

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK II (XXXV) MAJ – CZERWIEC 1961

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1961

Nakład 2900 egz. Ark. wyd. 9. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V 70 g
70×100/16. Oddano do składania w maju 1961. Podpisano do druku w sierpniu 1961
Druk ukończono w sierpniu 1961

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1049 — A-14

RUCH PEDAGOGICZNY

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

JOZEF KWIATEK

ZADANIA ZNP W REALIZACJI REFORMY SZKOLNEJ

DYSKUSJA NAD KONCEPCJĄ REFORMY

W uchwale VII Plenum KC PZPR zarysowana została zasadnicza koncepcja reformy szkolnictwa podstawowego i średniego (ogólnokształcącego i zawodowego). Duże zainteresowanie, z jakim spotkała się ta uchwała, jest wyrazem powszechnego zrozumienia potrzeby reformy naszego systemu kształcenia i wychowania. W trwającej już kilka miesięcy dyskusji na temat szkoły zabierają głos ludzie różnych zawodów i różnych środowisk społecznych, wysuwając różne postulaty, projekty czy też wypowiadając uwagi krytyczne pod adresem szkoły dzisiejszej. To szerokie w swym zasięgu zainteresowanie koncentrujące się wokół spraw reformowanej szkoły stwarza korzystne warunki dla szczegółowego wypracowania jej koncepcji. Przedmiotem szczególnego zainteresowania są te postanowienia cytowanej wyżej uchwały, które mają dyrektywny, a nie normatywny charakter. Należą tu bardzo istotne dla prawidłowego ustalenia społecznej funkcji naszej szkoły te wskazania — postulaty, które mówią o konieczności bliższego powiązania szkoły z aktualnymi i perspektywicznymi potrzebami życia społeczno-gospodarczego, o potrzebie wypracowania profilu absolwenta każdego typu zreformowanej szkoły, o problemach zasadniczej przebudowy treści i metod nauczania i wychowania w naszych szkołach, by były one prawdziwą kuźnią kadr dla różnorodnych dziedzin naszej socjalistycznej gospodarki narodowej.

Przedmiotem szczegółowych analiz są programy i podręczniki szkolne, obowiązujące w różnych typach szkół, siatki godzin i organizacja nauczania

nia, rola praktycznej działalności w wykształceniu ogólnym i zawodowym, wreszcie — metody nauczania i wychowania. Zjawiskiem pozytywnym jest to, że zainteresowanie społeczne koncentruje się głównie na tych właśnie problemach. One bowiem stanowią zasadniczy trzon i istotę postanowionej reformy. Losy reformy, jej głębia i skuteczność będą w dużej mierze zależały od tego, czy i w jakim stopniu uda się nam wciągnąć do twórczej, koncepcyjnej pracy nad reformą ogół zainteresowanych tą sprawą nauczycieli-wychowawców, pracowników nauki, przedstawicieli życia politycznego, kulturalnego, gospodarczego, jak również przedstawicieli różnych instytucji i organizacji społecznych zainteresowanych bezpośrednio czy pośrednio w sprawnym i pełnym przeprowadzeniu reformy. Im szersza w swoim zasięgu i głębsza w swych treściach oraz ujęciu problematyki będzie dyskusja nad reformą, tym lepsza będzie sieć szkół, lepsze programy i podręczniki, tym skuteczniejsze będą metody pracy dydaktyczno-wychowawczej w nowej szkole.

Jak dotąd dyskusja koncentruje się głównie nad sprawami szczegółowymi, dotyczącymi obecnych i nowych programów nauczania, podręczników szkolnych oraz doksztalcania nauczycieli. Wypowiedzi na temat ogólnej koncepcji zreformowanej szkoły (takie jak np. cykl artykułów prof. B. Suchodolskiego zamieszczony w „Głosie Nauczycielskim” pt. *O nowoczesną koncepcję 8-letniej szkoły podstawowej*) są liczbowo rzadsze. Należy na nowo podjąć wysiłek zmierzający do zasilenia rozważań nad szczegółami — dyskusją nad generaliami. Inaczej grozi nam niebezpieczeństwo zagubienia w gąszczu spraw ważnych, ale drobniejszych zasadniczej idei i głównego kierunku historycznej reformy.

Zbyt mało dotąd mówi się też o szkołach przysposobienia rolniczego i szkołach przyzakładowych czy o założeniach ideowo-wychowawczych reformowanej szkoły. Dyskutanci często nie widzą roli sojuszników takich, jak np. zakłady pracy, kółka rolnicze, komitety rodzicielskie i opiekuńcze, organizacje młodzieżowe, w pracy nad reformą szkoły.

W tej sprawie Komitet Centralny naszej Partii, Związek Nauczycielstwa Polskiego, jak i Ministerstwo Oświaty oczekują szczególnej pomocy ze strony teoretyków wychowania, socjologów, psychologów, wybitnych przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, polityków oświatowych, organizatorów życia gospodarczego itp. By nie stracić szansy dokonania rzetelnej reformy systemu nauczania na poziomie podstawowym i średnim, trzeba jeszcze nasilić pracę koncepcyjną, trzeba opartych o badania naukowe kompleksowych opracowań z tej dziedziny.

Dotychczasowa dyskusja organizowana w środowiskach nauczycielskich, w zespołach aktywu polityczno-oświatowego, w zakładach pracy, na ogólnych zebraniach rodziców uczącej się młodzieży przyczyniła się do:

- spopularyzowania w społeczeństwie treści uchwał VII Plenum;
- zrozumienia istoty reformy i jej znaczenia dla rozwoju oświaty, kultury, gospodarki i ogólnonarodowej, i określonych regionów;

- c) wyzwolenia zapału i inicjatywy twórczej do pracy nad realizacją poszczególnych elementów reformy. Przejawiło się to głównie w ofiarności społecznej na rzecz budowy nowych szkół, jak i zaopatrzenia szkół istniejących w pomoce naukowe itp.

Komitet Centralny naszej Partii, powierzając Związkowi Nauczycielstwa Polskiego organizowanie tych dyskusji, oczekuje równocześnie od naszej organizacji pracy nad przygotowaniem i dalszą mobilizacją różnorodnych sił społecznych (a szczególnie nauczycieli) do pełnej i terminowej realizacji reformy szkolnej. Tak należy rozumieć mandat współtwórcy nowego systemu szkolnego nadany ZNP Uchwałą VII Plenum KC.

ISTOTA REFORMY SZKOLNEJ

Zbliżenie szkoły do życia, uczynienie z niej prawdziwej kuźni kadr dla naszej gospodarki narodowej — oto podstawowe założenie podjętej reformy szkolnej. Zbliżenie powinno polegać głównie na:

- a) unowocześnieniu programów nauczania poprzez wyeliminowanie z nich treści przestarzałych i zastąpienie ich elementami wiedzy współczesnej zarówno z dziedziny nauk społecznych, jak i matematyczno-przyrodniczych;
- b) szerszym niż dotąd uwzględnieniu w siatce godzin nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, które dają podstawową wiedzę potrzebną do zrozumienia współczesnej techniki;
- c) uwzględnieniu w programach nauczania szkół ogólnokształcących elementów współczesnej techniki, znajdującej zastosowanie w życiu codziennym, oraz rozwijaniu kultury technicznej poprzez cały proces nauczania i wychowania;
- d) takim ukierunkowaniu pracy wychowawczej w szkole, by przygotowywała ona do aktywnej i twórczej działalności nad umacnianiem i rozwijaniem naszej socjalistycznej kultury i gospodarki narodowej.

Oznacza to, że reformą muszą być objęte nie tylko treści, ale i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej, że w większej niż dotąd mierze należy położyć nacisk na wychowanie człowieka do aktywnego życia w społeczeństwie socjalistycznym, że metody werbalne muszą być zastąpione takimi, które bazują na poglądowości i aktywności wychowanka, że do pracy trzeba człowieka wychowywać przez pracę społecznie użyteczną wykonywaną w zorganizowanych kolektywach.

WARUNKI REALIZACJI REFORMY NAUCZANIA I WYCHOWANIA

Pełna realizacja zamierzonej reformy szkół podstawowych i średnich wymaga:

- a) przygotowania odpowiedniej bazy lokalowej (nowych izb szkolnych, pracowni, gabinetów itp.);

- b) gruntownego opracowania (niejednokrotnie zasadniczej zmiany) sieci szkół. Nowa sieć szkół podstawowych winna każdemu dziecku stwarzać możliwość ukończenia pełnej 8-klasowej szkoły; sieć szkół średnich (zwłaszcza zawodowych) musi być dostosowana nie tylko do aktualnych, ale przede wszystkim przyszłościowych potrzeb i zadań określonych regionów gospodarczych;
- c) opracowania nowych programów i podręczników szkolnych;
- d) przygotowania odpowiedniej pod względem ilościowym i jakościowym kadry nauczycieli i wychowawców.

Żeby reforma mogła być w terminie zrealizowana, trzeba już od dziś przystąpić do wytężonej pracy nad pełnym przygotowaniem wszystkich jej elementów. Do nich — obok wyżej wymienionych — należy również to, co się zwykle nazywać tzw. „małą reformą”, a co oznacza w zasadzie pracę nad podnoszeniem sprawności dzisiejszej szkoły. Gdyby bowiem utrzymać sprawność pracy szkół podstawowych na obecnym poziomie, to należałoby się zastanowić, czy reforma, polegająca m. in. na przedłużeniu obowiązku szkolnego do lat ośmiu, ma jakiś sens i komu ona jest potrzebna. Takie pytanie nasuwa się każdemu, kto uprzytomni sobie fakt, że w pewnych regionach kraju w normalnym terminie (w ciągu 7 lat) kończy szkołę podstawową znacznie mniej niż 50% tych, którzy przed 7 laty rozpoczęli naukę w klasach pierwszych szkół 7-klasowych, a przeciętna sprawność w niektórych województwach niewiele wykracza ponad 50%. Spośród tak wielkiej liczby „maruderów” po 2 latach dalszej ich nauki w szkole dzisiejszej odsetek ten niewiele zbliża się do poziomu, który chcielibyśmy osiągnąć w normalnym terminie. W praktyce więc dla znacznego odsetka uczniów dzisiejszych szkół 7-klasowych nauka trwa 8, a nawet 9 lat, a zbyt wielu uczniów tych szkół siódmej klasy nie kończy w ogóle.

Co więc w wypadku stabilizacji tego stanu może dać reforma szkoły podstawowej i formalne przedłużenie nauki o jeden rok?

Wysoce niezadowolająca jest też sprawność nauczania w wielu szkołach średnich (zwłaszcza zawodowych), jak i na niektórych kierunkach studiów wyższych.

Trzeba więc od zaraz rozpocząć na szeroką skalę zakrojoną pracę nad podnoszeniem sprawności każdej szkoły aktualnie pracującej w jej aktualnych warunkach.

Tu już ogólne apele i hasła niewiele pomogą; zły stan bowiem jest nam znany i potrzebę poprawy wszyscy dobrze rozumiemy. Trzeba więc jak najprędzej rozpocząć w zespołach nauczycieli pracujących w poszczególnych szkołach szczegółową analizę wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej w poszczególnych szkołach i klasach, jak i w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania; trzeba będzie w wielu przypadkach zastanowić się nawet nad przyczynami niedomogów u poszczególnych uczniów. Takie rozeznanie jest konieczne. Im będzie ono bardziej kon-

kretnie i dogłębnie — tym łatwiej znajdziemy nie tylko źródła i przyczyny braków, ale i skuteczne środki zaradcze do ich usuwania. Należy jednak do tej pracy przystąpić od zaraz z pełną świadomością jej doniosłej wagi. Nie trzeba tu dodawać, że te narady przeprowadzane w koleżeńskej, pełnej wzajemnego zaufania atmosferze będą zawierały wiele elementów samokrytyki i życzliwej krytyki, której jednak musi towarzyszyć gotowość przyjscia z realną pomocą tym członkom naszych nauczycielskich kolektywów, którzy z różnych względów mają specjalnie duże trudności w osiągnięciu pożądaných wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dotychczasowe doświadczenie wykazuje, że obecnie na niektórych z takich narad przedstawiciele organizacji młodzieżowych, jak i reprezentanci rodziców najczęściej dopomagają w znalezieniu skutecznych sposobów walki o coraz wyższy poziom pracy poszczególnych szkół m. in. poprzez włączanie się do tej pracy na co dzień, organizowanie pomocy w zaopatrywaniu szkół w sprzęt, książki, pomoce naukowe itp.

„Narady produkcyjne” tego typu winny być poprzedzane dyskusjami w szerszych zespołach na tematy bardziej ogólne, a więc np. w środowiskach wiejskich mogą to być ogólne zebrania mieszkańców zainteresowanych gromad poświęcone omówieniu sieci (rejonu) konkretnej szkoły podstawowej czy też zadań społeczno-gospodarczych i organizacji pracy miejscowej szkoły przysposobienia rolniczego. W zakładach pracy bardzo owocne mogą być narady całych załóg np. na temat profilu i zadań szkół przyzakładowych, organizacji praktyki oraz sposobu współdziałania zakładu produkcyjnego z konkretną szkołą w prawidłowej realizacji jej procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ciekawe mogą też być narady ze społeczeństwem na temat zamierzonej furkacji liceów ogólnokształcących, roli pracy społecznie użytecznej w szkołach ogólnokształcących, sposobu walki z odsiewem i odpadem, organizacji pozaszkolnych zajęć ucznia itp. We właściwy sposób i we właściwej atmosferze przeprowadzone narady tego typu mogą uczynić bliską całemu społeczeństwu wielką sprawę reformy szkół podstawowych i średnich. Praca ta jest o tyle ważna, że reforma bez czynnej pomocy całego społeczeństwa mogłaby być w dużej mierze skazana na niepowodzenie.

DOSKONALENIE ZAWODOWE I DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI A SPRAWA REFORMY

Nieodzownym warunkiem pełnej realizacji założeń reformy szkoły podstawowej w mieście i na wsi jest odznaczający się głęboką ideowością oraz gruntowną wiedzą rzeczową i pedagogiczną nauczyciel-wychowawca.

Spółród wymienionych już szczegółowych zadań w zakresie realizacji reformy szkół ZNP — obok prac nad podnoszeniem sprawności nauczania i wychowania — najszerze pole do rozwinięcia swej inicjatywy i aktywności widzi w zakresie dokształcania i doskonalenia czynnych aktualnie

nauczycieli. Zadania w zakresie dokształcania nauczycieli samych szkół podstawowych są ogromne. Dla ich zilustrowania wystarczy przypomnieć, że dziś w 7-letnich szkołach podstawowych pracuje ok. 11% nauczycieli posiadających wyższe aniżeli średnie wykształcenie. Odsetek tych nauczycieli w ciągu najbliższych dziesięciu lat musi się kilkakrotnie zwiększyć, aby nowa zreformowana 8-letnia szkoła podstawowa spełniała swoje zadania w tym samym stopniu na wsi i w mieście. Konkretnie — w ciągu 10 lat musimy osiągnąć 70% nauczycieli szkół podstawowych z wyższym od średniego wykształceniem (absolwenci studiów nauczycielskich, wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów lub uczelni równoważnych wyżej wymienionym). Jest to zadanie ogromne i pomoc ZNP w jego realizacji wydaje się być konieczna. Związek nasz występuje w tym zakresie z inicjatywą i konkretnymi propozycjami. Nie chcemy ani dublować pracy Ministerstwa Oświaty, ani też podejmować przedsięwzięć, które nie miałyby znaczenia dla pełnej realizacji zadań reformy; chcemy natomiast włączyć się jako współorganizator nowej szkoły do tych wszystkich prac, które są społecznie ważne i leżą w zakresie naszych związkowych możliwości.

Swój udział w dokształcaniu czynnych nauczycieli widzimy głównie w:

- a) organizowaniu tzw. związkowych SN prowadzonych systemem studiów wieczorowych lub sobotnio-niedzielnich w tych miejscowościach, w których istnieje obiektywna potrzeba i możliwość (lokalowa i kadrowa) zorganizowania takich studiów, a władze szkolne aktualnie zorganizować ich nie mogą (takich studiów Związek prowadził w minionym roku szkolnym 12);
- b) organizowaniu gęstej sieci punktów konsultacyjnych dla przerabiających program SN (Studium Nauczycielskiego) systemem studiów zaocznych i eksternistycznych nauczycieli pracujących w miejscowościach znacznie oddalonych od państwowych SN; szczególną opieką w tym zakresie chcemy objąć nauczycieli wiejskich; wydaje nam się, że tego rodzaju pomoc można zorganizować wszędzie tam, gdzie są na miejscu odpowiednio kwalifikowani nauczyciele szkół średnich dający gwarancję, że zdołają przygotować nauczycieli do egzaminu z programu SN;
- c) organizowaniu kursów wakacyjnych przygotowujących nauczycieli do egzaminów wstępnych na SN, egzaminów uproszczonych, eksternistycznych itp.;
- d) prowadzeniu kursów pedagogicznych dla tych spośród czynnych nauczycieli szkół zawodowych, którzy posiadają odpowiednie przygotowanie merytoryczne do pracy w szkole, ale brak im formalnych uprawnień do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Tymi kursami o zróżnicowanym poziomie naukowym chcemy już w najbliższym czasie objąć jak najwięcej nauczycieli zawodu i inżynierów, zatrudnionych w szkołach zawodowych;

e) rozbudowaniu akcji wydawniczej i dostosowaniu jej do potrzeb doszkalających się nauczycieli.

W pracy nad doszkalaaniem czynnych nauczycieli chcemy jak najściślej współpracować z zainteresowanymi ministerstwami resortowymi (głównie z Ministerstwem Oświaty) z PAN, CRZZ, NOT, ZMS, ZHP i innymi zainteresowanymi pracą szkoły instytucjami.

Osobnym, niemniej wielkim i niemniej ważnym problemem jest zagadnienie doskonalenia ideowo-politycznego i zawodowego nauczycieli, którzy posiadają formalne uprawnienia do pracy w określonym typie szkół, brak im jednak z różnych względów wiadomości rzeczowych, umiejętności czy też przekonań potrzebnych dzisiejszemu nauczycielowi-wychowawcy. Te zadania będziemy nadal realizować poprzez konferencje rejonowe, pracę klubów dyskusyjnych, świetlic czy też kursów (wakacyjnych i śródrocznych) o odpowiednim programie pracy. Stoimy na stanowisku, że po zorganizowaniu w powiatach ognisk i ośrodków metodycznych, konferencje rejonowe winny być nastawione głównie na problematykę ogólną: pedagogiczną, filozoficzno-społeczną czy gospodarczo-polityczną. Należy też konsekwentnie referaty wygłaszane dotąd na zebraniach zastępować zajęciami typu seminaryjno-dyskusyjnego. Każda konferencja rejonowa winna stwarzać okazję do podsumowania pewnego okresu samokształceniowej pracy zespołu. Konferencje te winny też przyczyniać się do budzenia i pomnażania zainteresowań naukowych i kulturalnych nauczycieli. Tego typu zebrania koleżeńskie nastroją też doskonale okazję do rozwijania kultury życia towarzyskiego wśród nauczycieli. Z pola naszego widzenia nie może zniknąć żadna, nawet z pozoru drobna sprawa, która doprowadzona do świadomości nauczycieli, ułatwi nam realizację tego, co leży w zamierzeniach reformy.

O TWÓRCZĄ POSTAWĘ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Zasadniczy sens całej pracy nad doszkalaaniem i doskonaleniem zawodowym leży w rozbudzeniu twórczej, nowatorskiej postawy u najszerszych kręgów nauczycieli. Ta postawa (przed zagadnieniami organizacyjnymi, a nawet programowymi) zadecyduje w głównej mierze o losach reformy. Nowa szkoła, ściśle powiązana ze zmieniającym się życiem i służąca temu życiu, musi być wolna od wszelkiego skostnienia i schematyzmu, który mocno wrósł w naszą „rzeczywistość szkolną”.

Stąd też nasze zadanie jest niełatwe. Wyraża się ono w ambitnym dążeniu do rozbudzenia i rozwijania szerokiego ruchu umysłowego wśród nauczycieli wszystkich środowisk i wszystkich typów szkół. Nowatorski, krytyczny stosunek do pracy winien cechować każdego nauczyciela.

W orbitę zainteresowań tego masowego ruchu umysłowego muszą wchodzić nie tylko zagadnienia związane ściśle z realizacją programu nauczania i wychowania w określonych klasach czy przedmiotach szkolnych, ale

i szersze, wykraczające poza siatkę godzin nauczania zagadnienie pracy badawczo-naukowej w środowisku, prowadzonej przez nauczycieli pod kierunkiem pracowników nauki (monografie klas, szkół, regionów, opracowywanie przyczynkarskie wybranych zagadnień z psychologii, socjologii teorii wychowania, metodyki nauczania, etnografii, geografii, aktualnej gospodarki itp.).

Organizowane przez Komitety Frontu Jedności Narodu na kilka lat rozłożone prace badawcze i obchody związane z Tysiącleciem naszego Państwa otwierają dla nauczycieli szerokie możliwości włączania się do prac nad gromadzeniem materiałów źródłowych, jak i do prac nad ich przyczynkarskim opracowaniem. Okręg Poznański ze swą komisją badań terenowych może być najlepszym przykładem możliwości umasowienia prac tego typu.

Wokół tych prac zamierzamy skupiać teoretyków i praktyków. Na tej drodze widzimy możliwość wciągnięcia nauczycieli do pracy naukowej, powiązania ich z wyższymi uczelniami, a przez to podnoszenia rangi społecznej nauczyciela szkoły podstawowej i średniej. Związek z konkretną praktyką niewątpliwie zapłodni twórczo myśl niejednego teoretyka nauk pedagogicznych i ułatwi realizację powtarzanego coraz częściej postulatu, że teoria pedagogiczna, bazując na przodu praktyce i z niej wyrastając, winna wybiegać naprzód i torować drogę masowej działalności praktycznej.

TEORIE PEDAGOGICZNE W SŁUŻBIE REFORMY

ZNP w pracy nad doskonaleniem i doksztalcaniem nauczycieli oczekuje wydatnej pomocy ze strony teoretyków-pedagogów, psychologów, filozofów i socjologów, a szczególnie ze strony Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Oczekujemy od Komitetu wypracowania i realizacji długofalowych planów badań nastawionych w pierwszym rzędzie na potrzeby reformy szkolnej. Oczekujemy prac monograficznych, które wskażą np., jak w poszczególnych przedmiotach nauczania na różnych jego poziomach i w różnych typach szkół realizować zasadę wiązania teorii z praktyką, jak rozwijać u dzieci samodzielność myślenia i działania, jak skutecznie walczyć z drugorocznością, chuligaństwem itp. Chcemy wespół z Komitetem Nauk Pedagogicznych, z Instytutem Pedagogiki i uniwersyteckimi ośrodkami pedagogicznymi wypracować koncepcję, program i metodykę wychowania ideowo-społecznego, metodykę nauczania zawodu w zakładach pracy, jak i nowoczesną koncepcję wykształcenia ogólnego.

Pedagodowie i psychologowie winni dopomóc w przezwyciężaniu do końca nurtujących jeszcze tu i ówdzie konserwatywnych i rewizjonistycznych teorii pedagogicznych. Teorie te jeszcze tak niedawno temu miały u nas swoich gorących zwolenników zarówno wśród przedstawicieli teorii, jak i wśród praktyków-wychowawców. Bezskrytyczny stosunek do sprepa-

rowanych na Zachodzie przed pół wiekiem, a więc i tam już dziś przestarzałych teorii pedagogicznych oraz zachwyty nad naukowością, głębią, „czystością”, oryginalnością poglądów takich uczonych, jak Piaget czy Devey, to tylko jedna strona naszego konserwatyizmu i rewizjonizmu. Z zasady postawie tej towarzyszy maskowany czy jawnie wrogi stosunek do naukowej, materialistycznej koncepcji człowieka, jak i do pedagogiki socjalistycznej, wyrażający się w kwestionowaniu jej charakteru naukowego. Teorie te w świadomości wielu nauczycieli-wychowawców wytworzyły trudny do doraźnego zlikwidowania zamęt pojęciowy i ideologiczny, który rzutuje ujemnie na wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Obiektywna ocena sytuacji w tej dziedzinie jest nam szczególnie potrzebna wtedy, gdy przystępujemy do realizacji reformy szkolnej, która ma w zdecydowany sposób pogłębić postępowy, socjalistyczny charakter naszej szkoły.

Pracę nad likwidacją zasadniczych braków w tym zakresie kierownictwo naszej organizacji związkowej widzi wśród najważniejszych i najpilniejszych zadań. Praca ta wymaga m. in.:

- a) opracowania planu publikacji prac obcych autorów w oparciu o rozpoznanie potrzeb naszej praktyki dydaktyczno-wychowawczej i dawania priorytetu publikacjom rozwijającym twórczo materialistyczną teorię wychowania;
- b) zorganizowania systemu kontroli nad polityką wydawniczą w zakresie wydawnictw pedagogicznych, zwłaszcza w odniesieniu do tłumaczeń z literatury zachodniej; publikacje te nie mogą ukazywać się bez wyczerpujących komentarzy i krytycznych wstępów;
- c) opracowania wspólnie z Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN perspektywicznego planu badań nad różnymi systemami pedagogiki burżuazyjnej i popularyzowania wyników tych badań ujawniających klasowy charakter tych teorii;
- d) popularyzowania osiągnięć teorii i praktyki wychowania ZSRR oraz krajów demokracji ludowej;
- e) twórczego rozwijania własnej teorii pedagogicznej w oparciu o filozofię materialistyczną poprzez uogólnianie przodującej praktyki wychowawczej.

GŁÓWNA KOMISJA PEDAGOGICZNA ZNP

Dla inicjowania we własnym zakresie prowadzonych prac mających na celu rozbudzenie szerokiego ruchu umysłowego wśród nauczycieli, jak również dla ich organizowania i koordynowania — Prezydium Zarządu Głównego ZNP powołało Główną Komisję Pedagogiczną dla Spraw Reformy Szkolnej. W skład tej komisji pracującej bezpośrednio pod opieką Prezydium (i pod przewodnictwem Prezesa ZG doc. dra Józefa Kwiatka) wchodzi wybitni pracownicy nauki, przedstawiciele kierownictw za-

interesowanych ministerstw, CRZZ, NOT, PKPG, Komitetu Pracy i Płac i organizacji młodzieżowych.

Komisja ta, stojąc zdecydowanie na gruncie uchwał VII Plenum KC, podjęła już szereg konkretnych prac, których wyniki winny ułatwić realizację podstawowych założeń reformy szkolnej. Dla wykonania swych zadań Główna Komisja podzielona jest na szereg komisji (czy zespołów) problemowych, z których każda pracuje pod kierunkiem wybitnych naukowców. W ich skład wchodzi też doświadczeni praktycy oraz przedstawiciele życia gospodarczego i kulturalnego.

Do zadań komisji problemowych należy:

- a) podejmowanie i prowadzenie określonych prac (badań) ważnych ze stanowiska zadań reformy szkolnej;
- b) wypracowywanie szczegółowych propozycji, wniosków i koncepcji mających na celu doskonalenie różnych elementów naszej rzeczywistości szkolno-wychowawczej;
- c) opracowywanie wyników kolektywnych poczynań i przygotowanie ich do publikacji.

Powołane zostały do życia m. in. takie komisje problemowe, jak:

- komisja sieci szkół,
- komisja szkolnictwa zawodowego,
- komisja kształcenia i doksztalcania nauczycieli,
- komisja eksperymentów pedagogicznych,
- komisja wychowania w rodzinie,
- komisja wychowania estetycznego,
- komisja wychowania społecznego,
- komisja sytuacji społecznej i losów młodzieży,
- komisja społecznej funkcji szkoły,
- komisja czytelnictwa,
- komisja oświaty rolniczej,
- komisja oświaty dorosłych,
- komisja programowa,
- komisja szkolnictwa wyższego.

W miarę potrzeby powołane zostaną dalsze komisje lub zespoły robocze dla opracowania konkretnych zagadnień.

Zostanie też wznowiona działalność powołanych do życia przed dwoma laty tzw. komisji kongresowych (po zweryfikowaniu ich składu osobowego i programu prac. Zweryfikowane komisje zostaną włączone organizacyjnie do Głównej Komisji Pedagogicznej.

SEKCJE ZAWODOWE W PRACY NAD REFORMĄ SZKOLNICTWA

„Ramieniem roboczym” Głównej Komisji Pedagogicznej będą również sekcje działające przy Zarządzie Głównym, jak i przy Okręgach. Plany prac tych sekcji muszą być w pełni nastawione na potrzeby reformy szkol-

nej. Od nich bowiem oczekiwać będziemy opracowywania szczegółowych opinii i wniosków dotyczących na przykład sieci i profilu określonych typów szkół, ich struktury organizacyjnej, programów nauczania, podręczników, siatki godzin nauczania, doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli itp.

Sekcje skupiające w swoich szeregach ludzi z wieloletnią praktyką i bogatym doświadczeniem pedagogicznym mogą stać się bardzo cenionym współpracownikiem komisji problemowych. Trzeba tylko, aby zaktywizowały się one w systematycznym działaniu i wypracowały metody wydobycia przodującego doświadczenia wielu szkół czy pojedynczych ludzi.

Szczególne zadanie w ciągu najbliższych lat będzie miała do spełnienia Sekcja Szkolnictwa Wyższego. Od niej bowiem oczekujemy pomocy organizacyjnej i naukowej w realizowaniu planu pracy pedagogicznej ZNP. W programie jej działalności znajdują się takie szczegółowe zagadnienia, jak:

- a) popularyzacja spraw reformy wśród pracowników nauki oraz mobilizowanie środowisk naukowych do czynnego współdziałania w pracy nad reformą z Min. Oświaty i innymi resortowymi ministerstwami;
- b) współpraca z komisjami i sekcjami ZNP w pracy badawczej nad szczegółowymi zagadnieniami związanymi z reformą szkół oraz pomoc w teoretycznym opracowaniu zebranych materiałów;
- c) udział w systematycznym podnoszeniu rangi społecznej nauczycieli szkół podstawowych i średnich m. in. przez:
 - 1) współpracę z tymi nauczycielami (na kursach, konferencjach rejonowych, w klubach, w terenowych badaniach);
 - 2) udzielanie porad i konsultacji w sprawach naukowych;
 - 3) kierowanie ich pracami naukowymi;
 - 4) prowadzenie seminariów doktorskich dla wybitnych nauczycieli;
 - 5) umożliwienie przodującym nauczycielom należenia do towarzystw naukowych.

Niemniejsze zadanie widzimy przed Sekcją Szkolnictwa Zawodowego. Podjęła ona już prace badawcze nad takimi problemami, jak:

- a) aktualna sieć szkół zawodowych w niektórych województwach a perspektywiczne zadania gospodarcze tych regionów;
- b) organizacja nauki i wychowania w szkołach przyzakładowych (wychowawcza i kształcąca rola pracy produkcyjnej);
- c) metodyka nauczania zawodu;
- d) koncepcja i organizacja kształcenia i doksztalcania czynnych w produkcji robotników;
- e) wykształcenie ogólne w programie szkół zawodowych.

Prócz tego sekcja ta włączyła się do prac nad pedagogicznym doksztalcaniem nauczycieli zawodu. Sekcja ta winna nawiązać systematyczną współpracę z branżowymi związkami zawodowymi, zakładami pracy, in-

stytucjami i organizacjami gospodarczymi, które są zainteresowane w kształceniu i dokształcaniu robotników.

Sekcja Szkolnictwa Rolniczego (najmłodsza) koncentruje swoje wysiłki na wypracowanie profilu szkół przysposobienia rolniczego (SPR), koncepcji i organizacji tego szkolnictwa na wsi. Badania aktualnego stanu tych szkół, ich atrakcyjności, funkcji społecznej itp. są dla nas bardzo ważne. Stoimy bowiem przed zadaniem umasowienia i rozbudowy szkolenia rolniczego, które nie może być objęte przymusem administracyjnym. Oczekujemy od tej sekcji nawiązania współpracy z kółkami rolniczymi i z wyższymi szkołami rolniczymi.

Sekcja Szkół Ogólnokształcących podjęła badania nad metodami podnoszenia sprawności nauczania. Interesuje się ona też dyskusowaną żywo sprawą furkacji liceów ogólnokształcących.

Bogaty plan działania wypracowała Sekcja Kształcenia i Dokształcania Nauczycieli.

Trzeba z satysfakcją stwierdzić, że i inne sekcje nie pozwalają się zdyktansować wyżej wymienionym.

Umasowienie działalności pedagogicznej sekcji wymaga ze strony instancji związkowych szczególnej opieki organizacyjnej i powiększonej pomocy finansowej. Trzeba też pomyśleć nad organizowaniem kompleksowych badań podejmowanych przez różne sekcje.

Główna Komisja Pedagogiczna nawiązała współpracę z tymi towarzystwami naukowymi, które wyrażają gotowość włączenia się do badań nad aktualnymi zagadnieniami związanymi bezpośrednio czy pośrednio z życiem współczesnej szkoły. Szczególnie cenna jest w tym zakresie dla nas bezpośrednia pomoc pracowników naukowych Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Wysoko cenimy sobie współpracę z dobrze prosperującym od kilku lat Poznańskim Towarzystwem Pedagogicznym, które swoją działalność nastawiło w pełni na potrzeby reformy szkolnej. Wiele pomocy mamy ze strony Instytutu Pedagogiki Min. Ośw., Polskiego Towarzystwa Historycznego, Towarzystwa Matematycznego, jak i ze strony wielu innych towarzystw tego typu.

Warunkiem zasadniczym powodzenia całego naszego przedsięwzięcia jest nie tylko zrozumienie jego doniosłości i nie tylko chwilowy zapał, ale głównie wytrwałość aktualizująca się w systematycznej, długofalowej pracy realizowanej nie tyle „w pojedynkę”, ile raczej w zespołach.

W ten sposób będzie rósł ilościowo i jakościowo nasz świadomy związkowy aktyw, a to przecież jest rzeczą bardzo ważną.

NIKTÓRE PROBLEMY ROZWOJU SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO NA TLE REALIZACJI REFORMY SZKOLNEJ

Szkolnictwo zawodowe jest tym działem oświaty, który wymaga nie tylko ogólnie określonego związku z życiem, ale konkretnego powiązania z życiem gospodarczym — z produkcją. Wymaga też szczególnie powiązania ze światem technicznym i ruchem zawodowym.

Nie może to jednak bynajmniej oznaczać uzależnienia tego szkolnictwa od często krótkowzrocznie rozumianych potrzeb, z jakimi można się jeszcze spotkać w różnych ośrodkach życia gospodarczego. Niemniej jednak — i chyba co do tego trudno mieć wątpliwości — dookoła sprawy dalszego rozwoju oświaty zawodowej musi wzrastać czynne zainteresowanie naszego życia gospodarczego i społecznego. Jeżeli by było inaczej w naszych warunkach, mogłaby stawać pod znakiem zapytania realizacja zamierzeń o tak poważnym ilościowym wzroście i koniecznych zmianach oraz poprawie jakościowej już dziś kilkakrotnie liczniejszego szkolnictwa zawodowego w stosunku do stanu z okresu przed drugą wojną światową w naszym kraju.

Prześledzimy pokrótce dla przypomnienia niektóre dane z okresu międzywojennego, z pierwszego 15-lecia Polski Ludowej i stanu na dzień dzisiejszy oraz wysuniętych obecnych planów w dokumentach państwowych i wytycznych VII Plenum KC PZPR w sprawach dotyczących szkolnictwa zawodowego.

CO MÓWI „MAŁY ROCZNIK STATYSTYCZNY” Z 1939 R.

Jak podaje „Mały Rocznik Statystyczny” z 1939 r. (s. 328), na ogólną liczbę 764 szkół i kursów zawodowych w 1937/38 roku szkolnym z 106 400 uczniami — państwowych szkół było tylko 125, a prywatnych 639 (w tym samorządowych 27). Wśród 764 placówek szkoleniowych — szkół zawodowych było 510, a kursów 254. Nauka w prywatnych szkołach zawodowych była, jak wiadomo, opłacana przez uczniów, i to często wysoko.

Oprócz szkół i kursów zawodowych istniały tzw. ludowe szkoły rolnicze z liczbą uczniów wynoszącą zaledwie 6700 (1937/38 rok szkolny) oraz szkoły zawodowe dokształcające z liczbą uczniów nieznacznie przekraczającą 100 000 w ostatnich latach przed wojną. Nauka w tych szkołach wynosiła zaledwie około 8 godzin tygodniowo w jednej klasie. W większości miały one charakter szkół czy kursów utrzymywanych częściowo przez państwo, a częściowo przez samorząd terytorialny lub prywatnie.

Liczba więc młodzieży objętej wszystkimi formami oświaty zawodowej niewiele przekraczała przed wojną 200 000 (łącznie z kursami).

Gdyby zaś odliczyć młodzież uczęszczającą do szkół zawodowych dokształcających, liczba młodzieży uczęszczającej do całodziennych szkół

zawodowych nie przekraczałyby 100 000. Kursy, internaty i stypendia prawie wówczas nie istniały w szkolnictwie zawodowym.

Trzeba do tego dodać, że szkoły doksztalające zawodowe nie miały z zasady swoich budynków i mieściły się przeważnie w budynkach szkół powszechnych. Nauka w tych szkołach odbywała się wieczorami. Szkoły nie miały własnych nauczycieli ani (poza nielicznymi wyjątkami) własnych dyrektorów. Niezwykle niskie stawki płac za godzinę nauczyciele otrzymywali częściowo ze skarbu państwa, a częściowo z samorządu, który, nie tylko zalegał z wypłatą, ale często po prostu ich nie wypłacał, tłumacząc się brakiem kredytów na ten cel.

Dopiero w ostatnich latach przed wojną wydana została ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu szkół doksztalających zawodowych i sytuacja zaczęła się stopniowo poprawiać. Przez cały prawie okres międzywojenny szkoły te nie miały opracowanych programów, a prawie całkowicie pozbawione były podręczników. Znacznie lepiej przedstawiała się sytuacja w szkołach zawodowych typu gimnazjalnego czy licealnego. Niektóre z nich osiągnęły niezły poziom w zakresie kwalifikacji fachowych swoich absolwentów. Było ich jednak niewiele i często trudno dostępne z uwagi na wysokie opłaty, brak burs i stypendiów. Okres hitlerowskiej okupacji zahamował — jak wiadomo — rozwój naszego szkolnictwa. Zagadnienie olbrzymiego wysiłku nauczycielstwa, które podjęło bohaterски trud organizowania tajnego nauczania, to interesujący temat nie dla naszych jednak w tej chwili rozważań. Tym procesem objęte było i szkolnictwo zawodowe. Po wyzwoleniu natychmiast rozpoczęły się intensywne prace nad odbudową i rozbudową naszego szkolnictwa, w tym oczywiście w szerokim zakresie i szkolnictwa zawodowego. .

KILKA LICZB I DANYCH Z ROZWOJU OŚWIATY ZAWODOWEJ PIERWSZEGO 15-LECIA POLSKI LUDOWEJ

W oparciu o przyjęte założenia na Zjeździe Oświatowym w Łodzi (czerwiec 1945 r.) i I Zjeździe Oświaty Zawodowej w Warszawie (październik — 1945 r.), dyskusje i prace prowadzone w Ministerstwie Oświaty, resortach gospodarczych, w ZNP i innych ośrodkach interesujących się bezpośrednio rozwojem oświaty zawodowej, opracowany został pierwszy trzyletni plan rozbudowy szkolnictwa zawodowego na okres 1946/47 — 1949/50. I ten, i następne plany w zakresie rozwoju oświaty zawodowej zostały wykonane. Liczby młodzieży objętej kształceniem zawodowym w okresie pierwszego piętnastolecia Polski Ludowej wzrosły kilkakrotnie w stosunku do stanu sprzed wojny. W okresie tego piętnastolecia szkolnictwo zawodowe dostarczyło naszemu życiu gospodarczemu ponad 1 200 000 wykwalifikowanych pracowników.

Wiele zmian o charakterze organizacyjnym zaszło w szkolnictwie zawodowym po 1949 r. W tym roku został utworzony Centralny Urząd Szko-

lenia Zawodowego, który przejął do bezpośredniego prowadzenia zasadnicze szkoły zawodowe o charakterze masowym oraz część techników. Przyjęta została koncepcja przekazania szkół zawodowych, zwłaszcza II stopnia, i zasadniczych szkół zawodowych niektórych kierunków branżowych do bezpośredniego prowadzenia przez resorty gospodarcze. W stosunku do niektórych resortów CUSZ sprawował tzw. nadzór pedagogiczny, a szkoły np. Ministerstwa Rolnictwa, Zdrowia, Kultury i Sztuki i inne pozostały poza zakresem działania CUSZ. Ponieważ w tych latach tworzono wielką ilość resortów, szkolnictwo zawodowe podzielono pomiędzy 40 resortów. W tym okresie wprowadzono w szkolnictwie zawodowym szczególnie dużo zmian o charakterze ustrojowo-organizacyjnym. W miejsce dotychczasowych szkół zawodowych o bardzo różnorodnej organizacji wprowadzono system bardziej jednolity. Dla młodzieży — szkoły przysposobienia zawodowego, zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika zawodowe. Na podobnych zasadach organizacyjnych oparto tworzenie szkół zawodowych dla dorosłych.

Czas trwania nauki w zasadniczych szkołach zawodowych dla młodzieży, opartych o podbudowę 7 klas szkoły podstawowej, ustalono w zasadzie na 2 lata. Naukę w technikach opartych na tej samej podbudowie programowej przewidziano na 4 lata. Do istotnych zmian w organizacji zasadniczych szkół zawodowych w stosunku do dawnych szkół dokształcających zawodowych należy zaliczyć przyjęcie koncepcji organizowania praktycznej nauki zawodu we własnych warsztatach szkolnych i zmianę tych szkół na pełnodzienne. Nowa organizacja dopuszczała możliwość organizowania praktycznej nauki również w zakładach produkcyjnych w oparciu o umowę szkoły z zakładem pracy. W nowym systemie organizacji i ustroju szkolnictwa zawodowego przyjęto również jako zasadę tworzenie szkół zawodowych dla wszystkich specjalności.

Zarządzeniem Prezesa CUSZ z dnia 29. IV. 1951 r. wprowadzono nomenklaturę specjalności w zasadniczych szkołach zawodowych, obejmującą 22 grupy i 227 specjalności, a w technikach 29 grup i 246 specjalności.

Doświadczenia ostatnich lat wykazały, że tendencje dotyczące tworzenia nadmiernej ilości zbyt wąskich specjalności, a zarazem zbyt sztywnych i za mało różnorodnych form ustrojowo-organizacyjnych szkół zawodowych, a przede wszystkim skrócenia czasu trwania nauki w szkołach zawodowych — przyniosły, obok pewnych sukcesów, i skutki ujemne. Decyzje prowadzące do nadmiernego rozparcelowania szkolnictwa zawodowego w okresie po 1950 roku i brak jakiegoś jednego centralnego ośrodka koordynującego całokształt prac nad rozbudową szkolnictwa zawodowego stały się źródłem różnych ujemnych zjawisk, do których przede wszystkim należy zaliczyć tendencję, na szczęście przejściową, do zahamowania rozwoju ilościowego szkolnictwa zawodowego.

Obok tych ujemnych objawów, które wtedy wystąpiły, mamy do zanotowania bardzo pozytywny proces nieustannego dążenia do podnoszenia

poziomu nauki teoretycznej i praktycznej w szkołach, tworzenia pracowni i gabinetów, lepszego zaopatrzenia warsztatów szkolnych w park maszynowy, szkół w pomoce naukowe, rozwój burs i internatów, troskę o wychowanie fizyczne, zajęcia pozalekcyjne, biblioteki szkolne itp.

Osobny rozdział to działalność w zakresie zaopatrzenia szkół zawodowych w podręczniki. Same tylko Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego zorganizowane w 1951 roku dostarczyły w przeciągu 7 lat 1438 tytułów o nakładzie około 17 milionów egzemplarzy.

Podniosła się w tych latach produkcja warsztatów szkolnych, które stają się stopniowo placówkami nie tylko produkującymi i dającymi młodzieży umiejętności fachowe, ale i wykonującymi, choć jeszcze nie zawsze w sposób zadowalający, ważną rolę w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły zawodowej.

Wprawdzie park maszynowy obrabiarkowy jest przestarzały i brak jest nowoczesnych, typowych obrabiarek produkcyjnych, odpowiednich tokarek, frezarek, wytaczarek, narzędzi pomiarowych oraz maszyn specjalnych, stosowanych w różnych przemysłach, ale i pod tym względem następowała stopniowa, choć zbyt powolna poprawa.

Gorzej przedstawiała się sprawa na odcinku inwestycyjnym, gdy chodzi o budynki szkolne i internaty w szkolnictwie zawodowym w tym okresie.

Choć niemały był wysiłek i tutaj na rzecz rozwoju oświaty zawodowej, ale potrzeby rosły znacznie szybciej aniżeli liczba obiektów dostarczanych szkołom. Aby wyrównać dysproporcje w planach inwestycyjnych na rzecz szkół zawodowych na lata 1961—1965, przewiduje się ponad 4-krotny wzrost kredytów w stosunku do ubiegłej pięcioletki. Ale i to nie zabezpieczy potrzeb, jakie stoją przed nami pod tym względem już obecnie i w najbliższych latach. Jeśli chodzi o kadry nauczycielskie, w szkolnictwie zawodowym zaszły daleko idące zmiany. Przed wojną liczba etatowych nauczycieli szkół zawodowych wynosiła kilka tysięcy. Jak podaje „Rocznik Statystyczny” z 1958 roku (s. 378), liczba zatrudnionych w szkolnictwie zawodowym pracowników tzw. działalności podstawowej (tj. nauczycieli i wychowawców) wynosiła w 1957 r. 34 425 osób. Są to w olbrzymiej większości pracownicy etatowi. Niezależnie od tego zatrudnionych jest w tymże roku w szkolnictwie zawodowym 29 815 pracowników administracyjno-gospodarczych i obsługi.

Wszyscy pracownicy pedagogiczni szkolnictwa zawodowego objęci są działaniem ustawy o prawach i obowiązkach nauczycielskich. Sprawy kształcenia, doksztalcania i doskonalenia kadr pedagogicznych szkolnictwa zawodowego zajmują się władze szkolne, ośrodki metodyczne i organizacja związkowa. Wiele wysiłków włożono w te prace, ale wyniki nie mogą jeszcze zadowalać. Problem jest wyjątkowo trudny i wymaga dalszych poważnych wysiłków.

Wiele szczególnie korzystnych zmian zaszło w szkolnictwie zawodowym

w ostatnich kilku latach. Do nich należą między innymi takie, jak np. przedłużenie czasu trwania nauki w zasadniczych szkołach zawodowych i technikach o jeden rok, zmniejszenie nadmiernej ilości specjalności, stopniowe wprowadzanie bardziej elastycznych form w systemie szkolnictwa zawodowego itd.

CZEKAJĄ NAS JESZCZE TRUDNIEJSZE ZADANIA

Oceniając pozytywnie wielki dorobek oświaty zawodowej w okresie ubiegłego piętnastolecia, trzeba widzieć nie tylko wiele jeszcze nie rozwiązanych problemów i niepokonanych trudności, ale przede wszystkim narastające jeszcze większe nowe zadania. Zadanie generalne, które stoi obecnie przed całym szkolnictwem i oświatą, to objęcie systemu kształcenia i doksztalcenia ogólnego i zawodowego całej młodzieży do 18 roku życia. Zrobiliśmy pod tym względem w ubiegłym piętnastoleciu wielki krok naprzód. Już ponad 50% absolwentów szkół podstawowych znajduje możliwość dalszego kształcenia ogólnego lub zawodowego w różnych formach na poziomie średnim. Przed wojną zaledwie około 15% młodzieży w wieku 14—18 lat życia objętych było nauką szkolną. Dążymy do tego, aby objąć całą młodzież kończącą szkoły podstawowe. Zaczynamy już wchodzić w okres, kiedy zaczną gwałtownie wzrastać pod względem ilościowym roczniki młodzieży kończącej szkołę podstawową.

Wystarczy przytoczyć choćby takie liczby: podczas kiedy w 1958 r. liczba młodzieży w wieku 14—17 lat wynosiła 1 578 000, w 1960 r. — 1 710 000, to w 1965 r. osiągnie już 2 621 000, w 1970 r. — 2 804 000, a w 1975 — 2 822 000. Gdyby wziąć pod uwagę młodzież w wieku 14—18 lat, to liczby byłyby jeszcze większe.

A jak się będą kształtowały w tym okresie liczby młodzieży kończącej szkołę podstawową? W 1959 r. mieliśmy 292 100 absolwentów VII klasy szkoły podstawowej, w 1960 r. około 390 000, a już w 1965 roku będzie ponad 600 000.

Nietrudno o wniosek, gdy przeanalizujemy te liczby. Jest to nowa sytuacja w stosunku do pierwszego piętnastolecia, w którym mieliśmy do czynienia, zwłaszcza w ostatnich latach, z rocznikami młodzieży w wieku 14—17 znacznie słabszymi pod względem ilościowym.

Proces industrializacji wymaga jeszcze intensywniejszego rozwoju szkolnictwa zawodowego różnych stopni i typów. We wszystkich dyskusjach prowadzonych nad różnymi zagadnieniami związanymi z reformą szkolną, jak zresztą i przy innych okazjach, powszechnie się docenia potrzebę rozbudowy tego szkolnictwa. Osiągnęliśmy już niemałe realne wyniki na tej drodze. Jak wiadomo, przed wojną na 1 ucznia w średniej szkole ogólnokształcącej przypadał 1 uczeń w szkole zawodowej. Obecne proporcje przy znacznym wzroście ilości kształcącej się młodzieży w wieku 14—17 wynoszą już 1 : 2,2 na korzyść szkół zawodowych. Wytyczne

VII Plenum KC PZPR żąda dalszych daleko idących zmian w tych proporcjach, i to już w niezbyt odległym czasie. Sformułowanie tego postulatu brzmi: „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”.

Niełatwo było osiągnąć ten rozwój ilościowy szkolnictwa zawodowego, który mamy już dzisiaj. Zadania na najbliższe lata są jeszcze większe. Na jeszcze lepiej wykwalifikowane kadry czeka nie tylko przemysł, ale i rolnictwo, i wszystkie inne dziedziny gospodarki narodowej podnoszące swój poziom i wymagania.

Aby zdać sobie sprawę z ogromnego zadania, które stoi przed szkolnictwem zawodowym, trzeba dodać, że w okresie 1961—1965 przewiduje się również wzrost liczby absolwentów szkół średnich ogólnokształcących. Uzyskanie więc zmian tych proporcji odbędzie się nie kosztem zmniejszenia ilości młodzieży, która kształcić się będzie w liceach ogólnokształcących, bo i tu słusznie postulowany jest dalszy ilościowy rozwój.

Uchwały VII Plenum wytyczają kierunki i drogi zmierzające do zabezpieczenia wykonania tych zadań. Postulując dalszą wszechstronną rozbudowę różnych form oświaty zawodowej i rolniczej wytyczne partii wskazują m. in. na konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na szkoły przyzakładowe i międzyzakładowe, które winny stanowić jedną z dróg rozszerzenia zasięgu rozwoju szkolnictwa zawodowego.

W dotychczasowym systemie szkolnictwa zawodowego, a zwłaszcza kształcącego robotników, główna rola przypada zasadniczym szkołom zawodowym, w których nauka praktyczna zawodu odbywa się głównie we własnych warsztatach szkolnych. Część tylko tych szkół organizuje praktyczną naukę zawodu w zakładach produkcyjnych na podstawie umowy zawieranej między szkołą a zakładem pracy. Od kilku jednak lat organizuje się ponownie zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży pracującej. W tych szkołach praktyczna nauka zawodu odbywa się w zakładzie pracy, ale umowa o praktyczną naukę zawodu zawierana zostaje między uczniem a zakładem pracy.

Nie są to jednak całkowicie nowe formy w systemie kształcenia zawodowego. Znany jest ten typ szkoły w różnych krajach. Podobne szkoły pod nazwą szkół doksztalających zawodowych, publicznych średnich szkół zawodowych czy szkół przemysłowych istniały i w polskim szkolnictwie zawodowym w bliższej i dalszej przeszłości. Nie mógł się jednak ten typ szkoły szeroko i trwale rozwinąć dawniej, gdyż brak było dostatecznej ilości dużych zakładów produkcyjnych, a te, które były, skupiały się tylko w niektórych ośrodkach. W ubiegłym piętnastolecu zajęci byliśmy głównie odbudową, a następnie rozbudową zakładów produkcyj-

nych. Dopiero obecnie, w miarę jak wzrasta ich ilość i systematycznie podnosi się ich poziom techniczno-produkcyjny oraz wzrastają kwalifikacje załóg, powstają większe możliwości dla organizowania szkół zawodowych przy zakładach produkcyjnych. Podstawy prawne i warunki organizacyjne w tym zakresie daje ustawa z 2 lipca 1958 roku o nauce zawodu w zakładach pracy oraz uchwała Rady Ministrów z czerwca 1960 roku o dalszym rozwoju kształcenia zawodowego uczniów w zakładach pracy. Wyszło i kilka innych przepisów umożliwiających organizowanie nauki zawodu w przemyśle. Dotychczas jednak mamy jeszcze wiele zakładów pracy zatrudniających ponad 1000 osób załogi, które nie prowadzą szkół przyzakładowych.

Według ostatnich danych istnieje obecnie 189 szkół przyzakładowych w całym kraju, a samych tylko zakładów pracy przemysłowych i budowlano-montażowych jest w kraju około 680. Jeżeli do tego dodać i inne dziedziny gospodarki narodowej, które również mają różnego typu zakłady pracy o większej ilości zatrudnionych, to zobaczymy, że są wcale niemałe już możliwości dla organizowania szkół przyzakładowych. Nie mniejsze możliwości mamy dla dalszego organizowania szkół międzyzakładowych przeznaczonych dla młodzieży pracującej w kilku czy kilkunastu różnych zakładach pracy.

Jeżeli chodzi o projektowany wzrost ilości młodzieży, która ma być objęta różnymi formami szkolnictwa zawodowego (łącznie z liceami pedagogicznymi) w latach 1961—1965, to według wstępnych planów Ministerstwa Oświaty liczba ta ma wynosić w 1965 roku około 1 300 000 młodzieży, co stanowi w stosunku do 780 000 młodzieży w 1960/61 r. szk. olbrzymi skok naprzód. Największy wzrost przewiduje się w zakresie szkół przyzakładowych, międzyzakładowych i szkół przysposobienia rolniczego¹⁾.

Już dziś można stwierdzić, że aby osiągnąć ten poważny wzrost ilościowy szkolnictwa zawodowego i równocześnie zabezpieczyć jego jakość, trzeba będzie niemałych wysiłków ze strony nie tylko administracji szkolnej, ale i dalszego czynnego włączania się do procesu organizowania tego szkolnictwa resortów gospodarczych oraz daleko idącej pomocy związków zawodowych i świata technicznego. W ogóle sprawa wymaga rozwijania szerokiego ruchu społecznego dookoła problemu obejmowania różnymi formami kształcenia i doksztalcania ogólnego i zawodowego młodzieży opuszczającej szkoły podstawowe.

Uchwały VII Plenum KC PZPR, domagając się tak wielkiej rozbudowy

¹⁾ Szczegółowe omówienie oraz liczby tego wstępnego planu znajdują się w „Szkoła Zawodowej” nr 2 z 1961 r. w artykule wiceministra Oświaty M. Godlewskiego pt. *Żadania szkolnictwa zawodowego na lata 1961—1965*. Podane w tym artykule pozycje opracowanego planu zostały już powiększone.

szkolnictwa zawodowego, wysuwają pod adresem rządu, CRZZ oraz aktywu gospodarczego i zakładów pracy konkretne żądania. Jest m. in. i taki konkretny postulat, aby powiększyć liczbę szkół przyzakładowych do około 600, tak aby w 1965 roku łącznie ze szkołami międz Zakładowymi objęły około 45% ogólnej ilości młodzieży szkół zawodowych. Tworzy się obok dalszego rozwoju zasadniczych szkół zawodowych i innych średnich zawodowych dla młodzieży nie pracującej poważny tor kształcenia zawodowego dla młodzieży pracującej.

Wiele zakładów pracy nie docenia jeszcze należycie tego problemu. Różne tu działają przyczyny, które utrudniają szeroką realizację ustawy z dnia 1 lipca 1958 roku. Był to i brak zrozumienia ze strony zakładów pracy, i brak właściwych rozporządzeń wykonawczych umożliwiających zwiększenie limitów zatrudnienia młodocianych i wydzielania na ten cel odpowiedniego funduszu płac z ogólnego funduszu płac przedsiębiorstw. Ukazało się już odpowiednie zarządzenie regulujące te sprawy. W korzystny sposób sprawę szkolenia zawodowego w zakładach pracy normuje uchwała Rady Ministrów z dnia 9 czerwca 1960 roku.

Podstawowe założenia tej uchwały stwarzają zakładom pracy warunki dla zwiększenia liczby zatrudnionej młodzieży w latach 1961—1965. Wytyczne uchwały przewidują wydzielanie w planach gospodarczych najważniejszych działów gospodarki narodowej odpowiednio zaplanowanej liczby uczniów, którzy będą przyjmowani na naukę zawodu czy przyuczanie do pracy, jak również odpowiedni fundusz potrzebny na opłacanie tych uczniów jako pozycje poza ogólnym limitem zatrudnienia i funduszu płac. Uchwała przewiduje nawet, iż w razie przyjęcia przez zakład pracy większej od zaplanowanej liczby uczniów wydatki na szkolenie uczniów będą pokrywane.

Aby zabezpieczyć planowe działanie w realizacji przepisów o nauce zawodu w zakładach pracy, przewiduje się ponadto możliwość ustalania dla określonych terenów i gałęzi gospodarki narodowej odpowiedniego procentu zatrudnienia uczniów w stosunku do ogółu zatrudnionych na tym terenie i w danej gałęzi gospodarki narodowej. Bardzo ważną dla jakości szkolenia młodzieży dziedzinę reguluje również uchwała. Zobowiązuje mianowicie zakłady przemysłowe do wydzielania szkoleniowych stanowisk pracy albo w razie potrzeby warsztatów zapewniających młodzieży możliwie jak najwłaściwsze warunki bezpieczeństwa i higieny pracy oraz warunki szkoleniowe.

Powstają stopniowo warunki dla dalszego rozwoju różnych form kształcenia zawodowego, którymi będzie można obejmować narastające roczniki młodzieży opuszczającej szkoły podstawowe. Rzecz oczywista, że władze szkolne, resorty gospodarcze i związki zawodowe muszą równocześnie podjąć wszechstronne wysiłki, aby zabezpieczyć należyłą jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej tego toru kształcenia zawodowego, który powinien zapewnić młodzieży co najmniej taki sam poziom kształcenia ogólnego

i zawodowego, jak zasadnicze szkoły zawodowe. Interesująca to problematyka również dla instytucji naukowo-pedagogicznych. Sporo może pomóc w tej dziedzinie świat techniczny, któremu ten problem jest szczególnie bliski. Poświęcimy tej sprawie kilka obszerniejszych informacji.

WZRASTA ZAINTERESOWANIE ŚWIATA TECHNICZNEGO SZKOLNICTWEM ZAWODOWYM

Powszechną organizacją społeczną świata technicznego jest Naczelna Organizacja Techniczna (NOT) skupiająca stowarzyszenia naukowo-techniczne obejmujące inżynierów i techników różnych dziedzin i kierunków technicznych.

Instytucją koordynującą techniczną działalność czynników państwowych jest Komitet do Spraw Techniki, który powstał z przekształcenia i rozszerzenia uprawnień byłej Rady do Spraw Techniki przy Prezisie Rady Ministrów.

Zarówno NOT, jak Komitet do Spraw Techniki zajmują się zagadnieniami rozwoju szkolnictwa zawodowego. W ramach działalności NOT działa od kilku lat Komisja do Spraw Kształcenia Kadr Technicznych.

W okresie przygotowań do Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej, który się odbył w styczniu 1960 r., zarówno NOT, jak i Rada do Spraw Techniki czynnie współdziałały w jego pracach przygotowawczych, jak i w samym Zjeździe.

Działająca w Radzie do Spraw Techniki Komisja Społecznej Roli Techniki zgłosiła na Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej w formie obszernych tez postulaty w sprawach dotyczących różnorodnych zagadnień związanych z rozwojem oświaty zawodowej.

Również już w okresie po utworzeniu Komitetu do Spraw Techniki specjalna Komisja zajmowała się zagadnieniami reformy szkolnej, a zwłaszcza szkolnictwa zawodowego.

Naczelna Organizacja Techniczna brała poprzez swojego przedstawiciela nie tylko czynny udział w pracach Komitetu Organizacyjnego Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej, ale wezwała specjalną uchwałą Rady Głównej NOT z dnia 27. VI. 1958 r. stowarzyszenia naukowo-techniczne zrzeszone w NOT do szerokiego włączenia się do prac zjazdowych poprzez czynny udział w pracach nad przygotowaniem zjazdu, uczestniczenie w komisjach branżowych zjazdu, opracowywanie referatów itp.

Dzięki temu Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej był poważną krajową naradą, w której uczestniczyli, współdziałali i wymieniali poglądy w pracach komisyjnych terenowych i na samym Zjeździe przedstawiciele świata nauczycielskiego, technicznego i gospodarczego.

NOT na swoich również zjazdach i kongresach poświęca coraz więcej miejsca sprawom oświatowym, a zwłaszcza kształcenia zawodowego.

Na IV Kongresie Techników Polskich, który odbył się w lutym br. we Wrocławiu, poświęcono szczególnie dużo uwagi sprawom związanym bezpośrednio i pośrednio z zagadnieniami szkolno-oświatowymi i naukowymi. W pracach przygotowawczych do tego Kongresu i w dyskusji przedkongresowej w sposób zaplanowany i programowy zajmowano się tymi sprawami. W pracach przedkongresowych i na samym Kongresie, a szczególnie w pracach specjalnej Sekcji poświęconej zagadnieniom podnoszenia kwalifikacji kadr technicznych, szkolenia i doszkalania, informacji naukowo-technicznych, czytelnictwa książek i prasy technicznej brali czynny udział przedstawiciele świata naukowego, Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz administracji szkolnej.

Charakter tego Kongresu pozwolił na szerszy, aniżeli to działo się dawniej, udział różnych czynników spoza świata technicznego.

Organizatorami tegorocznego Kongresu Techników Polskich były, oprócz Naczelnej Organizacji Technicznej, Centralna Rada Związków Zawodowych oraz Polska Akademia Nauk. Podniosło to jego społeczno-polityczną rolę oraz zapewniło naukowo-techniczny charakter. Udział tych współorganizatorów — ruchu zawodowego i przedstawicieli świata naukowego — nie ograniczał się tylko do kurtuazyjnej i formalno-organizacyjnej roli. Poprzez wszystkie niemal referaty i dyskusje przewijały się zagadnienia daleko wybiegające poza tematy wąkospecjalistyczne. Nierzadko padały z ust inżynierów i techników sformułowania, które dotychczas spotykało się tylko u ekonomistów, działaczy związkowych, socjologów czy pedagogów.

Można to było zaobserwować nie tylko w czasie obrad ogólnych sekcji problemowych, ale i branżowych poświęconych zagadnieniom bardzo specjalnym. Na żadnym z dotychczasowych kongresów techników nie wystąpiły m. in. zagadnienia świadczące o zbliżeniu się inteligencji do klasy robotniczej, o potrzebie rozwijania ścisłej współpracy między inżynierami, technikami i robotnikami. Zwłaszcza szeroko omawiano problemy związane z przygotowaniem ogólnym i zawodowym oraz stałym doskonaleniem kadr produkcyjnych. Filozofia, socjologia, psychologia, pedagogika, politehnizacja — to słowa i pojęcia często używane w dyskusjach ogólnych, sekcyjnych czy kuluarowych rozmowach na Kongresie.

W głównej uchwale IV Kongresu Techników Polskich — obok wytycznych i postulatów dotyczących spraw specjalistyczno-technicznych i branżowych — znajdujemy wyeksponowane m. in. takie sformułowania, jak: pierwszym obowiązkiem polskiego technika jest troska o wysoki poziom opanowania zawodu i wiedzy ogólnej; szybki postęp nauki i techniki sprawia, że każdy z nas, jeśli chce nadążyć za postępem, musi stale podnosić swe kwalifikacje, a zdobytą wiedzę i doświadczenie przekazywać innym; obowiązkiem polskiego technika jest twórcze wcielanie w życie planu rozwoju techniki w swoim zakładzie, potrzebne jest do tego współdziałanie z robotnikami itp.

Wśród zadań, jakie Kongres wyznacza wszystkim ogniwiom NOT, na plan pierwszy wysunięto m. in. konieczność otoczenia większą opieką prac nad poziomem fachowym, postawą etyczną i dojrzałością ideową członków zrzeszeń technicznych, opracowanie programu, nowych form i metod pracy z młodzieżą oraz wykorzystanie szkolenia zawodowego jako jednego ze środków zwiększenia oddziaływania wychowawczego stowarzyszeń na kształtowanie postawy i roli społecznej inżyniera i technika.

IV Kongres Techników Polskich odbył się w okresie poważnego wzrostu roli i znaczenia nowej techniki w realizacji planów rozwoju gospodarki narodowej. Nic więc dziwnego, że Kongresowi towarzyszyło szczególne zainteresowanie szerokich rzesz społeczeństwa. Przez blisko rok trwały przygotowania do Kongresu i objęły swoim zasięgiem zrzeszenia naukowo-techniczne, zakłady pracy i szerokie rzesze inżynierów, techników i robotników.

Według oceny organizatorów Kongresu — w naradach i konferencjach technicznych przedkongresowych wzięło udział ponad 200 tysięcy osób, a dyskusje toczyły się w ponad 3 tysiącach zakładów pracy. W samym Kongresie wzięło udział około 2500 uczestników, którzy obradowali na plenarnych posiedzeniach oraz w sekcjach i komisjach obejmujących szeroki zakres zagadnień.

Na Kongres przybył I sekretarz Komitetu Centralnego PZPR Władysław Gomułka. Referaty na plenarnych obradach wygłosili: członek Biura Politycznego KC PZPR i przewodniczący Państwowej Komisji Planowania — Stefan Jędrychowski oraz prezes Zarządu Głównego NOT — Bolesław Rumiński. W sekcjach i komisjach referaty wprowadzające do dyskusji wygłosili wybitni reprezentanci poszczególnych dziedzin techniki, przemysłu i innych gałęzi naszej gospodarki.

W pracach kilkunastu sekcji i komisji brali udział zarówno reprezentanci poszczególnych dyscyplin naukowo-technicznych, jak również wybitni praktycy inżynierowie, technicy, robotnicy, racjonalizatorzy i wynalazcy oraz działacze związków zawodowych. To zespolenie pozwoliło na wszechstronne naświetlenie wysuniętych problemów.

W obradach Kongresu znalazła potwierdzenie teza, że czynnikiem decydującym o postępie technicznym, oprócz odpowiednich środków materialnych, jest wiedza i kwalifikacje fachowe oraz postawa ideowo-polityczna pracownika naukowego, inżyniera, technika, wykwalifikowanego robotnika. W wytycznych Kongresu znalazł wyraz postulat rozwijania i przez NOT dalszych intensywnych prac w tej dziedzinie.

Na samym Kongresie wszystkie zagadnienia związane z problematyką kształcenia i doksztalcania kadr technicznych oraz rozwijania różnych środków służących podnoszeniu kwalifikacji pracujących — skupiono w specjalnej sekcji.

W tej sekcji skoncentrowano uwagę na omawianiu zagadnień związanych z koniecznością podjęcia przez administrację państwową, organi-

zacje naukowo-techniczne, zakłady pracy i związki zawodowe prac zmierzających do podnoszenia poziomu kwalifikacji ogólnych i zawodowych inżynierów, techników i robotników.

W referacie, dyskusji oraz w podjętych uchwałach tej sekcji, której obradom przewodniczył prof. mgr inż. Janusz Tymowski, sporo miejsca poświęcono sprawom omawianym na VII Plenum KC PZPR i uchwale o kierunkach realizacji reformy szkolnej. Podkreślano konieczność szukania najlepszych form i metod wcielania w życie wytycznych Partii w zakresie włączania się zakładów produkcyjnych do prac nad rozbudową szkolnictwa oraz wiązania jego treści programowych i atmosfery wychowawczej z potrzebami życia, postępowaniem technicznym i budownictwem socjalizmu w naszym kraju.

Podkreślano, zarówno w referacie, jak i w dyskusji, że szybkie tempo postępu technicznego wymaga stałej pracy nad sobą wszystkich pracowników, poczynając od robotników, a na dyrektorze kończąc. Sprawy kształcenia, doksztalcania i doskonalenia kadr były omawiane nie tylko w tej specjalnie do tego powołanej sekcji. Przewijały się one w pracach nieomal wszystkich sekcji obradujących na IV Kongresie.

Na IV Kongresie Techników Polskich przyjęto ogólną uchwałę wytyczającą kierunek dalszych prac NOT. W sprawach zaś dotyczących różnych specjalnych dziedzin działalności przyjęto odpowiednie uchwały, którymi zakończono prace poszczególnych sekcji i komisji obradujących w ramach Kongresu. W pracach nas szczególnie interesującej sekcji brali zresztą czynny udział również przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego, a zwłaszcza Sekcji Szkolnictwa Zawodowego. Aktywnie występowali w różnych komisjach i sekcjach Kongresu pracownicy naukowci będący członkami ZNP i zarazem czynnymi działaczami NOT. O szerokim zakresie i charakterze spraw, które przyjęto z obrad tej sekcji do programu prac NOT, świadczy treść jej uchwał. Z uwagi na ścisły związek tych uchwał z problematyką szkolno-oświatową podajemy obszernie streszczenie jej ważniejszych fragmentów.

Oto postulaty dotyczące spraw kształcenia ogólnego i zawodowego.

Podstawowym czynnikiem, od którego zależy wykonanie zadań planu 5-letniego i tempo rozwoju życia gospodarczego, są wykwalifikowane kadry. Wyniki i osiągnięcia Polski Ludowej w tym zakresie są bardzo duże. Ale narastające potrzeby życia gospodarczego wymagają dalszej rozbudowy różnych form i dróg kształcenia zawodowego. Ze względu na szybki postęp techniczny w przemyśle i w innych działach gospodarki narodowej należy zwrócić większą uwagę na podnoszenie jakości procesów kształcenia zawodowego oraz ogólnego.

Dla zrealizowania powyższych celów należy zobowiązać Zarząd Naczelnej Organizacji Technicznej do przeprowadzenia rozmów z Komitetem do Spraw Techniki, Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwem

Oświaty, Centralną Radą Związków Zawodowych oraz Związkiem Nauczycielstwa Polskiego w celu przyspieszenia sprecyzowania założeń organizacyjno-programowych całości szkolenia zawodowego, obejmującego zarówno nabywanie kwalifikacji technicznych przez nowe kadry, jak i podnoszenie, utrzymywanie i aktualizację tych kwalifikacji przez kadrę już zatrudnioną w gospodarce narodowej. Dotyczy to w szczególności:

- organizacji i zabezpieczenia właściwego poziomu szkolnictwa przyzakładowego,
- problemu uprawomocnienia (przez odpowiednie czynniki cywilne) kwalifikacji uzyskanych w czasie pełnienia zasadniczej służby wojskowej,
- ograniczenia uprawnień Izb Rzemieślniczych do prowadzenia szkolenia tylko dla potrzeb rzemiosła,
- ujednoczenia wymagań kwalifikacyjnych na tytuł kwalifikowanego robotnika i mistrza,
- organizacji różnych typów szkolnictwa zawodowego,
- zmiany nazwy „technikum” na odpowiednie „licea” i ograniczenia tytułu technika do zawodów rzeczywiście technicznych,
- organizacji dziennych szkół inżynierskich i rozszerzania studiów dla pracujących oraz ich lokalizacji na tle konieczności zaspokojenia bieżących i perspektywicznych potrzeb przemysłu.

Koła Zakładowe Stowarzyszeń NOT wspólnie z radami zakładowymi powinny przeprowadzić postulat uzyskania pełnego wykształcenia w zakresie szkoły podstawowej przez ogół pracowników zakładu, a w zakładach o produkcji wymagającej szczególnie wysokich kwalifikacji przystąpić do stopniowego wcielania w życie postulatu upowszechniania wykształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie średnim.

W celu zmniejszenia procentu młodzieży nie kończącej szkół i zmieniającej kierunek nauki należy rozwijać sieć poradni zawodowych oraz inne formy poradnictwa dla młodzieży kończącej szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące.

W systemie oświaty zawodowej poważną rolę powinny odegrać szkoły przyzakładowe i międzyzakładowe jako niezbędne rozszerzenie drogi kształcenia zawodowego. Organizacja i program tych szkół powinny odpowiadać nowoczesnym wymaganiom w zakresie przygotowania ogólnego i zawodowego wykwalifikowanych robotników. W sprawach dotyczących programów i doboru personelu szkoły przyzakładowe powinny podlegać nadzorowi Ministerstwa Oświaty.

Przewidywane w związku z przedłużeniem nauki w szkołach podstawowych do 8 lat skrócenie okresu nauki w niektórych typach szkół zawodowych (zasadniczych i technikach) należy przeprowadzić bardzo ostrożnie po przeanalizowaniu programu 8-letniej szkoły podstawowej, potrzeb danego zawodu i wymagań nowej techniki, działając w porozumieniu z odpowiednimi stowarzyszeniami i ogniwami ruchu zawodowego,

aby nie obniżyć kwalifikacji absolwentów. Zobowiązuje się wszystkie Koła Stowarzyszeń NOT, aby wspólnie z kierownictwem zakładów rozważyły możliwości poprawy stanu warsztatów, pracowni i laboratoriów szkół zawodowych swojego rejonu.

Kongres zwraca uwagę na niedostateczne uwzględnienie w planie budownictwa budowy szkół zawodowych wszystkich typów i konieczność przygotowania bazy dla rosnących roczników młodzieży.

Koła zakładowe stowarzyszeń zrzeszonych w NOT powinny nawiązać trwałe kontakty ze szkołami swego terenu dla pomocy nauczycielstwu w pracach nad politechnizacją szkolnictwa.

Należy również rozwijać współpracę z ogniwami Związku Nauczycielstwa Polskiego.

W sprawie wyższego szkolnictwa technicznego uchwały zawierają następujące postulaty:

Należy przeprowadzić zmiany w istniejących programach studiów, zmierzające do ukształtowania właściwej postawy nowoczesnego inżyniera, który w większym niż dotychczas stopniu powinien odznaczać się: samodzielnością, zdolnością podejmowania właściwej decyzji, umiejętnością współpracy z ludźmi, szybką orientacją w nowych zjawiskach technicznych i społecznych oraz zdolnością szybkiego przystosowywania się do nowych warunków pracy.

Cel ten można osiągnąć przez:

- wprowadzenie takich przedmiotów, jak fizjologia pracy, socjologia pracy, psychologia, prakseologia,
- zwiększenie zakresu wykładów z ekonomiki i organizacji pracy oraz egzekwowanie znajomości języków obcych,
- ściśle powiązanie wyższych uczelni technicznych z zakładami pracy w zakresie właściwego wykorzystania czasu przeznaczanego na ćwiczenia, praktyki, projekty przejściowe i prace dyplomowe,
- wprowadzenie dłuższych praktyk polegających na pracy w obranym kierunku pod kontrolą uczelni,
- uporządkowanie organizacji stażów podyplomowych.

Należy dążyć do zwiększenia sprawności nauczania w szkolnictwie wyższym przez:

- wprowadzenie obowiązkowego przeszkolenia pedagogicznego dla pomocniczych pracowników nauki,
- stworzenie warunków umożliwiających odbywanie przez młodych pracowników nauki praktyk produkcyjnych,
- stworzenie odpowiednich warunków, aby samodzielni pracownicy nauki zwiększyli swój bezpośredni kontakt ze studentami.

W sprawie doskonalenia kadr inżynierjno-technicznych czynnych zawodowo

Zobowiązuje się Zarząd NOT i Zarządy Główne Stowarzyszeń do opracowania we współpracy z Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego, Minister-

stwem Oświaty i ministerstwami branżowymi planu doskonalenia inżynierów i techników, zapewniającego właściwy rozwój kwalifikacji kadr technicznych, czynnych w gospodarce narodowej.

Zobowiązują się Zarząd Główny NOT do podjęcia starań o rewizję sposobu realizacji ustawy o stażach.

Sekcja stwierdza, że poprawa kwalifikacji obsad stanowisk technicznych postępuje w tempie niedostatecznym. W związku z tym zobowiązują się Zarząd NOT i Zarządy Główne Stowarzyszeń do:

- pomocy kołom zakładowym w organizowaniu punktów konsultacyjnych dla pracowników uzupełniających swoje kwalifikacje,
- zwracania uwagi na przestrzeganie taryfikatorów branżowych.

W celu usunięcia powstających na tym tle niejasności zobowiązują się Zarząd NOT do ponownego wystąpienia do władz z wnioskiem o wydanie ustawy o ochronie tytułu inżyniera oraz usunięciu tytułu „inżynier” i „technik” z tabel stanowisk służbowych i taryfikatorów płacowych.

Dla poprawy stanu nasycenia inżynierami różnych terenów należy:

- ponowić wnioski III Kongresu o wprowadzeniu dodatku dla pracowników zatrudnionych na prowincji z dala od centrów kulturalnych,
- wezwać Koła NOT zakładów i instytucji niedostatecznie atrakcyjnych do zainteresowania kierownictwa tych jednostek akcją stypendiów fundowanych.

Uchwały zawierają poza tym szereg szczegółowych postulatów w takich m. in. sprawach, jak: czytelnictwo książki i prasy technicznej, poprawy prac w zakresie informacji technicznej, o muzealnictwie technicznym, wystawach i innych środkach rozwijania znajomości problematyki nowej techniki i podnoszenia kultury technicznej.

*

Jak widzimy na podstawie już tych tylko ogólnie i fragmentarycznie przedstawionych materiałów, postępuje naprzód sprawa coraz bardziej czynnego i żywego interesowania się przez zorganizowany świat techniczny zagadnieniami szkolnictwa i oświaty, a w szczególności szkolnictwa zawodowego. Chodzi o to, aby w codziennej działalności szkół zawodowych i zakładów pracy, ogniw organizacyjnych ZNP i kół zrzeszeń naukowo-technicznych NOT rozwijała się współpraca i obejmowała te wszystkie dziedziny, które wpływają na dalszy rozwój ilościowy i jakościowy szkolnictwa zawodowego. Współpraca ta zresztą jest coraz bardziej potrzebna nie tylko temu szkolnictwu, ale i innym działom naszego systemu oświatowego.

Rzecz jasna, że sprawa włączenia do szerokiego frontu walki o dalszą rozbudowę różnych form i kierunków oświaty zawodowej nie wyczerpuje się na bardzo zresztą ważnym, ale nie jedynym czynnikiem, jakim jest świat

techniczny. Niemniej ważnym również sprzymierzeńcem na tej drodze są związki zawodowe, których stały współudział w procesie kształtowania naszego systemu oświaty zawodowej stopniowo wzrasta.

Plany i wytyczne, o których piszemy w artykule, wymagają jeszcze bardziej konkretnej i aktywnej ich również działalności w tej dziedzinie. Sprawy te omówimy w drugiej części artykułu, który zamieścimy w jednym z następnych numerów naszego czasopisma.

O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI W ZWIĄZKU RADZIECKIM¹

Zainteresowanie, jakie w chwili obecnej towarzyszy poczynaniom wielu krajów świata w dziedzinie kształcenia kadr nauczycielskich, jest niewątpliwie bardzo żywe. Wyrasta ono z przekonania o zasadniczej ich wadze dla podejmowanych tam reform oświatowych. Nie dla zwyczaju podkreśla się powszechnie znaną prawdę, iż nikt tak dalece jak właśnie nauczyciel nie przesądza o rezultatach, jakich się po reformach tych oczekuje.

Na charakterze i kierunkach pracy dydaktyczno-wychowawczej zakładów kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim wycisnęła widoczne piętno uchwalona w końcu 1958 r. przez Radę Najwyższą „ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR”. Postanowienia tej ustawy wpłynęły i wpływają nadal znacząco na rozwój wszystkich dziedzin szkolnictwa radzieckiego. Przesądziły one nie tylko o jego organizacji, ale oddziaływały również poważnie na treść i metody pracy szkół wszystkich typów i stopni. Nie mogły też pozostać bez wpływu na treść i organizację procesu kształcenia nauczycieli. W związku z tą ustawą wiele spraw poddano rewizji, zwracając szczególną uwagę na problem pracy w wychowaniu młodego pokolenia nauczycieli oraz na zagadnienie dalej idącego uprządkowania nauczania. Troskę o możliwie jak najlepsze przygotowanie merytoryczne powiązano z rozszerzeniem i wyeksponowaniem praktyki, co znalazło głównie wyraz w bardziej rozbudowanej praktyce pedagogicznej oraz praktykach produkcyjnych o różnym charakterze i czasie trwania.

Najistotniejsze wszakże zadanie zdaje się polegać na ukształtowaniu osobowości nauczyciela jako człowieka i wychowawcy młodego pokolenia. Jest to zarazem zadanie najtrudniejsze, dotyczy bowiem nie tylko oddziaływań poszczególnych wychowawców, nie tylko wykładawców dyscyplin pedagogicznych, nie tylko zaakcentowania roli praktyk, lecz ogólnego klimatu ideowo-wychowawczego zakładów, odpowiednio zsynchronizowanego zespołu środków i metod oddziaływania, w tym także aktywnego udziału samego środowiska studenckiego i uczniowskiego. Proces wychowania i samowychowania zajmuje w radzieckich zakładach kształcenia nauczycieli miejsce poczesne, przenikając ich pracę dydaktyczną, stanowiąc o treści i istocie bogato rozbudowanych zajęć pozalekcyjnych, przesądzając również o sensie szeregu innych poczynania tych zakładów.

¹ Artykuł niniejszy poświęcony jest omówieniu wybranych, w przekonaniu naszym, najistotniejszych problemów kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim. Czynimy to w oparciu o materiały i bezpośrednie obserwacje, jakie wynieśliśmy z pobytu w ZSRR, poświęconego wyłącznie tej sprawie.

System kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim reprezentują w zasadzie dwa typy zakładów: szkoły pedagogiczne średnie i szkoły wyższe.

Nie tak dawno jeszcze istniał system trójstopniowy, obejmujący również pośrednią postać 2-letnich instytutów nauczycielskich. Te jednak uległy likwidacji w konsekwencji przyjęcia zasady, iż dla potrzeb szkoły średniej, obejmującej tam klasy od V do X (XI), kształcić należy nauczycieli w szkołach wyższych. O tym więc, w jakim typie zakładu przygotowuje się nauczyciela, decydują potrzeby szkoły, jej program oraz funkcja dydaktyczno-wychowawcza, jaką jej wyznaczono w całym systemie oświatowym.

Jakkolwiek chciano by czynić zadość tym potrzebom w sposób jak najdalej idący, to jednak istniejące braki kadrowe nie pozwalają jeszcze w obecnej chwili na kształcenie wszystkich nauczycieli na poziomie szkoły wyższej.

Najbardziej rozpowszechnionym typem zakładu, przygotowującym nauczycieli klas początkowych oraz wychowawczynie przedszkoli, jest średnia szkoła pedagogiczna („pedagogическое училище”). Jest to szkoła czteroletnia oparta na podbudowie siedmioletniego kształcenia podstawowego. W większych ośrodkach miejskich (Moskwa, Leningrad i in.), gdzie możliwości rekrutacyjne na to pozwalają, organizuje się aktualnie w tychże zakładach również ciągi kształceniowe dwuletnie, oparte na klasie dziesiątej. Oczywiście plan i program nauczania każdego z wymienionych ciągów jest odmienny, wspólne są natomiast kwalifikacje, jakie uzyskuje się w ramach zakładu. Są to kwalifikacje nauczyciela szkoły początkowej. Perspektywa tego rodzaju zakładu na okres najbliższych lat kilkunastu jest oczywista. Będzie to szkoła czteroletnia oparta na bazie nowej, ośmioletniej, tzw. niepełnej szkoły średniej. W zakładach tych organizuje się również równoległe, czteroletnie ciągi kształceniowe dla kandydatek na wychowawczynie przedszkoli. Nie uważa się za konieczne kształcenie wychowawczyń przedszkoli w odrębnych zakładach.

Zdecydowana większość „ped-uczyliszcz” (133 na 184) to zakłady o typie mieszanym, tzn. mające oddziały nauczycielskie i oddziały dla wychowawczyń przedszkoli.

Całoroczny proces nauczania w tym typie zakładu obejmuje w kolejnych klasach naukę teoretyczną, praktykę pedagogiczną, praktykę produkcyjną, czas na sesje egzaminacyjne i na wakacje.

Porównanie łącznych liczb godzin, jakie przeznaczają się tygodniowo w ciągu całego okresu kształcenia na poszczególne przedmioty w planie czteroletnich „ped-uczyliszcz” i polskich pięcioletnich liceów pedagogicznych, przedstawia się, jak następuje:

	Z S R R	P o l s k a
Język ojczysty	24 ¹ / ₂	22
Język obcy	4 ¹ / ₂	10
Historia	9	10
Geografia	6 ¹ / ₂	7
Biologia	8	8
Matematyka	18 ¹ / ₂	18
Fizyka z astronomią	7	13
Chemia	3 ¹ / ₂	6

Godziny historii, języka ojczystego, matematyki, geografii i biologii w planie radzieckim obejmują także czas przeznaczony na metodyki nauczania, co należy zresztą do obowiązków nauczających tych przedmiotów, natomiast w planie polskim czas na metodykę nauczania początkowego jest wykazany odrębnie, wynosząc 1 godzinę w czwartym i 2 godziny w piątym roku nauki.

Najwyraźniejsze różnice zaznaczają się w liczbach godzin języka obcego, fizyki i chemii, przy czym porównanie to — oczywiście tylko ilościowe — wypada na korzyść naszego liceum pedagogicznego.

W odniesieniu do psychologii i pedagogiki ilościowe porównanie wypada również dodatnio dla naszych liceów.

O grupie tzw. przedmiotów artystyczno-technicznych wypadnie nam powiedzieć odrębnie w związku z rolą kształcenia politechnicznego, pracy ręcznej i rysunku w radzieckich zakładach kształcenia nauczycieli.

Plan nauczania dwuletnich ciągów kształceniowych, opartych na klasie dziesiątej, został zogniskowany wokół takich grup przedmiotów, jak przedmioty pedagogiczne, wśród których najbardziej poczesne miejsce zajmują metodyki, jak przedmioty artystyczne oraz dyscypliny o charakterze życiowo-praktycznym. Plan nie obejmuje natomiast tzw. przedmiotów kierunkowych, dyscyplin specjalizujących (jak np. plany studiów naszych SN), zarówno bowiem kurs czteroletni, jak i kurs dwuletni przygotowują wyłącznie do nauczania w klasach początkowych (I—IV). O odmienności struktury planu nauczania dwuletnich ciągów kształceniowych w „peducyyliszczach” w stosunku do polskiego dwuletniego studium nauczycielskiego, opartego na podobnej bazie rekrutacyjnej, przesądziła zasadniczo różna funkcja dydaktyczna zakładu, odmienny profil zawodowych kwalifikacji absolwenta.

Warto zaznaczyć, iż obok ciągów kształceniowych dwu- i czteroletnich realizowana jest w niektórych środowiskach również specjalna wersja ciągu trzyletniego, opartego na klasie dziesiątej. W danym wypadku chodzi o przygotowanie nauczycieli dla szkół z nierosyjskim językiem nauczania. Przedłużenie okresu kształcenia w tym typie zakładu wywołane jest przede wszystkim potrzebą uwzględnienia w planie nauczania obok

języka rosyjskiego znacznej liczby godzin języka ojczystego wraz z metodyką jego nauczania.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich odbywa się, jak już powiedzieliśmy, w uczelniach wyższych. Są nimi: instytuty pedagogiczne i uniwersytety. Te dwa tory kształcenia cechuje właściwa im specyfika. Uniwersytety przygotowują kadry przyszłych pracowników nauki, kształcą wysoko kwalifikowanych specjalistów dla gospodarki i kultury narodowej. Równocześnie wypełniają one część zadań w zakresie kształcenia nauczycieli, podyktowaną potrzebami i zadaniami szkoły średniej. Instytuty natomiast kształcą wyłącznie nauczycieli. Jest to ich zadanie główne i prawie jedyne. Okres kształcenia w instytutach wynosi w zasadzie 5 lat. Tylko wychowanie przedszkolne, nauczanie początkowe i wychowanie fizyczne są kierunkami czteroletnimi.

Zasadnicza różnica, jaka cechuje te dwa tory kształcenia nauczycieli szkół średnich, polega jednakże na czym innym. Sprowadza się ona do tzw. profilu studiów. Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach odbywa się po linii węższej niż w instytutach specjalizacji. Jest to specjalizacja węższa, ale odpowiednio głębsza. Powoduje ona również szczuplejsze niż w instytutach uwzględnienie przedmiotów pedagogicznych oraz związanej z nimi praktyki. Instytuty pedagogiczne kształcą natomiast wyłącznie w oparciu o tzw. szeroki profil, to znaczy przygotowują do nauczania dwóch lub trzech przedmiotów, np. biologii i geografii, fizyki, elektrotechniki i maszynoznawstwa, matematyki i fizyki, fizyki i chemii itp.

Obowiązujący ostatnio plan studiów instytutów pedagogicznych został zatwierdzony przez Ministerstwo Oświaty RRF SR 2 lipca 1959 r. Obejmuje on 15 kierunków studiów i kwalifikacji zarazem na kierunkach tych zdobywanych. Oto ich wykaz pełny:

1. Język rosyjski, literatura, historia.
2. Język rosyjski, literatura, język obcy.
3. Języki obce.
4. Matematyka, kreślenie.
5. Matematyka i fizyka.
6. Fizyka, elektrotechnika i maszynoznawstwo.
7. Fizyka i chemia.
8. Biologia i chemia.
9. Biologia i podstawy produkcji rolnej (dla osób posiadających praktykę produkcyjną nie mniejszą niż 2 lata).
10. Geografia i biologia.
11. Dyscypliny ogólnotechniczne i praca (wydział przemysłowo-pedagogiczny dla osób posiadających praktykę produkcyjną co najmniej dwuletnią). Kwalifikacje: nauczyciel maszynoznawstwa, technologii materiałów i pracy w warsztatach szkoły średniej.
12. Dyscypliny ogólnotechniczne i praca (wydział przemysłowo-pedagogiczny dla osób nie posiadających praktyki produkcyjnej).

13. Rysunek, kreślenie i praca.

14. Wychowanie fizyczne (okres kształcenia 4-letni).

15. Pedagogika i metodyka nauczania początkowego (okres kształcenia 4-letni).

Do organizacji wydziałów przemysłowo-pedagogicznych w instytutach przystąpiono w RRFSR dopiero przed dwoma laty. Jest ich obecnie 6, podczas gdy ogólna liczba instytutów wynosi 104. W dwóch instytutach (moskiewskim i leningradzkim) istnieją także wydziały defektologii, które kształcą nauczycieli o szerokim profilu kwalifikacyjnym dla szkół specjalnych.

Wewnętrzna struktura studiów na wszystkich wydziałach „ped-instytutów” jest w zasadzie ta sama. Specjalny „grafik” ustala liczby godzin, jakie na kolejnych latach uczelnie te powinny przeznaczyć na poszczególne przedmioty studiów oraz inne, przewidziane planem, rodzaje zajęć.

Przedmiotami, których znajomość obowiązuje studentów wszystkich kierunków, są: historia KPZR, ekonomia polityczna, materializm dialektyczny i historyczny, psychologia ogólna i rozwojowa, pedagogika, historia wychowania, higiena szkolna, seminarium z pedagogiki, metodyki lub psychologii (do wyboru), język obcy i wychowanie fizyczne. Najwięcej wszakże miejsca (ok. 65—70%) zajmują dyscypliny kierunkowe.

Poza przedmiotami o charakterze polityczno-społecznym, pedagogicznym i specjalizacyjnym występuje w planach studiów instytutów jeszcze grupa czwarta, ma ona jednak charakter fakultatywny. Elementami powtarzającymi się w niej na wszystkich niemal wydziałach są: drugi lub trzeci język obcy, podstawy ateizmu, chór i in. Student instytutu wybiera spośród tych dyscyplin fakultatywnych 2 do 3 stosownie do cechujących go upodobań. Gdy wybierze, obowiązany jest jednak kontynuować naukę do końca.

Osobnej uwagi wymaga kwestia egzaminów. Plany studiów wszystkich wydziałów określają dokładnie obowiązujące studentów egzaminy i zaliczenia, jak również zakres tzw. egzaminów państwowych, czyli dyplomowych. To, iż egzaminy są ustalone jednoznacznie przez Ministerstwo dla wszystkich instytutów, umożliwia przyjmowanie przez nie na poszczególne lata studentów innych instytutów, którzy zmuszeni są opuścić swoje dotychczasowe strony. Egzaminem, który występuje jako końcowy na wszystkich kierunkach, jest historia KPZR i pedagogika wraz z metodyką nauczania przedmiotów specjalizacji. Egzamin z pedagogiki może być zastąpiony pisemną pracą dyplomową z pedagogiki lub metodyki, którą student pisze na ostatnim roku studiów. Tematy prac zatwierdzane są przez rady wydziałowe w końcu roku czwartego, aby studenci mieli możliwość przestudiować literaturę przedmiotu, przeprowadzić niezbędne badania i obserwacje oraz zebrać doświadczenia w ramach własnej praktyki pedagogicznej.

Jednym z głównych motywów, który skłonił radzieckie władze oświatowe do przejścia na szeroki profil kształcenia, była troska, aby przyszłego nauczyciela jak najlepiej przygotować do pracy wychowawczej w szkole. Słyszy się tam nieodosobnioną opinię, iż tak wykształcony nauczyciel jest przydatniejszy w szkole niż nauczyciel wąsko wyspecjalizowany. Ma on możliwość prowadzenia większej liczby lekcji z tymi samymi klasami, dzięki czemu lepiej poznaje młodzież, głębiej wnika w jej potrzeby. Również uczniowie cenią sobie wyżej nauczyciela, który posiadał szerszą wiedzę o świecie.

„Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR” wpłynęła pozytywnie na rozszerzenie oraz pogłębienie form i metod pracy wychowawczej w zakładach kształcenia nauczycieli. Obok wzmożonej troski o należyty, poziom wiedzy teoretycznej i opanowanie umiejętności dydaktycznych zwraca się obecnie większą uwagę na kształtowanie cech osobowościowych przyszłego nauczyciela, jego postawy ideowo-moralnej, na zwiążanie go z zawodem nauczycielskim, z życiem kraju, z zadaniami budowy komunizmu.

Zadania te realizowane są w „ped-uczyliszczach” i w „ped-instytutach” w sposób rozmaity, zależny od warunków i możliwości zakładów, są one przecież w tak rozległym kraju bardzo różne. Podstawowe wszakże szanse stwarza w tej dziedzinie sam proces nauczania, tzn. lekcje, wykłady, ćwiczenia, prace laboratoryjne, prace produkcyjne, praktyki i inne formy dydaktycznej działalności, jakie mają zakłady w swym rozporządzeniu. Rolę najważniejszą przypisuje się bezpośredniemu oddziaływaniu profesorów i nauczycieli, ich wiedzy, postawie, przekonaniom. Ministerstwo Oświaty RRFSSR stawia wykładowcom w tym zakresie wymagania wysokie.

Wskazywaliśmy już na dobór przedmiotów nauczania, co mówi przecież o znaczeniu, jakie przywiązuje się do oddziaływania wychowawczego za pośrednictwem odpowiednich treści. Do grupy przedmiotów o takim wyraźnym ukierunkowaniu wychowawczym należą: historia KPZR, ekonomia polityczna, materializm dialektyczny i historyczny, a w średnich szkołach pedagogicznych przede wszystkim historia KPZR.

Dla wyrobienia głębszych zainteresowań pracą nauczycielską oraz zwiążania uczniów i studentów z życiem kraju rozszerzono znacznie praktyki pedagogiczne, wprowadzono odpowiednio ukierunkowane praktyki produkcyjne w przemyśle, rolnictwie, warsztatach szkolnych, podkreślono wartość wychowawczą szeregu zajęć o charakterze fakultatywnym, które dają możliwość rozwinięcia różnorodnych upodobań i przygotowania się do prowadzenia szkolnych prac pozalekcyjnych.

Wykładowcy instytutów pedagogicznych sprawują opiekę wychowawczą nad przydzielonymi im grupami studentów. W pracy tej starają się wy-

zwalać inicjatywę, samodzielność i aktywność młodzieży, zachowując dla siebie rolę taktownych inspiratorów. Współdziałają czynnie z organizacją komsomolską i studencką organizacją zawodową.

W średnich szkołach pedagogicznych rola główna w tym zakresie przypada wychowawcom klas. Pracują oni zgodnie z planem ułożonym wspólnie z młodzieżą na podstawie ogólnych zaleceń rady pedagogicznej i dyrektora zakładu. Plany takie przewidują częste kontakty z uczniami w czasie pozalekcyjnym, organizowanie zajęć i imprez ogólnoklasowych, udział we współzawodnictwie międzyklasowym (np. w zakresie czystości), organizowanie prac społecznie użytecznych, współpracę z organizacjami młodzieżowymi itp.

Trzeba stwierdzić, iż wykładowcy instytutów i nauczyciele „ped-uczy-liszcz” wiele uwagi poświęcają młodzieży w czasie pozalekcyjnym, prowadząc kółka i zespoły zainteresowań, przygotowując uroczystości klasowe i ogólnoszkolne.

Istotną rolę w procesie samowychowania młodzieży zakładów kształcenia nauczycieli spełnia organizacja komsomolska oraz związkowa organizacja uczniów i studentów. Do Komsomołu należy ogromna większość studentów instytutów i uczniów średnich szkół pedagogicznych, do organizacji zawodowej zaś należą wszyscy. Istnieje dość ściśle rozgraniczenie zakresów prac jednej i drugiej organizacji, z tym wszakże, iż Komsomoł spełnia kierowniczą rolę w ideowo-politycznym wychowaniu młodzieży.

Organizacje te są silne i dynamiczne, dzięki czemu wywierają na młodzież wpływ wielki. Sumowanie się oddziaływań wykładowców i organizacji na młodzież na uzgadnianej systematycznie wspólnej platformie wychowawczej przynosi zrozumiałe, dodatnie efekty. Nie dochodzi tam do konfliktów ani między organizacjami, ani też między organizacjami a kierownictwami zakładów.

Rozległy teren kulturalnego życia i wychowania radzieckiej młodzieży studenckiej stanowią kluby. Przyczyniają się one znakomicie do aktywizacji organizacji i zespołów zainteresowań. Zadaniem klubów jest pogłębianie ogólnej i naukowej kultury studentów, wprowadzanie ich w zagadnienia sztuki; jej rozumienie i odczuwanie. Przy Dyskusyjno-Literackim Klubie Instytutu Pedagogicznego im. Hercena w Leningradzie istnieje np. Uniwersytet Kultury z trzema wydziałami, obejmującymi: muzykę, wybrane zagadnienia z dziedziny sztuk plastycznych i literaturę. Do planu zajęć każdego z tych wydziałów wchodzi zagadnienia estetyki marksistowskiej, rosyjskiej sztuki klasycznej, sztuki klasycznej obcej oraz sztuki radzieckiej. Okres zaznajamiania się studentów z tymi problemami trwa dwa lata przy dwukrotnym w ciągu miesiąca odbywaniu zajęć.

W ramach klubu organizowane są również spotkania studentów z wybitnymi pisarzami, kompozytorami, artystami.

Nader ważnym narzędziem przygotowania zawodowego nauczycieli jest praktyka pedagogiczna. Uwzględniając jej wybitne walory w ogólnym procesie kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli, nie zaniedbano w zasadzie niczego, co mogłoby podnieść jej znaczenie. Dotyczy to przede wszystkim dwóch spraw: przedłużenia okresu jej trwania i dostosowania jej form do potrzeb szkoły i życia.

Charakter praktyki, jej czas trwania warunkują również w znacznej mierze same zakłady. Inaczej wygląda ona w szkołach pedagogicznych średnich, inaczej w instytutach, których uwaga skierowana jest przeciw nie na szkołę początkową, lecz na szkołę średnią.

„Ped-uczyliszcza” przewidują w swoim programie cztery formy praktyki pedagogicznej. Pierwszą z nich jest dobrze nam znana praktyka w szkole ćwiczeń, odbywana w toku nauki bez odrywania od zajęć, a polegająca na hospitowaniu lekcji prowadzonych przez nauczycieli szkoły ćwiczeń i na tzw. lekcjach próbnych, prowadzonych przez uczniów. W ciągach czteroletnich zaczyna się ona już od drugiego półrocza roku drugiego i trwa do końca pierwszego półrocza roku czwartego w wymiarze od 2 do 6 godzin tygodniowo. Obejmuje ona łącznie 367 godzin. W ciągach dwuletich ten rodzaj praktyki zaczyna się już w pierwszym roku nauki.

Drugim rodzajem praktyki jest praktyka tygodniowa w klasie pierwszej szkoły początkowej, obejmująca pierwsze dni pobytu dziecka w szkole. Uczniowie czteroletnich „ped-uczyliszcz” odbywają tę praktykę na początku roku czwartego, uczniowie ciągów dwuletich na początku roku drugiego.

Trzeci rodzaj praktyki stanowi tzw. praktyka ciągła 6-tygodniowa, w czasie której uczniowie nie tylko przeprowadzają szereg lekcji, ale również prowadzą z przydzielonymi im zespołami dzieci przewidziane planem szkolnym zajęcia wychowawcze pozalekcyjne, zbiórki pionierskie, dokonują obserwacji dzieci, opracowują ich charakterystyki. Praktyka ciągła ma miejsce w ostatnim roku, niezależnie od tego, czy jest to kształcenie cztero-, trzy- czy dwuletnie.

Czwarty rodzaj praktyki stanowi 3-tygodniowa praktyka letnia w obozie pionierskim. W czasie tej praktyki uczniowie występują w roli przewodników drużyn, ich pomocników oraz wychowawców lub pomocników wychowawców.

Odpowiedzialność za należyte wyniki odbywanych przez uczniów praktyk rozkłada się na nauczycieli pedagogiki, w których ręku spoczywa kierowanie praktyką pedagogiczną, na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i artystycznych (historii, języka rosyjskiego, matematyki, geografii, przyrody, rysunku, śpiewu, wychowania fizycznego i kaligrafii), którzy są równocześnie nauczycielami metodyki nauczania tych przedmiotów, oraz kierowników i nauczycieli szkół ćwiczeń.

Sprawa, czy metodyki wymienionych wyżej przedmiotów powinni nauczać wykładowcy tych przedmiotów, jak to jest w Związku Radzieckim, czy pedagogowie, jak jest w liceum pedagogicznym polskim w odniesieniu do tzw. metodyki nauczania początkowego, jest dyskusyjna. W ujęciu pierwszym występuje korzystne zjawisko bezpośredniego zainteresowania się sprawą praktycznego przygotowania nauczyciela do zawodu przez szeroki zespół nauczycieli zakładu, dzięki czemu prawie całe grono nauczycielskie nawiązuje ściślejszy kontakt ze szkołą ćwiczeń i innymi szkołami, gdzie się odbywa praktyka, zacieśnia się wskutek tego więź współpracy między nauczycielami szkoły pedagogicznej a nauczycielami szkoły podstawowej.

Ale nie jest to korzyść jedyna. Nie można lekceważyć także faktu, że nauczyciel metodyki w danym wypadku opiera się na gruntowniejszej znajomości przedmiotu niż nauczyciel pedagogiki, jakkolwiek pewien niepokój budzić może to, czy aby wszyscy wykładowcy metodyk posiadają niezbędną wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, bez których żadna z metodyk przecież obejść się nie może.

Stwierdzić trzeba, iż tak pojęta praktyka pedagogiczna dużo kosztuje, ale korzyści, jakich przysparza, niewątpliwie te koszty równoważy z nie-małą nawiązką. W Związku Radzieckim przyjęto mianowicie, iż nauczyciel metodyki, do obowiązków którego należy dopomaganie uczniowi w należytych przygotowaniu się do lekcji, następnie bytność na wszystkich lekcjach swoich podopiecznych, wreszcie przeanalizowanie wspólnie z zainteresowanymi uczniami i nauczycielem szkoły ćwiczeń przeprowadzonych lekcji (robi się to w czasie pozalekcyjnym), otrzymuje za te trzy rodzaje zajęć wynagrodzenie jak za trzy godziny lekcyjne, nauczyciel zaś szkoły ćwiczeń — jak za dwie godziny lekcyjne.

Instytuty pedagogiczne, podobnie jak „ped-uczyliszcza”, idąc po linii konieczności podyktowanych ustawą z grudnia 1958 r., również wydatnie podniosły rangę praktyki pedagogicznej w wykształceniu zawodowym studentów. Przyjęto, iż praktyka pedagogiczna powinna stać się jednym z najważniejszych ogniw w systemie studiów instytutowych. Przykłada się dużą wagę do tego, aby studenci wynieśli z uczelni umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole średniej ze szczególnym uwzględnieniem zadań na odcinku politechnicznego kształcenia młodzieży i przysposabiania jej do pracy. Praktyka pedagogiczna powinna stać się czynnikiem rozbudzającym zainteresowania przyszłą pracą pedagogiczną, powinna nauczyć dokonywania koniecznych obserwacji i analiz najważniejszych elementów tej pracy, powinna również skierowywać uwagę studentów na to, co jest szczególnie cenne i wartościowe w pracy i doświadczeniu innych nauczycieli.

Podstawowe rodzaje praktyki pedagogicznej w instytutach obejmują: praktykę hospitacyjną i lekcje próbne w I, II i III roku studiów, wynoszącą w sumie ok. 300 godzin; praktykę w obozach pionierskich i bryga-

dach uczniowskich na III roku studiów trwającą 4 — 8 tygodni; praktykę ciągłą 8-tygodniową w IV roku i 12-tygodniową w roku V.

Na niektórych kierunkach studiów zachodzą w tej dziedzinie mniej lub więcej wyraźne różnice. Tak np. na wydziale ogólnotechnicznych dyscyplin i pracy na praktykę pedagogiczną w pierwszych trzech latach studiów przeznaczają się tylko 80 godzin (nie 300), jak również nie przewiduje się tam praktyki w obozach pionierskich. Inny jest także wymiar praktyki pedagogicznej na wydziałach: rysunki, kresleń i pracy ręcznej; wychowania fizycznego i nauczania początkowego. Na wydziale wychowania fizycznego w pierwszych trzech latach studiów przewiduje się aż 400 godzin, w roku czwartym zaś nie 8, ale 18 tygodni. Oprócz tego na tym wydziale 20 tygodni przeznaczają się na obozy szkoleniowe i turystykę.

Na wydziale nauczania początkowego praktyka pedagogiczna obejmuje:

- a) praktykę bez oderwania od nauki na wszystkich czterech latach w łącznym wymiarze 762 godzin;
- b) praktykę w obozach pionierskich na roku drugim, wynoszącą 6 tygodni;
- c) praktykę ciągłą w klasach początkowych na trzecim roku studiów, trwającą 4 tygodnie;
- d) tygodniową praktykę w klasie pierwszej na roku czwartym i wreszcie
- e) praktykę ciągłą 5-tygodniową na IV roku.

Praktyka hospitacyjna i lekcje próbne studentów zaczynają się w drugim semestrze pierwszego roku i trwają do końca roku trzeciego w wymiarze przeciętnym, wynoszącym 4 godziny tygodniowo. Studenci przydzielani są po 1 do 2 na klasę: studenci pierwszego i drugiego roku głównie do klas III i IV, gdzie występują w charakterze pomocników nauczyciela lub przodowników drużyn pionierskich, studenci zaś roku trzeciego do klas V — VIII, w których odbywają praktykę na stanowisku wychowawców klas, przodowników drużyn, opiekunów zespołów zainteresowań lub kierowników sekcji sportowych. Rzecz cała jest tak pojęta, aby każdy student w okresie praktyki pedagogicznej I — III roku studiów przeszedł przez następujące formy pracy: pomoc nauczycielowi-wychowawcy, funkcję przodownika drużyny pionierskiej, kierownictwo zespołem zainteresowań, kierownictwo kółka przedmiotowego lub sekcji sportowej. Podczas tej praktyki studenci prowadzą planowe obserwacje przejawów indywidualnej i zespołowej aktywności uczniów, robią notatki, uzupełniając w ten sposób teoretyczne wiadomości z psychologii i pedagogiki, zdobywane w toku wykładów i ćwiczeń na trzech pierwszych latach studiów.

Studenci kierunków: geografia — biologia, biologia — chemia, biologia — podstawy rolnictwa przeprowadzają w czasie praktyki terenowej i produkcyjnej z uczniami różne prace o sezonowym charakterze, prowadząc równocześnie szereg innych zajęć, jak wycieczki, gry sportowe, prowadzenie zespołów artystycznych itp.

Praktyka pedagogiczna studentów IV roku odbywa się w klasach V—VIII w ciągu 8 tygodni przy całkowitym oderwaniu od zajęć w instytucie. Celem tej praktyki jest przyswojenie sobie przez studentów podstawowych umiejętności w zakresie pracy lekcyjnej, zdobycie umiejętności prowadzenia pracy wychowawczej i zajęć pozalekcyjnych, związanych z przedmiotami specjalizacji (np. pomoc słabszym uczniom, kierowanie kółkiem przedmiotowym, pomoc w urządzaniu gabinetu, przeprowadzaniu wycieczek, wieczorów tematycznych itp.). Praktyka ta odbywa się pod kierownictwem profesorów-metodyków, skierowanych do szkół przez katedry instytutu.

Praktyka pedagogiczna studentów V roku odbywa się w klasach V—XI w przeciągu 12 tygodni, również przy całkowitym oderwaniu od zajęć w instytucie. W czasie tej praktyki studenci wykonują wszystkie obowiązki nauczycielskie i obowiązki wychowawców klas, pracując w szkole przynajmniej 6 godzin dziennie. W tygodniu pierwszym zaznajamiają się ze szkołą, klasą, z organizacją pracy wychowawczej. W przeciągu następnych dwóch tygodni przeprowadzają lekcje pod opieką nauczycieli, w pozostałych zaś 9 tygodniach nauczają wszystkich przedmiotów w zakresie swej specjalności, prowadząc jednak nie więcej niż 12 lekcji w tygodniu. Prowadzą również wszystkie czynności związane z obowiązkami wychowawcy klasowego.

W okresie odbywania praktyki pedagogicznej na IV i V roku studenci gromadzą materiały do wybranych przez siebie prac dyplomowych.

Instrukcja w sprawie praktyki pedagogicznej określa dokładnie obowiązki: kierownika praktyki pedagogicznej w instytucie, katedry pedagogiki, kierownika praktyki studentów I — III roku z ramienia katedry pedagogiki, kierownika praktyki studentów IV roku oraz dyrektorów szkół i nauczycieli-wychowawców.

Zarządzenie Ministra Oświaty nr 187 z dnia 14 lipca 1960 r. nakłada poważne obowiązki w zakresie praktyki pedagogicznej na dyrektorów instytutów pedagogicznych i na terenowe władze szkolne.

4

Z praktyką pedagogiczną zostały powiązane bardzo ściśle inne formy zajęć praktycznych, wprowadzone do „ped-uczylicz” w r. 1959, do „ped-instytutów” zaś w r. 1960.

W planach nauczania zakładów średnich występują następujące cztery przedmioty: zajęcia praktyczne w warsztatach i metodyka nauczania pracy ręcznej, praktyka z zakresu gospodarstwa domowego, zajęcia praktyczne zaznajamiające z aparatami projekcyjnymi i fotograficznymi oraz z techniką ich obsługi, wreszcie wybrane formy pracy w rolnictwie — głównie na działce szkolnej. Zajęcia te uzupełnia tygodniowa praktyka w okresie wakacji po pierwszym roku nauki. W czasie tej prak-

tyki uczniowie pracują fizycznie w kołchozach i sowchozach, pomagając głównie przy zbiorach zbóż.

Jest to ich praca społecznie użyteczna, którą w razie potrzeby przedłuża się nawet do miesiąca.

Kurs zajęć praktycznych w „ped-uczyliszczu” akcentuje w swych założeniach programowych potrzebę takiego przygotowania przyszłych nauczycieli szkół początkowych, aby potrafili oni realizować zadania, jakie stawia się szkole na tym poziomie.

Pierwsze kroki w zakresie kształcenia politechnicznego dzieci i młodzieży powinny być uczynione już w klasach początkowych. Chodzi tu o założenie podstaw, umożliwiających ukształtowanie z czasem właściwego, komunistycznego stosunku do pracy, wyrobienie zainteresowań i upodobań do niej, szacunku do ludzi pracy itp.

Zadania te są możliwe do zrealizowania jedynie w obrębie całego systemu oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych szkoły, jednakże przodująca rola w tym procesie przypada takiemu przedmiotowi, jak zajęcia praktyczne i praca społecznie użyteczna.

Przedmiot ten obejmuje na poziomie klas I — IV następujące, dostępne dla każdego dziecka lat 7—11, prace: samoobsługę, szycie, wyszywanie, wyplatanie, prace z materiałem naturalnym, jak piasek, glina, wapno, prace z papieru i kartonu, modelowanie, prace na roli, prace społecznie użyteczne w szkole, w kołchozie lub sowchozie.

Program tego rodzaju prac wyznacza treść i zakres przygotowania zawodowego nauczyciela klas I—IV. Dlatego kurs zajęć praktycznych w pracowniach (warsztatach) i metodyka nauczania prac ręcznych przewiduje realizację czterech głównych zadań, a mianowicie:

- a) zaznajomienie uczniów z wiadomościami, umiejętnościami i nawykami ogólnotechnicznymi i rolnymi; zapoznanie z fizycznymi, mechanicznymi i technologicznymi właściwościami materiałów, mających zastosowanie w przemyśle, w życiu domowym i w praktyce szkolnej, opanowanie techniki posługiwania się najbardziej niezbędnymi instrumentami, narzędziami i maszynami, znajdującymi zastosowanie przy obróbce tych materiałów;
- b) rozszerzenie horyzontu politechnicznego uczniów, zapoznanie ich z organizacją i ekonomiką współczesnej produkcji;
- c) kształtowanie komunistycznego stosunku do pracy i ogólnej kultury pracy, tzn. zdobycie nawyków planowania swej pracy, wykorzystywania dokumentacji technologicznej, prawidłowej organizacji swego stanowiska roboczego, racjonalnego posługiwania się narzędziami i maszynami, ekonomicznego wykorzystywania materiałów, umiejętności pracy w zespole itp.;
- d) rozwijanie myślenia technicznego i uzdolnień konstrukcyjnych uczniów, zaznajomienie ich z praktycznymi przykładami technicznej obróbki i sposobami samodzielnego przygotowywania pomocy nauko-

wych, wejście w zagadnienia metodyki i praktyki nauczania i wychowania przez pracę, w metodykę organizacji i kierowania pracami społecznie użytecznymi dzieci oraz zaznajomienie z formami organizacji, treścią i metodyką kierowania pracą produkcyjną i technicznymi zajęciami dzieci.

Cały kurs zajęć praktycznych i metodyka nauczania pracy ręcznej składa się z ośmiu działów, poprzedzonych zajęciami wprowadzającymi, które mają na celu zaznajomienie uczniów z treścią i organizacją zajęć w pracowni, w klasie, w szkole ćwiczeń, na działce szkolnej oraz w warunkach domowych.

Dział pierwszy poświęcony jest technice prac z papieru i kartonu. W dziale drugim mówi się o zajęciach z zakresu szycia, kroju i wyszywania. Dział trzeci obejmuje prace z gliny, plasteliny, gipsu i innych tego rodzaju materiałów plastycznych oraz niektóre zagadnienia przemysłu garncarsko-ceramicznego. Dział czwarty dotyczy techniki obróbki drewna, metali i innych materiałów, zaznajomienie z podstawami produkcji, jej organizacji, techniki, ekonomiki oraz doprowadzenie do zrozumienia, że prawa nauki tkwią u podstaw techniki produkcyjnej. Dział piąty poświęcony jest zapoznaniu uczniów z podstawami elementarnej wiedzy kulinarnej. Szósty dział obejmuje zagadnienia modelowania technicznego, zaznajamianie uczniów z najbardziej typowymi konstrukcjami pomocy naukowych i sposobami samodzielnego przygotowywania używanych w klasach początkowych pomocy, oczywiście z uwzględnieniem właściwych wymogów dydaktycznych i technicznych. Tu jest również mowa o przygotowaniu uczniów do naprawiania pomocy naukowych, które ulegają częściowemu zniszczeniu. W dziale siódmym podkreśla się zadanie zaznajamiania uczniów z techniczną dokumentacją stosowaną we współczesnej produkcji, w związku z czym wskazuje się na konieczność stosowania dokumentacji w szkolnych zajęciach techniczno-produkcyjnych. Dział ósmy obejmuje zagadnienia metodyczne, dotyczące przygotowania przyszłego nauczyciela do nauczania pracy ręcznej w klasach początkowych. Program ten obowiązuje wszystkie „ped-uczeliszcza” nauczycielskie z tym rozróżnieniem, że w ciągach dwuletnich na zajęcia praktyczne w warsztatach przeznaczają się 146 godzin, w czteroletnich natomiast 279 godzin.

Zajęcia praktyczne mogą być organizowane jedynie jako zajęcia dwugodzinne z obowiązującą między godzinami przerwą. Są one powiązane z całym systemem zajęć pozalekcyjnych o charakterze politechniczno-produkcyjnym, prowadzonych przez zakłady. Pracownie zajęć praktycznych są na ogół dobrze zaopatrzone w warsztaty, narzędzia, maszyny i urządzenia oraz posiadają wystarczające zaplecze materiałowe. W tworzeniu tego zaplecza narzędziowo-materiałowego niemałą rolę odegrały i odgrywają nadal zakłady opiekuńcze sprawujące szefostwo nad szkołami kształcącymi młodych nauczycieli.

Potrzeby szkoły średniej w tej dziedzinie są na pewno znacznie dalej idące niż potrzeby szkoły początkowej. Nic też dziwnego, iż starają się im wyjść na spotkanie katedry i zakłady instytutów pedagogicznych, odpowiedzialne za stan przygotowania nauczycieli również w tej dziedzinie.

Stwierdzić trzeba wszakże, iż kształcenie techniczne i praktyka produkcyjna nie dotyczą studentów wszystkich fakultetów. Zależą one (ich jakość i ilość) od kierunku specjalizacji. Na wydziałach humanistycznych, jak np. na wydziale języka rosyjskiego, literatury i historii lub na wydziale języków obcych, z wyjątkiem gospodarstwa domowego jako przedmiotu fakultatywnego, nie spotykamy żadnego innego przedmiotu o charakterze techniczno-praktycznym.

Inaczej rzecz wygląda na kierunkach fizyczno-matematycznych, fizyczno-chemicznych, fizyczno-technicznych, agrobiologicznych, biologiczno-geograficznych i in. W tych wszystkich przypadkach w planach studiów występują zasadniczo dwa rodzaje zajęć o charakterze praktycznym: są to, po pierwsze, praktyki warsztatowe ściśle zsynchronizowane z odpowiadającymi im cyklami wykładów teoretycznych. Proporcje są tu różne, choć ilościowo zawsze przeważa praktyka. Tak np. na wydziale matematyczno-fizycznym występuje w planie studiów elektrotechnika w łącznym wymiarze 140 godzin, z czego 90 przypada na zajęcia praktyczne, a 50 na teoretyczne.

Występująca na tym samym wydziale praktyka warsztatowa z elementami technologii materiałów w wymiarze 180 godzin rozkłada się na 30 godzin teorii i 150 godzin praktyki.

Drugim rodzajem zajęć o charakterze praktycznym są praktyki odbywane przez studentów w zakładach produkcyjnych. Są to z reguły praktyki kilkutygodniowe (cztero-, ośmioletniowe) z oderwaniem od studiów. W niektórych tylko wypadkach zobowiązuje się studentów do przerobienia w tym czasie określonego pensum materiału teoretycznego trybem zaocznym lub przez uczęszczanie na wykłady w porze wieczorowej.

Oto wykaz praktyk produkcyjnych, obowiązujących studentów poszczególnych fakultetów:

Matematyka i kreślenie — na III roku obowiązuje 8-tygodniowa praktyka produkcyjna w przedsiębiorstwach przemysłowych;

Matematyka i fizyka — obowiązuje 4-tygodniowa praktyka produkcyjna na III roku i 12-tygodniowa na roku V;

Fizyka, elektrotechnika i maszynoznawstwo — obowiązuje 4-tygodniowa praktyka w przedsiębiorstwach przemysłowych na roku III i 8-tygodniowa na roku V;

Fizyka i chemia — obowiązuje 8-tygodniowa praktyka produkcyjna w przedsiębiorstwach przemysłowych na IV roku oraz 4-tygodniowa praktyka w zakresie chemicznej technologii na tym samym roku;

Biologia i chemia — obowiązują dwa rodzaje praktyki: naukowa i produkcyjna. Praktyka naukowa w terenie trwa na roku I 6 tygodni, na roku II — 6, a na roku III — 7 tygodni, zaś praktyka produkcyjna w zakresie podstaw rolnictwa i metodyki nauczania biologii trwa 8 tygodni na roku IV i w zakresie chemicznej technologii 4 tygodnie na roku V.

Biologia i podstawy rolnictwa — obowiązuje 21-tygodniowa praktyka naukowa w terenie na pierwszych trzech latach studiów oraz 21-tygodniowa praktyka produkcyjna na roku IV.

Geografia i biologia — obowiązuje praktyka naukowa w terenie i praktyka produkcyjna na pierwszych czterech latach studiów. Obejmuje ona łącznie 28 tygodni.

Ogólnotechniczne dyscypliny i praca ręczna — tutaj obowiązują praktyki produkcyjne na I, III i V roku studiów w łącznej liczbie 71 tygodni.

Rysunek, kreślenie i praca ręczna — obowiązuje praktyka produkcyjna sześciotygodniowa na roku IV oraz praktyka naukowa w terenie 11-tygodniowa w ciągu pierwszych czterech lat studiów.

Praktyki produkcyjne wiążą się w pewnym stopniu z praktyką pedagogiczną, ograniczając zazwyczaj ilość tej ostatniej.

5

Zdążając ku reasumpcji, chcielibyśmy podkreślić, iż reforma szkolnictwa kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim lat ostatnich nie dotyczy właściwie struktury zakładów, ale treści i metod ich pracy. Wykonano olbrzymią pracę w dziedzinie nowych planów i programów nauczania. Zajęto się solidnie sprawą praktyki pedagogicznej, przystosowując jej treść i czas trwania do potrzeb przygotowania zawodowego współczesnego nauczyciela. Podjęto niemały wysiłek nad zbliżeniem młodzieży nauczycielskiej do pracy produkcyjnej i zagadnień życia socjalistycznego społeczeństwa.

Problemy należytego, wszechstronnego i starannego wychowania kadr nauczycielskich uczyniono naczelnym zadaniem gron nauczających i organizacji młodzieżowych zakładów.

Jakkolwiek niemało zapewne jeszcze wody upłynie, zanim stanie się w pełni możliwe przejście na kształcenie wszystkich nauczycieli wyłącznie na jednym, tzn. wyższym poziomie, to jednak należy stwierdzić, iż posunięcia lat ostatnich stanowią pod tym względem skok olbrzymi. Fakt, iż zarucono ostatecznie koncepcję trójstopniowego, wybitnie sfunkcjonalizowanego, dostosowanego do odpowiedniego szczebla szkoły podstawowej i średniej kształcenia nauczycieli, że dziś już nauczycieli szkoły średniej (od klasy V do XI) kształcą się w pełnowartościowych szkołach wyższych, że wchodzi się równocześnie stopniowo na drogę rozbudowy w instytutach pedagogicznych fakultetów nauczania początkowego i wy-

chowania przedszkolnego, mówi sam za siebie. Oczywiście, musi jeszcze upłynąć lat kilkanaście, zanim będzie możliwe uporanie się z brakami kadrowymi na szczeblu najbardziej masowym, jakim jest nauczanie początkowe, ale perspektywa została już zarysowana i pierwsze kroki w kierunku jej osiągnięcia uczynione.

Jest to niewątpliwie jedna z najśmielszych w świecie współczesnym realizacji postulatów wyższego wykształcenia wszystkich nauczycieli.

WPŁYW CZASOPISMA PEDAGOGICZNEGO NA KSZTAŁTOWANIE MYŚLENIA PROBLEMOWEGO

Jednym z zadań czasopisma pedagogicznego jest kształtowanie myślenia problemowego nauczyciela. W materiałach, które są przedmiotem niniejszej analizy, znalazłem dwa przede wszystkim zjawiska, które określam jako elementy myślenia problemowego:

- 1) powstawanie wątpliwości pod wpływem czytania artykułów w czasopiśmie;
- 2) porównywanie własnej pracy z pracą innych, opisaną w artykule.

Czytelnik, który ma pod wpływem czytania wątpliwość i który porównuje swoją pracę z pracą innych, staje przed trudnością, którą musi pokonać; kształtuje się więc problem. W problemie — jak niewątpliwie słusznie zauważył W. Okoń — tkwi ładunek niepokoju. Burzy on równowagę, jaką daje myślenie reproduktywne, i mobilizuje energię potrzebną do rozwiązania problemu.¹

Zachwianie równowagi jest widoczne zarówno przy powstawaniu wątpliwości, jak przy dokonywaniu porównania, jak o tym świadczą analizowane niżej materiały. Gdy prof. Sośnicki używa określenia „myślenie analityczne” i twierdzi, że „uczy ono odkrywać szczegóły, które przedtem dla nas nie istniały, wysuwać problemy tam, gdzie ich dotąd nie było”,² jest to tylko różnica w terminach, gdyż obu autorom idzie o to samo: o dostrzeżenie problemu; u Sośnickiego nie jest wymienione, jako warunek ukształtowania problemu, napotykanie trudności. Wynika to z dwu różnych postaw: Okoń formułuje swe określenie pod wpływem teorii Deweya, gdy u prof. Sośnickiego powiązań takich nie ma.

Przykłady wątplenia jako zjawiska psychicznego, odczuwanego wtedy, gdy w świadomości pojawiają się wzajemnie wyłączające się argumenty, których ani przyjąć, ani odrzucić nie uważamy za możliwe i dlatego powstrzymujemy się na razie od zajęcia stanowiska³, znajdują się w analizowanych tu materiałach. Pod wpływem przeczytanego tekstu w czasopiśmie powstaje u czytelnika wątpliwość co do poprawności własnej metody pracy, słuszności własnego zdania i poglądów zawartych w artykule itd. Analizując to zjawisko, staram się odpowiedzieć na pytanie, czy proces wątplenia przyczynia się w jakiś sposób do doskonalenia pracy nauczyciela.

Różne są przyczyny powstawania wątpliwości, ujawnionych w analizowanych wypowiedziach:

¹ Wincenty Okoń: *Problem samodzielności myślenia i działania. Studia Pedagogiczne* tom IV, Wrocław 1957, s. 15.

² Kazimierz Sośnicki: *Dydaktyka ogólna*. Toruń 1948, s. 140.

³ *Ilustrowana Encyklopedia Trzaski, Everta i Michalskiego*. Tom V, s. 833/834.

1. Praca nauczyciela nie jest taka, iżby w każdej sytuacji było gotowe rozwiązanie. Możliwych sytuacji jest wiele i każda jest inna.

2. Twierdzenia w „Życiu Szkoły” nie zawsze były i są zaopatrzone w uzasadnienia, często jest to wskazówka, pogląd. W takim wypadku krytyczny czytelnik może mieć wątpliwości, czy autor ma słuszność. Postulat, wyrażony przez Komeńskiego: „Wszystko, co się podaje, musi być tak obwarowane uzasadnieniami, aby niełatwo pozostało miejsce na wątpliwość lub zapomnienie”⁴, nie jest możliwy do zrealizowania ani w piśmie, ani w przygotowaniu nauczyciela do pracy zawodowej, gdyż teoria pedagogiczna nie daje odpowiedzi uzasadnionych na wszystkie problemy praktyki. Chociaż przyznać trzeba słuszność twierdzeniu Komeńskiego, iż „uzasadnienie to są gwoździe, owe klamry, owe spięcia, które sprawiają, że dana rzecz silnie tkwi, że się nie chwieje i nie wymyka”⁵, to w pracy nauczyciela jest dużo tego, co się „chwieje”, co się „wymyka”, i na wątpliwość i wątpliwości jest dużo miejsca.

Wątpliwość nauczycieli, jak wskazuje analiza wypowiedzi, nie ma charakteru kartezyjańskiego wątplenia metodycznego (pozornego), którego celem jest niszczenie uprzedzeń, błędnych tłumaczeń zjawisk, pozorów zrozumiałości⁶. Dla czytelnika „Życia Szkoły” wątpliwość nie jest instrumentem badania, lecz oznacza pojawiającą się trudność zdecydowania się na przyjęcie rozwiązania lub też podważenia dotychczasowego przekonania pod wpływem innego poglądu. W jednym i drugim wypadku wątpliwość uaktywnia czytelnika i prowadzi do szukania odpowiedzi.

Na łamach „Życia Szkoły” były niejednokrotnie zamieszczane przykłady wątpliwości, jakie nasuwały się nauczycielowi. W jednym z roczników jest seria artykułów na ten temat⁷. Cykl wypowiedzi redakcja poprzedziła następującym wstępem: „Każdy nauczyciel doznaje w czasie swej pracy różnego rodzaju wątpliwości. »Życie Szkoły« nie zwracało dotychczas uwagi na to zjawisko, nie sygnalizowali nam tego również nasi czytelnicy. Zwróciliśmy się do kilkunastu nauczycieli z prośbą o wypowiedź na temat: »Jakie wątpliwości budzą się we mnie podczas pracy wychowawczej i dydaktycznej«. Drukujemy niżej 5 wypowiedzi. Rubrykę tę zamierzamy utrzymać na stałe, gdyż wydaje się nam, iż odpowiada ona potrzebom nauczyciela. Sądzimy, że wątpliwości jednych będą bodźcem dla innych w wypowiedzianiu się i dyskusowaniu”.

Zamieszczone wypowiedzi (artykuły) dotyczyły wówczas następujących kwestii: Nie wiem, jak klasyfikować uczniów; słabe wyniki i złe zachowanie wynikają z winy rodziców, ale tolerowanie spóźnień i opuszczanych dni zachęca inne dzieci do lekceważenia sobie szkoły (H. Czyż). Czy

⁴ J. A. Komeński: *Wielka dydaktyka*. Wrocław 1956 s. 165.

⁵ Komeński, op. cit. s. 165.

⁶ Henri Lefebvre: *Kartezyjusz*. Warszawa 1950 s. 172; patrz również: Stefan Wołoszyn: *Pedagogika sofistów*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1/2, s. 197.

⁷ „Życie Szkoły” 1957. Cykl wypowiedzi na temat: „Pytania i wątpliwości w sprawach dydaktyczno-wychowawczych”, s. 445—452.

należy uczniowi obniżyć stopień ze sprowowania? (J. Daca). Czy dobrze oceniam uczniów? (W. Jeziorska). Sprawa perspektywy w nauczaniu rysunku: co zrobić, jeśli w rysunku ilustracyjnym dziecko narysuje przedmiot w perspektywie? (J. Łunarzewska). Czy słuszne jest określenie ilości czasu dla uczniów poszczególnych klas, które winni poświęcić na przygotowanie lekcji na dzień następny? (W. Batys).

Rubryki z notowaniem wątpliwości nie było w dalszych numerach „Życia Szkoły”, gdyż czytelnicy nie zareagowali na zachętę i nie nadsyłąli pytań, które by wymagały wyjaśnienia wątpliwości. Był to dla Redakcji znak, że nauczyciel widocznie nieczęsto wątpi w słuszność czy niesłuszność tego, co sam robi czy co inni mu czynić każą. O słuszności tego sprostowania przekonała analiza materiałów, które Redakcja gromadziła w celu poznania poglądów i potrzeb swych czytelników. Są to zasadniczo dwa rodzaje materiałów:

1. Materiały konkursu czytelniczego.
2. Ankieta.

Oba źródła mają tu znaczenie nierówne. Materiały konkursu czytelniczego nie były w żaden sposób sugerowane. Czytelnik sam wybierał artykuł i pisał o tym, co myślał o czytanej artykule. Inaczej było, jeśli idzie o materiały ankiety. Tu temat został zasugerowany pytaniem: „Jakie wątpliwości co do poprawności swej pracy dydaktyczno-wychowawczej nasuwają się Koleżance-Koledze przy czytaniu artykułów i innych materiałów drukowanych w »Życiu Szkoły«? Jak stara się Koleżanka-Kolega te wątpliwości usunąć?”

ANALIZA WYPOWIEDZI O WĄTPLIWOŚCIACH

A. W materiałach konkursu czytelniczego

W 420 pracach konkursu czytelniczego, nadesłanych w latach 1956—1958, jest 8 wypowiedzi z wyrażeniem wątpliwości:

W roku 1956 — 1

„ „ 1957 — 5

„ „ 1958 — 2

Wynosi to 1,9% liczby prac konkursowych. Liczba i odsetek są niskie. Analiza treści tych wypowiedzi pozwala sklasyfikować wątpliwości w zależności od tego, na co są one skierowane: na treść własnej pracy czy na treść artykułu w „Życiu Szkoły”.

1. W wypowiedzi M. P. wątpliwość jest związana z oceną własnej postawy. Przeczytała artykuł w numerze 12 „Życia Szkoły” *O pytaniach nauczyciela*⁸. Pod wpływem artykułu napisała: „Stałam na rozdrożu. Nie wiem bowiem, do jakiej grupy należę — czy do tej, która na lekcji

⁸ Marian Bzdęga: *O pytaniach nauczyciela*. „Życie Szkoły” 1958 s. 727—729.

stawia 150 pytań, czy do tej, która zamiast pytań łańcuskowych stawia takie pytania, na które odpowiedzią będzie dłuższa wypowiedź ucznia, zajęcie stanowiska". W dalszej części wypowiedzi przeciwstawia się tezie autora artykułu, że stawianie zbyt wielkiej liczby pytań nie sprzyja procesowi myślenia: „Trudno mi powiedzieć, czy należą do pierwszej grupy, raczej nie, ale właśnie na wsi, gdzie słownik dzieci jest nadto ubogi, pytania takie są koniecznością, bo inaczej te dzieci nic nie powiedzą”.

Obrazowe powiedzenie „stałam na rozdrożu” jest związane właśnie z tym zasadniczym postulatem: pytań jest dużo w mej praktyce czy mało? W jaki sposób dostosować się do postulatu teoretycznego, a jednocześnie dostosować się do możliwości własnych dzieci. Z wypowiedzi nie widać, by umiała samodzielnie rozwikłać prawdziwą dla niej zagadkę i wpada jakby w rozterkę: „Pewnie, że należy się starać, aby dzieci dawały dłuższą wypowiedzi, i o tym nigdy nie zapominam, ale sposób, w jaki autor pisze artykuł, naprawdę nastawia mnie nader pesymistycznie co do mojej osoby jako nauczycielki”.

Jest w tym oczywiście przesada, świadczy jednak o tym, iż artykuł zachęcił czytelnika do przemyślenia sprawy pytań. Nauczycielka zastanowiła się nad stosowanymi metodami. Na razie ma wątpliwości, co jest dobre, słuszne: zdanie autora czy jej praktyka.

Postawa taka jest typowa dla czytelnika, na którego artykuł oddziałal: zastanawia się nad jego treścią, analizuje treść, zestawia ją z własną praktyką i przyjmuje albo nie przyjmuje, wątpi w jego słusność lub w słusność swego doświadczenia i swej praktyki. Jest to przykład myślenia samodzielnego, problemowego: po dokonaniu analizy odrzuca ostatecznie twierdzenie autora.

Czy w innych wypowiedziach jest widoczna ta sama tendencja? Aniela W. przeczytała artykuł Józefa Hawlickiego na temat dodawania i odejmowania⁹. Uczy już 20 lat, a mimo to często ma wątpliwości i nie jest z siebie zupełnie zadowolona. Nawiązując do artykułu Hawlickiego tak pisze: „Po przeczytaniu ogarnęły mnie znów pewne wątpliwości, które chciałabym wyjaśnić”. „Może niesłuszne? Może źle zrozumiałam autora? Chętnie posłucham wyjaśnień”. Wątpliwość pierwsza powstała na tle zaleconego przez Hawlickiego sposobu dodawania i odejmowania. Uważa je za dużo trudniejsze i mniej naturalne aniżeli metoda omówiona przez Hawlickiego poprzednio.¹⁰ Wątpliwości są w tej wypowiedzi związane z problemem metodycznym: autor artykułu wysuwa twierdzenie, czytelnik zastanawia się nad tym, analizuje, zestawia z własnymi poglądami i wątpi w słusność koncepcji. Mimo to w postawie

⁹ Józef Hawlicki: *Dodawanie i odejmowanie w zakresie 20 z przekroczeniem progu dziesiątkowego*. „Życie Szkoły” 1958 nr 2 s. 38—40.

¹⁰ Metoda pierwsza, rachunek pamięciowy, kiedy zapis następuje dopiero po wylczeniu, metoda druga — rachunek pamięciowo-piśmienny, kiedy uczniowie zapisują elementy, liczą zaś w pamięci.

A. W. są pewne zasadnicze różnice: wątpliwość M. P. dotyczy własnej praktyki, własnego postępowania, gdy A. W. wątpi w słuszność koncepcji autora artykułu.

Mniej skomplikowany stosunek do twierdzeń autora artykułu jest widoczny w wypowiedzi, powiat śremski. Przeczytała numer 6/57 „Życia Szkoły”, a w nim zwróciła szczególną uwagę na artykuł o okresie przygotowawczym¹¹. Twierdzi z całą stanowczością: „Artykuły w nim zawarte rozwiązały moje wątpliwości. Nie wiedziałam na przykład, jak długo prowadzić okres przygotowawczy, czy go skrócić, czy zdłużyć, gdyż zdawało mi się, że mam uczniów bardzo słabych w tym roku. Na skutek czytania »Życia Szkoły« okres ten zdłużyłam, uniknęłam wielkiego błędu”.

Postawa tej czytelniczki jest taka: miałam wątpliwości, artykuły „Życia Szkoły” rozwiązały całkowicie wątpliwości i teraz wiem, jak mam pracować, jak mam opracować plan itd. Postawa jest mało skomplikowana, dość prymitywna, postawa „tak-nie”.

Do dwu poprzednich dochodzi więc postawa trzecia, związana już nie z czytaniem, lecz z samą pracą. Czytelnik ma wątpliwość, szuka rozwiązania, znajduje je w czasopiśmie. Tu nie ma ustosunkowania się do twierdzeń autora, nie ma wątpliwości w stosunku do jego twierdzeń, lecz jest przyjęcie tych twierdzeń i na ich podstawie zlikwidowanie wątpliwości.

Tak więc na podstawie analizy trzech wypowiedzi mamy trzy postawy czytelnika w stosunku do czytanego tekstu:

1. Czytelnik ocenia pod wpływem artykułu swoje postępowanie, swoje poglądy i ma wątpliwości, czy to postępowanie jest właściwe, dobre, słuszne (M. P.).

2. Czytelnik analizuje twierdzenia autora artykułu i wątpi w ich słuszność; swoje poglądy ceni wyżej (A. W.).

3. Czytelnik znajduje wyjaśnienie wątpliwości w artykule (A. A.).

Czy inne wypowiedzi potwierdzają wyniki analizy tych trzech wypowiedzi? Irena S. przeczytała artykuł Szałkowskiej¹² i twierdzi: „...nasuwają mi się wątpliwości, czy niesystematycznie prowadzona pomoc koleżeńska na poziomie klasy II daje rzeczywiście pomyślne rezultaty w płynnym czytaniu. Klasy liczne są wszędzie w większych środowiskach, podobnie jak dzieci słabiej się uczące”. Szałkowska twierdziła w swym artykule, że przez zorganizowanie w klasie sześciu grup uczniowskich, w których jeden uczeń był dobry, a drugi słaby, poprawiła stan czytelnictwa. Odpowiada na to Sporna, że ma co do tej metody wątpliwości i podaje swoje sposoby.

Jest to podstawa taka sama, jak A. W., która odrzuciła twierdzenie Hawlickiego, bo swoje uznała za lepsze, słuszniejsze. Podobnie jest

¹¹ Tadeusz Wróbel: *Uwagi o okresie przygotowawczym w kl. I. „Życie Szkoły” 1957 nr 6.*

¹² Wanda Szałkowska: *Moja praca z uczniami słabszymi. „Życie Szkoły” 1957 s. 533.*

u I. S., która pośrednio polemizuje z twierdzeniem autorki artykułu, gdy przeciwstawia niesystematyczną akcję Szałkowskiej postawie swojej¹³.

Podobna postawa jest widoczna w wypowiedzi Heleny K. Przeczytała artykuł pt. *Daty w klasie IV*¹⁴. Wydaje się jej, że sprawa pomocy do utrwalenia dat została w jej szkole lepiej rozwiązana. Wątpliwość jest związana ze stosunkiem do pomocy, która sama stosuje. Opisała koncepcję „kart do gry” i w związku z tym tak napisała. „Przysyłając powyższe uwagi zaznaczam, że chciałam tylko dowiedzieć się, czy — zdaniem Redakcji — tego rodzaju pomoce naukowe spełniają rolę i czy warto je stosować”.

Wątpliwość jest związana nie z twierdzeniami artykułu, lecz z własną pracą, własnymi koncepcjami. Czyli postawa podobna do postawy M. P.

Postawie A. A. jest podobna postawa Czesławy K. Przeczytała artykuł Baczyńskiej *Z doświadczeń nauczycieli języka polskiego*¹⁵: „Mimo że przez cały rok szkolny starałam się systematycznie ugruntowywać przerabiany materiał, ale na początku czerwca postanowiłam przed klasyfikacją i promowaniem uczniów do klasy V sprawdzić ich wiadomości. W jaki to sposób zrobić najlepiej, z tego nie zdawałam sobie sprawy. Dlatego też z prawdziwą radością powitałam wyżej wymieniony artykuł. Natychmiast zastosowałam ćwiczenia w pisaniu i dzięki temu wyrobiłam swój pogląd na poszczególnych uczniów, na ich postrzeganie, umiejętność zapamiętania i kojarzenia oraz na błędy — pozostałości lat ubiegłych”.

Postawa jest bezkrytyczna: Cz. K. jest przekonana, że w artykule znalazła pełne rozwiązanie, jakby panaceum na wszystkie kłopoty związane ze sprawdzaniem wiadomości. Inną postawę zajmują uczniowie liceum pedagogicznego. Czytali artykuł B. Pleśniarskiego o obowiązkowości.¹⁶ Autor zaleca jako jedną z form wybrać na stanowisko higienisty ucznia brudnego. Młodzież liceum nie zgadza się z tym, ma wątpliwości co do słuszności tego stanowiska. Pisze: „Takie załatwienie sprawy wzbudziło w nas szereg wątpliwości. W dyskusji większość członków wypowiedziała się za tym, iż bardzo często dziecko takie jeszcze bardziej utwierdza się w swym postępowaniu i nie dba o siebie, jak również zaniedbuje obowiązki do niego należące”.

Widać ocenę krytyczną, niezgadanie się z twierdzeniami autora. Nie odwołują się do swego doświadczenia, bo go nie mają, nie mają własnej

¹³ „W swej pracy z uczniami słabszymi opieram się na współpracy domu ze szkołą. Dla tych uczniów prowadzę arkusz obserwacyjny — notuję dane o środowisku dziecka, o warunkach bytowych i materialnych, wyniki badań lekarskich. Poza tym obserwuję zachowanie się dziecka w czasie zabaw i przerw. W klasie takie dziecko sadzam blisko siebie, otaczam specjalną opieką, zachęcam, stosuję pochwały, dosyć często organizuję atrakcyjne konkursy czytania” itd.

¹⁴ Jadwiga Brzozowska: *Daty w klasie IV*. „Życie Szkoły” 1957 s. 168—171.

¹⁵ Halina Baczyńska: *Przed przejściem z klasy IV do V*. „Życie Szkoły” 1956 s. 302—304.

¹⁶ Bolesław Pleśniarski: *Kształtowanie obowiązkowości i odpowiedzialności w klasach niższych szkoły podstawowej*. „Życie Szkoły” 1957 s. 6—13.

praktyki. I dlatego zwracają się do redakcji: „Ponieważ różnimy się w poglądach z autorem, prosilibyśmy Redakcję o wyjaśnienie, czy nasze obawy i wątpliwości są słuszne i czy zawsze sposób podany przez pana Pleśniarskiego prowadzi do pożądaných rezultatów”.

Inny czytelnik, Teodozja S., omawia cykl artykułów zamieszczonych w numerze 7/8 „Życia Szkoły” z roku 1957¹⁷. T. S. nawiązuje do wypowiedzi trzech autorów: Heleny Czyż, Józefa Dacy i Władysławy Jeziorskiej, w sprawie oceniania uczniów i stwierdza: „Podobne wątpliwości ma każdy z nas”. Jest to akceptacja treści artykułików. Dodaje jednocześnie: „W mojej szkole oprócz tych wysuwa się inne zagadnienie: czy klasyfikować ucznia, który źle słyszy i mowa jego jest bardzo ograniczona?” W dalszym ciągu wypowiedzi opisuje kłopoty z tymi uczniami nienormalnymi i stawia takie pytanie: „...a zatem zapytuję Szanowną Redakcję, czy rzeczywiście należy klasyfikować dziecko takie, o którym napisałam, ponieważ rodzice mają do mnie pretensje, że ich dziecko w tym roku szkolnym nie może być w klasie V”.

Podobnie jak u M. P. i ona pod wpływem artykułu analizuje swoje postępowanie, różnica tkwi tylko w sytuacji. W jednym i drugim wypadku punktem wyjścia był artykuł; u T. S. nie ma analizy twierdzeń artykułu, jest tylko analiza własnego postępowania i związane z tym wątpliwości, czy postąpiła słusznie.

Na podstawie dotychczasowej analizy wypowiedzi konkursu czytelniczego da się wyróżnić trzy typy stosunku czytelnika do artykułu z punktu widzenia powstawania i usuwania wątpliwości:

- A. Czy moje postępowanie jest słuszne, jeśli pogląd autora jest inny?
- B. Czy pogląd autora jest słuszny?
- C. Artykuł usuwa moje wątpliwości.

B. W materiałach ankietowych

W materiałach ankietowych są również wyrażone wątpliwości. Napisała o nich zasugerowała ankietę, w której w punkcie 6/7¹⁸ zwracano się z prośbą:

„Jakie wątpliwości co do poprawności swej pracy dydaktyczno-wychowawczej nasuwają się Koleżance-Koledze przy czytaniu artykułów i innych materiałów drukowanych w »Życiu Szkoły«? Jak stara się Koleżanka-Kolega te wątpliwości usunąć?”

W tekście ankiety są wysunięte dwa problemy: 1) stwierdzenie faktu powstawania wątpliwości pod wpływem czytania pisma; 2) sposoby usuwania tych wątpliwości.

¹⁷ Pytania i wątpliwości w sprawach dydaktyczno-wychowawczych. Wypowiedzi następujących autorów: Helena Czyż, Józefa Dacy, Władysława Jeziorska, Janina Łunarszewska, Waleria Batys. „Życie Szkoły” 1957 s. 445–447.

¹⁸ Punkt 6 w redakcji pierwszej ankiety, a 7 w redakcji drugiej.

W ankiecie w sprawie wątpliwości wypowiedzieli się nie wszyscy; większość pominęła ten punkt.

Ogólna liczba uczestników ankiety: 129.

Wątpliwości wymienia: 49.

Stosunek procentowy: 37,9.

Pytanie ankiety sugeruje ustosunkowanie się do poprawności swej pracy pod wpływem artykułu; nie wszyscy jednak w ten sposób potraktowali swą wypowiedź. Jedni piszą o wątpliwościach w odniesieniu do swej pracy, inni wątpliwości odnoszą do treści artykułu. Stosunek jednego do drugiego:

wątpliwość w stosunku do swej pracy — w 38 wypowiedziach (73,0%),

wątpliwość w stosunku do treści artykułu — w 14 wypowiedziach (27,0%).

Wypowiedzi, związane z powstawaniem wątpliwości w stosunku do własnej pracy, można podzielić na dwie grupy:

1. Na te, w których wątpliwości nie powstają pod wpływem artykułu.
2. Wątpliwości, które powstają na skutek czytania artykułu.

GRUPA I

W grupie I materiałów ankietowych na ogólną liczbę 45 odpowiedzi tylko w 16 są wzmianki lub dłuższe wypowiedzi o wątpliwościach. Ponieważ pytania ankiety zasugerowały odpowiedź, nie są one tak przekonujące, jak w materiałach konkursu czytelniczego, dają jednak pewien wyraz stosunku do czasopisma.

Charakterystyka tych wypowiedzi:

1. O wątpliwości związanej z czytaniem artykułem pisze R. (nr I 13)¹⁹: „O ile czytane artykuły przynoszą mi wątpliwości, to staram się je rozwiązać na radzie pedagogicznej oraz na konferencji instruktorów w WODKO”. W grupie I jest 6 tego rodzaju wypowiedzi.

2. U innych budzi się pod wpływem czytanych artykułów wątpliwość w stosunku do własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Pisze na przykład o tym Bronisław K. (I 9): „Jeśli mam wątpliwości do poprawności swej pracy dydaktyczno-wychowawczej, to próbuję zastosować się do wskazań »Życia Szkoły«”. Takich wypowiedzi (wątpliwości co do pracy nauczycielskiej) jest 5.

3. Jeszcze inaczej jest u 5 innych. Oni również mają wątpliwości co do poprawności swej pracy, jednak nie pismo jest przyczyną ich powstawania, lecz sama praca dydaktyczno-wychowawcza.

Wszyscy, którzy wypowiadają się o wątpliwościach, wskazują od razu sposób wyjaśniania wątpliwości — z wyjątkiem jednego (I 24). Wskazane rozwiązania są różne:

1. Jedni szukają wyjaśnienia w „Życiu Szkoły”. Takich jest 7. Charakteryzuje je najlepiej wypowiedź Stanisławy G. (I 8): „Jeżeli mam

¹⁹ Nr „I 13” oznacza pracę 13 w grupie I uczestników ankiety.

wątpliwości w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej, staram się zastosować formy pracy podane w »Życiu Szkoły«, praktyka wykazuje, jakie formy zastosować w swoim warsztacie pracy”.

2. Kilku (4) szuka wyjaśnień w dyskusjach na zebraniach koleżeńskich. Informuje o tym Jadwiga L. (I 10): „Jeżeli nasuwają mi się jakieś wątpliwości co do słuszności i poprawności natury dydaktyczno-wychowawczej, staram się wtedy przeanalizować dokładnie program lub na zebraniu zespołu metodycznego proponuję wypowiedzieć się na ten temat. Często w dyskusji dochodzimy do pewnych wniosków”.

3. W dwu przypadkach wątpliwości są wyjaśniane na zebraniu rady pedagogicznej. Pisze o tym R. w cytowanej wyżej wypowiedzi.

4. W jednym przypadku odpowiedź brzmi: „Przy czytaniu niektórych artykułów nasuwają się wątpliwości co do słuszności mojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Staram się je usunąć przez czytanie prac autorów wskazanych w »Życiu Szkoły« z dziedziny, w której mam wątpliwości” (I 44).

5. W jednym przypadku podane jest doświadczenie własne jako źródło wyjaśnienia wątpliwości: „Usuwać na podstawie obserwacji i własnych doświadczeń” (I 43). Chodziło tu o ćwiczenia gramatyczne w klasie II: czy organizować je tylko przygodnie, czy też przeznaczyć na nie całe lekcje.

6. W jednym przypadku autorka pisze jedynie o trudności, jednak nie wskazuje sposobu jej wyjaśnienia.

GRUPA II

W grupie II na ogólną liczbę 31 wypowiedzi tylko w trzech została wymieniona wątpliwość.

1. Krystyna M. dostrzega wątpliwość w swej pracy i w programie. M. tak pisze: „Wyodrębnianie zdarzeń i ustalanie ich kolejności. Nie realizowałam tego tematu, ponieważ nie wiedziałam, jak to robić. Dopiero po przeczytaniu artykułu p. Kiena zaczęłam ten punkt programu opracowywać” (II 2).

Wątpliwość powstaje u niej nie pod wpływem czytanego artykułu, lecz w pracy nauczycielskiej, wykorzystanie zaś pisma jest widoczne dopiero przy likwidowaniu wątpliwości.

Podobnie jest w wypowiedzi A. L. (II 3).

2. Innego rodzaju wątpliwości jednego z czytelników. „Przy czytaniu artykułów często nasuwają mi się wątpliwości. Jeżeli to nastąpi, sprawdzam postulaty wysunięte w danym artykule w swojej pracy. Jeżeli pozwalają mi one osiągać lepsze wyniki, przyjmuję je na własność” (II 6).

Analizując sposoby likwidowania wątpliwości, można ustalić w stosunku do tej grupy dwie możliwości:

1. W dwóch przypadkach wątpliwość jest usuwana przez czytanie „Życia Szkoły”. Tak jest u Krystyny M. i A. L. W obu wypadkach wątpliwość powstała w toku pracy, a usunięta została przy pomocy „Życia Szkoły”.

2. W jednym przypadku wątpliwość powstała przy czytaniu „Życia Szkoły” i usunięta przez sprawdzenie postulatów artykułu we własnej pracy, przez doświadczenie.

GRUPA III

W grupie III na ogólną liczbę 53 wypowiedzi pisze o wątpliwości 30. Jest to procent bardzo wysoki. Różnicę tę można wytłumaczyć tym, że ankieta w grupie I i II była przeprowadzona na kursach wakacyjnych, więc nie było wiele czasu na jej wypełnienie, natomiast grupa trzecia — to ankieta wypełniona w domu, na apel zamieszczony w „Życiu Szkoły”.

Jak wskazuje zestawienie, w 26 wypadkach wątpliwość odnosi się do własnej pracy, w 7 — do artykułów. Podobnie jak w poprzednich ankietach, wątpliwość ta powstaje albo pod wpływem czytania „Życia Szkoły”, albo też nasuwa je powodzenie czy niepowodzenie we własnej pracy:

1. O wątpliwości, która rodzi się pod wpływem czytania „Życia Szkoły”, pisze w tej grupie 9. Przykładem może być wypowiedź Heleny S. (III 23): „Przeczytanie artykułu J. Zborowskiego na temat *Rola sylaby w nauce czytania* nasunęło mi pewne wątpliwości co do metody postępowania w opracowywaniu wyrazów tym więcej, że w obowiązującym elementarzu M. Fałskiego sylab nie uwzględniono. Przyjęłam więc zasadę posługiwania się sylabami w wypadku, gdy opracowuję wyrazy wielosylabowe”. Jest to wyraźna wątpliwość, powstała pod wpływem artykułu i odnosząca się do artykułu.

2. Wątpliwość, która powstaje pod wpływem artykułu, lecz odnosi się do własnej pracy, jest widoczna w wypowiedzi Drogosławy Z. „W trakcie czytania materiałów »Życia Szkoły« nasuwają mi się czasami wątpliwości co do poprawności mojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ponieważ nasuwają mi się one »na gorąco«, podczas czytania, trudno mi je sobie w tej chwili przypomnieć. Aby stwierdzić słuszność jednej ze stron, szukam rozwiązania w teorii, staram się przeczytać jakiś artykuł lub książkę traktującą o tych samych sprawach...” Tego rodzaju wątpliwości jest 17.

3. O wątpliwości, która rodzi się w toku pracy, a nie w czasie czytania, pisze Antonina A.: „Ponieważ rokrocznie uczę klasę I, nasunęły mi się wątpliwości w związku z analizą i syntezą. Czy dobrze ją uczę? Niektóre dzieci czytały bardzo słabo, nawet po przejściu IV klasy. Artykuły z »Życia Szkoły«, które pilnie czytałam, ukazały mi znaczenie sylaby”. Takich wypowiedzi jest 9.

Rozwiązanie wątpliwości znajdują nauczyciele — podobnie jak w poprzednich grupach — w różny sposób. Najwięcej, bo 9, w „Życiu Szkoły”, 7 w książkach, 1 — przez dyskusje, po 1 — w audycji radiowej i w programie; 14 uczestników ankiety nie wymienia w ogóle sposobu zlikwidowania powstałej wątpliwości.

MATERIAŁY KONKURSU I ANKIETY

Wynik łączny jest przedstawiony na tabeli poniżej.

	Liczba prac			Wątpliwości		
	ogólna	z wątpliwością	%	A we własnej pracy	B w artykułach	Razem
Konkurs czytel.	420	8	1,9	6	3	9*
1	45	16	35,5	10	6	16
2	31	3	9,6	2	1	3
3	53	30	56,6	26	7	33*
Razem	549	57	10,4	44	17	61
%				72,7	27,3	100,0

* W wypowiedziach młodzieży liceum jest zarówno wątpliwość w odniesieniu do własnej pracy, jak i do poglądów autora.

** W trzech wypadkach jest zarówno A, jak B, więc w 30 wypadkach 33 wypowiedzi z wątpliwościami.

Widać, że czytelnikom „Życia Szkoły” częściej rodzą się wątpliwości na tle własnej pracy zawodowej aniżeli w stosunku do treści artykułu, na ogólną bowiem liczbę 57 prac, w których została wyrażona wątpliwość, w 44 jest mowa o wątpliwości we własnej pracy (72,7%, a w 17 — w artykułach (27,3%). Zaangażowanie jest więc zwrócone na własną praktykę, na doskonalenie swego warsztatu zawodowego. Podobnie zresztą jest z artykułami: ich treść jest oceniana z punktu widzenia potrzeb praktyki.

W następnej tabeli (nr 2) są zestawione na tle wyrażonych wątpliwości sposoby ich usuwania, które zostały wymienione w materiałach ankiety. Tabela odnosi się tylko do materiałów ankiety, gdyż w konkursie czytelniczym tego rodzaju wypowiedzi nie ma. Tabela, zamieszczona obok, wyjaśnia, że na 49 prac w 18 wymieniono „Życie Szkoły” jako środek, przy pomocy którego nauczyciel usunął wątpliwości.

Inne sposoby usuwania wątpliwości — to książka i dyskusja. Wielka liczba braku odpowiedzi (15) świadczyć może o tym, że usuwanie wątpliwości nie jest dla tych nauczycieli problemem, nie odczuwają takiej potrzeby.

Z danych tych można wysnuć bardziej ogólny wniosek. Jeśli w 129 wypowiedziach jest 49 wątpliwości i jeśli z tego tylko 14 powstało pod wpływem artykułu, to można z tego wnosić, że krytyczne czytanie nie jest zjawiskiem powszechnym. Podobny wniosek nasuwa zestawienie łączne materiałów konkursu i ankiet (na 549 wypowiedzi — 57 wątpliwości).

Drugi wniosek dotyczy sposobów usuwania powstałych wątpliwości. Z zestawień wynika, że mały jest wpływ na usuwanie wątpliwości za-

równy zespołów nauczycielskich, jak nawet pisma pedagogicznego i że wielka liczba nauczycieli nie dąży do usunięcia powstałych w toku pracy i czytania trudności.

*

W wypowiedziach konkursowych dość często pojawia się określenie: porównuję, zestawiam, kontroluję. Nauczyciel czyta artykuł, przyswaja sobie pewne treści i porównuje cudze doświadczenia z własnymi. Na ogólną liczbę 420 wypowiedzi (lata 1956, 1957 i 1958) znajduje się 20 porównań. Analiza sposobu porównywania daje pewne informacje o korzystaniu z artykułów, jest więc również wyjaśnieniem roli czasopisma w doskonaleniu pracy nauczyciela.

1

Anna G. przeczytała artykuł Hanny Obiezierskiej *Przedwiośnie i wiosna w szkole*²⁰ i tak pisze: „Czytając wymieniony artykuł porównywałam z pracą na swoim terenie. Uczę w szkole o 1 nauczycielu. Trudno jest pewne prace wyodrębnić wyłącznie dla klas I/II czy III/IV. Na przykład prowadzenie hodowli kijanek czy obserwacja rozwoju pąków. Hodowle takie są wspólne dla wszystkich oddziałów. Uczą się przecież w jednej sali, więc nie ma na to warunków, by każda klasa miała oddzielne kąciki żywej przyrody. W samej obserwacji jest różnica. Klasa III/IV prowadzi systematyczną obserwację i dzienniczek hodowli, klasa I/II bierze udział w pracy związanej z daną hodowlą, obserwuje, uwagami dzieli się ze mną, ale nie prowadzi żadnych notatek”.

Anna G. widzi różnicę z dwu punktów widzenia: w organizacji pracy z punktu widzenia nauczania w klasach łączonych i w organizowaniu obserwacji. Opisując w sprawozdaniu swe doświadczenia zaznacza w dołączonym do wypowiedzi liście do Redakcji: „Nie wiem, czy dobrze, czy źle pracuję. Jeżeli źle, to ktoś powinien pomóc”.

Porównywanie własnej pracy z opisaną w artykule pracą służy Annie G. jasno określone mu celowi: do utwierdzenia się w przekonaniu, czy uczy dobrze. Jeśli odpowiedź po takim porównaniu wypadnie negatywnie, wówczas potrzebna będzie pomoc. Znajdzie ją chyba w piśmie pedagogicznym; jeśli nie wystarczy, taka pomoc, będzie szukać w książce czy nawet u znanego sobie z pisma autora.

2

Jan S. pisze w związku z artykułem Antoniny Kaczmarek: *Rozpoznanie indywidualnych braków ucznia* (numer ten sam). Pisze na początku w ten sposób: „Piękne wskazówki utwierdziły mnie w przekonaniu, że dobrze robię, kiedy braki notuję w specjalnym zeszycie”. W stosun-

²⁰ „Życie Szkoły” 1956 nr 2.

ku do poprzedniej wypowiedzi jest tu element jakby nowy: porównuje i jednocześnie utwierdza się w przekonaniu o słuszności swego postępowania.

Elementem wspólnym z wypowiedzią poprzednią jest pytanie: dobrze czy źle uczę. Tylko że G. pyta wprost: uczę dobrze czy źle, natomiast S. chce się tylko upewnić. Zdanie autora artykułu upewnia go w przekonaniu, że uczy dobrze. Czytelnikowi temu są potrzebne artykuły w piśmie, ażeby się upewnił w słuszności swego postępowania dydaktycznego. Pismo rozstrzyga wątpliwość. Określenie w jego wypowiedzi „piękne wskazówki” wskazuje na emocjonalny stosunek S. do artykułu; stosunek wiary, a nie krytyki. Postawa taka może budzić obawę, że dla S. pismo rozstrzyga w sposób ostateczny, zamiast tylko tymczasowo. Więcej tu myślenia o charakterze reprodukowanym niż samodzielnym.

3

U Jana W. porównanie jest zastowane w dwu sytuacjach: w pierwszej pisze ogólnie, że każdy nauczyciel klas łączonych po przeczytaniu tego artykułu²¹ „na pewno zastanowi się mocno nad nim, skonfrontuje go z własnymi doświadczeniami, wysnuje wnioski”. To uogólnienie jest jednak oparte na własnym doświadczeniu, o czym przekonują dalsze uwagi: „Na podstawie własnego doświadczenia stwierdzam, iż wskazane przez autorke błędy przy organizowaniu pracy samodzielnej zdarzają się dość często, zwłaszcza u nauczycieli młodych”. I tym razem porównuje własne doświadczenia, jednak doświadczenia wynikające z obserwowania pracy innych. Autor tej wypowiedzi jest kierownikiem szkoły. Pracuje w szkole z klasami łączonymi przeszło 5 lat. Doświadczenie jego jest bogate, dzielił się z nim niejednokrotnie z innymi czytelnikami „Życia Szkoły”, brał również udział w naradach kolegium redakcyjnego i zabierał głos — zawsze zwracał uwagę na korzyści, jakie mu w pracy daje pismo. Wypowiadając się na temat artykułu Parszakowej stwierdza dość autorytatywnie, że każdy... „zastanowi się i skonfrontuje go z własnymi doświadczeniami”. Dlaczego w ten właśnie sposób pisze W.? Niewątpliwie przynosi własne myśli na innych uogólniając zbyt pochopnie, że tak samo będzie u wszystkich. Trzeba przyjąć, że tak właśnie jest u niego, tylko u niego, gdyż nie ma danych, że istotnie u wszystkich.

Sprawa druga — dlaczego ta konfrontacja z własnym doświadczeniem? W. jest nauczycielem myślącym, działaczem w zakresie konferencji rejonowych. Jako tego rodzaju działacz wie, że błędy, o których pisze Parszakowa (przypadkowy wybór pracy samodzielnej, zbyt trudny materiał na pracę samodzielną, zbyt trudna dla uczniów praca), zdarzają się u młodych nauczycieli, których zna z własnej szkoły.

²¹ M. C. Parszakowa: *Samodzielna praca uczniów*. „Życie Szkoły” nr 3.

Artykuł w piśmie stał się w ten sposób nie tylko narzędziem doskonalenia nauczyciela, lecz również — jak w wypadku W. — narzędziem doskonalenia kierownika szkoły. Zdarza się to zresztą dość często, że kierownicy szkół zwracają się o pomoc w sprawach specyficznym związanych z ich pracą i proponują utworzenie w „Życiu Szkoły” działu poświęconego wyłącznie sprawom kierownika szkoły, jak to było w okresie międzywojennym w „Pracy Szkolnej”.²²

W. zdaje sobie sprawę ze znaczenia przyzwyczajień; wyznaje, że jego sposób zadawania nie jest najlepszy, on jednak tak czyni z przyzwyczajenia i jakoś sobie z tym radzi, wskazuje na trudności związane z przekształceniem przyzwyczajień. Jaka w tym u W. rola artykułu Parszakowej? Wydaje się, że żadna, bo widząc niezgodność swoich praktyk (przyzwyczajień), nie usiłuje ich zmienić, lecz sugeruje przedyskutowanie zaleceń Parszakowej („Niektóre zagadnienia należy jeszcze przedyskutować, zwłaszcza jeśli chodzi o czas trwania pracy samodzielnej”).

Wypowiedź W. może być potraktowana jako przyczynek do badania psychologii czytelnika. Jego pogląd i jego przyzwyczajenia są silniejsze aniżeli pogląd autora artykułu i dlatego pogląd autora artykułu podlega dyskusji, a nie jego. Przy tego rodzaju postawie samodzielność myślenia jest bardzo utrudniona, gdyż nawyki przeszkadzają w dokonywaniu nowych skojarzeń.

W. ujawnił w tej krótkiej wypowiedzi trudność, którą dostrzegają badacze kultury, że przyzwyczajenia są tak silne, iż tylko drogą długotrwałych wysiłków można dokonać ich przekształcenia, zmiany; tak jest w dziedzinie gospodarczej, społecznej, kulturalnej — jak świadczą wyniki badań na przykład Ludwika Krzywickiego, Stefana Czarnowskiego i innych.²³

Ten sam autor pisze w dalszym ciągu już wprost o sobie: „Autorka sugeruje prace samodzielne już w czasie 5 minut, uważając krótszy okres za szkodliwy. Ja osobiście nie jestem zwolennikiem 5-, 7- czy 10-minutowej pracy samodzielnej, nawet w klasie I. Przeważnie stosuję 20—25-minutowe zajęcia samodzielne, samodzielne zaś prace krótsze stosuję tylko wyjątkowo”.

Mamy tu interesujące zjawisko. Autor zestawia pogląd cudzy z własną praktyką. Nie próbuje wskazówek autora artykułu wykorzystać u siebie: zestawienie jest tylko po to, ażeby powiedzieć o swojej pracy. Sam to dostrzega i kilka wierszy dalej tak pisze: „Nie twierdzę, że ten sposób jest najlepszy; ja tak przyzwyczaiałem się i zupełnie dobrze sobie przy takim podziale czasu radzę”. Czyli wskazówka autorki artykułu nie jest

²² „Praca Szkolna” 1936/37; dodatek „Kierownik Szkoły” pod redakcją Kazimierza Staszewskiego.

²³ Stefan Czarnowski: *Kultura*. Przedmowę napisał Ludwik Krzywicki. 1946, rozdział: *Wędrówka narzędzia* (s. 175—189).

potraktowana jako coś lepszego, jednocześnie jednak Wytrykus z daje sobie sprawę, że tylko przyzwyczajenie jest argumentem na rzecz jego dotychczasowej praktyki.

4

Jan S. o artykule Heleny Czyż *Loteryjki i rozsypanki na lekcjach historii w klasie IV*²⁴ tak pisze: „Pracowałem w szkołach różnego typu: w szkole o jednym i dwu nauczycielach, w szkole o czterech nauczycielach, w szkole podstawowej w mieście. Rozumiem doskonale, jakiego rodzaju były trudności pobudzające kol. Czyż do szukania drogi ich rozwiązania. Sam również wiele nad tym pracowałem i nadal pracuję”. Zestawienie swych doświadczeń z doświadczeniem Heleny Czyż prowadzi do uwag krytycznych: „Nie zgodzę się jednak, by loteryjki, które proponuje stosować koleżanka Czyż, były właściwą formą pracy. Dzieci nauczą się wprawdzie przy ich pomocy dat, niewiele im to jednak może dać. Treść tych dat może być dla nich zupełnie obojętna”. Postawa S. jest podobna do postawy W.: ja znam te sprawy, ja wypróbowałem. Czyż nie ma racji, jednak jest bardziej krytyczna, szczególnie jeśli idzie o uczenie dat. S. w dalszym ciągu opisuje pomoc przez siebie opracowaną.

Autor ten porównuje projekt z artykułu ze swoim projektem i znajduje postawę krytyczną, nic nie przyjmując z pomysłu, opisanego w artykule.

5

W innej wypowiedzi Jan W. nawiązuje do kilku artykułów drukowanych w różnych pismach: „Trybunie Ludu”, „Głosie Nauczycielskim”, „Trybunie Wolności” oraz do artykułu wstępnego w „Życiu Szkoły” pt. *Sprawa metod wychowania*.²⁵ Pisze w związku z treścią tych artykułów: „Autorzy wymienionych artykułów godzą się wszyscy z tym, że sprawa wychowania w naszych szkołach nie stoi na wysokości zadania, że nauczyciele częstokroć błądzą, że nie znajdują równocześnie należytej pomocy ze strony odpowiednich czynników podając konkretne przykłady stosowania nieodpowiednich metod wychowawczych”. To jest jakby streszczenie, a potem: „Nie chcę tutaj dyskutować na temat poruszonych zagadnień, chcę tylko w kilku zdaniach przedstawić, jak ja prowadzę pracę wychowawczą w szkole, zwłaszcza w klasach I—IV”.

„Nie chcę tutaj dyskutować”. Czyli ma inne zdanie aniżeli autorzy artykułów, jednak nie dyskutuje, lecz przedstawia własne prace. Oni piszą o wychowaniu, ja również. Dla nich sprawy wychowawcze są ważne, aktualne, dla mnie również.

Porównywanie dotyczy w tym wypadku nie treści artykułów ogłoszo-

²⁴ „Życie Szkoły” 1956 nr 4.

²⁵ „Życie Szkoły” 1956 nr 5.

nych w pismach pedagogicznych, lecz samej postawy: oni i ja również. „Nie chcę tutaj dyskutować”. Jest w tym stwierdzeniu nie tyle własne zdanie, ile brak pewności siebie, brak argumentów celem przeciwstawienia się autorom artykułów, i dlatego nie dyskutuje, lecz przedstawia swoje doświadczenie. Jest to o wiele łatwiejsze aniżeli dyskutowanie, gdyż nie trzeba argumentów, nie trzeba znajomości teorii; wystarczy opis, subiektywne przekonanie.

W związku z tą wypowiedzią W. nasuwa się uwaga natury ogólnej wynikająca z doświadczeń redakcyjnych: o wiele łatwiej otrzymać sprawozdanie z własnych doświadczeń aniżeli wskazówki metodyczne, które powinny być skonstruowane według jakiejś koncepcji teoretycznej; i drugie: łatwiej otrzymać wskazówki, w których nie są potrzebne uzasadnienia naukowe, psychologiczne, aniżeli artykuły z takimi wskazówkami. Uzasadnienie wskazówek metodycznych przychodzi nauczycielowi bardzo trudno.

6

Janina B. zwróciła uwagę na artykuł Janiny Jaworskiej.²⁶ „Ucieszyłam się — pisze — że i ja na początku postępowałam podobnie jak autorka i dalej poszłam już jej śladami”.

Mamy tu dwa charakterystyczne zjawiska: pierwsze — zadowolenie z tego, że jej sposób postępowania był podobny, jak autorki artykułu; drugie — pójdzie śladami autorki. Artykuł wpłynął więc hamująco na samodzielną twórczość Janiny B. Pytanie, czy to „pójście śladami” może w jakiś sposób doskonalic praktykę. Doskonali w tym znaczeniu, w jakim mówimy o doskonaleniu techniki, np. uczeń naśladowując mistrza doskonali technikę, jeśli jednak chce sam być mistrzem, nie może ciągle naśladować. B. przyjmuje postawę ucznia, nie widać natomiast postawy mistrza.

7

Maria. E. zwróciła uwagę na artykuł Józefa Kwiatka pt. *Ewaryst Estkowski o nauce czytania i pisania*.²⁷ Zwróciła uwagę na ten właśnie artykuł, gdyż trzech jej uczniów klasy I czyta słabo, przekręca wyrazy, nie widzi znaków przestankowych. „I ciekawe — dodaje — jeden z nich czyta dużo książek, myśli, wiadomości jego jako ucznia oceniam stopniem »dobry«, a jednak czyta słabo, ortografii nie opanował”. W tej sytuacji szuka sposobu pokonania trudności i udzielenia uczniom tym pomocy. „Postanowiłam sobie, że tych trzech uczniów muszę podciągnąć w czytaniu. Szukam sposobów, próbuję. Redakcja »Życia Szkoły« jakby wyczuła moje potrzeby. Zaraz na pierwszej karcie zeszytu wrześniowego znalazłam artykuł kol. Kwiatka pt. *Ewaryst Estkowski o nauce czytania i pi-*

²⁶ „Życie Szkoły” 1956 nr 4, s. 283 (Z doświadczeń w klasie II).

²⁷ „Życie Szkoły” 1956 nr 9.

sania. Nie mogłam nawet oglądnąć całego numeru. Zaczęłam pochłaniać sentencje Estkowskiego. No i... nie znalazłam odpowiedzi na swoje pytanie. Nie żałuję jednak, że przeczytałam, gdyż dowiedziałam się, a raczej poniekąd skonfrontowałam swoje metody nauczania w klasie I z poglądami Estkowskiego. Obojgu nam zależy, by dziecko czytało... ale na ten temat to już innym razem skreślę parę słów. Tylko proszę Was nie zdradźcie mnie, że nie wiedziałam, iż są to metody Estkowskiego — pedagoga z XIX wieku”.

Wypowiedź ta zawiera trzy charakterystyczne elementy: 1) szukanie sposobów pokonania trudności z uczniami słabymi; 2) próbę skonfrontowania własnych metod nauczania z metodami Estkowskiego; 3) szczere przyznanie się do niezajomości pism Estkowskiego. Nauczycielka zasugerowała się tytułem artykułu i chciała zasięgnąć rady u Estkowskiego co do metod czytania i pisania: nie znalazła odpowiedzi na trudności praktyczne, jednak znalazła ciekawą dla siebie informację o Estkowskim. Jest zadowolona z tej wiadomości, jakkolwiek zdaje sobie sprawę, że nauczyciel powinien znać poglądy metodyczne Estkowskiego. Rola pisma jest tutaj jednoznaczna: rozszerza wiedzę nauczyciela i kształtuje stosunek jego do historii wychowania.

8

Adam A. zwrócił uwagę na dwa artykuły: Kujawskiej *Dodawanie i odejmowanie z przekroczeniem progu dziesiątkowego w klasie I* oraz artykuł *Ilustrowane rozkłady materiału z rysunku dla klas I—IV*.²⁸ Zwrócenie uwagi na artykuł pierwszy uzasadnia następująco: „Zgadzam się z kol. Kujawską, iż dodawanie i odejmowanie liczb w zakresie 20 z przekroczeniem dziesiątki jest sprawą niezmiernie trudną. Złe lub powierzchowne potraktowanie tego zagadnienia odbija się w sposób decydujący na metodzie dodawania i odejmowania. Gdy po raz pierwszy zacząłem uczyć klasę pierwszą i po szczęśliwie (tak mi się wtedy zdawało) przepracowanych dziesięciu miesiącach zacząłem się zastanawiać, czy rzeczywiście zrobiłem wszystko, aby program przerobić, to po jakimś czasie zrozumiałem swoje braki. Tak. Pracowałem jak koń i wyniki okazały się niewspółmiernie małe w stosunku do wysiłku. Nowy rok szkolny potwierdził moje obawy i wiele czasu musiałem poświęcić w klasie drugiej na ugruntowanie tej metody”.

A. pośrednio porównuje swoją pracę ze wskazówkami Kujawskiej. Jedno zasadniczo przyjmuje: zgadza się z autorką artykułu, że przekroczenie jest sprawą trudną. Zgadza się — po niemiłych doświadczeniach własnych — z wnioskami Kujawskiej. Zaznacza to w zakończeniu i dodaje własny wniosek jako uzupełnienie: „Wnioski końcowe nie potrzebują komentarzy. Wynikają z całości artykułu i precyzują podane

²⁸ „Życie Szkoły” 1956 nr 9.

myśli. Dodałbym tylko do postulatu 6: zaopatrzeniem szkół w wytwarzane pomoce naukowe powinny się zająć wydziały oświaty na wniosek zespołów metodycznych, które omówią każdy publikowany projekt". Zgadzenie się — jak zaczyna swą wypowiedź Antczak — jest zasadniczo porównaniem swej pracy z pracą autorki artykułu. I to jest chyba nowy typ porównania: zgodzenie się lub niezgodzenie.

*

Porównując swą pracę z artykułem, nauczyciel chce się dowiedzieć, czy jego praca jest dobra, czy zła, czy uczy dobrze czy źle (G.); jeśli uważa, iż uczy dobrze, chce się upewnić przez porównanie z pracą innych (S.).

Kierownik szkoły szuka w artykule materiału, który pomoże mu porównać pracę nauczyciela i ją ocenić (W.).

Porównując, przyjmuje z zadowoleniem fakt, że uczy tak samo, jak autor artykułu, który staje się wyrocznią. Przyjmując to nie ma żadnych ambicji doskonalenia pracy własnym wysiłkiem (B.).

W wielu wypadkach nauczyciel nie umie sam pokonać trudności w pracy dydaktycznej i szuka sposobów w artykule. Jest to postawa świadomie skierowana na doskonalenie (E.).

Porównanie pomaga ocenić niepowodzenia w pracy dydaktycznej; nie osiągałem wyników, gdyż uczyłem inaczej, aniżeli zaleca artykuł. Tak jest w wypowiedzi A. Jest to postawa świadcząca o wierze w autorytet.

W. CHOMA

TAKT PEDAGOGICZNY

Skuteczność wychowania zależy w dużej mierze od stosunku, jaki wytworzy się między nauczycielem a uczniami. Inicjatywa w tym zakresie pozostaje najczęściej w ręku nauczyciela, a jego sposób odnoszenia się do wychowanków przyczynia się do powstania odpowiedniej atmosfery współżycia i w wielu wypadkach decyduje o osiągnięciu skutecznych wyników całego oddziaływania wychowawczego. Właściwe podejście do młodzieży, umiejętność odpowiedniego znalezienia się w trudnych, a nieprzewidzianych sytuacjach — to zaleta nauczyciela, na której powstanie składa się wiele czynników zazwyczaj od niego zależnych.

Gdy mówimy o zachowaniu się nauczyciela i oceniamy jego postępowanie pedagogiczne, używamy czasem zwrotów, że ktoś „popęłnił błąd pedagogiczny” lub „postąpił nietaktownie”. W codziennej praktyce nie wysilamy się zazwyczaj zbytnio nad tym, aby ustalić, czy mamy tu do czynienia z dwoma różnymi pojęciami, czy też występują dwa wyrażenia bliskoznaczne lub jednoznaczne. Nie zastanawiamy się również nad stopniowym uszeregowaniem tych wykroczeń pod kątem ich ciężaru gatunkowego, często stawiając na jednej płaszczyźnie drobne niedociągnięcia i poważne błędy.

W takiej nie uporządkowanej klasyfikacji usterki awansujemy czasem do stopnia błędów, a rażące potknięcia nie wiadomo czemu przemycamy pod pokrywką nietaktu pedagogicznego, uważając go za mniejsze zło.

Będziemy zastanawiali się nad „błędem” i „nietaktem” w ogóle, podkreślając swoiste cechy jednego i drugiego w postępowaniu pedagogicznym. Chodzić nam będzie o to, aby nie dopuszczać do nieświadomej wieloznaczności, a z drugiej strony, aby strzec się przed zbytnią precyzją, która praktycznie może być nieużyteczna.

Kiedy popełniamy błąd? Dzieje się to wtedy, gdy nasze postępowanie nie jest zgodne z ogólnie przyjętymi i usankcjonowanymi prawami, zasadami i regułami.

Błąd popełnia ten, kto nie stosuje się do obowiązujących prawideł pisowni, nie dąży do należytego wyjaśniania materiału nauczania. Błędem będzie lekceważące przyjmowanie odpowiedzi ucznia lub polecenie wyuczenia się na pamięć niepotrzebnego materiału tekstowego. Poważnym uchybieniem jest podawanie nieprawdziwych faktów historycznych lub wysnuwanie ostatecznych wniosków bez osiągnięcia wszelkich potrzebnych dowodów.

Nie ulega wątpliwości, że wymienione tutaj fakty są błędami i nie ma żadnych trudności w ich sklasyfikowaniu. W codziennych naszych stosunkach zarówno szkolnych, jak i prywatnych spotykamy się jednak z takimi formami postępowania, których nie można nazwać błędami, bo nie są sprzeczne z wymienionymi poprzednio warunkami, ale ich wartość oceniamy negatywnie, ponieważ czujemy i widzimy ich szkodliwe skutki.

Posłużmy się przykładem z niedalekiej przeszłości (z terenu b. Galicji). Pisanie do kogoś „Szanowny Panie”, w przeważającej ilości wypadków z góry skazywało sprawę na niepowodzenie, jeżeli chcieliśmy ją załatwić listownie. Ta sama forma użyta w tym samym czasie w Warszawie nie budziła zastrzeżeń. Tłumaczył mi kiedyś urzędnik kuratorium, że używanie określeń w pismach urzędowych jest zależne od stopnia władzy. Słowa „zawiadamiam” używać można tylko w stosunku do podwładnych, do równorzędnych winno się pisać „uprzejmie podaję do wiadomości” natomiast do władzy przełożonej sprawozdania się nie „przesyłało”, ale się je „przedkładało”.

Takich instrukcji nie zawierały przepisy kancelaryjne. Nie wchodzimy w to, czy takie postawienie sprawy było słuszne, ale tak było przyjęte. Postępowanie niezgodne z tym nie było błędem, ale było źle widziane.

Zwracanie się do ucznia w formie: „Hej, ty...” jest niewłaściwe, ale nie musi być błędem (można ucznia dokładnie nie znać lub zapomnieć jego imię). To samo w innych warunkach, np. w cztery oczy, byłoby może znosne.

Niewłaściwe jest używanie nawet danych prawdziwych, np. „Jak nazywa się ten ryż?” Wymieniony jest rzeczywiście rudy, tak napiszą mu w dowodzie osobistym, ale czujemy, że używanie tego określenia wobec niego nie jest stosowne. Mówimy wprawdzie blondyn, brunet, a „rudy” nie jest kalectwem jak np. garbaty, a przecież...

Przykłady z „Szanownym Panem” czy „przedkładaniem” wskazują, że choć to nie jest przekroczeniem przepisów, to jednak jest uznawane za niewłaściwe. To samo odnosić się może do wołania, ale w tym wypadku powiadamy, że to może być ocenione w z a l e ż n o ś c i o d w a r u n k ó w. Gdy używane określenia odpowiadają rzeczywistości, ale mogą być dla kogoś niemiłe (ryż), to również ta forma nie bardzo nam się podoba.

W zachowaniu ludzi oprócz czynów ocenianych dodatnio i błędów możemy stwierdzić i takie sposoby postępowania, które formalnie błędami nie są, ale przecież w skutkach swoich mogą być bardziej szkodliwe aniżeli błędy. Takie formy zachowania się nazywamy n i e t a k t e m. Ocena tego jest w dużej mierze zależna od odczucia odbiorcy, czyli przedmiotu oddziaływania.

Sprawa rozgraniczenia pojęcia nietaktu od błędu nie jest kwestią ustaloną. Wypowiada się na ten temat różne, często sprzeczne sądy. Słyszy się powiedzenia, że zarówno błąd, jak i nietakt określają niewłaściwe postępowanie. Niektórzy autorzy nadają pojęciu nietaktu tak szeroki zakres,

że objąć tym można niemal wszystkie formy niewłaściwego postępowania¹. U innych autorów nie możemy doszukać się wyraźnego rozgraniczenia między błędem a nietaktem². Czy to rozgraniczenie jest takie ważne? Zdaje nam się, że tak. Brak ustalenia zakresu utrudnia zwalczanie nietaktu, a szczególnie stwarza kłopoty w ustaleniu jego źródeł.

W praktyce przekonujemy się, że skutki nietaktu są często bardziej przykre aniżeli następstwa typowego błędu pedagogicznego. Dokładnie zanalizowawszy pojęcie błędu i nietaktu dochodzimy do wniosku, że mimo pewnego podobieństwa, to nie jest to samo. Te pojęcia mieszczą w sobie różną treść gatunkową i mają inne źródła swego pochodzenia. Uważamy nietakt za błąd swoisty, który popełniamy wtedy, gdy nie bierzemy pod uwagę całokształtu sytuacji.

Przy coraz wyższym wykształceniu nauczycieli mamy podstawę spodziewać się, że ilość błędów pedagogicznych w szkole będzie się zmniejszać. Czy to samo da się powiedzieć o nietaktach? Można mieć wątpliwości; staną się one tym niebezpieczniejsze, że mogą być trudniejsze do wytypowania, bo będą subtelniejsze.

Przyjmujemy więc podział na błąd i nietakt, uważając, że to przyczyni się do zmniejszenia ilości popełnianych niewłaściwości pedagogicznych.

Prof. Z. Mysłakowski określa nietakt jako uboczny produkt formalnie prawidłowego postępowania i przykład tego daje z zakresu medycyny. Nie należy brać dosłownie treści przykładu, ale zwrócić uwagę jedynie na te nie zamierzone, uboczne produkty.

Leczą kogoś niebezpiecznie chorego i stosują leki, które rzeczywiście tę dolegliwość likwidują. Okazuje się jednak, iż przy stosowaniu tej kuracji powstały takie zaburzenia, że stan zdrowia pacjenta jest jeszcze gorszy, niż był poprzednio. Lekarze nie przewidzieli ubocznego działania tych leków na organizm tego konkretnego chorego. Postępowali w zasadzie w zgodzie z wszelkimi wskazaniem wiedzy medycznej, a jednak spowodowali ów niebezpieczny produkt uboczny. Nie wzięli pod uwagę momentu, który występuje w tych chorobach niezwykle rzadko, uważając, że skoro w ten sposób wyleczono setki innych chorych, to dlatego tym razem skutek miałby być inny.

Przenieśmy się na teren szkoły. W książce G. Burzyńskiego znajdujemy przykład, gdzie nauczyciel zwraca się do ucznia z zapytaniem: „Czy twoja matka umarła?” Zaskoczony uczeń odpowiada, że gdy wychodził z domu, była zupełnie zdrowa. „Pytam się o to dlatego — mówi nauczyciel — że matka była wzywana dziś do dyrektora i nie przyszła”. Mógł nauczyciel zapytać o przyczynę nieprzyjścia matki, mógł przy innej sposobności to wytknąć, jeżeli matka zlekceważyła sobie wezwanie szkoły, ale forma,

¹ Grzegorz Burzyński: *Takt pedagogiczny w wychowaniu współczesnego człowieka*. Lublin 1937.

² I. W. Strachow: *O psychologicznej podstawie taktu pedagogicznego*, „Voprosy Psichologii” 1960 nr 3 s. 57

której użył, była potworna w swej niedelikatności i reprezentowała nie-takt niesamowitej wielkości.

Przytoczmy przykład mniejszego kalibru. Nauczyciel słusznie strofuje ucznia. W trakcie tego wchodzi do klasy dyrektor. Nauczyciel nie wykazuje zamiaru zrezygnowania z dalszego prowadzenia perory, ale tłumaczy dyrektorowi, że „właśnie ten.”

Uczniowi należało się upomnienie, ale z chwilą gdy zmieniała się sytuacja, należało to zrećcznie przerwać, bo przecież nie postanowiono upominać go w obecności dyrektora. Regulamin rozróżnia przecież stopniowanie kary.

Nauczyciel postąpił niby zgodnie z przysługującym mu prawem, udzielał upomnienia, nie wyczuł jednak tego, czego przepisy nie mogły przewidzieć. Postępowanie jego było niewłaściwe: popełnił nietakt.

Określenie błędu jest łatwiejsze. Można się przed nim ustrzec, jeżeli zna się przepisy i sposoby postępowania pedagogicznego. Z nietaktem sprawa ma się inaczej. Przepisy nie mogą objąć wszystkich możliwych wypadków i dlatego zachowanie się polegać powinno na inteligentnym wyczuciu, co w danej sytuacji jest właściwe.

Unikanie błędów jest zależne przede wszystkim od znajomości praw, zasad, reguł i dobrej woli. W wypadku oceniania postępowania taktownego wchodzi w grę wiele właściwości nauczyciela, wśród których decydującą rolę odgrywa jego kultura w obcowaniu z ludźmi.

Mówimy o wyczuciu i właściwym podejściu do sprawy, a tego żadne przepisy nie potrafią w szczegółach określić.

Będziemy mieli często kłopoty z ustaleniem, czy chodzi o błąd, czy o nietakt. W takiej sytuacji ważne będzie dla nas nie to, jak sklasyfikować zjawisko, ale jak winno się należycie postąpić. Nie zawsze będziemy również świadomi tego, czy zachowujemy się właściwie. Gdybyśmy nie znaleźli innego sposobu ustalenia tego, można zastosować zazwyczaj przekonujący miernik, a mianowicie zapytując siebie, czy chcielibyśmy, aby ktoś postąpił wobec nas w ten sposób, jak my czynimy.

Nietakt jest przeciwieństwem taktu, będzie nam więc łatwiej wyjaśnić jego treść, jeżeli wpiery ustalimy, co nazywamy taktem. Można to uczynić posługując się wypowiedzią H. Rowida.³ Powiada on, że „osoby taktowne posiadają jak gdyby specyficzny, wysubtelniony zmysł, dzięki któremu potrafią się zachować w każdej sytuacji w ten sposób, aby nie dotknąć, nie zadrasnąć, nie zranić uczuć i godności drugiego człowieka ni słowem, ni gestem, ni czynem... nie wywołując w duszy drugich ludzi zgrzytów czy dysonansów. W każdej sytuacji życiowej potrafią wydobyć z siebie ton odpowiadający uczuciom, nastrojom, myślom, zwyczajom innych osób i grup społecznych... Poczucie taktu pedagogicznego polega na wyczuwaniu i rozumieniu radości i trosk dziecka, na okazywaniu mu za-

³ H. Rowid: *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa 1957 s. 247—48.

ufania i poszanowania jego godności... budzi wiarę we własne siły i odczucie powodzenia”.

Uzupełnienie znajdujemy u I. Kairowa, który mówi: „Takt pedagogiczny oznacza szacunek dla osobowości każdego ucznia i wnikliwy stosunek do niego, połączony z pedagogiczną surowością i stawianiem wymagań: pedagogicznie przemyślane traktowanie każdego uczynku ucznia... działanie nie według nakazów rutyny i gotowych formuł, lecz w zależności od charakteru i znaczenia uczynku, z uwzględnieniem okoliczności, które go spowodowały, i indywidualnych cech dziecka... Takt pedagogiczny pozwala nauczycielowi unikać ostrych konfliktów... a w razie ich powstania likwidować je w zarodku”.⁴

Może warto przytoczyć tu zdanie dra Willi Schohauusa, który mówi: „W stosunkach między ludźmi takt objawia się w szacunku do uczuciowej, osobistej sfery życia innych. Jest on równocześnie organem do rozpoznania właściwych granic w zachowaniu stosunków między ludźmi... Nietakt działa obraźliwie, niszczy zaufanie, bezstronność, a miłą atmosferę wspólnego życia pozbawia szczerości i prostoty”.⁵

Określenie H. Rowida dobrze ujmuje efekt taktownego postępowania, pozostali autorzy doskonale go uzupełniają, nam chodziłoby jednak raczej o to, co jest podstawą i źródłem taktownego postępowania, i w tym kierunku chcielibyśmy snuć nasze rozważania.

Zamiast przytaczać pokrywające się na ogół wypowiedzi różnych autorów, ułożymy określenie taktu na podstawie wypowiedzi zawartych w znanych i dostępnych każdemu słownikach⁶, i to do celów praktycznych nam wystarczy.

Na podstawie tych źródeł nazywamy taktownym postępowanie:

- 1) rozsądne;
- 2) pełne wyczucia, jak należy postąpić w danej sytuacji, a więc inteligentne;
- 3) stosowne i właściwe;
- 4) pełne równowagi;
- 5) umiarkowane;
- 6) przyzwoite;
- 7) nacechowane poszanowaniem godności własnej i cudzej;
- 8) nie rezygnujące z osiągnięcia społecznie użytecznych celów, a unikające niepotrzebnych zadrażnień i niepożądanych następstw.

Przeciwieństwem taktu jest uprzedzenie, jednostronność, nieprzystępność, fanatyczność i upór.

⁴ I. Kairow: *Pedagogika*. Warszawa 1950 tom II s. 247.

⁵ Dr Willi Schohaus: *Takt (Lexikon der Pädagogik)*, tom II, Bern 1951, ss. 744.

⁶ J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiecki: *Słownik języka polskiego*. 1952, t. VIII s. 12. *Mała encyklopedia powszechna* 1959 s. 996. *Słownik wyrazów obcych*. PIW 1958 s. 654. *Słownik wyrazów obcych*. Trzaska, Evert, Michalski 1939 s. 2126. *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, WP 1957 s. 235. R. Zawiliński: *Dobór wyrazów*, 1926 s. 117, poz. 481.

Jak widzimy z tego zestawienia, takt nie jest cechą pierwiastkową, ale nie jest też mieszaniną różnych cech. Jeżeli można posłużyć się terminem z chemii, to w tym wypadku należałoby użyć słowa związek. Pojedyncze elementy składowe taktu występują w różnym nasileniu i w różnych kombinacjach; nie zawsze występują wszystkie, praktycznie jednak można przyjąć, że zachowanie, w którym stwierdzimy przynajmniej dwie z tych cech, nie powinno być sprzeczne z resztą tu wymienionych zalet.

Mówiąc o postępowaniu rozsądnym, myślimy o takim zachowaniu się, w którym kierujemy się zasadami logiki, a nie dobrym usposobieniem czy złym humorem.

Popełniamy błędy i nietakty wtedy, gdy w stosunku do ucznia mamy takie wymagania, którym on uczynić nie może zadość, choćby z tego względu, że dokładnie nie wie, czego się od niego wymaga. Człowiek rozsądny wie, że aby ktoś mógł się dostosować do jego życzenia, musi rozumieć i dokładnie wiedzieć, co ma zrobić. Jest w wojsku dobry sposób, polegający na tym, że wykonawcy każe się rozkaz powtórzyć. To nie wystarcza, jesteśmy jednak świadkami tego, że czasem w szkole i ten minimalny warunek nie jest uwzględniany.

L. Raskin⁷ podaje wskazania, których nie można bagatelizować. Ten, kto dając polecenia, tych reguł nie przestrzega, popełnia błąd, ale staje się nietaktownym, kto upewniając się, czy uczniowie wszystko rozumieją, będzie o to pytał stale tych samych najslabszych uczniów.

Można czasem stosować zasadę różnych przydziałów prac domowych biorąc pod uwagę możliwości uczniów, ale jeśli przy tym poleceniu dodamy, że X może zamiast 5 wykonać tylko 3 zadania, to popełniamy nietakt.

Każdy z nas, działając w określonych warunkach, powinien przewidywać skutki swego postępowania. Trzeba sobie wyobrazić, jak nasze intencje rozumie i przyjmuje otoczenie. Należy również liczyć się z tym, że przewidywane warunki naszego działania mogą ulec zmianie i będą inne, niż zakładaliśmy. Człowiek o żywej wyobraźni musi to wszystko wziąć pod uwagę, inaczej bowiem znaleźć się może w kłopotliwej sytuacji lub, wykonując mechanicznie, przedtem ułożony plan, może popełniać nietakty.

Nauczyciel nastawiony na to, że spotka się z uporem ucznia, układa sobie dostosowany do tego plan postępowania. Tymczasem uczeń okazuje niespodziewaną powolność i skrucę i jeżeli nastawienie nauczyciela nieulegnie natychmiastowej zmianie, odpowiadającej nowym warunkom, to będzie, zapatrzony w swój poprzedni plan, grzmiał nad uczniem na temat jego złego zachowania i grozić mu będzie wszelkimi karami, czekającymi na niego.

⁷ Mówi on, aby wypełnić jakikolwiek przepis, trzeba go 1) znać, 2) rozumieć, 3) nadać mu konkretną treść, 4) znać metody wykonania (L. Raskin: *Kształcenie świadomej dyscypliny*. 1950, s. 55).

Inteligencja to zdolność, która pozwala człowiekowi odpowiednio dostosować się do zmienionej sytuacji. Sposób podejścia do wychowanka, który jest skuteczny w jednym wypadku, może zawieść w innym, zdawałoby się, identycznym. Może być tak, że forma, która okazała się właściwa, gdy rozmawiamy z uczniem bez świadków, nie okaże się skuteczna wtedy, gdy rozmowa będzie przeprowadzona w obecności innych osób.

Taktowny nauczyciel winien znaleźć właściwą formę podejścia w każdej sytuacji. Traktowanie dorastającego ucznia nie może być takie samo, jak odnoszenie się do małych dzieci. Popełniamy często ten błąd, że w sposobie postępowania wobec uczniów nie czynimy różnicy między dopiero co upierzonym pisklęciem kl. VIII a uczniem kl. XI, który nieomal jedną nogą jest już na studiach w szkole wyższej. Słusznie mówi I. W. Strachow, że uzasadniona elastyczność postępowania jest cechą taktu pedagogicznego.⁸

Mówimy, że człowiek taktowny postępuje stosownie i w sposób właściwy. Wobec tego, że zaczyna padać deszcz, otwieram parasol, ale używam go w sposób właściwy, starając się, aby woda z parasola nie spływała na sąsiadów, jeżeli znalazłem się w większej grupie. No dobrze, ale jest ścisk i nie można zapobiec ściekaniu deszczu z parasola na sąsiadów, a przecież mam prawo korzystać z parasola, jak postąpić taktownie?

Otwierają bramę szkolną. Czekaający uczniowie rzucają się tłumnie ku wejściu. Nauczyciel postąpi stosownie, wydając polecenia, czyniąc uwagi, ale popełni poważny nietakt, jeżeli będzie odciągał za kołnierze zbyt natarczywych uczniów.

Taktowny jest ten, którego nie wytrąci z równowagi niemiły incydent. Poczuwszy bolesne stąpienie na odcisk, nie odzwajemni się kopnięciem w kostkę sąsiada, popełniłby bowiem błąd, ewentualnie przeproszony, nie będzie biadolił nad tym, jak cierpi, bo popełniłby nietakt.

Wtedy gdy niesforny uczeń, nie hamując się, przesadnie głośno kichnie w czasie lekcji, uważając to za dowcip, zrównoważony nauczyciel nie pójdzie za pierwszym impulsem i nie przerwie lekcji. Gdy zaperzony histerik zachowa się w sposób obraźliwy, powie mu spokojnie, ale stanowczo: „Czujesz się widocznie źle. Lepiej będzie, gdy dziś odpoczniesz w domu. Kolega X odprowadzi cię”. Zrównoważone zachowanie nauczyciela nie przeszkadza temu, że dopilnuje, aby uczeń za nieodpowiednie zachowanie został przykładownie ukarany. Największą uciechą chuligana byłoby wyprowadzenie nauczyciela z równowagi, ale nietaktem wychowawcy byłoby również, gdyby nie wziął on pod uwagę psychicznego stanu ucznia w danym momencie.

W czasie lekcji w klasie X uczeń wypowiedział głośno tak ordynarny epitet, wobec którego słowo „bałwan” można by uważać za salonowy

⁸ I. W. Strachow: op. cit., s. 57—58.

komplement. Powiedziane to było pod adresem nauczyciela, ale forma była taka, że można to było potraktować jako powiedzenie do kolegi. Nauczyciel przyjął to do siebie. Z miejsca gwałtownie zareagował słownie. Od razu sprawa. Ucznia — zresztą zupełnie słusznie — przeniesiono do innej szkoły. Zaskakujące było to, że kiedy zapytałem nauczyciela, czy koniecznie musiał to przyjąć pod swoim adresem, odpowiedział z przekonaniem: „A do kogóż innego mógłby to powiedzieć?”

Klasa miała niebudujące widowisko. Właściwie skompromitował się nauczyciel. Trudno jest ustalić, jaki sposób reakcji powinien był wybrać w danych warunkach, w każdym razie załatwienie tej sprawy w godzinę później byłoby prawdopodobnie odpowiedniejsze.

Brak koniecznej równowagi powoduje wiele nieprzyjemnych incydentów. Nie przemyślane wysoki młodzieży nie zawsze są dowodem złościwości. Jeżeli nawet i tak jest, to w wielu wypadkach sprawca żałuje tego, ale zaatakowany, odruchowo brnie dalej i broni się w sposób najczęściej niewłaściwy. Umiarkowana pobłażliwość ze strony nauczyciela zazwyczaj daje w tych wypadkach lepsze wyniki. Znane są nam mniej lub więcej dowcipne uczynki uczniów. Przystawienie ławek w klasie czy zmiana tabliczek na drzwiach w dniu 1 kwietnia to dla ludzi z poczuciem dobrego humoru okazją do pośmiania się, w razie potrzeby do życzliwych uwag, a chyba nigdy powód do robienia z tego awantury.

Człowiek taktowny zachowuje umiar w reagowaniu na zachowanie innych. Chodzi o zastosowanie takiego stopnia nasilenia postępowania, aby ono nie prowokowało gwałtownej reakcji i nie wywoływało gwałtownych wstrząsów. Z drugiej strony powinno być na tyle intensywne, aby osiągnąć pożądaną skutek.

Nie czytamy alarmu tam, gdzie wystarczy zwykłe powiedzenie. Podniesiony ton i ostra forma niepotrzebnie ludzi denerwują, tym samym powodują niepożądane uboczne skutki, których działający na pewno nie oczekiwał.

Kiedy przy badaniu młodzieży pytałem dziewczynkę z klasy III, dlaczego — jak mówi — najlepiej lubi panią X, odpowiedziała, że dlatego, bo ta pani nie krzyczy ani tak często, ani tak głośno, jak to czynią panie Y i Z.

Z jakiegoś nie przemyślanego wyskoku, zresztą nie najgorszego ucznia w klasie, robi się aferę. Narysował na swoim zeszytcie coś, co na upartego można by podciągnąć pod określenie pornografii, ale co jest anielskim obrazem w zestawieniu z rysunkami Mai Berezowskiej, umieszczanymi dość często na ostatniej stronie „Szpilek”. Zeszyt jako dowód winy niesie się do dyrektora. Taktowny dyrektor pokiwałby głową i powiedział: „Wiesz, nie jest to najlepsze, ale spróbuj narysować konia w biegu lub narciarza w skoku”. To w pewnych wypadkach byłoby najlepsze, ale jeśli i dyrektor ulegnie sugestii inicjatorów skargi?

Nie dojadł uczeń zupy w stołówce. Może mu nie smakowała, mógł się

spieszyć, może się źle czuć, w ostateczności zupa mogła być naprawdę niedobra. Poza tym sto powodów mogło się złożyć na taką sytuację. Tymczasem krzyk: „Wrona kręci nosem, krytykanctwo, rozróżba” itp. A gdyby nawet tak było, to ten sposób załatwienia sprawy chyba ma najmniejsze szanse na osiągnięcie pożądanego wyniku.

Nauczyciel wchodzi do klasy po dzwonku i widzi, że uczniowie podzielili się na trzy grupy: dwie prowadzą walkę w stylu dowolnym, a trzecia oklaskuje każdorazowych zwycięzców. Co winno się wtedy zrobić? Należałoby raczej zapytać, jak powinni postąpić uczniowie? Gdyby byli sprytni, postawiliby przed drzwiami czujkę, ale skoro tego nie zorganizowali, kapitanowie drużyn powinni przerwać walkę, podskoczyć do nauczyciela i przeprosić go za nieporządek w klasie. Z taką formą nie spotykamy się chyba za często. A nauczyciel?

Powiedzmy sobie, że przed lekcją nauczyciela, którego uczniowie boją się lub szanują go, coś podobnego nie zdarza się, ale stało się. Już nauczyciel wszedł. Tu nie chodzi o to, aby się natychmiast uspokoił i przestali do siebie miotać różnymi przedmiotami, które bez wyraźnych intencji mogą trafić i nauczyciela, ale sens głębszy tkwi w czym innym. Taktowny nauczyciel nie może być taką awanturą zbudowany, ale też nie wykorzystywał tego jako powód do skargi. Nie uważa tego za celowe. Stwierdziwszy w klasie stan wojenny, wycofuje się na kilkanaście sekund, a czas ten na pewno wystarczy, aby klasa oprzytomniała. Na załatwienie całej sprawy nie będzie za późno również po zakończeniu lekcji.

Jeżeli wyolbrzymianie drobniaków jest nietaktem, to chyba tak samo nazywać można lekceważenie incydentów i traktowanie jako zwykłych nieporozumień koleżeńskich bójek uczniowskich, które kończą się pokrławieniem obu przeciwników.

O swoistym rodzaju nietaktu w dziedzinie dydaktycznej możemy mówić wtedy, gdy z łezką w oku recytuje się jakiś sentymentalny wiersz, a równocześnie o naprawdę dramatycznym zdarzeniu historycznym (np. Cecora) wspomni się obojętnie, jak o zeszłorocznej pogodzie. Ktoś przesadnie roztkliwia się nad nieszczęśliwym wypadkiem pijanego motocyklisty, a w informowaniu o katastrofie górniczej podkreślać się będzie wspaniały pogrzeb, jaki na koszt państwa sprawiono ofiarom wypadku.

Umiarkowane postępowanie winno znaleźć swój wyraz szczególnie tam, gdzie chodzi o jaskrawie skrajne formy ludzkiego postępowania. Nie przybierajmy tonu prokuratora, gdy zmuszeni jesteśmy kogoś skarcić, i nie popadajmy w entuzjazm tam, gdzie przyjazny uśmiech i kilka miłych słów ze strony nauczyciela może być wystarczającą aprobatą należytego postępowania ucznia. Spokój i umiar oraz bardzo roztropna uczuciowość nadadzą naszym powiedzeniom więcej wagi aniżeli dramatyczne gesty i patetyczny ton.

Każde uczciwe postępowanie człowieka nie może być pozbawione tej miłej cechy, jaką jest szczerłość. Wspominam tu o tym dlatego, aby przy

zastrzeżeniach, jakie wyrażamy pod adresem uczuciowych nauczycieli, nie sprowadzić postępowania pedagogicznego do odrabiania z góry ułożonych ról. Nauczyciel winien być wprawdzie przejęty słuszością swego postępowania, ale to nie przeszkadza temu, aby był umiarkowany. Są ludzie, którzy nie lubią bardzo zrównoważonego nauczyciela, który się ani nie uniesie, ani niczym nie przejmie (nie lubi ich m. in. A. Makarenko). Można się przejąć, można się unieść, ale odpowiedni umiar może i musi być w tym zachowany.

Mówiąc o przyzwoitości, mamy na myśli takie postępowanie lub takie przedstawianie słowne, które nie tracąc nic ze swej treści, formą swą nie razi delikatności uczuć partnera ani nie wywołuje niesmaku u otoczenia.

Znajdujemy u J. Karłowicza⁹ takie określenie przyzwoitości: „jest to forma towarzyska, przepis światowy, wymaganie konwenansu... czyniący zadość wszelkim wymaganiom ze względu na wiek, stan, położenie, przyjęte zwyczaje, zasługę, któremu nic zarzucić nie można, właściwy, odpowiedni, stosunek, słuszny, sprawiedliwy, należyty, należyty, godziwy”.⁹

Przyzwoitość będzie wyrażać się w postawie, ubraniu, mowie i odnośzeniu się do innych. Człowiek taktowny będzie dbał przede wszystkim o to, aby nie uraził innych. Słowa, gesty, ton decydują o takim określeniu naszego zachowania się. Szczególnie często stosowane żarty czy porównania muszą być tak ujęte, aby nie były przejawskrawione, a już w żadnym wypadku nie obrażały nikogo. W tym wypadku często jesteśmy świadkami niewłaściwego stopniowania. Zaczyna się przyzwoicie, potem próbuje się być dowcipnym, ale często to staje się rubaszne, trywialne lub wręcz ordynarne. Jakże ostrożnym trzeba być, aby z wielu delikatnych sytuacji wyjść obronną ręką.

Wiele różnych powiedzeń i przysłówi, skądinąd słusznych, wypowiedzianych w niektórych sytuacjach może być nieprzyzwoitością. Znana jest powszechnie uwaga, aby nie mówić o stryczku w tym domu, gdzie się ktoś powiesił. Nie zachwycajmy się urokiem Afrodyty wobec takich niewiast, na których tle występują dopiero w pełnym blasku cechy bogini.

Człowiek taktowny zachowuje się tak, aby w swoim postępowaniu zachował godność własną i uszanował drugiego. Nie płaźczy się przed nikim, a równocześnie wystrzega się tego, aby nie poniżał nikogo.

Daleko posunięta grzeczność, salonowe manieri nieodpowiednio zastosowane są równie niewłaściwe, jak sztywność i gburowatość. Ustępliwość tak, ale do pewnych granic. Człowiek taktowny wcale nie rezygnuje z realizacji swoich celów, może tylko czasem uznać za właściwe przesunięcie terminu ich osiągnięcia, jeśli pośpiech mógłby wywołać niepożądane zadrażnienia, a przez to utrudnić dalsze właściwe działanie.

Są sytuacje, gdzie właśnie stanowcze, zdecydowane, a nawet surowe w formie działanie może okazać się bardziej odpowiednie. Obojętne lub

⁹ J. Karłowicz: op. cit., tom V, s. 409.

nawet z lekka ironiczne, ale krótkie i zdecydowane zareagowanie na fałszywie przymilne zachowanie ucznia będzie czasem najwłaściwszą formą postępowania.

Przy naszym wielkim przyzwyczajeniu, aby taktowne postępowanie utożsamiać z używaniem najbardziej wyszukanych form, dziwnie wyglądać będzie twierdzenie, że w niektórych wypadkach istotnie taktowne, tzn. w danych warunkach najwłaściwsze, może być postępowanie twarde, bezwzględne, a nawet ostre. Jesteśmy jak najbardziej dalecy od tego, aby tolerować fizyczną przemoc wobec innych, ale nie jesteśmy całkowicie zdecydowani, aby bez zastrzeżeń osądzić negatywnie zachowanie się A. Makarenki wobec Zadorowa.¹⁰

Nietaktem jest zarówno zbytnia surowość, jak i niewłaściwa pobłażliwość lub nieodpowiednie spoufalenie się z młodzieżą. Stosowanie tylko „twardej ręki” na dłuższą metę jest niepotrzebne i niewłaściwe. Jeżeli wychowawca sam nie dojdzie do tego zdania, jeśli nie przekona go o tym ktoś z przełożonych, to zniechęcą go wychowankowie.

Niezwykle przykra jest sytuacja, gdy nauczyciel reguluje swój stosunek do ucznia w zależności od stanowiska społecznego czy stanu majątkowego jego rodziców. Spotykamy się z wypadkami złego traktowania uczniów, z którego rodzicami nauczyciel nie liczy się, i odwrotnie — protekcyjne odnoszenie się do dzieci ludzi wpływowych. Jesteśmy jednak czasami świadkami innego zjawiska. Oto nauczyciel wyładowuje swoje złe humory właśnie w stosunku do dzieci osób wysoko postawionych. Ta forma zachowania jest wynikiem upustu długo tłumionego kompleksu niższości, co w pewnych okolicznościach może graniczyć z cechami patologicznymi.

Są nauczyciele, którzy spoufalają się z młodzieżą w błędnym mniemaniu, że w ten sposób łatwiej zdobędą dla siebie autorytet. Można młodzież lubić, można się czuć jej przyjacielem, wolno nam pragnąć doznawania od niej sympatii i uznania, ale przez spoufalanie się ani powagi, ani autorytetu wychowawca nigdy nie zyska. Nie wspominamy o tym, że nauczyciele rozmawiają niekiedy z uczniami w sposób krytyczny i niezyczliwy o innych członkach grona, że podobno bywają wypadki wzajemnego traktowania się papierosami, wspólnego szukania „przygód” w czasie wycieczek szkolnych. W tym wypadku nie mamy do czynienia z nietaktami, ale z poważnymi błędami pedagogicznymi.

Wiele do życzenia pozostawia stosunek nauczycieli do rodziców. W czasie konferencji informacyjnej, w obecności wielu osób, wypowiada się zdecydowanie negatywną opinię o uczniu. Może ona być najzupełniej słuszna, ale trzeba znaleźć taką formę, która wyrazi wiernie treść, a przecież nie będzie zawstydziała zainteresowanego ojca. A może przy tych wszystkich, na pewno prawdziwych, ujemnych sądach, znajdzie się i jakie

¹⁰ A. Makarenko: *Poemat pedagogiczny*. Warszawa 1949, s. 19.

cieplejsze zdanie, pozostawiające iskierkę nadziei, że przecież „jeśli zabierze się rzetelnie do pracy, to...”. W innym wypadku młoda nauczycielka, teoretycznie do swego zawodu dobrze przygotowana, ale nie posiadająca jeszcze wystarczającego doświadczenia życiowego, mentorskim tonem poucza matkę ośmiorga dzieci, jak należy dzieci wychowywać. Sama treść pouczeń jest słuszna, nauczycielka może mieć do tego w pewnych wypadkach prawo, ale trzeba umieć znaleźć do tego odpowiednią formę.

Kiedy mówimy o poszanowaniu godności drugiego człowieka, należy rozumieć przez to nie tylko nieobrażanie go, ale także odpowiednie respektowanie jego poglądów na różne sprawy. Może on nie mieć racji, może jego poglądy z naszego punktu widzenia są przestarzałe, ale to nas nie zwalnia z obowiązku taktownego odnoszenia się do danego człowieka.

Czasem zapominamy o tym, że przed laty nosiliśmy w notesach zasuszone kwiatki, wdychaliśmy do księżycy, układaliśmy wiersze itp. Przeżycia z tej dziedziny u dzisiejszej młodzieży wyglądają o wiele prościej, zdarzają się jednak wyjątki. Właśnie w stosunku do nich należy zastosować najdalej idącą delikatność i powściągliwość. Nie chcemy w żaden sposób uznać, że to, co z naszego punktu widzenia jest drobiazgiem, dla innych może być śmiertelną tajemnicą. To, co my nazywamy znową klasy, według przekonania młodych jest najszlachetniejszą formą solidarności koleżeńskiej. Gdyby ze sposobu naszego postępowania skreślić wszelkie niepotrzebne kpiny, docinki i pewne złośliwości na temat różnych upodobań, marzeń, planów i zapatrywań młodzieży, byłoby na tym tle o wiele mniej nieporozumień w szkole.

Poruszmy sprawę z innej strony. Jesteśmy świadkami jakiejś dziwnej swobody w zachowaniu młodzieży płci obojga. Obejmowanie się, ściskanie w dzień na ulicach jest powszechnym zjawiskiem, całowanie się w tramwaju również nie należy do rzadkości. Patrzymy na to zdziwieni, zdumieni, niekiedy oburzeni, a bodajże wszyscy uznajemy to za coś niewłaściwego. W ten sposób wyrażana sympatia może łatwo sprowadzić się do funkcji fizjologicznych, pozbawionych wszelkich cech przyzwoitości i tej miłej dozy romantyzmu, która nadaje uroku okresowi młodzieńczemu. Zapewne takie formy występują u ludzi prymitywnych, ale przecież od młodzieży, znajdującej się na pewnym poziomie kultury, można wymagać, aby znalazła właściwe sposoby okazywania swoich uczuć w miejscach publicznych.

W jaki sposób należałoby temu przeciwdziałać? Jest to o tyle trudne, że opinia społeczna nie jest pod tym względem zgodna. Ale to inną sprawą. My w tej chwili zastanawiamy się nad tym, aby przeciwdziałając tym wyskokom, nie spowodować reakcji, która może objawiać się w jeszcze większym wyuzdaniu. Mimo tego, że na obecny stan składa się wiele przyczyn, na które wpływu nie mamy, to przecież reagujemy na to, a chodzi o to, aby to nasze działanie poprawiało, a nie pogarszało sytuację.

Zdecydowane potępienie i szyderstwo na pewno nie osiągnie pożąda-

nych celów. Jedyną właściwą drogą jest chyba spokojne, taktowne, ale konsekwentne uświadamianie, perswazje i równie nieustępliwe wymaganie minimum tego, do czego są młodzi zobowiązani.

W obcowaniu z młodzieżą mamy do czynienia z osobnikami jeszcze nie uformowanymi pod względem biologicznym, umysłowym i etycznym. Jeśli dodamy do tego zarysowujące się różnice ze względu na wiek rozwojowy i kalendarzowy, płeć oraz wpływy środowiska, będziemy mieli duży wachlarz typów, co skłania nas do twierdzenia, że w odnoszeniu się do młodzieży musi się stosować jak najbardziej zindywidualizowane sposoby postępowania.

Twierdzi się słusznie, że stosunek między uczniami a nauczycielami przenosi się również na przedmiot nauczania. Ustosunkowanie się ucznia do nauki jest w dużej mierze odpowiednikiem osobistego odnoszenia się do nauczyciela. Niewiele spotykamy przykładów, aby nauczyciel, który ma szacunek u uczniów i właściwie z nimi postępuje, narzekał, że uczniowie nie chcą się uczyć.

O takcie możemy mówić wtedy, gdy nie jest on stosowany od święta, ale jest stałą cechą postępowania danej jednostki. To musi stać się nawykiem, a ten powstaje przez stałe powtarzanie tych samych form. Takt musi się stać nieodłączną cechą osobowości człowieka. Prawdziwie taktownym nie można być tylko na pokaz.

Czy takt jest cechą wrodzoną? Takie twierdzenie słyszy się często, ale tak chyba nie jest. Są ludzie, którzy posiadają wrodzone dyspozycje, ułatwiające im taktowne postępowanie. Są oni spokojni, wrażliwi, umiejący się wczuć w położenie innych, nastawieni życzliwie do wszystkich i zapewne to sprawia, że w ich postępowaniu te cechy wyraźnie występują. W przeważającej ilości wypadków takt wyrabia się w człowieku przez silną wolę i pracę nad sobą w tym kierunku, takt zatem uważać należy za cechę nabytą.

Kładziemy duży nacisk na to (wiele nadziei z tym wiążemy), aby nauczyciel był taktowny. Z drugiej strony narzekamy na to, że w stosunku do nas różni ludzie postępują nietaktownie: niegrzeczni są uczniowie, wiele przykrości doznajemy wskutek niewłaściwego odnoszenia się do nas ich rodziców. Przykłady nietaktów i prostactwa spotykamy na innych odcinkach życia. Dlaczego więc żąda się taktu od nauczyciela? Wymaga się tego od wszystkich, ale od kogoś trzeba rozpocząć. My mamy wychować lepszego człowieka, tego dokonać może nauczyciel taktowny.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

KSZTAŁTOWANIE POJEĆ MATEMATYCZNYCH U DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

Proces kształtowania pojęć matematycznych u dzieci jest węzłowym problemem metodyki początkowego nauczania matematyki. Świadome kierowanie tym procesem wymaga znajomości praw nim rządzących. Prawa te wynikają ze specyfiki rzeczywistości dydaktycznej klas początkowych, która uwarunkowana jest zarówno treścią programu matematyki, jak i rozwojem umysłowym dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Już od klasy I przedmiotem nauczania matematyki są takie podstawowe pojęcia matematyczne, jak pojęcie liczby i pojęcie działania arytmetycznego oraz odpowiadające im symbole matematyczne: cyfry i znaki działań. Operowanie tymi pojęciami i symbolami matematycznymi z pełnym zrozumieniem ich znaczenia wymaga wyższych czynności umysłowych, jakimi są abstrahowanie i uogólnianie. Z badań psychologii rozwojowej, jak również z praktyki szkolnej wiemy jednak, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym znajdują się na poziomie poznania zmysłowego, tzn. myślenia konkretno-praktycznego opartego na bezpośrednim spostrzeganiu.

Jak zatem uprzystępnić dzieciom, myślącym w zasadzie w sposób konkretny, obrazowo-ruchowy, zrozumienie treści pojęć matematycznych z natury swej abstrakcyjnych, symbolicznych? Rozważania moje, zmierzające do rozwiązania tego problemu, są przede wszystkim wynikiem doświadczeń wyniesionych z własnej praktyki szkolnej, które zostały uzupełnione wstępnymi badaniami aktualnego stanu nauczania matematyki w klasach początkowych oraz studiowaniem literatury przedmiotu. Własna wieloletnia praktyka pedagogiczna doprowadziła do próby ustalenia prawidłowości procesu kształtowania pojęć matematycznych u dzieci klasy I.

Specjalne badania indywidualne grupy sześciorga dzieci posłużyły do sprawdzenia, czy zastosowane środki dydaktyczne przy opracowywaniu nowego pojęcia rzeczywiście ułatwiają dzieciom samodzielne przechodzenie na coraz to wyższy szczebel poznania, tzn. umożliwiają na rozwiniętych już funkcjach rozwijać nowe funkcje *myślenia*.

Wreszcie materiał z obserwacji 47 lekcji matematyki na dany temat w klasach początkowych pozwolił mi zorientować się, jaki jest stan faktyczny nauczania tego przedmiotu w naszych szkołach.

Zanim więc przejdziemy do właściwego tematu, rzucmy okiem na naszą rzeczywistość szkolną. Już pobieżna analiza zebranych materiałów wykazuje, że w naszej praktyce szkolnej występuje dość często zbyt szybkie, właściwie bezpośrednie przechodzenie od konkretnego do najwyższego stopnia abstrakcji i uogólnienia z pominięciem stopni pośrednich.

Na przykład przedwczesne ćwiczenie techniki rachunkowej, na samych liczbach bez odpowiedników wyobrażeniowych w okresie, kiedy liczby i znaki działań mają dla dzieci znaczenie konkretne (Janek miał 3 grzyby w koszyku, Zosia dołożyła mu 2 grzyby), jest typowym tego przykładem.

Inny przykład to wymaganie od dzieci w czasie, gdy interpretują jeszcze znak plus za pomocą czynności konkretnych (np. wyraźnego ruchu dodawania), ujmowania w formułę zadań tekstowych, w których działanie arytmetyczne nie jest wyrażone żadną czynnością.

W obu przykładach wymaga się od dzieci rzeczy niemożliwej, a mianowicie dokonywania uogólnień na podstawie jednej cechy, i to nie zawsze istotnej.

Tego rodzaju skoki, przekraczające możliwości intelektualne dzieci, dezorganizują ich proces poznawczy. Brak stopniowania trudności w przechodzeniu od szczegółu do ogółu, od konkretnego do abstrakcji uniemożliwia rozwijanie u dzieci funkcji logicznego myślenia niezbędnych do zrozumienia opracowywanego pojęcia.

W takiej sytuacji dziecko ucieka się do zapamiętywania słów i symboli matematycznych bez zrozumienia ich właściwego znaczenia, bo je myśleć nie nauczone. Wiadomości tą drogą zdobyte nie są operatywne, gdyż dziecko jest zdolne posługiwać się nimi tylko w sposób mechaniczny, i to zaledwie w niektórych stereotypowych sytuacjach, które zapamiętało. W zmienionych sytuacjach ujawnia się cała nieporadność dziecka. Nauczanie takie nie rozwija władz poznawczych uczniów, a zatem i nie wyposaża ich w wiadomości wnikliwie przemyślane i zrozumiane, a tym samym nie przygotowuje do dalszej nauki tego przedmiotu zarówno pod względem formalnym, jak i materialnym.

Jak zatem kierować procesem początkowego nauczania matematyki?

Istotną trudność, jak już zaznaczyliśmy, stanowi tutaj powiązanie poznania umysłowego z poznaniem zmysłowym jako jego podstawą, tzn. zastosowanie takich zabiegów dydaktycznych, które ułatwią dzieciom stopniowe przejście od pojęć pierwotnych, związanych z bezpośrednim spostrzeganiem konkretnych sytuacji, do pojęć coraz to wyższych, wyabstrahowanych i uogólnionych.

Realizacja tak pojętego nauczania matematyki jest możliwa tylko wówczas, gdy nauczyciel rozumie właściwie rolę pogładowości. Jeśli stosuje środki pogładowe tylko w tym celu, aby uzmysłowić, skonkretyzować treść pojęć matematycznych, to ogranicza proces poznawczy dzieci do poznania zmysłowego, tzn. do myślenia opartego o analizę i syntezę, a pomija drogę abstrahowania i uogólnienia, tzn. stopniowego odrywania myśli dziecka od konkretnego.

Prawidłowości procesu poznawczego dzieci można przedstawić za pomocą trzech momentów dydaktycznych odpowiadających trzem ogniwom teorii poznania: od żywego spostrzegania do abstrakcyjnego myślenia i od tego do praktyki.

Wyjaśnijmy to na przykładzie opracowywania formuły matematycznej.

Przystępując do nowego tematu programu, nauczyciel powinien zdać sobie sprawę z problematyki dydaktycznej z nim związanej. Zastanowić się: co składa się na treść, np. formuły matematycznej, jakie kolejne czynności intelektualne powinny wystąpić w procesie poznawczym dzieci, jaka metoda nauczania zapewni prawidłowy przebieg tego procesu. Rozważania takie są niezbędne, jeśli kierowanie procesem nauczania ma być świadome i celowe.

Co zatem należy rozumieć przez formułę matematyczną na tym poziomie nauczania?

Formuła matematyczna to symboliczne przedstawienie działania arytmetycznego (dodawania, odejmowania, mnożenia lub dzielenia) za pomocą słów lub cyfr i znaków matematycznych. Najprostsza za-

tem formuła matematyczna jest zbudowana z trzech rodzajów symboli: cyfr, znaku działania i znaku równania. Zgodnie z zasadą stopniowania trudności do wprowadzenia formuły, np. dodawania, możemy przystąpić dopiero wówczas, gdy dzieci mają już elementarne pojęcie liczby i jej symbolu — cyfry, umiejętność wykonywania działań na konkretach bez zapisu oraz poznały już znak równania. Wszystkie więc elementy formuły dodawania, prócz znaku plus, powinny być dzieciom znane. Takie przygotowanie jest konieczne, jeśli chcemy przyswoić uczniom nie tylko symbole, ale i ich znaczenie.

Z badań psychologii rozwojowej wiemy, że myślenie dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest ściśle związane z działaniem. Wprowadzenie więc formuły matematycznej oprzemy, zgodnie z prawami rozwoju umysłowego dzieci, o czynności na konkretach wykonywane przez nie same pod kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel, kierując czynnościami dzieci na konkretach, kieruje ich myśleniem, które występuje i kształtuje się w toku wykonanych czynności. Wymienione zabiegi dydaktyczne mają na celu nauczyć uczniów wnikliwej analizy i syntezy spostrzeganych zjawisk, tzn. czynności umysłowych niezbędnych dla wyodrębnienia istotnych cech opracowywanego pojęcia matematycznego. Przy wprowadzeniu formuły matematycznej proces analizy i syntezy doprowadza dzieci do powiązania znaku działania z wyraźnym ruchem leżącym u podstawy danego działania arytmetycznego.¹ Początkowo więc znak plus będzie oznaczał dla dzieci czynność dokładania, dosuwania, dostawiania w zależności od konkretnej treści zadania ujmowanego w formułę.

Przez ujęcie w słowa swoich czynności i zapis ich za pomocą formuły arytmetycznej następuje u dzieci skojarzenie znaku z wykonanym uprzednio ruchem dodawania, odejmowania, mnożenia lub dzielenia w zależności od tego, jaką formułę opracowujemy. U podstawy więc procesu poznawczego formuły matematycznej znak plus ma charakter konkretny, a jego znaczenie wiąże dziecko z rzeczywiście wykonywanym ruchem.

Drugi moment dydaktyczny to stopniowe odrywanie myśli dziecka od konkretnego. Czynności rzeczywiście wykonywane stają się zbędne, gdy uczniowie nagromadzili już dostateczną ilość wyobrażeń na temat opracowywanego pojęcia, tzn. gdy dany znak kojarzą bez wahania z odpowiadającym mu ruchem, bez wykonania tego ruchu. Na przykład napisaną na tablicy formułę matematyczną potrafią od razu zilustrować konkretnymi czynnościami. Można wówczas odwoływać się już tylko do wyobraźni matematycznej dzieci. Rolę konkretnego w wyobraźni spełnia zadanie tekstowe tak dobrane, aby występujące w nim działania arytmetyczne miały charakter czynności fizycznej np. „Do szkoły szło 5 dzieci, w drodze przyłączyło się do nich jeszcze 2 dzieci. Ile teraz dzieci idzie do szkoły”.

Ważne jest, aby słowo określające czynność fizyczną związaną z działaniem arytmetycznym (np. przyłączyło się) było pojęciem znanym dzieciom z ich okolicznościowych doświadczeń poznawczych, jako uogólnienie jednostkowych sytuacji. Na przykład: do odlatujących bocianów przyłączyły się nasze boćki, do wycieczki klasy I przyłączyły się niektóre dzieci z klasy II itp. Zatem w zadaniach tekstowych powinny występować tylko takie określenia słowne czynności, które są zrozumiałe dla dzieci w wyżej podanym sensie. Użycie

¹ Szczegółowe wskazówki metodyczne na ten temat znajdzie czytelnik w książce Z. Cydzik: *Nauczanie arytmetyki w klasach I—IV*. Warszawa 1959 r. PZWS s. 38 i 54.

słów o treści niejasnej, obcej dziecku nie pobudzi do pracy jego wyobraźni, a zatem pozbawi je niezbędnej dla rozumowania podpory. Zamiast wyjaśniać na lekcji matematyki znaczenie użytych w zadaniu terminów, powinien nauczyciel, w razie potrzeby, opracować je na lekcjach języka polskiego w ramach ćwiczeń w mówieniu.

Ujmując w formułę zadania tekstowe o różnej sytuacji życiowej, w których działanie arytmetyczne, np. dodawanie, jest wyrażone rozmaitymi czynnościami fizycznymi znanymi dzieciom jako pojęcia: dołożyć, dobrać, dosunąć, dosypać, dobiec itp., dzieci stopniowo abstrahują i uogólniają znaczenie symbolu plus jako działania oznaczającego ogół tych czynności. Spostrzegają, że niezależnie od treści zadań i rodzaju występujących w nich czynności rozwiązuje się je za pomocą działania arytmetycznego dodawania oraz zapisuje się znakiem plus i czyta „dodać”.

Na przykład: „Hania ma w skarbonce 4 zł. Babunia dołożyła jej jeszcze 2 zł. Ile teraz pieniędzy ma Hania w skarbonce?” ($4 + 2 = 6$); albo „Mama wzięła na kluski 4 szklanki mąki, potem dosypała jeszcze 2 szklanki. Z ilu szklanek mąki zrobiła mama kluski?” ($4 + 2 = 6$). Niezależnie zatem od tego, co w zadaniu dodajemy: dzieci, pieniądze, kasztany czy szklanki mąki, i jakimi słowami jest działanie dodawania wyrażone: „dosypać”, „dołożyć” czy jeszcze inaczej, zapisujemy je zawsze za pomocą formuły dodawania. Przy czym występujące w zadaniu wielkości i znak matematyczny „plus” (+) nabierają dla dzieci coraz to bardziej abstrakcyjnego i ogólnego znaczenia.

Jednak te pierwsze próby uogólniania i abstrahowania pojęcia formuły matematycznej są oparte na szczupłym i jednorodnym pod względem matematycznym materiale spostrzeżeniowym. Są to (jak powiedzieliśmy) zadania tekstowe, w których działanie arytmetyczne interpretowane jest za pomocą czynności fizycznej. Materiał taki nie daje podstawy do dostatecznej ilości sądów niezbędnych do interpretacji znaku plus jako symbolu arytmetycznego.

Zatem w pierwszym i drugim momencie dydaktycznym przez skojarzenie znaku arytmetycznego „plus” początkowo z konkretną czynnością — najpierw rzeczywiście wykonywaną, potem już tylko wyobrażaną, a wreszcie pomyślaną w sposób uogólniony — ułatwiamy dzieciom uchwycenie sensu znaczeniowego formuły. Jednak tak jednostronnie i wąsko pojmowana formuła nie jest wystarczającym narzędziem przy rozwiązywaniu różnych typów zadań tekstowych na dodawanie. Przydatność jej ogranicza się do przypadków zadań, w których działanie dodawania jest wyrażone czynnością fizyczną. Nie możemy zatem poprzestać na tak elementarnym pojęciu formuły, lecz traktować je jako etap w dalszym abstrahowaniu i uogólnianiu treści formuły aż do pełnego zrozumienia jej arytmetycznego znaczenia. Dokonać się to powinno w ostatnim, tzw. trzecim momencie dydaktycznym, najdłuższym w procesie opracowywania nowego pojęcia matematycznego.

Przez stosowanie poznanej formuły matematycznej przy rozwiązywaniu różnych zadań tekstowych (nie tylko o charakterze dynamicznym — czynnościowym) pojęcie formuły stopniowo tworzy się i utrwała w umyśle uczniów. Prawidłowy rozwój u dzieci umiejętności abstrahowania i uogólniania znaczenia formuły matematycznej jest uzależniony od doboru odpowiednich zadań tekstowych i należytego ich ustopniowania.

I tak, gdy w pierwszym i drugim momencie dydaktycznym nauczyciel

stosował tylko takie zadania tekstowe, w których działanie arytmetyczne dodawania było wyrażone za pomocą odpowiadającej mu czynności, to w trzecim momencie dydaktycznym przejdzie do ujmowania w formułę zadań o charakterze statycznym, tzn. takich, w których działanie arytmetyczne nie da się uzasadnić czynnością fizyczną. Na przykład: „Z jednej strony domu rośnie 5 grusz, a z drugiej strony 3 jabłonie. Ile jest drzew owocowych?” Wyznaczenie działania nie jest tutaj sprawą tak oczywistą, jak to było dotychczas. Przy ujmowaniu w formułę tego rodzaju zadań, do wyznaczenia działania arytmetycznego będzie mógł uczeń dojść już tylko za pomocą oderwanego myślenia. Wymaga to od nauczyciela zastosowania takich środków dydaktycznych, które ułatwią uczniowi oderwanie się od interpretacji znaku plus tylko za pomocą czynności fizycznej i doprowadzą stopniowo do rozumienia go, jako symbolu oznaczającego działania arytmetyczne wykonywane na ilościach, na liczbach, bez operowania konkretnymi zbiorami.

Przewycięzenie tej nowej i, trzeba podkreślić, dużej trudności wymaga bardzo starannego doboru zadań tekstowych. Najpierw powinni uczniowie ujmować w formułę takie zadania tekstowe, w których brak czynności, określającej działanie arytmetyczne, zastąpimy odpowiednio sformułowanym głównym pytaniem, co ułatwi uczniom wywnioskować, jakie działanie wyznaczyć.

Oto przykłady ustopniowania tych zadań:

— W jednym akwarium są 2 rybki, a w drugim 4. Ile jest w s z y s t k i c h rybek?

— Na jednym krzaku zakwitły 2 czerwone róże, a na drugim 3 czerwone róże. Ile c z e r w o n y c h róż kwitnie?

W zadaniach tych u podstawy działania arytmetycznego brak czynności fizycznej. Brak ten trzeba czymś zastąpić. Jak już zaznaczyliśmy, w wyznaczeniu działania arytmetycznego orientuje tutaj dzieci o d p o w i e d n i o sformułowane główne pytanie. W pytaniu pierwszego zadania użyto wyrazu „wszystkich”, który wskazuje, że pytamy o ogólną liczbę rybek w obu akwariach. W rozmowie, pokierowanej przez nauczyciela, dzieci powinny dojść do przeświadczenia, że znalezienie tej liczby nie wymaga łączenia danych w zadaniu zbiorów (np. przekładania rybek z jednego akwarium do drugiego), że wystarczy wielkości wyrażające liczebność zbiorów dodać, tzn. wykonać działanie arytmetyczne, a nie fizyczne.

W drugim zadaniu pytamy: „I l e c z e r w o n y c h róż kwitnie?” Róże, znajdujące się na dwu różnych krzakach, łączą wspólne cechy: „czerwone” i „kwitną”, co ułatwia dzieciom ogarnąć je myślą jako 5, tzn. wyznaczyć działanie arytmetyczne dodawania bez wykonywania fizycznych czynności w sensie zrywania róż i łączenia je w bukiet.

Są to przykłady ćwiczenia umiejętności logicznego myślenia u dzieci w coraz dalszym uogólnianiu znaczenia formuły dodawania. Rola nauczyciela sprowadza się tutaj do skierowywania uwagi dzieci na te elementy zadania, które ułatwią im rozumowanie zmierzające do wyznaczenia działania. Przez abstrahowanie danych w zadaniu wielkości od ich odpowiedników wyobraźniowych, jak również działania arytmetycznego dodawania od czynności fizycznej dochodzą dzieci stopniowo do rozumienia formuły dodawania jako działania arytmetycznego na samych liczbach. Rozwiązując wiele tego rodzaju zadań, dzieci utrwalają zarówno treść zdobytego pojęcia, jak i procesy myślowe, które do zdobycia tego pojęcia doprowadziły.

Gdybyśmy na tym zakończyli proces poznawania przez dzieci formuły matematycznej, nie przyswoilibyśmy im jasnego i wyraźnego pojęcia. Dzieci nie mają pełnego pojęcia formuły tak długo, dopóki nie zdają sobie sprawy, że wartość jej pozostaje bez zmiany mimo przekształcenia wewnętrznych stosunków między jej elementami ($7 + 8 = 15$, $15 - 8 = 7$, $15 - 7 = 8$). Pojęcie formuły dodawania pogłębia się i precyzuje w umyśle dziecka dopiero wówczas, gdy dostrzega ono wszystkie zależności zachodzące między danymi w formule wielkościami, tzn. gdy rozumie, że odejmowanie jest odwrotnym działaniem do dodawania. Opanowanie zatem przez dzieci systemu wiadomości, stanowiących treść formuły matematycznej, daje im pełne zrozumienie tego pojęcia. Dostrzeganie logicznych związków między dodawaniem a działaniem odwrotnym — odejmowaniem — wymaga umiejętności wykonywania odwrotnych operacji myślowych, co jest właściwe dla umysłowości zdolnej do logicznego myślenia. Błędem zatem byłoby ukazywanie dzieciom związków dodawania z odejmowaniem od razu na samych liczbach, gdyż przyswoilibyśmy im te wiadomości w sposób formalny bez zrozumienia istoty rzeczy.

Zgodnie z prawami rozwoju umysłowego dzieci treść poznawczą zawartą w słowach i znakach matematycznych, a więc wyrażoną w sposób symboliczny, musi uczeń najpierw poznać na drodze bezpośredniego spostrzegania. Trzeba zatem rozpocząć poznawanie związków dodawania z odejmowaniem od przedstawienia ich w sposób realny w oparciu o konkretną rzeczywistość. Posłużą do tego odpowiednio dobrane ćwiczenia.

Na przykład do obrazka przedstawiającego na półce 5 ludzików kasztanowych i 4 żółdziowe nauczyciel podaje zadanie: „Na półce jest 5 ludzików kasztanowych i 4 żółdziowe. Ile jest wszystkich ludzików na półce?” Dzieci porównują zadanie z obrazkiem i stwierdzają, że treść jego jest zgodna z obrazkiem. Zapisują pod obrazkiem formułę $5 + 4 = 9$ i odczytują według treści zadania.

Następnie nauczyciel pisze pod tym samym obrazkiem formułę odejmowania $9 - 5 =$ i stawia pytanie: „Ile jest ludzików żółdziowych?” Dzieci, w oparciu o te dane, układają do obrazka zadanie na odejmowanie: „Na półce jest 9 ludzików kasztanowych i żółdziowych. Kasztanowych jest 5. Ile jest żółdziowych?” W podobny sposób powstaje zadanie do formuły $9 - 5 =$. W ćwiczeniu następnym mogą dzieci już samodzielnie ułożyć 3 zadania do obrazka: jedno na dodawanie i dwa na odejmowanie. Ćwiczenia takie (których jest kilka wariantów) dają możliwość dzieciom spojrzenia na tę samą rzeczywistość z trzech punktów widzenia, to znaczy ujmowania jej w świetle liczb raz za pomocą dodawania, to znów odejmowania, co ułatwia dzieciom uchwycić związki między tymi działaniami.

Dalsze opracowanie tego zagadnienia to wykonywanie wielu tego rodzaju ćwiczeń należycie ustopniowanych, co doprowadzi dzieci do rozumienia logicznych związków między działaniami dodawaniem i odejmowaniem wyrażonych w sposób symboliczny w formule matematycznej.

Proces abstrahowania i uogólniania pojęcia formuły matematycznej przez stosowanie jej w rozwiązywaniu zadań tekstowych jest, jak widzimy, bardzo skomplikowany.

Zasadniczą sprawę stanowi tutaj staranne ustopniowanie zadań tekstowych. Jeśli mają one rzeczywiście spełniać rolę środka pogładowego, ułatwiającego dzieciom przechodzenie na coraz to wyższy poziom

abstrakcji i uogólniania formuły matematycznej, to przejście od jednego typu zadań do drugiego nie powinno stwarzać takich trudności, wobec których dziecko stanie bezradnie.

Powinny one być tak ustopniowane, aby zadania typu np. A przygotowały dzieci do rozwiązywania zadań typu B, a te z kolei do zadań typu C itd.

Podane przykłady ustopniowania zadań nie rozwiązują tego zagadnienia, tylko je ukazują. Sprawa klasyfikacji zadań dla klas I—IV, według stopnia narastania trudności matematycznych, jest nadal otwarta.

Opracowanie takiej klasyfikacji wymaga badań przeprowadzonych w toku praktyki szkolnej, a więc przy dużym współudziale nauczyciela.

Analizując podane wyżej przykłady ustopniowania zadań tekstowych zauważymy, że czynności abstrahowania i uogólniania, występujące w procesie poznawania przez dzieci formuły matematycznej, dostarczają na każdym etapie poznawczym materiału do nowej myśli o szerszym zasięgu. Geneza pojęcia formuły matematycznej u dziecka to szereg kolejnych etapów poznawczych na różnych poziomach abstrakcji i uogólniania. Od pierwotnych bezpośrednich pojęć odnoszących się do pojedynczych faktów, np. przez interpretowanie znaku plus raz jako „dosypać”, to znów „dołożyć” lub „dosunąć”, przechodzą dzieci do pojęć pośrednich wtórnych, tzn. do bardziej ogólnego pojmowania znaku plus, jako symbolu wszelkiej czynności fizycznej wymagającej połączenia danych w zadaniu wielkości. I wreszcie, stosując tak rozumianą formułę matematyczną w rozwiązywaniu różnych typów zadań, dochodzą dzieci do coraz to wyższych pojęć, zbliżających je stopniowo do rozumienia znaku plus, jako symbolu matematycznego wyrażającego działanie arytmetyczne na czystych liczbach.

Powyzsze rozważania, na temat doprowadzania dzieci do zrozumienia podstawowych pojęć matematycznych, wyjaśniają, jak ważną rolę w tym procesie odgrywa trzeci moment dydaktyczny, często pomijany lub powierzchownie traktowany w procesie nauczania. Tutaj właśnie, operując poznany, a jeszcze nie ukształtowanym pojęciem (np. formułą matematyczną) przy rozwiązywaniu różnych konkretnych zagadnień, dochodzą dzieci drogą abstrahowania i uogólniania do pełnego i jasnego rozumienia wprowadzonego pojęcia matematycznego, utrwalają jednocześnie jego treść i procesy myślowe leżące u podstawy tej treści. Nasuwa się jeszcze pytanie. Czy tak przyswojona formuła matematyczna zapewnia dzieciom rozwiązywanie prostych zadań tekstowych bez uciekania się do konkretów? W zasadzie tak. W niektórych jednak wypadkach doraźny nawrót do konkretów może być konieczny. Dotyczy to, między innymi, zadań tak sformułowanych, iż sugerują rozwiązanie za pomocą odejmowania, a w rzeczywistości wymagają dodawania.

Na przykład.

- Janek dostał od mamy śliwki. 5 śliwek zjadł, a 2 wyrzucił, bo były robaczywe. Ile śliwek dostał Janek?
- Franek kupił nalepki na zeszyty za 6 groszy. Dostał z kasy 4 gr reszty. Ile dał pieniędzy do kasy?

W tych zadaniach sprawia dzieciom trudność wyznaczenie działania, toteż początkowo zapis formuły powinien być poprzedzony rozwiązaniem zadania na konkretach. Przedstawienie na liczmanach danych w zadaniu wielkości uprzytomni dzieciom, że przy rozwiązywaniu tych zadań należy wziąć pod uwagę sytuację pierwotną: Przed zjedzeniem i wyrzuceniem śliwek przez Janka, przed zrobieniem zakupów

przez Franka, co ułatwi dzieciom wyznaczenie działania dającego odpowiedź na główne pytanie.

Analogiczną trudność nastęrczają dzieciom podobnie sformułowane zadania na odejmowanie, np. „Ola miała w skarbonce 3 zł. Tatuś dołożył jej kilka monet. Ola przeliczyła pieniądze i zobaczyła, że ma 5 zł. Ile pieniędzy włożył tatuś do skarbonki?”

Trudne są również dla dzieci zadania, w których działanie arytmetyczne wynika ze stosunku między wielkościami danymi a wielkością poszukiwaną, np. „W koszyczku Zosi jest 6 grzybków, a w koszyczku Hani o 2 grzyby więcej. Ile grzybów jest w koszyczku Hani?”

Poza tym, że ujmowanie w formułę pierwszych tego typu zadań należy oprzeć o czynności na konkretach, powinno się dzieci przygotować do tych zadań przez rozwiązywanie zadań łatwiejszych, stopniując je następująco:

— W sadzie posadzono 5 jabłoni i tyle samo grusz. Ile drzew owocowych posadzono w sadzie?

— Na dolnej półce leżą 2 książki, a na górnej leży tyle samo książek co na dolnej i jeszcze 3 książki. Ile książek leży na górnej półce?

Tego rodzaju zabiegi dydaktyczne ułatwiają dzieciom samodzielne przezwyciężenie trudności.

Zatem wiedzę matematyczną muszą zdobyć uczniowie samodzielną pracą myślową, a zadaniem nauczyciela jest pobudzić ich do myślenia i pokierować rozwojem ich procesu myślowego zgodnie z założeniami psychologicznymi i logicznymi.

Tak przeceniana nieraz przez nauczycieli pamięć spełnia ważną rolę w utrwalaniu tego, co zostało przez uczniów zrozumiane na drodze operacji myślowych.

Z. CYDZIK

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

SZKOŁA — ŻYCIE — PRACA

Seria wydawnicza opracowana przez Tadeusza Nowackiego
(tom I ss. 190, tom II ss. 228, tom III ss. 131)

Sprawa reformy szkolnictwa stała się obecnie czołowym zagadnieniem dyskutowanym w środowisku nauczycielskim. Poszczególni koledzy i całe kolektywy pedagogiczne dokonują wymiany poglądów na temat dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do aktualnych i przyszłych potrzeb społeczeństwa. Poszczególne placówki oświatowe podejmują próby i eksperymenty mające na celu wypracowanie najskuteczniejszych metod realizacji popularnego dziś hasła — „zbliżenia szkoły do życia”.

Zdecydowana większość nauczycieli za jeden z podstawowych elementów przygotowania dzieci i młodzieży do twórczego udziału w budownictwie socjalizmu uważa realizację idei kształcenia politechnicznego.

Potrzeby społeczne spowodowały, że zagadnienie kształcenia politechnicznego jest obecnie przedmiotem zainteresowania tysięcy nauczycieli oraz praktycznych poczynań szkół i placówek oświatowych.

Prawidłowe rozwiązanie dojrzałego społecznie problemu oświatowego wiąże się najściślej z wykorzystaniem dotychczasowego dorobku teorii i praktyki pedagogicznej w zakresie kształcenia politechnicznego. Literatura pedagogiczna zawiera sporo cennych pozycji poświęconych teorii i praktyce kształcenia politechnicznego. Szczególnie wiele refleksji mogą dostarczyć nauczycielom doświadczenia i prace teoretyków i praktyków Związku Radzieckiego i krajów socjalistycznych. Teoretyczny i praktyczny dorobek szkolnictwa krajów socjalistycznych może i powinien zostać twórczo wykorzystany przy rozwiązywaniu problemu kształcenia politechnicznego w naszym kraju.

Na szczególne zainteresowanie wszystkich nauczycieli zasługuje wydana z inicjatywy Instytutu Pedagogiki przez PZWS seria wydawnicza objęta ogólnym tytułem — „Szkoła, życie, praca”. Trzy tomy wspomnianej serii ukazały się w r. 1960 i 1961. Są to:

- 1) *Szkoła Ogólnokształcąca, a technika,*
- 2) *Praca produkcyjna uczniów w Związku Radzieckim,*
- 3) *Politechnizacja w praktyce szkolnej.*

Opracowane przez T. Nowackiego wybrane rozprawy i artykuły pedagogów radzieckich oraz doświadczenia naszych nauczycieli stanowią bogate źródło wiedzy teoretycznej i praktycznej z zakresu kształcenia politechnicznego.

Tom pierwszy pt. *Szkoła ogólnokształcąca a technika* stanowi teoretyczne uogólnienie doświadczeń szkolnictwa ZSRR z pozycji marksistowskich. Zawiera on fragmenty obszerniejszych prac S. M. Szabalowa i S. T. Szapowalenki oraz artykuły A. G. Kałannikowa i M. A. Żydielowa. Wybrane fragmenty i artykuły są dobitnym świadectwem znacznych osiągnięć pedagogów radzieckich w dziedzinie kształcenia politechnicznego, a równocześnie bogatym źródłem wiedzy o wielkim procesie „przekształcania szkoły stosownie do potrzeb nowego społeczeństwa”.

T. Nowacki poprzeczł zbiór wybranych rozpraw obszerną przedmową wprowadzającą czytelnika w dzieje walki o szkołę politechniczną oraz w aktualną sytuację nie zakończony proces kształtowania się szkoły politechnicznej w Związku Radzieckim. Mimo zastrzeżenia autora, że nie ma zamiaru szczegółowo analizować

„szerokiego rozlewiska, pełnego wirów i prądów”, jakim jest proces rozwoju treści i praktyki kształcenia politechnicznego w ZSRR, przedmowa dobitnie wykazuje złożoność zagadnienia oraz trudności związane z przebudową treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Rezygnując ze szczegółów historycznych, autor skoncentrował uwagę na wyodrębnieniu ogólnych tendencji oraz syntetycznym ukazaniu sposobów rozwiązywania zagadnienia kształcenia politechnicznego w starej i zreformowanej szkole. Przeprowadzona w przedmowie analiza doświadczeń szkolnictwa radzieckiego, programów i treści kształcenia politechnicznego oraz wnioski i uogólnienia są cennym materiałem dla każdego nauczyciela.

Bardzo trafnie zostały dobrane fragmenty prac i artykuły poświęcone zagadnieniom kształcenia politechnicznego.

Fragment pracy S. M. Szabałowa został poświęcony „obiektywnym podstawom kształcenia politechnicznego”. Przeprowadzając marksistowską analizę procesów produkcji w ogóle, a współczesnych w szczególności, autor nie tylko ukazuje istotę kształcenia politechnicznego, ale dochodzi również do sformułowania zasady umożliwiającej z ogromnej ilości zjawisk produkcyjnych wyodrębnić najbardziej istotne, posiadające decydujące znaczenie dla kształcenia politechnicznego, a tym samym do uogólnień umożliwiających prawidłowe konstruowanie programów nauczania. Autor wyciąga wniosek, że wielki przemysł maszynowy, który rodzi potrzebę przygotowywania „wszechstronnie rozwiniętego, przygotowanego politechnicznie robotnika, sam wskazuje drogi zaspokojenia tej potrzeby”. Nauka stale wykrywa ogólne procesy produkcji i rządzące nią zasady. Rozwój produkcji socjalistycznej powoduje wzrost i ujawnianie najbardziej ogólnych elementów politechnicznych w produkcji. S. M. Szabałow formułuje ogólne, wspólne dla różnych dziedzin produkcji procesy i tendencje oraz wniosek, że sama produkcja jest o wiele bogatsza w elementy politechniczne, powszechnie występujące w produkcji niż dyscypliny naukowe ogólnokształcące i techniczne, które nie przeprowadziły w odpowiedniej skali politechnicznej analizy produkcji. Rozważania autora są przykładem praktycznego zastosowania metody porównawczo-politechnicznej do analizy podstaw produkcji.

Jej istota polega na tym, że „rozpatruje się ogromną ilość konkretnych zjawisk produkcji nie tylko pod względem ich specyfiki, lecz porównuje się je, grupuje i uogólnia na podstawie tych zasad naukowych, które nauka wysnuwa z praktyki, z rzeczywistości, jako coś, co jest w sposób obiektywny właściwe tej rzeczywistości”. Zastosowana w rozważaniach metoda umożliwia dobór odpowiednich treści dla opracowania programów szkolnych dostosowanych do wymogów społeczeństwa socjalistycznego.

S. T. Szapowalenko omawia w wybranym fragmencie swej pracy system kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę w szkolnictwie średnim. Zdaniem autora system ten obejmuje:

- 1) opanowanie przez uczniów podstaw matematyki, fizyki, chemii, biologii, geografii, kreślenia, zapoznanie uczniów z technicznym zastosowaniem tych nauk w najważniejszych gałęziach produkcji oraz nauczanie umiejętności stosowania wiedzy przyrodniczej w praktyce;
- 2) prace ręczne i zajęcia praktyczne w warsztatach i na działkach oraz nauczanie podstaw produkcji przemysłowej i rolnej;
- 3) udział uczniów w pracach społecznie użytecznych w przedsiębiorstwach przemysłowych, w kolchozach i sowchozach, w pracowniach szkolnych i na działkach doświadczalnych;
- 4) nadobowiązkowe kursy praktyczne, kółka techniczne oraz różne imprezy poszerzające horyzonty politechniczne uczniów.

Autor omawia dość szczegółowo sposób realizacji poszczególnych elementów systemu przez szkolnictwo radzieckie. Szczególnie wnikliwie została przeprowadzona analiza zagadnienia zapoznawania uczniów z najważniejszymi gałęziami współczes-

nej produkcji przemysłowej i rolnej. S. T. Szapowalenko formułuje cztery kryteria stanowiące podstawę wyboru głównych gałęzi produkcji. Do gałęzi produkcji odpowiadających wymogom sformułowanych kryteriów autor zalicza: energetykę, budowę maszyn, hutnictwo, przemysł chemiczny, uprawę roślin i hodowlę zwierząt. Rozważania na ten temat utwierdzają w przekonaniu, że kryteria doboru gałęzi produkcji zostały sformułowane prawidłowo. W dalszym toku rozważań, z poszczególnych gałęzi produkcji zostały wyodrębnione wiadomości stanowiące podstawę kształcenia politechnicznego, a następnie omówione braki w zakresie wyposażania uczniów w podstawowe wiadomości o ogólnych podstawach najważniejszych gałęzi produkcji.

Logiczną kontynuacją zasygnalizowanych wyżej rozważań jest następny rozdział pracy S. M. Szabalowa poświęcony jedności teorii i praktyki w procesie nauczania. Od ogólnych rozważań na temat produkcji, poprzez analizę treści kształcenia politechnicznego, przechodzimy do procesu wyposażania uczniów w wiedzę niezbędną do twórczego uczestniczenia w życiu społecznym i działalności produkcyjnej. Autor rozpoczyna od wykazania formalizmu w procesie nauczania, przytaczając interesujące przykłady lekcji sformalizowanych, poprawnych pod względem metodycznym, lecz oderwanych od życia, nie uczących twórczego myślenia i nie rozwijających inicjatywy uczniów. Szczególnie interesujące są rozważania dotyczące stosunku dydaktyki do teorii gnoseologicznej. S. M. Szabalow przeprowadza analizę dwóch kierunków, jakie zarysowały się w pedagogice radzieckiej. Jeden z nich polega na dążeniu do zbliżenia logiki nauczania do logiki ogólnoludzkiego poznania w oparciu o leninowską teorię poznania i na rozpatrywaniu konkretnych możliwości podniesienia procesu nauczania do poziomu dialektycznego poznania. Drugi dąży do oddzielenia logiki nauczania od logiki ogólnoludzkiego myślenia i przyznając w zasadzie słuszność leninowskiej teorii poznania, przy rozwiązywaniu zagadnień dydaktycznych kieruje się zasadami logiki formalnej. Autor poddaje drugi kierunek druzgocącej krytyce i wykazuje konieczność stosowania logiki dialektycznej w procesie nauczania, uważając równocześnie za formalizm wymaganie zgodności z logiką dialektyczną w stosunku do każdej lekcji. Zagadnienia powyższe służą w zasadzie za pozycję wyjściową do obszerniejszego omówienia zastosowania leninowskiej teorii poznania w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zwłaszcza w zakresie treści politechnicznych. W rezultacie autor wykazuje, że „teoria i praktyka są dwoma dialektycznie ze sobą powiązаныmi aspektami posuwania się od niewiedzy ku wiedzy i od wiedzy ku działaniu praktycznemu, że sposób nauczania przedmiotów przyrodniczych może być o tyle praktyczny, o ile tego wymagają potrzeby teorii rzeczywistej, i o tyle teoretyczny, o ile tego wymaga praktyka”. Stąd już tylko krok do sformułowania wymogów politechnicznej zasady nauczania w dyscyplinach ogólnonaukowych.

A. G. Kałasznikow w artykule pt. *O zasadach budowy nowych planów nauczania i programów* omawia wymogi, jakie winny spełniać nowo opracowane programy nauczania, aby skutecznie ułatwiać realizację hasła więzi między szkołą a życiem i równocześnie uwzględniać ogólne treści nauczania. Usystematyzowanie materiału programowego powinno się opierać na następujących założeniach:

- 1) ustalenie najważniejszych zjawisk życiowych, które młodzież powinna poznać, aby rozszerzyć zakres swego wykształcenia;
- 2) ustalenie zakresu elementarnych wiadomości i umiejętności, niezbędnych do przyswojenia pojęć bardziej złożonych;
- 3) uwzględnienie zainteresowań i możliwości uczniów oraz właściwy dobór zjawisk i praw, które powinni przyswoić w dostępnej dla siebie formie;
- 4) analiza umiejętności i nawyków, niezbędnych przy pracy produkcyjnej, o charakterze ogólnym — politechnicznym — i ściśle zawodowym w celu wybrania najważniejszych, najczęściej spotykanych i dających najlepsze perspektywy.

Stopień uwzględnienia poszczególnych założeń przy konstrukcji poszczególnych programów nauczania winien być zależny od poziomu kształcenia. Im wyższy poziom kształcenia, tym większą rolę powinna odegrać zasada doboru materiału według jego użyteczności dla techniki i pracy produkcyjnej. Autor precyzuje również bardziej szczegółowo treści nauczania oraz sposoby ich realizacji.

W odróżnieniu od poprzednich, artykuł M. A. Żydiewła omawia problem bardziej szczegółowy, a mianowicie „maszynownawstwo i elektrotechnikę w szkołach ogólnokształcących”. Mimo znacznie mniejszego zakresu artykuł zawiera wiele myśli i uogólnień cennych dla każdego nauczyciela.

Tom II jest w zasadzie zbiorem sprawozdań z doświadczeń różnych szkół w zakresie praktycznej realizacji postulatów kształcenia politechnicznego, a zwłaszcza współdziałania z zakładami produkcyjnymi i organizacją praktyk produkcyjnych. O ile I tom serii zawiera rozważania teoretyków radzieckich, o tyle w II przedstawiony został praktyczny dorobek szkół i nauczycieli. Nie oznacza to, że autorzy unikają sformułowań teoretycznych. Przeciwnie. Na podstawie materiałów z pracy szkół formułują wnioski natury ogólniejszej. Np. praca M. N. Skatkina na temat *Jak łączyć nauczanie z pracą produkcyjną uczniów* ma charakter dosyć ogólny.

Wartość siedmiu artykułów zawartych w II tomie polega jednak nie tyle na wnioskach natury teoretycznej, ile na pokazaniu praktycznych rozwiązań trudnego i złożonego problemu. Autorzy artykułów omawiają szczegółowo doświadczenia poszczególnych szkół, całość procesu włączania uczniów do pracy produkcyjnej społecznie użytecznej, a równocześnie formułują pedagogiczne wnioski będące swoistą próbą tworzenia podstaw metodyki pracy produkcyjnej uczniów szkolnictwa ogólnokształcącego. Zaakcentowane zostały również walory wychowawcze eksperymentów podejmowanych przez poszczególne szkoły oraz podjęte próby formułowania wymagań w stosunku do kadry nauczycielskiej. Poważnym walorem tomu II jest również fakt, że opublikowane materiały ilustrują i komentują różnorodne doświadczenia szkół, doświadczenia w zakresie współdziałania z zakładami przemysłowymi i gospodarstwami rolnymi, prace produkcyjne uczniów w różnych dziedzinach produkcji, pomoc szkołom i nauczycielom ze strony władz państwowych, gospodarczych i personelu fachowego zakładów pracy. T. Nowacki podkreśla w przedmowie, że nie należy kopiować w Polsce doświadczeń radzieckich, ale należy z nich umiejętnie korzystać, aby uniknąć błędów towarzyszących zawsze procesowi zapoczątkowywania nowej dziedziny działalności dydaktycznej. W pełni można zgodzić się z autorem. Doświadczenia szkolnictwa radzieckiego, chociaż przeprowadzane w innych warunkach, mogą i powinny stanowić poważną pomoc w pracach podejmowanych przez polskie szkolnictwo.

Wykorzystanie doświadczeń radzieckich kolegów jest tym bardziej konieczne, że nasze własne doświadczenia w zakresie realizacji postulatów kształcenia politechnicznego są jeszcze bardzo skromne. Nie posiadamy większych doświadczeń w zakresie prac ręcznych jako przedmiotu nauczania i jednego z elementów kształcenia politechnicznego. Niedostateczne są również doświadczenia polskiego szkolnictwa w zakresie wycieczek, współdziałania z zakładami pracy itp. Znacznie bogatszym materiałem dysponujemy w dziedzinie różnych form wychowania technicznego w pracy pozalekcyjnej.

Skromne i dosyć jednostronne jeszcze próby realizacji treści kształcenia politechnicznego w procesie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół zostały ujęte w tomie III. Jest on zbiorem siedmiu opracowań nauczycieli. Mimo skromnego zakresu podejmowanych prób oraz ich jednostronności zbiór artykułów reprezentujących poczynania naszych szkół w zakresie elementów kształcenia politechnicznego zainteresuje z pewnością każdego nauczyciela. Dla kolegów posiadających własny dorobek stanowią one materiał do konfrontowania poczynañ własnej szkoły z doświadczeniami innych. Dla kolegów, którzy nie posiadają jeszcze żadnych doświad-

czeń, stanowią materiał ułatwiający podjęcie tego istotnego problemu pedagogicznego chociażby w skromnym zakresie.

Zaletą sprawozdań z polskich doświadczeń w zakresie kształcenia politechnicznego są praktyczne przykłady pracy z młodzieżą. Prawie wszystkie nadają się do upowszechnienia. Przykłady te ilustrowane są rysunkami i fotografiami, stanowiącymi ważny element dokumentacyjny dla tego typu prac.

Załowac należy, że tylko ostatnie prace traktują o zagadnieniach rolnictwa, i to w oparciu jedynie o wycieczki. Należy mieć nadzieję, że w niedługim czasie uzyskamy obfitsze informacje o poczynaniach polskich w dziedzinie politechnizacji, obejmujących zagadnienia produkcji rolniczej, oraz szerszy wachlarz zagadnień współpracy z zakładami przemysłowymi.

M. R.

JÓZEF PIETER: POZNAWANIE ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO

Wrocław-Kraków 1960 Zakład Narodowy im. Ossolińskich ss. 217

Dużo ostatnio mówi się i pisze u nas na temat konieczności polepszenia wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Nie zawsze jednak w sposób dostatecznie jasny widzi się przyczyny obecnego stanu rzeczy. I tak np. w rozważaniach na temat przyczyn trudności i niepowodzeń w pracy szkoły często wskazuje się tylko na jedną grupę tych przyczyn. Pisze się i mówi o brakach w przygotowaniu merytorycznym i metodach pracy nauczyciela, niedostatecznych warunkach pracy szkół oraz o zbyt obszernych programach i niedostosowanych do nich podręcznikach. Stosunkowo zbyt rzadko zwracało się u nas w okresie budowy socjalistycznej szkoły uwagę na warunki życia dziecka, wpływ środowiska, w jakim uczeń przebywa poza szkołą, na wyniki dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły. Jak stwierdza w objaśnieniach wstępnych autor omawianej książki, „przypuszczano mylnie, jakoby badania nad środowiskiem wychowawczym oparte były koniecznie na założeniu — bez wątplenia błędnym — że cechy osobowości stanowią po prostu odzwierciedlenie warunków środowiskowych. Mniemano bezpośrednio, że wiedza o środowisku zagrożą idei skuteczności świadomego oddziaływania wychowawców na wychowanków. Odnoszono się do niej tak, jak gdyby poznanie pewnego odcinka rzeczywistości sprzyjało pewnemu tylko ustrojowi społecznemu. W konsekwencji nie doceniano znaczenia badań ekologicznych”.

Od kilku lat sytuacja ulega zasadniczej zmianie. Podkreśla się nadal konieczność i skuteczność świadomego oddziaływania wychowawczego szkoły i nauczyciela. Jednocześnie pedagogowie zwracają jednak uwagę na potrzebę i konieczność poznania środowiska, w jakim uczeń żyje, oraz badania wpływów tego środowiska na rozwój osobowości dziecka. U nas, inaczej niż w szkołach szeregu państw zachodnich, uczeń tylko niewielką część dnia spędza w szkole. Stąd przy rozpatrywaniu wielu problemów wychowawczych trzeba uwzględniać nie tylko oddziaływanie szkoły, ale także warunki życia dziecka poza szkołą i wpływ jego środowiska wychowawczego. Zadanie poznania tego środowiska staje przed nauczycielem-wychowawcą, zwłaszcza w przypadkach uczniów sprawiających trudności, i psychologiem, który stara się dotrzeć do przyczyn opóźnień czy zahamowań, i radą pedagogiczną szkoły, gdy szuka sposobów podniesienia skuteczności oddziaływania wychowawczego zespołu pedagogicznego. W tej niesłychanie ważnej pracy napotykają oni wszyscy wiele trudności związanych głównie z kwestiami metodologicznymi.

gicznymi: w jaki sposób badać, co brać za podstawę, jak porównywać, czy można w ogóle porównywać szereg czynników pozornie tak nieporównywalnych, jak np. moralny poziom rodziny, opieka światopoglądowa nad dzieckiem itp.

Praca J. Pietera *Poznanie środowiska wychowawczego* stara się przyjść z pomocą wszystkim tym, którzy interesują się badaniem środowiska. Składa się ona z dwóch niejednakowych pod względem objętości części. Część pierwsza, stanowiąca jedną trzecią całej książki, zatytułowana *Rozważania teoretyczne*, zawiera cztery rozdziały. W pierwszym z nich *Podstawowe założenia* autor koncentruje uwagę wokół zagadnienia, od czego zależy rozwój jednostki. Kreśląc pokrótce historię poglądów na te kwestie, autor słusznie stwierdza na zakończenie, że „dotychczasowa, już wcale obfita literatura teoretyczna o środowisku w ogóle i literatura przyczynkowa o pojedynczych składnikach środowiska wychowawczego nie dają ani wychowawcy, ani psychologowi do ręki klucza metodologicznego, przy pomocy którego potrafiłby zanalizować i ocenić całość warunków środowiska” (s. 27). Ten wprowadzający rozdział ma jednakże jeden podstawowy brak — nie uwypuklono w nim dostatecznie stanowiska psychologii marksistowskiej w kwestii czynników warunkujących rozwój jednostki. Autor nie dość jasno ustosunkowuje się do teorii dwóch czynników.

W rozdziałach następnych części pierwszej obok kwestii ustalenia podstawowych pojęć i zagadnień nauki o środowisku wychowawczym wiele miejsca zajmuje sprawa metody badań. Przy dokonywaniu analizy i oceny składników oraz całości warunków środowiska wychowawczego podstawową trudność stanowi ściśle i jednoznacznie ujęcie opisu środowiska. Autor proponuje zastosowanie liczbowego ujęcia rozpoznania dotyczących warunków środowiskowych. Uważa, iż „nie widać obiekcji zasadniczych przeciwko skalowemu opisowi zjawisk humanistycznych”. Aby przejść od opisu słownego do skali stopni, należy dokonać analizy środowiska na pojedyncze składniki, a w obrębie danego składnika ustalić sens (definicję) poszczególnych stopni. Badający zbiera materiał faktyczny, a potem „tłumaczy” go na oceny według skali pięciostopniowej. „W rezultacie dziecko badane pod względem wartości swego środowiska wychowawczego uzyskuje tyle osobnych ocen, ile jest w metodzie osobno uwzględnionych składników środowiska”. Można jeszcze zebrać razem wszystkie oceny pojedynczych składników środowiska wychowawczego celem uzyskania syntetycznej oceny cyfrowej czyjś środowiska. Metoda ta ma umożliwić „statystyczne porównanie stanu warunków środowiskowych ze stanem określonych właściwości psychicznych młodzieży szkolnej”.

Przy takiej metodzie badania środowiska wychowawczego istnieją dwie zasadnicze trudności, od pokonania których zależy uzyskanie prawidłowego i adekwatnego obrazu. Pierwszą z nich jest właściwy zestaw składników środowiska wychowawczego, mających rzeczywisty wpływ na rozwój dziecka. Druga trudność leży we właściwym ustaleniu norm dla poszczególnych stopni przyjętej skali ocen oraz jednokowej ich interpretacji przez wszystkich, którzy prowadzą badanie.

Autor zdaje sobie sprawę z tych trudności i stwierdza, iż „metodę trzeba sprawdzić, bo dopiero w wyniku dostatecznej ilości sprawdzeń okaże się, jak dalece jest do badań naukowych przydatna i praktycznie użyteczna”. Część druga książki zatytułowana *Analiza składników środowiska wychowawczego* stanowi rozszyfrowanie i ilustrację proponowanej przez autora metody. J. Pieter nie od dziś pracuje nad tym zagadnieniem. Jeszcze przed wojną opracował on kwestionariusz w sprawie wpływu czynników środowiskowych na poziom inteligencji dzieci i młodzieży, gdzie zastosował cyfrową ocenę poszczególnych warunków środowiskowych. Kwestionariusz ten był podstawą badań prowadzonych przez Instytut Pedagogiczny w Katowicach. Następnie autor kilkakrotnie ulepszał opracowaną metodę, przygotowując jej kolejne wersje, z których ostatnią pokazuje szczegółowo w omawianej pracy.

W analizie składników środowiska wychowawczego wyodrębnia autor środowisko

okoliczne, środowiska miejscowe (lokalne) oraz osobiste warunki środowiskowe, na które składają się środowisko domowe, szkolne oraz pozaszkolne dziecka. Większa waga osobistych warunków środowiskowych zaakcentowana jest przez uwzględnienie o wiele większej liczby składników, które bierze się pod uwagę przy ocenie.

Szczegółowa analiza składników środowiska dokonana przez autora będzie z pewnością przydatna dla socjologów, pedagogów i psychologów prowadzących badania środowiskowe. Nie było to zadanie łatwe i nie wszystkie proponowane pięciostopniowe zróżnicowania odznaczają się jednakowym stopniem precyzji. Rzeczą zrozumiałą jest, iż łatwiej jest ocenić liczbowo warunki mieszkaniowe czy stopień gospodarczą mieszkańców danej miejscowości niż charakter tej miejscowości, jej tradycje kulturowe czy potrzeby kulturalne mieszkańców. Stąd niektóre podane „definicje” poszczególnych stopni trzeba traktować jako przykładowe i rzeczą badającego jest umiejętne dostosowanie tego przykładowego opisu do badanej rzeczywistości. Nie zawsze można się też zgodzić z oceną proponowaną przez autora. Dlaczego np. możliwość dotycząca stanu warunków higienicznych w domu rodzinnym, a polegająca na tym, iż „niezależnie od dostępu do Ubezpieczalni korzysta się niekiedy z usług lekarza prywatnego. Lekarza takiego wzywa się czasem do domu lub idzie do niego” (s. 115) jest jednym ze wskaźników dających podstawę do postawienia oceny „4”? Próba skalowego ujęcia potrzeb światopoglądowo-wierzeniowych rodziny nie rozwiązuje w dostatecznym stopniu tego zagadnienia. Podobnie ocena rozmiarów życia towarzyskiego rodziny dziecka i jego wpływu wychowawczego nie wydaje mi się słuszna (ocenione na „5” bardzo urozmaicone życie towarzyskie rodziny bywa nie tylko czynnikiem rozwijającym dziecko, ale również przeszkadzającym mu nieraz w dobrym wypełnianiu obowiązków szkolnych). Natomiast podoba mi się sposób ujęcia kultury językowej środowiska domowego; pokazanie jej wpływu na rozwój dziecka wydaje mi się cenne i ciekawe.

Drobnych uwag, dotyczących poszczególnych sformułowań i prób definicji proponowanych ocen, można by przytoczyć sporo. Nasuwają się one już przy czytaniu książki, a z pewnością nasunie się ich więcej przy próbie wykorzystania metody J. Pietera w badaniach. Celowe byłoby więc dla dalszego doskonalenia tej metody zbieranie uwag i wniosków od osób i zespołów, które spróbują praktycznie wykonać metodę autora.

Praca Pietera w swej obecnej postaci może być cenną pomocą, zwłaszcza przy organizowaniu badań naukowych. Może być jednak wykorzystana również przez nauczyciela, który nie musi stosować jej w całości, ale wykorzystać częściowo dla lepszego poznania środowiska swych uczniów. Dlatego można ją polecić wszystkim, którzy zajmują się wychowaniem dzieci i młodzieży, jako pozycję interesującą i przydatną.

I. JANISZOWSKA

Tadeusz Nowacki: Teczka biograficzna ucznia
Warszawa 1960 PZWS ss. 140

CEL I UKŁAD PRACY

Kształcenie zawodowe, politechnizacja w nauczaniu oraz wiązanie szkoły z życiem — to problemy, które zawsze żywo interesują autora. Znajduje to swój wyraz również w omawianej pracy.

Dwa główne cele postawił sobie autor pisząc tę książkę. Po pierwsze — chce dostarczyć nauczycielom i wychowawcom wypróbowanych metod i odpowiednich

środków do prowadzenia obserwacji ucznia oraz właściwy sposób gromadzenia materiałów. Po drugie — pragnie ukierunkować pracę obserwacyjną nauczyciela w ten sposób, ażeby mogła ona być wykorzystana jako środek pomocniczy przy „projektowaniu drogi życiowej ucznia” przez ukazanie wychowankowi najlepiej odpowiadającego mu miejsca, które on będzie z pożytkiem zajmował w społeczeństwie dorosłych. Te założenia zdecydowały o charakterze i układzie książki.

W rozważaniach wstępnych wypowiada autor uwagi o znaczeniu pomiarów cech psychicznych i podstawowych metodach poznawania uczniów. W rozdziale II pisze o sposobach utrwalania dorobku obserwacji. Rozdział III poświęca szczegółowemu omówieniu projektowanego przez siebie arkusza obserwacyjnego.

Szczególnie ciekawy jest rozdział IV traktujący o innych materiałach teczeki ucznia. Stanowi on pewnego rodzaju nowość w polskiej literaturze pedagogicznej, zakładając przygotowanie ucznia do samodzielnego podejmowania decyzji o wyborze zawodu.

STANOWISKO AUTORA I PODSTAWOWA PROBLEMATYKA

Autor słusznie zakłada, że nauczanie szkolne nie może być traktowane jako wartość sama „w sobie” (s. 4), lecz musi z pożytkiem służyć konkretnemu życiu, a więc samej jednostce i społeczeństwu, którego ta jednostka stanowi część składową. Jednym z głównych założeń wychowawczych szkoły winno więc być prawidłowe zaplanowanie miejsca jednostki w zorganizowanym życiu społecznym. Ażeby zamierzenia wychowawcze były skuteczne, ażeby mieć istotny i faktyczny wpływ na kształtowanie postaw i rozwój młodzieży — nauczyciel musi dokładnie poznać młodzież, którą wychowuje. Bowiern — zgadzamy się z autorem — powodzenie w pracy wychowawczo-dydaktycznej uzależnione jest nie tylko od doskonałości samych metod postępowania, ale w dużej mierze i od znajomości ucznia jako jednostki oraz zespołu uczniów jako grupy społecznej, a także od umiejętności stosowania tych metod do poszczególnych przypadków i konkretnych sytuacji.

Najbardziej obiektywne poznanie uczniów daje metoda badań naukowych. Ażeby jednak ich wynik nie dawał statycznego przekroju osobowości, muszą one być przeprowadzane wielokrotnie i przez dłuższy okres czasu. Ze względu na skomplikowaną aparaturę i technikę badań nie może ta metoda w naszych warunkach znaleźć zastosowania powszechnego.

Natomiast możliwa w powszechnym zastosowaniu jest metoda kierowanej obserwacji, chociaż zawiera ona braki wynikające z subiektywizmu obserwatora i jego możliwych nastawień do osoby badanej.

Wśród sposobów utrwalania dorobku obserwacji autor wymienia dziennik obserwacji, zapis ciągły i swobodną charakterystykę. Szczególną pomocą w prowadzeniu prawidłowej obserwacji może być arkusz obserwacyjny. Jednakże autor nie przecenia jego znaczenia uważając, że „pełna dokumentacja obserwacji dziecka powinna się składać zarówno z dorywczych notatek z obserwacji, jak i arkusza obserwacyjnego, jak wreszcie ze swobodnej charakterystyki, dla której wartość surowca mają zarówno dorywcze notatki, jak i sam arkusz” (s. 31).

Jest oczywiście słuszne stanowisko autora, że przy zbieraniu materiału obserwacyjnego musi być postawiony cel tych zabiegów, gdyż to w zasadniczy sposób rzuca na charakter i zakres obserwacji. Jeśli np. chodzi o wyniki wychowania i nauczania — wystarczają obserwacje dzieci sprawiających trudności¹. Jeśli chodzi

¹ Por. A. Berge: *Uczeń trudny*. Wwa 1960 PZWS; N. Han-Ilgiewicz: *Niezdolność chłopcy*. Wwa 1960 PZWS; R. Przeważński: *Obserwacja pedagogiczna*. Wwa 1959 PZWS; K. Dąbrowski: *Społeczno-wychowawcza psychiatria dziecięca*. Wwa 1960 PZWS.

o poradnictwo zawodowe czy szerzej pojętą dalszą drogę życiową wychowanków — potrzebne są obserwacje o każdym uczniu.

Dużą wagę przywiązuje autor do swobodnej charakterystyki. Twierdzi, że nauczyciel, „który potrafi w sposób zwięzły, a jednocześnie dokładny napisać swobodną charakterystykę, nie potrzebuje posługiwać się arkuszami obserwacji” (s. 34). W jego układzie arkusz obserwacyjny spełnia rolę dodatkowego środka, pomagającego „w znalezieniu momentów istotnych dla opisu zachowania się ucznia” (s. 34). Podkreśla jednak, że arkusz obserwacyjny ze względu na uporządkowany charakter pozwala porównywać różne arkusze i stwierdzać różnice zachodzące między poszczególnymi uczniami.

W całym procesie zbierania i wykorzystania materiałów wyznacza autor słusznie główną rolę nauczycielowi. Stwierdza, że „zarówno luźne notatki, jak wpisy uogólniające oraz wypełnienie całości arkusza, łącznie ze swobodną charakterystyką, są tylko pewnymi czynnościami metodycznymi” (s. 35). Natomiast faktyczna wartość prowadzonych prac i osiągniętych wyników zależy zawsze będzie od „wnikliwości i inwencji nauczyciela” (s. 35).

W konsekwencji tego stanowiska szkole i nauczycielowi wyznacza autor ważne zadanie w pokierowaniu losami ucznia. Uważa mianowicie, że poradnie zawodowe winny spełniać funkcję służebną, a zarazem kierowniczą w stosunku do nauczycieli — dostarczając im odpowiedniej lektury i porad metodycznych we wszystkich koniecznych dziedzinach. Natomiast poradnictwo zawodowe w stosunku do młodzieży winni prowadzić nauczyciele przez odpowiednią organizację pracy szkolnej. Praca ta powinna obejmować uświadamianie zawodowe poprzez zaznajamianie młodzieży z różnymi zawodami, poznawanie przydatności zawodowej poszczególnych uczniów drogą gromadzenia możliwie najpełniejszych materiałów, które stanowią mogą podstawę do prawidłowej i właściwej porady w sprawie wyboru zawodu w momencie opuszczania przez ucznia szkoły.

Koncepcję własnego układu arkusza obserwacyjnego omawia autor szczegółowo, poświęcając tej części pracy 64 ss. druku. Należyty akcent znajduje tu również najbardziej interesujący autora problem — zbieranie materiałów, które mogą okazać się pomocne dla poradnictwa zawodowego, a w szczególności temu celowi służyć mają działy II, III i IV arkusza.

Oddzielnego omówienia wymaga stanowisko autora wyrażające się w założeniu, że uczeń powinien być tak przygotowany, ażeby mógł samodzielnie podejmować decyzję o wyborze zawodu. Jest to jedna z zasadniczych tez teorii autora, którą on rozwija i próbuje uzasadnić w rozdz. IV zatytułowanym: *Inne materiały teczek ucznia*.

Autor wyraża pogląd, że spośród trzech czynników zainteresowanych dalszymi losami ucznia: dom rodzinny, nauczyciel, uczeń — ten ostatni właśnie powinien decydować o wyborze zawodu, gdyż o „jego skórę przecież chodzi” (s. 118). Do podejmowania takiej decyzji uczeń musi być przygotowany i dlatego profil i funkcja szkoły współczesnej musi być nastawiona na rozwiązanie tego problemu. Uczeń musi stykać się z różnymi narzędziami i wykonywać różne czynności, musi wchodzić „do zakładu pracy nie tylko jako wycieczkowicz, ale i jako uczestnik procesu produkcyjnego czy współpracownik w usługach świadczonych przez przedsiębiorstwo” (s. 119).

Słuszna jest krytyczna ocena naszej szkoły ogólnokształcącej, która obecnie tych zadań nie wypełnia.

Trzeba zgodzić się z autorem, że decyzja o wyborze zawodu wymaga pewnego stopnia dojrzałości i nie może być podejmowana przez uczniów kończących klasę VII, a winna być przesunięta na okres wieku lat 16—18.

Zakładając konieczność podejmowania decyzji o projektowaniu drogi życiowej przez samego ucznia, autor postuluje, że praca wychowawcza w szkole powinna być

tak zorganizowana, ażeby drogą samoanalizy umożliwiała uczniowi samopoznanie i samoocenę (s. 125). Do tego celu służyć mogą, zdaniem autora, takie formy pracy, jak pisanie przez uczniów autobiografii, wypełnianie karty samooceny, wykrywanie cech osobistych mających znaczenie w określonych zawodach, poznawanie własnych uzdolnień i umiejętności oraz ich przydatności do różnych zawodów.

Jest to sprawa na naszym gruncie nowa, ale niewątpliwie interesująca i zachęcić dlatego może nauczycieli do podejmowania i rozszerzania tego rodzaju prób w konkretnej praktyce szkolnej.

Wydaje się, że niezależnie od roli, jaką może spełnić książka prof. Tadeusza Nowackiego w szerzeniu wiedzy o metodach poznawania uczniów — nadaje się ona szczególnie do organizowania w oparciu o nią odpowiednich ćwiczeń w zakładach kształcenia nauczycieli.

K. MAKOWSKI

**CZESŁAW CZAPÓW I STANISŁAW MANTURZEWSKI: NIEBEZPIECZNE ULICE.
U ŹRÓDEŁ CHULIGANSTWA. MATERIAŁY I REFLEKSJE**
Warszawa 1960 „Iskry” ss. 492

Obszerna praca pt. *Niebezpieczne ulice* ma charakter naukowego reportażu przeplatane go różnymi materiałami o różnym poziomie i różnorodnej wartości — znajdujemy tu i wyjątki z dziennika uczestnika warszawskich band młodzieżowych, urywki listów do Polskiego Radia, fragmenty autentycznych pamiętników, wyjątek z powieści, szkice biograficzne itp. Ponadto autorzy zaznajamiają czytelnika z obszerną literaturą polską i światową dotyczącą przestępczości nieletnich, trudności wychowawczych, wykolejania się młodzieży, defektów charakteru, dróg rewalidacji.

Myslą przewodnią tego obszernego przewodnika po bogatej literaturze poświęconej przestępczości nieletnich jest szukanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego jedni z chłopców wrastają w społeczeństwo dorosłych dość łatwo, inni zaś pozostają na marginesie, czeka ich gang, zbrodnia i więzienie. Autorzy przyznają, że odpowiedź na to pytanie jest trudna. Zjawisko społeczne o ogólnościowym zasięgu, jakim jest obecnie bezsprzecznie chuliganstwo i przestępczość młodzieży, jest bardzo skomplikowane i składa się na nie problemy prawne, psychologiczne, socjologiczne, ekonomiczne i pedagogiczne. Prowadzi się dziś obszernie naukowe badania nad tymi problemami, poszukuje się dopiero środków zaradczych. Autorzy więc zaznajamiają czytelnika z zasadniczymi metodami i technikami badawczymi, które zmierzają do postawienia diagnozy i wskazania dróg naprawy i środków terapeutycznych w celu przywrócenia młodocianego wykolejence z powrotem społeczeństwu.

Autorzy ujmują temat bardzo szeroko, rozumieją i odczuwają problemy współczesnej młodzieży i tej ideowej, i tej na drodze do wykolejenia — „wdechowców” — i wreszcie chuliganów. Rozpatrując nie tylko wady i braki, nie ograniczają się do statystyk i opisów, lecz analizują sytuacje społeczne, które stanowią źródło przestępczości i tworzą kandydatów na chuliganów. Są to, między innymi, błędy i braki wychowania w domu rodzinnym, w szkole, instytucjach wychowania pozaszkolnego, masowy alkoholizm, wzrastająca klęska rozwodów i zwiększająca się liczba dzieci nie uczęszczających do szkoły i nie pracujących. Sprawa pełnego zatrudnienia młodzieży, nauka lub praca zawodowa młodzieży przedpoborowej ciągle jeszcze przedstawia się u nas źle, a nawet się pogarsza. Przytaczane liczby młodzieży, która nie kończy nawet szkoły podstawowej lub po ukończeniu szkoły zawodowej nie znajduje pracy, zarówno niepokoją, jak i zmuszają do myślenia i szukania środków

zaradczych. Autorzy stwierdzają, że opieka nad tego rodzaju młodzieżą po ukończeniu szkoły, a przed służbą wojskową, jest u nas wyraźnie niedostateczna.

Interesujące są wyniki badań nad warszawskimi bandami młodzieży, informacje o ich rozmieszczeniu na terenie miasta, składzie osobowym, kontaktach wzajemnych, sympatiach i konfliktach w łonie paczek i szajek, strukturze, działalności oraz „kulturze”. Autorzy ukazują nie tylko styl życia członków band, lecz ujawniają mechanizm powstawania i działania szajek i wskazują na czynniki, które doprowadziły wielu chłopców do chuligańskiego gangu.

Jakkolwiek obszerna i wszechstronna analiza zjawiska szerzącego się chuligaństwa, kultu „bezsensowego” przestępstwa z punktu widzenia zawodowego przestępcy, nie nasuwa autorom skutecznych środków zaradczych, czytelnik odnosi wrażenie, że autorzy wierzą w możliwość poprawy istniejącej sytuacji. Stwierdzają jednak, że na razie w sprawach zarówno zwalczania przestępczości nieletnich, re-educacji, jak i profilaktyki brak jest zasadniczego kierunku, brak linii przewodniej, panuje dowolność i akcyjność. Przeważa „intuicyjne kroczenie po omacku”. Wskazują jednak zarysowujące się możliwości poprawy, na rosnące szanse skuteczniejszej likwidacji podstawowych źródeł chuligaństwa w Polsce.

Ten końcowy akord optymizmu nie jest jednakże uzasadniony. W roku 1959 sądy zastosowały środki wychowawcze i poprawcze wobec 19 730 nieletnich. Oznacza to, że na każde 10 000 młodzieży, w wieku 10—17 lat, 57 z nich stało przed sądami i zostało uznane za winnych popełnienia przestępstwa. W porównaniu z latami ubiegłymi oznacza to wzrost nasilenia przestępczości. (Dane statystyczne z Min. Sprawiedliwości). Teza zatem, że oglądamy wreszcie zmierzch nie hamowanego niczym panowania „wodzów” chuligańskich gangów, jest zbyt optymistyczna, aby mogła być prawdziwa.

Brakiem książki jest niewątpliwie zamieszczenie wielu materiałów o nierównej wartości naukowej — obok notatek dziennikarskich, własnych impresji charakteru felietonowego, mamy wiele cytatów, urywków, a nawet obszernych sprawozdań z literatury zagranicznej. Przytoczono wiele teorii nie poddając ich krytycznej analizie i własnemu osądowi. Świadczy to wprawdzie chlubilnie o wielkim odczycaniu autorów, prowadzi jednak do wielu nieporozumień. Przy opisie pojęcia „dziecko przestępcze” autorzy przytaczają pogląd S. H. Sutherlanda, który w książce *Principles of Criminology* za dziecko przestępcze uważa również takie, które nie słucha rodziców, opiekunów czy wychowawców, wagaruje, narusza obyczaje, zdrowie własne lub innych (s. 244). Przyjmując takie kryteria, łatwo zaliczymy do dzieci przestępczych wszystkie dzieci sprawiające trudności wychowawcze, co będzie oczywistym absurdem.

Wiele miejsca poświęcają autorzy problemowi nerwic, niedosytu egzystencjonalnego, nerwicom zbiorowym itp. Istotnie, są młodzi ludzie, którzy nie znajdują sensu we własnym istnieniu, we własnej egzystencji i dlatego sądzą, że istnienie w ogóle nie ma żadnej wartości. Młodzież bowiem jest w trudniejszej sytuacji niż dorośli, jest bardziej narażona na kryzysy światopoglądowe. To twierdzenie jest słuszne dla młodzieży w wieku dorastania, natomiast trudno mówić o kryzysach światopoglądowych u dzieci 10—13-letnich, których przestępczość ostatnio bardzo wzrasta. Jak wynika z danych statystycznych Ministerstwa Sprawiedliwości opublikowanych w nrze 3—4 Biuletynu Inspektorów Społecznych, Kuratorów Sądowych i Pracowników zakładów dla nieletnich z 1960 r., odsetek nieletnich do lat 13, a więc tych nieletnich złodziejasków i chuliganów, którzy według kodeksu karnego „nie ulegają karze”, na przestrzeni ostatnich lat ma tendencję wzrostu. Jest to objaw szczególnie niepokojący.

Współczesna przestępczość ma zdecydowanie chuligański charakter — agresywna antyspołeczność i wandalizm w stosunku do ludzi i rzeczy cechuje nieletnich przestępców — stwierdzają autorzy za F. J. Cohenem. Tymczasem dane zamieszczone

w cytowanym Biuletynie wykazują, że przestępstwa przeciw własności społecznej stanowiły w 1959 r. 31,3%, przeciwko mieniu indywidualnemu 51,4%, chuligańskie natomiast tylko 7,9%. Najliczniejszą zatem grupę przestępstw nieletnich stanowią przestępstwa przeciwko mieniu — kradzieże, włamania i bandyckie napady. Twierdzenie, że prawie nie są obecnie notowane takie przestępstwa nieletnich, jak stręczycielstwo czy paserstwo, również nie odpowiada prawdzie. W wielkich miastach nie brakuje nieletnich „alfonsiaków” i paserów.

W rozważaniach na temat agresji autorzy przyjmują ogólną zasadę frustracji-agresji sformułowaną przez Johna Dollarda i jego współpracowników w 1937 roku, a opublikowaną w dwa lata później. Główne zainteresowanie autorów *Niebezpiecznych ulic* zwraca się ku frustracji, którą uważają za zahamowanie, udaremnienie dążeń życiowych jednostki. Nie uznają istnienia spontanicznej agresji, to znaczy niezależnej od jakiegokolwiek frustracji. Według zaś niektórych autorów agresja jest nie tylko formą reakcji, lecz istnieją takie przejawy autonomicznej niejako agresji, która wynika z dążenia do dominacji, potrzeby kontaktu. Dzieci o zahamowanej agresji są równie nie przystosowane do życia w grupie, jak dzieci agresywne. Silnie, z własnej woli lub pod wpływem otoczenia, zahamowane impulsy agresywne mogą doprowadzić do poważnych zaburzeń w zachowaniu się jednostki. Agresja nie zawsze jest złem. W niektórych przejawach (zapasy, mocowanie się, pojedynki słowne, riposty itp.) agresja służy do potwierdzenia poczucia własnej wartości.

Nie bardzo przekonują również argumenty o zgubnym wpływie filmu, radia i telewizji (s. 419). Przypomina to dawne zaciekle wystąpienia przeciwko teatrowi, literaturze sensacyjno-podróżniczej (Karol May), kryminalnej (Conan Doyle), przeciw tańcom i muzyce jazzowej, przeciw boksowi, który miał także wprowadzić wśród młodzieży zdziczenie i brutalność.

Autorzy książki nie trzymają się przyjętego i ustalonego podziału. Tak w części czwartej poświęconej psychologii chuligana, jak w piątej omawiającej gang, a także w szóstej zatytułowanej *Narodziny zbrodni* — mamy rozważania o frustracji, agresji, psychonerwicach, tylko cytuje się innych autorów i powołuje się na różne dzieła i opracowania. W dążeniu do możliwie wszechstronnego przedstawienia problemu Cz. Czapów i St. Manturzewski zgromadzili bardzo różnorodne materiały i przytoczyli wielką ilość opracowań w językach obcych. Ucierpiała na tym poważnie jasność i przejrzystość książki. Słusznie zatem w podtytule zaznaczono, że są to materiały i refleksje. Z materiałów tych autorzy nie potrafili stworzyć systematycznego, jednolitego dzieła. A szkoda!

Autorzy pragnęli, aby praca ich była naukowo poprawna i wyczerpująca zagadnienie, aby z lektury jej odniósł pożytek zarówno student pedagogiki, jak i początkujący nauczyciel. Co więcej, mają ambicję, aby umożliwiła także rodzicom zrozumienie groźnych symptomów w zachowaniu się dziecka.

Książkę zaopatrzone obfitym wykazem bibliograficznym zawierającym około 500 pozycji.

S. BENDKOWSKI

ANDRÉLE GALL: LES INSUCCÈS SCOLAIRES
Paris 1957 Presses Universitaires de France ss. 128

Niepowodzenia szkolne, na które składają się zjawiska takie, jak odsiew uczniów, drugo- i wieloroczność oraz różnorakie formy opóźnień w nauce, nie są bolączką naszego wyłącznie szkolnictwa. We Francji na przykład, gdzie już od dość dawna

prowadzi się zakrojone na szeroką skalę badania nad przyczynami opóźnień szkolnych, około 35% ogółu uczniów stanowią uczniowie opóźnieni.¹ Podobnie kształtuje się sytuacja w NRF², a w NRD dopiero na przestrzeni ostatnich kilku lat zarysowała się pod tym względem widoczna zmiana na lepsze.³

W tej sytuacji zainteresowanie problemem niepowodzeń szkolnych wzrasta z każdym niemal nowym rokiem szkolnym, a efektem tego zainteresowania są coraz to nowe prace z tej dziedziny.

Interesującą próbą analizy przyczyn niepowodzeń szkolnych spotykamy w pracy pt. *Les insuccés scolaires*. Jej autorem jest André Le Gall, inspektor generalny we francuskim Ministerstwie Wychowania Narodowego. Rozważania Le Galla ogniskują się głównie wokół tzw. „Niepowodzeń ukrytych”, nietatwych do wczesnego ujawnienia i w związku z tym także do zlikwidowania przez szkołę.

Prace zmierzające do wykrywania niepowodzeń ukrytych prowadzono w wielu szkołach za pomocą testowych badań tzw. „Inteligencji ogólnej” dziecka. W tym celu posługiwano się zazwyczaj testami Bineta-Termana, żywiąc przekonanie, że ustalony tą drogą iloraz inteligencji stanowi wykładnik rzeczywistych możliwości dziecka także i w zakresie jego pracy szkolnej.

Przekonanie to — podkreśla z naciskiem autor — jest równie złudne, jak i nieuzasadnione. Praktyka szkolna wykazuje bowiem, że bardzo często osiągnięcia ucznia w nauce odbiegają poważnie od tych przewidywań, które snuto na podstawie w ten właśnie sposób „zmierzonej” inteligencji.

Daleko skuteczniejszym, ale również niewystarczającym sposobem wykrywania opóźnień szkolnych — są badania prowadzone za pomocą testów wiadomości. Tą drogą uzyskujemy dane, dzięki którym możliwe staje się określenie braków danego ucznia w stosunku do wymagań programów nauczania i opracowanie na tej podstawie odpowiednich środków zaradczych.

Jeżeli jednak chcemy uzyskać prawdziwy obraz aktualnego poziomu intelektualnego oraz tendencji rozwojowych ucznia, to musimy zbadać jego zdolności i zainteresowania, a przede wszystkim zdolność rozumienia i abstrahowania, sposób precyzowania myśli itp. Obok wymienionych zdolności należy również badać zainteresowania dziecka w zakresie zagadnień społecznych, politycznych, religijnych, a także „stopień emocjonalnego zaangażowania się” w różnych pracach. Dopiero tak wielostronnie przeprowadzone badania mogą — zdaniem Le Galla — dać poprawny, nie uproszczony obraz rozwoju intelektualnego dziecka.

Jeżeli chodzi o pojęcie inteligencji, to rozważa je jako pojęcie złożone z trzech czynników:

Za pierwszy uważa napięcie psychologiczne (*tension psychologique*), czyli stopień mobilizacji świadomości na danym zagadnieniu. Drugim jest pole umysłowe (*champ mental*), czyli ilość danych, które jesteśmy w stanie zgromadzić w jednym akcie myślowym lub szeregu aktów po sobie następujących. Trzecim w końcu jest forma inteligencji, przy czym autor rozróżnia ich trzy rodzaje: inteligencja konkretno-poglądowa (*L'intelligence concrète-intuitive*), dla której charakterystycznym jest posługiwanie się w rozwiązywaniu problemów konkretami, niezdolność lub mała zdolność do przeprowadzania operacji odwracalnych. Inteligencją obrazową (*L'intelligence imaginative*) nazywa autor tę, dla której charakterystyczne jest rozwiązywanie nie przy pomocy konkretnych przedmiotów, ale ich obrazów. Trzeci rodzaj inteligencji słowno-pojęciowy (*verbo-conceptuelle*), uważany często za jedyny rodzaj

¹ Por. *Bulletin de la Société Française de Pédagogie* 1957 nr 1.

² Por. W. Wolf: *Untersuchungen über das Zurückbleiben einzelner Schüler im Unterricht*. Volk und Wissen Verlag, Berlin 1955 s. 3—4.

³ Por. W. Kotschwar: *Gegen das Zurückbleiben einzelner Schüler im Unterricht*. Maszynopis przygotowywanego obecnie w NRD do druku podręcznika pedagogiki.

inteligencji, charakteryzuje się zdolnością do rozumowania abstrakcyjnego, przy czym mowa towarzyszy temu rozumowaniu i jak gdyby je „wspiera”. Nie ma to miejsca w dwóch poprzednich typach inteligencji.

Rozważenie składników i form inteligencji prowadzi dalej autora do sprecyzowania, jakiemu wiekowi dziecka odpowiada jaki stopień napięcia psychologicznego, pola umysłowego oraz jaka forma inteligencji. Dopiero mając dane, osiągnięte z szeroko zakrojonych badań, oraz wiedząc, jakiemu wiekowi dziecka odpowiada jaki poziom tak ujętego rozwoju umysłowego, można ocenić, czy jest ono cofnięte w rozwoju, czy nie.

Nie tylko jednak stopień rozwoju inteligencji wpływa na powodzenie lub niepowodzenie szkolne dziecka. Ogromną rolę odgrywa tutaj jego charakter. Klasyfikując dość szczegółowo charaktery opiera się autor na pracach psychologów szwajcarskich, belgijskich i francuskich. Dzieli on wszystkie typy na pobudliwe i nie-pobudliwe i w ramach tych dwóch grup wprowadza jeszcze dalej idący podział. I tak w ramach pierwszej grupy wylicza takie typy charakterów, jak: „nerveux”, „sentimental”, „l'actif exuberant” i „passioné reflechi”, a w ramach drugiej: „flegmatique”, „amrphe”, „sanguin” i „apatique”. Badania testowe przeprowadzone przez P. Griegera na 370 dzieciach różnych narodowości w Bejrucie i R. Gaillata — na dzieciach ze szkół paryskich miały wykazać, dla jakiego typu charakteru najbardziej typowe są jakie zdolności i zainteresowania, a co za tym idzie — stopień napięcia psychologicznego, pola umysłowego i formy inteligencji.

W wyniku tych badań stwierdzono, że na przykład typ „passioné reflechi” wykazuje w przeważającej większości wypadków formę inteligencji słowno-pojęciową, a więc zdolności do takich przedmiotów, jak matematyka, nauki przyrodnicze i filozofia, przy czym raczej wykazuje zdolności do przedmiotów teoretycznych. Często spotykana u tego typu jest niezdolność do ćwiczeń fizycznych. Natomiast typ „flegmatique” wykazujący formę inteligencji konkretnej posiada uzdolnienia w kierunku nauk technicznych, a ich brak w kierunku nauk teoretycznych wymagających w większej mierze abstrakcyjnego myślenia.

Dalej autor rozważa rodzaje trudności, jakie uczniowie zaklasyfikowani do powyższych typów (oczywiście zakłada istnienie typów pośrednich) spotykają w procesie uczenia się oraz w przystosowaniu się do wymagań stawianych im przez szkołę.

Szukając źródła niepowodzeń szkolnych autor twierdzi, że składają się na nie trzy czynniki. Jako pierwszy wylicza warunki społeczne, jako drugi — typ charakteru i z nim związaną formę inteligencji. Trzecim czynnikiem jest szkoła, która nie zaznajomiona w dostatecznym stopniu z dwoma poprzednimi, nie jest w stanie zaradzić wynikającym z nich niepowodzeniom.

Zdaniem autora, środki zaradcze na niepowodzenia szkolne większości uczniów leżą w rękach nauczyciela. Są nimi:

1. Znajomość warunków socjalnych, w jakich wychowuje się dziecko.
2. Znajomość psychologii i co za tym idzie znajomość psychiki każdego z uczniów.
3. Taka indywidualizacja procesu dydaktycznego, która by w maksymalnym stopniu pozwoliła każdemu uczniowi na wyrobienie brakujących zdolności, rozwój zainteresowań i pokierowanie jego nauką w ten sposób, aby zdobył zawód najbardziej odpowiadający jego wrodzonym zdolnościom.

Zastrzeżenie budzić może fakt, że autor tak silnie wiąże rodzaj inteligencji z typem charakteru.

Autor ogranicza się do bardzo dokładnego rozpatrzenia cech osobowości uczniów i związanych z nimi niepowodzeń szkolnych, natomiast nie precyzuje dokładniej środków zaradczych. Dla czytelnika polskiego te ostatnie byłyby niezwykle interesujące. Rozumiemy potrzeby znajomości psychiki dziecka przez nauczyciela, ale istotne dla nas byłyby wskazówki, w jaki sposób się z nią zapoznać, i dalej, w jaki

sposób zindywidualizować proces nauczania do tego stopnia, aby wykorzystać wiadomości o cechach osobowości poszczególnych uczniów do pomożenia im w przezwyciężeniu niepowodzeń szkolnych.

Zagadnienie niepowodzeń szkolnych jest niezwykle szerokie i niniejsza książka nie wyczerpuje wszystkich jego aspektów. Nie leżało to zresztą w zamierzeniach autora. Ukazał on wyraźnie tylko jeden z nich: zależność między cechami osobowości a niepowodzeniami szkolnymi i z tego względu książka ta jest interesująca i pożyteczna.

A. BOGDANŃSKA

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

REFORMA SZKOLNA

Prace nad reformą szkolnictwa ożywią niewątpliwie nasze nieco sennie życie pedagogiczne, spowodują wymianę myśli, zachęcą do wypowiadania poglądów i snucia projektów. Będzie w tym sporo żądań utopijnych, będzie jednak na pewno — jak zawsze w okresach przemian — garść myśli, które będą drogowskazem w procesie reformy.

„Nowa Szkoła” (nr 3) wystąpiła z różnorodnymi i interesującymi materiałami, związanymi z reformą. Zagajeniem jest wywiad z min. Wacławem Tułodzieckim. Temat rozmowy — przegląd prac zmierzających do wykonania uchwały o reformie. Rezultatem dyskusji w zespołach są ogłoszone wytyczne do pracy nad siecią 8-klasowych szkół podstawowych. Minister Tułodziecki podkreślił, że ustalenie tej sieci jest jednym z najważniejszych i najpilniejszych obecnie zadań. „Waga tego zadania polega na tym, że od ustalenia prawidłowej sieci szkolnej zależy stopień powszechności nauczania w zakresie 8 klas, realizacja nowych programów nauczania, a także poziom i wynik nauczania”.

W tym samym numerze zostały ogłoszone, jako „próbna sonda”, materiały nadesłane na ankietę „Co zmienić w programie nauczania”, ogłoszoną przez Departament Programów Nauczania Ministerstwa Oświaty i Redakcję „Nowej Szkoły”. Odpowiedź nadesłało 260 nauczycieli. Znamienny jest rozrzut wypowiedzi: kl. I—IV — tylko 8; język polski — 41, język rosyjski — 6, język łaciński — 2, historia — 36, biologia — 50, geografia — 20, matematyka — 40, fizyka i chemia — 29, rysunek — 30, prace ręczne — 11, śpiew — 7, różne — 10. Z ogłoszonych fragmentów 132 wypowiedzi można się zorientować, że nauczyciel widzi przede wszystkim: 1) potrzebę zmniejszenia ilości materiału nauczania na rzecz gruntowności i dokładności; 2) konieczność zbliżenia szkoły do życia; 3) zmianę metod nauczania i wychowania.

W wypowiedziach jest dużo innych uwag, jednak opinie są tak różne i słabo uzasadniane oraz sprzeczne, iż trudno przyjąć je jako jakąś wskazówkę. Słuszna wydaje się sugestia, żeby ankietą stała się zaczątkiem szerszego badania opinii nauczycieli i rodziców na temat reformy programów i podręczników szkolnych. W tej chwili materiały są istotnie tylko próbną sondą.

Kontynuując dyskusję na temat programów nauczania, „Nowa Szkoła” zamieściła w numerze 3 artykuł prof. dra L. Infelda pt. „Ograniczyć materiał — pogłębić metody”. Wybitny uczonek określił jasno swój pogląd: uczymy za wiele, dogmatycznie, opisowo, pamięciowo, wbijamy do głowy bez głębszego rozumienia. „Moim zdaniem — pisze — jeżeli chcemy uczyć zasadniczych praw przyrody, powinniśmy skrócić materiał do jednej trzeciej, albo jeszcze bardziej, i na nim wykazać przede wszystkim metodę fizyki, metodę indukcyjną i dedukcyjną, a nie przeciążać programu fizyki olbrzymim, niepotrzebnym balastem. Inaczej mówiąc: znacznie ograniczyć materiał przy znacznym pogłębieniu metody”.

Skrócić do jednej trzeciej lub jeszcze bardziej — projekt znamienny i rewolucyjny na tle ciągle jeszcze praktykowanych dążeń do tego, żeby było dużo i jeszcze więcej. Głos wybitnego uczonego, który doskonale rozumie potrzeby i możliwości nauki, powinien być wskazówką — powiedziałbym — wprost obowiązującą przy redagowaniu nowych programów.

POWIĄZANIE SZKOŁY Z ŻYCIEM

Gdy w charakteryzowanych wyżej wypowiedziach jeden z nauczycieli fizyki żąda, by „absolwent szkoły podstawowej umiał naprawić bezpiecznik w instalacji elektrycznej, wywołać zdjęcia fotograficzne, naprawić kuchenkę elektryczną, aparat radiowy, uruchomić pralkę” — to jest to dążenie do większego powiązania szkoły z życiem, nadania materiałom nauczania jakiegoś sensu. Jak ważny to problem, a jednocześnie trudny do zrealizowania, świadczy analiza treści rozpraw na ten temat, zamieszczonych w numerze 1 (19) „Kwartalnika Pedagogicznego”. Tadeusz Nowacki pisze o przygotowaniu młodzieży do pracy produkcyjnej, J. T. Wiloch charakteryzuje radziecki system oświatowo-wychowawczy z punktu widzenia powiązania kształcenia i wychowania z życiem społeczno-ekonomicznym, B. Pleśniarski daje przegląd historyczny problemu więzi szkoły z życiem, R. Polny poszukuje źródeł koncepcji kształcenia politechnicznego N. K. Krupskiej, B. Jackowski przedstawia zasady politechnizacji w zakresie fizyki. Problematyka — jak widać — różnorodna. Najbardziej wszechstronnie ujął zagadnienie B. Pleśniarski, bo dał nieco historii, określił pojęcie życia i jego humanistyczne i biologiczne ujmowanie, wyjaśnił, na czym polega więź szkoły z życiem, oraz scharakteryzował główne kierunki rozwoju tej więzi. Dostrzega jakby trzy nurty: 1) łączenia teorii z praktyką; 2) kształcenia politechnicznego; 3) wychowania przez pracę.

Realizacja każdego z tych nurtów zbliża szkołę do życia z innej jakby strony: łączenie teorii z praktyką łagodzi przepaść między pracą fizyczną a umysłową, umożliwia łączenie nauki z produkcją, zwiększa wydajność pracy; kształcenie politechniczne zapoznaje uczniów ze stroną techniczną i społeczną procesu produkcji, pozwala kształtować racjonalniej każdą następną pracę i łatwiej przyswajać sobie techniczne nowości; wychowanie przez pracę doprowadza młodzież do aktywnego udziału w wytwarzaniu niezbędnych dla społeczeństwa wartości.

Czy harmonijna realizacja tych trzech kierunków więzi szkoły z życiem jest możliwa? Nie jest łatwa — twierdzi autor — i wymienia takie m. in. trudności: systematyka nauczania przedmiotów teoretycznych napotyka przeszkody przy kształceniu politechnicznym przez pracę produkcyjną, gdyż praca produkcyjna posiada własne prawidłowości; zachodzi też obawa rzemieślniczenia (wykonywanie prostych czynności bez znajomości podstaw teoretycznych), zaniedbywania zainteresowań humanistycznych młodzieży itd. Wniosek końcowy: „W naszych warunkach zacieśnianie szkoły z życiem musi polegać przede wszystkim na wprowadzeniu do programu nauczania treści niehumanistycznych. Treści te nie mogą jednakże być dominantą programu. Szkoła musi operować treściami technicznymi w harmonii z treściami humanistycznymi. Brak harmonii w treściach i umiejętnościach humanistycznych i technicznych lub naruszenie tej harmonii doprowadziłoby do wypaczenia więzi szkoły z życiem i pozbawiłoby zamierzoną reformę szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego tych owoców, których po tej reformie się spodziewamy”.

EKSPERYMENTY WYCHOWAWCZE

Gdy mowa o więzi szkoły z życiem, warto zwrócić uwagę na artykuł prof. Marii Grzegorzewskiej pt. *Dążenia do odnowy dróg resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie* („Szkoła Specjalna” nr 6/22). Autorka pisze m. in. o interesującym eksperymencie wychowawczym, mianowicie zakładzie „Republika dei Ragazzi” w Civitavecchia (pod Rzymem). Republikę założono w roku 1945 dla chłopców od 10 roku życia, wykolejonych wskutek wojny i braku opieki. Zakład jest zorganizowany w 4 wioski-komuny: pierwsza jest miejscem obserwacyjnym, druga —

morska, trzecia — przemysłowa, czwarta — wioska dawnych wychowanków. Chłopcy ze wszystkich komun łączą się w szkole, przy warsztatach, przy różnych pracach.

Zakład jest zorganizowany według systemu progresywnego: z wioski pierwszej chłopiec przechodzi do morskiej, potem do przemysłowej; w wiosce czwartej chłopcy otrzymują już pracę na zewnątrz.

Chłopcy prowadzą na terenie swojej „republiki” własny bank. Jednostką mone-tarną jest nie pieniądź, lecz zasługa. Każdy chłopiec otrzymuje co tydzień wynagrodzenie w tej właśnie „monecie”. Wymienia ją na liry w banku. Z pieniędzy tych chłopcy opłacają całość swego utrzymania, pomieszczenie i ubranie. Każdy chłopiec może też wynająć zagon ziemi i hodować na nim kwiaty i warzywa na sprzedaż.

Chłopcy uczą się w szkole podstawowej i zawodowej. Szkoła zawodowa jest urzą-dzona bardzo nowoczesnie, młodzież otrzymuje dobre przygotowanie zawodowe (ce-ramika, stolarstwo, warsztaty mechaniczne), jest też uspołeczniona i przygotowana do samodzielnej pracy.

Wyrazem żywego zainteresowania eksperymentem jest fakt otrzymania przez zakład urządzeń warsztatowych ze Stanów Zjednoczonych, a ze Szwajcarii domków mieszkalnych.

W naszej publicystyce pedagogicznej jest niewątpliwie za mało tego rodzaju sprawozdań, jak również opisu naszych rodzimych doświadczeń. To, co się raz po raz ukazuje, świadczy, iż eksperymenty w zakresie spraw wychowawczych są u nas również przeprowadzane, pod korcem jednak są przechowywane ich wyniki. Sygna-lizując artykuł M. Grzegorzewskiej z informacjami o eksperymentach za granicą, chcemy zachęcić do bardziej odważnego mówienia o eksperymentach własnych chociażby one nie były od razu systemem.

S. NOWACZYK
Toruń

SOVETSKAJA PEDAGOGIKA — ŠKOŁA I PROIZVODSTVO

Numer 2 „Sowieckoj Pedagogiki” bieżącego roku został prawie w całości poświę- cony omówieniu problematyki wieczorowego i zaocznego kształcenia dorosłych w szkole średniej.

Wzglądowe zagadnienia średniej szkoły ogólnokształcącej dla dorosłych omawia W. Korsuńska¹, pracownik naukowy Naukowo-Badawczego Instytutu Wieczoro- wych (zmianowych) i Zaocznych Szkół Średnich A.N.P. RSFSR.

„Zadanie lat najbliższych — stwierdza autorka — to ani jednego robotnika bez wykształcenia średniego”. Realizacja tak ambitnego zadania wymaga prawidłowego rozstrzygnięcia szeregu problemów, które wyrosły przed szkołami wieczorowymi i zaocznymi.

W ostatnich latach — pisze Korsuńska — zmienił się skład uczniów wieczorowych szkół. Uczęszczają tutaj i szesnastoletnia młodzież, która niedawno ukończyła 8 klas, i dorośli ludzie z wieloletnim stażem pracy produkcyjnej, lecz mający dłuższą przerwę w nauce. Dlatego z całą ostrością wynika zasadniczy problem: prawidłowy dobór uczniów do poszczególnych klas. Chodzi tu bowiem nie tylko o zapisanie

¹ *Nasuščnue voprosy večernego i zaočnogo srednego obrazovanija vzroslych.* „Sow. Ped”. 2/1961-

do szkoły wszystkich pracujących, którzy nie mają średniego wykształcenia, lecz także o to, by ukończyli oni szkołę średnią.

Autorka postuluje podjęcie szeregu kroków zarówno przez szkołę, jak i zakłady produkcyjne, które pozwolą na zlikwidowanie odsiewu w szkołach wieczorowych i zaocznych, powiązanie kształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej z podwyższeniem kwalifikacji zawodowych, kompletowanie poszczególnych klas w zależności od specjalizacji zawodowej uczniów.

Szkoły wieczorowe, mimo że muszą dać uczniom taki sam zakres i poziom wykształcenia ogólnego, jaki daje normalna szkoła 8-letnia i średnia szkoła ogólnokształcąca, to jednak nie powinny kopiować programu nauczania przeznaczonego dla dzieci i młodzieży.

Dobierając materiał nauczania dla szkół wieczorowych i zaocznych, należy wzbogacić go bardziej współczesnymi zagadnieniami naukowymi oraz dobrać taki materiał faktograficzny, który jest interesujący dla ludzi dorosłych. Wiedza ogólna sprzyjać powinna także podwyższaniu kwalifikacji zawodowych, stąd też dobór treści nauczania winien uwzględniać kierunek pogłębiania specjalizacji zawodowej.

W dziedzinie metod nauczania autorka postuluje stosowanie tych, które pozwolą aktywizować działalność pomocniczą uczniów oraz wykorzystać w procesie nauczania ich doświadczenie życiowe i doświadczenie zdobyte w czasie pracy produkcyjnej.

Ważnym zadaniem — specyficznym dla szkół dla dorosłych — jest wyrównanie wiedzy uczniów. Mimo formalnego jednakowego poziomu wykształcenia mają oni w rzeczywistości różny poziom wiedzy. W tej dziedzinie konieczne są badania i upowszechnianie doświadczenia tych nauczycieli, którzy potrafią szybko wyrównać poziom uczniów.

Problemy kształcenia w szkołach wieczorowych i zaocznych omawiane są poza tym w artykułach Ch. Lipkiny i A. Orłowej², D. Wilkiewej³, O. Fedorowej⁴ i innych.

Numer 2 „Sowieckiej Pedagogiki” zawiera także sprawozdanie z ogólnorosyjskiej konferencji poświęconej zagadnieniom dydaktyki. Konferencja ta zorganizowana została w końcu grudnia 1960 r. przez Naukowo-Badawczy Instytut Teorii i Historii Pedagogiki RSFSR.

W zagajeniu obrad wiceprezydent Akademii Nauk Pedagogicznych N. Gonczarow zwrócił uwagę na konieczność badania nowych problemów dydaktycznych wynikających z reformy systemu szkolnego. Centralnym problemem obrad był problem kształcenia samodzielności ucznia. Znaczenie tego problemu w nowych warunkach, jakie zostały stworzone przez reformę systemu oświatowego, podkreślił w zagajeniu obrad N. Gonczarow. Dwa centralne referaty konferencji były poświęcone temu właśnie problemowi. Pierwszy referat M. Daniłow w referacie *Problemy wychowania samodzielności, poznawczej i praktycznej aktywności ucznia w nauczaniu i drogi jego rozwijania* podkreślił, że aktywność i samodzielność ucznia jest niezbędnym warunkiem nie tylko dla prawidłowego rozwoju dziecka, lecz także dla prawidłowego stosowania teoretycznej wiedzy w pracy produkcyjnej. Mówiąc o kształceniu samodzielności myślenia i działania referent zwraca uwagę na to, iż istotny jest system trudności (problemów), przed którymi stawia się dziecko, który powinien być tak ułożony, aby rozwijał nie tylko właściwości umysłowe, lecz i moralne ucznia. „Cały proces nauczania powinien nosić charakter rozwiązywania poznaw-

² *Sostav učaščichsja večernih (smiennych) škol i ich otnošenije k'uczeniju.* „Sov. Pedag.”. 261.

³ *Prijemy aktivizaciji poznawatelnoj dejatelnosti učaščichsja večernih (smiennych) škol.* „Sov. Pedag.” 2/61.

⁴ *Nekotorye voprosy powyšeniija proizvodstviennoj kwalifikaciji učaščichsja večernih (smiennych) srednich škol.* „Sov. Pedag.”. 2/61.

czych i praktycznych zadań, ponieważ zabezpiecza w ten sposób działalność myślową ucznia nastawioną na przezwyciężenie trudności, a w ostatecznym rachunku na przyswojenie nowej wiedzy". Daniłow pojmuję przyswojenie wiedzy jako produkt kierowanego przez nauczyciela procesu rozwoju ucznia.

Drugim centralnym referatem konferencji był referat pt. *Samodzielna praca uczniów w procesie nauczania* wygłoszony przez B. Jesipowa. W oparciu o prace badawcze prowadzone przez Instytut Teorii i Historii Pedagogiki, referent ukazał, jak w czterech etapach procesu nauczania można zastosować poszczególne normy samodzielnej pracy ucznia. Samodzielność ucznia, zdaniem Jesipowa, może być doprowadzona do takiego poziomu, że dalszy proces zdobywania wiedzy może przebiegać na drodze samokształcenia.

„Szkoła i Proizwodstwo” publikuje ciekawy artykuł A. Jegorowa *Kształtowanie twórczej aktywności uczniów*⁵. Autor stwierdza, że dla powiązania nauczania z życiem nie jest wystarczające rozwiązywanie na lekcjach fizyki zadań z treściami produkcyjnymi lub na zajęciach w kółku fizycznym konstruowanie przyrządów i pomocy naukowych do fizyki. Szkoła powinna przygotowywać wykształconych budowniczych komunizmu — ludzi, którzy dobrze opanowali wiedzę, umiejących wykorzystywać ją dla podnoszenia wydajności pracy. Dlatego szkoła powinna kształcić uczniów tak, aby uświadamiali sobie istotę operacji produkcyjnych, dążyli do usprawnienia i racjonalizacji metod swej pracy, a nie do mechanicznego wykonywania tych czy innych zadań produkcyjnych.

Radość płynąca z twórczości, wykorzystania swoich wiadomości nawet dla zdobycia niewielkich osiągnięć, stanowi jeden z najsilniej oddziałujących na młodzież środków kształtowania zamiłowania do pracy. Wychodząc z tych założeń Jegorow proponuje takie powiązanie nauczania fizyki z pracą produkcyjną, aby uczniowie posługując się wiadomościami zdobywanymi na lekcji fizyki wykonywali zadania zmierzające do usprawnienia pracy w produkcji.

Rozwiązywanie zadań z fizyki obejmuje trzy etapy:

1. Wyjaśnianie, od jakich czynników o charakterze technicznym zależy w danym wypadku wydajność pracy. Odbywać się to powinno na podstawie dokładnej analizy działania maszyny lub procesu technologicznego.

2. Wyjaśnienie charakteru tej zależności w oparciu o prawa fizyki i odpowiednie eksperymenty.

3. Zestawienie danych zebranych na tej drodze w celu określenia takiego reżimu pracy maszyny lub przebiegu procesu technologicznego, który w danych warunkach zabezpieczy maksymalną wydajność pracy.

Zorganizowanie procesu nauczania tak, aby w pracy ucznia mogły wystąpić elementy twórczej pracy, wymaga od nauczyciela dobrej znajomości tej dziedziny produkcji, z którą uczeń zaznajamia się w szkole.

S. SŁOMKIEWICZ

⁵ *Wospitanije tworczeskoj aktiwnosti uczaszczichsja*. „Szkoła i Proizwodstwo” 2/61.

WYCHOWANIE DZIECI TRUDNYCH I PRZESTĘPCZYCH

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

Część II

PROFILAKTYKA, REEDUKACJA, RESOCJALIZACJA

WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

Część I niniejszej bibliografii, obejmująca zagadnienia istoty, przyczyn, procesu powstawania oraz rodzajów trudności wychowawczych i przestępczości, opublikowana została w nrze 2 „Ruchu Pedagogicznego” z r. 1961. Obecnie drukowana część II, dotycząca zagadnień profilaktyki, reedukacji i resocjalizacji, zawiera następujące rozdziały:

V. Opracowania syntetyczne.

VI. Zapobieganie i przeciwdziałanie trudnościami wychowawczym i przestępczości nieletnich w Polsce.

1. Stan i potrzeby ogólne.

2. Działalność oświatowo-wychowawcza poszczególnych instytucji i organizacji.

a. Wychowanie w rodzinach własnych i zastępczych.

b. Wychowanie w szkołach ogólnokształcących i zawodowych.

c. Wychowanie pozaszkolne.

d. Działalność poradni i organizacji społeczno-wychowawczych.

e. Działalność sądów dla nieletnich i kuratorów sądowych.

f. Wychowanie w pogotowiach opiekuńczych, domach dziecka, internatach, w szkołach specjalnych, w zakładach wychowawczych i wychowawczo-leczniczych.

g. Wychowanie w milicyjnych izbach dziecka, w schroniskach, w zakładach poprawczych i więzieniach.

VII. Zapobieganie i przeciwdziałanie trudnościami wychowawczym i przestępczości nieletnich w innych krajach.

VIII. Recenzje prac w językach obcych.

V. OPRACOWANIA SYNTETYCZNE

95. GRZEGORZEWSKA MARIA: Dążenia do odnowy dróg resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie. *Szkola spec.* T. 21: 1960 nr 6(22) s. 317—336.

Artykuł omawiający ostatnie wyniki pracy badawczej Międzynarodowego Związku Wychowawców Młodzieży Niedostosowanej, prace I Międzynarodowego Kongresu Światowego Związku Instytucji Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą (Rzym 1960) oraz dane zebrane podczas zwiedzania zagranicznych zakładów dla młodzieży niedostosowanej.

96. OPIEKA nad dzieckiem i rodziną. Prace Światowego Kongresu w Zagrzebiu 30. VIII — 4. IX. 1954 r. we współpracy z Radą Stowarzyszeń Opieki nad Dzieckiem Jugosławii. Pod wysokim patronatem Związkowej Rady Wykonawczej Jugosławii. (Tłum. z franc. Z. Janiszewska. Przedm. S. Papuziński). Warszawa 1959 PZWS ss. 199,1 nlb.

Z treści: Deklaracja Praw Dziecka. Międzynarodowy Związek Opieki nad Dzieckiem. Referaty wygłoszone na posiedzeniach plenarnych. SAWIC B.: Po-

lityka socjalna i opieka nad dzieckiem w Jugosławii; GREVE B.: Rola i odpowiedzialność społeczeństwa w stosunku do rodziny; FAVEZ-BOUONIER J.: Znaczenie środowiska rodzinnego dla rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka; WALL M. W. D.: Psychologia dziecka fizycznie upośledzonego w związku z jego życiem rodzinnym i społecznym; SAILER E.: Stosowanie Caseworku w braku opieki rodzinnej; MULOCK HOUWER D. Q. R.: Znaczenie i wartość stosunków rodzinnych w wyjątkowych okolicznościach. Sekcja 1. Zagadnienia ogólne. PAUL-PONT I.: Rola instytucji publicznych i prywatnych opieki nad dzieckiem ze względu na rodzinę. Ich współpraca z rodziną. Zastosowanie właściwych form pomocy dla rodziny w jej obowiązkach; VOLUTER-DE LORIOL: Wychowanie rodziców; PERCH P. W.: Współpraca szkoły, ośrodków czasowych, organizacji młodzieżowych itd. z rodziną. Sekcja 2. Dziecko związane z rodziną ze względu na zdrowie lub wychowanie. RAIMBAULT J.: Dziecko w wieku przedszkolnym lub szkolnym w szpitalu czy w innym zakładzie leczniczym; ARMSTRONG K. S.: Stosunki rodzinne dziecka ulomnego; GOLTZ G.: Stosunki rodzinne dziecka umysłowo niedorozwiniętego; JADOT-DECROLY J.: Dziecko trudne lub społecznie nieprzystosowane. Sekcja 3. Dziecko w rozwiniętym środowisku rodzinnym. BAMBERGER E.: Dziecko w niepełnym środowisku rodzinnym; GASTALDI E.: Dziecko zaniedbane lub maltretowane; Dziecko wyzykiwane przez rodziców. Przyjęcie sprawozdań sekcji, wnioski i rezolucje.

97. SZKOLNICTWO specjalne. Wybrane zagadnienia z działu młodzieży moralnie zaniedbanej. (Red. Kazimierz Kirejczyk). Warszawa 1959 ZG ZNP ss. 191, 1 nlb.

Treść: Zagadnienia ogólne. JUREK K.: Przeszłość nieletnich; BADIĄK M.: ROGALSKI S.: Typy młodocianych przestępców; KIREJCZYK K., ROGALSKI S.: Poglądy na możliwości wychowania nieletnich i młodocianych przestępców; GRZEŚKOWIAK K.: Zasady postępowania sądowego i odpowiedzialności nieletnich w świetle kodeksu karnego z 1932 r. Przegląd niektórych systemów wychowania nieletnich. CZERWIEC M., ROGALSKI S.: Przegląd systemów penitencjarnych; CZERWIEC M.: System borstajski. Zakłady wychowawczo-poprawcze w Anglii; PRZYJEMSKA H.: System okresów resocjalizacyjnych; BENDKOWSKI S.: O przydatności systemu A. S. Makarenki w zakładach dla nieletnich; ROGALSKI S.: System wychowawczy J. Korczaka. Stan organizacyjny zakładów dla nieletnich. NOWAKOWSKI J.: Obecny stan zakładów wychowawczych w Polsce; BUROWSKI E.: Stan zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich; BLOND J.: Milicyjne izby dziecka; ROGALSKI S.: Zagadnienie szkolenia młodocianych więźniów. Z życia zakładów. MATLIŃSKI W.: Więcej troski o wychowanie fizyczne i sport w zakładach dla nieletnich; HAŁKOWA O.: Niektóre problemy szkoły podstawowej w zakładzie wychowawczym; ROŻEWICZ M.: Szkolenie zawodowe młodzieży moralnie zaniedbanej w zakładach wychowawczych; NAPIERAŁA K.: Wychowawcy; BENDKOWSKI S.: Ucieczki nieletnich mierzniem pracy wychowawczej. Różne. BENDKOWSKI S.: Kierowanie do zakładów borstajskich; S. R.: Najważniejsze przepisy z Dziennika Ustaw Niemieckiej Republiki Federalnej. Polemika. SUCHAN P.: O organizacji i metodach pracy zakładów poprawczych.

98. WALL W. D.: Wychowanie i zdrowie psychiczne. Z wyd. franc. tłum. M. Przetacznikowa. Warszawa 1960 PWN ss. 391, 1 nlb.

Praca podaje wyniki Konferencji Europejskiej, zorganizowanej przez UNESCO (Paryż 1952) oraz obszerną bibliografię.

Treść: Wstęp. Zdrowie psychiczne a napięcie międzynarodowe. Rodzina, szkoła i opieka społeczna. Wychowanie przedszkolne. Szkoła początkowa: jej cele i metody a zdrowie psychiczne dziecka. Niektóre specjalne problemy nauczania początkowego. Rozwój młodzieży. Szkoła i młodzież. Niektóre szczególne problemy szkolnictwa średniego. Zagadnienia grup specjalnych. (Niedorozwój umysłowy. Dzieci warte i upośledzone fizycznie. Dzieci nieprzystosowane. Wnioski). Zdrowie psychiczne a nauczanie. (Kształcenie nauczycieli. Nauczyciele wyspecjalizowani. Niektóre problemy nierozwiązane). Dodatki.

VI. ZAPOBIEGANIE I PRZECIWDZIAŁANIE TRUDNOŚCIOM WYCHOWAWCZYMI I PRZESTĘPCZOŚCI NIELETNICH W POLSCE

1. Stan i potrzeby ogólne

99. BLOND JADWIGA: Profilaktyka ale jaka? [W sprawie przestępczości nieletnich]. Rozm. przepr. A. Wieluński. *Argum.* 1960 nr 21 s. 3.

100. HAN-ILGIEWICZ NATALIA: Dzieci moralnie zaniedbane przed wojną a obecnie. *Psychol. wychow.* T. 13: 1948 nr 1/2 s. 55—62.

Porównanie pod względem ilościowym i jakościowym, oparte na analizie przypadków skierowanych do Sądu dla Nieletnich i Wydziału Opieki Społecznej w Łodzi. Postulaty w sprawie akcji profilaktycznej.

101. LANCMAŃSKI ZYGMUNT: Opiekun społeczny. *Rodzina i Szk.* R. 12: 1960 nr 6(130). s. 7.
Informacja o uchwałach i zarządzeniach, na podstawie których utworzono instytucję opiekunów społecznych oraz określenie zadań i kwalifikacji opiekunów społecznych.
102. LIPIŃSKI KAZIMIERZ: Działalność opiekuńcza sądów. Opieka nad dzieckiem. [Zakres działalności, teksty przepisów prawnych]. Warszawa 1953 Wydawn. Prawnicze ss. 99.
103. LIPKOWSKI OTTON: Nasze zadania w opiece nad dzieckiem. *Dom Dziecka* 1960 nr 1(37) s. 5—12.
104. LIPKOWSKI OTTON: Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego i opieki nad dzieckiem w Polsce. *Szkola spec.* T. 21: 1960 nr 1/2 s. 1—26.
Treść: Szkolnictwo specjalne [poszczególnych typów]. Inwestycje w zakresie szkolnictwa specjalnego. Szkolenie wychowawców dla zakładów specjalnych i domów dziecka i nauczycieli szkół specjalnych. Pogotówia opiekuńcze. Opieka nad dzieckiem normalnym [zaniedbanym i zdemoralizowanym].
105. M. W.: Zespolic opiekę nad dzieckiem. *Głos naucz.* 1960 nr 14 s. 3.
Z obrad Sejmowej Komisji Oświaty i Nauki nad zagadnieniem stworzenia w Polsce jednolitego systemu opiekuńczo-wychowawczego koordynującego pracę rodziny, instytucji wychowawczych i organizacji społecznych.
106. Manteuffel Emilia: O restytucję higieny psychicznej w wychowaniu. *Nowa Szk.* R. 8: 1957 nr 6 s. 643—648.
107. MANTURZEWSKI STANISŁAW: Dziewiąta fala. [O realizacji programu walki z przestępczością nieletnich w Polsce]. *Prawo i Życie* 1960 nr 11 s. 7.
108. OGÓLNOPOLSKI Zjazd Higieny Psychicznej i Psychiatrii Dziecięcej. [Warszawa 23—28. IX. 1960]. *Głos naucz.* 1960 nr 41 s. 6.
109. OK. MIN. OŚW. z dnia 23. XI. 59 w spr. zadań inspektoratów oświaty w zakresie opieki nad dzieckiem i szkolnictwa specjalnego *Dz. urz. Min. Ośw.* nr 15 poz. 197.
110. PASCHAŁSKA MARIA: Rok Zdrowia Psychicznego w świecie i w Polsce. (Rozmowa z przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Higieny Psychicznej dr Henrykiem Zajączkowskim). *Życie Warsz.* R. 17: 1960 nr 228 (5275) s. 4.
111. PAWEŁCZYŃSKA ANNA: Przystępczość nieletnich. W: Zjazd Oświatowy 2—5 maja 1957 r. Warszawa 1958 Nakł. ZNP s. 276—286.
Problem przyczyn przestępczości nieletnich oraz roli szkoły i instytucji wychowania pozaszkolnego w wychowaniu dzieci zaniedbanych przez rodzinę.
112. PIETRASZKIEWICZ WACŁAW: Ważna uchwała. *Wychow. fiz. w Szk.* R. 7: 1959 nr 6 (42) s. 1—3.
Omówienie zadań resortu oświaty i zdrowia w realizacji Uchwały Kolegium Min. Zdrowia i Min. Oświaty z dnia 3. II. 1959 r. w sprawie podniesienia stanu zdrowotności uczących się dzieci i młodzieży.
113. PORADNIK Opiekuna Społecznego. Warszawa 1960 [druk] (RSW „Prasa”) ss. 278, 1 nlb. Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej.
Poradnik ma służyć pracy opiekunów społecznych, powołanych na podstawie uchwały Rady Ministrów z dnia 9. III. 1959 do rozwiązywania trudnych spraw dzieci, dorosłych i starców bezpośrednio w miejscach ich zamieszkania. Poradnik zawiera przegląd problematyki pomocy społecznej i podaje zestawienie najważniejszych przepisów aktów prawnych, regulujących poszczególne dziedziny działalności opiekuńczej.
114. PRZYBYŁA MIROŚLAW: Bilans młodocianych. [Opracowanie statystyczne na dzień 31. XII. 1956 r., dotyczące sytuacji młodocianych w skali ogólnokrajowej i w przekroju województw]. Warszawa 1959 Inst. Ekon. i Organ. Przemysłu ss. 72 + 7.
W treści: Młodzież poza szkołą i pracą (s. 35—36). [Przyczynek do sprawy walki z chuli-gaństwem].
115. PYRKO ZYGMUNT: Kształcenie młodocianych w zakładach pracy to wielka sprawa. *Szkola zawod.* 1959 nr 12 (189) s. 6—11.
Artykuł w związku z realizacją Ustawy z dnia 2 lipca 1958 r.
116. SOBOCKA ANNA: W trosce o młode pokolenie. *Głos naucz.* 1960 nr 11 s. 1.

O działalności Komisji do walki z przestępczością nieletnich, zorganizowanej w r. 1958 przez K.O.S. w Lublinie.

Polem.: Borowska J.: Dorosli i dzieci. *Tryb. Ludu* 1960 nr 87 s. 5.

117. SZYMAŃSKA ZOFIA: Jak zapobiegać trudnościom wychowawczym. *Głos naucz.* 1958 nr 22 s. 3.

Postulaty w sprawie akcji profilaktycznej, sformułowane przez kierownika Głównej Poradni Zdrowia Psychicznego.

118. USTAWA z dnia 7 kwietnia 1949 r. o przekazaniu Ministrowi Oświaty zakresu działania Ministra Pracy i Opieki Społecznej w przedmiocie opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą. *Dz. U.* 1949 nr 25 poz. 175 s. 547.

119. USTAWA z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy. *Dz. U.* 1958 nr 45 poz. 226 s. 626—630.

Spraw.: *Nowa Szk.* 1958 nr 7/8 s. 1. [Omówienie Ustawy].

120. WINIARZ JAN: Ochrona praw matki, dziecka i rodziny. Warszawa 1954 Wydawn. Prawnicze ss. 57, 2 nlb.

121. ZGRZEMBSKI STEFAN: Współdziałanie sądu i władz administracyjnych na polu opieki społecznej nad dzieckiem. Warszawa 1947 (Druk NKW Str. Lud.) ss. 31.

2. Działalność oświatowo-wychowawcza poszczególnych instytucji i organizacji

a) Wychowanie w rodzinach własnych i zastępczych

122. DZIECKO w domu i w szkole. Pogadanki radiowe dla rodziców pod red. I. Chmieleńskiej. Warszawa 1955 PZWS ss. 254.

Pogadanki różnych autorów, ujęte w cztery cykle: 1) dziecko w domu, 2) sprawy szkoły, 3) książki dla twojego dziecka 4) o nerwowości dziecięcej. Pogadanki zawierają przykłady wzorowego i wadliwego wychowania dzieci.

123. KRZYŻANOWSKA MARIA: Dziecko trudne czy źle wychowane. Warszawa 1953 Wiedza Powszechna ss. 123, 1 nlb.

Treść: Wstęp. Przyczyny trudności wychowawczych. Jak uniknąć trudności wychowawczych. Jak walczyć z trudnościami wychowawczymi.

124. NOWAKOWSKI JÓZEF: Rola rodziny w życiu dzieci społecznie niedostosowanych. *Szkola spec.* T. 21:1960 nr 3 s. 158—165.

125. RODZINY zastępcze w Łodzi. A. Majewska (red). [i inni]. Łódź 1948 Polski Instytut Służby Społecznej ss. 222.

Praca składa się z części, dotyczącej akcji umieszczania dzieci w rodzinach zastępczych w Łodzi w okresie: 1926—1938 (artykuły: H. Radlińskiej, R. Zawadzkiej, A. Gołąb-Grynbergowej, K. Strażykowej i A. Majewskiej) oraz z części badawczej, opracowanej przez A. Majewską i dotyczącej wyników wychowania w tych rodzinach w latach: 1926—1946. W treści książki często występuje problematyka trudności wychowawczych.

126. SOKOŁOWSKA ALICJA: Chuligaństwu można zapobiec. Pogadanka dla rodziców. Warszawa 1955 PZWS ss. 57, 2 nlb.

Treść: Nikt nie rodzi się chuliganem. Uczymy dziecko kultury życia codziennego. Od drobnych wybryków do ławy oskarżonych.

127. ZIEMBIŃSKI ZYGMUNT: Podłoże społeczne przysposobienia dziecka w Polsce Ludowej. Wyd. 1. Warszawa 1956 Wydawn. Prawnicze ss. 213.

Omówienie problemów prawnych, społecznych oraz często trudnych problemów wychowawczych, związanych z przysposobieniem dziecka. Praca oparta na badaniach akt sądowych, na wywiadach środowiskowych i ankietach, skierowanych do sądów powiatowych.

b) Wychowanie w szkołach ogólnokształcących i zawodowych

128. DZIECKO w zespole. Praca zbiorowa pod red. A. Lewina. Warszawa 1960 PZWS ss. 220.

W treści: PELCOWA M.: Problem korygowania niewłaściwej pozycji dziecka w zespole klasowym [kl. I]; BARANKIEWICZ H.: Trudności wychowawcze w klasie piątej i metoda ich przewyżczenia.

Prace przygotowane w Pracowni Makarenkowskiej I. P., oparte na badaniach prowadzonych w toku pracy szkolnej.

129. FILIPCZUK HALINA: Dlaczego tak późno? *Nowa Szk.* 1960 nr 4 s. 33—34.
Zagadnienie powstawania opóźnień w nauce szkolnej i związanych z nimi trudności wychowawczych, na skutek braku dostatecznej opieki ze strony domu i szkoły.
130. GARUS ANNA: Moja praca z dziećmi trudnymi. *Życie Szk.* R. 11: 1956 nr 9 (125) s. 22—25.
131. GURYCKA ANTONINA: Analiza procesu kształtowania zainteresowań w toku nauki szkolnej w klasie V. W: *Rocz. Inst. Pedagog.* T. 2. Warszawa 1957 PZWS s. 35—92.
Omówienie literatury zagadnienia oraz sprawozdanie z eksperymentu pedagogicznego.
132. GURYCKA ANTONINA: O budzeniu zainteresowań nauką u słabych uczniów. W: *Rocz. Inst. Pedagog.* Tom 1. Warszawa 1955 PZWS s. 283—343.
Omówienie literatury zagadnienia oraz badań, przeprowadzonych na terenie szkoły podstawowej (w dwóch kołach czytelniczych w tym celu zorganizowanych).
133. GRUSZCZYŃSKA ZOFIA: Zatarci i zatory [w pracy z klasą szczególnie niespokojną w szkole podstawowej]. *Głos naucz.* 1956 nr 41 s. 5.
Wspomnienia z okresu międzywojennego.
134. GRUSZCZYŃSKA ZOFIA: Zmowa uczniowska [i sposób jej traktowania przez nauczyciela]. *Głos naucz.* 1956 nr 46 s. 3.
135. GRZYWAK-KACZYŃSKA MARIA: Higiena psychiczna w szkole. *Głos naucz.* 1960 nr 4 s. 3.
O potrzebie dostosowania wymagań szkolnych do poziomu umysłowego, typu umysłowości oraz zainteresowań dzieci. Projekt tworzenia klas równoległych.
136. HORODECKA JOANNA: Dom — szkoła — wagary. *Życie Warsz.* R. 17: 1960 nr 60 (5107) s. 3,5.
137. JAK POKONUJEMY w naszej szkole trudności w pracy wychowawczej.
[Ogólne omówienie wyników oraz fragmenty prac nagrodzonych i wyróżnionych na konkursie „Szkoły Zawodowej”]. *Szkola zawod.* 1957 nr 8 (158) s. 31—32, 36—40; nr 9 (159) s. 38—44; nr 10 (160) s. 37—42; nr 11 (161) s. 44—46.
Problemy wychowania szkolnego i internatowego.
138. JĘDRZEJCZYK JADWIGA: List nauczyciela klas V—VII do nauczycieli klas I—IV. *Życie Szk.* R. 14: 1959 nr 5 (155) s. 61—65.
Zagadnienie wyrabiania i utrwalania w kl. I—IV nawyków, niezbędnych do sprawnego wykonywania pracy szkolnej w klasach starszych.
Polem.: Nauczyciele klas I—IV odpowiadają. *Życie Szk.* R. 14: 1959 nr 9(159) s. 15—19.
W treści: GARUS A.: Z jednoklasówki do szkoły zbiorczej; ORŁOWSKA C.: Uczeń w klasie II i w klasach wyższych; PYRKOSZ J.: Z klasy IV do V.
139. KIEN HUBERT: Zagadnienie ciągłości wychowania przy przejściu dziecka z przedszkola do szkoły podstawowej. *Życie Szk.* R. 13: 1958 nr 7/8 (147/148) s. 117—118.
140. KOMUNIKAT [skierowany do zakładów pracy] w sprawie zgłaszania młodocianych do dokształcania. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1959 nr 10 poz. 130 s. 189—190. Zał. nr 1 i zał. nr 2 — *Tamże* nr 16 poz. 213 s. 302—303.
141. KONOPKA JADWIGA: Na drogach walki z kłamstwem szkolnym. *Ruch pedagog.* 1960 nr 1 s. 80—87.
142. KULPA JAN: Problem „trudnego” ucznia i „najgorszej” klasy. *Głos naucz.* 1959 nr 41 s. 4.
Polem.: Bindas J.: Jeszcze o trudnych uczniach i najgorszych klasach. *Głos naucz.* 1959 nr 44 s. 3.
143. O PRZEDŁUŻENIE kształcenia młodzieży do 18 roku życia. (Fragment referatu kol. W. Tułodzieckiego na Komisji Oświaty i Kultury IV Kongresu Związków Zawodowych). *Szkola zawod.* 1958 nr 6 (171) s. 2.
144. OCHTABIŃSKI TADEUSZ: Rola działania w samowychowaniu dzieci. *Życie Szk.* R. 15: 1960 nr 4 (166) s. 15—17.
Z doświadczeń wychowawcy trudnej klasy IV.

145. OKÓLNIK nr 15 z 12 lipca 1956 w sprawie zapobiegania alkoholizmowi. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1956 nr 9 poz. 81 s. 90—91.

146. ORŁOWSKA CECYLIA, NOWOGRODZKI TADEUSZ: Kazik, uczeń trudny. *Życie Szk.* R. 13: 1958 nr 1 (141) s. 14—17.

147. PLUTOWA ZOFIA: Moja praca z dzieckiem trudnym. Odczyt pedagogiczny. Warszawa 1958 PZWS ss. 59.

Opis doświadczeń 26 lat pracy nauczycielskiej w zakresie indywidualnego oddziaływania na dzieci trudne.

148. PROBOŁOWSKA DANIELA: Energie, zapał, pomysłowość wyzwalają dziecięce grupy zainteresowań. [Opis doświadczeń pracy z klasą I]. *Głos naucz.* 1958 nr 27 s. 5.

149. RADLIŃSKA HELENA: Szkoła w walce z ujemnymi skutkami wojny w dziedzinie moralności. *Praca szk.* R. 19: 1946/7 nr 8 s. 305—311, nr 9/10 s. 370—375.

150. SZCZERBA WIKTOR: Szkoła wobec trudności wychowawczych. *Nowa Szk.* 1956 nr 6 s. 609—618. Toż. W: *Problemy teorii wychowania. Materiały do Studiów Pedagogicznych.* T. 3 pod red. W. Szczerby. Warszawa 1957 PZWS s. 124—137.

Przedstawienie wyników badań orientacyjnych, przeprowadzonych na terenie szkół warszawskich w dzielnicy Praga-Śródmieście.

151. SZUREK JAN: Na tropach uczniowskiego gangu. *Głos naucz.* 1958 nr 16 s. 3.

152. WEJROCH JACEK: Szkoła i nauczyciel wobec społecznego zagadnienia alkoholizmu. Wytyczne działalności antyalkoholowej wśród dzieci i młodzieży. *Wyd. 1.* Warszawa 1953. *Gl. Społ. Kom. Przeciwalk.* s. 45; *wyd. 2. popr. i uzup.* 1955 ss. 53, 2 nlb.

153. WOJEŃSKI TEOFIL: Sytuacja w naszym szkolnictwie i perspektywy jego rozwoju. W.: *Zjazd Oświatowy 2—5 maja 1957 r.* Warszawa 1958 Nakł. ZNP s. 14—29. Problem błędów w organizacji oraz programach nauczania i wychowania w szkolnictwie polskim w okresie powojennym i postulaty dotyczące reformy szkolnej. M. in. problem młodzieży w wieku 14—16 lat pozostającej poza nauką i pracą.

154. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Problemy wychowania społecznego w szkole. Warszawa 1960 PZWS ss. 172, 3 nlb.

W treści: Trudności wychowawcze na tle współzycia w zespole (s. 140—169).

155. ZACZYŃSKA HALINA: Z zagadnień higieny psychicznej w szkole. *Wychow. fiz. Hig. szkolna* R. 8: 1960 nr 12 (59) s. 20—22.

Zagadnienie zapobiegania wypaczeniom linii rozwojowej dzieci poprzez odpowiednią organizację pracy szkolnej.

156. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 10. X. 1957 w spr. działalności komitetów rodzicielskich w roku szkolnym 1957/1958. [Tymczasowy regulamin]. *Dz. urz. Min. Ośw.* nr 12 poz. 156 s. 223.

157. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 5. II. 1958 r. w sprawie organizacji nauki dla uczniów szkół podstawowych opóźnionych w nauce. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1958 nr 2 poz. 14 s. 21.

158. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 30. V. 1960 r. w sprawie organizacji i działalności komitetów rodzicielskich w szkołach i przedszkolach. Zał.: Regulamin Komitetu Rodzicielskiego *Dz. urz. Min. Ośw.* 1960 nr 8 poz. 132 s. 186—188.

c) Wychowanie pozaszkolne

159. BARSZCZEWSKI JERZY: Niczyja? [O wpływ organizacji dziecięcych i młodzieżowych na dzieci i młodzież niezorganizowaną]. *Tryb. Ludu* 1960 nr 40 (2991) s. 5.

160. CHMIELEŃSKA IRENA: Na porządku dziennym ogrody jordanowskie. *Nowa Szk.* 1958 nr 7/8 s. 20—22.

161. DRZEWIŃSKA ELŻBIETA: Powrót do życia społecznego. *Wychow.* 1960 nr 13 (38) s. 17—20.

O eksperymentalnym organizowaniu drużyn harcerskich dla nieletnich przestępców przez spółdzielnię studentów — harcerzy we Wrocławiu — „Eweks”.

162. KOSSAKOWSKA IRENA: Problematyka wychowania pozaszkolnego. W: Zjazd Oświatowy 2—5 maja 1957 r. Warszawa 1958 Nakł. ZNP s. 276—286.
- Zagadnienie organizowania czasu wolnego dzieci, jako formy walki z chuligaństwem. Zestawienie liczbowe i ocena pracy placówek wychowania pozaszkolnego, prowadzonych przez Min. Ośw., Min. Kult., CRZZ, GKKF, LPZ, PTTK. Problem kadry pracowników wychowania pozaszkolnego. Wnioski.
163. LENKIEWICZ ANTONI: Eweks o sobie samym do wiadomości. [Eksperyment wrocławski kuratorów sądowych]. *Prawo i Życie* 1960 nr 7 s. 7.
164. MANTEUFFEL EMILIA: Stwórzmy dzieciom własny ką. TPD pomoże... *Życie Warsz.* R. 16: 1959 nr 67 (4801) s. 9.
- Zagadnienie blokowych świetlic — klubów dziecięcych.
165. MAŃKOWSKI R.: Sport pomaga wychowywać. [Koło sportowe przy zakładzie pracy pomocą w zwalczaniu chuligaństwa]. *Życie Warsz.* R. 11: 1954 nr 40 s. 5.
166. MIKULSKA KRYSZYNA: Walka z pijaństwem wśród młodzieży. Wyd. 1. Warszawa 1953 Gł. Społ. Kom. Przeciwalk. ss. 26; Wyd. 2. 1955 ss. 51, 1 nlb.
- Problem zadań ZHP i innych organizacji młodzieżowych, sportowych i zawodowych w walce z alkoholizmem na wsi i w mieście.
167. OGRÓD jordanowski. Praca zbiorowa pod red. I. Chmieleńskiej [i innych]. Warszawa 1961 PZWS ss. 301, 3 nlb.
- W treści: KLIMA J. B.: Dzieci z naszych podwórek; KOSSAKOWSKA I.: O potrzebie i zadaniach ogródków jordanowskich (s. 6—39).
168. SŁYSZOWA STEFANIA: Dom Kultury i dzieci trudne. [O współdziałaniu Domu Kultury Dzieci i Młodzieży oraz Poradni społeczno-wychowawczej w Pruszkowie]. *Głos naucz.* 1960 nr 47 s. 5.
169. SZCZĘSNOWICZ REMIGIUSZ: My z Targówka (Warszawa) 1955 „Iskry” ss. 182, 2 nlb.
- Opis literacki doświadczeń pracy kierownika nowo założonego Dzielnicowego Domu Kultury na przedmieściu Warszawy.
170. TREMPAŁA EDMUND: Wyrwani ulicy. *Nowa Szk.* 1959 nr 10 s. 36—41.
- Opis pracy jednej ze szkół podstawowych na przedmieściu Bydgoszczy nad zorganizowaniem kola absolwentów i uniwersytetu dla rodziców.
- d) Działalność poradni i organizacji społeczno-wychowawczych
171. CHMIELEŃSKA IRENA: Pomagamy rodzinie w wychowaniu dzieci. *Rodzina i Szk.* R. 12: 1960 nr 6 (130) s. 3.
- O działalności organizacji społecznych pomagających rodzinie w wychowaniu dzieci.
172. HANDELZALCOWA H.: Proponuję konkretnie. [O potrzebie utworzenia przy Wydziałach Oświaty Rad Narodowych poradni wychowawczych dla rodziców i nauczycieli]. *Głos naucz.* 1955 nr 40 s. 3.
173. KOZŁOWSKA HALINA, HERMEL MARTA: Na ratunek dzieciom. *Kobieta i Życie* 1956 nr 25 (361) s. 3, 10.
- O działalności i potrzebach Poradni pedagogiczno-leczniczej przy DRN Starówka w Warszawie.
174. MANTEUFFEL EMILIA: Jeszcze o poradniach wychowawczych. *Przyj. Dziecka* 1958 nr 5(10) s. 6—8.
175. MANTEUFFEL EMILIA. Pierwsze próby pomocy. [O zadaniach Poradni wychowawczych TPD]. *Wychow.* 1960 nr 6 (31) s. 9—11.
176. MANTEUFFEL EMILIA: Poradnia wychowawcza TPD. *Głos naucz.* 1960 nr 14 s. 3.
177. OK. MIN. OŚW. z dnia 22. III. 1958 w spr. poradni społeczno-wychowawczych do spraw dzieci i młodzieży — Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. *Dz. urz. Min. Ośw.* nr 11 poz. 170 s. 201.
178. OLSIENKIEWICZ MARIA: O pracy poradni społeczno-wychowawczych. (Z IV-tej konferencji szkoleniowej w Sulejówku 20—27. IV. 1960). *Przyj. Dziecka* 1960 nr 7/8 s. 47—48.
179. SUCHAN PIOTR: Patronat nad nieletnimi. *Szkola spec.* T. 20: 1959 nr 3 (13) s. 137—141.

O działalności Warszawskiego Towarzystwa Patronatu nad nieletnimi przestępcami.

180. WASZCZUK E.: W Poradni na Woli. *Głos naucz.* 1955 nr 49 s. 4.

Polem.: Altszuler I.: Sprawy pedagogiczne na łamach prasy polskiej. *Nowa Szk.* 1956 nr 1 s. 87—92.

181. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 16. IV. 1958 w spr. utworzenia poradni psychologicznych. *Dz. urz. Min. Ośw.* nr 6 poz. 65 s. 72.

182. ŻEBROWSKA MARIA: Poradnia pedologiczna Patronatu opieki nad więźniami w Warszawie. *Psychol. wychow.* T. 12: 1946/7 nr 2/3 s. 89—90.

183. ŻEMIS STANISŁAW: Budujemy ośrodek wypoczynku psychicznego dla dzieci. [Z działalności TPD]. *Głos naucz.* 1960 nr 39 s. 5, 6.

e) Działalność sądów dla nieletnich i kuratorów sądowych

184. BORYCZKOWA [IRENA], SOKOŁOWSKA J[ADWIGA]: Poradnik kuratora sądowego dla nieletnich. W-wa 1956 Wydawn. Prawnicze ss. 82, 2 nlb.

Treść: Wstęp. Podstawowe zasady sądownictwa dla nieletnich. Niektóre zagadnienia prawa karnego dotyczące nieletnich. Rola kuratora sądowego. Niektóre przepisy kodeksu rodzinnego i prawa cywilnego dotyczące sytuacji prawnej małoletnich. Zagadnienia dotyczące pracy i nauki nieletnich.

185. BUROWSKI EUGENIUSZ: Z krajowej konferencji sądownictwa dla nieletnich [zorganizowanej przez Ministerstwo Sprawiedliwości w dn. 27—29 października 1959 r.]. *Dom Dziecka* 1960 nr 3 (39) s. 30—34.

186. GUZIŃSKA MARIA, ZAKRZEWSKI PAWEŁ: Doświadczenia kuratora sądowego w świetle 100 dozorów nad nieletnimi. Warszawa 1957 Wydawn. Prawnicze ss. 232, 3 nlb.

Autoryzacja książki opisującej doświadczenia swej pracy w latach: 1950—1955. W części pierwszej książki, opracowanej statystycznie, dają wszechstronną charakterystykę nieletnich powierzonych ich dozorowi, w części drugiej — opisują formy i wyniki pracy kuratora sądowego.

Rec.: Kryczka P.: Z zagadnień przestępczości nieletnich. *Zesz. nauk. KUL.* 1959 nr 3(7) s. 110—115; Siudut Z.: Pożyteczna publikacja. *Głos naucz.* 1958 nr 1 s. 4.

187. (J. B.): Z kursu szkoleniowego sędziów dla nieletnich. *Biul. Min. Spraw.* 1956 nr 2 (12) s. 17—20.

188. K. G.: Konferencja w sprawach nieletnich. *Biul. Min. Spraw.* 1957 nr 7/8 (29/30) s. 20—24.

Sprawozdanie z Krajowej konferencji sędziów dla nieletnich, dyrektorów zakładów poprawczych i kierowników schronisk dla nieletnich — Warszawa 13—15. VI. 1957.

189. KARPIŃSKI ZDZIŚŁAW: Czy słuszne jest zerwanie [w przyszłej ustawie] z kryterium rozeznania w postępowaniu z nieletnimi? *Nowe Prawo R.* 15: 1959 nr 10 (160) s. 1190—1197.

190. KRAJOWA Konferencja Sądownictwa dla Nieletnich [27—29. X. 1959]. *Biul. Min. Spraw.* 1959 nr 12 (58) s. 40—44.

191. ŁASTIK SALOMON: O przestępczości wśród młodzieży. [Krytyczna analiza działalności wychowawczo-organizacyjnej sądów dla nieletnich, milicji obywatelskiej, schronisk i zakładów poprawczych]. *Nowa Kult.* R. 6: 1955 nr 2 (250) s. 2, 5; nr 4 (252) s. 2.

Polem.: Skłubowski W.: Jeszcze o przestępczości wśród młodzieży. *Tamże* nr 6(254) s. 7; Brudt S.: Jeszcze polemika z Łastikiem. *Tamże* nr 10 s. 7; Blond J.: Kto winien? *Tamże* nr 11 s. 1, 2; Łastik S.: Odpowiedź prawnikom. *Tamże* nr 12 s. 7.

192. STANKIEWICZ IRENA: Środki czy półśrodki. *Wychow.* 1960 nr 17 (42) s. 15—17.

Zagadnienie środków wychowawczych stosowanych przez sąd dla nieletnich.

193. STYPULKOWSKA ZOFIA: W walce z przestępczością nieletnich. [Zadania resortu sprawiedliwości na rok 1960]. *Dom Dziecka* 1960 nr 1 (37) s. 12—15.

194. ZABRODZKA HALINA. V Międzynarodowy Kongres Sędziów dla Nieletnich w Brukseli [14—18. VII. 1958]. *Szkola spec.* T. 20: 1959 nr 1/2 s. 95—99.

195. ZABRODZKA HALINA: Z sądownictwa dla nieletnich. *Szkola spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 (8/9) s. 226—231.

Artykuł informacyjny, dotyczący ogólnych założeń oraz działalności sądów dla nieletnich w Polsce od czasu ich powstania w r. 1919.

196. ZABRÓDZKA HALINA: Węzłowe problemy sądownictwa dla nieletnich w świetle obrad krajowej konferencji (27—29. X. 1959 r.). *Nowe Prawo* 1959 nr 12 s. 1461—1468.

197. ZABRÓDZKA HALINA: Współpraca sędziego dla nieletnich ze schroniskiem, *Nowe Prawo* 1959 nr 11 s. 1354—1358.

f) Wychowanie w pogotowiach opiekuńczych, domach dziecka, internatach, w szkołach specjalnych, w zakładach wychowawczych i wychowawczo-leczniczych

198. BRZÓZKA STEFAN: O przygotowaniu przerośniętych wychowanków do samodzielnego życia. *Dom Dziecka* 1957 nr 5 (17) s. 303—307.
Projekt zawodowych domów młodzieżowych, które przyuczalyby wychowanków do prostych zawodów.

199. CHOLEWA STANISŁAW: Trudni wychowankowie w internacie [szkoły zawodowej]. *Warszawa* 1958 PWSZ ss. 114, 2 nlb.

200. CZAJKOWSKI KAZIMIERZ: Trudności wychowawcze w świetle prac konkursowych (na marginesie IV konkursu „Domu Dziecka”). *Dom Dziecka* 1959 nr 3 (27) s. 30—35.

Omówienie 9 prac nadesłanych na konkurs.

201. FILIPCZUK HALINA: Klara. *Dom Dziecka* 1960 nr 3 (39) s. 24—29.

Z doświadczeń psychologa Pogotowia Opiekuńczego w Warszawie.

202. FILIPCZUK HALINA: O pracy z dziećmi opóźnionymi. *Dom Dziecka* 1960 nr 9 (45) s. 27—32.

Problem dzieci opóźnionych w nauce o 1—7 lat, które przybywają do pogotowi opiekuńczych, domów dziecka i zakładów wychowawczych.

203. FILIPCZUK HALINA. Praca nad osiąganiem dobrych wyników nauczania przez grupę wychowawczą. W-wa 1957 CODKO ss. 56.

Praca oparta na doświadczeniach autorki, jako psychologa, a zarazem wychowawczynie grupy chłopców z kl. VII w Zakładzie Leczniczo-wychowawczym w Rybieniu.

204. HAN-ILGIEWICZ NATALIA: Nieznośni chłopcy. Typy plastyczności psychicznej. *Warszawa* 1958 PZWS ss. 190.

Literacki opis doświadczeń pracy nauczycielskiej w szkole dla chłopców trudnych do prowadzenia.

Rec.: Bendkowski S.: Znaczenie plastyczności psychicznej w wychowaniu młodzieży. *Głos naucz.* 1958 nr 27 s. 6; Tenże: Nieznośni czy niewychowani chłopcy. *Nowa Szk.* 1959 nr 6 s. 43—44; Grzegorzewska M. *Dom Dziecka* 1958 nr 3(21) s. 191; Korzevník I. *Rocz-ł filoz.* T. 6: 1958 z. 4. s. 128—130; (nk): Książka o chłopcach. *Życie Szk.* R. 13: 1958 nr 5(145) s. 46—47.

Zob. również wyd. 2, częściowo zmienione, zawierające rozdziały o stosowanych przez autorkę metodach diagnostyki szkolnej oraz podające informację o materiałach badań, na których autorka oparła swą koncepcję typów plastyczności psychicznej: Nieznośni chłopcy. Typy plastyczności psychicznej w diagnostyce szkolnej. *Warszawa* 1960 PZWS ss. 338, 2 nlb.

205. HANDELZALCOWA H., PASCHALSKA M.: Wyjść ze ślepego zaułka. [Problematyka zakładów wychowawczych: materialna, kadrowa, dydaktyczno-wychowawcza]. *Głos naucz.* 1956 nr 6 s. 1, 2.

Dyskusja: Radzili jak wyjść ze ślepego zaułka. [Fragment wypowiedzi uczestników narady zorganizowanej przez red. czasop. „Kobieta i Życie”]. *Tamże* nr 9 s. 3; H. H.: Jest wyjście ze ślepego zaułka. [Sprawozdanie z obrad Komisji Sejmowej, dotyczącej sytuacji w naszych specjalnych zakładach wychowawczych i poprawczych]. *Tamże* nr 26/27 s. 1.

206. (HOR): Inicjatywa społeczna już działa [załączek eksperymentalnego internatu „Odrodzenie” w Sulejówku]. *Życie Warsz.* R. 14: 1957 nr 139 (4948) s. 8.

207. (HOR): Trudna młodzież... a jacy rodzice? (Udany eksperyment Starówki). *Życie Warsz.* R. 15: 1958 nr 147 (4568) s. 6.

O powstaniu i pracy szkoły specjalnej z półinternatem dla chłopców trudnych w Warszawie.

208. KARWAT WŁODZIMIERZ: Szukamy właściwej i skutecznej drogi wychowawczej. *Szkoła zawod.* 1956 nr 13/14 (139/140) s. 5—7.

Ogólne omówienie niektórych metod, które mogą mieć zastosowanie w likwidowaniu chuligaństwa na terenie internatu.

209. KULCZYCKI MARIAN: Po zwiedzeniu dobrego zakładu wychowawczego [w Warszawie, ul. Puławska 97]. *Dom Dziecka* 1957 nr 2 (14) s. 108—116.
210. KURPISZ KAZIMIERZ: Trudne sprawy zakładów wychowawczych. *Nowa Szk.* 1959 nr 10 s. 41—43.
Problemy wychowawcze i organizacyjne zakładu w Szubinie.
Polem.: Bendkowski S.: Dla ścisłości wyjaśniam. *Nowa Szk.* 1960 nr 1 s. 41.
211. KRYGIER MIECZYŚLAW: Trudności wychowawcze w internacie. *Dom Dziecka* 1959 nr 1 (25) s. 38—40.
Z doświadczeń wychowawcy internatu szkoły zawodowej.
212. LEWANDOWSKI ZYGMUNT]: Dlaczego nie jest dobrze [w szkołach i zakładach specjalnych dla dzieci trudnych do prowadzenia]? *Głos naucz.* 1959 nr 2 s. 1.
Problem zatrudnienia absolwentów PIPS zgodnie z ich specjalizacją.
213. LEWANDOWSKI ZYGMUNT: Z moich doświadczeń pedagogicznych. *Nowa Szk.* 1960 nr 1 s. 21—26.
Wspomnienia z pracy wychowawczej w szkole specjalnej dla chłopców trudnych w Warszawie w okresie międzywojennym.
214. ŁOMACZEWSKA DANUTA: Dom odzyskanych chłopców. *Szt. ml.* 1958 nr 163 (2543) s. 2.
Reportaż o pracy i organizacji domu-internatu dla chłopców trudnych „Ognisko”, zorganizowanego w Sulejówku przez dr Romana Malinowskiego.
215. MANTEUFFEL EMILIA: Karnie przeniesiony. *Dom Dziecka* 1958 nr 3 (21) s. 175—179.
Zagadnienie ujemnego zjawiska selekcji dzieci trudnych spośród wychowanków domów dziecka.
216. NARKOWICZ JÓZEF: Pierwszy rodzinny dom dziecka [w Świdwinie]. *Głos naucz.* 1959 nr 22 s. 4.
217. NIEMYSKA WALERIA: Problemy młodzieży zaniedbanej. *Głos naucz.* 1959 nr 27 s. 6.
Z Krajowej Konferencji dyrektorów zakładów wychowawczych, zorganizowanej przez Ministerstwo Oświaty.
218. NOWAKOWSKI JÓZEF: Z działalności wydziału zakładów wychowawczych [Ministerstwa Oświaty, utworzonego w sierpniu 1956 r.]. *Szkola spec.* T. 21: 1960 nr 4/5 s. 303—306.
219. PAPUZIŃSKI Stanisław: Praca Domu Dziecka. (Uwagi, tezy, postulaty) *Dom Dziecka* 1958 nr 2 (20) s. 100—113.
220. ROGALSKA K.: Zielone światło dla „Odrodzenia”. [Reportaż z ośrodka wychowawczego dla chłopców trudnych w Sulejówku]. *Głos naucz.* 1960 nr 13 s. 3.
221. SIKORA MATYLDA: Dziecko trudne. *Życie Szk.* R. 12: 1957 nr 2 (130) s. 14—16.
Z doświadczeń nauczycielki klasy I szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo.
222. TOŁKAN MIKOŁAJ: Polska wersja poematu pedagogicznego. [O zakładzie wychowawczym dla nieletnich przestępców w Pilicy]. *Prawo i Życie* 1960 nr 15 s. 1, 5.
223. WACHOWIAK ANDRZEJ: Uwagi na temat trudności wychowawczych w domach dziecka. *Dom Dziecka* 1959 nr 4 (28) s. 26—30.
224. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Trudności wychowawcze na tle współżycia w zespole [na terenie Domu Dziecka]. *Dom Dziecka* 1958 nr 5 (23) s. 264—272, nr 6 (24) s. 348—359.
225. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 23. III. 1953 r. w spr. statutu państwowych specjalnych zakładów wychowawczych. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1953 nr 7 poz. 55 s. 133—135.
226. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 7 sierpnia 1956 w spr. statutu Państw. Zespołu Ognisk Wychowawczych (PZOW). Zał.: Statut PZOW. *Dz. urz. Min. Ośw.* nr 11 poz. 101 s. 108—109.
Statut Ognisk Wychowawczych byłego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci Ulicy, prowadzonych przez Kazimierza Lisieckiego w Warszawie i w Świdrze.
227. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 2 sierpnia 1958 r. w sprawie organizacji nauczania w zakresie szkoły podstawowej i szkolenia zawodowego moralnie zaniedbanych

znacznie opóźnionych w nauce — w zakładach wychowawczych. Zakł.: Instrukcja w sprawie... *Dz. urz. Min. Ośw.* 1958 nr 11 poz. 161 s. 188—189.

Zob. również: ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 6 kwietnia 1959 r. zmieniające zarz. z dnia 2 sierpnia 1958 r. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1959 nr 4 poz. 54 s. 64.

228. ZBYSZEWSKA ZOFIA: Bywają i takie dzieci [upośledzone umysłowo, a zarazem trudne wychowawczo]. W: *Odzyskana radość życia. Opowiadania o dzieciach chorych, kalekich i wykolejonych.* Warszawa 1958 PZWL s. 53—132.

229. ŻAK STEFAN: Na marginesie praktyk pedagogicznych słuchaczy PIKS [w szkołach i internatach dla niedostosowanych społecznie]. *Dom Dziecka* 1960 nr 2(38) s. 46—49.

g) Wychowanie w milicyjnych izbach dziecka, w schroniskach, w zakładach poprawczych i więzieniach

230. BADIĄK MAREK: O zwalnianiu wychowanków z zakładów poprawczych. *Dom Dziecka* 1960 nr 3 (39) s. 10—14.

231. BENDKOWSKI STANISŁAW: Nakazy zwolnień [z zakładów poprawczych] — czeki bez pokrycia. *Nowa Szk.* 1958 nr 6 s. 17—19.

232. BENDKOWSKI STANISŁAW: Z historii zakładów poprawczych [w Polsce i Europie]. *Dom Dziecka* 1960 nr 2(38) s. 64—68.

233. BUROWSKI EUGENIUSZ: Stacje nieszczęść. [O pracy schronisk dla nieletnich]. *Dom Dziecka* 1959 nr 5/6 s. 28—31.

234. H.P.: Kurso-konferencja dyrektorów zakładów i kierowników schronisk dla nieletnich. *Biul. Min. Spraw.* 1958 nr 5(39) s. 53—54.

235. HAN-ILGIEWICZOWA [NATALIA], LIPKOWSKI OTTON, MIŁOŃSKI TADEUSZ: Komisja ZNP w sprawie Kcyni. [Fragmenty sprawozdania]. *Głos naucz.* 1956 nr 46 s. 4.

236. IZBA DZIECKA też wychowuje. (Rozmowę z kierownikiem Izby Dziecka w Krakowie przeprowadził Mieczysław Kasiuk). *Dom Dziecka* 1959 nr 5/6 s. 22—27.

237. JEDLEWSKI STANISŁAW: Elementy resocjalizacji. *Wychow.* 1960 nr 4 (29) s. 10—13.

Trudności wychowania w zamkniętych zakładach wychowawczych. Wychowanie a resocjalizacja. Istota resocjalizacji.

238. JEDLEWSKI STANISŁAW: O wychowawcy w zakładach poprawczych. *Kwart. pedag.* R. 5: 1960 nr 2(16) s. 221—241.

239. JEDLEWSKI STANISŁAW: O zmianę charakteru zakładów poprawczych. *Wychow.* 1960 nr 13(38) s. 21—25.

240. JEDLEWSKI STANISŁAW: O znaczeniu uczuciowej więzi z rodziną u wychowanków przebywających w zakładach poprawczych. (Z zagadnień resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie). *Ruch pedag.* 1960 nr 2 s. 14—25.

241. JEDLEWSKI STANISŁAW: Postawy frustracyjne [i resocjalizacja] młodzieży w zakładach poprawczych. *Dom Dziecka* 1960 nr 10 (46) s. 10—17.

242. JEDLEWSKI STANISŁAW: Spaczony ideał życiowy wychowanków zakładów zamkniętych. *Kwart. pedag.* R. 4: 1959 nr 2(12) s. 63—83.

Autor przedstawia obraz i tajniki tzw. drugiego życia w zakładach poprawczych na podstawie badań własnych oraz przeprowadzonych pod jego kierunkiem przez magistrantów Zakładu Pedagogiki U. W. i przez pracowników pedagogicznych zakładów poprawczych.

Polem.: Sosnowski J.: Ponura tragedia młodzieży. *Głos naucz.* 1959 nr 23 s. 3.

243. JEDLEWSKI STANISŁAW: Z zagadnień resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie. Droga od schroniska poprzez sąd do zakładu. *Kwart. pedag.* R. 5: 1960 nr 1(15) s. 179—192.

244. KAŁAMACKA BARBARA: A w Falenicy inaczej. [Schronisko dla nieletnich]. *Prawo i Życie* 1960 nr 8 s. 5.

245. KOMUNIKAT w sprawie opieki [Kuratoriów Okręgów Szkolnych] nad szkołami w zakładach poprawczych. *Dz. urz. Min. Ośw.* 1948 nr 12 poz. 241. s. 549.

246. ŁASTIK SALOMON: Czy słuszne uprzedzenie? *Tryb. Ludu* 1959 nr 82(3662) s. 6.
 Problem upowszechnienia doświadczeń wychowawczych schroniska dla nieletnich dziewcząt w Sopocie.
247. ŁASTIK SALOMON: Dom na Wiśniowej. Reportaże z milicyjnej izby dziecka. Warszawa 1960 Książka i Wiedza ss. 220, 3 nłb.
 Rec.: Rogalski St. *Głos naucz.* 1960 nr 42 s. 5.
248. ŁASTIK SALOMON: O zakładach wychowawczo-poprawczych po raz wtóry. *Nowa Kultura*. R. 7: 1956 nr 49(349) s. 9.
249. MASALSKI KAZIMIERZ: Praca z rodziną wychowanka [zakładu poprawczego]. *Dom Dziecka* 1960 nr 5(41) s. 30—32.
250. (PROKOPOWICZ JULIA): Zakład poprawczy w Malborku szuka nowych dróg. *Dom Dziecka* 1959 nr 3(27) s. 43—52.
 O pracy samorządu zakładowego.
251. ROGALSKA KRYSZYNA: Najtrudniejsi z trudnych. [Reportaż z zakładu poprawczego w Malborku]. *Głos naucz.* 1960 nr 19 s. 3.
252. ROZPORZĄDZENIE Min. Sprawiedliwości z dnia 19 listopada 1951 r. Tymczasowy regulamin zakładów poprawczych. *Dz. U.* 1951 nr 67 poz. 468 s. 575—586.
253. SIKORZAŃKA JADWIGA: Psychologia za murami więzień. *Psychol. wychow.* T. 3(17): 1960 nr 2 s. 210—212.
 Sprawozdanie z działalności psychologów na terenie więziennictwa w ciągu ostatnich kilku lat.
254. SOKOLNICKA DANUTA: Zakłady pracy pomagają w wychowaniu [młodzieży z zakładów poprawczych]. *Głos naucz.* 1960 nr 20 s. 3.
255. SUCHAN PIOTR: W zakładach poprawczych. [Zagadnienia reorganizacji pracy wychowawczej]. *Nowa Szk.* 1959 nr 1 s. 35—36.
256. ŚWIDA HANNA, ŚWIDA WITOLD: Młodociani w więzieniu. Postulaty wychowawcze. *Prz. kult.* R. 8: 1959 nr 22(352) s. 1, 4, 5.
 Treść: Wychowanie w rzeczywistości więziennej. Zakłady karne dla młodocianych w Polsce. Zakłady dla skazanych na kary do 1 roku. Zakłady dla skazanych na kary długoterminowe (powyżej 3 lat).
257. UCHWAŁA. Prez. Rządu z dnia 22 lutego 1956 w spr. środków niezbędnych dla podniesienia warunków pracy zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. *Mon. pol.* 1956 nr 19 poz. 257 s. 295—296.
258. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: W sprawie koncepcji schronisk. *Dom Dziecka* 1960 nr 10 (46) s. 17—23, nr 12 (48) s. 26—30.
259. ZAKŁADY poprawcze i schroniska dla nieletnich. [Wykaz podany przez Min. Sprawiedliwości]. *Szkola spec.* T. 20: 1959 nr 1/2 s. 100—102.

VII. ZAPOBIEGANIE I PRZECIWDZIAŁANIE TRUDNOŚCIOM WYCHOWAWCZYM I PRZESTĘPCZOŚCI NIELETNICH W INNYCH KRAJACH*

260. BAILEY STEFAN: Zagadnienia walki z przestępczością młodocianych na tle współczesnych doświadczeń w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Warszawa 1948 Nasza Księgarnia ss. 63.
 Rec.: L. B. *Zycie Szk.* R. 4: 1949 nr 1(36) s. 48—49.
261. BETTEIHEIM BRUNO: Przypadek Harry'ego. (Tłum. J. Rosmańska). *Psychol. wychow.* T. 13: 1948 nr 3/4 s. 59—89.
 Opis przebiegu reedukacji chłopca trudnego w Ortogenicznej Szkole Uniwersytetu w Chicago.
262. CHMAJ LUDWIK: Antoni Makarenko. Warszawa 1960 Książka i Wiedza ss. 217, 2 nłb.
 Studium dotyczące życia, działalności wychowawczej i pisarskiej oraz teorii pedagogicznej A. Makarenki.

* Zob. również R. V i VIII.

263. CHMIELEŃSKA IRENA: Makarenko doradca rodziców. (Pogadanka dla rodziców). Warszawa 1953 PZWS ss. 53, 2 nlb.
264. CZYM zajmować się będą w ZSRR komisje do spraw nieletnich? *Szt. mł.* 1959 nr 262 (2960) s. 5.
Informacja o projekcie statutu komisji do spraw nieletnich przy komitetach rad narodowych.
265. GÓRSKI SZCZĘSNY: Szwajcarskie „ilots familiales”. [Akcja rodzinnych domów dziecka]. *Dom Dziecka* 1959 nr 9 (33) s. 67—72.
266. H. F.: Instytut leczniczo-wychowawczy w Montlignon [pod Paryżem, przeznaczony dla dzieci z zaburzeniami charakterologicznymi]. *Dom Dziecka* 1959 nr 3 (27) s. 68—72, nr 4 (28) s. 67—72.
267. HAN-ILGIEWICZ NATALIA: Zwalczanie przestępczości nieletnich w Szwajcarii. *Szkoła spec.* T. 16: 1946/7 nr 1/4 s. 54—61.
Relacje z pobytu w Szwajcarii w r. 1945.
268. JAKUBOWSKI MARIAN: Foyer widziane z bliska. *Dom dziecka* 1960 nr 7/8 (43/44) s. 85—88.
Z działalności półwoloścowego zakładu dla starszych chłopców w Caen (Francja), skierowanych tam przez sąd.
269. JAKUBOWSKI MARIAN: Notatki i refleksje z pobytu we Francji [dotyczące zakładów dla nieletnich niedostosowanych społecznie i upośledzonych umysłowo]. *Szkoła spec.* T. 21: 1960 nr 6 (22) s. 356—366.
270. KARPIŃSKI ZDZISŁAW: Problem reedukacji nieletnich w zarysie prawnoporównawczym. [Austria, Szwajcaria, Francja, Belgia, Holandia, Włochy, Anglia, Norwegia, Dania, Finlandia, Szwecja, Islandia, Stany Zjedn. A.P., NRF, NRD, ZSRR, Uwagi ogólne]. *Nowe Prawo* R. 15: 1959 nr 6 s. 681—697.
271. KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: Szkoła-internat. *Głos naucz.* 1959 nr 52 s. 3.
Opis Szkoły-internatu nr 14 w Moskwie. (Organizacja dnia, zasady wychowania). Czy i w jakim zakresie instytucja ta może być naśladowana u nas.
272. KRASNOPOLSKIJ A. S., SVERDŁOV G. M.: Ochrona praw matki i dziecka w ZSRR. Warszawa 1953 Wyd. Prawnicze ss. 90.
273. KUCZKOWSKA IZABELA: Opieka nad dzieckiem w krajach zachodniej Europy. *Dom Dziecka* 1958 nr 3 (21) s. 187—191.
Streszczenie referatu p. Small (sekretarza generalnego Międzynarodowego Związku Opieki nad Dzieckiem), wygłoszonego w ZNP w lutym 1958 r.
274. LIPKOWSKI OTTON: Opieka nad dzieckiem w NRD. *Dom Dziecka* R. 5: 1958 nr 1 (19) s. 52—64.
Treść: [Uwagi wstępne]. Opieka i pomoc prawna. Ochrona młodzieży. Domy dziecka i zakłady wychowawcze. Organizacja życia i pracy w domu dziecka. Personel pedagogiczny w domach i zakładach wychowawczych. Opieka nad dzieckiem w rodzinie zastępczej. Adopcja.
275. MAKARENKO ANTONI: Dzieła. T. II—VII. Warszawa 1955—1957 PZWS ss. 768 + 500 + 496 + 535 + 519 + 464, 2 nlb + 511.
„Dzieła” obejmują wszystkie prace A. Makarenki, drukowane w Polsce w latach: 1946—1956 oraz inne jego prace teoretyczne, odczyty i przemówienia, pisma urzędowe, powieści, opowiadania i szkice, jedną sztukę sceniczną, scenariusze literackie, artykuły i recenzje. Prace Makarenki oparte są w głównej mierze na doświadczeniach jego 16-letniej pracy w Kolonii im. Gorkiego i Komunie im. Dzierżyńskiego dla dzieci bezdomnych i przestępczych. W związku z zagadnieniem dzieci trudnych i przestępczych polecamy przestudiowanie całości „Dzieł” A. Makarenki.
276. MANTURZEWSKI STANISŁAW: Koniki spod Sacré Coeur. *Nowa Kult.* 1958 nr 7 s. 1, 5, 6.
Reportaż dotyczący zagadnień chuligaństwa w Paryżu oraz pracy sędziego Chazala w eksperymentalnym zakładzie poprawczym w Vitry pod Paryżem.
277. MANTURZEWSKI STANISŁAW: Szkoła na bruku. *Prawo i Życie* 1959 nr 15 (85) s. 6.
O działalności ośrodka pomocy dla młodzieży wykołejonej w Danii, zwanego szkołą Kofoeda.
278. NOWAKOWSKI JÓZEF: Rewizyta francuskich pedagogów zajmujących się dziećmi niedostosowanymi [i ich uwagi na temat osiągnięć w zakresie wychowania

dzieci niedostosowanych we Francji i w Polsce]. *Szkola spec.* T. 21: 1960 nr 6 (22) s. 369—370.

279. PŁAWSKI STANISŁAW: Międzynarodowy V Kongres Ochrony Społecznej w Sztokholmie [poświęcony zagadnieniu walki z przestępczością nieletnich]. *Państwo i Prawo* R. 13: 1958 z. 11 (153) s. 859—863.

280. PROKOPOWICZ JULIA: W szkołach-internatach Związku Radzieckiego. Oprac. na podstawie artykułów Sowieckiej Pedagogiki (nr 2, 6, 11 — 1958, nr 2 — 1957). *Dom Dziecka* 1959 nr 5/6 s. 127—134.

281. SUCHODROW V. N.: Sąd radziecki na straży praw kobiet, dzieci i rodziny. Przeł. z jęz. ros. R. Ney. Warszawa 1953 Wydawn. Prawnicze ss. 43.

Omówienie prawodawstwa i działalności sądów ludowych w ZSRR.

282. ZABRODZKA HALINA: Casework. [O metodzie oddziaływania indywidualnego w opiece nad nieletnimi przestępcami]. *Szkola spec.* T. 21: 1960 nr 1/2 s. 42—49.

283. ZABRODZKA HALINA: Od zakładu poprawczego do wolności. [System domów półwolnościowych dla młodzieży zwolnionej warunkowo z zakładów poprawczych, stosowany w krajach zachodnioeuropejskich]. *Argum.* 1959 nr 17 s. 5.

284. ZABRODZKA HALINA: Z pobytu sędziego Weillard w Polsce. *Nowe Prawo* R. 15: 1959 nr 10 (160) s. 1218—1223.

Omówienie treści referatów, wygłoszonych w Polsce w czerwcu 1959 r. przez sędziego Weillard, przewodniczącego sądu dla nieletnich w Lozannie, eksperta ONZ do spraw postępowania z nieletnimi i wiceprzewodniczącego Międzynarodowego Zrzeszenia Sędziów dla Nieletnich.

285. ŻEBROWSKA MARIA: Opieka państwowa nad nieletnimi przestępcami Belgii. (Sprawozdanie ze zwiedzania zakładów dla dzieci przestępczych). *Psychol. wychow.* T. 13: 1948 nr 3/4 s. 93—99.

Dane o ustawie, dotyczącej przestępczości nieletnich. Charakterystyka działalności zakładów obserwacyjnych i wychowawczych.

VIII. RECENZJE PRAC W JĘZYKACH OBCYCH

286. AMADO GEORGES: Les enfants difficiles. Observations et réadaptation. [Dzieci trudne. Obserwacje i readaptacja]. Paris 1955 Presses Universitaires de France ss. 180.

Rec.: Rosemann B. *Prz. psychol.* 1959 nr 3 s. 194—195.

287. FAU RENÉ: Les groupes d'enfants et d'adolescents. [Grupy dzieci i młodzieży w wieku dojrzewania]. Paryż 1952 ss. 140.

Rec.: Ptaszyńska W. *Szkola spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 s. 326—327.

288. HECK ARCH O.: The Education of Exceptional Children. [Problemy wychowania w szkołach i zakładach specjalnych różnych typów]. New York, Toronto, London 1953.

Rec.: Ptaszyńska W. *Szkola spec.* T. 19: 1958 nr 1/2 (5/6) s. 135—138.

289. HUGUENIN ELISABETH: Les Tribunaux pour Enfants. [Sądy dla nieletnich]. Neuchâtel 1935 Delachaux et Niestlé ss. 220.

Rec.: Orłosiowa I. *Szkola spec.* T. 17: 1947/8 nr 1/4 s. 123—124.

290. NÉRET JEAN ALEXIS: Les enfants et les adolescents inadaptés. Guide pratique. [Praktyczny przewodnik-informator o szkołach i zakładach specjalnych różnych typów we Francji]. Paris 1954 Les éditions sociales francaises ss. 284.

Rec.: M. G. *Szkola spec.* T. 18: 1957 nr 4 s. 245—250.

291. *Revue Internationale de l'Enfant.* T. 19: 1955 nr 4.

Rec.: Opieka nad dzieckiem trudnym [w Finlandii, Holandii, Francji, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych]. *Dom Dziecka* 1958 nr 5(23) s. 317—319; N. I. *Szkola spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 s. 329—330.

Sprawozdanie z nru poświęconego kongresowi Międzynarodowej Unii Opieki nad dzieckiem.

292. *REVUE Internationale de l'Enfant.* T. 21: 1957 nr 2 Rec.: N. I. *Szkola spec.* T. 19: 1958 nr 4/5 s. 330—332.

Sprawozdanie z numeru poświęconego profilaktyce niedostosowania społecznego. (Z prac Komisji Doradczej Międzynarodowej Unii Opieki nad Dzieckiem).

Z POSIEDZENIA RADY GŁÓWNEJ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W dniu 27 marca br. odbyło się zebranie Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Obok szerokiego grona członków Rady i przedstawicieli resortów szkolnictwa wyższego i oświaty w posiedzeniu wzięli udział: Minister Szkolnictwa Wyższego — inż. mgr Golański, Minister Oświaty — W. Tułodziecki, Prezes PAN — prof. dr T. Kotarbiński i Prezes ZNP — doc. dr J. Kwiatek.

Przedmiotem obrad Rady była sprawa udziału szkół wyższych w realizacji zadań wynikających z uchwał VII Plenum KC PZPR w związku z reformą szkolnictwa podstawowego i średniego.

Całodzienną i bardzo ożywioną dyskusję na ten temat poprzedziły wystąpienia Ministrów obu najżywiej zainteresowanych sprawą resortów. Minister Tułodziecki sprzecywał potrzeby Ministerstwa Oświaty w zakresie spraw objętych reformą, w przeprowadzeniu których powinny wziąć czynny udział wszystkie uczelnie wyższe, zaś Minister Golański przedstawił pogląd swego resortu na zadania szkół wyższych w dziele realizacji reformy. Jak można było przypuszczać, w obu referatach mówiono w zasadzie o rzeczach tych samych, ale z innych trochę punktów widzenia: od dołu i od góry niejako. W wystąpieniu Ministra Oświaty słyszeliśmy o licznych i bardzo trudnych zamierzeniach resortu, których powodzenie jest w poważnej mierze uzależnione od pomocy, jakiej mogą i powinny mu udzielić pracownicy nauki, zaś Minister Golański akcentował te sprawy ze stanowiska szerszej pojętego interesu społecznego i państwowego oraz z punktu widzenia związków, jakie łączyły zawsze i łączyć muszą w przyszłości uczelnie wyższe ze szkołami średnimi i podstawowymi. Szkołom wyższym, pomijając nawet aktualne zadania, jakie wyrosły na tle dokonywanej reformy szkoły podstawowej i średniej, nie było nigdy obojętne to, jak kształtuje się treść programowa i metody pracy pedagogicznej szkół szczebla podstawowego i średniego, jak jest przygotowana do swych zadań kadra nauczająca itp.

Spróbujmy najpierw zwrócić uwagę na podstawową problematykę obu wystąpień, aby zatrzymać się następnie na ważniejszych momentach dyskusji.

Uchwalona przez VII Plenum KC PZPR reforma szkolnictwa podstawowego i średniego jest, jak słusznie podkreślił Minister Tułodziecki, ogólnonarodową sprawą o wielkim znaczeniu i szerokim zasięgu oddziaływania, nie tylko w dziedzinie oświaty i kultury, ale również w dziedzinie życia gospodarczego i społecznego. Już z tego tytułu sprawa ta nie może być obojętna dla uczelni wyższych i pracowników nauki.

Ale jest wiele spraw innych, bardziej konkretnych, które to zainteresowanie warunkują. Pierwsza z nich dotyczy wpływu, jaki powinny wywierać wyższe uczelnie na treść i charakter tego, czego się naucza w szkołach średnich i podstawowych. Jest to rzeczywiście swego rodzaju inwestycja własna tych uczelni na rzecz licznych rzesz młodych ludzi, którzy skończywszy szkoły średnie, przejdą następnie do szkół wyższych. Im lepiej będą oni przygotowani do studiów wyższych, tym łatwiejszy i zarazem efektywniejszy będzie wysiłek uczelni wyższych. W bezpośrednim związku z tym pozostaje problem programowy szkolnictwa podstawowego i średniego, w ślad zaś za nim problem podręczników i pomocy naukowych.

Dezyderaty Plenum w tym względzie są wiadome. Zamykają się one po pierwsze, w rewizji treści i metod nauczania, które nie odpowiadają już wymaganiom życia. Zachodzi potrzeba uwspółcześnienia programów, podręczników i pomocy nauko-

wych, wzmocnienia w planach nauczania nauk przyrodniczych i matematycznych oraz uwzględnienia elementów wykształcenia politechnicznego. W tym zakresie pomoc naukowców-specjalistów staje się wprost nieodzowna. Są to potrzeby pilne, wymagające współpracy całych zespołów wyspecjalizowanych naukowców i rzeczoznawców. Wśród nich szczególne miejsce zajmuje nowy, o wybitnym znaczeniu wychowawczym, przedmiot, jakim jest propedeutyka filozofii.

Problem treści, jakie powinny być objęte programem nowej szkoły ogólnokształcącej i zawodowej, nie jest problemem łatwym do rozwiązania. Trzeba sobie bowiem odpowiedzieć na wiele pytań szczegółowych, co mianowicie z nowych treści i elementów współczesnej wiedzy w zakresie poszczególnych przedmiotów i na różnym poziomie można i należy wprowadzić do szkoły, a co pominiąc ze stosunkowo małą szkodą dla rozwoju młodych umysłów. Sprawę komplikuje fakt licznych inicjatyw ze strony przedstawicieli poszczególnych dyscyplin i towarzystw naukowych, którzy z reguły domagają się zwiększenia wymiaru godzin nauczania dla swych przedmiotów lub nawet wprowadzenia nowych, nie bacząc na to, że przecież sam plan jak i program nauczania wskazują na trapiące nas nieustannie groźne zjawisko przeciążenia dzieci i młodzieży, przekraczające niekiedy znacznie czas 8 godzin pracy dziennie. W tej tak istotnej i społecznie odpowiedzialnej pracy nad koncepcją współczesnego wykształcenia ogólnego, nad określeniem zasobu wiedzy i umiejętności Ministerstwo Oświaty widzi potrzebę pomocy ze strony uczelni wyższych. Trudność ta ogromnie się przecież poszerza z chwilą, gdy uświadomimy sobie zakres ilościowy i jakościowy, jaki przyjmuje obecnie i jaki przyjmie w najbliższych latach rozwój szkolnictwa zawodowego. Tutaj zjawiają się naglące pytania, które dotyczą zakresu wykształcenia ogólnego, nieodzownego dla wykonywania zadań kwalifikowanych robotników i techników w odniesieniu do takich dyscyplin, jak język polski, języki obce, historia literatury, historia, geografia i biologia, tyżące się zakresu wykształcenia zawodowego teoretycznego i jego stosunku do praktyki zawodowej, obejmujące wreszcie sprawy nomenklatury zawodów, do których mogą przygotowywać nasze szkoły zawodowe i technika.

Uchwały VII Plenum mówią również o rozwoju myśli pedagogicznej, o roli i znaczeniu nauk pedagogicznych dla realizowania reformy szkolnictwa. Na plan pierwszy wysuwa się niewątpliwie potrzeba opracowania metodok różnych przedmiotów nauczania.

Najdoniolejszą wszakże dziedziną, gdzie udział szkolnictwa wyższego zdaje się być najistotniejszy, jest kształcenie kadr nauczycielskich w uczelniach wyższych. Potrzeby w tym zakresie, jakie zgłasza szkolnictwo średnie, są olbrzymie. Są one większe w bieżącym pięcioleciu, nieco niższe w pięcioletce następnej. Referat Ministra Oświaty zawierał w tym względzie konkretne dane cyfrowe. Wskazują one na potrzebę znacznego zwiększenia limitów przyjęć na pierwsze lata studiów na wszystkich kierunkach nauczycielskich, zwłaszcza zaś na tzw. deficytowych dyscyplinach szkolnych, jak matematyka, fizyka, chemia, język rosyjski i in.

Obok bardzo napiętych planów ilościowych rysuje się konieczność dokonania zmian w treści studiów. Sprowadzają się one do dwóch zadań głównych: pierwszym z nich jest większe, niż to ma miejsce dotychczas zbliżenie profilu studiów na kierunkach nauczycielskich do potrzeb szkoły średniej i warunków nauczania, jakie ona na tle obowiązujących siatek godzin nauczycielowi stworzyć może; drugim jest potrzeba dokonania zmian w programach studiów uwzględniających te konieczności, jakie wysuwa współczesna epoka olbrzymiego postępu naukowego i technicznego. Sprawa drugiego tzw. pobocznego przedmiotu studiów staje się rzeczą konieczną i pilną.

Minister Szkolnictwa Wyższego w swym wystąpieniu położył akcenty na czterech głównych zadaniach, a mianowicie: na przygotowaniu niezbędnej liczby na-

uczycieli dla szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, na przygotowaniu kadr wykładowców dla zakładów kształcenia nauczycieli, zwłaszcza w aspekcie przewidywanego wzrostu liczby studiów nauczycielskich, na rozszerzeniu możliwości uzupełniania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych czynnych nauczycieli oraz rozwijaniu teorii pedagogicznej, popieraniu badań niezbędnych dla praktyki pedagogicznej i wychowawczej.

Stwierdził przy tym, iż zadania te rozkładają się na różne typy uczelni wyższych. Gdy ciężar główny spoczywać musi na uniwersytetach, to pozostałe uczelnie wyższe powinny się nastawić na zadanie stworzenia, dla pewnej części absolwentów, możliwości uzyskania minimum przygotowania pedagogicznego. Chodzi także o to, aby rolnikom, inżynierom i absolwentom wyższych szkół ekonomicznych zapewnić niezbędne przygotowanie również do pracy w szkole w zakresie nauczania przedmiotów zawodowych.

W dyskusji, jaka się następnie rozwinęła, poruszono wiele spraw zarówno natury ogólnej, jak i bardziej szczegółowej. Nawiązując do wystąpień obu ministrów, mówcy dość jednoznacznie akceptowali główne kierunki zawartych w nich propozycji, wskazując wszakże jednocześnie na poważne trudności, jakie muszą towarzyszyć ich realizacji. Podkreślano zgodnie potrzebę podniesienia w Polsce rangi szkoły średniej i wszechstronnej z nią współpracy szkół wyższych. Sporo miejsca w dyskusji zajęły sprawy odsiewu szkolnego zwłaszcza na pierwszych latach nauki w szkole średniej i w szkole wyższej.

W związku z tym padły nawet zdania, iż stosunkowo najwyższy odsiew na pierwszym roku fizyki i matematyki jest rzeczą nieuniknioną, że studia fizyczne na uniwersytetach trzeba by zróżnicować, jeśli chce się objąć nimi liczniejsze grupy przyszłych nauczycieli, że zróżnicowanie to powinno uwzględniać różne potrzeby przyszłych pracowników nauki, przyszłych pracowników życia gospodarczego i przyszłych nauczycieli.

Pogląd na furkację przyszłego liceum ogólnokształcącego na typ humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy okazał się w dyskusji dość kontrowersyjny. Reprezentanci dyscyplin fizyko-matematycznych i humanistycznych opowiedzieli się za takim podziałem, natomiast przedstawiciele nauk medycznych i technicznych byli mu zdecydowanie przeciwni.

Padło niemało ostrych, krytycznych głosów na temat dzisiejszych programów i podręczników szkoły podstawowej i średniej, stanowiących nierzadko przedmiot udręki dzieci i młodzieży. Podnoszono trafnie odpowiedzialną rolę katedr i zakładów w wychowawczym oddziaływaniu na młodzież. Sugerowano zwrócenie większej uwagi szkół wyższych na studia eksternistyczne i wieczorowe dla nauczycieli. Podkreślano pilną konieczność zatroszczenia się o stan zdrowotny i fizyczny młodzieży, na szersze uwzględnienie w planach nauczania szkoły podstawowej i średniej wychowania fizycznego, sportu i racjonalnie pojętego wypoczynku. Podnoszono trudności w realizacji tych wszystkich zadań, ale najpoważniejsze z tych kłopotów wiązano ze sprawą przygotowania kadr nauczycielskich dla potrzeb szkoły średniej z uwagi na szczupłość kadry samodzielnych pracowników nauki w wielu dyscyplinach.

Rozwiązanie dylematów współczesnej szkoły średniej, związanych z nie uregulowaną koncepcją wykształcenia ogólnego, widziano w porzuceniu tendencji encyklopedycznych, które w toku historycznego rozwoju szkoły zaciążyły poważnie na planach nauczania, prowadząc do przeładowania programów i przeciążenia młodzieży. W związku z tym wysunięto myśl, aby szukać ściślejszych powiązań i styczności między szkolnym i poszkolnym kształceniem, czyli przygotowywać lepiej młodzież do jej przyszłego samokształcenia. Ten sam mówca (prof. dr R. Wroczyński) wypowiedział się za koniecznością ustalenia wyraźnej drożności dla coraz większej liczby

absolwentów studiów nauczycielskich. System kształcenia nauczycieli powinien, zdaniem mówcy, podtrzymywać tendencje do dalszego systematycznego kształcenia się.

W zakończeniu konferencji, przed przyjęciem uchwały, zabrał jeszcze raz głos Minister Golański, podkreślił konieczność zajęcia się wielce niepokojącą pod względem społecznym sytuacją, która wygląda dziś tak, że z wielkich miast zgłasza się do szkół wyższych ok. 76% młodzieży, z miast powiatowych już ok. 56%, zaś spoza miast powiatowych, czyli ze wsi, tylko ok. 40%. Nie podzielił Minister poglądu co do zróżnicowania studiów fizycznych na studia nauczycielskie i inne, przeciwnie, wypowiedział się zdecydowanie przeciw tej sugestii. Zwrócił nadto uwagę na problem rozwoju młodej kadry naukowej zwłaszcza w takich dyscyplinach, jak matematyka, fizyka, neofilologia, pedagogika i psychologia.

W. W.

PRZYJACIELSKIE ODWIEDZINY

„Szkoła Zawodowa” (Polska) — „Die Fachschule” (NRD)

Z inicjatywy redakcji miesięcznika „Die Fachschule” (Drezno — NRD) — którą jak najchętniej przyjęliśmy — nastąpiła w marcu br. wzajemna wymiana wizyt między redakcjami naszych czasopism, służących popularyzowaniu i omawianiu zasadniczych problemów szkolnictwa zawodowego w obydwu zaprzyjaźnionych państwach. Z ramienia redakcji miesięcznika „Szkoła Zawodowa” wyjechał do NRD zastępca naczelnego redaktora pisma kol. Mieczysław Piątkowski, sekretarz sekcji szkolnictwa zawodowego Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, naszymi zaś gośćmi byli kol. kol.: Hans Wolfgang Sadlo, naczelny redaktor miesięcznika „Die Fachschule”, członek Kolegium Podsekretariatu Stanu dla Spraw Szkolnictwa Wyższego i Zawodowego (wyżej średniego) i Lenore Uhlmann, członek redakcji tego pisma.

Nasz delegat miał możliwość — podczas siedmiodniowego pobytu — zwiedzić Drezno, Lipsk i Berlin, koledzy z NRD zwiedzili Warszawę, Katowice i Chorzów. Przedmiotem zainteresowania obydwu delegacji były oczywiście — obok spraw dotyczących metod pracy w redakcjach bliźniaczych czasopism — problemy organizacji szkolnictwa zawodowego oraz kształcenia nauczycieli dla szkół zawodowych w obydwu państwach.

Organizacja szkolnictwa zawodowego w NRD różni się w sposób zasadniczy od organizacji szkolnictwa zawodowego w Polsce. Podstawowa różnica polega na tym, że w NRD kształcenie zawodowe zaczyna się dopiero po ukończeniu 10-klasowej szkoły ogólnokształcącej, która jest w tym kraju obowiązkowa dla wszystkich bez wyjątku młodzieży. Absolwenci 10-latki ogólnokształcącej przechodzą z kolei bezpośrednio do pracy zawodowej w charakterze uczniów (Lehrling) i równocześnie zdobywają formalne kwalifikacje w obowiązkowych, przeważnie 2-letnich szkołach zawodowych dla kwalifikowanych robotników (Berufsschule). Innej drogi do zawodu w NRD nie ma. Ci, którzy mają zamiar bezpośrednio po szkole rozpocząć studia na wyższych uczelniach, muszą ukończyć nie 10-letnią, lecz 12-letnią szkołę średnią, po czym idą na jeden rok pracy produkcyjnej, a dopiero potem mogą rozpocząć studia wyższe.

Trzeba pamiętać, że w NRD obowiązek szkolny rozpoczyna się o rok wcześniej niż u nas, tj. po ukończeniu 6 roku życia.

Robotnicy kwalifikowani — a więc po ukończeniu szkoły zawodowej (Berufsschule) i kilkuletniej równoczesnej praktyce zawodowej bezpośrednio w produkcji czy usługach (w zależności od kierunku kształcenia zawodowego) — mogą — o ile są zdolni i pragną uzyskać wyższe, niż dają to „Berufsschule”, kwalifikacje zawodowe — kontynuować studia zawodowe w wyżej średnich szkołach zawodowych (Fachschule), które dają już tytuły inżynierskie. Nie są to kwalifikacje inżynierskie w naszym znaczeniu, gdyż takie dać może tylko wyższa uczelnia (Hochschule), lecz są one wyższe niż nasze kwalifikacje „technika” i są czymś łączącym w sobie te kwalifikacje plus dyplom mistrza.

Dzieje się tak dlatego, że na studia do tych szkół (Fachschule) kierowana jest z zakładów pracy odpowiednio wyselekcjonowana najlepsza, najzdolniejsza młodzież, wyróżniająca się podczas pracy w fabryce, w rolnictwie czy w zakładzie usługowym najlepszymi osiągnięciami i najlepszą postawą społeczno-ideową. Dzięki temu młodzież studiująca w tych szkołach (Fachschule) posiada za sobą — obok wyróżniających ją spośród innych pracowników zdolności — wybitną pracę w zawodzie, co

pozwala cały prawie okres studiów (przeciętnie 3-letnich) poświęcić na kształcenie w teorii zawodowej oraz przedmiotach niezbędnych dla tego typu pracownika — kierownika produkcji — jak psychologia, języki, matematyka, fizyka, chemia, ekonomia itp.

Obowiązujący zatem w NRD system organizacji szkolnictwa zawodowego wyklucza — tak często u nas występujące zjawisko — że absolwent szkoły zawodowej (tak zasadniczej, jak i technicznej) posiada zbyt małe, często niezadowalające przygotowanie praktyczne do pracy zawodowej.

Przeważający typ nauczyciela w niższej szkole zawodowej (Berufsschule) to absolwent 5-letniej Wyższej Szkoły Techniczno-Pedagogicznej (Techn. Pädagogische Hochschule), do której droga prowadzi przez 12-letnią szkołę ogólnokształcącą i jednoroczną praktykę zawodową. W wyżej średniej szkole zawodowej (Fachschule) nauczycielami są absolwenci 5-letniego Instytutu dla Inżynierów Pedagogiki (Institut für Pädagogi Ingenieur, do którego dostać się mogą najwybitniejsi absolwenci niższych szkół zawodowych (Berufsschule) po 2—3-letniej praktyce w produkcji.

Eventualni wybitni praktycy, posiadający wyższe studia fachowe, lecz nie posiadający formalnych kwalifikacji pedagogicznych (jak wyżej), muszą je uzyskać przez złożenie państwowego egzaminu z pedagogiki, do którego mogą się przygotować w drodze samokształcenia, 3—4 letnich studiów pedagogicznych (Institut für Berufspädagogik) względnie na studiach zaocznych.

Jak widać z tego bardzo krótkiego i z konieczności tylko pobieżnego przeglądu sytuacji w dziedzinie organizacji kształcenia zawodowego w NRD, obowiązujący w tym kraju system szkolenia zawodowego gwarantuje bardzo wysoki poziom osiągniętych kwalifikacji zawodowych i ścisłe związanie kształcenia zawodowego z pracą produkcyjną.

Nie chciałbym, by czytelnicy wysnuli na podstawie moich uwag wnioszek, że nasz system szkolenia zawodowego jest zasadniczo gorszy od obowiązującego w NRD. To są sprawy nie bardzo porównywalne. Nasz obecny system szkolenia zawodowego jest stosunkowo młody, gdyż początki jego sięgają zaledwie okresu po II wojnie światowej, i od początku — ze względu przede wszystkim na dotkliwy brak kwalifikowanych kadr w przemyśle — oparł on naukę zawodu o warsztat szkolny.

System istniejący w NRD posiada już długą tradycję i korzysta szeroko z doskonałych kadr instruktorskich rekrutujących się spośród osób zatrudnionych w produkcji. W miarę systematycznego podnoszenia poziomu kadr instruktorskich w zakładach produkcyjnych i nasz system kształcenia zawodowego zaczyna szerzej korzystać z nauki zawodu organizowanej bezpośrednio w zakładach produkcyjnych. Z tego założenia wynikają m. in. decyzje VII Plenum KC PZPR o poważnej rozbudowie szkół przyzakładowych (podobnych do Berufsschule w NRD), których ilość ma ulec w ciągu lat 1961—1965 potrojeniu.

Miałem możność zwiedzić kilka szkół zawodowych różnego typu, porozmawiać z nauczycielami i młodzieżą. Wszędzie spotykałem się z doskonałą nowoczesną organizacją pracy, dużym entuzjazmem i pracowitością.

Szczególnie mile odczułem panującą wszędzie atmosferę przyjaźni i zyczliwości dla Polski Ludowej.

Dzięki uprzejmości gospodarzy zwiedziłem trzy największe miasta NRD (Berlin, Lipsk, Drezno), byłem na Targach Lipskich, zapoznałem się dokładnie z pracą redakcji „Die Fachschule” i „Die Berufsbildung”.

Koledzy z NRD byli w kilka dni później naszymi gośćmi. Pokazaliśmy im Warszawę i Górny Śląsk, zwiedziliśmy również kilka szkół zawodowych i zorganizowaliśmy spotkanie z redakcją „Szkoły Zawodowej” i aktywnym sekcji szkolnictwa zawodowego ZG ZNP.

Życie i praca naszego narodu, jakie mogli obserwować podczas krótkiego pobytu w naszym kraju, wywarły na nich jak najlepsze wrażenie, czego wyraz dawali wielokrotnie w rozmowach.

Wydaje się, że tego typu bezpośrednie międzynarodowe kontakty stanowią bardzo pożyteczną formę wzajemnego zbliżenia. Niejednego można się w ten sposób dowiedzieć i bardzo wiele nauczyć, a przede wszystkim poznać się wzajemnie.

Postanowiliśmy kontynuować nasze kontakty.

M. PIĄTKOWSKI

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ю. КВЯТЭК

ЗАДАЧИ СПУ В РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ

Полная реализация принятой VII пленумом ЦК ПОРП реформы начальных и средних школ требует:

а) повышения исправности обучения в школе путем систематического уменьшения отсева и отпадения;

б) обработки новых программы и учебников;

в) обработки новой сети школ, чтобы каждый ребенок (в деревне и в городе) имел возможность кончить полную 8-классную школу; сеть средних школ, особенно профессиональных, должна быть приспособлена не только к актуальным, но и к будущим задачам и потребностям определенных хозяйственных округов;

г) подготовки соответственного местного базиса (новых школьных комнат, кабинетов, мастерских и т. п.);

д) подготовки соответственной в отношении количества и качества кадров учителей и воспитателей.

VII пленум наложило на Союз Польских Учителей обязанности соавтора новой просветительной системы.

Особо важное поле деятельности имеет СПУ в области работы в повышении исправности школ и в отрасли обучения и повышения квалификации учителей. Первую из этих задач мы осуществляем главным образом путем проведения „производственных совещаний“ в коллективах учителей, работающих в определенных школах.

На этих совещаниях, в атмосфере откровенности и взаимного доверия производится анализ положения в обучении и воспитании в отдельных классах и на основании того устанавливаются коллективно средства и способы, направленные на улучшение положения.

Повышение квалификации и профессиональное обучение СПУ осуществляет путем:

а) районных конференций, организованных три раза в году для учителей всех типов школ, находящихся в определенном районе;

б) организации ведения разного рода курсов во время каникул или в течение года, подготавливающих к вступительным экзаменам на государственные заочные учительские институты или же к упрощенным экзаменам; к этой категории помощи учителям принадлежат также местные консультативные пункты, организованные для обучающихся заочно или экстернов-учителей, а также профсоюзное учительское обучение, проводимые за разрешением Мин. Просвещения. Независимо от

зтого СПУ приступил к работе над пробуждением широкого новаторского умственного движения, имеющего целью: с одной стороны вести удачную борьбу с многословием, схематизмом и всякого рода окостенением в дидактически-научной работе, с другой стороны предпринимать местных исследований с целью сбора материалов, теоретическая обработка которых облегчит осуществление задач, поставленных VII пленумом перед органами просвещения и СПУ.

В работе над осуществлением этих задач будут полностью ангажированы действующие от имени СПУ профессиональные секции. Научно-исследовательскую работу будет организовать призвана при президиуме Главного Правления СПУ Главная Педагогическая Комиссия по делам реформы. В Главной Комиссии работает несколько проблемных комиссий, как например:

- комиссия сети школ
- комиссия общественного воспитания
- программная комиссия
- комиссия эстетического воспитания
- комиссия технической культуры
- комиссия профессиональных школ
- комиссия сельскохозяйственных школ
- молодежная комиссия и другие

Некоторые из комиссий поделены на рабочие коллективы, занимающиеся определенными вопросами. В состав каждой проблемной комиссии, работающей под руководством научных работников, входят кроме научных работников также опытные учителя-практики. Комиссии тесно сотрудничают с профессиональными секциями.

С. КВЯТКОВСКИ

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ НА ФОНЕ РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ

Профессиональные школы значительно развились в 15-летний период существования Народной Польши в отношении количества и качества. Произошло ряд изменений в организации и системе теоретического и практического обучения. Вольшие изменения произошли также среди учителей профессиональных школ. В настоящее время перед этими школами стоят дальнейшие серьезные задачи. Указания решений VII пленума ПОРП, а также 5-летнего плана предусматривают дальнейшее огромное развитие профессиональных школ таким образом, чтобы в конце пятилетия отношение между средними общеобразовательными школами и профессиональными школами выразилось соотношением 1:3,5-4 с преимуществом профессиональных школ. Как одну из массовых форм в системе профессиональных школ предусматривается организацию заводских школ, основанных предприятиями. Дальнейшее развитие профессиональных школ различных типов и ступеней требует установления все более тесного сотрудничества с хозяйственной жизнью, профсоюзами и техническим миром.

IV Конгресс Польских Техников, который состоялся в феврале 1961 г., всесторонне рассматривал вопрос профессионального обучения, приняв между прочим постулаты в деле установления контактов между Главной Технической Организацией и профессиональными школами, а также СПУ. Это сотрудничество облегчит работы в количественном развитии и в повышении качества работы профессиональных школ.

ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ

Статья написана на основании материалов и непосредственных наблюдений автора, собранных во время последнего пребывания в СССР (февраль 1961 г.).

Огромное влияние на характер и направление дидактически-воспитательной работы заведений обучающихся учителей в Советском Союзе имело принятое в конце 1958 г. Верховным Советом „Решение об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии школьного дела в СССР“. Заботу о возможно пайлучей подготовке учителей тесно связало с расширением практического обучения, что проявилось в более развитой педагогической практике, а также в производственной практике с различной продолжительностью и характером обучения.

Систему обучения учителей в СССР представляют в основном два типа училищ: средние педагогические школы и высшие школы. Наиболее распространенным типом училища, подготавливающего учителей начальных классов и воспитательниц детских садов является средняя педагогическая школа („педагогическое училище“). Это четырехлетняя школа, которая базируется на семилетнем начальном обучении. В больших городских центрах, где имеется соответствующее количество кандидатов, в этих училищах организуется также двухлетнее обучение, базирующееся на десятом классе. Программы четырехлетнего и двухлетнего обучения — различны, общими же являются квалификации, одержанные в училище. Это квалификации учителя начальной школы. В будущем это будет училище, базирующееся на 8-летней так называемой неполной средней школе.

Обучение учителей средних школ (классы V—XI) происходит в пятилетних педагогических институтах и университетах. Институты обучают лишь учителей, университеты же готовят кадры будущих научных работников и высококвалифицированных специалистов для народного хозяйства и культуры, выполняя одновременно, продиктованную потребностями средней школы, часть задач в области подготовки учителей.

Основная разница, характеризующая эти два направления в обучении учителей средних школ сводится к так называемому профилю образования. Педагогические институты подготавливают к обучению двум или трем предметам, в то время когда обучение в университетах происходит по более узкому пути, но более глубокой специализации.

Научные планы педагогических институтов охватывают четыре группы предметов: общественно-политические, педагогические, по специализации, факультативные.

Далее в статье говорится об идейно-воспитательной работе училищ, педагогической практике и вопросах, связанных с подготовкой к обучению рукоделной, технических занятиях и общественно полезных работах в начальной и средней школах. Особое внимание в статье уделяется производственной практике студентом институтов на производственных предприятиях.

Реформа системы обучения учителей в СССР является далеко идущей реформой. Заброшенная концепция 3-ступенного обучения учителей, приспособленного к соответствующему уровню начальной и средней школ; переход к обучению лишь в двух типах училищ с мыслью расширения в педагогических институтах также факультетов начального обучения и дошкольного воспитания, является ярким доказательством далеко идущей реформы. Пройдет еще некоторое время, пока станет возможным разрешение проблемы учительских кадров на уровне начального обучения, но первые шаги в направлении обучения всех учителей на высшем уровне уже сделаны. Это несомненно одно из более смелых в современном мире осуществлений постулата высшего образования всех учителей.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ

Статья является частью большего труда о значении педагогического журнала в усовершенствовании профессиональной работы учителей. Ее источником являются материалы, собранные редакцией журнала Жизнь Школы.

Одной из задач педагогического журнала — формирование проблемного мышления. Под влиянием чтения журнала замечаем прежде всего явление возникновения сомнения, при том равного рода: 1) Учитель оценивает свой поступок под влиянием статьи и сомневается в том, поступает ли он правильно, 2) читатель анализирует утверждения автора статьи и сомневается в их правильности, ибо свой поступок и воззрения оценивает выше, 3) читатель находит в статье выяснение сомнения. Более частым является у читателей Жизни Школы сомнение, касающееся профессионального труда, чем в отношении к содержанию читаемой статьи. Это выражается отношением 72,7% к 27,3%.

Другим явлением является сравнение чужого опыта с собственным. На общее число 420 собранных высказываний находится 20 сравнений. Сравняя свою работу с содержанием статьи, учитель хочет узнать, какова его работа, хорошая или плохая, он хочет прямо убедиться. Некоторые учителя относятся к содержанию статьи как к идеальному способу разрешения дидактических трудностей. Сравняя свою работу с работой автора статьи, они довольны тем, что учат подобным образом. Этого рода доверие к авторитету автора статьи мы замечаем также в этих высказываниях, в которых учитель путем сравнения оценивает неудачи в своей учительской работе: не достиг результатов, ибо обучал иначе, чем рекомендует статья.

Собраны и проанализированы в статье материалы подтверждающие замечания, что читатель педагогического журнала, который под влиянием чтения имеет сомнение и сравнивает свою работу с работой других, встречает трудность, которую должен преодолеть. Возникшая таким образом проблема нарушает равновесие, одерживаемое путем воспроизводственного мышления и возбуждает желание читателя к разрешению проблемы. Так как собранные материалы показывают, что действительно во время чтения педагогического журнала возникают сомнения и читатель сравнивает свою работу с содержанием статьи, можно принять факт, что педагогический журнал имеет влияние на формирование проблемного мышления.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Ю. КВЯТЭК — Задачи СПУ в реализации школьной реформы	1
С. КВЯТКОВСКИ — Некоторые проблемы развития профессиональных школ на фоне реализации школьной реформы	13
В. ВОЙТЫНСКИ — Обучение учителей в Советском Союзе	29
С. НОВАЧИК — Влияние педагогического журнала на формирование проблем- ного мышления	45

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

В. ХОМА — Педагогический такт	63
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Э. ЦЫДЗИК — Формирование математических понятий у детей раннего школь- ного возраста	76
---	----

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

М. Р. — Школа — Жизнь — Труд	84
И. ЯНИШОВСКА — Юзеф Петэр: Познание воспитательной среды	88
К. МАКОВСКИ — Тадеуш Новакки: Биографическая папка ученика	90
С. БЕНДКОВСКИ — Ц. Чапов и С. Малтужевски: Опасные улицы	93
А. Богданьска — André Le Gall: Les insuccès scolaires	95

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов	99
С. СЛОМКЕВИЧ — Советская Педагогика — Школа и Производство	101

БИБЛИОГРАФИЯ

А. ВЬЧЛИНЬСКА — Воспитание трудных и преступных детей	104
---	-----

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В. — Из заседания Главного Совета высших учебных заведений	118
---	-----

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

М. ПИОНТКОВСКИ — Дружеские визиты	122
Изложение на русском языке	125
Изложение на английском языке	131

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

J. KWIATEK

THE TASKS OF POLISH TEACHERS' UNION IN REALIZING THE SCHOOL REFORM

For realizing fully the reform of elementary and high schools, decided by the PZPR VII Plenum one should require:

- a) the raising of the efficiency in education through the systematical work on the reducing of drop-out pupils,
- b) the working out of the new programs and textbooks,
- c) the working out of the new system of schools in order, that every child (from urban and rural area) would have the possibility to finish a full 8-years school; the system of high school must be adjusted to the present and to the future tasks and needs of definite economical regions.
- d) the preparing of suitable facilities: school-rooms, cabinets and laboratories,
- e) the preparing of suitable staff of teachers and educators.

The VII Plenum put upon the Polish Teachers' Union the duty to collaborate in the new educational system. Particular scope for proceeding has the Union in the sphere of raising the efficiency of schools and completing the teachers professional education. The first of these tasks we realize mainly, by organizing teachers' „productional consultations”. At these consultations one analyzes the real estate of teaching and education in individual classes and on the basis of it one confirms the aids and ways how to improve the situation. Improving and completing the teachers professional education are realized by:

- a) districts conferences organized 3-times a year for teachers of all types of schools in the district,
- b) organizing numerous vacational and midyear's courses, which prepare teachers to the entrance examinations or — to the simplified final examinations; there are also organized consulting points for studying teachers and union teachers study led by the permission of the Ministry of Education.

On the other hand Polish Teachers' Union acceded to the work of arousing the innovational mental movement, which aims:

—to the struggle against verbalism, schematism and any kind of benumbed methods in didactically — educational work and on the other hand — undertaking researches aiming to theoretical elaborating gathered together materials, which will make easier realizations of the tasks, which are promoted by the PZPR VII Plenum.

In the work of the realization of these tasks will be fully engaged professional

sections of Polish Teachers' Union. The scientific researches will be initiated by the Main Pedagogical Commission for School Reform, which came to life by the Presiding of Main Administration of Polish Teachers' Union. The Main Commission has in its order several problematical commissions:

- commission of school system
- „ of social education
- „ of programs
- „ of esthetical education
- „ of technical culture
- „ of vocational training
- „ of agricultural training
- youth commission and others.

Some sections are divided into groups working on the definite problems. In each problematical commission participate scientists and experienced teachers. These commissions collaborate with the professional sections.

S. KWIATKOWSKI

SOME PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING

During the last 15 years of Polish People's Republic the vocational training has remarkably developed, with regard to the number of schools and their level as well. There are many changes in the organization and the system of theoretical and practical education. Also the level of pedagogical staff in vocational schools has changed. At present vocational training has further, important tasks. The rules of PZPR VII Plenum and of the 5-years national plan foresee the further, great development of vocational training will raise, until the proportion between general and vocational schooling will be as 1 : 3, 5—4.

As one of the mass forms in the system of vocational training will be the in-service training. The further extension of vocational training of all levels and types demands more cooperation with life, economy, technical world and trade unions.

The delegates at the IV Congress of Polish Engineers, which took place in February 1961, widely discussed the problem of vocational training. They decided among other postulates to have connections with vocational schools and with the Union of Polish Teachers. This collaboration will make easier the work on the development of vocational training.

WACŁAW WOJTYŃSKI

TEACHERS' TRAINING IN USRR

This article is worked out on the basis of materials and observations of the author from his last sojourn in USRR (February 1961).

The character and trends in didactically — educational work of the teachers' training school in USRR are impressed by „Resolution about the strengthening of the bands between school and life and about the further development of schooling in USRR” decided by the Supreme Council at the end of 1958. The care about the best possibly professional preparation of the teachers are joined together with the

increasing of practical education. This care appeared in the more extended pedagogic practices and varieties of productional practices.

The system of teachers' training in USRR is represented in principle by two types of schools: the pedagogic high schools and the higher pedagogic schools. The most popular type of school, which prepares the teachers for primary education including teachers for kindergartens in the pedagogic high school („pedagogiczeskoje uczyli-szcze"). This is a 4-years school based on the basis of 7-years elementary school. In the big cities, where possibilities for enrolling are better, one organizes, in the same schools, 2-years schooling based on the 10-th grade. The programs in these two types of schooling is different, of course, but their graduates obtain the same qualifications. These qualifications are for primary education. In the future it will be the school based on the 8-years, the so called — unfull high school. Training of the teachers for the high schools (grades 5 — 11) performs in the 5-years pedagogics institutes and universities. Institutes train only teachers, universities prepare the future scientists, fully qualified specialists for the needs of economy and culture and also fulfill their part in the sphere of teachers' training.

The fundamental difference between these two tracks of the teachers' training leads to the so called „profile of study". Pedagogics institutes prepare to teach two on three subjects, while the training of teachers in universities is more specialistic.

The programs of study in pedagogics institutes include four groups of subjects: politically-social, pedagogic, specialistic and facultative.

In the following parts of the article the author discusses the idealistically — educational work of the schools, pedagogical practices and problems concerning the preparation for teaching handicraft, technical occupations and socially — useful works in elementary and high schools. The special attention in this article is devoted to the productional practices of students.

The reorganization of teachers' training in USRR depends upon throwing away the conception of 3-steps training (including elementary and high school) and leading to train in the only two types of schools with appaerent perspective to extend the faculties of primary and pre-school education in the pedagogics institutes. It takes time until all the lacks at the primary grades of education will be overcome, but the first steps of training all the teachers for high level are already done. This is unquestionably one of the most brave examples, in the contemporary world, of realizing the postulate: higher education for all teachers.

S. NOWACZYK

HOW THE PEDAGOGIC PERIODICAL INFLUENCES ON THE FORMING OF PROBLEMATIC THINKING

This article is only a fragment of the greater work about the role, which the pedagogic periodical plays in improving the professional work of teachers and is based on the materials gathered together by the editorial staff of the periodical — School Life.

One of the tasks of pedagogic periodical is to form the problematic thinking. Due to the reading of the periodical it is apparent first of all the arousing of many kinds of doubts: 1) the reader appraises his own behaviour and has the doubt that is proper, 2) the reader analyses the assertion of the author and doubts that it is right, because he appraises his own behaviour and opinion better, 3) the reader finds in this article the explanation for his own doubts.

The readers of *School Life* have more frequently the doubts concerning the professional work than the contents of the article. This is expressed by the proportion 72,7 to 27,3 percent.

The readers compare the other people's experiences with their own experiences. In the entire amount of 420 declarations one can find 20 comparisons. A teacher comparing his work to the contents of the article wants to know, whether his work is good or bad and he wants to be sure about it. Some teachers treat the contents of an article as an ideal way to the solution of didactic difficulties. Comparing his work to the work of the author a teacher enjoys the fact, that he teaches in the same way. This kind of faith in the authority of the author is apparent also in these declarations, in which the teacher appraises the failures of his professional work: he doesn't succeed because he taught in an other way.

The materials gathered together and analysed in the article confirm this notice that the reader, who got the doubts, because he was influenced by the reading and compared his work to the work of the others, is faced with the difficulty, which he has to overcome. The problem, which has arisen, pulls down the balance of thinking and induces to solve it.

CONTENS

Articles

J. KWIATEK — The tasks of Polish Teachers' Union in realizing the school reform	1
S. KWIATKOWSKI — Some problems of development of vocational training	13
W. WOJTYŃSKI — Teachers' training in USSR	29
S. NOWACZYK — How the pedagogic periodical influences on the forming of problematic thinking	45

Discussions and polemics

W. CHOMA — The pedagogic tact	63
---	----

Pedagogical researches and experiments

Z. CYDZIK — Forming of mathematic comprehensions in the children of I — IV grades	76
---	----

Review of books

M. R. — School — Life — Work	84
I. JANISZOWSKA — Józef Pieter: Reorganizing of educational environment	88
K. MAKOWSKI — Tadeusz Nowacki: The biographic notes about the pupil	90
S. BENDKOWSKI — C. Czapow i S. Manturzewski: The dangerous streets	93
A. BOGDAŃSKA — André Le. Gall: Les insuccés scolaires	95

Review of periodicals

S. NOWACZYK — The review of Polish pedagogic periodicals	99
S. SŁOMKIEWICZ — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo	101

Bibliography

A. WY CZLINSKA — The education of difficult and criminal children	104
---	-----

Home chronicle

W. W. — The session of Main Council of higher education	118
---	-----

Foreign chronicle

N. PIĄTKOWSKI — Friendly call	122
Summaries in Russian language	125
Summaries in English language	131

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

J. KWIATEK — Zadania ZNP w realizacji reformy szkolnej	1
S. KWIATKOWSKI — Niektóre problemy rozwoju szkolnictwa zawodowego na tle realizacji reformy szkolnej	13
W. WOJTYŃSKI — O kształceniu nauczycieli w Związku Radzieckim	23
S. NOWACZYK — Wpływ czasopisma pedagogicznego na kształtowanie myślenia problemowego	45

DYSKUSJE I POLEMIKI

W. CHOMA — Takt pedagogiczny	63
--	----

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

Z. CYDZIK — Kształtowanie pojęć matematycznych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym	76
---	----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

M. R. — Szkoła — życie — praca	84
I. JANISZOWSKA — Józef Pieter: Poznawanie środowiska wychowawczego	88
K. MAKOWSKI — Tadeusz Nowacki: Teczka biograficzna ucznia	90
S. BENDKOWSKI — C. Czapów i S. Manturzewski: Niebezpieczne ulice	93
A. BOGDAŃSKA — André Le Gall: Les insuccès scolaires	95

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	99
S. SŁOMKIEWICZ — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo	101

BIBLIOGRAFIA

A. WYCZLIŃSKA — Wychowanie dzieci trudnych i przestępczych	104
--	-----

KRONIKA KRAJOWA

W. W. — Z posiedzenia Rady Głównej szkolnictwa wyższego	118
---	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

M. PIĄTKOWSKI — Przyjacielskie odwiedziny	122
Streszczenie w j. rosyjskim	125
Streszczenie w j. angielskim	131



