauczycieli, którzy w roku szkolnym 1956/57 rozpoczęli pracę w zawodzie nauczycielskim. Badania takie wydają się w Ameryce szczególnie ważne, ponieważ od drugiej wojny światowej odczuwa się tam brak nauczycieli i stały odpływ kwalifikowanych nauczycieli do innych zawodów. Fakt ten w związku z coraz większymi postępami Związku Radzieckiego w nauce i technice budzi w społeczeństwie amerykańskim coraz większe zaniepokojenie.

Wśród rozpoczynających pracę nauczycieli zanotowano 37% mężczyzn i 64% kobiet. Ich średni wiek wynosi 25,5 lat dla mężczyzn, 22,8 lat dla kobiet. Wśród mężczyzn 64% jest żonatych, wśród kobiet 41%. Liczba rozpoczynających pracę w szkole podstawowej wynosi 56%, w tym 21% mężczyzn, w szkole zaś średniej 44%, w tej liczbie 59% mężczyzn. Feminizacja więc zawodu nauczycielskiego posunęła się dalej w szkole podstawowej. Liczba kobiet rozpoczynających pracę w zawodzie nauczycielskim jest wyższa w stanach o wysokim uprzemysłowieniu i daleko posuniętej urbanizacji aniżeli w stanach południowych o przewadze rolnictwa.

Jedynie 76% kobiet i 68% mężczyzn rozpoczęło pracę po ukończeniu 4-letniego kolegium nauczycielskiego (teachercollege), obowiązującego w Stanach Zjednoczonych typu zakładu kształcenia nauczycieli, lub po odbyciu studiów wydziału uni-

wersyteckiego kształcącego nauczycieli. Pozostali nauczyciele napłynęli do zawodu bez przygotowania pedagogicznego po uprzednim wykonywaniu innego zawodu. Różny więc jest poziom przygotowania naukowego: 58% miało stopień akademicki bakałarza, 28% posiadało jeszcze dalsze studia, jednak zaledwie 5% zakończyło je uzyskaniem stopnia magistra („master”). Wśród początkujących nauczycieli nie było ani jednego ze stopniem doktora. 14% nie miało stopnia bakałarza. Kobiety mają na ogół lepsze przygotowanie od mężczyzn. Najniżej kwalifikowanych nauczycieli spotyka się w stanach południowych, zwłaszcza w tamtejszych „jednoklasówkach” — 71% nauczycieli nie ma stopnia akademickiego. Wykształcenie początkujących nauczycieli jest też różne pod względem jakości, zaledwie 59% odebrało w szkole wyższej wykształcenie pedagogiczne.

Istnieją też dość znaczne różnice w płacach młodych nauczycieli. Przeciętne uposażenie roczne wynosi 3600 dolarów, jednak w szkole średniej jest ono przeciętnie o 100 dolarów wyższe, a kobiety zarabiają przeciętnie o 200 dolarów mniej od swych kolegów. Nauczyciele na wsi otrzymują też 10% mniej niż nauczyciele w mieście. Obok tego występuje w płacach dość duże zróżnicowanie regionalne. Najwyższe uposażenia dla początkujących nauczycieli wypłacane są w stanach zachodnich, wynoszą tam 4000 dolarów rocznie, natomiast najniższe są w stanach południowych — 2750 dolarów. Dla porównania warto nadmienić, że pensja początkującego inżyniera wynosi 4980 dolarów, pracownika z wyższym wykształceniem pracującego w handlu 4400 dolarów. W innych zawodach jest też szybszy awans pieniężny aniżeli w zawodzie nauczycielskim. Ten niekorzystny start sprawia, że w zawodzie nauczycielskim występuje chronicznie już deficyt kwalifikowanej kadry.

W badaniach uwzględniono też czas, jaki początkujący nauczyciele poświęcają na wykonywanie zawodu. Wzięto przy tym pod uwagę nie tylko godziny lekcyjne, ale i czas przeznaczony na przygotowanie się do lekcji i poprawianie zadań uczniowskich. Czas ten wahał się od 45,4 do 50,8 godzin tygodniowo, wyniósł przeciętnie 46,7 godzin dla szkoły podstawowej, 48,9 godzin dla szkoły średniej.

Na koniec jeszcze kilka słów o nastrojach nauczycieli amerykańskich. Otóż 81% nauczycieli zaczynających pracę myśli o porzuceniu zawodu w ciągu najbliższych pięciu lat. Jako przyczynę swej decyzji wymieniają niskie uposażenie i małe widoki na awans. Wiele jednak kobiet zamierza zawód nauczycielski porzucić przejściowo na okres wczesnego małżeństwa i macierzyństwa, a po odchowaniu dzieci wrócić do pracy w szkolnictwie. Łagodzi to nieco obraz statystyczny, bo o definitywnym opuszczeniu zawodu marzy 51% zatrudnionych, w tym częściej matematycy i przedstawiciele nauk ścisłych aniżeli humaniści, częściej kobiety (66%) aniżeli mężczyźni (25%).

L. BANDURA

**JAMES DEESE: „THE PSYCHOLOGY OF LEARNING”
PSYCHOLOGIA UCZENIA SIĘ**

Second Edition New York 1958 McGraw-Hill ss. 367

1. INFORMACJA O AUTORZE. CHARAKTERYSTYKA OGÓLNA
RECENZOWANEJ KSIĄŻKI

Książka Jamesa Deese'a, pt. *Psychologia uczenia się*, jest dziełem wybitnego amerykańskiego znawcy zagadnień nauczania i uczenia się, teoretyka i praktyka w jednej osobie, autora około 30 prac eksperymentalnych i wieloletniego profesora psy-

chologii i teorii nauczania. Prowadząc prace badawcze w „laboratorium zachowań się uwarunkowanych” Uniwersytetu Indiana współpracował z Kellogiem, Skinnerem, Lazarusem, którzy wnieśli poważny wkład do nauki zajmującej się problematyką uczenia się. Początkowo badał głównie mechanizmy fizjologiczne uczenia się zwierząt. Ostatnio zajmuje się przede wszystkim problematyką uczenia się pojęciowo-słownego, jak również problematyką skłonności i motywów uczenia się. Jako profesor psychologii pedagogicznej, James Deese ukierunkowywał studentów przy przeprowadzaniu szczegółowych badań nad procesami uczenia się, uzupełniając w ten sposób własne dotychczasowe prace eksperymentalne. Obok postawy badacza naszego autora cechuje równocześnie postawa praktyka, czyniącego użytek z teorii dla rozwiązywania zagadnień codziennego życia.

Recenzowana książka, będąca swego rodzaju podsumowaniem wieloletniej pracy badawczo-naukowej i pedagogiczno-nauczycielskiej autora, jest systematycznym wykładem psychologii uczenia się, uwzględniającym aktualny stan wiedzy w tym zakresie, ma charakter podręcznika. Jej pierwsze wydanie z 1952 r. miało ten sam charakter, różniąc się od drugiego wydania, z 1958 r., obecnie recenzowanego, większą encyklopedycznością, a mniejszą selekcyjnością zagadnień i mniejszą dokładnością ich omawiania. Psychologia uczenia się Jamesa Deese'a w jej najświeższym, drugim, wydaniu jest wykładem uporządkowanym i zwięzłym, wykładem pogłębionym i udokumentowanym, uwzględniającym kluczowe problemy, zasadnicze kontrowersje, najważniejsze hipotezy i teorie, wykładem teoretycznym, ale zaopatrzonym w celne przykłady i ilustracje relacjonowanych koncepcji. Książka obejmuje 332 strony tekstu oraz 23 strony bibliografii prac książkowych i artykułowych, uwzględniających najnowszą literaturę zagadnienia, głównie anglosaską; zaopatrzona jest także w dokładne skorowidze: osobowy i przedmiotowy.

2. UKŁAD I TREŚĆ PRACY

Budowa omawianej publikacji jest przejrzysta, odpowiada wymaganiom logiki i postulatam dydaktyki.

W rozdziale 1, wprowadzającym, autor podkreśla doniosłość uczenia się w życiu indywidualnym człowieka oraz znaczenie znajomości psychologii uczenia się dla należytego orientowania się w psychologii w ogóle. Rozpatruje w nim również zagadnienia metodologiczne psychologii uczenia się: obserwacji i eksperymentu, zmiennych zależnych i niezależnych, hipotez i teorii. Zwraca też uwagę na doniosłość definiowania pojęć w sposób operatywny, wyodrębniając od razu, jako podstawowe, dwa rodzaje zachowań się i odpowiadające im dwa typy uczenia się: a) typ zachowania się i uczenia się jako odruch warunkowy, będący reakcją na zadziałanie podniety, która ten odruch poprzedza, stanowiąc jego klasyczne uwarunkowanie, oraz b) typ zachowania się i uczenia się jako działanie spontaniczne, które nie poprzedza, lecz po którym następuje bodziec wzmacniający, powodując w następstwie wzmocnienie i utrwalenie się tego działania spontanicznego. Zachowanie się i uczenie się pierwszego typu jest, według autora, przykładem klasycznego, pawłowowskiego uwarunkowania (odruchy warunkowe). Zachowanie się i uczenie się drugiego typu, opisane przez Skinnera, który przeprowadzał eksperymenty na szczurach, jest przykładem uwarunkowania instrumentalnego (charakterystycznego dla czynności, zdaniem niektórych psychologów, wolicjonalnych). Rozróżnienie to, dwóch rodzajów zachowania się i uczenia się, jest zasadnicze dla dalszych wywodów autora w omawianej książce.

Rozdziały 2—6 poświęcone są kolejno omówieniu podstawowych zjawisk występujących w procesie uczenia się: zjawisk wzmocnienia, wygasania, częściowego wzmocnienia, różnicowania, motywacji i uczuć. Przy rozpatrywaniu elementarnych procesów uczenia się autor zaznajamia czytelnika z zagadnieniami szczegółowo opi-

sanymi przez Pawłowa, uzupełniając je informacjami o różnych eksperymentach przeprowadzonych przez badaczy anglosaskich, najważniejszych ich interpretacjach i teoriach w tym zakresie.

W rozdziałach 7—9 rozpatruje autor zagadnienie czynności złożonych, łańcuchowych, i ich opanowywania, zagadnienie mechanizmu uczenia się pojęciowo-słownego, zdobywania umiejętności złożonych, wpływu różnych metod i warunków na wyniki uczenia się, wreszcie zagadnienie przenoszenia się wprawy, czyli tzw. transferu, któremu poświęca dużo miejsca, informując szczegółowo o stosowanych tu technikach badań, lansowanych teoriach oraz o zastosowaniach niewątpliwych osiągnięć teoretycznych w tej dziedzinie do zagadnień nauki szkolnej.

W rozdziałach 10 i 11 rozpatrzona jest sprawa pamięci (zapamiętywania, zapominania) oraz sprawa rozwiązywania problemów i myślenia. Chodzi tu o analizę wyższych procesów intelektualnych, ich opis i interpretację. Autor zaznajamia czytelnika ze stosowanymi w tej dziedzinie metodami badawczymi i najważniejszymi teoriami, nie pomijając nawet teorii Freuda przy omawianiu procesu zapominania. Przy omawianiu zagadnienia rozwiązywania problemów i myślenia wysuwa na czoło dwie przeciwstawne teorie: teorię prób i błędów Thorndike'a oraz teorię nagłego, intuicyjnego, strukturalnego ogarniania i rozwiązywania sytuacji trudnej, opisaną przez Köhlera. Pouczające są w tych rozdziałach wywody autora dotyczące zdobywania przez ludzi pojęć i ich intelektualnego wzrostu.

Rozdział 12 stanowi syntetyczne ujęcie całości zagadnienia uczenia się. Autor pragnie ułatwić czytelnikowi ogarnięcie szczegółowych kwestii dotyczących uczenia się na gruncie najogólniejszych teorii i zachodzących powiązań między poszczególnymi dyscyplinami (biologią, neurofizjologią, psychologią, socjologią, pedagogiką). Do takich najogólniejszych teorii zalicza np. teorię asocjacionistyczną i teorię strukturalistyczną. W rozdziale tym wskazuje też autor czytelnikowi na możliwości zastosowań psychologii uczenia się do zagadnień wychowania. W zakończeniu wskazuje na osiągnięcia i słabości psychologii uczenia się przy obecnym stanie jej rozwoju, zarysowując jej przyszłościowe perspektywy.

3. SPOSÓB UJĘCIA ROZPATRYWANYCH ZAGADNIEŃ

Jak to już zaznaczyłem na wstępie, książka Jamesa Deese'a nie jest publikacją popularnonaukową, lecz systematycznym, zwięzłym, o wyselekcjonowanej podstawowej problematyce, podręcznikiem uniwersyteckim psychologii uczenia się.

Zagadnienia uczenia się ujmowane są w sposób behaviorystyczny według schematu: bodziec — reakcja. Autor zdaje sobie jednak sprawę z niewystarczalności takiego ujęcia dla pełnego opisu i interpretacji procesu uczenia się, zwłaszcza na wyższych jego stopniach, mianowicie: uczenia się ludzkiego, pojęciowego, intelektualnego. Uważa wszelako za potrzebne stosowanie analiz i ujęć, gdzie to możliwe, jak najbardziej obiektywnych, behaviorystycznych, powszechnie sprawdzalnych. Odróżnia dokładnie fakty od ich interpretacji, hipotez i teoretycznych konstrukcji. Operuje językiem ścisłym, stosując definicje. Wyraża się w zdaniach prostych, zrozumiałych. Z teoriami zaznajamia czytelnika przy okazji rozpatrywania podstawowych mechanizmów uczenia się. Każde zagadnienie omawia systematycznie, rozpoczynając zawsze od jego wyraźnego sformułowania, zapowiedzenia istniejących rozważań lub występujących kontrowersji, a następnie dopiero przechodząc do przedstawienia poglądów opartych na dotychczasowych badaniach.

Każdy rozdział podzielony jest na odpowiednie podrozdziały i zatytułowane podpunkty, zawiera krótkie wprowadzenie i syntetyczne zakończenie, ułatwiając czytelnikowi łatwe ogarnięcie jego treści. Autor wie dokładnie, co chce powiedzieć, a czytelnik bez trudności go rozumie.

4. PRZEZNACZENIE. UŻYTECZNOŚĆ PUBLIKACJI

Omawiana książka jest przeznaczona dla studiujących psychologię, zarówno początkujących, jak zaawansowanych studentów. Wedle przekonania autora i jedni, i drudzy mogą z niej korzystać. I przekonanie to jest słuszne. Książka powinna pomóc studentom psychologii w ich studiach psychologicznych, a wszystkim nauczycielom w pogłębieniu problematyki dydaktycznej. Z psychologią uczenia się powinni zaznajomić się nie tylko psychologowie czy specjaliści pedagogiki, ale przede wszystkim nauczyciele, bez względu na swoją specjalizację.

Wykład psychologii uczenia się w ujęciu Deese'a jest wybitnie kształcący, gdyż zaznajamia czytelnika z centralną, podstawową problematyką dotyczącą mechanizmów uczenia się, podaje teoretyczne osiągnięcia w tej dziedzinie, ilustrowane na konkretnych, starannie dobranych przykładach, zwalnia czytelnika od zaznajamiania się z różnorodnymi, drugorzędnymi faktami i twierdzeniami, odciąża jego uwagę i pamięć, a ułatwia koncentrację na sprawach najistotniejszych, przygotowując go do samodzielnego rozwiązywania, w ramach zdobytej teorii, zagadnień szczegółowych. Omawianie przez autora najprostszych mechanizmów uczenia się, występujących u zwierząt i u ludzi, jest docieraniem do istoty zjawisk, jest wykrywaniem najogólniejszych prawidłowości, których studiowanie powinno przyczynić się do szerokich zastosowań praktycznych. Przerzucanie przez autora pomostu między wiadomościami dotyczącymi najogólniejszych, podstawowych prawidłowości zachowania się i uczenia się zwierząt i ludzi a faktami zachowania się i uczenia się bardziej złożonymi, specyficznymi ludzkimi, pomaga w rozszerzaniu horyzontów pedagogicznych czytelnika, stanowiąc istotny bodziec do dalszego pogłębiania jego wiedzy pedagogicznej.

Książka Deese'a stanowi miarodajny wykład dotychczasowych osiągnięć badawczych w dziedzinie psychologii uczenia się. Pomimo zasadniczo behaviorystycznego ujmowania procesu uczenia się nie brak w niej wzmianek o innych możliwościach rozpatrywania problematyki, które wskazują na pozbawiony dogmatyzmu punkt widzenia autora. Jest to podręcznik dobrze orientujący czytelnika w psychologii uczenia się krajów anglosaskich. Jego szczególną zaletą jest ogólność, zwięzłość i jasność ujęcia, teoretyczność i konkretność zarazem, dobra informacja podana w sposób poprawny naukowo.

F. KORNISZEWSKI

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Zmienia się życie, zmieniają się ludzie, zmienia się młodzież. Czy metody wychowania i nauczania nadążają za tymi zmianami? Oto zagadnienie, na które warto zwrócić uwagę. Wykorzystamy tu badanie przeprowadzone przez Franciszka Czerwińskiego i Zofię Brzezińską oraz artykuł Ludwika Bandury.

METODY WYCHOWAWCZE W OBOZACH MŁODZIEŻOWYCH

Mało kto wie, że Wojskowa Akademia Polityczna im. F. Dzierżyńskiego wydaje czasopismo pod nazwą „Zeszyty Naukowe.WAP” i że jedną serią stanowią zeszyty pedagogiczne. Niedawno ukazał się kolejny numer 17 serii. Jakkolwiek w czasopiśmie dominują zagadnienia związane z wychowaniem wojskowym, są jednak również tematy ogólne, na które warto zwrócić uwagę czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego”.

Życie obozowe młodzieży jest mało znane. Stosowane w nim metody nie zawsze są skuteczne. Biorąc to pod uwagę Fr. Czerwiński przeprowadził badania, które ogłosił w wymienionym numerze „Zeszytów Naukowych WAP”. Na tle analizy niepowodzeń wychowawczych doszedł do przekonania, że system rygorów szkolnych, krępujących samodzielność młodzieży, nie odpowiada potrzebom pracy wychowawczej w warunkach obozowych. Wykorzystując doświadczenie w pierwszym obozie, autor zastosował w następnych obozach inny system, oparty na świadomym organizowaniu współdziałania młodzieży w pracy wychowawczej obozu. Wyniki były pozytywne. Zachęciło to autora do jeszcze dalszych prób przez zwiększenie obowiązków młodzieży i przesunięcie obowiązków wychowawczych na młodzież.

Przed wszystkim zwiększył uprawnienia rady obozowej. Rola wychowawców sprowadzała się do udzielania rad; nie śpieszą się jednak z nimi, jakkolwiek „zawsze są gotowi dopomóc młodzieży w przezwyciężaniu trudności i potrafią ostrzec ją przed błędami czy pomyłkami” (s. 56). W ten sposób trudności życia obozowego były przezwyciężone nie przez nakazy i zakazy wychowawców, lecz dzięki współpracy samej młodzieży.

Charakterystycznym zjawiskiem w życiu obozowym było bardzo szybkie zbiurokratyzowanie funkcyjnych. „Analizując uważnie każdy przejaw życia obozu, nabrałem nawet przekonania, że ogół młodzieży jest w pewnym stopniu potrzebny funkcyjnym, by mieli kim zarządzać”. Reagując na to, zreorganizował natychmiast ten dział pracy obozowej. W ramach prac społecznych powstały nowe funkcje, których schemat organizacyjny obozu nie przewidywał. Reorganizacja dała dobre wyniki; zwiększyła się liczba aktywu obozowego. Nowo powstałe zespoły usuwały trudności, których dawniej nie można było usunąć. Doświadczenie to potwierdza wyrażoną gdzie indziej opinię, że młodzież wykazuje większe zainteresowanie danym problemem, kiedy może go rozwiązać sama, a nie tylko asystować przy jego rozwiązywaniu (Aebli).

Opisane przez F. Czerwińskiego, a streszczone tu doświadczenie wskazuje na konieczność uaktywnienia młodzieży, jeśli dane formy pracy czy wypoczynku mają być wychowawczo skuteczne. Zwolennicy nakazów i dyrygowania znajdą w arty-

kule Czerwińskiego materiał o tym, że ich postawa utrudnia osiąganie wyników. Ponieważ Czerwiński swe wnioski weryfikował przez zwiedzenie wielu podobnych obozów, zebrał też opinie wędrownych obozów, badania te można uznać za wartościowy materiał do dalszych badań i prób.

WPLYW METOD WYCHOWAWCZYCH NA POSTAWĘ MŁODZIEŻY

Badanie nad postawą życiową dzisiejszej młodzieży przeprowadziła, pod kierunkiem prof. Marii Zebrowskiej, Zofia Brzezińska. Sprawozdanie z badań jest ogłoszone w „Psychologii Wychowawczej” (zeszyt 2, 1960).

Badaniami za pomocą kwestionariusza objęto około 800 osób w wieku 17—18 lat. Pytania w liczbie 50 były związane z treścią dwu filmów: „Koniec nocy” i „Zagubione uczucia”. Wypowiadali się chłopcy i dziewczęta. Pochodzenie młodzieży — w przewadze inteligenckie.

Odpowiadając na pytania, młodzież pisała o przyczynach swojego rozgoryczenia, rozczarowania i braku wiary w przyszłość, o sposobach poprawy tej postawy, o roli kolektywu i organizacji młodzieżowych.

Przyczyny swego rozgoryczenia, rozczarowania i braku wiary w przyszłość widzi młodzież przede wszystkim w złym wpływie otoczenia i braku dostatecznej opieki (29,1%). Wymieniono takie czynniki, jak zły wpływ towarzystwa, kolegów, brak opieki ze strony starszych, rodziny, domu, szkoły oraz łatwość zdobycia alkoholu.

Na drugim miejscu jest wymieniona niechęć wobec życia (21,7%). Młodzi ludzie tłumaczą to brakiem zainteresowań, brakiem ideału i celu w życiu, częstymi zmianami ideologii, demoralizacją społeczeństwa.

Inne przyczyny rozgoryczenia — to niemożność wyzycia się (18%), złe metody wychowawcze w stosunku do młodzieży (9,4%), zła sytuacja materialna (9,42%), wpływ wojny (2,9%). Niemożność wyzycia się to przeważnie brak kulturalnej rozrywki. Złe zaś metody wychowawcze — to brak zainteresowania się życiem młodzieży i błędna w stosunku do niej polityka.

Zwrócenie przez młodzież uwagi na metody wychowawcze jest tu charakterystyczne. Przeszło 14% młodzieży domaga się stosowania lepszych metod wychowawczych. Wymienia takie, jak zaostrzenie walki z chuligaństwem, stosowanie surowszych kar, konieczność większego zainteresowania się życiem młodzieży.

Możliwość zmiany postawy widzi młodzież również w zapewnieniu jej kulturalnej rozrywki. Procent tych wypowiedzi jest wysoki, bo wynosi przeszło 60%. To, co młodzież nazywa „możliwością wyzycia się”, jest również związane ze stosowaniem lepszych metod wychowawczych. Młodzież mówi na przykład o harcerstwie, kołach zainteresowań.

Jakkolwiek sprawozdanie z przeprowadzonych badań nie daje wystarczająco jasnego obrazu postawy młodzieży i możliwości poprawy tej postawy, to jednak — tak się wydaje — można przyjąć, że młodzież dostrzega konieczność lepszego zorganizowania swego życia i dokonania zmiany systemu metod wychowawczych. Wniosek ten łączy się dość blisko z tym, co pisze we wspomnianym artykule F. Czerwiński. Stosowane wobec młodzieży metody nie mogą być przyjmowane jako dobre w każdej sytuacji. Autorka sprawozdania tak to określiła we wnioskach końcowych: „W nowej sytuacji, podyktowanej tym olbrzymim rozwojem środków produkcji, wyciągnięto wnioski pedagogiczne na szeroką skalę przede wszystkim w Związku Radzieckim. Nastąpiło tam przekształcenie całego systemu nauczania i wychowania w kierunku ściślejszego powiązania szkoły z życiem. Ten kierunek postępowania w świetle otrzymanych przez nas wyników badań wydaje się słuszny i uzasadniony. Włącza on młodzież do realizacji społecznie ważnych zadań, tym samym więc pozwala jej na aktywne uczestniczenie w całokształcie procesu wychowania”.

Związanę z życiem jest w tej chwili hasłem najbardziej aktualnym i badania w tym kierunku pozwolą niewątpliwie usunąć z praktyki nauczania i wychowania to wszystko, co w systemie szkolnym tkwi tylko siłą tradycji i nawyków.

TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE W ŚRODOWISKACH NOWO ZAMIESZKAŁYCH

Brak tradycji może być jednym z elementów trudności wychowawczych. Obserwujemy takie zjawiska w miejscowościach, w których znaleźli się ludzie nowi, z sobą niezżyty, bez wytworzonych więzi życia sąsiedzkiego i towarzyskiego. Miejscowości takich jest w Polsce dużo: Ziemię Zachodnią, nowe miasta, nowe okręgi przemysłowe. Dla wielu ludzi, którzy zmienili miejsce zamieszkania, stare więzi zostały zerwane, a nowe nie zdążyły się jeszcze wytworzyć. W nowym środowisku nie ma ustalonych autorytetów, nie ma ustalonych zwyczajów, nie ma więc siły, która by powstrzymywała od niewłaściwych postępowań.

I jeszcze jedno charakterystyczne zjawisko: w nowych środowiskach w sposób dość ostry zarysowuje się różnica w postawie i poglądach młodego pokolenia. Młodzież łatwiej poddaje się nowym zwyczajom, przyjmuje inne poglądy. Nietrudno w tej sytuacji o konflikt między młodymi a pokoleniem starszym, rośnie dystans między dziećmi a ich rodzicami. W tej sytuacji młody szuka dla siebie oparcia poza domem. Wybór towarzystwa nie zawsze jest trafny i korzystny dla jego rozwoju. Kształtuje się postawa, która rodzi trudności wychowawcze.

Analizując to wszystko w artykule pt. *Trudności wychowawcze w miejscowościach nowo zaludnionych*, zamieszczonym w numerze 11 „Życia Szkoły”, dr Ludwik Bandura zaznacza, że trudno określić sposoby pokonywania tych trudności, gdyż każdy przypadek jest inny i w każdym trzeba inaczej postępować. „Najogólniej — twierdzi — można powiedzieć, że w środowiskach takich trzeba baczenie obserwować poszczególne dzieci sprawiające trudności i śledzić występujące w środowisku zjawiska i przeobrażenia. Zdobyta tą drogą wiedzę należałoby wykorzystać w celu usunięcia tych wszystkich braków, które utrudniają pracę wychowawczą”. Jednym z bardziej konkretnych sposobów to dążenie do wytworzenia nowych więzi społecznych, których brak zaciążył na postawie danej grupy społecznej. Mogą to być zwarte zespoły uczniowskie i rodzicielskie, wśród których prowadzi się proces integracji (wspólne zabawy, usuwanie różnic językowych, jednolicenie zwyczajów domowych). W pracy tej nie może być pośpiechu, zniecierpliwienia, niechęci. Jedynie z taktem prowadzona praca może doprowadzić do pewnej, koniecznej dla prawidłowego rozwoju grupy, integracji. Ważna jest również praca na lekcji. Wiedza o środowisku oraz prace społecznie użyteczne przyczynią się do coraz większego rozumienia się ludzi.

Omawiany artykuł jest chyba pierwszym na ten temat w naszej literaturze. Wprawdzie w tomie IV (zeszyt 3) „Kultury i Społeczeństwa” ukazały się dwie niezmiernie interesujące rozprawy na temat społeczeństwa na Ziemiach Zachodnich (Władysława Markiewicza *Społeczeństwo i kultura na Ziemiach Zachodnich w latach 1945—1960* oraz Stefana Nowakowskiego *Więź społeczna na Ziemiach Zachodnich*), jednak sprawy wychowawcze nie zostały w nich podjęte. Obie rozprawy dają opartą na bogatym materiale analizę socjologiczną tworzenia się nowego społeczeństwa z wielu nowych grup etnicznych, z problematyką wychowawczą wiążą się jednak tylko pośrednio. I dlatego apel kol. Bandury, zamieszczony w zakończeniu artykułu, ażeby nauczyciele publikowali swe spostrzeżenia i doświadczenia o pokonywaniu trudności występujących w nowych środowiskach, jest aktualny i powinien być rozszerzony na czytelników wszystkich czasopism pedagogicznych.

ST. NOWACZYK

SOWIETSKAJA PEDAGOGIKA — SZKOŁA I PROIZWODSTWO

Problemy łączenia nauczania i pracy produkcyjnej są nadal przedmiotem zainteresowania czasopism pedagogicznych. W numerze 10 pisma „Sowietskaja Pedagogika” znajduje się obszerny artykuł *Aktualne problemy nauczania pracy produkcyjnej w szkole średniej*.

Autor, M. Żydielew, występuje przeciwko takiej praktyce szkolnej, w której nauczanie podstaw nauk i praca produkcyjna przebiegają jako dwie równoległe, nie powiązane ze sobą procesy, nie tylko nie współzależne od siebie i nie współdziałające ze sobą, lecz niejednokrotnie przeszkadzające sobie wzajemnie. Stanowisko takie od niedawna było podtrzymywane przez niektórych pedagogów. „Łączenie nauczania i pracy produkcyjnej — pisze M. Żydielew — nie zachodzi żywiołowo, samo przez się, wymaga ono utworzenia określonych warunków materialnych i specjalnych zabiegów ze strony pedagogów i pracowników przemysłu”¹.

W praktyce szkół dostrzega się często rozwiązywanie tego problemu przez bezpośrednie przechodzenie od nauczania podstaw nauk do pracy praktycznej uczniów w warsztacie szkolnym lub w zakładzie produkcyjnym. Na przykład na lekcji fizyki daje się uczniom zadanie: określić szybkość przy obróbce na tokarni stalowego detalu, określonych rozmiarów, przy takiej a takiej szybkości obrotów, nożem z takiego i takiego materiału.

Nauczyciel fizyki stracił dużo czasu, aby opanować terminologię i w końcu dał zadanie, które sprowadza się do wyliczenia prędkości ruchu po kole punktu ciała, przy określonej prędkości kątowej.

„Łączenie podstaw nauk z pracą produkcyjną nie może być ograniczone — według Żydielewa — wykonywaniem tego rodzaju zadań, przykładów i ilustracji. Uczniom potrzebna jest znajomość nauk technicznych, leżących u podstaw procesów produkcyjnych. Oczywiście, podstawą nauk technicznych są prawa i zjawiska przyrodnicze, jednak prawa nauk przyrodniczych wykorzystywane są w technice nie w czystej, izolowanej postaci, lecz w sposób kompleksowy, w złożonych i różnorodnych zestawieniach... Istnieją określone specyficzne prawidłowości techniki, które nie mogą być mechanicznie rozłożone na prawa, zasady i formuły fizyki. Takie na przykład procesy, jak skrawanie metalu ze zdejmowaniem strużyny, gdzie zjawiska mechanicznej deformacji łączą się ze zjawiskami cieplnymi i innymi, nie mówiąc już o zjawiskach dynamiki”.

Z tego stwierdzenia autor wyprowadza wniosek, że dyscypliny ogólnotechniczne, maszynoznawstwo i elektrotechnika stanowią podstawę dla zdobywania wiedzy i praktycznych umiejętności w zakresie szczegółowych dyscyplin technicznych i technologii. W nauczaniu zarówno przedmiotów ogólnotechnicznych, jak i specjalistycznych realizuje się więc nauczania i pracy produkcyjnej. Jednak proces nauczania podstaw nauk nie może być oderwany od techniki. Ważne jest, aby uczniowie przede wszystkim opanowali gruntownie fizykę, matematykę i inne przedmioty i przekonali się, że wiedza ta jest potrzebna w życiu.

Żydielew zwraca uwagę, że niektórzy pedagogowie pragną ogólnotechniczne dyscypliny „rozpuścić” w przedmiotach specjalistycznych.

Tendencja ta, zdaniem autora artykułu, jest niesłuszna, nie chodzi przecież o to, by uczniowie w szkole ogólnokształcącej zaznajomili się z wąskim kręgiem wiadomości i umiejętności potrzebnymi na przykład robotnikom montażowym; dla tego celu nie jest konieczne średnie wykształcenie. W warunkach postępu technicznego od robotników wymagana jest szeroka wiedza i umiejętność politechniczna.

Autor występuje przeciwko dążeniom szkół stawiających sobie za zadanie

¹ M. A. Żydielew: *Aktualnyje woprosy proiowodstwiennogo obuczenija w sriedniej szkole*. „Sowietskaja Pedagogika” nr 10/1960 r.

ukształtowanie nawyków zawodowych wysoko specjalizacyjnych. „Oceniając realnie możliwości ogólnokształcącej szkoły średniej z nauczaniem pracy produkcyjnej, należy uznać za bardziej celowe, jeśli absolwent opanuje stosunkowo skromny zakres praktycznych umiejętności, a otrzyma w zamian wiedzę politechniczną i specjalizacyjną stanowiącą mocne oparcie dla wzrostu jego kwalifikacji. Taka wiedza odkrywa przed uczniami perspektywy doskonalenia się nie tylko w wąskich ramach wybranego przez siebie zawodu, lecz daje możliwości opanowania i innych specjalności zawodowych. Takie uczenie specjalności zawodowych stawia wyżej szkołę ogólnokształcącą w porównaniu ze szkołami zawodowymi”. Żydielew w omówionym artykule wyraża sąd, że konieczne jest zróżnicowanie także wykształcenia ogólnego w zależności od kierunku specjalizacji zawodowej w danej szkole. Nie narusza to bynajmniej zasady jednolitości szkoły. W warunkach utrzymania jednakowych programów dla wszystkich szkół ogólnokształcących będzie się pogłębiać przeciążenie ucznia nadmierną ilością materiału nauczania.

Nr 10 omawianego pisma zawiera również artykuł poświęcony II Zjazdowi ZMS. Artykuł zawiera obszernie fragmenty przemówienia Władysława Gomułki oraz dokładną charakterystykę przemówienia Mariana Renke¹.

Artykuł ocenia problematykę Zjazdu, zwłaszcza problemy wychowania i kształcenia młodzieży, które na Zjeździe zostały poruszone i przedyskutowane.

Dziesiąty numer „Szkoły i Próżniostwa” zawiera interesujący artykuł M. Szabajewej pt. *A. W. Łunaczarski — bojownik o radziecką politechniczną szkołę pracy*². Artykuł zawiera charakterystykę i ocenę pedagogicznych poglądów pierwszego ministra oświaty Związku Radzieckiego.

Autorka szeroko charakteryzuje poglądy Łunaczarskiego na kształcenie politechniczne i przygotowanie młodzieży do budownictwa nowego ustroju. Środkiem wszechstronnego wychowania, według Łunaczarskiego, była praca uczniów. Walczył on z tymi, którzy pracę uczniów sprowadzali do pracy ręcznej, a zwłaszcza do opanowania rzemiosła „Jasne jest — mówił Łunaczarski — że wykonując różne linijki, zajmując się majstrowaniem, żadnego przewrotu w ludziach nie dokonacie i nie ukształtujecie żadnego światopoglądu”.

Zdaniem Łunaczarskiego nawet bardziej poważna praca, lecz nosząca charakter rzemieślniczy, okaże się szkodliwą, gdyż będzie sprzyjać kształtowaniu się postawy drobego właściciela, indywidualisty i konserwatysty.

Łunaczarski od pierwszych dni swej działalności walczył o podniesienie poziomu wykształcenia ogólnego we wszystkich typach szkół, zwłaszcza o rozszerzenie tego wykształcenia w szkołach zawodowych. Występował przeciwko tym, którzy odrzucali specyfikę wykształcenia ogólnego i zawodowego. Ogólne zasady społeczne i naukowe leżące u podstaw zarówno szkoły ogólnokształcącej, jak i zawodowej nie świadczą o tożsamości tych szkół i konieczności ich łączenia.

Łunaczarski dążył do przekształcenia systemu szkolnictwa tak, aby szkoła ogólnokształcąca stała się podstawą dla różnego rodzaju szkół zawodowych. Występował przeciwko wczesnej specjalizacji zawodowej. W rozszerzeniu wykształcenia ogólnego i politechnicznego widział sens i zadanie szkoły socjalistycznej.

Zarówno w kształceniu ogólnym, jak i zawodowo-technicznym winno się zwracać uwagę na rozwój intelektu przyszłych robotników, orientować ich w całym systemie produkcji, zaznajamiać z naukowymi podstawami przemysłu. Tak wykształcony człowiek będzie świadomie wykonywał wszelkie operacje produkcyjne. Ważną jest

¹ I. K. Ekgolm: *Sjezd młodych strotitielej socjalizma w Narodnoj Polsce*. „Sowietskaja Pedagogika” nr 10/1960.

² M. Szabajewa: *A. W. Łunaczarskij — aktywnyj boriec za sowietskiju trudowuju politechničeskuju szkołu*. „Szkoła i Próżniostwo” nr 10/1960 r.

rzeczą, aby nauczyć wszystkich pracować, lecz praca musi mieć walory pedagogiczne, to znaczy, wpływać powinna na rozwój wiedzy ucznia.

Łunaczarski wysuwał postulat, że praca uczniów powinna być powiązana z pracami kształcenia ogólnego i pracą wychowawczą szkoły. Dostrzegał on potrzebę wykorzystywania wiadomości zdobywanych w czasie pracy na lekcjach fizyki, chemii, biologii. Rozwijając jednak tę prawidłową myśl, nie zawsze utrzymywał się na właściwej pozycji i niekiedy dochodził do błędnych poglądów, postulując m. in., by pracę produkcyjną uczynić centrum programów nauczania poszczególnych przedmiotów.

Chociaż od czasów działalności Łunaczarskiego szkoła radziecka zmieniła się bardzo „...to jednak — pisze Szabajewa — wiele poglądów Łunaczarskiego o politechnicznej szkole pracy odpowiada potrzebom współczesnego życia.

S. SŁOMKIEWICZ

WYCHOWANIE MORALNO-SPOŁECZNE

Poniższe zestawienie artykułów i książek na temat wychowania moralno-społecznego, opublikowanych w latach 1945—1960, ujęte zostało w następujących działach:

- a) Opracowania ogólne,
- b) Postawa moralna dzieci i młodzieży i jej kształtowanie,
- c) Cele i treść wychowania moralno-społecznego,
- d) Zasady, środki i metody wychowania,
- e) Formy wychowania moralno-społecznego,
- f) Z historii wychowania moralno-społecznego,
- g) Informacje na temat organizacji wychowania moralno-społecznego w innych krajach.

Materiał poszczególnych działów zagadnieniowych podany został w układzie alfabetycznym.

a) Opracowania ogólne

1. CHRUPEK WIKTOR: O reformę wychowania moralnego w naszej szkole. Z recenzją Tadeusza Kotarbińskiego. Warszawa 1959 Iskry ss. 71.
Krytyka wychowania moralnego opartego na zasadach teologicznych.
2. JAŚKIEWICZ STANISŁAW: Czy moralność jest zależna od religii, *Wychowanie* 1958 nr 2 (6) s. 11—14.
Zródłem praw moralnych — natura ludzka. Konieczność wypracowania zasad moralnych opartych na prawie natury ludzkiej.
3. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Co robić dla podniesienia kultury moralnej społeczeństwa. *Oświata Dorosłych* R. 3: 1959 nr 1 (12) s. 1—6.
Oblicze moralne naszego społeczeństwa. Zadania Towarzystwa Kultury Moralnej.
4. MORALNOŚĆ i wychowanie. Warszawa 1959 Książka i Wiedza ss. 370.
Z treści: Fritzhand M.: Marksizm a moralność; Wiatr J. J.: Moralność i polityka; Jankowski H.: Determinizm a moralność; Suchodolski B.: Problem wychowania osobowości w społeczeństwie socjalistycznym; Chylińska H.: Zagadnienia moralne w pismach Władysława Spasowskiego; Lewin A.: Koncepcja człowieka i cel wychowania w ujęciu Antoniego Makarenki; Blond J., Sokołowska A.: O przyczynach demoralizacji młodzieży.
Rec.: Sikora Adam: O moralności, polityce i wychowaniu. *Wychowanie* 1960 nr 4 (29) s. 22—24; Makowski K. *Ruch Pedagogiczny* 1960 nr 2 s. 69—75.
5. SUCHODOLSKI BOGDAN: Kilka uwag o trudnościach i metodach wychowania moralnego w dobie współczesnej, *Wychowanie* 1958 nr 3 (7) s. 2—5.
Charakterystyka sytuacji moralnej współczesnego człowieka. Uwagi na temat organizacji wychowania moralnego w dzisiejszych czasach.
6. SUCHODOLSKI BOGDAN: Rozumienie młodzieży i świata współczesnego. *Nowa Kultura* R. 9: 1958 nr 18 (423) s. 3 i 10.
Głos w dyskusji na naradzie zorganizowanej przez Zarząd Główny Towarzystwa Szkoły Świeckiej na temat wychowania moralnego.

7. SUCHODOLSKI BOGDAN: Współczesne problemy wychowania moralnego. W: Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania. Warszawa 1959 s. 137—160. Sytuacja moralna współczesnego społeczeństwa. Treść i zasady wychowania moralnego.
8. SUCHODOLSKI BOGDAN: Wychowanie moralno-społeczne. Wyd. 2. Warszawa 1947 Naśza Księgarnia ss. 167.
Treść: Istota i warunki postawy moralno-społecznej. Charakter wychowania moralno-społecznego. Metody i formy wychowania moralno-społecznego. Współczesne zagadnienia wychowania moralno-społecznego.
Rec.: Kwiecień Zdzisław: *Praca Oświatowa* 1947 nr 12 s. 497—498; *Oświata i Kultura* 1947 nr 9/10 s. 544—546; E. M. *Praca Szkolna* 1947/48 nr 5 s. 52—53.
9. SZAFRAŃSKI ADAM LUDWIK: Sumienie, jego struktura i wychowanie. Lublin 1958 TN KUL ss. 38.
Treść: Pojęcie sumienia i jego życiowej roli. Sumienie jako najwyższa struktura psychiki ludzkiej. Wychowanie sumienia.

b) Postawa moralna dzieci i młodzieży i jej kształtowanie

10. BUDZYŃSKI STANISŁAW: Ludzie z waty. *Szkoła i Dom* R. 8 : 1956 nr 4 (80) s. 12—13.
Zagadnienie etyki uczniowskiej i moralnej postawy młodzieży.
11. GASEK KUNEGUNDA: Samosądy dzieci. *Szkoła i Dom* R. 9 : 1957 nr 4 (92) s. 10.
Przykłady samosądów dziecięcych. Ich rola i ocena w wychowaniu.
12. GIERŁOWSKI WŁODZIMIERZ: Młodzież jest wrażliwa w ocenie dobra i zła. *Życie Warszawy* R. 15: 1958 nr 92 (4513) s. 3,5.
13. KNOTHE MARIA: Problemy moralne w dyskusjach młodzieży. *Wychowanie* 1958 nr 3 (7) s. 12—14.
Analiza wypowiedzi młodzieży w dyskusjach.
14. KOWAL CZESŁAW: O poglądach społeczno-moralnych młodzieży licealnej. [Na podstawie przeprowadzonych badań]. *Psychologia Wychowawcza*. T. 2 (XVI): 1959 nr 1 s. 34—50.
Treść: Wstęp. Uwagi wstępne. Metoda. Ogólne dane o badanej młodzieży. Charakterystyka zebranego materiału. Charakterystyka poglądów badanej grupy młodzieży. Poglądy w kwestiach ogólnomoralnych. Opinie w sprawie niektórych postaw społeczno-politycznych. Zakończenie.
15. LEVŠIN A.: Jak kształtuje się pełnowartościowe doświadczenie moralne dziecka. [Tłum. Kazimierz Moroz z nru 7/1954 *Nauczalnej Szkoły*]. *Życie Szk.* 1955 nr 3 s. 116—120.
16. LEVŠIN A.: O doświadczeniu moralnym dziecka. Tł. z ros. Kazimierz Moroz. *Życie Szk.* 1954 nr 9 s. 458—466.
Treść: Słowo pedagoga i słowo dziecka. Jak tworzy się moralne doświadczenie. Jedność słowa i czynu w postępowaniu dziecka.
17. MICKUNAS JAN: Nie chcemy kameleonów. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 21 s. 2. Postawa młodzieży wobec odbywających się w środowisku przemian.
Polem.: Łozowski Ludwik: Pedagog zwycięża prokuratora. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 32/33 s. 4.
18. MILLER ROMANA: O nowe spojrzenie na zagadnienie wychowania moralnego w Polsce. *Kwartalnik Pedagogiczny. Zeszyty Problemowe* nr 1 s. 44—70.
Treść: O problematyce wychowania moralnego. Postawa moralna naszych wychowanków i jej społeczne uwarunkowanie. Czynniki emocjonalne w kształtowaniu postawy moralnej dziecka. Rozwój sądów moralnych w świetle badań Piageta.
Spraw.: J. Kw.: Problemy wychowania moralnego. *Życie Szkoły* R. 13 : 1958 nr 3 (143) s. 53—54.

19. SZMYDT I.: Rozwój sądów i poczuć moralnych u dzieci i młodzieży. (Skrót). *Zdrowie Psychiczne* R. 2: 1947 nr 2/4 s. 123—128.

20. SZULC ŻYGMUNT: Przekonania moralne uczniów klas piątych. (Stosunek do człowieka). W: *Nauki Pedagogiczne i Psychologia*. T. 2. Wrocław 1958. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego. Seria A nr 16 s. 47—94.

Metody przeprowadzonych badań i analiza uzyskanego materiału.

21. WOJEŃSKI T.[EOFIL]: O poziom moralny młodzieży. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 36 s. 1.

Uwagi na temat zależności poziomu moralnego młodzieży od moralności starszego społeczeństwa, od stosunków międzyludzkich panujących w danym środowisku.

22. Z BADAŃ nad poczuciem moralnym młodzieży. Oprac. Zygmunt Bownik, Walerian Huss, Marian Mastalerz, Józef Pawelec, Józef Różycki. *Rocznik Ogniska Nauczycielskiego*. T. 1: 1959 s. 199—210, ilustr., tab.

23. ZBOROWSKI JAN: Analiza pedagogiczna skargi szkolnej. Warszawa 1959 PWN ss. 119.

Treść: Wstęp. Zeznania i skargi szkolne dzieci jako przedmiot badań naukowych. Rozwój pojęć moralnych u dzieci. Geneza skarżenia. Skargi dzieci w młodszym i średnim wieku szkolnym. Skargi szkolne w opinii młodzieży. Skargi szkolne w opinii nauczycieli. Rola skargi szkolnej w procesie wychowania.

23. ZBOROWSKI JAN: Rozwój sądów moralnych u dzieci. *Życie Szkoły* R. 14: 1959 nr 6 (156) s. 1—4.

Treść: Realizm moralny. Posłuch dla reguły. Geneza autonomii moralnej. Metody badania przeżyć moralnych u dzieci.

24. ZIEMNOWICZ MIECZYŚLAW: Moralności trzeba się uczyć. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 47 s. 2.

Treść: Wychowanie zmienia kierunek poglądów. Rozwój zrozumienia postępowania moralnego. Czynniki powodujące wykolejenie. Niezgodność czynów ze świadomością złego.

c) Cele i treść wychowania moralno-społecznego

25. BAZYLAK B.: O przebaczeniu. *Wychowanie* 1958 nr 2 (6) s. 24—25.

Z doświadczeń nauczyciela klasy III. Próby wprowadzenia etyki świeckiej do pracy z dziećmi.

26. BANDURA LUDWIK: O wychowaniu w duchu tolerancji. *Wychowanie* 1958 nr 2 (6) s. 22—24.

Tolerancja dla cudzych poglądów jako jeden z elementów wychowania moralnego.

27. BOLDYREV N. I.: W. I. Lenin o wychowaniu młodego pokolenia w duchu moralności komunistycznej. (Tłum. z mies. *Voŭatyj*). *Drużyna* 1952 nr 1 s. 2—4.

28. BOLDYREV N. I.: Zadania i treść wychowania moralnego uczniów. *Nowa Szkoła* R. 5: 1954 nr 6 s. 609—622; Tenże: Praca wychowawcy klasowego nad kształtowaniem Komunistycznej moralności uczniów. Warszawa 1955 PZWS ss. 66.

29. ESIPOV B. GONČAROV N.: Pedagogika. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia. t. 1. rozdz. 2 s. 37—42: Zadania wychowania moralnego.

30. KELLER JÓZEF: Tolerancja jako zasada moralna i postawa. *Studia Filozoficzne* 1960 nr 1 (16) s. 181—198.

Treść: Tolerancja w szerokim słowa znaczeniu. Tolerancja we właściwym znaczeniu. Do czego odnosi się zasada tolerancji? W czym się wyraża postawa nietolerancyjna?

31. KOWALEWSKA HALINA: Aby i jemu i z nim było dobrze... *Szkoła i Dom*. R. 10: 1958 nr 3 (103) s. 2.

Zagadnienie wyrabiania czynnej postawy moralnej dziecka.

32. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Postulaty wolnomyślicielstwa. *Życie Szkoły* R. 12: 1957 nr 5 (133) s. 1—6. [Przedruk artykułu z nru 1/1957 *Polityki*].
Postawa światopoglądowo-obyczajowa ogółu naszego społeczeństwa. Walka o laicki i naukowy światopogląd zwłaszcza u młodzieży.
33. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Sztandarowe hasła. *Kronika* 1956 nr 9 s. 1.
Znaczenie słowa „prawda” i „wolność” i wynikające stąd wskazania dla nauczycieli.
34. MAKARENKO A.: Zagadnienie wychowania w moralności komunistycznej.
W: Wybrane prace pedagogiczne. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia s. 7—44.
Treść: O etyce komunistycznej. Wychowanie i postępowanie komunistyczne.
35. MASLIŃSKA HALINA: O moralności komunistycznej. Wyd. 3: Warszawa 1954
Wiedza Powszechna ss. 108.
Treść: Wstęp. Moralność jako forma świadomości społecznej. Moralność w społeczeństwie antagonistycznym. Moralność komunistyczna.
36. MILLER ROMANA: Powieść pedagogiczna i jej znaczenie dla teorii pedagogicznej. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 1: 1956 nr 1/2.
rozd. 3 s. 163—178: Budzenie ludzkich uczuć jako element wychowania moralnego.
37. O KOMUNISTYCZNEJ MORALNOŚCI Zbiór artykułów (Tłum. z jęz. ros.
Miroslaw Kluźniak). Warszawa 1953 Iskry ss. 253.
Z treści: Tatarenko S.: Leninizm podstawą komunistycznego wychowania mas pracujących; Boldyrev N.: W. Lenin i J. Stalin o kształtowaniu moralności komunistycznej; Gak G.: Zagadnienia etyki w światopoglądzie marksistowsko-leninowskim; Kolbanovski V.: O moralności komunistycznej. Umocnienie rodziny w społeczeństwie socjalistycznym; Sutnikov F.: Moralność burżuazyjna.
Rec.: J. Kw.: Zagadnienie etyki w światopoglądzie marksistowsko-leninowskim. *Życie Szkoły* 1954 nr 1 s. 45—46.
38. PEDAGOGIKA pod red. I. A. Kairowa. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia
t. 1. rozdz. 2. s. 58—60; Zadania wychowania moralnego; t. 2. rozdz. 8: Podstawy wychowania w duchu moralności komunistycznej.
39. PETROV A.: Wyrabianie w dzieciach uczciwości i prawdomówności. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia ss. 55.
Treść: Od autora. Rodzina radziecka i jej rola w wychowaniu dzieci. Moralność burżuazyjna a moralność komunistyczna. Wyrabianie w dzieciach uczciwości i prawdomówności.
Rec: (bis): Książka o wychowaniu w uczciwości i prawdomówności. *Głos Nauczycielski* 1952 nr 36 s. 4.
40. PIETER JÓZEF: Ideał wychowawczy nowej szkoły — człowiek uspołeczniony.
Nowa Szkoła 1945 nr 4/5 s. 1—17.
Treść: Demokracja i drogi do niej wiodące. Obraz aspołecznego „egoisty” i „indywidualisty”. Nowe warunki rozwojowe dla nowych ludzi. Wizerunek człowieka uspołecznionego. Zadania wychowawców.
41. PIETER JÓZEF: Wychowanie ludzi uspołecznionych. *Nowa Szkoła* 1945 nr 7 s. 17—28; nr 8 s. 8—20.
Treść: Człowiek uspołeczniony. Uspołeczniający ustrój społeczny. Sytość, bezpieczeństwo i sprawiedliwość społeczna. Wychowawcze działanie prawa. Etyka demokracji. Demokratyczny ustrój szkolny. Uspołeczniający program nauczania. Urzędnik a nauczyciel uspołeczniony. Zaprawa do współpracy i koleżeństwa. Zaprawa do odpowiedzialności. Zaprawa do życia organizacyjnego. Zaprawa do „radosnego odpoczynku” i rozrywek kulturalnych. Idealizm, moralność i propaganda. Karność uspołeczniająca. Zharmonizowanie idealów religijnych z wychowaniem uspołeczniającym.
42. SUCHODOLSKI BOGDAN: Kilka uwag o kierunku i treści wychowania społecznego. *Dom Dziecka* 1959 nr 1 (25) s. 12—22; nr 2 (26) s. 16—23.
Treść: Kierunki wychowania moralnego: wychowanie dla historycznych zadań; kształtowanie postawy i sądu; stosunek człowieka do człowieka w społecznym środowisku; kształcenie umiejętności działania.

43. WITWICKI WŁADYSŁAW: Pogadanki obyczajowe. Warszawa 1957 PWN ss. 159.

Treść: Od wydawcy. Co to jest etyka i potrzeba etyki świeckiej. Stosunek etyki religijnej do świeckiej. Determinizm a odpowiedzialność moralna. O relatywizmie etycznym. Pobudki postępowania etycznego. Sumienie i praca nad sobą. Rodzice i dzieci. Poszanowanie życia i zdrowia. Poszanowanie życia osobistego. Poszanowanie cudzej własności. Poszanowanie cudzego imienia i prawdy. Dotrzymywanie zobowiązań.

Rec.: Lechicki Czesław: Rodzime próby opracowania podstaw etyki świeckiej. *Wychowanie* 1958 nr 1 (5) s. 12—13.

44. WOJENSKI TEOFIL: Wychowanie — moralność — polityka. *Nowa Szkoła* R. 3 : 1947 nr 1/2 s. 1—7.

Zagadnienie związku wychowania moralnego z wychowaniem politycznym. Rys historyczny tego zagadnienia.

45. ZNAMIEROWSKI CZESŁAW: Zasady i kierunki etyki. Warszawa 1957 PWN ss. 115.

Treść: Przedmowa Ocena. Ocena kredytowa. Ocena wtórna. Ocena globalna. Ocena porównawcza. Ocena egzystencjalna. Powinność i uprawnienie. Działanie. Jednostka i zbiorowość. Szczęście i dobrobyt. Cele w życiu. Egoizm i altruizm. Użycie a doskonałość. System norm praktyki życiowej. Norma zwyczajowa. Normy uspołecznienia. Norma prawna. Norma moralna. Ogólne normy moralne. Zbiorowe normy moralne. Etyka. Kierunki w etyce. Amoralizm. Moralność heteronomiczna. Ascentyczny rygorizm. Hedonizm indywidualny. Eudajmonizm społeczny. Ewolucjonizm. Intuicjonizm. Racjonalizm etyczny. Regresja moralna. Odrodzenie moralne. Bibliografia.

Rec.: Lechicki Czesław: Rodzime próby opracowania podstaw etyki świeckiej. *Wychowanie* 1958 nr 1 (5) s. 12—13.

d) Zasady, środki i metody wychowania moralno-społecznego

46. BOLDYREV N.: Metody wychowania moralnego: W: Problemy teorii wychowania. Wstęp i redakcja Wiktora Szczerby. Warszawa 1957 s. 59—83.

Treść: Przekonywanie i ćwiczenie jako podstawowe metody wychowania moralnego. Przekonywanie i ćwiczenie w procesie nauczania. Praca społecznie użyteczna. Zadania społeczne. Gry i zabawy uczniów. Pogadanki (rozmowy) etyczne, wyjaśnienia, referaty i wykłady z dziedziny moralności. Przykład jako środek wychowawczy. Zachęta (pochwała) i kara w wychowaniu moralnym. Główne rodzaje i formy pochwały (zachęty). Podstawowe rodzaje kar.

Zob. też artykuł: Boldyrev N. I.: Metody wychowania moralnego. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958 nr 4 (10) s. 109—132.

47. BOLDYREV N.: Znaczenie przykładu w wychowaniu dzieci. Tłum z ros. Maria Uziembłowa. Warszawa 1951 Nasza Księgarnia ss. 71.

Treść: Przedmowa do przekładu polskiego. Wstęp. Istota i znaczenie przykładu jako środka wychowawczego. Na czym polega wychowawcza siła przykładu. Kto może być przykładem dla dzieci. Warunki wzmocnienia wychowawczej siły przykładu w wychowaniu rodzinnym.

Rec.: (n). *Życie Szkoły* 1952 nr 3 s. 168; J. S. *Szkoła i Dom* R. 4: 1952 nr 3 s. 32.

48. JACKIEWICZOWA ELŻBIETA: Jak zdobyć zaufanie i szacunek dziecka. (Wyd. 1) Warszawa 1955 Wiedza Powszechna ss. 119.

Treść: Zamiast wstępu. Autorytety fałszywe. Postawa ideowa rodziców. Zalety moralne rodziców. Wysoki poziom kultury rodziców. Trzeba znać i rozumieć swoje dziecko. Właściwa atmosfera w rodzinie. Rodzice a szkoła. Zakończenie.

49. KOWALEWSKA HALINA: [1]. Dawać wiele i wymagać wiele. *Szkoła i Dom* R. 10: 1958 nr 6 s. 3; [2]. *Szkoła i Dom* R. 10: 1958 nr 4 (104) s. 2; nr 5 (105) s. 2—3. Wszystko zrozumieć, nie wszystko przebaczyć.

50. KRAWCZYK MIRON: Problem zasad wychowania czeka na rozwiązanie. *Nowa Szkoła* 1957 nr 4 s. 400—410.
T re ś ć: sformułowanie projektu systemu zasad wychowania.
51. KRAWCZYK MIRON: Zagadnienie metod wychowania moralnego. *Ruch Pedagogiczny* R. 1 (33): 1959 nr 2 s. 148—160.
T re ś ć: Sformułowanie problemu. Pojęcie „zasada wychowania”. Pojęcie „metoda wychowania”. Dobór metod wychowania. Podział metod wychowania. Umiejętność posługiwania się metodami wychowania.
Zob. też:
52. KRAWCZYK MIRON: Metody wychowania społeczno-moralnego. *Szkoła Zawodowa* 1960 nr 2 (191) s. 5—8; nr 3 (192) s. 11—14; nr 4 (193) s. 5—8; nr 5 (194) s. 1—5, nr 6 (195) s. 6—10.
T re ś ć: Metoda uświadamiania i przekonywania. Metoda ćwiczenia. Metoda jawnej oceny postępowania. Metoda przymusu.
53. KRAWCZYK MIRON: Niepopularna metoda [wychowawcza: przymus]. *Życie Szkoły* R. 15: 1960 nr 7/8 (169/170) s. 10—15.
Omówienie środków wychowawczych składających się na metodę przymusu: namowa, wymaganie, groźba, kara.
54. KRAWCZYK MIRON: Zasady wychowania moralnego. Wstęp Zygmunta Mysłakowskiego. Warszawa 1958 PZWS ss. 119.
T re ś ć: Wstęp (prof. dr Z. Mysłakowski). Od autora. Problem zasad wychowania. Zasada wychowującego nauczania. Zasada zgodności oddziaływań wychowawczych szkoły, domu i najbliższego otoczenia wychowanka. Zasada powiązania celu wychowania moralnego z celami budownictwa socjalizmu w naszym kraju. Zasada nierozzerwalnej łączności teorii z praktyką w procesie wychowania moralnego. Zasada świadomej aktywności wychowanków w procesie wychowania moralnego. Zasada stawiania wysokich wymagań dostosowanych do aktualnych możliwości poszczególnego wychowanka oraz poszanowania jego osobowości. Zasada wychowania w zespole — z jednoczesnym indywidualnym podejściem do każdego wychowanka. Zasada zgodności oddziaływań wychowawczych członków zespołu pedagogicznego na zespół wychowanków. Zasada dostosowania treści norm moralnych oraz metod wychowania moralnego do poziomu umysłowego i moralnego wychowanków. Bibliografia.
Rec.: Klien Hubert: Próba sformułowania zasad wychowania moralnego. *Życie Szkoły* R. 11: 1959 nr 4 (154) s. 66—68; S. R. *Klasy Łączone* A. 8: 1959 nr 4 (10) s. 254—255; Ziemiłowicz Mieczysław. *Ruch Pedagogiczny* R. 1 (33): 1959 nr 1 s. 73—75; Gniewek Kazimierz. *Głos Nauczycielski* 1959 nr 40 s. 5; — *Dom Dziecka* 1959 nr 9 (33) s. 64; Szanter Stanisław: Nowe Książki o starym wychowaniu. *Kultura i Życie* 1959 nr 9 s. 32—33.
Toż: wydanie drugie, zmienione i rozszerzone, Warszawa 1960 PZWS ss. 216.
55. MAKSYM CZUK ANDRZEJ: Rozmyślenia o karze i nagrodzie. *Wychowanie* 1960 nr 11/12 (36/37) s. 50—54.
T re ś ć: Świadomość celu. Znajomość mechanizmów funkcjonowania kary i nagrody. Respektowanie potrzeb i praw dziecka. Utrzymanie przyjaznej więzi uczuciowej z wychowankiem.
56. MYŚLAKOWSKI ZYGMUNT: Czynniki kształtujące człowieka. *Wychowanie* 1960 nr 8 (39) s. 3—7.
Analiza procesów, w wyniku których powstaje człowiek jako jednostka dojrzała fizycznie, psychicznie i społecznie.
57. PEDAGOGIKA. Pod red. I. A. Kairowa. T. 2. Warszawa 1950. Nasza Księgarnia.
Rozdz. 9: Metody wychowania w duchu moralności komunistycznej.
58. PIETER JÓZEF: Technika i organizacja wychowania uspołeczniającego. *Nowa Szkoła* R. 4: 1948 nr 7/8 (33/34) s. 8—26.
T re ś ć: Wstęp. Organizacyjne problemy wychowania uspołeczniającego: wychowawcza organizacja współpracy szkolnej uczniów. Wychowawcza organizacja samorządu uczniow-

skiego. Organizacja samowychowania. Organizacja współpracy szkoły ze społeczeństwem. Uwagi końcowe.

59. REYKOWSKI JANUSZ: Moralność bez nadzoru. *Wychowanie* 1960 nr 13 (38) s. 13—16.

Treść: Od nakazu rodziców do wewnętrznej potrzeby. Dzieci patrzą na nas.

60. ŠIMBIREV P. N.: Zasady wychowania w duchu moralności komunistycznej. (Tłum. z jęz. ros. W. Łubniewski). Warszawa 1951 s. 7. Dodatek do *Głosu Nauczycielskiego* nr 20, 22.

e) Formy wychowania moralno-społecznego

Godziny wychowawcze

61. CSORBÁ HELENA: Godziny wychowawcze jako jeden ze środków uspołecznienia w szkole. *Wychowanie* 1958 nr 7(11) s. 21—25.

Treść: Znaczenie godzin wychowawczych w programie szkolnym. Koncepcja szkoły uspołecznionej. Analiza środowiska społecznego klasy. Wytyczne programu wychowawczego.

62. CZAKON JÓZEF: O „godzinę wychowawczą” w klasie. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 22 s. 3.

Uzasadnienie potrzeby takiej godziny i propozycje programu wychowawczego.

63. CZERWIŃSKI FRANCISZEK: Próba wprowadzenia zasad ludzkiego współżycia bez irracjonalnego podejścia. *Nowa Szkoła* R. 8: 1957 nr 5 s. 480—486.

Konspekty kilku godzin wychowawczych.

64. D. S.: Wypowiedzi nauczycieli [na temat treści godzin wychowawczych oraz sposobów ich realizacji]. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 43 s. 3.

65. (des): Godziny wychowawcze. *Głos Nauczycielski* 1959 nr 39 s. 3.

Przegląd listów nauczycieli, zawierający wyniki i wnioski z doświadczeń jednego roku.

66. GAWĘCKA HALINA: Przywrócić sens godzinom wychowawczym. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 8 s. 6.

Uwagi uzasadniające potrzebę godzin wychowawczych. Treść godzin wychowawczych. Potrzeba systematycznej nauki moralności w szkole.

67. JANICKI JAN: Ramowy program wychowawczy. *Życie Szkoły* R. 13: 1958 nr 3 (143) s. 59.

68. KOSZTALUK EDWARD: Tematyka godzin wychowawczych [dla klas I—VII]. *Wychowanie* 1959 nr 1 (14) s. 23—28.

69. KOSZTALUK EDWARD: Tematyka godzin wychowawczych [dla klas licealnych szkół ogólnokształcących, zasadniczych szkół zawodowych i techników]. *Wychowanie* 1959 nr 6/7 (19/20) s. 39—45, 48—49.

70. KOWALEWSKA HALINA: Godziny wychowawcze — pierwsze propozycje. *Wychowanie* 1958 nr 7 (11) s. 25—27.

Treść: Zakresy tematyczne dla godzin wychowawczych. Tematyka godzin wychowawczych na początek roku szkolnego. Uwagi metodyczne.

71. KOWALEWSKA HALINA: Problematyka godzin wychowawczych. *Głos Nauczycielski* 1959 nr 4 s. 1, 3.

Zagadnienie tematyki i metodyki godzin wychowawczych.

Polem.: Cwerner Bronisław: O tematyce godzin wychowawczych. (Artykuł dyskusyjny) *Głos Nauczycielski* 1959 nr 10 s. 3.

72. KOWALEWSKA HALINA: Rozmowy wychowawcze w szkole. *Szkoła i Dom* R. 10: 1958 nr 10 (110) s. 2.

Uwagi na temat rozmów wychowawczych w związku z wprowadzeniem w szkołach godzin wychowawczych.

73. KOWALEWSKA HALINA: Rozmowy wychowawcze. *Wychowanie* 1959 nr 4 (17) s. 12—14.

Różne rodzaje rozmów. Jaką powinna być rozmowa wychowawcza?

74. KOWALEWSKA HALINA: Tematyka godzin wychowawczych. *Wychowanie* 1959 nr 3 (16) s. 44—47; nr 5 (18) s. 23—27.

75. KOWNACKI ROBERT: Uwagi o metodach prowadzenia lekcji wychowawczych. *Rocznik Ogniska Nauczycielskiego* T. 1: 1959 s. 347—353.

76. KRAWCZYK MIRON: Czy godziny wychowawcze są potrzebne? *Życie Szkoły* R. 13: 1958 nr 7/8 (147/148) s. 115—117.

77. KREUTZ MIECZYŚLAW: O potrzebie tzw. godzin wychowawczych w szkole. *Ruch Pedagogiczny* R. 30: 1946 nr 1 s. 51—62.

Konieczność zwrócenia większej uwagi na sprawy wychowawcze. Wpływ wychowawczy szkoły. Godzina wychowawcza jako jedna z form wychowania.

78. LIBERA HELENA: Jak prowadzę lekcje wychowawcze. *Wychowanie w Zespole* 1952 nr 1 s. 13—14.

79. LINKE ZYGMUNT: Jestem zwolennikiem godzin wychowawczych. *Życie Szkoły* R. 13: 1958 nr 2 (114) s. 59—60.

80. MACISZEWSKI SEWERYN: Tekst literacki na godzinach wychowawczych [w kl. X liceum ogólnokształcącego i bibliotekarskiego]. *Wychowanie* 1959 nr 4 (17) s. 8—12.

Treść: Funkcja utworu literackiego. Od czego zacząć? Godzina wychowawcza jest również lekcją. Warunki skuteczności.

81. MILEWICZ B., ZWOLIŃSKI ST.: O godzinach wychowawczych. (Referat wygłoszony na wojewódzkich konferencjach szkół TPD... oprac. przez...). Warszawa 1952 Druk. Państw. Inst. Głuch. i Ociemn. ss. 44.

Treść: Podstawowe błędy w dotychczasowej realizacji godzin wychowawczych. Godziny wychowawcze jako oręż w rękach wychowawcy. Tematyka godzin wychowawczych. Formy i tok zajęć na godzinach wychowawczych. Ogólne zasady planowania godzin wychowawczych.

82. NASTĘPNIAK JANINA: O godzinach wychowawczych. (Materiał dyskusyjny). *Konferencje Rejonowe* 1959 nr 4 s. 20—33.

Sprawozdanie ze spostrzeżeń zebranych na terenie szkół m. Poznania. Treść: Uwagi wstępne. Co mówią zebrane spostrzeżenia? Formy i metody pracy. Stosunek nauczycieli i uczniów do omawianych godzin. Planowanie i dokumentacja godzin do dyspozycji wychowawcy klasowego. Bibliografia. Wskazówki metodyczne.

83. NIE MA GOTOWEJ RECEPTY [na przeprowadzanie godzin wychowawczych]. *Wychowanie* 1959 nr 8/9 (21/22) s. 58—61.

Z treści: Zygmunt Lewandowski: Jak pogodzić różne koncepcje; Jęny Ejnik: Ważny jest ogólny kierunek; Leon Pobolewski: Plan ramowy; Leszek Bakula: Zarys programu.

84. NOWAK EDWARD: Sprawa programu [godzin wychowawczych]. *Życie Szkoły* R. 13: 1958 nr 3 (143) s. 59—60.

85. NOWAK-BESKIDZKI ST.: Jak organizować akcję godzin wychowawczych. *Głos Nauczycielski* 1959 nr 31/32 s. 3.

Sprawozdanie z konferencji rejonowej, poświęconej problematyce godzin wychowawczych.

86. PIECZKOWSKA JANINA: Sprawa treści godzin [wychowawczych]. *Życie Szkoły* R. 13: 1958 nr 3 (143) s. 60—61.

Przykłady godzin wychowawczych na różne tematy.

87. PISSUŁOWA ZOFIA, DZIUBÓWNA JANINA: Popieramy [godziny wychowawcze] następującymi argumentami. *Życie Szkoły* R. 13: 1958 nr 3 (143) s. 57.

Objawy niekulturalnego zachowania się dzieci i dorosłych. Przeciwdziałające środki wychowawcze. Przykład godziny wychowawczej w kinie.

88. PROKOPOWICZ IRMINA, KRAWCEWICZ STANISŁAW: Kij w mrowisku — czyli problem jest otwarty. [Zagadnienie godzin wychowawczych]. *Wychowanie* 1959 nr 4 (17) s. 30—33.

Treść: Rozwiany pesymizm. Co oznacza określenie: moralność socjalistyczna. Podoba się czy nie? Ważne są metody. Nie autorytet słowa, lecz osobistego przykładu.

89. SZULC ZYGMUNT: Godziny wychowawcze. Treść i metoda pracy. *Wychowanie*. 1958 nr 5 (9) s. 7—10.

Nauczanie etyki świeckiej

90. KELLER JÓZEF: Moralność jako przedmiot nauczania. *Wychowanie* 1958 nr 7 (11) s. 12—18.

Treść: [Różne formy oddziaływania moralnego]. Dostarczanie pewnych wiadomości jako funkcja nauczania moralności. Oddziaływanie wychowawcze jako funkcja nauczania moralności.

91. KOWALEWSKA HALINA: Etyka społeczna jako przedmiot nauczania. *Nowa Szkoła* R. 8: 1957 nr 6 s. 561—574.

Znaczenie etyki w życiu społecznym. Rys historyczny nauczania etyki społecznej w Polsce i obecna dyskusja nad wprowadzeniem tego przedmiotu. Przykładowe omówienie podręczników i programów w innych krajach jako wskazania dla naszych programów.

Sprawa: J. Kw.: Problemy wychowania moralnego. *Życie Szkoły* R. 13: 1958 nr 3 (143) s. 54—55.

92. KOWALEWSKA HALINA: Nauczanie etyki społecznej. [Z prac Komisji Wychowania]. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 19 s. 2.

Dziesięć tez dotyczących wprowadzenia do szkół nauczania moralności.

93. KOWALEWSKA HALINA: O konieczności nauczania etyki społecznej. *Ref. Spraw. Wyzd. Nauk. Społ. PAN* 1958 z. 2 s. 23—26.

94. KOWALEWSKA HALINA: Uwagi w sprawie nauczania etyki. *Wychowanie* 1958 nr 3 (7) s. 8—10.

Fragmety przemówień wygłoszonych na zainicjowanej w marcu 1958 przez Prezydium ZG TSŚ naradzie dla omówienia seminarium naukowego poświęconego zagadnieniom wychowania moralnego i opracowania programu wychowawczego dla szkół.

95. KRZYSZTOSZEK ZOFIA, ŚWIDA HANNA: Etyka świecka w szkole podstawowej [kl. V—VII]. *Wychowanie* 1960 nr 11/12 (36/37) s. 23—25.

Zagadnienie programu i metod nauczania.

96. NATURSKA EUGENIA: Kierunek moralność. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 15 s. 1.

O wprowadzeniu do szkół lekcji etyki świeckiej.

97. STAWECKI ZYGMUNT: Uwagi o programie etyki [dla szkoły podstawowej]. *Wychowanie* 1960 nr 16 (41) s. 15, 17.

98. WEGENKA ALBIN: Poznańscy licealiści interesują się etyką świecką. *Wychowanie* 1959 nr 6/7 (19/20) s. 77.

Wypowiedzi uczniów liceów w Poznaniu, w których wprowadzono wykłady etyki świeckiej.

99. WENDA LUCJAN: Projekt wprowadzenia w szkołach ocen moralności społecznej. (Wypowiedź dyskusyjna). *Wychowanie* 1958 nr 3 (7) s. 26.

100. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: O etyce społecznej dyskusyjnie. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 48 s. 3.

Warunki, jakie muszą być spełnione, aby nauczanie etyki społecznej w szkole było owocne.

f) Z historii wychowania moralno-społecznego w Polsce

101. KURDYBACHA ŁUKASZ: Początek szkolnej etyki świeckiej w Polsce. [w. XVII]. *Nowa Szkoła* 1958 nr 9 s. 18—22.

Wzrost zainteresowań zagadnieniami etycznymi na zachodzie Europy na przełomie XVI/XVII wieku. Przedstawiciel laickiego kierunku w Polsce Bartłomiej Keckermann. Szkolnictwo ariańskie. Podręcznik etyki świeckiej Jana Crella.

102. TYNC STANISŁAW: Instrukcja i edukacja moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. W.: O reformę szkolnictwa i wychowania moralnego w Polsce. *Kwartalnik Pedagogiczny. Zeszyty Problemowe* nr 1 s. 5—19.

Wpływ filozofii zachodniej na kierunek etyki świeckiej w szkołach KEN. Omówienie dzieła Antoniego Popławskiego: „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt” oraz jego podręczników „Nauki Moralne” na kl. I, II i III szkół KEN.

g) Informacje na temat organizacji wychowania moralno-społecznego w innych krajach

103. BELGIJSKI program nauczania etyki świeckiej. Tł. J. Majlerowa. *Euhemer* 1958 nr 2 s. 88—93.

104. HAJDRYCH WŁODZIMIERZ: Francuskie eksperymenty [w Międzynarodowym Ośrodku Badań Pedagogicznych w Sèvres pod Paryżem]. *Nowa Szkoła* 1958 nr 5 s. 38—40.

M. in. zagadnienie wychowania moralnego.

105. NATURSKA EUGENIA: Ideały wychowawcze i nauczanie moralności we współczesnej szkole francuskiej. *Wychowanie* 1958 nr 7 (11) s. 30—31.

106. OTOHALOVA JIRINA: Wychowanie moralne [czeskiej] młodzieży powojennej. *Nowa Szkoła* R. 5:1948/9 nr 1 s. 15—19.

107. PRESZKOWSKI MARIAN: Zagadnienie wychowania moralnego w szkole węgierskiej. *Wychowanie* 1959 nr 2 (15) s. 35—36.

108. PROGRAM etyki i wychowania obywatelskiego w kolegiach technicznych [we Francji]. Podał mgr T. Sosnowski. *Szkoła Zawodowa* 1959 nr 1(178) s. 61—62.

109. RADWIŁOWICZ RYSZARD: Zagadnienie formowania u uczniów postaw humanistycznych w świetle zachodnich periodyków pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1960 nr 4 s. 93—97.

Sprawozdanie z artykułów na w.wym. temat, zawartych w kilkunastu czasopismach pedagogicznych austriackich, niemieckich, francuskich, angielskich i amerykańskich z lat 1959 i 1960.

DANIĘLA BARDECKA

CENTRALNA AKADEMIA Z OKAZJI MIĘDZYNARODOWEGO DNIA KARTY NAUCZYCIELA

Z okazji Międzynarodowego Dnia Karty Nauczyciela odbyła się w dniu 18 listopada ub. r. Centralna Akademia w Sali Kongresowej Pałacu Kultury i Nauki, którą wypełnili rzesze nauczycieli Warszawy i delegacje szkół z całego kraju.

Za stołem prezydiąlnym zajęli miejsca: członek Biura Politycznego KC PZPR, przewodniczący Rady Państwa A. Zawadzki, sekretarz KC PZPR W. Jarosiński, zastępca przewodniczącego Rady Państwa S. Kulczyński, wiceprezes Rady Ministrów P. Jaroszewicz, minister Oświaty W. Tułodziecki, minister Szkolnictwa Wyższego H. Golański, prezes PAN T. Kotarbiński, przedstawiciele władz partyjnych, państwowych, związkowych i młodzieżowych oraz zasłużeni nauczyciele.

Przemówienie powitalne w imieniu stołecznego komitetu obchodu wygłosił J. Zarzycki, przewodniczący prezydium St. R. N., który podkreślił, że nauczycielstwo naszej młodości jest chlubną kartą swej działalności postępowej od Komisji Edukacji Narodowej poprzez walki wyzwolenie z najeżdżącą. Klasą robotniczą docenia współpracę z nauczycielstwem, które poświęca swoją wiedzę i bogate doświadczenia dla wychowania młodego pokolenia na dobrych i świadomych obywateli Polski Ludowej — budowniczych socjalizmu.

Następnie zebrani wysłuchali przemówienia przewodniczącego Rady Państwa A. Zawadzkiego, który podkreślił, że Dzień Karty Nauczyciela jest wyrazem głębokiego zainteresowania całego społeczeństwa i państwa zagadnieniami oświaty, wychowania i nauczania młodzieży.

Po rocznej ciężkiej i żmudnej pracy nauczycielstwo doczekało się pozytywnych rezultatów w zakresie podnoszenia poziomu naukowego i wychowania ideowego naszej młodzieży. Dzięki temu coraz bardziej wzrasta autorytet i rola nauczyciela w naszym społeczeństwie. Państwo nasze widzi w młodym pokoleniu tych, którzy w przyszłości poprowadzą rozpoczęte dzieło jako wysoko wykwalifikowani i politycznie uświadomieni pracownicy, twórcy i odbiorcy polskiej kultury. To, z drugiej strony, nakłada poważny obowiązek na nauczycieli — przekazywania młodzieży rzetelnej wiedzy i świadomego kształtowania jej postawy ideowo-moralnej i wychowania w duchu gorącego patriotyzmu i internacjonalizmu, oddania dla wielkiej sprawy socjalizmu. Nauczycielstwo w dużej części odpowiedzialne jest za przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie. Dlatego też szkoła nasza powinna wprowadzać elementy zmierzające do zacieśnienia więzi z życiem, z produkcją oraz środowiskiem i stąd czerpać treści wychowawcze.

Szkoła nasza powinna stale ulepszać pracę dydaktyczno-wychowawczą, kształtując naukowy światopogląd wśród młodzieży, wpajając miłość do bohaterkich dziejów naszego kraju oraz zdawać sobie sprawę ze słuszności drogi, jaką obrał nasz naród.

Trudna i odpowiedzialna praca wychowawcza nauczyciela uzależniona jest od pomocy rodziców, organizacji społeczno-politycznych, organizacji młodzieżowych, od całego społeczeństwa, które wspólnie z nauczycielstwem musi stworzyć jednolity front oddziaływania ideowo-wychowawczego na naszą młodzież.

W bieżącym roku mija 55 lat działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego, jego pięknych kart walki o rozwój oświaty, o postęp społeczny, o powszechność nauczania. Podkreślając historyczne zasługi ZNP, należy wskazać również na wielką rolę ideowo-wychowawczą, jaka staje przed nauczycielstwem w budownictwie socjalistycznym.

Minister Oświaty W. Tułodziecki, omawiając ważniejsze zadania, jakie stoją przed szkołą i nauczycielem, powiedział, iż dzień 20 listopada jest obchodzony jako dzień solidarności nauczycieli wszystkich krajów walczących o realizację postanowień zawartych w Kartcie Nauczyciela.

Postanowienia Karty Nauczyciela, dotyczące obowiązku i prawa korzystania z nauki wszystkich dzieci i młodzieży w Polsce, zostały zrealizowane. Młodzież naszą wychowujemy w duchu pokojowym, w głębokim internacjonalizmie, a nowoczesne zdobycze nauki i techniki wykorzystujemy dla dobra ludzkości.

Jest to święto całego społeczeństwa wyrażającego uznanie dla trudnej pracy nauczyciela, któremu naród oddaje to, co ma najdroższego — dziecko.

Nauczycielstwo nasze ma bogate tradycje w walce o sprawiedliwość społeczną, o wolność, o Polskę Ludową. Wiernie stoi u boku naszej Partii i od początku odzyskania niepodległości poświęca swoją wiedzę i szerokie doświadczenia w realizację budownictwa socjalistycznego w Polsce.

Szkoła ma wychować młodzież dla przyszłości, do życia w socjalistycznych warunkach społecznych i gospodarczych. W swej pracy zawodowej nauczyciel powinien kształtować postawę ideowo-moralną ucznia, wyzwalając go od przesądów i zabobonów.

Należy nieustannie dążyć, aby zbliżyć szkołę do życia, wiązać proces nauczania i wychowania z budownictwem socjalistycznym. Przez kształcenie politechniczne młodzież zapozna się z pracą produkcyjną i nauczy się cenić pracę fizyczną i ludzi pracy, dzięki temu dostarczymy naszej gospodarce narodowej coraz lepiej przygotowaną kadrę fachowców.

Realizacja postawionych przed szkołą zadań wymaga dalszej i szerszej mobilizacji do walki o poszukiwanie nowych metod wychowawczych, mobilizacji sił wszystkich nauczycieli i pracowników oświatowych.

Stale dokształcanie się i doskonalenie nauczycieli, dążenie do zdobycia coraz wyższych kwalifikacji zawodowych, właściwa postawa ideowo-moralna wpływa na wzrost autorytetu nauczyciela oraz na kształtowanie się charakteru i osobowości ucznia.

W pracy szkolnej i pozaszkolnej nauczyciel powinien korzystać z pomocy organizacji młodzieżowych, z ich entuzjazmu i zapału.

Na zakończenie minister Oświaty złożył nauczycielom gorące podziękowanie za dotychczasowy wysiłek w dziedzinie wychowania i nauczania oraz życzył im dalszych osiągnięć w pracy zawodowej i społecznej.

W części artystycznej wystąpił Państwowy Zespół Pieśni i Tańca „Mazowsze”, którego występ przyjęto burzliwymi oklaskami.

F. KAZUBIŃSKI

Z V OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU HIGIENY PSYCHICZNEJ I PSYCHIATRII DZIECIĘCEJ

W dniach 23, 24 i 25 września 1960 r. odbył się w Warszawie V ogólnopolski Zjazd poświęcony Higienie Psychiczej i Psychiatrii Dziecięcej. W Zjeździe brało udział kilkuset lekarzy, psychologów, pedagogów i socjologów. W obradach uczestniczyli: prezes PAN, profesor dr T. Kotarbiński, rektor Akademii Medycznej w Warszawie, prof. dr M. Kacprzak, przewodniczący Światowej Federacji Zdrowia Psychicznego, prof. dr P. Sivadon z Paryża.

Obrady Zjazdu zbiegły się z ogłoszeniem roku 1960 jako Światowego Roku Zdrowia Psychicznego. Ma to na celu podkreślenie roli i znaczenia higieny psychicznej wśród społeczeństwa całego świata, szerokiego propagowania jej zasad oraz zastosowania w różnych dziedzinach życia. Realizacja założeń higieny psychicznej ma szczególne znaczenie dla naszego kraju, który dotkliwie odczuł skutki wojny i okupacji zarówno w dziedzinie zniszczeń materialnych, jak też szkód moralnych i psychicznych. Równocześnie należy podkreślić, że dokonujący się u nas szybki rozwój techniki i ekonomiki, stale wzrastające tempo życia społecznego wymagają uwzględnienia zasad higieny psychicznej.

Na szczególne podkreślenie zasługuje znaczenie higieny psychicznej w pracy szkoły i innych placówek oświatowo-kulturalnych. Formy i metody pracy mogą mieć doniosły wpływ na kształtowanie się psychiki dzieci i młodzieży, mogą być zarówno czynnikiem warunkującym wychowanie jednostek posiadających zdrową psychikę, zdolną do skutecznej realizacji stojących przed nią zadań społecznych, jak też być powodem powstania różnych zaburzeń nerwowych i umysłowych. Przy realizacji podstawowych zasad higieny psychicznej doniosłe znaczenie ma profilaktyka, należyte zapobieganie wytwarzaniu się zaburzeń nerwowych i umysłowych, co z kolei wymaga właściwej organizacji procesu nauczania i wychowania. Z powyższych względów należy wskazać na potrzebę szerszego zapoznania ogółu nauczycieli i pracowników pedagogicznych z założeniami higieny psychicznej w celu wykorzystania ich w codziennej pracy wychowawczej. Celem niniejszego sprawozdania jest zasygnalizowanie podstawowych zagadnień higieny psychicznej, aby zachęcić do ich bliższego poznania oraz zastosowania w praktyce.

Otwarcia Zjazdu dokonał prezes PAN, prof. dr T. Kotarbiński, wskazując na społeczne znaczenie higieny psychicznej, następnie rektor Akademii Medycznej w Warszawie, prof. dr M. Kacprzak, omówił zadania higieny psychicznej w dziedzinie ochrony zdrowia oraz przedstawił szereg podstawowych problemów, które winny być u nas realizowane w ramach Światowego Roku Higieny Psychicznej. Zagadnienia te rozwinął szerzej przewodniczący Polskiego Towarzystwa Higieny Psychicznej, dr H. Zajęzkowski, w czasie otwarcia Zjazdu powitał serdecznie zebranych przewodniczący Światowej Federacji Zdrowia Psychicznego, prof. dr Sivadon. W czasie trzydniowych obrad liczne referaty zostały wygłoszone zarówno przez lekarzy, jak też psychologów i pedagogów.

Po zakończeniu Zjazdu odbyło się, w dniach 26, 27 i 28 września, seminarium, w którym brała udział większość uczestników Zjazdu. Seminarium zorganizowano w dwóch grupach dyskusyjnych. W pierwszej omawiano zagadnienia higieny psychicznej, nerwic i psychonerwic, w drugiej — zagadnienia psychiatrii dziecięcej oraz przestępczości nieletnich. W godzinach popołudniowych odbyło się ponadto seminarium prowadzone przez dr H. Kaiser, poświęcone wybranym zagadnieniom pedagogiki leczniczej, na którym omawiano problemy eurytmii, kształtowania mowy, roli barwy i rysunku w rozwoju i terapii dziecka.

W pierwszej grupie seminaryjnej wygłoszono następujące referaty: „Wybrane zagadnienia z dziedziny nerwic”, „Wybrane zagadnienia z zakresu nerwic płciowych”, „Nerwice a pozytywny rozwój człowieka”, „Psychoterapia grupowa w nerwicach”, „Wielostronna skala osobowości (test Minnesota)”, „Higiena psychiczna w życiu rodzinnym”, „Integrujące i dezintegrujące znaczenie opinii publicznej”.

W drugiej grupie seminaryjnej tematy referatów były następujące: „Nerwice, psychonerwice i psychopatia dziecięca — pojęcia podstawowe”, „Diagnostyka typologiczna nieletnich”, „Wpływ wychowania estetycznego na zdrowie psychiczne dziecka”, „Możliwości terapeutyczne w postępowaniu sądowym z nieletnimi”, „Wybrane zagadnienia z resocjalizacji młodocianych”, „Wybrane zagadnienia z przestępczości nieletnich”, „Uwagi o niektórych aktywnych metodach w nauczaniu i wy-

chowaniu dzieci upośledzonych umysłowo", „Uwagi o obserwacji psychologicznej w psychiatrii dziecięcej”, „Dysleksja”.

Jak widać z powyższego zestawienia, treści i zakres tematyki omawianej na Zjeździe była bardzo obszerna i różnorodna. W sprawozdaniu ograniczę się do omówienia zagadnień najistotniejszych, które mogą być przydatne w pracy nauczycieli, wychowawców i innych pracowników oświatowych.

W kilku referatach analizowano pojęcia zdrowia psychicznego. Zagadnienie to było przedmiotem referatu prof. dra P. Sivadona, który zdrowie psychiczne określił jako zachowanie dynamicznej równowagi osobowości pozwalającej na utrzymanie jedności i identyczności w czasie oraz sprzyjające nawiązaniu prawidłowych kontaktów z ludźmi w różnych grupach społecznych. To dynamiczne zachowanie równowagi psychicznej jest uzależnione zarówno od fizjologicznego stanu organizmu, jak też uprzednich doświadczeń życiowych oraz aktualnych wymagań otoczenia społecznego. Prof. dr H. Hoff próbował dać określenie pojęcia higieny psychicznej, przedstawić jej zadania i stosunek do innych nauk. Prof. dr H. C. Rümke wskazywał na trudności wyraźnego odgraniczenia pojęcia zdrowia i choroby psychicznej; dla uzasadnienia podawał wiele przykładów różnych objawów zaburzeń psychicznych występujących u ludzi normalnych (np. różne czynności pomyłkowe, amnezje, stany depresyjne), które nie świadczą o chorobie umysłowej, lecz są uzależnione od czynników hamujących, powodujących tłumienie podstawowych popędów biologicznych, co z kolei stanowi składnik prawidłowego współżycia kulturalnych społeczeństw ludzkich. Podobne myśli zawarte są w teorii dezintegracji pozytywnej prof. dra K. Dąbrowskiego. Stwierdza on, że niektóre zaburzenia nerwowe oraz towarzyszące im stany niepokoju, depresji, rozterki wewnętrznej, poczucia winy, typowe dla różnych sytuacji konfliktowych, nie muszą świadczyć o regresji i rozpadzie osobowości, lecz mogą być symptomem jej rozwoju oraz stanowić warunek osiągania wyższego stopnia dojrzałości życiowej. K. Dąbrowski powołuje się przy tym na przykłady wielu genialnych myślicieli, pisarzy, uczonych, artystów, u których występowały niejednokrotnie różne zaburzenia nerwowe, a nawet umysłowe, będące następstwem ich dużej wrażliwości nerwowej oraz głębokiego przeżywania różnych problemów i konfliktów życiowych. W tym ujęciu niektóre formy zaburzeń nerwowych i umysłowych byłyby drogą wiodącą do osiągania wyższego stopnia rozwoju psychicznego, przy czym ta zdolność do stałego doskonalenia się stanowiłaby istotny składnik zdrowej psychiki. Pojęcie zdrowia psychicznego było również przedmiotem referatu dra H. Zajączkowskiego na temat higieny psychicznej wieku starczego. H. Zajączkowski za podstawowe składniki zdrowia psychicznego uważa dojrzałość uczuciową, harmonię wewnętrzną, poczucie własnej wartości, aktywność społeczną; odgrywają one szczególną rolę w okresie starości i od ich należytego ukształtowania zależy pozytywny stosunek do życia i właściwa realizacja głównych zadań i obowiązków życiowych.

W licznych referatach analizowane były czynniki, od których uzależnione jest zdrowie psychiczne. Wskazywano tu zarówno na czynniki organiczne, jak też na warunki środowiskowe i błędy wychowawcze, które mogą być powodem różnych zaburzeń nerwowych i umysłowych. Wydaje się, że znaczna większość zebranych podzielała pogląd dra W. Spiela, który omawiając to zagadnienie przedstawił teorię wieloczynnikowej genety choroby nerwowych i umysłowych, przyjmowaną przez wiedeńską szkołę psychiatrów. Warto przy tym zaznaczyć, że zgodnie z powyższą teorią, nie tylko zaburzenia nerwowe, lecz również choroby umysłowe mogą być wywołane zarówno przez czynniki organiczne, jak też niekorzystny układ warunków środowiskowych uzależnionych od całokształtu aktualnej sytuacji życiowej, atmosfery wychowawczej, kontaktów społecznych chorej jednostki itp.

Wśród czynników organicznych, wywołujących różne zaburzenia psychiczne, dominujące znaczenie mają różne uszkodzenia mózgu i systemu nerwowego. Mogą

one być wywołane przez nieprawidłowy poród, urazy mózgu, zatrucie systemu nerwowego oraz wiele innych czynników. Referując rezultaty własnych badań, prof. dr T. Bilikiewicz stwierdził, że w większości wypadków psychopatii oraz niektórych zaburzeń charakteru dokładne badanie kliniczne pozwala na wykrycie organicznych zmian w mózgu. T. Bilikiewicz wyraził pogląd, że człowiek posiadający zdrową strukturę mózgu nie może być psychopata. Jeśli natomiast stwierdza się u danej jednostki wyraźne objawy psychopatyczne oraz związane z tym anomalie charakteru, które nie wynikają z demoralizującego wpływu środowiska, to należy przypuszczać, że dana jednostka doznała kiedyś organicznego uszkodzenia mózgu, którego jednak przy obecnym stanie rozwoju medycyny nie można wyraźnie stwierdzić. Do podobnych wniosków doszła dr A. Drath, która badała zmiany charakterologiczne u dzieci podsądnych. Stwierdziła, że u dzieci z przebytymi urazami mózgu istnieje ścisła korelacja między głębokością i trwałością zmian charakterologicznych a stopniem uszkodzenia systemu nerwowego. Zmiany charakterologiczne powstałe na tle organicznym mogą być z kolei przyczyną tendencji społecznych, które stają się powodem określonych wykroczeń i przestępstw.

Oprócz omówionych wyżej czynników organicznych ogromny wpływ na zachowanie zdrowia psychicznego mają różne czynniki środowiskowe. Należy tu przede wszystkim całokształt warunków życiowych związanych ze strukturą społeczną, wykonywaną pracą, sposobem odpoczywania i spędzania wolnego czasu. Prof. dr P. Sivadon wskazał na ujemny wpływ wzrastającego tempa życia codziennego, zaostrejającej się rywalizacji i konkurencji, obawy o utratę pracy, stale postępującej automatyzacji i mechaniki procesu produkcji, ograniczenia w niej świadomego udziału człowieka, który staje się jedynie bezmyślną częścią wielkiego mechanizmu. Wymienione czynniki występują przede wszystkim w krajach kapitalistycznych, przyczyniając się do stałego wzrostu ilości chorób nerwowych i umysłowych. Dr H. Čsorba wskazał na możliwości ujemnego wpływu opinii publicznej, reprezentowanej przez prasę, radio, telewizję, kino, książkę, na zdrowie psychiczne społeczeństwa. Wymienione czynniki wywierają ogromny wpływ na kształtowanie się upodobań, zainteresowań, postaw życiowych, mogą być powodem rozwoju chuligaństwa, przestępczości oraz różnych zaburzeń nerwowych. Właściwie kształtowana opinia publiczna może mieć natomiast pozytywny, integrujący wpływ na społeczeństwo jako bodziec formujący odpowiednie uczucia i postawy społeczne. Ujemny wpływ opinii publicznej zaznacza się szczególnie wyraźnie w krajach kapitalistycznych, gdzie prasa, radio, telewizja, oddana na usługi wielkiego kapitału i kierowana zasadą maksymalnego zysku, nie odpowiadają rzeczywistym potrzebom i interesom społecznym.

Warunki pracy są również jednym z czynników kształtujących osobowość ludzką, od których uzależnione jest w dużym stopniu zachowanie zdrowia psychicznego. Zagadnienia psychohigieny pracy były przedmiotem referatów prof. dra B. Biegel-eisena-Zelazowskiego oraz mgra Z. Kowalewskiego. Wskazali oni na potrzebę organizacji procesu pracy produkcyjnej zgodnie z wymaganiami higieny psychicznej, w szczególności zaś uwzględnienia takich czynników, jak dostosowanie rodzaju pracy i narzędzi do psychofizycznych cech pracownika, właściwa organizacja miejsca pracy, właściwa atmosfera panująca między pracownikami oraz między kierownictwem a załogą, stosowanie odpowiednich bodźców ekonomicznych i pozatekomicznych, stworzenie warunków bezpieczeństwa pracy, zmniejszenie fluktuacji pracowników. Wszystkie wymienione czynniki, jak również wiele innych zasad psychohigieny, ułatwiają osiągnięcie zadowolenia z wykonywanej pracy, co z jednej strony zapewnia zachowanie zdrowia psychicznego, z drugiej zaś przyczynia się do podniesienia produkcji zarówno pod względem jakościowym, jak też ilościowym.

Szczególne znaczenie dla zachowania zdrowia psychicznego ma właściwie zorganizowany system wychowawczy. Na doniosłe znaczenie wychowania dla zdrowia

psychicznego wskazywało wielu prelegentów, przy czym rola powyższego czynnika była należycie doceniona zarówno przez psychologów i pedagogów, jak też lekarzy. Szczegółowe przedstawienie powyższego zagadnienia było przedmiotem referatu dr M. Grzywak-Kaczyńskiej; omówiła ona główne etapy rozwoju psychicznego z punktu widzenia higieny psychicznej. Na znaczenie wychowania dla zachowania zdrowia psychicznego wskazywali również: prof. dr P. Sivadon, dr W. Spiel, dr Drath, dr H. Kaiser. W szczególności wskazywano na doniosły wpływ atmosfery rodzinnej na kształtowanie się osobowości dziecka. Nawiązanie przez dziecko normalnych kontaktów uczuciowych z otoczeniem, przede wszystkim zaś z matką, jest jednym z podstawowych warunków wytworzenia się u dziecka właściwych uczuć społecznych. Rozbita rodzina, brak należytej opieki i uczuciowego kontaktu z matką, może być powodem wytworzenia się różnych wad charakteru, przejawiających się w późniejszych okresach życia. Doniosłe znaczenie ma znajomość przez rodziców, nauczycieli, wychowawców podstawowych potrzeb psychicznych dziecka oraz dostosowania do nich procesu wychowania. Do najważniejszych z nich należy potrzeba samodzielności, która manifestuje się różnie w poszczególnych okresach życia i powinna być należycie zaspokajana. Zachowanie zdrowia psychicznego zależy w dużym stopniu od umiejętności właściwego reagowania na sytuacje frustracyjne, które mogą wystąpić już od pierwszych lat życia. Okresem stwarzającym wiele okazji do naruszania równowagi psychicznej jest okres dojrzewania, dlatego też dorastająca młodzież wymaga szczególnie troskliwej opieki i taktownego kierownictwa, które ułatwi jej przezwyciężenie różnych konfliktów i trudności życiowych. Spełnienie podstawowych postulatów higieny psychicznej wymaga roztoczenia opieki psychologicznej nie tylko nad dziećmi wykazującymi już określone zaburzenia nerwowe lub umysłowe, lecz też nad dziećmi zdrowymi, gdyż właściwa profilaktyka stanowi zasadniczy warunek zachowania zdrowia psychicznego zarówno młodszego, jak też starszego pokolenia. Mgr Szablewska wskazała na potrzebę uwzględnienia założeń higieny psychicznej przy organizacji systemu szkolnego, w szczególności zaś przy opracowywaniu programów nauczania, regulaminów klasyfikowania i egzaminowania, przeprowadzaniu selekcji dzieci podejrzanych o niedorozwój, wychowaniu dzieci trudnych, właściwej organizacji pracy umysłowej dziecka.

W referatach omawiane były również metody diagnostyczne służące do rozpoznawania zaburzeń nerwowych i umysłowych. Mgr K. Godorowski zanalizował wieloczynnikową skalę osobowości M, która bada skłonność do depresji, schizofrenii, hipochondrii, hysterii, psychopatii, introwersji, psychostenii oraz innych cech. Skala ta jest obecnie tłumaczona i opracowywana pod kierunkiem dra M. Choynowskiego. Metodę obserwacji psychologicznej oraz możliwości jej zastosowania w psychiatrii dziecięcej omówił mgr Z. Kordyl. W innych referatach poruszane były zagadnienia diagnostyki psychiatrycznej.

Na Zjeździe szeroko dyskutowano również problemy leczenia zaburzeń nerwowych i umysłowych. Obok metod farmakologicznych oraz leczenia wstrząsowego, stosowanego zazwyczaj przez lekarzy, podkreślano doniosłe znaczenie psychoterapii przy leczeniu zaburzeń nerwicowych, a nawet chorób umysłowych. Dr W. Spiel wskazał, że przy leczeniu dzieci nerwicowych duże znaczenie może mieć terapia zabawowa, przy której stosuje się np. „scenotest”. Przy leczeniu dorosłych nerwicowców szerokie zastosowanie ma terapia zajęciowa, połączona z rozładowaniem istniejących stanów napięcia psychicznego oraz wytworzenia właściwych kontaktów społecznych z otoczeniem; system leczenia nerwic oparty na powyższych założeniach przedstawił dr Knobloch. Jak podkreślano na Zjeździe, znajomość psychoterapii może być przydatna nie tylko dla lekarzy i psychologów, zajmujących się bezpośrednio leczeniem zaburzeń nerwowych i umysłowych, lecz również dla nauczycieli-wychowawców, ułatwiając im wypracowanie właściwych metod oddziaływania pedagogicznego.

Na zakończenie obrad zebrani uchwalili wiele wniosków dotyczących głównych kierunków rozwoju higieny psychicznej w naszym kraju. Postulowały one zorganizowanie specjalnych ośrodków badawczych oraz placówek usługowych realizujących podstawowe założenia higieny psychicznej, powołanie katedry nerwic i psychonerwic oraz psychiatrii dziecięcej, doskonalenie zawodowe pracowników placówek zajmujących się leczeniem zaburzeń nerwowych i umysłowych, zorganizowanie sanatoriów i domów wypoczynkowych dla nerwicowców. Na szczególną uwagę zasługują wnioski dotyczące wprowadzenia zagadnień higieny psychicznej do programów nauczania różnych typów zakładów kształcenia nauczycieli oraz szerszego spopularyzowania założeń higieny psychicznej wśród rodziców. Wnioski te zasługują na podkreślenie, gdyż realizacja podstawowych założeń higieny psychicznej, umożliwiającą należytą troskę o zdrowie psychiczne dzieci, młodzieży, jak też całego społeczeństwa, wymaga szerszego niż dotychczas udziału nauczycieli, wychowawców, rodziców, działaczy społecznych, kulturalnych i oświatowych.

Z. SKORNY

ZE ZJAZDU AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

10 października 1960 r. pod przewodnictwem wiceministra F. Heroka odbył się ogólnopolski sąd konkursowy odczytów pedagogicznych. Sąd nie odznaczył żadnej pracy pierwszą nagrodą, natomiast zakwalifikował:

3 odczyty do nagrody II,

8 odczytów do nagrody III,

19 odczytów do nagrody IV.

Przyznano ponadto 30 wyróżnień.

Trzeba stwierdzić, że liczby zgłoszonych odczytów pedagogicznych na centralnym i wojewódzkich sądach konkursowych świadczą o poważnym osłabieniu akcji odczytów pedagogicznych w ostatnich latach.

Niektóre kuratoria nie nadesłały na konkurs ani jednej pracy (Białystok, Gdańsk, Olsztyn, Opole, Rzeszów, Szczecin, Wrocław, Zielona Góra). Dużą popularnością cieszyła się natomiast akcja odczytów na terenie kuratoriów: katowickiego, m. st. Warszawy i poznańskiego.

Na zakończenie tegorocznej akcji odczytów pedagogicznych odbył się 24 października w Warszawie Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych. Był to VII Zjazd. Akcja odczytów — jak wiadomo — została zapoczątkowana w 1950 r. (w szkolnictwie zawodowym w 1956 r.) i można by powiedzieć, że Zjazd zamknął dziesięcioletni okres odczytów. Trzeba tu od razu stwierdzić, że akcja odczytów pedagogicznych mimo licznych błędów i niedociągnięć pozwoliła nam wydobyc i upowszechnić liczne i różnorodne doświadczenia pedagogiczne nauczycieli. Przeszły one być osiągnięciem jednego nauczyciela czy jednej szkoły, a stały się dorobkiem jeżeli nie całego szkolnictwa, to przynajmniej jego poważnej części. W akcji odczytów i wychowania, o wywołanie u nauczycieli większego zainteresowania własną pracą, a przez to krzewienie twórczego, krytycznego stosunku do zagadnień dydaktycznych i wychowawczych. Cel ten został w poważnej mierze osiągnięty.

Na ostatnim zjeździe wiceminister F. Herok próbował podsumować dotychczasowe osiągnięcia akcji odczytów pedagogicznych, a jednocześnie sformułować zasadnicze wytyczne na przyszłość.

Akcją odczytów pedagogicznych od 1950 roku kierował Ośrodek Badań Pedagogicznych, późniejszy Instytut Pedagogiki. (Analogiczną akcją na terenie szkolnictwa Zawodowego kierował Centralny Ośrodek Metodyczny Szkolnictwa Zawodowego). Zmierzając do rozszerzenia akcji na cały kraj przystąpiono do tworzenia we wszystkich województwach Komisji Odczytów Pedagogicznych. Składały się one z przedstawicieli: Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych, Wydziałów Oświaty, ZNP, TPD i ZMP. W praktyce ciężar całej pracy spadł na barki pracowników ośrodków, inni członkowie ograniczali swoją działalność do uczestnictwa w sądach konkursowych.

Lata 1952—1957 to okres największego rozwoju akcji odczytów pedagogicznych, dużego zainteresowania odczytami oraz stosunkowo dużej liczby nadsyłanych prac (do wojewódzkich sądów konkursowych składano rocznie około 500 prac, nie licząc prac szkolnictwa zawodowego).

Odczyty pedagogiczne stanowią jedną z głównych form aktywizacji nauczycieli w ich pracy zawodowej i wobec tego upowszechnienie tej akcji stanowi jedno z podstawowych zadań ośrodków i ognisk metodycznych.

Za akcję odczytów pedagogicznych na terenie poszczególnych okręgów szkolnych odpowiedzialni są dyrektorzy okręgowych ośrodków metodycznych. Do nich będzie należało zorganizowanie tej akcji i kierowanie nią.

W dotychczasowym systemie odczytów pedagogicznych chyba najwięcej niedociągnięć było w upowszechnianiu wyników odczytów pedagogicznych. Upowszechnianie odczytów pedagogicznych winno być prowadzone poprzez najrozmaitsze formy: w macierzystych szkołach autorów odczytów pedagogicznych, w zespołach przedmiotowych ognisk metodycznych w powiecie, na konferencjach rejonowych, na wojewódzkich konferencjach kierowników ognisk metodycznych itd. Najwartościowsze odczyty publikowane będą w czasopismach i w specjalnych biuletynach wydanych przez Okręgowe Ośrodki Metodyczne oraz Centralny Ośrodek Metodyczny.

Na ostatnim Zjeździe omawiano również tematykę odczytów pedagogicznych. Wyusowano postulat, by tematyka ta wynikała przede wszystkim z aktualnych zadań, jakie stoją przed naszym szkolnictwem, z potrzeb szkół i zainteresowań nauczycieli. Mogą to być tematy z zakresu zagadnień:

- 1) związanych z kształceniem politechnicznym, zbliżeniem szkoły do życia i pracami społecznie użytecznymi,
- 2) pedagogicznego kierowania szkołą,
- 3) pracy wychowawcy klasowego,
- 4) przydatności programów i podręczników.

Ostatni Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych wykazał, że nauczyciele nasi, nawet pracujący w ciężkich warunkach, potrafią twórczo rozwiązywać trudności w pracy wychowawczej i dydaktycznej. Istnieją więc obiektywne warunki do tego, aby rozwinął się u nas wielki ruch pedagogiczny wśród nauczycieli, którego wyrazem staną się m. in. odczyty pedagogiczne.

K. TOMASIK

SPOTKANIE Z PEDAGOGAMI WĘGIERSKIMI

W dniu 12 listopada 1960 r. odbyło się w Zarządzie Głównym ZNP spotkanie pedagogów węgierskich z aktywem nauczycielskim i działaczami ZNP, na którym przedstawiciel szkolnictwa węgierskiego, a zarazem dyrektor Instytutu Polsko-

Węgierskiego w Warszawie omówił projekt reformy szkolnictwa w Węgierskiej Republice Ludowej. Podkreślił, iż potrzeba wychowania człowieka przygotowanego do życia i do budowy gospodarki socjalistycznej zrodziła konieczność przygotowania projektu nowej reformy szkolnej.

W tym też celu została powołana Komisja Społeczna, która na podstawie przeprowadzonej analizy dotychczasowego systemu oświaty oraz stawianych wymagań ze strony stale rozwijającego się przemysłu socjalistycznego, jak również zdobytych doświadczeń w tym zakresie za granicą wysunęła i opracowała zasadnicze dezyderaty w zakresie rozwoju systemu oświatowego w Węgierskiej Republice Ludowej, a mianowicie:

1. Należy szkołę zbliżyć do życia, do udziału młodzieży w pracy produkcyjnej.
2. We wszystkich szkołach typu ogólnokształcącego wprowadzić kształcenie politechniczne.
3. Uczelnie wyższe, dostarczające wybitnych fachowców do gospodarki społecznej, oprócz wiedzy teoretycznej powinny zapoznawać młodzież z praktycznym zastosowaniem tej wiedzy w przemyśle i rolnictwie.
4. Unowocześnić w zastosowaniu do aktualnych potrzeb rozwijającego się przemysłu programy nauczania.
5. Nauczanie musi iść w parze z wychowaniem w duchu moralności socjalistycznej.

W myśl podanych głównych założeń podstawą systemu szkolnictwa węgierskiego jest obowiązkowa 8-klasowa szkoła podstawowa, w której nauka rozpoczyna się od 6 roku życia, a obowiązkowemu nauczaniu podlega wszystka młodzież do 16 roku życia.

Dla osób pracujących organizowane będą różnego rodzaju kursy zaoczne i korespondencyjne w celu podniesienia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego.

Już od pierwszych klas szkoły podstawowej wprowadzać się będzie, stopniowo, nauczanie politechniczne, które ma zapoznać uczniów z podstawami pracy produkcyjnej i pracy społecznie użytecznej, co stworzy z kolei właściwe podwaliny dla wychowania ideowo-moralnego.

Nowa reforma systemu szkolnego stawia sobie za cel, aby większość młodzieży po ukończeniu szkoły podstawowej kontynuowała w dalszym ciągu rozpoczętą naukę.

Organizowane tak zwane szkoły przemysłowe, rolnicze, handlowe itp. mają na celu kształcenie fachowców dla przemysłu i rolnictwa. W szkołach tych okres nauki w miarę potrzeby przedłużony będzie do 3 lat. Absolwenci tych szkół mogą być przyjmowani do starszych klas szkoły średniej lub po ukończeniu specjalnych kursów przygotowawczych — do wyższej szkoły przemysłowej właściwego kierunku.

W stadium organizacji są tak zwane średnie szkoły zawodowe, w których nauka trwa 4 lata. Zadaniem tych szkół jest dostarczenie kwalifikowanych fachowców przewidzianych na stanowiska w średnim nadzorze technicznym w różnych gałęziach przemysłu, stosownie do wymagań gospodarki narodowej.

Absolwenci tych szkół po odbyciu określonej praktyki mogą być przyjmowani do wyższej technicznej szkoły przemysłowej (rolniczej) albo na uniwersytet.

Szkoły gimnazjalne mają na celu przygotowanie młodzieży do studiów wyższych oraz poprzez kształcenie politechniczne danie także młodzieży przygotowania zawodowego w wybranej specjalności. Nauka w gimnazjum trwa 4 lata. Zajęcia są tak zorganizowane, że uczniowie przez pięć dni w tygodniu pobierają naukę w szkole, a jeden dzień przeznaczony jest na zajęcia produkcyjne w zakładzie przemysłowym lub rolniczym. W okresie letnim uczniowie odbywają obowiązkowe 2—3-tygodniowe praktyki produkcyjne. System ten (5 dni + 1 tygodniowego nauczania) zostanie wprowadzony do 1965 r. we wszystkich gimnazjach.

Absolwenci tych szkół mają prawo wstępu na wyższe uczelnie. W celu podniesienia wykształcenia ogólnego i zawodowego wszystkich pracowników przemysłu i rolnictwa, obok kursów wieczorowych i szkolenia zaocznego, organizowane będą szkoły dla pracujących o różnej specjalności. Prócz tego przy dużych zakładach przemysłowych, spółdzielniach produkcyjnych i gospodarstwach państwowych w dalszym ciągu prowadzone będą szkoły zawodowe, gdzie w miarę możliwości tworzone będą tzw. „klasy zmianowe”, przystosowane do możliwości czasowych robotników pracujących na różnych zmianach.

Niektóre z dotychczasowych szkół technicznych zostaną przekształcone na wyższe szkoły przemysłowe, rolnicze, ekonomiczne itp., których zasadniczym celem będzie przygotowywanie wysoko kwalifikowanej kadry technicznej na poziomie średnim do przemysłu i rolnictwa. Do szkół tych przyjmowani będą absolwenci szkół średnich po odbyciu kilkuletniej praktyki produkcyjnej.

Reformą systemu oświaty zostaną objęte również uniwersytety i inne szkoły wyższe. Przy przyjmowaniu kandydatów na studia wyższe wymagana będzie w zasadzie co najmniej roczna praca w przemyśle lub rolnictwie.

Studia trwać będą od 5—6 lat, w tym przynajmniej 10 miesięcy powinno być przeznaczonych na praktykę w instytucji odpowiadającej kierunkowi studiów.

Tematy prac dyplomowych należy wybierać z zakresu zagadnień praktycznych. Absolwenci po ukończeniu studiów obowiązani będą odbyć płatną praktykę (1—2 lat), przy czym do tego okresu zalicza się czas odbytej praktyki przed przyjęciem na studia.

Liczba słuchaczy uczelni wyższych winna być określona na podstawie zapotrzebowań na siłę roboczą narodowym planem gospodarczym.

Wytyczne rozwoju oświaty zalecają jednocześnie wyższym uczelniom nawiązanie ściślejszych kontaktów między zakładami przemysłowymi, spółdzielniami produkcyjnymi, instytutami badawczo-naukowymi.

Do roku 1965 będą opracowane nowe programy, w których zostanie uwzględniony prawidłowy stosunek między zajęciami teoretycznymi a praktycznymi. Szczególną troską otoczone będą sprawy wychowawczo-światopoglądowe, gdyż młodzież należy wychowywać w duchu marksistowsko-leninowskim na świadomych budowniczych socjalizmu.

F. K.

NIEMIECKI CENTRALNY INSTYTUT POMOCY NAUKOWYCH¹

Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych (DZL) utworzony został na mocy postanowienia z dnia 21 września 1954 roku i rozpoczął pracę z dniem 1 października tegoż roku.

Zadania, strukturę i działalność Instytutu określono w statucie opracowanym wspólnie przez Ministerstwo Oświaty, Ministerstwo Pracy i Szkolenia Zawodowego oraz Sekretariat do Spraw Szkolnictwa Wyższego. Wchodzące w zakres jego obowiązków prace, jak badanie, zatwierdzanie i przygotowywanie pomocy naukowych, określa dokładniej instrukcja Ministerstwa Oświaty w sprawie wykonania postanowień dotyczących polepszenia pracy szkół ogólnokształcących, opracowana w porozumieniu z Ministerstwem Spraw Wewnętrznych, Ministerstwem Kultury, Ministerstwem Przemysłu Ciężkiego, Ministerstwem Przemysłu Lekkiego, a także w porozumieniu z Sekretariatem Kształcenia Zawodowego i Sekretariatem do Spraw Szkolnictwa Wyższego. Wymienione postanowienia prawne leżą u podstaw powołania i obecnej działalności Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych. W konsekwencji tych postanowień DZL jest instytucją, która znajduje się w resorcie Ministerstwa Oświaty i pracuje zgodnie z jego wytycznymi, w porozumieniu z Ministerstwem Pracy i Kształcenia Zawodowego oraz z Sekretariatem do Spraw Szkolnictwa Wyższego.

Omawiając prace Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych trzeba podkreślić, że podobnego zakładu, z takim szerokim zakresem działalności i kompetencji, nie znajdziemy w żadnym innym państwie. DZL nie mógł więc w okresie swego powstawania ani też później opierać się na doświadczeniach innych, podobnych instytucji. Ponadto trzeba dodać, że zajmuje się on zagadnieniami pomocy naukowych poczynając od przedszkola do uniwersytetu. Tym samym wszelkie prace w zakresie pomocy naukowych w Niemieckiej Republice Demokratycznej ześrodkowane są w jednym instytucie, który pracuje na potrzeby wszystkich zakładów zajmujących się nauczaniem i wychowaniem. Stwarza to warunki dla racjonalnych i ekonomicznych metod pracy.

I. ZADANIA I KOMPETENCJE

W zakresie obowiązków Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych wchodzi między innymi badanie naukowych podstaw wykorzystania pomocy naukowych w procesie nauczania i wychowania oraz prawidłowego i metodycznego ich stosowania. Instytut koordynuje wszystkimi poczynaniami w zakresie projektowania i wytwarzania pomocy naukowych w NRD oraz prowadzi stałą wymianę doświadczeń z odpowiednimi instytucjami za granicą. W szczególnie bliskim kontakcie pozostaje ze Związkiem Radzieckim i krajami demokracji ludowej.

Plany zaopatrzenia wszystkich zakładów dydaktycznych i wychowawczych w pomoce naukowe są ściśle skoordynowane z perspektywicznymi planami rozwoju oświaty w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Równocześnie z wprowadzeniem do szkół nowych programów nauczania oddaje się do dyspozycji nauczycieli odpowiadające tym programom zestawy pomocy naukowych.

¹ Opracowane w oparciu o pracę Wernera Hortschansky'ego: *Das Deutsche Zentralinstitut für Lehrmittel — seine Aufgaben, Organisation und Arbeitsweise*. Berlin 1958, oraz inne publikacje z serii wydawnictw Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych.

Wszelkie przedsięwzięcia zakładów produkcyjnych, mających na celu wytwarzanie pomocy naukowych dla potrzeb wewnętrznych kraju, mogą być podejmowane tylko za zgodą Instytutu. Jedynie bowiem Instytut ma prawo wydawania zezwoleń na masową produkcję pomocy naukowych przeznaczonych dla potrzeb szkół i innych instytucji wychowawczych Niemieckiej Republiki Demokratycznej.

Oprócz tego do zadań Instytutu należy zorganizowanie i zabezpieczenie pracy centralnego archiwum, w którym gromadzone są wszystkie materiały fotograficzne z zakresu pracy pedagogicznej. Szkoły i zakłady wychowawcze w Niemieckiej Republice Demokratycznej zobowiązane są do nadsyłania Instytutowi po dwie fotokopie podobnych zdjęć w celu stałego uzupełniania zasobów archiwum.

DZL stale śledzi prace, jakie w dziedzinie pomocy naukowych prowadzą gabinety pedagogiczne i metodyczne, centralne instytucje pedagogiczne i zakłady kształcenia nauczycieli, wykorzystując ich postulaty i doświadczenia. Placówki te zobowiązane są zawiadamiać Instytut o swoich poczynaniach w zakresie pomocy naukowych.

Na osobną uwagę zasługuje samo wypróbowywanie i zatwierdzanie pomocy naukowych, innych środków nauczania (z wyjątkiem podręczników szkolnych), niezbędnego wyposażenia szkół, zabawek dziecięcych itp. Wymienione wyżej materiały mogą być wykorzystywane w pracy szkół i zakładów wychowawczych tylko w tym wypadku, jeżeli zostały zatwierdzone przez Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych.

Kierownicy szkół ogólnokształcących, zawodowych i zakładów wychowawczych mogą tym samym żądać od zaopatrzenia tylko takich, przygotowanych w skali krajowej i przemysłowej, pomocy naukowych, które zostały zatwierdzone przez DZL.

Instytut ma prawo uchylić poprzednie postanowienia, jeśli okaże się, że pomoce, produkowane na ich podstawie, wskutek postępu nauki i techniki są już przestarzałe.

Pomoce naukowe wykonane przez szkołę we własnym zakresie i wykorzystywane tylko w jej obrębie nie podlegają wspomnianym wyżej przepisom obowiązkowego ich zatwierdzania przez Instytut.

W stosunku do filmów pedagogicznych i wszelkiego rodzaju filmów szkolnych — niezależnie od tego, przez kogo zostały zrealizowane — wymagane jest orzeczenie Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych. Filmy tego rodzaju nie podlegają już ogólnym ocenom kontrolnym, które dotyczą filmów przeznaczonych dla ogółu społeczeństwa. Dopuszczone przez DZL filmy pedagogiczne zaopatrzone są w znak rejestracyjny Instytutu.

Zdjęcia do filmów pedagogicznych i wszelkiego rodzaju filmów przeznaczonych na potrzeby szkół nie podlegają przepisom o konieczności licencji i zatwierdzania, jakie obowiązują w kinematografii. W każdym poszczególnym wypadku trzeba jednak przed rozpoczęciem realizacji filmu uzyskać pozwolenie Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych.

Realizacja zadań Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych pozwala na osiągnięcie poważnej oszczędności wydatków związanych z wytwarzaniem pomocy, co obniża znacznie ich ceny i umożliwia lepsze zaopatrzenie szkół. Gwarantuje również poważne oszczędności w zakresie wydatków administracyjnych i siły roboczej, ponieważ prace wykonywane są z pomocą niewielkiej liczby umów i rozliczeń.

Jednego z poważnych, powierzonych mu zadań Instytut dotychczas nie zdołał zrealizować. Mimo starań nie udało się, oprócz dziedziny filmów szkolnych, nawiązać ściślejszej współpracy z innymi państwami w celu wymiany doświadczeń naukowych i uzgodnienia zadań produkcyjnych.

Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych wziął na siebie jeszcze jedno dodatkowe zadanie. Od pewnego czasu opiekuje się on pionierskimi studiami wąsko-

taśmowych filmów. Krok ten okazał się przedsięwzięciem bardzo celowym i pożytecznym. W ten sposób Instytut wykorzystuje poważne wyniki prac pionierów w zakresie filmów wąskotaśmowych dla dobra szerokich rzesz młodych widzów.

II. STRUKTURA I ORGANIZACJA

Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych dzieli się na dwie sekcje, przy czym w sekcji I opracowuje się ogólne, a w sekcji II audiowizualne pomoce naukowe. Obok samodzielnych dziedzin pracy, obejmujących badania i kształcenie, istnieją oddziały, które zajmują się zagadnieniami wymagającymi wzajemnej koordynacji.

W zakresie audiowizualnych pomocy naukowych Instytut wykorzystuje w swojej pracy filmo-foto-punkty, które istnieją przy wydziałach oświaty rad okręgowych i rejonowych. Niektóre rejony mają jeszcze dodatkowe filmo-foto-punkty.

Film-foto-punkty istnieją oprócz tego przy wyższych uczelniach i instytutach pedagogicznych. We wszystkich szkołach znajdują się pracownicy, których przedmiotem szczególnej troski są audiowizualne pomoce naukowe. W wyniku tego w Niemieckiej Republice Demokratycznej powstała dość zwarta organizacja filmo-foto-punktów.

Okręgowe filmo-foto-punkty (BBS) zajmują się przede wszystkim zagadnieniami pedagogicznymi i kierowane są przez pedagogów. Oprócz tego przy pomocy własnych warsztatów prowadzą w zakresie remontu obsługę aparatury projekcyjnej i dźwiękowej w rejonach i szkołach.

III. METODA PRACY

Należy zauważyć, że wszystkie przedsięwzięcia dotyczące rozwoju pomocy naukowych pozostają w ścisłym związku z praktyką szkolną i konsekwentnie z nią wynikają.

Wszystkie nowo zaprojektowane pomoce naukowe przed ich ostatecznym zatwierdzeniem wypróbowywane są w praktycznej pracy szkolnej. Wprowadzić opóźnia się w ten sposób termin realizacji projektów, ale jest to krok konieczny, by uniknąć pomyłek w odniesieniu do nowo opracowywanych pomocy naukowych i wyposażenia szkół oraz związanych z tym niepotrzebnych wydatków. Instytut obowiązany jest opracowywać takie pomoce naukowe i przedmioty wyposażenia szkolnego, które rozwijają samodzielność uczniów i sprzyjają rozszerzaniu samodzielnej pracy eksperymentalnej nauczycieli w procesie nauczania i wychowania.

Klasy szkolne, specjalne pomieszczenia i sale lekcyjne powinny otrzymać zgodne z przeznaczeniem wyposażenia i pomoce naukowe, które w pełni odpowiadają warunkom higieny, estetyki i ochrony pracy. Mają to na względzie pracownicy Niemieckiego Centralnego Instytutu Pomocy Naukowych przy każdorazowym przystępowaniu do opracowywania nowych pomocy i przedmiotów wyposażenia szkolnego.

Wszystkie postanowienia DZL podejmowane są przez specjalne komisje, które utworzone zostały dla poszczególnych przedmiotów nauczania i różnych rodzajów szkół. O poważnym docenianiu roli praktyki w pracach wymienionych komisji świadczy fakt, że co najmniej 50% ich członków stanowią doświadczeni praktycy szkolni. Pozostali pracownicy tych komisji to przedstawiciele nauki, odpowiednich organów centralnych, centralnych instytucji pedagogicznych, zakładów kształcenia nauczycieli i produkcji.

Bardzo ściśle współpracuje Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych z gabinetami pedagogicznymi i metodycznymi. DZL pozostaje także w stałym i ścisłym kontakcie z Niemieckim Centralnym Instytutem Pedagogicznym, co pozwala na utrzymanie nowo opracowywanych pomocy naukowych na poziomie najnowszej

wiedzy pedagogicznej. Ze względu na konieczność stałego koordynowania pomocy naukowych z obowiązującymi programami nauczania Instytut ściśle współpracuje z centralnymi władzami oświatowymi, a w szczególności z ich wydziałami programowymi.

Źródła projektów w zakresie opracowywania nowych pomocy naukowych bywają bardzo różne. W większości przypadków nowe pomysły są wynikiem pewnych „odkryć”, do których dochodzą nauczyciele w procesie swej pedagogicznej działalności. Powstałe w ten sposób idee wyprodukowania nowych pomocy naukowych dostają się do Instytutu w bardzo różnych formach; często jako zwykła propozycja, kiedy indziej w postaci gotowego planu wykonania lub też w postaci wykonanego już modelu proponowanej pomocy naukowej.

Propozycje napływają także od instytutów, firm produkcyjnych, pojedynczych metodyków i uczonych, rodzą się w procesie działalności komisji i kolektywów roboczych. Cenne propozycje wysuwają nierzadko również i uczniowskie kółka prac ręcznych. Wszystkie te projekty są przypadkowe i niestałe. Wspomniane wyżej planowe zaopatrywanie w pomoce naukowe poszczególnych klas i przedmiotów nauczania jest jednak konsekwencją planowego ich wytwarzania, które pozwala na uniknięcie wszelkiej przypadkowości.

Aby ułatwić nauczycielom wszystkich rodzajów szkół wykorzystanie pomocy naukowych, dobrze zapoznać z ich budową i istotą oraz sposobami stosowania, Instytut opracowuje dla wszystkich pomocy naukowych odpowiednie instrukcje-załączniki. Zawartość instrukcji zależy od tego, jakiej pomocy ona dotyczy. Większość z nich posiada opis budowy i sposób wykorzystania pomocy naukowych, wyjaśnione przy pomocy ilustracji, a także wskazówki ściśle metodyczne i bibliografię. Instrukcje do pomocy audiowizualnych są zawsze ilustrowane.

Podtrzymywaniu i rozwojowi inicjatywy samodzielnego wytwarzania pomocy naukowych przez uczniów, nauczycieli i kółka prac ręcznych służą, wydawane przez Instytut, specjalne przewodniki z bogatą zawartością rysunków technicznych i ilustracji. Przewodniki te wydaje się szczególnie dla tych pomocy naukowych, których wykonanie sposobem gospodarczym w szkole nie nastęrcza wielkich trudności i sprzyja realizacji postulatów kształcenia politechnicznego, a w skali przemysłowej jest nieopłacalne. Wspomniane przewodniki są do nabycia w rejonowych gabinetach pedagogicznych i metodycznych.

DZL dysponuje w Berlinie stałą wystawą pomocy naukowych, na której eksponowane są wszystkie zatwierdzone pomoce dla szkół ogólnokształcących, zawodowych i specjalnych. Wystawa ta jest ciągle uzupełniana i stanowi pełny przegląd ogólnie przyjętych i stosowanych w pracy pedagogicznej pomocy naukowych.

Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych ze wszystkimi swoimi zakładami naukowymi i uprawnieniami jest widomym dowodem troski państwa o stały rozwój pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

T. WIECZOREK

PAMIĘCI PROFESORA STANISŁAWA PASIERBIŃSKIEGO

W dniu 20 listopada 1960 roku zmarł nagle profesor mgr inżynier Stanisław Pasierbiński, pracownik naukowy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Profesor Stanisław Pasierbiński pochodził z rodziny robotniczej. Zdany na własne siły, ukończył w roku 1930 studia na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym Uni-

wersytetu Warszawskiego i rozpoczął na tym wydziale pracę naukową. W okresie międzywojennym prowadził prace naukowo-badawcze w dziedzinie fizyki i techniki, a jednocześnie przeprowadzał kursy fizyki dla robotników Państwowych Zakładów Tele- i Radiotechnicznych.

W okresie okupacji profesor Stanisław Pasierbiński kontynuuje swą działalność pedagogiczną, prowadząc na terenie powiatu opoczyńskiego tajne nauczanie. Aresztowany przez okupantów zostaje osadzony w więzieniu w Opocznie. Po ucieczce z więzienia zmuszony jest ukrywać się do końca okupacji. Ciężkie więzienne przeżycia poważnie nadszarpnęły zdrowie prof. St. Pasierbińskiego.

Po wyzwoleniu wraca natychmiast do swych umiłowanych zajęć kształcenia i wychowywania młodzieży, rozpoczynając pracę w Państwowym Gimnazjum i Liceum w Opocznie, następnie, jako pracownik naukowy Instytutu Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego. Później pracuje jako zastępca profesora przy Katedrze Fizyki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie, a następnie przy Katedrze Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz z kolei przy Katedrze Dydaktyki Wydziału Pedagogicznego UW.

Profesor Stanisław Pasierbiński napisał wiele rozpraw z dziedziny fizyki, radio-techniki i metodyki nauczania fizyki. Znany był nie tylko wśród pracowników Uniwersytetu, lecz także w szerokich kręgach nauczycieli. Jego dążeniem i marzeniem życiowym było opracowanie takich pomocy naukowych, które ułatwiłyby młodzieży zdobywanie wiadomości i umiejętności, nauczycielom zaś osiągnięcie wysokiego poziomu w nauczaniu tego przedmiotu.

Śmierć nie pozwoliła Mu zrealizować do końca tych zamierzeń. Zmarł w czasie kończenia dwu poważnych prac naukowych z zakresu dydaktyki. Pedagogika straciła w osobie Profesora Stanisława Pasierbińskiego bardzo gorącego zwolennika unowocześnienia procesu nauczania i twórczego pracownika naukowego.

Cześć Jego Pamięci!

Grono Przyjaciół

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ВИНЦЕНТЫ ЧЕРВИНСКИ

ТЕХНИЧЕСКИ-ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В связи с развитием в польских общеобразовательных школах политехнического обучения, автор приводит технико-производственные проблемы, с которыми следует ознакомить молодежь этих школ. Базой технического обучения в общеобразовательной школе должна быть рукодельная мастерская, но кроме обязательных уроков ручного труда следовало бы ввести в план обучения отдельный предмет: Общее машиноведение с основами технологии главных материалов. Прежде чем это произойдет, следует ввести в программу естественствоведческих дисциплин, а в известной степени и в гуманитарных технико-производственных проблемах. Автор указывает на шесть главных тем (основные материалы, инструмент, машины и техническое оборудование, механизация и автоматизация труда, структура промышленного предприятия, принципы рациональной организации труда и его культуры и безопасности) и излагает объем и общие методы реализации этой тематики в настоящих условиях школьной работы. Автор предлагает применение двух методов: 1. преподавание технической тематики непосредственно после объяснения учителем законов физики, химии, биологии и т. п., или 2. подбор некоторого числа тем, связанных с программой преподавания данного предмета, и предназначение на эти темы отдельных урочных часов. Оба метода требуют от учителя предварительного анализа урочного материала и на основании этого анализа — подбора учебных пособий.

ЗЫГМУНТ ДУЛЬЧЕВСКИЙ:

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ОБЩЕСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НА ЗАПАДНЫХ ЗЕМЛЯХ

Региональное своеобразие обогащает национальную культуру. оно является источником равновидности форм и содержания национальной культуры. Благодаря региональным группам личность становится участником общевародной культуры. В сущности Западные земли не являются в настоящее время территорией экспансии

различных видов польской региональной культуры. Исключением в этом отношении является лишь культурное своеобразие, выступающее у коренных жителей (автохтонов). Поселенцы образуют со временем посредством объединения различных региональных свойств культурную „синтезу“, будущую зачатком региональной культуры.

В общественно - культурной деятельности учителя выступает иногда конфликт между общенародными задачами школы и партикулярным характером региональной деятельности. В сути дела знакомство с региональной культурой значительно помогает в введении ее в общенародную культуру и является гарантией достижения лучших педагогических результатов. Региональные заинтересованности учителя сосредоточиваются на следующих отраслях: обработка региональных монографий, коллекционирование и охрана памятников старины региональной культуры, просветительно - пропагандистская деятельность, ведение художественных кружков, забота о художественном ремесле. Работа учителей занимающихся региональной культурой имеет огромное влияние на возникновение новых культурных округов на Западных землях. Доказательством того является возникновение нового любуского регионального округа в зеленогурской области.

В школе деятельность учителя, занимающегося региональной культурой заключается в привитии конкретных знаний в области региональной культуры во время школьных занятий и в использовании значения региональной культуры для осуществления общественно - воспитательного идеала.

Разбуждение в учительской среде региональных заинтересованностей способствует установлению тесной связи их деятельности с действительными стремлениями и потребностями населения и благодаря этому является гарантией достижения прочных результатов. Эти работы повышают общественный престиж учителя, имеющий весьма важное воспитательное значение.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Речь I Секретаря Ц. К. П. О. Р. М. тов. Владыслава Гомулки на Съезде Делегатов С. П. У.	1
---	---

СТАТЬИ

В. ЧЕРВИНСКИ — Технически-производственные проблемы общеобразовательной школы	11
З. ДУЛЬЧЕВСКИ — Рационализация в общественно-воспитательной работе учителя на Западных землях	18

ДИСКУССИИ

К. СОСЬНИЦКИ — Проблемы установок программы преподавания педагогики в педагогических лицах	30
С. СЛОМКЕВИЧ — Концепция 8-летней начальной школы	35

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Т. ВРУБЕЛЬ — Возможности активизации мышления ученика посредством домашней работы	45
---	----

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

М. ПИОНТКОВСКИ — Владыслав Озга: Организация школьного дела в Польше	55
М. Д. — Михал Шулкин: 400 лет борьбы за светскую школу в Польше	57
А. Кампийски — Ученическое самоуправление в польской педагогической литературе 1960 года	59
Р. РАДВИЛОВИЧ — В. Хорновски: Психологические основы формирования мировоззрения у детей и молодежи	65
М. П. — Кароль Котловски: Английская школа после второй мировой войны	70
Л. Вандура — W. S. Uason: The beginning teacher	71
Ф. Корнишевски — James Deese: The Psychology of Learning	72

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов	77
С. Сломкевич — Советская Педагогика — Школа и Производство	79

БИБЛИОГРАФИЯ

Д. БАРДЕЦКА — Морально-общественное воспитание 82

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Т. КАЗУВИНСКИ — Центральное торжественное заседание по случаю Международного дня Хартии учителя 92

З. СКОРНЫ — О V Всепольском съезде Психической гигиены и Детской психиатрии 93

К. ТОМАСИК — О Съезде авторов педагогических лекций 98

Ф. К. — Встреча с венгерскими педагогами 99

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Т. Вечорек — Немецкий Центральный Институт Научных Пособий 102

Изложение на русском языке 107

Изложение на английском языке 111

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

WINCENTY CZERWINSKI

TECHNICALLY - PRODUCTIONAL PROBLEMS IN GENERAL SCHOOL

In connexion with the development of polytechnical education in Polish teaching the author discusses about which technical problems should be introduced into the general education. The basis of technical education in general school should be a handicraft workshop. But besides these compulsory periods of this discipline another one should be introduced into the teaching curriculum: general knowledge of machines on the bases of typical materials in technology. Till this moment the technically-productional problems should be introduced into the science and to some extent — into the humanistic curricula.

The author discusses six main topics (the fundamental materials, instruments, machines and technical facilities, mechanization and automatization of work, structure of industrial enterprise, the bases of rational organization of work, its level and safety) and determines the sphere and general methods of achieving these subjects under circumstances of the present school. The author proposes to apply two methods: 1) Giving technical subjects just after the teacher's explanation of the physical, chemical, biological laws and so on, 2) Selecting some topics in connection with the curriculum of each subject and devoting particular periods of time for it.

In both cases the teacher must previously analyze the teaching materials and on the basis of these — select the proper teaching aids.

ZYGMUNT DULCZEWSKI

THE PROBLEM OF REGION IN SOCIALLY - EDUCATIONAL WORK OF THE TEACHER ON THE WESTERN LANDS

The regional peculiarities of culture enrich the national culture and determine its varieties of forms and contents. Through the regional groups any individual becomes a participant of the whole national culture. In principle the Western Lands aren't place of expansion of Polish regional culture in its lasting till now varieties except the cultural peculiarities of the native people. Immigrant people,

after years, become through the combination of different cultural features, the pioneers of the new culture of region.

In the socially-cultural activity of the teacher occurs sometimes would — be a conflict between the whole national tasks of school and particular character of the regional activity. Actually, the knowledge of the regional culture makes easier the introducing into the whole national culture and guarantees better pedagogical results. The regional interests of the teacher concentrate upon the following subjects: elaborating of the regional monographies, collecting and conservating of the regional relics, propagationally-educational activity, management of the artistic ensembles and care of the artistic handicraft. These activities of the teachers-regionalists have an important influence over the creation of the new cultural regions on the Western Lands. The author discusses how to arise the new Lubuski regionalism in Zielona Góra province.

The role of the teacher is to train the concrete regionalistic skills into the youngsters during the regular school periods and to make the most of the regional values for realizing the socially-educational idea.

These kinds of activities raise the social range of the teachers and join together their activities with the real needs of the people.

CONTENTS

The Speech of I Secretary of Central Committee comrade Władysław Gomułka on the meeting the Polish Teachers' Union	1
---	---

The articles

W. CZERWIŃSKI — Technically-productional problems in general school .	11
Z. DULCZEWSKI — The problem of region in socially-educational work of the teacher on the Western Lands	18

Discussions and polemics

K. SOSNICKI — The problems of programme in teaching pedagogics in ped- agogical secondary schools	30
S. SŁOMKIEWICZ — The conception of 8-years elementary school	35

Pedagogical experiments and researches

T. WROBEL — How to actualize self-thinking into the pupil by the homework	45
---	----

The review of books

M. PIĄTKOWSKI — Władysław Ozga: Organization of teaching in Poland .	55
M. P. — Michał Szulkin: 400 years of struggles for secular school in Poland	57
A. KAMIŃSKI — Self-government of the students discussed in Polish pedagog- ical literature of 1960	59
R. RADWIŁOWICZ — B. Hornowski: Molding of views into the children and youngsters based on the psychological foundations	65
M. P. — Karol Kotłowski: English school after the second war	70
L. BANDURA — W. S. Mason: The beginning teacher	71
F. KORNISZEWSKI — James Deese: The Psychology of Learning	72

The review of periodicals

S. NOWACZYK — The review of Polish pedagogical periodicals	77
S. SŁOMKIEWICZ — Sowietkaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . .	79

Bibliography

D. BARDECKA — Ethically-social education	82
--	----

Home chronicle

F. KAZUBIŃSKI — The Central Meeting by the occasion of International Day of Teachers' Card	92
Z. SKORNY — The V — Wholecountry assembly of delegates representing psy- chological hygiene and psychiatry of children	93
K. TOMASIK — Assembly of the authors of pedagogical lectures	98
F. K. — The appointment with Hungarian educators	99

Foreign chronicle

T. WIECZOREK — German Central Institution for Audio-Visual Aids	102
Summaries in Russian language	107
Summaries in English language	111

KWARTALNIK „PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA”

Kwartalnik Związku Nauczycielstwa Polskiego „Psychologia Wychowawcza” jest jedynym czasopismem psychologicznym przeznaczonym dla szerokiego ogółu psychologów i nauczycieli. Każdy numer zawiera bogaty dział artykułów, w których, obok zagadnień z zakresu teorii, omawiane są sprawy dotyczące praktyki szkolnej, jak: kształcenie pojęć, rozwijanie myślenia uczniów, trudności dydaktyczne i wychowawcze oraz wiele innych, wyjaśniających motywy postępowania młodzieży i źródła ich niepowodzeń w pracy szkolnej. Obszerny dział recenzji i sprawozdań z książek informuje czynnego nauczyciela o najnowszych pozycjach, które ukazały się na półkach księgarskich, przy jednoczesnym naświetleniu dodatków, jak i ujemnych stron danego dzieła. Pomaga w dokonaniu wyboru książek aktualnie potrzebnych. Informacje, o czym piszą w psychologicznych czasopismach zagranicznych, znajduje czytelnik w przeglądzie czasopism krajów demokracji ludowej, Europy Zachodniej oraz Ameryki. Dział ten udostępnia czytelnikowi najnowsze zdobycze psychologii publikowane w różnych językach. Pozostałe działy czasopisma przynoszą aktualne wiadomości o pracach naszych i zagranicznych placówek psychologicznych, podają materiały pomagające w studiach oraz w postaci dyskusji informują o różnych stanowiskach uczonych.

Koleżanki i Koledzy, czytajcie i prenumerujcie kwartalnik „Psychologia Wychowawcza”, który pomoże Wam w Waszej pracy w szkole, na placówce wychowawczej i w instytucji opiekuńczej. Pozwoli na doskonalenie wiedzy psychologicznej o dziecku zarówno w samokształceniu, jak i w studiach wszelkiego typu.

Czasopismo można otrzymywać tylko w prenumeracie. Prenumerata roczna wynosi 32.— zł, półroczna — 18.— zł. Prenumeratę można wpłacać we wszystkich urzędach pocztowych oraz na konto PKO Warszawa 1-6-100020 Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Srebrna 12, zaznaczając na blankiecie cel wpłaty.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”. WARSZAWA 1961

Nakład 4545 egz. Ark. wyd. 10,3. Ark. druk. 7,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania w grudniu 1960 r. Podpisano do druku w lutym 1961 r. Druk ukończono
w lutym 1961 r.

Toruńskie Zakłady Graficzne. Nr zam. 2436 - A-13

SPIS TREŚCI

Przemówienie I Sekretarza KC PZPR tow. Władysława Gomułki na Zjeździe Delegatów ZNP	1
ARTYKUŁY	
W. CZERWIŃSKI — Zagadnienia techniczno-produkcyjne w szkole ogólnokształcącej	11
Z. DULCZEWSKI — Regionalizacja w pracy społeczno-wychowawczej nauczyciela na Ziemiach Zachodnich	18
DYSKUSJE	
K. SOSNICKI — Zagadnienia założeń programu nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych	30
S. SŁOMKIEWICZ — Koncepcja 8-letniej szkoły podstawowej	35
DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE	
T. WROBEL — Możliwości aktywizacji myślenia ucznia przez pracę domową	45
RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK	
M. PIĄTKOWSKI — Władysław Ozga: Organizacja szkolnictwa w Polsce	55
M. P. — Michał Szulkin: 400 lat walki o szkołę świecką w Polsce	57
A. KAMIŃSKI — Samorząd uczniów w polskiej literaturze pedagogicznej 1960 roku	59
R. RADZIŁOWICZ — B. Hornowski: Psychologiczne podstawy kształtowania poglądów na świat dzieci i młodzieży.	65
M. P. — Karol Kotłowski: Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej	70
L. BANDURA — W. S. Uason: The beginning teacher	71
F. KORNISZEWSKI — James Deese: The Psychology of Learning	72
SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM	
S. NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	77
S. SŁOMKIEWICZ — Sowiecka pedagogika — Szkoła i Przemysł	79
BIBLIOGRAFIA	
D. BARDECKA — Wychowanie moralno-społeczne	82
KRONIKA KRAJOWA	
F. KAZUBIŃSKI — Centralna Akademia z okazji Międzynarodowego Dnia Karty Nauczyciela	92
Z. SKORNY — Z V Ogólnopolskiego Zjazdu Higieny Psychiczej i Psychiatrii Dziecięcej	93
K. TOMASIK — Ze Zjazdu Autorów Odczytów Pedagogicznych	98
F. K. — Spotkanie z pedagogami węgierskimi	99
KRONIKA ZAGRANICZNA	
T. WIECZOREK — Niemiecki Centralny Instytut Pomocy Naukowych	102
Streszczenie w języku rosyjskim	107
Streszczenie w języku angielskim	111

