

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK III (XXXV) MARZEC – KWIECIEŃ 1961

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Józef Kwiatek

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński

Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

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

Warunki prenumeraty

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

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

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedazy 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

O REFORMIE SZKOLNICTWA PODSTAWOWEGO I ŚREDNIEGO STRESZCZENIE REFERATU BIURA POLITYCZNEGO NA VII PLENUM KC PZPR

Biuro Polityczne stawia na obecnym plenarnym posiedzeniu Komitetu Centralnego sprawę kierunków dalszego rozwoju oświaty i szkolnictwa w naszym kraju. Decyzje KC w tej sprawie stanowić będą ważne ogniwo w realizacji wytycznych rozwoju Polski Ludowej, uchwalonych przez III Zjazd Partii.

W ubiegłych dwóch latach Komitet Centralny powziął doniosłe uchwały w sprawie rozwoju przemysłu i rolnictwa, w sprawie postępu technicznego i polityki inwestycyjnej. Realizacja tych uchwał wymaga poważnej rozbudowy i podniesienia na wyższy poziom szkolnictwa i całego systemu oświaty. Dał temu wyraz III Zjazd Partii stwierdzając:

„Za jedno z najbardziej węzłowych zadań planu rozwoju Polski Ludowej w latach 1959—1965 należy uznać podniesienie na wyższy poziom pracy szkolnictwa wszystkich typów i szczebli oraz umocnienie socjalistycznego kierunku jego rozwoju”.

I. ROZWÓJ OŚWIATY W POLSCE LUDOWEJ

Oświata i szkolnictwo, jako podstawa rozwoju kultury narodowej, otoczone były szczególną troską państwa ludowego od pierwszej chwili jego powstania. W historycznie krótkim okresie nie tylko zostały zaleczone rany i wyrównane straty, które szkolnictwo nasze poniosło w latach wojny i okupacji hitlerowskiej, lecz uczyniono milowy krok naprzód na drodze dźwignania się z zacofania oświatowego i kulturalnego pozostawionego przez rządy burżuazji. Już w pierwszych latach Polski Ludowej dokonano zasadniczych przeobrażeń w systemie oświaty, które nadały szkole polskiej demokratyczny, postępowy charakter oraz stworzyły podstawy szerokiego udostępnienia szkoły dla dzieci i młodzieży klas pracujących. Zrealizowana została zasada bezpłatności nauczania na wszyst-

kich szczeblach. Państwo okazuje młodzieży uczącej się szeroką pomoc w postaci stypendiów i internatów. Wprowadzony został ustrój szkolny, który wyeliminował rażąco niesprawiedliwe upośledzenie wsi w porównaniu z miastem oraz upośledzenie robotniczych przedmieść i osiedli w porównaniu z dzielnicami burżuazji i warstw pośrednich.

Szkoła w Polsce Ludowej radykalnie różni się od szkoły okresu burżuazyjnego. Polityka oświatowa rządów burżuazji kierowała się egoistycznymi interesami klas posiadających i sprzeczna była z podstawowymi interesami rozwoju kraju i kultury narodowej. Szkoła powszechna w Polsce sanacyjnej była tylko z nazwy powszechną i z nazwy siedmioklasową. Około 1 miliona dzieci nie znajdowało w r. 1937/38 miejsca w szkole, a spośród tych dzieci, które miały możliwość uczenia się, 7 klas kończyło zaledwie 25 proc. Ta dyskryminacja uderzała wyłącznie w dzieci robotników i chłopów.

Szkoły podstawowe podzielone były na 3 stopnie organizacyjne: szkoły I stopnia posiadały zaledwie 4 klasy, II stopnia — 6 klas, a tylko szkoły III stopnia realizowały program 7 klas. Do szkół niżej zorganizowanych uczęszczało ponad 80 proc. młodzieży wiejskiej.

Daleko posunięty elitaryzm cechował szkolnictwo średnie. Tylko 14 proc. ogółu młodzieży w wieku 14—17 lat uczęszczało w 1937/38 roku do szkoły, w tym część do szkoły powszechnej oraz do szkół rzemieślniczych i doksztalających. Wśród uczących się w średniej szkole ogólnokształcącej — młodzieży robotniczej było niewiele ponad 4 proc., a młodzieży chłopskiej, głównie dzieci bogatszych chłopów, około 9 proc. Nawet w średnim szkolnictwie zawodowym młodzież robotnicza i chłopska stanowiła tylko 19 proc. uczących się. Znaczną część szkół średnich stanowiły szkoły prywatne, w których obowiązywało wysokie czesne.

Rozbudowa szkolnictwa w Polsce Ludowej, oparcie systemu szkolnego o postępowe zasady sprawiły, że dawny elitaryzm i niedorozwój szkoły polskiej należą obecnie do bezpowrotnej przeszłości. Praktycznie każde dziecko w wieku szkolnym może uczęszczać do siedmioklasowej szkoły podstawowej. W rezultacie Polska osiągnęła jeden z najwyższych na świecie stopni upowszechnienia szkolnictwa podstawowego. W br. szkolnym uczy się w szkole podstawowej blisko 99 proc. dzieci w wieku 7—13 lat.

Radykalny przełom nastąpił również w dziedzinie upowszechnienia szkolnictwa średniego i wyższego. W 1959 r. 77 proc. absolwentów szkół podstawowych, 90 proc. w mieście i blisko 60 proc. na wsi, kształciło się dalej.

Na szczególne podkreślenie zasługuje wielka rozbudowa szkolnictwa zawodowego.

Obecnie przy mniejszej liczbie ludności kraju kształci się w szkołach zawodowych wszystkich typów ponad 731 tysięcy uczniów, tj. prawie trzykrotnie więcej niż w roku szkolnym 1937/38.

W technikach i liceach zawodowych, których ukończenie daje wysokie

kwalifikacje zawodowe oraz prawo wstępu na wyższe uczelnie, uczy się w br. szkolnym 375 tys. uczniów, prawie trzydziestokrotnie więcej niż w 1937/38 r.

Zgodnie z potrzebami uprzemysłowienia kraju zmieniły się proporcje między kształceniem w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych. Przed wojną na 1 ucznia w szkole zawodowej przypadał 1 uczeń szkoły średniej ogólnokształcącej. Obecnie na 1 ucznia szkoły średniej ogólnokształcącej przypada 2,2 uczniów szkół zawodowych.

Podczas gdy w 1937/38 r. większość szkół zawodowych stanowiły szkoły handlowo-rzemieślnicze, obecnie w szkolnictwie zawodowym przeważa kształcenie robotników, majstrów i techników przemysłowych. Zorganizowano nowe kierunki kształcenia robotników i techników dla górnictwa, budownictwa, przemysłu chemicznego, metalowego, energetyki, przemysłu spożywczego, transportu, których w Polsce burżuazyjnej nie było w ogóle. Szkolnictwo zawodowe dysponuje własną bazą techniczno-szkoleniową w postaci ponad 600 warsztatów posiadających 70 tys. stanowisk szkoleniowych.

Odsetek młodzieży robotniczej i chłopskiej w szkołach średnich ogólnokształcących w roku 1959/60 wynosił ponad 44 proc., w tym: robotniczej 25 proc., chłopskiej 19,4 proc. W licealnym szkolnictwie zawodowym młodzież robotnicza i chłopska stanowiła 62,9 proc. Ta struktura społeczna uczniów szkół średnich umożliwiła szerszy dopływ młodzieży robotniczo-chłopskiej na wyższe uczelnie. W r. 1959/60 stanowiła ona 50 proc. ogółu młodzieży akademickiej.

Na wyższych uczelniach studiuje w Polsce 55 studentów na 10 tys. mieszkańców. Jest to mniej niż w ZSRR, prawie tyle samo co w Czechosłowacji, Bułgarii, Jugosławii, Japonii, Francji, a więcej niż w Austrii, Belgii, Australii, NRF, Kanadzie.

Upowszechnienie siedmioklasowej szkoły podstawowej i szeroki rozwój szkolnictwa średniego, przede wszystkim zawodowego, stanowią najważniejsze osiągnięcia oświaty w Polsce Ludowej. Szkolnictwo stało się doniosłym czynnikiem postępu społeczno-ekonomicznego i kulturalnego naszego narodu. Cztery piąte współczesnej inteligencji polskiej: inżynierów, nauczycieli, lekarzy, a także większość kwalifikowanych robotników zdobyła wykształcenie i zawód w Polsce Ludowej.

W ostatnich latach nasza gospodarka i całe społeczeństwo coraz pełniej korzysta z owoców tego wielkiego przełomowego rozwoju oświaty. Został on osiągnięty dzięki wielkiemu wysiłkowi całego społeczeństwa i poważnym nakładom materialnym ze strony państwa. Tylko w ostatnich pięciu latach wybudowano 3200 budynków szkolnych o 22 tysiącach izb. Ogółem na oświatę i naukę przeznaczają się rokrocznie blisko 9 proc. budżetu państwa, co w 1960 r. wynosiło 17,7 mld. zł. Wysiłek materialny związany z rozwojem szkolnictwa jest w naszym kraju tym większy, że posiadamy wysoki przyrost naturalny. Mimo że ludność Polski stanowi około 56 proc.

ludności NRF lub Anglii, ilość dzieci i młodzieży w wieku szkolnym jest w Polsce większa niż w każdym z tych krajów.

Zasadniczym zmianom uległo oblicze ideowe szkoły w Polsce Ludowej. Szkoła przedwojenna zmierzała do kształtowania świadomości społecznej młodzieży w duchu ideologii burżuazyjnej. Programy i podręczniki przemilczały lub zniekształcały prawdę o walce mas ludowych o wyzwolenie społeczne zarówno w dobie obecnej, jak i w przeszłości, występowały w nich szeroko tendencje nacjonalistyczne i fideistyczne.

Zmiany w treści nauczania, jakie dokonały się w szkolnictwie Polski Ludowej, polegały nie tylko na usunięciu wstecznych poglądów i tendencji, lecz na wprowadzeniu treści poznawczych i wychowawczych opierających się na naukowej podstawie marksizmu-leninizmu. Szkoła w Polsce Ludowej jest szkołą laicką. Jej zadaniem jest wychowywać światłych, wolnych od przesądów, racjonalistycznie myślących obywateli. Religie państwo nasze uznaje za sprawę prywatną obywateli. Władze państwowe nie czynią przeszkód nikomu z rodziców, kto pragnie, aby jego dziecko uczyło się zasad religii.

Jednakże w interesie pomyślnego przebiegu procesu nauczania, w interesie wszystkich rodziców wierzących i niewierzących leży, aby dzieci te pobierały naukę religii poza szkołą.

II. KIERUNKI REFORMY SZKOLNICTWA

Przed systemem oświaty w naszym kraju stają obecnie nowe poważne zadania. Potrzeby budownictwa socjalizmu i stale rozwijającej się gospodarki narodowej nakazują znaczne rozszerzenie zasięgu kształcenia, szczególnie zawodowego, jak też podniesienie poziomu nauczania.

1. W najbliższym pięcioleciu wzrośnie poważnie liczba dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wyż demograficzny, tj. najliczniejsze powojenne roczniki dzieci, które w ubiegłym pięcioleciu przechodziły przez szkołę podstawową, od bieżącego roku wchodzi w wiek szkoły średniej. Równocześnie nadal, chociaż wolniej niż dotychczas, będzie wzrastać liczba dzieci w szkołach podstawowych. W 1965 r. VII klasę ukończy ponad 600 tys. absolwentów, tj. o około 212 tys. więcej niż w roku 1960. Aby w tych warunkach zachować obecny stopień dostępności kształcenia się w szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących, niezbędne będzie zwiększenie liczby uczniów w tych szkołach dwukrotnie, tj. z 926 tysięcy do 1850 tysięcy.

Pilna potrzeba rozszerzenia zakresu i zasięgu kształcenia na poziomie średnim i wyższym wynika nie tylko z wielkiej liczebności młodzieży, lecz przede wszystkim z rosnącego zapotrzebowania kraju na kadry o średnich i wyższych kwalifikacjach zawodowych, szczególnie w zawodach techniczno-przemysłowych, nauczycielskich i rolniczych.

Oblicza się, że w nadchodzącym dwudziestoleciu zatrudnienie poza rol-

nictwem wzrośnie o ponad 6 mln. osób, wśród których znaczną część stanowić będą kwalifikowani robotnicy.

Równocześnie szybko rośnie zapotrzebowanie przemysłu, rolnictwa, szkolnictwa, administracji na pracowników z pełnym średnim i wyższym wykształceniem. W przeliczeniu na 1000 mieszkańców, w 1958 r. przypadało w Polsce 8,3 pracowników z wyższym wykształceniem i 15,1 pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym, podczas gdy w ZSRR analogiczne wskaźniki wynosiły 14,5 i 21,3, a w Czechosłowacji 10,2 i 20,5. Niewystarczająca jest w naszej gospodarce liczba techników ze średnim wykształceniem w porównaniu z liczbą inżynierów. Kształtuje się ona niekorzystnie w zestawieniu z większością uprzemysłowionych krajów.

Wszystko to nakazuje dalsze rozszerzenie szkolnictwa zawodowego, średniego oraz szkolnictwa wyższego.

2. Rozbudowa szkolnictwa jest również niezbędna w celu stopniowego rozwiązywania trudnego problemu tej części młodzieży w wieku 14—16 lat, która kończy szkołę podstawową, a nie uczy się dalej i nie pracuje, gdyż nie osiągnęła jeszcze wieku zdolności do pracy. Zapewnienie jej miejsc w szkołach i nauki zawodu staje się coraz pilniejsze, szczególnie na wsi, gdzie już obecnie — jak wynika z ustaleń szacunkowych — około 40 proc. młodzieży kończącej szkołę podstawową nie uczy się dalej.

3. Równocześnie z rozbudową szkolnictwa konieczne są poważne wysiłki na rzecz podniesienia sprawności kształcenia we wszystkich szkołach. Wysoka drugoroczność w naszym szkolnictwie występuje już w szkole podstawowej, a w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym odsetek niepromowanych wynosi w r. 1959/60 — 16,4 proc. Niezadowalająca jest sprawność szkolnictwa wyższego, zwłaszcza na I roku studiów, którego nie kończy około 40 proc. studentów. Wysoka liczba niepromowanych zwiększa liczbę uczących się w szkołach i powoduje dodatkowe potrzeby inwestycyjne szkolnictwa.

4. Najważniejsze jednak i najtrudniejsze zadania stawia przed systemem oświaty potrzeba zasadniczej poprawy jakości i poziomu kształcenia. Kierunek zadań szkolnictwa w tej dziedzinie określił III Zjazd naszej Partii.

Charakterystyczne dla współczesnego przemysłu i rolnictwa rewolucyjne przemiany w technice wytwarzania powodują szybki i stały wzrost wymagań kwalifikacyjnych od pracowników przemysłu i rolnictwa oraz nakazują:

znaczne podniesienie poziomu teoretycznej wiedzy technicznej, zrozumienie przez każdego robotnika zasad procesów produkcyjnych oraz istoty działania obsługiwanych maszyn;
zapewnienie elementarnej znajomości techniki każdemu członkowi społeczeństwa.

Wymaga to poważnej przebudowy programów oraz metod nauczania we wszystkich typach szkół. Przede wszystkim trzeba poważnie rozsze-

żyć i podnieść na wyższy poziom nauczanie przyrodoznawstwa i matematyki, tj. tych przedmiotów, bez których niemożliwe jest zrozumienie i opanowanie współczesnej techniki. Równocześnie w celu zbliżenia szkoły do życia i praktyki produkcyjnej niezbędna jest taka przebudowa treści i metod nauczania, aby młodzież wyniosła ze szkoły ogólnokształcącej nie tylko znajomość podstawowych praw nauki, ale również wiedzę o ich zastosowaniu w produkcji oraz umiejętności posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy. Podniesieniu poziomu nauczania w zakresie matematyki i przyrodoznawstwa winno więc towarzyszyć wprowadzenie do życia szkoły elementów techniki i pracy produkcyjnej. Obok walorów poznawczych i lepszego przygotowania do pracy zawodowej we współczesnej gospodarce te nowe elementy w procesie nauczania umocnią więź szkoły z praktyką budownictwa socjalistycznego, uczyć będą młodzież dyscypliny, zaradności i pracowitości, wyrabiać u niej szacunek dla ludzi pracy i ich trudu.

Wychowawcze i nauczające zadania szkoły stanowią dwie nierozdzielne ze sobą związane strony pracy pedagogicznej. Ta wzajemna więź procesu nauczania i wychowania w całej pełni uwidacznia się dopiero w szkole socjalistycznej, dopiero bowiem ustrój socjalistyczny stwarza warunki pełnego rozwoju osobowości ludzkiej.

Fundamentalną podstawą socjalistycznego systemu moralnego jest przekonanie, że osobista pomyślność jednostki jest nierozdzielnie związana z pomyślnością ogółu, społeczeństwa, narodu, wszystkich ludzi pracy. Tylko działalność przynosząca korzyść społeczną może stworzyć właściwe pole dla rozwoju indywidualnych talentów i uzdolnień.

Szkoła nasza winna wychowywać uczciwych, światłych, miłujących gorąco swój naród, a równocześnie głęboko i szczerze internacjonalistycznych obywateli socjalistycznego społeczeństwa. Wyjaśniając doświadczenie poprzednich okresów historycznych i zjawisk zachodzących we współczesnym świecie, szkoła powinna zaszczerpieć młodzieży niezłomną wolę walki o pokój, oddanie dla szlachetnych idei socjalizmu i wolę pracy nad pomnażaniem sił socjalizmu jako jedynej drogi dla zapobieżenia wojnie.

Potrzeba większego niż dotychczas nasycenia treściami wychowawczymi całego procesu nauczania dotyczy wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole, zarówno przyrodoznawstwa, jak i przede wszystkim przedmiotów cyklu humanistycznego, nauki języka i literatury, historii ojczystej i powszechnej.

Tych poważnych i szerokich zadań nie można zadowalająco rozwiązać w ramach istniejącego ustroju szkolnego. Ukształtował się on w pierwszych latach istnienia Polski Ludowej, był następnie tylko w niewielkim stopniu korygowany i w zasadzie pomyślnie spełnił swe zadanie. Głęboka reforma treści nauczania w kierunku politechnicznym, rozszerzenie zakresu nauczania przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego nie

może zmieścić się w dotychczasowym czasie trwania nauki szkolnej. Konieczność podniesienia poziomu wykształcenia wszystkich obywateli stawia na porządku dnia sprawę przedłużenia czasu trwania szkoły podstawowej.

SZKOLNICTWO OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

Obowiązująca obecnie 7-letnia szkoła podstawowa nie zapewnia już niezbędnego poziomu wiedzy ani dla dalszego kształcenia się na poziomie średnim, ani dla młodzieży przystępującej do pracy zawodowej. Niedostatki naszej szkoły podstawowej uwidaczniają się szczególnie wyraźnie przy porównaniu jej programów z programami szkół podstawowych w tych krajach socjalistycznych, które przeprowadziły w ostatnich latach reformę ustroju szkolnego i przedłużyły okres trwania szkoły podstawowej do 8 lub nawet 10 lat nauki.

I tak np. tygodniowy wymiar godzin nauczania matematyki — w siedmiu klasach szkoły podstawowej w Polsce jest niższy o 11 godzin od tygodniowego wymiaru godzin w ośmiu klasach szkoły podstawowej w ZSRR i o 10 godzin w NRD¹. Ta różnica w liczbie godzin pociąga za sobą znaczną różnicę w treści programowej.

Niższy jest też u nas obecnie wymiar godzin fizyki, chemii i biologii.

Na naukę języka ojczystego przeznaczają się w Polsce — 51, w ZSRR — 72, w NRD — 74 i w Czechosłowacji — 60 godzin.

W naszej szkole podstawowej nie uczą się rysunku technicznego, podczas gdy w ZSRR i NRD przeznaczają się na ten cel 2 godziny, w Czechosłowacji — 1 godzinę tygodniowo.

Tygodniowy przydział godzin na zajęcia praktyczne we wszystkich klasach wynosił w ubiegłym roku tylko 7 godzin, w bieżącym roku został zwiększony do 14 godzin. Natomiast w ZSRR przeznaczają się na prace ręczne i prace społecznie użyteczne 32 godziny, w Czechosłowacji na prace ręczne i podstawy produkcji — 23 godziny, a w NRD — 18 godzin.

Poważniejsze zmiany programowe w obecnej szkole podstawowej nie są możliwe ze względu na przeciążenie uczniów. Młody wiek absolwentów naszej szkoły stwarza również konieczność pomijania w programie niektórych trudniejszych zagadnień bądź też mniej gruntownego ich nauczania.

Braki szkoły podstawowej dotkliwie odczuwają ci absolwenci, którzy nie uczą się dalej, lecz idą do pracy. Luki w wiadomościach utrudniają im zdobywanie wyższych kwalifikacji. Również szkoły zawodowe muszą poświęcać na uzupełnienie wiedzy ogólnej uczniów zbyt wiele czasu z uszczerbkiem dla nauki zawodu.

¹ W dalszych porównaniach ze szkołą w ZSRR, ČSRS i NRD uwzględniono tylko 8 klas. Dotyczy to wszystkich przedmiotów.

W toku dyskusji rozważono różne warianty okresu trwania szkoły. Analiza możliwości kadrowych i inwestycyjnych wykazała, że realna i możliwa do przeprowadzenia w ciągu kilku lat jest koncepcja 8-letniej szkoły podstawowej.

Szkoła taka:

- 1) zapewni podniesienie ogólnego poziomu wykształcenia i kultury najszerszych warstw społeczeństwa;
- 2) stworzy lepszą podstawę dla dalszego kształcenia się w szkołach średnich, a także rozszerzy zasób niezbędnych wiadomości dla zdobywania wyższych kwalifikacji bezpośrednio w produkcji, pozwoli lepiej dostosować treści nauczania do wieku i rozwoju umysłowego uczniów oraz zmniejszyć przeciążenie młodzieży;
- 3) zmniejszy o 1 rok lukę, jaka powstaje między wiekiem ukończenia szkoły podstawowej a dozwolonym wiekiem zatrudnienia dla tej części młodzieży, która nie kontynuuje nauki w szkołach średnich.

1000 godzin lekcyjnych uzyskane dzięki dodaniu ósmej klasy zostaną przeznaczone przede wszystkim na przedmioty matematyczno-przyrodnicze i zajęcia praktyczne oraz język polski.

W planie nauczania 8-letniej szkoły ok. 46 proc. globalnej liczby godzin nauczania poświęcone będzie przedmiotom matematyczno-przyrodniczym i zajęciom praktycznym, 38 proc. — przedmiotom humanistycznym, a reszta — 16 proc. — na wychowanie fizyczne i estetyczne.

W podobnym jak w szkole podstawowej kierunku należy zreformować program średnich szkół ogólnokształcących. W naszych warunkach licea ogólnokształcące są główną, aczkolwiek nie jedyną drogą przygotowania młodzieży do studiów wyższych.

Zarówno ci absolwenci liceów ogólnokształcących, którzy kontynuują studia na wyższych uczelniach, jak i ci, którzy po pewnym przeszkoleniu przechodzą do pracy zawodowej, muszą obecnie posiadać gruntowniejsze i bardziej wielostronne wykształcenie. Dotyczy to głównie cyklu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i elementów wykształcenia politechnicznego.

Poważne zmiany nastąpiły w kierunkach studiów wyższych w Polsce Ludowej. W 1937/38 r. tylko 21,9 proc. ogółu studentów studiowało na kierunkach technicznych i rolnych. Obecnie 66 proc. młodzieży wstępujących na wyższe uczelnie wymaga przygotowania przede wszystkim w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych i choćby elementarnych wiadomości o technice. Tymczasem profil programowy liceum ogólnokształcącego jest bardziej zorientowany na studia humanistyczne.

Dotychczasowy program liceum ogólnokształcącego jest również przeciążony, co powoduje powierzchowność w opanowaniu materiału przez uczniów, a także skłania nauczyciela do stosowania werbalnych metod nauczania, które nie sprzyjają rozwojowi samodzielnego myślenia młodzieży. Nie było dotychczas w liceum w ogóle zajęć technicznych. Wpro-

wadza się je dopiero w niewielkim wymiarze od bieżącego roku szkolnego. Stworzenie 8-letniej szkoły podstawowej, przy zachowaniu dotychczasowego czasu trwania nauki w liceach ogólnokształcących, pozwoli na przebudowę programu liceum. Zmiany programowe zmierzać będą w kierunku zacieśnienia więzi z życiem. Na przedmioty cyklu matematyczno-przyrodniczego przeznaczy się więcej godzin. Szerzej uwzględni się elementy kształcenia politechnicznego, zarówno w nauczaniu przyrodoznawstwa, jak i poprzez wprowadzenie zajęć mających na celu zapoznanie młodzieży z techniką i pracą produkcyjną.

Zmiany w treści nauczania liceów ogólnokształcących winny zapewnić lepsze przygotowanie młodzieży do studiów wyższych, a równocześnie ułatwić przygotowanie do pracy tych absolwentów, którzy nie podejmą dalszej nauki w szkołach wyższych i po odpowiednim przeszkoleniu przystąpią do pracy na stanowiskach robotniczych w wielu zawodach, wymagających średniego wykształcenia ogólnego, jak również w usługach, w administracji oraz w innych działach życia społecznego i kulturalnego.

W latach 1961—1965 liczba młodzieży kończącej szkołę średnią ogólnokształcącą wzrosła z 30 tys. do około 65 tysięcy. Niemniej, proporcja między kształceniem w liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych ulegnie dalszej zmianie na korzyść szkolnictwa zawodowego i kształtować się będzie w 1965 r. jak 1 : 3,7. Zwiększenie liczby absolwentów szkół średnich ogólnokształcących jest niezbędne ze względu na wzrost przyjęć studentów na wyższe uczelnie do 31 tysięcy oraz do zakładów kształcenia nauczycieli i szkół pracowników służby zdrowia łącznie do około 20 tysięcy.

Równocześnie z przygotowywaniem warunków do reformy ustroju szkolnego Ministerstwo Oświaty, administracja szkolna i nauczycielstwo winny podjąć poważne wysiłki dla usuwania lub łagodzenia wielu niedomagań obecnej szkoły. Wysiłki te powinny iść w kilku kierunkach.

W br. do programu średnich szkół ogólnokształcących zostały wprowadzone zajęcia praktyczno-techniczne, a w szkole podstawowej zwiększono liczbę godzin przeznaczonych na te zajęcia. Obecnie jest konieczne zapewnienie realizacji tego przedmiotu we wszystkich szkołach. Wymaga to stworzenia pracowni, wyposażenia ich, uzyskania przez szkoły wiejskie działek szkolnych i rozwinięcia pracy na nich. Konieczna jest dalsza praca nad programem zajęć praktycznych i korelacją jego z całością programu szkolnego, szczególnie z przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi. Istnieje powszechny niedobór nauczycieli zajęć praktycznych w szkole podstawowej i zajęć z dziedziny techniki w liceach. Ministerstwo Oświaty powinno zwiększyć zakres kształcenia i dokształcania tych nauczycieli.

Już obecnie, choć w skromnym zakresie i bez zmiany podręczników, jest możliwa korekta w programach przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkole podstawowej i średniej w kierunku unowocześnienia treści — powiązania z praktyką i techniką oraz zwiększenia pogłębienia

nauczania. Niezbędne są w tej sprawie zarówno wytyczne Ministerstwa Oświaty, jak inicjatywa rad pedagogicznych i nauczycieli. Szczególnej troski administracji szkolnej, rad pedagogicznych, komitetów opiekuńczych i rodzicielskich wymaga tworzenie i wyposażanie w pomoce naukowe pracowni przedmiotowych.

W zakresie przedmiotów cyklu humanistycznego możliwe jest już obecnie unowocześnienie materiału nauczania w historii, w historii literatury i w nauce języka polskiego. Niezbędne są zmiany w obowiązującej lekturze szkolnej w celu szerszego uwzględnienia literatury współczesnej. Poważnych wysiłków wymaga zapewnienie właściwej realizacji programu nauki o Polsce współczesnej, a szczególnie przygotowanie nauczycieli do tego przedmiotu spośród polonistów lub historyków oraz pomocy naukowych dla ucznia i nauczyciela. Należy w dalszym ciągu prowadzić prace nad opracowaniem programu i podręcznika przedmiotu, który wprowadzałby młodzież szkół licealnych w podstawowe problemy marksistowskiej filozofii i nauki o prawach rozwoju społecznego oraz etyki.

Najważniejsze aktualne zadanie szkolnictwa ogólnokształcącego polega na podniesieniu sprawności nauczania. W szkole podstawowej wiąże się to z realizacją obowiązku szkolnego. Chociaż tylko 0,6 proc. ogólnej liczby dzieci w wieku 7—13 lat bez uzasadnionych powodów nie uczęszcza w br. szkolnym do szkoły — niezbędna jest nadal troska rad narodowych i administracji szkolnych o pełną realizację obowiązku szkolnego.

Poważną przyczyną, dla której około 25 proc. dzieci, z tego znaczna większość na wsi, nie kończy w ogóle szkoły podstawowej, jest wysoka liczba niepromowanych uczniów. Wprawdzie dane liczbowe wskazują, że odsetek niepromowanych stopniowo maleje — jest on jednak w dalszym ciągu bardzo wysoki. Około 450 000 dzieci powtarza co roku klasę, zajmując miejsca w przeludnionej szkole.

W ścisłym związku z drugorocznością pozostaje odsiew szkolny, tj. przerywanie przez uczniów nauki przed ukończeniem klasy VII. W roku szkolnym 1959/60 — przerwało naukę 56 893 uczniów (1,2 proc.). Jeszcze gorzej przedstawia się sprawność nauczania w liceach ogólnokształcących. W roku szkolnym 1958/59 wynosiła ona 41,5 proc., co oznacza, że na 100 uczniów, którzy rozpoczęli w roku szkolnym 1955/56 naukę w klasie VIII, uzyskało świadectwo dojrzałości po upływie 4 lat 41 uczniów.

Niska sprawność nauczania posiada szereg przyczyn o charakterze społecznym. Częściowo wiąże się ona z kulturalnymi warunkami środowiska i rodziny dziecka. Na wsi nierzadko jeszcze występuje odrywanie dziecka od nauki do prac gospodarczych. W wielu rodzinach brakuje należytej opieki nad dzieckiem. Podstawowe jednak przyczyny wynikają z niedomagań szkoły.

Do poprawienia wyników nauczania przyczynić się może ulepszenie programów i podręczników, wyposażenie szkół w pomoce naukowe, racjonalne zatrudnianie nauczycieli, zgodne z ich kwalifikacjami specjalistycznymi.

Decydujące jednak znaczenie ma lepsza organizacja pracy szkoły, większe wymagania administracji szkolnej i rad pedagogicznych od nauczycieli, lepsze przygotowywanie się nauczyciela do zajęć, bardziej zróżnicowane i wnikliwe podejście do ucznia. Walka o zmniejszenie drugoroczności wymaga wysoce rzetelnego stosunku ze strony nauczycielstwa i przeciwdziałania schodzeniu na łatwą, lecz niebezpieczną drogę obniżania wymagań wobec ucznia.

Im więcej wysiłku zostanie włożone w polepszenie pracy obecnej szkoły, tym łatwiej będzie przeprowadzić reformę szkolną i tym owocniejsze będą jej wyniki.

SZKOLNICTWO ZAWODOWE

Podstawowe zadania w dziedzinie szkolnictwa zawodowego polegają na poważnym rozszerzeniu jego zasięgu już w latach 1961—1965, na polepszeniu jakości nauczania zawodu poprzez zwiększenie czasu przeznaczanego na praktyczną naukę zawodu oraz poprzez ściślejsze powiązanie szkół z zakładami pracy. W latach 1961—1965 przystąpi do pracy około 364 tysiące absolwentów. Zaspokoi to w 64 proc. zapotrzebowania gospodarki narodowej na kwalifikowanych robotników i pracowników w zawodach objętych nauczaniem w zasadniczych szkołach zawodowych. W tych samych zawodach zostanie przeszkolonych w szkoleniu wewnątrzzakładowym około 200 tysięcy osób.

Zasięg kształcenia robotników kwalifikowanych przez szkoły zawodowe nie jest jednakowy we wszystkich gałęziach gospodarki. Należy zatem zobowiązać Komisję Planowania Gospodarczego, Ministerstwo Oświaty, resorty gospodarcze i wojewódzkie rady narodowe do wprowadzenia zmian w planach kształcenia zawodowego i dostosowania ich do faktycznych potrzeb różnych gałęzi gospodarki narodowej.

Główna rola w obecnym systemie kształcenia robotników przypada zasadniczym szkołom zawodowym dla młodzieży nie pracującej, w których szkolenie praktyczne w wymiarze trzech dni w tygodniu odbywa się we własnych warsztatach szkoleniowych, a tylko w nielicznych przypadkach w zakładach produkcyjnych na podstawie umowy o praktyczną naukę zawodu między szkołą i zakładem pracy.

Od roku 1958 czynne są zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży pracującej, w których szkolenie praktyczne (również 3 dni w tygodniu) odbywa się w zakładzie pracy na podstawie umowy o praktyczną naukę zawodu zawartą między uczniem a zakładem pracy. Szkoły takie są organizowane dla własnych potrzeb przez duże zakłady pracy (szkoły przyzakładowe) bądź przez Ministerstwo Oświaty dla młodzieży zatrudnionej w mniejszych zakładach pracy (szkoły międzyzakładowe).

W roku szkolnym 1960/61 w szkołach dla młodzieży nie pracującej jest około 222 tys. uczniów, tj. 73,9 proc. ogółu uczniów zasadniczych szkół

zawodowych, w szkołach przyzakładowych — około 24 tys. uczniów, czyli 7,9 proc., a w międzyzakładowych — blisko 55 tys. uczniów, tj. 18,2 proc. Proporcje te są niewłaściwe i powinny ulec stopniowej zmianie na korzyść szkół przyzakładowych i międzyzakładowych.

Ustawa z 2 lipca 1958 r. oraz uchwała Rządu z dnia 9 czerwca 1960 r. o dalszym rozwoju szkolenia uczniów w zakładach pracy — stwarzają szerokie możliwości organizowania nauki zawodu bezpośrednio w przemyśle.

Pomimo to w wielu województwach istnieje szereg wielkich zakładów pracy zatrudniających ponad 1000 osób załogi, które nie prowadzą szkół przyzakładowych. Pewne możliwości prowadzenia szkół przyzakładowych posiada transport, łączność, obrót towarowy i socjalistyczne rolnictwo.

Komisja Planowania Gospodarczego, Ministerstwo Oświaty i resorty gospodarcze winny dokonać dalszej korekty planu 5-letniego na lata 1961—1965 tak, aby w 1965 roku uczyło się w szkołach przyzakładowych i międzyzakładowych około 45 proc. ogólnej liczby uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Wymagać to będzie wzrostu liczby szkół przyzakładowych z 189 w r. 1960 do około 600 w r. 1965. Jest to zadanie trudne, ale realne.

Ważnym uzupełnieniem sieci szkół przyzakładowych powinny nadal być szkoły międzyzakładowe.

Obecny plan nauczania w szkołach zawodowych przeznaczają stosunkowo dużą liczbę godzin na przedmioty ogólnokształcące. Udział tych przedmiotów, łącznie z ogólną matematyką i fizyką, stanowi przeciętnie 33 proc. globalnej liczby godzin nauczania. W rezultacie programy szkół zawodowych w wielu wypadkach przeznaczają na przedmioty zawodowe zbyt mało godzin.

Wprowadzenie 8-letniej szkoły podstawowej będzie miało doniosłe znaczenie dla zasadniczych szkół zawodowych. Zapewni im dopływ lepiej przygotowanych uczniów i pozwoli pełniej skoncentrować się na nauczaniu zawodu. W tych warunkach w poważnej części szkół będzie można zmniejszyć czas kształcenia do dwóch lat. W zawodach trudniejszych, wymagających szerszego zakresu wiedzy teoretycznej i umiejętności technicznych, utrzymanie trzyletniego okresu kształcenia pozwoli na znaczne podwyższenie kwalifikacji absolwentów.

Kształcenie techników i innych pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym odbywa się głównie w 5-letnich technikach i liceach zawodowych opartych na 7-letniej szkole podstawowej. Niektóre technika zorganizowane na podbudowie zasadniczych szkół zawodowych lub liceum ogólnokształcącego mają krótszy, 2—3-letni czas nauki. W toku nauki uczniowie odbywają praktyki trwające od 6—12 tygodni, a po ukończeniu szkoły 1—2-letni staż w zakładach pracy. Dwie trzecie uczniów techników kształci się w szkołach dziennych, a jedna trzecia w szkołach dla pracujących, wieczorowych i zaocznych.

W latach 1961—1965 podejmie pracę ponad 302 tysiące absolwentów technikum i liceów zawodowych. Nie zaspokoi to jednak wszystkich potrzeb gospodarki narodowej, które są szacowane na około 400 tysięcy osób.

Występować będzie m. in. poważny niedobór średnich kadr medycznych i niedobór pracowników ze średnim wykształceniem ekonomicznym. Dlatego też niezbędne będzie podjęcie przez zainteresowane resorty środków zmierzających do zwiększenia zasięgu kształcenia w technikach i liceach zawodowych. W pewnym zakresie potrzeby gospodarki narodowej można będzie zaspokoić w drodze doszkalania absolwentów liceów ogólnokształcących na specjalnych kursach.

W najbliższym planie 5-letnim liczba uczniów w technikach dziennych wzrośnie z 241 200 uczniów w 1960 r. do 308 600 w roku 1965. Szybszy wzrost obejmie następujące kierunki: energoelektryczny, chemiczny, komunikacyjno-samochodowy, mechaniczny, ekonomiczny i spożywczy. W technikach wieczorowych liczba uczniów wzrośnie z 44,6 tys. uczniów w 1960 r. do 51,3 tys. w 1965 r., a w technikach zaocznych z 71, 4 tys. uczniów w 1960 r. do ok. 75 tys. w r. 1965.

Podstawowe niedomagania dotychczasowego systemu kształcenia techników polegają na niedostatecznym przygotowaniu praktycznym absolwentów oraz niewystarczającej znajomości nowoczesnych maszyn i technologii. Wymiar czasu na zajęcia praktyczne w technikach wynosi obecnie średnio tylko ok. 15 proc. ogólnej liczby godzin nauki.

System praktyk i zajęć praktycznych w technikach wymaga zmian już od najbliższego roku szkolnego. W warsztatach szkolnych uczniowie powinni zdobywać tylko wstępne umiejętności praktyczne, stanowiące podstawę dalszego szkolenia, natomiast zajęcia praktyczne wyższych klas w zasadzie winny odbywać się w zakładach przemysłowych. Ogólny wymiar praktyki należy również poważnie rozszerzyć, zależnie od kierunku kształcenia. Ministerstwo Oświaty winno do końca 1961 r. przygotować niezbędne wytyczne programowe i organizacyjne.

Kształcenie zawodowe w technikach dla pracujących wymaga również poważnych zmian. Należy przede wszystkim rozważyć wprowadzenie w tych technikach dwustopniowego kształcenia. Po ukończeniu pierwszego dwuletniego stopnia absolwent uzyskałby świadectwo robotnika kwalifikowanego, a następnie po dalszej 3-letniej nauce dyplom technika.

Po reformie szkolnej okres nauczania w większości techników będzie można skrócić do 4 lat. W niektórych kierunkach kształcenia, np. w hutnictwie, elektroenergetyce i budowie maszyn niezbędne będzie jednakże utrzymanie 5-letniego okresu nauki.

Doniosłe zadania wysuwają się w dziedzinie systematycznego podnoszenia kwalifikacji ogółu zatrudnionych w gospodarce narodowej. W latach 1945—58 znajdowało zatrudnienie w gospodarce społecznej rocznie około pół miliona nowych pracowników. Tylko 25 proc. z nich

przychodziło ze szkół zawodowych i wyższych. Reszta została przyuczona do produkcji bezpośrednio w zakładach pracy. Poważna część tych pracowników wymaga dalszego dokształcania.

Ministerstwo Oświaty przy udziale resortów gospodarczych i związków zawodowych powinno opracować do końca 1961 roku zasady programowe i organizacyjne systemu podnoszenia kwalifikacji zawodowych i ogólnych załóg robotniczych i pracowniczych. System ten winien obejmować:

- dokształcenie w zakresie szkoły podstawowej;
- przyuczenie do zawodu osób podejmujących pracę oraz przekwalifikowanie już zatrudnionych pracowników;
- dokształcenie pracujących w zakresie kwalifikacji robotnika kwalifikowanego;
- kształcenie pracujących na poziomie średnim w szkołach wieczorowych i zaocznych oraz na kursach przygotowawczych do egzaminów eksternistycznych;
- doskonalenie specjalistyczne robotników, techników i innych pracowników w związku z postępem technicznym w różnych dziedzinach naszej gospodarki.

SZKOLNICTWO ROLNICZE

Najtrudniejsze do rozwiązania zadania stoją przed oświatą i szkolnictwem na wsi. Wynikają one stąd, że poważna część młodzieży wiejskiej, bo wynosząca szacunkowo ok. 28 proc., nie kończy szkoły podstawowej, a 40 proc. absolwentów klasy siódmej nie uczy się dalej. Dlatego najpoważniejszym problemem jest zapewnienie młodzieży pozostającej na wsi przygotowania do pracy w zawodzie rolnika. Dotychczas umiejętności pracy na roli w gospodarstwie chłopskim są przekazywane tradycyjnym cbyczajem z ojca na syna. Utrudnia to niezmiernie postęp w uprawie ziemi i hodowli zwierząt, powoduje utrzymywanie się zacofanych, mało wydajnych metod gospodarowania, hamującą wpływa na postęp społeczny w rolnictwie. Żywotne interesy narodu i bezpośrednie interesy chłopów pracujących wymagają, aby młodzieży wiejskiej zapewnić podstawową wiedzę agro- i zootechniczną oraz umiejętność posługiwania się nowoczesnymi narzędziami pracy w rolnictwie.

Z tego też względu reforma szkolnictwa podstawowego będzie miała dla wsi szczególnie doniosłe znaczenie. Ośmioletnia szkoła podstawowa zapewni wyższy poziom ogólnego wykształcenia młodzieży wiejskiej i większy zasób wiadomości w dziedzinach niezbędnych dla rozumienia współczesnej agro- i zootechniki.

Specjalizujące szkoły rolnicze powinny przede wszystkim służyć potrzebom gospodarstw uspołecznionych i zespołowym formom pracy w gospodarce indywidualnej oraz różnym działom pracy związanym z rolnictwem. Głównym zadaniem tych szkół jest przygotowanie kwalifikowanych ro-

botników i pracowników w zakresie hodowli, uprawy roślin, ogrodnictwa, rachunkowości rolnej, mechanizacji rolnictwa itp.

Istnieje pilna potrzeba kształcenia na szerszą skalę kwalifikowanych pracowników oraz majstrów dla robót wodnomelioracyjnych, których zakres szybko wzrasta w planach rozwoju rolnictwa.

W roku szkolnym 1960/61 pracuje 210 rocznych i dwuzimowych rolniczych szkół specjalizujących, w których uczy się 9730 młodzieży. Plan 5-letni przewiduje zwiększenie tego typu szkół do 500 i wzrost liczby uczniów do około 26 tys.

W Polsce Ludowej poważnie rozwinęło się pełne średnie szkolnictwo rolnicze. Liczba tych szkół wzrosła z 17 w roku 1938/39 do ponad 200 w 1960 r., a liczba uczącej się w nich młodzieży z 1700 do ponad 30 000.

Znacznie też polepszyły się warunki nauczania w technikach rolniczych.

Główny wysiłek w dziedzinie rozwoju szkolnictwa zawodowego należy skoncentrować na rozbudowie dwuletnich szkół przysposobienia rolniczego. Zadaniem SPR-ów jest zapewnienie podstawowego wykształcenia zawodowego dla ogółu młodzieży wiejskiej. W bieżącym roku szkolnym pracuje 1800 SPR z liczbą 62 000 uczniów. Projektuje się rozbudowę tych szkół w pięciolecie do 4850 z liczbą ponad 185 000 uczniów w 1965 r. Mimo prawie trzykrotnego wzrostu liczby uczniów w SPR w okresie najbliższej 5-latki i rozwoju innych form oświaty rolniczej pozostanie jeszcze na wsi poważna liczba młodzieży, a zwłaszcza dziewcząt w wieku 14—17 lat, nie uczącej się dalej. W następnej pięcioletce należy zatem dążyć do objęcia szkołami przysposobienia rolniczego całej nie uczącej się w innych szkołach oraz nie pracującej młodzieży wiejskiej.

Program szkół przysposobienia rolniczego wymaga dalszego opracowywania i doskonalenia.

Winien on obejmować głównie przedmioty zawodowe ogólnorolnicze (uprawa roślin, chów zwierząt, organizacja i prowadzenie gospodarstwa) oraz przedmioty ekonomiczno-społeczne (geografia gospodarza, społeczne zagadnienia wsi, przepisy prawne w rolnictwie itp.). W programie tym poważne miejsce należy przeznaczyć na naukę praktyczną.

Dlatego niezbędne jest zapewnienie SPR działek przyszkolnych oraz szersze wykorzystanie dla zajęć praktycznych wszystkich możliwości, jakie dają kółka rolnicze, państwowe gospodarstwa rolne, spółdzielnie produkcyjne i gospodarstwa rolne wyższych i średnich szkół rolniczych.

Wśród pozaszkolnych form oświaty rolniczej za szczególnie ważne uznać należy przysposobienie rolnicze, które grupuje obecnie w około 10 000 zespołach ponad 80 000 uczestników spośród starszej młodzieży i dorosłych rolników. Przeposobienie rolnicze daje praktyczne umiejętności i zapoznaje z podstawami prawidłowej agrotechniki, z właściwymi metodami i zabiegami w hodowli zwierząt gospodarskich, uczy samodzielnej pracy nad podniesieniem własnej wiedzy i kwalifikacji. Niezbędne są jednak

dalsze zmiany w programie przysposobienia rolniczego. Powinny one uwzględniać praktyczne zapoznanie się z mechanizacją rolnictwa, z zadaniami i metodami pracy kółek rolniczych, z organizowaniem zespołowej pracy na wsi. Trzeba zatem, aby w upowszechnianiu tej formy doskonalenia zawodowego rolników większą pomoc okazywały kółka rolnicze i władze państwowe. Konieczne jest również zwiększenie pomocy instruktorskiej dla pracy samokształceniowej w okresie zimowym oraz pracy na poletkach konkursowych i w konkursach hodowlanych.

Rozwój masowej zawodowej oświaty rolniczej wymaga poważnego zwiększenia liczby kadr fachowych. Tworzenie agronomówek i kierowanie do pracy na wieś agronomów i zootechników ułatwi organizację SPR-ów i zapewni im fachowych wykładowców. Rozwój oświaty rolniczej i powszechnej na wsi powodować będzie poważny wzrost nasycenia wsi inteligencją, wpłynie dodatnio na ogólne warunki kulturalne życia wsi i sprzyjać będzie postępowi społecznemu.

III. WARUNKI PRZEPROWADZENIA REFORMY

Reforma szkolnictwa jest zadaniem trudnym i wielostronnym, wymaga wielkiego wysiłku Ministerstwa Oświaty, całego aparatu oświatowego, nauczycieli i pracowników nauki. Potrzebny jest również poważny wysiłek państwa, rad narodowych i całego społeczeństwa dla zapewnienia niezbędnych środków na budownictwo i wyposażenie szkół.

Na czoło zadań w tej dziedzinie wysuwają się:
przygotowanie planów i programów nauczania oraz podręczników dla nowej szkoły;
przygotowanie odpowiedniej ilości nowych nauczycieli i podniesienie kwalifikacji wszystkich nauczycieli;
przygotowanie bazy materialnej.

PROGRAMY, PODRĘCZNIKI

Analiza możliwości kadrowych i materialnych oraz możliwości przygotowania nowych programów i podręczników wykazuje, że rozpocząć reformę w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym można najwcześniej w roku szkolnym 1963/64, a zakończyć ją w roku 1967/68.

Poczynając od roku szkolnego 1963/64 klasa V szkoły podstawowej i klasa IX liceum ogólnokształcącego będą uczyć się według nowych programów. W klasach od I do IV programy nauczania ulegną tylko niewielkim zmianom. W latach 1964/65 — 1967/68 nowy program będzie sukcesywnie wprowadzany do dalszych klas szkoły podstawowej i liceów ogólnokształcących, a od roku 1966/67 do szkół zawodowych.

Zakładając takie terminy wprowadzenia w życie reformy szkolnictwa, Ministerstwo Oświaty winno opracować w roku 1961 nowe plany naucza-

nia szkoły podstawowej, liceum ogólnokształcącego i szkół zawodowych, zarysy wszystkich nowych programów nauczania oraz programy szczegółowe dla klas V szkoły podstawowej i klas IX liceów ogólnokształcących. Szczegółowe programy nauczania dla pozostałych klas szkoły podstawowej i liceów należy opracować do 1. IV. 1962 roku, a programy dla wszystkich typów szkół zawodowych do końca 1962 r.

Na rok przed wprowadzeniem nowych programów do poszczególnych klas powinny być zakończone prace nad przygotowaniem podręczników.

Ministerstwo Oświaty w porozumieniu z prezydiami wojewódzkich rad narodowych winno ustalić do końca 1962 r. sieć 8-letniej szkoły podstawowej.

KADRY NAUCZYCIELSKIE

Szczególnie poważnych wysiłków wymagać będzie w najbliższym dziesięcioleciu zapewnienie szkolnictwu niezbędnych kadr nauczycielskich. Szybki wzrost potrzeb kadrowych szkolnictwa w znacznej części jest niezależny od reformy ustroju szkolnego. Wysoki przyrost naturalny oraz przesuwanie się wyżu demograficznego na roczniki starsze i rozbudowa szkolnictwa średniego — powodują, że już w latach 1961—1965 szkolnictwo będzie potrzebowało łącznie ponad 100 tysięcy nowych nauczycieli, w tym około 59 tysięcy do szkół podstawowych, 17 tysięcy nowych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkolnictwie średnim oraz około 25 tys. nauczycieli przedmiotów zawodowych i nauczycieli zawodu.

Wprowadzenie klasy VIII szkoły podstawowej poważnie zwiększy zadania w zakresie przygotowania kadr w latach 1966—1968. W ciągu tych dwóch lat szkolnictwo podstawowe będzie potrzebowało 36 tys. nowych nauczycieli, Zakłady kształcenia nauczycieli przygotowują łącznie blisko 26 tysięcy absolwentów, 10 tysięcy nauczycieli zostanie przeszkolonych na rocznych państwowych kursach nauczycielskich dla absolwentów liceów ogólnokształcących.

Szkolnictwo podstawowe odczuwa brak nauczycieli języka rosyjskiego, fizyki, matematyki i śpiewu. Należy więc szczególnie rozszerzać kształcenie nauczycieli tych przedmiotów. Poważnego wysiłku wymaga przygotowanie nauczycieli zajęć praktycznych.

W szkołach średnich od dłuższego czasu odczuwa się brak nauczycieli matematyki, fizyki, chemii i języka rosyjskiego.

Z obliczeń wynika, że w latach 1961—1970 w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych wystąpi niedobór ponad 4000 nauczycieli, głównie fizyki, matematyki i języka rosyjskiego. Ze względu na pięcioletni cykl studiów w wyższych uczelniach, niedoboru tego nie można już wyrównać w latach 1961—1965. Aby wyrównać go w przyszłym pięcioletniu, należy zwiększyć w latach 1961—1965 liczbę przyjęć na kierunki nauczycielskie w wyższych uczelniach o 22 proc., tj. łącznie o 5000 osób.

Równocześnie ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Oświaty powinny zapewnić większy dopływ absolwentów uniwersytetów do szkół, m. in. poprzez szerokie stosowanie systemu stypendiów fundowanych. Ministerstwo Oświaty powinno także zastosować odpowiednie środki w celu przyciągnięcia do szkoły nauczycieli z wyższym wykształceniem zatrudnionych w innych zawodach oraz przeciwdziałać odpływowi od zawodu nauczycielskiego.

Zapotrzebowanie szkolnictwa zawodowego na nowych nauczycieli przedmiotów zawodowych i nauczycieli zawodu w najbliższym pięcioleciu wynosi około 25 600, w latach zaś 1966—1970 około 11 600 osób.

Nauczyciele zawodu i przedmiotów zawodowych rekrutować się będą w znacznej ilości spośród pracowników przemysłu i gospodarki posiadających wyższe lub średnie wykształcenie zawodowe oraz mających odpowiednią praktykę. Ministerstwo Oświaty powinno zapewnić tym nauczycielom uzyskanie kwalifikacji pedagogicznych. Około 20 proc. nowych nauczycieli przygotowują zakłady kształcenia nauczycieli szkół zawodowych oraz szkoły wyższe i średnie zawodowe.

Dla należytego przygotowania reformy szkolnej konieczne jest również podniesienie kwalifikacji czynnych nauczycieli.

Obecny stan kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych nie może być uznany za zadowalający, aczkolwiek w ciągu ostatnich pięciu lat uległ on stałej poprawie.

W roku 1959/60 było nauczycieli z wykształceniem:

— średnim pedagogicznym	— 76,5%
— w zakresie dwuletniego studium nauczycielskiego	— 11,2%
— wyższym	— 6,1%
— niższym niż średnie pedagogiczne (nauczyciele niekwalifikowani)	— 6,2%

Trzon kadry nauczycielskiej szkolnictwa podstawowego stanowią obecnie absolwenci liceum pedagogicznego. Ministerstwo Oświaty powinno stworzyć warunki do tego, aby liczba nauczycieli szkół podstawowych z wykształceniem w zakresie studium nauczycielskiego lub wyższym wzrosła do 40 proc. w roku 1965, a do 70 proc. w r. 1970. Niezależnie od kształcenia nowych nauczycieli w SN-ach, wymaga to rozszerzenia studiów wieczorowych i zaocnych dla czynnych nauczycieli.

W szkolnictwie średnim ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie zawodowym nastąpiła w ostatnich latach pewna poprawa pod względem kwalifikacji kadr, niemniej jednak nie jest ona wystarczająca.

W celu podniesienia sprawności studiów dla pracujących nauczycieli ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Oświaty w porozumieniu z CRZZ powinny rozważyć możliwość wprowadzenia dalszych ułatwień związanych z uzyskaniem urlopów i opracować odpowiednie wnioski w tej dziedzinie.

Należy również stworzyć warunki zachęcające najzdolniejszych nau-

uczycieli do podejmowania pracy naukowo-badawczej i śmiałej kierować nauczycieli na studia doktoranckie.

Reforma treści nauczania we wszystkich rodzajach szkół wymaga doskonalenia programów i metod nauczania w liceach pedagogicznych i studiach nauczycielskich. Prace nad programami powinny pójść w kierunku wzbogacenia treści niezbędnych dla kształtowania świadomości i postawy ideowo-politycznej nauczyciela. Zmiany w programach powinny zapewnić również przygotowanie nauczyciela do kształcenia politechnicznego.

W celu polepszenia przygotowania przyszłych nauczycieli na studiach uniwersyteckich konieczne jest przeprowadzenie zmian w programach tych studiów, a w szczególności:

zapewnienie studentom lepszego przygotowania w zakresie pedagogiki i metodyki nauczania; rozszerzenie w toku studiów praktyki pedagogicznej i głębsze zapoznawanie studentów z całokształtem pracy szkolnej; przygotowanie nauczycieli matematyki, fizyki, chemii i biologii do realizacji zadań kształcenia politechnicznego, m. in. przez wprowadzenie do programów biologii zajęć z agro- i zootechniki, do programu chemii — większego wymiaru zajęć z technologii oraz specjalnych praktyk; rozszerzenie ilości kierunków studiów, których absolwenci obok przedmiotu zasadniczego byłiby przygotowani do nauczania przedmiotu pomocznego.

Na kierunkach nauczycielskich należy również wprowadzać na niektórych uniwersytetach 2-letnie studia pedagogiczne dla tych studentów ostatnich lat studiów, którzy by chcieli uzyskać gruntowniejsze przygotowanie w tym zakresie.

Dla zwiększenia dopływu nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz podniesienia poziomu ich przygotowania pedagogicznego należy rozwijać istniejące przy wyższych szkołach rolniczych i ekonomicznych studia pedagogiczne, przeznaczone dla czynnych nauczycieli lub studentów ostatnich lat. Należy także rozważyć możliwość tworzenia studiów tego typu przy wyższych uczelniach technicznych zarówno dla kandydatów na nauczycieli, jak też dla nauczycieli czynnych. Dla nauczycieli zawodu w specjalnościach, które nie wymagają przygotowania na poziomie technika, należy zorganizować odpowiednie szkolenie zakończone egzaminem mistrzowsko-instruktorskim. Należy zapewnić wszystkim nauczycielom zawodu nie posiadającym tytułu mistrzowskiego, aby w terminie określonym przez Ministerstwo Oświaty tytuł ten uzyskali.

Procesowi przebudowy szkoły musi towarzyszyć rozwój nowoczesnej myśli pedagogicznej. Głównym zadaniem nauk pedagogicznych winno być opracowanie naukowej podstawy wychowania socjalistycznego, optymalnych możliwości realizowania celów i założeń wychowawczych, wzajemnego związku procesów nauczania i wychowania oraz uzbrojenie praktyki w bardziej skuteczne sposoby działania. Na plan pierwszy należy wysunąć badania i prace naukowe związane z reformą szkolnictwa.

Poważnym zadaniem dla Ministerstwa Oświaty będzie przyciągnięcie naukowców z dziedziny pedagogiki do dyskusji oraz współpracy w realizacji reformy szkolnej. Zadaniem pedagogicznych i psychologicznych katedr szkół wyższych i pracowni pedagogicznych PAN będzie dostosowanie planów badawczych do potrzeb reformy.

Rozbudowa szkolnictwa i poważne zwiększenie liczby nauczycieli wymagają zwiększonej troski o warunki pracy i bytu nauczyciela. W ubiegłym pięcioleciu państwo nasze uczyniło wszystko, co było możliwe, dla zwiększenia płac nauczycieli, które w 1955 r. ukształtowały się niżej od przeciętnej płacy w kraju. Przeprowadzono trzy podwyżki płac nauczycieli, przeznaczając na ten cel w skali rocznej 1404 mln. zł. Ponadto kosztem 238 mln. zł w skali rocznej obniżono obowiązkowy wymiar godzin nauczania dla nauczycieli szkół podstawowych.

Średnia płaca nominalna nauczycieli wzrosła w okresie pięciolecia o 60 proc., podczas gdy w gospodarce uspołecznionej przeciętnie o 55,6 proc., w przemyśle o 56,3 proc., a w grupie pracowników umysłowych przemysłu o 31,9 proc. Dalszy wzrost płac nauczycieli, jak i innych grup ludności, zależy wyłącznie od wzrostu dochodu narodowego i może następować w ramach przewidzianego planem pięcioletnim wzrostu realnych płac i dochodów ludności.

Bardzo istotnym elementem warunków bytowych nauczycieli są mieszkania. Sytuacja mieszkaniowa w istotny sposób wpływa na stabilizację zawodową nauczycieli, szczególnie na wsi i w małych miastach.

W ubiegłym pięcioleciu państwo i rady narodowe podjęły szereg wysiłków dla polepszenia sytuacji mieszkaniowej nauczycieli. Z nowego budownictwa nauczyciele uzyskali około 40 000 izb mieszkalnych. Przy nowo wznoszonych szkołach wiejskich buduje się mieszkania dla nauczycieli w szerszym niż uprzednio zakresie. W latach 1961—65 tylko w ramach budownictwa oświatowego zostanie oddane do użytku 27 000 izb mieszkalnych.

Jednakże nie wszystkie możliwości poprawy sytuacji mieszkaniowej nauczycieli zostały już wykorzystane. Wiele mieszkań przyszkolnych zajmują ludzie, którzy opuścili zawód nauczycielski. Zbyt mały jest udział nauczycieli w spółdzielniach mieszkaniowych. Wiele rad narodowych nie przeznaczają na potrzeby nauczycieli odpowiedniej liczby mieszkań z budownictwa publicznego.

Celem zapewnienia mieszkań dla rosnącej liczby nauczycieli konieczne jest:

- konsekwentne realizowanie zasady budowy mieszkań nauczycielskich jednocześnie z budową nowych szkół na wsi;
- zwiększenie przydziału mieszkań nauczycielom w miastach z budownictwa rad narodowych;
- przeznaczanie dla nauczycieli pewnej ilości mieszkań w domach budowanych przez zakłady pracy w ramach zakładowego funduszu mieszkani-

wego (na terenie niektórych województw, np. katowickiego i poznańskiego, praktyka ta jest z pożytkiem stosowana);
pełne wykonywanie przez rady narodowe zaleceń uchwały Nr 904/52 Rady Ministrów w sprawie dostarczania nauczycielom zatrudnionym na wsi bezpłatnych mieszkań, odpowiadających obowiązującym normom zaludnienia oraz w sprawie opróżnienia mieszkań w budynkach szkolnych zajmowanych przez osoby nie należące do personelu szkoły;
popieranie nauczycielskiego budownictwa spółdzielczego, zwłaszcza w ramach lokatorskich spółdzielni mieszkaniowych;
zapewnienie przez rady narodowe i Ministerstwo Oświaty w ciągu 2—3 lat mieszkań nauczycielom zamieszkującym obecnie tzw. Domy Młodego Nauczyciela.

BUDOWNICTWO SZKÓŁ — WYPOSAŻENIE W POMOCE

Warunkiem pomyślnej realizacji reformy szkolnej jest przygotowanie izb lekcyjnych, pracowni i wyposażenie szkół w pomoce naukowe.

Szkolnictwo podstawowe dysponuje obecnie 112 tys. izb lekcyjnych. W 1959/60 roku szkolnym w 63 900 izbach dzieci uczyły się na dwie zmiany, a w 1472 izbach (przeważnie w miastach) na trzy zmiany.

Duże braki istnieją w wyposażeniu szkół podstawowych w pracownie przedmiotowe. Na 18 500 szkół realizujących program 7 klas jest obecnie 4730 pracowni do nauki fizyki, chemii, biologii oraz 2019 pracowni do zajęć praktycznych.

Ten stan rzeczy — dzięki skoncentrowaniu wysiłków państwa i społeczeństwa na budownictwie szkolnym — w bieżącym pięcioleciu zmieni się na lepsze. W latach 1961—65 szkoły podstawowe otrzymają około 29 500 nowych izb lekcyjnych i 6800 pracowni przedmiotowych. W rezultacie w szkołach podstawowych przeciętna zmianowość obniży się z 1,57 oddziałów na izbę lekcyjną w 1960 roku do 1,47 w roku 1965.

Jednakże według istniejących obecnie planów budownictwa szkolnego poprawa sytuacji lokalowej na poszczególnych terenach nie będzie równomierna. W związku z tym Komisja Planowania i Ministerstwo Oświaty powinny dokonać odpowiednich przesunięć nakładów inwestycyjnych w celu polepszenia sytuacji lokalowej szkół miejskich w niektórych województwach oraz w Warszawie.

Sytuacja lokalowa szkolnictwa średniego jest obecnie lepsza niż szkół podstawowych. Nauka w zasadzie odbywa się na jedną zmianę. W związku ze wzrostem liczby uczniów w latach 1961—1965, mimo wybudowania 2300 nowych izb lekcyjnych, tj. czterokrotnie więcej niż w latach 1956—60 — sytuacja lokalowa szkół licealnych pogorszy się. Zmianowość w liceach wzrośnie z 1,1 w r. 1960 do 1,2 oddz. na izbę w r. 1965. W szkołach zawodowych nastąpi także wzrost zmianowości, mimo że otrzymają one pięciokrotnie więcej nowych izb lekcyjnych niż w latach 1956—60.

Począwszy od roku 1966 następować będzie pewna poprawa sytuacji lokalowej szkół średnich.

Zachodzi potrzeba zorganizowania dodatkowo dla liceów ogólnokształcących około 500 pracowni do zajęć praktycznych. Można to osiągnąć w latach 1961/65 przez uzyskanie prowizorycznych pomieszczeń lub wykorzystanie warsztatów szkół zawodowych i pracowni szkół podstawowych. W niektórych przypadkach mogą licea ogólnokształcące korzystać dla prowadzenia zajęć praktycznych z warsztatów zakładów pracy.

Na budowę szkół przeznaczają się w latach 1961—65 ponad 20 mld zł, tj. blisko o 100 proc. więcej, niż mogliśmy przeznaczyć na ten cel z dochodu narodowego w ubiegłej pięcioletce. Tak poważny wzrost nakładów jest możliwy dzięki zespoleniu wysiłków państwa z ofiarnością społeczeństwa.

Akcja zbiórki na budowę 1000 szkół stała się powszechna i objęła wszystkie warstwy naszego społeczeństwa. W ciągu ubiegłych dwóch lat zebrano na ten cel blisko 2,5 mld zł i podjęto szerokim frontem budowę szkół. Pod koniec ub. roku w 136 szkołach 1000-lecia uczyły się już dzieci, a ponad 350 dalszych szkół było w budowie.

IV. ZADANIA ORGANIZACJI SPOŁECZNYCH I PARTYJNYCH

Główna troska i odpowiedzialność za wyniki przygotowania dojrzewającego pokolenia do życia i do uczestnictwa w budownictwie socjalistycznym spoczywa na szkole. Ale sama szkoła nie jest w stanie sprostać wszystkim wymogom wychowania i pokonać trudności bez pomocy społeczeństwa, a w pierwszym rzędzie bez ścisłego z nią współdziałania rodziców.

Dom, który chce skutecznie wpływać na losy swoich dzieci, nie może ograniczać się do zapewnienia im możliwie najlepszych warunków materialnych. Dom powinien szkole pomagać współdziałając z nią w jej poczynaniach wychowawczych, kształtując umysły i charaktery młodzieży, w duchu zbieżnym z ideałem wychowawczym socjalistycznej szkoły. Dom dezawuuje szkołę, usiłujący zdyskredytować ideał wychowawczy szkoły, rozbija niezbędną jedność poczynañ wychowawczych, wpływa destrukcyjnie na kształtowanie się światopoglądu i charakteru dziecka, utrudnia pracę szkoły i wyrządza krzywdę samemu dziecku.

Dlatego tak poważnego znaczenia nabiera praca z rodzicami. Powinna ją prowadzić przede wszystkim szkoła. Pomagać jej w tym winny wszystkie organizacje społeczne, mające ze szkołą styczność.

Doniosłą rolę w dziedzinie współpracy domu i szkoły mogą i powinny odegrać komitety rodzicielskie. Należy z całym uznaniem podkreślić poważne osiągnięcia komitetów rodzicielskich w zakresie rozwoju bazy materialnej szkół, opieki nad dziećmi i ich stanem zdrowotnym. Dotychczasową słabością w pracy komitetów rodzicielskich jest niedostateczne ich współdziałanie ze szkołą w pracy z rodzicami, w celu zwiększenia efektów

wychowawczych domu i podniesienia jego troski o wyniki nauczania. Instancje i organizacje partyjne winny okazać szczególną pomoc w pracy komitetów rodzicielskich, dbać o to, aby w ich skład weszli cieszący się największym autorytetem i znani z postępowych poglądów rodzice, a pracę członków partii w komitetach rodzicielskich traktować jako jedno z istotnych poleceń partyjnych.

Efekty pracy szkoły będą daleko większe, jeśli młodzież, szczególnie jej część skupiona w organizacjach szkolnych, zaangażuje się czynnie w świadome kształtowanie podstaw swego środowiska wobec nauki i życia.

Dotychczasowe rezultaty pracy organizacji młodzieżowych pozwalają stwierdzić, że działalność ZMS, ZMW i ZHP stała się istotnym czynnikiem w świadome kształtowanie postaw swego środowiska wobec nauki i życia. samorządności uczniów, pogłębiającym jej więź z życiem i uzupełniającym działalność szkoły w zakresie przygotowania uczniów do życia w socjalistycznym społeczeństwie.

W świetle nowych zadań nakreślonych szkole jest rzeczą niezbędną rozwinięcie przez ZMS, ZMW i ZHP szerszej, skuteczniejszej i bardziej ofensywnej niż dotąd działalności. Głównym zadaniem szkolnych organizacji ZMS, ZMW i ZHP jest kształtowanie świadomej, aktywnej postawy młodzieży szkolnej wobec nauki i obowiązków uczniowskich. Wymaga to podniesienia na wyższy poziom pracy ideologiczno-wychowawczej, rozszerzenia działalności rozbudzającej zainteresowania naukowe młodzieży, zwłaszcza w zakresie najnowszych osiągnięć techniki i wiedzy społecznej oraz zaspokajającej jej potrzeby kulturalno-artystyczne. Trzeba konsekwentnie dążyć do takiego stanu, w którym miano członka organizacji będzie synonimem ucznia odnoszącego się z wysoką odpowiedzialnością do swych szkolnych obowiązków. Organizacje młodzieżowe winny śmiało niż dotąd wiązać uczącą się młodzież z życiem i pracą środowiska pozaszkolnego, inicjując formy działalności zapoznające uczniów z życiem społeczno-politycznym i gospodarczym środowiska. Ale przede wszystkim niezbędne jest zacieśnienie więzi wszystkich organizacji młodzieżowych ze szkołą i nauczycielem.

Mimo pewnego wzrostu w ubiegłym roku szkolnym młodzieżowe organizacje obejmują zbyt małą ilość uczniów. Tylko 14,5 proc. dzieci w odpowiednim wieku, uczęszczających do szkół podstawowych, grupuje się w drużynach harcerskich i zuchowych. ZMS i ZMW winny zwrócić szczególną uwagę na rozbudowę swych szeregów w szkolnictwie zawodowym, ZHP zaś w szkołach podstawowych.

Instancje i organizacje partyjne powinny udzielać istotnej pomocy ZMS, ZMW i ZHP w realizacji zasadniczych kierunków ich pracy; powodować rzeczywiste zainteresowanie i zrozumienie całej kadry nauczycielskiej dla pracy organizacji młodzieżowych, przewycięzać „urzędowy”, a niekiedy obojętny stosunek części nauczycielstwa do sprawy aktywnego, samodzielnego działania zorganizowanych uczniowskich kolektywów.

Ważne zadania w kształtowaniu oblicza szkoły przypadają Związkowi Nauczycielstwa Polskiego. Związek współdziała aktywnie w tworzeniu systemu oświatowo-wychowawczego. Chodzi o to, ażeby jego dołowe ogniwa, a przede wszystkim ogniska związkowe wykazywały systematyczną aktywność w walce o wyniki i jakość pracy każdej szkoły i każdej placówki oświatowo-wychowawczej. Dlatego w działalności związku szersze niż dotychczas miejsce zająć musi praca nad pogłębianiem świadomości socjalistycznej nauczycieli i ich aktywną, polityczną postawą.

Wielki problem doskonalenia zawodowego i doksztalcania czynnych nauczycieli może być rozwiązywany tylko wspólnym wysiłkiem władz oświatowych i ZNP.

Nauczyciel to nie tylko pracownik szkolny, to jednocześnie szermierz rewolucji kulturalnej i postępu społecznego. ZNP poprzez zaznajamianie swych członków z pracą społeczno-oświatową, ścisły kontakt i współdziałanie z innymi związkami zawodowymi i organizacjami społecznymi powinien wziąć na siebie obowiązek inspirowania i kierowania działalnością nauczyciela w środowisku, zmierzać do podnoszenia jego autorytetu i stwarzania mu warunków wydajnej pracy.

*

Wielkie zadania, które stoją przed szkolnictwem, wymagają od całej partii i jej instancji wnikliwego kierownictwa politycznego i stałego, codziennego zajmowania się sprawami oświaty i wychowania młodego pokolenia.

Podstawowym warunkiem wykonania przez instancje i organizacje partyjne ich zadań w dziedzinie oświaty i wychowania jest rozwój organizatorskiej i politycznej działalności partii wśród nauczycieli. Nauczyciel decyduje bowiem o wynikach pracy szkoły. Jego postawa moralno-polityczna i kwalifikacje zawodowe mają zasadniczy wpływ na oblicze ideowo-wychowawcze szkoły i rezultaty nauczania. Nauczyciel ucząc, kształtuje jednocześnie zainteresowania i charaktery młodzieży. Nauczycielstwo w swej przygniatającej większości opowiada się za socjalizmem, widzi i docenia wyższość socjalistycznej szkoły nad burżuazyjną, dokłada nie-mało wysiłków, aby dać temu wyraz swą postawą w szkole. Dowodzą tego osiągnięcia szkoły w Polsce Ludowej, mówią postępy w laicyzacji szkół, świadczy proces przewycięzania fałszywych koncepcji wychowawczych.

Pierwszorzędnej wagi zadaniem instancji i organizacji partyjnych winna być ciągła troska o to, aby nieustannie wzrastało wychowawcze oddziaływanie każdej szkoły, pogłębiała się treść ideowa nauczania, rosła incjatywa i odpowiedzialność zespołów nauczycielskich, doskonaliła się praktyka pedagogiczna.

Oznacza to konieczność szerszego rozwijania i wzbogacania pracy wychowawczo-organizatorskiej instancji i organizacji partyjnych w środo-

wisku nauczycielskim, w celu świadomego kształtowania postawy ideowo-politycznej kolektywów pedagogicznych.

Podstawowym narzędziem oddziaływania partii na środowisko nauczycielskie są szkolne organizacje partyjne. W chwili obecnej na 208 tys. nauczycieli do partii należy ponad 40 tys., co stanowi niemal $\frac{1}{5}$ ogółu. Mimo postępującej z roku na rok poprawy w tej dziedzinie (w roku 1957 przyjęto do partii tylko 314 nauczycieli, w 1958 — 876, w r. 1959 — już 3556, w ubiegłym — ponad 9000) istnieją dalsze potrzeby i możliwości rozbudowy szeregów partyjnych wśród nauczycielstwa.

Szkolne organizacje partyjne i nauczyciele-członkowie partii powinni przodować w podejmowaniu poczynań zmierzających w ramach obecnych możliwości programowych i warunków organizacyjnych szkoły do realizacji zadań nakreślonych przez obecne Plenum KC. Nakłada to na podstawowe organizacje w szkole i partyjnych pedagogów obowiązek inicjatywy w zakresie systematycznej analizy poziomu i wyników nauczania, wypracowywania konkretnych środków walki z drugorocznością i odsiewem w danej szkole, aktywizacji pracy kierownictwa oraz rady pedagogicznej, obowiązek walki o umocnienie dyscypliny pracy, solidarność ocen i sumienne wypełnianie wszystkich obowiązków przez grono nauczające.

Instancje i organizacje partyjne powinny umacniać autorytet szkoły i podnosić rangę nauczyciela w społeczeństwie, chronić szkołę przed naciskiem środowisk wrogich politycznie i ideowo obcych, przed naciskiem środowisk klerykalnych. Instancje i organizacje partyjne powinny budzić wśród ogółu członków partii zrozumienie potrzeby zgodności ideowej w poczynaniach wychowawczych szkoły i domu oraz kształtować ich właściwą postawę wobec szkoły.

Centralnym zadaniem instancji i organizacji partyjnych w dziedzinie szkolnictwa i oświaty jest ofensywna walka ideologiczna przeciw obcym socjalizmowi poglądom ideowym, przeciw wpływowi burżuazyjnej świadomości i moralności, walka o przesycenie całego procesu kształcenia i wychowania socjalistyczną treścią ideową.

Plenum Komitetu Centralnego wytyczy w swych uchwałach główne zasady reformy szkolnictwa i węzłowe zadania szkoły. Wymagają one dalszego szczegółowego opracowania, studiowania doświadczeń naszej szkoły i szkolnictwa w bratnich krajach, wymagają inicjatywy i twórczej myśli wszystkich działaczy oświatowych.

W oparciu o uchwały Plenum KC powinna więc rozwijać się szeroka dyskusja zmierzająca do ustalenia najlepszych form realizacji reformy szkolnictwa i wypracowania efektywnych środków polepszenia nauczającej i wychowawczej działalności szkoły.

Główna uwaga powinna skupić się na przedyskutowaniu nowych programów, na wypracowaniu najbardziej skutecznych metod nauczania, na upowszechnieniu doświadczeń przodujących pedagogów.

Organizacje i instancje partyjne powinny inicjować i przeprowadzić tej

dyskusji, nadawać jej kierunek, przyciągać do udziału w niej całe nauczycielstwo, działaczy kulturalnych i oświatowych w mieście i na wsi, aktyw rodzicielski, gospodarczy, załogi wielkich zakładów pracy.

Szczególne uwagi aktywu gospodarczego i fabrycznego powinna skoncentrować się na sprawach lepszej organizacji szkolnictwa i kształcenia zawodowego, na ujawnieniu i wykorzystaniu wszystkich możliwości organizacji szkół przyzakładowych i rozwijaniu kształcenia wewnątrzzakładowego.

Reforma szkolnictwa wiąże się z interesami milionów ludzi, całego naszego społeczeństwa. Prawidłowe rozwiązanie zadań, które stoją przed szkołą, będzie mieć ogromne znaczenie dla dalszego rozwoju naszego kraju, dla rozwoju kultury narodowej i polepszenia materialnych warunków bytu społeczeństwa. Można i należy sprawy oświaty uczynić bliskimi każdemu robotnikowi i chłopu, każdemu pracownikowi, każdej rodzinie.

Uchwały obecnego Plenum KC nadają nową, konkretną treść hasłu „Polska krajem ludzi kształcących się”. Zbliżenie szkoły do życia, podniesienie poziomu nauczania, upowszechnienie zawodowego kształcenia młodzieży w mieście i na wsi oraz wszechstronny rozwój oświaty i dokształcania zawodowego pracujących — zapewnią stały wzrost kwalifikacji zawodowych, kultury i świadomości społecznej narodu, przyczynić się będą do pomnażania siły gospodarczej kraju, przyspieszać budowę socjalizmu.

UCHWAŁA VII PLENUM KOMITETU CENTRALNEGO PZPR W SPRAWIE REFORMY SZKOLNICTWA PODSTAWOWEGO I ŚREDNIEGO

Szybki rozwój oświaty i szkolnictwa w ciągu ostatniego szesnastolecia należy do największych osiągnięć naszego budującego socjalizm narodu i jest podstawową dźwignią rewolucji kulturalnej w Polsce.

Władza ludowa dokonała głębokich, postępowych przeobrażeń w systemie oświaty.

Została zrealizowana zasada bezpłatności nauczania. Upowszechnienie siedmioklasowej, jednolitej programowo szkoły podstawowej, szeroki rozwój szkolnictwa średniego i wyższego, zwłaszcza zawodowego, rozbudowa internatów i systemu stypendialnego — usunęły upośledzenie młodzieży robotniczej i chłopskiej w dostępie do oświaty, pozwoliły na dźwignięcie kraju z zacofania kulturalnego. W bieżącym roku szkolnym uczy się w szkołach podstawowych 99 proc. dzieci w wieku 7—13 lat. W 1959—60 roku 77 proc. absolwentów szkół podstawowych kształciło się dalej w różnego typu szkołach. Udział dzieci robotników i chłopów wzrósł w szkołach średnich zawodowych do 63 proc. ogółu uczniów, w szkołach średnich ogólnokształcących do 45 proc. i na wyższych uczelniach do 50 proc. studentów.

Poważnie polepszyły się warunki pracy szkoły i nauczyciela. Liczba nauczycieli szkół podstawowych w stosunku do roku 1937—38 podwoiła się niemal, wzrastając z 76 tys. osób do 140 tys. osób. Liczba izb lekcyjnych wzrosła z 73 tys. do 112,6 tys. W rezultacie ilość uczniów przypadających na 1 nauczyciela w skali ogólnokrajowej zmniejszyła się z 61,3 do 32,6, a na 1 izbę szkolną z 66 do 40,6.

Szczególnie doniosłe znaczenie dla rozwoju kraju miała rozbudowa szkolnictwa zawodowego. Szkoły zawodowe i wyższe uczelnie wykształciły podstawową kadrę budowniczych socjalistycznej gospodarki narodowej. Blisko cztery piąte współczesnej polskiej inteligencji oraz większość wykwalifikowanych robotników zdobyła wykształcenie i zawód w Polsce Ludowej.

Zasadniczym zmianom uległo oblicze ideowe szkoły w Polsce Ludowej. Treści poznawcze i wychowawcze programów i podręczników szkolnych opierają się na naukowym światopoglądzie, na zasadach marksizmu-leninizmu.

Wychowanie i kształcenie młodzieży, rozwój i upowszechnienie oświaty i kultury socjalistycznej zawsze były i są przedmiotem wielkiej troski naszej partii i państwa ludowego. Polityka oświatowa partii zmierza konsekwentnie w kierunku kształtowania socjalistycznego charakteru szkoły, zapewnienia postępowego, patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania młodzieży.

I

Potrzeby budownictwa socjalizmu i rozwijającej się gospodarki narodowej stawiają przed systemem oświaty nowe poważne zadania.

Dla zaspokojenia potrzeb rozwoju gospodarki narodowej niezbędne będzie w najbliższym dziesięcioleciu prawie dwukrotne zwiększenie liczby pracowników z wyższym i średnim wykształceniem zawodowym. Dyktuje to konieczność intensywnej rozbudowy średniego szkolnictwa zawodowego i szkolnictwa wyższego, zwłaszcza kierunków technicznych, rolniczych i nauczycielskich.

Dalsza rozbudowa szkolnictwa wszystkich typów, a zwłaszcza średniego, jest również niezbędna dla zapewnienia dostępu do szkoły szybko rosnącej liczbie dzieci i młodzieży. W najbliższym pięcioleciu liczba absolwentów szkoły podstawowej wzrośnie z 388 tysięcy do ponad 600 tysięcy.

Równocześnie konieczne jest zasadnicze polepszenie dydaktycznej i wychowawczej działalności szkoły.

Rozwój socjalistycznych stosunków społecznych oraz postęp techniki i nauki wymagają podniesienia poziomu kwalifikacji zawodowych, wyższej świadomości społeczno-politycznej, lepszego przygotowania młodzieży do pracy i życia w socjalistycznym społeczeństwie.

Niewystarczający jest już zasób wiedzy, który daje szkoła podstawowa, zwłaszcza w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Młodzież nie wynosi ze szkoły dostatecznej wiedzy o zastosowaniu osiągnięć nauki w produkcji i umiejętności posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy. Metody nauczania i wychowania są często przestarzałe, w zbyt małym stopniu rozwijają zainteresowania uczniów i ich zdolności poznawcze, nie uczą samodzielności myślenia i nie budzą inicjatywy. Podobne braki występują w liceach ogólnokształcących. Odbija się to niekorzystnie na przygotowaniu absolwentów do życia i pracy, jak również do studiów wyższych, zwłaszcza w zakresie nauk ścisłych i technicznych. Nauka zawodu w znacznej części szkół zawodowych oderwana jest od przemysłu, który stanowić winien naturalną — kadrową i techniczną — bazę kształcenia zawodowego. Czas przeznaczony na praktykę zawodową jest zbyt krótki.

Większość młodzieży wiejskiej, która pozostaje na wsi, nie uzyskuje przygotowania w zakresie postępowych metod gospodarowania, nie zapoznaje się z zasadami używania i obsługi maszyn rolniczych, ze współczesną agrotechniką. Odbija się to ujemnie na poziomie gospodarki rolnej i utrudnia postęp społeczny na wsi.

Obecny poziom ideowo-wychowawczej działalności szkoły również nie może być uznany za wystarczający. Programy i podręczniki, a zwłaszcza metody nauczania, nie wydobywają należycie ideowo-wychowawczych i światopoglądowych walorów przedmiotów humanistycznych i przyrod-

nicznych. Szkoła nie zapewnia uczniom dostatecznie głębokiej wiedzy o Polsce Ludowej, o życiu i pracy narodu, o budowie socjalizmu.

Komitet Centralny stwierdza, że dla przewyciężenia tych niedomagań i stworzenia podstaw dalszego rozwoju szkolnictwa niezbędna jest przebudowa programów szkolnych oraz polepszenie metod nauczania i wychowania. W szczególności Komitet Centralny uważa za konieczne:

1. Znaczne rozszerzenie zakresu nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkole podstawowej i średniej ogólnokształcącej oraz pełniejsze uwzględnienie w programach tych przedmiotów treści niezbędnych do zrozumienia współczesnej techniki produkcyjnej.

2. Wprowadzenie do szkół podstawowych zajęć praktycznych, a do szkół średnich ogólnokształcących zajęć praktyczno-technicznych oraz pracy społecznie użytecznej w celu nauczania młodzieży posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy, przyswojenia jej elementarnej znajomości techniki oraz wychowania jej w duchu zamiłowania i szacunku do pracy produkcyjnej.

3. Przeznaczenie więcej czasu w szkołach zawodowych na naukę przedmiotów teoretycznych, podstawowych dla danego zawodu, na praktykę, zwłaszcza w technikach i liceach zawodowych, oraz wprowadzenie elementów nauk ekonomicznych.

4. Ścisłejsze powiązanie szkolnictwa zawodowego z zakładami przemysłowymi przede wszystkim przez tworzenie przyzakładowych szkół zawodowych, przez przekazanie przedsiębiorstwom przemysłowym niektórych istniejących szkół oraz organizowania praktyki zawodowej w warsztatach fabrycznych.

5. Rozwijanie i stopniowe upowszechnianie szkół przysposobienia rolniczego tak, aby w przyszłości cała młodzież przystępująca do pracy w rolnictwie uzyskiwała odpowiednie przygotowanie zawodowe.

6. Zbliżenie do współczesności programów nauczania przedmiotów humanistycznych, a zwłaszcza historii, nauki języka ojczystego i literatury, wzbogacenie tych przedmiotów oraz nauki o Polsce współczesnej o treści pozwalającej lepiej rozumieć procesy rozwoju społecznego, kształtujące ideowo-polityczną postawę młodzieży i jej światopogląd.

W całym procesie nauczania i wychowania, w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej szkoła winna wpajać młodzieży zasady moralności socjalistycznej, szacunek dla pracy, jako podstawy pomyślności i rozwoju społeczeństwa, oraz dla ludzi pracy, jako twórców dóbr materialnych i kulturalnych.

Szkoła nasza winna wychować ludzi światłych, pracowitych, oddanych sprawie socjalizmu, identyfikujących własne dążenia i cele z potrzebami i celami społeczeństwa budującego socjalizm, głęboko miłujących ojczyznę i przepojonych duchem internacjonalizmu, braterskiej solidarności z krajami obozu socjalizmu, z ludźmi pracy całego świata. Szkoła winna wychowywać młodzież na postępowych tradycjach narodu i mas pracują-

cych, rozwijać związki uczuciowe z budownictwem socjalizmu, z walką narodów o pokój.

Komitet Centralny stwierdza, że dla pomyślnej realizacji tych zadań niezbędna jest reforma ustroju szkolnego i akceptuje zasady tej reformy przedstawione w referacie Biura Politycznego.

Komitet Centralny uważa za celowe i konieczne przedłużenie czasu trwania nauki w szkole podstawowej do lat ośmiu. Komitet Centralny uznaje za możliwe przeprowadzenie reformy ustroju szkolnego w latach 1963—1968.

Po wprowadzeniu ośmioletniej powszechnej szkoły podstawowej nauka w liceach ogólnokształcących winna trwać nadal cztery lata. Okres nauczania w znacznej części zasadniczych szkół zawodowych, techników i liceów zawodowych można będzie skrócić o jeden rok. W tych szkołach zawodowych, w których to okaże się niezbędne dla zapewnienia należytego poziomu kwalifikacji absolwentów, czas trwania nauki powinien zostać nie zmniejszony. Nauka w szkołach przysposobienia rolniczego powinna trwać dwa lata.

Rozszerzenie zakresu wiedzy, jaką daje szkoła podstawowa, podniesie ogólny poziom wykształcenia i kultury najszerszych warstw społeczeństwa, ułatwi młodzieży przystępującej do pracy zawodowej opanowanie wyższych kwalifikacji w produkcji. Ośmioletnia powszechna szkoła podstawowa stworzy zarazem lepszą podbudowę dla dalszego kształcenia w całym systemie szkolnictwa średniego.

Przedłużenie czasu trwania szkoły podstawowej oraz rozbudowa szkół zawodowych, średnich ogólnokształcących i szkół przysposobienia rolniczego zapewni młodzieży miast i wsi naukę w szkołach co najmniej przez dziesięć lat.

II

Podjmując uchwałę o reformie ustroju szkolnego, Komitet Centralny podkreśla, że jeszcze przed wprowadzeniem tej decyzji w życie jest możliwe i niezbędne podniesienie poziomu nauczania i wychowania w szkole. Im większy wysiłek zostanie włożony w ulepszenie pracy obecnej szkoły, tym łatwiej będzie przeprowadzić reformę ustroju szkolnego i tym pełniejsze przyniesie ona wyniki. W ramach aktualnych zadań szkolnictwa należy przede wszystkim:

1. Dokonać dalszych przesunięć w proporcjach między szkolnictwem ogólnokształcącym a zawodowym tak, aby w 1965 roku na 1 ucznia liceum ogólnokształcącego przypadało 3,5—4 uczniów szkół zawodowych.

Dostosować plan kształcenia robotników kwalifikowanych i techników w bieżącej pięcioletniej do faktycznych potrzeb różnych gałęzi gospodarki narodowej. W tym celu rząd w porozumieniu z Centralną Radą Związków Zawodowych do 1962 r. zapewni opracowanie pełnej nomenklatury za-

wodów, odpowiadającej współczesnemu poziomowi rozwoju gospodarki narodowej.

2. Powiększyć liczbę przyzakładowych szkół zawodowych do około 600 tak, aby w 1965 r. łącznie ze szkołami międzyzakładowymi objęły około 45 proc. ogólnej ilości uczniów szkół zawodowych. Rozszerzyć w technicach i liceach zawodowych czasokres praktyki i organizować ją w miarę możliwości w zakładach przemysłowych i usługowych oraz w gospodarstwach rolnych.

3. Rozbudowując sieć szkół średnich zawodowych i ogólnokształcących troszczyć się o bardziej racjonalne i równomierne rozmieszczenie tych szkół na terenie kraju.

4. W zakresie możliwym już obecnie dokonać zmian w programach w szkole podstawowej i średniej w kierunku unowocześnienia ich treści, powiązania z życiem społecznym i techniką. Należy też zapewnić lepszą realizację nauczania zajęć praktycznych, a korzystając z pomocy zakładów pracy i komitetów opiekuńczych stwarzać i wyposażać pracownie.

W celu wszechstronnego rozwoju młodzieży szkolnej należy również podnosić poziom wychowania estetycznego, a także zabezpieczać realizację programu wychowania fizycznego oraz rozwijać ruch sportowy i turystykę.

5. Wspólnym wysiłkiem władz oświatowych, kolektywów pedagogicznych, organizacji partyjnych i społecznych należy podnosić systematycznie poziom pracy ideowo-wychowawczej szkoły i jej moralnego oddziaływania.

6. Skoncentrować uwagę administracji szkolnej, organizacji partyjnych i związkowych, organizacji młodzieżowych i rodziców na podniesieniu sprawności szkoły, pełnej realizacji obowiązku szkolnego w szkolnictwie podstawowym, zmniejszenia odsiewu i drugoroczności we wszystkich typach szkół. W tym celu niezbędna jest lepsza organizacja pracy szkoły, zwiększenie wymagań administracji szkolnej i rad pedagogicznych w stosunku do nauczycieli, stosowanie najbardziej efektywnych metod nauczania, bardziej zróżnicowane i wnikliwe podejście do uczniów, organizowanie różnych form pomocy dla uczniów odczuwających trudności w nauce.

7. Rozwinąć szerokie i powszechne doksztalcanie pracujących. W tym celu rząd wraz z CRZZ i organizacjami społecznymi opracuje w latach 1961—62 zasady programowe i organizacyjne systemu podnoszenia kwalifikacji ogółu pracujących w gospodarce uspołecznionej oraz długofalowy plan wprowadzenia tego systemu w życie. System ten winien obejmować:

- doksztalcanie w zakresie szkoły podstawowej;
- przyuczanie do zawodu osób podejmujących pracę;
- uzyskiwanie pełnych kwalifikacji zawodowych przez robotników niewykwalifikowanych;

- kształcenie pracujących w szkołach średnich wieczorowych i zaocznych oraz na kursach przygotowawczych do egzaminów eksternistycznych;
- doskonalenie specjalistyczne robotników, techników i innych pracowników w związku z postępem technicznym;
- doskonalenie zawodowe rolników w zespołach przysposobienia rolniczego.

III

O obliczu szkoły, o wynikach nauczania i wychowania decyduje nauczyciel, jego postawa moralno-polityczna, wiedza i kwalifikacje pedagogiczne. Nauczyciele polscy położyli wobec narodu ogromne zasługi w rozwijaniu szkolnictwa, w wychowaniu młodzieży, w walce o świecką, postępową, socjalistyczną szkołę.

Nauczycielstwo w swej przeważającej większości opowiada się za socjalizmem, jest głęboko związane z ideałami i programem naszej partii, stanowi ofiarną armię pracowników kultury i oświaty socjalistycznej.

Komitet Centralny stwierdza, że o pomyślnej realizacji reformy ustroju szkolnego, o podniesieniu poziomu nauczania i wychowania zadecyduje przede wszystkim przygotowanie niezbędnej liczby nowych i wzrost kwalifikacji ogółu nauczycieli.

W latach 1961—70 należy wykształcić i skierować do pracy w szkolnictwie łącznie blisko 190 tys. nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Szczególnie poważne zadania w tej dziedzinie przypadają na lata 1966—1968, kiedy, z powodu wprowadzenia klasy ósmej, do pracy w szkołach podstawowych musi przystąpić 36 tysięcy nowych nauczycieli.

W związku z tym należy:

1. Odpowiednio zwiększyć liczbę słuchaczy w zakładach kształcenia nauczycieli, na rocznych państwowych kursach nauczycielskich oraz na uniwersytetach na kierunkach nauczycielskich. Szczególnie troszczyć się należy o przygotowanie niezbędnej liczby nauczycieli matematyki, fizyki, chemii, języka rosyjskiego i zajęć praktycznych.
2. Rozszerzać stale dla czynnych nauczycieli studia zaoczne i wieczorowe w uniwersytetach, w wyższych szkołach pedagogicznych i studiach nauczycielskich oraz rozwijać inne formy doksztalcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych.
3. Podjąć kroki w celu zatrudnienia w szkolnictwie nauczycieli pracujących w innych zawodach oraz przeciwdziałać odpływowi od zawodu nauczycielskiego, zapewnić szkolnictwu większy dopływ absolwentów uniwersytetów poprzez właściwe wykorzystywanie stypendiów fundowanych.
4. Dokonać zmian w programach kształcenia nauczycieli w kierunku wzbogacenia nauczania i wychowania o treści i metody kształtujące świa-

domość i postawę ideowo-polityczną oraz w kierunku przygotowania nauczyciela do realizacji zadań kształcenia politechnicznego w szkole. Należy również przedłużyć czas trwania i rozszerzyć zakres praktyk pedagogicznych.

5. Rozwijać nowoczesną myśl pedagogiczną. Zadaniem nauk pedagogicznych winno być opracowanie metod wychowania socjalistycznego, wskazanie związków między procesami nauczania i wychowania oraz dostarczenie praktykom bardziej skutecznych sposobów działania. Na pierwszy plan należy wysunąć prace związane z reformą szkolnictwa. W opracowywaniu nowych programów i podręczników należy zapewnić udział najwybitniejszych naukowców i produjących nauczycieli.

Należy zapewnić ścisłą więź między pracownikami nauki a nauczycielami tak, aby poprzez ożywienie ruchu umysłowego wśród nauczycieli oraz upowszechnianie dorobku nauk pedagogicznych i doświadczenia najlepszych szkół przyczynić się do efektywnego podnoszenia wyników nauczania i wychowania.

IV.

Przeprowadzenie reformy szkolnictwa wymaga opracowania programów i podręczników szkolnych oraz zapewnienia szkołom odpowiedniej bazy materialnej.

1. Ministerstwo Oświaty w ciągu lat 1961—62 winno przygotować nowe plany i programy nauczania dla szkół podstawowych, dla liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych oraz wspólnie z prezydiami WRN opracować sieć 8-klasowych szkół podstawowych.

Ministerstwo Oświaty winno tak zorganizować prace nad podręcznikami, aby były one przygotowane do druku na rok przed wprowadzeniem nowych programów w odpowiednich klasach.

2. Ministerstwo Oświaty, rady narodowe i przedsiębiorstwa budowlane winny zapewnić terminową realizację zaplanowanego na lata 1961—65 budownictwa szkolnego.

3. Rada Ministrów dokona odpowiednich przesunięć nakładów inwestycyjnych przeznaczonych na budownictwo szkolne w celu polepszenia sytuacji lokalowej rejonów, w których wskaźnik zmianowości w szkołach jest znacznie wyższy od przeciętnej krajowej.

Komitet Centralny uważa za konieczne odpowiednie zwiększenie w bieżącej 5-latce nakładów państwowych na potrzeby szkolnictwa związane z realizacją tej uchwały, a w szczególności na dokszałcenie nauczycieli pracujących, na wyposażenie pracowni zajęć praktycznych i uzupełnienie pomocy naukowych, na przedłużenie czasu trwania praktyk produkcyjnych uczniów techników, na adaptacje i wyposażenie pomieszczeń dla szkół przyzakładowych oraz na rozszerzenie kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych.

Nakłady państwa na te cele mogą i powinny być poważnie uzupełnione dzięki inicjatywie społecznej, działalności komitetów opiekuńczych i rodzicielskich, dzięki gospodarskiej inicjatywie władz oświatowych, zakładów pracy, załóg robotniczych i samej młodzieży.

Komitet Centralny z uznaniem stwierdza, że społeczeństwo na apel partii w ciągu ubiegłych dwu lat zgromadziło na Społeczny Fundusz Budowy Szkół Tysiąclecia blisko 2,5 mld. złotych i wzywa cały naród do dalszego aktywnego uczestnictwa w zbiórce.

V

Realizacja zadań, które obecne Plenum KC stawia przed szkolnictwem, wymaga umocnienia i pogłębienia politycznego kierownictwa sprawami oświaty ze strony instancji i organizacji partyjnych oraz podniesienia aktywności wszystkich organizacji społecznych, działających na terenie szkoły oraz na polu oświaty.

1. Ważkim czynnikiem pomyślnego wychowania młodzieży jest współdziałanie domu ze szkołą w jej poczynaniach wychowawczych. Współdziałanie to winna organizować przede wszystkim szkoła poprzez pracę z rodzicami.

Pomagać jej w tym powinny wszystkie organizacje społeczne, mające ze szkołą styczność, a w pierwszym rzędzie partia.

Doniosłą rolę w dziedzinie współpracy domu i szkoły mogą i powinny odegrać komitety rodzicielskie. Instancje i organizacje partyjne powinny okazać im szczególną pomoc, dbać o to, by w ich skład weszli rodzice cieszący się autorytetem i znani z postępowych poglądów. Prace członków partii w komitetach rodzicielskich traktować należy jako ważne zadania partyjne.

2. Szczególna rola w życiu szkoły i wychowaniu młodzieży uczącej się przypada Związkowi Harcerstwa Polskiego, Związkowi Młodzieży Socjalistycznej i Związkowi Młodzieży Wiejskiej.

Głównym zadaniem tych organizacji jest współdziałanie w realizacji wychowawczych zadań szkoły i kształtowanie świadomej, aktywnej postawy młodzieży wobec nauki i obowiązków uczniowskich.

Wymaga to podniesienia na wyższy poziom pracy ideologicznej tych organizacji, zacieśnienia ich więzi z pracą szkoły i nauczycielstwa, rozszerzenia w ich działalności tych form, które rozbudzają wszechstronne zainteresowania naukowe młodzieży, zwłaszcza w dziedzinie techniki i wiedzy społecznej.

Szczególnie ważne zadania spoczywają w tym zakresie na ZHP z uwagi na poważne zwiększenie zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły podstawowej.

Wspólne cele, jakie stawiają sobie organizacje młodzieżowe na terenie szkoły, wymagają jedności i koordynacji ich działania. Instancje i organi-

zacje partyjne powinny udzielić ZHP, ZMS i ZMW stałej pomocy w rozwijaniu ich pracy w szkole.

3. Ważne miejsce w życiu szkoły i społeczności nauczycielskiej zajmuje Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Nowe zadania szkolnictwa wymagają od ZNP wielkiego wysiłku przede wszystkim w aktywizacji ognisk związkowych. Winny one systematycznie i konkretnie walczyć o polepszenie wyników pracy każdej szkoły, o pogłębienie świadomości socjalistycznej nauczycieli i o ich aktywną polityczną postawę.

Wielki problem doskonalenia zawodowego, doksztacania i samokształcenia nauczycieli może być rozwiązany tylko wspólnym wysiłkiem władz oświatowych i Związku Nauczycielstwa Polskiego.

4. Centralnym zadaniem instancji i organizacji partyjnych na polu szkolnictwa i oświaty jest ofensywna walka ideologiczna przeciw obcym socjalizmowi poglądom ideowym, przeciw wpływom burżuazyjnej świadomości i moralności, walka o przesylenie całego procesu kształcenia i wychowania socjalistyczną treścią ideową.

Głównym zadaniem szkolnych organizacji partyjnych jest rozwój organizatorskiej i wychowawczej działalności partii wśród nauczycieli, rozszerzenie politycznego oddziaływania partii w szkole i pozyskiwanie do swych szeregów wartościowych wychowawców i pedagogów.

Instancje partyjne winny skupić wokół swych poczynań liczny aktyw oświatowy, umacniać swą więź z nauczycielstwem, pomagać szkolnym organizacjom partyjnym w ich pracy. Instancje i organizacje partyjne winny wzmacniać autorytet szkoły i podnosić rangę nauczyciela w społeczeństwie.

*

Plenum Komitetu Centralnego wytycza w swych uchwałach główne zasady reformy szkolnictwa i węzłowe zadania szkoły. W oparciu o uchwały Plenum KC niezbędna jest szeroka dyskusja zmierzająca do ustalenia najlepszych form realizacji reformy szkolnictwa i do wypracowania efektywnych środków polepszenia nauczającej i wychowawczej działalności szkoły.

Organizacje i instancje partyjne winny inicjować i przewodzić tej dyskusji, nadawać jej kierunek, przyciągać do udziału w niej całe nauczycielstwo, pracowników nauki, działaczy kultury i oświaty w mieście i na wsi, a także aktyw rodzicielski, aktyw gospodarczy oraz załogi zakładów pracy.

Szczególna uwaga aktywu gospodarczego i fabrycznego winna skoncentrować się na sprawach lepszej organizacji szkolnictwa i kształcenia zawodowego, na wykorzystaniu wszystkich możliwości organizacji szkół przyzakładowych i rozwijania kształcenia wewnątrzzakładowego.

Uchwały obecnego Plenum KC wzbogacają o nową, konkretną treść hasło „Polska krajem ludzi kształcących się”. Zbliżenie szkoły do życia, podniesienie poziomu nauczania i wychowania, upowszechnienie zawodowego kształcenia młodzieży w mieście i na wsi oraz wszechstronny rozwój oświaty i dokształcania zawodowego pracujących — zapewnią stały wzrost kwalifikacji zawodowych, kultury i świadomości społecznej narodu, przyczyniać się będą do pomnażania siły gospodarczej kraju, przyspieszać budowę socjalizmu.

K. SOŚNICKI

PRAWO, NORMA, ZASADA

Znaczenie tych trzech terminów było niejednokrotnie omawiane zarówno w naszej literaturze pedagogicznej, jak i w literaturze radzieckiej. W obecnych rozważaniach pragnę przedstawić treść i wzajemny stosunek tych terminów od strony stosowania teorii w praktyce. Zasadnicze zagadnienie, z którym przy takim stosowaniu mamy do czynienia, jest zagadnieniem określenia sposobu, w jaki odbywa się przejście od myślenia teoretycznego do myślenia praktycznego. Ponieważ jednak zarówno termin „teoria”, jak termin „praktyka” są wieloznaczne, więc też określenie sposobu przechodzenia od teorii do praktyki, a zarazem przejścia od myślenia teoretycznego do myślenia praktycznego może być różnie rozumiane, zależnie od znaczeń nadawanych obu terminom. W ten sposób wkraczamy równocześnie także w zagadnienie samych znaczeń obu terminów.

1. MYŚLENIE TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE

Kiedy mówimy o „teorii” lub określamy coś jako „teoretyczne”, przypisujemy tym terminom przynajmniej dwa różne znaczenia: w znaczeniu szerokim rozumiemy przez „teorię” wszelkie treści naszego myślenia. „Teoretyczny” znaczy wtenczas to samo, co będący przedmiotem naszych myśli. Nie idzie nam przy tym, czy myślom naszym odpowiada obiektywna rzeczywistość, czy są one tylko naszymi fikcjami, czy uznamy je jako prawdziwe, czy jako mylne. W tym znaczeniu nauka, która przedstawia adekwatny obraz rzeczywistości, jest „teorią”, jak też każda nasza fikcja myślowa.

Ale w cieńszym znaczeniu przez „teorię” rozumiemy tylko takie treści myślenia, które uważamy za mylne, niezgodne z rzeczywistością. Jeżeli zarzucamy naszemu dyskutantowi np., że to, co on twierdzi, jest tylko „teorią”, bo w rzeczywistości sprawy mają się inaczej, to widocznie zacieśniamy ten termin do takich treści, które uważamy za nieprawdziwe, np. za dowolne fikcje. Termin ten przybiera zarazem znaczenie pejoratywne. Toteż, aby odróżnić przy szerszym pojmowaniu terminu „teoria” — taką teorię, która jest zgodna z rzeczywistością, od teorii jako fikcji, często dodajemy dla określenia pierwszej jeszcze dodatkową cechę i mówimy np. o „teorii naukowej”. Także w dziedzinie nauki „teorię”, którą początkowo uważaliśmy za prawdziwą, ale która z czasem okazała

się mylną, określamy jako „tylko teorię”, chcąc przez ten dodatek zaznaczyć, że włączanie jej w „prawdziwą teorię” było tylko czasowe, albo też mówimy, że była ona „tylko teorią” dlatego, gdyż stanowiła jeszcze nie-należycie sprawdzoną hipotezę. Faktycznie więc w szerokim pojmowaniu terminu „teoria” wyróżniamy dwa jak gdyby ciaśniejsze jego znaczenia: jedno odnosi się do „teorii prawdziwej”, drugie do „teorii mylnej” lub jeszcze nie sprawdzonej.

Jeżeli jednak idzie nam o stosowanie „teorii” w „praktyce”, to termin „teoria” jest użyty jedynie w tym znaczeniu, że treści myślowe nim objęte uważamy za prawdziwe, zgodne z rzeczywistością. Wszakże stosowanie w praktyce mylnych teorii byłoby bezcelowe, gdyż brak zgodności myślenia z rzeczywistością musiałby zawodzić w praktyce.

Ale też termin „p r a k t y k a” jest wieloznaczny. W najszerszym znaczeniu rozumiemy przez niego wszelkie nasze działania, a więc zarówno nasze czynności myślenia, jak czynności ruchowe, fizyczne. Mamy tutaj do czynienia jakby z dwiema dziedzinami: z czynnościami tylko myślowymi i z czynnościami tylko ruchowymi, a ponadto z różnymi związkami obu tych dziedzin oraz ze związkami każdej z nich z „teorią” pojmowaną w szerokim znaczeniu. Stąd wyrasta duże skomplikowanie, gdy idzie o określenie stosunku „teorii” do „praktyki”.

W węższym znaczeniu przez termin „praktyka” rozumiemy jedynie nasze działanie ruchowe, a czynności myślenia, zaliczane poprzednio także do „praktyki” lub „praktykowania” uważamy jedynie za „teoretyczne”.

Przyjmijmy na razie, że termin „praktyka” oznacza jedynie nasze działanie ruchowe. To ruchowe działanie może być kierowane naszą myślą w całej pełni, ale też różnymi skrótowymi odmianami naszego myślenia, a nawet może się odbywać całkowicie bez udziału myślenia. O dwóch ostatnich wypadkach mówimy, że wykonujemy działania mniej lub bardziej „mechanicznie”, myśląc przy tym o niepełnym udziale myślenia w wykonywaniu działania lub o całkowitym nawet jego braku. Ten niepełny udział naszego myślenia w działaniu może mieć różne stopnie. Tak np. może się zdarzyć, że spostrzeżenie sytuacji wywołuje nasze działanie, które może być właściwe i skuteczne, chociaż nie występuje przy nim jakiś głębszy namysł, zastanawianie się czy refleksja; mamy świadomość sytuacji, świadomość naszego działania w niej, ale myślenia o tym, co zrobić i dlaczego tak postąpić, nie mamy. Tak np. dzieje się przy czynnościach nawykowych. Kiedy indziej udział myślenia w działaniu już jest większy: zdajemy sobie wtenczas sprawę nie tylko z samej sytuacji, w której mamy działać, ale też z tego, „co należy w tej sytuacji zrobić”. Natomiast nie myślimy o tym, „dlaczego tak, a nie inaczej trzeba postąpić”. Wtenczas udział myśli już jest pełniejszy niż poprzednio, ale jeszcze różni się od takiego udziału naszego myślenia, w którym występuje wyraźnie zarówno świadomość sytuacji, i to możliwie dokładne jej rozeznanie, jak myśli o tym, „co” i „dlaczego” tak trzeba robić. Te różne sposoby

myślenia o naszym działaniu ruchowym są zarazem różnymi sposobami przechodzenia od „teorii” do „praktyki”. Z tych różnych sposobów zajmujemy się obecnie tylko takim wypadkiem, w którym działanie ruchowe jest kierowane przez pełne myślenie.

Ten ostatni wypadek zwłaszcza prowadzi do dwóch odmian myślenia kierującego działaniem. Nasza refleksja nad naszym działaniem może spełnić poprawnie swoje zadanie kierowania naszymi czynnościami ruchowymi, ale też może być wadliwa i błędna. W pierwszym wypadku działanie jest skuteczne, w drugim zawodzi. Jeżeli mamy do czynienia z takim myśleniem, które powoduje nasze działanie skuteczne, a ponadto jeszcze ekonomiczne w znaczeniu „ustalenia środków i sposobów wymagających możliwie najmniejszego wysiłku przy najwyższych osiągnięciach” — to takie myślenie nazywamy „praktycznym”. Oczywiście termin „praktyczny” oznacza teraz coś innego, niż gdy mowa o samym działaniu ruchowym. Ono bowiem jest zawsze „praktyczne” dlatego, że jest wykonywane w naszych czynnościach ruchowych. Teraz „praktyczne” jest nasze myślenie kierujące skutecznym i właściwym działaniem. Jako „myślenie” nie przestało ono zarazem być „teoretycznym”, jeśli teoretyczne znaczy tyle, co „pomyślane”. Ale ponadto uważamy je za „praktyczne” ze względu na jego stosunek do działania ruchowego, tj. osiągniętego właściwy rezultat.

Określenie „myślenia” (a więc teoretycznego) jako „praktyczne” idzie jeszcze dalej. To nie tylko wtenczas uważamy je za „praktyczne”, gdy spełnia ono właściwą rolę kierowniczą w stosunku do naszego działania, ale nawet kiedy wcale do działania nie prowadzi.

Tak np. możemy mieć zadanie rachunkowe tekstowe, które daje się rozwiązać w różne sposoby. Jeden z nich oceniam jako „praktyczny”, gdyż rozwiązanie przez niego osiągamy możliwie na podstawie użycia najmniejszej ilości działań, przy szansach najmniejszej możliwości pomyłek rachunkowych itp. Drugie natomiast prowadzi nas wprawdzie do rozwiązania, ale po drodze zawilej, najeżonej zasadzkami i różnymi trudnościami. Teraz termin „praktyczny” wcale nie oznacza przejścia od teorii do praktyki ruchowego działania, gdyż wszystko może się odbywać na drodze tylko myślenia, zupełnie bezruchowej. A mimo to pierwszy sposób określimy jako „praktyczny”. Widać w określeniu tym idzie o skuteczność, bezpieczeństwo, łatwość stosowania ogólnych praw teoretycznych do szczegółowego wypadku również teoretycznego w znaczeniu odbywania się w dziedzinie samego myślenia, a nie w dziedzinie działania ruchowego.

Mamy tedy do czynienia przynajmniej z dwoma wypadkami „myślenia praktycznego”: w jednym z nich idzie o takie myślenie, które faktycznie kieruje działaniem ruchowym, prowadząc je skutecznie i ekonomicznie do rezultatów; jest więc ono „teorią” związaną z właściwym działaniem ruchowym. W drugim wypadku „myślenie praktyczne” nie prowadzi do żadnego działania ruchowego, nie jest stosowa-

niem „teorii” w „praktyce” — ale jest właściwym, skutecznym i ekonomicznym stosowaniem ogólnego prawa naukowego do jednostkowego, również teoretycznego wypadku. Język potoczny bardzo często miesza te dwa różne znaczenia terminu „praktyczny”.

Możemy tedy przyjąć następujące rozróżnienia:

a. Wszelkie treści naszego myślenia — bez względu na to, czy są prawdziwe, czy fałszywe lub fikcyjne — są „teoretyczne”, co jest równoznaczne z tym, że są pomyślane.

b. Treści naszego myślenia określamy albo jako „praktyczne”, albo też jako niepraktyczne. W pierwszym wypadku dają się stosować do naszego skutecznego i właściwego działania ruchowego albo też są uogólnieniami stosowanymi skutecznie i właściwie do szczegółowych wypadków tylko pomyślanych; w drugim nie mają tych właściwości.

c. Treści myślenia praktyczne są zarazem „teoretyczne” jako pomyślane. Są one też prawdziwe jako stosowalne bądź to w ruchowym działaniu, bądź to w dalszym naszym myśleniu prawdziwym. Nie wszystkie jednak nasze myśli prawdziwe są zarazem praktyczne w poprzednim znaczeniu.

d. Istnieją nasze myśli teoretyczne i prawdziwe, a zarazem praktyczne, a więc mogą być stosowane do skutecznego działania ruchowego lub myślenia teoretycznego.

Ten ostatni wypadek wysuwa zagadnienie sposobu stosowania ich do działania ruchowego, a więc zagadnienie przejścia od teorii do praktyki.

2. PRAWO NAUKOWE I NORMA DZIAŁANIA

Pytając o sposób przechodzenia od teorii do praktyki działania ruchowego, pytamy przede wszystkim, w jaki sposób zmieniają się nasze teoretyczne treści myślowe, aby mogły spełnić rolę motywacji tego działania. Zmiana tych treści jest konieczna, gdyż teoria naukowa, która ma być stosowana w działaniu, zawiera ogólne pojęcia i prawa, a nasze działanie nie może odnosić się do ogólnych abstraktów, ale do jednostkowych konkretnych. Jest ono bowiem zawsze skierowane na jeden konkretny przedmiot, na konkretne jednostkowe zjawisko lub proces, na konkretny jednostkowy stosunek, stąd teoretyczne myślenie ogólne i abstrakcyjne musi być przekształcone na myślenie jednostkowe i konkretne. Przekształcenie ogólnego prawa na treści jednostkowe i konkretne odbywa się przy pomocy myślenia dedukcyjnego. Kiedy idzie o stosowanie ogólnego prawa przyczynowego: „jeżeli przyczyna P , to skutek S ”, to od tego ogólnego prawa przechodzimy do bardziej szczegółowego: „jeżeli przyczyna p , to skutek s ”, gdzie p i s są szczegółowymi wypadkami ogólnej przyczyny P i ogólnego skutku S . Ale to szczegółowe zdanie wyprowadzone z ogólnego prawa jest dalej treścią naszego myślenia i samo w swej czysto intelektualnej postaci nie może być jeszcze motywem naszego działania. W ten sposób samo uszczegółowienie ogólnego prawa w jednostkowym wypadku

jest wprawdzie jednym z kroków przy przechodzeniu od teorii do praktyki, ale jeszcze nie wystarcza dla motywacji naszego działania.

Musi ono dopiero uzyskać w pewien sposób jakąś siłę motywacyjną, działającą na naszą wolę. Aby to się stało, muszą tu wejść w grę jeszcze procesy uczuciowe dołączające się do intelektualnych procesów myślenia. Dzieje się to w ten sposób, że skutek s określony przez zdanie: „jeżeli p , to s ” przedstawia dla nas pewną wartość. Ten fakt, że zależy nam na uzyskaniu skutku s , że posiada on dla nas wartość, dopiero dołączając się do przebiegu dotychczasowych procesów intelektualnych, może stać się motywem naszego działania, w którym posługujemy się zdaniem jednostkowym: „jeżeli przyczyna p , to skutek s ”. Ale zarazem zdanie jednostkowe przekształca się w naszych myślach na inne, pierwotne zdanie: „jeżeli p , to s ” traci swoją obiektywność i „bezosobowość” w stosunku do nas, a staje się bardziej „osobiste” i zwraca się do nas z pewnym wymaganiem czy nakazem. Jego sens jest teraz: „jeżeli pragniesz uzyskać skutek s , to powinieneś spowodować przyczynę p ”. To ostatecznie zdanie nie jest już „prawem naukowym”, ale „normą” naszego działania.

Tak więc, aby dokonało się przejście od ogólnego prawa naukowego do naszego jednostkowego działania, prawo naukowe musi się przekształcić w normę działania.

Stąd też pochodzą odmienne właściwości obu tych pojęć. Są one następujące:

a. Prawo jest zdaniem ogólnym stwierdzającym konieczny związek między przyczyną a skutkiem.

b. Norma motywująca i kierująca naszym działaniem jest przekształceniem prawa pod następującymi względami:

1. Ogólne prawo przyczynowe przekształca się na jednostkowy związek przyczynowy.

2. Myślenie tym związkiem biegnie nie od przyczyny do skutku, ale odwrotnie: od skutku s , do przyczyny p : „jeżeli chcesz skutku s , powinieneś spowodować przyczynę p ”.

3. Konieczność prawa przekształca się na powinność.

4. Aby zdanie to mogło być motywem rzeczywistego naszego działania, skutek s musi mieć dla nas pewną wartość. Dołączają się więc tutaj do procesów intelektualnych procesy uczuciowe i woli.

5. Skutek ten nazywamy teraz „celem”, a przyczynę „środkiem” działania.

3. NORMY, ZASADY

Normy mogą być formułowane w różny sposób; chociaż każda z nich wyraża powinność, to jednak powinność ta może być wyrażana w różny sposób. Może ona np. być formułowana wyrażeniami: „jest konieczne, potrzeba, należy” itp. Czasami użyty w niej wyraz „konieczny” nie ozna-

cza konieczności przyczynowej, ale w gruncie rzeczy tylko powinność. Jeżeli np. lekarz radzi: „Konieczne jest wykonanie takiego zabiegu”, to może mu iść nie o „konieczność”, ale o powinność i potrzebę. Takie zdania, które wyrażają wymagania, polecenia, rozkazy, przestrogi, pouczenia itp., są w swej istotnej treści również normami wyrażającymi powinność. Normami są też wszelkie przepisy, a więc zarówno takie przepisy, jak techniczne, higieniczne, estetyczne, kulinarne, etyczne, prawne itp.

Te bardzo różne normy co do sposobu ich sformułowania i ich treści są zarazem różnego stopnia ogólności i wartości. Istnieją więc normy wyrażające powinność w pewnym jednostkowym wypadku: są to normy jednostkowe; taką normą jest zdanie: „Dzisiaj powinienem kupić bilet do teatru na wieczorne przedstawienie”. Ale są też normy ogólne, obejmujące wiele analogicznych wypadków jednostkowych. Takimi są np. normy wyprowadzane z ogólnych praw naukowych, jak np. normy higieny: „Przed jedzeniem należy myć ręce”. Norma taka opiera się na ogólnym prawie i sama obejmuje wiele wypadków szczegółowych, a więc ma charakter ogólny. Ogólność normy może być jeszcze szersza, gdy obejmuje wiele norm ogólnych poprzedniego typu. Także wartość łączona z treścią normy może w różnych normach być różnaita. Istnieją normy ważne tylko w jednym wypadku lub w ograniczonej ich ilości, ale istnieją też takie, których ważność góruje nad innymi. Ważność normy zależy od wartości, jaką wiążemy z celem przez nią wyrażonym. W związku z tą wartością w razie kolizji między różnymi normami uznajemy, że nad mniejszą wartością celu góruje wartość większa. Takie normy o wysokiej ogólności, których ważność i wartość celu góruje nad innymi i które wskutek tego stają się rozstrzygające w stosunku do innych norm, nazywamy „zasadami”. W kolizjach między różnymi normami zasady jako górujące swoją motywacją są instancją rozstrzygającą te kolizje. W tym też znaczeniu mówimy o zasadach dydaktycznych i wychowawczych: są to normy obejmujące sobą wiele różnych, bardziej szczegółowych norm postępowania dydaktycznego i wychowawczego, a więc o wysokiej ogólności, a ponadto mają one wysoką wartość i ważność, gdyż w wypadkach kolizji między bardziej szczegółowymi normami mają rozstrzygać w myśl tej powinności, którą same zawierają. Zdanie: „Od zasad nigdy nie powinno się odstępować” jest również zasadą wyrażającą szczególną wartość i ogólność samych zasad.

Fakt uwikłania w normy i zasady „wartości” wymaga analizy pojęcia wartości, co jest osobnym zagadnieniem. Analiza ta prowadziła do uznawania dwóch rodzajów wartości: wartości bezwzględnych i obiektywnych oraz wartości względnych i subiektywnych. Analiza jednak i rozważania tego zagadnienia sięgają już poza ramy obecnego artykułu.

ZBLIŻENIE SZKOŁY DO ŻYCIA

Szkoła jako element nadbudowy jest zawsze opóźniona w stosunku do swej bazy, stąd narzekania, że szkoła nie nadąża za życiem gospodarczym i społecznym. Prof. Stefan Czarnowski podczas jednego z swych wykładów powiedział, że obowiązujący podręcznik szkolny jest opóźniony o około 50 lat w stosunku do aktualnych wyników badań naukowych. Może było w tym trochę przesady. Nie o dokładną liczbę lat opóźnienia zresztą chodzi. Skoro opóźnienie szkoły i używanych przez nią podręczników jest faktem, to w okresie szybkiego rozwoju nauki, techniki i sztuki, w jakim żyjemy po drugiej wojnie światowej, opóźnienie szkoły jest większe niż kiedykolwiek, dlatego wzrastają narzekania na szkołę, dlatego też formuluje się powiedzenie o kryzysie współczesnej szkoły.

Opóźnienie nie odnosi się tylko do treści naukowych opracowywanych przez szkołę, a więc do materialnej strony procesu kształcenia, ale bodaj w większym stopniu do metod pracy szkoły — do sposobu kształcenia zdolności poznawczych ucznia, kształtowania umiejętności, nawyków i jego cech charakteru, a więc do formalnej strony procesu kształcenia. Opóźnienia materiałowe szkoła usiłuje nadganiać, co zaznaczyło się w przeprowadzanych z roku na rok korektach programowych. Nie było w Polsce — nie tylko w Polsce — zjazdu jakiegokolwiek organizacji społecznej, która nie apelowałaby pod adresem szkoły, by wprowadzić dodatkowo takie czy inne nowe przedmioty nauczania, a do programu pozostałych przedmiotów wprowadzić takie czy inne nowe tematy. Uzupełnianie stale programy doprowadziły do przeciążenia uczniów, a w praktyce nauczania pierwszeństwo zyskały werbalne sposoby nauczania i uczenia się. Im więcej wiedzy szkoła dawała, tym bardziej wzrastał regres w dziedzinie kształcenia formalnego. Szkoła odwoływała się zbyt jednostronnie do pamięci ucznia, zaniedbywała natomiast coraz bardziej samodzielne myślenie ucznia i kształcenie umiejętności stosowania wiedzy w praktyce.

W tych warunkach zrodziło się hasło zbliżenia szkoły do życia. Nie po raz pierwszy zresztą w dziejach oświaty. Hasło to pojawiało się zawsze wtedy, kiedy występowały zmiany lub przeobrażenia bazy, a szkoła opóźniała się i wyraźnie nie nadążała za tymi zmianami. Było tak w okresie Odrodzenia, kiedy rozwój miast narzucał potrzebę nowej organizacji szkół i nowego programu kształtującego się układu kapitalistycznego. Rousseau głosił program wychowania negatywnego, a nasza Komisja Edukacji Narodowej stworzyła szkolnictwo państwowe o programie mającym przygotować do zadań w zreformowanym państwie. Było tak w okresie pozytywizmu, kiedy pod wpływem rewolucji przemysłowej przedmioty cyklu matematyczno-przyrodniczego coraz szerzej uwzględniano w programach szkolnych, a Spencer wystąpił z postulatem, że przygotowanie człowieka do pełnego życia wymaga, by szkoła w swym programie uwzględ-

niała: 1) życie fizyczne organizmu ludzkiego, 2) życie zawodowe dające pośrednio utrzymanie organizmowi, 3) życie rodzinne utrzymujące rozwój gatunku, 4) życie obywatelskie zapewniające istnienie i rozwój zbiorowości, 5) życie estetyczne zapewniające człowiekowi czas po pracy. W najnowszych czasach Decroly założył „szkołę życia przez życie”, a ruch tzw. „nowego wychowania” proklamował również zbliżenie dzieci do życia. Wreszcie w r. 1939 ukazała się w Związku Radzieckim *Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem*.

O zbliżeniu szkoły do życia mówiono nieraz, chociaż w różnych czasach różną treść podkładano pod to hasło. O co wobec tego nam idzie, kiedy mówimy o zbliżeniu szkoły do życia? Orientacja naszego nauczycielstwa pod tym względem nie jest jednoznaczna, wyrażane poglądy są nieraz zbyt jednostronne, próby eksperymentalne podejmowane przez niektóre szkoły uwzględniają ten problem tylko częściowo. Jasne zdawanie sobie sprawy ze znaczenia hasła zbliżenia szkoły do życia uchroni nas od błędów i wypaczeń, które za tym ponętym hasłem mogą się zaciąć.

Wydaje mi się, że sam termin ze względu na swoją wieloznaczność nie jest zbyt trafnie dobrany. „Życie” jest terminem biologicznym i oznacza „sposób istnienia ciał białkowych”, a istota jego polega na bezustannym tworzeniu się i rozpadzie, na asymilacji i dysymilacji. Różne naturalistyczne kierunki pedagogiki, wywodzące się jeszcze od Rousseau, zmierzały do tego, aby zachować równowagę w organizmie dziecka i jego psychice, zmierzały do tego, by dziecko rozwijało się zgodnie z naturą. Znane były ucieczki z wielkich miast na łono przyrody, np. w niemieckich „Landerziehungsheimach”, by młodemu człowiekowi stworzyć warunki dla jego swobodnego, zgodnego z naturą rozwoju.

Nie o takie zbliżenie do życia nam idzie. Wyraz „życie” jest poza tym używany w znaczeniu przenośnym; mówimy np. o życiu gospodarczym, społecznym, politycznym, kulturalnym (naukowym, religijnym, artystycznym), mówimy o stylu życia różnych klas, grup społecznych, zbiorowisk, rodzin, a nawet osób pojedynczych, mówimy o życiu pewnych tworców ludzkich, którym przypisuje się żywot krótko- lub długotrwały. Kiedy rozpatrujemy te różne znaczenia wyrazu „życie”, powstają w nas coraz większe wątpliwości, do czego właściwie szkoła ma się zbliżyć.

Mówiąc o zbliżeniu szkoły do życia idzie nam nie o co innego, jak o przygotowanie ucznia do zadań i życia w warunkach współczesnej zmiennej cywilizacji na etapie naszego rozwoju społecznego, które określa się jako budownictwo socjalizmu; idzie nam o to, by podrastający młody człowiek rozumiał zmiany dokonujące się we współczesnym świecie, by po ukończeniu szkoły był przygotowany do czynnego włączenia się w proces dokonujących się przemian, by umiał korzystać w pracy i w wypoczynku z tych dóbr, które współczesna cywilizacja stwarza. Hasło zbliżenia szkoły do życia oznaczałoby zatem według słów Władysława Gomułki „szkołę na miarę naszej epoki”. Myślę, że słowa te trafnie oddają sens

przemian naszej szkoły aniżeli banalne, wieloznaczne i w różny sposób nadużywane „zbliżenie szkoły do życia”. Teoretyczny wywód koniecznych zmian w naszym szkolnictwie dał prof. Bogdan Suchodolski w dwóch podstawowych swoich dziełach: *Wychowanie dla przyszłości* i *Pedagogika na miarę naszych czasów*.

Jak wynika z powyższego, sens przemian sprowadzałyby się do treści nauczania, do wykształcenia zdolności poznawczych, umiejętności, nawyków, przyzwyczajzeń, zainteresowań, postaw, ideałów, światopoglądu, które umożliwiłyby wychowankowi włączenie się do zadań, jakie stawia nasza epoka budownictwa socjalistycznego, do wypracowania sobie takiego stylu życia, który pozwoliłby mu pożytecznie spędzić wolny czas.

Sprawa realizacji tych zadań nie jest łatwa, gdyż od razu rzucają się w oczy różne antynomie. Zaczniemy od treści nauczania. Zarówno w Polsce, jak i w świecie od szeregu lat toczy się dyskusja nad modernizacją programów. Wysuwane są żądania usunięcia z programów treści tradycyjnych, a wprowadzenia treści nowych, które są wynikiem najnowszych osiągnięć nauki. Wysuwane są też żądania wprowadzenia do szkoły nowych przedmiotów nauczania, np. nauk społecznych, tj. ekonomii, elementów socjologii, nauki o planowaniu, dalej elementów historii nauki (A. B. Dobrowolski, Langevin)¹, podstaw współczesnej techniki i rysunku technicznego, etyki i religioznawstwa zamiast religii.

Zderza się kryterium tradycji z kryterium nowości i postępu. Nie do utrzymania jest stan dotychczasowy, kiedy program oparty na treściach tradycyjnych był stale uzupełniany nowymi treściami. Trzeba się zdobyć na odwagę cięć i z niektórych treści zrezygnować! Jak daleko może jednak pójść redukcja treści tradycyjnych? Przykład szkolnictwa amerykańskiego, które w sposób radykalny zerwało z balastem treści tradycyjnych, a poszło w kierunku jednostronnego uwzględniania treści życiowo przydatnych, wykazał, że prowadzi to do obniżenia poziomu szkół. W konsekwencji tego stanu rzeczy i w Stanach Zjednoczonych Ameryki mówi się dziś, że szkoła nie nadąża za życiem, co brzmi paradoksalnie wobec założeń oparcia treści nauczania właśnie na sprawach bliskich życiu współczesnemu.

Nie można zrezygnować z tych treści klasycznych, które są podstawą dla zrozumienia współczesnej matematyki i współczesnego przyrodoznawstwa. Podobnie w przedmiotach humanistycznych nie można pominąć tych faktów przeszłości, które tłumaczą współczesne zjawiska społeczno-polityczne i kulturalne. Rzeczą specjalistów jest opracowanie takiego programu, który uwzględniłby w sposób dostateczny treści klasyczne, potrzebne do zrozumienia treści nowych, wprowadzonych do programów.

¹ A. B. Dobrowolski: *Pisma pedagogiczne*. Tom I. Warszawa 1958 PZWS s. 258—288; Paul Langevin: *La pensée et l'action*, Paris (1950) Les Editeurs Reunis s. 194—211.

Wobec ogromu materiału niektórzy proponują, by zostawić w programach to, co jest najbardziej ogólne, a usunąć to, co jest szczegółowe, a więc ma znaczenie drugorzędne. Z punktu widzenia logiki takie rozwiązanie wydaje się słuszne. Pozostaje ono jednak w sprzeczności ze stanowiskiem psychologicznym. To, co jest ogólne, jest abstrakcyjne, natomiast to, co szczegółowe, jest konkretne. W postępowaniu dydaktycznym natomiast konkret jest zawsze podstawą uogólnień. Nauczaniu pozbawionemu konkretności zawsze grozi werbalizm. W nauczaniu historii takimi faktami drugorzędnymi są wiadomości z historii lokalnej i regionalnej, mają one jednak wielkie znaczenie wychowawcze, wiążą bowiem dziecko na tle regionu z ojczyzną; jako bardziej dostępne i prawie że „namacalne” ułatwiają też zrozumienie tego, co jest bardziej odległe, ale i istotne, i ogólne. Przykładów podobnych można by przytoczyć więcej i z zakresu innych przedmiotów nauczania. Sądzę więc, że redukcja treści programowych szczegółowych, a pozostawienie tylko wiadomości najbardziej ogólnych nie może być właściwym kryterium modernizacji programów.

Dydaktycy zachodni Niemcy proponują nauczanie egzemplaryczne jako przewyżczenie antynomii logizmu i psychologizmu. Rezygnują z systematycznego kursu nauczania i wprowadzają pewne fragmenty, które zostają opracowane dość szczegółowo z uwzględnieniem zarówno logicznego, jak i psychologicznego punktu widzenia. Przy takim nauczaniu nauczyciel nie musi się ograniczyć do zwięzłego wykładu, ale może stosować najnowsze metody dydaktyczne. Między poszczególnymi fragmentami pozostają wprawdzie luki, ale uczeń przygotowany do samodzielnej pracy będzie mógł je uzupełnić samokształceniem w czasie swojego wolnego czasu, a nawet po ukończeniu szkoły. Idzie w tym przypadku o takie dobranie fragmentów, by w każdym z nich odzwierciedliła się całość. Hermann Heimpel np. redukuje całą historię średniowieczną do tzw. „dwunastu kroków”, z których każdy jest reprezentowany przez jedną wybitną postać historyczną (Teodoryk, Grzegorz I, Mahomet, Karol Wielki, Henryk III, Tomasz Becket, Innocenty III, Dżengis-chan, Filip Piękny, Karol IV, Joanna d'Arc, Mikołaj Kuzańczyk). Odstępuje zatem od przekrojów podłużnych i poprzecznych, a ogranicza się do pewnych punktów węzłowych. Brak w tym ujęciu ciągłości chronologicznej, przy omówieniu każdej postaci nauczyciel zwraca jednak uwagę na charakterystyczne cechy średniowiecza i dzięki temu uczeń kształtuje sobie pojęcie tego okresu i dopracowuje się własnego poglądu nań. W jednostkowych fragmentach odzwierciedla się więc to, co jest ogólne.

Ten sposób postępowania dydaktycznego nie nadaje się do przeszczerpienia na nasz grunt, ponieważ nie prowadzi do zrozumienia współczesnych przeobrażeń społeczno-politycznych. Nauczanie historii, które gromadzi treści około wybitnych postaci historycznych, kryje też w sobie niebezpieczeństwo tworzenia legend, mitów, brązownictwa, kultu jednostki, a budzące się w związku z tym postawy łatwo prowadzą do zniekształca-

nia prawdy historycznej. Nie o to też tylko idzie, by uczeń ukształtował sobie wyobrażenia i pojęcia epok historycznych, ale by poznał i rozumiał prawa rozwoju społecznego.

W dyskusji nad modernizacją programów nauczania historii wypowiedziano też poglądy sięgające jeszcze okresu międzywojennego, by dość znacznie zredukować historię polityczną na korzyść historii pracy czy w ogóle historii kultury. Poglądy takie mogą się wydawać ponętne jako uwzględniające korelację z kształceniem politechnicznym, wyrażały one jednak często nie ujawnione tendencje do ucieczki przed tzw. „drażliwymi” tematami. Nauczycielowi przy spreparowanym według tego kryterium programie łatwo zachować postawę neutralną, nie angażującą się; a nie o to nam idzie.

Skośno zatem w programie nie można całkowicie zerwać z zasadą tradycjonalizmu, rewizja klasycznych treści programowych w nauczaniu historii musiałaby pójść w tym kierunku, by uwzględnić te fakty historyczne i literackie, które są doniosłe ze względu na skutki, jakie wywarły na naszą terażniejszość. Idzie o to, by uczeń poznał, że zjawiska współczesnego życia są wynikiem łańcucha wydarzeń i faktów przeszłych, że nasze współczesne dążenia związane są z postępowymi tradycjami sięgającymi często bardzo daleko wstecz. Uczeń musi też poznać, że to, co nowe, rodzi się w walce. Uchwycenie tych związków doprowadzi ucznia do poznania praw rozwoju społeczeństw. Opanowanie pewnej liczby faktów jest jednak niezbędne. Uczeń musi je porównywać, zestawiać, władać nimi w swoim myśleniu, uchwycić stosunki między nimi, by samodzielnie dojść do potrzebnych uogólnień, inaczej będzie można mu je podawać tylko w sposób dogmatyczny.

O antynomii, jaka istnieje między zasadą zbliżenia do życia a zasadą systematyczności, była już mowa na przykładzie nauczania egzemplarycznego. Myślę, że warto się jeszcze przy niej zatrzymać. Nauka prowadzi przedmioty i wiadomości o nich według pewnych zasad logicznych, układa je w system. Inaczej jest w otaczającej rzeczywistości. Występują tu rzeczy i zjawiska w coraz to innych układach. Linke wyróżnia „kręgi życia” spotykane w otaczającym świecie od „kręgów rzeczy”, w których rzeczy i zjawiska występują w oderwaniu od środowiska, w sposób niezmiernie usystematyzowany, według podziału logicznego.

Różne kierunki dydaktyczne, które głosiły hasło zbliżenia szkoły do życia, nie uznawały zasady systematyczności. Dotyczy to różnych postaci nauczania łącznego, metody projektów, wywodzącego się z pedagogiki Deweya, amerykańskiego progresywizmu. Przy nauczaniu uwzględniającym „kręgi życia” uczeń zdobywa wiele użytecznej wiedzy praktycznej, ale nie układa się ona w logicznie powiązany system, a to nie sprzyja poznaniu ogólnych praw rządzących przyrodą i społeczeństwem, w konsekwencji prowadzi do obniżenia poziomu szkoły, co szczególnie zaznaczyło się w Stanach Zjednoczonych Ameryki.

Nie zamierzam negować wartości nauczania łącznego. Niezaprzeczalną jego wartością jest oparcie nauczania na obserwacji rzeczy i zjawisk w otaczającym środowisku i operowanie wiadomościami tą drogą nagromadzonymi w różnych czynnościach praktycznych dzieci. Nauczanie łączne jest związane z konkretnym sposobem myślenia dzieci, pomaga im w gromadzeniu doświadczeń tak potrzebnych w ich dalszej nauce. W miarę jednak posuwania się rozwoju umysłowego dziecka, z nauczania łącznego muszą się stopniowo wyodrębnić poszczególne przedmioty nauczania systematycznie prowadzone, co tak ciekawie wykazali i uzasadnili Maćkowiakowie w swym eksperymencie dydaktycznym przeprowadzonym jeszcze przed wojną w Mosinie², a nauczanie łączne jako wyjątkowo odpowiednie dla stopnia propedeutycznego musi być zastąpione nauczaniem systematycznym. Inaczej uczeń zdobędzie tylko wiedzę fragmentaryczną, a procesowi nauczania grozić będzie infantyizm, co tak łatwo może być wykorzystane dla uspienia czy raczej nierozbudzenia świadomości szerokich mas. Dla przykładu posłużę się wyjątkiem z programów szkolnych Hamburga na klasę VII, a więc bliskiej ukończeniu obowiązku szkolnego. Pod tematem „Praca na wsi” umieszczone są następujące hasła: „Ludy pierwotne: polowania, rybołówstwo, zbieractwo. Życie wiejskie: zagroda, wieś. Sprawa ryżu w Indiach. Fellachowie w Egipcie. Uprawa pszenicy na Kaukazie. Osiedlenie Wschodu. Wojna chłopska. Odkrycie czarnego łądu”³. Mimo pozorów zbliżenia do życia program ten wyraźnie unika zbliżenia ucznia do problematyki współczesnego świata, a tak łatwo może być wykorzystany dla rozpalenia tendencji odwetowych i imperialistycznych.

Zasada systematyczności zaś, mimo pozorów logicznej abstrakcji i odcierania się od „kregów życia”, jeśli prowadzi ucznia do poznania praw naukowych i operatywnej wiedzy, może ucznia doprowadzić do zrozumienia współczesnego życia i do udziału w nim.

Kiedy mowa o zbliżeniu szkoły do życia, rozważyć trzeba jeszcze inną antynomie między abstrakcją a konkretnością. Przedmioty i zjawiska występujące w rzeczywistości, która ma być poznana, są konkretne. Nasze działanie w otoczeniu ma również charakter konkretny, łatwo je sprawdzić, poddać cudzej kontroli, ocenić, łatwo też dojrzeć jego skutki. Nauczanie szkolne zaś, choć wychodzi od konkretności, zawsze prowadzi do uogólnień, a więc do abstrakcji, do teorii. Ten indukcyjny tok nauczania z czasem jest uzupełniany dedukcją, wtedy od jednego uogólnienia przechodzimy bezpośrednio do następnego. Im wyższy poziom nauczania, tym bardziej jest on abstrakcyjny. Źle, jeśli nauczanie szkolne nie prowadzi dalej do praktycznego zastosowania.

Zbliżenie szkoły do życia nie może oznaczać pomijania abstrakcji, po-

² Maćkowiakowie: *Nauczanie łączne*. Poznań 1960. Z. S. N. (skrypt).

³ Scheuerl, op. cit., s. 127.

przestania na pogładowości biernej bez prób uogólnień, popadania w wąski praktycyzm ograniczający poznanie do samego działania ani pogardliwego odnoszenia się do wszelkiej abstrakcji, co było charakterystyczne dla niektórych prób dydaktycznych związanych z tzw. „nowym wychowaniem”. Właściwością naszej epoki jest wkraczanie teorii naukowej do coraz liczniejszych dziedzin życia praktycznego. Jeśli mamy więc ucznia zbliżyć do naszej epoki, to nie wystarczy wykształcanie nawyków poprzez działanie praktyczne, jak to czyniła szkoła pracy, ale potrzeba, by uczeń przechodził od obserwacji do uogólnień, a więc do opanowania pojęć i praw naukowych, a następnie do stosowania ich w praktyce. Właśnie to przejście od abstrakcji do praktyki ma największe znaczenie kształcące i jest tak bliskie współczesnemu życiu. Ma ono największy wpływ na rozwój myślenia uczniów i na wytworzenie umiejętności władania przyswojoną wiedzą ogólną w różnych konkretnych sytuacjach życia, co udowodnione zostało przez wiele eksperymentów dydaktycznych przeprowadzonych w Polsce⁴. Uwzględnienie tej drogi kształcenia wymaga jednak, by programy nauczania nie były nadmiernie przeładowane materiałem i zostawiły nauczycielowi czas na wiązanie teorii z praktyką w licznych ćwiczeniach.

Hasło zbliżenia szkoły do życia wymaga dynamicznych programów. Nie pomogą nauczycielowi programy statyczne o sztywnym zestawie drobiazgowym haseł z podaniem liczby godzin na ich przerobienie. Taki sztywny zestaw drobnych haseł już się zdezaktualizuje za kilka lat, bo dynamiczny rozwój życia współczesnego każdy miesiąc wypełnia nową treścią, a nauka przynosi wciąż nowe odkrycie. Jeśli szkoła ma za tym życiem nadać, proces nauczania musi wyznaczać taki program, który by w sposób ramowy podawał zagadnienia mające być opracowane w klasie. Nauczyciel musi posiadać swobodę aktualizowania tych zagadnień z roku na rok, uzupełniania ich nową treścią, powiązania ich ze środowiskiem, co jest nieodzowne, jeśli wiedza ma być nie tylko opanowana pamięciowo, ale ma prowadzić do zastosowań praktycznych, a równocześnie ma się opierać o obserwacje przeprowadzone w bliższym i dalszym, jednak dostępnym uczniowi otoczeniu.

Realizacja takiego programu jest niewątpliwie trudniejsza, ale bardziej twórcza, a tym samym zapewniająca więcej zadowolenia. Wymaga też nauczycieli dobrze przygotowanych do zawodu i stale śledzących rozwój swej dyscypliny naukowej, nauczycieli zainteresowanych poznawa-

⁴ Konstanty Lech: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*. Warszawa 1930 PZWS.

Jan Bartecki: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1958 PWN.

Czesław Kupisiewicz: *O efektywności nauczania problemowego*. Warszawa 1960 PWN.

Krystyna Kuligowska: *Problem samodzielności w uczeniu się na lekcjach historii*. W: *Rocznik Instytutu Pedagogiki*. Tom IV. Warszawa 1960 s. 228—299.

niem współczesnej rzeczywistości i wyposażonych w metody jej poznawania.

Zbliżenie szkoły do życia nie ogranicza się jednak do przyswojenia wiedzy, która prowadziłaby do zrozumienia dokonujących się współcześnie przemian i potrzebnej do czynnego włączania się do zadań, jakie one stawiają dzisiejszemu człowiekowi. Jest to również sprawa przyswojenia potrzebnych do tego umiejętności pracy. Sądzę, że szczególnie ważne jest przygotowanie ucznia do pracy umysłowej, do pracy produkcyjnej i do pracy społecznej.

Praca umysłowa przestała być przywilejem tzw. warstw wyższych. Rozwój gospodarczy idzie wyraźnie w kierunku zacierania różnic między pracą fizyczną a pracą umysłową. Równocześnie obserwujemy, że w związku z szybkim rozwojem nauki i techniki dyplomy szkolne w ciągu kilku lat się dezaktualizują, bo wiadomości szkolne, na podstawie których dyplom został wydany, nie odpowiadają już aktualnym wymaganiom. Nasuwa to konieczność doksztalcania się pracowników czynnych już w zawodzie. Aby człowieka dzisiejszego przygotować do tego, konieczne jest, by szkoła wpoila w uczniów metody samokształcenia i elementy techniki pracy umysłowej. W związku z tym i sama organizacja procesu dydaktycznego w szkole obok metod podających coraz częściej będzie musiała uwzględniać metody pracy oparte na samodzielnym opanowywaniu wiedzy przez uczniów.

Jeśli idzie o przygotowanie młodzieży do pracy fizycznej, to szkoła od dawna organizuje różnego rodzaju prace społecznie użyteczne. Stosunkowo małe są jednak nasze postępy w dziedzinie włączania młodzieży do pracy produkcyjnej w wielkich zakładach pracy. Pod tym względem nie wyszliśmy poza nieliczne próby eksperymentalne podejmowane przez pojedyncze szkoły. Jesteśmy wyraźnie zacofani już nie tylko w stosunku do państw obozu socjalistycznego, ale nawet w stosunku do państw kapitalistycznych. W zakładach kształcenia nauczycieli w Niemieckiej Republice Federalnej już od r. 1957 organizuje się praktyki produkcyjne, które uznane są za nieodzowny element przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Wychodzi się z założenia, że nauczyciel dla ukształtowania sobie poglądu na współczesną cywilizację musi między innymi zapoznać się praktycznie przez czynne włączenie się w proces produkcyjny z wielkim zakładem przemysłowym. Idzie tu nie tylko o poznanie współczesnej organizacji pracy i działania maszyn, ale również o poznanie mentalności i obyczajów klasy robotniczej, której dzieci nauczyciel będzie kształcił. Nie może być dobrym wychowawcą ten, który stoi na uboczu i nie jest zorientowany, czym żyją szerokie masy. Tymczasem młodzież naszych zakładów kształcenia nauczycieli, jak wykazują to badania przeprowadzone przez Korzona na Śląsku, wykazuje w swoich poglądach i sposobie myślenia zastraszający tradycjonalizm i konserwatyzm, skutkiem czego nie tylko że nie jest przygotowana, ale nawet wewnętrznie nie jest nastawiona do

wychowywania młodego pokolenia do zadań, jakie stawia współczesna epoka⁵.

Nie tu miejsce na omówienie spraw kształcenia politechnicznego, a w szczególności organizowania praktyk produkcyjnych w zreformowanej szkole polskiej. Myślę jednak, że warto uczynić wzmiankę o humanistycznym aspekcie kształcenia politechnicznego. Wiadomo powszechnie, że organizujemy praktyki produkcyjne głównie po to, aby młodzież poznała, jak pewne ogólne prawa naukowe poznane na lekcjach szkolnych stosowane są w nowoczesnej produkcji, i aby zdobyła umiejętności posługiwania się mechanizmami. To jednak mało! Praktyki produkcyjne mogą poza tym być wykorzystane dla obserwacji ludzi zatrudnionych w przemyśle. Jeśli młodzież pozna na podstawie własnego doświadczenia, jakie zmiany dokonują się w człowieku pod wpływem postępu technicznego, różne twierdzenia marksistowskiej antropologii i marksistowskiej etyki, które w ostatnich klasach omówione zostaną na lekcjach propedeutyki filozofii, nie będą dla ucznia pustym frazesem nie mającym pokrycia w faktach. Zaobserwowanie zmian psychicznych jest oczywiście trudniejsze aniżeli postrzeganie działania maszyn, konieczne będzie więc, tak jak to jest przy zastosowaniu zasady pogładowości, kierowanie obserwacją młodzieży przez nauczyciela, inicjowanie i zagajanie rozmów z robotnikami w czasie przerw w pracy, aby wydobyć to, co jest charakterystyczne dla przemian naszych czasów dokonujących się w świadomości ludzi.

Dla celów kształtowania światopoglądu młodzieży nie będzie rzeczą obojętną poznanie w czasie praktyk produkcyjnych, jaki użytek czyni człowiek z postępu technicznego, jaki jest dalszy los wytworów fabrycznych, jaką rolę spełniają one w gospodarce ogólnonarodowej. Zestawienia statystyczne i roczniki statystyczne w oparciu o odbytą praktykę nie będą wówczas nudnym zestawieniem cyfr, ale staną się czymś żywym i interesującym, bo młodzież odczuje, że sama brała udział w wypracowaniu liczb sucho zestawionych w statystyce. W związku z tym też różne akcje polityczne, jak np. walka o pokój, w których młodzież bierze udział, nie będą oderwane od codziennego doświadczenia uczniów. Zagadnienia polityczne staną się bardziej zrozumiałe, bo opierać się będą o konkretne przeżycia, a udział młodzieży szkolnej w akcjach politycznych będzie bardziej świadomy.

Werbализm dzisiejszej szkoły z nadmiarem materiału do pamięciowego opanowania przytłumił też życie społeczne młodzieży. Pod tym względem szkoła jest odbiciem świata dorosłych, w którym również zaznacza się niechęć do pracy społecznej. Geneza takiego nastawienia tkwi zapewne po części w tym, że dziś organy władzy ludowej obejmują w zakres swych kompetencji coraz więcej spraw, a między innymi i takie, którymi dawniej

⁵ Andrzej Korzon: *Postawy światopoglądowe młodzieży*. Chowania 1960 s. 528—553. s. 528—553.

w okresie rządów burżuazyjnych administracja państwowa się nie zajmowała, pozostawiając je inicjatywie społecznej. Poza tym charakteryzuje naszą epokę coraz większe znaczenie praktyczne nauki. Obserwujemy jej zastosowania w coraz węższych dziedzinach życia społecznego. Dawnego pracownika społecznego, bezinteresownego amatora, coraz częściej wypiera wykształcony specjalista pracujący w aparacie państwowym lub organizacjach społecznych jako jej etatowy, a więc płatny pracownik. W związku z tym zmienia się treść pracy społecznej, obejmuje ona tereny coraz drobniejsze, np. komitety blokowe, i rozwija się nie obok, nie przeciw, ale w ramach współpracy z organami władzy ludowej.

Wynikają z tego określone konsekwencje dla organizowania prac społecznych młodzieży. Nie może to być pielęgnowanie własnego młodzieżowego stylu życia, co tak charakteryzowało niemiecki „Wandervogel” w początkach bieżącego wieku, ani ograniczanie się do organizowania własnego zespołu dla realizowania własnych doraźnych potrzeb bez oglądania się na cele przyszłe, jak to proponował Dewey, ale stopniowo włączanie młodzieży do realizowania zadań, które stoją przed całym społeczeństwem. Oznacza to coraz większe upolitycznienie prac społecznych młodzieży w związku z tym, jak ona wzrasta i jak dojrzewa jej świadomość społeczno-polityczna. Oczywiście, że punktem wyjścia mogą być tylko prace w ramach własnego zespołu klasowego i szkoły, realizujące potrzeby jej członków, jednak w miarę przechodzenia do klas wyższych zadania te będą się coraz bardziej rozszerzały i będą wymagały coraz większego włączania się dzieci do prac organizacyjnych w środowisku, a nawet w skali krajowej.

Wytworzenie u młodzieży umiejętności pracy umysłowej, produkcyjnej i społecznej nabiera coraz większego znaczenia w związku z tym, że w miarę wzrostu mechanizacji i automatyzacji procesów produkcyjnych wzrasta wolny czas pracowników. Zbliżenie szkoły do życia oznacza zatem również przygotowanie młodzieży do godziwego wypełniania własnego wolnego czasu. Umiejętności politechniczne przydadzą się w wykonywaniu różnych prac osobistych, jak naprawa instalacji i przyrządów gospodarstwa domowego, uprawa działki, prac około własnego motocykla lub samochodu itp. Umiejętności samodzielnej pracy z książką pomogą w podnoszeniu kwalifikacji. Już dzisiaj niektórzy słuchacze zaoczni, jak również słuchacze uniwersytetów powszechnych stwierdzają, że studia własne są najlepszą formą wypełnienia wolnego czasu. Wreszcie umiejętności pracy społecznej staną się impulsem angażowania się społecznego w własnym środowisku.

W związku z przygotowaniem młodzieży do wypełniania wolnego czasu uderza zaniechanie przez szkołę dzisiejszą zagadnień wychowania przez sztukę. Poza jazzem, którego słuchanie stanowi formę eksplozywnego wyładowania się młodych ludzi zmuszonych w życiu dzisiejszym do wielu powściągów, młodzież jest głucha na muzykę poważną. Plastyka na wysta-

wach jest dla niej mało rozumiała i wywołuje często pogardliwe sądy. To samo dotyczy współczesnej literatury, zwłaszcza poezji. Zadziwiający jest u naszej młodzieży renesans Kraszewskiego, Sienkiewicza, Rodziewiczówny, a odwracanie się od współczesnej literatury, zarówno polskiej, jak i światowej.

Myszę, że winę za ten stan rzeczy ponosi częściowo szkoła, która w klasach wyższych nie ma lekcji śpiewu i rysunku. Przesunięcie zagadnień wychowania przez sztukę na zajęcia pozalekcyjne nie rozwiązuje sprawy, ponieważ zajęcia dobrowolne w kółkach nie mogą zastąpić systematycznego szkolenia. W dodatku szkoła nie posiadająca etatowego nauczyciela przedmiotów artystycznych najczęściej nie prowadzi zajęć pozalekcyjnych z tej dziedziny. Nie ulega zaś najmniejszej wątpliwości, że przedmioty te mają ogromne znaczenie dla podnoszenia wrażliwości estetycznej i podnoszenia stylu życia.

Jeśli i w tej dziedzinie szkoła ma zbliżyć się do współczesnego życia, potrzebne jest, by obok rysunku i śpiewu we wszystkich klasach wprowadziła w klasach wyższych lekcje gry na instrumentach, choreografii, historii muzyki, historii sztuki, kultury żywego słowa, sztuki filmowej itp. Myszę, że powinny to być przedmioty fakultatywne, by każdy uczeń miał możliwość kierowania się w wyborze własnymi upodobaniami i zainteresowaniami, a nie był zmuszony rygorami do zajmowania się sprawami, które są obce jego zainteresowaniom i zdolnościom.

Pod koniec pragnąłbym jeszcze trochę uwagi poświęcić sprawom organizacyjnym szkoły. W ostatnich latach szkoła usiłując zbliżyć się do życia zbyt łatwo przenosiła wzory organizacyjne przyjęte w przemyśle na swój teren. Organizowała współzawodnictwo w nauce, umieszczała na ścianach wykresy ilościowych wyników nauczania, które nie zawsze pokrywały się z jakościowym opanowaniem wiedzy, organizowała narady produkcyjne, wyłaniała z poszczególnych zespołów przodowników nauki i nagradzała ich. Doprowadziło to do wielu wypaczeń życia szkoły, w którym pozór przysłaniał nieraz smutną rzeczywistość wyrażającą się obniżonym poziomem naukowym i popełnianiem błędów wychowawczych. O złych skutkach takiej „technizacji” wychowania pisał u nas prof. Sośnicki. Warto jego pracę przypomnieć, by nie powtarzać dawnych błędów.

Szkoła nie jest zakładem produkcyjnym, jest natomiast zakładem wychowawczym, wychowaniem zaś rządzą inne prawidłowości aniżeli produkcją. W produkcji idzie o to, by z surowca wytworzyć produkt, który ma wartość użytkową. Szkoła zaś wychowuje, tzn. wyposaża uczniów w wiedzę, w światopogląd, w umiejętności i takie cechy charakteru, które pozwolą jej wychowankowi w przyszłości włączyć się do produkcji. Jeśli szkoła nawet stosuje wychowanie przez pracę, a nawet włącza uczniów do procesów produkcyjnych, to nie wytworzony produkt jest celem tych zabiegów, ale wychowanek, w którym chce dokonać pewnych zmian z góry zaplanowanych. Jeśli się nawet mówi o produkcji szkolnej, za którą ucho-

dzą wyniki nauczania i wychowania oraz sprawności jej absolwentów, to słowa te mają tylko przenośne, a nie dosłowne znaczenie. Absolwent nie jest produktem szkoły w tym sensie, w jakim jest nim towar wypuszczony przez fabrykę na rynek, nie jest on bowiem bezwolną materią, której maszyna i twórczy umysł człowieka nadają oczekiwane kształty i jakość. Nauczyciel nie jest też „inżynierem dusz ludzkich”. Inżynier konstruuje, nauczyciel zaś kieruje procesem wychowania, jednak wynik jego jest nie tylko od niego zależny, ale w wielkiej mierze jest wyznaczony przez własną aktywność tego, który ma być wychowany.

Do wypaczeń organizacyjnych związanych ze źle zrozumianym zbliżeniem szkoły do życia należy też nadmierne uleganie naciskom środowiska, wymagającego wszędobylstwa młodzieży — organizowania licznych imprez dla uatrakcyjnienia zebrzań dorosłych, udziału w zebraniach i imprezach dla ratowania frekwencji, kiedy dorosła publiczność zawodzi, włączanie się do różnych prac, które skutkiem złej organizacji i ślamazarności dorosłych ma doprowadzić do końca młodzież szkolna dla ratowania honoru środowiska. Różne te czynności wykonywane pod naciskiem środowiska dezorganizują proces wychowania, obciążają młodzież nadmiernie i tym samym budzą zniechęcenie do pracy społecznej, uczą „złej roboty”.

Udzielanie się młodzieży na zewnątrz jest potrzebne i ma wielkie walory wychowawcze, ma jednak sens tylko wtedy, kiedy wynika z planu wychowawczego szkoły i jest starannie przez nią przygotowane. Szkoła jest zakładem wychowawczym, a nie zakładem produkcyjnym przyjmującym zamówienia z zewnątrz. Nie oznacza to jednak, by szkoła się izolowała, nie liczyła się z potrzebami środowiska i nie uwzględniała jego potrzeb w swym planie wychowawczym. Im bardziej nauczyciel będzie związany ze środowiskiem i im bardziej będzie zaangażowany w życiu społecznym środowiska, tym lepiej zrozumie jego potrzeby, tym sensowniej opracuje też plan wychowawczy, który uwzględni zarówno potrzeby wychowawcze młodzieży, jak i potrzeby społeczne płynące z zewnątrz.

Innym wypaczeniem związanym z przenikaniem życia zewnętrznego do szkoły jest nadmiar organizacji w szkole i związany z tym nadmiar zebrzań, w których młodzież musi uczestniczyć. Kędryna przedstawił, że na terenie Bielska istnieje w szkołach po 10 kół różnych organizacji. Równocześnie badania jego wykazują, że przynależność uczniów do tylu organizacji nie idzie w parze z podnoszeniem ich poziomu ideowego⁶.

Trudno się temu dziwić. Gdyby każda organizacja próbowała rozwinąć ożywioną i twórczą działalność, uczniowie nie mieliby na nic innego czasu, jak tylko na chodzenie z zebrania na zebranie i wykonywanie wielu uchwał tam podejmowanych. Ponieważ to nie jest możliwe, zebrania ograniczają się do pustego gadulstwa albo w ogóle się nie odbywają, a młc-

⁶ Szymon Kędryna: *Problemy wychowania socjalistycznego w świetle wypowiedzi kierowników szkół*. Chowania 1960. ss. 511.

dzień zamiast wdrażać się do rzetelnej służby społecznej uczy się zbywać i lekceważyć obowiązki społeczne. Konieczne jest ograniczanie liczby organizacji do możliwości szkoły, zapewnienie im dobrych, oddanych opiekunów, oparcie pracy o wspólnie opracowany plan działania i egzekwowania jego wykonania.

Dobra organizacja życia wewnątrz szkoły i realny plan wychowawczy wprowadzą ład do szkoły i do pracy każdego ucznia. Stworzą warunki do skupienia się uczniów wokół zadań, jakie szkoła stawia, umożliwią też troskę wszystkich o osiągnięcie jak najlepszych wyników, zapobiegą przeciążeniu uczniów, pozostawią im czas na rozrywkę i zaspokajanie własnych osobistych zainteresowań. Zła organizacja i amorficzne uleganie różnym wpływom ubocznym wprowadza nie tylko dezorganizację do szkoły, ale osłabia koncentrację uwagi uczniów, obniża tym samym postępy w nauce, uczy złej pracy, w dodatku osłabia system nerwowy, w wyniku czego szkoła wbrew pozorom zbliżenia do życia wypuszcza absolwentów o mniejszej sprawności, a więc źle przygotowanych do życia.

ZYGUMNT BOWNIK

REFLEKSJE NA MARGINESIE SPORU O PRAKSEOLOGIE

Prakseologia jest dyscypliną bardzo młodą i dlatego warto się nad nią zastanowić, tym bardziej że posiada ona — jak to zresztą podkreślił jej twórca prof. dr Tadeusz Kotarbiński — dużą przydatność dla nauczycieli ze względu na jej walory pedagogiczne i metodologiczne. Z myślą o nauczycielach powstała książka *Sprawność i błąd*, w której w słowie wstępnym autor pisze:

„Wspólna nić łączy zebrane w tej książeczce utwory, mimo że powstały one niezależnie i dla różnych szczegółowych celów. Tą nicią wspólną jest intencja wychowawcza, troska o sprawność powszechną w myśleniu i działaniu, o to, by mniej było dookoła objawów bezładu, nieporadności, brakoróbstwa, marnotrawienia czasu, zasobów i energii. Wszystko to gruntuje się na założeniu, że można wiele osiągać pod tymi względami przez uświadomienie analityczne treści pojęć i zagadnień oraz przez systematyzację spostrzeżeń i zaleceń; znanych na ogół, lecz uświadamianych zwykle tylko w rozsypce niejako, przy różnych przypadkowych okazjach”.

Intencję wychowawczą prakseologii jako ogólnej teorii sprawnego działania dostrzegłem w wydanej przed kilku laty (1955) książce prof. Kotarbińskiego pt. *Traktat o dobrej robocie*. Ale muszę przyznać, że doznałem pewnego niedosytu w toku lektury tego imponującego dzieła. Jeszcze wcześniej bowiem czytałem rozprawę tegoż autora opublikowaną w „Przełądzie Filozoficznym” pt. *O istocie oceny etycznej*, w której prof. Kotarbiński zaliczył prakseologię do etyki. Tymczasem w *Traktacie o dobrej robocie* znalazłem rozważania z pogranicza naukowej organizacji pracy ujęte w sensie analityczno-logicznym. Wskutek tego w toku śledzenia teorii prof. Kotarbińskiego zrodziła się w mojej świadomości wątpliwość, czy prakseologia nie jest jednym więcej terminem naukowym, który przynosi wiele kłopotu dotychczasowym teoretykom naukowej organizacji pracy.

Wątpliwości te nie ustąpiły bynajmniej, kiedy przeczytałem inne prace prof. Kotarbińskiego: *Sprawność i błąd* i *O pojęciu metody*. Nie rozproszyła wątpliwości także przedmowa prof. Kotarbińskiego do książki T. Pszczołowskiego pt. *Zasady sprawnego działania* mającej podtytuł *Wstęp do prakseologii*.

Toteż w niniejszym artykule pragnę podzielić się z czytelnikami książek prakseologicznych próbą odpowiedzi na pytania: Czym się różni teoria naukowej organizacji pracy od prakseologii? Jakie są granice przydat-

ności jednej i drugiej dla podniesienia pomysłności w naszym życiu zbiorowym, wreszcie jakie zastosowanie może mieć prakseologia w pracy nauczyciela i w wychowaniu młodzieży?

CZY PRAKSEOLOGIA RÓŻNI SIĘ OD NAUKI O ORGANIZACJI PRACY TYLKO OGÓLNOŚCIĄ?

Rozważając to zagadnienie w ostatnim rozdziale dzieła *Sprawność i błąd* autor pisze:

„Odpowiem krótko: w zasadzie niczym, w praktyce ogólnością. Gdyby bowiem autorzy podręczników teorii organizacji pracy dbali o jak najogólniejsze stawianie zagadnień, dostępnych istotnie ogólnemu traktowaniu, musieliby uprawiać prakseologię. Jednak dzieła zaliczane do tej specjalności traktują o zagadnieniach usprawniania działań, np. zagadnieniach form ekonomizacji tylko w zastosowaniu do prac zakładów przemysłowych, instytucji handlowych lub biur administracyjnych. Prakseolog natomiast interesuje się formami usprawnień wspólnymi dla wszystkich dziedzin działalności” (*Sprawność i błąd*, Warszawa 1957, s. 122).

Określenie to trzeba uzupełnić tym, co prof. Kotarbiński podał na wstępie cytowanego rozdziału zatytułowanego „Zagadnienia prakseologii, czyli nauki o działaniu skutecznym”. Mianowicie zastrzegł się, że prakseologia nie uwzględnia ocen emocjonalnych, tzn. wartościowania działań lub zamiarów działań jako dobrych lub złych, jako brzydkich lub pięknych, jako czcigodnych lub haniebnych, lecz jej zakres wyznaczają oceny utylitarne. Słowem, prakseologia bada „warunki, od których zależy większa lub mniejsza przydatność określonych działań do danego celu, interesuje się techniką dobrej roboty, poszukując w tej dziedzinie maksymalnych możliwych uogólnień” (s. 104).

Wydaje się, że w tym sformułowaniu, pomijającym aspekt moralny i estetyczny ludzkiej pracy, tkwi zasadnicza przyczyna wątpliwości, można by bowiem sądzić, że prakseologia interesuje się tylko działaniami moralnie obojętnymi lub że godzi się ona z zasadą „cel uświęca środki”. W takim razie akcentowane przez prof. Kotarbińskiego intencje wychowawcze w traktowaniu zagadnień prakseologicznych byłyby tylko supozycją. W warunkach socjalistycznego współżycia i socjalistycznej produkcji praca ma głęboko moralny charakter, jest sprawą honoru obywatela, z jej wyników czerpie on swoją godność społeczną i osobistą.¹

Techniczny stosunek do pracy mieli teoretycy nauki o organizacji pracy powołujący się w swym rodowodzie na Fr. Winsłowa Taylora, któremu chodziło głównie o jak największą wydajność pracy. Drogą do niej miała być sprawność działania. Burżuazyjnym teoretykom naukowej organizacji

¹ Por. Narcyz Łubnicki: *Indywidualizm a demokracja* Przegląd Filozoficzny, Warszawa 1948 z. 4 s. 414—416.

pracy nie chodziło o zadowolenie pracownika z pracy, lecz o jej maksymalną wydajność, podyktowaną kapitalistycznymi stosunkami produkcji wielkoprzemysłowej.

Gdyby zatem prakseologia niczym nie różniła się od nauki o organizacji pracy lub różniłaby się co najwyżej ogólnością, można by postawić jej te same zarzuty, które wysunięto już dawno wobec organizatorów pracy spod znaku taylorizmu. Mianowicie można by wskazać, że zasada „maksimum pracy w minimum czasu” i „najwięcej roboty za najmniejszą płacę” była równie dobrze realizowana w starożytnym Egipcie. Można by zarzucić i prakseologom, że racjonalizują pracę, narzucając najwyższe wymagania przekraczające zdolność dyspozytywną (samopoczucie) i konstytutywną (wynikającą z uzdolnień, wieku, nauki i ćwiczenia) pracownika z pominięciem fizjologii i socjologii pracy, że pogłębiają walkę pracowników z pracodawcami itd.

W społeczeństwie burżuazyjnym racjonalizowanie pracy służyło nie robotnikom, lecz kapitaliście i jego adherentom — racjonalizatorom, którzy za zwiększenie wydajności (wyników) pracy otrzymywali odpowiedni udział w zyskach przedsiębiorstwa. Z tego względu już w roku 1926 W. Jastrzębski w pracy pt. *Organizacja pracy fizycznej* sformułował 7 podstawowych zarzutów przeciw naukowej organizacji pracy:

1. Obciążenie normalne ustala się przez obserwację pracy najlepszego i najzdolniejszego pracownika.
2. Jako normę ustala się czas minimalny uzyskany przez tego robotnika.
3. Ten minimalny czas robotnik osiąga wskutek ekstensywnego, wyczerpującego zdrowie systemu holownictwa, a w szczególności wskutek wydatnie powiększonej płacy zarobkowej za czas pracy, w którym pada ów rekord, uznany następnie za normę.
4. Ustanawia się specjalistę, powierzając mu zadanie podciągania przeciętnego robotnika do poziomu robotnika wyspecjalizowanego (przodownika).
5. Powierza się obserwację czasu człowiekowi skłonemu dla własnej korzyści materialnej do jak najdalej posuniętego obciążenia czasu.
6. Wypłaca się premię za podołanie nader ciężkim zadaniom pracy.
7. Uznaje się te metody nie za społecznie szkodliwe, lecz za naukowe.

Podobna opozycja przeciw burżuazyjnej nauce o organizacji pracy mającej na celu jak największą wydajność wystąpiła również w Niemczech, we Francji i w Stanach Zjednoczonych.

Otto Lipmann odrzucił podstawową teorię taylorizmu — zasadę prostolinijnego przebiegu i jednej, najlepszej drogi, jako sprzeczną z podstawami fizjologicznymi ludzkiej pracy. Stanowisko Lipmanna było odrzuceniem rutyny i monotonii zabijającej radość pracy, samodzielność i inicjatywy robotnika — a więc odrzuceniem zjawisk, które piętnowali już dawniej klasycy marksizmu w imię wiecznego dynamizmu metod ludzkiej pracy, zaakcentowanego również przez prof. Kotarbińskiego w pracy *O pojęciu*

metody. Racjonalizatorzy nie mogą wyręczać robotnika w myśleniu. Chodzi o to, aby każdy zdolny i chętny robotnik mógł być racjonalizatorem. Sztywne metody naukowej organizacji pracy temu przeciwdziałają.

Inny krytyk systemu Taylora Willis Wissler (*Business administration*, New York and London, 1931) przytoczył zarzuty stawiane przez robotników. Nazywali oni Taylora złośliwie „majstrem — pośpiechem”, „zdyscyplinowanym”, „zadaniem pracy” itp. Podobnie William B. Wilson, minister pracy w rządzie Woodrowa Wilsona, wiódł z Taylorem spór odnośnie do używanej przez niego terminologii i odmawiał mu naukowości, nazywając jego system narzędziem pracodawcy.

Sam zresztą Taylor nie ukrywał w swych pismach, że nie miał zamiaru harmonizować pracowników z pracodawcami, aby kierowali pracą dla wspólnego dobra. Będąc więcej inżynierem niż humanistą, myślał jedynie o wydajności pracy, o zwiększeniu produkcji i wskutek tego poddawał ludzi bezlitosnej mechanizacji i automatyzacji, lekceważąc sobie słuszne stwierdzenie, że nie można stosować racjonalizacji pracy wbrew woli pracowników. Dopiero pod koniec życia przyznał się do tego błędu.

Przytoczony tutaj poczet błędów taylorizmu nie kompromituje jednak naukowej organizacji pracy ani samych zasług Taylora. Tkwią one w tym, że amerykański pionier usprawnienia produkcji wystąpił przeciw zastojowi w metodach pracy i jej organizacji, udowodnił pogładowo, że jednostka gospodarcza, w której zarząd śmiało rewiduje metody pracy w oparciu o obserwację i analizę procesu produkcyjnego w zakresie czynnika ludzkiego i materialnego, może osiągnąć rewelacyjne wyniki. W ten sposób uтарыł on drogę do dynamizacji metod pracy, niezbędnej w każdym ustroju.

Dziś wskutek zaostrzenia się walki klasowej zwietrzały kapitalistyczne treści taylorizmu, ale została idea racjonalnej organizacji pracy jako ruch, jako praktyka, jako wytyczna poszukiwań — metodologia. Naukowe wyniki miał Taylor w dziedzinie wydajności pracy, ale nie umiał pogodzić techniki z etyką, z humanizmem.

Walory moralne, humanistyczne naukowej organizacji pracy zdaje się nadawać dopiero prakseologia, którą — jak już zaznaczyliśmy — prof. Kotarbiński zaliczył do działów etyki. I to ostatnie chyba najbardziej różni doktrynę, zwaną nauką, organizacji pracy od prakseologii. Równocześnie jednak prof. Kotarbiński nazywa prakseologię technologią sprawnego lub skutecznego działania w sensie „dobrej roboty”. Wypada więc rozpatrzyć zagadnienie, czy zasady sprawnego lub skutecznego działania pokrywają się z zasadami wydajności pracy.

SPRAWNOŚĆ DZIAŁANIA A WYDAJNOŚĆ PRACY

Rozróżnienie powyższe nie wystąpiło wyraźnie w pracach prakseologicznych, a wydaje się ono konieczne, aby prakseologii nadać humanistyczny charakter zgodny ze społecznym charakterem pracy. O spraw-

ności możemy mówić w odniesieniu do takich działań ludzkich, jak gry sportowe, zabawy, jak pewne umiejętności, np. tropiciela, kuchcika (w harcerstwie) itp., ale mówimy także o sprawności działania w sensie ekonomicznym, gdy chodzi nam o użyteczny rezultat pracy fizycznej i umysłowej. Niewątpliwie pierwszy typ sprawności ma charakter wybitnie wychowawczy, przysposabia bowiem jednostkę, która je zdobywa, do działań typu ekonomicznego, przygotowuje jednostkę do życia społecznego. Dlatego sprawność działania interesuje zarówno prakseologa, jak psychologa społecznego, socjologa i pedagoga. Ale nie jest ona dla nich celem. Sprawność działania jest środkiem do celu, którym może być również dobrze przyjemność sprawcy (np. śpiewaka czy muzyka lub tancerza), jak i spełnienie obowiązku przez wykonanie jakiejś pracy społecznie użytecznej lub zwykłego zadania roboczego. I w pierwszym, i w drugim wypadku działanie ma charakter etyczny, z tą różnicą że ze względu na intencję sprawcy działanie muzyka, śpiewaka lub tancerza, jeżeli ich sprawność ma na celu przyjemność własną, wyjaśniać możemy w świetle hedonistyki, działanie zaś — powiedzmy — robotnika, jeżeli jego sprawność ma na celu wykonanie zadania pracy — w świetle deontologii moralnej, czyli teorii obowiązku moralnego.

Gdzież więc jest tu miejsce na prakseologię, wyznaczoną przez profesora Kotarbińskiego jako trzecią część etyki? (*O istocie oceny etycznej*. „Przegląd Filozoficzny”, Rocznik XLIV, 1—3, Warszawa 1948, ss. 114). Jest chyba wówczas, kiedy nie będziemy w obydwu wypadkach uwzględniać intencji sprawcy, kiedy wyrzekniemy się oceny czynu, poprzestając tylko na jego opisie. Ale takie postawienie sprawy nastęrcza nowe trudności, granica bowiem między oceną a opisem jest trudno uchwytna i w praktyce wahliwa, co wykazała prof. Maria Ossowska, stwierdzając m. in., że „postawa człowieka praktyki jest... znacznie częściej postawą oceniającą niż postawą beznamiętnego obserwatora”. (*Co to jest ocena*. „Przegląd Filozoficzny”, Rocznik XLIV, z. 4, ss. 426).

Jeżeli zatem prakseologia nie uwzględnia ocen emocjonalnych, to takie założenie czyni z niej dyscyplinę jedynie „zbliżoną w pewnym sensie” do etyki, co zauważył już prof. Władysław Tatarkiewicz (*Historia filozofii*, t. III, ss. 506, Warszawa 1958). Natomiast gdybyśmy sprawność działania traktowali tylko w sensie czynności manualnych lub manipulacyjnych, ograniczając ją tylko do wysiłku fizycznego odpowiednio przez wprawę zautomatyzowanego, musielibyśmy zrezygnować z zaliczenia prakseologii do etyki. Byłaby to już tylko technika, a nie teoria sprawnego działania. Z nauki teoretycznej, opisowej, prakseologia stałaby się nauką praktyczną.

Jakże więc pogodzić wskazane wyżej sprzeczności? Wydaje się, że uczynił to prof. Czesław Znamierowski w rozprawie pt. *Etyka, znów normatywna. Charakteria*. Warszawa 1960. Przeprowadziwszy krytykę etyki jako nauki normatywnej w tradycyjnym ujęciu, stwierdził że w obecnych warunkach jest miejsce tylko na etykę bez uroszczeń normodawczych,

opisującą, jakie normy postępowania mają obieg w różnych zbiorowościach ludzkich. Ponieważ jednak tym przedmiotem zajmują się etnografia i socjologia, więc etykę należałoby zastąpić co najwyżej etnologią. To jednak etykę by unicestwiało.

Rozwiązanie znalazł prof. Znamierowski, zaliczając etykę do nauk stosowanych, skromniejszych w swych normodawczych uroszczeniach od tradycyjnej etyki jako nauki o moralności. W ten sposób etyk mógłby połączyć teorię z praktyką, co jest dzisiaj postulatem każdej nauki, poddyktowanym potrzebami naszej cywilizacji, a równocześnie stać się doradcą wszystkich, którzy w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych porady potrzebują. Właśnie dlatego etyka, rezygnując z bezwzględnej normatywności, może się stać — jak pisze prof. Znamierowski — „spółtem wskazań, poprawnie zbudowanym”, tj. etyką normatywną względnie, warunkowo. Warunek polega na tym, aby teoretyk ocen chcący dawać takie wskazania miał rozległą wiedzę o świecie i umiał reagować aktywnie na potrzeby i dążności ujawniające się w tym świecie. Ale w tym wypadku nie ustrzeże się postawy emocjonalnej. Toteż prof. Znamierowski postuluje: „Będzie też musiał czuwać nieco nad tym, aby ta zapożyczona postawa emocjonalna nie odbierała beznamiętnego chłodu jego postawie badawczej. Gdy zaś spełni te wszystkie warunki, nie będzie już teoretykiem ocen, lecz właśnie etykiem, gotowym dawać wskazania” (op. cit., s. 311).

W tak zakreślonych granicach etyki prof. Znamierowski umieszcza prakseologię jako naukę opisową, przedstawiającą różne sposoby w y d a j n e g o (podkr. Z. B.) działania, podporządkowując jej technikę działania jako naukę stosowaną, która swymi wskazaniami ogarnie wszystkie dziedziny życia. W tym sensie rozumiana prakseologia będzie odpowiadać zaspokojeniu potrzeb życiowych człowieka zużywającego przy działaniu odpowiednie quantum energii fizycznej i psychicznej.

Pomijając z konieczności, określonej ramami artykułu, inne działy etyki, tj. eudaimonologię (teorię szczęścia), i deontologię moralną (teorię obowiązku moralnego), rozważane dalej przez prof. Znamierowskiego, musimy się zatrzymać na jego definicji prakseologii. Mowa w niej bowiem nie o sprawności lub skuteczności działania (określenia prof. Kotarbińskiego), lecz o wydajności działania. Zatem mamy znów zasygnalizowany na początku tego rozdziału problem, który nie jest tylko sprawą terminologiczną. Widzę w nim bowiem także aspekt pedagogiczny. Terminy bowiem „sprawność”, „skuteczność”, „wydajność” znalazły się w pracach Z. Pietraszińskiego *Psychologia sprawnego myślenia* i *Sztuka uczenia się*, podobnie jak w książce T. Pszczołowskiego *Zasady sprawnego działania*, bez wyraźnego, jednoznacznego zdefiniowania. Mówi się tam raz o „działaniu”, drugi raz o „pracy”. A przecież nie każde działanie jest pracą. Działanie skierowane przez podmiot działający na siebie samego (np. golenie się) w rozumieniu ekonomistów nie jest pracą. Nikt nie zaprzeczy,

że golenie się wymaga sprawności, ale nie powie, że jest skuteczne lub wydajne. Inaczej będzie się przedstawiać sprawa, gdy czynność golenia zastosujemy wobec innej osoby jako zadanie. Wtedy stanie się ono pracą, którą możemy określić jako sprawną, wydajną. Zachodzi jednak wątpliwość, czy można tu mówić o pracy skutecznej. Chyba nie, można tu natomiast mówić ogólnie o skutecznym działaniu.

Na powyższym przykładzie stwierdziliśmy, że możemy mówić o sprawności i skuteczności działania (choć te dwa terminy nie oznaczają tego samego) i o wydajności pracy. Przez działanie będziemy rozumieć każdą czynność rozmyślną lub nierozmyślną, fizyczną i psychiczną zmierzającą do wytworzenia jakiegoś dobra, które składa się na kulturę społeczeństwa. W tym sensie działa zarówno uczonego obmyślającego jakąś teorię, jak i robotnik w fabryce cygar, jak ktoś wygrywający sobie na skrzypcach dla przyjemności, dla siebie jakąś melodię. Ale tylko wiedza i praca daje postęp w dziedzinie kultury. Dlatego też prakseologia zajmuje się sprawnym myśleniem i sprawnym działaniem rozumianymi jako praca. W tym chyba sensie prof. Kotarbiński nazwał swoje podstawowe dzieło prakseologiczne *Traktatem o dobrej robocie*.

Jeżeli przyjmiemy, że „wiedza odkrywa i wskazuje dobra; praca je realizuje, spożytkowując dobra zastane jako środki lub składniki dla wytworzenia nowych” (T. Czeżowski: *Jak budować logikę dóbr*. „Charakteria”, Warszawa 1960, s. 28), to nie możemy zgodzić się na rezygnację prakseologii z wartościowania dóbr. Takie np. dobra, jak bystrość i wytrwałość, są konieczne dla osiągnięcia powodzenia w życiu, ale wartość ich jest nierówna. Bystrość może nam zapewnić jednorazowy efekt w życiu, wytrwałość stanowi trwałą podstawę powodzenia.

Ale ze światem wartości łączy się nieuchronnie postawa emocjonalna ukierunkowana przez dążenie do wartości dla człowieka cennych. Każdej pracy towarzyszy nieuchronnie przykrość z powodu koniecznego wysiłku i przymusu lub radość twórcza godna podziwu. Czy prakseolog może bez szkody dla wyniku pracy zrezygnować z oceny emocjonalnej rozpatrywanego działania? Wolno chyba sądzić, że nie. Odrywałby bowiem teorię od praktyki, zamknięty w teoretycznych rozważaniach niby w wieży z kości słoniowej nie służyłby tendencjom swojego wieku, nie dążyłby razem ze społeczeństwem do przekształcenia świata. Nie będąc moralistą może i powinien być reformatorem. Taką postawę reprezentuje zresztą w cytowanej już przedmowie do *Sprawności i błędu* sam prof. Kotarbiński.

Uporanie się z problemem rezygnacji prakseologii z ocen emocjonalnych było nam potrzebne dla szerszego rozumienia terminu „sprawność” niż to, które dał prof. Kotarbiński w ramach wyżej określonego ograniczenia swoich założeń. Sądzimy, że z wyżej wyłuszczonej względów można by przyjąć określenie sprawności ze stanowiska psychologicznego i socjologicznego zawarte w dziele prof. Czesława Znamierowskiego pt. *Oceny i normy*.

W rozdziale XVI pt. „Działanie” w paragrafie 6 tak określa sprawność: „Wykonujemy sprawnie jakąś czynność rozmyślną lub nierozmyślną, gdy osiągamy jej wynik naturalny małym wysiłkiem, szybko i dokładnie. Albo inaczej: tym bardziej sprawna czynność, im bardziej łatwa, szybka i dokładna”.

W określeniu tym znajdujemy psychologiczne, ze stanowiska pracownika (a nie pracodawcy), ważne cechy: naturalność wyniku, łatwość, szybkość, dokładność wykonania. Być sprawnym w działaniu — to łatwo zamiar w czyn przemienić. Sprawność — jak pisze prof. Znamierowski — może być prosta i złożona, zależnie od tego, czy jest cechą umysłu, uczucia lub woli. Tak np. zręczność jest sprawnością prostą, polegającą na tym, że możliwie najprostszymi ruchami osiągamy żądany wytwór. Dzielność — to sprawność złożona, gdyż oprócz wysiłku woli wymaga także wysiłku umysłu do pokonania trudności.

Jak z tych przykładów widać, sprawność działania nie może być sprowadzana tylko do czynności fizycznych lub umysłowych, lecz musi być rozpatrywana w świetle warunków konstytutywnych i dyspozytywnych ludzkiej indywidualności. Chodzi o to, aby w procesie pracy rozwijać takie sprawności, które jednostce zapewniają osiągnięcie określonego przez dane warunki życia zbiorowego pułapu szczęścia.

Praca powinna dawać człowiekowi jeżeli nie szczęście, to przynajmniej zadowolenie, ale sama sprawność nie jest wystarczającym jego warunkiem, jakkolwiek ze sprawnością działania wiążą się także dodatnie oceny moralne, jak: szacunek, podziw, uwielbienie. Można jednak przytoczyć i takie przykłady sprawności działania, które wywołują ujemne oceny moralne. Można np. sprawnie zabijać człowieka, czego się uczy na ćwiczeniach wojskowych.

Jeżeli rozumiemy sprawność w tym szerszym znaczeniu, w jakim ujmuje ją chyba słusznie prof. Znamierowski, a nie w sensie właściwości odnoszących się do ruchów fizycznych pracownika i towarzyszących im procesów psychicznych i psychofizycznych, do czego zresztą nie ogranicza się także prof. Kotarbiński, skoro mówi wielokrotnie o sprawności myślenia, to nie możemy się uwolnić od oceny emocjonalnej sprawności działania.

Trudno też nie przyznać racji prof. Znamierowskiemu, który ze stanowiska techniki społecznej kładzie nacisk na dążenie do zdobywania sprawności dodatnio cennej, które nazywa doskonałością. Taką sprawność mamy na myśli, gdy mówimy o mistrzostwie artysty, technika, wychowawcy, nauczyciela, o budowie ciała ludzkiego czy konstrukcji maszyny. Takie stanowisko jest tym ważniejsze społecznie, że zespół doskonałości daje jednostce prawo do godności, dostojeństwa.

Dostojeństwo pracy siewcy ukazał Reymont w scenie śmierci Boryny, podobnie uczynił Norwid w odniesieniu do artysty w *Fortepianie Chopina*. Dostojeństwo pracy sławili Stanisław Brzozowski, Stefan Żeromski

i wielu innych poetów i pisarzy. Dostojeństwo pracy symbolizuje nazwa wysokich odznaczeń w państwach socjalistycznych.

Skoro przedstawiłem wątpliwości odnośnie do ujmowania prakseologii jako teorii sprawnego działania, przejdę do definicji prof. Znamierowskiego, który zamiast terminu „sprawnego” użył terminu „wydajnego” działania. Jest tutaj więc jakieś zbliżenie do pojęć używanych przez teoretyków nauki o organizacji pracy. Zobaczmy więc, jak rozumieeli oni pracę wydajną. Zanim jednak to uczynimy, wypadnie zastanowić się nad pojęciem pracy.

Z punktu należy zaznaczyć, że określenie istoty pracy jest bardzo trudne. Pracę bowiem można ujmować pod różnymi aspektami: ekonomicznym, prawnym, społecznym, moralnym, filozoficznym, psychologicznym, fizjologicznym itd. Istnieje na ten temat bardzo obszerna literatura. Wystarczy przytoczyć fakt, że *Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft* wydany w roku 1930 w Halle pod red. prof. Giesego liczy 5231 stron druku.

Prof. Adam Krzyżanowski — ekonomista — określił ze stanowiska gospodarczego pracę jako czynności zmierzające do zaspokojenia potrzeb ludzi. Motywem pracy są jednak nie tylko pobudki gospodarcze, ale także chęć nauki, przymus (np. jeńcy wojenni), żądza poznania (uczeni), chęć udzielania pomocy innym (filantropi) itp.

Organizatorzy pracy brali jednak pod uwagę pracę w konkretnej jednostce gospodarczej. Z tego stanowiska trzeba określić najpierw zadanie pracy, za które uznano cel znajdujący się poza osobą wykonawcy w świecie zewnętrznym. Wykonawca jest podmiotem zadania pracy, którą wykonywa. Jego czynności są skierowane na przedmiot zadania, którym mogą być: martwe przedmioty, siły i bogactwa przyrody, rośliny i zwierzęta, ludzie i grupy ludzkie, uzewnętrznione ludzkie uczucia, myśli, życzenia itd. Pracą więc jej organizatorzy nazywają czynności lub postawę (np. obserwatora maszyny, aparatu) podmiotu zadania, zmierzające do urzeczywistnienia zadania.

Jak z tej definicji wynika, nie każda praca musi dawać bezpośredni wytwór. Pracownik nadzorujący np. działalność wagi automatycznej w cukrowni mówiąc potocznie nic nie robi. On tylko obserwuje. Jego sprawność to uwaga i ewentualnie szybka interwencja, kiedy zatnie się zapadka. O wydajności pracy trudno tutaj mówić, natomiast można mówić o nieuwadze, która powodować może pusty bieg maszyny.

Pracą wydajną bowiem nazywali teoretycy naukowej organizacji taką pracę, która przy najmniejszym nakładzie (wysiłku robotnika, zużyciu materiałów i narzędzi) daje w określonej jednostce czasu wysoki ilościowo użyteczny rezultat. Cechy pracy wydajnej nie są te same, co pracy sprawnej. Praca sprawna ma niejako charakter jakościowy, osobisty, humanistyczny, praca zaś wydajna — ilościowy, techniczny, fabryczny, wielkoprzemysłowy. Wartość tej pracy określa wynik, zwany użytecznym.

Nie ma bowiem wydajności pracy, gdy dużej ilości produktów osiągniętych w jednostce czasu nie towarzyszy ich wysoka wartość pod względem dokładności wykonania, właściwości materiału itp. cech określonych w planie produkcyjnym.

Oczywiste jest, że ilościowe mierzenie wydajności pracy odpowiada typowi pracy fizycznej, manualnej i manipulacyjnej, jak np. pisanie na maszynie, gdzie można obliczyć liczbę uderzeń w klawisze na minutę i po odjęciu punktów karnych za omyłki i błędy ustalić wydajność maszynistki. Ale w praktyce tego rodzaju próba zawodzi, gdyż trzeba tu także brać pod uwagę dopuszczalną dla czystopisu normę omyłek. Jeżeli omyłek jest zbyt dużo, czystopis nie odpowiada wymaganiom. Dlatego też określając wydajność pracy, bierze się pod uwagę nie największy ilościowo wynik, lecz optymalny, tzn. w omawianym wypadku taki, kiedy szybkie tempo pisania nie powoduje jeszcze błędów.

Trudniej jest określić wydajność pracy umysłowej, koncepcyjnej, twórczej, oryginalnej, gdyż w tym wypadku poważną rolę odgrywa zmienna zdolność dyspozytywna (np. złe samopoczucie z powodu jakiegoś zmartwienia, przemęczenie nerwowe itp.). Tu w grę wchodzi także cały cykl organizacyjny pracy, począwszy od jasno określonego celu, poprzez analizę, planowanie, wykonanie, a skończywszy na kontroli.

Robotnik stojący przy taśmie montażowej w nowoczesnej fabryce ogranicza się tylko do wykonania określonych w instrukcji czy wzorcu czynności. Kto inny za niego analizuje organizację produkcji, kto inny planuje i kontroluje. Jego zadaniem jest tylko dobrze wykonać zadanie dzienne — pensum.

Poddane krytyce w poprzednim rozdziale dążenie organizatorów pracy do zwiększenia tempa produkcji kosztem pracownika odbija się ujemnie na stosunkach społecznych panujących w jednostce gospodarczej lub instytucji. Rezultatem tego jest pogłębianie się sprzeczności między pracodawcą (kierownictwem) a pracownikami. Te sprzeczności powiększają się w miarę, jak działają coraz skuteczniej tzw. prawa organizacji: prawo podziału pracy, prawo koncentracji, prawo harmonii. Nie usunięto tej sprzeczności przez wydedukowanie z prawa harmonii prawa optymalnego działania, które ogranicza pod groźbą utraty zysku i zniszczenia zdolności konstytutywnej i dyspozytywnej pracownika tempo pracy oraz wysokość nakładu energii i kosztów. Wprawdzie szkodliwym dla człowieka następstwem zbyt szybkiego tempa pracy przeciwdziała się za pomocą mechanizacji i automatyzacji, jednakże jest to tylko częściowa rekompensata dla pracownika, gdyż równocześnie z wprowadzeniem maszyn i automatów zwiększa się tempo produkcji.

W ten sposób przed pracownikiem stoi dodatkowe zadanie podniesienia kwalifikacji dla obsługi maszyn i aparatów, rozwijania zdolności konstytutywnej. Zaopatrzenie bowiem stanowisk pracy w maszyny, aparaty, urządzenia, narzędzia itp. samo przez się nie daje użytecznego pro-

duktu. Trzeba jeszcze świadomego celu i metod produkcji, społecznie i osobiście zainteresowanego, ideowo zaangażowanego i praktycznie przysposobionego pracownika. Tragedia tkwi w tym, że doskonałości maszyn i nowoczesnych urządzeń nie odpowiada doskonałość ludzi, którzy je muszą uruchamiać i obsługiwać. Stąd właśnie zrodził się postulat politechnicznego kształcenia tak mocno akcentowany przez klasyków marksizmu.

W dotychczasowych rozważaniach zarysowała się już różnica między prakseologią a nauką o organizacji pracy. Pierwsza obejmuje znacznie szerszy zakres, odnosi się bowiem w ogóle do działania, do postępowania i w tym sensie zbliża się bądź też należy do etyki warunkowo, względnie normatywnej. Zmierza ona do najogólniejszego określenia warunków sprawnego działania, upatrując cel nie w samym dążeniu człowieka do mistrzostwa, lecz dla umożliwienia człowiekowi bardziej niż dotąd skutecznego wytwarzania dóbr kultury potrzebnych dla zaspokojenia potrzeb jednostki ludzkiej i zbiorowości. Prakseologia ma za zadanie realizację jedności teorii i praktyki przez integrację wiedzy aksjologicznej i pracy, która przynosi dobra potrzebne człowiekowi dla jego rozwoju.

Nauka o organizacji pracy obejmuje znacznie węższy zakres, gdyż nie odnosi się do wszystkich działań człowieka, lecz tylko do tych, które mają na celu produkcję dóbr różnego rodzaju. Dlatego nie tyle chodzi jej o sprawność działania rozumianą w sensie humanistycznym, ile o wydajność pracy w sensie technicznym, wielkoprzemysłowym, gospodarczym.

Już to końcowe zestawienie daje częściową odpowiedź na pytanie, jak służą obydwie dyscypliny człowiekowi. Zadaniem następnego rozdziału będzie określenie ich roli w postulowanym przez socjalizm wszechstronnym rozwoju człowieka.

ZASADY WYDAJNOŚCI PRACY A ZASADY EKONOMIZACJI DZIAŁANIA

Zasady wydajności pracy sformułowali Le Chatelier, Fayol i Harrington Emerson. Rozpatrzmy tutaj zasady pierwszego i ostatniego. Zasady sformułowane przez Le Chateliera brzmią następująco:

1. Przed rozpoczęciem jakiegokolwiek czynności należy wytknąć cel jeden, jasno określony i mający wyznaczone granice.
2. Przed rozpoczęciem pracy należy przestudiować naukowo najlepsze metody, prowadzące do osiągnięcia przewidzianego celu.
3. Przed rozpoczęciem pracy należy mieć pod ręką wszystkie potrzebne narzędzia.
4. Przy wykonywaniu pracy należy stosować się do ustalonego uprzednio planu.
5. Po ukończeniu każdej czynności należy sprawdzić osiągnięte rezultaty, aby przekonać się, czy zamierzony cel został osiągnięty.

W zasadach tych bardzo wyraźnie występuje nastawienie wykonawcy

na zadanie pracy, z pominięciem takich zagadnień, jak zdolność konstytutywna i dyspozytywna pracownika, pracopogotowie i samowymaganie, wreszcie to, co nazywa się czynnikiem rzeczowym, warunkującym łatwiejsze wykonanie pracy.

Nie pominął tych czynników Harrington Emerson. Oto jego 12 zasad wydajności pracy, które cechuje humanistyczny stosunek do człowieka:

1. Jasno określony cel.
2. Zdrowy sąd.
3. Rada kompetentna.
4. Dyscyplina.
5. Sprawiedliwe, uczciwe postępowanie.
6. Niezawodne, natychmiastowe, dokładne sprawozdanie.
7. Porządek w przebiegu działania.
8. Wzorce i normy.
9. Warunki przystosowane.
10. Wzorcowe sposoby działania.
11. Instrukcje piśmienne.
12. Nagroda za wydajność.

Akcentując zdrowy sąd, Harrington Emerson podkreśla racjonalny charakter organizacji pracy, który doceniał także ojciec polskiej nauki o organizacji inż. Karol Adamiecki, nazywając ją kodeksem zdrowego rozsądku. Zdrowy sąd jest niezbędny przede wszystkim dla zapobieżenia biurokratyzowaniu funkcji kierownictwa. Dlatego jako trzecią zasadę wysuwa Emerson radę kompetentną. Winna ona się składać ze sztabu specjalistów (tzw. trustu mózgów), a nie może być zastępowana sporadycznie zwoływanymi naradami w celu podjęcia pewnych rozstrzygnięć.

Nie mając sztabu specjalistów kierownictwo stara się o zasięgnięcie języka u podwładnych i zbadanie ich opinii w drodze dyskusji. Metoda zawiera możliwość poważnych błędów. Głosy w dyskusji bowiem są o tyle wątpliwe, że może zwyciężyć zdanie nie zawsze najślusniejsze, lecz najwymowniej lub najbardziej autorytatywnie uargumentowane.

Zasada dyscypliny sugeruje konieczność istnienia tak u pracowników, jak i kierownictwa samowymaganie i pracopogotowia. Jedno i drugie występuje wówczas, gdy działają pozostałe zasady. Zarówno w pracy swobodnej, jak i w związanej (zespołowej lub taśmowej) dyscyplina jest podstawowym warunkiem prawidłowości i rytmiczności procesu pracy (dyscyplina osobista, zespołowa, u kierownictwa także finansowa).

Dyscyplina może być świadoma i narzucona przez zespół pracujący w systemie operacyjnym, gdzie czynności są podzielone. Brak dyscypliny bywa często przyczyną tzw. wąskiego gardła. Na wzmoczenie dyscypliny wpływa przede wszystkim sprawiedliwe, uczciwe postępowanie kierownictwa wobec podwładnych, pracodawcy wobec pracownika. Zapewnia ono zdrową atmosferę współdziałania.

Właściwa sprawozdawczość (dokładne, ale nie za szczegółowe, w porę złożone sprawozdanie) pozwala utrzymać planowany porządek działania albo też wprowadzić w nim korekturę przez usunięcie czynności zbędnych i warunków hamujących przebieg pracy.

Gdy mowa o porządku w przebiegu działania, trzeba podkreślić słuszne rozróżnienie niemieckich teoretyków naukowej organizacji pracy, mianowicie: 1) porządek przyjęty w zakładzie pracy (Hausordnung), 2) organizację pracy (Arbeitsordnung) i 3) porządek w załatwianiu spraw (Geschäftsordnung).

Ułatwiają porządek w przebiegu działania wzorce i normy. Wzorzec, czyli standard, jest metodą lub sposobem, ustanowionym jako wzór czynnościowy, do jakiego winno być dostosowane wykonanie jakiegoś zadania. Norma to nie metoda, lecz miara rzeczy, którymi się pracownik posługuje (np. papier, mebel znormalizowany, znormalizowany układ klawiatury maszyny do pisania itp.), lub pensumienne, które robotnik ma wykonać. Normalizacją zajmuje się zazwyczaj państwo (u nas Państwowy Instytut Normalizacyjny). Normy są wynikiem dążenia do ekonomizacji pracy i materiałów.

Warunki przystosowane to urządzenie lokalu, stanowisk pracy, oprzyrządowanie, oświetlenie, klimatyzacja, bhp., nawet kolor mebli, ścian, zapewnienie ciszy, dostarczanie posiłków, uregulowanie przerw w pracy itp.

Instrukcje to pouczenia, jak wykonywać pracę bardziej złożoną. Powinny być one jasne, krótkie, a przede wszystkim niesprzeczne i w porę dostarczone.

Premia za wydajność stanowi materialny bodziec do porządnej i szybkiej pracy, jej zadaniem jest przewyciężyć bierny opór pracownika. Oczywiście system premiowania powinien być sprawiedliwy i zrozumiały dla pracowników, aby mogli sobie z góry obliczyć zarobki.

W zasadach Emersona widać zrozumienie faktu, że w produkcji tyleż znaczy troska o człowieka, co i naukowa organizacja pracy. Wydajność prac może wzrastać tylko przy uwzględnieniu obydwu czynników: ludzkiego i materialnego.

Porównajmy teraz omówione wyżej zasady wydajności pracy z zasadami ekonomizacji działania (sprawnego działania), sformułowanymi przez prof. Kotarbińskiego w książce *Sprawność i błąd*.

Zasady te pokrywają się tylko częściowo z zasadami wydajności pracy, ale i wykraczają poza nie. Wyliczymy je po kolei, aby wskazać zbieżności i różnice:

1. Zasada minimalizacji interwencji głosi, że od interwencji należy przechodzić, gdzie to możliwe, do inwigilacji. Przekładając to na język naukowej organizacji trzeba ograniczyć inspekcję i kontrolę dorywczą na rzecz systematycznego nadzoru. Nadzór zapobiega błędom i awariom; inspekcja i kontrola dorywcza mogą zapobiec tylko większym stratom i wypadkom przy pracy.

2. Zasada potencjalizacji — czyli możliwości zadziałania w chwili najkorzystniejszej, sygnalizowanej temu, na kogo działanie jest (lub może być) skierowane. Zastosowanie tej zasady jest metodą oszczędzania sił lub środków w takim wypadku, kiedy można osiągnąć cel lub zadanie pracy bez wykonywania pełnej operacji lub zużywania wszystkich środków. Tak np. w walce możemy zdobyć pozycję przeciwnika przez zagrożenie w odpowiednim momencie; w stosunkach handlowych zamiast pieniędzy możemy dać gwarancję, weksel, zamiast płacić gotówką stosujemy przelew; w nauczaniu zamiast podawać gotową wiedzę uczniowi możemy go nauczyć metody samodzielnego zdobycia danego pensum przy pomocy słownika, odpowiedniego aparatu czy pomocy naukowej.

3. Zasada mechanizacji (i automatyzacji), głosząca, że należy, gdzie to możliwe, mechanizować pracę umysłową lub fizyczną, automatyzować czynności manipulacyjne (np. pisanie na maszynie w takt muzyki metodą dziesięciopalcową bez patrzenia na klawiaturę). Zasada ta miała także pełne zastosowanie w naukowej organizacji pracy.

4. Zasada organizacji, czyli scalania czynności lub elementów czynności tak, aby lepiej współdziałały dla wspólnego celu. Jest to odpowiednik starej zasady koncentracji. Do zasady tej włączył prof. Kotarbiński preparację, czyli metodę przygotowywania do działania przez nabywanie wiedzy, zaprawę funkcjonalną i programatyzację, tj. metodę projektowania programu i planu działania.

Zaprawa funkcjonalna to naśladowanie wzorca (np. czynności wykonywanej przez specjalistę), a następnie powtarzanie własnych naśladowczych czynności w celu ich zautomatyzowania (np. przy pisaniu na maszynie). Zaprawę funkcjonalną zdobywa się również metodą prób: diagnostycznej (wykonywanej dla przekonania się, czy dana czynność jest możliwa), inchoatywnej (wykonywanej w razie potrzeby z nadzieją, że się czynność uda) i ćwiczebnej (tzw. wprawki, trening). Próba diagnostyczna i ćwiczebna ma szerokie zastosowanie w pracy pedagogicznej.

Programatyzacja działań nie jest niczym innym, jak ogólniej ujętą częścią cyklu organizacyjnego obejmującego analizę, planowanie i wykonanie z uwzględnieniem zrutyinizowanego porządku w przebiegu działania.

5. Zasada kooperacji pozytywnej, występująca w pracy zespołowej, związanej, taśmowej np. w fabryce. Została ona również dobrze opracowana przez teoretyków naukowej organizacji.

6. Zasada kooperacji negatywnej (teoria walki). Temu zagadnieniu teoretycy organizacji pracy nie poświęcili większej uwagi.

Dokonane wyżej zestawienie zasad wydajności pracy i zasad ekonomizacji działania wykazało, że między jednymi a drugimi zachodzą poważne zbieżności. Jednakże zasady ekonomizacji działania objęły nie tylko zagadnienie sprawności działania, lecz także wzmoczenia wydajności pracy i oszczędności. Dalsza różnica tkwi w tym, że wśród zasad wydajności

pracy Emersona znalazło się miejsce na moralną ocenę stosunków społecznych w procesie pracy (zasady sprawiedliwe, uczciwe postępowanie i nagroda za wydajność), podczas gdy prof. Kotarbiński pominął to zagadnienie, co nie wydaje się słuszne.

Wniosek z tego, że nie jest słuszne twierdzenie prof. Kotarbińskiego, że prakseologia różni się od nauki o organizacji pracy tylko ogólnością. Jako nauka o praktyczności działań, ogólna teoria czynu albo metodologia ogólna lub technologia działania (wszystko to określenia prof. Kotarbińskiego) — prakseologia ma duże znaczenie pedagogiczne i dydaktyczne, zwłaszcza że zawiera teorię błędu praktycznego potrzebną także ludziom dorosłym. Ale nie zastępuje ona nauki o organizacji pracy. Natomiast wspólnie z tą ostatnią stanowi ważną podstawę politechnicznego wykształcenia młodzieży i jej wszechstronnego rozwoju.

Wątpliwości wszakże budzi traktowanie działania człowieka na zimno, w oparciu się tylko o oceny utylitarne, co sugeruje stosunek więcej techniczny i ekonomiczny niż humanistyczny. Problem antynomii między techniką a humanizmem poruszył prof. Kotarbiński w artykule *Technika i humanizm* i rozważywszy go stwierdził między nimi zasadniczą zgodność, ale w zakończeniu artykułu, postulując konieczność zrewidowania pojęcia humanizmu, czy też jego przemiany, napisał:

„Walka z trudnościami, które nam stawia przyroda, opanowanie dróg, czyniących zadość potrzebom głównym człowieka, jest to podstawowe zadanie życiowe i trzeba je wypełniać humanistycznie. Co to znaczy humanistycznie? To znaczy — z uwzględnieniem pewnego aksjomatu. Aksjomat głosi, że ze wszystkich rzeczy, biorących udział w produkcji dóbr gospodarczych, człowiek jest rzeczą najważniejszą. A więc trzeba, troszcząc się o technikę i funkcjonowanie maszynierii, pamiętać o tym, że człowiek ma swoje potrzeby, trzeba znać człowieka od strony jego potrzeb, a więc pogłębiać znajomość psychologii, znajomość stosunków międzyludzkich, co socjologowie próbują robić”. („Ruch Pedagogiczny”, nr 3 1959, s. 8).

Chciałoby się, żeby w prakseologii było więcej humanizmu, gdyż przy utylitarystycznym, jaki z niej wyziera, nie może ona pełnić roli zapobiegawczej wobec marnotrawstwa, brakoróbstwa i innych wad naszego społeczeństwa, o których wspomina prof. Kotarbiński w przedmowie do *Sprawności i błędu*. Pragnąc pogodzić humanizm z techniką, musimy pamiętać, że tak naukowa organizacja pracy, jak i prakseologia mechanizują i automatyzują człowieka. Po wpływie schematów racjonalnych przestaje on być wrażliwym na ludzkie potrzeby, wyrozumiałym i współczującym, przestaje właściwie wartościować dobro, na co zwrócił uwagę ostatnio Andrzej Grzegorzczak (*Przerosty cywilizacyjne a wartości twórcze. Charakteria*, Warszawa 1960, s. 103).

Atmosfera technizacji człowieka odbiera mu zdolność do twórczości i zubaża jego życie poza rodziną. „Atmosfera urzędu, produkcji, mechanizacji przenosi się jednak częściowo na stosunek do każdego człowieka.

Ceni się tylko pracowników najsprawniejszych, tych, którzy pracują najnowocześniej i najlepiej. A poza biurem ceni się tych, których można najlepiej wykorzystać. Człowiek stary jest jak zużyta maszyna, którą należy wycofać z obiegu, bo hamuje produkcję". Wolno sądzić, że to słuszne spostrzeżenie Andrzeja Grzegorzcyka, przytoczone z cytowanego wyżej artykułu, w dyskusji nad współzależnością techniki i humanizmu powinno mieć miejsce. A każdy prakseolog ma obowiązek patrzeć na życie społeczne i dla jego potrzeb rewidować i poprawiać swoją teorię. Zadaniem nauki humanistycznej jest nie tylko opisywanie faktów życia ludzkiego, lecz przekształcanie go dla pomyślności możliwie wszystkich ludzi.

BIBLIOGRAFIA

1. 'KAROL ADAMIECKI: *Nauka organizacji i jej rola w życiu gospodarczym*. Warszawa 1932
2. H. DUBREUIL: *Człowiek czy maszyna*. Warszawa, Wyd. Ligi Pracy
3. OTTO LIPMANN: *Handbuch der Arbeitswissenschaft*. Jena 1932
4. EDWIN HAUSWALD: *Organizacja i zarząd*. Lwów 1935
5. G. FRIEDMAN: *Człowiek i maszyna*. Warszawa 1959
6. T. KOTARBIŃSKI: *O istocie oceny etycznej*. Przegł. Fil. Warszawa—Kraków 1948; *Sprawność i błąd*. Warszawa 1957; *O pojęciu metody*. Warszawa 1957
7. J. LISAK: *Ekonomia jednostkowa*. Katowice 1939 (Rozdział: *Naukowa organizacja pracy*)
8. W. JASTRZĘBSKI: *Organizacja pracy fizycznej*. Warszawa 1926
9. MORITZ SCHLICK: *Zagadnienia etyki*. Warszawa 1960
10. CZESŁAW ZNAMIEROWSKI: *Oceny i normy*. Warszawa 1957
11. TADEUSZ KOTARBIŃSKI: *Technika i humanizm*. Ruch Pedagogiczny 1960 nr 3
12. WŁADYSŁAW BALIŃSKI: *Biuro wzorowe (Organizacja pracy biurowej)*. Warszawa 1932
13. CZESŁAW ZNAMIEROWSKI: *Etyka, znów normatywna* (w tomie pt. „Charakteria”) Warszawa 1960
14. WŁADYSŁAW TATARKIEWICZ: *Historia filozofii*. T. III. Wwa 1958
15. ANDRZEJ GRZEGORCZYK: *Przerosty cywilizacyjne a wartości twórcze* (w tomie *Charakteria*)
16. MARIA OSSOWSKA: *Co to jest ocena?* Przegład Filozoficzny 1948 z.4.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

HISTORIA JEDNEGO ZESPOŁU

GENEZA ZESPOŁU

Historia naszego zespołu datuje się z okresu egzaminów wstępnych w Punkcie Konsultacyjnym w Szczecinie Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Spotkali się na nim nauczyciele z różnych typów szkół, młodszy i starszy, z różnoletnim stażem pedagogicznym.

Wszystkich jednak łączył wspólny cel — złożenie egzaminów wstępnych i kontynuowania studiów pedagogicznych. Kierunek studiów nie był przypadkowy. Jak wynikało z dyskusji, każdy ze zdających zamierzał uzupełnić i pogłębić swoją wiedzę pedagogiczną po to, aby posługiwać się nią w praktycznej działalności pedagogicznej. Grono osób zdających nie znało się uprzednio, wobec czego atmosfera była początkowo chłodna, każdy czuł się „nie swojo”. Wszystkich jednak łączyło podobne wewnętrzne przeżycie związane ze zdawaniem egzaminów, podobne pragnienia, plany i obawy. Nie byliśmy pewni, czy egzamin się nam powiedzie dobrze i czy podołamy przyszłym naszym obowiązkom, które będą wymagały pogodzenia pracy zawodowej i obowiązków domowych ze studiami. Tymi myślami dzielono się powszechnie przed egzaminem.

Pierwsza wymiana zdań i komentarze na temat przebiegu egzaminu i jego wyniku wpłynęła pozytywnie na zbliżenie do siebie wzajemnie ogółu zdających. Jak zwykle, zaczęły się tworzyć grupki osób najbardziej odpowiadających sobie poglądami, zachowaniem się itp.

Skończyły się egzaminy i rozpoczęły się wykłady. Po pierwszym wykładzie doc. dra J. Kwiatka zaczęto zastanawiać się nad formami pracy, sposobami opanowania materiału, możliwościami zdobycia odpowiedniej lektury.

W drodze do domu w niewielkiej grupie osób zastanawialiśmy się nad usprawnieniem nauki. Doszliśmy do wniosku, że jedynie praca zespołowa może dać pozytywne rezultaty. Dobór osób był zwykłym przypadkiem wynikającym jedynie ze wspólnego kierunku drogi. Nikt z grupy nie znał się bliżej. Mimo to postanowiliśmy zgodnie, że w dniu następnym spotkamy się celem omówienia możliwości nauki w zespole.

ORGANIZACJA ZESPOŁU

Na pierwsze spotkanie przybyły cztery osoby, trzech mężczyzn i jedna kobieta (wiek od 27—47 lat).

Każdy reprezentował inny typ szkoły i specjalność zawodową, doświadczenie życiowe oraz funkcję społeczną. Jedno było wspólne — to czynna działalność pedagogiczna. Pierwszą decyzją było uzgodnienie miejsca nauki. Wybór padł na pokój nauczycielski w jednej ze szkół zawodowych. Drugim zagadnieniem było ustalenie terminów zajęć. Sporządziliśmy tabelkę ułatwiającą ustalenie dogodnych dni i godzin spotkań. Okazało się, że będziemy się mogli spotykać cztery razy w tygodniu w godzinach popołudniowych po 4—5 godzin dziennie. Dokonałszy przeglądu obowią-

zującej lektury i wyznaczyliśmy sobie pozycje do indywidualnego opracowania, ustaliliśmy materiał do wspólnego opracowania w zespole oraz kierunek i plan działania. Ze względu na to, że w naszym zespole była jedna koleżanka, zespół przyjął nazwę od jej imienia.

W ten sposób rozpoczęła się nasza praca. W początkowym okresie napatykaliśmy szereg trudności, jak: wdrożenie się do systematycznej pracy, godzenie pracy zawodowej, obowiązków domowych, pracy społecznej, rozrywek kulturalnych itp. z pracą w zespole. Jeden z kolegów nie mogąc na razie dostosować swych obowiązków służbowych do pracy w zespole, czasowo zrezygnował ze współpracy z nami. Ostatecznie pozostaliśmy zespołem 4-osobowym. Po kilkutygodniowej nieobecności kolega powrócił do czynnej działalności w zespole.

DYSCYPLINA ZESPOŁU I ATMOSFERA

O istocie naszego zespołu zdecydował wspólny cel i on narzucił nam pewną dyscyplinę wewnętrzną, konkretne zadania i konieczność rzetelnej, systematycznej pracy. W zespole panuje atmosfera życzliwości, zaufania, spokoju, taktu, cierpliwości. Każde zebranie zespołu cechuje przeważnie stuprocentowa obecność. Niekiedy zdarzają się wypadki usprawiedliwionych spóźnień lub nieobecności kolegów. Ta dyscyplina wewnętrzna wytworzyła się samorzutnie na skutek istniejącego u wszystkich poczucia poszanowania czasu zespołu. W wypadku uzasadnionej absencji członka zespołu pozostali członkowie czują się w obowiązku służenia mu swoją pomocą w zakresie przerobionego materiału. W takim wypadku członek zespołu stara się jak najszybciej uzupełnić swoje braki, aby nie opóźniać pracy zespołu. Kolektyw rezygnuje z czegoś na rzecz jednostki i, odwrotnie, każdy członek kolektywu dostosowuje się do potrzeb ogółu.

ROLA CZŁONKA I KIEROWNIKA ZESPOŁU

Ambicją poszczególnych uczestników naszej grupy samokształceniowej jest oprócz opracowania obowiązujących tematów i zagadnień wnieść coś nowego od siebie, co by rozszerzało zakres wiedzy całego zespołu. Aktywność ta uwidacznia się w zdobywaniu niezbędnej lektury i śledzeniu aktualnych zagadnień w czasopismach pedagogicznych. W toku tego rodzaju działalności wyłonił się kierownik grupy. Jest to osoba, która dzięki walorom osobistym zdobyła pełne zaufanie członków grupy. Nie było żadnego wyboru kierownika w sensie formalnym; stało się to w sposób prawie niedostrzegalny. Wszyscy poddali się kierownictwu naszego kolegi, wykazującego zarówno inicjatywę, jak wytrwałość w pracy samokształceniowej.

Efekty nauki w zespole ujawniają się już w naszej praktycznej działalności zawodowej. Nasza praca pedagogiczna oparta o konkretną wiedzę pedagogiczną staje się coraz bardziej sprawna i skuteczna.

WNIOSKI

1. W pracy samokształceniowej ludzi dorosłych widzimy konieczność organizowania zespołów, w ramach których rozwiązywanie problemów odbywa się sprawniej niż w pracy indywidualnej.

2. Pracą zespołu nie należy obejmować całego materiału, lecz tylko jego partie trudniejsze, resztę pozostawiając pracy indywidualnej.

3. Praca zespołowa ułatwia kształtowanie takich cech, jak: systematyczność, umiejętność dyskusowania, wzbogacanie słownika itp.

4. Opierając się na naszym dotychczasowym doświadczeniu, możemy stwierdzić, że zespół liczący 4—5 osób daje najlepsze efekty pracy samokształceniowej.

5. Sprawne działanie zespołu zależy od atmosfery pracy, która gwarantuje zrozumienie wspólnego celu, odpowiednie miejsce pracy, spokój, życzliwość członków zespołu, koleżeńskość.

Z. U. i W. K.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STEFANIA SEMPOŁOWSKA: PISMA PEDAGOGICZNE I OŚWIATOWE

Warszawa 1960. PIW ss. 562

Pisma pedagogiczne i oświatowe Stefania Sempołowskiej ukazały się pod redakcją prof. dra M. Falskiego. Postać S. Sempołowskiej, jako działaczki oświatowej, jest znana szerokim rzeszom nauczycieli w sposób raczej powierzchowny. A jej spuścizna pisarska, rozproszona w różnych wydawnictwach, była znana dość wąskiemu kręgowi czynnych obecnie nauczycieli. Toteż z uznaniem trzeba powitać inicjatywę zespołu ludzi, dzięki którym dorobek publicystyczny Stefania Sempołowskiej staje się udostępniony licznym nauczycielom i oświatowcom. Jest to tym bardziej cenne, że wiele jej myśli oraz poglądów nie straciło na aktualności.

Doskonałym wprowadzeniem do materiałów zawartych w omawianym tomiku jest wyczerpujący wstęp prof. M. Falskiego (16 stron petitu), który ukazuje w sposób żywy postać Stefania Sempołowskiej na tle jej pracy pedagogicznej, społeczno-oświatowej i publicystycznej. W tym naświetleniu zarysowuje się plastycznie kształtowanie się postawy politycznej S. Sempołowskiej oraz droga rozwoju jej zainteresowań od zagadnień dydaktyczno-wychowawczych do systemu oświaty i wychowania i najszerzej ujmowanej polityki oświatowej. We wstępie prof. M. Falski omawia również te prace pedagogiczne S. Sempołowskiej, które nie znalazły się w wydanym zbiorze materiałów.

Redakcja skompletowała oświatowo-pedagogiczny dorobek pisarski S. Sempołowskiej w układzie chronologicznym. Próba innego rozwiązania, polegająca na merytorycznym sklasyfikowaniu tego dorobku i przedstawieniu go w odrębnych działach, byłaby sprawą trudną. W poszczególnych opracowaniach S. Sempołowskiej występuje bowiem — często równocześnie — różnorodna problematyka, obejmująca zagadnienia wychowawcze, społeczne, pedagogiczne, zagadnienia polityki oświatowej, organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, organizacji szkolnictwa itp. Przyjęcie zasady tematycznej klasyfikacji pisarskiej spuścizny S. Sempołowskiej musiałoby zmienić w zasadniczy sposób charakter wydawnictwa i nie pozwoliłoby na ukazanie żywej sylwetki autorki oraz historycznego procesu dojrzewania jej poglądów na tle jej twórczości publicystycznej. Problem syntetycznego ogarnięcia i ukazania perspektywicznego profilu dorobku pisarskiego S. Sempołowskiej w powyższym zakresie rozwiązuje gruntownie opracowany wstęp prof. M. Falskiego.

Prof. Falski zwraca uwagę na zasadnicze momenty w działalności oświatowo-pedagogicznej i społecznej S. Sempołowskiej. Podkreśla, że S. Sempołowska wielki zasięg wpływów i oddziaływania na młodzież i środowisko zawdzięczała nie tylko swojej działalności publicystycznej, ale osobistej postawie, którą cechowało to, że „była zawsze sobą, postępowała, mówiła tak, jak myślała i czuła”. „W myślach i odczuwaniach sięgała wnikliwie w głąb życia, w dół każdego człowieka, dostrzegała wszelką nieprawość zarówno w zdarzeniach codziennych, jak w całym układzie stosunków społecznych. I szła do młodzieży, do mas ludowych nie z kagankiem oświaty, lecz z płonąca żagwią, sięgała do głębi sumień, demaskując każde zło P — 21.3. — 601 — Ruch pedagogiczny

szp. 47

w stosunkach ludzkich i ustroju społecznym, szerząc zarzewie buntu przeciw szarzyźnie dnia codziennego, odsłaniając dalekie horyzonty, budując dążenia ku wielkim celom. Była nie tylko sumieniem swego narodu, ale i nieustrudzoną bojowniczką o jego lepsze jutro”¹.

¹ Słowo wstępne, s. 5.

Zebrane w tym tomie pisma pedagogiczne i oświatowe S. Sempołowskiej zawierają 34 prace o różnorodnej tematyce i sposobie ujęcia. Przeważają materiały, które można by nazwać publicystyką pedagogiczno-oświatową. Kilka prac ma charakter pogłębionych studiów lub opracowań monograficznych. Do nich można m. in. zaliczyć następujące: *Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej*, *Reforma szkolna 1862 roku* oraz *Z tajemnic Ciemnogrodu*. We wszystkich publikacjach zdecydowanie przeważa tematyka dotycząca organizacji szkolnictwa i polityki oświatowej (16 prac) oraz ogólnych zagadnień społeczno-pedagogicznych i wychowawczych (13 prac). W licznych pracach spotykamy uwagi dotyczące warunków pracy, funkcji społecznej i zasad kształcenia nauczycieli oraz organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, znajdujemy również poglądy na sprawę kształcenia dorosłych, a trzy prace poświęcone są zagadnieniu zawodowego ruchu nauczycielskiego.

Stoimy obecnie na progu reformy naszego szkolnictwa. W tej sytuacji szczególnie interesujące są poglądy S. Sempołowskiej w sprawach polityki oświatowej i organizacji szkolnictwa.

W artykule pt. *Polityka szkolna* czytamy: „Organizacja szkolnictwa, system szkolny związany jest nierozłącznie z warunkami politycznymi i społecznymi podwójnym węzłem przyczyn i skutków, tj. — jeżeli szkolnictwo nosi z jednej strony wyraźne piętno ustroju społecznego w duchu polityki współczesnej — to z drugiej strony system szkolny odbija się na polityce i stosunkach społecznych dnia jutrzejszego. Nie można marzyć o gruntownej przebudowie szkolnictwa bez reform społeczno-politycznych, ale z drugiej strony nie można się spodziewać gruntownej reformy stosunków społecznych bez przeobrażenia systemu szkolnego. Sprawy te związane z sobą silnie, rozwijają się razem, dzielą jedne losy i postępują, cofają się, ponoszą klęski, zwyciężając jednak ostatecznie”².

Na tle przytoczonych sformułowań warto przypomnieć poglądy na ten zasadniczy problem wypowiedziany przez prof. B. Suchodolskiego w artykule pt. *Klucze przyszłości*, w którym autor pisze m. in.: „W społeczeństwach budujących socjalizm wykształcenie staje się zasadniczym czynnikiem społecznym obowiązków i społecznych przywilejów mas, czynnikiem politycznej świadomości, a równocześnie zasadniczym warunkiem wypełniania obywatelskich zadań”³.

Jest oczywiste, że jeżeli w dziedzinie ekonomiki planujemy rozwój na dziesiątki lat naprzód, to uzasadnione i konieczne jest, ażeby i w dziedzinie oświaty i wychowania planowanie było dalekosiężne. Prześledzenie materiałów i poglądów S. Sempołowskiej przemawia za tym, czego dzisiaj domaga się wielu działaczy oświatowych, ażeby podejmowana przez nas reforma szkolna miała charakter perspektywiczny. S. Sempołowska w owych czasach walczyła o pełnowartościową siedmioletnią szkołę powszechną w mieście i na wsi. Dzisiaj życie poszło znacznie naprzód i zmieniły się wymagania w zakresie potrzeb powszechnego kształcenia ogólnego. Realnie zarysowują się u nas możliwości upowszechnienia w niedalekiej przyszłości 8-letniej szkoły powszechnej. Zasadnicze przesłanki o potrzebie kształcenia pozostały podobne do tych, które głosiła Sempołowska. Biorąc to pod uwagę, trzeba uznać za słuszny postulat, ażeby oczekiwana ustawa o reformie szkolnej nie zamykała w sposób sztywny granicy upowszechnienia kształcenia ogólnego. Upowszechniona 8-letnia szkoła powszechna w niedalekich latach naszej przyszłości okaże się niewątpliwie niewystarczająca. Stąd ustawa w zasadniczym swoim kształcie winna mieć charakter perspektywiczny, wskazujący pierwszy etap i dalsze horyzonty rozwojowe naszego socjalistycznego systemu oświaty i wychowania. Winna ona być dokumentem na miarę naszych czasów — wyznaczającym perspektywy rozwojowe socjalistycznego społeczeństwa.

² *Polityka szkolna*, s. 273; *Z tajemnic Ciemnogrodu*, s. 390.

³ Nowa kultura 1960 nr 50.

Ciekawe i jakże aktualne dzisiaj są poglądy Sempołowskiej w odniesieniu do treści i funkcji kształcącej szkoły powszechnej. Sprawa ta znalazła szczególny wyraz w artykule pt. *Wczoraj i jutro w wychowaniu*, umieszczonym w „Nowych Torach”. S. Sempołowska w ostry sposób krytykuje zasklepienie się szkoły w przeszłości i oderwaniu jej od teraźniejszości i przyszłości. Warto dla tej sprawy przytoczyć niektóre fragmenty jej wypowiedzi. Sempołowska mówi: „Zamiast wychowywać twórców jutra, usiłowano wychować czcicieli przeszłości. I oto kult przeszłości stał się krzywdą młodego pokolenia, winą wobec przyszłości”. I dalej: „Skończmy raz z przesadnym wielbieniem przeszłości, nie apoteozujmy jej kłamliwie... nie może być mowy o wielbieniu lub potępianiu przeszłości, powinna ona stanąć przed oczyma młodego pokolenia tym, czym była: koniecznością dziejową, stopniem w kolejnym rozwoju, w ciągłym dążeniu człowieka do osiągnięcia ideału. Była koniecznością dziejową, bo musiało być »wczoraj«, by przyszło »dziś« i torowało drogę »jutra«. Śmiało wykażmy, że dzień dzisiejszy bliższym jest urzeczywistnienia ideałów ludzkich, niż był nim dzień wczorajszy, a wykazując stopniowy rozwój świata — gruntujemy wiarę, pewność lepszego jutra. Młodzież musi znać »wczoraj«, aby zrozumiała »dziś«, ale czić powinna nie przeszłość, lecz bohaterskie objawy myśli i uczuć ludzkich, które pchały świat naprzód; pamiętając, że każdy był swojego czasu wyrazem idei — jutra lepszego. Usiłowaniami wychowawcy powinno być, aby młodzież żyła życiem własnym; kochała, pragnęła osiągnąć nie bezprowrotnie minione wczoraj — ale jasne — świetne jutro, w które idzie”⁴.

Zwraca uwagę Sempołowska, że za duży wymiar godzin szkolnych przeznacza się na sprawy przeszłości i jej kontemplację i przemawia za ograniczeniem klasycyzmu a uczynieniem szkoły instytucją żywą, służącą teraźniejszości i przyszłości.

W stanowisku Sempołowskiej tkwi wiecznie żywa prawda o stałym postępie i rozwoju życia, co w konsekwencji wymaga dostosowania systemu oświaty i wychowania do zmieniających się stosunków społecznych i ekonomicznych. Znajduje to wyraz w naszej rzeczywistości, która dyktuje nam konieczność zmian w dotychczasowych programach nauczania oraz profilu i funkcji współczesnej szkoły w kierunku jej uwspółcześnienia i bliższego powiązania z życiem. Zmieniły się proporcje i rozszerzyły się treści przemian, ale zasada pozostaje ta sama.

S. Sempołowska była zdecydowaną przeciwniczką tendencji uzawodowienia ówczesnej, upośledzonej szkoły początkowej⁵. Uważała, że „nie wolno w szkołach ludowych dla celów zawodowych obniżać szczupłego programu ogólnokształcącego”, a przeciwnie — winno się dążyć do tego, „aby uczniowie szkół początkowych (które dla niej najczęściej są i zakończeniem wykształcenia) jak najszerszej otworzyli oczy na wielkość świata, wielkość wiedzy”⁶. Trzeba zaznaczyć, że te uwagi pochodzą z 1916 r. i odnoszą się w sposób szczególny do szkoły w okresie zaborów.

To stanowisko Sempołowskiej jest zrozumiałe, przeciwstawiało się bowiem ono dążeniom reakcji społecznej, która zdecydowanie zwalczała upowszechnienie pełnowartościowej szkoły powszechnej jednakowej dla dzieci wszystkich warstw społecznych. Reakcja społeczna w upowszechnianiu wiedzy widziała „niebezpieczeństwo” dojrzwania społecznego i politycznego mas i rodzenia się tendencji rewolucyjnych.

Dlatego też reakcja nawet do szkoły średniej starała się nie dopuszczać ówczesnych prądów współczesności, aby odwrócić myśl wychowanków od „niebezpiecznych” idei zapowiadających zmianę istniejącego porządku. Wstecznictwo społeczne działało tutaj zgodnie z ówczesną okupacją polityczną, której rządy za wszelką cenę

⁴ Omawiany tom, s. 106.

⁵ Omawiany tom, ss. 180 i 230.

⁶ Omawiany tom, s. 231.

łumiły tendencje rozwojowe świadomości społeczno-politycznej ludności okupowanego kraju.

S. Sempołowska była zwolenniczką wiązania szkoły z życiem, uważała, że szkoła powinna przygotować młodzież do rozumienia współczesnego życia, że młodzież wychodząca ze szkoły winna zdawać „sobie sprawę z bieżących spraw publicznych, z panujących stosunków ekonomicznych”⁷. Przy nauczaniu wszystkich przedmiotów winno podkreślać się ich społeczną użyteczność. Zwraçała Sempołowska uwagę na paradoksalną sytuację w ówczesnej szkole średniej, której wychowankowie w sposób szeroki zaznajomieni byli z życiem publicznym Greków i Rzymian, a nie mieli pojęcia o nurcie współczesnego im życia społecznego i nie znali roli, jaką w nim mieli wypełniać. Postulowała, że szkoła winna stać się szkołą żywą, w której „kontemplacja przeszłości musi ustąpić miejsca terażniejszości i marzeniu o przyszłości”. Jakże bardzo na czasie są jej uwagi na tle naszych obecnych zamierzeń w zakresie reformy szkolnej i prawidłowego wyznaczania funkcji szkoły współczesnej.

W pracach Sempołowskiej znajdujemy wiele cennych uwag w sprawie kształcenia nauczycieli. Walcząc o podwyższenie poziomu i wartości szkoły elementarnej równolegle stawiała problem konieczności zmiany systemu kształcenia nauczycieli, domagając się, oprócz studiów pedagogicznych dla nauczycieli, podbudowy ogólnokształcącej w takim co najmniej wymiarze, jaki konieczny jest dla inżyniera czy lekarza. „Bez podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli — hasła szkoły powszechnej są czczym frazesem”⁸ — pisała w artykule zamieszczonym w „Myśli Polskiej” i podkreślała, że nie brak środków materialnych stoi temu na przeszkodzie, ale brak poczucia i zrozumienia ważności problemu.

Wielką wagę przywiązywała Sempołowska do roli literatury dziecięcej w procesach wychowania i krytycznie piętnowała niedoceniaenie tej sprawy. „Pisać dla dzieci próbuje prawie każdy, kto jako tako piórem włada, zapominając; że literatura dla dzieci, jako środek wychowawczy, jest sztuką nietłatwą, wymagającą znajomości dusz ludzkich, wielkiego serca, ideałów odpowiednich duchowi czasu i koniecznego talentu. Tylko ludzie talentu i duszy pisać mogą z pożytkiem dla moralnego wychowania młodzieży”. I dzisiaj możemy się podpisać pod takim stanowiskiem.

Postać Stefani Sempołowskiej zamuje szczególne miejsce wśród działaczy oświatowych w Polsce w ostatnich dziesiątkach lat zaborów i w okresie międzywojennego dwudziestolecia. Stała się ona uosobieniem postępowego nauczyciela, działacza społecznego, walczącego niezłomnie o prawa każdego człowieka do oświaty, do równego i czynnego udziału w życiu społecznym, o równe szanse dzieci wszystkich warstw i środowisk społecznych. Swoim hasłem i poglądom pozostała wierna całe życie.

Z uznaniem podkreślić należy inicjatywę Państwowego Instytutu Wydawniczego, który podjął się wydania dorobku pisarskiego S. Sempołowskiej oraz materiałów oświetlających jej piękną postać i historię jej życia. Nakładem PIW, oprócz omawianego tomu, ukazały się: *Życie i działalność Stefani Sempołowskiej*; Stefania Sempołowska: *W więzieniach*; Stefania Sempołowska: *Publicystyka społeczna*.

Nauczyciele i działacze społeczni znajdują wiele interesującego materiału w tych tomach.

K. MAKOWSKI

⁷ Omawiany tom, s. 68.

⁸ Omawiany tom, s. 228.

NATALIA HAN-ILGIEWICZ: NIEZNOŚNI CHŁOPCY — TYPY PLASTYCZNOŚCI PSYCHICZNEJ W DIAGNOSTYCE SZKOLNEJ

Warszawa 1960. Wyd. drugie zmien. PZWS ss. 339.

Spośród kilku podstawowych metod wychowawczych największą uwagę w pedagogice socjalistycznej przyciąga metoda wychowania zespołowego. I słusznie. Słusznie nie tylko dlatego, że odpowiada najbardziej zapotrzebowaniu kraju, który uspołecznia całe swoje życie, ale także dlatego, iż bywa niezwykle wydajna: jeden wychowawca umiejętnie operujący metodą zespołową może w krótkim czasie osiągnąć zdumiewające wyniki w prowadzeniu kilkudziesięciosobowej grupy dzieci lub młodzieży.

Nic więc dziwnego, że w naszej literaturze i dyskusjach pedagogicznych bardzo dużo miejsca poświęca się metodzie wychowania zespołowego. Metoda indywidualnych oddziaływań wychowawczych zajmuje znacznie skromniejsze miejsce wychowawcze, zaś operowanie środowiskiem ledwo jest znane.

Ale przecież istnieją całe wielkie pola działalności wychowawczej, na których długotrwała, systematyczna praca nad „indywidualnym przypadkiem” staje się często najbardziej sensowną drogą zabiegów wychowawczych. Mam na myśli nie tylko pola działalności pedagogiki leczniczej w najszerszym znaczeniu tego słowa (nieletni przestępcy, chuligani i chuligani potencjalni; upośledzeni umysłowo, nierównoważeni psychicznie; młodzież przewlekłe chora etc.), ale w ogóle wszelkie przypadki dzieci i młodzieży źle dostosowującej się do środowiska, do norm moralnych, do obowiązków społecznych — czyli owe masy uczniów z niedostatecznymi postępami, uczniów „wagarujących”, agresywnych, niestałych emocjonalnie, kłamiących, popełniających kradzieże, dzieci i młodzież z zaburzeniami seksualnymi.

Nie ma podstaw do przypuszczenia, iż w naszych szkołach wszelkich typów, w domach dziecka i internatach już weszliśmy w fazę stopniowego zmniejszania się procentu młodzieży trudnej. Przeciwnie — chłopcy i dziewczęta napływający do domów dziecka w coraz wyższym procencie określani są jako dzieci specjalnej troski.

I dopiero na tym tle jest widoczne, jak doniosłą potrzebą staje się u nas dobra, kompetentna literatura pedagogiczna w zakresie traktowania indywidualnych przypadków.

Książka Natalii Han-Ilgiewiczowej stanowi taką właśnie rzadką — jak dotąd — pozycję. Jest dziełem psychologa, który wieloletnie szerokie studia teoretyczne łączy z ogromną praktyką wychowawczą. Jako teoretyk, Han-Ilgiewiczowa operuje nowoczesnym ryzsztunkiem wiedzy psychologicznej, z której między innymi udostępnia polskiemu czytelnikowi mało dotychczas u nas znane teorie z zakresu typologii charakteru (tak ostatnio rozwijające się we Francji) oraz przedstawia własną koncepcję typologii plastyczności psychicznej.

Nie jestem psychologiem — nie umiem więc ocenić tej części dzieła autorki, pragnę tylko wspomnieć, że wszelkie teoretyzowanie i typizacje dokonywane przez Han-Ilgiewiczową nigdy nie tracą z pola widzenia potrzeb wychowawcy-praktyka, któremu pragną dopomagać w rozpoznaniu przypadku oraz ułatwiać podjęcie właściwych zabiegów.

Jako pedagog społeczny, szczególnie korzystnie oceniam te części książki, które: a) wprowadzają w tajniki diagnozy wychowawczej i społecznej indywidualnego przypadku; b) uczą posługiwania się naukowymi technikami wiodącymi do ustalenia diagnozy (wywiad środowiskowy, obserwacja, wytwory psychiczne, ankiety etc.); c) sugerują najważniejszą postawę wychowawcy analizującego przypadek, postawę wzmacniającą szanse zdobycia zaufania i podatności na oddziaływanie wychowawcze — chłopca czy dziewczyny stanowiących „przypadek”;

wreszcie — bogaty arsenał terapii wychowawczej, uwarunkowanej strukturami psychicznymi chłopców i dziewcząt, ich sytuacją społeczną, właściwościami indywidualnymi etc., etc.

Wiele wywodów autorki czynionych w oparciu o własny materiał empiryczny nadaje świeżej barwy niektórym dawnym twierdzeniom pedagogiki społecznej, na przykład temu, że podstawową czynnością wykołajenia dziecka jest nie nędra, nie choroby i upośledzenie, lecz przede wszystkim nieład życia rodzinnego, nieład domu. Przekonywająco przedstawiają się dowody wykołajen spowodowane przez brak szacunku otoczenia do danej rodziny. Nie sposób zresztą mnożyć tego rodzaju przykładów (w większości — powtarzam — wywiedzionych indukcyjnie z materiału empirycznego), najogólniej trzeba powiedzieć, że książka Han-Ilgiewiczowej nasycona jest mądrością przekonywającej interpretacji faktów oraz tym, co nadaje książce szczególny urok: czytelnik odczuwa, że autorka lubi swoich niezdolnych chłopców, lubi ich mimo niekiedy odrażającego postępowania, lubi — gdyż w każdym umie dostrzec jakiś ton dobry, ton nadziei wychowawczej. Bardzo optymistyczna jest ta książka wychowawcy zajmującego się przecież młodymi nicponiami.

Przykładem postawy wychowawczej autorki niech będzie używana przez nią terminologia: nie mówi „dziecko moralnie zaniedbane” — mówi: „dziecko moralnie zagrożone”; nie pisze: „pedagogika specjalna” — pisze „pedagogika lecznicza”; nie mówi: „chłopcy trudni, przestępczy” etc. — używa określeń: „chłopcy z wadami charakteru”, „chłopcy społecznie nieprzystosowani”.

Do pięknych kart książki należą uwagi o etyce, przeprowadzanej pracy badawczej w wychowaniu, m. in. na przykładzie wnikliwej krytyki pracowników poradni wychowawczych, którym niekiedy brak wyobrażenia o ponoszonej przez nich wielkiej odpowiedzialności.

Oczywiście dostrzec można w książce także słabsze miejsca: wolałbym, aby autorka bardziej zaakcentowała środowiskowe przyczyny trudności wychowawczych i dała więcej wskazówek z zakresu ich usuwania lub łagodzenia. Potrzebne byłoby silniejsze zaakcentowanie złych postępów szkolnych jako najłatwiej uchwytniej manifestacji zaburzeń w zachowaniu się, stanowiących często pierwszy ostrzegawczy sygnał dla najszerszych mas nauczycieli i wychowawców, sygnał wzywający do przeprowadzenia szybkiej analizy powstającego „przypadku” i wytyczenia właściwego postępowania.

Literackie opracowanie sylwetek chłopców i opisy ich przygód — na ogół dobre, nadające się doskonale np. do wprowadzania na „godziny wychowawcze”, nie wypadają dobrze w tych miejscach, gdzie autorka cytuje dosłownie wypowiedzi samych chłopców.

Autorka w swych uwagach nieraz odwołuje się do metod wychowania zespołowego (np. samorząd uczniowski, system grupowy w klasie szkolnej, drużyna harcerska etc.). Wychowawca prowadzący dany przypadek indywidualny korzysta często z dobrych wyników z techniki wychowania grupowego. Jednakże podstawową metodą szeroko potraktowanej pedagogii leczniczej musi być metoda pracy nad indywidualnym przypadkiem.

Książka N. Han-Ilgiewiczowej stanowi niewątpliwie wartościową pomoc w tym zakresie.

A. KAMINSKI
Łódź

**ZIEMOWIT WŁODARSKI: ZABURZENIA RÓWNOWAGI PROCESÓW
NERWOWYCH U DZIECI
PRZYCZYNY, OBJAWY, PROFILAKTYKA I TERAPIA PEDAGOGICZNA
Warszawa 1960. PWN ss. 156**

Co autor chciał dać w swej książce? Jak wynika z tytułu, podtytułu i wstępu, zamierzał omówić czynnościowe zaburzenia nerwowe występujące u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, a w szczególności: ich przyczyny, objawy, zapobieganie i leczenie. Spośród czterech tych zagadnień specjalny nacisk położył na sprawę ostatnią, na pedagogiczną terapię, i uważa, że wyniki uzyskane z wyświetlenia trzech spraw pierwszych (przyczyny, objawy, zapobieganie) pozwoliły mu na opracowanie pewnej metody leczniczej, której istotą jest terapia zajęciowa, zdążająca do wzmocnienia osłabionych procesów nerwowych. Z dalszych wywodów wynika, że celem owej terapii ma być wzmacnianie osłabionych procesów hamowania. To, co tu zrobił, uważa autor za swe „drugie skromne osiągnięcie”. A osiągnięcie pierwsze? Za swe pierwsze osiągnięcie uważa autor zebranie z obserwacji klinicznej materiału, pozwalającego wyjaśnić inne zagadnienia, zdaniem jego, „kluczowe”, a mianowicie „istotę patomechanizmów psychicznych zaburzeń”. Tak tedy książka traktuje właściwie o pięciu sprawach związanych z zagadnieniem czynnościowych zaburzeń nerwowych wieku dziecięcego:

1) istota zaburzeń, 2) przyczyny, 3) objawy, 4) profilaktyka, 5) terapia. Sprawę pierwszą wyodrębnił autor jako część I książki, a sprawy dalsze zawarł w części II.

Stwierdzić trzeba z uznaniem, że cel badania uświadomiony był jasno, sformułowany jednoznacznie, a drogi do celu wiodące wybrane zostały z namysłem i przemierzone zgodnie z wytyczonym planem. Całość precyzyjnie zaplanowana na początku i konsekwentnie doprowadzona do końca. Sprawia to, że książkę cały czas czyta się łatwo, a od czasu do czasu także i z korzyścią. Wydobycie owych szczegółowych korzyści wymaga bardziej szczegółowego omówienia wykonania.

A zatem sprawa pierwsza i pierwsze „osiągnięcie” autora: wyjaśnienie istoty patomechanizmów czynnościowych zaburzeń układu nerwowego u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Sprawie tej poświęcono trzy pierwsze rozdziały, zebrane razem jako część I książki.

Pierwszy z tych rozdziałów poświęcony jest sprawie ustalenia istoty czynnościowych zaburzeń układu nerwowego, których patomechanizmy mają być wyświetlone w rozdziałach następnych. Ustalenie istoty zaburzeń próbuje autor zrobić przez zestawienie różnych poglądów różnych pisarzy, różnych czasów. Zestawienie owo wykonane zostało w sposób jakiś chyba przypadkowy: ani chronologiczny, ani systematyczny, bez uwidocznienia filiacji i genezy; po prostu na dwunastu stronach omawia autor kolejno poglądy takich pisarzy, tak różnych pod każdym względem, jak: C. T. Morgan, C. Lewin, W. K. Choroszko, R. Brun, P. Dubois, P. Janet, Z. Freud, A. Adler, K. Dąbrowski, E. Bleuler, J. Frostig, A. Jus, W. Chłopicki. Stwierdza przy tym, że „nie ma do dziś ogólnie przyjętej terminologii”, że „zarysowały się i zarysowują nadal odmienne stanowiska”, że „podstawowe pojęcia nie są dostatecznie ściśle sprecyzowane”, że „jedne i te same terminy bywają używane w różnym znaczeniu” (s. 11 i 21).

Z rozbieżności występujących w klasyfikacji, i w interpretacji poszczególnych jednostek chorobowych, takich jak: nerwica, psychonerwica, neurastenia, psychastenia, histeria, znalazł autor wyjście możliwie proste i bardzo dlań wygodne: pozostawił na uboczu nie uzgodnione rozbieżności terminologiczne i przeszedł do przedstawienia poglądów na te sprawy Pawłowa, czemu poświęcił drugi rozdział części I.

Tutaj przytacza autor pewne wybrane z różnych pism Pawłowa pojęcia i cytuje ich pawłowowskie określenia. Z pojęć wybiera najogólniejsze pojęcie nerwicy,

i takie cytuje jej określenie: „Przez nerwicę rozumiemy przewlekłe (trwające w ciągu tygodni, miesięcy, a nawet lat) odchylenie od stanu prawidłowego wyższej czynności nerwowej” (s. 24). Przyjąwszy pawłowowskie określenie pojęcia nerwicy przyjmuje też od Pawłowa podział nerwic na: neurastenię, histerię i psychastenię. Wśród zaś postaci neurastenii wyróżnia, znowu za Pawłowem, hiperstenię, polegającą na osłabieniu procesu hamowania, i hipostenię, będącą osłabieniem procesu pobudzenia (s. 34 i 35). Opierając się na tej podstawie doszedł autor do wniosku, „że najczęściej spotykane postacie nerwowości dziecięcej są w głównej mierze zaburzeniami równowagi podstawowych procesów nerwowych: pobudzenia i hamowania” (s. 41).

To autor od Pawłowa przyjmuje, za Pawłowem cytuje i od siebie aprobuje. W tej sytuacji przytoczenie w rozdziale następnym, trzecim z kolei, poglądów niektórych autorów polskich, takich jak: Sterling, Baley, Korzeniowski, Simson, Bilikiewicz, wydaje się zbędne, a rozdział niepotrzebny.

Na tym kończy się część I i tak wygląda wykonanie zamierzenia autora „wyświetlenia istoty patomechanizmów zaburzeń czynnościowych nerwowych procesów u dzieci”. Wziąwszy pod uwagę, że wyjście z rozbieżności terminologicznych pozostawił autor psychiatrom, a pojęcie i podział nerwic przejął od Pawłowa, osobisty wkład autora do wyświetlenia pierwszego spośród postawionych sobie zagadnień jest raczej skromny, a cała poświęcona temu część książki jest dość słaba i mało przejrzysta.

Zagadnienia dalsze: przyczyn, objawów, zapobiegania i leczenia zaburzeń dziecięcej nerwowości, omawia autor kolejno w następnych rozdziałach książki, stanowiących jej część II. Tym razem opierać się będzie, jak zapowiada, na materiałach własnych, zebranych w latach 1950—1957 na terenie Poradni Zdrowia Psychicznego w Łodzi, gdzie wówczas pracował w charakterze psychiatrycznego asystenta lub, jak to podówczas nazywano, psychotechnika.

Podstawą są tu zatem własne materiały autora w postaci protokołów różnych badań przeprowadzonych w latach 1950/51 na dwustu dziecięcych pacjentach Poradni w wieku od lat 3 do 14, w większości (71%) chłopców. Na badania złożyły się: rozmowy, wywiady, obserwacje, eksperymenty laboratoryjne, eksperymenty „naturalne” (dotyczące zakresu wiadomości, sposobu rozumowania, rozwiązywania teoretycznych i praktycznych zadań) oraz badania inteligencji skalą Bineta-Termana. Jakie były ilorazy inteligencji, autor nie podaje, pomija też przedstawienie liczbowych wyników eksperymentów naturalnych nad myśleniem, nie podaje również opisu owych eksperymentów, ogólnie tylko informuje, że w wyniku ich okazało się, iż dokładnie $\frac{3}{4}$ dzieci badanych ujawniło inteligencję normalną, oraz również dokładnie po $\frac{1}{8}$ — inteligencję wyższą i niższą (tabl. 2, s. 49).

Tutaj rodzą się w świadomości czytelnika dwie refleksje. Po pierwsze, że badaniami objęto dokładnie 200 dzieci, jest zupełnie możliwe i nie budzi to żadnych zastrzeżeń, ale że rozkład uzyskanych wyników badań wynosi również dokładnie $75\% + 12,5\% + 12,5\% = 100\%$, to już wygląda mało prawdopodobnie, by nie powieździeć podejrzenie. Trudno wręcz uwierzyć w tę idealną symetrię. Po wtóre, idealny ten rozkład różnych poziomów inteligencji uzyskany został na podstawie badań różnych, a to: skalą Bineta, eksperymentem naturalnym i eksperymentem laboratoryjnym, i różne te wyniki różnych badań jakoś się zsumowały i idealnie symetrycznie w wynikach ułożyły. Wynikami badań skalą Bineta, którymi objęto zresztą nie wszystkie dzieci, były zapewne ilorazy inteligencji. A co było wynikami innych badań? Jakie to były liczby czy wskaźniki? Nie wiadomo. Czytamy jedynie, że ostatecznie $\frac{3}{4}$ badanych wykazało inteligencję normalną, a po $\frac{1}{8}$ — inteligencję wyższą i niższą. Nie wydaje się, aby te inne liczby były tego rodzaju, by pozwalały na dodawanie ich do liczb ilorazów inteligencji według skali Bineta-Termana. One musiały być chyba inne, a jednak zostały wszystkie razem dodane. Widocznie

srowadzono je jakoś do jakiegoś wspólnego mianownika. Jak wyglądało to sprowadzenie i jaki to był wspólny mianownik, też nie wiadomo. Wiemy za to, że jakoś się to zsumowało i w wyniku idealnie symetrycznie ułożyło.

Tu winien autor czytelnikowi szczególne wyjaśnienie. Jeśli nie chce być posądzony o to, że postąpił tak jak ten, kto różne pomiary temperatur różnych ciał mierzonych różnymi skalami (Celsjusza, Réaumura, Farenheita) bez ich przeliczenia dodał razem i w wyniku uzyskał, że $\frac{3}{4}$ ciał miało temperaturę średnią, a po $\frac{1}{8}$ — wysoką i niską, albo jak ten, kto różne pomiary odległości różnych punktów przestrzeni mierzonych różnymi miarami, w kilometrach, w milach i wiorstach, dodał bez przeliczenia i wykazał, że $\frac{3}{4}$ tych odległości było średnich, a po $\frac{1}{8}$ wielkich i małych.

Przedmiotem badań laboratoryjnych autora przeprowadzonych metodą odruchowo-warunkową Iwanowa-Smołeńskiego było uchwycenie objawów zaburzeń czynnościowych układu nerwowego lub, mówiąc inaczej, zaburzeń równowagi procesów nerwowych. Te badania przedstawione są w książce dokładnie, liczbowe wyniki podane na tablicach, a uzyskane rezultaty zebrane przejrzyście.

Jak pamiętamy, cały swój ryszunek pojęciowy przejął autor od Pawłowa, on też stał się teoretycznym założeniem jego badań laboratoryjnych. Nic więc dziwnego, że w wyniku swych badań doszedł autor do wniosku zgodnego z przyjętymi od Pawłowa założeniami, a mianowicie, że ogół badanych przezeń dzieci, ze względu na właściwy im charakter czynnościowych zaburzeń, rzeczywiście i zgodnie z pawłowskimi założeniami dzieli się na dwie grupy, z których pierwszą cechuje przewaga procesów pobudzenia (hiperstenicy), a drugą, odwrotnie, przewaga procesów hamowania (hipostenicy) (s. 98). Jeśli idzie o częstość występowania obydwu tych typów zaburzeń, to nie podając dokładnych liczb, ogólnikowo autor oznajmia, że „pierwszą z tych postaci spotyka się znacznie częściej” (s. 99). Ogólnikowo też oświadcza, że „uzyskane wyniki badań laboratoryjnych zgodne są z wynikami prowadzonych obserwacji oraz badań z zastosowaniem eksperymentu naturalnego” (s. 99).

Ponieważ oświadczenie to niczym nie jest w książce poparte, czytelnik musi je na wiarę przyjąć lub dla braku wiary może odrzucić. Autor liczy widocznie, że wśród odbiorców jego książki ludzie z wiarą taką będą mieli przewagę, że o niewierzących można nie myśleć. Ryzykowna to wiara u autora wchodzącego w pisarskie szranki. Czytelnik wierzący czy chcący wierzyć musi autorowi udzielić zaufania na kredyt. Czytelnik zaś niewierzący lub nie mogący uwierzyć powie, że to jest czek bez pokrycia. Zwłaszcza gdy sobie uświadomi, że to wszystko opiera się na materiale zebrany wśród 10 dzieci, tzn. 5% ogółu dzieci badaniami objętych. A jak jest z resztą, tj. z 95% dzieci? Jakie są ich zaburzenia? Czy też neurasteniczne, o dwóch typach. Nie wiadomo. A szkoda. Tu autor winien czytelnikowi dodatkowe informacje o owych 95% badanych dzieci. To konieczne. Próbką 5% jest absolutnie za mało reprezentatywna.

Jeśli idzie o wykrycie przyczyn opisanych zaburzeń nerwowych, to autor stwierdza, że „potrzeba na to badań specjalnych, na których przeprowadzenie nie pozwalały ramy organizacyjne Poradni”, wskutek tego „analiza, którą przeprowadzono, jest z konieczności mało ścisła”, a „przytoczone liczby mają znaczenie wyłącznie orientacyjne” (s. 51 i 52). Tu ujawnia autor samokrytycyzm i rzetelność, godne uznania. Nie wschodząc zatem w szczegóły owych „liczb orientacyjnych”, wystarczy napomknąć, że przyczyny zaburzeń nerwowych bywają różne, bardziej organiczne (choroby rodziców, niepomyślne ciąża i zaburzenia porodowe matek), więcej psychiczne (przeżycia urazowe dzieci) bądź społeczne (niekorzystne środowisko).

O tym wszystkim każdemu od dawna wiadomo. Czytelnik żadnej nowej wiedzy chciałby tu czegoś więcej niż „liczb orientacyjnych”, potwierdzających jego dotychczasową wiedzę. Niestety, na więcej nie pozwoliły autorowi „ramy organiza-

cyjne Poradni". Należy zatem życzyć i autorowi, i Poradniom, by się te ramy organizacyjne poprawiły i pozwoliły na lepsze wyświetlenie przyczyn zaburzeń nerwowych występujących u dzieci, będących ich pacjentami. Zyskają na tym i młodociani pacjenci, i wiedza o dziecięcych nerwicach.

Czwarte zagadnienie, jakie autor książki sobie postawił (kwestia zapobiegania nerwicom), omówione jest w rozdziale przedostatnim, szóstym.

Tu wykazuje autor trzeźwość podobną tej, jaką ujawnił omawiając zagadnienie przyczyn nerwic dziecięcych. Słusznie stwierdza, że „jedynie znajomość przyczyn choroby stwarza podstawy dla zaplanowania akcji zapobiegawczej” (s. 101). Ponieważ zaś zdaje sobie sprawę z nikłości naszej o tym wiedzy i z tymczasowej wartości swych liczb orientacyjnych, uczciwie przyznaje, że jego „uwagi dotyczące profilaktyki... mogą mieć tylko charakter przypuszczeń i postulatów, prawdziwych o tyle, o ile prawdziwe są ich domniemane przyczyny” (s. 101). Wśród postulatów tych szerzej omawia następujące: poprawa sytuacji materialnej rodziny, poradnictwo przedślubne, walka z alkoholizmem rodziców, opieka nad zdrowiem dzieci, podnoszenie kwalifikacji wychowawców i pedagogizacja rodziców. Krótko wspomina o innych sprawach, jak: uregulowanie snu dziecka, odpowiedni dlań reżim pokarmowy, tworzenie korzystnej atmosfery wychowawczej, harmonijność i konsekwencja oddziaływań wychowawczych. Wszystemu temu można tylko przyklasnąć!

A teraz zagadnienie piąte, postawione sobie przez autora, i drugie jego, jak sądzi, osiągnięcie. Jest nim: terapia pedagogiczna.

Idzie o wprowadzenie do leczenia nerwic obok terapii farmakologicznej i kuraacji sanatoryjno-klimatycznej, stosowanej przez lekarzy, także i leczenia wychowawczego, które stosować może w porozumieniu z lekarzem odpowiednio wyszkolony psycholog. Ta trzecia, obok farmakologicznej i sanatoryjnej, forma leczenia, chociaż częściowo znana i ogólnie uznana, nie jest wszakże dotąd, pomijając niemiłą próbę, w pełni stosowana. Rozumując tak, zorganizował autor na terenie Centralnej Wojewódzkiej Poradni Zdrowia Psychicznego w Łodzi obserwacyjno-terapeutyczną świetlicę, której potrójne postawił zadanie: 1) obserwacja dziecka przy zastosowaniu eksperymentu naturalnego, 2) organizowanie zajęć wzmacniających procesy hamowania u dzieci nadpobudliwych i 3) likwidowanie przez kontakty z rodzicami popełnianych przez nich wychowawczych błędów (s. 115).

Zajęcia świetlicowe odbywały się w ciągu dwóch lat, po trzy godziny dziennie, w pięcioosobowych przeciętnie kompletach. Czas obserwacji i terapii nie był dla każdego dziecka ściśle określony, przestrzegano tylko, by żadne dziecko nie było w świetlicy mniej niż trzykrotnie.

Na zajęcia świetlicowe składały się zabawy i zajęcia. Oto niektóre ze stosowanych zajęć: odtwarzanie konstrukcji klockowych, wznoszenie konstrukcji klockowych, odwzorowywanie figur z tektury, układanie figur z zapalek, wycinanki, plecionki i układanki. Bliższy opis zajęć oraz wzory pomocy podane są w książce na sześciu tablicach, a skrócony opis całej terapii zajęciowej dla wszystkich badanych podano również w końcu rozdziału (s. 125—142).

Jakie były wyniki? Na 21 obserwowanych i leczonych dzieci, u 10 stwierdzono poprawę trwałą, u 9 uzyskano poprawę częściową i okresową, u 1 dziecka poprawy nie stwierdzono, a o dziecku ostatnim brak danych w książce (s. 123). Katamnezy, jeśli to było możliwe, przeprowadzano po upływie kilku miesięcy. We wnioskach końcowych stwierdza autor, że uzyskane pozytywne wyniki przemawiają za skutecznością stosowanej metody (s. 151). Wygląda na to, że tu zasługa autora wydaje się bezsporna.

Oczywiście nie oznacza to, jakoby zastosowanie terapii zajęciowej w lecznictwie psychiatrycznym było czymś zupełnie nowym i dotąd nie znanym. Jak z dziejów psychiatrii wiadomo, terapia pracy i zajęć znana i stosowana jest w lecznictwie

psychiatrycznym już od dawien dawna, bo od czasów Ph. Pinela, to jest od schyłku wieku XVIII; wiadomo też, że z początkiem wieku XIX zaczął stosować ją w Niemczech J. Ch. Reich (1803), na przełomie zaś wieków XIX i XX znacznie rozbudowali ją w Saksonii Kaeppe i Paetz, w latach zaś trzydziestych obecnego stulecia na szeroką skalę teoretycznie rozwinął ją i praktycznie stosował H. Simon. Dziś ten rodzaj leczenia psychiatrycznego powszechnym cieszy się uznaniem i w dalszym ciągu naukowo jest rozpracowywany. O intensywności tego rozpracowywania świadczy fakt, że powojenna tylko bibliografia przedmiotu zebrana przez niemieckiego psychiatrę W. Emke zawiera 91 tytułów (por. dzieło zbiorowe: *Die Psychotherapie in der Gegenwart*. Zürich 1958). Autor nasz idzie tu więc szlakiem z dawna znanym i ogólnie zalecanym. I dobrze się stało, że uznaje ten szlak i przyjmuje te zalecenia.

Spójrzmy jeszcze raz na całość pracy. Było zagadnień pięć: istota nerwic, ich objawy, przyczyny, zapobieganie i leczenie. Co do istoty nerwic, przejął autor poglądy Pawłowa. Objawy stwierdził takie, jakie znalazł u Pawłowa. Przyczyny podał orientacyjnie. Co do zapobiegania, wysunął szereg celowych postulatów. Metodę leczenia wychowawczego sformułował jasno i celowo, a realizował starannie i z pewnym powodzeniem.

Im bliżej końca książki, im zagadnienie bardziej praktyczne, tym rozwiązanie oryginalniejsze i wyniki solidniejsze.

Całość omówionej tu pracy wykazuje, w porównaniu z dawniejszymi trochę naszymi pracami o zaburzeniach psychicznych i nerwowych wieku dziecięcego, wyraźnie mniejszy stopień dojrzałości niżli np. praca St. Gerstmana: *Wpływ rodziców na zaburzenia emocjonalności uczniów* (Toruń 1956), a prawie taki sam stopień dojrzałości jak praca J. Konopnickiego: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci a środowisko* (Warszawa 1957). Zagadnienia stawiane są jasno, program badań zaplanowany celowo, wykonanie badań, pomijawszy wysunięte już mankamenty, przeprowadzone starannie, a osiągnięte wyniki, zwłaszcza praktyczne, co do leczenia, uchwytne i wartościowe.

Sądząc na podstawie omówionej pracy, autor rokuje dobre nadzieje na dalsze osiągnięcia i zasługuje w swych dalszych zamierzeniach na pomoc, radę i poparcie.

M. SEKRETA
L 6 d z

ALEKSANDER LEWIN: MAKARENKO — KONFRONTACJE PEDAGOGICZNE
Warszawa 1960. PZWS ss. 268

W obliczu nowych i twórczych zadań, jakie stoją przed szkołą i placówkami oświatowo-wychowawczymi, zagadnienie umacniania socjalistycznego wychowania, zacieśniania więzi nauki z życiem coraz żywiej interesuje pedagogów i opinię publiczną w naszym kraju.

Rozwiązując trudne problemy wychowawcze, korzystamy z osiągnięć ogólnoludzkiej myśli pedagogicznej i postępowych wzorów własnego narodu. W obecnej dobie szczególnego znaczenia nabierają doświadczenia krajów budujących socjalizm i teoretyczne uogólnienia praktyki pedagogicznej w tych krajach.

Jedną z ważnych pozycji w polskiej literaturze pedagogicznej, poświęconej analizie twórczości A. Makarenki i problemom wychowania ideowo-moralnego w Związku Radzieckim, jest książka dra Aleksandra Lewina *Makarenko — konfrontacje pedagogiczne*.

We wstępie autor podkreśla, że „...doskonale naszego systemu wychowawczego winno w dużej mierze oprzeć się na praktycznych i teoretycznych osiągnięciach pierwszego socjalistycznego państwa — Związku Radzieckiego. W związku z tym staje przed nami poważne zadanie głębokiego przyswojenia sobie bogatej spuścizny pedagogicznej Antoniego Makarenki, stanowiącej jedną z bardziej interesujących kart historii pedagogiki radzieckiej”.

Nowatorska działalność i poglądy Makarenki wyprzedzały często współczesną mu praktykę i teorię wychowania. Działalność ta stanowiła nawet do ostatnich lat jego życia przedmiot ostrych ataków ze strony niektórych przedstawicieli teorii pedagogicznej.

Dorobek Makarenki od wielu lat jest przedmiotem wnikliwych studiów różnych teoretyków i praktyków w krajach socjalistycznych i kapitalistycznych. „Makarenko ujmowany jest — jak pisze autor — nie z ciasno pedagogicznego punktu widzenia, lecz jako wychowawca narodu, głęboki myśliciel, zajmujący poczesne miejsce w rozwoju rodzimej i światowej kultury”.

W wyniku wieloletnich i wnikliwych studiów nad dorobkiem Makarenki autor w pracy swojej pragnie dać odpowiedź na kilka pytań, a mianowicie: na czym polega wkład Makarenki do rozwoju teorii pedagogicznej, jakie zajmuje Makarenko miejsce wśród innych postępowych pedagogów, jaka jest różnica między jego koncepcją pedagogiczną a koncepcjami pedagogicznymi współczesnych burżuazyjnych teoretyków, wreszcie, jakie znaczenie posiada spuścizna Makarenki dla rozwoju teorii i praktyki wychowania w różnych krajach, a szczególnie w krajach budujących socjalizm.

Rozpatrując dorobek Makarenki, dr Lewin stwierdza, że ten, „...kto w sposób nowatorski toruje drogę nowym rozwiązaniom problemów wychowawczych w Związku Radzieckim, rozwiązuje jednocześnie problem bardziej ogólny — ukazuje nowe drogi wychowania pedagogicznego w innych krajach”.

W pierwszej części książki *Narodziny i rozwój koncepcji pedagogicznej A. Makarenki* — autor, nie wdając się w szczegóły biograficzne, analizuje proces dojrzewania Makarenki i pokazuje drogę, którą szedł ten wybitny pedagog.

O jego sukcesach pedagogicznych zadecydowały „...nie jakieś szczególne talenty, choć trzeba je również brać pod uwagę, lecz przede wszystkim głębokie, osobiste zaangażowanie się w proces dziejowych przemian, pasja życia i tworzenia, chęć wyprowadzania uczniów znajdujących się w ciężkich obiektywnie warunkach na szeroką drogę życia, wytrwałe dążenie, by połączyć codzienną pracę pedagogiczną... z rozległą perspektywą wychowania”.

Makarenko-nauczyciel nie ograniczał się do pracy dydaktycznej i wychowawczej na terenie szkoły. Autor podkreśla m. in. doniosłość jego pracy poza szkołą, jako organizatora domu kultury, aktywnego działacza związku nauczycieli szkół początkowych i średnich, reformatora biblioteki miejskiej.

Mistrzostwo pedagogiczne Makarenki w zakładzie wychowawczym polegało przede wszystkim na tym, że rozumiał on doskonale psychikę dziecka, potrafił śmiało i wnikliwie rozwiązywać problemy życia społeczności dziecięcej, a wszystko, co robił, było przemyślane i uwzględniało najdrobniejsze szczegóły.

W części drugiej dr Lewin rozważa problem koncepcji człowieka i celu wychowania. Marksistowski stosunek Makarenki do człowieka polegał na tym, że w każdej jednostce ludzkiej, mimo określonych upadków i załamań, widział wielkie możliwości twórcze; dlatego też nie tracił wiary w człowieka i w możliwość wychowania go, umiał jasno określić cel swej pracy pedagogicznej. „Makarenko z maksymalną jasnością formułował postulaty politycznej odpowiedzialności pedagoga za wychowanie człowieka przygotowanego do wyraźnie ukierunkowanej walki o nowy ustrój

społeczny, odrzucał natomiast zdecydowanie ideał apolitycznego wychowania człowieka”.

Szczególną uwagę zwraca autor na zagadnienie szczęścia ludzkiego i dróg, które doń wiodą, oraz na ważną koncepcję projektowania komunistycznej osobowości wychowanka.

Projektowanie osobowości według Makarenki musi być oparte na:

1. analizie wymagań społecznych, opinii publicznej, a przede wszystkim polityki partii i konsekwencji wychowawczej tej polityki.
2. wychowaniu masowym, a nie na doskonaleniu ograniczonej grupy jednostek.
3. konkretyzacji celu wychowania.
4. wyrobieniu takich charakterów i osobowości, które potrzebne są w epoce dyktatury proletariatu, a które charakteryzować powinno: „zdyscyplinowanie, gotowość do działania i panowania nad sobą, poczucie taktu... wierność zasadom... itp.

Makarenko, szukając skutecznych metod pedagogicznych, zdecydowanie występował przeciwko żywości w ujmowaniu procesu wychowania. Doceniając równocześnie wagę tendencji wychowawczo pożądanых, szczególnie mocno podkreślał, że wychowanie jest procesem społecznym w najszerszym słowa tego znaczeniu, że człowieka wychowuje całe społeczeństwo, praca, życie codzienne, na które składają się sukcesy i niepowodzenia.

Wychowanie dziecka odgrywa ogromną rolę wtedy, gdy odbywa się w atmosferze poszanowania jego osobowości, potrzeb i dążeń, pod warunkiem jednak, że będzie przeniknięte dużymi wymaganiami w stosunku do wychowanka i systematycznym przewyżnianiem różnego rodzaju ludzkich braków. Ułożenie prawidłowych stosunków między jednostką a społeczeństwem jest głównym celem działalności pedagogicznej.

Problem kolektywu szczególnie interesował Makarenkę. Kolektyw uważał on za wyższą formę współżycia z ludźmi, powstającą i rozwijającą się w ustroju socjalistycznym jako specyficzne zjawisko dla tego ustroju. Rozważania na temat istoty i cech kolektywu dziecięcego i nauczycielskiego, w ujęciu Makarenki, stanowią oddzielny i bardzo ciekawy rozdział w książce dra Lewina. W teorii wychowania kolektywnego Makarenko znajdował metodę najbardziej sprzyjającą wychowaniu każdej indywidualności.

Odrębność metodyki wychowania, tworzonej przez Makarenkę, została najpełniej ujęta w *Poemacie pedagogicznym*.

„Bibliografia” w omawianej książce zawiera najważniejsze publikacje, wybrane artykuły oraz wymienia szereg nie opublikowanych dysertacji kandydackich, analizujących dorobek pedagogiczny Makarenki.

Książka dr Al. Lewina *Makarenko — konfrontacje pedagogiczne* — jest publikacją jak najbardziej aktualną, gdyż realizacja postawionych przed nauczycielem zadań wymaga znajomości i stosowania coraz doskonalszych metod wychowania. W książce tej nauczyciele i wychowawcy różnych typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych znajdą nie tylko wiele wartościowego materiału do rozważań i dyskusji, lecz również wiele cennych wskazówek do rozwiązywania trudnych problemów wychowawczych w praktyce pedagogicznej.

HANS RETTKE: PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH
PIERWSZE LATA NAUCZANIA
 Warszawa 1959. PZWS ss. 120

Niezwykle skromna, jak dotąd, literatura na temat pracy w szkołach o klasach łączonych wzbogaciła się o nową pozycję. Jest nią wymieniona w tytule książka przełożona z języka niemieckiego przez Andrzeja Zawadę.

Spis treści wskazuje, że książka obejmuje szereg działów i poddziałów różnego stopnia oznaczonych literami wielkimi i małymi, cyframi itp., co świadczy o daleko posuniętej planowości w przedstawieniu przez autora jej treści.

Książka składa się z pięciu działów o bardzo nierównej objętości. Oznaczone są one literami A, B, C, D, E i obejmują: dział A — specyfikę nauczania w szkołach niżej zorganizowanych; dział B — uczenie się i nauczanie w klasach łączonych; dział C — typy lekcji w klasach łączonych; dział D — samodzielną naukę cichą uczniów klas łączonych w pierwszych latach nauczania; dział E — wskazania, jak przygotowywać lekcje w klasach łączonych.

W dziale A, zatytułowanym: „Specyfika nauczania w szkołach niżej zorganizowanych”, wywody autora sprowadzają się do wykazania, że nauczanie w klasach łączonych polega przede wszystkim na odmiennej organizacji pracy przy obowiązującym tym samym programie. Zgodnie z „Wytłuszczonymi do nauki w klasach łączonych” obowiązującymi w szkołach NRD za jedynie słuszny sposób łączenia klas uważa autor łączenie klasy I z III i II z IV. Nie odmawiając walorów takiemu łączeniu, nie będziemy jednak uważali go za wyłączny. Należy zaznaczyć, że autor zajmuje się tylko nauczaniem początkowym, tzn. klasami od I do IV. Problem łączenia klas starszych, jak wynika z przedmowy autora, w NRD już nie istnieje.

Tytuł działu B: „Uczenie się i nauczanie w klasach łączonych”, zapowiada niejako pogłębienie teoretyczne zagadnień dydaktycznych. Niestety, takiego pogłębienia nie znajdujemy. Autor nie zajmuje się np. analizą procesu nauczania przy nauce głośnej i cichej. W dodatku autor używa nieco innej terminologii, co sprawia, że wywody jego nie są zbyt jasne i przejrzyste. Główna myśl autora sprowadza się do tego, że nauka głośna ma przygotować do pracy samodzielnej cichej, praca cicha zaś ma przede wszystkim na celu utrwalenie wiadomości. Na tym ma polegać powiązanie obu form nauczania, tzn. nauki głośnej i cichej, w jednolity proces uczenia się i nauczania. Trudno zgodzić się z autorem, że nauka cicha ma wyłącznie służyć utrwalaniu wiadomości. Czy nauka cicha nie może być w niektórych wypadkach wykorzystana np. do gromadzenia materiału, do poznawania nowych faktów przez obserwację, który to materiał następnie będzie opracowany w nauce głośnej?

Dział C (i następne) — to przede wszystkim uwagi i wskazówki praktyczne, bogato ilustrowane przykładami konkretnych rozwiązań. W dziale tym autor omawia typy lekcji w klasach łączonych: 1) lekcje przy dwóch klasach łączonych i 2) lekcje przy trzech klasach łączonych.

Przy dwóch klasach łączonych autor widzi 3 zasadnicze formy organizacyjne lekcji, a mianowicie: a) nauczyciel przez całą lekcję pracuje z jedną klasą, druga klasa zajęta jest nauką cichą; b) każda z dwóch klas na zmianę ma naukę głośną i cichą (jednorazowa zmiana) i c) w każdej klasie następuje dwukrotna zmiana, tzn. że jedna klasa ma dwukrotnie naukę głośną, przedzieloną nauką cichą, druga zaś dwukrotnie ma naukę cichą, przedzieloną nauką głośną. Autor poza lekcją trójfazową nie wychodzi, i to jest słuszne. Pokawalkowanie lekcji na jeszcze mniejsze odcinki jest niesłuszne i niecelowe.

Autor nie ogranicza się do przedstawienia zasadniczych form organizacyjnych lekcji, ale pokazuje praktyczne zastosowanie tych form, podając konkretne przy-

kłady lekcji, przy czym widzi różne warianty konkretnego zastosowania poszczególnych form pracy (typów). I tak: przy typie I (lekcja jednofazowa) autor przewiduje 3 warianty, przy typie II (lekcja dwufazowa) — dwa warianty i przy typie III (lekcja trójfazowa) — 4 warianty. Ten podział na zasadnicze typy, typy zaś na warianty autor przedstawia równocześnie graficznie, co bardzo ułatwia orientację w tym bądź co bądź złożonym schemacie. Sądzę, że ta struktura organizacyjna stałaby się jeszcze bardziej przejrzysta, gdyby schemat był przedstawiony łącznie, w całości na jednej stronie.

Podobnie potraktowana jest sprawa nauczania trzech klas połączonych. W tym wypadku autor również widzi trzy typy lekcji, obejmujące po trzy, dwa i cztery warianty dla każdego typu.

Bez graficznego przedstawienia wywody autora byłyby trudne do objęcia przez czytelnika, tym bardziej że każdy wariant (a jest ich 18) zawiera odmienny tok lekcyjny. W toku lekcyjnym autor widzi tylko dwa ogniwa: podanie materiału i utrwalenie. Pomimo że podane przez autora szczegółowe konspekty lekcji wyjaśniają, jak lekcja przebiega, niemniej w wywodach autora odnoszących się do tego działu brak jest jasności pojęć, stąd wrażenie pewnego chaosu. Niezrozumiałe również jest, dlaczego autor tak mało miejsca przeznaczają na tzw. podanie materiału, w porównaniu z utrwaleniem. Można by wprawdzie wszystkie przytoczone przez autora warianty traktować jedynie przykładowo, autor jednak innych poza nimi nie przewiduje. Nie znaczy to, oczywiście, żebyśmy się musieli z autorem zgadzać. Moim zdaniem, należy materiał zawarty w książce zarówno wykorzystywać bezpośrednio, jak również traktować jako pewnego rodzaju bodziec i zachętę do własnych rozwiązań.

Więcej niż połowę objętości książki zajmuje dział D, w którym autor omawia wielorakie możliwości samodzielnej nauki cichej w klasach łączonych. Dział ten ma charakter przede wszystkim praktyczny i trzeba przyznać, że opracowany jest sumiennie i bardzo systematycznie. Autor kolejno rozpatruje możliwości samodzielnej nauki cichej w poszczególnych klasach w zakresie nauki czytania, pisanie, gramatyki i ortografii oraz arytmetyki. Myślę, że taki układ przekrojowy, w dodatku odnoszący się nawet do poszczególnych działów języka ojczystego, ułatwia zarówno orientację w materiale, jak i korzystanie z tego materiału bogato ilustrowanego przykładami lekcji. Trzeba również przyznać, że nazwa działu „Samodzielna nauka cicha uczniów” jest chyba w dużej mierze uzasadniona, autor bowiem podaje przykłady takich zadań na pracę cichą, przy których rozwiązywaniu uczniowie nie mogą się ograniczyć do jakichś czynności mechanicznych, przeciwnie, muszą zdobywać się na pewien wysiłek myślowy, rozumowanie i poszukiwanie. Oczywiście stopień tej samodzielności w myśleniu jest bardzo różny, niemniej założenia autora, by praca cicha uczniów była pracą samodzielną, jest w większym czy mniejszym stopniu realizowane. Jeśli się weźmie pod uwagę fakt, że niejednokrotnie tzw. zajęcia ciche sprowadzają się do mechanicznego przepisywania i obliczania „słupków”, to przykłady podane przez autora pokazują, że te trudne zagadnienia może nauczyciel rozwiązywać w sposób bardziej racjonalny i pożyteczny dla kształcenia intelektualnego uczniów.

Trzeba pamiętać, że materiał, którym operuje autor, jest oparty o programy obowiązujące w szkołach NRD. Oczywiście, nie chodzi tu tylko o treści. Jest całkiem zrozumiałe, że np. treści programowe języka ojczystego będą inne w NRD, a inne u nas, ale różnice występują także w odniesieniu do zakresu materiału programowego w poszczególnych klasach, nieraz dość znacznych (gramatyka, pisanie, arytmetyka). Zakres wiadomości w odniesieniu do całego programu stosunkowo mało się różni od naszego, przynajmniej gdy chodzi o język ojczysty i arytmetykę. Nie wszystkie przykłady można (i nie wszystkie trzeba) przenieść na grunt polski. Dobierać je należy tak, aby były zgodne z programem obowiązującym w Polsce.

Dział ostatni — E, mimo że nosi nazwę „Wskazania, jak przygotowywać lekcje w klasach łączonych” — niestety wskazań tych zawiera niewiele (cały dział zajmuje zresztą jedną tylko stronę druku).

Zalecają one jedynie, by nauczyciel przygotowując się do poszczególnych lekcji przewidywał kolejność ogniw lekcyjnych oraz by nauczyciel pogłębiał swoje doświadczenie gruntowną wiedzą teoretyczną.

Autor zaleca również, aby przy sporządzaniu szczegółowego rozkładu materiału tematy programowe rozbić na jednostki lekcyjne z oznaczeniem tematu i celu każdej lekcji. Tak pomyślany rozkład materiału był przez jakiś czas obowiązujący i u nas. Został on jednak zarzucony, i słusznie.

Czy w wyniku tej charakterystyki książka Rettkego może być pomocna w pracy nauczyciela klas łączonych u nas? Sądzę, że tak. Po pierwsze, nauczyciele klas łączonych znajdują w niej wiele przykładów organizowania toku lekcyjnego przy łączeniu zarówno dwóch, jak trzech klas, co może rozszerzyć i wzbogacić ich inwencję. Po drugie, mogą praktycznie poznać różne możliwości racjonalnego organizowania nauki cichej uczniów. Z tych więc względów byłoby pożądane, by praca w klasach łączonych stała się popularna wśród nauczycieli klas łączonych. Czytelnik polski pamiętać jednak przy tym musi, że rozwiązania zawarte w książce są tylko przykładowe i mechanicznie na grunt polski nie mogą być przenieszone. Wymagają one niejednokrotnie właściwej adaptacji.

ST. CZAJKOWSKI

ZBIGNIEW PIETRASIŃSKI: SZTUKA UCZENIA SIĘ
Warszawa 1960. Wiedza Powszechna ss. 250. Seria „Sygnały”

Książka Zbigniewa Pietrasińskiego pt. *Sztuka uczenia się* stanowi cenną pozycję biblioteki podręcznej starszego ucznia, studenta, samouka, nauczyciela szkoły średniej wszystkich typów, pracownika oświatowego oraz świadomych swych zadań wychowawczych rodziców.

Autor pod kątem postawionego problemu — jak osiągać wysoki stopień sprawności uczenia się — przedstawia tu w syntetycznym ujęciu i w przystępnej formie wyniki badań i dociekań naukowców oraz własnych przemyśleń w tej dziedzinie i daje czytelnikom zainteresowanym bezpośrednio lub pośrednio procesem uczenia się szereg wartościowych wskazań praktycznych.

Postawa refleksyjna cechuje autora we wszelkich jego rozważaniach i ujęciach. *Sztuka uczenia się* oparta jest na założeniach psychologii myślenia (Zb. Pietrasiński jest autorem książki pt. *Psychologia sprawnego myślenia*). Opiera on również swą pracę na rozległej i wnikliwej analizie różnych sytuacji uczącej się i studiującej młodzieży, co pozwala mu rozpatrywać zagadnienie uczenia się ze stanowiska psychologii, dydaktyki oraz ekonomii, techniki i higieny pracy.

W omawianej książce porusza autor dwa zasadnicze problemy. Jeden — to uczenie się z książek, a drugi — wyrabianie umiejętności i nawyków techniczno-produkcyjnych. Problemy, zdawałoby się, nie nowe. Ich rozwinięcie znaleźć można w publikacjach naukowych różnych autorów — specjalistów w dziedzinie psychologii i dydaktyki oraz technologii czy organizacji pracy. A jednak racjonalne uczenie się, oparte na założeniach naukowych, nie znajduje jeszcze pełnego odbicia w działalności szkół, w działalności uczącej się i pracującej młodzieży. Sztuka racjonalnego uczenia się jest ciągle jeszcze za mało znana, za mało spopularyzowana.

Wartość pracy Zb. Pietrasińskiego polega m. in. na tym, że popularyzuje on i uwspółcześnia problem uczenia się, że rozszerza go o nowe działy prac manualno-technicznych, które mają znaczenie nie tylko w ramach programu szkoły zawodowej, lecz również w nowym profilu ogólnokształcącej szkoły średniej przygotowującej młodzież do życia i pracy. Dodatnią stroną opracowania autora jest również i to, że nie daje on czytelnikowi gotowych, szablonowych rozwiązań, lecz zmusza go do myślenia, do indywidualizowania sposobów uczenia się w zależności od rodzaju wykonywanej pracy, od poziomu wiedzy i od doświadczeń studenta itp.

Zewnętrzny wyrazem tego stanowiska są zamieszczone przez autora „zadania”, tak skonstruowane, że rozwiązując je studiujący może sprawdzić „na sobie” słuszność zawartych w recenzowanej książce twierdzeń i w ramach ogólnych wskazań wytyczyć sobie własną drogę postępowania.

W rozdziale pt. *Uczenie się z książki* omawia Zb. Pietrasiński sprawy zapamiętywania pojedynczych informacji, przyswajania sobie treści podręczników i książek z różnych dziedzin wiedzy, a ponadto problem uczenia się języków obcych. Wszędzie położony jest nacisk na rozumienie oraz intelektualne opracowanie tekstu, które stanowią warunek szybkiego i trwałego zapamiętania oraz operatywnego posługiwania się zdobytą wiedzą. Słusznie zastrzega się autor przed przesadnym stosowaniem metody sensownych skojarzeń przy uczeniu się nazw, liczb, nazwisk itp., które prowadzić może do sztuczności i pomyłek. Interesujące są rozważania autora na temat biernego opanowania języka obcego przy zastosowaniu celowych, ekonomicznych, a zarazem skutecznych metod pracy. Omawiając problem czynnego opanowania języka autor podkreśla konieczność wykorzystania w procesie uczenia się nowoczesnych urządzeń technicznych, takich, jak magnetofon, lingwafon czy radio. Jest to postulat aktualny i słuszny, a nie zawsze jeszcze brany pod uwagę przy doborze sposobów i środków utrwalania nawyków wymowy. W tym samym rozdziale omawia autor również zracjonalizowane sposoby kontroli wiedzy ucznia i studenta przy użyciu prostych maszyn, które stosuje się obecnie za granicą. Trzeba by sprawdzić wartość tych urządzeń w warunkach pracy naszych uczelni i, o ile okażą się skuteczne, próbować wprowadzać je tam, gdzie mogą znaleźć szersze zastosowanie.

Ciekawe są ponadto uwagi autora dotyczące zwiększenia tempa czytania, umiejętności szybkiego przeglądania książek, prowadzenia oszczędnych notatek, posługiwania się słownikiem itp.

W rozdziałach pt. *Opanowanie nawyków* oraz *Wyrabianie twórczego stosunku do pracy i zdolności twórczych* przedstawia autor problem wyrabiania i utrwalania nawyków techniczno-produkcyjnych. W oparciu o badania naukowe omawia znaczenie dobrego instruktażu i pokazu w kształtowaniu nawyków i podkreśla rolę filmu instruktażowego w opanowywaniu bardziej skomplikowanych sprawności. Dużo miejsca poświęca tu autor naukowej analizie celowości, koordynacji ruchów i napięć mięśniowych oraz innych warunków wpływających na dobre, oszczędne i skuteczne wykonywanie pracy, powołując się przy tym na doświadczenia szkoleniowe i produkcyjne Związku Radzieckiego, Anglii oraz niektórych zakładów pracy w Polsce. Przytacza również wyniki badań własnych prowadzonych na uczniach klasy VII szkoły podstawowej, które wykazały, że młodzież wykonywająca kilkakrotnie te same czynności manualno-techniczne wykazuje wyraźną tendencję do usprawnienia metod pracy. W związku z tym omawia autor znaczenie ćwiczeń, kontroli oraz samokontroli przebiegu i wyników pracy oraz możliwości i zakresu przenieszenia się wprawy. Niezbędnym — zdaniem autora — warunkiem zdobywania umiejętności technicznych i zawodowych jest rozwijanie w sobie i pogłębianie refleksyjnego stosunku do wykonywanej pracy, rozwijanie twórczej inicjatywy w rozwiązywaniu zagadnień technicznych, kształcenie myślenia technicznego oraz twór-

czych uzdolnień. Autor przeciwstawia się tradycyjnym sposobom nauczania i uczenia się młodzieży w szkole zawodowej. Podaje przykładowo typy zadań, które rozwijają samodzielność myślenia i działania technicznego.

Przedstawione powyżej rozważania autora są szczególnie ważne przy nauce zawodu. Nauczyciele zawodu, instruktorzy oraz uczniowie szkół zawodowych znajdują tu szereg cennych wskazówek dotyczących racjonalizacji pracy. Przydadzą się one również nauczycielom i uczniom szkół średnich ogólnokształcących, w których programie nauczania w ramach przygotowania młodzieży do życia i pracy przewidziane są prace ręczne, a w programie liceów pedagogicznych — zajęcia praktyczne.

Pozornie wydawałoby się, że poszczególne działy książki, a w szczególności rozdział ostatni, pt. *Zdobywanie mądrości*, są ze sobą luźno związane. Uważny jednak czytelnik, śledząc dokładnie tok rozumowania autora, dochodzi do przekonania, że uczenie się to nie tylko zdobywanie zasobu wiadomości, osiągnięcie sprawności w pracy umysłowej, opanowanie nawyków i umiejętności technicznych, refleksyjny i twórczy stosunek do wiedzy i pracy, lecz również i przede wszystkim mądrość życiowa człowieka, którą zdobywa się w toku doświadczeń osobistych na tle współżycia człowieka z innymi ludźmi, a która w rezultacie daje człowiekowi możliwość „wykorzystania (w wieku mózgow elektronowych) potencjalnych, olbrzymich możliwości umysłu do kierowania własnymi sprawami w sposób pomnażający szczęście osobiste i społeczeństwa”. Wydaje się, że gdyby książka nie ujmowała tak szeroko problemów uczenia się, jak je ujmuje, nie byłaby pełna ze stanowiska potrzeb zadań człowieka współczesnego.

Ostatnią część książki zajmuje słowniczek terminów pomocniczych do nauki sprawnego myślenia i działania. Zawiera on wyjątki z opracowań różnych autorów oddające treść i istotę takich pojęć, jak: „autorytet”, „kierownictwo”, „naukowa organizacja”, „prawda”, „błędy rozumowania”, „samokształcenie”, „samokontrola” i wiele innych, które stanowią — zgodnie z intencją autora — „zbiór tematów oraz podniet do myślenia, obserwowania i uczenia się” i które ułatwiają rozumienie oraz celowe posługiwanie się terminami związanymi z pracą umysłową i fizyczną.

Książka Zb. Pietrasińskiego może oddać dużą pomoc w organizowaniu procesów uczenia się. Powinien ją przeczytać każdy student i starszy uczeń szkoły średniej, by uniknąć niepotrzebnej straty czasu przy organizowaniu powtórek, przygotowywaniu się do egzaminów i prac dyplomowych oraz by ograniczyć do minimum przejawy niepowodzeń w nauce wynikłe na skutek zastosowania błędnych metod pracy. Z jej treścią powinien zapoznać się również nauczyciel i wykładowca każdej szkoły młodzieżowej, by móc świadomie pokierować procesem uczenia się ucznia w szkole i w domu oraz wdrażać go stopniowo do pracy samokształceniowej. Dotyczy to w szczególności nauczycieli i wykładowców zakładów kształcenia nauczycieli, których zadaniem jest tak ukształtować osobowość przyszłego nauczyciela, by chciał on i umiał stale pracować nad sobą, pogłębiać wiedzę teoretyczną i zawodową oraz sprawności manualno-techniczne potrzebne w życiu i pracy. Książka Zb. Pietrasińskiego może być również wykorzystana z dużym pożytkiem w akcji pedagogizacji rodziców w szkole, w ramach działalności uniwersytetów dla rodziców oraz innych form zorganizowanego dokształcania rodziców prowadzonych przez instytucje społeczno-oświatowe. O ile bowiem dysponujemy już stosunkowo dużą ilością prac dotyczących dydaktycznych i metodycznych czynności nauczyciela, o tyle ciągle jeszcze mało mówi się i pisze na temat czynności samego ucznia i studenta, na temat samokształcenia młodzieży.

EDGAR G. JOHNSTON, MILDRED PETERS, WILLIAM EVRAIFF:
THE ROLE OF THE TEACHER IN GUIDANCE
New Jersey 1959 Prentice — Hill ss. 276

O ile obiektywistyczne kierunki dydaktyczne kładą nacisk przede wszystkim na dobre przygotowanie rzeczowe nauczyciela, o tyle kierunki subiektywistyczne wysuwają na czoło przygotowanie psychologiczne¹. Wyrazem tendencji subiektywistycznych jest też wyżej wymieniona książka trzech autorów amerykańskich, profesorów uniwersyteckich, którzy jednak karierę pedagogiczną rozpoczęli w szkole. Johnston zaczął pracę nauczycielską w szkole w wiejskiej jednoklasówce, Peters jako nauczyciel szkoły elementarnej, Evraiff pracował w placówkach wychowania pozaszkolnego.

Książka jest poświęcona zagadnieniom kierowania przez nauczyciela procesem nauczania i wychowania, a przeznaczona jest dla początkujących nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. Opracowanie jest popularne, bogato ilustrowane przykładami z praktyki, jednak oparte o wyniki współczesnych amerykańskich badań psycho- i socjopedagogicznych. Autorzy omówili stosunek nauczyciela do ucznia, do zespołów uczniowskich, do zespołów wychowawców oraz zagadnienie samooceny wyników wychowania przez samego nauczyciela.

Według autorów, wyniki nauczania są zależne od nagromadzonych doświadczeń ucznia oraz od wpływów środowiska. Nauczyciel spełnia ogromną rolę w bogaceniu tych doświadczeń oraz w przychylnym nastawieniu środowiska społecznego do zadań ucznia. Uczniowie mają wprawdzie wspólne potrzeby i wspólne zadania do wykonania, jednak ich proces uczenia się przebiega indywidualnie. Nauczyciel, kierując uczeniem się uczniów, poznaje indywidualne odchylenia od ustalonej dla klasy normy i stara się dociec przyczyny odchylenia. Zastanawia się, czy zachowanie się ucznia jest reakcją na określoną sytuację, czy jest rezultatem błędnych oddziaływań wychowawczych, czy jest wynikiem mechanizmu obronnego, i zmierza do przywrócenia utraconej równowagi. Poznanie przyczyn odchylenia od normy pozwoli nauczycielowi na zorganizowanie takich sytuacji w środowisku, które umożliwiłyby dziecku działanie zapewniające mu najpomyślniejszy rozwój. Takie działanie nauczyciela wpływa nie tylko na dziecko, ale i na przekształcenie własnej jego osobowości. Nauczyciel działając skutecznie, staje się coraz lepszym wychowawcą i coraz lepiej umie dobierać właściwe środki wobec poszczególnych uczniów.

Poznanie przyczyn budzącego niepokój zachowania się ucznia nie jest łatwe, ponieważ nauczyciel obserwuje pewne zewnętrzne objawy. Autorzy przestrzegają nauczyciela przed stosowaniem testów, ponieważ z łatwością może on stosować inne metody poznania uczniów, a mianowicie obserwację ciągłą, prowadzenie dziennika obserwacji, pisanie wypracowań wolnych na tematy osobiste w rodzaju: „Moi koledzy”, „Moja rodzina”, „Zawód, który pragnę obrać”, śledzenie zainteresowań szkolnych i pozaszkolnych dzieci, badanie dokumentacji szkolnej. Nauczyciel musi też stale poszerzać i pogłębiać swe wykształcenie psychologiczne, by właściwie interpretować materiały uzyskane przy pomocy wyżej wymienionych metod. Poznanie, tą drogą uzyskane, nauczyciel wykorzysta praktycznie, udzielając uczniom rad, jak postępować. Rady te będą skuteczne wtedy, kiedy między nauczycielem a uczniem wytworzy się stosunek wzajemnej życzliwości.

Obok poszczególnych uczniów nauczyciel winien również poznać klasę jako określony zespół. Nie jest ona jednolitą ani zwartą całością. Występują w niej różne grupy uczniowskie pozostające do siebie i nauczyciela w różnych stosunkach. Nie

¹ Dr Edward Claparède: *Wychowanie funkcjonalne*. Lwów—Warszawa (1933) Książnica-Atlas s. 198.

zawsze przodownik wyznaczony przez nauczyciela jest uznanym przez zespół przywódcą. W każdym zespole obok przywódcy można wyróżnić zwolenników i członków izolowanych i nie uznanych. Nauczyciel musi sobie zdawać sprawę z tych zależności hierarchicznych, w czym pomogą mu metody socjometryczne. Obok znanych i u nas metod autorzy omawiają tzw. skalę akceptacji społecznej (Ohio Social Acceptance Scale). Na wykazie imiennym klasy uczniowie przy każdym nazwisku zapisują numer jednej z następujących odpowiedzi: 1) mój najlepszy przyjaciel, 2) mój przyjaciel, 3) nie jest wprawdzie moim przyjacielem, ale jest dobrym kolegą, 4) mało go znam, 5) nie zajmuję się nim, 6) nie lubię go.

Poznanie samorzutnie tworzących się grup pomoże nauczycielowi pracę lekcyjną organizować w małych zespołach. Pozwoli też na zastanowienie się, w jaki sposób uczniów izolowanych wprowadzić do zespołu. Uda się to wtedy, kiedy w klasie wytworzy się atmosfera wzajemnego zainteresowania się sobą, zrozumienia się wzajemnego, przyjmowania z życzliwością uwag o własnych błędach.

Wiedzę o uczniach i zespołach wychowawca klasy wykorzysta współpracując z nauczycielami uczącymi w klasie. Przyda mu się ona też przy planowaniu pracy w klasie. Kierownicza rola nauczyciela wyraża się poza tym w organizowaniu współpracy z rodzicami, którzy muszą znać cele wychowawcze szkoły i współdziałać z nią w ich realizowaniu oraz w organizowaniu współpracy z różnymi władzami lokalnymi. Nauczyciel musi poznawać środowisko i jego kulturę, by uczynić je przedmiotem swego programu wychowawczego. Nauczyciel odgrywa w środowisku podwójną rolę: pełni zawód publiczny, a równocześnie żyje w nim jako osoba prywatna. Dzięki temu staje się czuły na potrzeby środowiska. Im bardziej wnika w jego potrzeby, tym bardziej pobudzona zostaje jego pomysłowość wychowawcza.

Nauczyciel musi poza tym wypracować sobie umiejętności oceny wyników własnej pracy. Kryteriami tej oceny będą, z jednej strony, programy i plan wychowawczy szkoły, z drugiej, codzienne kontakty z uczniami i osiągnięcia cząstkowe. Dzięki samoocenie uzyskuje on wgląd w sytuacje wychowawcze, co ma wpływ na podnoszenie jego kwalifikacji zawodowych. Dalszymi środkami doskonalenia — to dzielenie się swym doświadczeniem na konferencjach nauczycielskich, własne publikacje w prasie pedagogicznej i dalsze studia.

Książka zawiera wiele cennych wskazań, które z powodzeniem mogą i u nas znaleźć zastosowanie. Bliskie nam jest stwierdzenie autorów, że nauczyciel doskonalili się w miarę tego, jak działała w klasie i w środowisku, oraz odrzucenie teorii wrodzonego talentu pedagogicznego. Jednostronnością książki, wypływającą z subiektywistycznego stanowiska jej autorów, jest jednak to, że kierowanie pojmuje tylko jako organizację indywidualnego wzrostu ucznia i jako służenie mu radą w sprawach jego przystosowania społecznego. Praca nauczyciela nie ogranicza się wszakże do tej roli. Nauczyciel kieruje poza tym procesem kształcenia, wdraża ucznia do metod samodzielnej pracy, rozwija jego myślenie, służy mu poradą w sprawach nauki, pracuje nad kształtowaniem jego światopoglądu. Jeśli ma się dobrze wywiązać z tej roli, nie wystarcza, by dokształcał się jedynie w dziedzinie psychologii — musi w zakresie nauczanego przedmiotu utrzymać się na poziomie współczesnej nauki. Ta jego rola jest szczególnie ważna na poziomie klas wyższych, ważna jest też w epoce dzisiejszej, kiedy nauka czyni tak szybkie postępy, że dyplomy szkolne szybko się dezaktualizują. System doskonalenia nauczycieli musi zatem zrećznie wiązać aktualizowanie merytorycznej wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu z podnoszeniem sprawności dydaktycznej i wychowawczej w oparciu o postępującą wiedzę pedagogiczną.

Z POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Ożywia się, w związku z dyskutowaną i zapowiadaną reformą szkolnictwa, zainteresowanie programem i podręcznikiem. Widomym znakiem tego są artykuły w „Kwartalniku Historycznym”, „Nowej Szkole”, „Wiadomościach Historycznych”. Najbardziej chyba rewelacyjny jest artykuł prof. Steinhausa i dlatego od niego zaczniemy niniejszą relację.

KLASY BEZ MATEMATYKI

Prof. Hugo Steinhaus (*Kilka uwag o reformie programu matematyki w szkole ogólnie kształcącej* — „Nowa Szkoła” nr 12) wypowiada myśli, które potraktowane poważnie mogą uzdrowić w znacznej mierze budowane na fikcjach i ciągle zmieniające się założenia i wytyczne.

Pierwszym twierdzeniem, na które zwrócę uwagę, jest sprawa zmian programu. Autor twierdzi: „...jedną z głównych zalet programu jest długowieczność”. Zasadniczo teza ta jest słuszna, jakkolwiek autor pominął całkowicie sprawę jakości samego programu.

Czy każdy program powinien być długowieczny? Rzecz jasna, że takim może być tylko program dobry, dostosowany do potrzeb rzeczywistości dzisiejszej i rozwijającej się przyszłości.

Autor odnosi się całkowicie negatywnie do modernizacji programu matematyki w szkole średniej. Uzasadnia to możliwościami ucznia w zakresie rozumienia matematyki: „Cztery mądrości, a mianowicie: Równania drugiego stopnia, twierdzenie Pitagorasa, elementy trygonometrii i logarytmy, wydają się nieosiągalnymi szczytami dla większości uczniów szkoły ogólnej i żadne chwytły pedagogiczne i dydaktyczne nic na to nie poradzą. Trzeba spojrzeć prawdzie prosto w oczy: co najwyżej 20% uczniów zdoła zrozumieć coś więcej niż elementy arytmetyki kupieckiej... O jakich uczniach mowa? O uczniach od 0—100 lat!”

Uzasadniając to prof. Steinhaus tak w dalszym ciągu twierdzi: „Zdolność do matematyki jest przywilejem mniejszości, tak samo jak talent malarski, który podziwiamy u niektórych dzieci, jak zdolności językowe, jak muzykalność i wiele innych darów, z którymi — lub bez których — przychodzimy na świat”. Autor zastrzega się, że to, o czym mówi, nie odnosi się do elementarnych operacji rachunkowych, bo tych znaczna większość ludzi może się łatwo nauczyć. „Toteż — twierdzi — można żądać od wszystkich dzieci, żeby po ukończeniu siedmioklasowej szkoły powszechnej umiały tyle arytmetyki, ile umie konduktor obliczający należność za bilet lub urzędniczka pocztowa dopisująca procenty do książeczek PKO”. Wymagania, jak widać, niewielkie i chyba trudno byłoby się zgodzić na tak minimalistyczny program w szkole podstawowej, szczególnie po jej zreformowaniu do 8 czy 9 klas. Niezależnie od tego zastrzeżenia, głos prof. Steinhausa wydaje się głosem uczonego matematyka, który nie patrzy na program i możliwości ucznia poprzez okulary fikcji, „powinności”, założeń czy wytycznych, lecz przymierza zadanie do faktów i chce zbliżyć do nich tak ważny, a jednocześnie trudny przedmiot, jakim jest matematyka. Na podstawie obserwacji faktów dochodzi do wniosku, że „uczenie się matematyki powinno być przywilejem, a nie przymusem”. Przywilej ten ma przypaść tym, którzy mogą i chcą się uczyć matematyki. Stąd prosta droga do projektu zróżnicowania nauczania w klasach licealnych na klasy

z matematyką i klasy bez matematyki. „Po ukończeniu siedmioklasowej szkoły podstawowej uczniowie sami wybiorą M lub N. Typ N będzie się różnił od M także i tym, że godziny zaoszczędzone przez skasowanie matematyki zostaną poświęcone pogłębieniu wykształcenia humanistycznego”.

Wiele jeszcze innych cennych myśli zawarł w swym artykule prof. Steinhaus. Zainteresowani, przeczytajają całość i przemyślą wszystko zgodnie z celem, który przyświecał autorowi przy formułowaniu swego rewelacyjnego projektu: trzeba spojrzeć prawdzie w oczy!

Na tle projektu prof. Steinhausa warto by przedyskutować problem innych przedmiotów nauczania, i to nie tylko w zakresie klas licealnych. Czy wszystko, co jest w programie klas I—VII, jest potrzebne i dostosowane do możliwości dzieci. Gdyby artykuł prof. Steinhausa stał się zaczynem głębszych i odważnych przemyśleń, byłoby to bardzo korzystne. I dlatego z przyjemnością notujemy artykuł znakomitego naszego matematyka, który właśnie jako matematyk odważył się zaprojektować klasy bez matematyki.

PROBLEM PODRĘCZNIKA

Komisja Edukacji Narodowej w obwieszczeniu w sprawie książek elementarnych takie nakreśliła wymagania dydaktyczne:

„Aby nigdy nie zapomnieć w pisaniu Ksiąg Elementarnych, iż się robią dla dzieci, dla młodzieży, dla początkujących, iż wszystko stosowane ma być do ich pojętności, że dzieła Elementarne możności, powodom natury podlegać powinny, a nie naturę myślom i sposobom piszącego poddawać... Ze' za tym wiele w początkowych Książkach ma być opuszczone, wiele na dalszy czas i doświadczenie odłożone...”

Cytując te słowa T. Słowikowski i St. Wróbel („W sprawie podręczników do nauczania historii raz jeszcze” — „Kwartalnik Historyczny” 1960, nr 2) twierdzą, iż w sprawie dostępności podręcznika niewiele się zmieniło od czasu KEN. Analizując nowe podręczniki historii autorzy dostrzegają pewne osiągnięcia, jakkolwiek optymizm góruje u autorów nad krytycyzmem. Jeśli za kryteria doboru materiału podręcznikowego uznają oni kryteria naukowe, dydaktyczne i społeczne, to na pewno optymizm każe im zamknąć oczy na stronę dydaktyczną. Widać to wyraźnie, gdy akceptują na przykład wszystkie ilustracje w podręczniku dla klasy IV. Tymczasem jest rzeczą pewną, iż dobór ilustracji jest mało precyzyjny, większość nie wiąże się z tekstem itd.

Podobny optymizm jest widoczny w artykule St. Wróbla (*Podręczniki do nauczania historii w szkole podstawowej* — „Wiadomości Historyczne” nr 5/6, 1960), jak również w artykule C. Petrykowskiej o podręcznikach dla techników zawodowych w tymże numerze *Wiadomości Historycznych*. Dominuje analiza krytyczna z akceptowaniem koncepcji i wytknięciem stron ujemnych, nie ma natomiast w żadnym z wymienionych artykułów tego, co nazwać by można wielkim problemem współczesnego podręcznika. W dobie, kiedy pomocami stają się audycje radiowe, magnetofon, kiedy do szkół wkracza już telewizja — podręcznik nie może być robiony na miarę KEN czy Lelewela. Musimy już widzieć, korzystając na razie z dotychczasowych, podręczniki przyszłości, na pewno inne niż wczorajsze, na pewno zbudowane na odmiennych zasadach. Słuszne stwierdzenie T. Słowikowskiego i St. Wróbla, iż niewiele się zmieniło w podręcznikach od czasu KEN, trzeba odnieść do całości problemu podręcznikowego.

Cykl artykułów o podręcznikach jest znakomitym przeglądem problematyki metodycznej, podsumowującym niejako osiągnięcia lat ubiegłych. Oczekiwac teraz będziemy rozszerzenia treści dyskusji do podręcznika w ogóle, z położeniem nacisku na podręcznik dnia jutrzejszego.

PROGRAMY A WYMAGANIA NOWOCZESNEJ SZKOŁY

Na łamach „Chowanny” (nr 9) Szymon Kędryna ogłosił wyniki ankiety, przeprowadzonej wśród kierowników szkół województwa katowickiego. Odpowiedź na ankietę, rozpisaną przez Komitet Wojewódzki PZPR, nadeszło 1547 kierowników i dyrektorów różnych typów szkół. Wśród pytań było jedno na temat programów: „Czy nasze dotychczasowe metody nauczania, a także programy i atmosfera w szkołach, odpowiadają w pełni wymogom nowoczesnej, socjalistycznej szkoły? Jakie braki uważacie za główne? Jak należałoby je, Waszym zdaniem, usunąć?” Wypowiedzi na ten temat są bardzo interesujące i obszerne, trudno je więc streścić.

Wskazę jedynie kilka bardziej charakterystycznych opinii. W wielu ankietach podkreślono, że obecne programy nie dają dzieciom i młodzieży tej wiedzy, która jest najbardziej potrzebna obywatelowi państwa socjalistycznego, wiele jest materiału nieprzydatnego w życiu praktycznym. W dużej części ankiet wysunięto zarzut, że dotychczasowe treści tylko w nieznacznym stopniu pozwalają uczniowi zorientować się w złożonych zjawiskach społecznych obecnej doby, rozumieć postęp techniczny w zakresie nauk przyrodniczych. Zadania w stosunku do programów są następujące: usunąć tematy zbyt trudne, wprowadzić aktualne zagadnienia, odtężyć program, sprecyzować sens i kierunek politechnizacji, wzbogacić treści kształtujące problematykę moralną i estetyczną, zreferować system kształcenia kadr, stworzyć w szkołach gabinety, pracownie, warsztaty, biblioteki, które ułatwią realizację programu.

Kierownicy szkół ocenili również podręczniki. Uznali je za zbyt obszerne, pisane językiem za trudnym, nie skorelowane z programem nauczania, a treści wychowawcze za jałowe, sztuczne i nieatrakcyjne.

Ankieta jest, jak z tej krótkiej notatki widać, interesująco pomyślana, opracowanie zaś wnosi cenny materiał do problematyki nowoczesnego wychowania. Szkoda tylko, że w takich konkretnych sprawach, jak programy i podręczniki, nie sprecyzowano ani w ankiecie, ani w jej opracowaniu, o które klasy i jakie podręczniki chodzi.

Nie wiemy, które podręczniki są zbyt trudne, w których brak ilustracji itd. Zbyt wielka generalizacja utrudnia wyciągnięcie trafnych wniosków.

S. NOWACZYK
Toruń

SOVETSKAJA PEDAGOGIKA — ŠKOŁA I PROIZVODSTVO

Łączenie nauczania przedmiotów ogólnokształcących z pracą produkcyjną uczniów oraz nauczaniem elementów techniki w szkole ogólnokształcącej powoduje pojawienie się nowych problemów pedagogicznych. Jednym z ważnych problemów rodzących się na tle nowych zadań szkoły ogólnokształcącej jest problem rozwoju u młodzieży twórczych uzdolnień i zamiłowań w dziedzinie techniki. Samodzielna i twórcza działalność uczniów przy wykonywaniu różnych prac technicznych jest bowiem nie tylko czynnikiem wpływającym dodatnio na trwałość i głębokość przyswojenia wiedzy teoretycznej, stanowi bodziec do pogłębienia wiedzy zdobywanej w szkole, ale wpływa również na ukształtowanie takich cech działalności, które będą potrzebne twórczemu pracownikowi różnych dziedzin pracy produkcyjnej.

Numer 12/1960 r. „Sowieckoj Pedagogiki” zawiera artykuł B. Wojciechowskiego *Rozwój twórczych zainteresowań uczniów*¹.

Autor — pracownik średniej szkoły ogólnokształcącej nr 145 w Moskwie — na podstawie swych doświadczeń i prób daje szczegółowy opis metod i sposobów rozwijania zainteresowań uczniów twórczą pracą w dziedzinie techniki.

Twórczą pracę uczniów autor sprowadza przede wszystkim do „rozumnego i racjonalnego zastosowania tego, co jest wiadome”².

Jednym ze sposobów pobudzania zainteresowań uczniów twórczą działalnością w dziedzinie techniki jest według B. Wojciechowskiego postawienie przed uczniami zadania praktycznego, którego rozwiązanie wymaga nie tylko operowania poznanymi formułami fizycznymi, lecz także wywoła zainteresowanie nowymi sposobami jego rozwiązania. Na przykład dając uczniom zadanie określenia miejsca zwarcia linii telefonicznej wywołuje się zainteresowanie nowymi metodami technicznymi wykrywania uszkodzeń przewodów telefonicznych.

W rozwoju tego rodzaju zainteresowań autor przypisuje dużą rolę manipulacjom wykonywanym na przyrządach i modelach. W ten sposób pedagog „kładzie pomost” między słowami a konkretną rzeczywistością. W toku manipulowania bowiem powstaje szereg kwestii, na które uczeń szuka odpowiedzi w teorii.

Uczniów pociąga praca nad konstruowaniem modeli, w czasie której mogą wnieść coś swojego, nowego. Można tu zastosować następującą metodę:

Nauczyciel wyjaśnia zasadę działania nowego urządzenia, a następnie daje zadanie porównania działania urządzeń podobnych oraz poszukiwania zasady, na której oparte jest działanie tych urządzeń, i wyprowadzenie wniosków o ogólnych cechach konstrukcji omawianych urządzeń.

Ważnymi cechami pracy uczniów przy konstruowaniu, a zwłaszcza przy „dostrajaniu” technicznych urządzeń jest „smykalka” i „uzdolnienia poszukiwawcze”³. Autor dla kształtowania tych cech zaleca stosowanie badania przyczyn uszkodzenia urządzeń technicznych lub wadliwego ich działania (np. badanie przyczyny otrzymania mieszanek wybuchającej przy elektrolizie zakwaszonej wody za pomocą prądu zmiennego).

Historia techniki, a także spotkania z konstruktorami stanowią również bodziec wywołujący twórcze zainteresowania.

Autor cytując W. Popowa „ten, kto wykonał przyrząd samodzielnie, czuje się gospodarzem, a kto posługuje się gotowym, czuje się tak, jak mieszkaniec w cudzym domu” — stwierdza, że konstruowanie przyrządów, modeli prowadzi do pogłębienia wiedzy teoretycznej, sprzyja ogólnemu rozwojowi wychowanków i utrwaleniu zdobytej wiedzy, ponieważ podbudowuje ją umiejętnościami praktycznymi.

Działalność ucznia w czasie konstruowania przyrządów wymaga kompleksowego posługiwania się wiedzą z różnych dziedzin nauki, co wpływa nie tylko na kształtowanie zaufania do własnych sił, lecz przerzuca także pomost między wiedzą teoretyczną a działalnością praktyczną i produkcyjną.

W treści zadań wymagających twórczego podejścia, mimo ich różnic, są wspólne elementy mające wartości kształcące; do nich zalicza autor dobieranie i analizowanie materiału, ustawienie przyrządów, posługiwanie się literaturą techniczną, rysunkami technicznymi. Opanowując nawyki posługiwania się narzędziami i instrumentami, uczniowie uczą się także montowania, usuwania uszkodzeń, jasnego opisu przyrządu i wyjaśnienia jego działania. Autor wyróżnia następujące elementy pracy przy wykonywaniu przyrządów lub modeli demonstracyjnych, a więc badanie

¹ B. T. Wojciechowski: *Razwitiye tvorčeskich interesov učaščichsia*, Sov. Ped. 1960 nr 12.

² Tamże, s. 36.

³ W oryginale „nachodčivost”.

zasady działania danego urządzenia, wybór i rysunek schematu, dobór materiału i technologii obróbki, wykonywanie montażu, ustawienie przyrządu do demonstracji, wykonywanie dokumentacji technicznej i wyjaśnienie działania przyrządu.

W zależności od zadania nauczyciel powinien podać uczniom odpowiednią literaturę, która jednak nie da gotowego rozwiązania, lecz wskaże jedynie drogę prowadzącą do rozwiązania zadania. Aby rozwiązać zadanie, uczeń winien samodzielnie przemyśleć wszystkie detale konstrukcji, „wykreślić” w głowie jej kontury, zastanowić się, czy w niej zrealizowane zostały wszystkie wymagania techniczne.

Ocena konstrukcji stanowi moment, w którym nauczyciel ma możliwość wskazania uczniom na analogiczne rozwiązania, porównać konstrukcję ucznia z rozwiązaniami spotykanymi w fabrykach, laboratoriach itp.

B. Wojciechowski podkreśla, że nauczyciel winien na wszystkich etapach wykonywania pracy śledzić rozwój myślenia ucznia, aby w odpowiednim momencie mógł mu pomóc, gdy natknie się na zbyt duże trudności.

Wykonywania modeli nie należy rozpatrywać jako celu samego w sobie. Z pedagogicznego punktu widzenia ważne są wiadomości, umiejętności i nawyki, które uczeń przyswaja w procesie swojej twórczej pracy. Dlatego zadania indywidualne powinny być związane z treścią programu fizyki, rozszerzać winny wiadomości o podstawach współczesnego przemysłu. Tematyka zadań powinna być tak dobrana, aby wykonywanie modeli można było komplikować w starszych klasach, wykorzystując nowe wiadomości, które uczeń zdobędzie. W procesie twórczej działalności uczniów w dziedzinie techniki nie należy przeciążać ich dodatkowymi wiadomościami teoretycznymi, wiedzie to bowiem do pogorszenia twórczego charakteru pracy. Autor ostrzega także przed jednostronnym kierunkowaniem tej pracy, twierdząc, że stanowi to przeszkodę w rozwoju twórczych uzdolnień uczniów.

O rozwoju twórczych uzdolnień uczniów pisze w numerze 12 „Szkoły i Proizvodstva” M. J. Syreckij w artykule na temat *Rozwój twórczych uzdolnień u uczniów w czasie pracy w warsztatach szkolnych*⁴.

Autor zwraca uwagę, że zajęcia w warsztatach szkolnych nie zawsze stanowią bodziec dla zdobywania wiadomości.

Bywa tak, że uczniowie wykonują pracę, bo otrzymali polecenie ją wykonać, nie znając jej celu. To osłabia zainteresowanie pracą u uczniów, nie posiada ona wtedy wartości poznawczych, nie pobudza uczniów do poszukiwania rozwiązań teoretycznych.

Autor przeprowadził eksperyment w klasach VII szkoły ogólnokształcącej, w celu wykazania wartości kształcących zajęć w warsztacie szkolnym.

W klasie eksperymentalnej uczniowie systematycznie analizowali przedmioty, które mieli wykonywać, narzędzia, poszczególne operacje, z punktu widzenia wykorzystania praw fizyki. Uczniowie klasy kontrolnej nie przeprowadzili tej analizy, natomiast wykonywali te same przedmioty, które wykonywała klasa eksperymentalna.

Zarówno w klasie eksperymentalnej, jak i kontrolnej uczniowie wykonywali taborety dla przedszkola. W toku tej pracy prowadzonej metodą potokową okazało się, że powstaje wiele braków wywołanych niedokładnością obróbki. W czasie zajęć w klasie eksperymentalnej i kontrolnej przeprowadzono pogadanki o różnych narzędziach ułatwiających obróbkę (szablony, prowadnice, kłamy itp.). Po pogadance dano uczniom zadanie obmyślenia i zaprojektowania urządzeń, które ułatwiłyby wykonywanie detali stolka. Okazało się, że w klasie eksperymentalnej uczniowie dali więcej projektów niż w klasie kontrolnej.

⁴ M. J. Syreckij — *Rozvitije tvorčeskich sposobnostej u učaščichsia vo-vremia raboty ich w učebnoj masterskoj*. Škola i Proizvodstvo 1960 nr 12.

Projekty usprawnień opracowane przez klasę eksperymentalną miały większą praktyczną przydatność niż projekty klasy kontrolnej, a w wielu wypadkach pozwalały na uniknięcie dokonywania pomiarów w toku obróbki materiału. Projekty klasy eksperymentalnej świadczyły o tym, że uczniowie opierali się przy ich opracowywaniu na wiadomościach z geometrii zdobywanych w szkole.

Obserwacja pracy uczniów w klasie eksperymentalnej wskazała także inne interesujące zjawiska. Okazało się, że uczniowie nie tylko lepiej utrwalili swą wiedzę, lecz także występowało u nich dążenie do pogłębiania jej. Taka postawa była wywołana powiązaniem przez nauczyciela wiedzy zdobywanej na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących z działalnością techniczną.

W tymże numerze „Szkoły i Próżniactwa” zamieszczony został artykuł S. E. Matuszki *Kształcenie kultury pracy w warsztatach szkolnych*⁵. Autor widzi konieczność uczenia samodzielnego stosowania w działalności praktycznej wiedzy teoretycznej jako jeden z elementów kształcenia kultury pracy.

Autor zwraca uwagę na rolę instruktażu w rozwijaniu samodzielności działania technicznego, a zwłaszcza w kształtowaniu działania opartego na wiedzy teoretycznej.

S. SŁOMKIEWICZ

Z DYSKUSJI NAD REORGANIZACJĄ SZKOLNICTWA W NIEMIECKIEJ REPUBLICIE FEDERALNEJ

(na podstawie *Berufspädagogische Zeitschrift*, 1960 nr 8)

Pod koniec kwietnia Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL) zorganizował w Bremen kongres nauczycieli i wychowawców pod hasłem „Człowiek w państwie przyszłości”. Przedyskutowano na nim m. in. referat pt. *Kształcenie ludzi a planowanie szkolne*. Pod obrady poddano także projekt planu reorganizacji szkolnictwa opracowany przez Związek, tzw. „Bremen-Plan”. Podstawę do opracowania planu, jak wyjaśnił przewodniczący Związku prof. Rodenstein, dał kongres w Monachium w 1958 r. Kongres ten doszedł do przekonania, iż zadania, jakie stawia szkolnictwu nowoczesne społeczeństwo, mogą być wykonane tylko w oparciu o długofalowe planowanie i przy dużym nakładzie środków materialnych. Kongres polecił więc zarządowi Związku: 1) opracowanie długofalowego planu reorganizacji wychowania i szkolnictwa odpowiadającego dzisiejszemu czasom; 2) współdziałanie ze wszystkimi czynnikami zainteresowanymi tym problemem.

Za palące zadania długofalowego planu uznano: 1) zaspokojenie potrzeb lokalowych we wszystkich gałęziach szkolnictwa i wychowania; 2) usunięcie wszystkich przeszkód utrudniających podniesienie uzdolnień ludzi żyjących w mieście i na wsi; 3) zlikwidowanie braku wychowawców, nauczycieli, naukowców i badaczy przez upowszechnienie procesu kształcenia; 4) podniesienie społecznej rangi nauczycieli i wychowawców; 5) rozwinięcie badań pedagogicznych i związanie ich z praktyką pedagogiczną; 6) poszerzenie i pogłębienie możliwości dokształcania się wszystkich nauczycieli; 7) rozbudzenie pedagogicznej odpowiedzialności społeczeństwa i koordynowanie wysiłków tych wszystkich, którzy biorą udział w wychowaniu młodzieży lub są za nie odpowiedzialni.

⁵ S. E. Matuszkin: *Vospitanije trudovoj kultury w školach masterskich*. Szkoła i Próżniactwo 1960 nr 12.

Powołane do życia grupy robocze w styczniu 1959 r. miały już gotowe założenia planu. W tym czasie Niemiecka Komisja Wychowania i Kształcenia opublikowała swój plan reorganizacji szkolnictwa pod nazwą „Rahmenplan zum Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens” (z 14. II. 59 r.) i poddała go pod publiczną dyskusję. Przed AGDL stanął więc problem, czy prowadzić dalsze prace nad planem, czy raczej „Rahmenplan” uznać za podstawę dyskusji nad reorganizacją niemieckiego szkolnictwa i wychowania. Ostatecznie zarząd AGDL doszedł do przekonania, iż kontynuowanie prac nad własnym planem jest celowe i konieczne, umożliwi ono bowiem gruntowniejsze ustosunkowanie się do planu ramowego. Poza tym Związek wysunął koncepcję permanentnej reformy szkolnej, tj. szkolnictwa dynamicznego. Uważał, że dziś już nie wystarczy badanie szkolnictwa i jego organizacji oraz dopasowywanie jej do zmienionych warunków. Skostniała organizacja szkolnictwa nie może dłużej istnieć. Plan nowej szkoły musi zawierać możliwości dalszej rozbudowy, mieć więc ruchome granice; AGDL widział w „Rahmenplan” duże luki, m. in. to, że nie wzięto w nim pod uwagę szkolnictwa zawodowego, bez czego nie można nakreślić zarysów pełnej drogi kształcenia ucznia. Proponowana w „Rahmenplan” trójstopniowość szkolnictwa jest sztywna, natomiast plan AGDL proponuje szkołę jednolitą z możliwością powiązań między poszczególnymi jej członkami. Domaga się upowszechnienia dziesięcioletniego i zaplanowania dziesięcioletniego nauczania obowiązkowego we wszystkich krajach związkowych. Wymaga to zmiany polityki inwestycyjnej w dziedzinie wychowania i szkolnictwa. AGDL zgłasza współpracę z twórcami „Rahmenplanu” pod warunkiem, że: 1) ostatecznie znacznie się realizować politykę wielkich inwestycji również w stosunku do szkolnictwa i wychowania; 2) rozpocznie się faktycznie okres realizacji dynamicznej reformy szkolnej.

A to jak przedstawia się tzw. „Bremen-Plan” przedstawiony przez AGDL.

Szkoła powinna znaleźć swe urzeczywistnienie w dynamicznym, odpowiednio stopniowanym i ujednoczonym systemie szkolnym. Powinna ona z jednej strony odpowiadać potrzebom nowej technicznej rzeczywistości, z drugiej — strzec duchowej wizi wyrażającej się w kulturalnej tradycji zawodu.

U podstaw planu leży obowiązek szkolny, obejmujący co najmniej lat 12, względnie trwający do ukończenia kształcenia zawodowego. Na początek pożądanym jest 10-letni, rozpoczynający się w 6 roku życia, obowiązek uczęszczania do szkoły ludowej. Dla dzieci od 4 roku życia należy organizować ogrody dziecięce, do których uczęszczanie byłoby jednak dobrowolne. Dla dzieci niedorozwiniętych, podlegających obowiązkowi szkolnemu, powinno się organizować szkolne ogrody dziecięce.

Na szkole podstawowej (Grundschule — 1—4 rok nauki) opiera się dwuletnie Mittelschule. Tutaj następuje dyferencjacja według uzdolnień. Z siódmym rokiem nauki wszyscy uczniowie przechodzą do czteroletniej szkoły wyższego stopnia (Oberschule), która dzieli się na następujące kierunki:

1. Gymnasial - Oberschule:

- a) o kierunku z językami starożytnymi,
- b) o kierunku przyrodniczym z językami nowożytnymi. Na szkole tej opiera się trzyletnie Studienstufe z dalszą dyferencją, którego celem jest osiągnięcie dojrzałości do studiów wyższych (Hochschilreife).

2. Real - Oberschule ma na celu przede wszystkim przygotowanie do życia praktycznego. Po wprowadzeniu obowiązkowego 10-tego roku nauczania proponuje się przedłużyć ją o 1 rok.

3. Werk - Oberschule. Po dwuletniej wspólnej nauce o kursie zasadniczym ma ona w dziewiątym roku nauki prowadzić do lepszego poznania świata pracy. W dziesiątym roku nauczania nauka dzielić się może na następujące ciągi:

- a) przemysłowo-techniczny,
- b) kupiecko-administracyjny,

- c) gospodarstwa wiejskiego,
d) gospodarstwa domowego i pielęgniarstwa.

Wychowanie zawodowe w zakładach pracy, szkołach i innych zakładach uzupełniających należy uważać za zadanie publiczne. Może ono dzielić się na różne stopnie:

1. Stopień przygotowawczy (Die Stufe der Vorbereitung) ma przygotować młodzież do wstąpienia w życie zawodowe, pomóc do właściwego wyboru zawodu w oparciu o wykształcenie zasadnicze (9 i 10 rok nauczania).

2. Wykształcenie (Die Stufe der Ausbildung) w wybranym zawodzie podstawowym odbywa się z reguły w zakładzie pracy i w szkole przyzakładowej albo całkowicie lub częściowo w szkole zawodowej.

3. Stopień dobrowolnego doksztalcania się (Die Stufe der freiwilligen Weiterbildung). Chodzi tu o ugruntowanie i pogłębienie zdobytych wiadomości albo o awans zawodowy przez szkolno-zakładowe doksztalcenie lub o uczęszczanie do szkół wyższego stopnia.

Ze względu na te ogólne zadania kształcące i wychowawcze, dotychczasowe świadectwo ukończenia nauki, jako zakończenie procesu kształcenia [prowadzącego przez szkołę uzawodowioną wyższego stopnia (Werk-Real-Oberschule), zakład pracy i szkołę zawodową], należy zmienić w świadectwo dojrzałości zawodowej nowego rodzaju.

Ludowa szkoła wyższa (Die Volkshochschule), jako najważniejsza instytucja dobrowolnego kształcenia dorosłych, jest organiczną częścią składową szkolnictwa publicznego. I tutaj ścisły kontakt z formami „drugiego toru kształcenia” jest konieczny.

Wyższy zakład naukowy (Die wissenschaftliche Hochschule) ma obowiązek prowadzenia badań, służenia prawdzie i dzielenia się zdobytym doświadczeniem. Zostanie przedłożony cały szereg propozycji dotyczących reformy tych uczelni, jak również zostanie wysunięte żądanie, by kształcili się w nich nauczyciele wszystkich typów szkół. Podstawa prawna dla takiego kształcenia nauczycieli leży w ich głównym zadaniu, jakim jest wychowanie i kształcenie. Dziś nie wystarcza już naiwne przekonywanie w oparciu o tzw. „mądrość życiową” i zasady moralne. Trzeba rozbudzać samodzielność i kształcić umiejętności podejmowania decyzji w oparciu o krytyczną refleksję i naukę.

Po szerokiej dyskusji, w czasie której wystąpiły duże różnice zdań między nauczycielami i wychowawcami różnych typów szkół i zakładów wychowawczych, pochwyciwszy od wychowawczyń ogrodów dziecięcych a skończywszy na nauczycielach szkół wyższych, kongres zalecił zarządowi AGDL, by kontynuował dyskusję nad poszczególnymi propozycjami i sformułowaniami planu, a wyniki ostateczne przedłożył na następnym kongresie w roku 1962. Dyskusje rozwijały się szczególnie na tle znaczenia szkolnictwa zawodowego i przeceniania roli niektórych przemijających form obciążonego tradycją szkolnictwa ogólnokształcącego. Kongres wykazał, iż rozwój życia społecznego kształtuje nie tylko treść i cele szkolnictwa zawodowego, lecz wpływa również na charakter innych rodzajów szkół.

S. SZAJEK
Poznań

WYCHOWANIE DZIECI TRUDNYCH I PRZESTĘPCZYCH

Wybór prac w języku polskim opublikowanych w latach: 1945—1960

Część I

ISTOTA, PRZYCZYNY, PROCES POWSTAWANIA ORAZ RODZAJE TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH I PRZESTĘPCZOŚCI NIELETNICH. WNIOSKI PRAKTYCZNE

WYJASNIENIA WSTĘPNE

Niniejsza bibliografia, opracowana selekcyjnie na podstawie materiałów zgromadzonych w kartotece Działu Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, obejmuje książki i artykuły (autorów polskich oraz tłumaczenia), uzupełnione recenzjami i polemikami (odnośnie ważniejszych pozycji). Recenzje prac w językach obcych, które nie zostały przełożone na język polski, podano oddzielnie (w zakończeniu części I i II).

Bibliografia posiada układ rzeczowy. Informacje o wymienionych pracach zawarte są w tytułach części, działów i poddziałów, w uzupełnieniach tytułów prac oraz w adnotacjach. Przeprowadzona klasyfikacja książek i artykułów uwzględnia treść główną danej publikacji (lub wymagającą podkreślenia z punktu widzenia tematu niniejszego opracowania).

Skróty czasopism podano wg obowiązującej normy bibliograficznej. Materiał części pierwszej ujęty został w następujących działach:

- I. Rozprawy teoretyczne. Sprawozdania z badań naukowych.
- II. Prace popularyzatorskie.
- III. Artykuły problemowe. Reportaże. Sprawozdania ze zjazdów i konferencji.
- IV. Recenzje prac w językach obcych.

W nrze 3 „Ruchu Pedagogicznego” opublikowana zostanie część druga niniejszej bibliografii na temat profilaktyki, reedukacji i resocjalizacji nieletnich.

I. ROZPRAWY TEORETYCZNE I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ NAUKOWYCH

1. BANDURA LUDWIK: Dzieci matek pracujących. *Ruch pedagog.* 1960 nr 1 s. 71—79. Omówienie wyników badań przeprowadzonych nad dziećmi matek pracujących na Zachodzie i u nas. Wnioski.

2. BARZACH DANUTA: Alkoholizm młodzieży w świetle wypowiedzi samej młodzieży. *Psychol. wychow.* T. 3 (17): 1960 nr 1 s. 47—63.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych za pomocą filmu przez pracowników Katedry Psychologii Wychowawczej U. W.

3. BATAWIA STANISŁAW: Proces społecznego wykołejania się nieletnich przestępców. Wyd. 1. Przy współud. Jadwigi Sochoń i Heleny Kolakowskiej. Warszawa 1959 PWN ss. 335.

Praca badawcza z dziedziny kryminologii dotycząca losów nieletnich przestępców, śledzonych w ciągu kilku lat od czasu ich sprawy sądowej (50 przypadków z terenu Łodzi) i od czasu ich zwolnienia z zakładów wychowawczych i poprawczych (100 przypadków z terenu Warszawy).

Rec.: Bendkowski S.: Walka z przestępczością nieletnich. *Głos naucz.* 1958 nr 51 s. 3; Czerniewski W. *Kwart. pedagog.* 1959 nr 1 (11) s. 260—261; Kragstat T.: Labo-

ratorium życia. *Współcz.* 1958 nr 27 s. 2; Kryczka P.: Z zagadnień przestępczości nieletnich. *Zesz. nauk. KUL* 1959 nr 3 (7) s. 110—115; Kwiatek J.: Przestępczość dzieci i młodzieży w świetle literatury naukowej. *Ruch Pedagog.* 1960 nr 2 s. 57—60; Siek J.: Rodzina a nieletni przestępcy. *Kierunki* 1960 nr 5 s. 3; Zebrowska M. *Psychol. wychow.* T. 2 (15): 1959 nr 4 s. 434—435.

4. BATAWIA STANISŁAW: Społeczne skutki nałogowego alkoholizmu w świetle badań środowiskowych 100 rodzin nałogowych alkoholików. Warszawa 1951 PZWL ss. 259, 1 nlb.

Rec.: Wierzbicki T.: Walka z podstępny wrogiem. *Dziś i Jutro* 1952 nr 50 s. 6.

5. BERGE ANDRÉ (dyrektor Ośrodka Psychopedagogicznego Akademii Paryskiej): Uczeń trudny. Szkoła i wady dziecka. (Przeł. z jęz. franc. F. Felhorska i Z. Woźnicka). Warszawa 1960 PZWS ss. 123, 1 nlb.

Treść: Dziecko i uczeń. Źródła trudności. Objawy trudności w szkole. Nauczycieli wobec trudnego ucznia.

6. BŁACHOWSKI STEFAN: Kłamstwo. (Przedruk z *Chowanny* 1932 z. 1—4 s. 155—158). W: *Fragmety Psychologii*. Katowice 1958 „Śląsk” s. 47—86.

Treść: Metody badania kłamstwa. Istota kłamstwa. Zapobieganie kłamstwu.

7. CHULIGAŃSTWO. Studia [prawne i społeczne] pod. red. prof. J. Sawickiego. Warszawa 1956 Wydawn. Prawnicze ss. 199, 1 nlb.

Treść: Słowo wstępne. SAWICKI J.: Przesłstwo chuligaństwa w polskim prawie karnym; AUSCALER G.: Rozwój pojęcia chuligaństwa w radzieckim prawie karnym; PAWEŁ-CZYŃSKA A.: O niektórych przyczynach chuligaństwa; ŁUKASZKIEWICZ Z.: Orzecznictwo karno-administracyjne w walce z chuligaństwem; CYPRIAN T.: Niektóre formy i przyczyny chuligaństwa.

Rec.: Czerwiński M.: W sprawie chuligaństwa. *Prz. kult.* 1956 nr 18 (192) s. 5; Druski I.: Studia o chuligaństwie. *Tamże* nr 17 (191) s. 8—9; Jasienica P.: Karać i leczyć. *Życie Warsz.* R. 13: 1956 nr 90 (3885) s. 5; L. B.: Studia o chuligaństwie. *Życie Szk.* 1956 nr 6 (122) s. 52.

8. CZAPÓW CZESŁAW: Czy Johnny stanie się gangsterem? Uwagi o metodach walki z przestępczością młodzieży. Warszawa 1959 Wiedza Powszechna ss. 187, 2 nlb.

Omówienie teorii interpretujących zjawisko przestępczości młodzieży oraz podstaw teoretycznych i poczynań praktycznych w zakresie walki z przestępczością młodzieży w skali ogólnowiatowej.

Rec.: Bendkowski S.: Szkoła spec. T. 21: 1960 nr 3 s. 186—188; *Dom Dziecka* 1960 nr 3 (39) s. 53; J. Kw.: środowisko społeczne i sytuacja pedagogiczna. *Życie Szk.* R. 15: 1960 nr 3 (165) s. 59—61; Kwiatek J.: Przestępczość dzieci i młodzieży w świetle literatury naukowej. *Ruch pedagog.* 1960 nr 2 s. 57—60; Siciński A.: Czy możemy przewidzieć losy Janka? *Nowe Książki* 1960 nr 3 s. 139—140; Z. K. *Argum.* 1960 nr 1 s. 13.

9. CZAPÓW CZESŁAW, MANTURZEWSKI STANISŁAW: Niebezpieczne ulice. U źródeł chuligaństwa. Materiały i refleksje. Warszawa 1960 „Iskry” ss. 491.

Omówienie literatury zagadnienia oraz badań, przeprowadzonych głównie drogą nawiązania kontaktów z bandami chuligańskimi w Warszawie.

Rec.: Toeplitz K. T.: Historia naturalna chuligana. *Prz. kult.* R. 9: 1960 nr 47 (429) s. 5; W. B.: O zrozumienie młodzieży trudnej. *Wychow.* 1960 nr 17 (42) s. 38—39.

10. DĄBROWSKI KAZIMIERZ: Nerwowość dzieci i młodzieży. Warszawa 1958 PZWL ss. 287.

Praca omawiająca literaturę zagadnienia, metody badań własnych oraz wieloletnie doświadczenia pracy w zakresie wychowania, higieny psychicznej i psychiatrii dziecięcej.

Treść: Metody. Przyczyny nerwowości. Zaburzenia impulsów i uczuć nerwowych. Niektóre zaburzenia o charakterze psychofizjologicznym. Zaburzenia sfery umysłowej. Ogólne wskazania wychowawczo-lecznicze. Teorie nerwowości. Bibliografia.

Rec.: Czerniewski W. *Kwart. pedagog.* R. 5: 1960 nr 1 (15) s. 288—289; (n): O dziecku nerwowym. *Życie Szk.* 1959 nr 4 (154) s. 69; *Szkoła zawod.* 1959 nr 4 (181) s. 61.

11. DĄBROWSKI KAZIMIERZ: Społeczno-wychowawcza psychiatria dziecięca. Warszawa 1959 PZWS ss. 487.

Książka stanowi uogólnienie 30-letniej pracy autora w zakresie neuro-psychiatrii i psychiatrii dziecięcej. Zagadnienie dzieci trudnych i przestępczych omawia głównie w rozdziałach: Dzieci trudne wychowawczo (s. 77—125); Dzieci przestępcze (s. 345—362); Wybrane zagadnienia społeczne psychiatrii dziecięcej (s. 391—409).

12. FRANUS EDWARD: Reakcje oporu i gniewu małego dziecka. *Zesz. nauk. UJ nr 11 Ser. Nauk społ. Psychol. Pedag.* 1957 z. 1 s. 137—163.

Praca oparta na obserwacjach kilkorga małych dzieci wychowywanych w rodzinie — zawiera analizę reakcji oporu i gniewu małych dzieci oraz stawia problem konieczności wdrażania dzieci do opanowywania tych reakcji od najwcześniejszych lat.

13. FRANUS EDWARD: Rozwój reakcji gniewu małych dzieci. Kraków 1959 Nakł. UJ ss. 135.

Studium psychologiczne dotyczące dzieci do lat 3, oparte na obserwacjach i eksperymentach przeprowadzonych w domach rodzinnych, domach dziecka i żłobkach tygodniowych.

14. GERSTMAN STANISŁAW: Wpływ rodziców na zaburzenia emocjonalności uczniów. Toruń 1956 PWN ss. 178.

Omówienie literatury zagadnienia oraz wyników badań przeprowadzonych w środowisku domowym, szkolnym i w Przychodni Zdrowia Psychicznego.

Rec.: Racinowski S. *Szkola zawod.* 1957 nr 7 (157) s. 61—62.

15. GRZEGORZEWSKA MARIA: Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Warszawa 1959 (Druk PIGO) ss. 64, 1 nlb.

W treści: Niedostosowanie społeczne (s. 31—35).

15a. JASIŃSKI JERZY: Przystępczość młodocianych w latach 1951—1957 na podstawie [polskiej] statystyki sądowej. *Arch. Kryminol.* T. 1: 1960 s. 241—295.

Analiza danych statystycznych, przeprowadzona w oparciu o badania Zakładu Kryminologii PAN.

16. KR.: Dzieci kłamią. [Zagadnienie postaw dziecięcych wobec zjawiska kłamstwa]. *Głos naucz.* 1960 nr 9 s. 3.

Omówienie wyników ankiety — testu, przeprowadzonego wśród uczniów klas szóstych przez Zakład Pedagogiki UP.

16a. KOŁAKOWSKA HELENA: Nietelni recydywiści. *Arch. Kryminol.* T. 1: 1960 s. 55—112.

Omówienie wyników badań 500 recydywistów, przeprowadzonych w latach 1954—1955 przez Zakład Kryminologii PAN i Zakład Kryminologii UW.

17. KONOPNICKI JAN: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko. Wyd. 1. Warszawa 1957 PWN ss. 172, 3 nlb.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych na terenie świetlicy obserwacyjno-eksperymentalnej, a następnie Oddziału Leczniczko-Wychowawczego Centralnej Wojewódzkiej Poradni Zdrowia Psychicznego we Wrocławiu.

Rec.: Czerniewski W. *Kwart. pedag.* 1958 nr 4 (10) s. 273—275.

18. ŁAPIŃSKA JÓZEFINA: Trudności wychowawcze w zakładach leczniczych dla dzieci. *Szkola spec.* R. 21: 1960 nr 4/5 s. 240—247.

Omówienie wyników ankiety, skierowanej przez Instytut Gruźlicy do wychowawców i pielęgniarek w sanatoriach i prewentoriach dla dzieci.

19. O PRZESTĘPCZOŚCI nietelnich. Filadelfia 1957. Polski Uniwersytet Ludowy ss. 89, 2 nlb.

Rozdziały książki są tłumaczeniem fragmentów prac wybitnych autorów amerykańskich: Nietelni przestępcy. (Z pracy: Cohen Albert K.: *The Culture of the Gang.* Glencoe, Illinois 1955); Definicja problemu. Podejście i metody. (Z pracy: Barron Milton L.: *The Juvenile in Delinquent Society.* New York 1956); Dlaczego potrzebna jest klinika psychiatryczna przy sądach policyjnych. Przebieg leczenia. (Z pracy: *Reaching Adolescent — Through a Court Clinic.* New York 1955).

Rec.: Papla S. *Chowanna* 1958 z. 1/2 s. 103—107.

20. OBORSKI PIOTR ks.: Z psychologii szkolnego lenistwa. Lublin 1948 Tow. Nauk. KUL ss. 152.

Omówienie literatury zagadnienia oraz sprawozdanie z badań przeprowadzonych metodą kwestionariusza na terenie szkół średnich w r. 1938/39.

20a. PAWEŁCZYŃSKA ANNA: Grupy nietelnich przestępców. Oprac. do druku Zofia Ostriańska, Józef Kowalczyk. *Arch. Kryminol.* T. 1: 1960 s. 113—163.

Omówienie wyników badań 255 grup, przeprowadzonych w latach 1953—1955 przez Zakład Kryminologii PAN.

21. SKORUPSKA JULIA: Konflikty młodzieży dojrzewającej z osobami dorosłymi w opinii samej młodzieży. *Psychol. wychow.* T. 1 (15): 1958 nr 2 s. 206—227.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych metodą wypracowań przez zespół pracowników Katedry Psychologii Wychowawczej UW.

22. SPIONEK HALINA: Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich. (Analiza psychologiczna). Wrocław 1956 Zakł. im. Ossolińskich ss. 152.

Omówienie literatury zagadnienia oraz badań dzieci podsądnych (skierowanych do Państwowego Poradni Psychologiczno-Wychowawczej w Warszawie), jak również dzieci trudnych nie mających spraw sądowych. Praca wykonana w ramach Zakładu Psychologii Wychowawczej UW.

Rec.: A. M. Szkoła zawod. 1957 nr 4 (154) s. 32; Czerniewski W. *Kwart. pedagog.* R. 2: 1957 nr 1 (3) s. 214—215; E. L. *Dom Dziecka* 1957 nr 1 (13) s. 63—64; Kryczka P.: Z zagadnień przestępczości nieletnich. *Zesz. nauk. KUL.* 1959 nr 3 s. 110—115; L. B.: Przemępczość nieletnich. *Zycie Szk.* R. 12: 1957 nr 3 (132) s. 49—50; Siek S. *Collect. theol. A.* 28. 1957 fasc. 1 s. 210—212.

23. SZCZEPAŃSKI J.: Młodzież we współczesnym świecie. *Nowa Szk.* 1958 nr 9 s. 2—10.

Zespół hipotez i tez na temat przyczyn zjawiska nieprzystosowania, negatywizmu i buntu młodzieży oraz wnioski na temat możliwości naprawy tego stanu rzeczy.

24. SZCZEPAŃSKI J.: Próba diagnozy. *Prz. kult.* 1957 nr 36 (262) s. 1, 6, 7.

Szereg hipotez wskazujących przyczyny dezorganizacji społecznej w Polsce i naświetlających pośrednio problem źródeł trudności wychowawczych, występujących u dzieci i młodzieży.

24a. SZELHAUS STANISŁAW, BAUCZ-STRASZEWICZ ZOFIA: Młodociągniacy recydywiści. *Arch. Kryminol.* T. 1: 1960 s. 165—214.

Omówienie wyników badań 100 młodocianych recydywistów przebywających w więzieniach, przeprowadzonych w latach 1956—1958 przez Zakład Kryminologii PAN.

25. ŚWIĘCICKA HANNA: Wpływ warunków pracy rodziców na wykojenie dziecka. (Opracowanie materiałów badań Poradni Profilaktycznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej). *Szkoła spec.* T. 20: 1959 nr 4/5 s. 230—246.

26. WASYLUK HALINA: Z badań Zakładu Teorii Wychowania przeprowadzonych nad dziećmi trudnymi [na terenie poradni wychowawczej w jednej ze szkół podstawowych w Warszawie]. *Kwart. pedagog.* R. 5: 1960 nr 2 (16) s. 199—219.

27. WŁODARSKI ZIEMOWIT: Zaburzenia równowagi procesów nerwowych u dzieci. Przyczyny, objawy, profilaktyka i terapia pedagogiczna. Warszawa 1960 PWN ss. 154, 2 nlb.

Omówienie literatury zagadnienia, ze szczególnym uwzględnieniem teorii Pawłowa i jego szkoły, oraz sprawozdanie z badań przeprowadzonych głównie na terenie Poradni Zdrowia Psychicznego w Łodzi.

28. ZAKRZEWSKI PAWEŁ: Współdziałanie w przestępstwie młodocianych i dorosłych z nieletnimi. Kraków 1960 Nakł. UJ ss. 167.

Praca badawcza wykonana w ramach Zakładu Kryminologii Instytutu Nauk Prawnych PAN i Zakładu Prawno-Karnego UJ, oparta na analizie akt sądowych z terenu Warszawy, Łodzi i Krakowa oraz na wywiadach środowiskowych.

II. PRACE POPULARYZATORSKIE

29. CYPRIAN TADEUSZ: Chuligaństwo wśród młodzieży. Problem społeczny i prawny. Poznań 1956 PWN ss. 69.

Zagadnienie pojęcia i przyczyn chuligaństwa oraz walki z chuligaństwem ze strony milicji, rad narodowych, sądów i placówek oświatowych.

Rec.: Łukaszkiewicz Z. *Prze. Zagadn. socjal.* 1956 nr 10 s. 84—85.

30. GERSTMAN STANISŁAW: Kształtowanie uczuć dzieci i młodzieży. Warszawa 1959 PZWS ss. 161, 2 nlb.

Praca poświęcona zagadnieniom teorii uczuć, wypaczania uczuć dzieci i młodzieży (w środowisku domowym i szkolnym) oraz racjonalnego ich kształtowania.

Rec.: Czerniewski W. *Kwart. pedagog.* R. 5: 1960 nr 1 s. 289—291; *Dom Dziecka* 1960 nr 5 (41) s. 61—63; Haber F. *Wychow.* 1960 nr 7 (32) s. 40—41; Janiszowska I. *Ruch*

pedag. 1960 nr 6 s. 76—78; Racinowski S. *Klasy łącz.* 1959 nr 6 (12) s. 370—371; Reykowski J. *Nowa Szk.* 1960 nr 2 s. 45—46; *Szkola zawod.* 1959 nr 8/9 s. 79.

31. HAN-ILGIEWICZ NATALIA: Potrzeby psychiczne dziecka. Refleksje charakterologiczne. Warszawa 1959 PZWS ss. 128.

Rec.: H en n e l J.: Wychowanie — problem ciekawy. *Tyg. powsz.* 1959 nr 41 s. 3; L. B.: Jak pokonywać trudności wychowawcze? *Życie Szk.* R. 14: 1959 nr 10 (160) s. 62—63; Racinowski S. *Klasy łącz.* 1959 nr 6 (12) s. 371—372; R at y ń s k a H. *Wychow. w Przedszk.* R. 13: 1960 nr 1 (127) s. 37—39.

32. KUNICKA JOANNA: Kłamstwo dziecięce. Przyczyny i zapobieganie. Warszawa 1947 PIHP ss. 49, 2 nlb.

33. LEWICKI ANDRZEJ: Jak powstają trudności wychowawcze. Warszawa Wiedza Powszechna. Wyd. 1. 1956 ss. 70; wyd. 2. 1957 ss. 93.

34. PISAREVA L.: Dzieci nerwowe i ich wychowanie. (Przeł. z jęz. ros. Z. Pomanowska). Warszawa 1949 „Nasza Księgarnia” ss. 79, 1 nlb.

35. PTASZYŃSKA WANDA: Błędy wychowawcze rodziców. Warszawa 1948 „Czytelnik” ss. 29, 2 nlb.

36. SZYMAŃSKA ZOFIA: Czy są dzieci nerwowe? Warszawa 1953 PZWL ss. 75; Wyd. 2. 1954 ss. 100; Wyd. 3. 1955 ss. 99; Wyd. 4. 1959 ss. 95.

Zagadnienia przyczyn, objawów, typów oraz potrzeby zapobiegania i leczenia nerwowości. Książka ta oraz dwie następne popularyzują wieloletnie doświadczenia pracy autorki w zakresie higieny psychicznej i psychiatrii dziecięcej.

Rec.: D o b r o w o l s k a J. *Wychow. w Przedszk.* R. 7: 1955 nr 11 s. 576—577; J. Rż.: O dziecku nerwowym i wykojeonym. *Życie Szk.* R. 15: 1960 nr 1 (163) s. 56—57; O l c z a k o w a Z. *Szkola i Dom.* R. 7: 1955 nr 7/8 (71/72) s. 40; W. P. *Szkola spec.* T. 19: 1958 nr 3 (7) s. 204—205.

37. SZYMAŃSKA ZOFIA: Dziecko trudne. Warszawa 1955 PZWL ss. 109.

Treść: Wstęp. Trudności wychowawcze wpływające ze złego stanu zdrowia. Oligofrenia (upośledzenie umysłowe). Dziecko mało zdolne. Padaczka. Zaburzenia wewnątrzwydzielnicze. Zaburzenia po organicznych schorzeniach mózgu. Dziecko nerwowe. Psychopatia. Psychozy. Zakończenie.

Rec.: D o b r o w o l s k a J. *Wychow. w Przedszk.* R. 7: 1955 nr 12 s. 633—634; (E. K.) *Wiedza i Życie.* 1956 nr 8 s. 575; L. B.: O postępowaniu z dzieckiem trudnym. *Życie Szk.* R. 11: 1956 nr 4 (120) s. 43; L a n d y A. *Biul. Gł. Bibl. Lek.* 1958 nr 7 s. 523—524.

38. SZYMAŃSKA ZOFIA: Dziecko wykojejone. Wyd. 1. Warszawa 1957 PZWL ss. 101. Wyd. 2. 1959 ss. 147.

Treść: Wstęp. Środowisko. Osobiste przeżycia. Przyczyny biologiczne. Analiza czynów społecznych dzieci wykojejonych. Recydywa wykojejonych. Wnioski. Walka z wykojejeniem dzieci i młodzieży.

Rec.: (J. B.) *Dom Dziecka.* 1959 nr 2 (26) s. 64; J. R. *Życie Szk.* R. 15: 1960 nr 1 (163) s. 57—58; K o z i e l e c k i J. *Głos naucz.* 1959 nr 2 s. 4; K w i a t e k J.: Przystępczość dzieci i młodzieży w świetle literatury naukowej. *Ruch pedag.* 1960 nr 2 s. 57—60; W. P. *Szkola spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 s. 325—326.

III. ARTYKUŁY PROBLEMOWE. REPORTAŻE. SPRAWOZDANIA ZE ZJAZDÓW I KONFERENCJI

39. BANDURA LUDWIK: O przestępczości nieletnich. *Życie Szk.* R. 12: 1957 nr 1 (138) s. 1—5.

Dane statystyczne o przestępczości nieletnich przed wojną i obecnie, w Polsce i na Zachodzie. Zagadnienie wpływu czynników środowiskowych na przestępczość nieletnich.

40. BANDURA LUDWIK: Trudności wychowawcze. *Kwart. pedag.* R. 3: 1958 nr 4 (10) s. 169—183.

Artykuł referujący poglądy szeregu autorów polskich i obcych na zagadnienie trudności wychowawczych.

41. BATAWIA STANISŁAW: Wpływ ostatniej wojny na przestępczość nieletnich. *Psychol. wychow.* 1948 nr 1/2 s. 25—33.

42. CHAŁASIŃSKI JÓZEF: Rodzina i banda a problemy wychowania młodzieży. *Dom Dziecka* 1960 nr 1 (37) s. 1—4.

43. CHMIELEŃSKA IRENA: Dlaczego dziecko kradnie? *Szkoła i Dom* R. 8: 1956 nr 5 (81) s. 8—9.
44. CHMIELEŃSKA IRENA: O niektórych błędach w wychowaniu postawy ideowej dzieci [popelnianych w latach 1952—1954]. Uwagi z roku 1956. *Kwart. pedagog.* R. 2: 1957 nr 1 (3) s. 24—67.
45. CZAPÓW CZESŁAW: Kilka uwag o „niedosycie egzystencjalnym” i jego skutkach. *Prz. kult.* 1958 nr 25 (303) s. 4.
46. CZAPÓW CZESŁAW: „Przestępstwo chuligańskie” w świetle problemu złego przystosowania. *Kwart. pedagog.* R. 2: 1957 nr 4 (6) s. 102—112.
Polem.: Swida H.: Uwagi krytyczne o przydatności teorii przystosowania dla analizy zjawiska chuligaństwa w Polsce. *Tamże* R. 3: 1958 nr 1 (7) s. 122—126.
47. CZAPÓW CZESŁAW: Spór o pojęcie frustracji. Zagadnienie frustracji we współczesnej psychologicznej literaturze amerykańskiej. *Kwart. pedagog.* R. 5: 1960 nr 4 (18) s. 147—159.
48. DYSKUSJA o pornografii [zorganizowana w redakcji „Kierunków”]. [Fragmenty wypowiedzi M. Rostworowskiego, M. Kaczyńskiej, J. Dobraczyńskiego, Z. Kossak, W. J. Grabskiego, Z. Filara, A. Rogalskiego, Z. Lichniaka]. *Kierunki* 1958 nr 26 (108) s. 3, 6, 7.
49. GĄDZIKIEWICZ W., ZGIRSKI L.: Uczniowskie zmary. *Głos naucz.* 1960 nr 19 s. 3.
Zagadnienie przemęczenia i degradacji psychofizycznej uczącej się młodzieży. Postulat opracowania programu nauczania, ograniczającego dzienną pracę uczniów (szkolną i domową) do 7 godzin.
50. GERSTMAN STANISŁAW: Lenistwo szkolne. *Nowa Szk.* 1959 nr 5 s. 17—21.
51. GERSTMAN STANISŁAW: Problematyka psychologii lenistwa szkolnego. *Psychol. wychow.* T. 2 (16): 1959 nr 3 s. 268—280.
52. GRZESZCZYK TADEUSZ: Dzieci o złej sławie. *Dom Dziecka* 1960 nr 3(39) s. 1—6.
Treść: Prawo dziecka do szansy. Osobowość a środowisko. Typy wzoru osobowościowego. Przyczyny predysponujące a motywacyjne. Błędne koło.
53. KORCZAK JANUSZ: Wybór pism. T. 4. Warszawa 1958. „Nasza Księgarnia”.
W treści: „Szkoła Specjalna” (s. 301—359).
Cykl felietonów, drukowanych w „Szkoła Specjalnej” w latach: 1924—1939, dotyczących istoty i przyczyn trudności wychowawczych oraz przestępczości, typów dzieci trudnych i przestępczych oraz metod ich wychowania.
54. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Młodzi na manowcach. [Przemówienie wygłoszone na naradzie ZMS w Warszawie]. *Nowa Szk.* 1958 nr 1 s. 4—8.
Problem wypaczeń politycznych i społecznych ostatniego okresu oraz alkoholizmu, jako głównych przyczyn wykolejania się młodzieży. Wskazania dróg naprawy.
55. KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: O młodzieńcach, którym się śpieszy. [Analiza przypadku jednego recydywisty]. *Głos naucz.* 1959 nr 44 s. 3.
56. KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: Problem ogólnoeuropejski. Chuligani, teddy boys, Halbstarken, Anderumper... *Życie Warsz.* 1958 nr 33 s. 3.
Sprawozdanie z monachijskiej narady ekspertów dziesięciu krajów europejskich, podane wg francuskiego czasopisma „Arts” z dnia 4. II. 1958.
57. ŁASTIK SALOMON: Czy Sodoma i Gomora? Na tematy obyczajowe. Łódź 1960 Wydawn. Łódzkie ss. 133, 2 nlb.
Cykl artykułów, dotyczących zmian w obyczajowości dorosłych i młodzieży, naświetlających m. in. zagadnienie przyczyn powstawania trudności wychowawczych.
58. MORALNOŚĆ a sztuka. Rozmowa przy mikrofonie [zorganizowana w redakcji „Przeglądu Kulturalnego” z udziałem: W. Bienkowskiego, J. Bocheńskiego, J. Brożkiewicz, A. Kowalskiej, J. Przybosia, J. Kotta]. *Prz. kult.* 1958 nr 15 (293) s. 4—5.
Problem destrukcyjnego wpływu pornografii na młodzież.
Rec.: (jr): Moralność a pornografia. *Życie Szk.* R. 13: 1958 nr 5 (145) s. 51—52.
59. NIEMYSKA WALERIA: Ucieczki i włóczęgostwo dzieci. *Dom Dziecka* 1958 nr 5(23) s. 272—282.

Trześć: Typy dzieci włóczęgów. Ucieczki z zakładów wychowawczych. Drogi rewalidacji dziecka włóczęgi.

60. ORŁOSIOWA INA: Uwagi o dzieciach nerwicowych w szkole podstawowej. *Szkola spec.* T. 21: 1960 nr 3 s. 178—181.

Problem słabych wyników w nauce dzieci nerwicowych.

61. PRZESTĘPCZOŚĆ nieletnich. (Dane dostarczone przez dyr. Hańczakowskiego — Ministerstwo Sprawiedliwości). *Szkola spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 (8/9) s. 231—240.

Dane statystyczne, dotyczące przestępczości nieletnich w Polsce w ciągu ostatnich kilku lat oraz ich omówienie.

62. SKORNY ZBIGNIEW: IV Ogólnopolski Zjazd poświęcony higienie psychicznej i psychiatrii dziecięcej. (Sprawozdanie). *Chowanna: R.* 4 (15): 1960 nr 1/2 s. 102—110.

63. SUSUŁOWSKA MARIA: Trudności wychowawcze związane z wiekiem i rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży. (Z doświadczeń Poradni Wychowawczo-Lecznicznej UJ). [Analiza stu przypadków]. *Kwart. pedagog.* R. 3: 1958 nr 1 (7) s. 127—135.

64. SUSUŁOWSKA MARIA: Z problematyki pedagogiki leczniczej w literaturze niemieckiej. (Konferencja na temat pedagogiki leczniczej w Sonnenberg). *Kwart. pedagog.* R. 3: 1958 nr 2 (8) s. 151—158.

65. SZYMAŃSKA ZOFIA: Sprawozdanie z Międzynarodowego Kongresu Psychiatrii Dziecięcej w Lizbonie od 15. do 20. VI. 1958 r. *Szkola spec.* 1959 nr 1/2 s. 90—95.

66. SZEMIŃSKA ALINA: Życie uczuciowe i jego rola w wychowaniu. *Dom Dziecka* 1958 nr 3(31) s. 139—159.

Trześć: {Wstęp. Podstawowe potrzeby wymieniane najczęściej w psychologii dostosowania. Proces dostosowywania i czynniki wpływające na dobre dostosowanie. Formy dostosowywania się. Wnioski pedagogiczne.

67. ŚLENZAK JADWIGA: O szkodliwym wpływie zaniedbań pedagogicznych [w zakładach leczniczych] na psychikę dzieci przewlekle chorych. [Obserwacje psychologa Dziecięcego Ośrodka Sanatoryjno-Prewentoryjnego w Rabce]. *Szkola spec.* T. 21: 1960 nr 4/5 s. 248—252.

68. TYSZKA ZBIGNIEW: Wpływ niektórych ujemnych czynników środowiskowych [rodzinnych, sąsiedzkich, szkolnych i koleżeńskich pozaszkolnych] na zachowanie się dzieci. *Zycie Szk.* R. 15: 1960 nr 4 (166) s. 7—12.

69. Z OBRAD konferencji nad sprawą pornografii [zorganizowanej w Klubie Nauczycielskim ZNP]. [1]. (bis): Młodzieży grozi deprawacja. [Streszczenie referatu S. Racinowskiego pt. „Pornografia jako jedna z trudności w organizowaniu procesu wychowania” oraz streszczenie wypowiedzi: T. Wojeńskiego, W. Szczerby, I. Skowronkówny, S. Łastika]. *Głos naucz.* 1958 nr 5 s. 3. [2]. Od Redakcji. [Wyjaśnienia w sprawie zamieszczzonego w nr 5/1958 streszczenia wypowiedzi S. Łastika i I. Skowronkówny]. *Tamże* nr 6 s. 4. [3]. M. Bronche: Nie czepiajmy się Hłaski. H. Kowalewska: Przeciw dezintegracji psychicznej. *Tamże* nr 7 s. 3. [4]. W. Bisko: Pornografia; szmira; sztuka i recepcja; chuligańskie słownictwo; casus Hłasko. *Tamże* nr 8 s. 3.

70. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Ci którzy wypadają z orbity. [O trudnej młodzieży]. *Walka Młodych* 1958 nr 39 s. 4.

71. ZABRODZKA HALINA: Zaczęło się od wagarów... *Szkola i Dom* R. 10: 1958 nr 7/8 (107/108) s. 8.

Wagary jako pierwszy etap wykołajenia się dziecka. Przykładowy opis wykołajenia się czterech chłopców, pozbawionych dostatecznej opieki ze strony rodziców.

72. ŻEBROWSKA MARIA: Wpływ wojny na przestępczość nieletnich. *Psychol. wychow.* T. 12: 1947 nr 4 s. 12—26.

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Ekspertów (Genewa 1947).

Trześć: Statystyka przestępczości nieletnich w latach 1938—1946. Przyczyny wzrostu przestępczości nieletnich. Sposoby reedukacji i zapobiegania przestępczości. Wnioski.

IV. RECENZJE PRAC W JĘZYKACH OBCYCH

73. BERGE ANDRÉ: Les défauts de l'enfant. [Wady wieku dziecięcego]. Paris 1953 Aubier, Editions Montaigne.
Rec.: Berggruen J. *Szkola spec.* T. 21: 1960 nr 3 s. 185.
74. CHAZAL JEAN: Etudes de Criminologie Juvenile. [Studia nad przestępczością nieletnich]. Paris 1952 Presses Universitaires de France ss. 134.
Rec.: Berggruen J. *Szkola spec.* T. 21: 1960 nr 1/2 s. 115-116.
75. COHEN ALBERT K.: Delinquent Boys. The Culture of the Gang. Glencoe, Illinois 1955 The Free Press ss. 198.
Rec.: Babecki J. *Biul. Gł. Bibl. Lek.* 1958 nr 1 s. 31; Czapów C.: Kultura gangu. Zagadnienie przestępstwa grupowego wśród młodzieży. *Kult. i Społ. T.* 3: 1959 nr 2 s. 227-241; Swida H. *Kwart. pedagog.* R. 2: 1957 nr 3 (5) s. 159-164.
76. COMPARATIVE Survey of Juvenile Delinquency. Part I North America. New York 1958 ss. 134.
Rec.: Bendkowski S.: Przestępczość nieletnich w świetle statystyk amerykańskich. *Nowa Szk.* 1958 nr 12 s. 37-38.
77. CROW L. AND CROW A.: Adolescent Development and Adjustment. New York — Toronto — London 1956, Mc Graw-Hill Book Company INC ss. 555.
Rec.: Frączek A.: Zagadnienie przyczyn trudności współżycia młodocianych ze środowiskiem. *Psychol. wychow.* T. 1 (15): 1958 nr 2 s. 272-277.
78. DOLLARD J. [i in.]: Frustration and Agression. [Frustracja i agresja]. Wyd. 6. New Howland 1947.
Rec.: Cielecka M. *Psychol. wychow.* R. 1 (15): 1958 s. 98-103.
79. EAST W. NORWOOD: The Adolescent Criminal. [Kryminologia nieletnich]. London 1942 ss. 32.
Rec.: Han-Ilgiewiczowa N. *Szkola spec.* T. 17: 1947/48 nr 1/4 s. 118-122.
80. GLUECK S., GLUECK E. T.: Unraveling Juvenile Delinquency. New York 1950 ss. 257.
Rec.: Czapów C.: O osobowości nieletniego przestępcy. *Kwart. Pedag.* R. 5: 1960 nr 2 (16) s. 301-307.
81. HEALY W., BRONNER A. F.: New Light on Delinquency and Its Treatment. Results of Research Conducted for the Institute of Human Relations Yale University. New Haven 1946 ss. 122.
Rec.: Czapów C.: O osobowości nieletniego przestępcy. *Kwart. pedagog.* R. 5: 1960 nr 2 (16) s. 301-307.
82. HEILEN statt strafen. Tagungsbericht über Behandlung und Verbeugung Jugendlicher Kriminalität. Herausgegeben von Wilhelm Bitter. Göttingen 1957 Verlag für medizinische Psychologie ss. 375.
Rec.: Miller R.: Zagadnienie przestępczości młodocianych w świetle psychoanalizy. *Kult. i Społ. T.* 2: 1958 nr 2 s. 167-176.
83. HULT L. MAX, GIBBY ROBERT G.: Patterns of abnormal Behavior. [Formy anormalnego zachowania się]. Boston 1957 Allyn and Bacon ss. 452.
Rec.: Chojnowski M. *Psychol. wychow.* R. 3 (17): 1960 nr 1 s. 97-98.
84. JOUBREL HENRI: Mauvais garçons de bonnes familles. [Chuligani z dobrych rodzin]. Paris—Aubier 1959 Editions Montaigne.
Rec.: Berggruen J.: *Szkola spec.* T. 21: 1960 nr 6 s. 379-382.
85. KODMAN FRANK [i inni]: Some Implications of Hearing Defective Juvenile Delinquents. [Ubytek słuchu u młodocianych przestępców]. *Exceptional Children* October 1958.
Rec.: Duriasz H. *Szkola spec.* T. 20: 1959 nr 4/5 s. 301-302.
86. KOLARIKOVA O.: Rodzaje deprawacji dziecięcej i ich geneza. [Tytuł w tłumaczeniu recenzenta]. *Československa Psychologie* 1957 nr 3.
Rec.: J. E. *Psychol. wychow.* T. 2 (16): 1959 nr 1 s. 104-105.
87. LANDIS P.: Adolescence and Youth. New York and London 1947 Mc Graw — Hill Book Company INC ss. 470.
Rec.: Frączek A.: Zagadnienie przyczyn trudności współżycia młodocianych ze środowiskiem. *Psychol. wychow.* T. 1 (15): 1958 nr 2 s. 272-277.

88. MANDEL RUDOLF: Die Aggressivität bei Schülern. Beobachtung und Analyse des Aggressiven Verhaltens einer Knabengruppe in Pubertätsalter. [Agresywność młodzieży szkolnej. Obserwacja i analiza agresywnego zachowania się grupy chłopców w wieku dojrzewania]. Bern u. Stuttgart 1959 Verlag Hans Huber ss. 115.

Rec.: Bendkowski St. *Ruch pedag.* 1960 nr 4 s. 83—87; Tenże. *Szkola spec.* T. 21: 1960 nr 6 s. 374—376.

89. MERIAN DORIS: Über freches Verhalten im Kindersalter. (Zuchwałe zachowanie się w wieku dziecięcym). Bern i Stuttgart 1956 ss. 90.

Rec.: Ptaszyńska W. *Szkola spec.* T. 20: 1959 nr 4/5 s. 303—304.

90. NÄF HANS: Die Ursachen der Jugendkriminalität. Basel 1955 S. Karger ss. 104.

Rec.: Przecławski K.: Przyczyny przestępczości nieletnich. *Kwart. pedag.* R. 2: 1957 nr 2 s. 147—151.

91. PRZESTĘPCZOŚĆ nieletnich w Ameryce w świetle pracy „New Horizons in Criminology” — Baves and Teeters. Wyd. 7. New York 1947.

Rec.: Swida H. *Kwart. pedag.* R. 1: 1956 nr 1/2 s. 266—271.

92. ROSE A. G.: Five hundred Borstal Boys Basil Blackwell. [Pięciuset wychowanków zakładów borstalowskich]. Monografia nr 1 z cyklu prac Wydziału Pracy Społecznej Uniwersytetu w Oxfordzie. Oxford 1954, ss. 199.

Rec.: Han-Ilgiewicz N. *Szkola spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 (7/9) s. 329—330.

93. SCHAFFER LAURENCE F., SHOBEN EDWARD J.: The Psychology of Adjustment. [Psychologia dostosowania]. Boston 1956 ss. 672.

Rec.: Rosemann B. *Prz. psychol.* 1959 nr 3 s. 190—193.

94. THRASHER FREDERIC M.: The gang. A Study of 1313 Gangs in Chicago. [Gang. Studium 1313 gangów w Chicago]. Wyd. 2. Chicago 1936 The University of Chicago Press ss XXI, 65. (Wyd. 1. 1926).

Rec.: Czapów Cz.: 1313 gangów. *Wiedza i Życie* nr 2 s. 83—90.

ANNA WYCZLIŃSKA

VII KRAJOWY ZJAZD DELEGATÓW ZNP

W dniach 18—20 grudnia 1960 roku obradował w Warszawie VII Krajowy Zjazd Delegatów ZNP. W obradach Zjazdu wzięło udział około 630 delegatów reprezentujących wszystkie działy szkolnictwa i wszystkie rejony kraju.

Serdeczną i burzliwą owacją zgottowali uczestnicy Zjazdu I Sekretarzowi Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, który nie tylko zaszczycił Zjazd swoją obecnością, lecz w wygłoszonym przemówieniu wyraził głębokie uznanie dla pracy i postawy nauczycielstwa oraz nakreślił zadania stojące przed nauczycielem, szkołą i organizacją zawodową pracowników oświaty i nauki.

Poza I Sekretarzem Komitetu Centralnego PZPR w obradach VII Krajowego Zjazdu wzięli udział: członek Biura Politycznego KC PZPR i przewodniczący Rady Państwa — Aleksander Zawadzki, członek Biura Politycznego i sekretarz KC PZPR — Edward Ochab, sekretarz KC PZPR — Witold Jarosiński, wiceprezes NK ZSL i marszałek Sejmu — Czesław Wycech, przewodniczący CK SD — prof. Stanisław Kulczyński, wiceprzewodniczący CRZZ — Józef Kulesza, sekretarz CRZZ — Wiesław Kos, Minister Oświaty — Wacław Tułodziecki, Minister Szkolnictwa Wyższego — Henryk Golański, sekretarz naukowy PAN — Henryk Jabłoński.

W odróżnieniu od innych zjazdów na VII Krajowym Zjeździe Delegatów najważniejszą uwagę poświęcono zagadnieniom oświaty i wychowania, społeczno-oświatowej roli nauczycieli oraz działalności pedagogicznej ZNP. Jest to rezultat głębokiego zainteresowania działacze związkowych zagadnieniami związanymi z reformą systemu oświatowego. W przeddzień podjęcia decyzji w sprawach reformy przez Plenum Komitetu Centralnego PZPR działacze oświatowi i związkowi za swój podstawowy obowiązek uznali przedstawienie poglądów i stosunku nauczycieli do tego najważniejszego problemu.

Przemówienie I Sekretarza KC PZPR Tow. Wł. Gomułki przyczyniło się do wytworzenia atmosfery powagi i odpowiedzialności za prawidłowe wypełnienie ogromnych zadań oświatowych i za przekształcenie oświaty w jedną z podstawowych dźwigni budownictwa socjalistycznego.

W referacie Zarządu Głównego ZNP omówiony został dotychczasowy dorobek Związku i zadania stojące przed nauczycielską organizacją zawodową. W okresie ostatnich lat ZNP łączył najściślej kształtowanie postawy ideowo-politycznej, pogłębianie i rozszerzanie zainteresowań umysłowych i kulturalnych nauczycieli, działanie na rzecz podnoszenia wyników nauczania i wychowania z walką o rozwiązanie zagadnień bytowych.

W celu sprostanja potrzebom w zakresie umacniania roli oświaty w życiu społeczno-politycznym, gospodarczym i kulturalnym oraz wyzwalania inicjatywy pracowników oświaty ZNP poważnie rozszerzył i pogłębił działalność pedagogiczną i społeczno-oświatową. Najbardziej masową formą oddziaływania były rejonowe konferencje pedagogiczne, które zyskały sobie powszechne uznanie nauczycieli. Tematyka podejmowana przez rejony konferencyjne uległa znacznemu zróżnicowaniu. Zespoły nauczycielskie podejmowały zagadnienia polityczne, światopoglądowe, filozoficzne, pedagogiczne oraz z innych dziedzin wiedzy. Organizacja związkowa aktywnie popularyzowała i upowszechniała w szeregach pracowników oświaty i nauki ideologię i politykę PZPR, wyzwała inicjatywę w zakresie umacniania laickiego, socjalistycznego kierunku wychowawczego w szkołach i placówkach oświatowych

oraz łączyła sprawę walki o lepsze wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej z szerokim oddziaływaniem na społeczeństwo. Celom tym służyły nie tylko rejonowe konferencje pedagogiczne, ale również organizowane przez ogniwa związkowe seminaria, kursy zaoczne, związkowe uczelnie pedagogiczne, działalność wydawnicza i inne formy pracy pedagogicznej.

W okresie ostatnich lat ZNP poważnie rozszerzył i wzbogacił tradycyjne formy działalności społeczno-oświatowej. Kluby nauczycielskie, świetlice, zespoły artystyczne, wycieczki krajoznawcze, zespoły dyskusyjne, odczyty i dyskusje skutecznie służyły rozszerzaniu horyzontów umysłowych członków ZNP. Dzięki różnorodnym formom działania zachodziły zmiany w świadomości i postawie nauczycieli. Nauczycielstwo coraz aktywniej uczestniczyło w życiu społeczno-politycznym, wiązało się uczuciowo z ideologią i polityką PZPR, podjęło i skutecznie realizowało program walki o laickie wychowanie oraz oddziaływało na przebieg procesów społecznych, gospodarczych i kulturalnych zachodzących w Polsce. W rezultacie szerokiego oddziaływania na nauczycieli i wyzwalania ich inicjatywy tradycyjne osiągnięcia naszej organizacji związkowej zostały wzbogacone o nowe wartości ideowe, pedagogiczne, kulturalne i organizacyjne.

Podjęmując szeroką działalność ideowo-pedagogiczną i społeczno-oświatową — organizacja związkowa nie zaniedbywała troski o materialne interesy nauczycieli. Dzięki inicjatywie PZPR, poparciui całego ruchu zawodowego oraz sprzyjającemu klimatowi społecznemu wytworzonemu wokół oświaty i nauczycieli poprawie uległy warunki pracy i płacy, korzystne zmiany zaszły w zaspokajaniu potrzeb mieszkaniowych, poważnie rozszerzona została akcja wczasowa oraz wzrosła troska o zdrowie nauczycieli. ZNP skutecznie walczył o realizację przywilejów zagwarantowanych w „Ustawie o prawach i obowiązkach nauczycieli”.

Całokształt działalności związkowej przyczyniał się do umacniania zwartości ideowej i organizacyjnej ZNP. Postawa nauczycieli i osiągnięcia ZNP upoważniały ustępujący ZG ZNP do wyrażenia przekonania, że „nauczycielstwo nie zawiedzie pokładanych w nim nadziei i — jak to już niejednokrotnie w historii naszego narodu — odda cały swój wysiłek, wiedzę i doświadczenie zawodowe w celu przygotowania młodego pokolenia do wykonania szczytnych zadań, które stawia przed nami Partia, Rząd i cały naród”.

W obszernej dyskusji zabrało głos 33 mówców. Szczególnie interesujący był głos Ministra Oświaty — Wacława Tułodzieckiego, który w swoim przemówieniu omówił podstawowe założenia 5-letniego planu rozwoju oświaty, zasadnicze braki i potrzeby szkolnictwa, najistotniejsze zadania oraz dokonał interpretacji wielu poczynań władz oświatowych. Ilustrowane szeroko danymi liczbowymi i przykładami z praktyki szkolnej tezy Ministra Oświaty w sprawie sprawności szkół i programów nauczania, bazy materialnej, różnych form doksztalcania, politechnizacji procesu nauczania, wychowania ideowego i wielu innych zagadnień oświatowych zyskały powszechną aprobatę uczestników Zjazdu.

Poszczególni dyskutanci w wypowiedziach podejmowali najróżnorodniejsze problemy działalności związkowej, koncentrując jednak uwagę na zagadnieniach związanych z lepszym przygotowaniem młodzieży do twórczego udziału w budownictwie socjalistycznym.

Jednym z centralnych zagadnień w dyskusji była sprawa reformy systemu szkolnego i dostosowania go do aktualnych i przyszłych potrzeb społecznych.

Wiele troski wykazali dyskutanci o przygotowanie warunków do projektowanej reformy szkolnej. Za zasadnicze w tym zakresie uznano rozszerzenie i wzbogacenie dotychczasowych form kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli, podnoszenie poziomu ideowego, doskonalenie metod pracy oraz poprawę wyników dydaktyczno-wychowawczych szkół i placówek oświatowych. Wiele uwagi poświęcili również koledzy zacieśnieniu więzi „szkoły z życiem”, współdziałaniu ze

środowniskiem, rozszerzaniu frontu walki o laickie społeczeństwo, akcji budowy szkół Pomników Tysiąclecia, pedagogicznej i społecznej roli ognisk oraz wielu innym.

Najogólniej można stwierdzić, że w dyskusji dominowała troska o zagadnienia dydaktyczno-wychowawcze i poszukiwanie form i metod pracy umożliwiających nauczycielom i ZNP najlepsze wypełnienie zadań pedagogicznych i społecznych. Temu zasadniczemu zadaniu podporządkowane były również wypowiedzi na temat spraw bytowych, warunków materialnych, zagadnień mieszkaniowych, sytuacji nauczycieli emerytów.

Uchwała VII Krajowego Zjazdu w syntetyczny sposób ocenia osiągnięcia w zakresie rozwoju oświaty i działalności związkowej oraz wytycza zadania dla całej organizacji związkowej na najbliższy okres. Dlatego też ma charakter programu działania ZNP. Za jedynie słuszny kierunek wychowania Zjazd Delegatów uznał wskazania I Sekretarza Komitetu Centralnego PZPR tow. W. Gomułki. Uchwała podkreśla, że tylko praca i aktywna działalność społeczna przynoszą korzyść, że taki stosunek do życia, do spraw osobistych i społecznych winna kształtować szkoła socjalistyczna całą swoją działalnością, rozwijając świadomość społeczną uczniów, krzewiąc zamysłowanie i szacunek do pracy, wiążąc wychowanków uczuciowo z walką mas pracujących o pokój i socjalizm, wychowując ich na uczciwych, miłujących swój naród, a równocześnie głęboko i szczerze internacjonalistycznych obywateli Ludowej Ojczyzny. W związku z tym uchwała formuluje zadania umożliwiające realizację wskazań I Sekretarza Komitetu Centralnego, a między innymi — unowocześnienie treści programowych i metod pracy, zbliżenie teorii do praktyki, starania o osiągnięcie lepszych wyników nauczania i wychowania oraz bardziej zdecydowane podjęcie walki z ciemnotą, zacofaniem i obskurantyzmem. Zjazd skierował apel do całej inteligencji polskiej o wsparcie wysiłków nauczycieli i włączenie się do walki z siłami wstecznymi, przeciwstawiającymi się laickiemu, socjalistycznemu wychowaniu młodego pokolenia.

W związku z koniecznością dokonania reformy naszego systemu oświatowego w uchwale zwrócono szczególną uwagę na przygotowanie niezbędnych przesłanek przyszłej reformy, a w szczególności odpowiednio przygotowanych kadr nauczycielskich, bazy materialnej szkolnictwa, programów nauczania i podręczników, zacieśniania więzi między szkołami i społeczeństwem, a zwłaszcza czynne włączanie się do prac nad wcielaniem w życie założeń przyszłej reformy rad narodowych, zakładów pracy i organizacji społecznych.

Wiele uwagi poświęca się w uchwale podnoszeniu poziomu kultury technicznej społeczeństwa. Zjazd stanął na stanowisku, że do podniesienia tej kultury konieczna jest między innymi rozbudowa szkół zawodowych, przykładowych i dokształcających oraz odpowiednie uwzględnienie teoretycznych i praktycznych zagadnień z dziedziny techniki w programach nauczania szkół ogólnokształcących.

Sprecyzowane zostały również zasadnicze zadania szkolnictwa wyższego. Wszystkie szkoły wyższe winny w praktyce zająć się przede wszystkim: wychowaniem i kształceniem niezbędnych kadr fachowych, rozwojem nauki w ścisłym powiązaniu z potrzebami społecznymi oraz wzmocnionym kształceniem młodej kadry naukowej. Szybkie i prawidłowe rozwiązywanie tych zadań zostało uznane za jeden z warunków rozkwitu kultury i gospodarki narodowej.

Uchwała poświęca także wiele uwagi problemom rozwoju kulturalnego nauczycieli, społecznej funkcji placówek oświatowych, zagadnieniom bytowym pracowników oświaty i nauki, związkowemu programowi inwestycyjnemu oraz zadaniom organizacyjnym.

Delegaci VII Krajowego Zjazdu z aprobatą przyjęli tezę, że dla wykonania zadań w zakresie polityki oświatowej, rozwoju ruchu intelektualnego i kulturalnego wśród nauczycieli, kształtowania postawy ideowo-politycznej i pogłębiania troski o po-

prawę warunków bytu pracowników oświaty i nauki konieczne jest dalsze wzmoczenie działalności organizacyjnej.

Zadaniu temu w poważnym stopniu służy statut uchwalony na VII Zjeździe Delegatów. Stary statut nie odpowiadał aktualnym potrzebom działalności związkowej, zawierał wiele niesłusznych, tradycyjnych sformułowań.

Nowy statut został dostosowany do sytuacji w ruchu zawodowym i potrzeb działalności organizacyjnej. Reguluje on w sposób jednoznaczny zagadnienia wewnętrznie-związkowe, umacnia zasady centralizmu demokratycznego i kolegiąlnego kierownictwa oraz usprawnia działalność i życie organizacyjne Związku.

M. RATAJ

J. SZANIAWSKI

KONFERENCJA UNESCO POŚWIĘCONA WĘZŁOWYM PROBLEMOM
WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

1. W dniach 1—14 lutego 1961 r. odbyła się międzynarodowa konferencja poświęcona głównym liniom rozwojowym oraz węzłowym problemom współczesnej pedagogiki. Organizatorem konferencji był Instytut Pedagogiki UNESCO w Hamburgu (przy współpracy Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogicznego w Braunschweigu). Miejscem konferencji nie był jednak Hamburg, lecz Sonnenberg w górach Harcu, gdzie znajduje się dom międzynarodowych spotkań naukowych Stowarzyszenia Pedagogicznego w Braunschweigu. Obradami, które trwały dziewięć dni, kierowali zamiennie: z ramienia Unesco — dr S. B. Robinsohn, dyrektor Instytutu Unesco z Hamburga, z ramienia zaś Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogicznego w Braunschweigu — dr Rudolf Diessel z Wolfenbüttel. W naradach brało udział około 75 osób, wliczając w to już także prelegentów. Rzecz zrozumiała, że zarówno wśród uczestników, jak i prelegentów przeważali Niemcy z Niemieckiej Republiki Federalnej. Liczebnie poza grupą niemiecką najpokaźniej przedstawiała się reprezentacja Danii (około 10 osób). Z Anglii przybyła 3-osobowa delegacja. Poza tym udział w obradach brali delegaci z Austrii, Holandii, Izraela, Norwegii, Polski i Szwecji.

2. Otwarcia narad dokonał dyrektor Instytutu UNESCO w Hamburgu dr Robisohn w niedzielę 5 lutego 1961 r. Następnego dnia rozpoczęły się właściwe obrady. Pierwsze dwa dni poświęcone były tematowi ramowemu pt. „Wpływ techniki na przemiany w szkolnictwie”. Z tym tematem ramowym związane były 3 konkretne referaty oraz dyskusja nad nimi. Referat pt. „Szkoła i świat pracy” wygłosił dr Heinrich Abel, profesor Instytutu Pedagogiki Szkolnictwa Zawodowego we Frankfurcie n. M. Kolejny referat pt. „Szkoła i świat pracy” (w krajach anglosaskich i skandynawskich) wygłosił Mr. D. J. Cobb z Londynu. Wreszcie trzeci referat z tego cyklu pt. „Kształcenie politechniczne” wygłosił Ignacy Szaniawski z Uniwersytetu Warszawskiego. Dyskusja nad tymi referatami była bardzo ożywiona i kierownicy narady zmuszeni byli przerwąć ją, ze względu na wielką ilość zgłoszeń, na dni i godziny uprzednio nie przewidziane na ten cel.

Kolejny temat ramowy dotyczył struktury i treści ostatnich lat szkoły podstawowej, która osiąga już w bardzo wielu krajach kapitalistycznych dziewiąty rok (ale w Czechosłowacji już osiągnęła dziewięć, w NRD zaś dziesięć lat). Z tym tematem związany był referat Landesschulrata okręgu Hamburg Matthewesa pt. „Zadania starszych klas współczesnej szkoły powszechnej”. Autor zajął się tu analizą nie tylko tzw. Hauptschule w Niemczech Zachodnich, lecz nawiązał do struktury i treści angielskiej i amerykańskiej Secondary Modern School. Kolejny referat z zakresu 2 tematu ramowego wygłosił poseł do parlamentu duńskiego W. Dupont. W referacie pt. „Drogi reformy szkolnictwa w krajach skandynawskich” omówił on sytuację przedłużającej się o dalsze lata lub przedłużonej już szkoły powszechnej w Szwecji, Danii, Norwegii i Finlandii. W obu referatach podkreślono rolę kształcenia technicznego i gospodarczego w kształtowaniu się losów życiowych młodzieży, a zwłaszcza — w preorientacji zawodowej. Równocześnie analizowano możliwości i drogi przechodzenia z edukacji w starszych klasach szkoły powszechnej do odpowiednich klas gimnazjalnych.

Klamrą niejako łączącą obie grupy tematów ramowych był referat Obersschulrata Wilhelma Bergera z Bremy pt. „Nowoczesne budownictwo szkolne”. Referat ilustro-

wany był wykresami, planszami i barwnymi fotografiami. Pan Wilhelm Berger jest autorem szeregu prac, m. in. pięknej książki o budownictwie szkolnym. Poza tym na podkreślenie zasługuje fakt, że mówiąc o krajach, które zwiedzał wielokrotnie (a zwiedzał m. in. USA, Kanadę, Szwecję), szczególnie ciepło wspominał o swoim pobycie w Związku Radzieckim. Również referat prof. dra Lemberga pt. „Socjologia zawodu nauczycielskiego” (profesor Lemberg pracuje w Międzynarodowym Instytucie Pedagogiki we Frankfurcie n/M) związany był zarówno z pierwszą, jak i drugą grupą tematyczną i dotyczył zagadnień pedeutologii zarówno w związku z wkroczeniem przedmiotów cyklu technicznego na teren szkoły ogólnokształcącej, jak również ze swoistymi przemianami w strukturze starszych klas szkoły powszechnej.

Oddzielnej oceny wymagałby referat prof. dra Friedricha Eddinga (z tegoż Instytutu) pt. „Wykształcenie jako inwestycja”. Tu stwierdzić należy, iż prof. Edding nie jest z wykształcenia pedagogiem, lecz ekonomistą. Badania swoje i pisanstwo naukowe wiąże on jednak nie z ruchem ekonomicznym, lecz z pedagogicznym, włącz z wychowaniem i kształceniem. Uwzględniając wpływ przemian w technice i w gospodarce na przemiany w strukturze i w treści szkolnictwa podstawowego i średniego, prof. Edding dochodzi do wniosku, że odtań ekonomia polityczna i pedagogika dostrzegać muszą także oddziaływanie w kierunku przeciwnym: szkoły i wykształcenia na przemiany w technice i w gospodarce. Wniosek: szkoła, wychowanie i wykształcenie są po prostu inwestycjami. W czasie dyskusji zwróciliśmy uwagę, że rzecz tę, zapewne zupełnie niezależnie od prof. Eddinga, sformułował Peter Drucker (USA) oraz — dodajmy teraz — pewien wybitny ekonomista sprzed 100 lat, znany zapewne profesorowi Eddingowi — Karol Marks.

Czwarta grupa tematyczna związana była z przemianami w wychowaniu w domu rodzinnym i w szkole i dotyczyła złożoności kontaktów między szkołą a domem w dziele wychowania młodzieży w społeczeństwie industrialnym. Referat z zakresu tej tematyki wygłosił dr H. H. Stern z uniwersytetu w Hull, autor szeregu opublikowanych już prac pedagogicznych. Tytuł jego referatu brzmiał „Szkoła i rodzice”. Do tej grupy tematycznej należy też referat dra S. Robinsohna z Hajfy pt. „Wychowanie społeczno-obywatelskie”. Referat ten wysłuchany był ze szczególną uwagą i przyjęty z dużym uznaniem. Trzeci referat z tej grupy tematycznej, dotyczący wychowania obywatelskiego (w krajach Południowej Ameryki) nie został wygłoszony ze względu na to, że w ostatniej chwili p. R. Diez-Hochleitner (z Paryża) zawiadomił, że nie będzie mógł przybyć na konferencję UNESCO.

Oddzielnie należy wiedzieć jeden z końcowych referatów tej sesji, który wygłosił profesor Uniwersytetu Hamburgskiego, dr G. Hausmann. Mówił on o roli szkoły w krajach rozwijających się i wyzwających. („Entwicklungsländer und Schule”). Nie ulega wątpliwości, że także i ta tematyka stanowi jeden z węzłowych problemów współczesnej pedagogiki. Podobnie bowiem zresztą jak ruch narodowo-wyzwoleńczy stanowi jeden z węzłowych problemów we współczesnej polityce światowej, a zagadnienia państw kolonialnych i półkolonialnych polaryzują stosunki między poszczególne naródami, grupami społecznymi, a nawet jednostkami, tak samo problemy oświatowe tych państw wysuwają się na czoło współczesnej pedagogiki i nie zawsze i nie wszystkie wiodą do identycznie brzmiących wniosków. Podczas dyskusji nad referatem prof. Hausmanna ujawnić się musiały pewne kontrowersje nie tylko natury terminologicznej, lecz także merytorycznej. Kontrowersje te jednak nie miały dramatycznego przebiegu.

3. Dużo miejsca poza samymi referatami poświęcono dyskusjom, spotkaniom i rozmowom. Wszystkie one utrzymane były na ogół w duchu UNESCO. Dwa momenty zasługują tu na szczególne podkreślenie: a) przepiękny repertuar chóru ludowego z Braunschweigu, poranek muzyczny, podczas którego demonstrowano z płyt m. in. Chopina, Paderewskiego i pieśni „Mazowsza” i wieczór muzyki narodów oraz b) informacja o pracy naukowej i działalności organizacyjnej Instytutu Pedagogicznego

UNESCO w Hamburgu. W obu wypadkach, dzięki podkreśleniu międzynarodowego charakteru tych czy innych zjawisk (zresztą różnej natury) udało się złagodzić akcenty, zrodzone tu i ówdzie ze zbyt jednostronnego niekiedy ujmowania tej czy innej problematyki. Na tym tle talent organizacyjny, takt polityczny i możliwie obiektywna postawa naukowa dyrektora Robinsohna odegrały szczególną rolę.

4. Uchwalono, że wszystkie referaty wygłoszone na Międzynarodowej Konferencji UNESCO w Sonnenbergu ukażą się w specjalnej publikacji pt. „Węzłowe problemy współczesnej pedagogiki” (w języku angielskim, niemieckim i francuskim). Postanowiono również, że za rok — półtora zwoła się kolejną naradę międzynarodową poświęconą znowu węzłowym problemom współczesnej pedagogiki, a w związku z tym dopuści się do udziału w określeniu koncepcji tematycznej narady szerszy krąg pedagogów.

I. SZANIAWSKI

SZKOLNICTWO I OŚWIATA NA KUBIE

Od przeszło dwóch lat, tj. od chwili przepędzenia krwawego dyktatora Batisty i objęcia władzy przez rząd rewolucyjny, na którego czele stoi Fidel Castro, opinia całego świata z żywym zainteresowaniem i uwagą śledzi rozwój wypadków na Kubie.

Trzeba bowiem stwierdzić, że ten mały, egzotyczny dla nas, lecz dzielny kraj, zyskał w oczach milionów ludzi wielką sympatię i uznanie dla swej postawy. Nic przeto dziwnego, że wzrasta również zainteresowanie życiem i pracą narodu kubańskiego.

Szczególnie ciekawi nas sytuacja w dziedzinie szkolnictwa i oświaty. Wydaje się jednak, że zanim poruszymy to zagadnienie, celowe i pożyteczne będzie podanie kilku ogólnych informacji o Kubie, aby tym lepiej zrozumieć plany i zamierzenia w tej dziedzinie.

Kuba jest niewielkim krajem, liczącym zaledwie niespełna 7 milionów mieszkańców, których połowa zamieszkuje ośrodki miejskie, połowa zaś mieszka na wsi. Obszar Kuby, zwanej też często „Perłą Antylów”, wynosi 114,500 km², a jej stolicą jest Hawana, mająca blisko 1300 tys. ludzi. Dzięki bogactwom naturalnym, pięknu i tradycji kulturalnej Kuba jest najważniejszą ze wszystkich Wysp Antylskich. Jest ona faktyczną bramą Kanału Panamskiego. Leży w odległości zaledwie 180 km od Florydy. Kubę zamieszkuje dwie podstawowe grupy ludności: ludność biała, wywodząca się zasadniczo od hiszpańskich konkwistadorów, i ludność czarna pochodzenia afrykańskiego. Obecnie następuje dość szybki proces asymilacji. Pierwotna ludność tubylcza wyginęła niemal zupełnie i obecnie można spotkać tylko w górach Oriente nieliczne grupy o cechach indiańskich.

Urzędowym językiem jest język hiszpański. Kraj przed rewolucją był niezwykle silnie eksploatowany przez kapitalistów rodzimych i zagranicznych.

Po zwycięstwie rewolucji przed Kubą stanęły wielkie zadania. Przeprowadzono kilka podstawowych reform (nacjonalizacja przemysłu, reforma rolna, reforma w dziedzinie spraw komunalnych) i przystąpiono do likwidacji najgorszej spuścizny — analfabetyzmu, który obejmował około 50% ludności. Odsetek analfabetów na wsi był oczywiście znaczny, ponieważ do rewolucji szkolnictwo obejmowało przede wszystkim główne ośrodki miejskie. W miastach były wprowadzane szkoły, w tym wiele prywatnych, dostępnych raczej dla dzieci ludzi zamożnych.

Obecnie w dziedzinie szkolnictwa i oświaty zachodzą radykalne zmiany. W wyniku przeobrażeń polityczno-społecznych i gospodarczo-kulturalnych kraj odczuwa niezwykle palącą potrzebę ludzi wykształconych. Toteż władze oświatowe przystąpiły do stopniowej nie tylko reorganizacji, ale i organizacji nowoczesnego szkolnictwa. Przede wszystkim wprowadzono powszechność nauczania, przy czym stało się ono bezpłatne. W ciągu jednego roku po objęciu władzy Ministerstwo Oświaty Kuby zorganizowało 3 tysiące szkół na wsi i tysiąc szkół w miastach. Ponadto w 1960 r. na wsi powstało 5 tysięcy nowych szkół. Liczba dzieci w wieku szkolnym wzrosła z 660 tysięcy w roku szkolnym 1958/59 do przeszło miliona w 1959/60 r. Na miejsce dotychczasowego 6-letniego wprowadzono 9-letni obowiązek nauczania. Do czasu przeprowadzenia pełnej reformy szkolnej pozostawiono jeszcze szkoły prywatne.

Jeśli chodzi o cykl nauczania, to oparty jest on na schemacie 6 + 3 + 3, na który składa się: 6-letnia szkoła początkowa (escuela primaria), 3-letnia szkoła, tzw. escuela basica, która odpowiada naszym 9 klasom, oraz 3-letni instytut przygotowujący kandydatów do studiów uniwersyteckich.

Gruntownej zmianie ulegają również programy nauczania i podręczniki dla szkolnictwa ogólnokształcącego. Wprowadza się np. szerszy wymiar godzin nauczania takich przedmiotów, jak chemia, fizyka, biologia, dając w ten sposób lepszą podbudowę naukową młodzieży, która następnie pragnie kształcić się w szkolnictwie zawodowym.

Nowa organizacja systemu oświaty i szkolnictwa, które w całości podlega Ministerstwu Oświaty, jest zadaniem niewątpliwie trudnym i skomplikowanym, ale koniecznym. Wymaga to sporo czasu, doświadczenia, nakładów finansowych, a przede wszystkim przygotowania odpowiednio wykwalifikowanych кадр nauczycielskich.

Jak więc wynika z przytoczonych liczb, zrobiono już wiele, a zapał i rozmach, z jakim zabrano się do szkolnictwa, rokuje nadzieje, że zamierzenia będą zrealizowane.

Szerszego nieco naświetlenia wymaga problem szkolnictwa zawodowego, ponieważ zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry robotników i techników jest w obecnych warunkach bardzo znaczne, zresztą będzie ono stale wzrastać. Na szkolnictwo zawodowe zwrócono szczególną uwagę. Dotychczasowe formy kształcenia fachowców były niewystarczające. Istniały wprawdzie szkoły dla rzemieślników, szkolące ślusarzy, tokarzy, mechaników samochodowych, ceramików sztukatorów, murarzy itp. Były to szkoły rzemieślnicze, w których nauka odbywała się przez przyuczanie młodzieży do zawodu. Słabo na ogół wyposażone w maszyny i urządzenia warsztaty, brak wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, rozmaita podbudowa, z jaką przyjmowano uczniów do szkół (po 5, 6, 7 latach nauki w szkole początkowej), oraz fakt, że zarówno nauczanie teoretyczne, jak i praktyczne odbywało się łącznie, nie zawsze w sposób planowy i systematyczny — wszystko to nie zapewniało należytych wyników. Wiele szkół przeszło ostatnio na system szkolenia kursowego.

W wyniku stopniowej przebudowy szkolnictwa zorganizowane zostały tzw. escuela tecnologica. Są to 3-letnie szkoły kształcące robotników kwalifikowanych, na podbudowie 9 klas. Opracowuje się dla nich nowe programy, podręczniki oraz dąży się do przeszkolenia nauczycieli.

Od nowego roku szkolnego, a więc od 1 września 1961 r., otwarte będą nowe typy szkół zawodowych kształcące młodzież w różnych specjalnościach. W wielu miastach kubańskich rozwinięto na szeroką skalę budownictwo szkolne. Np. w Santa Clara wybudowano piękne pawilony przeznaczone na warsztaty i budynki szkolne dla różnych działów szkoleniowych, wyposażono je w nowoczesne maszyny i urządzenia. Warto podkreślić, że są tam nawet nowoczesne obrabiarki i inne maszyny.

Jeśli chodzi o szkoły wyższe, to Kuba ma 3 uniwersytety, a mianowicie w Hawanie, Santiago de Cuba i w Santa Clara. Natomiast nie było tam dotychczas poli-

techniki i wyższych szkół technicznych. Kadre inżynieryjno-techniczną szkoli się na specjalnych wydziałach politechnicznych wydzielonych przy uniwersytetach.

Gospodarka narodowa Kuby potrzebuje licznych kadr fachowców, toteż szkolnictwo zawodowe otoczono specjalną troską. Władze przystąpiły już do pierwszej fazy organizowania tego szkolnictwa na nowych zasadach. I trzeba tu powiedzieć, że poważną pomoc w tej pracy okaże Kubie Polska. Ostatnio bowiem przebywała tam przez 2 miesiące 3-osobowa delegacja polskiego szkolnictwa zawodowego, zaproszona przez kubańskie Ministerstwo Oświaty. Z uzyskanych przez nas informacji wynika, że zadaniem jej było przedyskutowanie z władzami oświatowymi form pomocy w organizowaniu kubańskiego szkolnictwa zawodowego. Delegacja nasza starała się zaznajomić gospodarzy z nowoczesną organizacją i teorią tego szkolnictwa tak, aby ułatwić im podjęcie decyzji w wyborze najbardziej odpowiadającego warunkom i potrzebom Kuby ustroju szkolnego. Po przeanalizowaniu dotychczasowego stanu oświaty zawodowej delegacja polska opracowała podstawowe założenia organizacyjne związane ze szkoleniem robotników i techników, uwzględniając takie elementy, jak konieczność szkolenia uczniów w toku produkcji, metodyka nauczania poszczególnych przedmiotów, organizacja szkolenia warsztatowego, nomenklatura zawodów (zapropozowano np. 48 specjalności w zakresie szkolenia robotników i około 30 dla potrzeb szkolenia techników).

Opracowane projekty były przedmiotem szerokiej dyskusji na specjalnie zwołanej przez Ministerstwo Oświaty krajowej konferencji nauczycieli i dyrektorów szkół z całego kraju, a następnie osobnej naradzie z udziałem przedstawicieli życia gospodarczego i technicznego. Projekty i tezy naszej delegacji przyjęto z pełną aprobatą, toteż z kolei przystąpiono do opracowania szczegółowych wytycznych organizacyjnych. M. in. opracowano 25 planów nauczania dla podstawowych zawodów w 2-letnich szkołach zawodowych na podbudowie 9 klas oraz w 4-letnich technicach również na tej samej podbudowie. Programy te obejmowały naukę teoretyczną i zajęcia praktyczne. Dalszym etapem pracy naszych kolegów było przygotowanie wytycznych w zakresie organizacji i metodyki nauczania praktycznego w warsztatach, sieci szkół, rekrutacji młodzieży oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Projekty aprobowane przez władze oświatowe uzgadniane były także z ministrem gospodarki komunalnej i z prezesem banku, ponieważ nowa organizacja szkolnictwa wiąże się ściśle z problemem poważnych nakładów finansowych, inwestycjami (budownictwo szkół, wyposażenie, park maszynowy itp.). Delegacja nasza przygotowała także wnioski określające dalszą działalność oświatowych władz kubańskich w sprawie organizacji systemu szkolnego.

*

Wizyta polskiej delegacji oświatowej była niewątpliwie owocna. Zapoczątkowała ona szeroką współpracę w dziedzinie szkolnictwa i oświaty. Warto tu podkreślić, że plan współpracy przedstawiony Ministerstwu Oświaty w Polsce przez ministra Oświaty Kuby dra A. Harta przewiduje m. in.:

Zatrudnienie w Ministerstwie Oświaty Kuby dwóch polskich specjalistów w dziedzinie szkolnictwa zawodowego; zaangażowanie do dwóch szkół zawodowych na Kubie 20 polskich nauczycieli; zorganizowanie dokształcania kursowego nauczycieli kubańskich; przeszkolenie w polskich średnich szkołach technicznych kilkudziesięciu uczniów kubańskich w specjalnościach unikalnych, dla których nie będą organizowane szkoły na Kubie; wyposażenie warsztatów w maszyny i urządzenia oraz pracowni w pomoce naukowe; opracowanie w języku hiszpańskim programów i podręczników.

Formy dalszej pomocy omówione zostaną bezpośrednio z władzami oświatowymi Kuby, których przedstawiciele gościć będą w Polsce. Pomoc tą będzie obejmowała

również opracowanie programów i podręczników oraz sprawę dostarczenia pomocy naukowych dla potrzeb szkolnictwa ogólnokształcącego.

W toku prac delegacja nasza stwierdziła także potrzebę okazania pomocy w sprawie projektowanego przez Ministerstwo Oświaty Kuby kursowego przeszkolenia pracowników zatrudnionych w administracji, np. w zakresie planowania, finansowania, gospodarki narodowej, sprawozdawczości, organizacji przedsiębiorstw, organizacji pracy, i w związku z tym opracowania skryptów w języku hiszpańskim przydatnych do szkolenia zaocznego.

Jak z tego krótkiego przeglądu wynika, oświata i szkolnictwo stały się jednym z centralnych problemów władz kubańskich. Nie szczędzą one ani środków, ani energii, aby w stosunkowo krótkim czasie nadrobić luki i zaniedbania w zakresie oświaty. Toteż 1961 r. jest na Kubie „Rokiem Oświaty”.

Możemy być dumni i zadowoleni, że nasze doświadczenia na polu szkolnictwa i oświaty mogą być pożyteczne i przydatne dla innych krajów i narodów. Jest to niewątpliwie jedna z pięknych form należycie pojętej i realizowanej współpracy między narodami.

A. MULTANSKI

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Казимеж Сосыньцки

ПРАВО, НОРМА, ПРАВИЛО

Для определения терминов: право, норма, правило, следует прежде всего рассмотреть разные значения терминов: теоретический и практический, особенно в их применении к мышлению. Это ведет к признанию научного права как предмета теоретического мышления в отличие от „нормы“ как предмета практического мышления. Норма находится в зависимости от права. Разница между нормой и правом заключается в том, что право выражает необходимость; оно является продуктом интеллектуальным в полном смысле этого слова и в основном требует мышления от причины до результата. Норма же выражает повинность, наряду с интеллектуальной стороной имеет также эмоциональную сторону в своем значении, которое ее характеризует, а также требует мышления от результата, который теперь определяется как „цель“, до причины, определяемой как „средство“. Для того, чтобы перейти от теоретического мышления к практическому и к действию, применяя общее право к единичному случаю, общее право должно преобразоваться в единичную норму.

Нормы, по разному формулированы, являются также различными не только по отношению своего содержания, но также по отношению своего общего характера и значения. Итак, различаем общие нормы и единичные, а также нормы с различной важностью и значением. Общие нормы, охватывающие многие единичные нормы, имеют столь огромное значение, что являются мотивами, превышающими иные нормы, и заставляющие нас действовать даже вопреки иным нормам, называем „правилами“. В том же значении говорим о правилах в педагогике.

Л. БАНДУРА

ПРИБЛИЖЕНИЕ ШКОЛЫ К ЖИЗНИ

Поскольку школа как элемент подстройки всегда отстает по отношению к своему базису, настолько опаздывание это увеличивается в период быстрого развития науки, техники и искусства. Это относится не только к содержанию обучения, но и к методам обучения, которые по мере дополнения старых программ новым содержанием становятся все более неадекватными. Для того, чтобы приблизить школу к жизни, надо подготовить ученика к пониманию преобразований, происходящих

в современном мире, чтобы после окончания школы он был подготовлен к активному включению в процесс происходящих перемен.

Согласно этому, реформа программ должна пойти в направлении устранения того содержания в обучении, которое потеряло свою актуальность. Новое содержание, введенное в программу, должно однако опираться на том классическом содержании, которое необходимо для понимания современной науки и современной жизни. Программа, которая устранила бы конкретное содержание, а оставила бы лишь наиболее общее, была бы с психологической точки зрения ошибочной.

Приближение школы к жизни не должно пойти по пути экспериментов т. наз. „нового воспитания“, которые уподобляли процесс обучения с т. наз. „жизненными кругами“ и отвергли принципы систематичности. Понимание современной жизни требует знания научных законов, а познание их возможно лишь посредством систематического обучения. В свою очередь школа должна прививать ученикам практическое применение усвоенных законов, что могут обеспечить общие программы, которые дадут учителям возможность большей свободы.

Приближение школы к жизни не сводится лишь к материальному вопросу обучения. Необходимо вооружить ученика в методы самообразования и элементы техники умственного труда, принятые во внимание в обучении, основанных на самостоятельном усвоении знаний учениками. Необходимо кроме того включить молодежь в производственный труд на больших предприятиях, а также организовать ей общественную жизнь и включить ее в задачи общества. Эти задачи должны опираться на воспитательный план школы и не могут быть следствием случайного и неkoordinированного давления, которое извне оказывается на школу.

СОДЕРЖАНИЕ

Доклад Политбюро на VII Пленуме ЦК ПОРП	1
Решение VII Пленума	27
СТАТЬИ	
К. СОСЬНИЦКИ — Право, норма, правило	37
Л. БАНДУРА — Приближение школы к жизни	43
ДИСКУССИИ	
З. БОВНИК — Рефлексии по поводу спора в области праксеологии	56
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ	
З. У. и В. К. — История одного коллектива	72
РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ	
К. МАКОВСКИ — Стефания Самполовска: Педагогические и просветительные труды	75
А. КАМИНЬСКИ — Гал-Ильгевич: Несносные мальчики — типы психической пластичности в школьной диагностике	79
М. СЕКРЕТА — Земовит Влодарски: Потеря равновесия первых процессов у детей	81
С. ГАРВИНЬСКИ — Александер Левин: Макаренко—Педагогические сопоставления	85
С. ЧАЙКОВСКИ — Ганс Реттке: Работа в совместных классах	90
Я. ФИЛИПЕК и В. РАЙЧИКОВСКИ — Збигнев Петрасиньски: Искусство обучения	88
Л. БАНДУРА — Edgar G. Jonston, Mildret Peters, William Evraiff: The Role of the Teacher and Gmudance	93
ОБЗОР ЖУРНАЛОВ	
С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов	95
С. СЛОМКЕВИЧ — Советская Педагогика — Школа и Производство	97
С. ШАЕК — Из дискуссии на тему преобразования школьного дела в ФРГ	100
БИБЛИОГРАФИЯ	
А. ВЫЧЛИНЬСКА — Воспитание трудных детей	103
ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ	
М. РАТАЙ — VII Съезд Делегатов Союза Польских Учителей	112
ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА	
Шапаявски — Конференция ЮНЕСКО посвященная узловым проблемом современной педагогики	116
А. МУЛЬТАНЬСКИ — Школьное дело и просвещение на Кубе	118
Изложение на русском языке	122
Изложение на английском языке	125

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

KAZIMIERZ SOSNICKI

LAW, STANDARD AND PRINCIPLE

To describe the expressions: law, standard and principle one should examine the different meanings of the expressions theoretical and practical, especially as they concern thinking. It leads to acknowledgement of scientific law as the object of theoretical thinking, which differs from „standard” as the object of practical thinking. The standard depends on the law. The differences between law and standard consist in this: that the law expresses necessity, is the product of intellectuality and fundamentally demands thinking from a cause to a result. On the other hand, the standard expresses obligation and the intellectual value, also has the emotional value, which characterizes it and demands thinking from a result (described now as the aim) to a cause (described as the aid).

In order to pass from theoretical to practical thinking and then to the proceeding, applying the general law to any unitary case, the general law must be changed into the unitary standard.

The standards are differently formulated and have different content and value. Also we have general and unitary standards and standards differing because of their different importance and values. General standards including many unitary standards and have such a high value, that they overlook the other standards and induce us to proceed contra to these, we call „principle”. This is what we mean by the principles in pedagogy.

LUDWIK BANDURA

APPROACHING THE SCHOOL TO LIFE

The delay of the school in comparison with life is more at the time of fast development of science, technique and art. It doesn't concern only the contents but in more extended — to the methods of teaching, which are becoming more verbal. Approaching the school to life means — to implant into the youngsters the understanding of the changes, which are taking place in the cotemporary world and to prepare them for the active life. According to this principle, the purpose of the

reform of our programmes is to remove the out of date contents in teaching. Anyway, the new contents should be based upon the classical contents, which are necessary for understanding contemporary science and life. The programme, which would remove the real contents, leaving only the most general, had been from the psychological view point, faulty.

Bringing the school closer to life can't follow the so called „new education”, which conformed the teaching process to the so called „circles of life” and have ignored the principle of the system. The understanding of contemporary life demands the knowledge of scientific laws, recognizing of which is possible only through systematic education. Successively the school should train the students to practical realization of these laws. This task would be easier by the framework programmes, giving the teachers more independence and permitting them to be more inventive.

Bringing the school closer to life doesn't mean only the material education of the youngsters. It is necessary to teach them the methods of self-education and techniques of mental work through self-thinking in the process of education.

It is also necessary to introduce the youngsters to production work in factories, to organize their social life and to include them in the general social tasks. These tasks should be based upon the educational plan of the school and can't be deformed by any outer pressures.



CONTENTS

The Report of Political Office on the VII Plenum KC PZPR	1
The Resolution of the VII Plenum	27

The articles

K. SOŚNICKI — Law, Standard and Principle	37
L. BANDURA — Approaching the School to Life	43

Discussions and polemics

Z. BOWNIK — Reflection on the Margin of the Dispute about Praxeology	56
--	----

Pedagogical experiments and researches

Z.U. and W.K. — The History of One Troupe	72
---	----

The review of books

K. MAKOWSKI — Stefania Sempolowska: Pedagogical and Educational Periodicals	75
A. KAMIŃSKI — N. Han-Ilgiewicz: The Intolerable Boys — Types of Psychological Plasticity in the School Diagnosis	79
M. SEKRETA — Ziemowit Włodarski: The Derangements of the Nervous Children	81
S. GARBIŃSKI — Aleksander Lewin: Makarenko — The Pedagogical Confrontations	85
S. CZAJKOWSKI — Hans Rettke: The Work in the Joint Classes	88
J. FILIPEK and W. RAJCZYKOWSKI — Zbigniew Pietrasiński: How to Learn	90
L. BANDURA — Edgar G. Johnston, Mildred Peters, William Evraiff: The Role of the Teacher and Guidance	93

The review of periodicals

S. NAWACZYK — The Polish Pedagogical Periodicals	95
S. SŁOMKIEWICZ — Sowietskaja Pedagogika Szkoła i Proizwodstwo	97
S. SZAJEK — Discussion on the Reorganization of the School System in GFR	100

Bibliography

A. WYCZLIŃSKA — The Education of Difficult and Criminal Children	103
--	-----

Home chronicle

M. RATAJ — The VII Assembly of ZNP	112
--	-----

Foreign chronicle

J. SZANIAWSKI — The Unesco Conference Devoted to the Main Problem of Contemporary Pedagogy	116
A. MULTAŃSKI — The School System and Education of Cuba	118
Summaries in Russian language	122
Summaries in English language	125

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1961

Nakład 3350 egz. Ark. wyd. 11,3. Ark. druk. 8. Papier druk. sat. kl. V 70 g
70×100/16. Oddano do składania w marcu 1961. Podpisano do druku w maju 1961.
Druk ukończono w maju 1961.

Toruńskie Zakłady Graficzne - Nr zam. 601 - A-14

SPIS TREŚCI

Referat Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR	1
Uchwała VII Plenum	27

ARTYKUŁY

K. SOŚNICKI — Prawo, norma, zasada	37
L. BANDURA — Zbliżenie szkoły do życia	43

DYSKUSJE I POLEMIKI

Z. BOWNIK — Refleksje na marginesie sporu o prakseologię	56
--	----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

Z.U. i W.K. — Historia jednego zespołu	72
--	----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

K. MAKOWSKI — Stefania Sempołowska: Pisma pedagogiczne i oświatowe	75
A. KAMIŃSKI — N. Han-Ilgiewicz: Nieznośni chłopcy — typy plastyczności psychicznej w diagnostyce szkolnej	79
M. SEKRETA — Ziemowit Włodarski: Zaburzenia równowagi procesów nerwowych u dzieci	81
S. GARBIŃSKI — Aleksander Lewin: Makarenko — Konfrontacje pedagogiczne	85
S. CZAJKOWSKI — Hans Rettke: Praca w klasach łącznych	88
J. FILIPEK i W. RAJCZYKOWSKI — Zbigniew Pietrański: Sztuka uczenia się	90
L. BANDURA — Edgar G. Johnston, Mildred Peters, William Evraiff: The Role of the Teacher in Guidance	93

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Z polskich czasopism pedagogicznych	95
S. SŁOMKIEWICZ — Sovetskaja Pedagogika — Szkoła i Proizvodstvo	97
S. SZAJEK — Z dyskusji nad reorganizacją szkolnictwa w NRF	100

BIBLIOGRAFIA

A. WYCZLIŃSKA — Wychowanie dzieci trudnych i przestępczych	103
--	-----

KRONIKA KRAJOWA

M. RATAJ — VII Zjazd Delegatów ZNP	112
--	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

J. SZANIAWSKI — Konferencja UNESCO poświęcona węzłowym problemom współczesnej pedagogiki	116
A. MULTAŃSKI — Szkolnictwo i oświata na Kubie.	118
Streszczenie w języku rosyjskim	122
Streszczenie w języku angielskim	125

