

# RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK III (XXXV) LIPIEC – SIERPIEŃ 1961

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR  
Józef Kwiatek

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

Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

#### RADA REDAKCYJNA

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

#### ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i za-  
strzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

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

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

#### Warunki prenumeraty

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

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

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

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

---

# RUCH PEDAGOGICZNY

## D W U M I E S I Ę C Z N I K

---

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

---

A R T Y K U Ł Y

JAN BARTECKI

STANISŁAW RAJPERT

### PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ W DYDAKTYCZNEJ PRACY LICEÓW OGÓLNOKSZAŁCĄCYCH

#### 1. UWAGI WSTĘPNE

Szybki rozwój oświaty i szkolnictwa w ciągu ostatniego szesnastolecia — niewątpliwy sukces polityki kulturalnej Polski Ludowej — pociągnął za sobą szereg pozytywnych zmian w postaci upowszechnienia siedmioklasowej, jednolitej pod względem programowym szkoły podstawowej, szerokiego rozwoju szkolnictwa średniego i wyższego, rozbudowy internatów, domów akademickich, systemu stypendialnego itp. ułatwień umożliwiających młodzieży dostęp do oświaty na wszystkich szczeblach nauczania. Ze zrozumiałych powodów poważnym ośrodkiem zainteresowania w tym systemie jest nadal ogólnokształcąca szkoła średnia, jej zadania i funkcja, jaką ma spełniać w życiu społecznym.

W związku ze wzrostem zadań, jakie przed tą szkołą stawia dzisiejsza polska rzeczywistość, zachodzi potrzeba zbadania, czy i w jakiej mierze zadania te są przez nią realizowane oraz jakie są ewentualne przyczyny niedomagań w jej pracy. Dobre rozeznanie istniejącego stanu rzeczy powinno i może stanowić podstawę do dalszego podniesienia poziomu skutecznej działalności pedagogiczno-dydaktycznej naszych liceów ogólnokształcących.

Jak wiadomo, działalność ta powinna koncentrować się przede wszystkim na:

1) przygotowaniu uczniów do samokształcenia, które jest uwarunkowane:

- a) gruntownym opanowaniem podstawowych wiadomości w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania,
- b) umiejętnością samodzielnego, logicznego i krytycznego myślenia,
- c) elementarnym choćby opanowaniem metody pracy samokształceniowej,

2) przygotowaniem do rozumienia podstawowych zjawisk współczesnej nam rzeczywistości,

3) intelektualnym i emocjonalnym zaangażowaniem młodego pokolenia w życie społeczno-politycznym,

4) przygotowaniem kandydatów do studiów wyższych,

5) przygotowaniem na średnim poziomie wykształcenia kandydatów na pracowników tak w aparacie państwowym, jak i w gospodarce społecznej.

W związku z tym nasuwa się problem — czy i w jakim stopniu nasza ogólnokształcąca szkoła średnia spełnia te zadania?

Odpowiedź na to pytanie dotyczy dwóch podstawowych elementów, a mianowicie ilościowej i jakościowej produkcji szkoły albo też — używając terminologii Wincentego Okonia — jawnych i ukrytych niepowodzeń szkolnych.

Ilościowa produkcja szkoły wiąże się ściśle z jawnymi niepowodzeniami jej dydaktycznej pracy, które obejmują tak zwane opóźnienia szkolne, a więc drugo — i wieloroczność oraz odsiew uczniów, czyli samowolne lub przymusowe opuszczanie przez nich na zawsze danej szkoły.

Natomiast jakościowa produkcja szkoły, czego negatywnym obrazem są ukryte niepowodzenia w jej pracy, wiąże się z poziomem wyników nauczania w jak najszerszym rozumieniu tego pojęcia oraz w pewnym stopniu z dalszymi losami absolwentów liceum. Określenie stopnia tych niepowodzeń i wykrycie ich podstawowych przyczyn — to zasadniczy element w podnoszeniu skuteczności pracy tego ważnego ognia w naszym systemie kształcenia i wychowania młodego pokolenia.

Będzie interesujące ustalenie, czy i w jakim stopniu oba rodzaje niepowodzeń szkolnych są z sobą powiązane. Na pierwszy rzut oka wydaje się, iż zależność między tymi rodzajami ma charakter odwrotny. Unikając spekulacji abstrakcyjnej, wyjaśnienie tej sprawy odłożymy do drugiej części naszych rozważań, po analizie materiału empirycznego.

Problem powodzeń i niepowodzeń szkolnych nie jest problemem nowym. Jego badaniem, zwłaszcza w zakresie szkoły podstawowej, zajmowało się już wiele osób. Jednakże większość spośród nich ograniczała się do badania przyczyn jawnych niepowodzeń szkolnych.

Poszczególni badacze tego problemu wyodrębniają zazwyczaj jeden lub kilka czynników decydujących o niepowodzeniu szkolnym ucznia i przypisują tym czynnikom różne, niejednakowe znaczenie. Można tu wyróżnić

przedstawiciele poglądu monistycznego, przypisujących najpoważniejsze znaczenie jednemu tylko czynnikowi: warunkom społeczno-środowiskowym, pracy nauczyciela lub dziedziczności. H. Radlińska<sup>1</sup> na plan pierwszy wysuwa czynniki związane ze środowiskiem ucznia, zaś M. Grzywak-Kaczyńska<sup>2</sup>, jako decydujące o powodzeniu szkolnym ucznia, uważa czynniki wrodzone. Nie brak również różnych koncepcji pluralistycznych, jak na przykład wysuwana przez J. Pietera<sup>3</sup> współzależność środowiska i inteligencji dzieci bądź też podkreślane przez J. Konopnickiego<sup>4</sup> wzajemne uwarunkowanie czynników ekonomiczno-środowiskowych, intelektualnych, dydaktyczno-programowych i biologicznych.

Koncepcja pluralistyczna przeważa także wśród badaczy radzieckich, przy czym podkreśla się, iż wszystkie czynniki pozostają ze sobą w ścisłym związku i dlatego powinny być traktowane łącznie. Nie jest to jednak — jak mogłoby się wydawać — ujęcie syntetyzujące. Tak na przykład Gelmont<sup>5</sup>, analizując przyczyny opóźnień w nauce, dokonuje następującego podziału:

- ogólne przyczyny drugoroczności: choroba ucznia, niedostateczny wysiłek w nauce, brak zdolności, niedostateczny rozwój ogólny ucznia itp.,
- przyczyny szczegółowe: zła jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, brak zainteresowania przedmiotem nauczania ze strony ucznia, niedoceniecie lub przecenienie trudności związanych z nauką itp.

Pomimo eksponowania tak znacznej ilości czynników traktowanych łącznie i wzajemnie się zająbiających szczególnie silnie podkreśla się wpływ motywów uczenia się i pracy dydaktyczno-wychowawczej na wyniki nauczania<sup>6</sup>.

W. Okoń zajmując się badaniem wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących<sup>7</sup> oraz problemem niepowodzeń szkolnych<sup>8</sup> przyjmuje koncepcję pluralistyczno-syntetyzującą, w której akcentuje rolę, jaką w walce

<sup>1</sup> H. Radlińska: *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Wwa 1937

<sup>2</sup> M. Grzywak-Kaczyńska: *Powodzenie szkolne a inteligencja*. Wwa 1935

<sup>3</sup> J. Pieter: *Spoleczne i dziedziczne podłoże różnic intelektualnych*. „Myśli Współczesne” 1948 nr 5

<sup>4</sup> J. Konopnicki: *Niepowodzenia w nauce szkolnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2/4 1957

<sup>5</sup> Gelmont: *O przyczynach nieuspjajewosti i putjach jego preodolenija*. Moskwa 1954

<sup>6</sup> L. J. Bożowicz: *Otnoszenije szkolnikow k'uczeniju kak psichologiczeska'a problema*. „Izwestia APN RSFR” 1951 nr 36 L. S. Sławina: *Pomirowanije u szkolnikow pierwogo klasa otwiestwiennogo wypolnienija uczebnych objazannostiej*. „Woprosy Psychologii” 1956 nr 4

<sup>7</sup> W. Okoń: *Badanie wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących*. Wwa 1951; *Wyniki nauczania w szkołach ogólnokształcących*. Wwa 1952

<sup>8</sup> W. Okoń: *Problem niepowodzeń szkolnych*. „Głos Nauczycielski” nry 15/1958 r., 16/58

o wyniki nauczania odgrywa praca dydaktyczno-wychowawcza szkoły. Koncepcja ta uwzględnia:

- nauczyciela i jego przygotowanie,
- ucznia — jego rozwój ogólny, aktywność itp.,
- środowisko pozaszkolne ucznia.

Od 1958 r. problem jawnych i ukrytych niepowodzeń szkolnych stał się z inicjatywy prof. B. Suchodolskiego przedmiotem badań Katedry Dydaktyki U. W. Badania te przeprowadzone przy aktywnej współpracy studentów-eksternistów Wydziału Pedagogicznego objęły 7209 uczniów w 86 szkołach na terenie całej Polski. W zbieraniu materiałów posługiwano się głównie kwestionariuszami, ankietami, wywiadem społecznym i testami wiadomości.

Zastosowane w tak szerokim zakresie różne metody dają rękojmię, iż uzyskane tą drogą materiały dostarczają możliwie pełnej i obiektywnej odpowiedzi na temat stanu i przyczyn niepowodzeń w dydaktyczno-wychowawczej pracy liceów ogólnokształcących. Należy dodać, iż tam, gdzie było to konieczne, prowadzący badania przeprowadzali również rozmowy z zainteresowanymi osobami, nawet luźno związanymi z pracą danej szkoły, oraz badali możliwie dokładnie niezbędną dokumentację szkolną. Dla uzyskania możliwie pełnego i wiernego obrazu wyników pracy szkoły i uczniów zastosowano testowe badania wiadomości z języka polskiego, historii, matematyki, biologii i fizyki w kl. XI, i to na parę tylko tygodni przed maturą. Zebrane materiały podzielono na dwie zasadnicze grupy i po uporządkowaniu poddano je gruntownej analizie.

Część zebranych materiałów została spożytkowana do napisania jednej pracy habilitacyjnej, jednej doktorskiej i 29 prac magisterskich.

Zadaniem niniejszego artykułu będzie ogólne omówienie jawnych niepowodzeń szkoły w jej dydaktycznej działalności, a więc ustalenie rozmiarów odsiewu uczniów i drugoroczności, oraz — w miarę możliwości — wykrycie przyczyn, które uniemożliwiają szkole wykonywanie planowanych przez nią zadań.

Ostateczne ustalenie tych przyczyn należy odłożyć do następnego artykułu, który będzie poświęcony interesującej sprawie ukrytych niepowodzeń pracy szkoły średniej.

## 2. ODSIEW SZKOLNY UCZNIÓW I JEGO PRZYCZYNY

Ogólny obraz jawnych niepowodzeń szkolnych na terenie badanych liceów przedstawia zamieszczona poniżej tabelka.

Z zestawienia wynika, że zaledwie 37,6% ogółu uczniów przyjętych do kl. VIII doszło bez opóźnienia do kl. XI. Innymi słowy na trzech promocyjnych progach zatrzymało się 62,4% uczniów. Liczba tych niepowodzeń niewątpliwie wzrosła, gdyż przecież nie wszyscy uczniowie w tym roku uzyskali świadectwa dojrzałości.

## LICZBOWE ZESTAWIENIE UCZNIÓW, KTÓRZY:

	O g ó ł e m		Chłopców		Dziewcząt	
	l. b.	%	l. b.	%	l. b.	%
w dniu 1. X. 1954 r. uczęszczali do kl. VIII	7209	100	3379	46,9	3830	53,1
z tej liczby przestali uczęszczać do szkoły	2904	40,3	1278	37,8	1626	42,5
powtarzali klasę	1593	22,1	818	24,2	775	20,2
doszli do kl. IX bez opóźnień	2712	37,6	1283	38	1429	37,3

Liczby odsianych uczniów w poszczególnych szkołach wahają się w granicach od 17% do 75%, co oczywiście ma swoją wymowę. Fakt, iż zaledwie co trzeci uczeń czteroletniego liceum kończy je w normalnym terminie, jest niewątpliwie wysoce niepokojący. Spróbujmy rozważyć przyczyny, jakie zdaniem wychowawców klasowych, nauczycieli, rodziców, uczniów i ich kolegów zdecydowały o opuszczeniu szkoły przez młodzież. Przyczyny te po pewnym skomasowaniu dałoby się ująć w następującą tabelkę:

## PROCENTOWE ZESTAWIENIE PRZYCZYŃ ODSIEWU UCZNIÓW WEDŁUG ZEBRANYCH OPINII

Opiniujący	P r z y c z y n y   n a t u r y :				
	intelektualnej	ekonom.- środowiskowej	dydakt.- program.	biologicznej	innej, np. lenistwo, zła frekw.
Nauczyciele	23,7%	27,5%	21,6%	17,0%	10,2%
Rodzice uczniów	17,8	34,9	16,8	21,7	8,8
Uczniowie	22,0	31,4	18,0	18,5	10,1
Koledzy odsianych uczniów	21,0	30,7	12,1	13,4	22,8

Jest rzeczą charakterystyczną, iż aż 45% nauczycieli podaje jako główną przyczynę odsiewu uczniów brak zdolności, natomiast rodzice (60%) — ciężkie warunki materialne.

Omówmy pokrótce poszczególne rodzaje przyczyn tego odsiewu.

## A. Przyczyny natury intelektualnej

Według relacji wychowawców klasowych ca 20% uczniów opuściło szkołę z powodu niekorzystnych warunków intelektualnych. Należy podkreślić, iż do przyczyn natury intelektualnej zaliczyli nauczyciele, obok braku zdolności, specjalne braki intelektualne i jednostronność zainteresowań, wskutek czego dały one w sumie 23,7% ogółu przyczyn odsiewu uczniów.

Zważywszy, iż liczba dzieci upośledzonych umysłowo nie przekracza zwykle 2—3<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, które z reguły nie dochodzą do klas licealnych, można mieć wątpliwości, czy podana wysokość tej przyczyny jest słuszna. Do sprawy tej wrócimy w dalszych rozważaniach.

Za brakiem zdolności, jednostronnością zainteresowań i specjalnymi brakami intelektualnymi — jako przyczynami odsiewu — wypowiedziało się też 30<sup>0</sup>/<sub>0</sub> rodziców, podając to jako 17,8<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ogółu przyczyn, 22<sup>0</sup>/<sub>0</sub> uczniów (22<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ogółu przyczyn) oraz 26<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ich kolegów wskazując 21<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ogółu przyczyn. Jak widać z przytoczonych liczb, tłumaczenie odsiewu szkolnego niskim rozwojem umysłowym uczniów jest dość powszechne.

## B. Przyczyny natury ekonomiczno-środowiskowej

Do tej kategorii przyczyn zaliczamy ciężkie warunki materialne uczniów oraz niekorzystny wpływ środowiska i kolegów.

Zdaniem wychowawców złe warunki materialne były przyczyną odsiewu ca 6,4<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ogółu uczniów. Na tę samą przyczynę wskazywało 34<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nauczycieli poszczególnych przedmiotów nauczania. W ogólnym zestawieniu przyczyn odsiewu zła sytuacja materialna wyraża się ich zdaniem liczbą 12,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>.

Ogienne stanowisko zajmują rodzice, według których złe warunki materialne uczniów stanowią najważniejszą przyczynę odsiewu. Ze wskazanych przez nich różnych przyczyn 21<sup>0</sup>/<sub>0</sub> przypada na ciężkie warunki materialne. Podobnego zdania są uczniowie, którzy opuścili szkołę — 17<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ogółu przyczyn.

Poważne rozbieżności zdań, jakie w tej sprawie występują między nauczycielami a rodzicami czy uczniami, wskazywałyby na niewystarczające kontakty szkoły z domem. Trzeba się liczyć z tym, że liczby podawane tu przez rodziców czy uczniów mogą być przesadzone i mają charakter subiektywny w celu uzasadnienia niepowodzeń w nauce złymi warunkami bytowymi. Mimo te zastrzeżenia sytuacja materialna uczniów odgrywa poważną rolę, gdy idzie o podejmowanie decyzji w sprawie przerwania nauki w szkole, zwłaszcza jeśli się słyszy, że brak jest zdolności do nauki. Pewna część uczniów rezygnuje z nauki wskutek długich i męczących dojazdów do szkoły. Internaty bowiem nie dysponują jeszcze wystarczającą ilością miejsc, a na opłacenie stancji brak pieniędzy.

Czynnikiem zwiększającym odsiew jest częsty brak zainteresowania uczniów i ich rodziców w ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Występuje dość powszechna opinia, że szkoła ogólnokształcąca „nic nie daje” uczniom, którzy nie zamierzają studiować w uczelniach wyższych. Poza tym nie bez znaczenia pozostają złe przykłady tych kolegów, którzy nie ukończyli szkoły, a po podjęciu pracy zarabiają więcej niż ci, którzy mają wykształcenie średnie. Na destruktywne oddziaływanie kolegów wskazują przede wszystkim rodzice (10<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ogółu przyczyn odsiewu) oraz koledzy uczniów (11<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ogółu przyczyn odsiewu). W wypowiedziach sa-



mych uczniów przyczyny odsiewu spowodowane złym wpływem kolegów zajmują 9% ogółu przyczyn. Do charakterystycznych należą wypowiedzi: „uczył się czy nie uczył — tyle samo zarobi”, „wpadłem w złe towarzystwo; oni mieli pieniądze, więc bawiliśmy się przy wódce, a nauka poszła na bok”.

Wpływ środowiska na ucznia jako przyczynę odsiewu podkreśla: 24% wypowiadających się nauczycieli, wskazując 9% ogółu przyczyn, 14% rodziców (5% przyczyn) i 10% kolegów uczniów (6% przyczyn).

Nauczyciele i uczniowie zgodnie wskazują na stosunkowo niski poziom przygotowania, jakie młodzież wynosi z wiejskich szkół podstawowych. Młodzież ze wsi napotyka w liceum trudności spowodowane słabym opanowaniem języka. Zdarzają się, niestety, i takie wypowiedzi, w których młodzież żali się na stosunek nauczycieli do uczniów pochodzenia chłopskiego.

Zdaniem nauczycieli poważną przyczyną dużego odsiewu uczniów jest niedostateczna selekcja kandydatów do liceum.

### C. Przyczyny natury dydaktyczno-programowej

Tą kategorią przyczyn objęliśmy: przeładowanie programu nauczania, nieodpowiednie metody pracy i słabe przygotowanie ze szkoły podstawowej. Poważny procent wśród przyczyn odsiewu wymienianych zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców czy uczniów stanowią niedociągnięcia w programach nauczania, a zwłaszcza ich przeładowanie. Zdaniem nauczycieli niektóre partie materiału powinny być poprzesuwane w ramach poszczególnych klas w ten sposób, aby odpowiadały psychicznym możliwościom uczniów. Uczniowie skarżą się w swoich wypowiedziach, iż nie są w stanie opanować tak dużego zakresu wiadomości, jakie przewiduje program nauczania.

Na przeładowania programu wskazywało 25% nauczycieli (9% ogółu przyczyn), 20% rodziców (7% przyczyn), 10% uczniów (6% ogółu przyczyn) oraz 11% ich kolegów (7% ogółu przyczyn). Na słabe opanowanie przez uczniów materiału z zakresu szkoły podstawowej wskazuje 30% nauczycieli poszczególnych przedmiotów, uznając to za 11% ogółu przyczyn odsiewu.

Należy tu podkreślić, iż nauczyciele dalecy są od tego, aby wskazywać na własne niedociągnięcia w pracy dydaktycznej, które jednak zauważają uczniowie i ich rodzice. Niedociągnięcia dydaktyczne i wychowawcze podkreśla tylko 3% nauczycieli, a natomiast 11% uczniów i 13% ich rodziców. Uczniowie szczególnie silnie podkreślają, że niesprawiedliwe i subiektywne oceny stanowią często przyczynę psychicznego załamania się ucznia, które kończy się drugorocznością lub odejściem ze szkoły. W wypowiedziach uczniów często występują skargi w rodzaju: „Nic nie rozumiałem z tego, co wykładał nauczyciel”, „Profesor zwracał się tylko do najlepszych, a na nas machał ręką”, „Kiedy dostałem dwójkę z matematy-

ki — nauczyciel jeszcze przed końcem roku szkolnego powiedział, że nie będzie mnie pytał, bo i tak nic nie wiem” albo też „Szkoda trudu i tak nie zdasz”. Biorąc nawet pod uwagę, że niektóre wypowiedzi są przesadzane, ich częstotliwość wskazuje na fakt istnienia nadal w szkole ocen nieobiektywnych, które — często wbrew zamierzeniom nauczyciela — wyrządzają uczniom niepowetowane szkody.

#### D. Przyczyny natury biologicznej

Ogółem na skutek przyczyn natury biologicznej opuściło szkołę ca 4% ogółu uczniów. Z tej liczby 3% stanowi choroba — wskazują na to zarówno nauczyciele, jak i rodzice czy uczniowie, reszta — to uczniowie, którzy opuścili szkołę na skutek kryzysu, jaki przechodzi młodzież w związku z okresem dojrzewania. Wielu otwarcie się przyznaje, że przyczyną niepowodzeń w nauce były narodziny zainteresowań erotycznych: „Zakochałem się i nie chciało mi się uczyć”, „Zamiast nad książką spędzałem czas na randkach”, „Poznałem w kl. X jedną dziewczynę i wtedy wszystko przepadło”. Niektóre z dziewcząt piszą bardzo szczerze, że powodem ich niepowodzeń szkolnych była pierwsza miłość.

#### E. Lenistwo uczniów jako przyczyna ich odsiewu

Na szczególniejszą uwagę zasługuje tak zwane lenistwo uczniów. Ogół nauczycieli, rodziców i uczniów traktuje lenistwo młodzieży szkolnej na równi z innymi przyczynami niepowodzeń szkolnych. Nikt nie wskazuje na jego przyczyny ani nie próbuje czynić jakichkolwiek wyjaśnień. W istocie rzeczy to szkolne lenistwo jest w swej ogromnej części nie przyczyną, lecz skutkiem dydaktycznych niepowodzeń szkoły. Wyrasta ono na podłożu braku zaangażowania się uczniów w pracę szkolną, braku intelektualnych zainteresowań, które przecież rozwijają się podczas aktywnego udziału młodzieży w procesie nauczania, i sukcesów, jakie przeżywają uczniowie w swojej działalności podczas lekcji. Lenistwo i apatia na podłożu fizjologicznym występuje u dzieci i młodzieży (poza okresem dojrzewania) bardzo rzadko. Dzieci „leniwe” na lekcji, są często niebywale aktywne poza lekcjami. Ze względu na zbyt liczne przypadki podawania przez nauczycieli (10% ogółu przyczyn), rodziców (9% ogółu przyczyn), uczniów (10% ogółu przyczyn) i ich kolegów (2% ogółu przyczyn) „lenistwa” jako przyczyny odsiewu sprawa ta wymagałaby głębszej analizy. Wykrywanie przyczyn szkolnego lenistwa i ich likwidacja stanowiłyby poważny krok w walce z nadmiernym odsiewem uczniów. Z lenistwem szkolnym wiąże się wagarowanie, które w wielu przypadkach, zwłaszcza u chłopców, staje się przyczyną odsiewu szkolnego (4% ogółu przyczyn).

Wykazane wyżej przyczyny odsiewu szkolnego nie stanowią całokształtu czynników decydujących o niepowodzeniu ucznia w nauce i dlatego należy potraktować je jako wstępne opracowanie wspomnianych wyżej badań nad przyczynami niepowodzeń szkolnych.

## 3. OPÓZNIENIA SZKOLNE I ICH PRZYCZYNY

Przeciętna wielkość opóźnień szkolnych wynosi 22% ogółu uczniów (23% chłopców i 21% dziewcząt), jest więc mniejsza od wielkości odsiewu o 16%. Pełny jednak obraz jawnych niepowodzeń szkolnych można otrzymać dopiero po dodaniu do siebie wskaźników odsiewu i opóźnień.

Wielkość opóźnień w szkołach jest różna i zawiera się w granicach od 4% do 57%. Tylko w jednej szkole mamy do czynienia z brakiem opóźnień, ale odsiew uczniów wynosi tam 46%. Liczby te wskazywałyby, iż przyczyny drugoroczności wiążą się z poszczególnymi szkołami niezależnie od przyczyn występujących powszechnie. Wśród tych specyficznych dla poszczególnych szkół przyczyn drugoroczności nie bez znaczenia jest jakość i poziom pracy grona nauczycielskiego.

Ta duża rozpiętość wspomnianych liczb świadczy, iż procent uczniów pobierających naukę w klasach odpowiadających ich wiekowi jest różny w różnych szkołach i waha się od 12% do 61%. Stosunkowo największa drugoroczność występuje w klasach ósmych. Wyniki badań tłumaczą to — z jednej strony — brakami w wiadomościach absolwentów szkół podstawowych, a z drugiej — trudnościami, jakie dla wielu uczniów stwarzają nowe w tej klasie przedmioty nauczania, a zwłaszcza ich nowe ujęcie.

Badani uczniowie podkreślają bardzo często, że w klasie ósmej nie byli w stanie sprostać wymaganiom nauczycieli, mocno różniących się od wymagań stawianych w szkole podstawowej. Część uczniów z wielkim trudem przystosowuje się do nowych metod nauczania chociażby dlatego, że wymagają one zmiany sposobu uczenia się. Należy zwrócić uwagę, że nie wszyscy absolwenci szkoły podstawowej są w stanie podjąć wymaganiom stawianym uczniom klasy ósmej w zakresie aktywności umysłowej i samodzielności myślenia.

Wstępne opracowanie wniosków w zakresie przyczyn opóźnień szkolnych opiera się również na liczbowych zestawieniach przyczyn podanych przez wychowawców, nauczycieli, rodziców, uczniów i ich kolegów. Ogólną liczbę przyczyn wskazanych w obrębie danej grupy wypowiadających się przyjmujemy za 100, by na tej podstawie wykazać, jakie miejsce zajmuje wskazana przyczyna. Przedstawia to następująca tabelka.

PROCENTOWE ZESTAWIENIE PRZYCZYŃ OPÓZNIEN SZKOLNYCH  
WEDŁUG ZEBRANYCH OPINII

Opiniujący	Przyczyny natury				
	intelektualnej	ekonom.- środowiskowej	dydaktycznej program.	biologicznej	inne, np. lenistwo, wagary
Nauczyciele	21,3%	17,4%	28,4%	14,4%	18,5%
Rodzice	12,3%	26,4%	19,1%	30,1%	12,1%
Uczniowie	14,8%	22,9%	22,2%	19,1%	21,0%
Koledzy	13,2%	33,0%	12,9%	17,1%	23,8%

## A. Przyczyny natury intelektualnej

Zdaniem wychowawców klasowych 51% uczniów drugorocznych nie posiada zdolności do nauki. Podobne stanowisko zajmuje 52% nauczycieli różnych przedmiotów, którzy uważają, że przyczyny natury intelektualnej zajmują 21,3% ogółu przyczyn opóźnień. Pewną przesadą cechują się również wypowiedzi rodziców (12,3% ogółu przyczyn), uczniów (14,8% ogółu przyczyn) i ich kolegów (12,2% ogółu przyczyn).

Naszym zdaniem zachodzi tu niewątpliwie zjawisko zbyt częstego, chociaż, być może, mimowolnego tłumaczenia niskim poziomem intelektualnym uczniów istniejących braków w organizacji procesu nauczania, powodujących bierną postawę młodzieży na lekcjach.

Wśród przyczyn niepowodzeń szkolnych natury intelektualnej wskazują również rodzice jednostronność zainteresowań uczniów. Koncentracja wysiłku i zainteresowań w szkole i poza nią tylko na jednym przedmiocie prowadzi do wystąpienia zaniedbań na innych odcinkach pracy szkolnej. W rezultacie powstające zaniedbania pociągają za sobą zniechęcenie do nauki, którego rezultatem jest powtarzanie klasy. Jest to dość powszechnie występująca prawidłowość. Słaby rozwój zainteresowań intelektualnych, a niekiedy ich regres oraz towarzysząca tym zjawiskom „nuda szkolna” należą do częstych przejawów życia szkolnego. Niestety, nic w tym dziwnego. Bierna postawa ucznia na lekcjach, do czego zmusza go tradycyjna organizacja procesu nauczania, nie sprzyja rozwojowi zainteresowań intelektualnych, których ważnym przecież elementem są przeżycia emocjonalne wypływające z osiąganych sukcesów w osobistej działalności człowieka. W naszej rzeczywistości szkolnej uczeń niewiele posiada okazji do takiej działalności na lekcjach.

Rodzice narzekają na nadmierne zainteresowanie uczniów sportem. Gra w piłkę zbyt szybko absorbuje czas przeznaczony na odrabianie lekcji, a literatura prasy sportowej wypiera lekturę szkolną. Potwierdzają to wypowiedzi uczniów drugorocznych. Dziewczęta stwierdzają, że przyczyną ich niepowodzeń szkolnych było zainteresowanie tańcem, modą itp. Charakterystyczne są wypowiedzi w rodzaju: „Za dużo chodziłam na wieczorki taneczne, bo lubiłam tańczyć, „Może bym zdała, ale cały wolny czas zamiast na naukę poświęcałam na szycie bluzek, sukienek itd.”, „Zgubił mnie film, bo stale siedziałam w kinie”.

## B. Przyczyny natury dydaktyczno-programowej

Obserwujemy ciekawe przesunięcie w hierarchii przyczyn opóźnień szkolnych. O ile przy odsiewie uczniów przyczyny natury ekonomiczno-środowiskowej wysuwają się na czoło, zwłaszcza w relacji uczniów i ich rodziców, to przy opóźnieniach szkolnych ustępują one miejsca przyczynom natury dydaktyczno-programowej.

Według wykazów opracowanych na podstawie ankiet i kwestionariuszy przyczyny natury dydaktyczno-programowej stanowią około 28% ogółu

przyczyn opóźnień. Najwięcej zastrzeżeń budzą programy nauczania z poszczególnych przedmiotów, a szczególnie ich objętość oraz niestosowanie niektórych partii materiału do psychicznych możliwości uczniów. Przyczyny te dostrzega 40% wypowiedających się nauczycieli, którzy twierdzą, iż wypływające stąd konsekwencje stanowią 12% wszystkich przyczyn opóźnień szkolnych.

Drugoroczność będąca wynikiem słabego przygotowania wyniesionego ze szkół podstawowych, zdaniem nauczycieli i uczniów opóźnionych w nauce, występuje przede wszystkim w klasach ósmych i dziewiątych; wskazało na to 43% nauczycieli, uważając, że powyższa przyczyna stanowi 12% ogółu przyczyn drugoroczności. Identyczne jest zdanie uczniów opóźnionych w nauce. Rodzice nie przypisują tak wielkiego znaczenia brakom wyniesionym ze szkoły podstawowej (7% ogółu przyczyn), ale może to wynikać z niedostatecznej znajomości programu nauczania w szkole podstawowej, co z kolei utrudnia obiektywną ocenę wiadomości ich dzieci. Wydaje się, że prawdziwego rozmiaru tych przyczyn należałoby szukać między przytoczonymi liczbami. Takie postępowanie jest potrzebne tym bardziej, że wśród niektórych nauczycieli, a zwłaszcza wśród uczniów, istnieje wyraźna tendencja do tłumaczenia przyczyn niepowodzeń szkolnych brakami ze szkoły podstawowej.

Pewną część ogółu przyczyn drugoroczności stanowią niepowodzenia dydaktyczne nauczycieli. Wskazuje na to 12% nauczycieli różnych przedmiotów (4% ogółu przyczyn). W opinii rodziców i uczniów przyczyny tego rodzaju są znacznie większe. Wynika to zapewne stąd, iż uczniowie najsilniej odczuwają przykre ich następstwa, będące często przyczyną zniechęcenia się do nauki, a niekiedy nawet załamania psychicznego. Uczniowie często skarżą się nie tylko na niewłaściwy sposób nauczania, ale także na złe traktowanie ich przez nauczycieli: „Na początku roku powiedział mi nauczyciel, że nie zdam”. „Belfer wziął się na mnie i za każdą odpowiedź stawiał gałę”, „Pod koniec roku byłem zrezygnowany i zniechęcony ciągłym obiecywaniem pozostawienia mnie na drugi rok”, „Co miałem robić, jeśli nazwał mnie głupcem”. Z przykrością dodać należy, iż na postępowanie nauczycieli narzekają nie tylko uczniowie drugoroczni, ale także promowani do klasy następnej.

O niedociągnięciach w zakresie organizacji i przebiegu procesu nauczania nikt nie wspomina.

### C. Przyczyny natury ekonomiczno-środowiskowej

Spośród ogółu uczniów drugorocznych — 11,9% powtarzało klasę, podając jako przyczynę złe warunki materialne. Stanowi to znacznie mniejszy procent niż przy odsiewie, ale należy podkreślić, że w ogólnym zestawieniu przyczyn drugoroczności warunki materialne zajmują poważne miejsce. Wskazują na ten fakt nie tylko nauczyciele-wychowawcy, ale także nauczyciele poszczególnych przedmiotów (25%), rodzice (19%)

i uczniowie. Rodzice i uczniowie podają, że złe warunki mieszkaniowe nie pozwalają na urządzenie specjalnego miejsca do nauki. Wielu uczniów z powodu braku miejsca w internacie dojeżdża do szkoły, tracąc na dojazd wiele czasu, który można by przeznaczyć na naukę.

Poza uczniami rekrutującymi się ze środowisk wiejskich, na których ciąży obowiązek pracy w gospodarstwie rolnym, tylko nieliczni z pozostałych pracują w domu, pomagając w zajęciach gospodarskich.

W wielu wypadkach, jak o tym piszą uczniowie, przyczyną drugoroczności były „komplikacje rodzinne”. Niezdrowa atmosfera domowa pozbawiała uczniów warunków niezbędnych do nauki. Jej wynikiem było także zaniechanie opieki i kontroli pracy ucznia w domu. We wszystkich tych wypadkach kontakt domu ze szkołą został zerwany. Liczne rozmowy-wywiady z rodzicami świadczą o niewłaściwym ich stosunku do dzieci. Grupa rodziców na zarzut braku opieki i nadzoru nad dziećmi odpowiada tłumaczeniem, iż „dzieci są dorosłe i mają po to swój rozum, by kierować się samodzielnie”. Okazało się także, że niektórzy rodzice zezwalają synom na palenie papierosów i spożywanie alkoholu. Na brak kontaktów rodziców ze szkołą narzekają jedynie nauczyciele.

Interesujące jest zagadnienie destruktywnego oddziaływania na uczniów ich szkolnych i pozaszkolnych kolegów. Nauczyciele nie dostrzegają w swoich wypowiedziach tego zjawiska w jego pełnych rozmiarach, co wynika zapewne z niedostatecznego zainteresowania się nauczycieli życiem pozalekcyjnym młodzieży. Podczas gdy rodzice widzą w złym wpływie kolegów przeszło 13% ogółu przyczyn drugoroczności, koledzy uczniów drugorocznych też 13%, sami uczniowie — 12%, to nauczyciele wykazali w tym wypadku tylko 4% ogółu przyczyn.

Uczniowie z klas wyższych wiele czasu poświęcają na systematyczne spotkania z dziewczętami, przy czym miejscem tych spotkań jest często kawiarnia. Rodzice zwykle nie interesują się środowiskiem, w jakim ich dziecko przebywa. Zebrane na ten temat materiały wskazują na palący pod względem pedagogicznym problem wolnego czasu młodzieży.

#### D. Przyczyny natury biologicznej

Przyczyny natury biologicznej nie zajmują wiele miejsca w całokształcie przyczyn opóźnień. Uczniowie częściej niż poprzednio wskazują, że w związku z okresem dojrzewania pojawiły się u nich zainteresowania erotyczne, zaś kontakty z osobami odmiennej płci absorbowwały czas przeznaczony na naukę. Pozostałe przyczyny są zbieżne z przyczynami odsiewu.

#### 4. WNIOSKI

W artykule tym zajęliśmy się — zgodnie z uwagą zawartą we wstępie — przyczynami jawnych niepowodzeń w nauce uczniów liceów ogólnokształcących. Objęci badaniami nauczyciele, rodzice, uczniowie i ich ko-

ledzy nie ograniczali się do podawania szczegółowych przyczyn opóźnień i odsiewu, ale jednocześnie wskazywali na środki, które zastosowane w praktyce szkolnej mogą — ich zdaniem — przyczynić się do polepszenia wyników w nauce.

Badani wskazywali często na fakt, że szkoła podstawowa w niedostatecznym stopniu przygotowuje swoich absolwentów do nauki w szkole średniej. Powyższa uwaga dotyczy przede wszystkim szkół wiejskich. Niepokojące jest stwierdzenie, że szereg braków w wiadomościach absolwentów wiejskich szkół podstawowych wynika z niesystematycznego uczenia do szkoły; dzieci pomagają wiosną i jesienią w gospodarstwie. Z drugiej strony można by zapytać, jak to się stało, iż absolwenci tych szkół złożyli pomyślnie egzamin do szkoły średniej? Nasuwają się tu dwie zasadnicze możliwości: albo egzaminy wstępne stanowiły powierzchowną formalność, albo też szkoła średnia własne niepowodzenia dydaktyczne przerzuca na szkołę podstawową. Postulat, by zaostrzyć wymagania egzaminacyjne przy przyjmowaniu do liceum, wydaje się słuszny. Należy jednak ustalić kryteria egzaminacyjne, uwzględniając trudniejsze warunki startu życiowego dzieci wiejskich.

Tłumaczenie (szczególnie przez nauczycieli) niepowodzeń w nauce uczniów brakami intelektualnymi, jakie ci uczniowie posiadają, jest mocno przesadzone i pozbawione naukowych podstaw.

Poważniej należy potraktować w omawianych niepowodzeniach działalności szkół przyczyny natury dydaktyczno-programowej. Wskazują je przede wszystkim uczniowie i ich rodzice. Biorąc nawet pod uwagę, że szereg zarzutów w tym zakresie jest wynikiem konfliktu szkoły z uczniami lub ich rodzicami — a przeto nie wszystkie zarzuty są obiektywne — częstotliwość ich występowania może budzić niepokój. W wypowiedziach nauczycieli przyczyny natury dydaktyczno-programowej są zbyt jednostronne. Nauczyciele nie widzą przyczyn w niewłaściwej organizacji procesu nauczania oraz w słabym uaktywnieniu uczniów podczas lekcji. Natomiast podkreślają — i to całkiem słusznie — przeładowanie programów nauczania i niedostosowanie ich do poziomu umysłowego uczniów, jak również brak odpowiednich podręczników i opracowań metodycznych poszczególnych przedmiotów nauczania. Nie podajemy w wątpliwość przytoczonych wyżej zarzutów, ale jednocześnie wskazujemy na fakt, że skostniałe tradycyjne metody pracy szkolnej coraz częściej budzą zastrzeżenia u uczniów i ich rodziców. Tylko tym można wytłumaczyć niepokojąco wysoki procent wypowiedzi obarczających szkołę odpowiedzialnością za niepowodzenia w nauce szkolnej uczniów.

Osobne miejsce zajmuje zagadnienie wpływu warunków domowych ucznia na jego postępy w nauce. Zebrane materiały wskazują, iż rodzice w niedostatecznym stopniu interesują się pracą szkoły i nauką swoich dzieci. Poza tym zwraca uwagę niska ranga liceum ogólnokształcącego w niektórych środowiskach, co nie pozostaje bez wpływu na wyniki w na-

uce, jakie osiągają uczniowie pochodzący z tych środowisk. Wielu rodziców nie utrzymuje kontaktów ze szkołą, nie interesują się towarzystwem, w jakim przebywają ich dzieci. Niewielu uczniów posiada miejsce, w którym może odrabiać lekcje. Również szkoła nie przejawia większego zainteresowania zajęciami pozaszkolnymi uczniów, którzy skarżą się na brak ciekawych form pracy pozalekcyjnej w szkołach. Rozwiązanie doniosłego i pilnego problemu wolnego czasu uczniów wymaga intensywnego współdziałania wielu czynników przy decydującym udziale władz oświatowych.

W ograniczonych ramach artykułu nie możemy zająć się w sposób wyczerpujący poruszoną problematyką. Chodziło nam tu przede wszystkim o wykazanie rozmiarów jawnych niepowodzeń w dydaktycznej działalności naszych liceów ogólnokształcących i zasygnalizowanie przyczyn, które zdaniem osób zainteresowanych o tych niepowodzeniach decydują. W oddzielnym artykule zostaną omówione i przeanalizowane interesujące materiały dotyczące u k r y t y c h niepowodzeń w pracy liceów. Dopiero obraz całości kształtu obu rodzajów tych niepowodzeń i analiza ich przyczyn pozwoli na pewną syntezę w sformułowaniu wniosków i postulatów zmierzających do podniesienia coraz bardziej skutecznej działalności naszej szkoły ogólnokształcącej.



## NIEKTÓRE UWAGI O ZASADZIE POGLĄDOWOŚCI

Zasada poglądowości jest nazwą zupełnie nie trafną. Sugeruje ona częstokroć niedoświadczonym kandydatom na nauczycieli, że sprawa ta ma coś wspólnego z wyrabianiem poglądu czy poglądów ucznia. Tymczasem rzecz odnosi się nie do procesu kształtowania przekonań, lecz do poznania zmysłowego ucznia i ma na celu zapewnienie dla działalności umysłowej odpowiedniego materiału spostrzeżeniowego. W tym stwierdzeniu należałoby oczywiście dodać, że zgodnie z charakterem naszych procesów poznawczych poznanie zmysłowe nie jest odizolowane od procesów myślowych.

Zgodnie więc z istotą tej sprawy powinno się mówić nie o zasadzie poglądowości, lecz o zasadzie działania na większą ilość analizatorów, a przynajmniej o zasadzie „ogładowości”, gdyż przeważnie staramy się działać na analizator wzroku ucznia i zapewnić mu poznanie wizualne. Byłoby to jednak pewne ograniczenie, ponieważ niejednokrotnie posłużymy się dźwiękiem jako środkiem „poglądowym”, gdy np. będziemy demonstrowali różnice zachodzące między uderzeniem pojedynczego tonu a akordem, a tak samo możemy działać na zmysł czy raczej analizator węchowy lub smakowy.

Prawdą jest jednak, że w procesie poznania świata dominującą rolą gra nasz zmysł wzrokowy. Nawet zjawiska niedostępne naszym zmysłom, chwywane przez nas przy pomocy specjalnych aparatów, transponujemy zazwyczaj na zjawisko optyczne. Tak wskazówka woltomierza lub amperomierza pokazuje na odpowiedniej skali napięcie czy natężenie prądu. Sygnały chwywane przez anteny radarowe przetwarzamy na optyczne ekrany symbolizujące przestrzeń ogarnianą przez wiązkę fal wysyłanych i otrzymanych.

Jeżelibyśmy w procesie dydaktycznym omawianą zasadę nazwali zasadą działania na większą ilość analizatorów, wówczas moglibyśmy ukazywać dwie funkcje owej zasady. Funkcję tę wykrywamy, gdy roztrząsamy znaczenie zasady poglądowości ze stanowiska teoriopoznawczego, rozważając proces uczenia się jako proces poznawczy, w którym uczeń zdobywa wiedzę o świecie<sup>1</sup>.

Pierwsza z nich to funkcja reprezentatywna, a polega ona na tym, że w przypadku braku u uczniów bezpośredniego uprzedniego doświadczenia jakichś konkretnych zjawisk lub przedmiotów wprowadzamy do procesu dydaktycznego jeden jakiś przedmiot lub zjawisko jako r e p r e z e n t a n t a całej klasy tych zjawisk lub tych przedmiotów. Możemy przy tym

<sup>1</sup> Szczegółowiej o tym piszę w rozprawce: *Dwie funkcje zasady poglądowości nauczania* w zbiorze *Problemy dydaktyki* pod red. W. Okonia, Warszawa 1956, przedruk w zbiorze *Zagadnienie dydaktyki*, Warszawa 1960.

albo wprowadzić do procesu nauczania sam przedmiot, jak np. roślinkę, kawałek węgla lub gipsu, kryształ kwarcu itd. Gdy nie można wprowadzić w proces dydaktyczny samego przedmiotu, dajemy różne jego odwzorowania: model, fotografię, rysunek, przekrój, film itd. Ta funkcja reprezentatywna ma na celu łączenie mniej lub bardziej uogólnianych treści nauczania z doświadczeniem rzeczywistości. Łatwo też zauważyć, że główną rolę gra ona na niskich szczeblach procesu dydaktycznego, gdy treść nauczania stanowią uogólnienia pierwszego rzędu, bliskie rzeczywistości i łatwo wytłumaczalne przez odwołanie się do konkretnego zjawiska. Gdy nauczanie przechodzi na wyższe poziomy uogólnień i tworów abstrakcyjnych, do pojęć złożonych, obwodów i teorii, wówczas częstokroć środki poglądowe pełnią funkcję nie reprezentatywną, lecz *u n a o c z n i a j ą c ą*. Mają one wówczas na celu, przy pomocy odwzorowania graficznego stosunków zachodzących między różnymi procesami lub klasami zjawisk, pomóc w łatwiejszym zapamiętaniu tych związków.

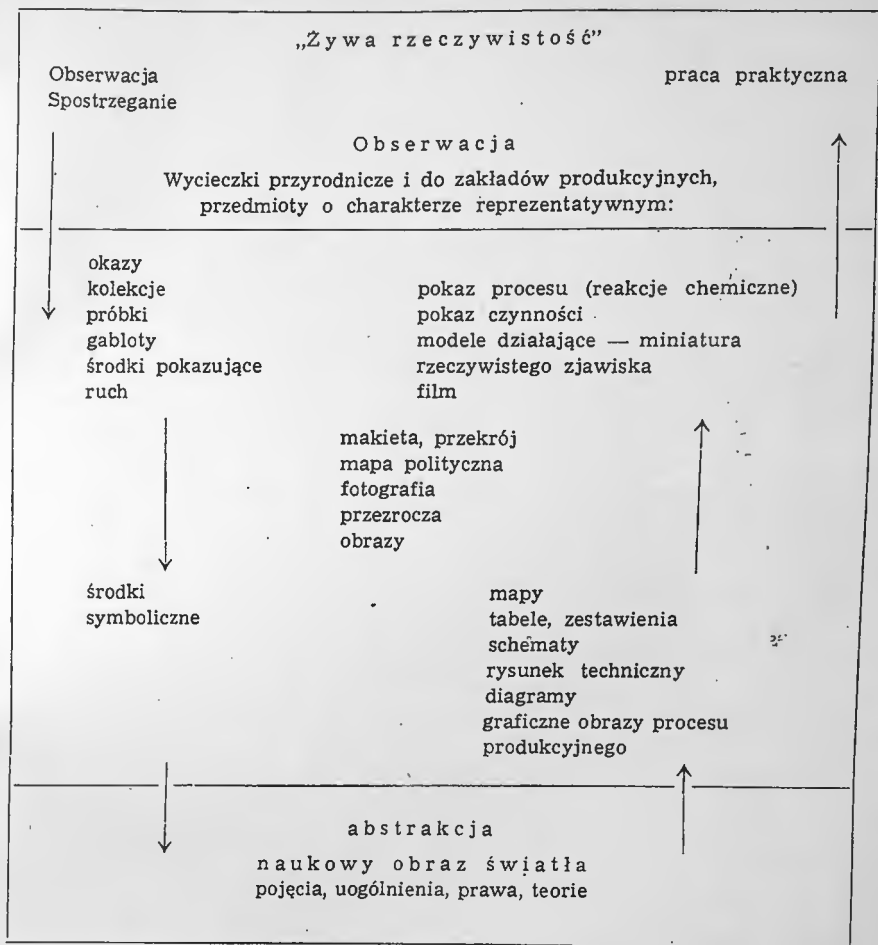
Taką rolę pełnią z reguły wszelkie diagramy i wykresy, jak np. wykresy funkcji matematycznych czy wykresy pracy silnika spalinowego. Te środki poglądowe, które nie reprezentują nam klas zjawisk rzeczywistych, lecz tylko unaouczniają związki zachodzące między procesami, rezultaty długiego szeregu operacji myślowych, prowadzących do ustalenia pewnych prawidłowości czy praw, nazwaliśmy *ś r o d k a m i s y m b o l i c z n y m i*.

Oto układ środków poglądowych skomponowany dla zilustrowania procesu uczenia się jako procesu teoriopoznawczego, w którym fazą wyjściową jest poznanie rzeczywistości konkretnej, a fazą docelową jest opanowanie teoretycznego odwzorowania tej rzeczywistości zawartego w pojęciach i prawach naukowych.

Reprodukujemy tablicę i wynik pewnych dociekań dla możliwie ścisłego określenia roli zasady „poglądowości” albo słusznej zasady działania na większą ilość analizatorów w procesie nauczania. Określenie to nie jest zresztą ani proste, ani łatwe i odnosi się do postulowanego idealnego stanu. W większości naszych szkół zarówno podstawowych, jak i średnich wielu, bardzo wielu nauczycieli „obywa” się bez środków „poglądowych”, zarówno reprezentatywnych, jak i symbolicznych. Prowadzi naukę werbalną, wiodąc ucznia nie do poznania świata, jego struktury i praw, lecz do opanowania słów, frazeologii, zwrotów, terminów bez znajomości rzeczy i zjawisk, które tym słowom, zwrotom, terminom dają prawo egzystowania jako środkom porozumienia między ludźmi<sup>2</sup>.

W tej sytuacji, gdy w dużej ilości szkół nie są wykorzystywane (a czasem nawet ich nie ma) pomoce naukowe, powinno się agitować przede wszystkim za gromadzeniem tych pomocy. Pragniemy bardzo silnie pod-

<sup>2</sup> Naszą analizę rozwinął mgr inż. R. Czekajowski. Podążył on w kierunku systematyzacji pomocy naukowych, tworząc dość interesującą tabelę w pracy: *Klasyfikacja pomocy naukowych ze względu na ich stosunek do rzeczywistości i funkcję poznawczą*. Kraków 1960.



kreślić, że w wyniku analizy odnaleźliśmy dwie różne funkcje, jakie ze stanowiska dydaktyczno-teoriopoznawczego spełniają środki poglądowe. Funkcja reprezentatywna ma charakter fundamentalny, pozwala zachować ciągły związek między doświadczeniem rzeczywistości i nabywaną teorią. Chroni przed werbalizmem. Funkcja symboliczna nie posiada tak podstawowego znaczenia. Symboliczne środki poglądowe tylko ułatwiają zrozumienie i zapamiętanie pewnych stosunków zachodzących w świecie abstrakcji. Wynika stąd, że bez środków poglądowych symbolicznych można by się obejść, choć bardzo byśmy utrudnili proces nauczania i uczenia się. Natomiast bez środków reprezentatywnych nie można prawidłowo wprowadzać w teorię.

A jednak wypada powiedzieć, że użycie środków „poglądowych” nie jest pedagogicznym „kamieniem filozoficznym”, który automatycznie prze-

mieni zły proces dydaktyczny w dobry. Używanie na pewnym szczeblu nauczania środków poglądowych jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym. Nie wystarczy więc propagować środki poglądowe, tak samo jak nie wystarczy je posiadać, a nawet ich używać — trzeba jeszcze wiedzieć, jak je używać. Jedynym zaś tu przepisem jest ten, że środki poglądowe winny zawsze zostać środkami poglądowymi, to znaczy służyć głównym celom dydaktycznym. Ich użycie dyktuje sytuacja dydaktyczna. O ich znaczeniu natomiast decyduje funkcja, którą spełniają w konkretnym procesie dydaktycznym. Środki poglądowe nie są więc celem samym w sobie ani nie zapewniają automatycznie osiągnięcia głównych celów. A w takim razie nie jest dobrze, gdy lekcja zmienia się w rewię środków poglądowych lub w objaśnianie konstrukcji i działania tych środków, gdy tymczasem powinna służyć opanowaniu pojęcia czy prawa naukowego. Jeżeli ktoś wprowadza jako środki poglądowe przedmioty, które uczniowie znają już z bezpośredniego doświadczenia — ten traci daremnie skąpy czas, przeznaczony na proces uczenia się. Kto ze środków poglądowych czyni główną oś nauczania i im podporządkowuje plan swych działań, ten nie chce być mistrzem nauczania, gdyż traci cel swych czynności i przechodzi do roli objaśniacza eksponatów.

Przytoczmy tu pewien charakterystyczny przykład. Oto na Centralnym Kursie Fizyki zorganizowanym przez b. CUSZ w Słupsku w r. 1951 zaprezentowano projekt 45-minutowej lekcji na temat silnika spalinowego, przy czym projektanci wymienili następujące pomoce:

- 1) model maszyny parowej
- 2) tablica działania silnika 4-suwowego
- 3) tablica działania gaźnika
- 4) tablica urządzenia chłodzącego
- 5) tłok
- 6) korbówód
- 7) świeca zapłonowa
- 8) akumulator
- 9) benzyna

10) przyrząd do zahamowania wybuchu mieszanki  
(podane drukiem w „Szkole Technicznej”, Wiadomości Naukowo-Metodyczne, PZWS. 1951).

Dziesięć skomplikowanych środków poglądowych na przestrzeni 45 minut zapowiada po prostu rewię środków poglądowych. Jesteśmy skłonni uważać, że taka lekcja musi być przeciążona ilustracją i nie osiąga swego zasadniczego zadania. Wzięliśmy ten przykład ze starszej pracy, gdyż nie mówi się obecnie na te tematy, natomiast pokutuje ciągle przekonanie, że wielka ilość środków metodycznych zmieni się w dobrą jakość lekcji, co niestety nie sprawdza się.

Środki poglądowe nie tworzą dobrej lekcji. Dobrą lekcję tworzy nauczyciel używając celowo środków poglądowych. Dlatego akcji gromadze-

nia środków poglądowych czy pomocy naukowych i budowania gabinetów musi towarzyszyć zasadnicza praca dążąca do rozwijania umiejętności dydaktyczno-metodycznych. Wprawdzie normalnie dobry pracownik posiada dobre narzędzia i dba o nie, przecież jednak posiadanie dobrych narzędzi nie wytwarza automatycznie dobrego pracownika.

Z dwu nauczycieli, z których jeden posiada gabinet metodyczny, a drugi nie — pierwszy ma lepsze warunki do prowadzenia dobrego nauczania, o tym jednak, który będzie naprawdę lepiej uczyć, zadecydują ich umiejętności dydaktyczne. Dlatego też dla wyświetlenia istniejących tu zagadnień systematyka środków poglądowych jest pracą wstępną, istotne zaś jest badanie roli, znaczenia, funkcji, jaką pełnią czy mogą pełnić środki poglądowe w procesie dydaktycznym.

Aby wyjaśnić naszą kilkakrotnie formułowaną tezę, że środki poglądowe nie mogą stawać się osią lekcji, gdyż są materiałem pomocniczym, przytoczmy pewien przykład. Z ramienia Centralnego Ośrodka Metodycznego Szkolnictwa Zawodowego przysłuchiwałem się kiedyś lekcji, przeprowadzonej w jednej z klas technikum ekonomicznego, na temat narodowego planu gospodarczego. Nauczyciel dla wyjaśnienia drogi powstania planu gospodarczego posłużył się pewnym schematem, który obrazował, jak dyrektywy wówczas jeszcze Państwowego Komitetu Planowania Gospodarczego po zatwierdzeniu przez Radę Ministrów przesyłane są do Wojewódzkich Rad Narodowych i Wojewódzkich Komitetów Planowania Gospodarczego, do poszczególnych resortów, jak stamtąd wędrują do niższych komórek, aż trafiają na koniec do zakładu pracy. Zakłady pracy opracowują swe plany i teraz odbywa się droga powrotna, poprzez wszystkie instancje, do PKPG.

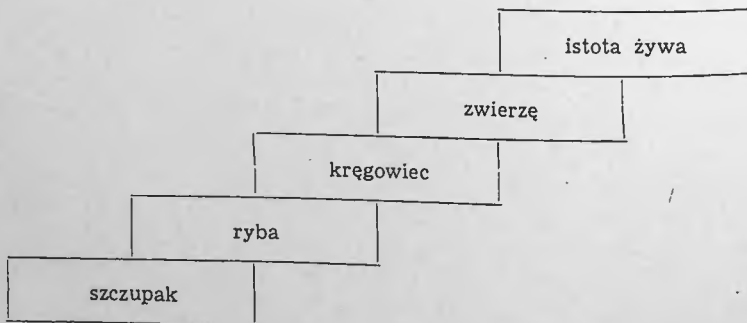
Lekcja ta spotkała się z powszechnym aplauzem, gdy tymczasem była to zła lekcja. Nauczyciel przy pomocy tablicy pokazał nie powstawanie narodowego planu gospodarczego, lecz administracyjną drogę obiegu papierków. Droga powstawania narodowego planu gospodarczego jest inna, a obieg papierków stanowi tylko pewien fragment wykonawczy. Droga narodowego planu gospodarczego zaczyna się od określenia ogólnego kierunku rozwoju gospodarczego na podstawie analizy posiadanych surowców i maszyn, analizy liczb i wzrostu ludności, analizy kierunków postępu technicznego. Te dane pozwalają na wykreślenie dyrektyw ogólnych. Zebrany z przedsiębiorstw materiał będzie znów poprawiony. Zakład pracy może bardzo chcieć rozwijać np. produkcję pewnego typu maszyn. Analiza rynku wewnętrznego i możliwości eksportu podyktują, czy rzeczywiście należy poprzeć takie projekty, czy je zmienić. Analiza finansowa ukaże, jakie środki i na jakie inwestycje przeznaczyć w planie fundusze, zgodnie z głównymi kierunkami. Nauczyciela zwiódła pomoc poglądowa. Zamiast krótko wytłumaczyć obieg dokumentów, poświęcił temu cały czas. Środek poglądowy ze środka stał się celem i przesłonił właściwą treść tematu lekcji.

Nie trzeba byłoby umieszczać krytyki sposobów użycia środków poglądowych, które można zaobserwować u niedoświadczonych lub mało starych nauczycieli, gdyby dotąd nie pokutowały przekonania, że środki poglądowe są pewnego rodzaju fetyszem rozwiązującym wszelkie dydaktyczne schorzenia. Przecież nie należy nie tylko rezygnować ze środków poglądowych, ale przeciwnie, stosować je obficie i zawsze wówczas, gdy ich użycie jest dydaktycznie uzasadnione, gdy wspiera zadanie, które sobie nauczyciel postawił, pomaga w zrozumieniu przez uczniów treści praw i pojęć.

Aby teraz nieco dokładniej ukazać granice stosowania środków poglądowych, musimy zająć się pewnymi charakterystycznymi cechami procesu dydaktycznego. Chcielibyśmy dla naszych tu celów odróżnić dwa jak gdyby główne typy tych procesów.

Typy, które chcemy odróżnić, są typami w znaczeniu ogólniejszym. Jeden typ procesu dydaktycznego mamy wówczas, gdy głównym celem dydaktycznym staje się opanowanie przez uczniów tworów abstrakcyjnych, pojęć, praw, teorii. Drugi typ występuje wówczas, gdy głównym celem nauczania staje się opanowanie przez ucznia pewnych umiejętności praktycznych. Pierwszy typ nauczania reprezentuje proces, zachodzący w naszych szkołach podstawowych i ogólnokształcących, a tak samo w szkołach wyższych. Istnieje tylko różnica poziomu teoretycznego, na który pragniemy wprowadzić młodzież.

Nie zagłębiamy się tu w rozważania, czy proces dydaktyczny w tych szkołach jest dobrze zorganizowany, stwierdzamy tylko sam cel, którym jest wprowadzenie uczniów na pewien poziom opanowania teorii, teoretycznego myślenia itd. Otóż ten proces przechodzenia od bezpośredniego doświadczenia rzeczywistości do opanowania uogólnień można by schematycznie przedstawić w postaci jak gdyby schodów, z których każdy następny przedstawia wyższy stopień abstrakcji, wyższy stopień uogólnienia. Można to, posługując się znów symbolicznym środkiem poglądowym, jakim jest diagram, przedstawić w sposób następujący:



Rysunek ten ma odwzorować wprowadzenie ucznia na coraz wyższy stopień abstrakcji przez opanowanie coraz bardziej uogólnionych pojęć. Tylko w jakich momentach procesu nauczania potrzebne są tutaj środki poglądowe. Otóż można ogólnie powiedzieć, że środki symboliczne, unaczyniające stosunki między tworam abstrakcyjnymi, będą używane na wyższych piętrach „wtajemniczenia” w teorie naukowe.

Ich ilość w pewnym sensie nie jest ograniczona i można ich używać do woli, pod warunkiem, aby proces dydaktyczny nie zmieniał się w objaśnienia symbolicznych środków poglądowych, gdyż to one właśnie mają pomóc w opanowaniu abstrakcyjnych stosunków i związków.

Nasze rozważania dotyczą przede wszystkim środków reprezentatywnych i reprezentacyjnych funkcji środków poglądowych. Jest rzeczą najzupełniej oczywistą, że środki te są niezbędne na pierwszym szczeblu, gdy zaznajamiamy uczniów z pojęciami pierwszego rzędu o najniższym stopniu abstrakcji. Aby uczniowie wiedzieli, co to jest obłok pierzasty — najlepiej im taki obłok pokazać. Aby wiedzieli, co to są góry, należy pokazać im góry, a gdy to jest niemożliwe, trzeba posłużyć się odpowiednio filmem, rysunkiem, fotografią, modelem. To wszystko nie jest oczywiście potrzebne, gdy wszyscy uczniowie znają rzecz z bezpośredniego doświadczenia. Byłoby przesadą przynosić do klasy rysunek okna, skoro w każdej klasie są okna. Ale z drugiej strony nie jest nawet w szkole wiejskiej przesadą przyniesienie do klasy rysunku czy rysunków konia, gdy mamy objaśnić bardziej szczegółowo jego budowę. Potrzeba lub brak potrzeby wprowadzania do procesu dydaktycznego jakiegoś „konkretu” nie da się uregulować prostymi wskazaniem. Wiąże się to bowiem z dotychczasowym doświadczeniem uczniów, z ich wiedzą, z celem danej lekcji — słowem — z całą sytuacją dydaktyczną.

Wydawałoby się, że gdy uczniowie nasi opanują wszystkie potrzebne w danym przedmiocie pojęcia pierwszego rzędu, możemy już zrezygnować z reprezentatywnych środków poglądowych. Tak jednak nie jest. Oto gdy będziemy chcieli dobrze zaznajomić uczniów z różnicami między gądkami a płazami, trzeba byłoby przeprowadzić porównania na wybranych konkretnych przykładach jednego i drugiego gatunku. Wprawdzie nie będzie tu może chodziło o pewien ogólny wygląd, lecz o różnice w budowie wewnętrznej organizmu, niemniej jednak konkretyzacja na pojedynczych wybranych egzemplarzach wydaje się potrzebna. Natomiast nie konieczne wydają się środki poglądowe, gdy na dość wysokim poziomie pojęć będziemy potrzebowali podać jakiś przykład. Tak więc wyjaśniwszy, co to są kręgowce, możemy skonkretyzować te pojęcia przez podanie mniej ogólnego pojęcia: ssak, o ile ono przedtem zostało wyjaśnione. Zamiast więc użycia środka poglądowego, nastąpiła konkretyzacja przez odwołanie się do pojęcia mniej ogólnego, a już znanego. Dochodzimy tutaj do pewnych dość interesujących wniosków. Mianowicie jedną z zasad, której należy przestrzegać w procesie wprowadzenia w teorię, jest ta, aby w świadomości

uczni<sup>a</sup> nie przerwał się łańcuch, wiodący od jego bezpośredniego doświadczenia do najbardziej uogólnionych pojęć i praw.

Ze stanowiska teoriopoznawczego, rozpatrując uczenie się jako ontogenetyczny proces poznawczy, ważne jest, aby przejście od bezpośredniego doświadczenia zmysłowego do pojmowania teorii przebiegało w sposób ciągły, bez przerwy. To jest zasada nauczania — to jest ta najogólniejsza dyrektywa, która ma strzec przed wypaczeniem i skrzywieniem procesu dydaktycznego. Ponieważ w procesie wprowadzania w teorię, a więc w pierwszym wyróżnionym przez nas typie procesu dydaktycznego, nieustannie uogólniamy, prowadząc w coraz bardziej abstrakcyjne regiony dorobku myślowego ludzkości, przeto zasadą, która ma ustrzec przed przerwaniem łańcucha prowadzącego od żywego doświadczenia ucznia do opanowywanej teorii, jest zasada konkretyzacji.

Jeżeli nasze rozumowanie jest słuszne, to rzuca ono charakterystyczne światło na zasadę pogładowości czy „ogładowości”. Funkcja reprezentatywna tej zasady, użycie reprezentacyjnych środków pogładowych ukazuje się bowiem jako jeden rodzaj konkretyzacji, gdy konkretyzacji dokonuje się na materialnym przedmiocie lub odwzorowaniu tego przedmiotu w postaci fotografii, rysunku, modelu itp. Obok tego rodzaju istnieje konkretyzacja w postaci odwołania się przy wyjaśnianiu nowych pojęć do znanych już bardziej szczegółowych pojęć. Ponieważ zasada nauczania powinna być najogólniejszą dyrektywą słusznego postępowania w czasie działania nauczającego, przeto ze stanowiska teorii poznania za taką należałoby uważać zasadę konkretyzacji, dla której użycie reprezentacyjnych środków pogładowych byłoby tylko pewnym przypadkiem szczególnym.

W ten sposób w świetle teoriopoznawczej analizy procesu uczenia się znika funkcja reprezentatywna pogładowości i jako zasada nauczania, ustępując miejsca bardziej ogólnej zasadzie konkretyzacji, dla której użycie środków pogładowych o charakterze reprezentatywnym jest tylko szczególnym przypadkiem.

Naturalnie zdajemy sobie sprawę, że ze stanowiska psychologicznego zagadnienie nabiera nieco innego charakteru. Z tego bowiem stanowiska należy mówić nie o zasadzie pogładowości, lecz o zasadzie działania na największą ilość analizatorów dla wzmocnienia aktualnego efektu dydaktycznego, dla zapewnienia odpowiednio pogłębionych spostrzeżeń, dla większej trwałości tych spostrzeżeń. Jednakże i na tym terenie należy się zgodzić, że spostrzeżenia te gromadzone w pierwszym układzie sygnałowym są właściwie po to, aby mógł się rozwinąć odpowiednio drugi układ sygnałowy. Dla rozwinięcia zaś tego ostatniego trzeba w jakimś momencie zacząć odrywać działania dydaktyczne od masy spostrzezeniowej, aby móc na pierwszych piętrach myślenia abstrakcyjnego budować piętra następne.

Tak więc i z tego stanowiska wydaje się, że „pogładowość” należy uznać — jako wytyczną — za część obszerniejszej zasady: konkretyzacji.



Naturalnie dotyczy to tylko części zasady poglądowości, a mianowicie jej funkcji reprezentatywnej.

Realizując zasadę k o n k r e t y z a c j i obok konkretyzowania na przedmiotach materialnych możemy konkretyzować na przedmiotach abstrakcyjnych. Tak np. pojęcie ogólniejsze możemy wyjaśniać przez konkretyzację na pojęciach szczegółowych, wchodzących w treść pojęcia ogólniejszego, które pragniemy wyjaśnić. Bardzo ogólne pojęcie „istoty żywej” możemy konkretyzować przez wskazanie mniej ogólnych pojęć „zwierzę”, „roślina”.

Tak więc rozważania nad wytyczną angażowania jak największej liczby analizatorów w proces dydaktyczny zaprowadziła nas do sformułowania zasady konkretyzacji jako generalnej dyrektywy dla wszystkich procesów, których typ określa kierunek i cel kształcenia, formułowany jako opanowanie wiedzy teoretycznej. Stąd zasada konkretyzacji posiada szczególnie znaczenie w procesie nauczania w szkole zarówno podstawowej, jak i średniej, jak i w szkolnictwie wyższym. Zmienia się jednak charakter konkretyzacji, gdyż im wyższy szczebel kształcenia, tym więcej konkretyzacji zamyka się w obrębie przedmiotów abstrakcyjnych, bez odwoływania się do przedmiotów i zjawisk materialnych. W świadomości bowiem ucznia lub słuchacza powinien już być dostatecznie „nośny” podkład doświadczenia nagromadzony w trakcie działań nad przedmiotami materialnymi, na którym można oprzeć teoretyczne wywody i konkretyzację, zamkniętą w obrębie treści abstrakcyjnych.

Drugi typ wyróżnionych przez nas procesów dydaktycznych ma za cel opanowanie pewnych umiejętności praktycznych. Zazwyczaj jako klasyczny przykład działań dydaktycznych tego typu przytacza się nauczanie średniowiecznego rzemiosła, w którym chodziło właśnie o wyuczenie pewnych ruchów i operacji, wyćwiczenie zręczności i sprawności w wykonywaniu zabiegów i czynności produkcyjnych. Przypuszcza się ogólnie, że ten rodzaj s z k o l e n i a odbywał się bez przekazywania wiedzy teoretycznej. Naturalnie, w trakcie terminatorstwa mistrz udzielał uczniowi szeregu informacji, jednakże nie mogła to być wiedza we współczesnym rozumieniu tego słowa, gdyż dzisiejszy „kartezjański” typ wiedzy powstał znacznie później.

Przykładem podobnego procesu jest kształcenie żołnierzy. W czasach panowania „drillu” odbywało się ono bez wyjaśnień teoretycznych i miało na celu poza wdrożeniem poczucia dyscypliny mechaniczne opanowanie pewnych czynności. Obecnie oczywiście szkoli się żołnierzy inaczej. Kształtowaniu umiejętności towarzyszy wyjaśnianie zjawisk, związanych z wykonywanymi czynnościami. Interesuje nas tu znów wytyczna działania na największą liczbę analizatorów.

Otóż należy stwierdzić, że w procesie praktycznej działalności, a podobnie w procesie dydaktycznym, w którym jako cel postawiony osiąga się umiejętność czy sprawność w wykonywaniu czynności praktycznych, zasada

poglądowości odmienia się co do swego sensu i znaczenia. Nie potrzebuję bowiem ucznią stykać z przedmiotami reprezentatywnymi, gdyż on cały czas działa na materialną rzeczywistość, jego działanie jest cały czas uwikłane w materialnych procesach, w pokonywaniu realnego oporu materialnych przedmiotów. Nabywa on w czasie tego działania najbardziej wszechstronnych doświadczeń, gdyż rzeczywistość działa na wszystkie jego analizatory, i to nie tylko słuchowe, wzrokowe, smakowe, węchowe, dotykowe, ale jeszcze kinestetyczne, mięśniowe, ruchowe. Dzięki temu uczeń uzyskuje najbardziej wszechstronne doświadczenie materialnych zjawisk i nie potrzebujemy dodatkowo zaznajamiać go z reprezentacjami tych zjawisk... dopóki kształcenie idzie poprzez działanie praktyczne czy metodę działania praktycznego.

Tutaj pojawia się nowe niebezpieczeństwo. W poprzednim typie procesu kształcenia obawiamy się generalnie zerwania związku między teoretyczną wiedzą a doświadczeniem, w tym drugim natomiast typie kształcenia chcemy uniknąć „przyuczenia”, mechanicznego dostosowywania ucznia do wymagań sytuacji. Pragniemy, aby on nie tylko umiał wykonać te lub inne czynności czy zespoły czynności, ale również chcemy, aby rozumiał to, co robi. Gdyż nawet umiejętność szybciej się kształtuje, znajduje bardziej wszechstronne zastosowanie i wyuczona zmienia się łatwiej, stosownie do zmiany sytuacji, gdy uczeń nie tylko opanował samą czynność, ale również rozumie związki zachodzące między zjawiskami. Rozumie wtedy właściwy sens swych czynności, które w przeciwnym razie musiałyby się mu wydawać niemal magiczne.

Taki zresztą charakter miały dawne czynności rzemieślnicze. Były one tajemnicami nie tylko dlatego, że cech strzegł ich przed obcymi, ale i dlatego, że nie znajdowano dostatecznego wyjaśnienia zjawisk. Dopiero wiek XIX ukazał racjonalne podstawy czynności rzemieślniczych.

Jeżeli więc chcemy, aby umiejętności nie były sztywne, stosowalne tylko w stereotypowych sytuacjach, aby były giętkie i nadążały za zmianami w sytuacji, musimy respektować w takim procesie, który skierowany jest na opanowanie czynności praktycznych, zasadę wręcz przeciwną do zasady konkretyzacji. Musimy stosować w takim procesie zasadę wyjaśniania uogólnienia i abstrahowania, teoretyzowania. Musimy wprowadzać ucznia poza dane mu wąskie sytuacje praktyczne i ukazywać w nich elementy, które są wspólne dla wielu sytuacji empirycznych. Musimy uświadomić mu teoretyczne uzasadnienie wykonywanych czynności praktycznych. Dlatego nauczanie praktyczne np. w szkolnictwie zawodowym zyskuje coraz szerszą obudowę w postaci nauczania teoretycznego.

Wprawdzie to nie jest tak, jak chcieliby czasem twierdzić niektórzy nauczyciele, że staramy się każdą czynność praktyczną w pełni lub całkowicie teoretycznie wyjaśnić. Nasza wiedza jest zbyt jeszcze uboga, aby można do końca teoretycznie wyświetlić jakąkolwiek czynność. Za uboga i zbyt bogata zarazem.

Weźmy oto najprostszą zdawałoby się czynność. Kopacz łopata wydobyla ziemię. Cóż musiałby on wiedzieć, aby znać wszystkie teoretyczne wyjaśnienia, dotyczące kopania łopata. Najpierw może więc strukturę gleby. Od niej zależy, czy kopie się łatwo, czy trudno. A struktura gleby to jest zawartość w niej rozmaitych cząstek humusowych i mineralnych. Więcej gliny, trudniej zagłębić łopatę w ziemię. A w takim razie skład chemiczny gleby i oto angażujemy już w wyjaśnienie niemal całą chemię, sporo biologii dla wyjaśnienia pochodzenia cząstek humusowych. Musimy przecież powiedzieć jeszcze coś o ściśliwości, o twardości odłamków skalnych w glebie, kamieni itd. Właściwie należałoby wyjaśnić, skąd się wzięła gleba, a to zahacza o mineralogię, petrografię, o historię Ziemi. Ciągłe przy tym jesteśmy przy materiale, w którym kopacz pracuje, i pewnie nie wyczerpaliśmy jeszcze możliwości teoretycznych wyjaśnień. Na pewno nauka o elektryczności miałaby tu coś do powiedzenia. Tak samo — nauka o ciepłe i nauka o cieczech, spróbujcie kopac zmarznątą ziemię.

Przejdźmy jednak do narzędzia. Jego konstrukcja, geometria, ostrza, kształt styliska, zahacza o zagadnienia planimetrii i stereometrii oraz nauki o wytrzymałości materiałów. Ostrze wymaga pewnych objaśnień z dziedziny chemii. Ostrze jest klinem; kiedy naciskamy, działa na ziemię najcięższą swoją krawędzią. W grę wchodzi fizyka, zagadnienie ruchu, wektorów, ciśnienie ostrza klina na podłoże, ciśnienie podłoża na ściany boczne metalowej części łopaty. Nie bez znaczenia jest kąt, pod którym wbijamy narzędzia w ziemię, potrzebna nam jest trygonometria. Stosunek styliska, jego wielkości i kształtu do wielkości części metalowej wymaga wyjaśnienia przez fizykę. Ale uwaga. Wbiliśmy ostrze i poczynamy, naciskając na stylisko, wyrywać część ziemi. Ileż złożonych ruchów. W grę wchodzi cała niemal mechanika. Dlaczego ziemia nie spada z łopaty? Tarcie. Dlaczego ziemia spada z łopaty? Powszechne ciężenie, architektura wszechświata. Wilgoć w glebie — sprawa krążenia wody w przyrodzie. Korzenie — botanika. Dodajmy dla żartu, że gdyby kopacz dowiedział się, jaką potworną ilość energii zawiera kupka atomów, którą trzyma na łopacie, może by nigdy nie chciał jej wziąć do ręki.

W ten sposób w drobnej i prostej pozornie czynności występuje zjawisko zwane wszechzwiązkiem zjawisk, którego konsekwencją jest fakt, że wyjaśnienie zupełne jakiegokolwiek, prostej pozornie ze stanowiska teorii, czynności praktycznej zaangażowałoby bez reszty całą naszą wiedzę i mogłoby się wówczas okazać, gdyby kopacz był człowiekiem upartym i docieklwym, że nie wystarcza jej, abyśmy mogli jego docieklwość zaspokoić.

Na szczęście dla uczonych kopacze nie odznaczają się tak nadzwyczajnym uporem w dochodzeniu prawd i zadowolają się zwykle lada jakimi wyjaśnieniami. Dlatego też i w procesach dydaktycznych, skierowanych na opanowanie umiejętności praktycznych, nie mamy zbyt wielkiego kłopotu z doбором odpowiedniej treści teoretycznej, która jakoś wyjaśnia

czynności praktyczne, pomaga je lepiej rozumieć i przez to szybciej opanowywać i trafniej stosować nabyte umiejętności działania praktycznego.

Gdzie znajduje się miejsce dla „poglądowości”? W procesie teoretycznego wyposażenia w pełni znajdują zastosowanie środki symboliczne: diagramy, rysunek techniczny, tablice. W tym procesie wyjaśnienia teoretycznych podstaw działalności praktycznej znajduje się miejsce również na środki reprezentatywne. W trakcie nauczania technologii jest miejsce na ukazanie półproduktów, wyników faz poszczególnych części procesu produkcyjnego. W czasie nauczania maszynoznawstwa znajdują się na stole wykładowcy maszyny i części maszyn. Przy nauczaniu teorii w procesie np. kształcenia zawodowego występują jako środki poglądowe maszyny i ich części, aparaty fizyczne i chemiczne, przyrządy pomiarowe, narzędzia, urządzenia przemysłowe. Mogą one być użyte in naturam lub w modelach, obrazach, tablicach, na filmie itp. Jest to przeto sposobność konkretyzowania na materialnych przedmiotach, tak jak w nauczaniu technologii na materialnych zjawiskach.

Jednakże i w samym procesie nauczania czynności praktycznych znajduje się miejsce na „poglądowość”. Dopóki instruktor demonstruje działalność w formie ciągłej, wykonując po kolei czynności aż do uzyskania końcowego produktu, wówczas uczniowie tylko obserwują człowieka pracującego. Jego ruchy są wzorowe, modelowe, ale wykonuje on całość pewnych czynności. Jeżeli jednak wyizoluje część czynności czy czynność i z ademonstruje np. prawidłowy chwyt narzędzia lub prawidłowe wykonanie ruchu roboczego, wówczas wyrwywając część swego działania z całego działania i demonstrując oddzielnie, przekształca swój ruch w środek poglądowy. Potrzeba nauczania prawidłowych chwytów i ruchów jest tak wielka, że nie wystarcza pokaz wyizolowanego ruchu in naturam. Uciekamy się do filmu, niejednokrotnie demonstrowanego w zwolnionym tempie, do rysunków, fotografii, tablic, przezroczy. Można by więc wyodrębnić grupę środków poglądowych, których głównym zadaniem jest pomaganie w rozwijaniu umiejętności. Służą one rozwojowi działania.

A więc w drugim typie procesu nauczania, skierowanego na opanowanie umiejętności praktycznych, pozostaje przecież miejsce na konkretyzację na przedmiotach materialnych, a ponadto w procesie nauczania praktycznego uwydatnia się interesujący środek poglądowy, jakim staje się czynność, demonstrowana dla celów dydaktycznych. Trzeba jednak jednocześnie powiedzieć, że znika pewien rodzaj środków reprezentatywnych. Znikają te środki, które reprezentują pewną klasę zjawisk i mają na celu wiązanie teorii z doświadczeniem ucznia związanym z właściwościami materialnymi przedmiotów. Te bowiem części maszyn, które pojawiają się przy nauczaniu maszynoznawstwa, mają z reguły na celu nie zabezpieczenie dostatecznej znajomości materialnej rzeczywistości, lecz pomoc w zrozumieniu

konstrukcji maszyny czy jej części. Nie reprezentują pewnej klasy przedmiotów materialnych, lecz pewien typ rozwiązania konstrukcyjnego.

W szkoleniu praktycznym nie zanika więc użycie środków reprezentatywnych, jednakże zmieniają one swoje znaczenie w tym typie procesu.

Rozważania nasze uwydatniają zależność użycia środków poglądowych od rodzaju i celu procesu dydaktycznego. Jest to rozróżnienie bardzo ogólne. Wewnątrz każdego z tych rodzajów procesów dydaktycznych mogliśmy jeszcze badać ich funkcję poznawczą, utrwalającą nabywaną wiedzę lub opanowywanie umiejętności, funkcję sprawdzającą bądź wreszcie pomoc środków poglądowych w rozwijaniu umiejętności i przyzwyczajzeń.

Zaznaczając ciągle tak silną zależność sposobów użycia środków poglądowych czy to reprezentatywnych, czy symbolicznych od sytuacji dydaktycznej i rodzaju procesu dydaktycznego, zwróćmy uwagę na pewne charakterystyczne zjawisko, które narasta powoli, a w ostatnich czasach nawet nieco szybciej.

Otóż z jednej strony reakcja przeciw szkole werbalnej i formalnej prostą drogą prowadzi do wprowadzenia w procesy dydaktyczne typu pierwszego rozmaitych elementów praktyki, które o wiele skuteczniej bronią przed formalizmem w wiadomościach uczniów od wszelkich innych środków. Brak praktyki w procesie szkolnego nauczania sprawiał, że proces ten nie odpowiadał wymogom teoriopoznawczym, wypływającym z materialistycznej teorii poznania. Wprowadzenie praktyki zmienia znów sens i sposób używania środków poglądowych. Praktyka zabezpiecza bowiem w znacznie większej mierze nabywanie przez uczniów bezpośredniego i wszechstronnego doświadczenia, opartego na działaniu wielu zmysłów. Przedmioty i zjawiska materialne stanowiące przedmiot działania odzwierciedlają się w świadomości poprzez wszystkie rodzaje analizatorów, tworząc gęsty podkład doświadczeń bezpośrednich materialnych przedmiotów i zjawisk. Praktyka zapewnia więc od razu konkretyzację na przedmiotach i zjawiskach materialnych. W procesie nauczania teoriopoznawczego wystarczy się teraz po prostu odwołać do doświadczenia uczniów, uzyskanego w czasie praktyki. W takiej nowej sytuacji znów zmienia się sposób poglądowości w zakresie reprezentatywnych środków poglądowych.

Z drugiej strony obserwujemy coraz wyraźniej, że szkolenie praktyczne, mające na celu wyćwiczenie w pewnych czynnościach, coraz więcej wzmacniane jest wyjaśnieniami teoretycznym i nauczaniem teoretycznym. Współczesne szkoły zawodowe nie przygotowują po prostu do wypełniania pewnych czynności, ale w całym znaczeniu tego słowa kształcą teoretycznie, i to nie tylko zawodowo teoretycznie, ale wyposażają swych wychowanków również i w wykształcenie ogólne. W ten sposób oba różniące typy kształcenia we współczesnych warunkach zbliżają się do siebie i niektórzy teoretycy przewidują ich pełne zbliżenie i połączenie. Nie trzeba jednak zapominać, że obok szkół podstawowych i średnich

ogólnokształcących i zawodowych istnieje ogromna ilość najrozmaitszych innych form kształcenia. W tych innych formach kształcenia na kursach, kursokonferencjach itd. zachowuje się typ pierwszy lub typ drugi wyróżnionych procesów dydaktycznych w stosunkowo czystej postaci.

Uwagi nasze w najmniejszej mierze nie dążyły do osłabienia przekonania o konieczności gromadzenia pomocy poglądowych, o konieczności ich używania. Tak jednak jak samo gromadzenie środków poglądowych nie świadczy o ich używaniu, tak samo używanie środków poglądowych nie powoduje automatycznie dobrego nauczania. Pragniemy zwrócić uwagę, że sposób użycia decyduje o osiąganym wyniku. Ten zaś sposób nie jest rezultatem posiadania pomocy, lecz winien być rezultatem wnikliwego rozpatrywania sytuacji dydaktycznej, troskliwego wytyczania celów każdej lekcji szkolnej i podporządkowania tym celom wszelkich czynności.

Należy dołączyć jeszcze jedną korektę do powyższych rozważań. Prowadzone one były ze stanowiska teoriopoznawczego. Chociaż jednak proces uczenia się jest dla ucznia procesem poznawczym, posiada on przecież pewne osobliwości. W konkretnej sytuacji dydaktycznej może nie jest potrzebny środek poglądowy dla celów ściśle poznawczych, ale może przydać się dla wzbudzenia lub wzmożenia zainteresowania. Potrzebny jest więc z d y d a k t y c z n y c h psychologicznych powodów. Albo też użycie środka poglądowego pomoże w wywarciu większego wrażenia na uczniach, wzmocni ich przeżycia, a w ślad za tym uczyni opanowywaną wiedzę trwalszą. Znow sytuacja i potrzeba dydaktyczna wskazują użycie środka poglądowego.

Wszystkie nasze rozważania zmierzały do stwierdzenia, że nie należy środkami poglądowymi posługiwać się w sposób mechaniczny. Zasadę zaś „poglądowości” należy dobrze zrozumieć w jej teoretycznych aspektach. Za najbardziej forsownym stosowaniem środków poglądowych przemawia psychologia (por. art. M. Fabijańskiej: *Zasada poglądowości w świetle nauki Pawłowa*, *Studia Pedagogiczne*, t. I. Wrocław 1954).

Wydaje się, że ze stanowiska psychologii rozważać można raczej rodzaje tych środków i sposoby ich konstruowania dla uzyskania lepszego efektu. Natomiast to stanowisko dydaktyczne, które rozważa procesy nauczania i uczenia się jako procesy poznawcze, ostrzega przed mechanicznym stosowaniem środków poglądowych, uwrażliwiając na rozmaite funkcje, które te środki mogą pełnić w procesach dydaktycznych i na rozmaite w związku z tym zastosowanie.

Może najbardziej przekonującym przykładem rozmaitej potrzeby wprowadzenia środka poglądowego — zależnie od sytuacji dydaktycznej — i rozmaitych sposobów użycia tych środków są porównania, jakich można dokonać między niektórymi fabrycznymi pomocami poglądowymi a pomocami wykonanymi własnym przemyśleniem w szkole. Fabryczne pomoce poglądowe są zazwyczaj skonstruowane elegancko, lśnią metalem i lakierem, kształt każdej części jest uzasadniony nie tylko istotą danej konstrukcji,

ale i plastycznie. Wykonany własnymi rękami środek poglądowy jest często niezdatny, niekształtny. Ma on jednak pewną zasadniczą przewagę. Jego prostota pozwala uwydatnić istotę zjawiska, któremu poświęcono pomoc poglądową. Fabryczny lakier, metal i świetna konstrukcja częstokroć odciągają uwagę uczniów i ukrywają niejednokrotnie ten sens, który ma zawierać i ukazywać pomoc poglądową.

Jest w tym i inny jeszcze moment, dotyczący jednak tylko tych, którzy wykonują pomoce poglądowe. Nikt nie wątpi, że dla wykonania pomocy poglądowych trzeba nie tylko zdawać sobie sprawę z istoty zjawiska, które ma przedstawiać pomoc poglądowa, ale umieć go również utrwalić w odpowiednim materiale. Ten, kto wytwarza pomoce, musi wiedzieć już znacznie więcej, aniżeli mógłby uzyskać, oglądając wykonaną pomoc.

Stąd jedną z najlepszych dróg do opanowania trudnych zagadnień jest nie oglądanie pomocy poglądowych, ale ich wytwarzanie. Pociąga ono za sobą dalsze rozliczne skutki w postaci kształtowania się umiejętności konstrukcyjnych i roboczych, przy czym w trakcie pracy narasta obfite i wszechstronne doświadczenie. Dlatego tam, gdzie to jest możliwe, należy zalecać wyrabianie pomocy poglądowych. Nie można tego stosować jako zasady, to jest stale, ze względu na znaczne ilości czasu, potrzebnego dla wyprodukowania jakiegokolwiek pomocy. Tam jednak, gdzie te możliwości istnieją, wykorzystując gotowe elementy dobrze jest organizować produkcję pomocy poglądowych przez uczniów.

Z tego stanowiska można wypowiedzieć pewne zastrzeżenie, które tylko powierzchownie wydaje się paradoksalne. Dotyczy ono wychowawczo pięknych akcji „szkoła szkole”, gdy dobrze wyposażona i zamożna szkoła ofiarowuje biednej szkole wyprodukowane przez uczniów pomoce naukowe. W akcie tym słusznie podkreśla się piękny moment wychowawczy, element solidarności uczniów wszystkich szkół, niesienie pomocy itd. Za tymi pięknymi gestami wychowawczymi ukrywa się jednak pewien brzydki akcent dydaktyczny. Bogata szkoła, która produkowała pomoce, wzmogła i zaktywizowała proces dydaktyczny poprzez produkcję tych właśnie pomocy, pozwoliła swym uczniom na głębsze wniknięcie w najrozmaitsze zjawiska. Równocześnie aktem darowizny uniemożliwiła częściowo podobny proces w szkole ubogiej. Naturalnie w rozumowaniu tym istnieje pewna paradoksalność. Jeżeli bowiem założymy, że szkoła obdarowana uzyska impuls do uruchomienia własnej produkcji prostych pomocy na swój użytek, to wychowawczo piękny postępek szkoły zamożnej będzie miał również pozytywne reperkusje dydaktyczne. Ale jeżeli szkoła obdarowana zadowolony się otrzymanymi pomocami i będzie oczekiwała na następną okazję?... wtedy aktem tym utrzymujemy ubóstwo jej procesu dydaktycznego, podtrzymujemy bierność.

## STOSUNEK ZESPOŁU DO WYCHOWAWCY I JEGO ZNACZENIE W PROCESIE WYCHOWANIA MORALNEGO

### 1. UWAGI WSTĘPNE

Potrzeba rozwijania i kontynuowania badań nad procesem wychowania moralnego, jego treściami i metodami, podyktowana jest wieloma względami. Wśród nich na czołowe miejsce wysuwają się zadania stojące aktualnie przed naszym szkolnictwem. Projektowana na najbliższe lata reforma systemu szkolnictwa podstawowego wymaga zwiększenia nacisku na efekty pracy wychowawczej szkoły. Musi ona przygotowywać uczniów do pełnego udziału w życiu społecznym nie tylko pod względem intelektualnym, lecz przede wszystkim ideowo-moralnym. Realizacja tego zadania nie może się obejść bez rzetelnej naukowej wiedzy o procesie wychowania moralnego oraz o rządzących nim prawidłowościach. W artykule niniejszym pragnę zająć się dynamiką stosunków łączących zespół wychowanków z osobą wychowawcy. Interesujące jest bowiem przesledzenie wpływu tych stosunków na przebieg i efekty wychowania moralnego.

### 2. POSTAWIENIE PROBLEMU

Wychowawcze oddziaływanie na zespół obejmuje zarówno określone treści podawane wychowankom, jak i określony styl pracy z zespołem. Także efekty tego oddziaływania są bardziej złożone. Z jednej strony wpływa ona na stopień przyswojenia sobie przez wychowanków podawanych im treści lub na kształtowanie się określonych ich postaw moralnych, z drugiej zaś kształtuje ono określony stosunek zespołu do osoby wychowawcy. Tak więc w procesie wychowania moralnego w zespole wyodrębnić możemy 4 zasadnicze rodzaje interesujących nas zmiennych:

1. Treści wychowania moralnego.
2. Styl pracy wychowawczej z zespołem.
3. Stosunek zespołu do wychowawcy.
4. Efekty wychowania moralnego wyrażające się w stopniu internalizacji treści podawanych przez wychowawcę.

Nie ulega wątpliwości, że wszystkie wymienione zmienne pozostają w ściślejszej współzależności względem siebie. W artykule niniejszym za centralny obiekt zainteresowań przyjmiemy stosunek zespołu do wychowawcy. Można przypuszczać, że jest on z jednej strony ukształtowany przez styl pracy z zespołem, z drugiej zaś nie pozostaje bez znaczenia dla efektów tej pracy. Obu tym zależnościom warto przyjrzeć się bliżej. Będziemy więc poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki wpływ na kształtowanie się stosunku zespołu do wychowawcy posiada stosowany przez niego styl pracy z zespołem?



2. Jaki wpływ na wyniki pracy z zespołem posiada styl pracy wychowawcy oraz ukształtowany pod jego wpływem stosunek zespołu do wychowawcy?

### 3. STOSUNEK ZESPOŁU DO WYCHOWAWCY

Przez stosunek zespołu do wychowawcy rozumiemy rodzaj i nasilenie postawy wobec wychowawcy, jaka dominuje wśród ogółu członków zespołu. Wyraża się ona ilością i stopniem sympatii lub antypatii żywionych ku osobie wychowawcy przez poszczególnych wychowanków.

Centralnym problemem badań nad stosunkami łączącymi zespół z wychowawcą jest problem metod. Należy ustalić kryteria pozwalające w sposób jednoznaczny konstatować jakość i nasilenie postawy zespołu wobec wychowawcy. W badaniach, których wyniki pragnę przedstawić, przyjąłem za wskaźnik stosunku zespołu do wychowawcy tzw. społeczny dystans wobec niego. Wyraża się on w różnej co do stopnia chęci utrzymywania lub zerwania dotychczas istniejącego kontaktu i układu stosunków między zespołem a wychowawcą. Mierzenie społecznego dystansu zespołu wobec wychowawcy odbywało się metodą indywidualnej rozmowy z każdym wychowankiem, podczas której wybierał on jedno z następujących życzeń w odniesieniu do osoby wychowawcy.

Lp.	treść życzenia	dystans wyrażony wartością skalową
1	Chciałbym bardzo, aby był nadal w naszej klasie (wychowawcą).	1
2	Chciałbym, aby nadal był w naszej klasie.	2
3	Jest mi obojętne, czy będzie nadal w naszej klasie, czy nie.	3
4	Wolałbym, aby nadal nie był w naszej klasie.	4
5	Bardzo bym nie chciał, aby nadal był w naszej klasie.	5

Stosunek zespołu do wychowawcy określało się więc średnim dystansem społecznym wszystkich członków danego zespołu. Był więc on wyrażany określoną liczbą i mógł się wahać od 1 (najmniejszy dystans) do 5 (największy).

### 4. STYL PRACY Z ZESPOŁEM

Praca wychowawcy z zespołem polega przede wszystkim na planowaniu, organizacji i kontrolowaniu życia i działalności zespołu oraz na rozwijaniu i koordynacji wysiłku poszczególnych jednostek w zespole.<sup>1</sup> Wszystkie te

<sup>1</sup> Por. A. S. Makarenko: *Wybrane prace pedagogiczne*. Warszawa 1950 s. 45 i nast.

funkcje może spełniać wychowawca w bardzo różny sposób. Mówimy wtedy o tzw. stylach wychowania.

W literaturze pedagogicznej wyróżnia się na ogół dwa zasadnicze style pracy wychowawczej z zespołem jako przeciwstawne sobie. B. Suchodolski nazywa je przewodnictwem i podporządkowaniem podkreślając, że o ile pierwszy jest dla jednostki „szkołą odpowiedzialności i inicjatywy”, to drugi „szkołą zaufania i posłuchu”<sup>2</sup>. Przeprowadzone tu rozróżnienie dostrzegali także jasno Makarenko, który pisał, że wychowawca powinien być dla każdego członka kolektywu „...przede wszystkim członkiem tego zespołu pracy, a potem dopiero wychowawcą, specjalistą-pedagogiem, dlatego też kontakty między wychowawcą a wychowankiem powinny odbywać się nie tyle na płaszczyźnie twórczego kolektywu pracy, na tle nie tylko ciasnego pedagogicznego procesu, lecz na tle walki o lepszy zakład, o jego zasobność, rozkwit i dobre imię (...) Wychowawca powinien występować wobec kolektywu wychowanków jak towarzysz bojowy, walczący wraz z nimi i na ich czele...”<sup>3</sup>

W nowszej literaturze pedagogicznej wyróżnione tutaj dwa zasadnicze style pracy wychowawczej określa się najczęściej mianem „demokratycznego” i „autokratycznego” lub „autorytatywnego”. Style te są przeciwstawne. Im bardziej realizowany jest jeden, tym w mniejszym stopniu występuje drugi. Styl pracy wychowawczej z zespołem jest tym bardziej „demokratyczny”, im:

- a) w większym stopniu członkowie zespołu dopuszczani są do udziału w podejmowaniu decyzji w sprawach zespołu;
- b) w większym stopniu poszczególne funkcje kierownicze zostały rozłożone na poszczególnych członków zespołu;
- c) w większym stopniu odpowiedzialność za działalność zespołu rozłożona jest na poszczególnych jego członków;
- d) bardziej kierownictwo zespołem posiada charakter uczestniczący, tzn. wychowawca wchodzi w rolę zwykłego członka grupy;
- e) bardziej środki wychowawcze stosowane w zespole oparte są na perswazji.

Styl „autorytatywny” pracy z zespołem polega na przeciwnej tendencji w odniesieniu do każdego z wymienionych punktów.

##### 5. WPŁYW STYLU PRACY Z ZESPOŁEM NA KSZTAŁTOWANIE SIĘ STOSUNKU DO WYCHOWAWCY

Zagadnienie, jaki wpływ na kształtowanie się stosunku zespołu do wychowawcy posiada styl pracy wychowawczej z zespołem, stało się przedmiotem oddzielnych badań. Zostały one przeprowadzone w jednej ze

<sup>2</sup> Por. B. Suchodolski: *Wychowanie moralno-społeczne*. Warszawa 1947 s. 80 i nast.

<sup>3</sup> Por. A. S. Makarenko: op. cit., s. 145.

szkół podstawowych w Poznaniu, gdzie objęto nimi 6 klas, oraz na letniej kolonii dziecięcej, na której poddano systematycznej obserwacji 16 zastępów chłopców i dziewcząt. Ogółem więc badaniom poddanych zostało 577 dziewcząt i chłopców w wieku 9 do 14 lat.

#### a) Procedura badawcza

Badania polegały na ustalaniu dwojakiego rodzaju zmiennych dotyczących każdego zespołu (klasowego lub kolonijnego):

1. Danych o stosowanym przez nauczyciela-wychowawcę stylu pracy z zespołem oraz najczęściej stosowanych metodach.

2. Danych o stosunku zespołu do osoby wychowawcy.

Dane wymienione w punkcie 1 zbierane były w oparciu o systematyczne obserwacje pracy wychowawców oraz o przeprowadzoną wśród nich ankietę i wywiad na temat stylu i metod pracy wychowawczej z zespołem. Natomiast dane objęte punktem 2 ustalane były w oparciu o przedstawioną już technikę badania dystansu społecznego. Należy dodać, że stosunek do wychowawcy nie był badany w sposób oddzielny, lecz był fragmentem badań nad stosunkami wewnętrznymi w zespole w ogóle.

Badania szkolne posiadały nieco odmienny profil niż kolonijne i dlatego jedne i drugie wymagają oddzielnego omówienia.

Badanie w szkole zostało przeprowadzone miesiąc przed zakończeniem roku szkolnego, a więc po co najmniej całorocznej pracy nauczyciela-wychowawcy z daną klasą. Można przypuszczać, że okres ten jest wystarczająco długi, aby ukształtował się w nim pewien układ stosunków między klasą a wychowawcą. Badanie poszło w pierwszym rzędzie w kierunku ustalenia, jaki styl pracy wychowawczej dominował w danej klasie przez cały rok szkolny. Przeprowadzona wśród nauczycieli-wychowawców ankieta ujmowała następujące dane:

- 1) stopień surowości, z jakim była prowadzona dana klasa (w skali od: „bardzo surowo” do „bardzo łagodnie”);
- 2) rodzaj indywidualnych stosunków między uczniem a nauczycielem, do jakich dążył wychowawca (w skali od „lęku przed nauczycielem” do „sympatii i zaufania do nauczyciela”);
- 3) rodzaj środków wychowawczych stosowanych najczęściej wobec klasy;
- 4) najczęstszy sposób wprowadzania nowych zarządzeń i decyzji dotyczących życia klasy (w skali: od dyskusji z klasą i zbiorowej decyzji do kategorycznego nakazu nauczyciela).

Pytania ankiety były tak sformułowane, że nie dotyczyły one bezpośrednio pracy nauczyciela, lecz samej klasy. Odpowiedzi nauczycieli konfrontowane były z przeprowadzonymi obserwacjami i odpowiednio (nieznacznie na ogół) korygowane.

Nieco inny profil posiadały badania przeprowadzone na kolonii. Tutaj pomiar dystansu zespołu wobec wychowawcy został przeprowadzony dwukrotnie: raz krótko po rozpoczęciu kolonii, drugi raz pod jej koniec.

Przeprowadzony natomiast wywiad z wychowawcami miał na celu ustalić następujące dane:

- 1) czy wychowawca dostosowywał zajęcia do upodobań i życzeń członków zastępu kolonijnego;
- 2) czy wychowawca dopuszczał do dyskusji z zastępem na temat spraw dotyczących życia zastępu;
- 3) czy wychowawca uzgadniał z zastępem własne decyzje i projekty;
- 4) w jaki sposób wychowawca przedstawiał i egzekwował w zastępie własne wymagania;
- 5) jaki rodzaj środków wychowawczych najczęściej stosował wychowawca w pracy z zastępem.

#### b) Wyniki badań

Powstaje pytanie, czy zachodzi jakiś związek między stosowanym wobec zespołu stylem pracy wychowawczej a dystansem zespołu wobec osoby nauczyciela-wychowawcy.

W pierwszym rzędzie zajmijmy się badaniami szkolnymi. Aczkolwiek materiał badawczy jest tutaj szczupły, to jednak zdają się w nim wyłaniać pewne prawidłowości. Przedstawione na tablicy I dane układają się z dość dużą regularnością. Okazuje się, że ze wzrostem surowości prowadzenia klasy wzrasta także dystans klasy wobec nauczyciela.

TABL. I. ZWIĄZEK MIĘDZY SUROWOŚCIĄ PROWADZENIA KLASY PRZEZ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCĘ A DYSTANSEM KLASY WOBEC NAUCZYCIELA

Klasa	Stopień surowości, z jaką nauczyciel-wychowawca prowadził klasę	Dystans klasy wobec nauczyciela
Vb	dość łagodnie	1,00
Vb	z umiarkowaną surowością	1,00
IVe	raczej surowo	1,39
Vd	bardzo surowo	1,51
IVc	surowo	1,89
VIc	bardzo surowo	2,10

Wniosek ten znajduje swoje potwierdzenie także w danych przedstawionych na tablicy II, w której uwzględnione zostały stosunki między klasą a nauczycielem, do jakich dążył wychowawca. Okazuje się, że im bardziej styl pracy z grupą zbliżony jest do demokratycznego, tym mniejszy jest społeczny dystans klasy w stosunku do wychowawcy.

Potwierdzenie wyżej wyprowadzonego wniosku znajdujemy także w wyniku analizy odpowiedzi nauczycieli-wychowawców na pytanie o sposób podejmowania decyzji dotyczących klasy, wprowadzania nowych zarządzeń itp. Okazuje się, że dystans klasy wobec nauczyciela jest mały z reguły tam, gdzie podejmowanie decyzji odbywa się drogą zbiorowej dyskusji całej klasy przy uczestniczącym udziale nauczyciela. Obok zamieszczamy krótkie zestawienie wyników badań.

TABL. II. ZWIĄZEK MIĘDZY TYPEM STOSUNKÓW, DO JAKICH DĄŻYŁ NAUCZYCIEL, A DYSTANSEM KLASY WOBEC NIEGO.

Klasa	Typ stosunków między klasą a nauczycielem, do jakich zmierzał wychowawca	Dystans wobec naucz.
Vb	duża sympatia i zaufanie klasy do naucz.	1,00
VI <sup>d</sup>	duża sympatia i zaufanie klasy do naucz.	1,00
IV <sup>e</sup>	respekt klasy wobec nauczyciela	1,39
V <sup>d</sup>	sympatia połączona z respektem wobec naucz.	1,51
IV <sup>c</sup>	respekt klasy wobec nauczyciela	1,89
VI <sup>c</sup>	obawa klasy przed nauczycielem	2,10

Klasy, w których:	średni dystans wobec naucz.
decyzje podejmowane są zbiorowo przy udziale wychowawcy	1,22
decyzje narzucane są przez wychowawcę w sposób kategoryczny	1,99

Jak widzimy, styl pracy wychowawczej z zespołem nie pozostaje bez znaczenia dla kształtowania się stosunku zespołu do osoby wychowawcy. Wniosek ten znajduje swoje potwierdzenie także w wynikach badań przeprowadzonych na kolonii. Dane uzyskane tutaj są szczególnie interesujące ze względu na to, że pomiar dystansu społecznego zespołu wobec wychowawcy przeprowadzony został dwukrotnie: raz na początku i drugi raz przed zakończeniem kolonii. Pozwala to ustalić, pod wpływem jakich zjawisk dystans społeczny zespołu wobec wychowawcy maleje, a pod wpływem jakich wzrasta. Okazało się bowiem, że modyfikacja dystansu społecznego wobec wychowawcy przebiegała w różnych kierunkach. W ten sposób wśród ogółu badanych zastępów można było wyróżnić dwie zasadnicze grupy: 1) zastępy, w których społeczny dystans wobec wychowawcy ulegał wzrostowi (średnio o + 0.14), oraz 2) zastępy, w których społeczny dystans ulegał zmniejszeniu (średnio o - 0.10). Porównanie wyników wywiadów i danych uzyskanych w obserwacji wykazało, że w grupach tych występowały znaczne różnice w stylu pracy wychowawczej. W zastępach o wzrastającym dystansie wobec wychowawcy częściej występowało: 1) autorytatywne narzucanie przez wychowawcę własnych decyzji odnośnie zajęć, 2) rygorystyczne narzucanie zastępowi własnych wymagań, 3) stosowanie surowych sankcji i 4) werbalne wyrażanie wrogości wobec zastępu. Inna charakterystyka natomiast odnosi się do zastępów o zmniejszającym się dystansie wobec wychowawcy.

W zastępach tych częściej miało miejsce: 1) dostosowywanie zajęć do życzeń i chęci członków zastępu, 2) uzgadnianie z zastępem własnych wymagań i staranie się o ich uznanie przez zastęp, 3) opieranie pracy z zastępem na metodach perswazyjnych oraz 4) przewaga środków zachęcających nad represyjnymi.

Wyniki badań przeprowadzonych na kolonii potwierdzają więc wnioski wyprowadzone w oparciu o badania szkolne. Wprawdzie krótki czas trwania kolonii nie daje całkowitej pewności, czy styl pracy z zespołem może wyrzucić tutaj istotny wpływ na postawę zespołu, należy jednak podkreślić, że na kolonii, gdzie wychowawca przebywa z dziećmi przez pełną dobę, życie zespołu z wychowawcą następuje znacznie szybciej niż w życiu szkolnym.

### c) Wnioski

Okazuje się przeto, że zachodzi związek między stylem pracy z zespołem a kształtowaniem się społecznego dystansu wobec wychowawcy. *Im bardziej demokratyczny jest styl pracy wychowawczej z zespołem, w tym większym stopniu kształtuje się pozytywny stosunek zespołu do osoby wychowawcy.*

## 6. WPŁYW STYLU PRACY Z ZESPOŁEM NA EFEKTYWNOŚĆ PROCESU WYCHOWANIA MORALNEGO

Styl pracy wychowawczej z zespołem wpływa nie tylko na kształtowanie się stosunku do wychowawcy, lecz jest niewątpliwie czynnikiem istotnym dla wyników tej pracy. Znaczeniem stylu pracy z zespołem dla rezultatów osiągniętych w procesie wychowania moralnego pragniemy zająć się obecnie.

Jednym z czołowych problemów pracy wychowawczej z zespołem jest problem wpływania i kształtowania stosunków wewnętrznych w zespole. Struktura wewnętrzna zespołu określa, jakie jednostki posiadają w nim silniejszy wpływ na kształtowanie się norm postępowania, opinii zespołu oraz na funkcjonowanie pewnych wzorów postępowania. Tak więc struktura grupy oraz jej „kultura” to zjawiska jak najbardziej współzależne. Z jednej bowiem strony dominujące pozycje w zespole osiągają te jednostki, które są wysoko oceniane w świetle obowiązujących norm postępowania w zespole, z drugiej natomiast jednostki te posiadają najsilniejszy wpływ na kształtowanie się norm, opinii zespołu oraz są najczęstszym obiektem naśladowania i identyfikacji dla innych członków zespołu.

Oddziaływania wychowawcze w pracy z zespołem muszą iść zatem zarówno w kierunku odpowiedniego kształtowania opinii zespołu i obowiązujących w nim norm postępowania, jak i w kierunku odpowiedniego kształtowania wewnętrznej struktury zespołu tak, aby struktura ta zapewniła wpływ najbardziej wartościowych jednostek na opinię zespołu.

Powstaje pytanie, jakie czynniki decydują o tym, że wpływ wychowawcy na strukturę zespołu i podzielane przez jego członków normy postępowania jest efektywny. Spośród niewątpliwie wielu czynników, jakie mogą odgrywać tutaj istotną rolę, zainteresuje nas obecnie styl pracy wychowawczej z zespołem.

### a) Procedura badawcza

W celu prześledzenia skuteczności stylu wychowania na kształtowanie wewnętrznej struktury oraz opinii zespołu zastosowano metodę eksperymentu pedagogicznego. Badanie przeprowadzone zostało w 7 klasach szkoły podstawowej, a mianowicie w 2 klasach IV, 3 klasach V (w tym jedna stanowiła grupę kontrolną) oraz 2 klasach VI. W sumie badaniami objęto 228 dzieci.

We wstępnej fazie badań została ustalona socjometryczna struktura każdej klasy. W drodze wywiadów indywidualnych wyłoniono jednostki zajmujące najwyższe pozycje w strukturze klasy, a więc posiadające największy prestiż i popularność w danej klasie. Nadto każdy uczeń zapytywany był o kryteria dokonanego wyboru socjometrycznego. W ten sposób zostały ustalone zasadnicze normy, którymi kieruje się opinia klasy w ocenie swoich członków.

Jednocześnie każda klasa została poddana systematycznej i kategoryzowanej obserwacji wychowawcy, której celem było określenie stopnia społecznienia poszczególnych uczniów w klasie. Obserwacja obejmowała następujące kategorie zachowań:

1. Pomaganie innym uczniom w nauce.
2. Pożyczanie własnych przyborów.
3. Dzielenie się z innymi łakociami itp.
4. Lojalność wobec kolegów (skarżenie, niedotrzymywanie obietnic itp.).
5. Stosunek do cudzych niepowodzeń.
6. Solidarność w ponoszeniu konsekwencji za wykroczenia.

W wyniku przeprowadzonych obserwacji w każdej klasie zostali wyłonieni uczniowie „altruści” odznaczający się szczególnym społecznieniem i koleżeńską postawą oraz uczniowie „egoiści” charakteryzujący się szczególnym brakiem społecznienia i postawy koleżeńskiej.

Druga faza eksperymentu pedagogicznego polegała na intensywnej pracy wychowawców klasowych nad przekształceniem kryteriów ocen, jakimi kieruje się klasa. W tym celu wygłosili oni w swoich klasach pogadanki na temat: „Czym należy się kierować w ocenie innych ludzi?” Formy przeprowadzenia tej pogadanki zostały w poszczególnych klasach różnicowane.

W 4 klasach miały one zostać przeprowadzone w formie „autorytatywnej”, w 2 natomiast w formie „demokratycznej”. Treść pogadań została dokładnie opracowana i dostarczona na piśmie każdemu nauczycielowi-wychowawcy.

Wychowawcy poszczególnych klas otrzymali nadto szczegółową instrukcję o sposobie przeprowadzenia pogadanki, osobno dla formy „demokratycznej” i dla formy „autorytatywnej”. Różnice między tymi dwoma formami przeprowadzenia pogadanki zostały w instrukcjach sprecyzowane w sposób następujący:

## Forma „demokratyczna”:

- I. Wychowawca przeprowadza pogadankę w taki sposób, że po przytoczeniu przykładów z życia, stawia pytania (czy opisani uczniowie zasługiwali na popularność i szacunek?, za co należałoby cenić ludzi? itd.) i stara się pobudzić jak największą liczbę uczniów w klasie do wypowiedzi. Stara się rozwinąć dyskusję. Jeżeli wypowiedź ucznia pokrywa się z intencją nauczyciela — ten aprobuje ją, ale pyta o zdanie dalszych uczniów. Idzie o to, aby jak największa liczba uczniów w klasie wyraziła pożądaną pogląd.
- II. Dyskusja powinna trwać bez ograniczeń. Na koniec wychowawca powinien ją krótko podsumować, w sposób możliwie przekonujący podkreślając, że są to poglądy zdecydowanej większości klasy.

## Forma „autorytatywna”

- I. Wychowawca przeprowadza pogadankę w taki sposób, że sam opowiada różne zdarzenia i przykłady i sam wyprowadza z nich wnioski nie dopuszczając do żadnej dyskusji z uczniami.
- II. Cała pogadanka (wraz z wnioskami) winna być wygłoszona w sposób możliwie przekonujący. Wychowawca może trzymać się zupełnie swobodnie treści pogadanki, posługiwać się własnymi przykładami itd. Powinien jednak mówić w sposób autorytatywny, pewny, nie dopuszczający do wątpliwości i dyskusji.

Wstęp i dalsze punkty instrukcji podawały cel pogadanki, objaśniały sposób wykorzystania tekstu oraz polecały powracać do treści pogadanki przy różnych okazjach (godziny wychowawcze, dalsze pogadanki, lekcje) w ciągu następných dni.

Srodkowa faza eksperymentu trwała ponad dwa tygodnie, podczas których wychowawcy przy różnych okazjach omawiali z klasą zasadnicze punkty pogadanki, zawsze jednak w formie określonej przez instrukcję. Ze swojej działalności w tym okresie złożyli nauczyciele-wychowawcy specjalne pisemne sprawozdania.

Trzecią, końcową fazę badań stanowiło powtórne ustalenie struktury wewnętrznej poszczególných klas pod względem popularności i pozycji oraz stosowanych przez uczniów kryteriów wyboru socjometrycznego. Jednocześnie przeprowadzono wśród nauczycieli-wychowawców poszczególných klas omówioną już ankietę na temat stylu pracy wychowawczej w danej klasie. Wszystkie badania w klasach przeprowadzone zostały w drodze rozmów indywidualnych z każdym uczniem.

## b) Wyniki badań

Analiza wyników przeprowadzonych badań poszła w pierwszym rzędzie w kierunku ustalenia, czy w wyniku zastosowanych środków wychowawczych uległy zmianie prestiż i popularność w klasie tych uczniów, którzy odznaczali się bądź wysokim, bądź też niskim stopniem uspołecznienia. W wyniku przeprowadzonych obserwacji oraz badań socjometrycz-



nych było możliwe wyselekcjonowanie następujących grup uczniów w każdej klasie:

- 1) uczniowie popularni — uspołecznieni,
- 2) uczniowie popularni — nieuspołecznieni,
- 3) uczniowie niepopularni — uspołecznieni,
- 4) uczniowie niepopularni — nieuspołecznieni.

Przedmiotem dalszej analizy były zmiany popularności i prestiżu w klasie tych właśnie czterech kategorii uczniów. Przeprowadzona analiza wykazała, że w wyniku pogadarek uległ znacznemu zmniejszeniu prestiż i popularność w klasie tych uczniów, którzy byli dotąd popularni, lecz odznaczali się niskim stopniem uspołecznienia. Byli to przeważnie uczniowie zawdzięczający swój prestiż i popularność sile fizycznej, walorom sportowym, poczuciu humoru, dobrym wynikom w nauce itd. Natomiast dał się zauważyć pewien wzrost popularności i prestiżu uczniów odznaczających się wysokim stopniem uspołecznienia.

Powstaje pytanie, czy zmiany w obrębie struktury klasy dokonane pod wpływem oddziaływań nauczyciela-wychowawcy są uzależnione i w jakim stopniu od stylu pracy z zespołem klasowym. Prześledźmy zatem, o ile sposób przeprowadzenia pogadarek wpłynął na zmiany prestiżu i popularności poszczególnych uczniów. Zmiany te przedstawia tablica III.

TABL. III. ZMIANA POPULARNOŚCI POSZCZEGÓLNYCH UCZNIÓW W STRUKTURZE SPOŁECZNEJ KLASY POD WPLYWEM RÓŻNYCH STYLÓW PRACY WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELA

Jednostki	Średnia liczba wyborów przypadająca na jednostkę :			
	styl „demokratyczny”		styl „autorytatywny”	
	przed pogadankami	po pogadankach	przed pogadankami	po pogadankach
Popularne — uspołecznione	5,1	6,8	8,3	6,8
Popularne — nieuspołecznione	5,6	1,8	4,2	2,0
Niepopularne — uspołecznione	3,0	4,5	1,6	0,5
Niepopularne — nieuspołecznione	0,3	0,0	0,9	1,0

Z tablicy tej wynika, że „demokratyczny” styl pracy wychowawczej z zespołem, oparty na dyskusji i pociąganiu do wypowiedzi całej klasy oraz na zbiorowym podejmowaniu decyzji, jest bardziej efektywny w przekształcaniu wewnętrznych stosunków panujących w zespole klasowym aniżeli styl „autorytatywny”. Nauczyciel łatwiej osiąga kontakt z uczniami i wpływa na kryteria oceny stosowane przez nich we wzajemnych stosunkach.

Należy jednak pamiętać, że styl pracy wychowawczej jest tylko jednym z czynników posiadających znaczenie dla kształtowania stosunków

społecznych w zespole. Obok niego istotną rolę odgrywają tutaj niewątpliwie inne czynniki, jak osoba wychowawcy, charakterystyczne właściwości zespołu i jego stosunek do osoby wychowawcy, treść norm, które wprowadza wychowawca, postawy wyniesione ze środowiska rodzinnego itp.

Efektywność pracy wychowawczej nauczyciela może być oceniana nie tylko na podstawie dokonanych zmian w strukturze zespołu, lecz także — i przede wszystkim — na podstawie stopnia wpływu na opinie zespołu i normy, jakimi posługuje się ogół uczniów we wzajemnej ocenie. W badanych klasach uczniowie byli zapytywani nie tylko o swoje osobiste uczucia sympatii lub szacunku i zaufania do innych uczniów z klasy, lecz o przyczyny tych uczuć. W ten sposób ujawnione zostały dominujące kryteria dokonanych wyborów socjometrycznych.

Kryteria wyborów podawane były przez uczniów dwukrotnie: raz przed rozpoczęciem zabiegów wychowawczych, objętych eksperymentem pedagogicznym, drugi raz — po ich zakończeniu. Porównanie kryteriów wyboru wymienianych na początku eksperymentu z kryteriami wymienianymi po jego zakończeniu wykazuje znaczne różnice.

Okazuje się, że pewne kryteria powtarzają się po eksperymencie częściej, inne rzadziej. Poniższe zestawienie ukazuje kierunki zmian w tym względzie:

Kryteria wyboru, których częstość wzrasta:	Kryteria wyboru, których częstość maleje:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ofiarność i gotowość do pomocy;</li> <li>2. walory charakteru (uczciwość, solidność);</li> <li>3. walory koleżeńskie;</li> <li>4. solidarność w stosunkach z klasą;</li> <li>5. walory organizatorskie (energia, pomysłowość itp.).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. dobre wyniki w nauce;</li> <li>2. walory towarzyskie (uprzejmość itp.);</li> <li>3. łączenie więzi osobistej (wspólnie spędzany czas itd.);</li> <li>4. humor i dowcip;</li> <li>5. walory sportowe i artystyczne;</li> <li>6. walory wzorowego ucznia (pilność, pracowitość itp.).</li> </ol>

Zestawienie powyższe wykazuje, że ogólna tendencja zmian kryteriów wyboru zmierzała w kierunku przyjęcia przez uczniów za zasadnicze kryterium uspołecznienia, a więc w kierunku, do jakiego w działaniu swym zmierzał wychowawca.

Powstaje jednak pytanie, czy uzyskane efekty są równe w wypadku zastosowania różnych stylów pracy wychowawczej z danym zespołem. Przeprowadzona pod tym kątem analiza danych została przedstawiona na tablicy IV.

Z danych liczbowych przedstawionych na tej tablicy wynika, że zmiana w wychowawczo pożądanym kierunku kryteriów oceny stosowanych przez zespół jest zdecydowanie wyższy w wyniku oddziaływań w stylu demokratycznym aniżeli w stylu autorytatywnym.

TABL. IV. PORÓWNANIE STOPNIA ZMIANY KRYTERIÓW WYBORU SOCJOMETRYCZNEGO WYWOŁANEGO ODDZIAŁYWANIEM W STYLU „DEMOKRATYCZNYM” I „AUTORYTATYWNYM”

Podawane kryterium wyboru:	Częstość podawania danego kryterium w %:			
	styl „demokratyczny”		styl „autorytatywny”	
	przed	po	przed	po
Ofiarność i gotowość do pomocy	13,5	19,1	11,4	7,1
Dobre wyniki w nauce	6,8	4,2	9,6	9,5
Walory towarzyskie	12,9	16,8	14,3	8,8
Walory koleżeńskie	16,0	26,8	13,5	11,0
Walory wzorowego ucznia	1,5	1,5	6,8	9,8

### c) Wnioski.

Analiza przedstawionych danych wykazuje w sposób dość konsekwentny, że oddziaływania wychowawcze stosowane w stylu demokratycznym zapewniają większą efektywność w wywołaniu określonych zmian w strukturze wewnętrznej zespołu oraz w układzie norm i ocen postępowania, a więc w opinii zespołu. Przy demokratycznym stylu pracy wychowawca osiąga silniejszy wpływ na zespół. Styl ten okazuje się więc być bardziej efektywny w procesie wychowania moralnego.

### 7. ZNACZENIE STOSUNKU ZESPOŁU DO WYCHOWAWCY DLA PRZEBIEGU PROCESU WYCHOWANIA MORALNEGO I JEGO WYNIKÓW

Wyniki pracy wychowawczej mogą być uzależnione od jeszcze jednego czynnika, którym jest stosunek zespołu do osoby wychowawcy. Stwierdziliśmy już, że kształtuje się on w dużym stopniu pod wpływem określonego stylu pracy z zespołem. Obecnie warto prześledzić jego znaczenie dla wyników procesu wychowania moralnego.

W celu wykrycia, czy zachodzi jakiś związek między wielkością społecznego dystansu klasy wobec nauczyciela-wychowawcy a siłą jego wpływu wychowawczego na klasę, wykorzystano opisany już eksperyment pedagogiczny. Przed jego rozpoczęciem przeprowadzono pomiar społecznego dystansu każdego badanego zespołu klasowego wobec nauczyciela-wychowawcy. Pozwoliło to porównać wielkość wpływu nauczyciela z wielkością dystansu społecznego. Związek między tymi dwiema zmiennymi przedstawia tablica V. Przedstawione dane wykazują, że zachodzi znaczna zależność siły wpływu wychowawczego na zespół od dystansu, jaki dzieli zespół od wychowawcy. O ile wielkość pożądaných zmian w kryteriach wyboru socjometrycznego wyrażała się w zespołach o małym dystansie wobec wychowawcy liczbą (średnio) +7,45, to analogiczna liczba dla zespołów o dużym dystansie wobec wychowawcy wynosiła — 1,47, a więc kierunek zmian okazał się przeciwny do zamierzeń i wysiłków wychowawcy.

TABL. V. PORÓWNANIE ZMIANY KRYTERIÓW POPULARNOŚCI W ZESPOLE W KLASACH O RÓŻNYM DYSTANSIE WOBEC NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY.

Podawane przez uczniów kryterium wyboru	Kierunek i średnia wielkość zmiany w zespołach	
	o małym dystansie wobec wychowawcy	o dużym dystansie wobec wychowawcy
Ofiarność i gotowość do pomocy	+ 9,0	- 2,2
Łączące więzi osobiste	- 13,9	- 0,4
Walory koleżeńskie	+ 13,2	- 1,8
Wyniki w nauce i walory wzorowego ucznia	- 4,6	- 0,6
Srednio w kierunku pożądanym	+ 7,45	- 1,47

Najwyższe zmiany pozytywne występują więc zawsze w zespołach o najmniejszym dystansie wobec wychowawcy. Okazuje się przeto, że jednym z czynników decydujących o efektywności pracy wychowawczej z zespołem jest rodzaj stosunków łączących zespół z osobą wychowawcy. Im bardziej stosunek ten jest pozytywny, tym silniejszy wpływ posiada wychowawca na układ norm i ocen postępowania uznawanych przez zespół, a co za tym idzie — na strukturę wewnętrzną zespołu.

#### 8. PODSUMOWANIE.

Celem zreferowanych badań było ustalenie znaczenia, jaki dla procesu wychowania moralnego w zespole i jego wyników posiada styl pracy wychowawczej z zespołem oraz stosunek zespołu do wychowawcy. Wyniki badań wykazały, że zachodzi ścisły związek między stylem pracy wychowawczej a kształtowaniem się stosunku zespołu do wychowawcy z jednej strony oraz między stylem pracy wychowawczej i stosunkiem zespołu do wychowawcy a efektywnością procesu wychowania moralnego — z drugiej. Analiza uzyskanych danych pozwala wyprowadzić następujące wnioski ogólne:

1. Metody wychowawcze oparte na „demokratycznym” stylu pracy z zespołem sprzyjają bardziej kształtowaniu się pozytywnego stosunku do wychowawcy.

2. Oddziaływania wychowawcze stosowane w demokratycznym stylu pracy z zespołem zapewniają silniejszy wpływ wychowawcy na kształtowanie się struktury i opinii zespołu.

3. Im bardziej pozytywny stosunek zespołu do wychowawcy, tym silniejszy wpływ wychowawcy na zespół w procesie wychowania moralnego i tym większa efektywność tego procesu.

Powstaje z kolei pytanie, do jakich praktycznych wniosków wychowawczych prowadzą wyniki zreferowanych badań. Wnioski te można by sformułować w sposób następujący:

W celu zapewnienia większej efektywności w procesie wychowania moralnego w zespole wychowawca powinien:

1. Dążyć do uzgadniania z zespołem decyzji dotyczących jego życia, dopuszczając do swobodnej dyskusji w zespole.
2. Rozdzielać poszczególne funkcje kierownicze i związaną z nimi odpowiedzialność na poszczególnych członków zespołu, w oparciu o wspólne decyzje i aprobatę zespołu.
3. Pracę z zespołem opierać na oddolnej inicjatywie członków, unikając narzucania własnych decyzji w sposób autorytatywny.
4. Wszelkie reguły postępowania wprowadzać w wyniku wspólnej dyskusji w zespole oraz w oparciu o aprobatę danej reguły przez zespół.
5. Starać się opierać stosunki między grupą a sobą na szacunku i zaufaniu.

### 9. ZAKOŃCZENIE

Uzyskany materiał empiryczny może budzić wiele zastrzeżeń z racji swojej szczupłości. Pragnę podkreślić, że zdaję sobie w pełni sprawę, że zreferowane badania nie zostały oparte na dostatecznej bazie liczbowej ani też nie uwzględniły wszystkich czynników, które niewątpliwie posiadają wpływ na efekty wychowania moralnego w zespole. Nadto nie objęły one życia poszczególnych zespołów w dostatecznie długim czasie. Toteż wprowadzone w oparciu o uzyskany materiał wnioski mogą posiadać jedynie charakter hipotetyczny, zaś postawione problemy wymagają dalszych poszukiwań. W artykule niniejszym pragnąłem nie tylko przedstawić pierwsze wyniki zapoczątkowanych i planowanych na dalsze lata badań, lecz nadto pewną koncepcję kierunku i metodologicznego charakteru badań nad procesem wychowania moralnego w zespole. Wydaje się bowiem, że swoistość tego procesu stawia przed badaczem na tym polu wiele trudności właśnie o charakterze metodologicznym.

## U PODSTAW PEDAGOGIKI JANUSZA KORCZAKA

### I

Niezbędnym krokiem na drodze do całościowego ujęcia i krytycznego zrozumienia pedagogiki Janusza Korczaka wydaje się dotarcie do jej źródeł społecznych i, ogólniej mówiąc, ideologicznych. Krok ten podyktowany jest kilkoma względami metodologicznymi.

Przede wszystkim sama pedagogika jako nauka nie jest dyscypliną niezależną od innych dziedzin wiedzy. Musi ona, na przykład, opierać się o pewną określoną koncepcję dziecka (człowieka), a to, jak wiadomo, należy do zadań innych nauk (filozofii, psychologii itd). Także wypracowanie celu wychowania (ideału, modelu wychowanka-człowieka) oraz niektórych metod jego urzeczywistnienia w toku praktyki wychowawczej przekracza ramy teorii pedagogicznej, która w tym zakresie zawsze musi się odwołać do jakiejś określonej koncepcji człowieka i społeczeństwa. Tego rodzaju zależności teorii pedagogicznej od jakichś ogólniejszych koncepcji człowieka i społeczeństwa są oczywiste i tak szeroko uznane w ostatnich publikacjach literatury naukowej<sup>1</sup>, że nie ma potrzeby wdawać się tu w bardziej szczegółowe analizy. Wystarczy tylko uświadomić sobie, że dla eksplikacji jakiegokolwiek teorii pedagogicznej należy „wyjść poza nią samą” i odwołać się do leżącej u jej podstaw koncepcji człowieka i społeczeństwa.

Jeżeli jednak spojrzymy na tę zależność z drugiej strony, od strony owej koncepcji człowieka i społeczeństwa, to można założyć, przyjąć czy też wyobrazić sobie taką filozofię, taką koncepcję człowieka, która — negując wszelką możliwość świadomie kierowanej przez ludzi akcji wychowawczej — nie da się pogodzić z jakąkolwiek bądź doktryną pedagogiczną. Jest to dosyć istotne dla naszych rozważań metodologicznych. Można bowiem zależności teorii pedagogicznej od leżącej u jej podstaw koncepcji człowieka i społeczeństwa rozpatrywać w dwojakim aspekcie: w aspekcie uwarunkowania konkretnego oblicza danej teorii oraz w aspekcie uwarunkowania samej teorii pedagogicznej jako takiej. Oba typy uwarunkowań spletają się z sobą organicznie tak, że dopuszczając możliwość teorii pedagogicznej w ogóle, dokumentuje się tę możliwość zawsze w jakiś konkretny sposób; i odwrotnie, rozwijając jakieś szczegółowe poglądy pedagogiczne, zakłada się uprzednio wartość i sensowność pedagogiki w ogóle, a więc i potrzebę teorii pedagogicznej jako takiej. Dlatego też badania różnych teorii i kierunków pedagogicznych reprezentowanych przez co wybitniejszych pedagogów należy poprzedzić banalnym

<sup>1</sup> Oto kilka z tych pozycji:

B. Suchodolski: *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Wwa PWN 1957;  
S. Rubinsztejn: *Principy i puti razwitiya psichologii*. Moskwa 1959.

pozornie a płodnym wszakże metodologicznie pytaniem: dlaczego stał się wychowawcą? Z jakich pobudek ideowych? Zadowolająca odpowiedź na to pytanie będzie zarazem — jako że nie ma faktycznie „czystej” teorii pedagogicznej, „teorii w ogóle” — wprowadzeniem w konkretne cechy i jakości kierunku reprezentowanego przez danego pedagoga, tak że odpowiedź na pytanie: dlaczego stał się pedagogiem, będzie zarazem stanowiała poważny zrąb odpowiedzi na pytanie: jakim był pedagogiem?

Tak też wypadnie postąpić w przypadku prób studiów i analizy pedagogiki Korczaka.

Dla przyjęcia tej dyrektywy metodologicznej w przypadku studiów nad Korczakiem skłaniają także względy mniej ogólne. Janusz Korczak nie od razu stał się wychowawcą. Jego pierwsze placówki wychowawcze: kolonie letnie (Michałówka, Wilhelmówka) oraz Dom Sierot rozpoczynają swoją historię dopiero od około r. 1910. W tym też dopiero czasie ukazują się jego pierwsze (1908—1911), w ścisłym tego słowa znaczeniu pisma pedagogiczne (*Szkola Życia*, *Jośki*, *Mośki i Srule* oraz *Józki*, *Jaśki i Franki*). Korczak ma wtedy 30 względnie ponad 30 lat i w kręgach ówczesnej społeczności warszawskiej znany jest jako wzięty lekarz, jako młody, lecz obiecujący pisarz, który zdążył już potwierdzić swe zdolności literackie. Znany jest także w najuboższych sferach Warszawy z racji kilkuletniej działalności w krzewieniu czytelnictwa bezpłatnego bądź też z częstych odwiedzin na terenie Powiśla, Solca itp. Zapowiadające się bardzo interesująco życie w charakterze literata, lekarza, społecznika doznaje nagłego i niespodziewanego zwrotu. Żadna z pierwszych muz jego życia nie wzięła góry nad innymi. Korczak staje się wychowawcą. To prawda, że pozostaje nadal lekarzem, literatem i społecznikiem, ale tylko o tyle, o ile służy to dziecku, wychowaniu.

Dla rozwikłania tego splotu wydarzeń i zagadnień trzeba z konieczności sięgnąć do metody streszczającej się w pytaniu: dlaczego Korczak stał się wychowawcą? <sup>2</sup>

## II

Literatura dotycząca problematyki korczakowskiej w powyższym jej ujęciu ogranicza się tylko do jednej, lecz za to znakomitej pracy. <sup>3</sup>

Problem: dlaczego Korczak stał się wychowawcą, jest osnową całego studium. Szereg świetnych i efektownych analiz, porównań, zwrotów — wszystko to oparte o dokumenty, zwłaszcza o opublikowane po raz pierwszy *Pamiętniki* — prowadzi do następującej konkluzji:

<sup>2</sup> W rozwiązywaniu tego problemu będziemy abstrahować od „szczególnych pre-dispozycji psychicznych Korczaka, jego osobowości”, „dobrego serca” itp., bo chociaż można o tym dużo mówić, to jednak nic pewnego i sprawdzalnego powiedzieć się nie da.

<sup>3</sup> Igor Neverly: *Przedmowa do „Wyboru pism” J. Korczaka*. Tom I s. V—XXX.

„Nie może inaczej (mowa o Korczaku — przyp. mój). Samotność dziecka jest najbliższa jego samotności, w gromadzie dziecięcej czuje się najpełniej sobą, w pracy wychowawczej widzi najwyższą godność i najważniejsze zadanie społeczne, prawdę, o którą walczy, a przecież wszystkie wyznawane przez nas prawdy mają taką tylko wartość, jaką nadajemy im własnym życiem”.<sup>4</sup>

Trudno nie zgodzić się z tymi konkluzjami, jeszcze trudniej zaś tylko na nich poprzestać. Neverly, prawdopodobnie zafascynowany osobowością Korczaka, nie zwrócił dostatecznej uwagi na te czynniki społeczne i ideologiczne, które kształtowały osobowość „wychowawczą” Korczaka. Poświęcono na przykład wiele uwagi Korczakowi jako literatowi; przeprowadził Neverly bardzo ciekawe studium porównawcze twórczości Korczaka i Liścińskiego; jednakże znakomity pisarz pominął to, co w znacznym stopniu warunkowało czy wpływało na twórczość literacką Korczaka i, w szczególności, na jej problematykę dziecięcą i wychowawczą współczesną dzieciństwu i młodości Korczaka samą literaturę polską! A przecież charakterystyczne, że na kartach dzieł Korczaka pojawiają się często i wielokrotnie nazwiska Prusa, Konopnickiej, Asnyka, Dygasińskiego (nauczyciela Korczaka w pracy społecznej)<sup>5</sup>, Żeromskiego itd. Pojawiają się te nazwiska częściej niż, na przykład, nazwiska wielkich pedagogów: Rousseau czy Pestalozziego. Nie wydaje się to kwestią tylko przypadku. Z drugiej strony, nie wydaje się, by zawarta w szkicu Neverlego analiza rodowodu pedagogiki Korczaka dosięgnęła najgłębszych warstw, by nawiązała do określonej koncepcji człowieka i społeczeństwa, koncepcji leżącej u podstaw pedagogiki Janusza Korczaka.

Tym nie dopowiedzianym w eseju Neverlego, a istotnym dla naszego tematu kwestiom należy poświęcić baczniejszą uwagę.

Wczesna działalność pisarska i społeczna Janusza Korczaka przypada na okres bardzo ożywionego zainteresowania problematyką dziecięcą. Było ono wyraźne w praktycznym ruchu społecznym, prowadzonym przez radykalne, zbliżone do klasy robotniczej i jej partii kręgi ówczesnego społeczeństwa. Jeszcze silniej wyrażało się to zainteresowanie w literaturze pozytywistycznej i postpozytywistycznej. Zainteresowanie dzieckiem stało się tym potężniejsze, że nie miało właściwie swego precedensu (poza, w pewnym sensie, 20-leciem działalności Komisji Edukacji Narodowej) i było oryginalnym odkryciem epoki, która musiała stanąć wobec najbardziej nabrzmiałych dramatów społecznych. Wielką rolę w tym procesie odegrała literatura polska, szczególnie literatura pozytywizmu. Obok chłopca, młodego przemysłowca, kobiety, gnębionego przedstawiciela mniejszości narodowej staje się dziecko najpowszechniejszym bohaterem lite-

<sup>4</sup> Igor Neverly: *Przedmowa do „Wyboru pism” Korczaka*, Wwa 1957, Nasza Księgarnia, t. I. s. XXIX—XXX.

<sup>5</sup> Cyt. wyd. t. IV. s. 499.



rackim. W twórczości takich pisarzy, jak Prus, Sienkiewicz, Orzeszkowa, Konopnicka roi się od różnych Janków, Michałków, Antków, Marcinków, Anielek itd. Ogromna z nich większość urasta do roli tytułowych postaci! Niebysławemu rozszerzeniu się tematyki dziecięcej w literaturze pozytywizmu towarzyszy charakterystyczna zmiana jakościowa. Bo chociaż i w literaturze poprzedzającej pozytywizm pojawiają się niekiedy postacie dziecka, to jednak nigdy dramat, w jaki zostało ono uwikłane, nie był jego osobistym dramatem, lecz kogoś innego; dramat mógł istnieć co najwyżej z powodu dziecka, a nie dla niego samego. Żeby sięgnąć po najwyraźniejsze przykłady z literatury przedpozytywistycznej, to postać przedwcześnie zmarłej Urszuli składa się na tragedię ojca — Jana Kochanowskiego, zaś Orcio jest dopełnieniem osobistym tragedii Hrabiego Henryka i symbolizuje poniekąd los dziejowy jego klasy społecznej (Zygmunt Krasiński: *Nieboska komedia*). Pozytywizm zdecydowanie odmienia ten stan rzeczy. Dziecko w literaturze przechodzi teraz swoistą ewolucję. Nie jest już tylko przyczyną tragedii ludzi dorosłych. Zgodnie z prawdą życia dziecka bywa często przedstawiane jako ofiara złych, tragicznych stosunków społecznych, politycznych, rodzinnych itp. Dziecko urasta do rangi celu samego w sobie, a i w oczach społeczeństwa zaczyna nabierać samodzielnej wartości, jako dziecko. Tak więc pozytywiści w pełni uznali prawo obywatelstwa dziecka w życiu społecznym i dali niewątpliwego tego dowód w swojej literaturze. Podobna tendencja zaczęła się powoli szerzyć i w praktyce życia społecznego. Początkowo filantropia, później organizacje społeczne i stronnictwa polityczne stawiają dzieci w kręgu swych zadań i działalności.

Można zatem powiedzieć, że w czasach pisarskich debiutów Korczaka przed tematyką dziecięcą zarówno w literaturze, jak i w działalności społecznej otwierały się szerokie perspektywy, wsparte pokaźnym, jeżeli chodzi o literaturę, dorobkiem, który mógł stanowić silną inspirację do podjęcia dalszych trudów i osiągnięcia nowych zdobyczy. W tych warunkach zetknięcie się Korczaka z tematyką dziecięcą i samym dzieckiem wydaje się zrozumiałe i nieuniknione. Od pracy społecznej nie stronił, całą zaś ówczesną literaturą interesował się nad wyraz gorąco, czego liczne ślady znajdujemy w jego własnych pismach (patrz np. *Dziecko salonu*, s. 42—43 i dalsze<sup>6</sup>). Nie jedyne to „dojście” do problematyki dziecięcej i wychowawczej, ale „dojście” istotne. Pozostawi swój niezatarty ślad aż do ostatnich kart twórczości Korczaka. Jakże często problematyka wychowawcza ubrana będzie w szatę i fabułę literacką, jak powszechnie styl traktatów pedagogicznych przepełniony będzie charakterystyczną dla poezji i prozy artystycznej metodą dalekich skojarzeń, entymematów, skrótów, metafor. Nawet w utworze o dorosłych i dla dorosłych (*Senat szaleńców*) niepoślednie miejsce okupuje dziecko i, w gruncie rzeczy, wychowanie. Także i do

<sup>6</sup> Cyt. wyd. t. I.

postawy późniejszego pedagoga-naukowca włączy się wiele z postawy pisarza-obszernika drobnych faktów w ich „ludzki” — psychicznym i etycznym aspekcie. Oczywiście rozważania powyższe nie stanowią pełnej odpowiedzi na postawione w początkach niniejszego szkicu pytanie: dlaczego Korczak stał się wychowawcą? Takich, co świetnie znali i rozumeli dorobek literacki pozytywizmu, było wielu; nie wszyscy jednak, jak Korczak, stali się przez to wychowawcami. Pełniejszą i rozstrzygającą odpowiedź uzyska się dopiero w wyniku przesłędzenia poglądów społecznych Korczaka, jego koncepcji człowieka i społeczeństwa, tak jak kształtowała się we wczesnym okresie jego działalności — do czasu pierwszych kroków na niwie praktyki wychowawczej.

### III

Chociaż w pedagogicznej twórczości pisarskiej Janusza Korczaka niejednokrotnie znajdujemy stwierdzenie wyrażające jego niechęć do polityki, chociaż nawet w tym okresie, który można uważać za okres przede wszystkim działalności literackiej i społecznej, nie widać śladu żadnego kierunku politycznego uznanego na swój własny<sup>7</sup>, to jednak nie ulega najmniejszej wątpliwości zaangażowanie się Korczaka w życie społeczne i uczulenie Korczaka na wiele nurtujących społeczeństwo zjawisk, konfliktów, plag. Przedstawienie w tej pracy pełni poglądów społecznych wczesnego okresu twórczości Korczaka jest bardzo utrudnione. W puściźnie Korczaka nie ma ani jednej pozycji, która by stanowiła mniej więcej zwartą wykładnię jego poglądów społecznych. Dlatego też dla ich odtworzenia trzeba kroczyć żmudną, zajmującą wiele czasu drogą śledzenia jego tekstów literackich, „wczytywania się” w ich podteksty, w milcząco przyjęte założenia, drogą notowania wszystkich ogólniejszych sformułowań i wniosków. Tych ostatnich jest mało. W najwymowniejszym dla poglądów społecznych Korczaka utworze z tego okresu *Dziecko salonu* Korczak pisze:

„Nie wysnuwam żadnych wniosków. Widzę tylko fakty drobne i nieskończenie ciekawe. Widzę obrazy coraz to nowe i coraz to nowych ludzi”.<sup>8</sup>

Fragment ten jest także charakterystyczny dla sposobu poznawania społeczeństwa przez Korczaka. W kręgu jego poznania i studiów nad społeczeństwem przesuwają się niemal wszystkie warstwy i środowiska ówczesnej Warszawy, stanowiącej istną pstrokacizną nie pasujących do siebie, sprzecznych z sobą elementów społecznych: ekonomicznych, politycznych, obyczajowych itp., gdzie przeżytki feudalizmu przemieszane były z rozwijającym się gwałtownie kapitalizmem, a jednocześnie rysowały się i docierały do świadomości społecznej załążki ruchu robotniczego i socjalizmu. Wachlarz poznanych przez Korczaka warstw i środowisk, odpowia-

<sup>7</sup> „Nie mogą zrozumieć, dlaczego nie chcę czytać kurierów, dlaczego mówię, że nie obchodzi mnie polityka”, cyt. wyd. t. I s. 77.

<sup>8</sup> Tamże s. 163.

dając tej pstrokacznie, jest nadzwyczaj szeroki. Od kapitalisty, przemysłowca, kupca, poprzez kamienicznika, bogatego a naiwnego chłopca z prowincji, sięga do rzemieślników, robotników, wyrobników, bandytów, prostytutek i ostatnich nędzarzy. W swojej wiedzy o człowieku i społeczeństwie poprzestawał w wielkiej mierze na własnych obserwacjach. Znał, co prawda, dorobek wielu pisarzy i myślicieli, przerażało go jednak ich doktrynerstwo, jednostronność czy też zakłamanie, fałsz ideowy (rozbieżność idei o życiu i realnego życia)<sup>9</sup>. Wiernym aż do wstrząsającej szczerości odzwierciedleniem tego całego procesu i sposobu poznawania społeczeństwa, świata i ludzi jest wspomniana już wyżej książka: *Dziecko salonu*, o której Neverly wypowiedział opinię, iż „nie otwiera, ale zamyka okres dojrzewania pisarskiego”<sup>10</sup> Janusza Korczaka. Charakteryzując krótko postawę poznawczą Korczaka, nie można tracić z oczu dominującej cechy: kultu jednostkowego faktu, typowego dla wąskoempirycznej postawy poznawczej. Taka postawa może być życiodajna dla twórczości literackiej, zawodzi jednak, gdy chodzi o naukowe i dynamiczne widzenie procesu społecznego, które nie może uciec od abstrakcji. Wąskoempiryczna postawa poznawcza nie wyklucza jednak radykalizmu społecznego, choć go swoiście zabarwia, u Korczaka znajdujemy wiele tego śladów. Widzi on dosyć wyraźnie zróżnicowanie i wewnętrzne rozdarcie współczesnego mu społeczeństwa.

„Tam w górze są obszerne mieszkania, bony Francuzki, teatry z palmami, sturublowne papierki, pierwszorzędne restauracje, karety, dywany, błyszczące szyby wielkich magazynów. Tam w górze spacerują wytwornie ubrane tłumy, krzyżują się ukłony, dwuznaczne uwagi, spojrzenia i uśmiechy...

Tu (w „dole”, u biedoty na Solcu — dop. mój) o grosz nafta poszła w górę, o pół grosza chleb na funcie i mówi się, że życie zdrożało...”<sup>11</sup>

Niekiedy kontrasty i przeciwieństwa społeczne przedstawione są w ostrej formie, nabrzmiałej uczuciem krytyki. Pojawia się przy tym pewna nie postulatywna, czasami ton profetyczny. Na przykład:

„...ja żądam, by lekarz, który decyduje się w naszych warunkach praktykować, był bardzo pokorny, kiedy widzi bezpłatnego pacjenta, bo ten bezpłatny chory w osiemdziesięciu wypadkach na sto jest ofiarą kamienicznika, fabrykanta, kapitalisty”.<sup>12</sup>

lub:

„...nadejdzie wreszcie czas, kiedy kamienicznicy za wilgotną suterynę, lub fabrykant za duszny warsztat sądzeni będą jak nożowcy godzący na cudze życie — sprawiedliwie jak na to zasługują”.<sup>13</sup>

<sup>9</sup> Tamże s. 41 i dalsze.

<sup>10</sup> Neverly, op. cit. t. I str. XXVII.

<sup>11</sup> *Dziecko salonu*, cyt. wyd. t. I s. 110—111.

<sup>12</sup> *Dziecko salonu*, cyt. wyd. t. I str. 187.

<sup>13</sup> Tamże s. 188.

Spółeczeństwo nie przedstawia się Korczakowi jako harmonijna całość. Widzi je w daleko sięgającym zróżnicowaniu i podziale. Lecz mimo bardzo ostrego często widzenia dysproporcji majątkowych w społeczeństwie, to jednak głównego i zasadniczego zróżnicowania i podziału społecznego nie znajduje Korczak w ekonomicznym usytuowaniu ludzi. Konsekwentnie zatem w korczakowskiej wizji społeczeństwa przeciwieństwa i rozdarcie klasowe nie mają rozstrzygającego znaczenia i jako takie schodzą poza obręb zainteresowań Korczaka. Pojawiają się co prawda często w pismach Korczaka, ale jako pochodne innego podziału, wtedy gdy zasadnicze przeciwieństwo klasowe zbiega się równoległe z podziałem dokonany w kategoriach etycznych. Obraz społeczeństwa, jaki się wtedy otrzymuje, jest bardziej skomplikowany niż sama rzeczywistość społeczna. Oto symptomatyczny w tym względzie opis:

„...czarna nieufność i niezyczliwość wzajemna wiążą się sycząc złowrogo. Rzemieślnik pogardza robotnikiem, robotnik — wyrobnikiem, miejski drwi z chama — wieśniaka, czytelnicy z nieczytelnego. Ten niższy szczebel drabiny społecznej dzieli się na dziesiątki szczebli”.<sup>14</sup>

Trudno się zorientować w takim społeczeństwie, trudno w nim znaleźć taki punkt oparcia, taką siłę, z którą można by to społeczeństwo zmienić, poprawić. Człowiek chcący lepszego życia innych ludzi musi popadać w coraz to nowe zwątpienia, w przygnębienie, w sceptyczne nastroje wynikające z bezprogramowości. Świadczenia tych stanów, tak często przeżywanych przez samego Korczaka, odnajdujemy niejednokrotnie na kartach *Dziecka salonu* czy innych pisanych wówczas nowel czy felietonów.

Jednakże zgodnie z prawdą życia społecznego często zbiega się relacja etyczna: dobry — zły z relacją ekonomiczną: robotnik — kapitalista, biedny — bogaty; dopiero w tym aspekcie poglądy społeczne Janusza Korczaka nabierają pewnej klarowności i formułują jakiś program działania społecznego. Ślad tegoż programu spotykamy znów w *Dziecku salonu*. Utwór ten nie kończy się pesymistycznie. Wiedziony „proroczą intuicją dziecka” w odróżnianiu dobra od zła i dobrych od złych, odchodzi Korczak z salonów zamożnych rodzin, opuszcza kamienicznika z jego mieszkaniem na I piętrze i bezpowrotnie przystaje do rodzin robotniczych różnych Grosików, Wilczków, gnieźdzących się w ciasnocie jednoizbowych mieszkań na Solcu. W nowym środowisku — robotniczym i skrajnej biedoty, jak stwierdza Korczak — jest mu dobrze, nie wie czemu, ale mu dobrze.<sup>15</sup>

Niekłamaną sympatią i szacunkiem darzy środowisko robotnicze, ma zrozumienie i współczucie dla największego ubóstwa. Mieszczañstwo natomiast i burżuazję obrzuca zjadliwymi szyderstwami i nienawistną dezaprobatą. W środowisku robotniczym dochodzi też do „poznania prawdy”, do

<sup>14</sup> Tamże s. 109.

<sup>15</sup> Tamże s. 148.

sformułowania pewnego programu działania, co prawda niezbyt wyraźnie postawionego i bez wielkiego entuzjazmu przyjętego.

„...Wiem, że nie znajduję prawdy bezwzględnej, wiem, że po dniach wiary ogarnia mnie znów znużenie i zniechęcenie. Ale rozumiem, że w myślach i uczuciach człowieka nie ma i być nie może spokoju ani jednolitości. A przecież czyni muszą mieć stały kierunek i jednakie napięcie — bo inaczej nic nigdy nie da się zrobić. — A pan sądzi, że można? (zwraca się do młodego wykształconego robotnika Adama) — Trzeba... a więc można...”<sup>16</sup> pada krótka i mocna odpowiedź Adama.

W tej samej książce, w rozdziale zatytułowanym: „Dziadek”, pełnym refleksji z okazji drobnego epizodu — obchodu sąsiednich domów, rodzin w charakterze św. Mikołaja, znajdujemy takie oto wyznanie:

„Drobny pozornie epizod pchnął myśl moją na nieznaną uprzednio drogę, która doprowadziła mnie do poznania prawdy. Czuję, że skrzyżują się we mnie nieznanne siły, które strzelą światłem i światło przyświecać mi będzie do ostatniego dechu życia. Czuję, że bliski jestem wydobycia z otchłani duszy mojej celu, z którego wykrzesam szczęście. Przez godzinę byłem świętym. Nie było we mnie żadnej namiętności, żadnego żądania — tylko myśl smutna, smutek rzewny, rzewność błogosławiąca światu — wszystkiemu, co żyje, cierpi i błądzi”.<sup>17</sup>

Fragment powyższy, pisany w stanie jakiejś ekstazy czy wielkiego dla Korczaka przeżycia, jest dosyć mglisty, ale tak znamienity, że trzeba poświęcić mu parę słów. Choć nie wiemy, co prawda, na czym ma ten cel polegać, jaki jest sens „poznanej prawdy”, jednak dużo mówi się o sposobie działania i postawie działającego, który znalazł już prawdę i cel. Lecz jaka to prawda? jaki to cel? By to bliżej wyjaśnić, trzeba odwołać się do książki wydanej parę lat przed *Dzieckiem salonu*, do *Dzieci ulicy*<sup>18</sup>. Oto najbardziej w tym względzie interesujące passusy:

„Rozumiesz... co znaczy wydalić z duszy ludzkiej samolubstwo, wszystko co podłe, wszystko co nikczemne, wszystko co nędzne? Wówczas... zostaloby... tylko... dobro. A w duszy każdego człowieka jest dobro. Jest, rozumiesz, jest! Tylko ludzie to dobro, które w ich duszy jest, usypiają paleniem tytoniu, pić wódki, tysięcznymi rozrywkami, tańcami, strojeniem się, żarciem, balami i lichem wie czem... Ale jeśli to złe wydalić, zostanie tylko dobro. Ludzie będą dobrzy... Ludzie będą się kochali, wszyscy ludzie, rozumiesz? Będą sobie braćmi, rozumiesz? Nie będzie samolubstwa, ani podłości, rozumiesz?”<sup>19</sup>

Na następnej stronie znajdujemy korczakowską odpowiedź na — pytanie: jak to zło wydalić, w jaki sposób uczynić ludzi dobrymi. A oto odpowiedź:

<sup>16</sup> Tamże s. 209.

<sup>17</sup> Tamże s. 168.

<sup>18</sup> Janusz Korczak: *Dzieci ulicy*. Wwa 1901 I wydanie.

<sup>19</sup> Tamże s. 191.

„Sama dusza pod wpływem bodźców duchowych (podkr. Korczaka w I wyd.) oczyszcza się ze zła... I może to zrobić wychowanie (podkr. moje) w dzieciństwie, a cierpienia w wieku starszym. Tak, ale kto ma wychowywać? Rodzice? A kto ich wychował? Tak, więc to zło z duszy rodziców sączy się w duszę dzieci...nie każde cierpienie oczyszcza dusze z trucizny; są takie, które jeszcze bardziej ją zatrują... ..kto wie ile jeszcze wieków zło z dobrem, podłość z cnotą walczyć jeszcze będzie musiało..., ile miliardów ofiar zabije podłość, zanim cnota zwycięży wreszcie.”<sup>20</sup>

O ile przytoczone poprzednio cytaty z *Dziecka salonu* dotyczyły bardziej poglądów i, że użyjemy właściwego słowa, sympatii społecznych, to przytoczone przed chwilą fragmenty *Dzieci ulicy* stanowią ich uzupełnienie. Po pierwsze, program tak mgliście zarysowany w *Dziecku salonu* staje się w ten sposób bardziej zrozumiały. Po drugie, przedstawione tu partie *Dzieci ulicy*, tchnące, jak by nie było, pozytywnością, równoważą krytycyzm *Dziecka salonu* na tyle, że do odtworzenia w sposób pozytywny korczakowskiej koncepcji człowieka i społeczeństwa dane są jej wystarczające ogniwa.

#### IV

Pierwszorzędną jakością określającą człowieka jest jakość etyczna, jego moralność. Ponad wszystkie pojęcia określające człowieka biorą zdecydowanie górę pojęcia natury etycznej: dobry — zły, cnotliwy — podły, braterski — samolubny itp. Oczywiście dobro jest wartością majoratywną, zło — pejoratywną. Choć dobro jest wartością pierwotną i stanowi niejako przymiot naturalny, to jednak w wyniku pewnego sposobu życia społecznego, polegającego między innymi na wybujałej zmysłowości (tytoń, wódka, bale, tysiączne rozrywki itd), zostaje ono przytłumione, uśpione i na jego miejscu panoszy się zło. Jeżeli prymat zła nad dobrem pozostaje w zależności od „kontaktów” ze społeczeństwem — siedliskiem zła, to w istotach dziecięcych jest tego zła najmniej, u dorosłych zaś najwięcej. W pewnym też stopniu i w pewnym sensie konflikt dobra ze złem znajduje swój odpowiednik w przeciwieństwie dzieci i dorosłych. Odpowiednio do tego rozwija Korczak i koncepcje społeczeństwa. Ujmowane jest ono głównie w kategoriach etycznych i dlatego też stanowi swoistą walkę dobra i zła. Walka ta wyznaczała przeszłość społeczeństwa, będzie też osią przyszłego życia społecznego. Proces walki dobra ze złem czy raczej zła z dobrem (zło wydaje się być u Korczaka bardziej aktywną, agresywną jakością) zapowiada się na długi jeszcze czas; zwycięstwo dobra nad złem to kwestia dalekiej przyszłości i pochłonie jeszcze wiele ofiar.

W świetle takiej koncepcji stają się bardziej zrozumiałe niektóre poglądy i sympatie społeczne Korczaka. Na przykład, jeżeli zło jest związane z rozchełstaną zmysłowością życia, to siłą rzeczy cechuje ono w większym stop-

<sup>20</sup> Tamże s. 192.

niu tych, którzy do takiego życia mają odpowiednie warunki, tych, którzy — odpowiednio sytuowani materialnie w swej egzystencji społecznej — mogą sobie na takie życie pozwolić, a więc bogate warstwy społeczeństwa kapitalistycznego: mieszczaństwo, burżuazję itd.; w dużo mniejszym stopniu psuje zło tych, którzy po prostu nie mogą sobie na nie pozwolić, a więc robotników, biedotę miejską. Wydaje się, że to właśnie jest pierwotną i zasadniczą podstawą krytyki i dezaprobaty mieszczaństwa i burżuacji w poglądach Korczaka. Jest to też podstawą sympatii dla robotników i wszelkiej biedoty. W poglądach Korczaka wczesnego okresu relacja: robotnik — kapitalista nie jest wymienialna z relacją dobry — zły, zdarza się bowiem, iż dobro zabiłką się pod ozdobny dach pałacu (np. hr. Zaruski w *Dzieciach ulicy*), zło zaś może się wcisnąć pod strzechę czy do rudery.

W świetle powyższego stają się również bardziej zrozumiałe metoda i sposób poznawania społeczeństwa (patrz cytaty pod przypisem 8 i 14). Jeżeli główną jakością charakteryzującą człowieka jest jakość natury etycznej, to na obraz społeczeństwa nie mogą się składać większe zbiorowości ludzkie, cechujące się czymś obiektywnie wspólnym. Zasadniczy взгляд łączący obiektywnie ludzi i zarazem obiektywnie różnicujący społeczeństwo i stosunki ekonomiczne między ludźmi — zostaje zapoznany. Jego roli zaś nie może spełnić kryterium natury moralnej. Pojęcia: dobry, zły itp. nie zawierają w sobie absolutnie stałych i jednoznacznie określonych treści. Wymogi dobra, cechy zła zmieniają się nie tylko wraz z historią ludzką, lecz także zależą od każdej poszczególnej sytuacji, zdarzenia, uwikłania. Równie dużą rolę odgrywa tu stanowisko, z jakiego będzie się oceniało wartość etyczną jakiegoś ludzkiego faktu. Wychodząc z takiego założenia, choćby nie uświadomionego, napotyka się na swej drodze poznawania społeczeństwa jedynie „fakty drobne i nieskończenie ciekawe”, obrazy coraz to nowe i coraz to nowych ludzi<sup>21</sup>.

Wyłaniający się z takiej koncepcji człowieka i społeczeństwa program działania i jego metody są, mniej więcej, następujące. Jeżeli świat, społeczeństwo, a nawet sam człowiek, jednostka stanowią sobą przede wszystkim ścieranie się dobra i zła, to obowiązkiem człowieka staje się działanie w imię dobra, przeciwko złu. Sens działania społecznego polega na tym, by wydalać zło z dusz ludzkich. To wydalanie zła z dusz ludzkich, zapewne zgodnie z odległą od okoliczności materialnych naturą dobra, odbywa się „pod wpływem bodźców duchowych”. Metoda i postawa działającego sprowadza się do jakiegoś organizowania środków i bodźców duchowych, przy czym sama osoba działającego musi, konsekwentnie rzecz biorąc, spełniać rolę „bodźca duchowego”.

Jakie są sposoby realizowania tego zadania społecznego, które tak bardzo spleta z sobą cel działania i osobę działającego? Sposoby te odpowiadają zróżnicowaniu społeczeństwa na dorosłych i dzieci i nakazują inne postę-

<sup>21</sup> Cyt. wyd. t. I s. 163



powanie z dziećmi, inne z dorosłymi. Z dorosłymi jest raczej beznadziejnie trudno; cierpienia, które na ogół uczą dobroci, mogą także zasiewać w ich duszach jeszcze większe zło. Inaczej jest z dziećmi. Dziecko, z natury swej dobre, nie skażone jeszcze do głębi złem dorosłych, rodziców, może stać się dobrym człowiekiem poprzez *w y c h o w a n i e* w okresie dzieciństwa. Wychowanie rozumiane jest przy tym jako zespół bodźców duchowych.

Mając na uwadze całość korczakowskiej wizji człowieka i społeczeństwa, widzimy wyraźnie, że w wynikającym z niej programie działania, główne, rozstrzygające i, chciałoby się powiedzieć, jedynie rozstrzygające zadanie przypada wychowaniu dziecka. Ta prawda, jak to zauważył Neverly (patrz cytaty pod przypisem 4), mogła mieć dla Korczaka taką tylko wartość, jaką nadał jej własnym życiem. W świetle powyższego staje się zupełnie zrozumiałym fakt, że Korczak, wielostronny społecznik, orędownik ludzkiego dobra, stał się bez reszty wychowawcą.

Uświadomiwszy sobie miejsce i rolę wychowania w jego poglądach społecznych, w jego koncepcji człowieka i społeczeństwa, można skonstatować, że przechodząc do pracy wychowawczej z dziećmi, Korczak nie zaprzeczył swym poglądom społecznym, nie porzucił, lecz nadal je kontynuował i ucieleśniał w żywej praktyce.

## V

Można przypuścić, że postawione w początku niniejszego szkicu pytanie: dlaczego Korczak stał się wychowawcą, znalazło w dalszych rozważaniach dostateczną odpowiedź. Przejdźmy zatem do realizacji założenia metodologicznego, w myśl którego odpowiedź na pytanie: dlaczego Korczak stał się pedagogiem, stanowić będzie poważny zrab odpowiedzi na pytanie: jakim był pedagogiem?, tzn. pozwoli scharakteryzować ogólne cechy i tendencje samej pedagogiki Korczaka.

a. Dla większej systematyczności należy rozpocząć od wskazania, iż charakterystyczne dla korczakowskiej koncepcji człowieka i społeczeństwa przekonanie o decydującej roli wychowania w poprawie świata i ludzi wyciska wyraźny ślad na samej pedagogice Korczaka. Obdarzona tak wielką misją, musi stawiać sobie wysokie pułapy, czynić ambitne, wszechstronne próby. Traktowanie pedagogiki jako osi organizującej działanie społeczne<sup>22</sup> z konieczności prowadzi do wielkiego rozszerzenia jej zakresu. Główne dzieło pedagogiczne Korczaka: *Jak kochać dziecko (Dziecko w rodzinie, Internat, Kolonie letnie, Dóm sierot)* imponuje rozległością tematyki wychowawczej. A przy tym wszystko tam ujęte jest dwojako: w formie *k r y t y k i* ustalonych przesądów, nawyków, instytucji społecznych (Szkoła, Rodzina itp.) oraz w formie *p o s t u l a t y w n e j*, żądania właściwego, zdaniem Korczaka, wychowania.

<sup>22</sup> „Zreformować świat — to znaczy zreformować wychowanie...”, *Spowiedź motyla* cyt. wyd. t. II s. 114.



Zainteresowaniami pedagogicznymi Korczaka objęty jest każdy okres rozwojowy dzieci i młodzieży. Od oseska (oryginalny szkic *Bobo* — cyt. wyd. t. II) poprzez szkołę powszechną do okresu dojrzewania młodzieńczego (naturalistyczna *Spowiedź motyla* — t. II). Nadanie wychowaniu wysokiej misji zmusza Korczaka do częstego „wychodzenia” na peryferie tradycyjnego wychowania, często prowadzi go do niedwuznacznych „wycieczek” w sferę społeczeństwa dorosłych. Tu też tkwi źródło wojującej postawy pedagogiki Korczaka. Biorąc to pod uwagę, należy wystrzegać się jednostronnego tylko traktowania Korczaka, na przykład jako pioniera czy też kontynuatora polskiej pedagogiki opiekuńczej. Powstaje zupełnie zrozumiałe pytanie, czy w toku długiej praktyki wychowawczej Korczaka jego przekonania o wysokim powołaniu pedagogiki nie uległy zmianie czy nawet rozbiciu? Owszem, mit o wszechpotężnej roli wychowania zaczyna z czasem się kruszyć. Korczak zdaje się niekiedy szukać pomocy, na przykład, w eugenicie. W artykule *Otwarte okno* zamieszczonym w „Szkole Specjalnej” t. III, Nr 1 1926/7 pisze: „Oby stało się jedyną (więzienie — przyp. mój), stosowaną przez niedoskonałą ludzkość, zanim e u g e n i k a (podkr. moje) nie pozwoli obywać się już zupełnie bez kar”<sup>23</sup>. W kilkanaście lat później, na kilka miesięcy przed tragiczną zagładą, w warunkach Ghetta warszawskiego, w sposób przesądzony okolicznościami zewnętrznymi, tak ocenia Korczak swą własną drogę i pracę wychowawczą: „Uniosła mnie fałszywa ambicja: lekarz i rzeźbiarz duszy dziecięcej. Duszy. Ni mniej, ni więcej. (Ech, stary durniu, spaskudziłeś życie i sprawę! Zasłużona spotkała cię kara!)”<sup>24</sup>. Samokrytycyzm Starego Doktora sięga w tym miejscu zbyt daleko; rozżalenie jest nieuzasadnione. Niemniej, między punktem wyjścia a punktem dojścia pojawia się rozbieżność. Nie jedyna to sprzeczność w poglądach i pedagogice Korczaka.

b. Jeżeli chodzi o samą pedagogikę Korczaka, to najbardziej charakterystyczną jej cechą jest bardzo poważne, centralne miejsce wychowania moralnego w całości procesu wychowawczego i niespotykany w innej pedagogice arsenał środków bezpośredniego wychowania moralnego dzieci. Ciekawe, że idea samorządności dziecięcej, tak powszechna w czasach działalności pedagogicznej Korczaka (szkoła twórcza), obejmowała swym zasięgiem jedynie takie dziedziny życia wychowanków, jak praca zbiorowa, porządki wokół siebie i swoich pomieszczeń, nauka szkolna, organizacja pracy i życia młodzieży przez różne namiastki instancji „ustawodawczych”<sup>25</sup>, mało wnikała w życie „wewnętrzne” wychowanków, w ich rozwój i doskonalenie się moralne i wolicjonalne. Na tle ówczesnych dokonań pedagogów szkoły czynnej (pracy) Korczak zachowuje w tym zakresie wyraźną odrębność i oryginalność. To dominujące miejsce wycho-

<sup>23</sup> Cyt. wyd. t. IV s. 311.

<sup>24</sup> Pamiętnik cyt. wyd. t. IV s. 536.

<sup>25</sup> Patrz A. Ferriere: *Samorząd uczniowski*.

wania moralnego w całości procesu wychowawczego ma swoje źródło w korczakowskiej koncepcji człowieka, w wyforowaniu na plan pierwszy wartości etycznych. Jednakże w tym skrajnym rozbudowaniu środków wychowania moralnego (*Sąd Koleżeński, Zakłady Dziecięce, Listy Wczesnego Wstawania, Skrzynka Znalezionych Rzeczy, Zeszyt Spraw, Zeszyt: Przepraszam — Dziękuję, Plebiscyt, Kwalifikacje Obywatelskie itd.*)<sup>26</sup> kryje się także słabość, mająca też swe źródła w korczakowskiej koncepcji człowieka, a polegająca na autonomizowaniu i absolutyzowaniu wartości etycznych.

c. Następną z kolei charakterystyczną cechą pedagogiki Korczaka jest izolacja procesu wychowawczego od środowiska społecznego, od społeczeństwa (oczywiście kapitalistycznego; Korczak nazywał kapitalistyczny porządek po prostu „nieporządkiem”<sup>27</sup>). Ta tendencja w wychowaniu staje się bardziej zrozumiała z punktu widzenia poglądów społecznych Korczaka. Społeczeństwo takie, jakie jest aktualnie (za czasów Korczaka), i dziecko, jakie pierwotnie było i jakim może i powinno być, to dwie przeciwstawne sobie całości. Dziecko, z natury swej dobre; społeczeństwo mieszczańskie jest w swej aktualnej egzystencji złe, zepsute, zakłamane, niemoralne. Ścisłe wrastanie w takie społeczeństwo stłumiłoby tkwiące w naturze dzieci dobro. Stąd też wynika programowa niemal niezależność pracy wychowawczej i procesu wychowawczego, w ujęciu Korczaka, od nacisku różnych grup społecznych. (Zmuszanie marszałkowej Piłsudskiej i jej świty, gdy przyszła im chęć odwiedzić „Nasz Dom” na Bielanach, do zostawiania swych aut daleko od Domu i dzieci nie było bynajmniej kaprysem dziwaka, lecz konsekwentnym trzymaniem się swych zasad). Wychowanie nie jest przeprowadzane z punktu widzenia aktualnych potrzeb środowiska i społeczeństwa w ogóle, lecz z punktu widzenia wartości przeciwstawnych atmosferze panującej w społeczeństwie czasów Korczaka i daleko poza to społeczeństwo sięgających. Tak daleko, jak daleko sięgać mogą ogólne i abstrakcyjne ideały i normy etyczne. Wyraźny utopizm korczakowskiej koncepcji człowieka i społeczeństwa daje znać o sobie także na terenie ściśle wychowawczej działalności. Trzeba jednak pamiętać o tym, że w czasach Korczaka programowe izolowanie się od współczesnego mu społeczeństwa, ustroju było wyrazem dużej odwagi i radykalizmu społecznego. Problem tkwi tylko w tym, że negacja społeczeństwa burżuazyjnego szła zbyt daleko, że pomijała także te siły, które niosły z sobą rozkład i przezwyciężenie tego społeczeństwa. I ta niekonsekwencja Korczaka znajduje swoje źródło w słabości jego wizji społeczeństwa i człowieka.

d. Następnym podstawowym założeniem leżącym u podstaw pedagogiki Korczaka i przenikającym tę pedagogikę na wskroś jest założenie o wro-

<sup>26</sup> *Jak kochać Dziecko, Dom Sierot*, cyt. wyd. t. III 319—391. Falska: *Nasz Dom* wyd. II Wwa 1959 PZWS.

<sup>27</sup> Pierwszy maj cyt. wyd. t. IV s. 278.

dzonej dobroci dziecka, o naturalnej skłonności dziecka do dobra. I to założenie ma swoje wyraźne konsekwencje w zakresie samej działalności wychowawczej. Dziecko, które z natury swej jest dobre, zdolne jest do samoograniczania się, do samokontroli, właściwego współżycia z innymi, krótko mówiąc, do samowychowania<sup>28</sup>. Z arsenału pedagogicznego Korczaka znikły wszystkie środki przymusu w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Nie było w ogóle mowy o często jeszcze w jego czasach stosowanych „różgach”, karach cielesnych, apodyktycznych zakazach i nakazach czy narzucanej z zewnątrz bezwarunkowej „dyscyplinie”. Korczak nie zadowalał się tym tylko, by dziecko dobrze postępowało, gdy jest bowiem do tego „zmuszone”, to jego dobre postępowanie nie ma żadnych wartości wychowawczych. Chodziło Korczakowi o to, by dziecko postępowało w wyniku samodzielnego i świadomego wyboru, w wyniku refleksji. Temu postulatowi służyło wiele form i instytucji wychowawczych będących oryginalnym, wypróbowanym w praktyce, pomysłem Korczaka. Przekonanie o naturalnej skłonności dziecka do dobra przewija się w całej działalności wychowawczej Korczaka. Na tej właśnie podstawie głosi Korczak prawo dziecka do szacunku i zaufania, by było tym, czym jest<sup>29</sup>.

Na zakończenie niniejszego szkicu warto jeszcze raz przypomnieć, że chodziło tu o zarysowanie pewnych propozycji metodologicznych i merytorycznych koniecznych, wydaje się, dla pełnego i krytycznego zapoznania się z pedagogiką Korczaka i dla skutecznego, owocnego czerpania z jej bogatego dorobku, który i dziś może wydatnie pomóc w rozwiązywaniu trudnych problemów teorii i, szczególnie, praktyki wychowawczej.

<sup>28</sup> Charakterystyczne dla tej tendencji zwroty i sformułowania są bardzo liczne. Między innymi: Korczak: *Jak kochać Dziecko*, cz. III *Kolonie Letnie*, par. 43 (cyt. wyd. t. III s. 312).

M. Falska: *Nasz Dom* cyt. wyd. s. 17, pierwszy akapit.

<sup>29</sup> Korczak: *Prawo Dziecka do Szacunku*, cyt. wyd. t. III s. 416—423.

## KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH JUGOSŁAWII

### I

Szkoła podstawowa w Jugosławii jest ogólnokształcącą obowiązkową szkołą 8-letnią, którą objęte są wszystkie dzieci od siódmego do piętnastego roku życia. Stanowi ona podstawę systemu dydaktyczno-naukowego w Jugosławii.

Każdemu obywatelowi naszego kraju obowiązkowa szkoła daje podstawy nowoczesnego wykształcenia ogólnego, wyposażając go w odpowiedni zasób wiadomości, umiejętności, nawyków oraz cech, umożliwiających zarówno świadome i pewne radzenie sobie w życiu, jak również dalsze kontynuowanie nauki i samokształcenia.

Szkoła podstawowa jest szkołą jednolitą. Jednolitość jej wyraża się w jedności celów, zadań oraz podstawowych treści pedagogicznych. Z tego logicznie wynika, iż każda szkoła podstawowa jako placówka społeczna jest obowiązana realizować wymagania, jakie stawia jej państwo. „Wymagania te polegają na tym, że każdy obywatel winien uzyskać nowoczesne wykształcenie ogólne, stać się jednostką postępującą, kulturalną i twórczą”.

Należy podkreślić jeszcze jedną bardzo ważną cechę szkoły podstawowej. Jest ona ściśle związana ze środowiskiem, w którym się znajduje, włącza się w jego życie. „Ale współżycie ze środowiskiem nie oznacza zniżenia się do jego poziomu, które wskutek swego zacofania może ściągać w dół, lecz oznacza takie włączanie się, dzięki któremu szkoła staje się aktywnym rzecznikiem walki z zacofaniem”. W Ustawie o Szkolnictwie czytamy dalej, że „szkoła, chcąc sprostać takim zadaniom, musi znać zagadnienia swego środowiska oraz trudności, z jakimi ono się boryka, bliższe i dalsze zadania, możliwości oraz plan perspektywiczny jego rozwoju”.

Niemniej jednak należy pamiętać, iż powiązanie szkoły ze środowiskiem wyraża się nie tylko w znajomości środowiska i jego problematyki, lecz „także w bezpośrednim uczestnictwie w pokonywaniu trudności w realizacji zadań, w organizowaniu prac, w których dzieci w tym wieku mogą brać udział”.

### II

Nader ważnym składnikiem wychowania i kształcenia od pierwszej do ósmej klasy szkoły podstawowej jest politechnizacja.

„Elementy pracy i wychowania politechnicznego w szkole ogólnokształcącej nie tylko rozszerzają jej ramy, lecz również wpływają na

zmianę pojęcia »wyszktałenia ogólnego« oraz powodują gruntowne zmiany w charakterze i strukturze szkoły ogólnokształcącej».

Do głównych zadań, jakie w zakresie wychowania politechnicznego szkoła realizuje, należy:

- rozwijanie u młodzieży zainteresowań techniką i jej znaczeniem w życiu współczesnym, kształtowanie właściwego stosunku do niej oraz informowanie o jej najnowszych osiągnięciach;
- zaznajamianie uczniów z podstawowymi gałęziami produkcji, elementarnymi zagadnieniami ekonomiki przemysłu i rolą techniki oraz z podstawowymi elementami współczesnej organizacji pracy w tych dziedzinach;
- zaznajamianie uczniów z podstawowymi materiałami (drewno, metal, materiały budowlane, masy plastyczne, papier i in.) w zasadniczych gałęziach przemysłu, z właściwościami tych materiałów oraz sposobami ich obróbki;
- przygotowanie uczniów do wykorzystywania zdobycy techniki w życiu prywatnym, do roli przyszłych świadomych konsumentów dóbr, którzy powinni zdobyć umiejętność posługiwania się różnymi narzędziami i środkami technicznymi oraz umiejętność ich konserwowania i naprawiania;
- dzięki odpowiedniemu powiązaniu pracy umysłowej z pracą fizyczną rozwijanie zrozumienia dla pracy produkcyjnej oraz jej znaczenia dla jednostki i społeczeństwa;
- przez bezpośredni udział w pracy produkcyjnej umożliwianie uczniom przeżywania podstawowych jej elementów, przez zlecanie odpowiednich zadań roboczych stawianie ich w sytuacje, pozwalające odczuć i zrozumieć to, jak ludzie wykorzystują w swej pracy zdobycze nauki i techniki;
- rozwijanie umiejętności prawidłowego posługiwania się przez uczniów narzędziami, instrumentami i prostymi maszynami oraz ich konserwowania i przechowywania;
- przekazywanie uczniom wiedzy i doświadczeń, pozwalających na wybór właściwego kierunku przyszłej pracy zawodowej;
- rozwijanie zamiłowań i uzdolnień twórczych uczniów, wiary we własne siły i zdolności, zmysłu krytycznego, umiejętności działania, inicjatywy, systematyczności i metodyki w pracy, nauczanie właściwej organizacji pracy, racjonalnego wykorzystywania materiałów i środków oraz czasu i własnych sił.

Wychowanie techniczne w szkole podstawowej jest procesem, który trwa przez cały okres nauczania. Uczniów wprowadza się stopniowo w podstawy produkcji, procesy produkcyjne i technikę, dzięki czemu zdobywają oni wiadomości, umiejętności i nawyki niezbędne w twórczej pracy technicznej. Osiąga się to poprzez odpowiedni dobór tematyki pracy, która powinna być dostosowana do wieku, możliwości rozwojowych i poziomu wie-

dzy teoretycznej, jaką zdobywają uczniowie w trakcie nauczania. W ciągu trzech pierwszych lat nauczania uczniowie zdobywają wykształcenie politechniczne w ramach wszystkich przedmiotów, od czwartej zaś do ósmej klasy także na lekcjach specjalnego przedmiotu, noszącego nazwę „podstawy wykształcenia ogólnotechnicznego” (dwie godziny tygodniowo).

Jeśli chodzi o dobór tematyki lekcji z tego zakresu przyjmuje się zwykle za punkt wyjścia środowisko, w którym szkoła się znajduje. Tak np. szkoły w rejonach rolniczych winny obrać taki kierunek wychowania technicznego, który by zaznajamiał przede wszystkim z podstawami produkcji rolnej, osiągnięciami technicznymi i agrotechnicznymi w rolnictwie, podczas gdy szkoły znajdujące się w ośrodkach przemysłowych winny czerpać tematykę z zakresu produkcji przemysłowej. Nie oznacza to jednak, że wychowanie techniczne powinno być nastawione wyłącznie na jedną z tych dwu gałęzi produkcji, lecz — że w środowisku rolniczym przeważać powinny pierwsze, w przemysłowym — drugie elementy.

Natomiast podstawowe wiadomości, umiejętności i nawyki z głównych dziedzin produkcji oraz z zakresu techniki w nich stosowanej, także z techniki stosowanej w życiu codziennym znajdują się w programie każdej szkoły bez względu na specyficzne właściwości środowiska, w którym szkoła się znajduje.

W celu realizacji tych zadań organizuje się w szkołach rozmaite formy pracy dydaktycznej, a mianowicie:

- a) odpowiednie tematy, formy i metody pracy włączane są do wszystkich przedmiotów, aby pozwalały one zadania z zakresu wychowania technicznego realizować na wszystkich lekcjach przy jednoczesnym powiązaniu tych przedmiotów i całego nauczania z praktyką;
- b) praca uczniów w warsztacie szkolnym;
- c) praca uczniów w ogrodzie szkolnym i w gospodarstwie szkolnym;
- d) wycieczki do zakładów przemysłowych, gospodarstw rolnych, spółdzielni i do obiektów technicznych;
- e) praca uczniów w produkcji przemysłowej i rolnej (praktyka produkcyjna i prawdziwa praca produkcyjna);
- f) korzystanie ze środków audio-wizualnych;
- g) dostarczanie uczniom literatury popularnonaukowej z zakresu techniki i produkcji;
- h) organizowanie spotkań i dyskusji uczniów ze specjalistami i wykwalifikowanymi robotnikami z produkcji;
- i) rozwijanie różnych form swobodnej działalności uczniów o charakterze technicznym.

### III

Jak już podkreśliliśmy uprzednio, w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej nie ma odrębnego przedmiotu politechnicznego. Na tym stopniu nauczania zadania z zakresu wychowania technicznego realizuje się

przez ścisłe ich powiązania z tematyką poszczególnych przedmiotów, a zwłaszcza z matematyką, nauką o przyrodzie oraz wychowaniem społecznym i artystycznym. W ten sposób stwarza się warunki aktywizacji uczniów w procesie nauczania i wychowania za pomocą środków pracy. Pod fachowym kierownictwem nauczyciela, przez odpowiednio zorganizowaną zabawę na wyższym poziomie, dzięki najrozmaitszym środkom technicznym i najprostszym narzędziom do obróbki niektórych materiałów, uczniowie stawiają pierwsze kroki w nawiązywaniu kontaktów z techniką. W tej fazie nauczania uczniowie wykonują m. in. wiatraczki z papieru, montują różne przedmioty z części zrobionych z tektury lub drewna, np. fasady budynków, profile różnych pojazdów, części mebli, rozmaite figury itp.; montują z gotowych części meble, żaglówki, mosty, pojazdy, budują proste makiety i modele z tektury z zastosowaniem drutu, deszczulek, drewna itp., np. modele domu, szkoły, fabryki, osiedla; wykonują drobne prace i naprawy w szkole, na dziedzińcu szkolnym, w ogrodzie, w osiedlu i okolicy; wykonują sporo prac społecznie użytecznych jak np.: oczyszczanie kanałów (nawadniających), żwirowanie ścieżek, malowanie płotów, bielienie drzewek, porządkowanie wnętrza budynków i dziedzińców, obsługa linii komunikacyjnych w „Tygodniu Komunikacji” itp.

Szczególną uwagę zwraca się na stopniowe opanowywanie oporu materiałów przy obróbce; na rozwijanie poczucia formy, powierzchni, rozmiarów itp.

W klasie IV i V uczniowie zapoznają się z różnymi dziedzinami techniki oraz z postawą człowieka i społeczeństwa wobec techniki. W tym okresie praca wymaga już elementarnego systematyzowania podstawowych zjawisk techniki. Zabawę i modelarstwo wypiera i uzupełnia coraz bardziej budowanie modeli, przy czym uczniowie sami rozwiązują rozmaite podstawowe zagadnienia techniczne. W tym okresie uczniowie przeprowadzają również niektóre doświadczenia w ogrodzie i w gospodarstwie szkolnym, w kąci przyrodniczym oraz proste prace w warsztacie szkolnym.

Uczniowie w tym wieku zapoznają się z nieskomplikowanymi formami produkcji i pracy produkcyjnej, przy czym szczególną uwagę zwraca się na jej organizację. W trakcie pracy uczniowie zaznajamiają się z tym, do czego służy wykonywany przedmiot, oraz z tym, że kształt, wzajemny stosunek części oraz materiał, z którego dany przedmiot się wykonuje, zależą od przeznaczenia danego przedmiotu. Tutaj więc zapoznają się z zagadnieniem celowości urządzeń technicznych, czego nie było w klasach poprzednich.

W ciągu roku organizuje się szereg ćwiczeń i zajęć praktycznych. Ich kolejność ustala wychowawca, starając się skoordynować je z nauczaniem pozostałych przedmiotów. Uwzględnia się więc takie ćwiczenia, jak: wykonywanie różnych przedmiotów służących do pomieszczenia, hodowli i karmienia zwierząt w „żywym kąci”, kurniku, królikarni itp.; wyko-

nywanie rozmaitych przyborów służących do pracy w ogródku szkolnym (paliki, łopatki, skrzynki na nasiona, skrzynki do rozsady); wykonywanie nieskomplikowanych modeli latających, modeli środków komunikacyjnych bez siły napędowej z wmontowywaniem środków napędowych; w związku z pracą biblioteki szkolnej występuje oprawa książek; wykonywanie pudełeczek przeznaczonych na zbiory insektów; ćwiczenia z „konstruktorami”; stosownie do warunków zapoznanie uczniów z najważniejszymi urządzeniami technicznymi w szkole i domu oraz z prawidłowym wykorzystywaniem tych urządzeń itd. Nadto wykonuje się z uczniami lżejsze prace w ogrodzie szkolnym i gospodarstwie, takie jak: uprawa ziemi pod zasiew różnych kultur, zapoznanie się z odpowiednimi narzędziami i posługiwanie się nimi, użycie zasadniczych nawozów i poznanie sposobów nawożenia, poznanie się z różnymi sposobami siewów, uprawy roślin oraz stosowanie środków technicznych do sprzątania i zbierania plonów.

Od klasy VI większy nacisk kładzie się na naukę zasad rysunku technicznego. Uczniowie wykonują prace według szkiców i planów oraz przeprowadzają odpowiednie pomiary. Gotowe szkice i plany daje nauczyciel, pozwala jednak uczniom przy ich pomocy dokonywać uzupełnień i zmian, ucząc ich tym samym wykonywania prostszych szkiców poszczególnych przedmiotów.

W tej klasie w dalszym ciągu uczniowie zapoznają się z podstawami technologii materiałów i narzędzi, używanych przy pracy, a także z produkcją i zastosowaniem techniki w rolnictwie.

Z wiedzy technicznej i jej zastosowania uwzględnia się naukę podstaw niskiego budownictwa (drogi, mosty, linie kolejowe); podstawowe wiadomości z zakresu nawadniania i odwadniania; rodzaje, konstrukcję i zastosowanie środków komunikacyjnych i transportowych; energię wody i wiatru oraz urządzenia służące do ich eksploatacji. W związku z poznawaniem materiałów zwraca się uwagę na kamień, żwir, cegłę itd., na zastosowanie drutu i blachy. Posługując się już uprzednio poznаныmi narzędziami, a także świdrem, dłutem, ręczną wiertarką, pionem, libellą itp., uczniowie uczą się wiercić, spajać, lepić, kuć, ciąć szkło, przygotowywać zaprawę murarską i beton; poznają maszyny służące do obróbki drewna. Z zajęć praktycznych i ćwiczeń uwzględnia się budowę modelu młyna, wiatraka, turbiny, różnych typów domów drewnianych i mostów, doprowadzenie wody do ogrodu warzywnego oraz system kanałów nawadniających, budowę makiet środków komunikacyjno-transportowych, budowę kopców do przechowywania kartofli, małych silosów itp.

W zakresie transportu rozszerza się i uzupełnia wiadomości dotyczące znaków i przepisów drogowych.

Elementy produkcji rolnej występują w tej klasie w większym nasileniu niż w klasach poprzednich. W ogrodzie szkolnym uczniowie wykonują następujące zadania produkcyjne:



- zakładanie ogrodu botanicznego, w którym byłoby reprezentowanych kilka kultur zbożowych i warzywnych (rozszerzenie dotychczasowego ogrodu szkolnego);
- zakładanie inspektów w celu uprawy rozsąd i prowadzenia dokumentacji w związku z lekcjami przyrody;
- hodowla drobiu, królików, pszczoł i in. w celu zapoznania się z anatomią i życiem zwierząt;
- zbieranie insektów szkodliwych oraz mechaniczne ich niszczenie.

W ramach tych zadań punkt ciężkości w nauczaniu spoczywa na opanowaniu podstawowych wiadomości z zakresu techniki hodowli roślin, począwszy od uprawy ziemi aż po żniwa.

Oprócz zakładania ogrodu botanicznego i inspektów pracę uczniów rozszerza się na doświadczenia z zakresu nawożenia, zakładania dołów do przechowywania kartofli, rzepy itp.

Ponadto w ramach gospodarstwa szkolnego nauczanie obejmuje ręczne sadzenie i sianie, plewienie chwastów, zwalczanie szkodników, opylanie, okopywanie i nawożenie, specjalne metody hodowli roślin, zbiory, sortowanie i czyszczenie produktów, oczyszczanie nasion itd. Zwraca się uwagę na wykorzystywanie warzyw, ziół i niektórych innych kultur roślinnych (tytoń, fasola, soja, groszek), a także na prace agrotechniczne w odniesieniu do kultur roślinnych (kartofle, bawełna, mak, burak cukrowy). W tej klasie włącza się uczniów do akcji, które przeprowadza się w ramach gospodarstwa rolnego i spółdzielni uniwersalnej w danej miejscowości, aby rozszerzyli swoją wiedzę oraz opanowali technikę pracy pod kontrolą specjalistów.

Podczas gdy w poprzednich klasach maksimum uwagi zwracano na zapoznanie uczniów z właściwościami i sposobami obróbki materiałów, które stawiają narzędziom mniejszy opór, na zdobywanie umiejętności i przyzwyczajęń w posługiwaniu się podstawowymi narzędziami i instrumentami pomiarowymi, na podstawowe zasady bezpieczeństwa i higieny pracy przy ręcznej obróbce materiałów, to w klasie VII i VIII punkt ciężkości przesuwa się na zdobywanie wiadomości, umiejętności i nawyków w zakresie podstawowych dziedzin produkcji, na rolę nauki i techniki, na których opierają się procesy produkcyjne i nowoczesna organizacja pracy oraz na elementarne zagadnienia ekonomiki produkcji.

W klasie VII z zakresu obróbki uwzględnia się: skrawanie, wiercenie, piłowanie oraz inne sposoby obróbki grubej blachy, płyt metalowych oraz żelaza profilowego za pomocą piły ręcznej i maszynowej, strugarki i tokarki; różne sposoby łączenia części (spawanie, łączenie za pomocą śrub, nitów i kołków); odlewnictwo, kucie, walcowanie i wyginanie (obróbka materiału bezwiotrowa — plastyczna). Do treści pracy należy tutaj również zapoznanie z maszynami napędowymi i mechanizmami przenośnymi (turbiny wodne, maszyny i turbiny parowe) oraz silniki spalinowe z elementami przenoszącymi ruch (osie, dźwignie, pasy transmisyjne, sprzęgła,

koła zębate itd.), z którymi uczniowie zapoznają się na przykładzie traktora, samochodu oraz maszyn i narzędzi rolniczych.

Dziedzina, która dostarcza zadań do zajęć praktycznych w warsztacie szkolnym, to dziedzina oddziaływania człowieka na przyrodę i wykorzystywanie jej sił. Tutaj uwzględnia się następujące ćwiczenia: budowę modeli turbin wodnych o nieskomplikowanych urządzeniach przenośnych; zapoznawanie się z urządzeniami służącymi do wykorzystywania siły wiatru, budowa wiatrowskazów, modelu wiatraka, żaglówki itp., poznawanie budowy i zasad działania niektórych instalacji (wodociągi, kanalizacja, urządzenia ogrzewnicze i wentylacyjne), poznawanie przyczyn najczęstszych awarii i sposobów ich usuwania wraz z posunięciami zapobiegawczymi nie dopuszczającymi do awarii (konserwacja); ćwiczenia z silnikami spalinowymi (demontaż i montaż, czyszczenie, konserwacja, zapoznawanie się z mechanizmem przenośnym); wykonywanie różnych modeli urządzeń służących do przenoszenia ruchu; budowa nieskomplikowanych rakiety; budowa modeli służących do demonstrowania zasad działania maszyn rolniczych.

Szczególną uwagę zwraca się na zapoznawanie uczniów z zasadami bhp przy prowadzeniu zajęć praktycznych w warsztacie szkolnym i zakładach, do których uczniowie uczęszczają: przy ręcznej obróbce metali, przy mechanicznej obróbce drewna i metali (praca na strugarce, wiertarce, heblarce, na tokarce), ochrona przed prądem elektrycznym.

Systematycznie wprowadza się uczniów do pracy nad rysunkiem i szkicem technicznym na podstawie dowolnego wyboru materiałów i narzędzi. Przygotowują oni projekty nieskomplikowanych przedmiotów i wg nich je wykonują.

W zakresie produkcji rolnej uwzględnia się posługiwanie się środkami agrotechnicznymi, agrobiologicznymi i agrochemicznymi, służącymi do uprawy ziemi i hodowli warzyw, zbóż, roślin przemysłowych i owoców, które mogą dojrzewać w rejonie zamieszkałym przez uczniów, oraz posługiwanie się środkami służącymi do uprawy działek wzorcowych.

W celu systematycznego pogłębiania wiedzy uczniów z zakresu produkcji rolnej, zgodnie z programem nauczania biologii, fizyki i chemii w tej klasie, plan pracy w ogrodzie szkolnym obejmuje następujące zadania:

- zakładanie asortymentu kultur rolnych (zboże, rośliny przemysłowe, warzywa, pasza, przyprawy, zioła, rośliny miodonośne);
- zapoznawanie uczniów ze sposobem rozmnażania roślin (za pomocą nasion, pośrednio za pomocą rozsady, wegetacyjnie, jarowizacja);
- zapoznawanie uczniów z kalendarzem podstawowych prac agrotechnicznych w stosunku do kultur hodowanych w ogrodzie;
- zapoznawanie z nawozami i środkami ochrony roślin;
- technika wykonywania prac (siewy, pielęgnacja, posługiwanie się środkami technicznymi) związanych z uprawą roślin.

Szczególną uwagę zwraca się na opanowanie techniki siewów, przesa-

dzania rozsąd, sadzenia itd. oraz techniki posługiwania się narzędziami przy uprawie roślin.

Jeśli w środowisku, w którym znajduje się szkoła (w komunie), jest rozwinięta hodowla, szkoła może niektóre elementy hodowlane włączyć do swego programu. Plan produkcyjny w takich szkołach np. w dziedzinie hodowli drobiu uwzględnia następujące elementy: kierunek hodowli, pomieszczenia, zapoznanie uczniów z cechami charakterystycznymi hodowanych ras, prace związane ze sztucznym wylęgiem kurcząt, pielęgnowanie i karmienie sztuk młodych i dorosłych. Nauka odbywa się w grupach, w związku z tym każda z nich przechodzi cały cykl produkcji, począwszy od sztucznego wylęgu, wychowu wyklutych piskląt, pielęgnacji i karmienia kurcząt aż do pielęgnacji i karmienia sztuk dorosłych.

Tematykę pracy w ogrodzie stosuje się również w ramach produkcji w gospodarstwie szkolnym, lecz prace ograniczają się tutaj tylko do uprawy roślin. Uczniowie pracują na maszynach i urządzeniach. Z ręcznych czynności uwzględnia się sadzenie rozsąd, ochronę kultur przed mrozami, specjalne rodzaje uprawy roślin (zaginanie pędów, ustawianie palików, podwiązywanie, zwalczanie szkodników i chorób), prace melioracyjne, odwadnianie, porządkowanie dróg, kanałów, sadzenie żywopłotu, zazielenianie terenów itp.

Uczniowie zapoznają się również z podstawowymi aparatami i urządzeniami, ogólną mechanizacją produkcji rolnej w formie elementarnej. Przy omawianiu maszyn rolniczych nie wnika się w szczegóły maszyn ani nie podaje się uczniom wszystkich typów maszyn używanych w rolnictwie. Zasadniczo chodzi o to, aby uczniowie zrozumieli przeznaczenie oraz funkcję maszyny służącej do danej czynności agrotechnicznej i dzięki temu mieli wyobrażenie o niej jako środka zastępującym siłę ludzką. Maszyny rolnicze należy omawiać wg poszczególnych czynności agrotechnicznych, począwszy od uprawy ziemi, siewów, pielęgnacji aż po żniwa, co ułatwia uczniom przeprowadzanie prac w ogrodzie szkolnym i na innych obiektach szkolnych.

W klasie główny nacisk kładzie się na elektrotechnikę. W pracy więc stosuje się sprzęt elektrotechniczny.

Z zakresu obróbki uwzględnia się rozmaite sposoby łączenia przewodów z lutowaniem włącznic, ujmowanie urządzeń elektrycznych w schematach; demontaż i montaż aparatury elektrotechnicznej ze wszystkimi częściami składowymi; demontaż i montaż silników elektrycznych i generatorów oraz usuwanie najprostszyc awarii. Ponadto uczniowie otrzymują wyobrażenie o prądzie trójfazowym oraz o maszynach na prąd trójfazowy.

Do zajęć praktycznych wybiera się te zadania, w rozwiązywaniu których uczniowie będą mogli zastosować wiadomości z podstawowych nauk, wykonywać przybory elektryczne i narzędzia, które znajdują zastosowanie w życiu codziennym oraz w różnych dziedzinach przemysłu i produkcji rolnej. Uwzględnia się więc następujące ćwiczenia: budowę makiety si-

łowni wodnej z elementami otrzymywania, przekazywania, dystrybucji, zmieniania form i zastosowania energii elektrycznej; wykonywanie zasadniczych operacji montażowych na schemacie elektrycznej instalacji w domu i w szkole, wykonanie domowej instalacji elektrycznej na modelu — na drewnianej tablicy — z wmontowaniem części sieci, do której należą: bezpieczniki, licznik, gniazdko na żarówkę, wyłącznik, skrzynka łącznikowa, i gniazdko na wtyczki; żądanie od uczniów, aby wynajdywali w modelu lub w instalacji dawnej umyślnie spowodowane wady; budowa i przeznaczenie niektórych podstawowych urządzeń elektrotechnicznych w domu: maszynka (kuchenka) elektryczna, żelazko, piecyk, odkurzacz, lodówka, pralka; modele urządzeń działających dzięki wykorzystaniu ciepła energii elektrycznej, a mających zastosowanie w rolnictwie (inkubator, ogrzewanie inspektów, oranżerii itd.); modelowanie techniczne z zastosowaniem prac elektrotechnicznych (elektromagnes, amperomierz i woltomierz, dzwonek elektryczny, model silnika elektrycznego, generatora i transformatora); budowa detektora; zapoznavanie uczniów z urządzeniem elektrycznym w pojazdach mechanicznych (traktora lub auta) oraz z oświetleniem i urządzeniami sygnalizacyjnymi.

W dziedzinie produkcji rolnej uczniowie zasadniczo panują w gospodarstwie szkolnym, w PGR lub miejscowej spółdzielni uniwersalnej. Stosownie do charakteru obiektu produkcyjnego lub rodzaju produkcji (hodowla roślinna, hodowla zwierzęca) plan produkcyjny opracowuje się przy współpracy agronoma gminnego, a w skład tego planu wchodzi następujące elementy: charakter produkcji roślinnej względnie zwierzęcej wraz z danymi dotyczącymi powierzchni i rodzaju pogłowia, następnie niezbędne środki produkcyjne (nasiona, nawozy, środki ochronne, środki techniczne, usługi z zewnątrz; w hodowli bydła: pasza, środki zootechniczne, usługi).

Nadto uczniów włącza się do bardziej złożonych procesów produkcyjnych w gospodarstwach uspołecznionych. Biorą oni również czynny udział w akcjach mających na celu meliorację terenów, ochronę roślin, uprawę kultur długoletnich itd.

Z maszyn rolniczych omawia się w ogólnym zarysie pług, maszyny do nawożenia, siewniki, młocarnie, kombajny, agregaty do sztucznego nawadniania itp. Szczególny nacisk kładzie się na zapoznanie uczniów z rolą tych maszyn w podnoszeniu wydajności pracy.

Program wychowania politechnicznego przewiduje również wycieczki. Do klasy IV nie przewiduje się wycieczek mających wyłącznie na celu kształcenie politechniczne, lecz organizuje się je w związku z zadaniami programowymi przedmiotów wykładanych w tych klasach.

W klasie IV uczniowie zwiedzają papiernię, zakłady przemysłu drzewnego, warsztaty stolarskie i inne, zajmujące się obróbką drewna, warsztaty szkół zawodowych, introligatornie, gospodarstwa rolne itp.

W klasie V przewiduje się zwiedzenie stacji hydrometeorologicznej,

warsztatu stolarskiego, blacharskiego i ślusarskiego, tartaku, spółdzielni uniwersalnej, garażu itp..

W klasie VI uczniowie zwiedzają tereny budowy w celu zapoznania się z projektami, organizacją pracy, budulcem, maszynami, poszczególnymi zawodami robotników budowlanych, zwiedzają garaże, wytwórnie wapna, techniczne jednostki wojska jugosłowiańskiego i in.

Od klasy VI znacznie więcej uwagi poświęca się wycieczkom w związku z produkcją rolną.

W tej klasie wycieczki mają przede wszystkim na celu zapoznanie z obiektami produkcji roślinnej i hodowlanej. Uczniowie mają okazję przyjrzeć się uprawie roślin na dużych obszarach (warzywniki, sady, winnice, chmielniki i in.), zwiedzić obiekty hodowli bydła, obiekty melioracyjne, stawy rybne, ogrody, stacje selekcyjne i in.

W celu rozszerzenia horyzontu technicznego młodzieży, w klasie VII zwiedza ona warsztaty mechaniczne, zakłady obróbki metali, ośrodek maszynowo-tractorowy, warsztat obróbki drewna, gospodarstwo spółdzielcze, PGR itd. Podczas zwiedzania uczniowie oglądają maszyny w ruchu, poznają ich rolę w procesie pracy, ekonomiczną stronę użycia poszczególnych maszyn. Ponadto zapoznają się z organizacją pracy i procesami produkcyjnymi w warsztatach, przedsiębiorstwach i gospodarstwach.

Ze względu na elementy programu z zakresu mechanizacji rolnictwa uczniowie poznają na wycieczkach warsztaty i parki maszynowe dużych gospodarstw uspołecznionych. Zwiedzają fabryki maszyn rolniczych, naczepów sztucznych, środków ochronnych, instytuty ekonomiki rolnej oraz inne placówki naukowe, prowadzące badania w dziedzinie produkcji rolnej. Stosownie do warunków i specyfiki produkcyjno-technicznej rejonu, w którym szkoła się znajduje, uczniowie zapoznają się z całokształtem prac i charakterem produkcji w roszadnikach, przedsiębiorstwach nasienych, zwiedzają stacje meteorologiczne, suszarnie, roszarnie lnu i konopi, fabryki włókiennicze, cukrownie, olejarnie, gorzelnie, browary, fabryki przetworów owocowo-warzywnych, wytwórnie paszy itd.

W klasie VIII uczniowie zwiedzają pocztę, elektrownię, fabrykę wyrobów tytoniowych, garaże spółdzielni uniwersalnej, garaże przedsiębiorstw komunikacji samochodowej, jednostki łączności wojska jugosłowiańskiego, przedsiębiorstwa energetyczne itd.

W zakresie produkcji rolnej uczniowie poznają całe obiekty rolnicze, w celu zrozumienia ich charakteru gospodarczego, roli i miejsca w gospodarce narodowej, zadań gospodarczych, organizacji pracy, stopnia mechanizacji prac itd.

#### IV

W celu rozwijania zainteresowań uczniów techniką zakłada się przy szkołach kluby młodych techników jako formę pozaszkolnej działalności uczniów. Kluby młodych techników pozwalają uczniom majsterkować,

wzbogacać i pogłębiać kulturę techniczną. W działalności klubów stosuje się rozmaite formy, jak np.:

- organizowanie kursów z różnych dziedzin techniki,
- pracę zespołową nad wykonaniem jakiegoś przedmiotu,
- pracę indywidualną nad z góry postawionym zadaniem,
- wspólną pracę w celu udzielenia pomocy innym sekcjom i organizacjom przy wykonaniu lub naprawieniu różnych obiektów. Pracę tę najczęściej organizuje się wspólnie ze spółdzielnią uczniowską, drużyną harcerską, związkiem sportowym „Partyzant” i in.

Ponadto do pracy klubu młodych techników wprowadza się również formy pracy masowej, jak np.: organizowanie wykładów i odczytów z zakresu techniki; wyświetlanie filmów technicznych; spotkania z wybitnymi specjalistami — znawcami techniki; udostępnianie literatury popularnonaukowej i technicznej; zwiedzanie zakładów pracy, spółdzielni uniwersalnych, lotnisk, wystaw, organizowanie wystaw technicznych, zawodów i konkursów, wycieczek i obozów.

W ramach klubu tworzy się stosownie do warunków, w jakich dana szkoła się znajduje, sekcję automobilową, młodych „milocjanów drogowych”; radioamatorów; fotoamatorów; młodych żeglarzy; sekcję elektromaszynową; sekcję lotniczą lub sekcję astronautów; sekcję budowlaną; sekcję mechaniczno-ślusarską itd.

## V

Specjalną formę wychowania pozaszkolnego w dziedzinie politechnizacji przedstawiają spółdzielnie uczniowskie.

W odróżnieniu od innych form swobodnej działalności uczniów (kulturalno-artystycznej i in.) podstawę, na której organizuje się spółdzielnię uczniowską, stanowią wytwory uczniów i ich praca społecznie użyteczna. Z tego wynika, że spółdzielnia uczniowska stanowi formę działalności gospodarczej.

Podstawowym zadaniem spółdzielni uczniowskiej — już w szkole podstawowej — jest bezpośrednie zetknięcie się z pracą zorganizowaną, jaką jest produkcja, z praktyką gospodarczą, z uspołecznionymi formami pracy.

Spółdzielnia uczniowska jest jednym z najważniejszych instrumentów politechnicznego i społecznego wychowania.

Dzięki spółdzielni szkoła przerzuca pomost pomiędzy teorią i praktyką. Spółdzielnia uczniowska staje się formą łączenia wykształcenia teoretycznego z praktycznym. Wytwory uczniów i ich praca społecznie użyteczna w spółdzielni łączy się ściśle z nauczaniem szkolnym, bowiem każdą pracę produkcyjną podjętą przez uczniów w spółdzielni uczniowskiej poprzedza solidne nauczanie przygotowawcze. Innymi słowy, zanim uczniowie przystąpią do konkretnej pracy produkcyjnej społecznie użytecznej, poznać muszą ogólne prawa nauki, wedle których daną działalność się wykonuje.

Ponadto szkoła, udzielając ogólnego zasobu wiadomości, a poprzez organizowanie pracy społecznie pożytecznej produkcyjnej uczniów dając możliwość stosowania nabytych wiadomości teoretycznych, pokazuje uczniom, jak zdobyte w szkole wiadomości mogą zmieniać życie.

Spółdzielnia uczniowska jest nie tylko formą wiązania pracy uczniów z treścią nauk przyrodniczych w szkole, lecz także formą wiązania jej z aktualnymi zadaniami społeczno-gospodarczymi kraju i miejscowego środowiska.

Dla określenia zatem rodzaju i charakteru pracy produkcyjnej społecznie użytecznej, organizowanej w ramach spółdzielni uczniowskich, decydujące znaczenie ma gospodarka i aktualne zadania środowiska, w którym znajduje się szkoła.

Perspektywiczny plan rozwoju komuny stanowi ramy i drogowskaz przy wyborze i ustaleniu konkretnej tematyki pracy spółdzielni. Im podjęta w spółdzielni uczniowskiej praca ma większe znaczenie społeczne, tym większa jest jej wartość dydaktyczno-naukowa.

Działalność gospodarza spółdzielni uczniowskiej jest podporządkowana zadaniom wychowawczym szkoły. Jednakże, mimo że posiada ona wartość tylko względnie samodzielną, jej strona gospodarza właśnie ze względów dydaktycznych musi być nie tylko usprawiedliwiona z punktu widzenia społecznego, lecz również racjonalna produkcyjnie i gospodarczo. Praca, która nie dawałaby pozytywnych rezultatów gospodarczych, nie tylko nie byłaby wartościową z punktu widzenia dydaktycznego, lecz mogłaby postawić pod znakiem zapytania wartość całej spółdzielni uczniowskiej. Spółdzielnia uczniowska nie uczy bowiem uczniów pracy w ogóle, tj. jakiegokolwiek pracy, lecz pracy racjonalnie zorganizowanej, skutecznej gospodarczo i technicznie.

W spółdzielni uczniowskiej młodzież poznaje elementy naukowej organizacji pracy. Uczy się stawiać sobie określone cele, planować pracę, celowo rozkładać poszczególne zajęcia, tj. prawidłowo rozdzielać pracę, aby jak najbardziej racjonalnie i jak najskuteczniej wykorzystywać czas, prowadzić oszczędną gospodarkę materiałową, szanować i ostrożnie obchodzić się ze środkami i narzędziami pracy, wykonałą pracę zaś analizować i krytycznie oceniać z punktu widzenia jej ekonomiczności. Trzeba w związku z tym prawidłowo wykonywać poszczególne ruchy przy określonych operacjach, posługiwać się literaturą fachową dotyczącą danej pracy; w ogóle uczyć się racjonalnej organizacji i kultury pracy.

Spółdzielnia uczniowska przedstawia również swego rodzaju formę kształcenia politechnicznego. Uczniowie w spółdzielni wykonują pracę za pomocą odpowiednich środków. Zabiegi nasze zmierzają ku temu, aby — o ile to jest tylko możliwe — uczniowie wykonywali ją za pomocą nowoczesnych środków technicznych. W praktyce w ramach spółdzielni uczniowskiej uczniowie zapoznają się z najróżniejszymi maszynami, przy czym opanowują oni nie tylko sposoby posługiwania się nimi, lecz także



mechanizmy. Tą drogą, pracując w spółdzielni, uczniowie otrzymują wykształcenie techniczne.

Jako uczniowska organizacja produkcyjna spółdzielnia jest jednakże nie tylko szkołą kultury ich pracy i elementarnego wykształcenia ekonomicznego, lecz wprowadza ona uczniów również w kolektywne formy pracy i społeczne formy zarządzania pracą. Jest więc także poważną szkołą ich postawy społecznej i kolektywizmu.

Organizując wszelką pracę jako wspólną i kolektywną, której wyniki pozytywne zależą od wspólnych wysiłków, spółdzielnia uczniowska rozszerza skalę społecznych przeżyć uczniów, uczy ich życia zespołowego, wytwarza przyzwyczajenia do pracy zespołowej.

Spółdzielnie jako uczniowskie organizacje produkcyjne mają charakter szkolnych organizacji społecznych, opartych na zasadach samorządu uczniowskiego. Władze spółdzielni działają jako organa samorządowe uczniów pod stałym nadzorem i przy pomocy rady pedagogicznej.

Całe życie i pracę spółdzielni uczniowskich reguluje statut, który uchwała walne zebranie spółdzielni. Komitet szkolny zatwierdza statut spółdzielni uczniowskiej i jednocześnie jest jej prawnym przedstawicielem.

Bazą materialną i techniczną spółdzielni uczniowskiej jest warsztat szkolny oraz ogród szkolny względnie szkolne gospodarstwo produkcyjne.

Spółdzielnie uczniowskie organizują również rozmaite rodzaje akcji społecznie użytecznych. Tak więc spółdzielnia uczniowska włącza się do zakładania i sadzenia lasu szkolnego, wysadzania dróg drzewami, zakładania parków itp.

Do zakresu działalności spółdzielni uczniowskiej należą również inne ważne zadania. W osiedlach spółdzielnie uczniowskie organizują zbiórki odpadków (żłom, szkło, kości, makulatura itp.). W osiedlach wiejskich organizują zbieranie owoców leśnych i ziół (głogu, poziomek, borówek, grzybów itp.). W jednym i w drugim wypadku spółdzielnie nawiązują kontakt z zainteresowanymi przedsiębiorstwami. Kontakt ten ma duże znaczenie dydaktyczne, gdyż łączy zespoły uczniowskie z organizacjami gospodarczymi dorosłych.

Spółdzielnie uczniowskie podejmują się również w całości lub częściowo opieki nad obiektami publicznymi (parkami, źródłami, studniami, domami kultury itp.).

Do form pracy społecznie użytecznej uczniów, należy również udział uczniów w pracy organizacji gospodarczych dorosłych, np. w sprzątaniu kukurydzy, w sprzątaniu innych zbóż oraz w innych pracach w gospodarstwach rolnych.

Z drugiej zaś strony spółdzielnia uczniowska pracą swoją pogłębia funkcję dydaktyczną szkoły, pomagając w kształtowaniu społecznej, socjalistycznej świadomości młodego pokolenia, umożliwiając silniejsze powiązanie szkoły ze społeczeństwem i miejscową wspólnotą komunalną.



## VI

Pamiętając, że kształcenie politechniczne ma na celu zapoznawanie uczniów poprzez pracę teoretyczną i praktyczną z podstawami nowoczesnej produkcji, że prowadzi do posługiwania się najbardziej rozpowszechnionymi narzędziami pracy, przywiązuje się duże znaczenie do nauk przyrodniczych, do poznawania zjawisk przyrody i jej praw. W Jugosławii uważa się, iż od tego, jaki jest kierunek nauczania nauk przyrodniczych, zależy również wartość naukowa politechnizacji, gdyż wiedza przyrodniczo-naukowa uzasadnia pracę praktyczną uczniów i przyczynia się do znacznego rozszerzenia i pogłębienia dawnych robót ręcznych. Dawniej kładło się większy nacisk na to, aby uczniom po poznaniu zjawisk i praw przyrody umożliwić zastosowanie ich w domu i dokoła domu, niż na to, aby umożliwiać im ich zrozumienie i zastosowanie w technice i produkcji. Obecnie punkt ciężkości spoczywa na tym, aby w trakcie opracowywania tematów z fizyki, chemii i biologii wskazywać na takie przykłady, które ilustrują wykorzystywanie zjawisk przyrody i jej praw w głównych gałęziach nowoczesnej produkcji. Tak np. ucząc się o prawach fizyki uczniowie poznają ich różnorodne zastosowania w przemyśle, produkcji rolnej, począwszy od narzędzi do skrawania metali, pił, strugarek i wiertarek aż po pług i siewkarnię. Ułatwia to uczniom zrozumienie podstaw naukowych jednego z najbardziej rozpowszechnionych procesów mechanicznej obróbki metali. Na lekcjach chemii uczniowie poznają cechy różnych ciał oraz prawa, według których otrzymuje się je i uszlachetnia. Podobnie uczniowie na lekcjach biologii zapoznają się z zastosowaniem tych praw w produkcji rolnej. Zatem w naszych szkołach podstawowych realizuje się jak najbardziej ścisłą łączność pomiędzy nauką praw w nauczaniu poszczególnych nauk przyrodniczych a pracą praktyczną ucznia. Chcąc zacieśnić kontakt pomiędzy nauczaniem nauk przyrodniczych i matematyki a pracą, w której znajdują praktyczne zastosowanie prawa ogólne, nie poprzestaje się tylko na ich wyjaśnianiu, lecz wskazuje się, w jakich konkretnych środkach technicznych i w jakim materiale, z którymi uczniowie mają do czynienia na zajęciach technicznych i w pracach praktycznych, prawa te się stosuje. Przez wskazywanie na te powiązania znacznie ułatwia się uczniom ich orientację w życiu oraz zapewnia świadome stosowanie zdobytych umiejętności w procesach pracy.

Dzięki tak wszechstronnemu wychowaniu młodzież zdobywając w trakcie 8-letniego nauczania kulturę ogólną przygotowuje się zarazem do działalności praktycznej, cała działalność szkoły zwrócona jest przez to frontem do życia, jakie młodzież będzie wiodła po ukończeniu nauki.

# D Y S K U S J E I P O L E M I K I

*W odpowiedzi na artykuł prof. K. Sośnickiego pt. „Zagadnienia założeń programu nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych”, opublikowany w numerze 1 br. naszego czasopisma, Redakcja otrzymała od prof. B. Suchodolskiego list następującej treści:*

W numerze 1 „Ruchu Pedagogicznego” prof. Sośnicki ogłosił artykuł polemizujący z moim stanowiskiem w sprawie programu nauczania przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli. Nie podejmę tej polemiki, ale winienem wyjaśnić czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego”, dlaczego jej nie podejmę.

Jest powszechnie przyjętym dobrym obyczajem, iż polemikę podejmuje się tylko w tych przypadkach, w których czytelnicy mają możliwość poznania i porównania obu stanowisk. Prof. Sośnicki uznał za właściwe polemizować publicznie, na łamach „Ruchu Pedagogicznego”, ze stanowiskiem sformułowanym na zamkniętym posiedzeniu Komisji Programowej Ministerstwa Oświaty, a więc stanowiskiem, które dla czytelników pisma jest nie znane. Gdybym miał w tych warunkach prowadzić polemikę, musiałbym zacząć od podania do wiadomości publicznej tego, co rzeczywiście mówiłem na posiedzeniu Komisji, aby czytelnicy mogli ocenić i trafność przedstawienia mego stanowiska przez prof. Sośnickiego, i słuszność jego argumentów. Nie widzę potrzeby, aby publikować robocze materiały prac Komisji, zwłaszcza iż w formie pisanej istniały tylko krótkie tezy, rozwinięte następnie w dłuższym referacie ustnym, który nie był stenografowany.

Ale jest jeszcze i powód drugi powstrzymujący mnie od podjęcia polemiki. Spór o programową koncepcję przedmiotów pedagogicznych toczył się przed kilku laty. Ale od owego czasu realizowano w liceach pedagogicznych oba warianty programowe. W ciągu trzech lat prowadziliśmy systematyczną obserwację przebiegu tej realizacji, kontrolę jej wyników, analizę trudności i ułatwień, które program nowy nasuwał. Niektórzy z nauczycieli prowadzili klasy równoległe wedle obu tych różnych programów, zdobywając w ten sposób możliwość bezpośredniego porównania obu koncepcji. Są w przygotowaniu prace doktorskie oparte na tym materiale. Spodziewamy się — po wejściu pierwszych absolwentów do zawodu — ogłosić niektóre wyniki tego kilkuletniego eksperymentu. I oto dlatego wszelka sensowna dyskusja nad obu koncepcjami programowymi powinna uwzględniać w jak najszerszej mierze te właśnie dane, jakich dostarczyła praktyka. Postulat ten wydaje się zupełnie prostym wymogiem naukowej metody dyskusowania. Niestety, prof. Sośnicki w swym artykule,

pomijając całkowicie te doświadczenia, powraca do polemik sprzed czterech lat i powtarza je tak, jakbyśmy dziś nie mieli do dyspozycji faktów dostarczanych przez praktykę, faktów, które — oczywiście — można oceniać różnie, ale których nie wolno pominąć. Gdy się to czyni, polemika staje się sporem prowadzonym z pozycji pedagogiki oderwanej od praktyki. Nie warto się angażować w taką polemikę.

B. SUCHODOLSKI

*Ogłaszając odpowiedź prof. B. Suchodolskiego na artykuł prof. K. Sośnickiego Redakcja zaprasza wszystkich zainteresowanych sprawą kształcenia nauczycieli teoretyków i praktyków wychowania do dalszej dyskusji nad tym tak ważnym ze stanowiska zadań reformy szkolnej zagadnieniem.*

**BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY  
JAKO JEDEN Z CZYNNIKÓW POMOCNYCH W REALIZACJI  
REFORMY SZKOLNEJ  
(Artykuł dyskusyjny)**

**1. DOTYCHCZASOWE WYDAWNICTWA PEDAGOGICZNE A POTRZEBY  
SZEROKIEGO OGÓŁU NAUCZYCIELI I WYCHOWAWCÓW PRAKTYKÓW**

O naszej powojennej literaturze pedagogicznej można powiedzieć, że nie zaspokaja ona w pełni potrzeb rozwojowych oświaty w Polsce Ludowej, że daleka jest ona od zaspokojenia najpilniejszych potrzeb szerokiego ogółu nauczycieli, wychowawców i oświatowców praktyków. Nasza produkcja wydawnicza w zakresie pedagogiki zwiększa się wprawdzie ilościowo z roku na rok, staje się coraz bogatsza i coraz wartościowsza, lecz tematyka jej jest nadal przypadkowa, nie obejmuje wszystkich dziedzin działalności oświatowej w kraju, nie wyczerpuje całości podstawowej problematyki pedagogicznej, praktycznie ważnej, jaką zainteresowani byliby, najżywiej właściwi realizatorzy nauczania i wychowania: sami nauczyciele i wychowawcy, planujący i organizujący działania oświatowe oraz wprowadzający w życie obowiązujące programy.

Pomimo niewątpliwego postępu ilościowego i jakościowego na odcinku produkcji wydawniczej większość pracowników oświatowych nie znajduje książek pedagogicznych najbardziej im potrzebnych, a nie znajdując ich, odwraca się często od tych, jakie się ukazują, nie korzysta z nich i odzwyczajają się od korzystania na co dzień w praktyce z literatury pedagogicznej. Przyczyną tego stanu rzeczy jest przede wszystkim to, że prace pedagogiczne, jakie zostały dotychczas opublikowane, w olbrzymiej swej większości nie były pisane z myślą o potrzebach najszerszego ogółu pracowników oświatowych — nauczycieli i wychowawców praktyków, tych oświatowców praktyków, którzy zajmują się realnie na co dzień oświecaniem innych, nauczaniem i wychowywaniem, którzy wskutek tego niewiele czytają nie mając na to czasu i którzy muszą przebierać w tym, co mają czytać, bylektura, jaką uprawiają, mogła być im pomocna w ich podstawowej działalności codziennej dydaktyczno-wychowawczej. Książki pedagogiczne nie są czytane przez większość praktyków, bo nie były pisane w ramach skoordynowanego, ogólnokrajowego planu wydawniczego, uwzględniającego pilne, codzienne potrzeby praktyczne najszerszego ogółu pracowników szkolnictwa i oświaty; nie były pisane w ramach ogólnokrajowego planu wydawniczego dostosowanego

do aktualnych rzeczywistych potrzeb umysłowych i zawodowych tej właśnie najszerzej armii działaczy i realizatorów rozwijającej się oświaty w kraju.

Prace wartościowe typu badawczego obarczone są na ogół balastem informacji zbędnej dla praktyków, bo informacji dotyczącej samego warsztatu naukowego autora, zastosowanych metod badawczych itp., co interesuje zawodowo pracowników naukowych o nastawieniu teoretycznym, prowadzących badania, co może interesować stosunkowo niewielką ilość praktyków o zacięciu teoretyczno-badawczym, lecz nie interesuje większości praktyków, pogrążonych w konkretnej działalności oświatowej i wychowawczej, nastawionych głównie na zaznajamianie się z wynikami trafnych rozwiązań określonych zagadnień pedagogicznych, a nie z metodami poszukiwania tych rozwiązań. Praktycy, których zadaniem jest nauczanie, kształcenie, wychowywanie, chcą mieć wytyczne dydaktyczne i wychowawcze odpowiednio uzasadnione, a nie mają na ogół czasu na zaznajamianie się z tym, w jaki sposób autor dochodził stopniowo do tych wytycznych, jakimi sposobami zdobywał ich uzasadnienie.

Wśród praktyków, pogrążonych po uszy w konkretnych problemach życia szkolnego i codziennego działania dydaktyczno-wychowawczego, istnieje wyraźne zapotrzebowanie na systematyczne, przystępne opracowania typu podręcznikowego teorii wychowania i teorii nauczania, ogólnej i szczegółowej, oraz na opracowania szczegółowych, lecz podstawowo ważnych zagadnień dydaktycznych i wychowawczych, ujętych podobnie, w sposób syntetyczny i przystępny; z uwzględnieniem nowoczesnego stanu wiedzy, ale bez drobiazgowych informacji o sposobach stopniowego dochodzenia w nauce do podanych wyników. Tego typu prace, przygotowywane z wyraźną myślą o potrzebach praktyków różnych kategorii, o pomocy tym praktykom w ich codziennej działalności dydaktyczno-wychowawczej, byłyby z pewnością czytane przez nich i poszukiwane; odegrałyby też poważną rolę w podnoszeniu na wyższy poziom naszych kadr pedagogicznych, a w konsekwencji i w stopniowym ulepszaniu powszechnej praktyki pedagogicznej.

Dopiero po zaspokojeniu tych elementarnych, powszechnych, teoretycznych potrzeb w zakresie nauczania, wychowania i oświaty, jakie odczuwa ogół praktyków pedagogicznych, można by pomyśleć ponadto o sposobach stopniowego pogłębiania oraz poszerzania przygotowania pedagogicznego tych praktyków, można by pomyśleć o realizowaniu publikacji, rozszerzających stopniowo teoretyczny horyzont umysłowy szerokiego ogółu praktyków, dających im wgląd w teoretyczne podstawy pedagogiki, napisanych poprawnie pod względem naukowym, lecz przystępnie, ujmujących najważniejsze zagadnienia z zakresu nauk pomocniczych pedagogiki.

## 2. ZADANIA I ORGANIZACJA BIBLIOTEKI PEDAGOGICZNEJ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Biorąc pod uwagę stan i jakość dotychczasowych publikacji pedagogicznych oraz mając na względzie potrzeby realizacji nowej reformy szkolnej w Polsce, konieczne będzie bezwarunkowo stopniowe podnoszenie poziomu przygotowania pedagogicznego ogółu nauczycieli i wychowawców praktyków w kraju, co osiągnąć będzie można przez należyte zorganizowanie kształcenia i doskonalenia pracowników oświatowych, a także przez odpowiednie ułatwienia w dziedzinie samokształcenia ogółu praktyków.

Jednym ze środków prowadzących do tego celu może być zrealizowanie wydawnictw pedagogicznych popularnonaukowych mających na względzie potrzeby nowej reformy szkolnej oraz potrzeby tych, którzy tę reformę mają wprowadzać w życie.

Nie chodzi tu o wydawnictwa jakiegokolwiek, przypadkowe, dostosowane do najłatwiejszych możliwości określonych autorów, lecz o wydawnictwa specjalnie zaplanowane w dostosowaniu do najpilniejszych potrzeb szkoły, w dostosowaniu do nowych zadań stojących przed szkołą, nowych zadań stawianych szkole, do faktycznych potrzeb nauczycieli i wychowawców praktyków, którzy te zadania mają realizować, w dostosowaniu do wymagań, jakie powinno się i jakie trzeba stawiać nauczycielom praktykom ze względu na przyjęte założenia i naczelne zadania nowej reformy szkolnej.

Innymi słowy, należy utworzyć racjonalny plan wydawnictw pedagogicznych typu popularnonaukowego. Nie powinno się tworzyć planu według tego, na jaki temat chcieliby i mogliby pisać tacy lub inni autorzy. Nie powinno się dopuszczać do tego, by ten i ów spośród nich miał pisać nie wiadomo po raz który na swój ulubiony temat, na który już nieraz pisał, i w sposób, w jaki już pisał, lecz trzeba zaplanować wydawnictwa, obejmujące tematykę podstawową, praktycznie ważną, praktycznie najniezbędniejszą, uwzględniającą potrzeby i zadania różnych kategorii pracowników oświatowych, a następnie — po ustaleniu tematyki tak pomyślanej — poszukać w całym kraju odpowiednich autorów, postawić im konkretne i bardzo wyraźne zadania, uzgodnić z nimi tematy, zachęcić do ich podjęcia, stworzyć właściwe warunki do pracy i, w ramach przyjętych i uzgodnionych ogólnych wytycznych, dopilnować wykonania podjętych prac i zadań.

Chodzi zatem o wydanie w ramach projektowanej Biblioteki Pedagogicznej niezbędnej ilości publikacji pedagogicznych typu popularnonaukowego, bez niepotrzebnego balastu tekstowego, napisanych przystępnie, z wyraźnym nastawieniem na potrzeby oświatowców praktyków, obliczo-

nych na zaznajomienie ich w sposób zwięzły, popularny ze współczesnym stanem wiedzy pedagogicznej w jej najważniejszych odcinkach. Biblioteka powinna objąć prace poświęcone problematyce, w której orientować się powinien każdy pracownik oświatowy, zarówno nauczyciel i wychowawca, jak pracownik nadzoru pedagogicznego, polityk oświatowy i organizator szkolnictwa, oraz prace posiadające szczególną doniosłość w naszej rzeczywistości społecznej, oświatowej i kulturalnej.

### 3. TEMATYKA BIBLIOTEKI PEDAGOGICZNEJ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Wśród prac poświęconych zagadnieniom podstawowym, niezbędnych dla każdego pracownika oświatowego, winny znaleźć się:

- 1) publikacje orientujące czytelnika w samych naukach pedagogicznych, ich strukturze, systemie, podstawach naukowych, stanie rozwojowym;
- 2) publikacje orientujące w aktualnym stanie i tendencjach rozwojowych szkolnictwa światowego;
- 3) publikacje rozpatrujące podstawowe zagadnienia samego procesu nauczania i wychowania, jego treść i przebieg, cele, warunki i środki, czego znajomość posiada szczególną doniosłość dla należytej organizacji codziennej działalności dydaktyczno-wychowawczej;
- 4) publikacje omawiające zagadnienia nauczania i wychowania na tych odcinkach, na których występują u nas szczególne zaniedbania czy trudności (np. zagadnienia nauczania początkowego, wychowania w domach dziecka itp.);
- 5) publikacje odnoszące się do tych form nauczania i wychowania, które są specyficzne dla naszego ustroju i naszej polityki oświatowej, na których należytem funkcjonowaniu winno nam szczególnie zależeć (np.: zagadnienia nauczania w szkołach dla pracujących, zagadnienia nauczania korespondencyjnego w liceach ogólnokształcących dla pracujących itp.)

Przy doborze tematów opracowań pedagogicznych, według wspomnianych kryteriów, a z intencją opublikowania ich w ramach projektowanej „Biblioteki”, należałoby się liczyć z dotychczasowym stanem naszej literatury pedagogicznej, dając pierwszeństwo tematyce nie opracowanej.

### 4. CHARAKTER OPRAWOWAŃ PEDAGOGICZNYCH

Jeśli chodzi o charakter poszczególnych opracowań, należałoby dążyć do tego, by publikacje ukazujące się w ramach „Biblioteki Pedagogicznej Nauczyciela-Wychowawcy” odznaczały się jasnością i wyraznością myśli oraz przejrzystością planu, by cechowały je rzetelność i zwięzłość oraz ścisłość i przystępność ujęcia.

Trzeba, by były pisane z wyraźną myślą o potrzebach nauczycieli i wychowawców praktyków, by analizowały i wyjaśniały rzeczywistość dydaktyczno-wychowawczą ze względu na tych, którzy tę rzeczywistość organizują i pragną ulepszać, by traktowały o praktyce w sposób teoretyczny, ale o tyle tylko, o ile to jest celowe i potrzebne dla udoskonalania praktyki.

Przy opracowywaniu zagadnień powinny być wykorzystywane najistotniejsze osiągnięcia teorii i praktyki, współczesnej i przeszłej, krajowej i zagranicznej.

## 5. TEMATYKA W NIECO SZCZEGÓŁOWSZYM UJĘCIU

Tematyka, jaką podajemy niżej, jest próbą konkretyzacji założeń ogólnych projektowanej Biblioteki Pedagogicznej. Ma ona jednakże charakter ramowy. Piszący te słowa nie traktuje podanych sformułowań jako definitywnych. Pragnie jedynie zasygnalizować, jakie — jego zdaniem — zagadnienia są doniosłe i powinny obecnie, w naszej rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej, stać się przedmiotem refleksji pracowników oświatowych bądź ze względu na to, że są podstawowe dla teorii nauczania czy teorii wychowania, bądź ze względu na to, że ich rozpatrzenie może ułatwić przewyżżenie aktualnych trudności pedagogicznych i przyczynić się do uzdrowienia oraz podniesienia na wyższy poziom praktyki nauczania oraz wychowania. Przytoczona tematyka obejmuje niezbędne minimum podstawowych zagadnień, które można by odpowiednio poszerzyć i uszczegółowić w miarę stopniowej realizacji opracowań pedagogicznych i odczuwanych przez nauczycielstwo nowych potrzeb.

### A. Podstawy pedagogiki. Nauki pomocnicze pedagogiki

1. Struktura nauk pedagogicznych (przedmiot, zadania, główne działy, ich powiązania, zależności; problematyka, metody badań, warunki naukowości, przydatność praktyczna itp.).

2. Filozofia a pedagogika (etyka, estetyka, teoria poznania, logika, metodologia, ich przedmiot, zadania, znaczenie i zastosowanie w naukach pedagogicznych, ich poszczególnych działach oraz przy rozpatrywaniu poszczególnych problemów).

3. Nauka o społeczeństwie a pedagogika (ustrój społeczno-polityczny, gospodarka, nauka, kultura, ich stan, potrzeby, dynamika rozwojowa i wpływ na politykę oświatową, system oświaty i szkolnictwa, typy szkół, instytucji i zakładów dydaktyczno-wychowawczych, programy nauczania, cele wychowania).

4. Psychologia a pedagogika (przedmiot, zadania i główne działy psychologii; znaczenie psychologii ogólnej i rozwojowej dla pedagogiki i dydaktyki, ich poszczególnych działów i problemów).



5. Neurologia a psychologia i pedagogika (biologiczny i społeczny aspekt faktów psychicznych; behaviorizm, pawłowizm i psychologiczny punkt widzenia; zagadnienie sztucznego myślenia, cybernetyka; perspektywy psychologii).

6. Psychopatologia a pedagogika specjalna (odchylenia od normy w rozwoju psychicznym dzieci; wpływy dziedziczne i środowiskowe; nauczanie i wychowanie dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym i moralnym).

#### B. Polityka oświatowa, ustrój szkolny

7. Oświata i szkolnictwo we współczesnej dobie (nowe warunki i nowe potrzeby oświatowe w warunkach postępu nauki i techniki; trudności programowe; zagadnienia kształcenia ogólnego i specjalistycznego; zagadnienie metod nauczania w związku z nowymi zadaniami szkoły).

8. Oświata i szkolnictwo krajów kapitalistycznych (stan, trudności, potrzeby, tendencje rozwojowe, tymczasowe rozwiązania).

9. Oświata i szkolnictwo krajów socjalistycznych (stan, trudności, potrzeby, istniejące próby, rozwiązania, projekty zmian i ulepszeń).

10. Reforma szkolna w Polsce (potrzeby ekonomiczne, społeczne, kulturalne; warunki aktualne i perspektywiczne; możliwości realizacyjne szkolnictwa na miarę aktualnych i perspektywicznych potrzeb; formy ustrojowe optymalnych i możliwych rozwiązań).

#### C. Ogólna teoria nauczania

11. Współczesne kierunki dydaktyczne w świecie (ich uwarunkowanie społeczne, ekonomiczne, polityczne, techniczne, psychologiczne).

12. Nauczanie systematyczne i nauczanie kompleksowe (istota, zastosowanie na różnych poziomach rozwoju umysłowego uczniów; podstawy logiczne i psychologiczne).

13. Nauczanie kształcące i wychowujące (istota nauczania, kształcenia i wychowywania; powiązania, zależności; zadania dzisiejszej szkoły).

14. Samouctwo i samokształcenie (istota, podobieństwo, różnice; doniosłość w szkole podstawowej, średniej i wyższej).

15. Kształcenie ogólne i kształcenie zawodowe (istota, zadania, możliwości, trudności, sposoby).

16. Kształcenie politechniczne a kształcenie ogólne i zawodowe (istota, zadania, powiązania, różnice; związek teorii z praktyką, nauki z życiem).

17. Kształcenie samodzielności myślenia i krytycyzmu uczniów w szkole (istota samodzielności i kryty-

cyzmu, znaczenie, sposoby rozwijania w szkole podstawowej, średniej i wyższej).

18. Praca dydaktyczna szkoły jako całości (planowanie, koordynacja pracy nauczycieli, rozkład zajęć uczniowskich, korelacja treści przedmiotowych, działalność rady pedagogicznej i zespołów klasowych).

19. Zasada, metoda i system nauczania (istota, funkcja, rodzaje, różnice, znaczenie w teorii i praktyce nauczania).

20. Program szkolny (jego budowa, funkcja, podstawy społeczne, logiczne, psychologiczne i znaczenie pedagogiczne).

21. Podręcznik szkolny (jego funkcja, budowa, ujęcie, zastosowanie na różnych poziomach nauczania).

22. Pomoce naukowe w procesie nauczania (ich rodzaje, funkcja, zastosowanie).

23. Organizacja pracy ucznia (szkolnej, pozaszkolnej, domowej).

24. Kontrola i ocena wyników nauczania (potrzeba, cele, sposoby).

#### D. Ogólna teoria wychowania

25. Wychowanie, jego istota i podstawowe czynniki (rodzina, dom dziecka, szkoła, internat, środowisko społeczne pozaszkolne, książka, teatr, radio, praca zawodowa...).

26. Wychowanie w społeczeństwie socjalistycznym (ideały, warunki sprzyjające i niesprzyjające, zasady i metody...).

27. Funkcja wychowawcza środowiska społecznego (typy środowisk, wpływ na rozwój umysłowy i moralny młodzieży, sposoby wykorzystywania i przeciwdziałania).

28. Przyzwyczajenia i nawyki (ich rodzaje, funkcja, znaczenie, sposoby wytwarzania, związek z celami wychowania i osobowością wychowanka, doniosłość indywidualna i społeczna...).

29. Wychowanie umysłowe (istota, cele, związek z kształceniem umysłowym i nauczaniem, znaczenie, możliwości, czynniki, metody...).

30. Wychowanie moralno-społeczne (istota, cele, związek z kształceniem i wychowaniem umysłowym, rola, możliwości, warunki, czynniki, metody...).

31. Wychowanie estetyczne (istota, cele, znaczenie indywidualne i społeczne, warunki, możliwości, czynniki, metody, środki...).

32. Kształcenie woli, charakteru i osobowości (funkcja woli, związek woli ze sferą intelektualną i emocjonalną psychiki ludzkiej; wola jako podstawowy składnik charakteru i osobowości; światopogląd, możliwość kształcenia, warunki, czynniki, metody, środki).

33. Praca, jej istota i rodzaje (znaczenie życiowe, wartość kształcąca).

34. Praca wychowawcza szkoły jako całości (program wychowawczy; planowanie i koordynacja pracy wychowawczej; zadania dyrektora szkoły, rady pedagogicznej, wychowawców klasowych i nauczycieli; współpraca szkoły z domem, komitetem rodzicielskim...).

35. Szkolne organizacje uczniowskie (samorząd, organizacja harcerska, kółka przedmiotowe, ich zadania, funkcja, rola, organizacja, formy współpracy ze szkołą, udział i rola nauczycieli...).

36. Wychowanie w procesie nauczania (zadanie, możliwości; sposoby realizacji zależnie od treści i zadań przedmiotów nauczania oraz wieku i poziomu rozwojowego uczniów).

#### E. Nauczanie i wychowanie w poszczególnych typach szkół, instytucjach i zakładach

37. Wychowanie w rodzinie (znaczenie, warunki, możliwości, trudności, zasady).

38. Wychowanie w domach dziecka (zadania, warunki, trudności, organizacja, zasady).

39. Wychowanie w internacie (zadania, możliwości, organizacja, zasady).

40. Wychowanie w przedszkolu (zadania, możliwości, organizacja, zasady).

41. Nauczanie kształcące i wychowujące na stopniu elementarnym (program i organizacja, zasady, metody, środki).

42. Nauczanie w wyższych klasach szkoły podstawowej (zadania, charakter programu nauczania, organizacja nauczania, zasady, metody, środki...).

43. Nauczanie w klasach łączonych (organizacja, trudności, możliwości, zasady, metody, środki...).

44. Nauczanie na stopniu licealnym (zadania, program, zasady, metody i organizacja).

45. Nauczanie dorosłych na stopniu elementarnym i licealnym (cele, warunki, program, metody, środki, organizacja).

46. Nauczanie korespondencyjne na stopniu licealnym (walory dydaktyczne, organizacja nauczania, charakter konferencji i konsultacji, ich zadania, treść, metody pracy, zasady kontroli postępów i oceny wyników...).

47. Nauczanie w szkołach specjalnych (warunki, trudności i zadania; charakter programu; organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej, metody, środki...).

#### F. Nauczanie poszczególnych przedmiotów

48. Nauczanie języka polskiego na stopniu elementarnym (cele, treść, formy, metody, środki, wyniki).

49. Nauczanie języka polskiego w wyższych

klasach szkoły podstawowej i klasach licealnych (j. w.).

50. Nauczanie matematyki na stopniu elementarnym (j. w.).

51. Nauczanie matematyki w wyższych klasach szkoły podstawowej i klasach licealnych (j. w.).

52. Nauczanie biologii, geografii i historii na stopniu elementarnym (j. w.).

53. Nauczanie historii w wyższych klasach szkoły podstawowej i klasach licealnych (j. w.).

54. Nauczanie fizyki... (j. w.).

55. Nauczanie chemii... (j. w.).

56. Nauczanie biologii... (j. w.).

57. Nauczanie geografii... (j. w.).

58. Nauczanie pracy ręcznej i rysunku na stopniu elementarnym (j. w.).

59. a, b, c, d: Nauczanie języków obcych w klasach licealnych (rosyjskiego, francuskiego, angielskiego, niemieckiego).

60. a, b, c, d, e: Nauczanie przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli: psychologii ogólnej i psychologii rozwojowej, teorii wychowania, teorii nauczania, metodyki nauczania początkowego, metodyk poszczególnych przedmiotów.

61. Praktyka pedagogiczna w zakładach kształcenia nauczycieli (zadania, związek z psychologią, teorią wychowania, teorią nauczania, metodyką nauczania początkowego, metodykami poszczególnych przedmiotów; zasady organizacji praktyki; metody realizowania praktyki pedagogicznej).

## 6. UWAGI KOŃCOWE

Przytoczona tematyka, nie przesądzając sprawy sformułowań tytułów poszczególnych prac, obejmuje problematykę kluczową z zakresu podstaw pedagogiki, pedagogiki ogólnej i szczegółowej. Projektowane publikacje powinny ułatwić nauczycielstwu pogłębienie swego przygotowania pedagogicznego, umożliwić rewizję błędnych ujęć teoretycznych i niezadowolających rozwiązań praktycznych, pobudzić do samokształcenia i ulepszania własnej praktyki dydaktyczno-wychowawczej.

Proponowane tematy dotyczą spraw ważnych teoretycznie, spraw zaniedbanych i niedocenionych, a jeśli omawianych już w jakichś pracach, to wymagających ujęcia po nowemu, ujęcia bardziej nowoczesnego. Do tych ostatnich należą m. in. zagadnienia działu ostatniego, dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów.

Niemal wszystkie tematy obejmują ważne kompleksy zaga-

dnień, dlatego muszą być opracowywane w sposób syntetyczny, zwarte, całościowy. Projektowane publikacje będą miały tym większy walor, im bardziej będą ujęte zwięźle, jasno, rzeczowo, przystępnie, z uwzględnieniem na równi aspektu teoretycznego i praktycznego. Miarą ich naukowości będzie to, czy i w jakiej mierze w ujęciach będzie czyniony w nich użytek z socjologii, teorii poznania, logiki, psychologii. Miarą ich użyteczności praktycznej będzie to, czy i w jakiej mierze analizy teoretyczne będą potrzebne dla należytego rozumienia praktyki, służąc pomocą nauczycielowi w samodzielnym ulepszaniu własnej codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

„SZKOŁA, ŻYCIE, PRACA”  
(ciąg dalszy)

WIKTOR SZCZERBA: O WYCHOWANIU PRZEZ PRACĘ

Warszawa 1961 PZWS ss. 176

Po trzech pozycjach serii wydawniczej omawiającej najistotniejsze problemy więzi szkoły z życiem ukazała się czwarta pozycja, opracowana przez Wiktora Szczerbę, omawiająca rolę pracy w przygotowaniu młodego pokolenia do twórczego udziału w rozwoju społeczeństwa socjalistycznego. Książka Wiktora Szczerby *O wychowaniu przez pracę* stanowi bez wątpienia twórczą próbę uogólnienia dotychczasowych doświadczeń w zakresie roli pracy w procesie dydaktyczno-wychowawczym i jest nieodłącznie związana z ogólnymi dążeniami do zreformowania naszego systemu oświatowego, dostosowania treści pracy szkół do potrzeb społeczeństwa budującego socjalizm. Cenna, licząca 176 stron druku pozycja wydawnicza PZWS powinna znaleźć się w każdej bibliotece pedagogicznej i nauczycielskiej. Spodziewać się należy, że służyć ona będzie skutecznie potrzebom szkół i nauczycieli, stanowiąc podstawę wyjściową do dyskusji w środowiskach nauczycielskich i ułatwiając pogłębienie zrozumienia roli pracy w procesie nauczania i wychowania oraz jej walorów kształcących i wychowawczych.

Wśród pozycji wydawniczych z dziedziny pedagogiki, a zwłaszcza wśród opracowań publikowanych w czasopiśmie pedagogicznym, spotykamy sporo wypowiedzi na tematy omawiane w książce W. Szczerby, wiele interesujących uogólnień i rozważań szczegółowych będących wynikiem dorobku teorii i praktyki pedagogicznej. W odróżnieniu od innych praca Wiktora Szczerby jest nie tylko obszernym studium poświęconym problemowi pracy w wychowaniu, ale również udaną próbą naszkicowania ogólnych ram nowego systemu wychowawczego, w którym praca stanowiłaby zasadniczy czynnik wychowania, i zmierza do rozwiązania zagadnienia kształtowania socjalistycznego stosunku do pracy w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Nie bez znaczenia jest również fakt, że autor oświetla zagadnienie z pozycji konsekwentnie marksistowskich, podejmuje krytykę fałszywych i reakcyjnych teorii wychowania przez pracę, konstruuje program odpowiadający potrzebom naszego szkolnictwa, operując bardzo bogatą literaturą pedagogiczną i uogólniając doświadczenia praktyczne. Omawiając w trzech ściśle ze sobą powiązanych częściach zagadnienia ogólne i historyczne oraz szczegółowe i praktyczne, W. Szczerba zmierza do wykazania, że wychowanie przez pracę stanowi istotną część składową socjalistycznej teorii i praktyki pedagogicznej, służącą skutecznie sprawie wychowania człowieka przygotowanego do twórczego udziału w budownictwie socjalizmu.

Pierwsza część pracy została poświęcona zagadnieniom natury ogólnej, omówieniu istoty pracy, jej roli w kształtowaniu i rozwoju osobowości ludzkiej, pedagogicznemu znaczeniu pracy oraz niektórym cechom osobowości ludzkiej związanych najściślej z procesem pracy produkcyjnej, społecznej. Sięgając do sformułowań klasyków marksizmu, W. Szczerba pokazuje istotne zależności między działalnością produkcyjną człowieka a jego wszechstronnym rozwojem, zwłaszcza intelektualnym, wydobytą w szczególności problemy natury psychologicznej i pedagogicznej.

Już w pierwszym rozdziale z analizy pojęcia pracy autor wyciąga wnioski w sprawie pojmowania pracy produkcyjnej ucznia szkoły ogólnokształcącej.

Posługując się metodą porównywania zachowania się ludzi i zwierząt autor w dalszych rozważaniach poszukuje „czynników, które bardziej decydująco działają na

psychikę ludzką w procesie pracy". Wychodząc z założenia, że praca leży u podstaw społeczeństwa, uwzględniając szczególną rolę narzędzi produkcji i dialektyczną współzależność procesów pracy i poczuc społecznych, świadomości społecznej, W. Szczerba przeprowadza interesującą analizę procesu rozwoju intelektu człowieka. Szczególnie ciekawe są rozważania poświęcone zagadnieniu „popędu do uczenia się”, istoty kształcenia intelektualnego człowieka w toku konkretnej działalności, roli wyobraźni w kształtowaniu procesów intelektualnych, procesowi kształtowania zainteresowań itp.

W świetle przeprowadzonych rozważań zrozumiały stały się wnioski, że „praca stworzyła, nieustannie dynamizuje i rozwija ściśle określone cechy osobowe człowieka, ukształtowane zaś i rozwijające się cechy psychiczne budzą w nas potrzebę pracy jako źródła dalszego rozwoju osobowości i czynnika stwarzającego podwaliny istnienia człowieka”.

Część druga pracy została poświęcona poszukiwaniu założeń wychowania przez pracę. Autor nie podejmuje historycznej analizy poglądów na rolę pracy w procesie wychowania, lecz rozpatruje konkretne poglądy, koncepcje i poczynania w tym zakresie, poddaje je krytyce i wyciąga wnioski do konstrukcji założeń wychowania przez pracę w naszych warunkach. Sporo uwagi poświęca W. Szczerba burżuazyjnym koncepcjom wychowania przez pracę, zwłaszcza koncepcjom Kerschensteinera i Deweya, wydobywając ich pozytywne strony oraz poddając druzgoczącej krytyce klasowe reakcyjne oblicze burżuazyjnych teorii pedagogicznych i idei tzw. „szkół pracy”.

Szczególnie bliski polskiemu nauczycielowi jest rozdział pracy W. Szczerby poświęcony koncepcjom wychowania przez pracę w Polsce. W rozdziale tym podkreślona została postępową rolę ZNP w rozwoju teorii pedagogicznych. Przedstawione zostały poglądy na problem wychowania przez pracę czołowych polskich pedagogów — J. W. Dawida i H. Rowida. W odróżnieniu od reakcyjnych koncepcji wychowania przez pracę reprezentowanych przez teoretyków burżuazyjnych, oryginalne koncepcje polskich czołowych pedagogów są postępowe, zbliżone do opracowań marksistowskich. Wiele sformułowanych tez i poglądów nie straciło dotąd swej aktualności i stanowi jedno ze źródeł zapiadających obecnie polską myśl pedagogiczną. Przystudiowanie prac polskich pedagogów, rzeczników idei wychowania przez pracę, z pewnością przyniesie realne korzyści każdemu pedagogowi zainteresowanemu problematyką roli pracy we współczesnym procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Bardzo wiele uwagi poświęca autor radzieckim doświadczeniom wychowania przez pracę, przechodząc od pierwszych poczyną, poprzez szczegółową analizę poglądów pedagogicznych A. Makarenki do współczesnych doświadczeń, eksperymentów i rozwiązań problemu wychowania przez pracę w ZSRR.

„Ponieważ idee Makarenki w zakresie wychowania przez pracę stanowią podstawę wszelkich rozważań w ZSRR oraz w krajach obozu socjalistycznego co do reformy założeń wychowania nowego człowieka” — autor dokonuje obszerniejszego przeglądu poglądów wielkiego radzieckiego pedagoga. W sposób zwięzły zostały przedstawione poglądy A. Makarenki na rolę szkoły w socjalistycznym systemie wychowania, pojęcie pracy w teorii i praktyce, główne założenia organizacji pracy jako czynnika wychowania. Logicznym zakończeniem drugiej części pracy W. Szczerby jest omówienie najnowszych eksperymentów oraz nowej struktury i treści szkoły radzieckiej.

Trzecia część pracy w odróżnieniu od dwóch poprzednich dotyczy bezpośrednio polskiego szkolnictwa i przedstawia zarys programu wychowania, zwłaszcza przez pracę, w naszych warunkach.

Pozycję wyjściową stanowi analiza sytuacji wychowawczej w polskim szkolnictwie. Autor opisuje główne założenia i metody przeprowadzonych badań, a następnie formułuje wypływające z nich wnioski. Wśród wielu innych wniosków zostało sformułowane powszechnie dziś dyskutowane twierdzenie, że „Cechą niezmiernie cha-

rakterystyczną naszej szkoły jest przerzucenie głównego ciężaru samodzielnej pracy ucznia (uczenia się) na dom. Szkoła stała się raczej egzekutorem". W oparciu o bogaty materiał badawczy W. Szczerba formuluje wnioski ogólne dotyczące sytuacji wychowawczej ucznia, systemu pracy wychowawcy klasowego, organizacji szkoły z punktu widzenia zadań wychowawczych. Zostały w nich ujęte podstawowe niedomagania naszego systemu wychowawczego i sformułowane postulaty, stanowiące wytyczną działania dla wszystkich szkół, zwłaszcza w okresie przygotowań reformy szkolnictwa.

Interesujące są rozważania na temat ogólnych zasad, o które opiera się nasz system wychowawczy, a wypływających z poznanych prawidłowości procesu wychowawczego. Do prawidłowości tych zdaniem autora należy:

— Kierownicza rola nauczyciela wychowawcy w procesie świadomie i celowo organizowanego wychowania.

— Aktywna postawa wychowanka w procesie przyswajania wiadomości, umiejętności i nawyków oraz w procesie kształtowania się osobowości.

— Realizacja rewolucyjnej praktyki w oparciu o głęboką znajomość praw przyrody, życia społecznego i myślenia ludzkiego.

— Praca ręczna i praca produkcyjna uczniów jako niezbędny element wychowania socjalistycznego.

— Odpowiedzialna rola samorządu uczniowskiego w wychowaniu społeczno-politycznym młodzieży.

— Odpowiedzialna rola wychowawcy klasowego w systemie klasowo-lekcyjnym.

— Ścisła współpraca rodziny i szkoły w procesie wychowania.

— Współdziałanie czynników społeczno-politycznych ze szkołą w zabezpieczeniu uczniom warunków wychowawczych poza szkołą.

Uwzględniając wymienione wyżej prawidłowości, W. Szczerba nakreślił projekt programu wychowania w szkole ogólnokształcącej. W projekcie programu została omówiona szczegółowo praca wychowawcza w klasach I—IV, V—VII, VIII—XI. Opracowany przez autora program wychowania uwzględnił wszechstronny rozwój osobowości, socjalistyczny stosunek do pracy i współpracy w kolektywach, marksistowski stosunek do zjawisk społecznych, przyjacielskie stosunki i kulturę życia codziennego itp. Program został również dostosowany do rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży.

W końcowym rozdziale trzeciej części pracy autor omawia niektóre zasady wychowania przez pracę, zwracając zasadniczą uwagę na zasady pedagogicznego postępowania i problemy związane z przekazywaniem dzieciom i młodzieży wiedzy praktycznej.

W sposób bardzo popularny W. Szczerba przedstawia tutaj podstawowe zasady metodyki wychowania przez pracę, podkreślając i akcentując zasadnicze elementy trudnego procesu kierowania zainteresowaniami uczniów, kształtowania odpowiednich nawyków i wyposażenia młodzieży w niezbędną wiedzę.

Z pewnością wiele myśli i propozycji autora książki *O wychowaniu przez pracę* ma charakter dyskusyjny. Wiele też będzie przedmiotem dyskusji nie tylko w środowisku pedagogów — teoretyków, ale również nauczycieli — praktyków. Niezależnie jednak od faktu, że koncepcja przedstawiona przez prof. W. Szczerbę będzie uzupełniana i doskonalona (co podkreśla autor w przedmowie), stanowi ona dalszy krok naprzód na drodze dostosowania treści pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół do potrzeb i wymagań budownictwa socjalistycznego w Polsce.



**ZBIGNIEW SKORNY: KSZTAŁCENIE MYŚLENIA W NAUCZANIU  
PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH**  
Warszawa 1960 PZWS ss. 78

Ukazało się już sporo mniejszych i większych prac traktujących o kształceniu myślenia w procesie nauczania. Opracowania te dotyczą jednak przede wszystkim rozwoju myślenia w grupie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, gdzie można łatwiej wykryć pewne prawidłowości z tego zakresu w sposób eksperymentalny, na drodze śledzenia rozwoju myśli od praktycznego do teoretycznego. Trudniej jest jednak dokonać tego w przedmiotach humanistycznych, szczególnie takich, jak pedagogiczne, które w zakładach kształcenia nauczycieli zajmują sporo miejsca i mają do spełnienia ważną rolę w przygotowaniu kadr nauczycielskich. A przecież im bardziej rozbudzimy intelekt przybyłych nauczycieli poprzez naukę tych przedmiotów, tym bardziej refleksyjne, świadome i celowe będzie ich postępowanie przy realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Tym trudnym problemem kształcenia myślenia poprzez naukę przedmiotów pedagogicznych zajmuje się Zb. Skorny w książce o wyżej wymienionym tytule. Ponieważ przy omawianiu własnych doświadczeń odwołuje się autor z reguły do „lekcji”, można przypuszczać, że doświadczenia jego dotyczą przede wszystkim liceum pedagogicznego. Przytaczane w pracy przykłady dotyczą w zasadzie psychologii oraz teorii nauczania i wychowania. Tymczasem do przedmiotów pedagogicznych zaliczamy również przynajmniej w liceum — historię wychowania, metodykę nauczania początkowego oraz poszczególnych przedmiotów łącznie z praktyką pedagogiczną, higieną szkolną. Całość przedmiotów pedagogicznych obejmuje stosunkowo duży zakres i stanowi pewną różnorodność w jedności. Nasuwa się więc tutaj pytanie, czy w tego rodzaju opracowaniach nie należałoby w przyszłości wyodrębnić jeśli nie przedmioty, to pewne grupy zjawisk należące do psychologii i higieny bądź też teorii, czy historii wychowania, by przy badaniu określonych zjawisk można było stosować częściowo odrębne metody.

Omawiana praca obejmuje — prócz przedmowy, zakończenia i bibliografii — pięć rozdziałów. W rozdziale I (*Znaczenie kształcenia myślenia*) omawia autor kolejno związki zachodzące między myśleniem a spostrzeganiem, umiejętnością skupienia uwagi, rozwijania wyobraźni i zainteresowań. Akcentuje również znaczenie woli i samodzielne rozwiązywanie zagadnień przy rozwijaniu myślenia.

Rozdział II nosi tytuł: *Problematyka myślenia w niektórych pozycjach literatury naukowej*. Zadaniem tego rozdziału jest — według autora — danie teoretycznej podstawy do analizy zagadnień praktycznych związanych z kształceniem myślenia. Autor przypomina definicję inteligencji według Wuddta, Sterna, Spearmana, Thorndike, gdyż zgodnie z poglądami cytowanych autorów od inteligencji zależy taki, a nie inny proces myślenia. Z kolei nawiązuje autor do sensualistycznej psychologii Herberta nie sprzyjającej rozwojowi myślenia i przeciwstawia jej systemy szkoły aktywnej (Deweya, Kerschenstejnera, Ferrire'a, Decroly'ego), które to systemy akcentowały potrzebę aktywizacji ucznia w procesie nauczania, nie doceniając jednak operacji myślowych. W związku z tym, nawiązując do psychologii Piageta, autor streszcza poglądy pedagogiczne Hansa Aebli, który za główny cel nauczania uważa kształcenie operacji myślowych, a następnie poświęca więcej miejsca kształceniu myślenia w oparciu o łączenie teorii z praktyką w procesie nauczania (K. Lech). W dalszym ciągu rozdziału naświetla autor fizjologiczne podstawy procesu nauczania myślenia według Pawłowa, do których później stale nawiązuje przy omawianiu swych doświadczeń (rozd. III).

Rozdział III (*Analiza procesu kształcenia myślenia*) stanowi trzon pracy. Opierając się na swych doświadczeniach, autor próbuje ukazać proces kształcenia myślenia

przy: 1) wprowadzeniu nowych pojęć, 2) kształceniu umiejętności formułowania samodzielnych sądów metodą dyskusji, 3) kształceniu umiejętności wnioskowania. Uwzględniając indukcyjny i dedukcyjny sposób wprowadzenia pojęć, podkreśla ekonomiczność stosowania drugiego sposobu i podaje schematy odnośnych lekcji przeprowadzonych przez siebie (s. 26, 28, 30). Przy kształceniu umiejętności samodzielnego formułowania sądów metodą dyskusji, uwypukla autor niezbędne warunki potrzebne w tym celu, a mianowicie stworzenie atmosfery wzajemnego zaufania, co gwarantuje szczerą wypowiedź uczniów, oraz właściwy sposób formułowania pytań pobudzających do dyskusji. Autor za mało poświęca uwagi sprawie przygotowania młodzieży do dyskusji, np. przez zlecenie jej odpowiedniej lektury, poczynienie potrzebnych obserwacji, zebranie dawnych doświadczeń, uprzednie podanie tezy do dyskusji itp. Bardzo słusznie zwraca uwagę na konieczność zwalczania poprzez dyskusję postawy dogmatycznej wśród młodzieży. Podaje też sposoby pobudzenia uczniów do samodzielnego rozwiązania problemów. Wywody swe ilustruje trafnie dobranymi przykładami.

W rozdziale IV (*Rola książki, wykładu, lekcji powtórzonych, zeszytów przedmiotowych i prac domowych*) autor słusznie zwraca uwagę na to, że kształcenia myślenia uczniów nie można ograniczyć tylko do realizowania w czasie lekcji, podczas bezpośredniego kontaktu z nauczycielem w procesie nauczania.

Praca z książką może przyjmować w opinii autora różne formy, uwarunkowane tematem i celem lekcji, poziomem umysłowym uczniów, opanowaniem techniki potrzebnej do interpretacji faktów itp. Autor ma tu na uwadze podręczniki, prace popularnonaukowe, artykuły i rozprawy naukowe zawarte w czasopismach. Umiejętna organizacja pracy z książką powinna prowadzić do opanowania materiału, rozbudzenia odpowiednich zainteresowań młodzieży itp. Odpowiednie ukierunkowanie czytelnictwa jest konieczne ze względu na budżet czasu ucznia (studenta).

Charakteryzując wykład jako formę pracy z uczniami, zauważa autor jego mniejszą wagę w zakresie rozwijania myślenia, niż to może mieć miejsce przy prowadzeniu lekcji sposobem dyskusyjnym. Podaje jednak pewne sposoby uaktywniania uczniów podczas wykładu mogące pobudzać ich do myślenia. Przytoczony przez autora plan wykładu na temat (analyzerów i odruchów s. 66) wydaje się jednak niemożliwy do realizowania w czasie jednej godziny lekcyjnej ze względu na zbyt duży zakres materiału do opanowania.

Z kształceniem myślenia w czasie powtarzania materiału rozprawia się autor zbyt ogólnikowo, przytaczając jedynie jako nowość składanie przez uczniów kartek z wątpliwościami związanymi z opracowywanym materiałem. Autor wspomina o stosowaniu „zwykłych lekcji powtórzeniowych”, nie wyjaśniając bliżej, na czym one polegają. A właśnie tak zwane zwykłe powtórzenie może być dla ucznia bardzo nudne i zupełnie sprzeczne z wyrabianiem aktywnej jego postawy. W lekcjach powtórzeniowych winny przeważać takie formy pracy, jak problemowe ujmowanie powtarzanego materiału, porównywanie przy zastosowaniu ewentualnych graficznych ujęć itp. Częściowo wskazuje autor na to przy omawianiu prac domowych w przedmiotach pedagogicznych.

Pozornie drobna sprawa, jak prowadzenie zeszytu przedmiotowego, stanowi w aspekcie kształcenia myślenia rzecz wielkiej wagi. Wymagania odnośnie do poprawnego prowadzenia zeszytów pod względem formy i logicznego ujmowania treści są bardzo trudne do zrealizowania. A powszechnie wiadomą jest rzeczą, że właśnie zeszyty przedmiotowe są często kopalnią błędów rzeczowych i różnych nielogiczności, o ile nauczyciel nie roztacza nad nimi należytej czujności. Trzeba młodzież szkolną zwyczajnie uczyć sporządzania notatek. Między innymi należy pozostawić młodzieży w czasie lekcji (wykładu) odpowiedni czas na poprawny zapis definicji i ważniejszych innych sformułowań.

W rozdziale V autor kolejno podaje w sposób zwięzły czynniki utrudniające

kształcenie myślenia: bierność umysłowa, zmęczenie, bodźce hamujące i uboczne, warunki pracy szkoły, dogmatyzm i schematyzm oraz błędy metodyczne. Mówiąc o czynnikach utrudniających rozwój myślenia uczniów, autor wskazuje równocześnie odpowiednie środki zaradcze.

W zakończeniu znajdziemy stwierdzenie, że proces dydaktyczny, zorganizowany w należyty sposób, przyczynia się do uzyskania lepszych wyników nauczania w sensie nie tylko przyswojenia odpowiedniego zasobu wiadomości, lecz również ich poprawnego rozumienia oraz prawidłowego wykorzystania w praktyce.

Recenzowana publikacja powinna przyczynić się do ograniczenia stosowanego jeszcze w wielu przypadkach dogmatyzmu i formalizmu w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych i pobudzić niejednego do dalszych badań w tym kierunku.

K. STASIEFSKI

**FRANCISZEK URBAŃCZYK: ZASADY NAUCZANIA MATEMATYKI  
STOSOWANIE ZASAD NAUCZANIA W PROCESIE NAUCZANIA MATEMATYKI  
Warszawa 1960 PZWS ss. 306, 1 nb., bibliogr.**

1. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRACY

Omawiana praca napisana została zgodnie ze swym tytułem. Jest to pewnego rodzaju dydaktyka matematyki albo inaczej powiedziawszy — ogólna metodyka matematyki, ujęta z punktu widzenia znanych powszechnie zasad nauczania, a mianowicie: zasady pogładowości, zasady świadomego i aktywnego udziału ucznia w procesie nauczania, zasady systematyczności i logicznej kolejności, zasady trwałości oraz zasady przystępności. W ramach wymienionych zasad ogólnodydaktycznych autor formułuje szczegółowe wskazania dotyczące nauczania matematyki, wskazuje na częste uchybienia w praktyce przeciw tym zasadom, przestrzega przed błędami popełnianymi w nauczaniu i w podręcznikach na skutek niestosowania wzmiankowanych zasad ogólnej dydaktyki.

Autor recenzowanej pracy wychodzi z założenia, że stosowanie zasad ogólnodydaktycznych w nauczaniu poszczególnych przedmiotów rozwiązuje sprawę poprawności i skuteczności nauczania tych przedmiotów. Złe wyniki nauczania są następstwem faktycznego niestosowania zasad ogólnodydaktycznych. Tak jest też — zdaniem autora — gdy chodzi o nauczanie matematyki. Pomimo że nauczyciele zdają się znać te zasady, które spotkać można w każdym podręczniku dydaktyki, to jednak naprawdę nie wiedzą oni, jak w konkretnych sytuacjach, przy realizowaniu poszczególnych zagadnień programowych, można i należy je stosować. W rezultacie popełniają różne błędy metodyczne i mają trudności w uzyskiwaniu należytych wyników nauczania. W związku z tym stanem rzeczy autor stara się pokazać w kolejnych rozdziałach swej pracy znaczenie, przydatność i sposób stosowania zasad dydaktycznych w nauczaniu matematyki.

Stanowisko swoje opiera autor: po pierwsze — na przestudiowaniu bogatej literatury przedmiotu (ogólnodydaktycznej, metodycznej i psychologicznej), której spis podaje w bibliografii załącznikowej; po drugie — na własnym doświadczeniu dydaktycznym w zakresie nauczania matematyki; po trzecie — na obserwacjach poczynionych przez siebie podczas hospitowania lekcji matematyki, prowadzonych przez różnych nauczycieli w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących, a także podczas hospitowania lekcji próbnych, przeprowadzanych przez studentów matematyki przygotowujących się na uniwersytecie do zawodu nauczycielskiego. Wskazania

metodyczne formułowane w pracy popiera autor odpowiednimi ilustracjami, zaczerpniętymi z własnej lub zaobserwowanej, pozytywnej i negatywnej, praktyki nauczania matematyki w niższych i wyższych klasach szkoły podstawowej oraz w klasach licealnych.

## 2. UWAGI KRYTYCZNE, OGÓLNA OCENA PRACY I WNIOSKI

Słabą stroną pracy jest jej objętość. Jest ona stanowczo za obszerna. Za dużo w niej słów dla osiągnięcia zakreślonego sobie przez autora celu. Praca ta jest za mało zwarta, zbyt rozwlekła i — powiedziałbym — zbyt praktycystyczna. Czytając ją ma się wrażenie, że autor nie docenia jej przyszłych czytelników, nauczycieli, praktyków, traktując ich jako ludzi niezdolnych do samodzielnego rozwiązywania szczegółowych zagadnień metodycznych z zakresu swej przedmiotowej specjalności, jako ludzi, którym nie wystarczą zwięzlejsze i ogólniejsze wyjaśnienia, jako ludzi nie chcących samodzielnie rozwiązywać zagadnień szczegółowych, gotowych natomiast poświęcić nawet dużo czasu na lekturę i zaznajamianie się z tym, jak te szczegółowe zagadnienia rozwiązują inni.

Wątpliwą jest rzeczą, czy należało rozpatrywać w jednej książce sprawę stosowania zasad ogólnodydaktycznych w nauczaniu matematyki, zarówno na stopniu elementarnym, jak na stopniu wyższym, w klasach licealnych. Nauczyciela matematyki w klasach licealnych mało bowiem interesuje na ogół sprawa nauczania matematyki w niższych klasach szkoły podstawowej, a nauczyciela niższych klas szkoły podstawowej — sprawa nauczania matematyki w klasach licealnych.

Wątpliwość może też budzić to, czy uwzględnione przez autora zasady dydaktyczne stanowią zespół zasad ogólnodydaktycznych najbardziej reprezentatywnych i wyczerpujących oraz czy nie należało wziąć pod uwagę innych jeszcze znanych zasad nauczania, tym bardziej że te zasady, o których pisze autor, mają charakter niejednorodny: jedne odnoszą się do nauczania, a więc czynności nauczyciela, drugie — do uczenia się ucznia.

Obok tych wątpliwości natury ogólnej, zasadniczej, niewiele można by wyrazić zastrzeżeń natury szczegółowej. Praca pisana jest bowiem jasno, prosto, zrozumiale, językiem poprawnym. Spośród zauważonych uchybień przytoczę kilka. Są to sprawy szczegółowe, nie dotyczące całości pracy.

Nie wydają mi się przekonującymi uwagi autora o wyborze najbardziej racjonalnej metody i środków postępowania, wypowiedziane przy okazji omawiania sprawy wyprowadzania przez ucznia wzoru na pole powierzchni bocznej stożka ściętego (s. 94, przykład 1). Po ułożeniu proporcji na podstawie własności trójkątów podobnych uczeń oblicza wyraz skrajny na zasadzie własności proporcji, nie spostrzegłszy się — pisze autor — że niewiadoma  $x$  znajduje się po obu stronach proporcji i że wobec tego bardziej celowe będzie uwolnienie równania od ułamka. W rezultacie uczeń niepotrzebnie stosował twierdzenie o wyznaczaniu wyrazu skrajnego proporcji, gdyż i tak musiał za chwilę odwołać się do teorii równań (s. 95). Istota sprawy tkwi tu jednak w tym, że uczeń nie powinien w ogóle zdobywać w nauce matematyki luźnych wiadomości, lecz zawsze w systemie, a więc ujmować np. proporcję, jako szczególny przypadek równości lub równania, czyli nie traktować w danym wypadku obliczania wyrazu skrajnego czy średniego proporcji jako czegoś innego niż obliczanie niewiadomej określonego typu równania.

Nie wiadomo, po co i dlaczego w wykładzie o logarytmie iloczynu, kierując się analogią znanych już twierdzeń dotyczących potęgi iloczynu oraz pierwiastka iloczynu, ma się wypróbowywać najprzód, czy słuszne czy niesłuszne jest twierdzenie następujące:  $\log(a \cdot b) = \log a \cdot \log b$ , a następnie, po znalezieniu przypadku upoważniającego do zanegowania słuszności przytoczonego wzoru, wypróbowywać słuszność nowego twierdzenia, dającego się ująć w następującym wzorze:  $\log(a \cdot b) = \log$

$a + \log b$ , skoro sama definicja logarytmu powinna być jedyną, prostą, naturalną podstawą do wyprowadzenia właściwego twierdzenia i wzoru (zob. s. 128—129).

Zaletą recenzowanej pracy jest ujawnienie przez jej autora typowych błędów metodycznych, popełnianych przez wielu nauczycieli uczących matematyki, oraz uczulenie czytelników na prawidłowe sposoby postępowania nauczyciela, takie, które — w ramach tradycyjnego, klasowo-lekcyjnego systemu nauczania — prowadzą do zapewnienia wszystkim uczniom w klasie należytych postępów w nauce, chroniąc ich od poważnych zahamowań w ich indywidualnej pracy szkolnej. Zalecenia metodyczne, wynikające z zastosowania zasad ogólnodydaktycznych do nauczania matematyki, są na ogół poprawne. Uwzględniają one przeciętne, rzeczywiste warunki nauczania matematyki, liczą się z najbardziej rozpowszechnionymi uchybieniami, spotykanymi w praktyce szkolnej, stanowiąc poważną pomoc dydaktyczną dla szerokiego ogółu nauczycieli matematyki.

F. KORNISZEWSKI

### HOWARD LANE AND MARY BEAUCHAMP: HUMAN RELATIONS IN TEACHING

Prentice — Hall (New Jersey) (1955) ss. 353

Autorzy, pracownicy Uniwersytetu w Nowym Jorku, stoją na stanowisku, że stosunki ludzkie kształtują się pod wpływem czynników społecznych. Ludzie przejmują wzory kulturalne i postawy z otoczenia społecznego. Wynikają z tego określone zadania dla szkoły, a mianowicie zaspokajanie potrzeb dziecka, by nie wywoływać uczuć ujemnych i agresji, pomoc w nawiązywaniu i poszerzaniu kontaktów społecznych, rozwijanie współpracy w procesie uczenia się i wychowania, wdrażanie do przewidywania i planowania. Autorzy stwierdzają, że szkoła nie nadąża za życiem, pobudza uczniów do indywidualnych wysiłków i wyników, a nie przyzwyczaja ich do współdziałania, tak potrzebnego we współczesnym świecie.

Poważna część książki jest poświęcona charakterystyce cywilizacji amerykańskiej. Autorzy stwierdzają, że na skutek zaostrzonej walki o byt, braku kontroli nad energią atomową, wzrostu, w wyniku podniesionego przeciętnego wieku ludzkiego, liczby ludzi starszych potrzebujących opieki — u ludzi współczesnych maleje poczucie bezpieczeństwa i wzrasta poczucie osamotnienia („me-for-me” attitude). Wzrasta liczba schorzeń nerwowych do tego stopnia, że przewyższają one wszystkie inne wypadki chorobowe z wyjątkiem kalectw na skutek wypadków drogowych (2 miliony rannych, poza tym 37 000 wypadków śmiertelnych rocznie). U młodego pokolenia coraz częściej występują braki przystosowania społecznego, wywołane rozpadem rodziny oraz słabym związaniem uczuciowym z rodzicami, brakiem konsekwencji w stosunku do dyscypliny, spaczonymi postawami dotyczącymi życia seksualnego.

Jedna trzecia ludności Stanów Zjednoczonych to dzieci i młodzież szkolna, jednak budżet państwowy przeznaczają tylko 2% wydatków na oświatę. Wydatki na alkohol są o  $\frac{1}{2}$  wyższe od wydatków na oświatę, wydatki na kosmetyki również są wyższe o  $\frac{1}{3}$ , wydatki na tytoń nawet o  $\frac{5}{7}$  przewyższają wydatki na oświatę. Autorzy stwierdzają, że świat jest źle urządzony. Współistnienie świata wymaga odrzucenia moralności opartej na egoistycznym nacjonalizmie, odrzucenia egoistycznego dorabiania się. Panująca dotychczas w świecie kapitalistycznym moralność prowadzi do egoizmu grup, na którym bazują różne uprzedzenia. Wiele z tych uprzedzeń przenika również do pedagogiki, np. tłumaczenie wszystkich niepowodzeń dzieci i szkoły ilorazem inteligencji.

U ludzi coraz częściej zaobserwować można ucieczki od życia społecznego, spokojnej przystani szukają w książce, telewizji, w przywiązaniu się do zwierząt domowych, w alkoholu. Niepokoję przeżywane przez ludzi stwarzają podatny grunt dla poddania się sugestii wróżbitów, szarlatanów i awanturników politycznych.

Obraz współczesnego świata kapitalistycznego jest naprawdę naszkicowany ciemnymi barwami. Jaka przypada rola szkole w tym zaiste infernistycznym świecie? Autorzy odwracają się od dawnych pajdocentrycznych haseł, domagają się ograniczenia swobody dziecka i zachowania właściwego umiaru między swobodą a zakazem i nakazem. Zdają sobie jednak sprawę z tego, że powrót do dawnej szkoły autorytatywnej nie jest możliwy, ponieważ przesadna kontrola prowadzi do wybuchów agresji, a nadmierne ograniczanie — do urazów. Dziecko musi odczuć, że nauczyciel jest mu przyjaźnie oddany, że może mu się ze wszystkiego zwierzać i że może się go radzić w trudnych przypadkach życia. Szkoła musi pod tym względem kompensować braki dziecka, ponieważ  $\frac{1}{4}$  dzieci szkolnych żyje w nienormalnych warunkach rodzinnych (rozdźwięk między rodzicami, choroba psychiczna jednego z nich, brak zainteresowania dziećmi). Nauczyciel nie może onieśmiać dzieci, musi zrozumieć, że popełnianie błędów jest prawem uczącego się dziecka. Jego kierownictwo zespołem winno być dyskretne. Autorytatywne kierownictwo hamuje rozwój samodzielnego myślenia, obozwardnia w samodzielnym podejmowaniu decyzji, nie sprzyja rozbudzaniu współpracy i poczucia odpowiedzialności, sprzyja wytwarzaniu ciasnych postaw, purytańskiej moralności i skłonności nacjonalistycznych. Osobowości wzrastające pod kierownictwem autorytatywnym stają się konformistyczne, sztywne, mają ciasny horyzont myślowy. Nauczyciel jako przywódca zespołu musi się czuć jego członkiem, szanować uchwały i cele zespołu, organizować środowisko i warunki pracy. Kontrolę nad wykonaną pracą sprawuje sam zespół. Ale i sama praca musi być wykonana samodzielnie. Dobrym nauczycielem jest nie ten, który umie na wszystkie pytania odpowiedzieć, lecz ten, który stawia problemy. Takie kierownictwo autorzy nazywają demokratycznym. Badania eksperymentalne wykazały, że podnosi ono wyniki wychowawcze i obniża liczbę frustracji.

Autorzy są zwolennikami organizacji nauczania, w której uczniowie pracują w nielicznych zespołach. W zespole uczeń czuje się odpowiedzialny za pracę całego zespołu, uczy się oceny pracy innych, ale liczy się też z oceną samego siebie dokonaną przez zespół, wdraża się do dokonywania wyboru, rozwija własną indywidualność w zgodzie z dążeniami zespołu. Im mniej jednolity jest zespół pod względem wieku i poziomu, tym lepszy wpływ wywiera na uczenie się jego członków. Najmniej pożądane są zespoły jednorodnie pod względem uzdolnień. Tworzenie zespołów winno być tak elastyczne, by żaden z uczniów nie czuł się pierwszym członkiem zespołu. Przewaga jednego w jednym kierunku winna być zrównoważona przewagą drugiego w innej dziedzinie. Zespoły mogą być stałe, ale i doraźne, tworzone do wykonania określonych zadań. Dla rozpoznania więzi łączących poszczególnych uczniów, ułatwiających nauczycielowi tworzenie zespołów, stosuje się metody socjometryczne i socjodramu, które to metody autorzy szczegółowo omawiają. Uczniowie pracując w zespole, sami dochodzą do przeświadczenia, że swoboda ich musi być ograniczona. Zespoły z czasem dopracowują się norm, których przestrzegania wymagają od członków. W dobrze pracującym zespole władza i odpowiedzialność są rozłożone na wszystkich członków zespołu.

Książka jest napisana popularnie, zawiera wiele przykładów zaczerpniętych z obserwacji i potwierdzających poglądy autorów, jest wyraźnie zaadresowana do szerokiego kręgu nauczycielskich. Autorzy pozostają pod wpływem psychologii konfliktów inepsychoanalizy. Szkoła w ich pojęciu ma się stać środowiskiem nie dopuszczającym do frustracji, zapewniającym dziecku wzrastanie w zdrowiu psychicznym. Są to istotnie zadania nowe i ważne, z którymi szkoła coraz bardziej liczyć się musi i które muszą być przez nią podjęte. Szacunek budzi wysiłek autorów zmierzający

do przewyciężenia zacofania szkoły przez zmianę metod nauczania i wychowania. Przypomina to nasze wysiłki nad zbliżeniem szkoły do życia, równocześnie uświadamia jednak i różnice.

Na tle ostro zarysowanych cieni współczesnego życia proponowane przez autorów środki poprawy szkoły wydają się czasami utopijne. Przecież i nauczyciel ulega frustracjom, przecież i jego system nerwowy w tak dezintegrowanym świecie, jaki przedstawiają autorzy, musi ulegać osłabieniu i stawać się podatnym na schorzenia. Czy wobec tego będzie on zdolny do wykonania postawionych mu zadań? Czy wreszcie szkoła, która posiadałaby tak odpornych na wpływy zewnętrzne i oddanych swemu posłannictwu nauczycieli, która potrafiłaby swym uczniom stworzyć tak korzystne dla ich rozwoju środowisko wychowawcze, jak o tym była mowa, mogłaby swych absolwentów, kiedy pójdą w życie, uchronić od tych niepokojów, które w świetle wypowiedzi autorów dęczą współczesnego mieszkańca Stanów Zjednoczonych? Wydaje się, że jest to niemożliwe bez poważniejszych zmian społecznych i w atmosferze podtrzymywania napięcia międzynarodowego. Reforma wychowania nie jest do pomyślenia bez reform społecznych. Wynika to również z podstawowych założeń autorów, że czynniki społeczne kształtują stosunki ludzkie.

L. BANDURA  
Gdańsk



## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Sprawa uaktywniania ucznia w pracy dydaktycznej i wychowawczej jest jedną z najbardziej aktualnych i pozostanie taką przez długi czas. Nie będzie jej można pominąć w dyskusjach nad reformą szkolną, nad treścią i formą programów nauczania i wychowania oraz organizacją pracy szkoły. Wyrazem budzenia się zainteresowania tym problemem są pojawiające się książki oraz artykuły. W przeglądzie niniejszym zwrócić uwagę na kilka artykułów na ten temat.

## POZALEKCYJNA AKTYWNOŚĆ UCZNIÓW

Wszystkiego trzeba się uczyć — wczasowania również. Pisze o tym w „Nowej Szkole” (nr 5) doc. dr Aleksander Kamiński w artykule pt. *Wychowanie nawoczesne to także wychowanie do wczasów*. W jaki sposób spędzają ludzie czas wolny od pracy? Różnie w różnych środowiskach. Badania w jednym z powiatowych miast Ziemi Zachodnich ujawniły, że wśród osób z wykształceniem podstawowym nie chodzi do teatru — 65%, nie czyta książek — 67%, nie czyta czasopism — 49%. Odpowiednie odsetki w stosunku do osób z wykształceniem wyższym przedstawiają się następująco: 38, 23, 47, z wykształceniem średnim — 50, 39, 46. Wniosek, jaki autor artykułu wyciąga z tych danych: odpowiedni długotrwały „trening” kulturalny rozwija i umacnia kulturalne formy spędzania czasu.

Kto ma uczyć umiejętności i sztuki wczasowania? Rodzice nie zawsze sami mają kulturę wczasów, nauczyciel zaś w procesie kształcenia może przede wszystkim oddziaływać na samokształcenie i miłośnictwo intelektualne i artystyczne. Pozostaje, jako podstawowy teren, szkolna, pozalekcyjna aktywność uczniów w różnego rodzaju kołach zainteresowań i krajoznawczo-turystycznych, klubach sportowych, kołach młodzieży PCK, spółdzielniach, towarzystwach przyjaźni, teatrach amatorskich, orkiestrach szkolnych, klubach dyskusyjnych itp.

Pomyślne wyniki daje, rzecz jasna, jedynie właściwie rozbudzona samorządność uczniów. Właściwie jest to, zdaniem autora, dawanie młodzieży sposobności umiejętnego samodzielnego organizowania się zespołowego do dobrej rozrywki i zajęć miłośniczych, a także nawyk indywidualnego, dobrowolnego wyboru i uprawiania dobrej rozrywki, dobrych zajęć miłośniczych, samouctwa itd. Twierdzenie to jest ilustrowane wynikami badań, przeprowadzonymi wśród absolwentów Technikum Włókienniczego w Łodzi. Większość absolwentów była zupełnie bierna kulturalnie, pomimo bardzo rozwiniętego w latach nauki życia kulturalnego w szkole i w związku młodzieży.

Dlaczego? Bo wszystko, nawet rozrywka, było zaplanowane, wspólne, niemal obowiązkowe. I dlatego tak ważne jest, ażeby indywidualny wybór i wola decydowały o formach spędzania wolnego czasu. A stąd bliski jest wniosek, którym autor kończy artykuł: „...w niedalekiej już przyszłości wychowanie musi być nie tylko wychowaniem do społeczeństwa ludzi pracy, lecz także wychowaniem do społeczeństwa ludzi mających sporo wolnego czasu na odpoczywanie, samouctwo, zajęcia miłośnicze i amatorskie”.

Niezależnie od oceny i stosunku do interpretacji materiałów, którymi autor ilustruje swoje wywody, zasadniczy w artykule jest problem takiego organizowania życia pozalekcyjnego uczniów, ażeby byli prawdziwie aktywni.



## UAKTYWNIANIE PRZEZ SZKOLENIE ZAWODOWE

Mowa tu o szkołach w zakładach wychowawczych. Interesujące informacje o pewnego rodzaju „rewolucji” w zakresie reedukacji uczniów trudnych daje w nrze 1 „Szkoły Specjalnej” Józef Nowakowski w artykule pt. *Nowe tendencje w działalności resocjalizacyjnej zakładów wychowawczych*. Punktem wyjścia rozważań jest pytanie, czy umieszczanie w zakładzie wychowawczym dzieci i młodzieży sprawującej szczególne trudności jest środkiem najbardziej skutecznym. Wątpliwości pod tym względem, powstałe w wyniku analizy sytuacji w zakładach wychowawczych, doprowadziły do zmian w systemie działalności dydaktyczno-wychowawczej zakładów. Istota tych zmian polega na tym, że uczniów klas V—VII szkół podstawowych w zakładach wychowawczych, opóźnionych w nauce o 3 i więcej lat, umieszczono w wyodrębnionych klasach względnie szkołach, w których obok przedmiotów ogólnokształcących jest szkolenie zawodowe. Perspektywa wyuczenia się zawodu powoduje czynne i samoradne włączanie się uczniów do pracy. W roku szkolnym 1959/60 objęto takim szkoleniem 1250 wychowanków. Ponieważ nie wszystkie zakłady wychowawcze dysponują odpowiednimi warsztatami, skierowuje się wychowanków do warsztatów zasadniczych szkół zawodowych. Informacje kierowników tych warsztatów świadczą o tym, że większość wychowanków wykonuje prace z zapałem. „Praktyczna nauka zawodu — twierdzi jeden z nich — i perspektywa przyszłego fachu w zawodzie stolarskim w dużym stopniu zmieniła na lepsze ogólne poglądy wychowanków, jak również poprawiła ich zachowanie, poczucie obowiązkowości oraz świadomą dyscyplinę”.

Tego rodzaju próby, podjęte w Nysie, Reszlu i Lidzbarku Warmińskim, dały jak najlepsze rezultaty. Wobec tego próby mogą być kontynuowane. „Chodzi — pisze autor — o śmiałość, ale i o ostrożność w rozszerzaniu nowych tendencji w działalności naszych zakładów wychowawczych”. Dodajmy: chodzi o stosowanie znanej zasady: świadomej aktywności wychowanków. Aktywność ta wyładowuje się u każdego dziecka w działalności praktycznej. I dlatego praca w warsztacie odpowiada uczniowi, kształtuje wolę i uczucia, wzmaga energię i ułatwia osiąganie lepszych wyników również w przedmiotach ogólnokształcących.

## KOŁA I KOŁKA

Teśknota za pełnym uaktywnieniem ucznia jest widoczna również w takich poczynaniach, jak tworzenie kółek przedmiotowych. Pisze o tym w formie sprawozdania z własnych doświadczeń Paweł Śliwko „*Plastyka w Szkole*”, nr 1/1961. Autor rozpoczyna artykuł charakterystycznym wyznaniem: „Pierwsze zetknięcie się z dziećmi w roli nauczyciela rysunku nie nastrajało mnie zbyt optymistycznie: dzieci wykazywały zupełny brak zrozumienia zagadnień plastycznych. Wychowały się na literaturze (jeśli w ten sposób można uogólnić ich poziom intelektualny i posiadaną wiedzę), żywiły kult dla języka polskiego, szanowały matematykę, rysunek zaś zaledwie tolerowały jako zło konieczne. Myśli formułowały w sposób literacki, mówiły o metaforze poetyckiej, analizowały stronę artystyczną wierszy i prozy, ale nie umiały wskazać wartości artystycznej rysunku, dzieł sztuk plastycznych”. W tej sytuacji, przedstawionej chyba z pewną dozą przesady, należało szukać takich form wychowania estetycznego, by zauważone braki usunąć. Główny ciężar pracy nad rozwijaniem wrażliwości estetycznej dziecka został przeniesiony na zajęcia w kółku plastycznym. Autor wysunął jako wytyczne dwie zasady działania: nie stawiać dzieciom zbyt trudnych problemów plastycznych i pozostawić małym twórcom własną inicjatywę i swobodę.

W kółku skupiła się najbardziej uzdolniona młodzież klas V — VII. Stosowane metody pracy — to zajęcia w plenerze i studia w pracowni rysunkowej. W dążeniu

do uaktywnienia członków kółka, autor stosował zarówno prace zespołowe, jak indywidualne. Myśl przewodnią pracy: trzeba dziecko „rozmalować”, „rozrysować”, wydobyć pasję tworzenia. Różnorodne formy, stosowane w pracy, zapobiegały znużeniu i zmęczeniu. W toku rocznej pracy został wyeliminowany u dzieci analfabetyzm widzenia. Dzieci odkryły świat kolorowy, rozkochały się w sztuce. Wyrazem tego jest fakt, że 4 absolwentki klasy VII, uczestniczki kółka, wybrały, jako formę dalszego kształcenia, liceum plastyczne. Można więc sądzić, że istotnie w zakresie wychowania estetycznego osiągnięto poważne wyniki. Przyczyniło się do tego m. in. to, że w szkole w Bolesławcu jest pracownia rysunkowa (pierwsza w województwie wrocławskim). Łatwiej w takich warunkach budzić zainteresowania rysunkiem i kształtować poczucia estetyczne młodzieży. Rodzi się jednak pytanie, czy skupienie form wychowania estetycznego w kółku plastycznym jest w pełni słuszne? Jako podstawowa baza — niewątpliwie, jednak jeśli idzie o wszechstronny rozwój zainteresowań i umiejętności — wyniki można chyba osiągnąć tylko przez systematyczne działanie w całokształcie zajęć szkolnych, a więc zarówno na lekcjach języka polskiego, jak wszystkich innych przedmiotów. Prace kółka powinny promieniować na wszystkie prace szkoły. Należy przypuszczać, że tak właśnie było, jednak autor o tym nie wspomina.

#### PRACA W GRUPACH

W numerze czerwcowym „Życia Szkoły” sprawę uaktywniania uczniów omawia Bolesław Wytrązek. Autor zwraca uwagę przede wszystkim na konieczność pracy nauczyciela ze wszystkimi uczniami. „Wszyscy” — to, zdaniem autora, trzy grupy uzdolnieniowe: bardzo zdolni, na poziomie dobrym i najmniej zdolni. W koncepcji zaktywizowanie uczniów przez organizowanie zespołów (Bartecki) i w tzw. „eksperymentie mikołowski” (Kamiński) autor widzi, jako słabą stronę, nieuwzględnienie w wystarczającym stopniu indywidualnych możliwości umysłowych uczniów w procesie poznawania i rozwiązywania problemów. „Autorzy widzą co prawda — pisze — indywidualne różnice pomiędzy uczniami, widzą w każdej grupie zdolniejszych i mniej zdolnych. Mimo to milcząco zakładają możliwość jednoczesnego wykonywania przez wszystkie zespoły i przez wszystkich członków poszczególnych zespołów tej samej pracy i osłanianie tych samych wyników”. Przeciwstawia się takiej organizacji pracy przez wysunięcie koncepcji dostrzeganie co najmniej trzech wymienionych już grup i zróżnicowanie wymagań.

Ilustracją koncepcji pracy w grupach, ocenionej krytycznie przez Wytrązka, jest artykuł J. Barteckiego i E. Chabiora, zamieszczony w tym samym numerze „Życia Szkoły”. Przykładem z programu klasy IV są lekcje o Grunwaldzie. Uczniowie są istotnie bardzo aktywni, gromadzą materiały z zapałem i w sposób pomysłowy je opracowują. Rodzi się jednak to samo pytanie, co w stosunku do przykładu kol. Wytrązka: ile lekcji można w ten sposób opracować?

\*

Niezależnie od takich czy innych wątpliwości jedno jest pewne: zaczynamy mówić i pisać o pracy ucznia i w procesie nauczania potrafimy dostrzegać proces uczenia się. Można zaryzykować twierdzenie, że jeśli jedni nauczyciele osiągają wyniki, inni nie albo bardzo słabe, to główna przyczyna tkwi w uaktywnianiu albo nieuaktywnianiu ucznia w procesie nauczania.

## SOVETSKAJA PEDAGOGIKA — SKOLA I PROIZVODSTVO

Trzeci numer pisma „Sovetskaja Pedagogika” z 1961 r. jest prawie w całości poświęcony międzynarodowemu seminarium zagadnień kształcenia politechnicznego i więzi szkoły z życiem, które odbyło się w Moskwie w grudniu ub. roku. W numerze tym zostały opublikowane wszystkie referaty, które były wygłoszone na wyżej wspomnianym seminarium. Referat wstępny wygłoszony przez I. Kairova *Budownictwo komunizmu i szkoła*<sup>1</sup> zawiera omówienie węzłowych zagadnień związanych z reformą szkolną. W referacie swym autor charakteryzuje m. in. zmiany, jakie nastąpiły w treści wykształcenia ogólnego w szkole radzieckiej. Oto nowe programy średniej szkoły ogólnokształcącej rozszerzyły treść nauczania przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego tak, że młodzież może poznawać więcej zjawisk i praw przyrodniczych leżących u podstaw zjawisk technicznych i technologicznych. Na przykład w kursie fizyki przewiduje się nauczanie takich zagadnień, jak: fizyka atomu, ultradźwięk, półprzewodniki, fizyczne właściwości mas plastycznych i ich techniczne wykorzystanie. Licealny kurs chemii będzie zaznajamiał uczniów także z właściwościami i budową wysokomolekularnych związków, a zwłaszcza z masami plastycznymi, sztucznymi i syntetycznymi włóknami, z głównymi metodami syntezy chemicznej prowadzącej do otrzymywania związków tego rodzaju oraz w typowym dla nich procesie przemysłowym. W programie biologii większy nacisk został położony na zagadnienia fizjologii roślin i zwierząt, co pozwala na wyjaśnienie uczniom naukowych podstaw hodowli zwierząt i uprawy roślin.

Program astronomii uzupełniony został zagadnieniami budowy rakiet, problemami związanymi z ruchem satelitów ziemskich i rakiet kosmicznych. Rozszerzenie wykształcenia humanistycznego osiągnięte będzie przez rozszerzenie zagadnień z historii ojczystej oraz przez wprowadzenie kursu wiedzy politycznej.

Autor w swym referacie podkreśla również konieczność kształcenia zawodowego na szerokiej bazie wykształcenia politechnicznego, po to, by każdy pracownik przemysłu, niezależnie od swej specjalizacji, miał wyobrażenie o podstawach wspólnego przemysłu, jego rozwiniętej technice i technologii. „Związek szkoły z życiem — pisze Kairow — to nie tylko związek z produkcją, życie to pojęcie szersze niż praca. Praca jest tylko podstawą życia, lecz nie całym życiem, dlatego u uczniów należy kształcić nie tylko umiejętności pracy, lecz głęboką wiedzę, społecznienie, wychowywać w ideowości komunistycznej”.

Bardziej szczegółową problematyką kształcenia politechnicznego od strony metod nauczania zajął się na seminarium A. Kałasznikow w referacie pt. *Zasada politechniczna w nauczaniu przyrodznawstwa*.<sup>2</sup>

„Istotne w kształceniu politechnicznym — pisze Kałasznikow — jest to, że odzwierciedla ono w sobie obiektywny związek między fizyką, chemią, biologią i produkcją. Prawa przyrody istnieją w różnych urządzeniach technicznych i procesach technologicznych, jako ich naukowa podstawa. Lecz wykorzystanie przez człowieka praw przyrody w technice i produkcji prowadzi do specyficznych prawidłowości technicznych, których nie należy utożsamiać z prawami przyrody”.

A więc treść nauczania przyrodznawstwa jest systematyzowana według głównych form materii, natomiast w treści nauczania techniki według technicznych obiektów. Dlatego materiałoznawstwo nosi często charakter kompleksowego zastosowania praw i zjawisk różnych nauk przyrodniczych w określonej grupie technicznych obiektów.

Przekształcenie nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w kierunku

<sup>1</sup> I. Kairow: *Stroitel'stvo komunizma i škola*. Sov. Ped. 1961 nr 3.

<sup>2</sup> A. G. Kalašnikov: *Politehničeskij princip v izučenii nauk estestvoznaniija*. Sov. Ped. 1961 nr 3.

politechnizmu jest procesem bardzo złożonym. Budowa nowych programów wymaga — zdaniem autora — analizy techniki i technologii głównych gałęzi produkcji w celu określenia zależności politechnicznej treści nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkole. Przy konstruowaniu programu ta analiza nie jest wystarczająca, wskazuje bowiem tylko możliwości doboru materiału nauczania. Układanie programu wymaga uwzględnienia także możliwości wynikających z rozwoju i zainteresowania dzieci w różnym wieku oraz uzgodnienia rozkładu materiału wg klas z logiką rozwoju pojęć występujących w poszczególnych tematach programu. Autor stwierdza, że rozwiązanie tych kwestii wymaga długotrwałych badań. Mimo to istniejące programy można ulepszyć poprzez związanie programu techniki z programem przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, chodzi bowiem o to, aby istniał nie tylko związek przyrodoznawstwo — technika, lecz także więź techniki z przyrodoznawstwem.

Zasadniczym brakiem istniejących metodyk nauczania przedmiotów przyrodniczych jest to, że nie uwzględniają w dostatecznym stopniu badania wiadomości i umiejętności uczniów. W nauczaniu przedmiotów przyrodniczych istotne jest ukształtowanie u uczniów umiejętności przewidywania zastosowania praktycznego danego prawa przyrody. „Tylko wtedy — pisze Kałasznikow — wiedza będzie aktywna, kiedy uczniowie mogą przewidzieć następstwa, które wynikają w rezultacie zastosowania określonych twierdzeń fizyki, chemii, biologii do rozwiązania nawet prostych zadań technicznych”.

Wąskie ramy niniejszego sprawozdania nie pozwalają na dokładne omówienie opublikowanych materiałów z konferencji. Delegaci poszczególnych krajów obozu socjalistycznego charakteryzowali problemy kształcenia politechnicznego występujące w ich krajach.

Interesująca myśl była zawarta w referacie przedstawiciela CSRS Hendrycha Waclawa, który stwierdził m. in., że kształcenie politechniczne jest nierozdzielnie związane z wykształceniem ogólnym, tworzy razem z nim organiczną całość. Dlatego tak ważnego znaczenia nabiera nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Kwietniowy numer „Szkoły i Próżdowstwa” zawiera interesujący artykuł A. Łyndy *Pierwsze wnioski z pracy przemysłowo-pedagogicznych fakultetów*<sup>1</sup>.

Fakultety te zostały zorganizowane przy Instytutach Pedagogicznych w celu przygotowania nauczycieli przedmiotów cyklu politechnicznego w szkołach ogólnokształcących. Fakultety takie zostały utworzone nie tylko w Instytutach Pedagogicznych, lecz także w innych instytutach, które mają wydziały fizyki, elektrotechniki i maszynoznawstwa. Wykładowcy tych fakultetów podkreślają, że najlepsze rezultaty w nauce osiąągają ci studenci, którzy przedtem pracowali w produkcji. Autorka postuluje konieczność rozszerzenia profilu wykształcenia absolwentów fakultetów pedagogiczno-przemysłowych tak, aby mogli oni nauczać w szkole nie tylko maszynoznawstwa, technologii metali i kierować praktykami warsztatowymi, lecz także uczyć rysunku technicznego. Krótka analiza programu nauczania wskazuje także na konieczność zmniejszenia przeciążenia studentów zajęciami i zlikwidowania zbyt dużego skoncentrowania dyscyplin teoretycznych na pierwszych latach studiów.

Rozwój twórczości technicznej u dzieci zajmuje w ostatnim czasie dużo miejsca na łamach radzieckich czasopism pedagogicznych. Omawiany numer „Szkoły i Próżdowstwa” zawiera artykuł B. Wojciechowskiego *Rozwój twórczości uczniów na zajęciach pozalekcyjnych*<sup>2</sup>. Autor stwierdza, że twórczość techniczna nie jest zjawiskiem

<sup>1</sup> A. S. Lynda: *Pervye itogi raboty industrial'no-pedagogičeskich fakul'tetov*. Šk. i Proizv. 1961

<sup>2</sup> B. T. Wojciechowskij: *Razvitie tvorčestva učaiščhsja na vneklassnyh zanjatiach*. Škola i Proizvodstvo 1961 nr. 4.

żywiolowym, zależnym od uzdolnienia ucznia. Można ją kształcić i rozwijać w toku konkretnej działalności. Autor widzi, że najważniejszą drogą prowadzącą do rozwoju umiejętności konstruowania, będącej najistotniejszym składnikiem twórczości technicznej ucznia, jest zbadanie przez niego i zaznajomienie się z zasadą działania tego obiektu, który ma wykonać, a następnie wybór i narysowanie schematu konstrukcji, dobór materiałów i technologii jego obróbki, wykonanie i montaż obiektu, wypróbowanie jego działania, przygotowanie dokumentacji technicznej i opisu działania wykonanego obiektu.

Aby twórczość techniczna nie była jednostronna — konkluduje autor — prace praktyczne powinny obejmować nie tylko wykonywanie modeli, przyrządów, lecz także eksperymenty i przygotowanie referatów.

S. SŁOMKIEWICZ

**REALIZACJA KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO  
W ZWIĄZKU RADZIECKIM**

Ważniejsze prace (książki i artykuły) opublikowane w latach 1953—1960

**WYJASNIENIA WSTĘPNE**

Niniejsza bibliografia, opracowana w Dziale Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, obejmuje zagadnienia realizacji kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę i do pracy w poszczególnych typach szkół i w procesie nauczania poszczególnych przedmiotów oraz organizacji pracy produkcyjnej młodzieży szkolnej.

Zagadnienia ogólne kształcenia politechnicznego zostały uwzględnione w bibliografii ogłoszonej w „Ruchu Pedagogicznym” (1960 nr 5).

W jednym z dalszych numerów czasopisma będzie zamieszczona bibliografia zagadnień związanych z reformą szkolną w Związku Radzieckim.

W nazwach czasopism zastosowano skróty według załączonej tabelki:

Biol. v šk.	—	Biologia v škole
Chim. v šk.	—	Chimija v škole
Fiz. v šk.	—	Fizika v škole
Geogr. v šk.	—	Geografija v škole
Inostr. jaz. v šk.	—	Inostrannye jazyki v škole
Matem. v šk.	—	Matematika v škole
Nar. Obr.	—	Narodnoe Obrazovanie
Pol. Ob.	—	Politechničeskoe Obučenie
Prep. v. šk.	—	Prepodavanje istorii v škole
Šk. i Pr.	—	Škola i Proizvodstvo
Sov. Ped.	—	Sovetskaja Pedagogika

**BIBLIOGRAFIA**

1. NOVYE KNIGI po trudovomu, politechničeskomu i proizvodstvennomu obučeniju. [Nowe książki z zakresu nauczania pracy, kształcenia politechnicznego i szkolenia produkcyjnego]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 6 s. 90—92.

2. NOVYE KNIGI po voprosam truda i politechničeskogo obučenija. [Nowe książki o zagadnieniach pracy i kształcenia politechnicznego]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 2 s. 85—86.

3. KNIGI PO VOPROSAM trudovogo vospitanija, politechničeskogo i proizvodstvennogo obrazovanija, vyšedšie v 1959 g. [Książki z zakresu wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego i szkolenia produkcyjnego, opublikowane w r. 1959]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 7 s. 88—92.

REALIZACJA KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W POSZCZEGÓLNYCH TYPAH SZKÓŁ  
W OKRESIE POPRZEDZAJĄCYM REFORMĘ SZKOLNĄ

SZKOŁA POCZĄTKOWA

4. ПЧЕЛКО А. С., ЗАВИТАЕВ П. А.: Elementy politechničeskogo obučenija v načal'noj škole. [Elementy kształcenia politechnicznego w szkole początkowej]. M. 1953 APN ss. 85; 2 wyd. 1954 ss. 77, 3 nlb., wyd. 1956 ss. 95.

Polem.: Ljachov N. I.: Protiv izvraštenija idei politechnizacii školy. Pol. Ob. 1957 nr 7 s. 3—9.

Tłum.: Zofia Domaniewska. Warszawa 1958 PZWS ss. 70, 2 nlb. Na okładce nazwiska autorów: Pezelko, Zawitajew.

5. ШАЛАЕВ В. Е.: Priškoł'nyj učastok v načal'noj škole. [Działka szkolna w szkole początkowej]. Moskwa 1949 Učpedgiz ss. 145, nlb. 2.

Tłum.: Daszewska Wanda: Ogród szkolny przy szkole początkowej. Warszawa 1952 PZWS ss. 200.

SZKOŁA WIEJSKA

6. ИВУШКИНА М. И.: K voprosu o sisteme politechničeskogo obučenija v sel'skoj škole. [W sprawie systemu kształcenia politechnicznego w szkole wiejskiej]. Pol. Ob. 1958 nr 3 s. 19—24.

7. О МЕРОПРИЯТИЯХ ШКОЛ, детских домов и внешкольных учреждений в связи с обрашением ЦК КПСС и Совета министров СССР от 17 января 1957 года. [O pracy szkół, domów dziecka i instytucji pozaszkolnych w związku z orędem KC KPZR i Rady Ministrów z dn. 17 stycznia 1957] [w sprawie udziału młodzieży szkolnej w pracy społecznie użytecznej na wsi]. Pol. Ob. 1957 nr 5 s. 3—6.

8. О РАБОТЕ СЕЛ'СКИХ ШКОЛ на новом этапе развития колхозного производства. [O zadaniach szkół wiejskich na nowym etapie rozwoju produkcji kolchozów]. Pol. Ob. 1958 nr 6 s. 3—8.

9. ШЧУКИН С. В. [red.]: Opyt politechničeskogo obučenija v sel'skoj škole. Sbornik statej. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w szkole wiejskiej. Zbiór artykułów]. M. 1956 APN ss. 325, 2 nlb.

Tłum. [Fragment]: Aleksandrovskij V. A., Frolova G. G., Bogdanova Z. A.: Z doświadczeń współpracy Grigoropoliskiej Szkoły Średniej i kolchozu „Rosja” w dziedzinie kształcenia politechnicznego. W: Nowacki T.: Praca produkcyjna uczniów w Związku Radzieckim. Warszawa 1960 PZWS.

10. ШІБАНОВ А. А.: Politechničeskoe obučenje v sel'skoj škole. [Kształcenie politechniczne w szkole wiejskiej]. Moskwa 1958 APN ss. 421, 3 nlb.

11. ШІБАНОВ А. А.: Proizvoditel'nyj trud škol'nikov v sel'skom chozjajstve i soedinenie ego s obučeniem. [Praca produkcyjna uczniów w gospodarstwie wiejskim i powiązanie jej z nauczaniem]. Pol. Ob. 1957 nr 6 s. 10—18.

Tłum.: W: Nowacki T. Praca ... poz. 9.

12. ШІБАНОВ А. А. [red.]: Svjaz' ospitanija i obučnija s trudom v sel'skoj škole. [Związek pomiędzy wychowaniem i nauczaniem a pracą w szkole wiejskiej]. M. 1960 APN ss. 134, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

13. SKATKIN M. N., BARAŠ B. L. [red.]: Svjaz školy s sel'skim chozjajstvom. Iz opyta raboty. Sbornik. [Więź szkoły z gospodarstwem wiejskim. Z praktyki. Zbiór artykułów]. M. 1954 APN ss. 163, 1 nlb.

14. СУХОМЛИНСКИЈ В. А.: Trudovoe vospitanie v sel'skoj škole. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole wiejskiej]. M. 1957 „Znanie” ss. 32.

SZKOŁA ŚREDNIA OGÓLNOKSZTAŁCĄCA

15. АРНАУТОВА Г. Я. [red.]: Pedagogičeskoe rukovodstvo obščestvenno poleznym trudom učasničhsja. [Opieka pedagogiczna nad młodzieżą zatrudnioną w pracy społecznie użytecznej]. M. 1958 APN ss. 70, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

16. ARNAUTOVA G. JA., MAR'ENKO Z. S. [red.]: Vospitanie učaščichsja v trude [Wychowanie uczniów przez pracę] [Z praktyki szkolnej]. M. 1959 APN ss. 261, 2 nlb.
17. GUROVA R. G. [sost.]: Vospitanie kollektivizma v trude. [Uspołecznianie młodzieży w procesie pracy]. M. 1958 APN ss. 90, 2 nlb.
18. GUROVA R. G., PETROVA V. J.: Organizacija obščestvenno poleznogo truda učaščichsja V—X klassov. [Organizacja społecznie użytecznej pracy uczniów klas V—X]. M. 1957 APN ss. 103, 1 nlb., bibliogr.
19. IL'in V. P.: Opyt organizacii politechničeskogo obučenija v 545-j škole g. Moskvy. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w 545-ej szkole w Moskwie]. M. 1956 „Znanie” ss. 28, 2 nlb.
20. [MOKIN E. J.]: Formy organizacii škol'nikov v proizvoditel'nom trude v uslovijach rabočego poselka. [Formy organizacji pracy produkcyjnej uczniów w osadzie fabrycznej]. *Nar. Obr.* 1959 nr 10 (dodatek ss. 16).
21. ROZINA L. I. [red.]: Vospitanie škol'nikov v obščestvenno poleznom trude. [Wychowanie uczniów w pracy społecznie użytecznej]. M. 1958 APN ss. 133, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.
22. RYKOV N. A. [red.]: Letnij sel'sko-chozjajstvennyj trud učaščichsja. [Letnia praca uczniów szkół miejskich w gospodarstwie wiejskim]. M. 1959 APN ss. 43, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.
23. ŠACKIJ V. P.: Svjaz' teorii s praktikoj v obučenii. Opyt Petušinskoj srednej školy. [Związek teorii z praktyką w nauczaniu. Z doświadczeń Pietuszyńskiej szkoły średniej]. Pod red. B. P. Esipova. M. 1955 APN ss. 101, 2 nlb.
24. SKATKIN M. N. [red.]: Opyt politechničeskogo obučenija v gorodskoj škole. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w szkole miejskiej]. M. 1959 APN ss. 164, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.
25. SVADKOVSKIJ J. F.: K voprosu o vospitanii trudoljubija u sovetskich detej. [O kształtowaniu w dzieciach zamiłowania do pracy]. M. 1955 APN ss. 68, 2 nlb. izd. 2 dopoln. 1959 Učpedgiz ss. 111.  
Tum. (z I wyd.): Zukońska Anna. Warszawa 1957 PZWS.

## SZKOŁA-INTERNAT. DOM DZIECKA

26. ALPATOV N. I. [red.]: Škola-internat. Voprosy organizacii i opyt vospitatel'noj raboty. [Szkoła-internat. Zagadnienia organizacyjne i doświadczenia pracy wychowawczej]. M. 1958 Učpedgiz ss. 222, 2 nlb.  
Z treści: Alpatov N. J.: Trudovoe vospitanie i politechničeskoe obučenie.
27. DROZDOV L. N.: Sel'skochozjajstvennyj trud vospitannikov detskich domov. Posobie dlja vospitatelej. [Praca wychowanków domu dziecka w gospodarstwie wiejskim] [Poradnik dla wychowawców]. M. 1955 Učpedgiz ss. 223, 1 nlb.
28. KOLMAKOVA M. N. [red.]: Trudovoe vospitanie v škole-internate. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole-internacie]. M. 1958 APN ss. 108, 2 nlb.
29. ŠASTOV A. S.: Obščetechničeskaja trudovaja podgotovka vospitannikov mlađego škol'nogo vozrasta v detskich domach. [Zajęcia techniczne młodszych wychowanków domu dziecka]. M. 1953 Učpedgiz ss. 286, nlb. 2.
30. ŠČUKIN S. V.: Proizvoditel'nyj sel'skochozjajstvennyj trud vospitannikov škol-internatov. [Praca produkcyjna wychowanków szkół-internatów w gospodarstwie wiejskim]. *Sov. Ped.* 1958 nr 8 ss. 56—65.

## SZKOŁA SPECJALNA

31. KUZ'MICKAJA M. I. [red.]: Trudovoe vospitanie vo vspomagatel'noj škole. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole specjalnej] M. 1959 APN ss. 76, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.
32. ZEMCOVA M. I. [red.]: Podgotovka učaščichsja škol'nych k trudovoj de-



tel'nosti. [Przygotowanie uczniów szkół dla niewidomych do zawodu]. M. 1958 APN ss. 215, rys., bibliogr. Inst. Defektologii. Pedagogičeskie čtenija.

**KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE I WYCHOWANIE DO PRACY W PROCESIE NAUCZANIA POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW**

**Przedmioty matematyczno-przyrodnicze**

**ZAGADNIENIA OGÓLNE**

33. ATUTOV P. R.: O svjazi proizvodstvennogo obučenija i proizvoditel'nogo truda s izučeniem osnov nauk. [O związkach pomiędzy szkoleniem produkcyjnym i pracą produkcyjną a nauczaniem podstaw nauk]. Doklady APN 1959 nr 3 s. 5—8.

34. BULATOV N. P.: O vzaimosvjazi obučenija obščebrazovatel'nym i obščetechničeskim predmetam s proizvodstvennym obučeniem i proizvoditel'nym trudom učaščichsja. [O wzajemnym związku pomiędzy przedmiotami ogólnokształcącymi i ogólnotechnicznymi a szkoleniem produkcyjnym i pracą produkcyjną uczniów]. Doklady APN 1960 nr 4 s. 9—10.

35. KALAŠNIKOV A. G.: O principach postroenija novych učebnych planov i programm. [O zasadach struktury nowych planów nauczania i programów]. Pol. Ob. 1959 nr 3 s. 8—15, bibliogr.

Polem.: Juškovič V. F.: Kakim dolžen byt' kurs fiziki v srednej škole. Pol. Ob. 1959 nr 12 s. 16—18; Stavskij P. I.: K voprosu postroenija sistemy predmeta. Tamże s. 19—22.

Tlum. artykułu Kałašnikowa zob. W: Nowacki T.: Szkoła ogólnokształcąca a technika. Warszawa 1960 PZWS.

36. KALAŠNIKOV A. G.: Politečničeskij princip v izučenii nauk estestvoznanija. [Politechniczne ujęcie treści i metod nauczania podstaw przyrodznawstwa]. Sov. Ped. 1961 nr 3 s. 35—46, tabl.

Toż: Politečničeskie principy... Šk. i Pr. 1961 nr 2 s. 9—17.

37. KALAŠNIKOV A. G. [red.]: Voprosy politečničeskogo obučenija v škole. [Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole] [Zbiór artykułów]. M. 1953 APN ss. 796.

Tręść: Kalašnikov A. G. [Wstęp]: O politečničeskom obučenii i putjach politechnizacii školy. Artykuły różnych autorów dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów: Fizyka — 13 art., chemia — 9 art. biologia — 15 art. matematyka — 6 art. geografia — 5 art.

Tlum. poz.: 81, 92, 46, 113, 100.

38. ROZENBERG M. I.: O formach vzaimosvjazi proizvodstvennogo obučenija i prepodavanija osnov nauk v škole. [O formach korelacji szkolenia produkcyjnego z nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących]. Pol. Ob. 1959 nr 10 s. 3—9.

39. ŠABALOV S. M.: Jedność teorii i praktyki w procesie nauczania. W: Nowacki T. Szkoła... poz. 35.

Tlum. rozdz. VII z pracy Šabalov S. M.: Politečničeskoe obučenje. M. 1956.

40. ŠAPORINSKIJ S. A.: Estestvennye i techničeskie nauki. [Nauki przyrodnicze a nauki techniczne]. Pol. Ob. 1957 nr 10 s. 13—19.

41. SKATKIN M. N.: Kak soedinjať obučenje s proizvoditel'nym trudom učaščichsja. [Jak łączyć nauczanie z pracą produkcyjną uczniów]. Nar. Obr. 1959 nr 3 (dodatek) ss. 16.

Tlum.: W: Nowacki T. Praca ... poz. 9.

42. SKATKIN M. N.: O didaktičeskich osnovach svjazi obučenija s trudom učaščichsja. [O dydaktycznych podstawach związku nauczania z pracą uczącej się młodzieży]. M. 1960 Učpedgiz ss. 70. Vserossijskij s-ezd učitelej.

Tlum.: Praca i doświadczenie życiowe ucznia jako źródło wiedzy. Wybrane fragmenty z rozprawy M. Skatkina... Nowa Szkoła 1960 nr 11 s. 18—21.

43. SKATKIN M. N.: O tesnoj svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. [O ścisłej więzi pomiędzy nauczaniem podstaw nauk a pracą produkcyjną uczniów]. Šk. i Pr. 1960 nr 5 s. 3—10.

44. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Razum i ruki. [Rozum i ręce]. *Sov. Ped.* 1960 nr 7 s. 14—21.  
Tłum.: Sadowski Fr., *Szkoła Zawodowa* 1961 nr 2 s. 17—19 (Streszczenie).  
Zob. tegoż autora: Umstvennyj trud i svjaz' školy s żizn'ju. *Nar. Obr.* 1959 nr 12 s. 42—47.
45. SVITKOV L. P.: O perestrojke školy i politechničeskom sodержanii osnov nauk. [O reorganizacji szkolnictwa i politechnicznej treści podstaw nauk] [w programie szkoły średniej]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 3 s. 8—12.

## BIOLOGIA

46. KALAŠNIKOV A. [red.]: Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole. *Biologia*. Tłum. Gayówna D., Szelałowski K. Warszawa 1955 ss. 231, 2 nld.
47. KOČETKOV P. M.: O sisteme umenij i navykov po rastenievodstvu v svjazj s izučeniem biologii v V—VI klassach. [O umiejętnościach i nawykach z zakresu uprawy roślin w związku z uczeniem się biologii w kl. V—VI]. *Biol. v šk.* 1960 nr 1 s. 54—59.  
Dyskusja: Unkovskij A. M.: O sisteme formirovanija sel'skochozjajstvennych umenij i navykov učaščichsja. *Biol. v šk.* 1960 nr 3 s. 37—40; Ivanova I. S.: Ob umenijach i navykach, priobretaemych učaščimjsja privyraščivanii rastenij. *Biol. v šk.* 1960 nr 5 s. 50—52.
48. MEL'NIKOV M. I.: Prepodavanie biologii v školach nowego tipa. [Nauczanie biologii w szkołach nowego typu]. *Sov. Ped.* 1959 nr 3 s. 35—44.  
Toż: W: Novaja sistema narodnogo obrazovanija v SSSR. Sbornik dokumentov i statej. M. 1960 APN.
49. MEL'NIKOV M. I.: Voprosy politechničeskogo obučenija. [Zagadnienia kształcenia politechnicznego] [w nauczaniu biologii] [na podstawie materiałów Sesji Naukowej APN w Krasnodarze]. *Biol. v šk.* 1957 nr 2 s. 8—13.
50. OPYT PREPODAVANIIA BIOLOGII. [Z doświadczeń nauczania biologii]. Sbornik statej pod red. E. A. Flerovoj, A. E. Stavrovskogo i V. F. Šalaeva. M. 1956 APN ss. 254, 2 nld. Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.
51. ŠALAEV V. F. [red.]: Politechničeskoe obučenie v svjazj s kursom biologii. Sbornik. [Kształcenie politechniczne w procesie nauczania biologii. Zbiór artykułów]. M. 1956 APN ss. 176.  
Rec. Leonova M. A., Lur'e M. S., *Biol. v šk.* 1957 nr 6 s. 85—86.
52. ŠALAEV V. F.: Prepodavanie biologii v svete zadač politechničeskogo obučenija. [Nauczanie biologii w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. M. 1954 APN ss. 78, 2 nld.
53. ŠALAEV V. F.: Svjaz' teorii s praktikoj v obučenii biologii — osnova glubokich i pročných znaniy učaščichsja. [Więź teorii z praktyką w nauczaniu biologii — podstawą głębokiej i trwałej wiedzy uczniów]. *Biol. v šk.* 1959 nr 6 s. 15—21.
54. ŠALAEV V. F.: Svjaz' teorii s praktikoj v škol'nom kurse zoologii. [Związek teorii z praktyką w nauczaniu zoologii]. Moskva 1959 APN ss. 351.  
Rec.: Seredenko E. V.: O knige V. F. Šalaeva ... *Biol. v šk.* 1960 nr 3 s. 80—82; Fedorova V. N.: Novaja kniga o svjazj teorii s praktikoj. *Sov. Ped.* 1961 nr 3 s. 137—140.
55. ŠČUKIN S. V.: Elementy politechničeskogo obučenija v prepodavanii biologii. [Elementy kształcenia politechnicznego w nauczaniu biologii]. M. 1953 APN ss. 267.
56. ŠČUKIN S. V.: Krużki junych opytников rastenievodov. [Kółka doświadczalne młodych hodowców roślin]. Izd. 2. M. 1949 Učpedgiz nr 266, 2 nld.; Izd. 3 1960 ss. 255.  
Tłum.: Glinka Z. Warszawa 1952 PZWS ss. 344; 2 wyd. 1954 ss. 316. Na okładce nazwisko autora: Szczukin.
57. ŠČUKIN S. V. Opytničeskaja rabota učaščichsja obščeeobrazovatel'noj školy. [Praca doświadczalna na roli uczniów szkół ogólnokształcących]. M. 1960 APN ss. 303, 1 nld.  
Zob. tegoż autora: Osnovy sel'skochozjajstvennogo opytništva učaščichsja v rastenievodstve. M. 1960 APN ss. 79, 1 nld.; Sel'skochozjajstvennoe opytništvo učaščichsja. *Nar. Obr.* 1961 nr 3 (dodatek ss. 16).

## CHEMIA

58. CVETKOV L. A.: Kurs chemii v voš'miletnej i srednej škole. [O programie chemii w szkole ośmioletniej i średniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 4 s. 13—24, bibliogr.  
Toż: W: Novaja ... poz. 48 s. 317—332.
59. CVETKOV L. A. [red.]: Prepodavanje chimii v škole. [Nauczanie chemii w szkole]. M. 1959 APN ss. 190, 2 nlb.
60. DRIZOVSKAJA T. M. [red.]: Iz opyta raboty učitelej chimii. [Z praktyki szkolnej nauczycieli chemii]. M. 1960 APN ss. 125, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.
61. GARKUNOV V. P.: O tipach naučno-metodičeskich podchodov k izučeniju chimičeskich proizvodstv v škole. [O różnych sposobach zaznajamiania uczniów z naukowymi podstawami przemysłu chemicznego]. *Chim. v šk.* 1959 nr 6 s. 29—37.
62. KALAŠNIKOV A. [red.]: Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole. *Chemia*. Tłum. Lewicki W. Warszawa 1954 PZWS ss. 97, 2 nlb.
63. KOLOSOV Ju. I.: Iz opyta politechničeskogo obučenija v prepodavanii chimii v srednej škole. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w nauczaniu chemii w szkole średniej]. M. 1957 APN ss. 135. Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.  
Rec.: Vol'jerov G. V.: Protiv prevraštenija sistematičeskogo kursa chimii v kurs chimičeskij tehnologii. *Chim. v šk.* 1958 nr 1 s. 74—76.
64. LEVAŠOV V. I.: Svjaz' prepodavanija chimii s kursom osnov promyšlennogo proizvodstva v IX klasie. [Powiązanie nauczania chemii z kursem podstaw produkcji przemysłowej w klasie IX]. *Chim. v šk.* 1959 nr 1. s. 68—74.
65. ŠAPOVALENKO S. G. [red.]: Voprosy politechničeskogo obučenija v prepodavanii chimii. [Zagadnienia kształcenia politechnicznego w nauczaniu chemii] [oprac.]: P. A., T. M. Drizovskaja, L. A. Cvetkov, S. G. Šapovalenko, D. A. Ėpstejn, M. 1957 APN ss. 425 nlb. 1.  
Rec.: Raskin S. Ja.: Nužnaja kniga o politechničeskom obučenii v prepodavanii chimii. *Chim. v šk.* 1958 nr 4 s. 66—69; Nowacki T., *Kwartalnik Pedagogiczny* 1959 nr 3 s. 233—235.
66. ŠAPOVALENKO S. G., CVETKOV L. A.: Prepodavanje chimii v škole — na uroven' novych zadač. [Nauczanie chemii w szkole w obliczu nowych zadań]. *Sov. Ped.* 1958 nr 8 s. 3—15.
67. VOLKOV V. M.: Svjaz' prepodavanija chimii s trudom učaščichsja večernej (smennoj) školy. [Powiązanie nauczania chemii z pracą zawodową uczniów szkoły wieczorowej (zmianowej)]. M. 1960 APN ss. 32. Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.

## FIZYKA

68. ANDRIANOV P. N., ŠAPORINSKIJ S. A.: Opyt svjazii proizvodstvennogo obučenija s prepodavaniem fiziki. [O powiązaniu szkolenia produkcyjnego z nauczaniem fizyki]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 29—35, rys., tabl.
69. BLUDOV M. I.: Kakoj dolžna byt' zadača s techničeskim soderžaniem? [Zadanie o treści technicznej]. *Fiz. v šk.* 1956 nr 5 s. 28—31.  
Polem.: Demincev A. D., Rajtman S. S.: Obsuždenie stat'i M. S. Bludova. *Fiz. v šk.* 1957 nr 2 s. 48—49; Zob.: Zijanova O. P.: K metodike rešenija zadač s techničeskim soderžaniem. *Fiz. v šk.* 1957 nr 4 s. 82—84, rys.; Ivanov A. S.: O techničeskij zadače po fizike. *Fiz. v šk.* 1959 nr 3 s. 57—59.
70. BULATOV N. P.: Fizika i elektrotehnika v škole. [Fizyka i elektrotechnika w szkole]. *Fiz. v šk.* 1959 nr 3 s. 44—47.
71. BULATOV N. P. (red.): Iz opyta prepodavanija elektrotehniki v škole. [Z doświadczeń nauczania elektrotechniki w szkole ogólnokształcącej] [Zbiór artykułów]. M. 1960 APN ss. 200.  
Rec.: Lerner Ja. F., *Fiz. v šk.* 1961 nr 1 s. 94—95.
72. BULATOV N. P., SUNDUKOV N. A. [red.]: Iz opyta politechničeskogo obučenija v prepodavanii fiziki. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w nauczaniu fizyki]. M. 1955 APN ss. 113, nlb. 3.

73. CVEJTOVA N. N.: O formirovanii u učaščichsja umenij primenjat' na praktike znaniya po fizike. [O kształtowaniu się u uczniów umiejętności stosowania wiadomości z fizyki w praktyce]. *Doklady APN* 1959 nr 3 s. 17—20.
74. DAVYDOVA L. M.: Iz opyta raboty po fizike v odinnadcatiletnej škole s proizvodstvennym obučeniem. [Z doświadczeń nauczania fizyki w szkole jedenastoletniej ze szkoleniem produkcyjnym]. *Fiz. v šk.* 1960 nr 2 s. 84—88, tabl.
75. ENOCHOVIC A. S.: Svjaz' prepodavanija fiziki s proizvoditel'ny'm trudom učaščichsja. [Powiązanie nauczania fizyki z pracą produkcyjną uczniów]. *Fiz. v šk.* 1959 nr 6 s. 21—30, tabl.
76. GALANIN D. D.: Sovremennoe sostojanie metodiki fiziki v srednej škole i ee zadači v svjazi s osuščestvleniem politečničeskogo obučenija. [Współczesny stan metodyki fizyki w szkole średniej i jej zadania w związku z realizacją kształcenia politechnicznego]. *Izvestija APN* 1959 z. 106 s. 3—40.
77. JOFFE A.: Fizika v srednej škole. [Fizyka w szkole średniej]. *Nar. Obr.* 1958 nr 3 s. 94—96; toż: *Fiz. v šk.* 1958 nr 5 s. 20—23.
78. JUS'KOVIČ V. F.: O soderžanii kursov fiziki v školach pervogo i vtorogo etapu srednego obrazovanija. [W sprawie programu nauczania fizyki w szkołach średnich I i II etapu]. *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 35—42, bibliogr.  
Toż W: *Novaja ...* poz. 48.  
Polem.: Galanin D. D., Abas-Zade A. K. *Sov. Ped.* 1959 nr 12 s. 44—48.
79. JUS'KOVIČ V. F., Reznikov L. I.: Politečničeskoe obučenie v prepodavanii fiziki. Materialy v pomošč' učitelju. [Kształcenie politechniczne w nauczaniu fizyki. Materiały dla nauczyciela]. M. 1954 APN ss. 199.
80. JUS'KOVIČ V. F., REZNIKOV L. I.: Prepodavanie fiziki v škole v svete zadač politečničeskogo obučenija. [Nauczanie fizyki w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. M. 1953 APN ss. 76.
81. KALAŠNIKOV A. G. [red.]: Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole. *Fizyka*. Tłum. Halfter P. Warszawa 1954 PZWS ss. 238.
82. KLOČKOVA K. A.: Svjaz' prepodavanija fiziki s proizvoditel'ny'm trudom učaščichsja v sel'skom chozjajstve. [Powiązanie nauczania fizyki z pracą produkcyjną uczniów w gospodarstwie wiejskim]. *Fiz. v šk.* 1960 nr 3 s. 82—85.
83. KRYLOV K. R.: Elementy sel'skochozjajstvennoj techniki v prepodavanii fiziki. [Elementy techniki rolniczej w nauczaniu fizyki]. M. 1954 Učpedgiz ss. 184.  
Rec.: Ušakov M. A., *Fiz. v šk.* 1955 nr 3 s. 83—85.
84. KUPRIN M. JA.: Politečničeskij material v kurse fiziki sel'skoj semiletnej školy. [Materiał politechniczny w programie fizyki dla szkoły siedmioletniej]. M. 1954 Učpedgiz ss. 62, 2 nlb.
85. KUPRIN M. JA.: Zadači i voprosy po fizike iz oblasti sel'skogo chozjajstva (VI—VII klasy). Posobie dlja učitelej. [Zadania i pytania z zakresu fizyki z dziedziny gospodarstwa wiejskiego. Klasy VI—VII. Poradnik dla nauczycieli]. M. 1955 Učpedgiz ss. 64.  
Rec.: Michajlov A. V.: Posobie dlja učitelej fiziki. *Fiz. v šk.* 1957 nr 2 s. 82.
86. KUZELEV V. JA., KUZNECOV A. P., MALIŠEVSKAJA N. K.: Proizvoditel'nyj trud i prepodavanie fiziki v srednej škole. [Praca produkcyjna uczniów a nauczanie fizyki w szkole średniej]. *Fiz. v šk.* 1959 nr 4 s. 35—38.
87. MEDVECKIJ P. I.: Ispol'zovanie zanjatij v učebnych masterskich pri prepodavanii fiziki. [Wykorzystanie zajęć w warsztatach szkolnych w nauczaniu fizyki]. *Fiz. v šk.* 1960 nr 2 s. 79—84.
88. MUROMCEV K. A.: Praktičeskie raboty po elektrotechnike v škole. [Zajęcia praktyczne z elektrotechniki w szkole]. M. 1957 APN ss. 74, 1 nlb. Pedagogičeskie čtenija.
89. REZNIKOV L. I., JUS'KOVIČ V. F. [red.]: Voprosy prepodavanija fiziki v škole. Iz opyta politečničeskogo obučenija. [Zagadnienia nauczania fizyki w szkole. Z doświadczeń kształcenia politechnicznego]. M. 1954 Učpedgiz ss. 185, 2 nlb.

90. ROZENBERG M. I.: Svjaz' fiziki s proizvodstvennoj praktikoj. [Powiązanie nauczania fizyki z praktyką produkcyjną uczniów]. *Fiz. v šk.* 1959 nr 1 s. 50—56.
91. ŠAPORINSKIJ S. A., ANDRIANOV P. N., KUZ'MINOVA E. N.: Svjaz' prepodavanija fiziki s proizvodstvennym obučeniem. [Powiązanie nauczania fizyki ze szkoleniem produkcyjnym]. *Doklady APN* 1960 nr 6 s. 5—8, tabl., bibliogr.
92. SLUCKAJA T. JA.: Opyt osušestvlenija svjazi kursa fiziki s mašinovedeniem i elektrotehnikoj. [Próba zastosowania korelacji w nauczaniu fizyki, maszynoznawstwa i elektrotechniki]. *Fiz. v šk.* 1957 nr 3 s. 65—67, tabl.
93. SVJAZ' kursa fiziki s proizvodstvennoj praktikoj. [Powiązanie nauczania fizyki z praktyką produkcyjną uczniów]. [Oprac.]: Averičev Ju. P., Bondarev D. D., Grinberg Ju. L., Šalaev F. K. *Fiz. v šk.* 1959 nr 3 s. 27—31.
94. USOVA A. V.: Svjaz' kursa fiziki v sel'skoj škole s sel'skochozjajstvennoj technikoj. [Powiązanie nauczania fizyki w szkole wiejskiej z technicznymi zagadnieniami rolnictwa]. *Fiz. v šk.* 1959 nr 1 s. 70—82, rys.
95. VENCKOVSKIJ L. Ė.: Svjaz' prepodavanija fiziki v večernej (smennoj) škole s proizvoditel'nym trudom učaščichsja. [Powiązanie nauczania fizyki w szkole wieczorowej (zmianowej) z pracą produkcyjną uczniów]. *Fiz. v šk.* 1960 nr 1 s. 36—41.
96. VOJCECHOVSKIJ B. T.: Razvitie tvorčeskich interesov učaščichsja. [Rozwój zainteresowań technicznych i twórczych uzdolnień uczniów]. *Sov. Ped.* 1960 nr 12 s. 35—43.
- Zob. teżoż autora: Tvorčestvo i izobretatel'stvo učaščichsja pri kontruirovanii priborov i modelej. *Fiz. v šk.* 1959 nr 6 s. 78—81; Metod zadanij po konstruirovaniu priborov, modelej i techničeskich ustanovok v prepodavanii fiziki. *Doklady APN* 1960 nr 5 s. 9—12; Razvitie tvorčestva učaščichsja na vneklassnych zanjatijach. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 74—78.
97. ZNAMENSKIJ P. A.: Metodika prepodavanija fiziki v srednej škole. [Metodyka nauczania fizyki w szkole średniej]. Izd. 3. Leningrad 1955 Učpedgiz ss. 550, 1 nlb.
- R. III: Kształcenie politechniczne w procesie nauczania fizyki.

## GEOGRAFIA

98. BIBIK A. E., SAMOJLOV I. I.: Prepodavanie geografii v svete zadač politechničeskogo obučenija. [Nauczanie geografii w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. M. 1953 APN ss. 46.
- Polem.: Ljachov N. I.: Protiv izvraštenija idei politechnizacii školy. *Pol. Ob.* 1957 nr 7 s. 3—9.
99. EROCHIN M. V.: O svjazi prepodavanija geografii s proizvoditel'nym trudom učaščichsja v učiencijskoj brigadzie. [O powiązaniu nauczania geografii z pracą produkcyjną uczniów w brygadzie uczniowskiej]. *Geogr. v šk.* 1959 nr 4 s. 53—57.
100. KALAŠNIKOV A. [red.]: Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole. Geografia. Tłum. Markowska E., Markowski G. Warszawa 1954 PZWS ss. 66, 2 nlb.
101. KORINSKAJA V. A. [red.]: Učitelja geografii o svoej rabote. [Nauczyciele geografii o swojej pracy]. M. 1955 APN ss. 127, 1 nlb. Pedagogičeskie čtenija.
102. PROZOROW L. D.: Svjaz' prepodavanija èkonomičeskoj geografii s proizvodstvennym obučeniem (opyt èkonomiko-geografičeskoj charakteristiki zavoda učaščimisja). [Związek nauczania geografii gospodarczej ze szkoleniem produkcyjnym] [próba opracowania przez uczniów ekonomiczno-geograficznej charakterystyki zakładu przemysłowego]. *Geogr. v šk.* 1960 nr 4 s. 59—65, rys., mapy.
103. SADKOVSKIJ I. E.: Rol' proizvodstvennogo obučenija v aktivizacii metodov prepodavanija èkonomičeskoj geografii SSSR. [Rola szkolenia produkcyjnego w aktywizacji metod nauczania geografii gospodarczej ZSRR]. *Geogr. v šk.* 1960 nr 4 s. 19—26, tabl.
104. SAMOLJOV I. I.: Soderžanie programmy po geografii v srednej škole. [Program geografii w szkole średniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 4 s. 35—43.

105. SAMOJLOV I. I. (red.): Voprosy politechničeskogo obučenija v prepodavanii geografii. Sbornik statej. [Zagadnienia kształcenia politechnicznego w nauczaniu geografii. Zbiór artykułów]. M. 1954 APN ss. 167, 1 nlb.

106. SAUŠKIN JU. G.: Svjaz' prepodavanija geografii v škole s žizn'ju. [Powiązanie nauczania geografii z życiem]. *Geogr. v šk.* 1958 nr 6 s. 1—20.

Dyskusja: Ševarkov N. A.: Moi predloženiya. *Geogr. v šk.* 1959 nr 1 s. 45—49; Ochapkin F. P.: Ešte o svjazii prepodavanija geografii v škole s žizn'ju. *Geogr. v šk.* 1959 nr 3 s. 69—72; Lichačev A. M.: Geografija v novoj škole. *Tamže* s. 73—74; Terechov P.: Postroenie kursa geografii v srednej škole. *Tamže* s. 74—76; Cučulin P. P., Ermolaev A., Petrenko V. V.: Voprosy trebujuščie obsuždenija. *Tamže* s. 76—78.

107. STOROŽENKO V. I.: Postanovka tehniko-ekonomičeskich voprosov v svjazii s novymi zadačami prepodavanija geografii. [Zagadnienia techniczno-ekonomiczne w nauczaniu geografii]. *Geogr. v šk.* 1959 nr 2 s. 13—19.

108. ZAPALOV G.: Izučenie svoego kolchoza v kurse ekonomičeskoj geografii SSSR. [Znazajomienie uczniów z gospodarką miejscowego kolchozu w związku z nauczaniem geografii gospodarczej ZSRR]. *Geogr. v šk.* 1959 nr 4 s. 57—61, rys.

#### M A T E M A T Y K A

109. ANTONOV N. S.: O svjazii prepodavanija matematiki s drugimi predmetami politechničeskogo cikla. [O powiązaniu matematyki z innymi przedmiotami cyklu politechnicznego]. *Matem. v šk.* 1961 nr 2 s. 9—15.

110. AŠKINUZE V. G., LEVIN V. J., SEMUŠIN A. D.: O perestrojke programm po matematike v svete novych zadač srednej školy. [O zmianach w programie matematyki w świetle nowych zadań szkoły średniej]. *Matem. v šk.* 1959 nr 1 s. 40—51. Toż: W: Novaja ... poz. 48 s. 292—307.

111. BLAGOVEŠČENSKIJ N. I.: O dvuch storonach politechničeskogo obučnija na urokach matematiki. [O dwóch stronach kształcenia politechnicznego na lekcjach matematyki] [od teorii do praktyki i od praktyki do teorii]. *Matem. v šk.* 1958 nr 5 s. 1—4.

112. FETISOV A. J. [red.]: Prepodavanje matematiki v svete zadač politechničeskogo obučenija. [Nauczanie matematyki w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. M. APN izd. 1 1953 ss. 140; izd. 2 dopoln. i ispravl. 1954 ss. 253, 2 nlb.; izd. 3 dopoln. i ispravl. 1957 ss. 249, 2 nlb.

113. [KALAŠNIKOV A.] [red.]: Zagadnienia kształcenia politechnicznego w szkole Matematyka. Tłum. Kartasiński St. Warszawa 1954 PZWS ss. 126, 2 nlb.

114. KOLDAŠEV A. M.: Svjaz' prepodavanija matematiki s proizvitel'nym trudom učaščichsja večernich (smennyh) škol. [Związek pomiędzy nauczaniem matematyki a pracą produkcyjną uczniów szkół wieczorowych (zmianowych)]. *Matem. v šk.* 1960 nr 6 s. 36—41, rys.

115. KONOPATOV P. I., MACKIN M. S., MACKINA R. JU.: O prepodavanii matematiki v uslovijach soedinenija obščego i politechničeskogo obrazovanija s proizvodstvennym obučeniem i proizvitel'nym trudom učaščichsja. [O nauczaniu matematyki w warunkach łączenia kształcenia ogólnego i politechnicznego z pracą produkcyjną i szkoleniem produkcyjnym uczniów]. *Matem. v šk.* 1960 nr 5 s. 21—29, rys.

116. MARČENKO D. I.: Neposredstvennye i kosvennye puti osušestvlenija politechničeskogo obučenija v prepodavanii matematiki. [Bezpośrednie i pośrednie drogi realizacji kształcenia politechnicznego w nauczaniu matematyki]. *Matem. v šk.* 1957 nr 5 s. 40—45, bibliogr.

117. O SVJAZI prepodavanija matematiki s proizvitel'nym obučeniem. [O powiązaniu nauczania matematyki ze szkoleniem produkcyjnym]. *Matem. v šk.* 1960 nr 2 s. 29—44, rys.

118. PREPODAVANIE MATEMATIKI v sovetskoj škole na uroven' novych zadač.

[Nauczanie matematyki w szkole radzieckiej wobec nowych zadań]. *Matem. v šk.* 1959 nr 3 s. 1—3.

119. SEMUŠIN A. D. [red.]: Politečniškesko obučenie v prepodavanii matematiki. [Kształcenie politeczniczne w nauczaniu matematyki]. Iz opyta raboty v V—X klassach. Sbornik statej. M. 1956 APN ss. 226, 2 nlb.

120. TESLENKO I. F.: O prepodavanii matematiki v svjazi s proizvodstvennoj dejatel'nosti'ju učaščichsja. [O nauczaniu matematyki w związku z pracą produkcyjną uczniów]. *Matem. v šk.* 1960 nr 5 s. 16—20.

121. VOROBYEV G. V.: Kak geometrija služit technike: [Jak geometria służy technice] [Z doświadczeń nauczania geometrii w kl. VI—VII szkoły — internatu]. *Matem. v šk.* 1959 nr 3 s. 51—61, rys.

Zob. tegoż autora: Prepodavanie geometrii v VI i VII klassach v svete zadań politečniškeskogo obučenija. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 1—4, rys.

122. ZNAMENSKIJ M. A., LEBEDEV V. P., ČUKANCOV S. M.: Zadači s politečniškeskim soderżaniem v kursie matematiki. [Zadania o treści politeczniczej w nauczaniu matematyki]. *Matem. v šk.* 1959 nr 2 s. 24—32.

### Przedmioty humanistyczne

123. DAJRI N.: O nekotorych putjach usilenija svjazi školy s žizn'ju v prepodavanii istorii. [O środkach zacieśnienia więzi szkoły z życiem w nauczaniu historii]. *Nar. Obr.* 1959 nr 12 s. 80—82.

124. JOVČUK M. T.: O meste gumanitarnych nauk v sisteme formirovanija komunističeskogo mirovozzrenija molodeži. [O roli nauk humanistycznych w kształceniu komunistycznego światopoglądu młodzieży]. *Voprosy Filosofii* 1959 nr 6 s. 17—29.

125. KARCOV V. G.: O meste i roli prepodavanija istorii v politečniškeskom obučenii. [O miejscu i roli nauczania historii w kształceniu politecznicznym]. *Prep. ist. v šk.* 1953 nr 6 s. 86—91.

Polem.: Bliznjuk S. L.: Politečniškesko obučenie i svjaz' teorii s praktikoj. *Pol. Ob.* 1957 nr 7 s. 10—13; Kumanev A. A.: Ne vpadat' v krajnosti v rešenii voprosov politečniškeskogo obučenija. *Pol. Ob.* 1958 nr 8 s. 9—11.

126. KARPOV J. V.: Politečniškesko obučenie v srednej škole i zadači prepodavanija inostrannogo jazyka. [Kształcenie politeczniczne w szkole średniej a zadania nauczania języka obcego]. *Inostr. jaz. v šk.* 1953 nr 1 s. 36—44.

Polem.: Gluchova T. A.: O svjazi politečniškeskogo obučenija s prepodavaniem inostrannogo jazyka. *Inostr. jaz. v šk.* 1954 nr 4 s. 97—98; Komkov I. F.: Politeczniczacija školy i inostrannye jazyki. *Inostr. jaz. v šk.* 1955 nr 6 s. 103—105; Bliznjuk L. S.: Politečniškesko obučenie i svjaz' teorii s praktikoj. *Pol. Ob.* 1957 nr 7 s. 10—13.

127. KINKUL'KIN A. T., KOROVKIN F. P., LEJBEGRUB P. S.: Istoričeskoe obra-zovanie — na uroven' novych zadań školy. [O podniesieniu poziomu nauczania historii w szkole]. *Sov. Ped.* 1959 nr 4 s. 25—34, bibliogr.

Toż: W: Novaja ... poz. 48 s. 276—291.

128. LEJBENGRUB P. S.: Vospityvat' komunističeskoe otnośenie k trudu. [Kształcić komunistyczny stosunek do pracy] [w procesie nauczania historii]. *Prep. ist. v šk.* 1960 nr 2 s. 55—67.

129. NEDOREČKO JU. G.: Rol' proizvodstvennoj praktiki i ěkskursij na proizvodstvo v literaturno-tvorčeskij rabote učaščichsja VIII—X klassov. [Wpływ praktyki produkcyjnej i zwiedzania zakładów przemysłowych na twórczość literacką uczniów klas VIII—X]. *Literatura v škole* 1958 nr 1 s. 60—66.

130. PETROVA E.: Podgotovka k buduščemu trudu na urokach russkogo jazyka. [Przygotowanie do przyszłej pracy na lekcjach języka rosyjskiego]. *Nar. Obr.* 1959 nr 10 s. 77—80.

131. POLOZOVA T. D.: Chudożestvennaja literatura kak sredstvo vospitanija komunističeskogo otnośenija k trudu. [Literatura piękna jako środek kształcenia komunistycznego stosunku do pracy]. M. 1958 APN ss. 141, 2 nlb.

132. RODIN A. F., STAVROVSKIJ A. E.: Svjaz' obučenija s žizn'ju i škol'noe kraevedenie. [Związek nauczania z życiem a krajoznawstwo w szkole] [w procesie nauczania przedmiotów ogólnokształcących]. *Sov. Ped.* 1959 nr 9 s. 9—17.

### Przedmioty cyklu politechnicznego

#### ZAGADNIENIA OGOLNE

133. GRIGOR'EV A. M.: O programmach po predmetam politechničeskogo cikla srednej školy. [O programach przedmiotów cyklu politechnicznego w szkole średniej]. *Pol. Ob.* 1959 nr 1 s. 48—51.

134. ZARECKIJ L. M.: Nekotorye osobennosti metodiki izučenija techničeskich predmetov v škole. [O metodach nauczania przedmiotów technicznych w szkole ogólnokształcącej]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 39—46, tabl.

#### RYСУNEK TECHNICZNY I KRESLENIE

135. BOTVINNIKOV A. D.: Voprosy politechničeskogo obučenija v prepodavanii čerčenija. [Zagadnienia kształcenia politechnicznego w nauczaniu kreślenia]. *Matem. v Šk.* 1957 nr 1 s. 65—71, rys.

136. ČETVERUCHIN N. F.: Nekotorye voprosy metodiki prepodavanija grafiki. [Z zagadnień metodyki nauczania kreślenia]. *Pol. Ob.* 1958 nr 7 s. 45—48, rys.

137. CHOTIMSKAJA O. V.: Formirovanie umenij i navykov čtenija čertežej. [Wyrobienie umiejętności i nawyków odczytywania wykresów]. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 61—65, rys.

138. CHRENNIKOVA V. E.: O proizvodstvennoj napravlennosti obučenija čerčeniju. [O ukierunkowaniu zawodowym nauczania kreślenia]. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 57—61, rys.

139. ĖJDEL'S L. M.: O grafičeskich rabotach učaščichsja pri izučenii mašinovedenija i osnov proizvodstva. [O graficznych pracach uczniów przy nauce maszynoznawstwa i podstaw produkcji]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 48—54, rys.

140. KOLOKOL'NIKOV V. V.: Voprosy prepodavanija risovanija v svete zadač politechničeskogo obučenija. [Zagadnienia nauczania rysunku w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. *Pol. Ob.* 1958 nr 6 s. 39—42, rys.

141. LAPTEV M. F. Prepodavanje čerčenija v škole v svjazi s zadačami politechničeskogo obučenija. [Nauczanie kreślenia w szkole w związku z zadaniami kształcenia politechnicznego]. *Sov. Ped.* 1953 nr 6 s. 14—24.

142. MICHAJLENKO V. E., MENIOVIČ S. N.: Čerčenje v komplekse predmetov politechničeskogo cikla. [Kreślenie jako jeden z przedmiotów cyklu politechnicznego] [Przegląd artykułów opublikowanych w latach 1946—1957 w czasopiśmie „Matematika v škole”]. *Pol. Ob.* 1958 nr 9 s. 78—80.

143. MICHAJLENKO V. E., MENIOVIČ S. N.: Ob ulučenii grafičeskogo podgotovki učaščichsja. [O ulepszeniu sprawności uczniów w zakresie rysunku i kreślarstwa]. *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 43—48.

Toż: *W: Novaja ...* poz. 48 s. 367—374.

#### ROBOTY RĘCZNE. PRACA W WARSZTATACH SZKOLNYCH

144. GOLANT E. Ja.: Didaktičeskie osnovy zanjatij v učebnych masterskich. [Dydaktyczne zasady zajęć w warsztatach szkolnych]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 2 s. 10—16, bibliogr.

Polem.: Liferov L. A.: O sistemach trudovogo obučenija i vzalnosvjazi ego s teoretičeskim obučeniem. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 7—9; Kopylov G., Popov P., Kazancev A.: Organizacija proizvoditel'nogo truda v škol'nych masterskich. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11, s. 28—31.

145. KORŻEV G. I.: Kakie masterskie nużny škole. [Jakie powinny być warsztaty szkolne] [szkoleniowe czy szkoleniowo-produkcyjne]. *Sov. Ped.* 1959 nr 9 s. 18—23.



146. KORŻEW I. D.: O značenii ručnogo truda i prostejšego oborudovanija masterskich v škole. [O roli pracy ręcznej i najprostszycch narzędzi w warsztatach szkolnych]. *Pol. Ob.* 1959 nr 1 s. 16—20.

147. KRIT G. I.: O meste praktičeskich zanjatij v učebnych masterskich v sisteme predmetov politechničeskogo cikla. [Zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych w systemie przedmiotów cyklu politechnicznego]. *Pol. Ob.* 1958 nr 6 s. 9—13.

148. KRIT G. I.: O pėrestrojke trudovogo obučenija v školnych masterskich. [O zmianie systemu nauczania w warsztatach szkolnych] [Przejście do systemu operacyjno-kompleksowego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 8 s. 42—50, bibliogr.  
Polem.: Gólant E. Ja. poz. 144.

149. KRIT G. I. O politechničeskoj napravlennosti trudovogo obučenija v masterskich obščėobrazovatel'nych škol. [O politechnicznym ukierunkowaniu nauczania pracy w warsztatach szkół ogólnokształcących]. *Doklady APN* 1958 nr 4 s. 5—8.

150. ROZANOV I. G.: Trudovoe vospitanie i obučenje detej v I klasie. [Wychowanie przez pracę i nauczanie robotó ręcznych w klasie I] [Eksperyment pedagogiczny]. *Izvestija APN* 1959 z. 107 s. 161—171.

151. SYRECKIJ M. I.: Razvitie tvorčeskich sposobnostej u učaščichsja vo vremja raboty ich v učebnoj masterskoj. [Rozwój zdolności twórczych uczniów w związku z ich pracą w warsztacie szkolnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 12 s. 29—33, tabl.

152. SYRECKIJ M. I.: Svjaz' prepodavanija osnov nauk s trudom v učebnych masterskich. [Nauczanie przedmiotów ogólnokształcących a praca uczniów w warsztatach szkolnych]. *Sov. Ped.* 1959 nr 8 s. 51—57.

Zob. tegoż autora: 'Svjaz' truda učaščichsja v učebnoj masterskoj s izučeniem osnov matematiki, fiziki i čėrtenija. *Doklady APN* 1957 nr 3 s. 1—4.

#### PODSTAWY PRODUKCJI PRZEMYSŁOWEJ I ROLNICZEJ JAKO PRZEDMIOT NAUCZANIA

153. KORŻEW I. D.: O nowych predmetach po osnovam techniki i proizvodstva v škole. [O nowych przedmiotach nauczania w szkole ogólnokształcącej: o „podstawach techniki i przemysłu”]. *Pol. Ob.* 1959 nr 6 s. 7—9.

154. MATJUCHA N. F.: O putjach izučenija osnov proizvodstva. [Podstawy produkcji przemysłowej jako przedmiot nauczania]. *Pol. Ob.* 1958 nr 11 s. 13—16.

155. MOŠČANSKIJ V. N.: O vzaimosvjazi prepodavanija obščėobrazovatel'nych predmetov s mašinovedeniem i proizvoditel'nym trudom. [O związku między przedmiotami ogólnokształcącymi a maszynoznawstwem i pracą produkcyjną]. *Pol. Ob.* 1959 nr 7 s. 37—40.

156. SAKSON A. R., ĖPSTEJN L. E.: Ob izučenii v škole osnov ěkonomiki socialističeskogo proizvodstva. [O nauczaniu w szkole podstaw ekonomiki produkcji socjalistycznej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 3 s. 62—69.

Toż: W: Novaja ... poz. 48 s. 356—366.

Zob. też: Ėpstejn L. E.: Osnovy ěkonomičeskich znanij v škole. *Šk. i Pr.* 1960 nr 10 s. 11—14.

157. ŠAPORINSKIJ S. A. Izučenie techničeskich osnov promyšlennogo proizvodstva na baze odnogo predprijatija. [Zaznajomienie uczniów z podstawami techniki przemysłowej na przykładzie jednego zakładu produkcyjnego]. *Sov. Ped.* 1956 nr 8 s. 25—37.

158. ŠAPORINSKIJ S. A. Osnovnye voprosy izučenija promyšlennogo proizvodstva na baze mestnych predprijatij. [Zasadnicze zagadnienia podstaw produkcji przemysłowej na przykładzie miejscowych zakładów produkcyjnych]. *Pol. Ob.* 1958 nr 7 s. 56—62.

159. ŠAPOVALENKO S. T.: System kształcenia politechnicznego w szkole średniej. W: Nowacki T. Szkoła ... poz. 35.

Tłum. fragmentu rozdz. II z pracy: Šapovalenko S. T.: Politechničeskoe obučenje v sovetskoj škole na sovremennom ětapie. M. 1958.

## MASZYNOZNAWSTWO I ELEKTROTECHNIKA

160. BESPAL'KO B. P.: Uroki po izučeniju avtomobilja. [Nauka o samohodzie]. M. 1960 APN ss. 191, 1 nlb. Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.  
Zob. tegož autora: O politečničeskom principe izučenija avtomobilja. *Doklady APN* 1959 nr 1 s. 9—12; *Ispol'zovanie znanij učaščichsja po osnovam nauk pri izučenii avtomobilja*. Pol. Ob. 1959 nr 2 s. 37—47; *Svjaz' prepodavanija fiziki s izučeniem avtomobilja*. *Fiz. v šk.* 1959 nr 3 s. 48—56.
161. KITAĖV I. G. Voprosy metodiki prepodavanija sel'skochozjajstvennogo mašinovedenija. [Zagadnienia metodyki nauczania maszynoznawstwa] [w zastosowaniu do maszyn rolniczych]. Pol. Ob. 1959 nr 2 s. 47—50, tabl.  
Zob. tegož autora: O povyšenii kačestva podgotovki učaščichsja k mehanizirovannomu trudu v sel'skom chozjajstve. *Šk. i Pr.* 1960 nr 8 s. 22—29, tabl.
162. KUDRIN B. G.: Otbor učebnogo materiala po izučeniju mehanizmov i mašin v škole. [Dobór materiału z zakresu maszynoznawstwa] [kl. VIII]. *Doklady APN* 1958 nr 2 s. 3—8, tabl.
163. KUDRJAŖCEV T. V.: Ob efektyvnosti usvoenija znanij po mašinovedeniju. [O efektywności nauczania maszynoznawstwa]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 54—59.
164. PROĖKT PROGRAMMY po elektrotechnike srednej obščebrazovatel'noj trudovoj politečničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem. [Projekt programu nauczania elektrotechniki w średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. *Fiz. v šk.* 1960 nr 2 s. 57—59.  
Zob.: *Obščudzenie programy po elektrotechnike*. *Tamže* s. 59—62.
165. PROĖKT PROGRAMMY srednej obščebrazovatel'noj trudovoj politečničeskoj školy v proizvodstvennym obučeniem. Mašinovedenie. [Projekt programu średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy ze szkoleniem produkcyjnym. Maszynoznawstwo]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 16—19.
166. ZARECKIJ L. M.: Mašinovedenie kak škol'nyj učebnyj predmet. [Maszynoznawstwo jako przedmiot nauczania]. Pol. Ob. 1958 nr 4 s. 42—47.  
Zob. tegož autora: Politečničeskij analiz mašin kak pervyj etap otbora materiala po mašinovedeniju dlja izučenija v srednej obščebrazovatel'noj škole. *Doklady APN* 1957 nr 3 s. 9—12, tabl.
167. ŽIDELEV M. A.: Mašinovedenie i elektrotechnika v obščebrazovatel'nyh srednich školach. [Maszynoznawstwo i elektrotechnika w szkołach średnich ogólnokształcących]. *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 24—34.  
Tlum.: W: Nowacki T.: *Szkoła ...* poz. 35.
168. ŽIDELEV M. A.: Mašinovedenie v VIII — X klassach gorodskoj srednej školy. [Maszynoznawstwo w klasach VIII — X miejskiej szkoły średniej]. M. 1958 APN ss. 270, 1 nlb. rys., tabl. Izd. 2 spravl. i dopoln.
169. ZNAMENSKIJ P. A., NIKEROVA L. J.: Mechanika i mašinovedenie v srednej škole. [Mechanika i maszynoznawstwo w szkole średniej]. M. 1959 APN ss. 238, 1 nlb.

## UPRAWA ROSLIN. HODOWLA ZWIERZĄT

170. DOLGOPOLOV M. I.: Osnovy agrotechniki. [Podstawy agrotechniki]. Č. 1. Obščee zemledelie. Učebnoe posobie dlja učaščichsja VIII klassa sel'skoj školy. M. 1956 Učpedgiz.  
Rec.: Zajončkovskij A. G.: O neudačnom učebnom posobii. Pol. Ob. 1957 nr 6 s. 92—93.
171. ERMOŠIN N. P.: Obučenie osnovam sel'skogo chozjajstva s učetom proizvodstvennogo okruženija. [Nauczanie podstaw produkcji rolniczej z uwzględnieniem warunków lokalnych]. Pol. Ob. 1959 nr 7 s. 18—23.
172. ESAULOV P. A., ŠAIN S. S.: Osnovy životnovodstva. [Zasady hodowli zwierząt]. M. 1957 Učpedgiz.  
Rec.: Račinskij V.: O novom izdanii učebnogo posobija po osnovam životnovodstva. Pol. Ob. 1958 nr 1 s. 76—78.

173. PAVLOVA P. I.: Učebno-material'naja baza dlja izučenija osnov sel'skochozjajstvennogo proizvodstva. [Baza materiałowa do nauczania podstaw produkcji rolniczej]. *Pol. Ob.* 1958 nr 3 s. 33—36.

174. PROGRAMMA opytno-praktičeskoj raboty po sel'skomu chozjajstvu dlja V—VIII klassov vos'miletnej školy. [Program zajęć praktycznych i doświadczeń z zakresu gospodarstwa wiejskiego dla klas V—VIII szkoły ośmioletniej]. *Biol. v. šk.* 1960 nr 4 s. 62—70.

Zob.: Gaškova O. A., Rozina T. A.: O dostoinstvach i nedostatках proektov novych programm po sel'skochozjajstvennomu trudu. *Šk. i Pr.* 1960 nr 2 s. 31—32; Kivotov S. A.: Nekotorye zamečanija o proekte programmy po sel'skochozjajstvennomu trudu. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 25—28.

175. ŠCERBAKOV M. I.: O škol'nom kurse „Osnovy rastenievodstva”. [O nauczaniu podstaw uprawy roślin w szkole średniej]. *Biol. v. šk.* 1959 nr 5 s. 62—66, tabl.

Zob. tegoż autora: K voprosu izučenija „Osnov rastenievodstva” v srednej škole. *Doklady APN* 1960 nr 2 s. 9—11, tabl.

176. STAVROVSKIJ A. E.: Soderžanie i organizacija učebnoproizvodstvennych rabot učaščichsja IX klassa sel'skoj školy v svjazi s izučeniem „Osnov životnovodstva”. [Treść i organizacja szkoleniowo-produkcyjnych prac uczniów klasy IX szkoły wiejskiej z zakresu hodowli zwierząt]. *Doklady APN* 1960 nr 2 s. 21—24.

#### ПРАКТИКА ПРОДУКЦИЈНА

177. ATUTOV P. R.: Obščebrazovatel'noe i politechničeskoe značenie proizvodstvennoj praktiki. [Rola praktyki produkcyjnej uczniów w kształceniu ogólnym i politechnicznym]. *Pol. Ob.* 1957 nr 4 s. 15—21.

Zob. tegoż autora: Svjaz' proizvodstvennoj praktiki s učebnoj rabotoj škol'nikov. *Sov. Ped.* 1957 nr 3 s. 20—29; Proizvodstvennaja praktika učaščichsja kak sredstvo politechničeskogo obučenija. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 5—8.

178. ATUTOV P. R., BULATOV N. P., SAVIČ T. Z.: Praca produkcyjna uczniów w fabrykach i zakładach przemysłowych. W: Nowacki T.: Praca ..., poz. 9.

Tłum. artykułu z pracy zbiorowej wyd. pod red. M. N. Skatkina: Trud v sisteme politechničeskogo obrazovanija. M. 1956.

179. BONDAREVSKIJ E.: Proizvodstvennaja praktika na promyšlennych predprijatijach i razvitie individual'nych interesov i sklonnostej učaščichsja. [Praktyka produkcyjna w przemyśle a rozwój indywidualnych zainteresowań i skłonności uczniów]. *Pol. Ob.* 1959 nr 7 s. 33—37.

180. FEDOROVA O. F.: O nekotorych voprosach organizacii i soderžanija proizvodstvennoj praktiki učaščichsja. [Z zagadnień organizacji i treści praktyki produkcyjnej uczniów]. *Pol. Ob.* 1958 nr 5 s. 34—37, rys.

181. GLJAVIN M. N.: O životnovodčeskich fermach, kak baze učebno-proizvodstvennoj praktiki učaščichsja. [O fermach hodowlanych jako bazie szkoleniowo-produkcyjnej praktyki uczniów]. *Pol. Ob.* 1959 nr 12 s. 28—30.

Polem.: Suhomlinskij V. A.: Vzaimozavisimost' soderžanija i formy trudovogo vospitanija. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 23—25; Varlamov T., Makarov G.: K voprosu o životnovodčeskich fermach kak baze učebno-proizvodstvennoj praktiki učaščichsja. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 17—20; Tupikin P., Seveleva E. *Tamże* s. 20—21.

182. MIRONOSICKAJA R. V., NOVOMEJSKIJ A. S.: Proizvodstvennaja praktika učaščichsja na metallurgičeskom zavode. [Praktyka produkcyjna uczniów w zakładzie metalurgicznym] [Z doświadczeń szkoły średniej Nr 74 w Swierdłowsku]. *Pol. Ob.* 1957 nr 9 s. 11—17, tabl.

Tłum. W: Nowacki T. Praca ... poz. 9.

183. ŠABORDINA A. T.: Učebno-proizvodstvennaja praktika učaščichsja v učebno-opytnom chozjajstve. [Szkoleniowo-produkcyjna praktyka uczniów w gospodarstwach szkoleniowo-doświadczalnych]. *Pol. Ob.* 1958 nr 9 s. 29—33.

184. ŠČUKIN S. V., SKATKIN M. N.: Udział uczniów w pracy produkcyjnej. W: Nowacki T. Praca ..., poz. 9.

Tłum. artykułu z pracy: Trud ..., poz. 178.

185. SKOMOROCZOV V. I.: O politechničeskom principe v proizvodstvennoj praktike učaščichsja. [O politechnicznej zasadzie praktyki produkcyjnej uczniów]. *Pol. Ob.* 1958 nr 12 s. 21—24.

186. UČEBNO-PROIZVODITEL'NYJ trud škol'nikov v kolchoze. [Praca szkoleniowo-produkcyjna uczniów w kolchozie] [Praktyka letnia]. *Biol. v. šk.* 1958 nr 3 s. 3—8.

187. ŽIDELEV M. A., BELOUSOV V. P.: Proizvodstvennaja praktika učaščichsja na mašinostroitel'nom predprijatii. [Praktyka produkcyjna uczniów w przedsiębiorstwie budowy maszyn]. *Sov. Ped.* 1958 nr 2 s. 27—38, tabl.

#### ZAJĘCIA POZALEKCYJNE

188. ALEKSEEV A. N.: Vneklassnoe čtenie kak odno iz sredstv rašširenija politechničeskogo krugozora učaščichsja. [Lektura domowa jako jeden ze środków rozszerzenia politechnicznego horyzontu uczniów]. *Doklady APN* 1959 nr 2 s. 13—16, tabl.

189. ALPATOV N. Vneklassnaja vospítatel'naja rabota v gorodskoj srednej škole. [Zajęcia pozalekcyjne w miejskiej szkole średniej]. M. 1949 Učpedgiz ss. 230, 2 nlb.

Tłum.: Powiadowska Halina: Praca pozalekcyjna w szkołach ogólnokształcących. Warszawa 1951 Nasza Księgarnia ss. 207.

190. BERMAN L. V.: Ob izučenii avtomašiny škol'nikami. [O zaznajamianiu uczniów klas młodszych z budową samochodu] [modelarstwo]. *Pol. Ob.* 1959 nr 6 s. 14—21, rys.

191. GIL'DEBRANDT P. I.: Izučenie škol'nikami sel'skochozjajstvennoj techniki na osnove modelirovanija. [Modelowanie jako środek zaznajamiania się z budową maszyn rolniczych] [w kółku młodych przyrodników]. *Pol. Ob.* 1958 nr 5 s. 59—64.

192. KIRSANOV I. I.: Organizacija krużkovych zanjatij v škole. [Organizacja i działalność kółek technicznych w szkole]. *Sov. Ped.* 1958 nr 7 s. 45—48.

Zob. tegoż autora: Politechničeskij princip proizvodstvennogo obučenija v sel'skochozjajstvennych krużkach. *Doklady APN* 1958 nr 2 s. 9—12, tabl.

193. MASLAKOVA M.: Programmy krużkov vneškol'nych učreždenij i škol. [Programy szkolnych i pozaszkolnych kółek technicznych]. *Fiz. v šk.* 1957 nr 3 s. 77—82.

194. VNEKLASSNAJA RABOTA po fizike i technike. [Zajęcia pozalekcyjne z zakresu fizyki i techniki] [oprac.]: N. A. Sundukov, N. P. Tučnin. M. 1955 APN ss. 138, 1 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

195. VOPROSY vneklassnoj i vneškol'noj raboty s det'mi. [Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne]. M. 1955 Učpedgiz ss. 230, 2 nlb.

Z treści: Skatkin M. N.: Vneklassnaja i vneškol'naja rabota po technike v svete zadač politechničeskogo obučenija; Štukiin S. V.: Vneklassnaja naturalističeskaja rabota v školach i vneškol'nych učreždenijach.

196. ZNAMENSKIJ Ju. P.: Vneklassnaja kinorabota kak sredstvo politechničeskogo obučenija. [Zajęcia pozalekcyjne kółka młodych kinomechaników jako środek kształcenia politechnicznego]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11 s. 72—76, rys.

#### RÓZNE FORMY ORGANIZACJI PRACY PRODUKCYJNEJ UCZNIÓW

##### Opracowania ogólne

197. KOČETKOV P. M.: O vybore form organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja V—VI klassov. [W sprawie wyboru form organizacji pracy uczniów klas V—VI w gospodarstwie wiejskim]. *Pol. Ob.* 1958 nr 3 s. 25—32.

198. PASTUCH E. Ja.: Organizacionnye formy učastija škol'nikov v sel'skochozjajstvennom obščestvenno proizvoditel'nom trude. [Formy organizacyjne społecznie użytecznej pracy uczniów w gospodarstwie wiejskim]. *Biol. v šk.* 1959 nr 1 s. 61—67.

199. SKLJAROV P. I.: Za tvorčeskoe primenenie form organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja [W sprawie wyboru form organizacyjnych pracy uczniów w gospodarstwie wiejskim]. *Pol. Ob.* 1959 nr 12 s. 27—28.

Polem.: Polujanova E. G., Jukalova N. V.: Ne zamykat' trud učaščichsja v uzkie ramki škol'nogo proizvodstva. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 44—45; Kopylov G., Majorov I., Varlamov T.: K voprosu o tvorčeskom primenenii form organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. *Šk. i Pr.* 1960 nr 2 s. 33—37; Suhomlinskij V. A.: Vzaimozavisimost' soderžanija i formy trudovogo vospitanija. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 23—25; Nazarenko A. M.: Protiv šablona i izlišnich uvlečenij v vybore form organizacii sel'skochozjajstvennogo truda škol'nikov. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 24—28; Ivanov G. I.: Ne kopirovat' a soversenstvovat' formy organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. *Tamže* s. 28—33; Ljachov N. I.: Učebno-opytne chozjajstva i obrazovatel'on-vospitatel'nye zadači školy. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 13—17; Selivanov V. I.: Ukrepljat' i soveršenstvovat' novye formy organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. *Šk. i Pr.* 1960 nr 6 s. 37—41; Ešče raz o tvorčeskom primenenii form organizacii sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. *Tamže* s. 41—44; Ot redakcii. *Tamže* s. 44; K itogam diskussii o tvorčeskom primenenii raznych form organizacii truda učaščichsja v sel'skochozjajstvennom proizvodstve. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 28—33.

200. TRUVCEVA M. F.: O formach soedinenija obučenija s sel'skochozjajstvennym trudom. [O formach łączenia nauki szkolnej z pracą w gospodarstwie wiejskim]. *Pol. Ob.* 1958 nr 10 s. 12—20.

Tlum. W: Nowacki T.: Praca ..., poz. 9.

### Eksperyment ukraiński

201. GINEVSKIJ Ja. M.: Knigi po voprosam politečničeskogo obučenija v školach USSR. [Książki o kształceniu politechnicznym w szkołach ukraińskich]. *Pol. Ob.* 1957 nr 4 s. 94—95.

202. BELODED I. K.: Sostojanie proizvodstvennogo obučenija v školach USSR i mery ego ulučenija. [Stan szkolenia produkcyjnego w szkołach ukraińskich i środki ulepszenia tego stanu]. *Sov. Ped.* 1958 nr 7 s. 25—36.

203. LEGKOV E. I.: Aktual'nye voprosy proizvodstvennogo obučenija v školach Ukrainy. [Aktualne zagadnienia szkolenia produkcyjnego w szkołach ukraińskich]. *Sov. Ped.* 1957 nr 6 s. 38—44.

204. LJACHOV N. I.: O proizvodstvennom obučenii v školach Ukrainy. [O szkoleniu produkcyjnym w szkołach ukraińskich]. *Pol. Ob.* 1959 nr 8 s. 8—12.

205. MIŠČENKO V.: O klassach s proizvodstvennym obučeniem v sel'skoj škole. [O klasach ze szkoleniem produkcyjnym w szkole wiejskiej]. *Pol. Ob.* 1957 nr 5 s. 33—43, tabl.

206. ROZENBERG M. I.: O sistematičeskom priobščenii učaščichsja staršich klassov k trudu na predprijatijach. [O systematycznym wdrażaniu uczniów klas starszych do pracy w przemyśle]. *Sov. Ped.* 1956 nr 8 s. 10—24.

207. RUS'KO A. N., ROZENBERG M. I.: Trudovoe vospitanie učaščichsja vos'miletnej školy. Iz opyta raboty eksperimetal'nych škol Ukrainy. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole ośmioletniej. Z doświadczeń szkół eksperymentalnych na Ukrainie]. *Sov. Ped.* 1960 nr 5 s. 19—29.

208. SUCHOMLINSKIJ V. A.: V zaščitu proizvodstvennogo obučenija v školach Ukrainy. [W obronie systemu szkolenia produkcyjnego stosowanego w szkołach na Ukrainie]. *Pol. Ob.* 1958 nr 8 s. 12—16.

209. ŠVECOV K. I., DEMIN A J.: Proizvoditel'nyj trud učaščichsja V—VIII klassov v učebnych masterskich škol Ukrainy. [Praca produkcyjna uczniów klas V—VIII w warsztatach szkolnych na Ukrainie]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 36—42, tabl.

### Eksperyment stawropolski

#### SZKOLNE BRYGADY PRODUKCYJNE

210. ČERNIKOV A. A.: Opyt trechletnej raboty učeničeskich proizvodstvennych brigad. [Z doświadczeń trzech lat działalności uczniowskich brygad produkcyjnych]. *Pol. Ob.* 1958 nr 7 s. 23—30.

211. ČERNIKOV A. A.: Učeničeskie brigady v kolchozach i sovchozach — baza proizvodstvennogo obučeniya. [Brygady uczniowskie w kolchozach i sowchozach — baza szkolenia produkcyjnego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 11 s. 22—30.
212. (CHRUŠČEV N. S.): Iz reči tovarišča N. S. Chruščeva na toržestvennom zasedanii Stavropol'skogo komiteta KPSS i Ispolkoma Kraevogo Soveta Deputatov Trudjaščichsja 14 oktjabrja 1958 goda. [Fragment przemówienia tow. N. S. Chruszczowa wygłoszonego na uroczystym posiedzeniu Stavropolskiego Komitetu KPZR i Komitetu Wykonawczego Rady Delegatów 14 października 1958 r.]. W: Dokumenty i materiały po perestrojke školy. M. 1960 Učpedgiz.
213. FROLOV A. A.: O pedagogičeskoj značimosti učeničeskich brigad. [O znaczeniu pedagogicznym brygad uczniowskich]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11 s. 22—24.
214. GORDIENKO G. I.: O rabote učeničeskich proizvodstvennyh brigad. [O działalności uczniowskich brygad produkcyjnych]. *Pol. Ob.* 1958 nr 6 s. 19—22.
215. GORESLAVSKIJ S. I.: Pedagogičeskoe rukovodstvo trudom učaščichsja v učeničeskoj brigade. [Opieka pedagogiczna nad brygadą uczniowską]. *Sov. Ped.* 1960 nr 6 s. 40—47.
216. IVANENKO M.: Proizvoditel'nyj trud učaščichsja v sel'skom chozjajstve. [Praca produkcyjna uczniów w gospodarstwie wiejskim] [brygad uczniowskich w okręgu Rostowskim]. *Nar. Obr.* 1959 nr 7 s. 33—38.  
Zob.: Ivanenko M., Aleksandrovskij I.: Včera i zavtra učeničeskich brigad Dona. *Nar. Obr.* 1960 nr 6 s. 59—63.
217. O RASPROSTRANENII OPYTA raboty učeničeskich proizvodstvennyh brigad. [O upowszechnieniu doświadczeń uczniowskich brygad produkcyjnych] [Uchwała Sekretariatu KC KPZR]. *Učitel'skaja Gazeta* 1961 nr 47 s. 1; *Nar. Obr.* 1961 nr 5 s. 5.
218. PLETNEV V. S.: Trud učaščichsja v sel'skom chozjajstve. Iz opyta raboty sel'skich škol Kurskoj oblasti. [Praca uczniów w gospodarstwie wiejskim. Z doświadczeń szkół wiejskich okręgu Kurskiego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 9 s. 91—97.
219. RYBAL'ČENKO A. A.: Mežškol'naja učeničeskaja proizvodstennaja brigada. [Międzyszkolna uczniowska brygada produkcyjna]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 22—24.
220. SIDORENKO P. G.: Ot junnatskogo kružka do učeničeskoj sel'skochozjajstvennoj brigady. [Od kółka młodych przyrodników do brygady uczniowskiej]. *Biol. v Šk.* 1959 nr 2 s. 37—44.
221. ŠKOLA I TRUD. [Szkoła i praca]. Sbornik statej. Stavropol'skoe knižnoe izd. 1958 ss. 228.  
Rec.: Baev S. Ja., *Biol. všk.* 1959 nr 3 s. 93—94.
222. ŠKOLA, TRUD, KOMUNIZM. [Szkoła, praca, komunizm]. Sbornik pod red. N. N. Kopteva. Stavropol' 1958 Knižnoe izd.  
Rec.: H. R.: Junye truzeniki o svoch slavných delach. *Pol. Ob.* 1958 nr 7 s. 84—86; S me k a l i n a O.: Širokie dorogi v žizni. *Nar. Obr.* 1959 nr 2 s. 122—123.
223. ŠKOL'NYE BRIGADY v kolchozach Stavropol'skogo kraja. [Brygady szkolne w kolchozach okręgu Stavropolskiego]. Sbornik statej. [Sost. Truevceva M. F.] M. 1957 Učpedgiz ss. 150.  
Rec.: Unkovskij A. M.: Sbornik o škol'nyh brigadach Stavropol'ja. *Pol. Ob.* 1957 nr 12 s. 87—88.
224. ŠKOLY STAVROPOL'JA na novom etape. [Szkoły okręgu Stavropolskiego na nowym etapie]. Stavropol'skoe knižnoe izd. 1959 ss. 354.  
Rec.: Pastuch E. Ja.: Opyt škol Stavropol'skogo kraja. *Bol. v Šk.* 1960 nr 5 s. 90—92.
225. TUBJANSKIJ A.: O pedagogičeskom rukovodstve v učeničeskich brigadach. [O pedagogicznym kierownictwie w brygadach uczniowskich]. *Nar. Obr.* 1960 nr 5 s. 45—51.
226. UČENIE I TRUD. [Uczenie się i praca]. Sbornik sost. R. A. Teas. M. 1959 Lenizdat ss. 228.  
Rec.: Kononov M., Semenov N.: Na vernom puti. *Nar. Obr.* 1961 nr 3 s. 110—111.
227. VASILENKO Z. G.: O pedagogičeskoj rabote v proizvodstvennyh učeničeskich

brigadach Stavropol'skogo kraja. [O pracy pedagogicznej w uczniowskich brigadach produkcyjnych okręgu Stavropolskiego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 3 s. 80—88, tabl.

### Eksperyment rjazański

#### GOSPODARSTWA SZKOLENIOWO-DOSWIADCZALNE

228. (CHRUŠČEV N. S.): Iz reči tovarišča N. S. Chruščeva na toržestvennom zasedanii Rjazanskogo Oblastnogo Komiteta KPSS i Oblastnogo Soveta Deputatov Trudjaščichsja 13 fevralja 1959 goda. [Fragment przemówienia tow. N. S. Chruszczowa wygłoszonego na uroczystym posiedzeniu Rjazańskiego Okręgowego Komitetu KPZR i Rady Okręgowej Delegatów 13 lutego 1959 r.]. W: Dokumenty ..., poz. 210.

229. EPIFANOV K. I.: O značenii i putjach razvitija učebnoopytnych chozjastv. [O znaczeniu i rozwoju działalności gospodarstw szkoleniowo-doświadczalnych]. *Pol. Ob.* 1959 nr 8 s. 21—23.

Zob. tegoż autora: Učebno-opytnye chozjastva, ich praktika i perspektivy. *Nar. Obr.* 1960 nr 6 s. 51—58.

230. GORDIENKO G. I.: Učebno-opytnoe chozjajstvo školy. [Gospodarstwo przy-szkolne szkoleniowo-doświadczalne]. *Pol. Ob.* 1958 nr 9 s. 25—29.

231. KOČETKOV S. A.: Letnjaja učebno-proizvodstvennaja praktika v učchoze. [Letnia praktyka szkoleniowo-produkcyjna w gospodarstwie szkolnym]. *Pol. Ob.* 1958 nr 12 s. 27—31.

232. LARIONOW A. N.: Škola i žizn'. [Szkoła i życie]. M. 1959 „Sovetskaja Rossija”.

Rec.: Procenko V.: Brońjura ob opyte škol Rjazanskoj oblasti. *Nar. Obr.* 1959 nr 1 s. 109—111.

233. TVERITINOV D. M.: O svjazi obučenija s žizn'ju. [Więź szkoły z życiem] [Z doświadczeń szkół wiejskich okr. Rjazańskiego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 10 s. 58—66.

Zob. tegoż autora: Trud i znanija' neotdelimy. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11 s. 25—27.

234. TVERITINOV D., Varlamov T., Micheeva V.: Obučenie i proizvo-ditel'nyj trud. Nekotorye vyvody iz praktiki škol Rjazanskoj oblasti. [Nauczanie i praca produkcyjna. Wnioski z praktyki szkół okręgu Rjazańskiego]. *Nar. Obr.* 1959 nr 1 (dodatek ss. 16).

235. UČEBNO-OPYTNYE chozjajstva škol Rjazanskoj oblasti. [Szkoleniowo-do-świadczalne gospodarstwa szkół okręgu Rjazańskiego] [oprac.]: Truevceva M. F. M. 1959 Učpedgiz ss. 271.

Rec.: Filipovskij Ja.: Chorošaja kniga s plochim predislovium. *Učt. Gaz.* 1959 nr 87 s. 2.

236. VARLAMOV T. I.: Učebno-opytnoe chozjajstvo školy i ego planirovanie. [Szkoleniowo-doświadczalne gospodarstwo szkoły i jego planowanie]. *Pol. Ob.* 1958 nr 1 s. 10—19, tabl.

Zob. tego autora: Planirovanie raboty školy na učebnoproizvodstvennoj životnovodčeskoj ferme. *Pol. Ob.* 1958 nr 12 s. 31—40; Ogranizacija truda ušaščichsja v učebno-opytnom chozjajstve. *Sov. Ped.* 1960 nr 6 s. 30—39.

### Szkolne zakłady produkcyjne

237. KOČETOV A. I.: Proizvoditel'nyj trud v škole-internate. [Praca produkcyjna w szkole-internacie]. *Sov. Ped.* 1958 nr 11 s. 49—59.

238. NOVIKOVA L. I., Bogdanova O. S., Kurakin A. T.: Ob učeničeskich kolchozach Moldavii. [O uczniowskich kolchozach w Mołdawii]. *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 146—152.

239. ŠAMRAJ A. E.: Podgotovka učaščichs jak trudovoj žizni. [Przygotowanie uczniów do pracy] [Szkolny zakład produkcyjny]. *Pol. Ob.* 1958 nr 9 s. 22—25.

240. ZLOTNIK JA. I.: Škol'nyj zawod — novaja forma proizvoditel'nogo truda

škol'nikov. [Fabryka szkolna — nowa forma pracy produkcyjnej uczniów]. *Pol. Ob.* 1959 nr 4 s. 13—16, rys.

Zob.: Prokopec D. Ja.: Vypuskaem poleznuju produkciju. *Tamże* s. 17—18; Malachov N. D.: Škol'nyj mehaničeskij. *Tamże* s. 21—23; Širokov E. M.: Škol'nyj zavod. *Tamże* s. 23—29; Gordin A. Ju., Mill' L. A.: Učebno-proizvodstvennye masterskie. *Pol. Ob.* 1959 nr 5 s. 11—17; Turkuman D. M., Tyškul F. P.: Trudovoe vospitanie v škol'nom kolchoze. *Pol. Ob.* 1959 nr 6 s. 33—37; Medvedev R.: Chozrascetnye proizvodstvennye predprijatija pri školach. *Nar. Obr.* 1959 nr 11 s. 58—64; Itel'son L. B.: Opyt organizacii vneklassnoj raboty. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 10—13; Brusencev N. K., Polkovnikov I. M.: Iz opyta raboty po soedineniju obučenija s proizvoditel'nym trudom. *Tamże* s. 14—17; Zlotnik Ja. I.: Ot škol'nogo zavoda k učeničeskoj smene. *Tamże* s. 18—19; Kuzin N., Sarafannikova G.: O čem govorit opyt perestrojki školy. *Pravda* 1960 nr 60 s. 2; Ot redakcii: *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 (wkładka).

W. DĄBROWSKA



## **GLÓWNA KOMISJA PEDAGOGICZNA DLA SPRAW REFORMY SZKOLNEJ JAKO NOWA KOMÓRKA ORGANIZACYJNA PRZY ZG ZNP**

Związek Nauczycielstwa Polskiego przystąpił szerokim frontem do realizacji zadań wpływających dla niego z Uchwały VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnej.

Wzmacniając dotychczasowe różnorodne formy działalności organizatorskiej wśród nauczycieli Zarząd Główny ZNP inicjuje nowe poczynania, które mają na celu włączenie szerokich rzesz pracowników szkolnictwa do nadania właściwej treści wychowawczo-dydaktycznej reformowanej szkole.

Uchwały VII Plenum KC PZPR będą urzeczywistniane w należyтым tempie, gdy równocześnie nauczyciel podejmie przodującą rolę w wysiłku całego społeczeństwa nad tworzeniem szkoły na miarę potrzeb kraju budującego socjalizm.

Szkola ta ma wszak pogłębić metody zmierzające do wychowania młodzieży w duchu moralności socjalistycznej, zmienić treści programowe tak, by przygotować twórcze kadry dla wszystkich dziedzin gospodarki i kultury narodowej, kadry zdolne do stosowania w swej działalności zawodowej zdobyć bujnie rozwijającej się nauki i techniki.

Powołując Główną Komisję Pedagogiczną dla Spraw Reformy Szkolnej Zarząd Główny ZNP kierował się myślą rozbudzenia masowego ruchu umysłowego wśród nauczycieli, którzy wezmą udział w pracach mających na celu silniejsze wsparcie przez pracę badawczą praktyki szkolnej. Chodzi mianowicie o współudział pedagogów praktyków w rozwijaniu teorii pedagogicznej prowadzonej przez pracowników nauki, o współdziałanie nowatorskiej praktyki z teorią.

Współpraca nauczycieli praktyków z naukowcami rozwinięta na miarę posiadanych w tym względzie możliwości przyczyni się niezawodnie do wzbogacenia i pogłębienia treści współczesnej szkoły.

Inicjatywa rozszerzenia ruchu umysłowego wśród nauczycieli wpłynie również na wykorzystanie stworzonych warunków do zdobywania stopni naukowych przez absolwentów wyższych uczelni zatrudnionych we wszystkich dziedzinach życia gospodarczego, oświaty i kultury.

Zadaniem Główniej Komisji Pedagogicznej dla Spraw Reformy będzie między innymi rozbudzenie twórczej nowatorskiej postawy teoretyków naukowców i praktyków nauczycieli w odniesieniu do nowego systemu oświatowego w Polsce Ludowej.

Podjęcie prac nad metodami wychowania i nauczania nowej reformowanej szkoły, włączania nauczycieli do konkretnych prac dydaktycznych i badawczo-naukowych w środowisku, prowadzonych pod kierunkiem pracowników nauki, których wyniki winny ułatwić realizację podstawowych założeń reformy szkolnej.

Komisja realizuje swe zadania w komisjach problemowych (zespołach roboczych), z których każda pracuje pod kierunkiem teoretyków i doświadczonych praktyków. Komisje problemowe podejmują i prowadzą: określone prace ważne ze stanowiska zadań reformy szkolnej, wypracowują szczegółowe propozycje, wnioski i koncepcje mające na celu doskonalenie różnych elementów rzeczywistości szkolno-wychowawczej, opracowują wyniki kolektywnych poczynań i przygotowują je do publikacji.

Główna Komisja Pedagogiczna dla Spraw Reformy Szkolnej ukonstytuowała się pod przewodnictwem Prezesa Zarządu Głównego ZNP doc. dra Józefa Kwiatka.

Będzie ona pracować pod bezpośrednią opieką Zarządu Głównego ZNP.

W skład GKP wchodzi wybitni pracownicy nauki, przewodniczący Komisji problemowych, przedstawiciele kierownictw zainteresowanych Ministerstw, Centralnej Rady Związków Zawodowych, Naczelnej Organizacji Technicznej, Komisji Planowania Gospodarczego przy Prezydium Rady Ministrów, Komitetu Pracy i Płac oraz organizacji młodzieżowych.

Do Komisji (zespołów) problemowych wchodzi naukowcy, doświadczeni oświatowcy oraz przedstawiciele życia gospodarczego i kulturalnego.

W ramach GKP zostały powołane następujące Komisje:

Sieci szkół,	Kształcenia i doskonalenia nauczycieli,
Programowa,	Czytelnictwa,
Kultury technicznej,	Szkolnictwa Zawodowego,
Wychowania estetycznego,	Wychowania społecznego,
Eksperymentów pedagogicznych,	Szkolnictwa,
Społecznej funkcji szkoły,	Szkolnictwa wyższego,
Wychowania dziecka w rodzinie,	Oświaty dorosłych,

GKP znajduje niezawodnie w swych poczynaniach sprzymierzeńców w poszczególnych sekcjach istniejących przy Zarządzie Głównym i Okręgach ZNP, których działalność jest ukierunkowywana na zagadnienia związane z reformą szkolną.

J. MAZUR

## WSPÓLPRACA WIELKOPOLSKI Z OPOLSZCZYZNĄ

Zarząd Okręgu ZNP Wydział Pedagogiczny w Poznaniu zorganizował w dniach od 26 do 28 maja 1961 r., w ramach obchodów „Tygodnia Ziemi Zachodnich”, trzydniową naradę kierowników i działaczy oświatowych okręgu opolskiego i poznańskiego. W pierwszym dniu narady goście z Opolszczyzny, bawiący w Poznaniu z rewizytą (podobną konferencję zorganizował Wydział Pedagogiczny ZNP w Opolu w październiku 1960 r.), udali się wraz ze swymi kolegami z Wielkopolski na wycieczkę „Szlakiem Piastowskim”. Zwiedzając wykopaliska i zabytki na Ostrowie Lednickim, w Gnieźnie, Biskupinie, Inowrocławiu, Kruszwicy, Strzelnie, Trzemesznie i Poznaniu, mieli możliwość zapoznania się z dokumentami świadczącymi o polskości Ziemi Wielkopolskiej i z dokumentami dotyczącymi początków Państwa Polskiego.

W drugim dniu narady goście z Opolszczyzny wzięli udział w konferencjach rejonowych w różnych punktach Okręgu Poznańskiego, gdzie mieli możliwość zapoznać się z formami i metodami pracy konferencji rejonowych i doskonalenia nauczycieli, stosowanymi na terenie tego Okręgu. Na szczególne podkreślenie zasługuje organizacja konferencji w Gieczu pow. Środa, Kościanie, Mełpinie pow. Śrem, Obornikach, Poznaniu i Żydowie pow. Gniezno.

Koledzy z Opolszczyzny byli nie tylko gośćmi, lecz również referentami. W dobrze przygotowanych, naukowo udokumentowanych i wygłoszonych z wielkim przekonaniem o słuszności sprawy referatach i głosach w dyskusji przedstawili oni zebranym dzieje Opolszczyzny, jej walkę o powrót do Macierzy, jak również jej obecny rozwój w Polsce Ludowej, a na tym tle problem rewizjonizmu zachodniemieckiego. Referaty te zrobiły wielkie wrażenie na słuchaczach i przysporzyły Ziemi Opolskiej wielu sympatyków. W wyniku konferencji niektóre rejony i szkoły nawiązały bezpośrednie kontakty z przedstawicielami nauczycielstwa Ziemi Opolskiej. W serdecznej koleżeńskej atmosferze przebiegały również spotkania towarzyskie, zorgani-

zowane przez poszczególne rejony z okazji pobytu u nich gości. Wymieniane tutaj poglądy, spostrzeżenia i doświadczenia przyczynią się na pewno do polepszenia stylu pracy w zakresie doksztalcania i doskonalenia, jak również metod pracy w samej szkole.

Trzeci dzień poświęcono na konferencję naukową. W czasie tejże konferencji, którą zaszczylicili swoją obecnością przedstawiciele władz partyjnych, szkolnych i związkowych, wygłoszono trzy referaty: „Węzłowe problemy oświaty w województwie poznańskim” — Kurator OSP mgr J. Stoiński, „Współpraca z Ziemią Zachodnimi” — dr E. Serwański, przewodniczący Komisji Kulturalno-Oświatowej Zarządu Wojewódzkiego TRZZ, i „Aktualne zadania Związku Nauczycielstwa Polskiego” — Prezes Zarządu Głównego ZNP doc dr Józef Kwiatek. Referaty, które przedstawiały bieżące zadania oświatowe Wielkopolski oraz Ziemi Zachodnich, jak również zadania, jakie czekają nauczycielstwo w związku z obecną sytuacją w szkolnictwie i przygotowywaną reformą, zostały przyjęte bardzo żywo przez słuchaczy.

W obszernej i rzeczowej dyskusji uczestnicy wykazali, że wszelkie problemy dotyczące oświaty i wychowania młodego pokolenia są im bardzo bliskie, obojętnie, jakich ziem Polski problemy te dotyczą. W toku dyskusji deklarowano sobie wzajemną pomoc i współpracę w realizacji celów i zadań, jakie stoją przed nauczycielstwem polskim.

Trzydniową bardzo owocną naradę zakończyło spotkanie z kierownikami wydziałów pedagogicznych i nauczycielami Okręgu Poznańskiego.

STANISŁAW SZAJEK

# KRONIKA ZAGRANICZNA

## KONGRES PEDAGOGICZNY NRD

W dniach 3—5 czerwca br. obradował w Berlinie, w Hali Sportowej „Dynamo”, VI Kongres Pedagogiczny NRD, w którym wzięło udział około 2500 nauczycieli, robotników zatrudnionych w fabrykach, rodziców, działaczy organizacji młodzieżowych i zaproszonych gości. Na Kongres przybyły delegacje ministerstw oświaty z 9 krajów. Delegacji RSFSR przewodniczył minister oświaty J. I. Afanasienko. Z ramienia Ministerstwa Oświaty PRL wziął udział w Kongresie wiceminister oświaty Ferdynand Herok i dyrektor Departamentu Programowego Józef Barbag. Autor niniejszego artykułu uczestniczył w Kongresie jako gość redakcji „Deutsche Lehrerzeitung”.

Na porządku dziennym Kongresu stanęły dwa zagadnienia:

1. O poprawę uczenia się i socjalistycznego wychowania w szkołach.
2. Pomoc FDJ i organizacji pionierskiej „Ernst Thälmann” dla podniesienia wyników uczenia się i socjalistycznego wychowania młodzieży szkolnej.

Pierwszy z wymienionych referatów wygłosił minister oświaty NRD, prof. dr Alfred Lemmnitz, drugi — I sekretarz Centralnej Rady FDJ i członek Rady Państwa NRD — Horst Schumann. Obrady Kongresu poprzedziła kilkumiesięczna dyskusja w szkołach, uniwersytetach, zakładach pracy, na różnego rodzaju konferencjach, w radio i na łamach prasy. W dyskusji tej wysunięto wiele wniosków omawiających, w jaki sposób w ścisłej współpracy szkoły, domu rodzicielskiego i organizacji młodzieżowych doprowadzić w szkole do prawdziwie intensywnej nauki oraz postępowego wychowania młodzieży. Kongres był końcowym etapem i podsumowaniem tej dyskusji.

### O POPRAWĘ PRACY SZKOŁY

Minister Lemmnitz rozpoczął swój referat od omówienia roli NRD w walce o pokój i socjalizm, jak również — nawiązując do aktualnie odbywającego się w Wiedniu spotkania premiera Chruszczowa z prezydentem Kennedym — od wyrażenia nadziei, że być może niedaleka jest chwila, w której zostaną unormowane stosunki między obydwojma państwami niemieckimi i umocniony pokój na całym świecie. Przechodząc następnie do omówienia zadań szkoły socjalistycznej w NRD minister Lemmnitz podkreślił m. in. następujące momenty:

Szkoła w NRD realizuje idee wielkich przedstawicieli niemieckiego humanizmu, jak Lessinga, Goethego, Schillera, Humboldta, i myśli wielkich pedagogów niemieckich, jak Pestalozziego, Diesterwega i innych. Szkoła w NRD chce wychować młodzież w duchu wolnym od szowinizmu, w duchu pokoju.

Szkoła musi być powiązana z życiem. Główną metodą wiązania szkoły z życiem jest wszechstronna realizacja politechnicznego nauczania i wychowania. Sprawy tej nie można jednak zaważać — jak to się nieraz robi — do dni praktycznej nauki, jaką uczniowie pobierają w zakładach produkcyjnych. Rzecz trzeba ujmować szerzej, a mianowicie wiązać uczniów z całością zjawisk politycznych, ekonomicznych i kulturalnych, jakie zachodzą przy budowie socjalizmu. Ścisłe powiązanie szkoły z życiem oznacza, że obok nauczycieli do kolektywu pomagającego szkole i wspólnie z nią rozwiązującego zadania wychowawcze należą przedstawiciele całego społeczeństwa, jak np. pracownicy państwowych gospodarstw rolnych, państwowych zakładów produkcyjnych, naukowych itp.

Samo nauczanie musi być tak organizowane, aby każdy uczeń znał jego cel i sens. Nauczanie powinno być intensywne i wychowujące. W tym celu trzeba położyć nacisk na ćwiczenia, powtarzanie materiału, systematyczne szkolenie pamięci, stosowanie wiadomości zdobytych w szkole do zagadnień praktycznych. Uczeń powinien wiedzieć i pamiętać, że nauka nie jest zabawą, lecz że wymaga pilności, wytrwałości, skupienia i pokonywania trudności.

W pracy szkolnej musi być położony nacisk na walkę z niepowodzeniami szkolnymi, z drugorocznością. Nie chodzi tu jednak o stosowanie środków administracyjnych czy różnych manipulacji i sztuczek przy promowaniu młodzieży do klas wyższych. Głównym środkiem do przezwyciężenia niepowodzeń szkolnych jest rzeczowe, metodycznie dobrze przygotowane nauczanie, dokładna znajomość każdego ucznia, troskliwe współdziałanie z rodzicami i organizacjami młodzieżowymi. Najważniejsze jest jednak indywidualne uczenie się uczniów (tj. odrabianie lekcji), samodzielne rozwiązywanie przez uczniów zadań domowych, właściwe przemyślenie problemów, powtarzanie materiału.

Minister Lemnitz podkreślił wielkie znaczenie pracy uczniów już od I klasy począwszy. Szczególne znaczenie ma sprawa logicznego i matematycznego myślenia. W ogóle na gruntowne opanowanie matematyki i nauk przyrodniczych kładziono w czasie Kongresu wielokrotnie bardzo silny nacisk.

Podkreślił również minister Lemnitz konieczność dobrego opanowania przez młodzież języka ojczystego, jak również języków obcych nauczanych w szkołach, a zwłaszcza języka rosyjskiego.

Podobnie wielką uwagę zwrócił na gruntowne przyswojenie sobie przez uczniów wiadomości z zakresu nauki obywatelskiej i dobrego opanowania przedmiotów artystycznych. Duży nacisk kładł na zagadnienia wychowawcze i polityczne współczesnej szkoły niemieckiej. Wiele uwag poświęcił również sprawie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli.

#### W CZYM MA SIĘ WYRAZAC POMOC ORGANIZACJI MŁODZIEŻOWYCH

Na wstępie swojego referatu Horst Schumann stwierdził, że obecna młodzież niemiecka różni się zasadniczo od młodzieży dawnej, gdyż wychowana została przez partię klasy robotniczej. Młodzież NRD nadal chce kierować się wskazaniem partii, w szczególności zaś chce pomóc w ugruntowaniu i rozwoju 10-letniej i 12-letniej szkoły, realizującej wychowanie socjalistyczne. Kierownictwo organizacji młodzieżowych chodzi o to, by młodzież uznała za swój życiowy cel przyczynienie się do zwycięstwa socjalizmu i do zlikwidowania militarizmu. W tym celu musi się zacieśnić współpraca i wzajemna pomoc organizacji pionierskiej, FDJ, domu rodzicielskiego i szkoły.

Następnie mówca omówił wszystkie możliwości rozwoju i wychowania, jakie stwarza młodzieży przynależność do organizacji młodzieżowych. W organizacji młodzieżowej każdy jej członek znajduje możliwości pełnego rozwoju i przygotowania się do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Mówca podkreślił, iż organizacje młodzieżowe po raz pierwszy w historii pedagogiki niemieckiej zostały dopuszczone dziś, na VI Kongresie Pedagogicznym, do współuczestnictwa w obradach z najlepszymi nauczycielami. Fakt ten jest wyrazem nowych stosunków społecznych, jakie zaistniały w NRD, i fakt ten ogromnie wzrusza i zobowiązuje niemiecką młodzież demokratyczną. Równocześnie mówca wykazał, jak władcy z Bonn przekształcają zachodniemiecką szkołę na przedsiónek koszar NATO i tak wychowują młodzież, aby móc raz jeszcze na jej plecach odbyć marsz na wschód. Ale mimo wszystko i w NRF jest wielu młodych ludzi, którzy szczerze przeciwdziałają szerzeniu się niemieckiego militarizmu. Organizacje młodzieżowe NRD powinny pomóc tej

postępowej młodzieży z Niemiec Zachodnich w walce przeciw militaryzmowi, przeciw przygotowaniom do nowej agresji.

Szkoła w NRD jest przykładem i wzorem dla szkolnictwa całych Niemiec. Młodzież NRD czuje się dumna z tego powodu, iż uczestniczyła we wszystkich fazach rozwoju tej nowej szkoły. Młodzież NRD w dalszym ciągu będzie przyczyniać się do tego, by szkoła NRD osiągała wysokie wyniki nauczania i wychowania.

Podstawowym zadaniem młodzieży jest przyczynić się do zwycięstwa socjalizmu i komunizmu. By to osiągnąć, trzeba rozwijać zamiłowanie do pracy, do nauki tak, by praca i nauka stały się nawykiem i potrzebą życia każdego młodego człowieka. Politechniczne nauczanie stwarza do tego wiele dobrych okazji, bo wiąże szkołę z życiem, z klasą robotniczą. Kierownictwo organizacji młodzieżowych oczekuje od wszystkich ogniw FDJ w zakładach pracy, że rozumiejąc powyższą sprawę udziela młodzieży szkolnej i szkołom większej niż dotychczas pomocy w kształceniu politechnicznym.

Mówca podkreślił dalej znaczenie współzawodnictwa dla wychowania młodzieży, znaczenie powstawania przodujących w szkole kolektywów klasowych, świadomej dyscypliny itd. Szeroko omówił sprawę stosunku młodzieży do nauczycieli podkreślając, iż FDJ i organizacja pionierska wymagają od każdego swojego członka stosowania się do wskazówek nauczyciela i poszanowania jego autorytetu. Żadne ogniwo organizacyjne nie ma prawa ignorować krytycznych uwag i wskazówek nauczycieli. Organizacje młodzieżowe nie mają również prawa omawiania i krytykowania nauczycieli na swoich zebraniach. Gdyby się zdarzyło, że postępowanie nauczyciela zasługuje na krytykę, kierownictwo organizacji młodzieżowej jest zobowiązane zaświadomić o tym wychowawcę klasy lub dyrektora, a nie wnosić tej sprawy pod dyskusję młodzieży. Horst Schumann podkreślił również rolę organizacji młodzieżowych w zakresie werbowania wartościowych kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli i w zakresie pomocy studentom tych zakładów w tym, by zdobyli jak najlepsze przygotowanie teoretyczne i praktyczne do trudnej pracy nauczyciela i wychowawcy.

#### DYSKUSJA

Dyskusja na Kongresie poruszyła wszystkie problemy, jakie stoją przed współczesną szkołą niemiecką. Zabierający głos dzielili się swoimi doświadczeniami, pokazywali konkretne formy wiązania szkoły z życiem, współpracy z rodzicami i organizacjami młodzieżowymi, pracy społecznej i politycznej. Wielu mówców wskazywało na braki młodzieży w opanowaniu wiedzy, szczególnie zaś podkreślano, iż nauczanie matematyki i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych jest niewystarczające i że na ten odcinek pracy szkoły musi być zwrócona szczególna uwaga. Wielu mówców podkreślało problemy polityczne, wynikające z sytuacji, w jakiej znajdują się Niemcy, jak i z tego, że znajdują się w okresie przejściowym od kapitalizmu do socjalizmu. Mówcy byli do dyskusji dobrze przygotowani, wypowiadali się jasno, zwięźle, wyraźnie, z głębokim przekonaniem i wiarą w to, co mówią.

\*

Wysoko ocenił VI Kongres Pedagogiczny NRD Walter Ulbricht, który na przyjęciu zorganizowanym dla pedagogów w KC Partii podkreślił, że cel polityki szkolnej NRD zgadza się z interesami i życzeniami robotników i rodziców oraz że Kongres był wyrazem ciągle rozwijającej się twórczości nauczycieli. Kongres cechował optymizm i wielka gotowość nauczycieli do rozwiązywania problemów, niekiedy jeszcze bardzo ciężkich i trudnych. Z przyjemnością podkreślił Walter Ulbricht fakt, iż na Kongresie doszli do głosu — oprócz nauczycieli i pedagogów — również pracownicy

fabryk i gospodarstw rolnych. Świadczy to o tym, że szkołą i wychowaniem interesują się szerokie koła społeczeństwa i że biorą one aktywny udział w rozwoju szkolnictwa.

Należy podkreślić dobre przygotowanie kongresu, wielką dyscyplinę obrad, punktualność i porządek.

W trzecim dniu trwania Kongresu, po oficjalnym jego zakończeniu, odbyła się uroczystość dekoracji przodujących nauczycieli orderem „Zasłużonego nauczyciela narodu”. Charakterystyczne jest, że w liczbie 44 odznaczonych przeważali nauczyciele stosunkowo młodzi mający poniżej 40 lat życia, niekiedy nawet znacznie poniżej. Wynika to niewątpliwie ze szczególnej sytuacji, jaka istnieje w NRD, ale też niewątpliwie i z tego, że pragnie się tych młodych ludzi silnie związać z pracą szkolną, dać im dowód, że państwo wysoko ocenia ich niełatwą pracę przygotowanią młodego pokolenia do życia w ustroju socjalistycznym, jaki konsekwentna polityka Partii i Rządu NRD buduje.

J. SZUREK

### PROBLEMY WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO NA TERENIE MIĘDZYNARODOWYM

W toczonych obecnie — u nas i za granicą — dyskusjach na temat konieczności unowocześnienia treści i metod nauczania i wychowania sporo uwagi poświęca się kształcącym i wychowawczym funkcjom sztuki. W okresie, gdy mowa jest o potrzebie szerszego uwzględnienia w programach szkolnych wychowania estetycznego — wychowania kultury estetycznej, a także wykorzystania sztuki w kształtowaniu wszechstronnie rozwiniętego i twórczego człowieka — warto poświęcić uwagę aktualnym kierunkom i tendencjom, jakie istnieją w zakresie wychowania estetycznego w skali ogólnosiwiatowej.

Wychowanie estetyczne należy obecnie do zagadnień pedagogicznych interesujących zarówno teorię, jak i praktykę wychowawczą. Z punktu widzenia teoretycznego stawiany jest problem stosunku między wychowaniem estetycznym w sensie węższym, to znaczy uwrażliwianiem na piękno i sztukę, a wychowaniem przypisującym sztuce szerokie funkcje w kształtowaniu osobowości, w zakresie przeżyć nie tylko estetycznych, ale także i w zakresie postaw moralnych, kształcenia umysłowego itp. Z punktu widzenia praktycznego aktualna jest sprawa przedmiotów artystycznych i metod estetycznego wychowania. Dominuje zainteresowanie kształceniem plastycznym; pedagogiczna i psychologiczna analiza rysunków, zwłaszcza dziecięcych, posiada, jak wiadomo, swoją długą tradycję. Stopniowo coraz więcej uwagi przypisuje się dziś kształceniu w zakresie estetycznej kultury muzycznej i literackiej. Życie samo: potrzeby praktyki, a także stały wzrost środków upowszechniania sztuki, nasuwają wciąż nową problematykę. Znajduje ona swój wyraz między innymi w działalności organizacji międzynarodowych poświęconych zagadnieniom wychowania estetycznego.

W roku 1900 odbył się w Paryżu pierwszy międzynarodowy kongres nauczycieli rysunków, zapoczątkowując szeroką akcję dyskusji i reformy. Była to jeszcze epoka tradycyjnego ujmowania rysunku i jego funkcji wychowawczych. Analogiczny kongres w roku 1904 w Bernie, w Szwajcarii, powołał do życia organizację Fédération Internationale de l'Enseignement du Dessin (Międzynarodowa Federacja Nauczycieli Rysunków). Stawiła ona sobie za cel upowszechnienie kultury estetycznej przez odpowiednie realizowanie nauczania rysunku w szkołach różnego typu. Pod



wplywem pedagogicznych haseł epoki zaczęto coraz większą uwagę przywiązywać do swobodnej ekspresji rysunkowej, zwłaszcza dzieci młodszych, i w ten sposób zaczęto niemal identyfikować nauczanie rysunku z zachętą do swobodnego wyrażania się poprzez rysunek indywidualny. Krystalizowała się idea wychowania estetycznego służącego kształceniu kultury ogólnej. Kolejne kongresy organizacji FEA, gromadząc coraz szersze rzesze nauczycieli rysunków, dyskutowały nie tylko konkretne zagadnienia specjalistyczne, ale głównie rolę rysunku w podnoszeniu ogólnego poziomu kultury. humanistycznej społeczeństwa, związek między rysunkiem a innymi przedmiotami nauczonymi w szkole, potrzebę objęcia obowiązkowym nauczaniem rysunku wszystkich uczniów, a nie tylko chętnych czy uzdolnionych.

Ostatni, dziesiąty międzynarodowy kongres FEA (Bazylea w Szwajcarii, rok 1958) podsumowując przeszło pięćdziesiąt lat jej działalności, doszedł do zupełnie nowych sformułowań teoretycznych, które wskazują, w jaki sposób koncepcja nauczania rysunku przerodziła się w pierwszym etapie w koncepcję wychowania estetycznego dyskutowanego w skali ogólnospołecznej, a następnie w koncepcję wychowania przez sztukę. Mówi się bowiem coraz wyraźniej o tym, że wpływ wychowawczy sztuki obejmuje całokształt przeżyć i postaw człowieka, a nie tylko same przeżycia estetyczne. Uwydatnia się przydatność wychowania estetycznego w zakresie kształcenia funkcji postrzegania, a także w zakresie kształtowania postawy twórczej i prospektywnej, w stosunku do wszelkich zjawisk otaczającego świata. W tym sensie można mówić o nabywaniu, dzięki wychowaniu estetycznemu, pewnych sprawności czy umiejętności, które dają się niejako „przenieść” z dziedziny estetycznej na różne inne dziedziny ludzkiego życia. A zatem umiejętność dobrego widzenia obrazu i posługiwania się rysunkiem stanowią drogę do lepszego widzenia i poznania rzeczywistości; umiejętność artystycznego zindywidualizowanego wypowiedzania się stanowić może drogę do indywidualnego reagowania na nowe i nieznanne sytuacje.

FEA pracuje obecnie za pośrednictwem zespołów nauczycieli rysunku organizowanych na terenie różnych krajów. Zespoły te dyskutują, wymieniają swoje doświadczenia starając się realizować nauczanie rysunku w sposób twórczy, to znaczy tak, aby służyło ono ogólnym nowoczesnym celom wychowawczym, aby łączyło w jedną harmonijną całość umiejętność indywidualnego wypowiedzania się przy pomocy rysunku z umiejętnością odczuwania wartości postrzeganych dzieł sztuki.

W roku 1954 powstała druga organizacja międzynarodowa poświęcona w zasadzie tym samym zagadnieniem, ale postawionym od razu w sposób bardzo nowoczesny. O ile FEA, w toku swojej kilkudziesięcioletniej działalności, przeżyła dość znamiennej ewolucję, a stawiana obecnie koncepcja wychowania przez sztukę stanowi niejako wynik doświadczeń praktycznych, o tyle INSEA (International Society for Education through Art — Międzynarodowe Towarzystwo Wychowania przez Sztukę) od początku stawiała problem wychowania przez sztukę, a nie nauczania rysunku czy też nawet wychowania estetycznego. Utworzona pod egidą UNESCO, INSEA widzi w tego rodzaju wychowaniu ważny czynnik w kształceniu nowoczesnego człowieka, który staje wobec nowych i zaskakujących nieraz zadań i obowiązków i który musi umieć je w indywidualny sposób rozwiązywać. Wśród celów INSEA znajduje się, między innymi, pogłębienie zrozumienia między narodami, czemu skutecznie służyć może wymiana wytworów artystycznych. Sama zresztą nazwa organizacji wskazuje na to, że nie tylko rysunek i kultura plastyczna winny stanowić przedmiot zainteresowania i kształcenia; chodzi także i o kulturę estetyczną w zakresie innych dziedzin sztuki, o ich harmonię i syntezę w ogólnym procesie wychowania przez sztukę. Przedmiotem tego wychowania ma być pełna osobowość nowoczesnego człowieka. Istotną nowością, w stosunku do działalności FEA zainteresowanej głównie wychowaniem estetycznym dzieci młodszych, jest próba zanalizowania przez INSEA treści i zadań wychowania przez sztukę realizowanego w stosunku do młodzieży dojrzewającej. Temu zagadnieniu poświęcono był kongres



INSEA w Hadze (Holandia) w roku 1957. Kolejne zgromadzenie ogólne INSEA w roku 1960, które miało miejsce na Filipinach, dyskutowało problem: „Człowiek i sztuka w kulturze Wschodu i Zachodu: problemy wychowania przez sztukę w szkole i w społeczeństwie”.

Próbując w kilku słowach naszkicować główne tendencje wychowania estetycznego w świecie współczesnym, należy zanotować następujące wnioski:

1. Poprzez skromne próby zreformowania metod nauczania rysunku sformułowane zostały założenia wychowania estetycznego o charakterze powszechnym, masowym.

2. Realizacja nowoczesnie, demokratycznie pojętych haseł wychowania estetycznego doprowadziła do sprecyzowania koncepcji wychowania przez sztukę, wykorzystania sztuki w wychowaniu nowoczesnego, wszechstronnego i twórczego człowieka.

3. Istnieje dążenie do zrealizowania pełnej syntezy wychowania przez sztukę, synteza ta wyraża się w:

- a) próbach uwzględniania w wychowaniu estetycznym nie tylko kształcenia plastycznego, ale także i kształcenia w zakresie muzyki, literatury pięknej, sztuki dramatycznej, filmu itp.
- b) idei kształcenia zarówno czynnej postawy twórczej, to znaczy umiejętności posługiwania się, np. rysunkiem, jak i wychowania wrażliwości na postrzegane dzieła sztuki.
- c) stawianiu problematyki wychowania estetycznego nie tylko dzieci młodszych, ale także i młodzieży, a nawet ludzi dorosłych, to znaczy w próbie objęcia wychowaniem przez sztukę całego społeczeństwa.

Warto podkreślić, że od dwóch lat ukazuje się pierwsze na świecie czasopismo poświęcone wyłącznie zagadnieniom wychowania przez sztukę: półrocznik „Education through Art” (Wychowanie przez Sztukę), redagowany w trzech językach równocześnie.

I. WOJNAR

## KURS PEDAGOGICZNY W MIĘDZYNARODOWYM OŚRODKU DZIECKA W PARYŻU

Międzynarodowy Ośrodek Dziecka (Centre International de l'Enfance, w skrócie C.I.E.) powołany został w roku 1949 i ma stałą siedzibę w Chateau de Longchamp w Bois de Boulogne w Paryżu. Ośrodek finansowany jest przez Międzynarodowy Fundusz Pomocy Dzieciom — FISE i rząd francuski i zajmuje się pracami badawczymi dotyczącymi wszelkich problemów związanych z dzieckiem, a także kształceniem i doskonaleniem kadr oraz informacją i dokumentacją. W ciągu pierwszych dziesięciu lat działalności Ośrodka duży nacisk położono na utrzymanie i popieranie współpracy reprezentantów różnych dyscyplin, których celem jest dobro dziecka: lekarzy, socjologów, psychologów, wychowawców, ekonomistów.

Większość konferencji, kursów i seminariów, jakie się odbywają w Ośrodku, poświęcona jest problemom medycznym i społecznym, skupia przeto pracowników służby zdrowia (głównie lekarzy). W roku 1956 postanowiono zorganizować ponadto kształcenie personelu pedagogicznego i od tej pory odbywają się specjalne kursy dla pedagogów i psychologów.

W czasie od 9 stycznia do 19 lutego 1961 miał miejsce w C.I.E. już po raz trzeci kurs poświęcony zagadnieniom rozwoju i wychowania dziecka. Celem tego kursu było omówienie i sprecyzowanie poglądów na rozwój fizyczny i psychiczny dziecka w okresie przedszkolnym i w wieku szkolnym, na wpływ środowiska, na opiekę

nad zdrowiem ucznia. Specjalny nacisk położono na problemy związane ze starszym wiekiem szkolnym i z okresem dojrzewania.

Uczestnikami kursu byli przedstawiciele wielu krajów z Europy, Azji, Afryki, Ameryki Południowej w sumie 33 osoby z 24 krajów (w tym część tzw. wolnych słuchaczy, nie będących gośćmi Ośrodka). Byli to wszyscy ludzie związani ze szkolnictwem, z nauczaniem i wychowaniem dzieci i młodzieży: nauczyciele i wykładowcy średnich i wyższych szkół pedagogicznych lub uniwersytetów, psychologowie, pracownicy placówek badawczych, inspektorzy szkolni i przedszkolni itp. Z krajów demokracji ludowej reprezentowana była Polska, Czechosłowacja, Rumunia i Jugosławia. Będąc pracownikiem Instytutu Pedagogiki zostałam delegowana na kurs przez Ministerstwo Oświaty i uczestniczyłam w nim jako jedyna osoba z Polski.

W ciągu sześciu tygodni pobytu w Paryżu wysłuchaliśmy wielu wykładów, braлиśmy udział w dyskusjach i pracach seminaryjnych, zwiedziliśmy wiele szkół i różnych instytucji związanych z nauczaniem i wychowaniem. Program był bardzo obszerny, wachlarz zagadnień rozległy, gdyż obejmował okres od urodzenia dziecka aż do momentu dojrzałości. Nie pozwoliło to na dokładne i wyczerpujące omówienie wszystkich zagadnień, co zresztą nie było zadaniem kursu. Organizatorzy uznali za bardziej celowe nie ograniczanie tematyki do jednego czy kilku problemów, lecz dokonanie przeglądu całości problemu, podsumowanie stanu wiedzy dotyczącej rozwoju dziecka. To zadanie kurs spełnił, dając każdemu z uczestników możliwość konfrontacji poglądów i teorii pedagogicznych, a także sytuacji i stosunków w dziedzinie oświaty we własnym kraju — z innymi krajami.

Kurs miał charakter międzynarodowy nie tylko ze względu na skład uczestników, lecz również i wykładowców. Obok profesorów, lekarzy, działaczy oświatowych z Francji takich, jak prof. M. Debesse, prof. G. Mialaret, prof. Robert Debré, prof. M. Lamy, dr E. Berthet, dr Koupennik, dr D. Douady, p. Hastinguais, p. Chazal i in., zajęcia prowadzili również wykładowcy zaproszeni z innych krajów — p. W. D. Wall (Anglia), prof. M. Graffar (Belgia), dr J. A. Ponsioen (Holandia).

Nie sposób w krótkim sprawozdaniu omówić czy choćby wymienić wszystkich zagadnień, które były w programie kursu. Chcę przeto zwrócić uwagę tylko na niektóre z nich, mianowicie na te, które są przedmiotem badań Ośrodka, oraz takie, które są nam wspólne i przez to bliskie.

W ciągu ubiegłych jedenastu lat C.I.E. podejmował 12 tematów badawczych społecznych i medyczno-społecznych. Między innymi były to zagadnienia wzrostu i rozwoju psychomotorycznego dziecka, zmęczenia i przeciążenia nauką szkolną, braku przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. W zakresie prawidłowego rozwoju i zdrowia dziecka chodzi o ustalenie, co rozumie się przez termin „zdrowie”, co tu jest normą, oraz o opracowanie norm właściwych dla danej populacji w określonych warunkach (np. dla miasta i wsi, dla rasy czarnej i białej itp.). Od r. 1953 prowadzone są badania międzynarodowe przez 7 ekip w Europie i Afryce, a ostatnio również w Stanach Zjednoczonych według jednolitych, wspólnie ustalonych zasad.

Zagadnienie przeciążenia nauką szkolną i znużenia, które jest groźne w skutkach dla zdrowia uczniów, jest sprawą wywołującą różne dyskusje i powodującą używanie różnorodnych, często sprzecznych a zabarwionych uczuciowo argumentów. W roku 1958 C.I.E. zdecydował podjąć badanie tego problemu, powierzając to zadanie ekipie psychologów i pedagogów. W ciągu 2 lat przeprowadzono badanie na ten temat opinii uczniów, rodziców i wychowawców metodą ankiety (ponad 3000 osób).

Równoległe z badaniem opinii starano się ustalić stopień zmęczenia, stosując metody obiektywne przez indywidualne badania kliniczne i posługiwanie się baterią testów, łatwych do stosowania, gdzie wyniki ulegają zmianie wraz ze stopniem zmęczenia ucznia.

Brak przystosowania społecznego dzieci i młodzieży jest jednym z najbardziej powszechnych i aktualnych problemów wychowawczych, zwłaszcza w środowisku

miejskim. Ośrodek, współpracując z radą miejską jednej z gęsto zaludnionych dzielnic Paryża, powołał do życia klub-świetlicę rozrywkową. Odwiedziliśmy tę placówkę mieszczącą się w XIII dzielnicy i kierownik opowiedział o stosowanych tam metodach, trudnościach i wynikach pracy. Pewne analogie nasuwają się z naszym Dolem Młodzieży na Targówku. Różnego rodzaju działalność sportowa, przygotowanie do zawodu, kulturalna itp. wciągają do współpracy młodzież, która sprawiała przedtem tyle trudności, i powodują zmianę jej postawy.

Uczestnicy kursu stwierdzili w dyskusjach i rozmowach, iż wiele problemów i trudności w dziedzinie oświaty jest dziś powszechnych, mimo różnic w ustroju społecznym, położeniu geograficznym, rozwoju gospodarczym i kulturalnym poszczególnych krajów. Powszechną bolączką jest np. obecnie brak nauczycieli na skutek dużego przyrostu naturalnego oraz niezbyt korzystnej sytuacji materialnej nauczyciela. Nawet we Francji, która przed wojną stosowała różne środki celem podniesienia przyrostu naturalnego, sytuacja dziś zmieniła się radykalnie: klasy szkolne są liczne, a w początku roku szkolnego nie wszyscy uczniowie mogli rozpocząć naukę na skutek braku dostatecznej ilości nauczycieli.

Sprawą powszechnie dyskutowaną jest też kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Chodzi zwłaszcza o praktykę pedagogiczną: ile czasu na nią poświęcić, czy ma się ona odbywać przez cały okres nauki kandydata na nauczyciela, czy dopiero po zdaniu egzaminu z przedmiotów ogólnokształcących. Badania na ten temat prowadzone są w Szwajcarii, w Portugalii, a w Brazylii istnieje szkoła eksperymentalna kształcąca nauczycieli, która ma wypróbować różne metody prawidłowego wiązania teorii pedagogicznej z praktyką.

Obok zajęć w Ośrodku mieliśmy w czasie naszego pobytu wiele wyjazdów zbiorowych, grupowych i indywidualnych do szkół, przedszkoli i różnych instytucji oświatowych (m. in. Międzynarodowy Ośrodek Badań Pedagogicznych w Sèvres, Instytut Pedagogiczny w Paryżu, Ośrodek Pedagogiki Specjalnej, Ośrodek Poradnictwa Zawodowego). Zwiadanie ich, rozmowy z kierownictwem i obserwacja metod i organizacji pracy dostarczały wiele materiału do przemyśleń, do porównań z analogicznymi placówkami w kraju, do wyciągania pewnych wniosków. Omówienie tych zagadnień mogłoby samo stanowić przedmiot odrębnego sprawozdania. Był to bardzo ważny i cenny element naszej pracy na kursie.

Na zakończenie trzeba podkreślić bardzo sprawną organizację kursu i dobrą metodę pracy. Zajęcia nie polegały na biernym słuchaniu długich wykładów. Prowadzący je rozpoczynał od zagajenia, w którym krótko naświetlał problem. Następnie uczestnicy kursu stawiali pytania, zgłaszali wątpliwości, dezyderaty, podkreślali to, co specjalnie ich interesuje, lub mówili o rozwiązaniach stosowanych w ich własnym kraju. Wykładowca podsumowywał tę dyskusję i zajmował się kwestiami zgłoszonymi przez słuchaczy.

Poza tym odbywały się dyskusje w grupach. Każda grupa dobierała się samorzutnie, według zainteresowań. Wybierano przewodniczącego i sekretarza obrad. Dyskutowano na określony planem dnia temat, a potem — już w czasie zajęć wspólnych — sekretarz każdej z grup składał sprawozdanie z jej pracy. W podobny sposób dokonano na zakończenie oceny przebiegu kursu i zgłoszono dezyderaty na przyszłość, idące zwłaszcza w kierunku zapewnienia uczestnikom większej ilości czasu na pracę własną (w bibliotece, w szkole, przedszkolu itp.).

Uczestnictwo w tego rodzaju imprezach międzynarodowych ma obok walorów poznawczych również duże znaczenie dla wzmocnienia i pogłębienia współpracy międzynarodowej. Słuszna wydaje się więc ocena prof. Roberta Debré, przewodniczącego Rady Naczelnej C.I.E., akcji kursów i seminariów, prowadzonej przez Ośrodek, że „można się spodziewać, iż przez tego rodzaju spotkania międzynarodowe rzucamy dobre ziarno, które da w przyszłości plony”.

I. JANISZOWSKA

# RUCH PEDAGOGICZNY

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ЯН БАРТЕЦКИ

И

СТАНИСЛАВ РАЙПЕРТ

### ПРИЧИНЫ НЕУДАЧ В РАБОТЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЛИЦЕЕВ

Благодаря быстрому развитию просвещения в Польской Народной Республике широко распространилась семилетняя школа, наступил расцвет среднего и высшего образования. Центром интереса в настоящее время является средняя общеобразовательная школа, её роль и задачи, какие должна выполнять в жизни общества.

В связи с ростом задач, какие накладываются на среднюю школу, возникает необходимость исследования вопроса — в какой мере средняя школа осуществляет выдвинутые задачи и каковы причины её неудач. Особенное внимание обращено на проблему очевидных и скрытых неудач школы, что и является с 1958 года предметом научно-исследовательских опытов кафедры дидактики Варшавского университета.

Задача данной статьи заключается в том, чтобы обсудить проблему очевидных неудач дидактической работы средней школы и обнаружить причины, которые мешают школе в выполнении её задач.

Статья обсуждает два основных вопроса:

1. Отсев учащихся и его причины.
2. Отставание учащихся и его причины.

Авторы статьи в области очевидных школьных неудач различают разные типы причин, связанных: а) с умственными способностями учащихся, б) с дидактической работой и школьными программами, в) с экономическими условиями и с их средой, г) с биологическими условиями.

Анализ собранного материала позволяет сделать несколько выводов, которые, в большинстве случаев, относятся к дидактической работе школы. Авторы утверждают, что о школьных неудачах решают, конечно наряду с другими причинами, но всё же в первую очередь две из них главные, а именно: 1) дидактическая работа и школьные программы, 2) экономические условия и среда учащихся. Поэтому авторы сосредоточивают своё внимание на этих двух вопросах, касаясь других вопросов лишь по мере надобности для обсуждения основных вопросов.

В заключении авторы считают, что новые задачи, стоящие перед средней общеобразовательной школой, можно осуществить лучше, быстрее и более исправно путём введения новой системы образования.

## НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О ПРИНЦИПЕ НАГЛЯДНОСТИ

Автор основывается на различии, сделанном им в его предыдущей статье, анализирующей принцип наглядности с точки зрения теории познания. Наглядные учебные пособия автор подразделил на два вида: репрезентативные (изобразительные) и символические. К первому виду наглядных учебных пособий относятся все реальные явления действительности, ко второму виду принадлежат те, которые символизируют связи между этими явлениями.

Продолжая свой анализ, автор обращает внимание на два существующие типа обучения.

Первый стремится к быстрейшему введению учащихся на самую высшую ступень абстракции, ознакомления с научными теориями, второй вместо этого ставит себе целью расширение умений практической деятельности, как это делается в области ремесленно-профессиональной подготовки или на производстве.

Что касается первого типа обучения, функция репрезентации на первых ступенях абстракции конкретизировала понятия. Вместо того понятия более сложные объяснялись при помощи уже знакомых, но простых понятий. Поэтому автор делает вывод, что в этой области функция репрезентации затрачивается в пользу более общего принципа — конкретности.

Во втором типе обучения функция репрезентации на основании диалектики меняет своё качество таким образом, что в большей части относится к демонстрированию движения и деятельности, чем показыванию предметов, моделей и. т. п.

Применение в школьной практике политехнического обучения вводит изменения в употреблении наглядных учебных пособий в дидактическом процессе, так как сама практика доставляет много чувственных опытов.

Окончательный вывод автор формулирует таким образом, что ни обладание, ни пользование наглядными учебными пособиями не гарантирует хорошего качества дидактического процесса. Несмотря на то, что качество дидактического процесса зависит от многих других причин, всё-таки о пользе их применения решает способ их употребления, который должен быть приспособлен ко всему дидактическому положению.

Г. МУШИНСКИ

## ОТНОШЕНИЕ КОЛЛЕКТИВА К ВОСПИТАТЕЛЮ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Задачей статьи — дать ответ на вопрос: Какое значение для процесса нравственного воспитания в коллективе и для его успеха имеют виды работы в коллективе, а также отношение детского коллектива к воспитателю.

В течении исследовательских опытов по данному вопросу выделено два основных вида воспитательной работы в коллективе: „демократический“ и „авторитетный“.

Отличие между ними основано:

1. на степени строгости, с какой велся коллектив;
2. на соотношении между отдельными детьми и воспитателем;
3. на применении воспитательных приёмов, употребляемых больше всего в коллективе;

4. на способах введения новых распоряжений и постановлений, касающихся жизни коллектива.

Исследования проведенные среди 577 ребят, находящихся в школе или в летнем лагере, доказали, что если применяются „демократические“ виды воспитательной работы в коллективе, то в более высшей степени формируется положительное отношение коллектива к воспитателю.

Влияние видов воспитательной работы на эффективность процесса нравственного воспитания исследовано на примере преобразования, путём личного воздействия воспитателя, внутренней организации коллектива, степени изменений критериев, какими руководствуются члены коллектива в общественном мнении. Оказывается, что „демократические“ виды воспитательной работы в коллективе, основаны на дискуссии, взаимной ответственности и коллективном предпринимании решений, являются более эффективными в преодолении отношений, господствующих в коллективе.

Дальнейший анализ результатов опыта показал, что существует непосредственная связь между отношением коллектива к воспитателю и его силой педагогического воздействия на коллектив. Чем отношение это более положительное, тем сильнее воздействие воспитателя на систему норм и оценок поведения, признанных коллективом, а тем самым воспитатель имеет влияние на внутреннюю организацию коллектива.

Надо однако помнить, что отношение коллектива к воспитателю является лишь одним из факторов, имеющих значение для эффективности процесса нравственного воспитания в коллективе.

ЧЕСЛАВ ПРОКОПЧИК

## У ИСТОЧНИКА ПЕДАГОГИКИ ЯНУША КОРЧАКА

Во вступительной части статьи автор на основании методологических рассуждений пробует ответить на вопрос: Какие общественно-идеологические причины повлияли на это, что Корчак стал педагогом? Ответ на этот вопрос во многом поможет для объяснения особенностей педагогики Корчака, а также внесёт серьёзный материал для разрешения вопроса: Каким педагогом был Корчак? Ответ находится в самой структуре данной статьи. Поэтому, сперва проводится в ней анализ общественных мнений Корчака, потом приводится его взгляды на человека и общество, и наконец даются общие основы педагогики Корчака.

Корчак резко видит противоречия, существующие в капиталистическом обществе. В противоречии, какое часто показывает на страницах своих трудов, т. е. в конфликте между капиталистами и рабочими, Корчак в основном стоит по стороне пролетариата. Однако, согласно Корчаковской концепции человека и общества, в которой основные качества и достоинства выражены в этических категориях, общественный радикализм Корчака (резко выделяющий противоречия между развратом взрослых путём непосредственного переворота, но прежде всего путём морального преобразования общества. Согласно мнению Корчака воспитание детей должно служить этой важнейшей цели.

Такой подход к роли воспитания требует и своеобразного определения. Делая вывод, что воспитание имеет огромную роль в преобразовании общества, педагогика Корчака становится педагогической теорией о широком объёме и не ограничивается лишь партикулярными проблемами воспитания.

Второй характерной особенностью педагогики Корчака является то, что главное место занимает в ней моральное воспитание. Характерной чертой педагогики Корчака является и то, что процесс воспитания изолируется от общества взрослых, что связано с мнением о натуральной, врожденной доброте ребенка, способного к самоограничиванию, самоконтролю и самовоспитанию.

СТЕВАН БЕЗДАНОВ

## ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ ЮГОСЛАВИИ

Задача статьи заключается в том, чтобы представить читателям цели, стоящие перед обязательной 8-летней школой в Югославии, а предвидены в её научно-дидактической системе.

Эти требования состоят в том, что каждый гражданин обязан иметь общее современное образование и быть прогрессивным, культурным и творческим членом общества.

Начальная школа должна быть тесно связана со средой, в которой она находится и включаться в жизнь общества.

Однако, надо помнить, что связь школы с обществом не ограничивается лишь знакомством и знаниями о его проблемах, но также требует непосредственного участия в осуществлении конкретных задач, в организации работ, в которых могут принимать участие ребята определенного возраста. Поэтому одним из важнейших факторов образования и воспитания является политехническое обучение.

Политехническое обучение в общеобразовательной школе не только расширяет круг знаний, но тоже влияет на изменение понятия общего образования, а вместе с тем меняет характер и структуру общеобразовательной школы.

Техническое обучение в начальной школе является процессом, который происходит непрерывно в течении всего пребывания ученика в школе. Учащихся следует постепенно знакомить с основами производства и техники, благодаря чему они приобретают знания, умения и навыки, необходимые в творческой, технической работе.

Для развития среди учащихся интереса к технике организовываются в школах клубы юных техников — одна из форм внеклассной работы.

Благодаря всестороннему воспитанию, молодежь приобретает в течении 8-летнего обучения элементы технического и общего образования, готовится к практической трудовой деятельности.

## СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

Я. БАРТЕЦКИ, С. РАЙШЕРТ — Причины неудач в работе общеобразовательных лицеев . . . . .	1
Т. НОВАЦКИ — Некоторые замечания о принципе наглядности . . . . .	15
Г. МУШИНСКИ — Отношение коллектива к воспитателю и его значение в процессе нравственного воспитания . . . . .	30
Ч. ПРОКОПЧИК — У источника педагогики Януша Корчака . . . . .	44
С. БЕЗДАНОВ — Политехническое обучение в начальных школах Югославии . . . . .	58

## ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

Высказывание проф. БОГДАНА СУХОДОЛЬСКОГО . . . . .	72
Ф. ВОРНИШЕВСКИ — Педагогическая библиотека учителя-воспитателя как одно из средств помогающих в осуществлении реформы школы . . . . .	74

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

М. РАТАЙ — Виктор Щерба: — О трудовом воспитании . . . . .	84
К. СТАСЕРСКИ — Эбигнев Скорны: Формирование мышления в обучении педагогических наук . . . . .	87
Ф. КОРНИШЕВСКИ — Францишек Урбанчик: Основы обучения математике . . . . .	89
Л. БАНДУРА — Howard Lane and Mary Beauchamp: Human relations in teaching . . . . .	91

## ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов . . . . .	94
С. СЛОМКЕВИЧ — Советская педагогика — Школа и производство . . . . .	97

## БИБЛИОГРАФИЯ

В. ДОМБРОВСКА — Осуществление политехнического обучения в СССР . . . . .	100
--	-----

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Я. МАЗУР — Главная педагогическая комиссия по делам реформы школы как новое организационное звено Главного правления Профсоюза польских учителей . . . . .	119
--	-----

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Я. ШУРЕК — Педагогический конгресс в ГДР . . . . .	122
И. ВОЙНАР — Проблема эстетического воспитания за рубежом . . . . .	125
И. ЯНИШОВСКА — Педагогические курсы в Международном детском центре в Париже . . . . .	127
Изложение на русском языке . . . . .	130
Изложение на английском языке . . . . .	135



---

# RUCH PEDAGOGICZNY

## PEDAGOGICAL MOVEMENT

---

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

---

JAN BARTECKI  
STANISŁAW RAJPERT

### THE CAUSES OF FAILURES IN DIDACTICAL WORK OF GENERAL HIGH SCHOOLS

The rapid development of education in the Polish Peoples' Republic induced, among others, the positive changes in generalization of 7-years school, extension and development of high and higher schools and so on. The core of interest is being the general high school, its tasks and functions in social life.

With regard to the increasing of tasks, which the school has to fulfil, one has to explore, if the general high schools realize their tasks and what sort of causes induced the failures in the work of these schools. Especially interesting is the problem of apparent and concealed failures. This problem, since 1958 years, became the subject of researches, being led by the Didactic Chair in the University of Warsaw.

The task of the article is to discuss the apparent failures in didactical proceeding of school and to reveal the causes raising difficulties in the work of school.

The article discusses two basic problems:

1. The drop-out of the students and its causes,
2. The delays of the students in graduation and their causes,

In the complex of causes of the apparent failures, the authors mention the causes of the following nature:

- a) intellectual,
- b) didactically-curricular,
- c) economically-environmental,
- d) biological.

The analyse of gathered together materials, made it possible to conclude the suggestions concerning the didactical proceeding of school. The authors confirm, that about the school failures decide first of all the didactically-curricular and economically-environmental causes. It is why the authors concentrate their considerations around these two problems.

Simultaneously the authors promote the thesis, that the new tasks of general high school one can realize better, faster and more efficiently, if we lead the new system of education.

## SOME REMARKS ABOUT THE PRINCIPLE OF OBJECTIVENESS

The author based on his previous work, which analyses the principle of objectiveness. In that work he mentioned the representative and symbolic function of the objective aids in teaching.

As concerns the first function, the objective aids represent a certain sphere of phenomena reality, as to the second one, they symbolize the bonds between these phenomena.

Continuing his analyse the author points out on the existence of the two types of teaching. One of them tends to the fastest introducing the students into the sphere of abstraction, acquainting the scientific theories, the second one, promotes as the aim, the training of skills in practical proceeding (vocational training, in-service training and so on). In the first type of education the representative function, on the first steps of abstraction, concretized the comprehensions. On the other hand, the more complicated comprehensions are mostly explained by the aid of simple comprehensions.

It is why the author concludes, that in this sphere, the representative function is absorbed by the more general principle — concretization. In the second type of education, the representative function modifies dialectically its quality, because in the most cases, it concerns the display of motions and activities, than subjects, models and so on.

Introducing into the schools the practics, with regard to the polytechnical training, changes the role of the objective aids in the process of teaching, because the practic by itself provides the plenty of sensual experiences.

The final conclusion is formulated by the author: neither possessing nor using of the objective aids don't make sure automatically, that the didactical process will be good.

Putting on the side the fact, that the quality of didactical process depends on many other causes, the profit of using objective aids depends on the way we use them. This way of using must be adjusted to the complex of didactical situations.

HELIODOR MUSZYNSKI

## THE RELATION OF THE GROUP TOWARDS THE TUTOR AND THE ROLE OF IT IN THE PROCESS OF ETHICAL EDUCATION

The task of this article is to answer to the question, what role for the process of ethical education in the group and their results has style of work with the group and the relation of the group towards the tutor. In progress of the empirical searchings, on can mention two basic styles of work with the group: „democratic” and „authoritative”.

The peculiarities between these two styles concern:

1. The degree of rigour in the group.
2. The system of individual relations with children.
3. The kind of educational aids used mostly in the group.
4. The way of introducing the new dispositions and decisions concerning the life of the group.

The researches being led on the 577 children in 22 groups in school and in the summer camps showed in the first place, that as the style of educational work is more „democratic”, so one can observe, in a more extended degree, the positive relation of the group towards the tutor.

The influence, which has the style of educational work on the efficiency of the ethical education was searched on the example of changing the internal structure of the group and changing the degrees of the criterions, which the participants of the group lead in their proceeding. It appeared, that the „democratic” style of the educational work in the group, based on discussing, co-responsibility and collective undertaking of decisions, is more efficient in changing the relations in the groups, than the other one.

Analysing further the results of the researches, one can observe the direct bond between the relation of the group towards the tutor and the influences of the tutor on the group.

As this relation is more positive the tutor has stronger hold and educational influence on the system of standards and appraisals of the proceeding accepted by the group, also — on the internal structure of the group.

One has to remember, that the relation of the group towards the tutor is only one of the factor, which influences on the efficiency of ethical education in the group.

CZESŁAW PROKOPCZYK

## AT THE SOURCES OF PEDAGOGICS OF JANUSZ KORCZAK

The metodological remarks in the introductory part of the article have to show, that the answer to the question: which socially-ideological reasons help Korczak to be a pedagogist — can, in high degree, explain the general factors of Korczak's pedagogics. So, this article can give the answer to the question: what kind of pedagogist was Korczak.

The author analyses the social views of Korczak, then—his conceptions of the human being and society and finally, of general features of Korczak's pedagogics.

Korczak saw sharply the internal disharmony of the capitalistic society. In the basic conflict, which he often represented in his works, in the conflict between capitalist and worker or poor man in general, Korczak is on the side of the latter one. Anyway, according to his conception of the human being and society, in which the main qualities and worths are expressed in the ethical categories, Korczak saw sharply the contrast between ethically spoiled adults and innocent children and he postulated not the direct change of the economical relation in society, but the ethical changes of it.

The pedagogical theory of Korczak, based on the great role of education in changing, is characterized by a large sphere: it doesn't restrict only to the particular problems of education.

Korczak's second characteristic feature of pedagogics is, that the central place in its occupies the ethical education. It is also characteristic for his pedagogics, the isolating educational process from the adults society, being as a result of his conviction about the natural, inborn goodness of the child, being able to selflimit, selfcontrol and selfeducation.

STEVAN BEZDANOV

## POLYTECHNICAL EDUCATION IN THE ELEMENTARY SCHOOL OF YUGOSLAVIA

This article informs the readers about the didactically-scientific tasks of 8-years compulsory school in Yugoslavia. The demands of this school depend on the fact, that every citizen should gain the contemporary, general education to be a progressive, cultural and creative individual.

The elementary school must be tightly joined with its environment and must be included into the stream of life. On the other hand, one should remember, that joining the school with environment means not only the knowledge about the environment and its problems, but also the direct participation in the realizing of the concrete tasks, in organizing the socially-useful works for children. The polytechnization in Yugoslavian schools is a very important factor of education and training. The elements of work and polytechnical education in general school don't only extend its frames, but also influence on the changes in comprehending general education and cause the fundamental changes in the nature and structure of general school.

The technical education in the elementary school is the process, which must exist through the whole period of schooling. The pupils must be steadily introduced in the bases of the production and technics, which will make possible attaining the knowledge, skills and customs necessary in the creative, technical work.

For developing technical interests in the pupils, one establishes in schools clubs for young technicians, which is one of the forms afterschool activity for pupils.

Due to the universal education, the youngsters attain, during the 8-years training, the general culture; they are also prepared to the practical proceeding. The whole activity of school is turned towards the life, which their youngsters will have after graduation.

## CONTENTS

### The articles

J. BARTECKI and S. RAJPERT — The causes of failures in didactical work of general high schools . . . . .	1
T. NOWACKI — Some remarks about the principle of objectiveness . . . . .	15
H.MUSZYŃSKI — The relation of the group towards the tutor and the role of it in the process of ethical education . . . . .	30
C. PROKOPCZYK — At the sources of pedagogics of Janusz Korczak . . . . .	44
S. BEZDANOW — Polytechnical education in the elementary school of Yugoslavia . . . . .	58

### Discussions and polemics

Declaration of professor B. SUCHODOLSKI . . . . .	72
F. KORNISZEWSKI — The pedagogical library of teacher — educator as one of the features, which aids in the realization of school reform . . . . .	74

### The review of books

M. RATAJ — Wiktor Szczerba: How to educate by work . . . . .	84
K. STASIERSKI — Zbigniew Skorny: The training of thinking in teaching pedagogical subjects . . . . .	87
F. KORNISZEWSKI — Franciszek Urbańczyk: The principles of teaching mathematics . . . . .	89
L. BANDURA — Howard Lane and Mary Beauchamp: Human relations in teaching . . . . .	91

### The review of periodicals

S. NOWACZYK — The review of Polish pedagogical periodicals . . . . .	94
S. SŁOMKIEWICZ — Sovietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . . . .	97

### Bibliography

W. DĄBROWSKA — The realization of polytechnical training in USSR . . . . .	100
--	-----

### Home chronicle

J. MAZUR — The Main Pedagogical Commission for School Reform . . . . .	119
S. SZAJEK — Collaboration between the Wielkopolska region and the Opole region . . . . .	120
Summaries in Russian language . . . . .	130
Summaries in English language . . . . .	135

### Foreign chronicle

J. SZUREK — The pedagogical Congress in GDR . . . . .	122
J. WOJNAR — The problems of esthetical education in international area . . . . .	125
J. JANISZOWSKA — The pedagogical courses in the International Center of the Child in Paris . . . . .	127

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1961

---

Nakład 4.000+55 egz. Ark. wyd. 9,4. Ark. druk. 8,75. Papier druk. sat. kl. V 70 g  
70×100/16. Oddano do składania w czerwcu 1961. Podpisano do druku w październiku 1961  
Druk ukończono w październiku 1961

---

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1442 — A-14

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

J. BARTECKI i S. RAJPERT — Przyczyny niepowodzeń w dydaktycznej pracy liceów ogólnokształcących . . . . .	1
T. NOWACKI — Niektóre uwagi o zasadzie pogładowości . . . . .	15
H. MUSZYŃSKI — Stosunek zespołu do wychowawcy i jego znaczenie w procesie wychowania moralnego . . . . .	30
C. PROKOPCZYK — U podstaw pedagogiki Janusza Korczaka . . . . .	44
S. BEZDANOV — Kształcenie politechniczne w szkołach podstawowych Jugosławii . . . . .	58

### DYSKUSJE I POLEMIKI

Wypowiedź profesora B. SUCHODOLSKIEGO . . . . .	72
F. KORNISZEWSKI — Biblioteka pedagogiczna nauczyciela-wychowawcy jako jeden z czynników pomocnych w realizacji reformy szkolnej . . . . .	74

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

M. RATAJ — Wiktor Szczerba: O wychowaniu przez pracę . . . . .	84
K. STASIEWSKI — Zbigniew Skorny: Kształcenie myślenia w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych . . . . .	87
F. KORNISZEWSKI — Franciszek Urbańczyk: Zasady nauczania matematyki . . . . .	89
L. BANDURA — Howard Lane and Mary Beauchamp: Human relations in teaching . . . . .	91

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	94
S. SŁOMKIEWICZ — Sovetskaja Pedagogika — Škola i Proizvodstvo . . . . .	97

### BIBLIOGRAFIA

W. DĄBROWSKA — Realizacja kształcenia politechnicznego w ZSRR . . . . .	100
---	-----

### KRONIKA KRAJOWA

J. MAZUR — Główna Komisja Pedagogiczna dla Spraw Reformy Szkolnej jako nowa komórka organizacyjna przy ZG ZNP . . . . .	119
S. SZAJEK — Współpraca Wielkopolski z Opolszczyzną . . . . .	120

### KRONIKA ZAGRANICZNA

J. SZUREK — Kongres Pedagogiczny NRD . . . . .	122
J. WOJNAR — Problemy wychowania estetycznego na terenie międzynarodowym . . . . .	125
I. JANISZOWSKA — Kurs pedagogiczny w Międzynarodowym Ośrodku Dziecka w Paryżu . . . . .	127
Streszczenie w języku rosyjskim . . . . .	130
Streszczenie w języku angielskim . . . . .	135

