

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK III (XXXV) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 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, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziennowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

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

Warunki prenumeraty

	rocznie	zł 48
w kraju:	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.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1961

Nakład 4.055 egz. Ark. wyd. 9,5. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V 70 g
70x100/16. Oddano do składania we wrześniu 1961. Podpisano do druku w październiku 1961.
Druk ukończono w październiku 1961

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1951 — A-13

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

Z PROJEKTU STATUTU KPZR

SPRAWY WYCHOWANIA

Spółeczeństwo radzieckie odniosło wielkie sukcesy w socjalistycznym wychowaniu mas, w kształtowaniu aktywnych budowniczych socjalizmu. Lecz także po zwycięstwie ustroju socjalistycznego w świadomości i postępowaniu ludzi pozostają jeszcze przeżytki kapitalizmu, które hamują marsz społeczeństwa naprzód.

Praca ideologiczna staje się coraz potężniejszym czynnikiem w walce o zwycięstwo komunizmu. Im wyższa jest świadomość członków społeczeństwa, tym pełniej i szerzej rozwija się ich twórcza aktywność w tworzeniu materialno-technicznej bazy komunizmu, w rozwijaniu komunistycznych form pracy i nowych stosunków między ludźmi, a zatem tym szybciej i pomyślniej rozwiązywane są zadania budownictwa komunizmu.

Partia uważa, że główną rzeczą w pracy ideologicznej na współczesnym etapie jest wychowanie wszystkich ludzi pracy w duchu wysokiej ideowości i oddania komunizmowi, w duchu komunistycznego stosunku do pracy i gospodarki społecznej, całkowite przewyciężenie przeżytków, poglądów i obyczajów burżuazyjnych, wszechstronny, harmonijny rozwój jednostki, stworzenie prawdziwego bogactwa kultury duchowej. Szczególną wagę partia przywiązuje do wychowania dorastającego pokolenia.

Nowy człowiek kształtuje się w procesie czynnego udziału w budownictwie komunizmu, rozwoju zasad komunistycznych w życiu gospodarczym i społecznym, pod wpływem całego systemu pracy wychowawczej partii, państwa i organizacji społecznych, w którym ważną rolę odgrywa prasa, radio, film i telewizja. W toku tworzenia komunistycznych form ustroju społecznego coraz bardziej i mocniej będzie się utrzymywać ideowość

komunistyczna w życiu, pracy i w stosunkach między ludźmi, wyrabiać się będzie umiejętność rozsądnego korzystania z dobrodziejstw komunizmu. Wspólna, planowo zorganizowana praca członków społeczeństwa, ich codzienny udział w zarządzaniu sprawami państwowymi i społecznymi, rozwój komunistycznych stosunków koleżeńskie współpracy i wzajemnego poparcia prowadzi do przekształcania świadomości ludzi w duchu kolektywizmu, umiłowania pracy i humanizmu.

Pogłębienie komunistycznej świadomości ludzi pracy przyczynia się do dalszego ideowo-politycznego zespolenia robotników, kolchoźników i inteligencji, do ich stopniowego złączenia w jednolity zespół pracowników społeczeństwa komunistycznego.

Partia wysuwa następujące zadania:

1. W dziedzinie kształtowania świadomości komunistycznej

a. Kształtowanie światopoglądu naukowego.

W warunkach socjalizmu i budowy społeczeństwa komunistycznego, gdy żywiłowy rozwój ekonomiczny ustąpił miejsca świadomej organizacji produkcji i całego życia społecznego, gdy teoria jest nieustannie wcielana w życie, pierwszorzędnego znaczenia nabiera kształtowanie naukowego światopoglądu wszystkich ludzi pracy w społeczeństwie. Ideową podstawą kształtowania tego światopoglądu jest marksizm-leninizm jako jednolity i harmonijny system poglądów filozoficznych, ekonomicznych i społeczno-politycznych. Partia stawia jako zadanie wychowanie całej ludności w duchu komunizmu naukowego dążąc do tego, aby ludzie pracy opanowali idee nauki marksistowsko-leninowskiej, głęboko rozumieli przebieg i perspektywy rozwoju świata, właściwie pojmowali wydarzenia zachodzące wewnątrz kraju i na arenie międzynarodowej, świadomie budowali życie w duchu komunistycznym. W postępowaniu każdego człowieka, w działalności każdego zespołu i każdej organizacji idee komunistyczne powinny łączyć się organicznie z czynem komunistycznym.

Teoretyczne opracowanie i praktyczne rozstrzygnięcie we właściwym czasie nowych problemów wysuwanych przez życie — to nieodzowny warunek pomyślnego marszu społeczeństwa do komunizmu. Teoria nadal powinna oświetlać drogę praktyce, przyczyniać się do ujawnienia i pokonywania trudności i sprzeczności przeszkadzających pomyślnemu budownictwu komunistycznemu. Partia uważa za swój doniosły obowiązek dalsze rozwijanie nowych zjawisk w życiu społeczeństwa radzieckiego oraz doświadczeń światowego rewolucyjnego ruchu robotniczego i ruchu wyzwolénieckiego, wychowania wszystkich komunistów w duchu twórczego łączenia teorii z praktyką budownictwa komunistycznego.

b. Wychowanie w duchu umiłowania pracy.

W centrum pracy wychowawczej partia stawia wyrobienie komunistycznego stosunku do pracy u wszystkich członków społeczeństwa. Praca

dla dobra społeczeństwa — to święty obowiązek każdego człowieka. Wszelka praca na rzecz społeczeństwa, zarówno fizyczna, jak umysłowa, jest szanowana i zaszczytna. Należy wychowywać masy pracujące na najlepszych wzorach pracy, na najlepszych przykładach prowadzenia gospodarki społecznej.

Wszystko, co jest niezbędne do życia i rozwoju ludzi, tworzy praca. Dlatego też każdy człowiek powinien brać udział w wytwarzaniu tych środków, które są niezbędne do jego życia i działalności, dla dobrobytu społeczeństwa. Człowiek, który by otrzymywał od społeczeństwa jakiegokolwiek dobra nie biorąc udziału w pracy, byłby darmozjadem i żył kosztem innych.

W społeczeństwie komunistycznym człowiek nie może nie pracować. Nie pozwala mu na to ani jego świadomość, ani opinia publiczna. Praca według zdolności stanie się przyzwyczajeniem, pierwszą potrzebą życiową wszystkich członków społeczeństwa.

c. Ugruntowanie moralności komunistycznej.

W procesie przechodzenia do komunizmu coraz bardziej wzrasta rola zasad moralnych w życiu społeczeństwa, rozszerza się sfera działania czynnika moralnego i odpowiednio maleje znaczenie administracyjnego regulowania stosunków wzajemnych między ludźmi. Partia będzie popierać wszystkie formy świadomej samodyscypliny obywateli, prowadzące do utrwalenia i rozwoju podstawowych zasad współżycia komunistycznego.

Odrzucając klasową moralność wyzyskiwaczy, komuniści przeciwstawiają wypaczonym egoistycznym poglądom i obyczajom starego świata moralność komunistyczną — moralność najsprawiedliwszą i najszlachetniejszą, wyrażającą interesy i ideały ludu pracującego na całym świecie. Ze zwykłych norm moralności i sprawiedliwości, które w czasach panowania wyzyskiwaczy były wypaczone i bezwstydnie deptane, komunizm czyni niewzruszone reguły życiowe zarówno w stosunkach między poszczególnymi osobami, jak też w stosunkach między narodami. Moralność komunistyczna obejmuje podstawowe ogólnoludzkie normy moralne wypracowane przez masy ludowe w ciągu tysiącleci. W walce z uciskiem społecznym i występkami w dziedzinie etyki. Szczególnie doniosłe znaczenie w etycznym rozwoju społeczeństwa ma rewolucyjna moralność klasy robotniczej. Moralność komunistyczna w toku budowy socjalizmu i komunizmu wzbogaca się o nowe zasady, o nową treść.

Partia uważa, że kodeks moralny budowniczego komunizmu zawiera następujące zasady moralności:

- oddanie sprawie komunizmu, miłość do Ojczyzny socjalistycznej, do krajów socjalizmu;
- rzetelna praca dla dobra społeczeństwa: kto nie pracuje, ten nie je;
- troska każdej jednostki o zachowanie i pomnożenie dorobku społecznego;

- wysokie poczucie obowiązku społecznego, nieprzejednany stosunek do naruszania interesów społecznych;
- kolektywizm i koleżeńska pomoc wzajemna: jeden za wszystkich, wszyscy za jednego;
- humanitarne stosunki i wzajemny szacunek między ludźmi: człowiek dla człowieka jest przyjacielem, towarzyszem i bratem;
- uczciwość i szczerłość, czystość moralna, prostota i skromność w życiu społecznym i osobistym;
- wzajemny szacunek w rodzinie, troska o wychowanie dzieci;
- nieprzejednany stosunek do niesprawiedliwości, pasożytnictwa, nieuczciwości, karierowiczostwa;
- przyjaźń i braterstwo wszystkich narodów ZSRR, nieprzejednany stosunek do wrogości narodowościowej i rasowej;
- nieprzejednany stosunek do wrogów komunizmu, sprawy pokoju i wolności narodów;
- braterska solidarność z masami pracującymi wszystkich krajów, ze wszystkimi narodami.

d. Rozwój internacjonalizmu proletariackiego i patriotyzmu socjalistycznego.

Partia będzie stale wychowywać ludzi radzieckich w duchu internacjonalizmu proletariackiego, ze wszech miar przyczyniać się do umacniania międzynarodowej solidarności mas pracujących. Pogłębiając miłość narodu radzieckiego do swej Ojczyzny partia wychodzi z założenia, że z chwilą powstania światowego systemu socjalizmu patriotyzm obywateli społeczeństwa socjalistycznego wyraża się w oddaniu i wierności swej Ojczyźnie, całej wspólnocie krajów socjalistycznych. Patriotyzm socjalistyczny i internacjonalizm socjalistyczny organicznie obejmują solidarność proletariacką z klasą robotniczą i masami pracującymi wszystkich krajów. Partia będzie nadal wytrwale walczyć przeciwko reakcyjnej ideologii nacjonalizmu burżuazyjnego, rasizmu i kosmopolityzmu.

e. Wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości.

W okresie przechodzenia do komunizmu wzrastają możliwości wychowania nowego człowieka, harmonijnie łączącego w sobie bogactwo duchowe, czystość moralną i sprawność fizyczną.

Warunki wszechstronnego rozwoju jednostki powstały dzięki historycznym zdobyciom społecznym, a mianowicie dzięki uwolnieniu od wyzysku, bezrobocia i nędzy, od dyskryminacji ze względu na płeć, pochodzenie, narodowość, rasę. Każdy członek społeczeństwa uzyskał jednakowe możliwości twórczej pracy i zdobywania wiedzy. Zanikają stosunki zależności i nierówności między ludźmi w życiu społecznym i rodzinnym. Godność osobista każdego obywatela chroniona jest przez społeczeństwo. Każdemu gwarantuje się równy i wolny wybór rodzaju zajęć i specjalności z uwzględnieniem interesów społeczeństwa. W miarę skracania się czasu zużywanego na produkcję materialną rozszerzają się możliwości rozwoju

uzdolnień i talentów w dziedzinie produkcji, nauki, techniki, literatury i sztuki. Czas wolny od pracy ludzie poświęcać będą coraz bardziej działalności społecznej, życiu kulturalnemu, rozwojowi umysłowemu i fizycznemu oraz twórczości artystycznej. Kultura fizyczna i sport wejdą na trwałe do codziennego życia.

f. Przewyciężenie przeżytków kapitalistycznych w świadomości i postępowaniu ludzi.

Partia traktuje walkę z przejawami ideologii i moralności burżuazyjnej, z pozostałościami psychiki posiadacza, z przesądami i zabobonami jako część składową pracy nad wychowaniem komunistycznym.

W walce z przeżytkami przeszłości, z przejawami indywidualizmu i egoizmu wielka rola przypada społeczeństwu, wpływowi opinii publicznej, rozwojowi krytyki i samokrytyki. Koleżeńskie potępienie czynów antyspołecznych stanie się stopniowo głównym środkiem wykorzenia przejawów, poglądów, obyczajów i zwyczajów burżuazyjnych. Olbrzymiego znaczenia wychowawczego nabiera siła dobrego przykładu w życiu społecznym i osobistym, w spełnianiu obowiązku społecznego.

Partia wykorzystuje środki ideowego oddziaływania, aby wychować ludzi w duchu światopoglądu naukowo-materialistycznego, przewyciężyć przesady religijne nie dopuszczając do obrażania uczuć wierzących. Należy cierpliwie wyjaśniać bezpodstawność wierzeń religijnych powstałych w przeszłości na gruncie bezradności ludzi wobec żywiołowych sił przyrody i ucisku społecznego, z powodu nieznamości prawdziwych przyczyn zjawisk zachodzących w przyrodzie i społeczeństwie. Należy przy tym opierać się na osiągnięciach nauki współczesnej, która daje coraz pełniejszy obraz świata, zwiększa władzę człowieka nad przyrodą i nie pozostawia miejsca dla fantastycznych wymysłów religii o siłach nadprzyrodzonych.

g. Demaskowanie ideologii burżuazyjnej.

Pokojowe współistnienie państw o różnych ustrojach społecznych nie oznacza zaprzestania walki ideologicznej. Partia komunistyczna również nadal będzie demaskowała antyludową, reakcyjną istotę kapitalizmu i wszelkie próby upiększania ustroju kapitalistycznego.

Partia będzie systematycznie propagować wielką wyższość socjalizmu i komunizmu nad kończącym swój żywot systemem kapitalistycznym.

Reakcyjnej ideologii burżuazyjnej partia przeciwstawia naukową ideologię komunizmu. Wyrażając żywotne interesy klasy robotniczej i wszystkich ludzi pracy ideologia ta uczy ich walczyć, pracować i żyć w imię powszechnego szczęścia. Ideologia komunistyczna — to ideologia najbardziej humanitarna. Jej ideały — to ugruntowanie prawdziwie ludzkich stosunków między ludźmi i między narodami, uwolnienie ludzkości od groźby niszczycielskich wojen, ustanowienie na ziemi powszechnego pokoju i wolnego, radosnego życia dla wszystkich ludzi. W społecznym wychowaniu dorastającego pokolenia zwiększa się rola szkoły, która po-

wołana jest do tego, by zaszczepić dzieciom umiłowanie pracy i wiedzy, wychowywać młode pokolenie w duchu świadomości i moralności komunistycznej.

W epoce dynamicznego rozwoju nauki jeszcze bardziej aktualna stała się sprawa opracowania filozoficznych problemów współczesnego przyrodoznawstwa na podstawie materializmu dialektycznego jako jedyne go naukowego światopoglądu i jedynej naukowej metody poznania.

Intensywnie powinny rozwijać się prace badawcze w dziedzinie nauk społecznych, które stanowią naukową podstawę kierowania rozwojem społeczeństwa. Rzeczą główną jest w tej dziedzinie badanie i teoretyczne uogólnianie praktyki budownictwa komunistycznego, badanie podstawowych prawidłowości ekonomicznego, politycznego i kulturalnego rozwoju socjalizmu i jego przerastania w komunizm, opracowanie problemów wychowania komunistycznego.

Nauki społeczne nadal powinny toczyć zdecydowaną walkę przeciwko ideologii burżuazyjnej i socjalreformizmowi, przeciwko rewizjonizmowi i dogmatyzmowi, broniąc czystości zasad marksizmu-leninizmu.

Instytucje naukowe powinny organizować i koordynować swą pracę według najważniejszych kierunków badań zgodnie z planami rozwoju gospodarki narodowej i kultury. W kierowaniu pracą naukową wzrastać będzie rola społeczności naukowej. Niezbędnym warunkiem rozwoju nauki są swobodne dyskusje koleżeńskie, sprzyjające twórczemu rozwiązywaniu nabrzmiałych problemów.

Partia podejmie kroki zmierzające do dalszego umocnienia i udoskonalenia materialnej bazy nauki oraz w celu wciągnięcia do działalności naukowej najzdolniejszych sił twórczych.

Rozwój państw socjalistycznych w ramach jednolitego światowego systemu socjalizmu, wykorzystanie prawidłowości i walorów tego systemu daje im możliwość skrócenia terminów budowy socjalizmu, otwiera perspektywę mniej lub więcej równoczesnego, w granicach jednej epoki historycznej, przejścia ich do komunizmu.

NOWY ETAP W ROZWOJU SZKOŁY RADZIECKIEJ

Żyjemy w epoce wielkich przeobrażeń, zmierzających do ukształtowania nowego społeczeństwa.

Temu społeczeństwu obce są idee wrogości między narodami, obce są nierówności, wyzysk, egoizm, oszustwa i obłuda, nienawistny mu jest analfabetyzm oraz hasła zaciemniające świadomość ludzi. Jego drogą jest droga powszechnego, równego, opartego na ściśle naukowych podstawach wykształcenia i wychowania dorastającego pokolenia na aktywnych budowniczych nowego społeczeństwa.

Jednakże na drodze rozwoju tego nowego, sprawiedliwego społeczeństwa, gdzie praca, która stworzyła nowego człowieka, staje się podstawą jego życia, gdzie gardzi się tym, kto korzysta z owoców cudzej pracy — piętrzy się mnóstwo przeszkód. Przeszkód, których przewyciężenie wymaga wielkiego wysiłku.

Istnieje jeszcze wiele krajów, w których ustrój państwowy jest tak zbudowany, że służy tylko klasom posiadającym i ze wszystkich sił narzuca narodom swoją politykę.

W wielu krajach klasy panujące nie są zainteresowane w demokratyzacji oświaty, a nawet wręcz odwrotnie uważają ją za największe zagrożenie swojej władzy i pomysłności.

Jaka jest pozycja nauczyciela, jaka jest pozycja naszej Federacji? Szkoła i nauczyciel mają dwie drogi:

albo służyć interesom klas panujących,
albo służyć interesom pracującej ludności.

Szkoła pozostająca poza polityką jest zakłamaniem i fałszem. Trzeciej drogi nie ma, i ten, kto szuka kompromisu, stoi faktycznie po stronie klas panujących.

Federacja zawsze reprezentowała i reprezentuje pogląd, że szkoła powinna być narodowa, spełniać oczekiwania narodu, służyć jego rozwojowi, ideałom i interesom.

Ten nowy pogląd jest oczywisty i słuszny: szkoła jest powołana do tego, by służyć narodowi, sama zaś idea walki o demokratyczne zasady oświaty jest zjawiskiem prawidłowym w walce o nowe społeczeństwo, o nowego człowieka.

Oświadczamy, że każda szkoła, każdy nauczyciel, gdziekolwiek się znajduje, jeśli stoi po stronie narodu i jego interesów, powołany jest do spełniania jednego zadania — Wychowania Nowego Człowieka.

Człowieka humanitarnego, pokojowo nastroszonego, kochającego swój naród, oddanego sprawie przyjaźni między narodami.

Człowieka kochającego pracę i ludzi pracy, a gardzącego wszystkimi tymi, którzy chcą żyć na cudzy rachunek.

Człowieka o wysokiej kulturze, który opanował współczesne osiągnięcia, i mogącego przyczynić się do postępu nauki.

Praca szkoły i nauczyciela powinna służyć stworzeniu rozsądniejszego i szczęśliwszego życia dla wszystkich, drogą przygotowania do takiego życia młodych pokoleń.

Zwolennicy starego, zgniłego świata, imperialiści-wodzireje, usiłują powstrzymać ruch nauczycielstwa, zmierzający do walki o oświatę ludową, do służenia celom postępu społecznego. Wygłosili oni ustami swoich sługusów-nauczycieli następujące hasło: szkoła i nauczyciel są apolityczni, nauczyciel nie jest człowiekiem pracy, precz ze związkami zawodowymi nauczycieli, precz z więzią nauczycielstwa z ruchem robotniczym.

Jak wiadomo, z inicjatywy amerykańskiego i angielskiego związku zawodowego nauczycieli powstała Wszechświatowa Konfederacja Zawodów Nauczycielskich, która służy właśnie tym celom.

Ale jakkolwiek Wszechświatowa Konfederacja będzie uaktywniać swoją działalność — prawda jest po stronie Międzynarodowej Federacji Pracowników Oświatowych i przyszłość leży w jej rękach!

Nie ma takiej siły na świecie, która mogłaby powstrzymać narastający postępowy ruch nauczycieli, walczących o szkołę ludową, służącą interesom narodu.

Nie ulega wątpliwości, że głównym zadaniem Międzynarodowej Federacji Pracowników Oświatowych jest zjednoczenie wysiłków nauczycieli, ich współpraca z klasą robotniczą i wszystkimi ludźmi pracy dla ulepszenia oświaty i w służbie interesów narodu.

Jak wiadomo, na całym świecie sprawa oświaty — trzeba przyznać otwarcie — przedstawia się bardzo źle.

Według danych nawet takiej organizacji jak UNESCO, w 96 krajach 50% dzieci nie otrzymuje żadnego wykształcenia, a w 105 tzw. krajach zależnych do szkoły podstawowej uczęszcza zaledwie 25% dzieci.

W krajach Ameryki Łacińskiej jest 70 milionów analfabetów.

W krajach kapitalistycznych sfery rządzące, w warunkach wyścigu zbrojeń i ofensywy reakcyjnych sił, nacierają na szkołę i nauczyciela. Zmniejszają się nakłady na oświatę, i tak już dostatecznie skąpe.

Klasa robotnicza i ludzie pracy prowadzą zajadłą walkę przeciwko tym atakom.

Ich hasłem stało się: walka o oświatę jest tym samym, co walka o chleb i wodę — bez oświaty nie można żyć.

Federacja wzywa nauczycieli, aby stanęli w pierwszych szeregach w tej walce.

Jednym z głównych zadań była i jest walka o pokój. Z racji swego zawodu pracownicy oświatowi są zwolennikami idei pokojowej koegzystencji i współpracy między narodami.

Pragną oni, żeby ich wysiłki poniesione na polu oświaty nie były zniszczone przez wojnę. Federacja postawiła sobie za cel przekształcenie

tego dążenia w czyn, wciągnięcie nauczycieli do ogólnej walki narodów o pokój.

Nasza Federacja zabierała głos w obronie demokratycznych praw narodów za każdym razem, kiedy wymagało tego sumienie ludzkości.

Od chwili swego powstania Międzynarodowa Federacja walczy przeciwko kolonializmowi. Stale przychodziła z pomocą pracownikom oświatowym krajów kolonialnych w ich walce przeciwko różnorodnym postaciom ucisku.

Piętnastolecie MFZPO jest znamieną datą dla radzieckich pracowników oświatowych. Związek Radziecki przystąpił do Federacji w roku 1949 i od pierwszej chwili stał się aktywnym uczestnikiem wszystkich jej posunięć.

Na wszechświatowych kongresach nauczycieli i konferencjach władz MFZPO rozbrzmiewały odczyty ludzi radzieckich o aktualnych problemach oświatowych, o międzynarodowej współpracy nauczycielstwa, o wychowaniu dzieci w duchu patriotyzmu i przyjaźni między narodami. We wszystkich ważnych decyzjach i rezolucjach Międzynarodowej Federacji tkwi cząsteczka duszy nauczycieli radzieckich. Jest ona w takich doniosłych dokumentach jak Karta Zasad Demokratycznego Wykształcenia i Karta Pracownika Oświatowego, wokół których jednoczą się nauczyciele wszystkich krajów.

Zasady wyłożone w Karcie Zasad Demokratycznego Wykształcenia nie są niczym innym niż to, co dawno już stało się prawem życia szkolnego w naszym kraju. „W obecnych warunkach rozwoju nauki, techniki, wytwórczości i kultury ludzkiej — powiedziane jest w tym dokumencie — każdy naród powinien troszczyć się o zapewnienie wszystkim swoim członkom pełnego i harmonijnego wykształcenia we wszystkich podstawowych dziedzinach ludzkiej działalności”.

Obecnie, kiedy nasz kraj wkroczył w okres pełnego budownictwa komunizmu, radziecki Związek Zawodowy Pracowników Oświatowych, Szkół Wyższych i Instytucji Naukowych z wielką energią i wytrwałością mobilizuje nauczycieli do wypełnienia wspaniałych zadań w dziedzinie oświaty.

Drodzy przyjaciele!

Zadaniem moim jest opowiedzieć wam o nowym etapie w rozwoju radzieckiej szkoły, o tym, jak w chwili obecnej nauczyciele radzieccy walczą o realizację Karty Międzynarodowej Organizacji Związku Zawodowego Nauczycieli i o demokratyzację oświaty szkolnej.

24 grudnia 1958 roku w wyniku ogólnonarodowej dyskusji sesja Najwyższej Rady ZSRR przyjęła ustawę „O wzmocnieniu więzi szkoły z życiem i dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR”.

Przyjmując tę uchwałę, rząd, naród radziecki i radzieccy pedagodzy rozstrzygnęli z pełną świadomością — pomimo dodatnich cech istniejącego systemu oświaty — problem jej doskonalenia oraz podniesienia nauczania na wyższy stopień.

W praktyce ustawa przewidywała dalsze umocnienie i rozwijanie zasad demokratycznego nauczania w kraju.

Jak wiadomo, w naszym kraju Rewolucja Październikowa zlikwidowała monopol klas panujących na oświatę i przekształciła osiągnięcia nauki, techniki i sztuki w dobro ogólnonarodowe.

W styczniu 1918 roku na III Zjeździe Rad Włodzimierz Lenin mówił: „Dawniej cały rozum człowieka, cały jego geniusz tworzył tylko po to, żeby jednym dać wszystkie dobrodziejstwa techniki i kultury, innych zaś — pozbawić najniezbędniejszego — oświaty i rozwoju. Teraz natomiast wszystkie cuda techniki, wszystkie osiągnięcia kulturalne staną się dobrem ogólnonarodowym i odtąd nigdy już rozum człowieka i jego geniusz nie będą przemienione w środki gwałtu. My wiemy o tym dobrze, a czyż w imię tego olbrzymiego zadania historycznego nie warto pracować, nie warto oddać wszystkich swoich sił?”

„Warto! I nie będziemy szczydzić swoich sił — odpowiedzieli wysłannicy narodu, uczestnicy III Zjazdu Rad — naród stworzy system prawdziwie ludowej oświaty, służącej jego rozwojowi”.

Zburzywszy i zlikwidowawszy stary, przedrewolucyjny system nauczania w naszym kraju, już w pierwszych latach po Rewolucji Październikowej proklamowano nowe zasady struktury szkolnictwa.

Wymienimy podstawy tych zasad:

Oświata w kraju Rad jest dobrem i wytworem całego narodu, któremu ma służyć, spełniając zadanie polityczne, ekonomiczne i kulturalne oraz zaspokajając potrzeby społeczeństwa radzieckiego.

Oświata w naszym kraju — to przede wszystkim równe i powszechne nauczanie. Każde dziecko w naszym kraju, niezależnie od narodowości, płci i społecznego stanowiska rodziców, ma prawo do szczęśliwego dzieciństwa, do wychowania i wykształcenia bezpłatnego i w języku ojczystym. Nauka powinna uzbroić młodzież w prawdziwie naukowe, usystematyzowane wiadomości.

Niezachwianą zasadą radzieckiego systemu szkolnego jest bezwzględnie świecki charakter wszystkich szczebli szkolnego nauczania. Jeszcze w roku 1918 wydany był dekret o rozdziale cerkwi i państwa oraz szkoły i cerkwi.

Całkowite równouprawnienie mężczyzn i kobiet jest jedną z zasad radzieckiego systemu szkolnego. Dzieci obu płci mają jednakowe prawa i jednakowe możliwości w dziedzinie wykształcenia.

Nauczanie w naszym kraju ma na celu wszechstronne rozwijanie wszystkich zdolności i możliwości dziecka. Wychowanie jako jedyny całościowy proces kształtowania osobowości dziecka obejmuje:

1. Wychowanie umysłowe.
 2. Wychowanie fizyczne, moralne i estetyczne.
 3. Wychowanie politechniczne i przygotowanie do pracy zawodowej.
- Nauka w naszym kraju ma na celu wychowanie ludzi pracy, twórców

i budowniczych. Wszczepiamy dzieciom miłość do pracy, głęboki szacunek do każdego człowieka, który wszystkie swoje siły i rozum wyteża po to, żeby przynieść korzyść narodowi.

Nauka stawia sobie za cel wychowanie dzieci w duchu kolektywu. Szkoła ma za zadanie rozwijanie w dzieciach harmonijnego połączenia ideałów osobistych ze społecznymi, idei koleżeńskiej współpracy i wzajemnej pomocy, miłości do ojczyzny, do narodu, chęci oddania życia w walce o szczęście swego narodu, przy równoczesnym szacunku dla wszystkich innych narodów, uznawaniu ich swobód i niezawisłości oraz rozwijaniu uczucia braterstwa ze wszystkimi ludźmi pracy na całym świecie.

Podstawową zasadą radzieckiego systemu oświatowego jest ząębienie się wszystkich jego ogniw. W ZSRR istnieje nieprzerwana ciągłość pomiędzy wszystkimi ogniwami systemu szkolnego, a więc pomiędzy szkołami czteroklasowymi, siedmio- i dziesięcioletnimi, pomiędzy systemem kształcenia ogólnego i zawodowego, pomiędzy szkołą średnią a wszystkimi typami szkół wyższych.

Radziecki system nauczania zapewnia pełną i realną możliwość każdemu obywatelowi przechodzenia bez przeszkód od niższych szczebli wykształcenia do wyższych.

Należy zauważyć, że istniejący obecnie w Związku Radzieckim system szkolny nie powstał od razu.

Jest on prawidłowym wynikiem przemian społecznych, które nastąpiły w Związku Radzieckim od roku 1917.

Zgodnie z nową ustawą, dla zapewnienia przejrzystej struktury organizacyjnej w szkolnictwie, ustalone zostały dla całego Związku Radzieckiego następujące typy szkół ogólnokształcących: szkoła początkowa, szkoła ośmioletnia i jedenastoletnia szkoła średnia. Szkoła początkowa ma cztery klasy (od I do IV włącznie), ośmioletnia — 8 klas (od I do VIII włącznie), szkoła średnia — 11 klas (od I do XI włącznie).

Do roku 1960 w ZSRR istniały następujące typy szkół: początkowa — czteroletnia, niepełna średnia — 7 klas i średnia — 10 klas.

Ustawą z roku 1959 wprowadzono obowiązującą naukę ośmioletnią, naukę zaś w szkole średniej przedłużono o 1 rok.

Zwiększając czas trwania nauki obowiązkowej i poszerzając zakres wykształcenia średniego, ustawa przewiduje równocześnie zmianę treści i metod nauczania.

Nowy etap budownictwa komunistycznego, w który wkroczyła nasza ojczyzna, postawił nowe, zwiększone wymagania w stosunku do jakości pracy szkolnej.

W świetle tych wymogów jeszcze ostrzej wystąpiły braki, na jakie cierpiała szkoła w ostatnich latach: pewne oderwanie się od życia, niedostateczne przygotowanie absolwentów do brania udziału w społecznej pracy produkcyjnej. Uczniowie szkół średnich uzbrojeni byli w szeroki zakres wiadomości podstawowych, lecz zbyt mało otrzymywali wiado-

mości politechnicznych, praktycznych umiejętności i nawyków, niezbędnych nie tylko do pracy w przemyśle i rolnictwie, ale również do samodzielnej pracy twórczej na wyższych uczelniach. Taki kierunek wykształcenia ogólnego prowadził do pewnego oderwania się nauki od życia, teorii od praktyki. W rezultacie młodzież nie przygotowywała się w należyтым stopniu ani psychicznie, ani praktycznie do pracy w dziedzinie wytwarzania dóbr materialnych.

Oderwanie się szkoły od życia nie dawało się specjalnie odczuć, dopóki podstawowe zadanie szkoły polegało na przygotowaniu kontyngentów uczniów dla techników i wyższych uczelni. Ale kiedy średnie wykształcenie stało się powszechnym, wówczas wyraźnie ujawnił się jego główny brak: większość absolwentów po ukończeniu nauki kierowała się do pracy w gospodarce narodowej, a tymczasem okazywali się oni niedostatecznie przygotowani do działalności praktycznej.

Człowiek w nowym społeczeństwie powinien być wysoce wykształcony, kulturalny, zorganizowany, wytrwały w zwalczaniu trudności, obdarzony silną wolą, humanitarny, umiejący dobrze i wydajnie pracować, cenić piękno i umieć je wykorzystywać do przebudowy życia. Na Ogólnokrajowym Zjeździe Nauczycieli w lipcu 1960 roku N. S. Chruszczow powiedział: „My teraz rozwiązujemy dwa historyczne zadania: stworzenie materialnej i technicznej bazy dla komunizmu i wychowanie nowego człowieka. W gruncie rzeczy jest to ten sam proces. Jeżeli nie nadążymy z wychowaniem i wykształceniem radzieckich ludzi, wówczas nieuchronnie zahamujemy sprawę budowania komunizmu”.

Dla rozwiązania tego szlachetnego celu — wychowania nowego, wszechstronnie rozwiniętego człowieka — trzeba było ujawnić do końca i przeanalizować przyczyny nienadążania szkoły za współczesnymi wymaganiami budownictwa komunizmu. Rozpracowano głęboko pod względem naukowo-pedagogicznym uzasadniony program przebudowy szkolnictwa. Osłą tego programu jest urzeczywistnienie zasady połączenia nauki ze społecznie pożyteczną pracą uczniów we wszystkich szkołach ogólnokształcących. Jako główne zadanie szkoły ogólnokształcącej ustawa wysuwa przygotowanie uczniów do pracy społecznie pożytecznej, dalsze podniesienie poziomu wykształcenia ogólnego i politechnicznego, wyrobienie u młodzieży dążenia do czynnego udziału w wytwarzaniu dóbr materialnych niezbędnych dla społeczeństwa oraz podniesienie poziomu wychowania fizycznego i estetycznego.

Ustawa o przebudowie szkolnictwa wysuwa konieczność przygotowywania dzieci już od pierwszych lat nauki do tego, że będą one musiały kiedyś brać udział w pracy społecznie pożytecznej. Od 15—16 lat cała młodzież powinna włączać się do pracy społecznie pożytecznej, a całą jej dalszą naukę należy wiązać z pracą produkcyjną w gospodarce narodowej.

Zasadniczym punktem wyjścia nauki przedmiotów ogólnych w szkole,

określającym treść, organizację i metody nauczania, jest ścisły związek nauki z pracą, z praktyką budownictwa komunizmu.

Jednakże przyspasabianie dzieci i młodzieży do pracy nie ma bynajmniej na widoku utylitarne celu wykorzystania pracy nieletnich dla osiągnięcia jakiegokolwiek efektu ekonomicznego. Pracę wprowadza się do szkół wyłącznie w celu nauczania i wychowania młodego pokolenia, gdyż uwolnienie dzieci i młodzieży od wszelkiego udziału w pracy społecznie pożytecznej przynosi poważny uszczerbek nie tylko ich rozwojowi fizycznemu i moralnemu, ale także umysłowemu.

Na zjeździe nauczycieli RSFR N. S. Chruszczow podkreślił, że praca uczniów ważna jest nie sama przez się, nie tylko i nie tyle przez to, co wytworzy. Najważniejsze jest prawidłowe i wszechstronne wykorzystanie zajęć produkcyjnych po to, żeby wychować w młodzieży zamiłowanie do pracy dla dobra społecznego. Samo tylko wykształcenie podręcznikowe, bez wyrobienia w uczniach nawyku pracy dla dobra ogólnego, nie może zapewnić właściwego wychowania nowego człowieka. Po to, żeby pracować dobrze i wydajnie, trzeba posiadać głębokie i solidne wiadomości. Przeciwwstawienie pracy nauce cechuje nieprawidłowy, po pańsku lekceważący stosunek do nauki. Sama nauka jest pracą, i to pracą niełatwą, skomplikowaną. Ale o ileż pomyślniej przebiega proces przyswajania wiadomości, jeżeli te wiadomości idą w parze z praktyką, praktyka zaś budzi głód nowych wiadomości.

Formy społecznie pożytecznej pracy uczniów są bardzo różnorodne. W wieku dziecięcym i młodzieżowym są to lekcje pracy realizowane według określonego programu, praktyczne zajęcia w warsztatach szkolnych i na działkach naukowo-doświadczalnych, praca gospodarczo-bytowa w szkole i w domu, udział w zagospodarowaniu regionu, osady czy miasta, w zbiorze plonów i wiele innych. W miarę przechodzenia młodzieży do starszych klas udział uczniów w pracy społeczno-produkcyjnej może i powinien mieć bardziej skomplikowany i systematyczny charakter, nie wyłączając pracy w przedsiębiorstwach przemysłowych i rolniczych, według specjalności zdobywanej w procesie nauczania.

Istniejąca obecnie średnia ogólnokształcąca szkoła politechniczna z nauką produkcyjną daje uczniom przygotowanie wystarczające do pracy w jednej z gałęzi gospodarki narodowej. W nowej szkole ogólnokształcącej uczniowie otrzymują wykształcenie ogólne i politechniczne, jak również przygotowanie produkcyjne stosownie do wiadomości ogólnych i politechnicznych i na ich bazie. Pozwala to na nowe rozwiązanie problemu przygotowania uczniów do opanowania zawodu oraz na zrobienie poważnego kroku naprzód w celu zniwelowania tradycyjnej przepaści, ostro dotąd odgraniczającej szkoły ogólnokształcącej od szkół zawodowych i będącej wynikiem podziału pracy na umysłową i fizyczną. Co prawda w naszym systemie oświaty obok szkół średnich istnieją także uczelnie zawodowo-techniczne, powstałe na bazie szkoły ośmioletniej i mające na celu

zapewnienie uczniom przygotowania zawodowego. Ale z biegiem czasu te szkoły zawodowe będą niewątpliwie w coraz większym stopniu dawać średnie wykształcenie ogólne i politechniczne i w ten sposób coraz bardziej zbliżać się do średnich szkół ogólnokształcących z nauczaniem politechnicznym. Linia rozwoju zdąży do zbliżenia tych dwóch gałęzi wykształcenia: ogólnego i zawodowego. Jak uczy doświadczenie, szkoła dająca równocześnie wykształcenie ogólne, politechniczne i zawodowe pomyślnie rozwiązuje problem przygotowania wielostronnie wykształconych ludzi, którzy dobrze znają podstawy nauk, a równocześnie są zdolni do wykonywania systematycznej pracy.

Wszeczhronny rozwój ludzi można realizować tylko w działalności, tylko w połączeniu pracy umysłowej z fizyczną. Wielostronna praca uczniów, przy jej prawidłowej organizacji, jest potężnym źródłem rozwoju ich twórczych sił intelektualnych.

Tak wyglądają główne zasady i wymogi, które określiły charakter przebudowy szkolnictwa.

Należy podkreślić, że w Związku Radzieckim zawsze istniał i nadal istnieje tylko państwowy system szkół.

Wychodząc z założenia, że połączenie nauki z pracą produkcyjną wymaga ścisłego uwzględnienia specyfiki wielu dzieci, średnie wykształcenie dzieli się na dwa etapy.

1. Ośmioletnia obowiązkowa szkoła ogólnokształcąca

Pierwszym etapem wykształcenia średniego jest ośmioletnia szkoła obowiązkowa, utworzona zamiast siedmiolatki. W ustawie „O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR” powiedziane jest: „Wprowadzić w ZSRR — zamiast ogólnie obowiązującej nauki siedmioletniej — ogólnie obowiązującą naukę ośmioletnią. Szkoła ośmioletnia jest niepełną średnią, ogólnokształcącą politechniczną szkołą pracy”.

Szkoła ta zapewnia uczniom obszerniejszy krąg wiadomości, pozwala na usunięcie przeciążenia nauką, istniejącego w szkole siedmioletniej, i daje możliwość lepszego postawienia sprawy fizycznego i estetycznego wychowania dzieci.

Czas nauki w ośmioletniej szkole podzielony jest jak następuje: 43,2% przeznaczają się na przedmioty humanistyczne — język ojczysty, literaturę, historię z konstytucją ZSRR, język obcy, muzykę, śpiew; 35,1% — na przedmioty matematyczno-przyrodnicze — matematykę, fizykę, chemię, biologię, geografii fizyczną, kreślenie; 15,2% — na wszystkie rodzaje nauki pracy, i 6,5% — na wychowanie fizyczne.

Ten typ szkoły ma wielką przewagę nad szkołą siedmioletnią: obok zwiększenia ilości godzin na najważniejsze przedmioty szkolne, co pozwala na pogłębienie i rozszerzenie zakresu wiadomości uczniów — udo-

skonalony jest w nim system organizacji szkolnych kursów i racjonalniej rozłożony materiał nauczania. Ciężar gatunkowy wychowania pracą w klasach V—VII wzrósł ponad 2,5-krotnie w porównaniu ze szkołą siedmioletnią. W przysposobieniu do pracy ważną rolę odgrywa przygotowanie politechniczne. Uczniowie zdobywają wstępne wiadomości o ważniejszych gałęziach przemysłu, o energetyce, wyrobie żeliwa i stali, o mechanicznej obróbce metali, przemyśle chemicznym, rolnictwie, o środkach łączności, transportu i budownictwie. Ponadto zdobywają pewne ogólnotechniczne wiadomości (elementarne pojęcie o maszynach, o elektryczności i jej wykorzystaniu), opanowują początkowe nawyki pracy o charakterze ogólnotechnicznym (pomiar, wyliczenia, kreślenia, prace ślusarsko-montażowe, obróbka najbardziej rozpowszechnionych tworzyw) oraz podstawy ogólnej kultury pracy.

W klasach V—VIII nauka pracy odbywa się w szkolnych warsztatach (ślusarskich i stolarskich) oraz na przyszkolnej działce naukowo-doświadczalnej. Oprócz narzędzi do pracy ręcznej pracownie mają wyposażenie warsztatowe odpowiednie do możliwości związanych z wiekiem uczniów.

Programy szkoły ośmioletniej przewidują pracę dzieci i młodzieży nie tylko w szkole, ale i poza nią: ochronę pożytecznych ptaków, szkółek roślinnych, przygotowanie i naprawę szkolnych pomocy, hodowlę drobnych zwierząt domowych, pomoc dla kołchozów w doglądaniu młodego bydła itd.

Nauka pracy uzupełniana jest różnorodnymi zajęciami pozaszkolnymi, uwzględniającymi zainteresowania i zamiłowania uczniów. Amatorzy sportu pracują w kółkach sportowych, sztuki — w kółkach artystycznych, techniki — w kółkach technicznych itd. W budżetach szkół przewidziane są na prace kółek odpowiednie środki. Istnieją także specjalne pozaszkolne instytucje, w których uczniowie mogą w jeszcze większym stopniu zaspokajać swoje indywidualne potrzeby i zainteresowania oraz rozwijać i doskonalić swoje zdolności.

Podwyższając poziom pracy naukowo-wychowawczej, szkoła ośmioletnia z powodzeniem spełnia swoje główne zadanie — przygotowuje wychowanków do pracy społecznie pożytecznej, a zarazem do kontynuowania szkoły średniej.

Przed szkołą ośmioletnią nie stawia się zadania przygotowania uczniów do jakiegokolwiek określonego zawodu. Jednakże szkoła ta powinna zapoznawać swoich wychowanków z różnymi rodzajami pracy i pomagać im w przejawianiu zdolności oraz wyborze zawodu zgodnie z powołaniem.

W miarę jak nauczyciel poznaje swoich uczniów, może kierować ich zainteresowaniami, uczyć samodzielnej oceny swoich zdolności oraz pomagać w wyborze najodpowiedniejszej drogi zdobycia pełnego średniego wykształcenia oraz opanowania zawodu.

2. Średnia politechniczna szkoła ogólnokształcąca z nauką pracy wytwórczej

Po skończeniu obowiązującej szkoły ośmioletniej uczniowie i ich rodzice mają prawo swobodnego wyboru: ci, którzy chcą uzyskać pełne średnie wykształcenie oraz przygotować się do jednego z zawodów produkcyjnych, wstępują do średniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej z nauką pracy wytwórczej. Chociaż szkoła średnia nie jest obowiązkowa, to jednak absolwenci szkół ośmioklasowych, którzy chcą uczyć się dalej, nie spotykają się z odmową i są przyjmowani bez egzaminów do klasy IX. Ci zaś, którzy dążą do średniego wykształcenia zawodowego, idą do różnorodnych techników i innych uczelni specjalnych (pedagogicznych, medycznych, ekonomicznych, handlowych i innych); ci, którzy chcą szybko opanować zawód robotnika, mogą wstąpić do szkół zawodowo-technicznych, przewidzianych w ustawie o szkole kształcącej młodzież, która idzie do produkcji po skończeniu ośmiu klas.

Różnorodność typów uczelni pozwala młodzieży wybrać to, co najbardziej odpowiada jej zainteresowaniom. Ustawa przewiduje także specjalny typ szkoły dla młodzieży i dorosłych pracujących w zakładach przemysłowych, w kołchozach, sowchozach, różnych organizacjach i instytucjach, a którzy nie posiadają średniego wykształcenia. Szkoły dla młodzieży robotniczej i wiejskiej stanowią jeden z podstawowych typów uczelni, dających pełne średnie wykształcenie.

Scharakteryzuję pokrótce wszystkie typy średnich szkół ogólnokształcących i specjalnych.

Średnie ogólnokształcące szkoły politechniczne z nauką produkcyjną organizowane są w miastach i na wsi bądź niezależnie od szkoły ośmioletniej, bądź też w powiązaniu z nią, w składzie klas IX—XI. Realizują one ogólne, politechniczne i zawodowe wykształcenie na zasadzie połączenia nauki z pracą produkcyjną. Ten typ szkoły daje młodzieży, która skończyła szkołę ośmioletnią, pełne średnie wykształcenie i możliwość wstąpienia na dowolną wyższą uczelnię, a także przygotowanie zawodowe do pracy w jednej z gałęzi gospodarki narodowej.

W celu osiągnięcia wszechstronnego rozwoju uczniów oraz wypełnienia specjalnych zadań, postawionych przed pełną szkołą średnią, w jej planie nauki przewidziane jest następujące rozłożenie czasu na cykle przedmiotowe; 30% — na przedmioty humanistyczne: literaturę, historię, konstytucję ZSRR, geografii ekonomiczną, język obcy; 31,7% — na nauki matematyczno-przyrodnicze: matematykę, fizykę, chemię, biologię, astronomię, kreślenia; 33,3% — na wykształcenie produkcyjne (teoretyczne i praktyczne) i pracę produkcyjną; 5% — na wychowanie fizyczne.

Oprócz tego w każdej klasie zarezerwowane są dwie godziny tygodniowo na zajęcia nieobowiązkowe z dziedziny, która specjalnie interesuje uczniów: wybrane zagadnienia nauki i techniki, zagadnienia sztuki,

różne rodzaje sportu itd. Zajęcia nieobowiązkowe dają możność pełniejszego zaspokojenia indywidualnych zainteresowań uczniów, sprzyjają ich rozwojowi i pogłębieniu zdolności. W tym samym celu w szkołach tworzy się chóry, na co też są przewidziane specjalne fundusze.

Przebudowa szkolnictwa na zasadzie połączenia nauki z pracą produkcyjną nasunęła niektórym krótkowzrocznym ludziom przypuszczenie, że rezygnujemy z wysokiego poziomu wiadomości przekazywanych uczniom, że kierujemy szkołę na drogę empirii i wąskiej praktyki. Taki pogląd jest z gruntu fałszywy. Obecnie posiadamy już dostatecznie dużo faktów na potwierdzenie tego, że reforma szkolnictwa nie tylko nie osłabia, lecz, wręcz przeciwnie, wzmacnia stronę naukową wykształcenia szkolnego i zwiększa wymagania stawiane teoretycznym wiadomościom uczniów. Po pierwsze w nowym planie zajęć ilość godzin przeznaczonych na takie przedmioty jak fizyka, chemia, matematyka jest w porównaniu ze szkołą dziesięcioletnią zwiększona. Nie ulega kwestii, że daje to dużą korzyść w nauczaniu tych przedmiotów i w praktyce prowadzi do mniejszego obciążenia uczniów. Po drugie, w związku z wciągnięciem uczniów starszych klas do pracy produkcyjnej, obserwuje się wydatne zwiększenie ich zainteresowania nauką. Teoretyczna i praktyczna wartość przedmiotów szkolnych staje się dla nich oczywista. Piszą oni w swoich wypracowaniach, że prawdziwą wartość nauki zaczęli rozumieć dopiero wtedy, kiedy zaczęli pracować produkcyjnie. Nauka pracy produkcyjnej wzbogaciła o nową treść takie przedmioty, jak fizyka, chemia, matematyka, kreslenie, elektrotechnika itp.

Generalną tendencją rozwoju wytwórczości jest ciągle rozszerzająca się kompleksowa automatyzacja i mechanizacja. Kierowanie i kontrola w produkcji nabierają coraz bardziej charakteru kierowania i kontroli naukowej. Zwiększa się znaczenie teorii w pracy każdego robotnika, co z kolei wymaga od niego poważnych wiadomości z zakresu fizyki, chemii, biologii itd.

Jaki to ma związek ze szkołą? Jak najbardziej bezpośredni. Mowa jest przecież nie tylko o zachowaniu, ale o podwyższeniu teoretycznego poziomu nauki szkolnej, z uwzględnieniem jak najszerszego i najściślej-szego związku z życiem, z pracą, z produkcją. Właśnie na tym polega najważniejsza cecha obecnej reformy szkolnictwa.

PERSPEKTYWY ROZWOJU WYKSZTAŁCENIA NA BAZIE ODKRYĆ NAUKOWYCH

Nowym i niezmiernie ważnym elementem w zreformowanej szkole średniej jest nauka pracy produkcyjnej (teoretycznej i praktycznej), na którą w każdej klasie przewidziana jest jedna trzecia czasu lekcyjnego. W odróżnieniu od szkoły ośmioletniej, gdzie praktyka pracy odbywa się w szkolnych pracowniach i na działkach naukowo-doświadczalnych, szkoła średnia organizuje naukę produkcyjną nie tylko w pracowniach

szkolno-produkcyjnych, ale też bezpośrednio w fabrykach, zakładach, na budowach, w spółdzielniach produkcyjnych i państwowych gospodarstwach rolnych. W poszczególnych wypadkach, kiedy w najbliższej okolicy nie ma niezbędnej bazy produkcyjnej, nauka pracy może się odbywać w szkolnych i międzyszkolnych pracowniach szkolnych, mających odpowiednie wyposażenie techniczne.

Termin „Nauka pracy produkcyjnej” jest u nas pojęty w najszerszym znaczeniu tego słowa. W pierwszym rzędzie chodzi tu o praktykę produkcyjną uczniów w przemysłowych i rolniczych zakładach produkcyjnych, dokąd, z racji struktury naszej gospodarki narodowej, idzie większa część młodzieży. Ale zapotrzebowanie na siłę roboczą istnieje także w przedsiębiorstwach handlowych, w zakładach żywienia zbiorowego, w instytucjach państwowych. Szereg szkół organizuje praktykę dla uczniów i w tych dziedzinach.

Nauka pracy produkcyjnej różni się od zwykłego wykształcenia rzemieślniczego przede wszystkim gruntownym przemyśleniem procesów pracy, zrozumieniem naukowo-technicznych zasad pracy warsztatu, aparatu, przyrządu, tej czy innej operacji produkcyjnej, specyfiki procesu technologicznego. Stawiamy sobie za cel przygotowanie w szkolnych murach takiego robotnika, który — w warunkach raptownego postępu technicznego oraz zespołowej automatyzacji i mechanizacji produkcji — będzie mógł szybko opanować nowe sposoby i metody pracy. Innymi słowy, budujemy naukę pracy produkcyjnej na szerokiej bazie politechnicznej.

Analizując treść, formy i metody nauki pracy produkcyjnej, należy w pierwszym rzędzie ustalić proporcję przygotowania teoretycznego i praktycznego, jak również samej pracy produkcyjnej uczniów. Wysoki poziom nauki pracy produkcyjnej we wszystkich jej elementach jest pierwszym i podstawowym warunkiem rozsądnego połączenia wykształcenia politechnicznego z wykształceniem specjalistycznym, teoretycznym i praktycznym.

Patrzemy naprzód i przygotowujemy uczniów do pracy w takiej produkcji, jaką ona będzie w końcu siedmioletki. Dlatego uzbrajamy naszych uczniów w wiadomości z zakresu nauk podstawowych oraz niezbędne wiadomości z zakresu techniki, technologii i organizacji produkcji, jakie dają ogólnotechniczne przedmioty.

Zjazdy nauczycielskie w poszczególnych republikach podsumowały pierwsze rezultaty przebudowy szkolnictwa. O czym one świadczą? O tym, że praca zadomowiła się już w życiu szkoły. Wzmocniły się, nabrały wielostronności więzi szkoły z życiem, to zaś wywiera istotny wpływ na kształtowanie światopoglądu i charakteru uczniów, na ich stosunek do pracy.

Praca w produkcji, bliskie obcowanie z kolektywem robotniczym — wszystko to rozwija w naszej młodzieży uczucie koleżeństwa, miłości

i szacunku do ludzi pracy. Uczniowie dumni są ze swojej pracy w produkcji. Oto co napisał z tej racji jeden z uczniów w swoim wypracowaniu: „Musimy pracować w produkcji, a nie w pracowni szkolnej. Fabryka — to życie naszego kraju, gdy tymczasem nasze pracownie — to daleki jego odgłos”.

Życie szkoły radzieckiej wzbogaciło się o nowe treści, stało się barwniejsze i ciekawsze. Praca społecznie pożyteczna zajęła w szkole znacznie więcej miejsca niż dotychczas. Całe doświadczenie przebudowy szkolnictwa wykazało, że najlepszą pedagogicznie formą organizacji pracy uczniów jest taka, która pozwala na organiczne połączenie strony naukowej z aspektem społecznym. Praca uczniów, która ma przed sobą jakiś cel społeczny, nabiera szczególnego sensu, staje się źródłem duchowego wzbogacenia, upiększa życie kolektywu.

Istnieje ciekawe doświadczenie szeregu zespołów pedagogicznych w dziedzinie organizacji społecznie pożytecznej pracy uczniów jako organicznej części składowej procesu naukowo-wychowawczego.

Mnóstwo różnorodnych form organizacyjnych zrodziła praktyka masowego udziału uczniów w pracach rolnych na polach kołchozów i sowchozów. Uczniowskie brygady produkcyjne zdobyły sobie dobre imię. Te brygady są szeroko rozpowszechnione w rejonach Stawropolskim, Krasnodarskim, Rostowskim, Biełgorodzkiem, Odesskim i innych.

Brygady uczniowskie — to przez życie zrodzona forma połączenia nauki ze społecznie pożyteczną pracą produkcyjną. Teraz ruch uczniowskich brygad produkcyjnych na nowo ożył, stały się one bazą nauki produkcyjnej i przygotowania zawodowego robotników rolnych. Wyniki pracy są dowodem rzeczowym tego, co daje kulturalna, dobrze zorganizowana na zasadzie wykorzystania wiadomości z dziedziny agrobiologii praca. Nieprzypadkowo eksperymentowanie staje się zjawiskiem nagminnym w brygadach uczniowskich. Nieprzypadkowo wiele z nich osiąga z każdym rokiem wyższe zbiory niż kołchozy i sowchozy. Brygady uczniowskie zdobyły sobie powszechne uznanie. W ich powodzeniu kryje się olbrzymi wpływ wychowawczy na młodzież. Każdy uczeń widzi, jak nieodzowne jest wykształcenie w dowolnej gałęzi rolnictwa, jak szczerze płaci ziemia nie tylko za umiejętność pracy, ale także za umiejętność praktycznego zastosowania wiadomości zdobytych w szkole. A co najważniejsze — tutaj właśnie kształtuje się zamiłowanie do pracy w rolnictwie i co roku więcej niż połowa absolwentów szkół wiejskich, a niekiedy nawet całe klasy, zasilają szeregi pracowników socjalistycznej wsi.

Wychowanie pracą wykazuje ogromny dodatni wpływ także i na moralne oblicze naszych dzieci i młodych chłopców i dziewcząt, ucząc ich zorganizowania i dyscypliny. Biorąc udział razem ze swoim kolektywem, z drużyną pionierską czy organizacją komsomolską w różnorodnych pracach społecznie pożytecznych, każdy uczy się codziennej troski

o dobro ogółu, poszanowania majątku narodowego i sprawiania radości otoczeniu.

Warto powiedzieć parę słów o estetycznym wychowaniu uczniów. „Młódzież zawsze jest piękna — mawiał wybitny radziecki pedagog A. S. Makarenko — jeżeli jest prawidłowo wychowana, prawidłowo żyje, prawidłowo pracuje i prawidłowo się raduje”. Rozwinięcie poczucia piękna, dobrego smaku, umiejętności odbioru prawdziwego piękna, chęci pięknego życia — wszystko to, razem wzięte, tworzy właśnie przedmiot wychowania estetycznego, będącego nierozzerwalną częścią wychowania komunistycznego. Sztuka, tak samo jak nauka, pozwala badać i rozumieć rzeczywistość.

Wybitny rosyjski rewolucjonista, demokratą W. G. Bieliński, który żył w połowie XIX wieku, twierdził, że „... Widzą, że sztuka i natura to nie to samo, lecz nie widzą, że różnica bynajmniej nie polega na treści, tylko jedynie na sposobie percepcji i obróbki tej treści. Filozof wyraża się syllogizmami, poeta — obrazami, a obaj mówią o tym samym.

Ekonomista, uzbrojony w dane statystyczne, dowodzi, oddziaływając na umysły swoich słuchaczy lub czytelników, że sytuacja takiej to klasy społecznej znacznie się poprawiła lub pogorszyła wskutek takich czy innych przyczyn.

Jeden z nich dowodzi, drugi pokazuje, obaj przekonują, tyle że jeden — za pomocą wywodów logicznych, drugi zaś — za pomocą obrazów. Lecz o ile pierwszego słuchają i rozumieją nieliczni — drugiego rozumieją wszyscy”.

W świetle zadań przebudowy szkoły wychowanie estetyczne nabiera szczególnego znaczenia jako jeden ze środków wszechstronnego rozwijania i kształtowania osobowości. Literatura i sztuka realizmu socjalistycznego, prawdziwie i barwnie odtwarzające rzeczywistość, ukazujące drogi przyszłości, oddziałujące na uczucia i wyobraźnię uczniów, zajmują czołowe miejsce w wychowaniu estetycznym. Tworzy pisarzy, artystów i kompozytorów wykorzystane w procesie pedagogicznym mają znaczenie poznawcze, estetyczne i moralno-wychowawcze.

Nowa ustawa określa także zadania wychowania fizycznego, mającego rozwijać i wzmacniać organizm dziecka.

Wszystko to charakteryzuje podstawy reorganizacji szkoły średniej. Należy jedynie dodać, że zawód zdobyty przez młodzieńca czy dziewczynę w szkole średniej nie musi być dożywotni. Każdy ma możliwość zmienić go, jeśli będzie miał po temu chęć. Absolwenci szkoły mogą zdobyć inny zawód w tym samym przedsiębiorstwie, gdzie pracują, o ile przejdą odpowiednie kursy. Przed młodzieżą, posiadającą średnie wykształcenie, stoi otworem szeroka droga na wyższą uczelnię dowolnego kierunku. Należy dodać, że wstąpienie na wyższą uczelnię nie wymaga porzucenia pracy. Dla młodzieży stworzono w naszym kraju szeroko rozgałęzioną sieć zaocznych i wieczorowych wyższych uczelni.

OGÓLNOKSZTAŁCĄCE (ZMIANOWE) WIECZOROWE SZKOŁY ŚREDNIE

Ogólnokształcące (zmianowe) średnie szkoły wieczorowe przeznaczone są dla młodzieży nie posiadającej średniego wykształcenia, pracującej w przemyśle, w rolnictwie i różnych instytucjach. Nauka odbywa się w nich bez odrywania od pracy. Okres nauki dla absolwentów ośmiolatek wynosi 3 lata. Słuchacze pracujący na pierwszej zmianie w produkcji uczą się wieczorem, ci zaś, którzy pracują na drugiej zmianie — rano. Dlatego też szkoły te nazywają się „zmianowe”. W miejscowościach wiejskich, zamiast zmiany pory zajęć, ustala się ich sezonowość w zależności od prac rolnych.

W wieczorowych (zmianowych) szkołach przeznaczają się na naukę 20 godzin tygodniowo, w tym 15 na lekcje, 3 godziny na konsultacje i 2 na zajęcia nieobowiązkowe, mające na celu podwyższenie kwalifikacji według specjalności słuchaczy. Czas lekcyjny podzielony jest w sposób następujący: 32,5% przeznaczają się na przedmioty humanistyczne — literaturę, historię, konstytucję ZSRR, geografiię ekonomiczną, język obcy; 42,5 — na przedmioty matematyczno-przyrodnicze — matematykę, fizykę, astronomię, chemię, biologię, kreślenia; 10% — na zajęcia nieobowiązkowe związane z podnoszeniem kwalifikacji, i 15% na indywidualną konsultację. Nie przeznaczają się czasu na wychowanie fizyczne, gdyż te zajęcia odbywają się w zakładzie produkcyjnym.

W tego typu szkołach pobiera obecnie naukę 2 miliony 400 tysięcy ludzi. Na najbliższe lata planuje się dalszy rozwój ich sieci i powiększenie kontyngentów słuchaczy, ponieważ ilość osób pragnących uzupełnić swoje wykształcenie bez odrywania się od pracy wzrasta nieustannie, zwłaszcza wśród członków brygad pracy komunistycznej, które stawiają sobie za zadanie nie tylko podwyższenie wydajności pracy w celu przedterminowego wykonania siedmioletniego planu rozwoju gospodarki narodowej, ale także zdobycie pełnego średniego wykształcenia.

Dążenie młodzieży do zdobywania wiadomości nie jest zjawiskiem przypadkowym. Wynika ono z coraz szerszego stosowania w przemyśle i rolnictwie skomplikowanej, nowoczesnej techniki, mechanizacji, automatyzacji i chemizacji procesów produkcyjnych, elektroniki, najnowszych maszyn matematycznych itd.

Drugim bodźcem do pogłębiania wiedzy i podwyższania poziomu kulturalnego jest układ życia społecznego w Związku Radzieckim. Ludzie pracy biorą jak najszerzy udział w pracy związków zawodowych, organizacji społecznych, w życiu politycznym kraju. Miliony młodzieży jednoczy się w szeregach komsomołu. Prasa, radio, kino, telewizja codziennie donoszą dziesiątkom milionów ludzi pracy o nowych faktach w rozwoju kultury, techniki, nauki, sztuki, a wiele z tych faktów, zwłaszcza z dziedziny nauki i techniki, można zrozumieć tylko wówczas, jeśli się posiada średnie wykształcenie.

Wreszcie duży odłam młodzieży pragnie zdobyć wyższe wykształcenie, a droga ku temu prowadzi poprzez wieczorową (zmianową) szkołę, o ile przed rozpoczęciem pracy chłopiec czy dziewczyna nie zdobyli średniego wykształcenia. Państwo i społeczeństwo wychodzą na spotkanie pragnieniom tych ludzi, stwarzają warunki umożliwiające im zdobycie pełnego średniego wykształcenia, gdyż odpowiada to założeniom techniczno-ekonomicznego rozwoju kraju i sprzyja podwyższeniu poziomu kulturalnego narodu. Ci, którzy robią postępy w nauce bez odrywania się od pracy, mają jeden wolny dzień w tygodniu z zachowaniem pełnego zarobku. Oprócz tego mogą otrzymać dodatkowo jeden — dwa dni bez wynagrodzenia.

Wieczorowa (zmianowa) szkoła, jak już powiedziano wyżej, daje nie tylko wykształcenie ogólne, ale sprzyja podwyższeniu kwalifikacji zawodowych, co także dopinguje do nauki bez odrywania się od pracy.

„Zakres średniego wykształcenia — mówi ustawa z 24 grudnia 1958 roku — musi być znacznie powiększony, przede wszystkim drogą rozwoju sieci szkół dla młodzieży pracującej w gospodarce narodowej. Rozwiązanie tego zadania będzie stanowić ważny warunek dalszego podwyższenia poziomu kulturalno-technicznego pracowników, wzrostu wydajności pracy i pomyślnej budowy komunizmu”.

Rozbudowa średnich szkół dla młodzieży pracującej bynajmniej nie przeciwstawia się rozwojowi średnich szkół ogólnokształcących z nauką pracy produkcyjnej, do których wstępują absolwenci szkół ośmioletnich. Chodzi o wyrównanie proporcji zasięgu średniego wykształcenia wśród różnych grup młodzieży, z założeniem, żeby średnie wykształcenie uczynić powszechnym, jak to dyktują interesy rozwoju radzieckiego społeczeństwa.

Parę słów o innych typach zakładów naukowo-wychowawczych, które także należą do grupy szkół ogólnokształcących. Cechą charakterystyczną współczesnego etapu rozwoju szkoły radzieckiej jest wzmoczenie społecznego wychowania dzieci. W związku z tym w systemie oświaty ważne miejsce przeznacza się szkołom specjalnego typu, szkołom-internatom, organizowanym w 1956 roku zgodnie z uchwałą XX zjazdu KPZR. Ten typ szkoły, stworzony z myślą o przyjsciu z pomocą rodzinie w wychowaniu dzieci, już od pierwszych lat swojej egzystencji został należycie oceniony przez naród. Na 1 stycznia 1961 Związek Radziecki posiada już 1990 szkół-internatów, w których wychowuje się 590 tysięcy dzieci. Te zakłady naukowo-wychowawcze mają wielką przewagę nad szkołą masową: w szkole-internacie, gdzie dzieci przebywają stale, proces pedagogiczny ogarnia wszystkie strony ich życia. W tym sensie istnieją tu szczególnie pomyślne warunki dla wszechstronnego rozwijania uczniów i przygotowania ich do pracy.

Istnieją ponadto specjalne szkoły ogólnokształcące dla dzieci posiadających uzdolnienia muzyczne, choreograficzne czy plastyczne.

Dla dzieci o słabym zdrowiu stworzona jest sieć klimatycznych szkół sanatoryjno-rekonwalescencyjnych. Lekcje i zajęcia pozaklasowe przeprowadzane są tu, jeśli tylko pozwalają na to warunki klimatyczne, na otwartym powietrzu. Uczniowie tych szkół są pod obserwacją lekarzy pediatrów.

W skład szkół ogólnokształcących wchodzi także szkoły dla dzieci upośledzonych psychofizycznie, szkoły dla niewidomych, głuchoniemych i dzieci spóźnionych w rozwoju.

Ustawa „O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty szkolnej w ZSRR” nakreśliła program działalności organów oświatowych oraz szkół ogólnokształcących i specjalnych na szereg lat.

Trzech do pięciu lat wymagać będzie przekształcenie istniejących zakładów naukowych. Na pierwszym planie stoją zagadnienia rzędu czysto pedagogicznego — doskonalenie programów z uwzględnieniem nowych zadań, postawionych przed każdym typem szkoły; zdolności dzieci w zależności od wieku, przygotowanie i wydanie nowych podręczników; zaprojektowanie i wykonanie nowych typów wyposażenia w pomoce naukowe oraz w warsztaty i pracownie; przegląd obowiązujących podręczników metodycznych dla nauczycieli.

Niemniej ważne znaczenie posiada wzmocnienie bazy materialnej dla szkół — rozbudowa istniejących i budowa dużej ilości nowych gmachów, projektowanie ich z uwzględnieniem specyficznych zadań poszczególnych typów szkół oraz wymogów higieny, projektowanie i produkcja szkolnych mebli.

Wielkiej pracy wymagać będzie podwyższenie kwalifikacji nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy wykładają przedmioty związane z politechnicznym i praktycznym przysposobieniem uczniów do życia.

Kiedy praca staje się organiczną częścią życia uczniów, kiedy nauka pracy produkcyjnej w starszych klasach wychodzi poza granice szkoły — do fabryk i zakładów, do kołchozów i sowchozów — innego aspektu nabierają problemy organizacji życia uczniów oraz ich wychowania.

Całym tym skomplikowanym zespołem zagadnień będą się zajmować w ciągu najbliższych lat zarówno związki zawodowe, jak i ministerstwa oświaty, w ścisłej współpracy z nauczycielami, ze specjalistami z dziedziny przemysłowej, rolniczej i różnych gałęzi wiedzy oraz z działaczami pedagogiki.

Równocześnie już teraz pracujemy nad planem perspektywicznym rozwoju oświaty ludowej.

Gospodarka narodowa, kultura i oświata w ZSRR rozwijają się na podstawie planów rozpracowanych naukowo. Dlatego też już teraz, kiedy pomyślnie przebiega reforma całego systemu nauczania, musimy myśleć

o tym, w jaki sposób dalej udoskonalać nasz system oświatowy. Budowa nowego społeczeństwa odbywa się w tempie gwałtownym, szkoła zaś musi dotrzymywać kroku życiu. W związku z tym pragnąłbym powiedzieć parę uwag o drogach, jakimi podąży dalsze doskonalenie systemu oświaty ludowej w ZSRR.

Plany perspektywiczne rozwoju gospodarki narodowej układane są zgodnie z podstawowymi zadaniami: przebudowy gospodarki narodowej na bazie najnowszych zdobyczy nauki i techniki; osiągnięcia najwyższego na świecie poziomu materialnego i kulturalnego dobrobytu mas pracujących; stopniowej likwidacji istotnych różnic pomiędzy pracą fizyczną a umysłową oraz różnic poziomu kulturalnego pomiędzy miastem a wsią; stworzenia warunków materialno-technicznych dla wszechstronnego rozwoju dorastających pokoleń.

Podstawowym zadaniem w dziedzinie wychowania i wykształcenia niewątpliwie pozostaje przygotowanie uczniów do życia, do pracy, dalszego podnoszenia poziomu ich wykształcenia ogólnego i politechnicznego, kształtowanie wysokich zalet moralnych przyszłych członków społeczeństwa komunistycznego.

Połączenie nauki z pracą produkcyjną, powiązanie wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, wciągnięcie uczniów w dostępne dla ich wieku i sił formy udziału w budowie komunizmu, prawidłowe i rozsądne połączenie nauki z pracą i odpoczynkiem, wychowanie fizyczne i estetyczne młodzieży — wszystko to będzie miało swój dalszy bieg.

Rozwiązany zostanie problem stopniowego zwiększania sieci zakładów naukowo-wychowawczych z takim wyliczeniem, żeby zapewnić odpowiednie możliwości wszystkim rodzicom, pragnącym umieścić swoje dzieci w przedszkolach, w szkołach-internatach i szkołach ze świeżymi.

Zakończenie przebudowy szkolnictwa w myśl ustawy z 24 grudnia 1958 roku postawi przed nami zagadnienie przejścia na obowiązkowe, powszechne średnie wykształcenie.

W związku ze skróceniem tygodnia pracy dla wszystkich i zadaniem podwyższenia poziomu wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego powstanie kwestia przejścia na dwunastoletni okres nauki w średniej szkole ogólnokształcącej. W odpowiedni sposób zmieni się, oczywiście, czas trwania nauki w szkołach zawodowo-technicznych, w szkołach wieczorowych i specjalnych szkołach średnich. Przedłużenie szkoły o jeden rok pozwoli na racjonalniejsze rozłożenie materiału nauczania na poszczególne lata, na usystematyzowanie obciążenia uczniów, na zwiększenie ciężaru gatunkowego samodzielnych zajęć laboratoryjnych, praktycznych i innych.

Skrócenie tygodnia i dnia pracy stwarza pomyślne warunki dla zdobycia wyższego wykształcenia przez wszystkich tych, którzy tego pragną i posiadają odpowiednie przygotowanie. Zgodnie z planem spodziewamy

się w ciągu najbliższych 10—15 lat zwiększyć rekrutację na wyższe uczelnie 6—7-krotnie.

Dla gruntownego polepszenia stanu zdrowotnego w szkołach musi być, rzecz jasna, wydatnie rozszerzona sieć placówek wychowania fizycznego i zakładów zdrowotnych. Powiększy się ilość stadionów, boisk sportowych i basenów pływackich.

Sieć placówek pozaszkolnych i zdrowotnych będzie rozbudowana tak, aby w pełni zaspokoić potrzeby ludności.

Wierzymy w potęgę oświaty, przekształcającej przyrodę i społeczeństwo i będącej potężnym czynnikiem przyspieszania postępu, środkiem ulepszania stosunków między ludźmi i między narodami, środkiem wykorzenienia braku zaufania i wrogości pomiędzy nimi. Widzimy w niej nie tylko warunek rozwoju intelektualnego, ale także moralnego i estetycznego rozwoju osobowości ludzkiej, warunek rozkwitu zdolności i talentów. Jednakże nie zawsze i nie w każdych warunkach wykształcenie służy realizacji najlepszych ideałów ludzkości. W pamięci narodów nie zatarły się jeszcze okropieństwa drugiej wojny światowej. Procesy sądowe, jakie odbyły się w ostatnich latach nad przestępcami wojennymi (ostatni odbył się zupełnie niedawno w stolicy radzieckiej Estonii — Tallinie), ujawniły nowe zbrodnie hitlerowców, realizujących plany zagłady milionów „zbytecznych” z punktu widzenia faszystów ludzi i zdo-bycia „przestrzeni życiowej” dla „wielkich” Niemiec. A przecież te potwory uczyły się w swoim czasie w szkołach. Ale to nie była szkoła, którą wielki słowiański pedagog Jan Amos Komenski nazwał „środkiem humanizmu”. Tamta szkoła była wcieleniem bestialskiej, faszystowskiej ideologii.

Jak wiadomo, faszystowska pedagogika powstała w okresie największego zaostrenia walki klasowej pomiędzy burżuazją a proletariatem, kiedy burżuazja, nie będąca w stanie utrzymać władzy za pomocą starych metod, uciekła się do dyktatury terrorystycznej.

Szkoła faszystowska stawiała sobie za główny cel wychowanie w dorastającym pokoleniu takich ohydnych cech jak uległość wobec garstki „führerów”, nienawiść do innych narodów, gotowość wypełniania bez namysłu każdego rozkazu, okrucieństwo i egoizm.

Już ten jeden przykład jest przekonującym potwierdzeniem poglądu, że oświata nie zawsze służy sprawie postępu społecznego. W rękach sił reakcyjnych może się ona stać i staje się istotnie hamulcem rozwoju społecznego, środkiem rozpalania nienawiści między ludźmi i między narodami. Nie wolno o tym zapominać, tym bardziej że w NRF coraz wyraźniej występują tendencje militaryzacji i faszystyzacji szkoły, rozpadzenia w młodzieży nacjonalistycznych i szowinistycznych uczuć, rozpalanie nienawiści do wschodnich sąsiadów, w pierwszym rządzie do NRD, Polski i Związku Radzieckiego. Niebezpieczną sprawę wszczęli zachodnio-niemieccy rewizjoniści.

Co można powiedzieć na temat wykonania ustawy o reformie? Oto pare danyh liczbowych:

Ilość uczęszczających do szkół ogólnokształcących, wliczając w to słuchaczy szkół robotniczych i wiejskich oraz szkół dla dorosłych, wynosiła w bieżącym roku 36 milionów, wobec 31 milionów na początku reformy i 33 milionów w zeszłym roku.

W roku 1961 ilość absolwentów średnich szkół ogólnokształcących, którzy otrzymali matury, wyniosła jeden milion.

Kontynuuje się rozszerzanie sieci szkół-internatów. W pierwszym półroczu 1961 istniało w kraju 1990 szkół tego typu, w których uczyło się 590 tysięcy uczniów.

Wyższe i średnie szkoły specjalne wypuszczają w roku bieżącym 750 tysięcy młodych specjalistów, w tej liczbie prawie 320 tysięcy wyższe uczelnie i ponad 430 tysięcy średnie szkoły zawodowe.

Zwiększyła się sieć instytucji naukowych. Na początku 1961 r. liczba instytucji naukowych wynosiła 3828, w tym 1729 instytutów naukowo-badawczych, ich filii i oddziałów. Ogólna liczba pracowników naukowych w ZSRR sięga ponad 354 tysiące, z czego ponad 109 tysięcy doktorów i kandydatów nauk.

CZŁOWIEK A KULTURA

Wielkie bitwy naszej epoki to bitwy o szczęście ludzkości, o wyzwolenie człowieka od wszelkich form ucisku i niewolnictwa.

Oto dlaczego problem człowieka nabrał obecnie szczególnego znaczenia: Dla wielu milionów ludzi stał się on problemem działania. Tym większego znaczenia nabiera teraz naukowe podejście do tego zagadnienia.

Nauka jest niezawodnym kompasem wskazującym ludzkości drogę do postępu. Rolę tę nauka może jednak spełnić jedynie wówczas, gdy jest wolna od fałszywych pojęć i przesądów. W nauce o człowieku, o jego rozwoju i kulturze, do takich fałszywych, pseudonaukowych pojęć należy przede wszystkim przekonanie, że przeważająca część ludzi zamieszkujących kulę ziemską jest przeznaczona niejako przez samą naturę do życia w trudzie, nędzy i bezprawiu, zaś garść wybranych — do rządzenia tą większością i korzystania ze wszystkich dóbr materialnych i duchowych.

Wiemy, do jak nieludzkich wniosków mogą doprowadzić takie przekonania. To one właśnie przygotowały teoretyczne uzasadnienie rasizmu głoszącego jawnie prawo do ujarznienia i fizycznego wyniszczenia całych narodów.

Te fałszywe teorie tracą obecnie coraz bardziej rację bytu. Obalają je sukcesy narodów walczących o niezawisłość, równouprawnienie i wolność, sukcesy, dzięki którym kraje o powszechnym prawie analfabetyzmie przekształcają się w ciągu kilku zaledwie dziesięcioleci w kraje posiadające przodującą inteligencję techniczną, uczonych, własną literaturę, teatry i muzea.

Te szybkie przeobrażenia, nie mające precedensu w dziejach, nie pozostawiają miejsca dla teorii o fatalnym przeznaczeniu tzw. narodów zacofanych i wyzyskiwanych mas.

Fałszywe teorie rozsypują się również wskutek postępu nauk, zajmujących się poznaniem człowieka. Obecnie mamy możliwość pełniejszego zrozumienia zarówno samej natury człowieka, jego sił i uzdolnień, jak również warunków, od których zależy ich rozwój.

1

Człowiek od dawna był rozpatrywany jako istota szczególna, różniąca się jakościowo od zwierząt. Nagromadzenie konkretnych, biologicznych wiadomości pozwoliło K. Darwinowi stworzyć jego znakomitą teorię ewolucji. Nauka ta ugruntowała myśl, że człowiek jest produktem stopniowego rozwoju świata zwierzęcego, że pochodzi od zwierząt.

Od tego czasu anatomia porównawcza, paleontologia, embriologia i antropologia nagromadziły nowe, niezliczone tego dowody. Jednakże myśl, że człowiek mimo wszystko różni się zasadniczo od najbardziej

rozwinętych zwierząt, utwierdzała się coraz bardziej w nauce. W czym różni autorzy upatrują te różnice i jak je wyjaśniają, to już osobne zagadnienie.

Chyba nie ma potrzeby zatrzymywać się przy wszystkich poglądach, które w związku z tym zostały wypowiedziane. Nie będziemy rozpatrywać poglądów, opierających się na uznaniu istnienia czysto duchowego, boskiego pierwiastka, który stanowi jakoby ową specyficzną istotę człowieka. Uznanie istnienia takiego pierwiastka jest sprawą wiary, nie nauki, leży poza nauką.

Główne spory naukowe dotyczą roli biologicznych, wrodzonych cech i właściwości człowieka. Przecenianie ich roli stało się podstawą najbardziej reakcyjnych, rasistowskich poglądów.

Kierunek przeciwny, reprezentowany przez postępową naukę, przyjmuje jako punkt wyjścia twierdzenie, że człowiek jest z natury istotą społeczną, że to, co jest ludzkie w człowieku, powstaje dzięki jego życiu w społeczeństwie, w warunkach kultury stworzonej przez człowieka.

Jeszcze w ubiegłym stuleciu, wkrótce po ukazaniu się dzieła K. Darwina „O pochodzeniu gatunku”, F. Engels, podtrzymując pogląd o pochodzeniu człowieka od zwierząt, wskazywał jednocześnie, że człowiek wyraźnie odróżnia się od swych zwierzęcych przodków, których ucłowieczenie dokonało się pod wpływem przejścia do życia w społeczeństwie, opartym na pracy; że przejście to zmieniło ich naturę i dało początek rozwojowi, który w odróżnieniu od rozwoju zwierząt jest kierowany już nie biologicznymi, lecz nowymi, społeczno-historycznymi i prawami.

W świetle współczesnych danych paleoantropologii proces przejścia od zwierząt do człowieka rysuje się w następujący sposób.

Jest to długotrwały proces, w którym wyróżnić można szereg stadiów. Pierwszym spośród nich jest stadium biologicznego przygotowania człowieka. Rozpoczyna się ono w późnym trzeciorzędzie i trwa do początków czwartorzędu. Przedstawiciele tego stadium, tzw. australopiteki, byli zwierzętami, prowadzili życie stadne, mieli wyprostowaną postawę i posługiwali się prymitywnymi, nie obrobionymi narzędziami. Rozporządzali oni prawdopodobnie bardzo prostymi środkami porozumiewania się. W tym stadium panowały jeszcze wyłącznie prawa biologii.

Drugie, długotrwałe stadium, obejmujące szereg etapów, można nazwać stadium przejścia do człowieka. Trwa ono od pojawienia się pitekantropa do epoki człowieka neandertalskiego włącznie. Dla stadium tego charakterystyczne jest wytwarzanie narzędzi i początkowe formy pracy i społeczeństwa. Kształtowanie się człowieka i w tym stadium było podporządkowane prawom biologicznym, co wyrażało się w anatomicznych zmianach, przekazywanych z pokolenia na pokolenie drogą dziedziczności. Równocześnie jednak wystąpiły w tym stadium

w rozwoju człowieka zupełnie nowe elementy. Pod wpływem pracy i wynikającej stąd potrzeby porozumiewania się za pomocą mowy zaszły zmiany w budowie anatomicznej człowieka, w jego mózgu, w organach zmysłowych, rękach i narządach mowy. Mówiąc krócej, rozwój biologiczny człowieka odbywał się pod wpływem rozwoju produkcji. Ale produkcja jest od początku procesem społecznym, rozwijającym się według swych specyficznych, obiektywnych praw, praw społeczno-historycznych. Dlatego biologia zaczęła teraz „zapisywać” w anatomicznej strukturze człowieka rozpoczynającą się historię społeczeństwa ludzkiego.

Zatem człowiek, stawszy się podmiotem (subiektem) społecznego procesu pracy, rozwijał się pod wpływem działania dwóch praw: po pierwsze — praw biologicznych, na mocy których odbywało się przystosowanie jego narządów do warunków i wymagań produkcji; po drugie — poprzez te prawa — praw społeczno-historycznych, rządzących rozwojem samej produkcji i zjawiskami pochodnymi.

Należy zauważyć, iż wielu współczesnych autorów rozpatruje całą historię człowieka jako proces o takim dwojakim uwarunkowaniu. Uważają oni za H. Spencerem, że rozwój społeczeństwa lub — jak wolą mówić — rozwój „nadorganicznego”, czyli społecznego środowiska stwarza jedynie człowiekowi szczególnie złożone warunki istnienia, do których on się przystosowuje biologicznie. Takie stanowisko jest jednak nieuzasadnione. W rzeczywistości kształtowanie się człowieka przechodzi jeszcze jedno, trzecie stadium, w którym znów zmienia się rola czynników biologicznych i społecznych w naturze człowieka.

Jest to stadium powstawania człowieka współczesnego typu — Homo sapiens. Jest ono głównym, przełomowym momentem w rozwoju. Przełom ten polega na tym, że rozwój człowieka całkowicie uniezależnia się od powolnych biologicznych, dziedzicznie przekazywanych zmian. Rozwojem człowieka rządzą teraz jedynie prawa społeczno-historyczne.

Wybitny radziecki antropolog, J. Rogiński, tak opisuje ten przełom: „Po tamtej stronie granicy, czyli u kształtującego się człowieka, działalność produkcyjna miała jak najściślejszy związek z jego ewolucją morfologiczną. Po tej stronie granicy, czyli u współczesnego „gotowego” człowieka, działalność produkcyjna przebiega niezależnie od jego rozwoju morfologicznego”.

Znaczy to, że ostatecznie ukształtowany człowiek posiadał już wszystkie biologiczne cechy, które były niezbędne dla jego dalszego, nieograniczonego rozwoju społeczno-historycznego. Inaczej mówiąc, przejście człowieka do życia w warunkach coraz wyższej kultury nie wymagało już zmian w jego biologicznej dziedzicznej naturze. Człowiek i ludzkość uwolnili się — według słów M. Wandela — od „despotyzmu dziedziczności” i mogli rozwijać się dalej w tempie nie spotykanym w świecie zwierzęcym. Istotnie, w ciągu tych czterech czy pięciu dziesiątków ty-

siąleci, które dzielą nas od pierwszych przedstawicieli gatunku Homo sapiens, zachodziły niezwykle, nie mające równych sobie pod względem znaczenia i coraz szybszego tempa, zmiany historycznych warunków i sposobu życia ludzi. Równocześnie jednak ich gatunkowe, biologiczne właściwości nie zmieniały się, ściślej, ich zmienność nie wykroczyła poza granice wariantów nie mających w warunkach społecznego życia istotnego znaczenia.

Nie chcemy bynajmniej przez to powiedzieć, że przy przejściu do człowieka działanie praw zmienności i dziedziczności całkowicie ustaje, że natura człowieka raz się ukształtowałszy, w niczym się nie zmienia. Człowiek, oczywiście, nie jest wyłączony ze sfery działania praw biologicznych. Chodzi o co innego: o to, że biologiczne zmiany przekazywane drogą dziedziczności nie warunkują społeczno-historycznego rozwoju człowieka i ludzkości, że proces ten przebiega już w oparciu o inne siły, a nie na skutek działania praw biologicznej zmienności i dziedziczności. W swej książce, poświęconej nauce o ewolucji, nasz znany biolog K. A. Timiriaziew wyraził tę myśl w następujących słowach: „Nauka o walce o byt — zatrzymuje się na progu historii kultury. Cała działalność człowieka jest jedną walką — walką o byt. To walka o to, aby wszyscy ludzie na ziemi mogli zaspokoić swe potrzeby, aby nie znali nędzy, głodu i wymierania...”

2

Tak więc ucłowieczenie jako proces polegający na istotnych zmianach w fizycznej budowie człowieka dokonał się z nadejściem ery społecznej historii ludzkości. Myśl, ta obecnie nie wydaje się już paradoksalna. Wystarczy powiedzieć na przykład, że na niedawno odbytym w Paryżu kolokwium naukowym, poświęconym problemom kształtowania się człowieka, myśl tę podtrzymała większość wybitnych specjalistów, którzy w nim uczestniczyli.

Jak jednak odbywa się rozwój człowieka, jaki jest „mechanizm” tego procesu? Przecież w historii ludzkości warunki życia ludzi i oni sami stale się zmieniali. Nagromadzone osiągnięcia przy tym przekazywano z pokolenia na pokolenie, dzięki czemu możliwy był historyczny postęp.

Oznacza to, że osiągnięcia te utrwały się. Jeśli jednak, jak to widzieliśmy, nie mogły się one utrwalić drogą działania biologicznej dziedziczności, to jak to się działo? Utrwały się one w specyficznej formie, właściwej jedynie ludzkiemu społeczeństwu, w formie zjawisk materialnej i duchowej kultury.

Ta specyficzna forma utrwalania i przekazywania następnym pokoleniom osiągnięć rozwojowych powstała dzięki temu, że działalność ludzka w odróżnieniu od działania zwierząt jest twórcza i produktywna. Taką podstawową działalnością ludzką jest przede wszystkim praca.

W swej działalności ludzie nie tylko przystosowują się do przyrody. Zmieniają ją w zależności od swoich rozwijających się potrzeb. Wytwarzają potrzebne przedmioty i środki służące do produkcji tych przedmiotów — narzędzia, a następnie i bardziej skomplikowane maszyny. Budują mieszkania, wytwarzają odzież i inne materialne dobra. Jednocześnie z osiągnięciami w produkcji dóbr materialnych rozwija się kultura duchowa ludzi, wzbogacają się ich wiadomości o otaczającym świecie i o sobie samych, rozwija się nauka i sztuka.

W procesie działania ludzi ich zdolności, wiadomości i umiejętności krystalizują się jakby w produktach tego działania — materialnych i duchowych, ideowych. Dlatego każdy nowy krok w doskonaleniu, na przykład narzędzi pracy, można rozpatrywać od tej strony, jako wcielenie nowego stopnia w historycznym rozwoju twórczych zdolności człowieka; komplikację fonetyki języków — jako wcielenie osiągnięć rozwoju artykulacji dźwięków i słuchu; postęp w dziedzinie sztuki, jako ucieleśnienie rozwoju estetycznego itd.

W ten sposób każde następne pokolenie rozpoczyna swe życie w świecie przedmiotów i zjawisk stworzonych przez pokolenia poprzednie. Uczestnicząc w pracy, w produkcji i w różnorodnych formach społecznej działalności przyswajają one sobie bogactwa tego świata i w ten sposób rozwijają w sobie te specyficzne ludzkie uzdolnienia, które są w tym świecie skryształizowane, ucieleśnione. Wszak nawet zdolność artykułowanej mowy rozwija się u każdego pokolenia jedynie w procesie przyswojenia historycznie wytworzonego języka i w zależności od jego obiektywnych właściwości. Tak samo przedstawia się sprawa z rozwojem myślenia oraz przyswajaniem wiadomości. Żadne osobiste doświadczenie człowieka, nawet najbogatsze, nie może oczywiście doprowadzić do umiejętności abstrakcyjnego, logicznego czy matematycznego myślenia i samodzielnego powstania odpowiedniego systemu pojęć. Potrzeba by na to nie jednego życia, lecz tysięcy. W rzeczywistości myślenie i wiedza każdego następnego pokolenia kształtują się na podstawie przyswojenia przez nie już osiągniętych zdobyczy i poznawczej działalności poprzednich pokoleń.

Obecnie nauka dysponuje wystarczająco wiarogodnymi faktami, które świadczą o tym, że jeżeli dzieci od najwcześniejszych lat swego życia rozwijają się poza społeczeństwem i stworzonymi przez nie warunkami, to pozostają na poziomie rozwojowym zwierząt (R. Zingg). Nie tylko nie rozwija się u nich mowa i myślenie, lecz nawet ich ruchy w niczym nie przypominają ludzkich; wystarczy powiedzieć, że nie nabywają one nawet właściwej ludzkiej postawy.

Znane są i odwrotne wypadki. Jeżeli dzieci należące według swego urodzenia do narodowości stojących na bardzo niskim stopniu ekonomicznego i kulturalnego rozwoju znajdują się wcześniej w warunkach wysokiej kultury, rozwijają się u nich wszystkie zdolności, niezbędne dla pełnego włą-

czenia się do tej kultury. Dla przykładu przytoczę wypadek podany przez A. Pierona.

W Paragwaju mieszka plemię (Guayaguils), które należy do najbardziej zacofanych spośród znanych obecnie plemion. Cywilizację Guayaguils nazywają „miodową”, ponieważ jednym ze źródeł utrzymania jest zbierany przez nich miód dzikich pszczoł. Trudno nawiązać kontakt z tym plemieniem, ponieważ nie ma ono stałego miejsca zamieszkania. Gdy tylko zbliżają się obcy, Guayagile uciekają do lasu. Pewnego razu udało się zwabić siedmioletnie dziecko z tego plemienia i dzięki temu poznano jego język, który okazał się bardzo prymitywny. Innym razem na miejscu postojów, porzuconym przez plemię, znaleziono małą dziewczynkę w wieku około 2 lat. Znalazca tej dziewczynki, francuski etnograf Wellar, powierzył jej wychowanie swej matce. Po upływie dwudziestu lat (w 1958 r.) dziewczyna nie różniła się rozwojem od inteligentnych europejskich kobiet. Zajmuje się ona etnografią, włada językiem francuskim, hiszpańskim i portugalskim.

Wszystkie podane tu przykłady i wiele innych wyraźnie świadczą o tym, że specyficzne ludzkie zdolności i właściwości bynajmniej nie są przekazywane drogą biologicznej dziedziczności, lecz rozwijają się w życiu, w procesie przyswajania kultury stworzonej przez poprzednie pokolenia. Właśnie dlatego wszyscy współcześni ludzie (jeśli się weźmie pod uwagę normalne wypadki) niezależnie od przynależności do tej lub innej grupy etnicznej mają takie zadatki powstałe w okresie kształtowania się człowieka, które w odpowiednich warunkach prowadzą do urzeczywistnienia tego nie spotykanego w świecie zwierzęcym procesu.

Można powiedzieć, że każdy pojedynczy człowiek uczy się być człowiekiem. Do życia w społeczeństwie nie wystarczy mu to, co otrzymuje od natury przy urodzeniu. Musi jeszcze opanować to, co zostało osiągnięte w procesie historycznego rozwoju społeczeństwa ludzkiego.

Przed człowiekiem cały ocean bogactw, nagromadzonych przez niezliczone pokolenia ludzi — jedynych istot zamieszkujących naszą planetę, które są t w ó r c a m i. Pokolenia ludzkie umierają i zmieniają się, lecz to, co stworzyły, przechodzi na następne pokolenia, które swoją pracą i walką pomnażają i doskonają przekazane im bogactwa, kontynuując sztafetę ludzkości.

Teoretyczną analizę społecznej natury człowieka i jego społeczno-historycznego rozwoju po raz pierwszy przeprowadził twórca naukowego socjalizmu — Karol Marks. „Każdy z jego (człowieka) ludzkich stosunków ze światem — pisał Karol Marks, — wzrok, słuch, powonienie, smak, dotyk, myślenie, rozważanie, uczucie, chęć, działanie, miłość — słowem, wszystkie organy jego osobowości, istnieją jako organy społeczne, okazują się w swym stosunku przedmiotowym albo w swym stosunku do przedmiotu przyswojeniem tego ostatecznego, przyswojeniem ludzkiej rzeczywistości”.

Od czasu, gdy napisano te słowa, minęło przeszło sto lat, lecz zawarte w nich myśli pozostały do dziś najbardziej głębokim wyrażeniem prawdziwej natury ludzkich uzdolnień lub, jak mówił Marks, „istotnych sił człowieka” (Wesenskräfte des Menschen).

3

Problem rozwoju człowieka w związku z rozwojem kultury społeczeństwa nasuwa szereg zagadnień, które postaram się wyjaśnić w dalszym ciągu wykładu.

Pierwsze pytanie to: Co przedstawia sobą i jak przebiega opisany wyżej proces przyswajania przez poszczególnych ludzi osiągnięć historycznego rozwoju społeczeństwa.

Jak już widzieliśmy, społeczno-historyczne doświadczenie ludzkości nagromadza się w formie zjawisk zewnętrznego obiektywnego świata otaczającego człowieka. Ten świat — świat przemysłu, nauki i sztuki — wyraża sobą prawdziwą historię ludzkiej natury, wynik jej historycznego przekształcania się. Świat ten niesie w sobie człowiekowi to, co ludzkie.

Na czym jednak polega sam proces przyswajania sobie tego świata, proces, który jest jednocześnie procesem kształtowania się specyficznie ludzkich uzdolnień człowieka.

Przed wszystkim należy podkreślić, że jest to zawsze ze strony człowieka proces aktywny. Aby opanować przedmioty i zjawiska będące produktami historycznego rozwoju, trzeba wykonać w stosunku do nich takie działanie, które odtworzyłoby niejako istotne cechy działalności ucieleśnionej, skumulowanej w danym przedmiocie.

Dla wyjaśnienia tej myśli posłużę się najprostszym przykładem: opanowaniem narzędzi.

Narzędzie jest produktem kultury materialnej, który w najbardziej namacalnej, rzeczowej formie ucieleśnia typowe cechy ludzkich twórców. Jest ono nie tylko przedmiotem mającym określoną formę i odznaczającym się określonymi właściwościami fizycznymi. Narzędzie jest jednocześnie przedmiotem społecznym, przedmiotem, w którym zostały ucieleśnione i utrwalone operacje ludzkiej pracy wytworzone w procesie historycznym.

Ta społeczna i jednocześnie idealna treść skryształizowana w ludzkich narzędziach odróżnia je od „narzędzi” zwierząt. Tak zwane „narzędzia” zwierząt także wykonują pewne operacje, np. małpy mogą, jak wiadomo, nauczyć się posługiwać się kijem w celu przyciągania do siebie owoców. Lecz w „narzędziach” zwierząt operacje te nie zostają utrwalone i narzędzia nie stają się trwałymi nosicielami tych operacji. Kiedy kij w rękach małpy wykona swoją funkcję, znowu staje się dla niej bezużytecznym przedmiotem. Dlatego zwierzęta nie przechowują swych na-

rzędzi i nie przekazują ich z pokolenia w pokolenie. Zwierzęta zatem nie są zdolne do wypełniania tej „kumulującej” funkcji, która właściwa jest kulturze (J. Bernal). Tym tłumaczyć należy fakt, że u zwierząt nie istnieje proces opanowania narzędzi; zastosowanie „narzędzi” nie kształtuje u nich żadnych nowych operacji ruchowych, narzędzie podporządkowuje się tym naturalnym, instynktownym w swym założeniu ruchom, w których system zostało włączone.

Zupełnie inaczej wygląda zastosowanie narzędzi przez człowieka. Jego ręka, odwrotnie niż u zwierząt, włącza się do tego wytworzonego w procesie społeczno-historycznym systemu operacji, które zostały ucieleśnione w danym narzędziu, i podporządkowuje się im. W związku z tym opanowanie narzędzi przez człowieka zmienia jego naturalne, instynktowne ruchy i rozwija w ciągu jego życia nowe zdolności motoryczne. „Opanowanie pewnego całokształtu narzędzi produkcji — pisał Marks — jest równoznaczne z rozwojem pewnego całokształtu uzdolnień u samych osobników”.

Opanowanie narzędzi polega więc na tym, że człowiek przyswaja sobie ucieleśnione w nich operacje ruchowe. Proces ten jest jednocześnie procesem kształtowania się w ciągu życia człowieka nowych zdolności, wyższych, tzw. psychomotorycznych funkcji „uczłowieczających” jego sferę ruchową.

Podobnie jest z przyswajaniem zjawisk kultury duchowej. Opanowanie języka nie jest niczym innym, jak procesem przyswajania tych operacji ze słowami, których znaczenie zostało historycznie utrwalone; jest to także opanowanie fonetyki języka w procesie przyswajania operacji realizujących stałość jego obiektywnego fonologicznego systemu. Właśnie w czasie tych procesów rozwijają się funkcje artykulacyjne, mowno-słuchowe człowieka, jak również główna czynność mózgu, zwana przez fizjologów czynnością drugiego układu sygnałowego (Pawłow). Ze wszystkie te cechy psychofizjologiczne rozwija właśnie język, który człowiek opanowuje, gdyż nie jest on wrodzony, dowodzi fakt, iż znając właściwości danego języka można z całą pewnością opisać niektóre z tych cech w celu badań. Tak np. jeśli wiadomo, że język ojczysty interesującej nas grupy ludzi należy do języków tonicznych, to można być przekonanym, że ludzie ci mają rozwinięty słuch na wysokie dźwięki (Taylor, Leontiew, Hippenreiter).

W ten sposób główna właściwość rozpatrywanego przez nas procesu „przyswajania” czy opanowywania polega na tym, że rozwija on u człowieka nowe uzdolnienia, nowe funkcje psychiczne. Tym właśnie różni się on od procesu uczenia się zwierząt. Podczas gdy ten ostatni jest rezultatem indywidualnego przystosowania zachowania gatunkowego do złożonych i zmiennych warunków bytu, przyswajanie jest procesem reprodukcji (odtworzenia) w cechach jednostki historycznie nagromadzonych właściwości i uzdolnień gatunku ludzkiego.

Mówiąc o roli opanowania kultury w rozwoju człowieka, autor jednego ze współczesnych dzieł poświęconych temu problemowi zupełnie słusznie zauważa, że podczas gdy zwierzę zadowala się rozwojem swej natury, człowiek tworzy swą naturę (J. Chateau).

Jak jednakże możliwy jest pod względem fizjologicznym i jak przebiega ten proces? Stajemy tu przed bardzo trudnym zagadnieniem. Wszak z jednej strony fakty świadczą o tym, że te zdolności i funkcje, które rozwijają się w okresie społecznej historii ludzkości, nie utrwalają się w ludzkim mózgu i nie są przekazywane drogą dziedziczenia. Z drugiej zaś strony oczywiste jest, że żadna zdolność lub funkcja nie może być niczym innym jak funkcjonowaniem określonego organu czy organów.

Rozwiązanie sprzeczności wynikających z zestawienia tych dwóch bezspornych twierdzeń jest jednym z najpoważniejszych osiągnięć badań fizjologicznych i psychologicznych naszego stulecia.

Już u W. Wundta znajdujemy myśl, że specyficzny charakter działania tłumaczy się tym, iż u jego podstaw leżą nie elementarne fizjologiczne funkcje mózgu, lecz ich połączenia powstające w trakcie indywidualnego rozwoju.

Nowy, decydujący krok w rozwoju tej myśli był związany z odkryciem przez I. P. Pawłowa zasady systemowości pracy wielkich półkuli mózgowych.

Jeden z największych współczesnych Pawłowa, A. Uchtomski, wysunął ze swej strony myśl o istnieniu specyficznych fizjologicznych albo funkcjonalnych organów systemu nerwowego. „Zwykle — pisał on — z pojęciem „organu” nasza myśl wiąże coś morfologicznie trwałego... Wydaje mi się, że jest to zupełnie nie obowiązujące, a szczególnie nowa nauka nie powinna widzieć tu niczego obowiązującego”.

Co to są „funkcjonalne organy” mózgu? Są to organy, które funkcjonują tak samo jak zwykłe organy, trwale pod względem morfologicznym, jednak różnią się od tych ostatnich tym, że są tworami powstającymi w procesie indywidualnego (ontogenetycznego) rozwoju. Stanowią one materialne podłoże (substrat) tych specyficznych zdolności i funkcji, które kształtują się w toku opanowania przez człowieka świata wytworzonych przez ludzkość przedmiotów i zjawisk — wytworów kultury.

Obecnie wystarczająco znamy cechy i mechanizmy kształtowania się tych organów, aby stworzyć u człowieka ich eksperymentalne, laboratoryjne „modele”. Z drugiej strony, możemy obecnie jaśniej przedstawić sobie, w czym właściwie wyraziło się ucłowieczenie ludzkiego mózgu, które stworzyło możliwość podporządkowania dalszego rozwoju człowieka działaniu praw społeczno-historycznych i tym samym ogromnego przyspieszenia tego rozwoju. Wyraziło się ono w tym, że kora mózgowa człowieka z jego 15 miliardami komórek nerwowych stała się organem zdolnym do kształtowania organów funkcjonalnych.

Dotychczas rozpatrywaliśmy proces przyswajania jako rezultat aktywnej działalności jednostki w stosunku do przedmiotów i zjawisk otaczającego świata, wytworzonych w toku rozwoju ludzkiej kultury. Podkreślaliśmy przy tym, że ta działalność powinna być adekwatna, tj. powinna odtwarzać w sobie cechy tej działalności ludzi, która jest skryształizowana, skumulowana w danym przedmiocie lub zjawisku, ściślej, w systemach, które one tworzą. Czy możemy jednak przypuścić, że taka adekwatna działalność kształtuje się u człowieka, u dziecka jedynie pod wpływem tych przedmiotów i zjawisk. Bezpodstawność takiego przypuszczenia jest oczywista.

Człowiek wcale nie stoi wobec otaczającego świata sam. Stosunek do świata zawsze jest uzależniony od stosunku człowieka do innych ludzi. Jego działalność łączy się zawsze z obcowaniem, nawet w tych wypadkach, gdy pozornie pozostaje on sam. Obcowanie w swej wyjściowej zewnętrznej formie, w formie wspólnego działania lub w formie obcowania za pośrednictwem mowy czy nawet tylko myśli jest niezbędnym i specyficznym warunkiem życia człowieka w społeczeństwie. Stanowi ono również nieodzowny warunek kształtowania u dziecka, u każdego człowieka umiejętności działania adekwatnego do tego, które jest jak gdyby zawarte w przedmiotach i zjawiskach utrwalających osiągnięcia rozwoju materialnej i duchowej kultury ludzkości.

Tak więc obcowanie okazuje się drugim koniecznym warunkiem przyswajania, jego zewnętrznym, jeśli tak można powiedzieć, „mechanizmem”.

Wyrazimy to inaczej. Osiągnięcia historycznego rozwoju ludzkich zdolności nie są po prostu dane człowiekowi w ucieleśniających je obiektywnych zjawiskach kultury materialnej i duchowej, lecz tylko z adatkowane w nich. Aby opanować te osiągnięcia, aby uczynić je własnymi zdolnościami, „organami swej indywidualności”, dziecko, człowiek musi wejść w stosunki ze zjawiskami otaczającego świata za pośrednictwem innych ludzi, tj. w procesie obcowania z nimi. W procesie tym dziecko, człowiek uczy się adekwatnego działania. W ten sposób proces ten ze względu na swą funkcję jest procesem wychowania.

Zrozumiałe, iż proces ten może występować i rzeczywiście występuje w bardzo różnorodnych formach: początkowo, w najwcześniejszych etapach rozwoju społeczeństwa ludzkiego, jak również u małych dzieci, ma on charakter prostego naśladownictwa działania otoczenia, odbywającego się jednak pod jego kontrolą i przy jego ingerencji; staje się on więc bardziej złożony i specjalizuje się — powstają takie jego formy, jak szkolne nauczanie i wychowanie, różne formy wyższego wykształcenia i wreszcie samokształcenie. Należy podkreślić, że proces ten jest konieczny, gdyż inaczej byłoby niemożliwe przekazywanie osiągnięć

społeczno-historycznego rozwoju ludzkości następnym pokoleniom, a zatem i kontynuacja procesu historycznego.

Aby wyjaśnić tę myśl, posłużę się ilustracją, którą zapożyczyłem z cytowanej już przeze mnie książki A. Pierona. Gdyby naszą planetę spotkała katastrofa, w której wyniku pozostałyby przy życiu tylko maleńkie dzieci, zaś cała dorosła ludność wyginęła, to chociaż rodzaj ludzki nie przestałby istnieć, historia ludzkości zostałaaby niechybnie przerwana. Skarby kultury istniałyby nadal w sensie materialnym, lecz nie byłoby komu udostępnić i wyjaśnić ich nowym pokoleniom. Maszyny stałyby bezczynne, książki nie miałyby czytelników, utwory artystyczne utraciłyby swą funkcję estetyczną. Historia ludzkości musiałaby rozpocząć się od nowa.

Tak więc ruch historii byłby niemożliwy bez aktywnego przekazywania nowym pokoleniom osiągnięć ludzkiej kultury, bez wychowania.

Im bardziej ludzkość się rozwija, im bogatsze stają się nagromadzone przez nią osiągnięcia społeczno-historycznej praktyki, tym bardziej rośnie gatunkowy ciężar wychowania i komplikują się stojące przed nim zadania. Dlatego każdy nowy etap w rozwoju ludzkości, jak i w rozwoju narodów pojedynczych, oznacza równocześnie nieuchronnie nowy etap w rozwoju wychowania dorastających pokoleń; przedłuża się czas przeznaczony przez społeczeństwo na nauczanie dorastającego pokolenia, powstają instytucje wychowawcze, nauczanie przybiera specjalistyczne formy i w związku z tym różnicuje się zawód wychowawcy, nauczyciela; coraz bardziej wzbogacają się programy nauczania, doskonalą się metody pedagogiczne, rozwijają się nauki pedagogiczne. Ten związek pomiędzy historycznym postępem i postępem wychowania jest tak ścisły, że według poziomu historycznego rozwoju społeczeństwa bezbłędnie można ocenić poziom rozwoju wychowania i odwrotnie: według poziomu rozwoju wychowania — ogólny poziom ekonomiczny i kulturalny rozwoju społeczeństwa.

Wychowanie, nauczanie, wykształcenie — ich historia, ich właściwości i wymagania, które stawia przed nimi współczesna epoka, wszystko to stanowi odrębny, a przy tym bardzo obszerny temat. Jasne jest, że nie mogę się przy nim dłużej zatrzymać. Moje zadanie polega jedynie na tym, aby pokazać tę funkcję, którą wychowanie, w szerokim znaczeniu tego słowa, spełnia w rozwoju ludzkości. Na tym, oczywiście, nie wyczerpuje się problem człowieka i kultury. Wysuwa on dalsze, nowe zagadnienia, a wśród nich — najważniejsze zagadnienie dotyczące nierówności kulturalnej ludzi. Do tego zagadnienia przechodzę obecnie.

Dotychczas rozpatrywaliśmy rozwój indywidualnego człowieka, który przychodzi na świat bezradny i bezbronny, obdarzony od urodzenia tylko jedną zdolnością, która zasadniczo odróżnia go od jego zwierzęcych przod-

ków — zdolnością do kształtowania specyficznych ludzkich uzdolnień. Jeśli nawet nie jest on pozbawiony wrodzonych zadatków, które go indywidualizują i wyciskają na jego rozwoju swe piętno, wyraża się to nie bezpośrednio w treści czy poziomie możliwych osiągnięć jego rozwoju duchowego, lecz tylko w niektórych specjalnych, głównie dynamicznych cechach jego działania; taki jest np. wpływ wrodzonych typów wyższej czynności nerwowej.

Z drugiej strony poznaliśmy rzeczywiste i jedyne źródło rozwoju tych sił i zdolności człowieka, które są produktem rozwoju społeczno-historycznego. Są nim przedmioty i zjawiska, które ucieleśniały w sobie działalność poprzednich pokoleń, wynik duchowego rozwoju gatunku ludzkiego, rozwoju człowieka jako istoty myślącej (Marks). Lecz samo to pojęcie zawiera znaną naukową abstrakcję — taką samą, jak pojęcie „ludzkość”, „ludzka kultura”, „geniusz ludzkości”.

Możemy, oczywiście, przedstawić sobie niewyczerpane osiągnięcia rozwoju ludzkiego, które zwiększyły dziesiątki tysięcy razy fizyczne i umysłowe siły człowieka; nagromadzoną przez niego wiedzę przenikającą najgłębiej ukryte tajemnice Wszechświata; dzieła sztuki wznoszące wysoko jego uczucia.

Lecz czy wszystkie te osiągnięcia są dostępne dla każdego człowieka? Nie, wiemy doskonale, że tak nie jest, że te osiągnięcia rozwoju ludzkości są jak gdyby oddzielone od samych ludzi.

W związku z tym muszę uciec się znów do zestawienia biologicznej ewolucji i historycznego postępu, natury zwierząt i natury człowieka.

Dośkonałość przystosowywania się zwierząt do środowiska, „mądrość”; bogactwo i złożoność ich instynktów, ich zachowania się, są zadziwiające. Wszystko to są osiągnięcia ich gatunkowego rozwoju, nagromadzenia ich doświadczenia gatunkowego. Chociaż w porównaniu z dorobkiem historycznego rozwoju ludzi osiągnięcia te są nieznaczne, to za to, abstrahując od nieistotnych odchyłeń indywidualnych, stanowią one dorobek wszystkich przedstawicieli danego gatunku i przyrodnikowi wystarczy zbadać jednego lub kilku spośród nich, aby zdobyć dokładne wyobrażenie o tym gatunku jako całości.

Zupełnie inny obraz przedstawia się nam, gdy zwrócimy się do człowieka. Wydaje się, że jedność gatunku ludzkiego w ogóle nie istnieje. Dzieje się to, oczywiście, nie na skutek istniejących pomiędzy ludźmi różnic w kolorze skóry, wykroju oczu lub w innych, czysto zewnętrznych cechach, lecz wskutek ogromnych różnic w warunkach i sposobie życia, w zasobach ich materialnej i duchowej działalności, w poziomie rozwoju ich sił i zdolności duchowych.

Gdyby rozumna istota z innej planety odwiedziła naszą ziemię i opisała fizyczne, umysłowe i estetyczne właściwości, cechy moralne i sposób zachowania się ludzi, należących do różnych klas społecznych i warstw ludności, zamieszkałych w rozmaitych rejonach i krajach kuli ziemskiej,

to tylko z trudem można byłoby domyślić się, że w tym opisie chodzi o przedstawicieli tego samego gatunku.

Jednakże ta nierówność ludzi nie wynika z naturalnych, biologicznych różnic między nimi. Stwarza ją nierówność ekonomiczna, klasowa i wynikające stąd różnice w stosunkach, które wiążą ich z dorobkiem ucieleśniającym w sobie zjednoczone siły i zdolności ludzkiej natury, ukształtowane w toku procesu społeczno-historycznego.

Okoliczność, że osiągnięcia te utrwalają się w obiektywnych produktach ludzkiej działalności, w decydujący sposób zmienia, jak widzieliśmy, sam typ rozwoju. Uwalnia go ona od konieczności podporządkowania się prawom biologii, przyspiesza go i otwiera przed nim takie perspektywy, jakie nie są do pomyslenia w warunkach ewolucji, kierowanej prawami zmienności i dziedziczności. Lecz ta sama okoliczność prowadzi również do tego, że osiągnięcia rozwoju historycznego mogą oddzielać się od ludzi, tworzących ten rozwój.

To oddzielenie odbywa się przede wszystkim w praktycznej formie, w formie ekonomicznego oderwania środków i wytworów produkcji od bezpośrednich wytwórców. Następuje ono jednocześnie z powstaniem społecznego podziału pracy, form prywatnej własności i walki klasowej. Powoduje go ponadto działanie obiektywnych, niezależnych od świadomości i woli ludzi praw rozwoju społeczeństwa.

Spółeczny podział pracy zmienia wytwór pracy w przedmiot przeznaczony do wymiany, co w radykalny sposób zmienia stosunek między wytwórcą i tym produktem, który on wytwarza. Ten ostatni pozostaje, oczywiście, rezultatem działania człowieka, lecz konkretny charakter tej działalności w nim się zaciera; przybiera on w pełni bezosobowy charakter i rozpoczyna odrębne, niezależne od człowieka życie — życie towaru.

Jednocześnie społeczny podział pracy doprowadza do tego, że duchowa i materialna działalność, rozkosz i praca, produkcja i spożycie oddzielają się od siebie i przypadają w udziale różnym ludziom. Dlatego w tym samym czasie, gdy połączona działalność ludzi staje się coraz bogatsza i bardziej urozmaicona, działalność przypadająca w udziale pojedynczym ludziom przybiera na odwrót charakter jednostronny i ubożeje. Ta jednostronność, to zubożenie może dojść, jak wiadomo, do ostatecznego stopnia, kiedy np. robotnik zużyje wszystkie swe siły na wykonanie jakiejś jednej operacji powtarzającej się pod rząd tysiące razy.

Przy tym w warunkach produkcji kapitalistycznej nawet ta ograniczona, jednostronna działalność odrywa się od człowieka i jakby traci dla niego bogactwo swej treści. Maszyny, które budują robotnicy, pałace, które wznoszą, książki, które drukują, wszystko to wytwarzają oni nie dla siebie; dla siebie wyrabiają pałace; w ten sposób maszyny, pałace, książki itp. przekształcają się dla nich jedynie w określoną ilość przedmiotów pierwszej potrzeby.

Nie inaczej przedstawia się sprawa i po przeciwnej stronie społecznego biegunu — na biegunie kapitału. Dla samego kapitalisty przedsiębiorstwo, które posiada, ma sens nie jako zakład produkujący takie lub inne rzeczy, lecz jako zakład przynoszący zysk. Dlatego kapitalista gotów jest produkować wszystko, nie wyłączając potwornych narzędzi niszczenia ludzi, których działanie może obrócić się i przeciw niemu.

Wszystko w tych warunkach ma dla ludzi podwójny, dwulicowy wygląd — nie tylko otaczający ich, stworzony przez nich samych świat zjawisk, lecz także ich własna działalność i świadomość, która nabywa cech jednostronności i „dezintegracji”.

Wraz z koncentracją w rękach klasy panującej bogactw materialnych odbywa się koncentracja kultury duchowej. Chociaż mogłoby się wydawać, że jej dzieła są stworzone dla wszystkich, tylko znikoma mniejszość ma do nich dostęp i warunki materialne umożliwiające otrzymanie potrzebnego wykształcenia, systematyczne uzupełnianie swoich wiadomości i zajmowanie się sztuką; równocześnie masy ludności, zwłaszcza wiejskiej, muszą się zadowalać tym minimum zdobyczy kulturalnych, które jest konieczne do wytwarzania przez nie dóbr materialnych w ramach wyznaczonych im funkcji roboczych.

Wobec tego, że panująca mniejszość włada nie tylko środkami produkcji materialnej, lecz także przeważającą częścią środków wytwarzania kultury duchowej i ich rozpowszechniania, wykorzystując je w swoim interesie, następuje rozwarstwienie samej kultury.

O ile w sferze nauk zajmujących się doskonaleniem techniki odbywa się szybkie nagromadzenie pozytywnych wiadomości, o tyle w innej sferze — w sferze wyobrażeń o człowieku i społeczeństwie, o ich naturze i istocie, o poruszających nimi siłach i o ich przyszłości, w sferze ideałów moralnych i estetycznych — rozwój odbywa się w dwóch przeciwstawnych kierunkach. Z jednej strony po linii nagromadzenia duchowych bogactw — pojęć, wiadomości i ideałów ucieleśniających to, co prawdziwie ludzkie w człowieku, i rozjaśniających drogi historycznego postępu; kierunek ten odzwierciedla interesy i nadzieje większości ludzi. Z drugiej strony — po linii stworzenia takich pojęć poznawczych, moralnych i estetycznych, które służą interesom klasy panującej i mają usprawiedliwić i uwiecznić istniejący porządek społeczny, odwrócić masy od ich walki o sprawiedliwość, równość i wolność, uśpić i sparaliżować ich wolę. Ścieranie się tych dwóch kierunków rodzi zjawisko, które nazywamy *walką ideologiczną*.

Zatem proces wywłaszczenia, wywołany rozwojem społecznego podziału pracy i stosunków prywatnej własności, doprowadza nie tylko do oderwania od mas kultury duchowej, lecz i do podziału jej elementów na przodujące, demokratyczne, służące postępowi ludzkości, i takie, których przenikanie do mas hamuje postęp. Stanowią one treść degradującej kultury reakcyjnych klas społeczeństwa.

Koncentracja i rozwarstwienie kultury odbywa się nie tylko w ramach poszczególnych narodowości i krajów. Jeszcze ostrzej występuje nierówność kulturalnego rozwoju ludzi w skali całego świata, całej ludzkości.

Właśnie tę nierówność wykorzystuje się przede wszystkim dla uzasadnienia podziału ludzi na przedstawicieli „niższych” i „wyższych” ras. Szczególnie dużo wysiłków w tym kierunku podejmowano i podejmuje się w tych krajach, gdzie klasy rządzące są szczególnie zainteresowane ideologicznym uzasadnieniem prawa do ujarznienia narodów zacofanych w swym rozwoju ekonomicznym i kulturalnym. Nieprzypadkowo ojczyzną pierwszych prób uzasadnienia twierdzenia o tym, że narody te stoją na innym biologicznym poziomie i należą do odrębnego ludzkiego podgatunku, była Anglia (H. Smith, a w drugiej połowie ubiegłego stulecia — J. Kent i jego następcy). Nieprzypadkowe było również gwałtowne propagowanie rasizmu w USA w latach rozpoczynającego się ruchu o wyzwolenie Murzynów. Rosyjski rewolucyjny demokrat M. Czernyszewski (1828—1889) pisał o tym tak: „Kiedy zatrwożyli się o swoją władzę nad niewolnikami plantatorzy południowych stanów, naukowe rozważania w obronie niewolnictwa szybko uzyskały takie opracowanie, jakie było potrzebne dla obalenia poglądów partii, która okazała się niebezpieczna dla właścicieli niewolników... znalazły się u nich ogromne środki na walkę słowną, prasową i naukową, tak jak znalazły się później na wojnę”. Wiadomo wreszcie, że jednocześnie ze wzrostem kolonialnych pretensji Niemiec walczący rasizm stawał się coraz wyraźniej ideologią kół militarnych, przechodząc w końcu do swej najskrajniejszej postaci — faszyzmu.

Dla nadania pozorów prawdy naukowej twierdzeniom o przyrodzonej jakoby niepełnowartościowości tzw. „niższych” ras wykorzystuje się, jak wiadomo, argumenty dwojakiego rodzaju: porównawczo-morfologiczne i genetyczne.

Do liczby pierwszych należą niejednokrotnie podejmowane próby wykazania istnienia anatomicznych różnic w mózgu ludzi należących do różnych ras. Próby te jednak nieuchronnie upadały. Tak np. średnia wielkość mózgu niektórych plemion murzyńskich okazała się przy dokładnych badaniach nawet wyższa od średniej wielkości mózgu białych (Szkotów). Nie inaczej przedstawia się sprawa również z wynikami badań dotyczących właściwości budowy mózgu. Charakterystyczne pod tym względem dane przytacza w swej książce o psychologii społecznej O. Kleineberg. Współpracownik Instytutu Anatomii znanego amerykańskiego Uniwersytetu Johna Hopkinsa — Bin — w swoim czasie opublikował dane świadczące o tym, że płaty czołowe kory mózgowej u ludzi rasy czarnej są mniej rozwinięte niż u białych i że budowa ich mózgu wykazuje także pewne inne właściwości, odpowiadające „ustalonemu taktowi” mniejszej wartości czarnych, jak twierdził sam Bin.

Ponieważ dyrektorowi tego instytutu, Mollowi, przedstawione przez

Bina dane wydały się nieprzekonywające, powtórzył on badania na tym samym zbiorze mózgów, lecz w odróżnieniu od Bina przeprowadził ich porównanie, nie wiedząc przedtem, które z mózgów należą do białych, a które do czarnych. Następnie, gdy Moll i jego współpracownicy rozdzielili wszystkie mózgi według cech wskazanych przez Bina na dwie grupy, a potem obliczyli, ile mózgów przedstawiciele czarnej i białej rasy znalazło się w każdej z nich, to okazało się, że ilości były prawie jednokowe; w ten sposób teza Bina została obalona. Widocznie — zauważa w związku z tym Kleineberg — nastawiwszy się na znalezienie cech niedorozwoju u czarnych i znając już przedtem pochodzenie każdego z badanych przez siebie mózgów, Bin „zobaczył” pomiędzy nimi różnice, których w rzeczywistości nie było.

Zwróćmy obecnie uwagę na argumenty genetyczne. Ich analiza jest szczególnie interesująca, gdyż poruszają one problem nierówności rozwoju kultury u różnych narodów. Podstawę ich stanowi tzw. hipoteza poligenetyczna. Sens tej hipotezy sprowadza się do tego, że rasy ludzkie powstały niezależnie od siebie, tj. pochodzą od różnych przodków. Tym tłumaczy się rzekomo niezatarte różnice między nimi nie tylko na osiągniętym poziomie, lecz i w możliwościach dalszego rozwoju. Jednak w trakcie gromadzenia wiedzy paleoantropologicznej hipoteza ta stawała się coraz mniej prawdopodobna i większość współczesnych badaczy reprezentuje inne stanowisko, wyrażające się w uznaniu wspólnego pochodzenia wszystkich ras, które z biologicznego punktu widzenia są wariantami jednego gatunku — *Homo sapiens*. Świadczy o tym przede wszystkim fakt, że cechy rasowe są mało istotne i bardzo urozmaicone, w wyniku czego granice pomiędzy różnymi rasami jak gdyby zacierają się, stają się niedostrzegalnymi przejściami. Jak wskazują współczesne dane, niektóre cechy rasowe mogą w określonych warunkach, np. przy przesiedleniu do innych rejonów przyrodniczo-geograficznych, ulegać zmianie nawet w ramach życia jednego pokolenia. Dowodem wspólnego pochodzenia ludzkich ras jest także fakt, że poszczególne właściwości, których całość kształt daje cechy rasy, spotyka się w rozmaitych skojarzeniach u przedstawicieli różnych ras. Wreszcie, co ma szczególne znaczenie, główne cechy współczesnego „gotowego” człowieka (takie, jak: wysoko rozwinięty mózg i odpowiednie proporcje głowowych i twarzowych części czaszki, charakterystyczna budowa ręki, właściwości szkieletu przystosowanego do pionowej postawy, słabo rozwinięte owłosienie na ciele i in.) są właściwe wszystkim bez wyjątku ludzkim rasom.

Należy przypuszczać, że różnice rasowe powstały na skutek tego, iż starożytna ludzkość coraz szerzej zaludniała ziemię, rozdrabniała się na izolowane grupy, które kontynuowały swój rozwój pod wpływem różnych warunków przyrodniczych, nabierały w związku z tym pewnych właściwości, jednak tylko takich, które mają charakter przystosowywania się do bezpośrednio oddziaływających czynników przyrodniczych (jak

np. pigmentacja skóry wywołana intensywnym działaniem promieni słonecznych). Izolacja tych grup wzmacniała naturalnie dziedziczne nagromadzenie takiego typu biologicznych właściwości — wszak działanie praw dziedziczności — jak już o tym mówiliśmy — nie ustaje w ogóle, a jedynie w stosunku do utrwalenia i przekazania społeczno-historycznych osiągnięć ludzkości. A właśnie w poziomie tych ostatnich obserwuje się największe różnice.

Względna izolacja, niejednakowe warunki ekonomicznego i społecznego postępu mogły naturalnie powodować znaczną nierównomierność rozwoju grup ludzkich zamieszkujących rozmaite rejony kuli ziemskiej. Jednak ogromnych różnic w poziomie kultury materialnej i duchowej rozmaitych krajów i narodów nie można tłumaczyć jedynie działaniem wspomnianych czynników. Wszak w trakcie rozwoju ludzkości powstały i zaczęły szybko się rozwijać także środki porozumiewania się, ekonomiczne i kulturalne związki między krajami, a to powinno było wyrzucić przeciwny wpływ, tj. prowadzić do wyrównywania poziomu rozwoju różnych krajów, do podciągania krajów zacofanych do poziomu przodujących.

Jeśli jednak koncentracja światowej kultury coraz bardziej się potęgowała tak, iż jedne kraje były głównymi jej nosicielami, podczas gdy w innych ją tłumiono, wynikało to stąd, że stosunki między krajami rozwijały się nie na zasadzie równouprawnienia, współpracy i wzajemnej pomocy, lecz na zasadzie panowania silnego nad słabszym.

Zabór terytoriów, ograbienie i obrócenie w niewolników tubylczej ludności krajów zacofanych w swym rozwoju, przekształcenie ich w kolonie — wszystko to oznaczało zastój w rozwoju i regres ich kultury. Działo się tak nie tylko dlatego, że podbite narody zrezygnowały w swej masie nawet z najniezbędniejszych warunków materialnych dla swego kulturalnego postępu, lecz także z tego powodu, iż wznoszono sztuczne bariery odgradzające je od światowej kultury. Chociaż zaborcy-kolonizatorzy zawsze zasłaniali swoje cele frazesami o kulturalnej, cywilizacyjnej misji, w rzeczywistości skazywali całe kraje na duchową nędzę; jeśli nawet importowali dla mas jakieś dobra kulturalne, to były to najczęściej wartości pozorne, niosące im nie tyle prawdziwą kulturę, ile pianę, która wypływa na jej powierzchnię.

Zatem koncentracja i oderwanie kultury od człowieka następowały nie tylko w historii oddzielnych krajów, lecz w jeszcze bardziej otwartych formach w historii całej ludzkości. Następstwem tego oderwania kultury była niewspółmierność między wspaniałymi zdolnościami rozwiniętymi przez ludzkość z jednej strony i ubóstwem oraz jednostronnością rozwoju, które — co prawda w różnym stopniu — stały się udziałem konkretnych ludzi — z drugiej strony. Niewspółmierność ta nie jest jednak wieczna, tak jak nie są wieczne stosunki społeczno-ekonomiczne, które ją wytworzyły. Jej całkowite usunięcie — oto problem perspektyw rozwoju człowieka.

Zagadnienie dalszego rozwoju człowieka jest jednym z tych zagadnień, które w jednakowej mierze interesują antropologów, psychologów i socjologów. W jego rozwiązywaniu ścierają się te same przeciwstawne poglądy na naturę człowieka — biologiczne i społeczno-historyczne, co i w rozwiązywaniu innych problemów historycznej antropologii.

Ścieranie się tych poglądów odbywa się, oczywiście, nie tylko na czysto oderwanej płaszczyźnie; tak jedne, jak drugie poruszają wielkie problemy społeczne i uzasadniają odpowiednio przeciwstawne drogi do ich praktycznego rozwiązania.

Przedstawiciele pierwszego, czysto biologicznego kierunku, rozpatrując rozwój człowieka jako bezpośrednią kontynuację procesu biologicznej ewolucji, ignorują zmiany w samym typie tego rozwoju, zaszły na ostatnim etapie kształtowania się człowieka. Tworzą oni własne wyobrażenia o przyszłości człowieka drogą prostej ekstrapolacji procesu zmian morfologicznych, które zaszły w okresie jego powstawania i początkowego kształtowania się, wykorzystując w tym celu także obserwacje nad wariantami poszczególnych cech u ludzi współczesnych, z których jedni są przez nich rozpatrywani jako atawistyczni, inni jako progresywni i profetyczni, czyli wykazujący tendencje do dalszego rozwoju.

Tak powstały wyobrażenia o stopniowym przekształceniu współczesnego człowieka w nową ludzką istotę. Ta istota — *Homo sapientissimus* — jest w różny sposób opisywana przez różnych autorów, lecz zawsze jako posiadająca nowe biologiczne cechy. Najczęściej wyobrażają ją sobie jako istotę wyższą, o czasce bardziej okrągłej i większej niż u współczesnego człowieka, o małej, płaskiej twarzy, z mniejszą ilością zębów i o nogach z czterema palcami. Co się tyczy jej psychicznych właściwości, to najważniejszą z nich będzie potężny i wydoskonalony intelekt, uczucia zaś, przeciwnie, będą osłabione.

Nie chodzi, oczywiście, o bardziej lub mniej fantastyczne wyobrażenia o przyszłym człowieku, lecz o rozumienie praw rządzących rozwojem, które kryją się za tymi wyobrażeniami, i wynikające stąd nieuchronnie wnioski w duchu tzw. „społecznego darwinizmu”.

Jeśli przyjąć rzeczywiście ten punkt widzenia, że rozwój człowieka odbywa się w formie rozwoju jego cech gatunkowych (przekazywanych drogą dziedziczności), to wówczas wmieszanie się w przebieg tego procesu jest możliwe jedynie przy pomocy środków udoskonalających te właściwości dziedziczne.

Właśnie z tego założenia wychodzi tzw. eugenika (tj. nauka o udoskonalaniu gatunku ludzkiego), której podstawy stworzył na początku naszego stulecia autor znanej pracy „Dziedziczność talentu, jego prawa i następstwa”, F. Galton.

W celu zachowania i dalszego rozwoju uzdolnień ludzkich eugenicy

wysuwają postulat zastosowania szeregu środków zapobiegających rozmnażaniu się ludzi „niepełnowartościowych” i ras „niższych”, jak również mieszanii się z nimi wyższych przedstawicieli gatunku ludzkiego, ludzi „błękitnej krwi”. Obok takich środków, jak zachęcanie do rozmnażania się ludzi należących do uprzywilejowanych klas społecznych oraz wyższych ras, środków mających na celu zmniejszenie przyrostu naturalnego w niższych warstwach ludności i u narodów „kolorowych”, eugenicy głoszą także konieczność wprowadzenia sztucznego doboru płciowego, podobnie jak się to robi dla polepszenia rasy zwierząt domowych. Jeszcze dalej poszli najbardziej reakcyjni przedstawiciele eugeniki, udowadniając konieczność przymusowej sterylizacji, a nawet fizycznego niszczenia „dziedzicznie niepełnowartościowych” ludzi i całych narodowości i widząc jeden z najskuteczniejszych środków udoskonalenia gatunku ludzkiego w niszczycielskich wojnach. Jak wiadomo, te dziwaczne, nieludzkie poglądy nie pozostały tylko na papierze, znalazły one praktyczne zastosowanie w faszystowskich obozach śmierci i aktach terroru, dokonywanych przez współczesnych kolonizatorów-rasistów. Dlatego walka z tymi poglądami, zdemaskowanie ich reakcyjnego, antyludowego sensu, ma nie tylko oderwane, teoretyczne znaczenie; walka ta jest konieczna, aby oczyścić drogi dla zwycięstwa idei demokracji, pokoju i postępu ludzkości.

Przyszłość człowieka będzie naprawdę wspaniałą; jest ona o wiele bliższa, niż sądzą ci, którzy pokładają nadzieję w zmianie biologicznej natury człowieka. Za naszych dni przyszłość ta dojrzała; jest ona zbliżającym się jutrem historii ludzkości.

Człowiek nie rodzi się obdarzony historycznymi osiągnięciami ludzkości. Osiągnięcia rozwoju ludzkich pokoleń nie są ucieleśnione ani w nim, ani w jego naturalnych zadatkach, lecz w otaczającym go świecie — w wielkich dziełach ludzkiej kultury. Tylko w procesie przyswajania przez człowieka tych osiągnięć dokonującym się w ciągu jego życia nabywa on prawdziwie ludzkich cech i zdolności; proces ten stawia go jak gdyby na ramionach poprzednich pokoleń i wysoko wznosi nad całym zwierzęcym światem.

Jednakże w społeczeństwie klasowym nawet ci nieliczni, którzy opanowują szczyty osiągnięć ludzkich, dokonują tego w dość ograniczonym zakresie, uwarunkowanym ograniczonością i z konieczności jednostronnym charakterem ich własnej działalności; dla ogromnej większości ludzi opanowanie tych osiągnięć jest dostępne jedynie w bardzo szczupłych granicach.

Widzieliśmy już, że jest to rezultatem procesu wywłaszczenia zarówno w ekonomicznej, jak i w duchowej sferze życia ludzkiego; że jedynie zniszczenie społecznych stosunków, opartych na wyzysku człowieka przez człowieka, które go rodzą, może zahamować ten proces i zwrócić człowiekowi i wszystkim ludziom ich ludzką naturę w całej jej pełni i wielostronności.

Czy jest jednak osiągalny ideał rozwoju wszystkich zdolności człowieka? Siła zakorzenionego w umysłach ludzkich przesądu o wewnętrznych źródłach duchowego rozwoju człowieka jest tak wielka, że każe widzieć warunki takiego rozwoju na opak; nie w przyswojeniu osiągnięć nauki — warunek kształtowania zdolności naukowych, a w uzdolnieniach do nauki — warunek jej przyswojenia; nie w opanowaniu sztuki — warunek rozwoju uzdolnień artystycznych, a w artystycznych uzdolnieniach — warunek opanowania sztuki. Przy tym zwykle powołuje się na fakty świadczące o uzdolnieniu jednych i całkowitej niezdolności innych do tego czy innego działania. Nie stawia się nawet pytania o źródło tych uzdolnień, przyjmując zwykle samorzutny charakter ich początkowego kształtowania się za dowód, że są wrodzone. Obecnie jednak rozporządząmy niezbitymi dowodami na to, że uzdolnienia, właśnie takie, których natura jest najbardziej zamaskowana — np. uzdolnienia muzyczne, powstają w ciągu życia. Dowodem tego jest doświadczenie z wczesnym muzycznym wychowaniem wielu nie doboranych specjalnie dzieci, które daje w stu procentach wyniki pozytywne. Eksperyment ten przeprowadza od wielu lat M. Krawiec w Czkałowskiej Dziecięcej Szkole Muzycznej pod Moskwą. Analogiczne wyniki otrzymał w Japonii psycholog i pedagog S. Sudzuki, który od 1948 r. zaczął prowadzić systematyczną pracę eksperymentalną, obejmującą ogromną liczbę najmłodszych dzieci. Wystarczy powiedzieć, że demonstrowana przez niego orkiestra składa się z tysięcy (!) maleńkich skrzypków.

Istotny problem polega więc nie na tym, czy ludzie są zdolni lub niezdolni opanować osiągnięcia ludzkiej kultury, uczynić je własnymi i wnieść do nich swój wkład. Istotny problem polega na tym, by każdy człowiek i wszyscy ludzie, wszystkie narody otrzymały praktyczną możliwość wejścia na drogę niczym nie ograniczonego rozwoju. To jest ten wielki cel, który stoi obecnie przed postępującą ludzkością.

Cel ten jest osiągalny. Jest on jednak osiągalny tylko w warunkach zdolnych zapewnić uwolnienie ludzi od brzemienia nędzy materialnej, zniesienie podziału pracy na fizyczną i umysłową, stworzenie systemu wychowania, umożliwiającego wszechstronny i harmonijny rozwój, dający każdemu możliwość twórczego uczestniczenia we wszystkich przejawach życia ludzkiego.

Tacy właśnie będą ludzie przyszłości.

O takich ludziach marzyły, na nich czekały najwybitniejsze umysły ludzkości. „Wiem — mówił przez usta jednego ze swych bohaterów nasz wielki pisarz i humanista, Gorki — będzie wówczas nie życie, a służenie człowiekowi, wzniesie się on wysoko, dla wolnych — wszystkie wyżyny są osiągalne. Ludzie żyć będą wtedy w prawdzie i wolności, a za najlepszych będą uważani ci, którzy szerzej obejmą sercem świat, którzy głębiej pokochają — najlepszymi będą najbardziej wolni — w nich najwięcej piękna! Wielcy będą ludzie tego życia...”

BIBLIOGRAFIA

1. Le racisme devant la science. UNESCO; Paris, Gallimard, 1960.
2. Энгельс Ф. Диалектика природы. Соч. Маркса и Энгельса т. XIV. Москва, 1952.
3. Рогинский Я. Я., Левин М. Г. Основы антропологии. Москва, 1955. г.
4. Тимирязев К. А. Исторический метод в биологии. Избр. соч., т. 3. Москва 1949 г.
5. Les processus de l'homínisation. Paris, C. N. R. S. 1948.
6. Zingg R. Feral Man and Extreme Cases of Isolation Amer. Journal of Psychology, 53, 1940.
7. Pieron H. De l'Actinie à l'Homme. V. 2, Paris P. U. F. 1959.
8. Маркс К. Экономически-философские рукописи 1844 года. К. Маркс и Ф. Энгельс. Из ранних произведений, Москва 1956 г.
9. Bernal J. D. Science in History. London, 1954.
10. Маркс К. и Энгельс. Немецкая идеология. Фейербах. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., изд. 2, т. 3. Москва, 1955 г.
11. Taylor J. G. Towards a science of mind. „Mind”, v. XVI N 264, 1957.
12. Леонтьев А. Н. и Гиппенрейтер Ю. В. Влияние родного языка на формирование звуковысотного слуха. Доклады Академии педагогических наук. № 2 1955 г.
13. Chateau J. La culture générale, Paris 1960.
14. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie, Bd. I, 1908.
15. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт. Полн. собр. соч., т. 3, кн. I, Москва, 1951 г.
16. Ухтомский А. А. Доминанта как фактор поведения. Соч., т. I. Ленинград 1950 г.
17. Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека. Журн. „Вопросы психологии“ 1960 № 6.
18. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва 1959 г.
19. Чернышевский Н. Г. О расах. Собр. соч., т. X, Москва 1951 г.
20. Klineberg O. Social Psychology. New York, 1954.
21. Shapiro H. Man 5 000 000 years from now. Journal of the Americ. Mus of Natural History, N 6, 1933.
22. Galton F. Hereditary Genius, its Laws and Consequences, London, 1869.
23. Судзуки С. Люди и талант. Изд. „Кобунся“, 1958 (на японском языке).

MYŚLENIE I MOWA W UJĘCIU L. S. WYGOTSKIEGO

Wygotski (1896—1934) był jednym z pierwszych psychologów radzieckich, którzy starali się oprzeć psychologię na przesłankach przyrodniczych, materialistycznych. Trzeba tutaj wraz z Wygotskim wymienić także K. N. Kornilowa oraz S. L. Rubinsztejna.

Walka Wygotskiego z powszechnie uznanymi w końcu XIX i na początku XX wieku kierunkami psychologicznymi, z jednej strony z behawioryzmem, a z drugiej z introspekcjonizmem, tak na polu teoretycznym, jak i eksperymentalnym wytyczała nowe drogi radzieckiej psychologii lat trzydziestych. Mimo że upłynęło już ponad ćwierć wieku, od czasu gdy publikował swe prace, jego poglądy są aktualne i na dzień dzisiejszy.

Koncepcje Wygotskiego pozostawały przez pewien czas w cieniu zainteresowań psychologicznych, ale ostatnio ideje jego stają się przedmiotem coraz częstszych analiz. W roku 1956 wydano w Moskwie tom jego dzieł pt. *Wybrane studia psychologiczne*¹, który zawiera pośmiertnie wydaną pracę: *Myślenie i mowa* oraz szereg artykułów dotyczących rozwoju psychicznego dziecka. Niniejszy artykuł omawia pewne myśli przedstawione przez autora w tych pracach.

1. O DROGACH ROZWOJU MYŚLENIA

Tworząc własną koncepcję myślenia i mowy, Wygotski oparł się nie tylko na własnych badaniach eksperymentalnych, ale starał się ustosunkować i ocenić dotychczasowy dorobek psychologii w tym zakresie.

W latach trzydziestych, kiedy przygotowywał pracę *Myślenie i mowa*, w zachodniej psychologii dominowały poglądy Piageta i Sterna. Wygotski, wyraźnie opowiadający się za materialistycznym stanowiskiem w psychologii, przede wszystkim poddał krytycznej teoretycznej i eksperymentalnej analizie poglądy wymienionych psychologów, wykazując ich braki i słabości.

Rozwój myślenia dziecka w świetle teorii Piageta idzie od myślenia niesłownego, autystycznego poprzez myślenie egocentryczne aż do myślenia socjalnego, logicznego. Myślenie autystyczne jest najpierwotniejszą formą myślenia dziecięcego.

Wpływ afektów, emocji jest w tym stadium decydującym dla sposobu myślenia dziecka. Piaget wskazuje, że myślenie autystyczne jest indywidualnym, jak gdyby podświadomym myśleniem, przebiegającym w formie obrazów. Dziecko myśląc dla siebie, nie ma potrzeby uświadamiania sobie swoich własnych myśli, nie jest ono jeszcze zdolne do introspekcji.

¹ L. S. Wygotskij: *Izbrannyje psichologičeskie issledowanija*. Izd. APN, Moskwa 1956.

Faza egocentryzmu jest według Piageta przejściową formą myślenia między autyzmem a myśleniem logicznym. Egocentryzm — to prawidłowość psychologiczna myślenia dziecięcego, przejawiająca się zawsze i niezależnie od doświadczenia dziecka. W owym egocentryzmie widzi Piaget główną cechę myślenia dziecięcego, główną jego właściwość, która warunkuje inne własności dziecięcego sposobu myślenia, takie jak synkretyzm, niezrozumienie stosunków itd.

Potrzeba działalności logicznej pojawia się stosunkowo późno. Wcześniej występują własne potrzeby organiczne, zabawowe i inne. Te właśnie potrzeby, potrzeby organiczne, zabawowe itp., stanowią źródło egocentryzmu dziecięcego.

O egocentryzmie dziecka świadczy przede wszystkim mowa dziecięca towarzysząca jego działaniom. Jest to mowa dla siebie, nie uwzględniająca słuchacza; nie spełnia ona jakiejś użytecznej funkcji w działaniu, jest jak gdyby jego ubocznym produktem. Egocentryzm jest symptomem słabości, niedojrzałości mowy i myślenia dziecięcego i w miarę rozwoju zanika wypierany przez tak zwane myślenie socjalne. Pierwszy kryzys egocentryzmu pojawia się około 7—8 roku życia wraz z zaczątkami logicznego myślenia; egocentryzm przenosi się wtedy ze sfery działań do sfery myślenia, gdzie panuje jeszcze do dwunastego roku życia. Wpływy społeczne działają na dziecko przymuszająco, rugując właściwe mu formy myślenia. Dziecko przystosowuje się do myślenia ludzi dorosłych, przejmując ich sposoby myślenia. Myślenie autystyczne i egocentryczne są specyficznymi formami myślenia, które rozwijają się samorzutnie pod wpływem przypadkowych okoliczności. Socjalne myślenie natomiast jest dziecku narzucone i kształtuje się u niego pod wpływem czynników zorganizowanych (wychowania, nauczania). Zatem badając myślenie logiczne, socjalne, nie poznajemy tym samym myślenia specyficznego dziecięcego.

Tak wygląda w ogólnych zarysach teoria rozwoju myślenia u dziecka wykładana przez Piageta we wcześniejszych jego pracach, a która jest przedmiotem analizy i krytyki Wygotskiego. Wygotski przeciwstawia teorii Piageta własną koncepcję myślenia dziecięcego i jego rozwoju.

W odróżnieniu od Piageta, zdaniem Wygotskiego, „rzeczywisty ruch procesu rozwoju myślenia dziecięcego idzie nie od indywidualnego do socjalnego, ale od socjalnego do indywidualnego” (s. 89).

Z punktu widzenia filogenetycznego jak i ontogenetycznego myślenie autystyczne nie jest pierwotną formą myślenia dziecka, ale jest nią aktywne, praktyczne myślenie skierowane ku rzeczywistości, przedstawiające jedną z podstawowych form przystosowania się do nowych warunków. Świadczą o tym fakty zaczerpnięte z ewolucji biologicznej (badania Köhlera nad małpami). Badania własne Wygotskiego przeprowadzone wspólnie z A. R. Łurią, A. N. Leontiewem, R. E. Lewiną doprowadziły do odmiennych wniosków w odniesieniu do roli egocen-

tryzmu u dzieci niż wnioski, do których doszedł Piaget. Stwierdzono mianowicie, że już bardzo wczesnie egocentryczna mowa dziecka wypełnia określoną użyteczną funkcję w jego działaniach.

Kiedy celowo wprowadzono przeszkody w samorzutną działalność dziecka, współczynnik mowy egocentrycznej gwałtownie wzrastał; wzrost przeszkód wywoływał jednocześnie u dzieci chęć zrozumienia sytuacji, znalezienia wyjścia, przewidywania, planowania przyszłych działań, co przejawiało się w ich mowie. Dzieci starsze w takich sytuacjach mówiły mniej albo wcale nie mówiły, znajdując wyjście na drodze myślowej. Jak widać z tego, mowa egocentryczna to nie tylko akompaniament działalności, ale często sposób myślenia dziecka przebiegającego jawnie.

Intelektualna funkcja mowy egocentrycznej ciągle się zmienia, zmienia się wraz z rozwojem dziecka: najpierw — to opis najważniejszych, przełomowych w jakimś działaniu operacji; potem dokładniejszy opis dotyczący toku wykonywanej operacji; wreszcie — plan działania.

Wygotski upatruje w mowie egocentrycznej przejście między mową zewnętrzną a wewnętrzną. Jego zdaniem wraz z rozwojem dziecka nie następuje zanikanie mowy egocentrycznej, jak twierdził Piaget, ale następuje jej interioryzacja. Na poparcie tego stanowiska autor przytacza fakt, że mowa egocentryczna występuje także u dorosłych, kiedy obmyślają, planują swoje działania. Mowa taka posiada wszystkie cechy mowy egocentrycznej i różni się wyraźnie od mowy socjalnej tym, że jest skrócona, niezrozumiała dla otoczenia.

Według Wygotskiego mowa egocentryczna wcale nie musi być wyrazem egocentryzmu myśli; między nimi może wcale nie być więzi. Mowa egocentryczna może nawet wypełniać funkcje przeciwstawne myśleniu egocentrycznemu, to jest funkcje realnego logicznego myślenia (np. planowanie działań).

Z badań Wygotskiego wynika, że mowa egocentryczna wraz z rozwojem dziecka nie ustępuje pod naporem mowy socjalnej, jak głosił Piaget, ale przeciwnie, jej egocentryzm pogłębia się; mowa taka wraz z wiekiem staje się coraz bardziej skrócona, niezrozumiała i uproszczona. Wokalizacja mowy egocentrycznej stopniowo się zmniejsza, w rezultacie czego przybiera ona charakter mowy wewnętrznej indywidualnej. Zdaniem Wygotskiego nawet obserwacje samego Piageta świadczą o tym, że wraz z rozwojem dziecka następuje przejście od mowy egocentrycznej do mowy indywidualnej, nie zaś do mowy socjalnej. Przecież sam Piaget stwierdza, że mowa egocentryczna to kolektywny monolog, przy którym występuje tylko iluzja wzajemnego zrozumienia, że jest ona mową socjalną tylko zewnętrznie. Wygotski eksperymentalnie udowodnił, że usunięcie iluzji wzajemnego zrozumienia (wprowadzenie dziecka do grupy dzieci obcojęzycznych), ograniczenie kolektywnego monologu oraz wykluczenie wokalizacji (mowa szeptem) prowadzi do poważnego spadku mowy egocentrycznej, co świadczy o tym, że mowa egocentryczna ma

charakter socjalny, że nie oddzieliła się ona jeszcze od mowy socjalnej, nie wyodrębniła się jeszcze w mowę indywidualną, w mowę dla siebie. Gdyby rację miał Piaget (mowa egocentryczna z natury jest niesocjalna, indywidualna), to przy spadku iluzji zrozumienia współczynnik mowy egocentrycznej powinien by wzrastać.

Spadek mowy egocentrycznej przy ograniczeniu iluzji rozumienia jest wynikiem tego, że dziecko nie ma jeszcze opanowanej mowy wewnętrznej i nie potrafi jeszcze rozdzielić mowy dla siebie od mowy dla innych. Wygotski mówi, że „...egocentryczna mowa dziecka jest wydzieloną w funkcjonalnym i strukturalnym stosunku specyficzną formą mowy, która jednakowoż w swoich przejawach jeszcze nie oddzieliła się ostatecznie od mowy socjalnej, wewnątrz której do tej pory się rozwijała i dojrzewała”. (s. 354).

Rozwój mowy egocentrycznej idzie nie tylko w kierunku przekształcania się w szept (Watson), skracania, przechodzenia w styl telegraficzny, ale ma tendencje do skracania zdania poprzez opuszczanie podmiotu i odnoszących się do niego słów. Jest to możliwe dlatego, że podmiot jest dobrze znany samemu sobie; mowa wewnętrzna ma bowiem charakter monologiczny, adresata w niej nie ma. W związku z tym właśnie składnia mowy wewnętrznej jest maksymalnie skrócona i schematyczna, bo człowiek zawsze zorientowany jest w swoich zamiarach i przeżyciach. Wobec siebie człowiek zawsze śmiało wypowiada swą myśl, nie starając się jej ubierać w ścisłe słowa. Słowne bodźce, motoryka redukują się w mowie wewnętrznej do minimum. Człowiek operuje tu wyłącznie znaczeniami i sensami słów; sens dominuje tak nad słowem, jak i nad zdaniem. Mowa wewnętrzna abstrahuje jak gdyby od słów i dlatego jest ona skrócona, niezrozumiała dla otoczenia, przypominająca szyfry, żargony wtajemniczonych, w których sam człowiek zorientowany jest doskonale. Słowo tu przekształca się w myśl i jakby w czyste znaczenie.

2. MYSLENIE A MOWA

Charakterystyka mowy wewnętrznej przedstawiona przez Wygotskiego wskazuje na to, że mowa według niego nie jest lustrzanym odbiciem struktury myślowej, że nie jest wyrażeniem gotowej myśli. Myśl ulega zmianie w trakcie przyoblekania jej w słowo. Często napotyka się na duże trudności w wyrażaniu własnych myśli, przy czym sam mówca zdaje sobie sprawę z tego, że nieściśle, niedokładnie wyraził to, co sobie pomyślał. Ale równocześnie można obserwować zjawisko odwrotne: dziecko w mowie swojej dobrze operuje gramatyką, logiką, jednakże są to tylko operacje czysto werbalne. Dziecko nie uświadamia sobie gramatycznej oraz logicznej struktury wypowiedzianych zdań i świadomie nie potrafi tymi strukturami operować. Także w dojrzałej mowie często fizyczna strona mowy nie pokrywa się ze stroną semantyczną. Najczęściej

gramatyczne i psychologiczne podmioty i orzeczenia nie pokrywają się ze sobą. Często mówi się jedno, a rozumie coś innego; są to zjawiska zwane często podtekstem, czytaniem między wierszami itd. To samo zdanie może wyrażać bardzo różny sens w zależności od sytuacji, kontekstu, nastawiania drugiej osoby. Uświadomienie sobie tych dwóch planów rozumienia mowy przychodzi stopniowo z wiekiem. Dla dziecka jest ono niedostępne, nazwa bowiem zlewa się u niego z przedmiotem w coś nierozzerwalnego, stanowiąc dla dziecka jedną z wielu cech przedmiotu nazywanego. Stąd rozumienie dziecka jest rozumieniem dosłownym. Dopiero z wiekiem zachodzi różnicowanie funkcji znaczenia od funkcji oznaczania. W miarę tego słowo coraz to bardziej odbiega od bezpośredniej rzeczywistości. Znaczenie słowa zmienia się w akcie myślowym w czasie jego funkcjonowania. Występuje tu stale ruch od myśli do słowa i od słowa do myśli. Myśl stale nad czymś pracuje, stale rozwiązuje problemy w planie wewnętrznym. Tylko część operacji logicznych przyobleka się w formę słowną. Wiele dziedzin myślenia przebiega w planie czysto obrazowym, pozostając poza mową. Jest to myślenie techniczne, praktyczne, instrumentalne itp., w którym słowa nie biorą żadnego udziału. Równocześnie Wygotski wskazuje na to, że nie każda aktywność słowna jest zarazem myśleniem: powtarzanie za kimś, mówienie z pamięci, mowa liryczno-ekspresywna zupełnie nie angażują myślenia i przebiegają obok niego. Wszystko to świadczy o względnej niezależności myślenia i mowy. Zdaniem Wygotskiego istnieją nie tylko rozbieżności w funkcjonowaniu myślenia i mowy, ale także istnieją między nimi istotne różnice genetyczne. Myślenie i mowa mają różne korzenie genetyczne, rozwijają się niezależnie od siebie, przynajmniej na pierwszych etapach.

Powołując się na badania Köhlera, Yerkesa, Jeanschą nad małpami, Wygotski stwierdza, że małpy odznaczają się wyraźną dwutorowością myślenia i mowy. Aparat głosowy szympansa w świetle badań Yerkesa mógłby doskonale wypełniać funkcję mowy; naliczono, że szympanś wydaje około trzydziestu dwóch dźwięków, ale mowa jego jest zupełnie odintelektualizowana i dotyczy tylko emocjonalnej strony życia zwierzęcia. Małpy porozumiewają się za pomocą gestów, mimiki, nie wykazując przy tym żadnej tendencji do naśladownictwa dźwiękowego. Zadania myślowe rozwiązują poprzez próby i błędy, przy czym myślenie ich ma charakter obrazowy, konkretny. Brak tu jest właśnie typowego dla człowieka związku myślenia i mowy. Ta odrębność myślenia i mowy występuje także w rozwoju ontogenetycznym człowieka. Jednakże myślenie dziecięce nie jest zwykłym przedłużeniem myślenia zwierzęcego, zmienił się bowiem jego charakter z biologicznego na społeczno-historyczny. Mimo to jednak prawie do roku życia dziecka jego myślenie znajduje się w stadium przedjęzykowym, mowa zaś w stadium przedintelektualnym. Dziecko w tym okresie rozwiązuje zadania w płaszczyźnie działań

konkretnych, jak gdyby mechanicznych: gaworzenie, pierwsze słowa dziecka połączone z gestami nie spełniają jeszcze żadnej funkcji intelektualnej. Dopiero w wieku około dwóch lat następuje zetknięcie się tych dwóch linii, mowa staje się intelektualna, zaś myślenie słownym. Dziecko od tego okresu stopniowo zaczyna pojmować, że każda rzecz ma swoją nazwę.

Odrębność myślenia i mowy upatruje Wygotski także w tym, że kierunek ich rozwoju w ontogenezie jest względem siebie przeciwny. Zewnętrzna mowa rozwija się od słowa poprzez zdanie proste aż do zdania złożonego. Jeśli chodzi o mowę wewnętrzną, to związana jest ona z jego myśleniem. A myślenie dziecka, zdaniem autora, rozwija się od zdania do słowa: wiadomo, że pierwsze słowa dziecka — to są właściwie zdania. Myśl dziecka jest początkowo bardzo nieokreślona, niesprecyzowana i dopiero w miarę jej rozczłonkowania się dziecko przyswaja sobie znaczenie poszczególnych słów, które pomagają mu wyrazić daną myśl.

Na podstawie przeprowadzonych relacji w tym, jak i w poprzednim paragrafie widzimy, że dla Wygotskiego mowa jest zjawiskiem bardzo złożonym.

Stwierdza on, że w procesie swojego powstawania przechodzi ona szereg etapów. Wygotski wyróżnia w rozwoju mowy następujące stadia: 1) przedintelektualne, przedjęzykowe 2) naiwne, praktyczne, nieświadomione 3) znaku zewnętrznego, mowy egocentrycznej i 4) wrastania, czyli interioryzacji, przechodzenia mowy egocentrycznej komunikatywnej w wewnętrzną.

Tylko historyczne, genetyczne badania rozwoju mowy pozwalają na właściwe uchwycenie stosunków między mową a myśleniem.

3. O ROZWOJU POJEĆ

Rozwój pojęć według Wygotskiego można badać w dwóch płaszczyznach: w płaszczyźnie logicznej, eksperymentalnej oraz w płaszczyźnie życiowej, psychologicznej. W logicznym kształtowaniu się pojęcia chodzi o proces uogólnienia, o przechodzenie od konkretnego do ogólnego drogą logiczną do uogólnień. Taka droga kształtowania się pojęć może być zrealizowana tylko sztucznie, laboratoryjnie. Metodologię badań procesu logicznego kształtowania się pojęć opracowali Wygotski wspólnie z Sacharowem.

Polegała ona na tym, że badanemu dawano figury różnych wielkości, kolorów i kształtów, a każda z nich miała na odwrotnej stronie wypisaną nazwę bezsensowną. Badany poznawszy nazwę jednej figury, miał za zadanie zebrać wszystkie inne figury mające prawdopodobnie tę samą nazwę. Eksperymentator sprawdzał przy tym każdą próbę badanego, tak dobrą, jak złą, a badany miał uchwycić, jakie cechy decydują o podobieństwie figur. Zadanie przy tym jest stałe, tylko cechy uogólniane i nazwy na odwrotach zmieniają się w różnych kolejnych eksperymentach.

tach. Metoda ta pozwala porównywać drogi uogólniania o dorosłego i u dziecka, ponieważ eliminuje poprzednie doświadczenie przez wprowadzenie na odwrotach kartoników nazw bezsensownych (które nabierają znaczenia dopiero w eksperymencie). Drogi prowadzące do uogólniania, do powstania pojęcia mogą być bardzo różne. W jednym wypadku polegają one na wyodrębnieniu cech w oparciu o bezpośrednie zmysłowe odczucie, w innych — na łączeniu przedmiotów na podstawie sytuacyjnych poglądowych więzi, w innych znów na podstawie więzi logicznych. Metoda Wygotskiego pozwala wykryć różne etapy rozwoju uogólnień dziecięcych w zależności od typu więzi, które dziecko na danym etapie swojego rozwoju jest w stanie uchwycić. Podstawową cechą tworzenia się pojęć jest „...przejście od bezpośrednich intelektualnych procesów do operacji wyrażonych za pomocą znaków” (s. 164).

Myślenie i asocjacje nie są identyczne i Wygotski wątpi, czy kiedykolwiek możliwe jest naukowe uzasadnienie stanowiska przeciwnego. Dla kształtowania się pojęć, zdaniem autora, najważniejszą rzeczą jest funkcjonalne użycie słowa, które pozwala na podporządkowanie sobie wszystkich procesów psychicznych.

W oparciu o wspomniane wyżej doświadczenia Wygotski wykrył trzy etapy wiodące do ukształtowania się pojęcia. Są to według niego: „etap kompleksów”, „etap pseudopojęcia” i „etap pojęcia właściwego”.

Dziecko na „etapie kompleksów” przewyższa stopniowo swój synkretyzm i egocentryzm i zdolne jest do uchwycenia obiektywnych związków przedmiotów. Nie są to jednak związki logiczne, jak w pojęciu, ale związki konkretne i faktyczne, odkryte w bezpośrednim doświadczeniu.

Wygotski stwierdza, że „...uogólnienia stworzone za pomocą tego sposobu myślenia stanowią według swojej budowy kompleksy oddzielnych konkretnych przedmiotów lub rzeczy połączonych już nie na podstawie subiektywnych więzi ustawionych w spostrzeżeniu dziecka, ale na podstawie obiektywnych¹ więzi, rzeczywiście istniejących między tymi przedmiotami” (s. 168).

W ten sposób każda faktyczna przypadkowa więź może stać się podstawą kompleksu, choć między sobą mogą one nie mieć żadnego związku. Wygotski wyróżnia kilka grup kompleksów. Najelementarniejszym jest kompleks asocjacyjny. Łączy on przedmioty pokrewne podobne do siebie pod jakimkolwiek względem: pod względem formy, koloru, wielkości itd. Chociaż związki te są realne, w sumie tworzą chaotyczną różnorodną grupę przedmiotów bardzo luźno ze sobą powiązanych. Następny kompleks — to kompleks kolekcja. Kompleks ten jest „...uogólnieniem rzeczy na podstawie ich współuczestnictwa, na podstawie ich funkcjonalnej współpracy” (s. 173). Tak dziecko łączy ze sobą w jeden kompleks „ubranie”: koszulę, spodnie,

kurtkę, czapkę... w kompleks „nakrycie stołowe”: talerz, łyżkę, widelec, nóż...

Tutaj już przedmioty nie dublują się, ale zawsze występuje jeden określony reprezentant danej grupy przedmiotów. Przedmioty i ich cechy wzajemnie się tutaj uzupełniają, przy czym cecha funkcjonalna, użytkowa bywa często decydująca.

Dziecko nie zawsze jest w stanie utrzymać dobór przedmiotów według jednego kryterium, jednakże w takim właśnie kierunku idą jego wysiłki. Faza ta trwa dość długo. Wiemy, że definiowanie przez użytek jest zjawiskiem częstym i trwa dość długo w wieku przedszkolnym.

Trzeci kompleks, *łańcuchowy*, jest według Wygotskiego najczystszy przykładem myślenia kompleksowego. „Jest zbudowany według zasady dynamicznego czasowego połączenia oddzielnych elementów w jednolity łańcuch i przenoszenia znaczenia poprzez oddzielne ogniwa tego łańcucha” (s. 173). Przedmiot wchodzi w skład tego rodzaju kompleksu jako całość, ze wszystkimi swoimi cechami. Przy tym nawet jego cechy wtórne mogą stać się podstawą przyporządkowania dalszych przedmiotów. Hierarchia cech w tym kompleksie zupełnie nie występuje. Kaczkę dziecko nazywa „kwa”, wodę, którą kaczka pije, też nazwie „kwa”, mleko, jako podobne do wody, nazwie tak samo, orła na monecie przez podobieństwo do żywej kaczki, dalej wszystkie przedmioty okrągłe przez podobieństwo do monety itd. Przenoszenie znaczenia słowa „kwa” odbywa się tutaj na drodze prostej asocjacji, a nie według praw logicznych. Ten typ kompleksu jest najbardziej charakterystycznym dla obrazowego konkretnego, praktycznego myślenia, w którym cechy ogólne zlewają się z konkretnymi, przechodząc jedne w drugie.

Czwarty kompleks *dyfuzyjny* łączy „...za pomocą dyfuzyjnych nieokreślonych więzi, pogładowo-konkretnie grupy obrazów i przedmiotów” (s. 175). Wystarczy bardzo dalekie, nawet nieokreślone podobieństwo, aby przedmiot został włączony do kompleksu. Taki kompleks utożsamia się ze zbiorem elementów, jego granice są chwiejne i bardzo rozciągliwe. W myśleniu dziecka często występują przeskoki, skojarzenia niezrozumiałe dla otoczenia. Ma to miejsce wówczas, gdy dziecko tworzy uogólnienia w sferach, których nie można sprawdzić praktycznie. Przypadek, dalekie podobieństwo, wspomnienie mogą być podstawą takiego skojarzenia.

Drugim etapem w tworzeniu się pojęcia właściwego jest *pseudopojęcie*. Stanowi ono przeważającą formę myślenia w wieku przedszkolnym. Dziecko uogólnia tutaj przedmioty podobnie jak w pojęciu, ale mamy tu jeszcze do czynienia z uogólnieniem kompleksowym na podstawie prostych asocjacji i faktycznych oczywistych związków przedmiotów. Chociaż rezultat jest tutaj ten sam co przy właściwym tworzeniu pojęcia przez ludzi dorosłych, jednak na skutek przewagi myślenia obrazowego u dziecka drogi wiodące do tego uogólnienia są zupełnie inne. Wygotski

powiada, że „...pseudopojęcie swoją formą zewnętrzną, całokształtem zewnętrznych właściwości w zupełności odpowiada pojęciu, ale swoją naturą genetyczną, warunkami powstawania i rozwoju, kauzalno-dynamicznymi związkami leżącymi u jego podstaw zupełnie nie jest pojęciem. Z zewnętrznej strony przed nami pojęcie, z wewnętrznej strony — kompleks” (s. 177).

Dziecko przyswaja sobie znaczenie słowa, treść pojęcia w trakcie obcowania z dorosłymi. Kompleksy dziecięce odpowiadające znaczeniu słowa rozwijają się nie swobodnie w kierunku zgodnym z myśleniem dziecka, ale zgodnie z wytyczonymi w mowie dorosłych znaczeniami słów. Dorosły narzuca dziecku sposób uogólnienia, ale nie jest w stanie narzucić mu sposobu swojego myślenia. Tak więc istnieją realne znaczenia słów, którymi operuje dziecko, i znaczenia idealne, wyższe, wyrażane w języku dorosłych. Utożsamianie pojęć dziecka z pojęciami człowieka dorosłego jest zatem, zdaniem Wygotskiego, zasadniczo błędne, jest bowiem równoznaczne z negacją rozwoju myślenia. Mimo tych różnic między pojęciami dzieci i dorosłych mogą oni się wzajemnie rozumieć i rozumieją się. Wynika to stąd, że istnieje obiektywna rzeczywistość, do której odnoszą słowa zarówno dzieci, jak i dorośli. Realna rzeczywistość jest tutaj obiektywnym łącznikiem między dorosłym i dzieckiem, choć obaj oni uogólniają ją po swojemu. Kompleks jest tylko funkcjonalnym ekwiwalentem pojęcia: może go zastępować, spełniać jego rolę, ale prawa jego budowy są zupełnie inne.

Stadium pojęcia charakteryzuje się przede wszystkim pojawieniem się procesów abstrakcji. Już w pseudopojęciu występują wszystkie zasadnicze procesy myślowe: analizy, syntezy, abstrakcji i uogólnienia. Jednakże proces abstrahowania u dziecka ma swoisty charakter. Dziecko abstrahuje i uogólnia tylko te cechy, które zauważyło, a nie zawsze są to cechy istotne, ale często najbardziej rzucające się w oczy, pierwszoplanowe. Mimo to proces abstrakcji stanowi pierwszy wyłom w myśleniu kompleksowym dziecka. Proces abstrakcji po raz pierwszy rozrywa w postrzeganiu dziecka rzeczywistość więź przedmiotów.

Następnym etapem na drodze do pojęć właściwych są według Wygotskiego pojęcia potencjalne. Powstają one na skutek działania tak zwanej przez autora abstrakcji izolującej, która polega na wyodrębnieniu jakiejś jednej uprzywilejowanej cechy przedmiotu czy zjawiska. Jednakże i tutaj nie musi to być jeszcze cecha istotna. Na tym etapie kształtowania się pojęć dziecko na przykład pojęcie rozumu określa w taki sposób: „rozum — to kiedy mi gorąco, a ja nie piję wody”.

W pojęciu właściwym dokonuje się abstrakcja wyższego rzędu. Nie jest to abstrakcja idąca od konkretów, jak w pseudopojęciu, ale jest to uogólnienie własnych operacji myślowych. Przykładem takiej abstrakcji może być uogólnienie stosunków liczbowych w stosunki algebraiczne. Wygotski doszedł na podstawie swoich badań do wniosku, że pojęcia

w sensie właściwym, pojęcia logiczne, dostępne są dopiero w wieku dojrzewania dziecka (12—14 lat), chociaż procesy wiodące do nich kształtują się już we wcześniejszym dzieciństwie. Powstawanie pojęć właściwych jest przełomowym momentem w rozwoju myślenia, ale nie stanowi jeszcze zakończenia procesu rozwoju pojęć. Dziecko w okresie dojrzewania potrafi doskonale operować pojęciami właściwymi, ale tylko w konkretnej sytuacji pogładowej. Pojęcia dziecka w tym wieku nie są jeszcze dostatecznie przeanalizowane i uświadomione. Przy żądaniu słownej definicji czy określenia pojęcia dziecko w tym okresie często nie potrafi sprostać zadaniu, ograniczając się do prostego wyliczenia desygnatów tego pojęcia, tj. przechodzi na niższy etap uogólnień, charakterystycznych dla myślenia kompleksowego. Dziecko w takich przypadkach „Stosuje słowo w charakterze pojęcia, a określa słowo w charakterze kompleksu” (s. 206).

Sytuacja ta jest wynikiem tego, że na tym etapie współdziałają jeszcze ze sobą różne rodzaje myślenia, choć myślenie werbalne stopniowo zaczyna dominować. W tym okresie rozwoju myślenia dziecka spotykamy bardzo ciekawe zjawisko: dziecko dojrzało już do abstrakcji, ale nie zawsze zdolne jest do konkretyzacji. Droga od abstrakcji do konkretnego wcale nie jest łatwiejsza niż od konkretnego do abstrakcji. Stanowisko Wygotskiego, jakoby dzieci młodsze nie posługiwały się pojęciami, może budzić pewne zastrzeżenia. Stanowisko Wygotskiego w tej sprawie wpływa z tego, że pojęciem właściwym nazwał on rezultat czysto teoretycznych operacji, do których dziecko rzeczywiście nie zawsze jest zdolne. Jednakże inne badania wykazują, że granica wieku powstawania pojęć może być obniżona, bowiem słowo już wcześniej odgrywa w procesie poznania rolę dominującą.

Z przedstawionych powyżej rozważań Wygotskiego wynika, że każdej strukturze uogólnienia (synkret, kompleks, pseudopojęcie, pojęcie) odpowiada właściwy system ogólności, to jest system pojęć. Każda z wymienionych struktur uogólnienia charakteryzuje się: 1) odrębnym stosunkiem do przedmiotu i znaczenia słowa 2) odrębnym stosunkiem ogólności oraz 3) odrębnym kręgiem możliwych operacji. Przystwojenie sobie każdej nowej struktury uogólnienia wpływa przekształcająco na niższe struktury uogólnień i sprawia, że na nowo tworzone pojęcia nie muszą w swoim powstawaniu przechodzić wszystkich etapów, przez które przechodziły dawniej ukształtowane pojęcia. Ruch od niższych poziomów do wyższych jest prawidłowością rozwojową. Jest on jednak dostępny dla dziecka dopiero na określonym etapie jego rozwoju, mianowicie wówczas, gdy dziecko zaczyna posługiwać się myśleniem werbalnym. U dziecka, w myśli którego stosunki ogólności nie są jeszcze ukształtowane, logika spostrzeżeniowa jest podstawą jego sądów. Dziecko chwyta tylko związki empiryczne i może stwierdzać równocześnie (eksperyment Piageta) dwa sprzeczne między sobą sądy: „kulka tonie, bo jest mała” i „kulka tonie, bo jest duża”.

Dziecko tutaj kierując się spostrzeżeniem wypowiada dwa prawdziwe sądy o dwóch różnych przedmiotach, nie widząc pomiędzy nimi związku i nie dostrzegając sprzeczności zachodzącej między swoimi sądami. Piaget wyjaśnia to właściwościami myślenia dziecięcego — synkretyzmem i egocentryzmem. Wygotski natomiast wskazuje, że nie można brać związków spostrzeżeń za związki myśli, że u dziecka w ogóle nie można jeszcze stwierdzić myślenia właściwego. Tak więc, według Wygotskiego, nie specyficzność myślenia dziecięcego, ale brak u dziecka myślenia właściwego wyjaśnia niedostrzeganie sprzeczności między dwoma stwierdzeniami.

Metodyka badania logicznego rozwoju pojęć opracowana przez Wygotskiego pozwala nam prześledzić dynamikę rozwoju uogólnień. Wykazała ona, że w miarę rozwoju uogólnień, podnoszenia się ich na wyższe etapy, niższe nie zanikają automatycznie, ale długo jeszcze współdziałają z wyższymi stopniami uogólnień i uzupełniają je. Jednakowoż, wskazuje Wygotski, w warunkach naturalnych, w życiu kształtowanie się pojęć nie idzie wyłącznie drogą logiczną, drogą laboratoryjną. Rzeczywisty rozwój pojęć i związanych z nim form myślenia następuje w procesie zdobywania wiedzy i odbywa się na dwóch drogach: w bezpośrednim doświadczeniu życiowym (droga logiczna, samorzutne kształtowanie się pojęć) oraz w procesie systematycznego szkolnego nauczania (pojęcia samorzutne, wyuczone, naukowe).

Ze względu na tę drugą drogę kształtowania się pojęć dziecko, przyswajając sobie język w procesie obcowania z dorosłymi, o wiele wcześniej operuje nazwami ogólnymi niż konkretnymi. Na przykład dziecko nazwą ogólną „kwiatek” nazywa wszystkie kwiatki, a często także i inne rośliny. Nawet jeśli wcześniej poznało bardziej konkretną nazwę „róża”, to używa jej jednak jako nazwy ogólnej, nazywając „różą” wszystkie kwiatki. Oczywiście, nie znaczy to, że dziecko, posługując się nazwami ogólnymi, myśli równocześnie abstrakcyjnie. Przeciwnie, używając słowa ogólnego, dziecko jednocześnie myśli o przedmiocie bardzo konkretnym.

Tak więc rzeczywisty proces kształtowania się pojęć idzie z dwóch stron. Od strony ogólnego do konkretnego i od strony konkretnego do ogólnego prawie równocześnie.

4. RZECZYWISTY ROZWÓJ POJĘĆ

Wygotski stworzył własną koncepcję rozwoju psychicznego człowieka, która w nauczaniu dopatruje się zasadniczego czynnika określającego rozwój psychiczny dziecka. Nauczanie przy tym rozumie nie jako doświadczenie dziecka zdobyte w obcowaniu z dorosłymi, ale jako zorganizowany system podawania dziecku wiedzy. Tutaj przed dzieckiem stoją określone zadania: opanowanie systemu pojęć naukowych. Wymaga to od dziecka zupełnie nowych dla niego operacji myślowych — analizy, syn-

tezy, uogólnienia, ustalania logicznych związków itp. Operacje te wykonuje dziecko przy pomocy dorosłych kierujących jego poznaniem.

Dotychczasowe pojęcia przyswojone sobie przez dziecko, które Piaget zwie spontanicznymi, a Wygotski życiowymi i codziennymi, pod wpływem pojęć naukowych zmieniają swoją strukturę, zostają stopniowo włączone do nowego poznawczego stosunku do świata. Jest to przełom w psychicznym rozwoju dziecka, przejście na nowy etap widzenia otaczającej rzeczywistości. Piaget charakteryzując pojęcia ostro przeciwstawiał sobie dwie ich grupy: pojęcia samorzutne, spontaniczne oraz pojęcia niesamorzutne, wyuczone. Obie te grupy pojęć są wedle niego zupełnie odrębne od siebie, rozwijają się one od siebie niezależnie i przy tym tylko pojęcia spontaniczne odzwierciedlają właściwości umysłu dziecka. Proces socjalizacji myśli i związane z tym kształtowanie się pojęć niesamorzutnych występuje niezależnie od rozwoju dziecka i polega na wypieraniu, usuwaniu wrodzonych właściwości umysłu dziecięcego. Na przestrzeni całego rozwoju dziecka ta walka dwóch antagonistycznych tendencji jest czynnikiem decydującym w całokształcie rozwoju myślenia dziecka. Wraz z wiekiem wzrasta przewaga pojęć niesamorzutnych, w 11—12 roku życia ta przewaga ostatecznie ustala się.

W odróżnieniu od stanowiska Piageta Wygotski stwierdza, że problem pojęć spontanicznych i niespontanicznych jest tylko elementem bardziej szerokiego problemu pojęć codziennych, życiowych i naukowych. Zaznacza on przy tym, że tak pojęcia spontaniczne, życiowe, jak i pojęcia naukowe posiadają wszystkie cechy myślenia dziecięcego na danym etapie. Sposób ich przyswojenia bowiem nie jest wyłącznie mechaniczny, ale własna aktywność dziecka jest tutaj konieczna. W rzeczywistości trudno wyznaczyć ostrą i stałą granicę między tymi dwoma grupami pojęć; granica ta jest bardzo płynna. Pojęcia naukowe muszą opierać się na pojęciach codziennych, rozwiniętych w dostatecznym stopniu, z drugiej strony same one wpływają przekształcająco na pojęcia codzienne. Rozwoju pojęć nie można sprowadzać do walki dwóch przeciwstawnych tendencji. Uwzględniać trzeba konieczny pozytywny wpływ nauczania na rozwój i ich tendencję jednokierunkową.

Wygotski stoi na stanowisku, że właśnie badanie pojęć naukowych nabywanych przez dziecko w toku nauczania pozwoli na wykrycie właściwego mechanizmu leżącego u podstaw kształtowania się pojęć realnych u dziecka. Warunki bowiem kształtowania się pojęć w toku nauczania zbliżone są do warunków eksperymentalnych i dlatego są łatwiej uchwytne i dostępne badaniu.

Pojęcia naukowe różnią się od codziennych tym, że drogi ich powstania są różne. Pierwsze przyswaja sobie dziecko w toku nauczania, drugie zaś samorzutnie, na drodze osobistych doświadczeń. Inne zadania rozwiązuje myśl dziecka w toku nauczania niż przy tworzeniu pojęć samorzutnych, gdzie bezpośrednio doświadczenie dziecka jest decydujące.

Naukowe pojęcia przyswajane są jako werbalne, abstrakcyjne, poprzez określenia i definicje. Ich konkretyzacja dokonuje się w oparciu o poprzednie uogólnienia. Zaś pojęcia samorzutne przyswajane są jako bezpośrednie, konkretne i dopiero stopniowo podnoszone są w górę do uogólnień. Zatem drogi powstawania jednych i drugich pojęć są względem siebie przeciwne. Silną stroną pojęć naukowych są te własności (abstrakcja, ogólność), które stanowią słabą stronę pojęć codziennych, i na odwrót — silną stroną pojęć codziennych jest konkretność, bezpośredniość, obrazowość, a więc cechy, których brak jest pojęciom naukowym.

Istnieje jeszcze jedna, również bardzo istotna różnica pomiędzy tymi dwoma typami pojęć. Naukowe pojęcia przyswajane są od samego początku ich powstawania jako świadome; dziecko może je określić, zdefiniować. Codzienne zaś pojęcia, mimo że dziecko operuje nimi poprawnie, są zazwyczaj nieświadomione. Ta nieświadomość jest wedle Piageta główną cechą pojęć spontanicznych. Twierdzenie to posiada swoje uzasadnienie eksperymentalne; w badaniach Wygotskiego znalazło ono dodatkowe potwierdzenie. Wygotski opracował zadania polegające na tym, że dzieci miały zakończyć samodzielnie nie dokończone zdania ze spójnikami „choć” i „dlatego że”, oparte na materiale naukowym i życiowym. Mimo łatwości i dostępności pojęć codziennych, z których zdania były ułożone, oraz abstrakcyjności pojęć naukowych, z których składały się inne zdania, okazało się, że te ostatnie są łatwiej przez dziecko uświadamiane i kończone są na ogół poprawnie. Zdania natomiast z pojęciami ukształtowanymi na drodze własnego doświadczenia najczęściej kończone były błędnie. Tak więc świadome operowanie pojęciami życiowymi, którymi praktycznie dziecko posługuje się zupełnie poprawnie, jest zadaniem zbyt trudnym. Jedynie zdania ze spójnikiem „choć” nie wykazują przewagi pojęć naukowych. Wygotski wyjaśnia to tym, że zrozumienie stosunku przeciwieństwa następuje później niż zrozumienie stosunku przyczynowego. Różnica w przyswojeniu sobie stosunku przyczynowego i stosunku przeciwieństwa wynosi w czasie około dwu lat. Pojęcia samorzutne nie dojrzały w tym przypadku na tyle, aby pojęcia naukowe mogły się na nich oprzeć.

W pojęciu codziennym dziecko dobrze zna przedmiot, operuje nim ciągle, ale samego pojęcia przedmiotu sobie nie uświadamia, nie czuje potrzeby jego zrozumienia, dania mu czegoś w rodzaju definicji. Natomiast naukowe pojęcia zaczynają się kształtować od pracy nad samym pojęciem, od uświadczenia operacji, które do niego prowadzą, i stąd od samego początku takie pojęcia są rozumiane, uświadczone, co świadczy o kierowniczej roli nauczania w rozwoju pojęć. Całe szkolne nauczanie skierowane jest na kształtowanie u dziecka operacji wiodących do uświadczenia sobie pojęć. Nie jest to sprawa łatwa, wymaga bowiem przeniesienia operacji z płaszczyzny działań, naoczności, w sferę wewnętrzną i wyrażenia jej przy pomocy języka.

Pod wpływem pojęć naukowych zmieniają się i pojęcia codzienne, które stopniowo stają się właściwymi pojęciami ogólnymi. Z drugiej strony pojęcia życiowe torują drogę pojęciom naukowym do rzeczywistości, do konkretów, współdziałają w konkretyzacji pojęć naukowych.

Wygotski, jak większość psychologów, podkreśla tezę, że dziecko może praktycznie poprawnie operować pojęciami i ich stosunkami, ale własnych operacji myślowych nie jest w stanie sobie uświadomić. Piaget wyjaśnia to zjawisko egocentryzmem dziecka, którego istotną własnością wedle niego jest właśnie nieświadomość. Proces przechodzenia od nieświadomości do świadomości w myśleniu dziecka zachodzi zgodnie z teorią Piageta na skutek stałych porażek logiki dziecka w zetknięciu z logiką dorosłych, dalszym rezultatem tego jest socjalizowanie się myśli dziecka i zanikanie egocentryzmu.

Wygotski przede wszystkim stwierdza, że wszystkie procesy psychiczne dziecka, w tej liczbie i operacje myślowe, stają się stopniowo dowolnymi i świadomymi, dziecko stopniowo zaczyna nimi kierować. Ponieważ jednak do ukształtowania pojęć właściwych dziecko dochodzi dopiero w wieku dojrzewania, to opanowanie ich struktury i uświadomienie jej sobie jest dla dziecka w wieku wcześniejszym niemożliwe. Kiedy dziecko zaczyna być zdolne do introspekcji, potrafi swoje przeżycia wyrazić, opisać słownie; świadczy to o tym, że dojrzało ono do uogólnienia swoich wewnętrznych, psychicznych operacji. Uświadomienie zaczyna się w toku nauczania poprzez przyswajanie sobie pojęć naukowych. W pojęciach samorzutnych uwaga dziecka skierowana jest na sam przedmiot, a nie na akt myśli wiodący do powstania tych pojęć. Przy tym pojęcia te są konkretne, wyrwykowe i niesystematyczne.

Wygotski kładzie duży nacisk na to, że „...tylko w systemie pojęcie może stać się uświadomione i dowolne. Uświadomienie i systematyczność w pełnej mierze są synonimami w odniesieniu do pojęć zupełnie tak samo, jak samorzutność, nieświadomienie i niesystematyczność są trzema różnymi słowami dla oznaczenia jednego i tego samego w naturze pojęć dziecięcych” (s. 248).

Pojęcia naukowe zdaniem Wygotskiego zależą nie tyle od obiektu, ile od innych pojęć. Pojęcie bowiem naukowe odzwierciedla obiekt nie bezpośrednio, ale w sposób pośredni. Nieświadomość pojęć dziecięcych zatem leży nie w egocentryzmie, jak sądził Piaget, ale w braku systemu pojęć. Uświadomienie sobie pojęć pojawia się dopiero wraz z pojawieniem się systemu pojęć, tylko wtedy poszczególne pojęcia stają się dowolne i kierowane. Piaget, rozpatrując pojęcie niezależnie od systemu i wręcz negując znaczenie systemu pojęć, nie mógł odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób dziecko dochodzi do uświadomienia sobie pojęć, którymi się posługuje.

5. NAUCZANIE A ROZWÓJ PSYCHICZNY

Analizując poglądy na stosunek nauczania i rozwoju psychicznego panujące w psychologii lat trzydziestych, Wygotski poddał w wątpliwość tezę głoszącą, że rezultaty nauczania są zależne wyłącznie od dojrzenia funkcji psychicznych. Nauczanie w tych koncepcjach przedstawiano jako proces całkowicie zależny od rozwoju psychicznego dziecka, jako proces postępujący za rozwojem. Rozwój traktowano jako uwarunkowany wewnątrznie (zadatki, możliwości), zaś nauczanie sprowadzano do czynności mechanicznych, zewnętrznych. Uważano, że rozwój może posunąć się normalnie i osiągnąć należyty poziom i bez nauczania. Samo nauczanie nie decyduje o istocie rozwoju, może tylko przyspieszyć lub opóźnić go. Tego rodzaju pogląd reprezentuje również Piaget, gdy twierdzi, że myślenie dziecka przechodzi przez wszystkie fazy i stadia niezależnie od tego, czy dziecko uczy się, czy też nie.

W odróżnieniu od tego stanowiska Wygotski uważa nauczanie za zasadniczy czynnik określający rozwój. Zgodnie z przyjmowanymi w latach trzydziestych koncepcjami pedagogika i psychologia ówczesna wychodziły z założenia, że nauczanie jest możliwe tylko wtedy, kiedy dziecko jest dojrzałe do przyswojenia sobie określonego materiału. Wygotski stwierdza, że pojęcie dojrzałości szkolnej jest pojęciem fikcyjnym, bowiem badania eksperymentalne przeprowadzane przez niego wykazały, że nauczanie we wszystkich przedmiotach szkolnych opiera się na niedojrzałych, zaczynających się dopiero rozwijać funkcjach psychicznych. Mimo to dzieci dają sobie radę w szkole i osiągają pozytywne rezultaty w nauce szkolnej. Wypowiada przy tym pozornie paradoksalną myśl, że nauczanie wyprzedza rozwój. Dziecko wcześniej opanowuje nawyki myślowe w operowaniu materiałem danego przedmiotu, niż dochodzi do świadomego opanowania tego materiału. Krzywe rozwoju i nauczania nie pokrywają się ani też nie biegną równolegle, chociaż silnie na siebie oddziałują.

Oddzielne momenty nauczania mogą nie mieć żadnego wpływu na rozwój, ale któreś z kolei jego ogniwo okazuje się dla rozwoju przełomowym i decyduje o poważnym skoku naprzód w tym rozwoju. Rozwój nie odbywa się według systemu przedmiotowego, jak to ma miejsce w nauczaniu. Nauczanie prowadzi do rozwoju funkcji psychicznych w ogóle. Myślenie, zdolność abstrakcji, rozwija się nie na jakimś jednym określonym przedmiocie nauczania, ale na wszystkich przedmiotach, chociaż każdy przedmiot w różny sposób pobudza do rozwoju myślenia dziecka. Psychiczne funkcje intelektualne wychodzą daleko poza granice konkretnych treści nauczania. Opanowane i uświadomione mają one charakter ogólny i zastosowanie w procesie poznawczym człowieka pojętym jak najszerzej. Przy tym wszystkim funkcje psychiczne współdziałają pomiędzy sobą, wzajemnie się warunkując. Trudno mówić o myśleniu abstrakcyjnym bez uwzględnienia uwagi dowolnej, logicznej pamięci itd.

Wygotski ostro przeciwstawia się metodom określania poziomu umysłowego dziecka przy pomocy testów i wszelkiego rodzaju zadań, które dziecko może samodzielnie rozwiązać. Interpretacja bowiem takich rozwiązań może być w każdym przypadku wieloznaczna. Z jednej strony nieumiejętność może być wynikiem opóźnienia w rozwoju, a z drugiej strony może to być wynik braku określonych wiadomości. Są to czynniki różne i różnie rzutujące na sposób nauczania dziecka. Wygotski twierdzi, że trzeba uwzględniać możliwości rozwiązywania zadań przez dziecko przy pomocy dorosłych, gdyż to ma największe znaczenie dla dynamiki rozwoju umysłowego dziecka. Jeżeli dziecko nie potrafi rozwiązać zadania dostępnego dla jego wieku ani samodzielnie, ani z pomocą dorosłego, nie potrafi skorzystać z pomocy dorosłego, wtedy dopiero można podejrzewać opóźnienie w rozwoju takiego dziecka. Jeśli zaś dziecko rozwiąże zadanie z pomocą dorosłego, choć samo z zadaniem nie dałoby sobie rady, to wówczas z pewnością w przyszłości potrafi ono posłużyć się nowo nabytym doświadczeniem i po uzupełnieniu braków tempo jego rozwoju umysłowego może być w zupełności normalne. Jasną jest rzeczą, że dziecko przy pomocy dorosłego może zrobić o wiele więcej, niż byłoby zdolne zrobić samodzielnie, ale jednak nie bezgranicznie więcej. Może ono wykonać tylko o tyle więcej, na ile pozwalają mu jego własne możliwości. Granice tych możliwości u różnych dzieci są bardzo różne. Ta metoda daje bardziej obiektywny wskaźnik poziomu rozwoju dziecka i wskaźnik możliwości jego rozwoju. Jeżeli na przykład spośród dwóch uczniów klasy czwartej obaj rozwiązują samodzielnie zadania z tej klasy, a tylko jeden z nich jest w stanie przy pomocy dorosłego rozwiązywać zadania także z klasy piątej czy szóstej, drugi zaś nie może wyjść poza zadania ze swojej klasy nawet z pomocą dorosłych, to dopiero wówczas można z całą pewnością stwierdzić różnicę w rozwoju. Samodzielnie natomiast ani jeden, ani drugi może nie być w stanie rozwiązać zadania z klas wyższych. Przy zastosowaniu tylko pierwszego sprawdzianu różnice w ich rozwoju pozostałyby nie wykryte.

Naśladownictwo, które w procesie rozwiązywania zadań przy pomocy dorosłych występuje, nie przeszkadza w zbadaniu właściwego poziomu dziecka. „Naśladownictwo, jeśli pojmować je w szerokim sensie, jest główną formą, poprzez którą dokonuje się wpływ nauczania na rozwój” (s. 276). Dziecko uczy się nowego niedostępnego dla siebie materiału pod kierunkiem nauczyciela i to, co dzisiaj robi z pomocą, jutro wykona samodzielnie. Tylko takie nauczanie jest dobre i twórcze, które wyprzedza rozwój. Rzecz oczywista, wyprzedzanie to musi pozostawać w granicach możliwości dziecka. Wtedy pobudza, powołuje do życia szereg funkcji będących w stadium dojrzewania, leżących w strefie bliższego rozwoju. Nauczanie ma wtedy sens, gdy wymagamy od dziecka więcej, niż jest ono w stanie wykonać w danej chwili. Jeżeli nauczanie jest zbyt łatwe, jeżeli dziecko już umie materiał, lub za trudne — materiał

jest dla dziecka niedostępny, w obu wypadkach nauczanie jest bezpłodne i nie daje żadnych pozytywnych rezultatów. Tylko uwzględnianie strefy bliższego rozwoju nadaje sens nauczaniu.

6. UWAGI KOŃCOWE

Ogólnie biorąc, teoria myślenia i mowy, którą rozwijał Wygotski, była koncepcją ciekawą i oryginalną nie tylko na tle ówczesnej radzieckiej psychologii, ale także na tle ogólnego stanu ówczesnej psychologii światowej.

Teoria Wygotskiego jednakże nie uniknęła pewnych jednostronności i nie jest wolna od trudności. Na jedno i na drugie zwracają dzisiaj uwagę radzieccy psychologowie, wydobywając z częściowego zapomnienia całość kształt cennego dorobku Wygotskiego. Zaznaczyć trzeba, że wiele słabości i jednostronności koncepcji Wygotskiego mogło wynikać z tego, iż pomysły autora nie zostały do końca zrealizowane, przeszkodziła temu bowiem wyraźnie przedwczesna śmierć.

Przed wszystkim zauważyć trzeba, że wyjaśniając kształtowanie się pojęć, rozwój myślenia, autor wskazuje wyłącznie na czynniki kulturowe (nauczanie, obcowanie z dorosłymi, przyswajanie sobie języka i społecznego doświadczenia) jako na przyczyny tego procesu. Pomija przy tym wpływ działalności materialnej człowieka, materialnych warunków życia ludzkiego, mimo iż w polemice z Piagetem wielokrotnie podkreślał, że rozwój umysłowy dziecka nie jest wyłącznie produktem oddziaływań społecznych, ale że jest także wynikiem wpływów materialnych warunków życia ludzkiego. Ponieważ jednak uwagi tej nie włączył do swej koncepcji jako jej organicznej części, zatem pozostała ona wyłącznie deklaracją.

Niewątpliwie cennym wkładem Wygotskiego do psychologii było historyczne pojmowanie zjawisk psychicznych i wypracowanie przez niego specyficznej metody genetycznego badania tych zjawisk. Przez genetyczną koncepcję zjawisk psychicznych bliski Piagetowi Wygotski jednocześnie podjął ogromną pracę nad sprawdzeniem doświadczeń Piageta i wykazał w bardzo wielu przypadkach ich słabości i niekonsekwencje w interpretacjach.

Również sprawą godną odnotowania jest stosunek Wygotskiego do badań fizjologicznych Pawłowa. Nie lekceważył on znaczenia badań fizjologicznych dla właściwego zrozumienia i zinterpretowania zjawisk psychicznych, jednakże sądził, że odruch warunkowy jest zbyt elementarną jednostką psychiczną (a psychika nie jest zwykłą sumą takich najelementarniejszych części), aby na podstawie jego znajomości można było charakteryzować istotne właściwości złożonych procesów psychicznych. Tak samo jak nie można wykryć specyficznych własności wody, badając odrębnie tlen i wodór, tak też nie można zrozumieć istotnych właściwości

procesów psychicznych na podstawie analizy odrębnych odruchów warunkowych. Jak wobec tego rozumieć znaczenie badań nad refleksem dla badań specyficznie psychologicznych?

Na to pytanie nie znajdujemy u Wygotskiego wyraźnej odpowiedzi. Sam on bowiem zagadnieniami fizjologicznych podstaw psychologii się nie zajmował. Zresztą w owych czasach w ogóle mniejszą wagę przywiązywano do badań fizjologicznych i ich psychologicznego znaczenia, niż to miało miejsce w okresie późniejszym. Właściwie dopiero po wojnie fizjologiczna interpretacja zjawisk psychicznych stała się dominująca. Ostatnimi czasy daje się zauważyć pewna dwutorowość w badaniu zjawisk psychicznych, w ich genetycznym uzasadnianiu: z jednej strony prowadzone są badania fizjologiczne i fizjologiczna interpretacja zjawisk psychicznych, z drugiej zaś strony prowadzone są badania nad uwarunkowaniem społeczno-historycznym tych procesów. Niektórzy nawet próbują teoretycznie uzasadnić konieczność rozłączenia tych dwóch dróg badania zjawisk psychicznych. To ostatnie jest chyba wynikiem trudności w dokonaniu syntezy fizjologicznego i społeczno-historycznego sposobu poznawania zjawisk psychicznych. Tej syntezy nie podejmował się przeprowadzić Wygotski, a dzisiejsze próby w tym zakresie, jak dotąd, nie doprowadziły do pomyślnego rezultatu.

Z przedstawionych dotąd relacji i rozważań wynika, że tendencje do traktowania myślenia jako zbioru odruchów czy jako zbioru asocjacji były wyraźnie obce koncepcji Wygotskiego. A trzeba powiedzieć, że takie tendencje występowały i występują często nie tylko w psychologii zachodniej, ale także w psychologii radzieckiej. Główną rolę w rozwoju myślenia przypisywał Wygotski słowu i jego znaczeniu, które wraz z rozwojem myślenia ciągle się rozwija.

Jednocześnie podkreślając jedność myślenia i mowy w ich dojrzałych formach, akcentował Wygotski ich odrębność w formach niższych, kształtujących się, a nawet zupełną niezależność, równoległość tych procesów we wczesnym dzieciństwie. Trzeba zaznaczyć, że na tle dzisiejszej psychologii radzieckiej, która zwłaszcza od czasu wystąpień Stalina w sprawie językoznawstwa, uznaje prymat werbalnego myślenia i głosi bezwzględną jedność myślenia i mowy, stanowisko Wygotskiego jest wyraźnie odosobnione.

Również odmienne stanowisko, od dzisiaj powszechnie przyjmowanego, zajmuje Wygotski wtedy, gdy twierdzi, że świadoma treść pojęć nie zależy bezpośrednio od przedmiotu tych pojęć, ale od systemu pojęć, w jakim dane pojęcia występują. To stanowisko jednakże dotyczy wyłącznie pojęć właściwych.

W ostatnich latach życia Wygotski zajmował się systemem pojęć, stopniami uogólnień, badał „długość” (odległość, ilość pośrednich ogniwi między pojęciem najbardziej pogładowym, najbardziej konkretnym rzeczy a pojęciem najbardziej ogólnym tej rzeczy) i „szerokość, (co wydaje się

nie różnić od logicznego pojęcia „zakres”). Wszystko to jednak są badania nie zakończone i pozostają raczej w sferze roboczych hipotez.

Wygotski dość często krytykował Piageta za zbyt ostre przeciwstawianie pojęć samorzutnych i wyuczonych, ale, jak słusznie wskazuje Leontiew i Luria, sam także nie uniknął w tym względzie pewnej skrajności, przeciwstawiając pojęcia codzienne pojęciom naukowym ze względu na różność dróg ich powstawania. Trzeba bowiem zaznaczyć, że pojęcia życiowe nie są absolutnie spontaniczne, ale w pewnej mierze są one także wyuczone, przyswajane poprzez język.

Badania Wygotskiego dotyczyły nie tylko normalnych zjawisk psychicznych, ale także stanów patologicznych. Te same procesy badał on w warunkach normalnego kształtowania się, a jednocześnie badał je w procesie rozpadu u chorych. W tym też kierunku prowadzone są badania przez wielu współczesnych psychologów radzieckich, kontynuujących prace zaczęte przez Wygotskiego. Prace i metody badań Wygotskiego znane są także i cennie przez psychologię zachodnią. Metodyka eksperymentalnego badania pojęć, opublikowana w języku angielskim, znalazła szerokie zastosowanie w amerykańskiej psychologii i psychiatrii. Ostatnio wpływ Wygotskiego okazuje się coraz to większy w różnych dziedzinach badań psychologicznych. Zapomniany przez pewien okres, teraz na nowo staje się popularny nie tylko w Związku Radzieckim.

SYSTEM KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W SZKOLE RADZIECKIEJ

W ciągu ostatnich 8 lat, z których 5 stanowi okres eksperymentu poprzedzającego Ustawę grudniową o reformie szkolnictwa w ZSRR, wykrystalizował się system kształcenia politechnicznego w szkole radzieckiej. Wiele dyskusji wokół spraw szczegółowych związanych z metodyką realizacji poszczególnych form kształcenia politechnicznego świadczą o tym, że praca teoretyków i praktyków radzieckiej szkoły idzie wciąż w głąb, zmierzając do stworzenia ustabilizowanego systemu. Niektórzy w Polsce, nie rozumiejąc ducha tej dyskusji oraz odrywając jej problematykę od całokształtu spraw związanych z reformą szkolnictwa radzieckiego, widzą w tych sporach załączek „odwrotu” lub co najmniej wyraz zwątpienia w ideę kształcenia politechnicznego. W istocie rzeczy mamy do czynienia z dyskusją zmierzającą do znalezienia właściwych form realizacji wytycznych grudniowej Ustawy.

Jak wynika z dotychczasowych doświadczeń, system kształcenia politechnicznego w szkole radzieckiej składa się z trzech zasadniczych ogniw: 1) z elementów wiedzy o produkcji i technice, jakie mieszczą się integralnie w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych, 2) z systematycznej nauki o zjawiskach ogólnoprodukcyjnych, którą realizuje się w odrębnych przedmiotach, takich jak prace ręczne w V—VIII klasach, maszynoznawstwo, elektrotechnika i rysunek techniczny w klasach IX—XI, 3) z wiedzą o ogólnotechnicznych zjawiskach, które występują w konkretnej dziedzinie produkcji stanowiącej przedmiot nauczania produkcyjnego. O podstawowych zagadnieniach dotyczących elementów kształcenia politechnicznego w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych oraz o zagadnieniach związanych z organizacją zajęć praktycznych uczniów klas V—VIII pisano już wiele na łamach naszych czasopism. W niniejszym artykule rozważymy problemy dotyczące nauki przedmiotów ogólnotechnicznych oraz form konkretyzacji kształcenia politechnicznego w toku nauczania produkcyjnego.

I. PRZEDMIOTY OGÓLNOTECHNICZNE

W aktualnie obowiązującym planie nauczania radzieckiej średniej szkoły ogólnokształcącej figurują dwa ogólnotechniczne przedmioty — maszynoznawstwo i elektrotechnika. Stanowią one zasadniczy trzon systematycznego kształcenia politechnicznego. Ich zadaniem jest zapoznać uczniów z zastosowaniem maszyny i elektryczności, z problemami mechanizacji i automatyzacji procesów technologicznych. Ucząc się tych przedmiotów uczniowie przyswajają sobie wiedzę i umiejętności o charakterze politechnicznym, które mają uniwersalne znaczenie niezależnie od wybranej

specjalności. O takie rozumienie zadań tych przedmiotów trzeba było walczyć w ciągu wielu lat. Walka ta nie jest całkowicie zakończona, choć obecnie chodzi o rozszerzenie ilości przedmiotów ogólnotechnicznych, o wprowadzenie dodatkowego, samodzielnego przedmiotu z zakresu ekonomiki i organizacji pracy, podobnie jak to ma miejsce w szkole średniej w NRD. Chodzi również obecnie o to, by wydzielić przedmioty ogólnotechniczne w oddzielny cykl planu nauczania. W aktualnym planie są one bowiem traktowane jako integralny element nauczania produkcyjnego i ich treść programowa jest opublikowana w programach nauczania produkcyjnego.

Maszynoznawstwo i elektrotechnika zostały wprowadzone do szkoły radzieckiej w 1955/56 roku szkolnym jako zajęcia praktyczne w zakresie maszynoznawstwa, elektrotechniki i podstaw rolnictwa dla klas VII—X. Opracowano programy, do których szkoła mogła wnieść pewne poprawki dla konkretyzacji zagadnień związanych z danym środowiskiem. Zadania praktyki były następujące¹: wszczepić określoną sumę wiedzy i umiejętności z zakresu rolnictwa, znajomości maszyn (tokarka, silnik spalinowy, elektryczny, traktor), nauczyć wykonywania prac montażowych, elektrotechnicznych i radiotechnicznych.

Chodziło wówczas o to, aby na konkretnym przykładzie zapoznać uczniów z podstawowymi zasadami budowy i działania maszyny. Tak więc zajęcia praktyczne w swoim założeniu podporządkowane były zadaniom kształcenia politechnicznego. Metodyka tych zajęć opierała się: a) na teoretycznych zajęciach w klasie, które miały na celu wyjaśnienie naukowych podstaw wybranych prac praktycznych, zaleconych później przez nauczyciela, b) na praktycznych pracach w specjalnych pracowniach maszynoznawstwa, elektrotechniki (lub agrobiologii), c) na praktycznych pracach o znaczeniu społecznie użytecznym. Specyfika zajęć praktycznych polegała na tym, że treść ich opierała się na systemie zadań praktycznych, wykonywanych przez uczniów przede wszystkim w warunkach produkcyjnych (zwłaszcza w szkołach wiejskich). Elementy teorii ściśle wiązały się z zadaniem przygotowania uczniów do wykonywania określonych zadań produkcyjnych. Chodziło w tym wypadku o rozumienie naukowych zasad praktycznej działalności oraz o wyjaśnienie znaczenia poszczególnych procesów produkcyjnych. Zajęcia praktyczne szczególnie rozwinęły się w szkołach wiejskich, gdzie środowisko gospodarcze (kołchozy i sowchozy) sprzyjały włączeniu uczniów do zadań produkcyjnych. W zajęciach tych tkwiły więc dwa elementy — nauczanie w zakresie wiedzy ogólnotechnicznej oraz praca produkcyjna, której charakter ukierunkowany jest zawodowo. Po dwu latach prób pedagodzy radzieccy doszli do przekonania, że dla zabezpieczenia wysokiego poziomu wykształcenia politech-

¹ Por. *Programy średniej szkoły o przemysłowym obciążeniu. Profesja ślesar.* Moskwa 1960 APN.

nicznego konieczne są odrębne przedmioty, zbudowane na zasadzie systematyczności i dostępności. Wprowadzono więc elementy maszynoznawstwa i elektrotechniki. W uwagach wstępnych do programu maszynoznawstwa określono zadania tego przedmiotu oraz jego stosunek do pozostałych przedmiotów nauczania. „Maszynoznawstwo — czytamy — jest przedmiotem ogólnotechnicznym, w którym przedstawiono ogólnotechniczne podstawy budowy i działania współczesnych maszyn²”. W toku nauczania maszynoznawstwa uczniowie poznają detale maszyny, ich zasady montażu oraz zasady działania. W ten sposób w świadomości młodzieży kształtują się przesłanki, niezbędne dla zrozumienia procesów pracy konkretnego przedsiębiorstwa. Autorzy programów podkreślają również ważną rolę nauki maszynoznawstwa dla szkolenia zawodowego.

Nauka maszynoznawstwa opiera się na poznaniu konkretnych maszyn, w których występuje maksymalna ilość typowych zasad budowy każdej maszyny czy mechanizmu. Dlatego najbardziej przydatnymi do tego celu obiektami są — uniwersalna tokarka, samochód lub traktor. Chodzi o to, że w każdej z wymienionych maszyn występują wszystkie trzy elementy — silnik, transmisje i robocza maszyna. Ponadto ważnym jest fakt, że wymienione obiekty posiadają dostateczną ilość mechanizmów regulujących i zbudowane są z różnorodnych i powszechnie spotykanych materiałów.

W nauczaniu maszynoznawstwa chodzi o zapoznanie uczniów ze wszystkimi rodzajami silnika — tłokowego, rotacyjnego oraz reaktywnego. Zmierza się również do przekazania młodzieży wiedzy o wszystkich trzech typach maszyn: 1) obrabiarek (tnących, frezerujących, prasujących), 2) transportujących, tzn. przerzucających lub podnoszących ciężary (dźwigi), oraz 3) transportowych, tj. przewożących ciężary (samochody, samoloty itp.). Nauczając maszynoznawstwa pragnie się również osiągnąć zadanie wyposażenia młodzieży w wiedzę o typowych detalach, występujących w każdej maszynie, jak wał, łożysko, przekładnia itd.

Równolegle z zajęciami teoretycznymi z zakresu maszynoznawstwa organizuje się w oparciu o programy nauczania tego przedmiotu zajęcia warsztatowe. W rezultacie ćwiczeń uczniowie powinni osiągnąć umiejętności potrzebne przy montażu, profilaktyce i remoncie maszyny, umiejętności mechanicznej obróbki materiału przez cięcie i termiczną obróbkę. Ponadto w toku tych ćwiczeń uczniowie pogłębiają swe umiejętności w zakresie rysunku technicznego, racjonalizacji oraz planowania pracy, a także w zakresie konstruowania prostych modeli.

Wychodząc z tych założeń program obejmuje 6 następujących rozdziałów: 1) Detale maszyn i ich połączenia. 2) Budowa i praca mechanizmów. 3) Budowa i praca maszyn. 4) Podstawowe materiały, z których zbudowane są maszyny, i sposoby ich obróbki. 5) Montaż i obróbka materiałów;

² Tamże s. 8.

które stosuje się przy budowie maszyn. 6) Produkcja i zastosowanie maszyny. Tak więc „maszynoznawstwo” zawiera elementy teorii mechanizmów i maszyn, ich kinematyczne i dynamiczne właściwości, elementy teorii wytrzymałości materiałów oraz elementy teorii budowy maszyny. Ponadto program przewiduje elementy technologii mechanicznej.

Ogółem na maszynoznawstwo przeznaczona jest 51 godzin, w tej liczbie 10 godzin wydzielono na praktyczne zajęcia laboratoryjne oraz 4 godziny na 2 wycieczki.

Podobne są założenia drugiego ogólnotechnicznego przedmiotu — elektrotechniki. Zadaniem zajęć w tym zakresie jest zapoznanie uczniów w teorii i w praktyce z najbardziej powszechnymi materiałami elektrotechnicznymi, z przyrządami mierniczymi w zakresie elektryczności oraz z silnikiem elektrycznym prądu stałego i zmiennego. Program z zakresu elektrotechniki przewiduje również wyposażenie uczniów w wiedzę o półprzewodnikach i prostownikach.

Zajęcia z zakresu elektrotechniki są ściśle powiązane z nauką elektryczności.

Program elektrotechniki w klasie IX przewiduje 35 godzin i obejmuje następujące rozdziały: techniczne urządzenia pomiarowe, transformatory, silniki, prostowniki, elementy urządzeń automatycznych. Na naukę elektrotechniki program przydziela 105 godzin, w tej liczbie na rozszerzenie wiedzy o elektryczności 35 godzin. W ramach 70 godzin na naukę elektrotechniki przeznaczona jest 30 na ćwiczenia praktyczne.

Programy maszynoznawstwa i elektrotechniki są w pewnym stopniu zróżnicowane.

Poważne miejsce w nauczaniu obu przedmiotów ogólnotechnicznych zajmują problemy bezpieczeństwa pracy.

Przedmioty ogólnotechniczne służą w poważnym stopniu zadaniom wychowania organizatora życia społecznego zgodnie z założeniami ustroju komunistycznego.

II. O ROLI PRACY PRODUKCYJNEJ W KSZTAŁCENIU POLITECHNICZNYM

Trzecim elementem systemu kształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej jest nauczanie pracy produkcyjnej. W toku nauczania pracy produkcyjnej, jak wskazują programy, trzeba stale mieć na uwadze zadanie pogłębienia politechnicznej wiedzy. Osiąga się to przez dobór takich konkretnych ćwiczeń technicznych, w których tkwią ogólnotechniczne elementy.

Gdy Józef Stalin podniósł w „Problemach ekonomicznych socjalizmu” sprawę kształcenia politechnicznego i więzi pracy umysłowej z fizyczną, teoria pedagogiczna poświęciła swe poszukiwania problemom wartości pedagogicznych pracy fizycznej, pracy o znaczeniu społecznie użytecznym. Sytuacja nie zmieniła się na lepsze i po XIX Zjeździe KPZR, choć już

wtedy niektóre szkoły wiejskie, zwłaszcza Kraju Krasnodarskiego, wprowadziły do obowiązkowych zajęć szkolnych pracę produkcyjną uczniów. Zasadniczy zwrot nastąpił w tej dziedzinie dopiero po XX Zjeździe KPZR. Na Ukrainie wprowadzono szkolenie produkcyjne, mając na względzie szkolenie zawodowe, które umożliwić powinno było uczniom zdobycie odpowiednich kwalifikacji zawodowych.

W 1954—55 roku szkolnym zorganizowano na Ukrainie 6 takich klas, w 1955—56 było ich już 458, zaś w roku następnym 50% szkół średnich przeszło na system pracy dydaktyczno-wychowawczej. Plan nauczania tych szkół nie był jednak przebudowany i ilość godzin zajęć uczniowskich dochodziła do liczby 39 na tydzień. Wielu pedagogów dotychczas pojmowało uczestnictwo uczniów w pracy produkcyjnej w sposób abstrakcyjny i dlatego dążyli do włączenia uczniów do pracy produkcyjnej bez uprzedniego przygotowania pedagogicznego. W oparciu o doświadczenie szkoły ukraińskiej okazało się, że niezawodnym warunkiem włączenia uczniów do pracy produkcyjnej jest uprzednie szkolenie zawodowe. Tak więc można powiedzieć, że formuła nauczania plus praca produkcyjna oznacza organiczną więź kształcenia ogólnego i politechnicznego ze szkoleniem zawodowym. Dlatego też nieścisle jest twierdzenie, że jednym z podstawowych elementów systemu kształcenia politechnicznego w szkole radzieckiej jest **praca produkcyjna**. Słuszne natomiast jest sformułowanie, że tym elementem jest **nauczanie pracy produkcyjnej**, której zadaniem jest wyposażenie w określone kwalifikacje zawodowe oraz pogłębienie i konkretyzacja rezultatów kształcenia politechnicznego, organizowanego w toku nauki, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i ogólnotechnicznych³. W niniejszym artykule nie będziemy rozważać zagadnień nauczania pracy produkcyjnej, związanej z realizacją szkolenia zawodowego. Omówimy natomiast problemy dotyczące roli nauczania produkcyjnego dla realizacji zadań kształcenia politechnicznego.

Do tych zasadniczych problemów należą następujące: 1) dobór kierunków specjalizacji szkolenia zawodowego w szkole ogólnokształcącej, 2) etapy i miejsce organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie nauczania produkcyjnego, 3) korelacja pomiędzy zajęciami praktyczno-technicznymi a nauką przedmiotów ogólnokształcących i politechnicznych, 4) zasady i metodyka organizacji nauczania produkcyjnego.

Rozpatrzmy aktualne poglądy radzieckich pedagogów na powyższe problemy.

W początkowych próbach nauczania pracy produkcyjnej wiązano jego zadania przede wszystkim z koniecznością dostarczenia gospodarce narodowej odpowiedniej ilości wysoko wykwalifikowanej kadry, którą łatwiej i ekonomiczniej wyszkolić w ramach szkoły ogólnokształcącej. W ostatnich

³ Por. artykuł Atutowa: *Proizvodstvennaja praktika učasichsia staršykh klassov na predpriatjach. Politechničeskoe obučenje w srednej škole*. Moskwa 1956 APN.

dwu latach, szczególnie na Ogólnorosyjskim Zjeździe Nauczycielskim, który miał miejsce w połowie 1960 roku⁴, a także na międzynarodowym seminarium na temat kształcenia politechnicznego⁵, podkreślano, że szkolenie zawodowe w ramach szkoły ogólnokształcącej jest konieczne, lecz powinno przede wszystkim spełnić zadania wychowawcze. Polegają one na tym, aby „młodzież już na ławie szkolnej w systemie instytucji szkolnych była aktywnym inicjatorem nowego, by była aktywnym uczestnikiem budownictwa nowego społeczeństwa komunistycznego”⁶.

Powyższe wskazuje, że wprowadzenie kształcenia politechnicznego i nauczania pracy produkcyjnej do szkoły ogólnokształcącej traktować należy przede wszystkim z punktu widzenia zadań wychowania socjalistycznego, a nie z punktu widzenia zadań ekonomicznych. Dlatego też problem doboru określonych specjalności dla szkolenia zawodowego w ramach szkoły ogólnokształcącej ma zasadnicze znaczenie. Nie można bowiem zamienić szkoły ogólnokształcącej na zawodową, która posiada odrębne zadania. W świetle powyższego uznać należy za podstawowe dwa następujące kryteria doboru właściwych kierunków specjalizacji zawodowej. Pierwsze z nich wymaga, by określona specjalność zawierała dostateczną ilość politechnicznych elementów, tj. opierała się na współczesnej technice i technologii. Po wtóre, proces szkolenia zawodowego nie może być zbyt czasochłonny, nie może opierać się na zbyt wielkiej ilości wyspecjalizowanych ćwiczeń manualnych. Ograniczyłyby to możliwość szerokiego i dostatecznie głębokiego kształcenia politechnicznego. Zabierając głos w tej sprawie M. N. Skatkin powiada: „Całkowicie niesłusznym jest pogląd, że dążymy do profesjonalizacji, wtedy gdy organizujemy nauczanie politechniczne w taki sposób, aby z jednej strony dać uczniom szeroki horyzont politechniczny i wszechstronnie dopomóc rozwojowi ich zdolności technicznych, a z drugiej strony chcemy włączyć młodzież do bezpośredniego uczestnictwa w pracy produkcyjnej, wymagającej określonej kwalifikacji”⁷.

Szabałow uważa, że profesjonalizacja szkoły ogólnokształcącej wyraża się w dwu tendencjach. Pierwsza przejawia się w obniżeniu ciężaru właściwego ogólnego wykształcenia, kosztem którego rozszerza się szkolenie zawodowe.

Druga wyraża się w tym, że treść przedmiotów ogólnokształcących podporządkowuje się zadaniom szkolenia zawodowego⁸.

Tak więc po to, aby włączyć wychowanków do pracy produkcyjnej o walorach pedagogicznych, trzeba przygotować ich w zakresie określonej

⁴ Por. „Sovietskaja Pedagogika” 1960 nr 10.

⁵ Seminarium to miało miejsce w grudniu 1960 r. Patrz stenogram seminarium.

⁶ Stenogram Międzynarodowego Seminarium na temat kształcenia politechnicznego. Moskwa 1960 grudzień s. 11 (Przemówienie Kairowa).

⁷ M. N. Skatkin: *Trud w sisteme politechničeskogo obučenija*. Moskwa 1956 APN s. 326.

⁸ M. S. Szabałow: *Politechničeskoe obučenije*. Moskwa 1956 APN s. 526.

kwalifikacji, tj. dać im wiedzę o danym zawodzie oraz wyposażyć w odpowiednie umiejętności.

Ministerstwo Oświaty RSFRR wspólnie z Resortem Zatrudnienia, któremu podlega również szkolnictwo zawodowe, ustaliło kilkadziesiąt nomenklatur zawodowych, do których przygotować można młodzież w ramach szkoły ogólnokształcącej. Wśród tych zawodów najbardziej reprezentatywne to zawody ślusarza remontującego mechanizmy, zawód elektrotechnika i tokarza. Każdy z wymienionych zawodów rozpada się jednak na kilka specjalności.

Pierwsze próby wprowadzenia na teren szkoły ogólnokształcącej zajęć produkcyjnych. prowadziły do tego, że wybierano rodzaje prac, które wymagały prostych umiejętności i mało wiedzy. Uczniowie wtedy tracili w poważnym stopniu zainteresowania do nauki i nie widzieli związku pomiędzy pracą w produkcji, a nauką w szkole. Przecistawiając się temu zjawisku, ustalono, że w ciągu trzech lat nauki w szkole średniej uczeń powinien przejść przez kilka etapów nauczania produkcyjnego. Pedagogika radziecka zaleca wydzielenie trzech okresów w szkoleniu zawodowym uczniów szkoły ogólnokształcącej. W pierwszym okresie, który zamyka się w klasie IX, uczniowie zaznajamiają się ze wstępnymi, teoretycznymi i praktycznymi problemami określonej pracy produkcyjnej w warsztatach szkoleniowych. Mogą to być warsztaty organizowane na terenie własnej szkoły lub szkoły zawodowej lub warsztaty międzyszkolne. Do tego celu wykorzystać można warsztaty szkoleniowe przyfabrycznych szkół zawodowych lub instytucji doskonalenia robotników. W niektórych wypadkach wykorzystać można również warsztaty produkcyjne danego zakładu pracy. Muszą one być jednak zgromadzone w jednym oddziale i przystosowane do zadań pedagogicznych.

W drugim etapie, gdy uczniowie opanowali już podstawowe wiadomości o narzędziach pracy, o surowcu i o procesach technologicznych wybranego zawodu oraz posiadają już pewne umiejętności potrzebne do pracy, przechodzą oni na teren fabryki w charakterze ucznia praktykanta. Są oni przydzieleni do doświadczonych robotników i pod ich kierunkiem poznają w coraz to szerszym zakresie poszczególne elementy pracy zawodowej w warunkach „prawdziwej” produkcji. Długość tego okresu nie jest określona w sposób jednakowy dla każdej specjalności. Po zakończeniu tego typu praktyki, swoistego rodzaju terminatorstwa, uczniowie składają egzamin kwalifikacyjny zgodnie z wymaganiami przewidzianymi w programach nauczania i otrzymują już prawo do podejmowania samodzielnej pracy. Moment ten jest bardzo ważnym faktem w życiu osobistym młodzieńca czy dziewczyny. Jest on również bardzo trudnym momentem dla grona pedagogicznego. Otrzymanie zaświadczenia o zaszeregowaniu ucznia do grupy samodzielnych robotników, ten fakt, że uczeń zaczyna zarabiać często dość poważną kwotę, może obniżyć jego zainteresowania nauką. Były nawet wypadki, kiedy uczniowie klas X, po

otrzymaniu zaświadczenia o pomyślnym ukończeniu nauczania produkcyjnego, porzucali szkołę. W związku z tym szkoła radziecka podejmuje szereg kroków, aby zapobiec tym niepożądanym faktom. Najpoważniejszym jednak środkiem zaradczym jest ukształtowanie w uczniach potrzeby ciągłego samokształcenia. Formalno-organizacyjne środki w rodzaju tych, że egzamin w zakresie nauczania produkcyjnego przesuwają się na okres późniejszy po ukończeniu szkoły średniej, zawodzą.

Ciekawym przedsięwzięciem poważnej ilości szkół radzieckich jest organizacja przy szkole własnych zakładów lub warsztatów produkcyjnych, których produkcja jest uwzględniona w planie gospodarczym danego rejonu. Są to różnego rodzaju mniejsze lub większe zakłady produkcyjne, jak warsztaty produkujące meble, lekką odzież lub produkujące nawet mechanizmy i obrabiarki. Zakłady takie są kierowane przez fachowców i pozostają pod nadzorem samorządu uczniowskiego.

Samodzielne przedsiębiorstwa szkolne szczególnie rozwinęły się w warunkach szkoły wiejskiej. Powstały dwa typy takich przedsiębiorstw szkolnych — kołchozy uczniowskie z samodzielnym zarządem i planem produkcyjnym oraz wydzielone działki kilku, a nawet kilkunastu hektarowe w gospodarstwie kołchozowym. W pierwszym okresie eksperymentu przejawiały się niewłaściwe tendencje do zakładania przy szkołach dużych przedsiębiorstw rolnych, co wpływało niekorzystnie na naukę i na zbytne przeciążenie pracą administracyjną personelu pedagogicznego, szczególnie dyrektora szkoły. Obecnie gospodarstwa takie zachowały się przeważnie przy szkołach-internatach.

Najtrudniejszym do rozwiązania problemem jest zagadnienie korelacji pomiędzy nauczaniem produkcyjnym uczniów a kształceniem ogólnym i politechnicznym. Zagadnienie to, aczkolwiek w pewnym stopniu uwzględnione w programach nauczania, pozostaje wciąż przedmiotem dyskusji. Zaznaczyły się w tej sprawie trzy zasadnicze różne stanowiska. Pierwsze, skrajne, reprezentował w 1959 roku Szabałow na łamach „Politechničeskoe obučenie”⁹. Jego zdaniem logika procesu nauczania produkcyjnego i kształcenia ogólnego jest nie do pogodzenia w toku realizacji poszczególnych programów nauczania. Więż pracy produkcyjnej uczniów z nauką wyraża się w samym fakcie, że takie cykle zajęć wprowadzono do planu nauczania. Korelacja tych dwu elementów jest procesem integracji w psychice młodzieńca i dziewczyny. Gdy zbierze on lub ona dostateczną wiedzę ogólną, zdobędzie dostatecznie utrwalone umiejętności produkcyjne, to sam przetworzy sobie odrębne wartości w jedną całość, sam zintegruje wiedzę ogólną z praktycznymi umiejętnościami.

Jego stanowisko spotkało się z żywą dyskusją, w toku której nikt nie potwierdził tego stanowiska.

Zarysowały się jednak wśród dyskutantów dwa stanowiska. Jedno

⁹ „Politechničeskoe obučenie” 1959 nr 12 s. 9.

z nich całkowicie przeciwstawne poglądom Szabałowa. Drugie bardziej elastyczne, uwzględniające, bez aprobaty zasadniczych tez Szabałowa, pewne wnioski, płynące z tego argumentu. Reprezentanci drugiego skrajnego poglądu żądają idealnej więzi pomiędzy nauczaniem produkcyjnym a kształceniem ogólnym i politechnicznym, żądają oni korelacji czasowej pomiędzy nauką a pracą. Bezpośrednio tego poglądu nie formułują w tak jednoznaczny sposób, z ich wywodów i wskazań dla nauczyciela wynika jednak, że u podstaw ich rozważań leży taka tendencja. Pozostali dyskutanci przyjmują jako naczelną zasadę tendencję do powiązania czasowego pokrewnych tematycznie zajęć w zakresie nauczania produkcyjnego i kształcenia ogólnego. Uważają oni jednak, że tej zasady nie można zastosować w odniesieniu do każdego zagadnienia. Dlatego też rozważają oni o systemie ogniów, które prowadzić powinny w rezultacie do całkowitej korelacji pomiędzy nauką a pracą. Ich zdaniem korelacja jest raczej rezultatem całego procesu różnych powiązań w sprawach szczegółowych. Analizując powyższy spór, moim zdaniem przyznać należy rację twierdzeniu Szabałowa, że korelacja pomiędzy teorią a praktyką, nauką i pracą, jest procesem wewnętrznego przetworzenia w psychice wychowanka dwu kategorii, dwu wartości, że narodziny zintegrowanej wartości są dziełem aktywnego działania psychicznego danej jednostki. Nie miał jednak racji Szabałow, twierdząc, że ten proces odbywa się poza terenem działalności pedagogicznej bez zastosowania odpowiednich niezbędnych środków pedagogicznych.

W ostatnim okresie dyskusji pedagodowie radzieccy przeszli od rozważań ogólnych na temat korelacji do próby skonkretyzowania środków pedagogicznych, kształtujących niezbędne warunki dla pełnej więzi nauki z pracą, teorii z praktyką. Wysuwają się w tym wypadku postulaty w odniesieniu do aktywnego nauczania przedmiotów ogólnokształcących, organizacji wycieczek i eksperymentów o treści technicznej i żąda się odwoływania w toku nauki do doświadczenia produkcyjnego uczniów, a w toku nauczania pracy produkcyjnej do wiedzy uczniów. Postuluje się również zmiany systemu kontroli wiedzy uczniów i ich promocji.

W związku z tym wysiłek pedagogów radzieckich wiąże się z dążeniem do wyjaśnienia problemu pracy jako środka nauczania przedmiotów ogólnokształcących oraz zasad i metod nauczania pracy produkcyjnej. Badania te są początkiem narodzin nowej dziedziny dydaktyki, dydaktyki nauczania przedmiotów produkcyjnych w szkole ogólnokształcącej. Zabierając głos w dyskusji, jaka miała miejsce w grudniu 1958 roku w Instytucie Teorii i Historii Pedagogiki, ówczesny dyrektor Instytutu tow. Arseniew wyraził pogląd, że rozwinąć należy obecnie trzy dziedziny dydaktyki — kształcenia ogólnego, politechnicznego i nauczania produkcyjnego¹⁰. Po-

¹⁰ Stenogram Sesji naukowej poświęconej problemowi aktywizacji procesu nauczania. Instytut Teorii i Historii Pedagogiki. Moskwa 1958 r.

twierdzeniem słuszności tego stanowiska jest powołanie przez Akademię Nauk Pedagogicznych specjalnego instytutu nauczania pracy produkcyjnej.

W dotychczasowej literaturze podejmuje się problemy celów nauczania produkcyjnego, form organizacji tych zajęć oraz próbuje się dostosować znane dotychczas zasady nauczania do nowej dziedziny pracy, jakim jest szkolenie zawodowe w warunkach ogólnokształcącej szkoły.

Najpełniejszą odpowiedź na problem celów nauczania produkcyjnego sformułował Suchomlinskij, autor znanej pracy na ten temat, długoletni dyrektor szkoły średniej, członek Akademii Nauk Pedagogicznych. Jego zdaniem przez szkolenie zawodowe w szkole ogólnokształcącej osiągnąć należy trzy cele. Trzeba ukształtować doświadczenie ucznia w zakresie socjalistycznego stosunku do pracy. Nie chodzi więc tylko o kształtowanie odpowiednich uczuć lub nawet tzw. gotowości do pracy lub odpowiedniej postawy. Autor żąda czegoś więcej — wielokrotnego poddawania próbom uczuć młodzieży w toku praktycznej działalności, w toku pracy produkcyjnej, aby dzięki tym próbom kształtować odpowiednie przyzwyczajenia — doświadczenia. Po wtóre — zdaniem Suchomlinskiego — szkolenie zawodowe prowadzić powinno do opanowania odpowiedniego zakresu umiejętności i nawyków potrzebnych do wykonywania określonych prac, wymagających specjalizacji zawodowej. Po trzecie, w toku nauczania produkcyjnego kształtować należy moralne doświadczenie ucznia. Powinien on nauczyć się postępować względem innych ludzi zgodnie z normami przyjętymi przez społeczeństwo specjalistyczne, czyli sam stać się powinien człowiekiem pracy¹¹.

Teoria pedagogiczna w Związku Radzieckim próbuje wydzielić elementy procesu nauczania pracy produkcyjnej i poddać je analizie, aby ustalić w tym zakresie pewne prawidłowości. Dotychczasowa jednak praca zmierzająca do stworzenia niezbędnych warunków dla organizacji pracy szkolnej w tej dziedzinie. Opracowano w 1960 roku programy dla poważnej ilości specjalności i programy te poddano eksperymentalnym próbom.

Wspomniane programy zawierają: charakterystykę kwalifikacji zawodowej, plan nauczania produkcyjnego, treść nauczania maszynoznawstwa i elektrotechniki oraz treść nauczania teoretycznego i praktycznego określonego zawodu.

Dla przykładu przytaczamy plan nauczania pracy produkcyjnej ślusarza remontującego maszyny kontrolno-miernicze. Jak wiadomo, na nauczanie pracy produkcyjnej wydzielono w planie nauczania szkoły 12 godzin tygodniowo w każdej klasie, co stanowi 30% ogólnego czasu nauki. Owych 12 godzin obejmuje cykl nauczania przedmiotów ogólnotechnicznych i zawodowych. Przydział godzin w tym zakresie jest następujący:

¹¹ K. A. Suchomlinskij: *Vospitanie Komunističeskogo obučenija k'trudu*. Moskwa 1959 APN s. 8—11.

Nr	Nazwa przedmiotu	Ilość godzin tygodniowo									Ogółem
		Klasa IX			Klasa X			Klasa XI			
		I	II	Raz.	I	II	Raz.	I	II	Raz.	
1.	Maszynoznawstwo	3	—	51	—	—	—	—	—	—	51
2.	Elektrotechnika	1	4	105	—	—	—	—	—	—	105
3.	Teoretyczna nauka w zakresie specjalności	2	2	78	4	4	156	4	—	68	302
4.	Praktyczne nauczanie zawodu i praca produkcyjna	6	6	234	8	8	312	8	12	352	808
	Ogółem	12	12	468	12	12	468	12	12	420	1356

Jak z powyższego widać, zasada kształcenia politechnicznego jest zagwarantowana w planie nauczania przez właściwe proporcje pomiędzy teoretyczną a praktyczną nauką zawodu. Proporcja w tym wypadku wyraża się w stosunku 1 : 2 na korzyść zajęć praktycznych. Program nauczania pracy produkcyjnej, określając cele zajęć teoretycznych i praktycznych, związanych z nauką zawodu, żąda, aby w toku tej nauki uczniowie zdobyli i utrwalili ogólną wiedzę o produkcji, jego strukturze i organizacji, pogłębili swą wiedzę o najbardziej racjonalnym korzystaniu z urządzeń mechanicznych. Ponadto program żąda, by uczniowie ćwiczyli się w rysunku technicznym oraz poznali zagadnienia z zakresu ekonomiki i organizacji pracy.

Rzecz jasna, że realizacja zasady politechniczno-porównawczej w toku nauczania pracy produkcyjnej zależna jest nie tylko od programu, lecz od odpowiednio wykwalifikowanego nauczyciela. Dlatego też obecnie pedagogika radziecka pracuje nad konkretyzacją i uszczegółowieniem powyższej zasady, aby opracować właściwą metodykę tych zajęć. Tak więc konkretyzacja kształcenia politechnicznego zależy przede wszystkim od treści programowej, od korelacji pomiędzy szkoleniem zawodowym a kształceniem ogólnym i politechnicznym oraz od umiejętnej realizacji przez nauczycieli zasady politechniczno-porównawczej w nauczaniu produkcyjnym.

Jak widać z wyżej przedstawionych materiałów, pedagogika radziecka potrafiła w ciągu ostatnich kilku lat rozwiązać cały szereg nie znanych dotychczas na terenie szkoły ogólnokształcącej problemów. Rzecz jasna, że jest to dopiero początek wielkiego przełomu w dydaktyce, która zająć się powinna teorią nauczania ogólnokształcącej, politechnicznej szkoły pracy, opartej na jedności teorii i praktyki, na jedności wykształcenia ogólnego i politechnicznego z wykształceniem zawodowym.

O ROZWOJU MOTYWÓW UCZENIA SIĘ

Jedną z rozpraw zamieszczonych w książce wybitnego psychologa radzieckiego, prof. Leontiewa, pt. *Problemy rozwoju psychiki* (A. N. Leontiew: *Problemy razwitiija psychiki* Moskwa 1959 APN. s. 494) nosi tytuł *Rozwój motywów uczenia się u dziecka*. Rozprawa Leontiewa omawia w sposób syntetyczny i problemowy szereg badań, prowadzonych pod ogólnym kierunkiem autora przez Dział Psychologii Rozwojowej Instytutu Psychologii Akademii Nauk Pedagogiki RSFR i ogłoszonych w „Izwiestjach APN” nr 14 i 36 oraz w pracach zbiorowych pod red. Leontiewa i Zaporozca pt. *Zagadnienia psychologii dziecka w wieku przedszkolnym* (Moskwa 1948, po ros.) i *Zarys psychologii dzieci* (Moskwa 1950, po ros.).

ROLA I STRUKTURA MOTYWACJI

W badaniach nad motywacją prof. Leontiew i jego współpracownicy wyszli z założenia, iż rozwój psychiczny dziecka charakteryzuje się przede wszystkim zmianą motywów jego działalności. Nowe motywy, powstające w toku rozwoju dziecka, nadają jego działalności nowy sens i wpływają na zmianę w subiektywnym odzwierciedleniu przez nie zjawisk otaczającego świata. Ze swej strony, kształtując się pod wpływem wychowania i nauczania, motywy są niesłychanie ważną psychologiczną przesłanką samej działalności.

Pierwszy cykl badań, przeprowadzonych przez Dział Psychologii Rozwojowej, dotyczył roli motywów w przebiegu i rozwoju różnych procesów psychicznych u dzieci w wieku przedszkolnym. Zasadniczą metodą badań tego cyklu była analiza właściwości psychicznych określonych procesów i ich rozwoju w warunkach tej samej działalności, lecz o różnym podłożu motywacyjnym.

Ilustracją może być badanie nad procesem zapamiętywania, wykonane przez Istominę. Grupa przedszkolaków miała za zadanie zapamiętać a następnie odtworzyć kilka prostych wyrazów — z tym wszakże, że w jednym wypadku zadanie to realizowano w trakcie specjalnego zajęcia indywidualnego z dzieckiem, podczas gdy w drugim włączono je do zabawy, w ramach której miało ono zapamiętać szereg słów po to, aby odegrać w zespołowej zabawie określoną rolę. Już samo porównanie danych liczbowych ujawniło wyraźny wpływ motywacji. O ile w warunkach zadania o charakterze eksperymentu indywidualnego dzieci 4—5-letnie zapamiętywały przeciętnie tylko 1—2 wyrazy na 5, o tyle w sytuacji zabawowej przeciętny wynik był dwa razy wyższy.

Spośród ogółu motywów prof. Leontiew wyodrębnia specjalną grupę motywów, które nazywa motywami „znanymi” (inaczej — uświadamianymi), lecz nie działającymi (nie czynnymi) w rzeczywistości. Przykładu takiego właśnie motywu dostarcza oświadczenie pewnego ucznia klasy VII, który mówi, że trzeba się uczyć po to, aby być „człowiekiem kul-

turalnym i wykształconym”, ale jednocześnie sam nie chce kontynuować nauki w klasie VIII. Jeszcze ważniejszy jest inny podział motywów, jaki stosuje Leontiew. Idzie tu z jednej strony o motywy charakteryzujące taki czy inny typ całej działalności jako takiej, a z drugiej — o bezpośrednie motywy poszczególnych działań (czynności, aktów), wchodzących w skład danej działalności. Stąd też autor rozróżnia: motywy działalności i motywy działań.

Racjonalność takiego podziału potwierdziło między innymi badanie Sławiny nad motywacją zabawy tematycznej u młodszych przedszkolaków. Okazało się, że u dzieci w tym wieku główną rolę odgrywa w zabawie tematycznej czysto zewnętrzne manipulowanie przedmiotami. Tak na przykład, bawiąc się w przygotowanie obiadu dla lalek, dzieci 3—4-letnie zajmują się nie kończącym się „myciem” naczyń, rozkładaniem kostek-potrav na talerze itp. Mylne byłoby jednak przypuszczenie, że małe dziecko pobudza do działalności zabawowej samo manipulowanie. Okazuje się bowiem, że mimo ten niewątpliwie zewnętrzny i monotony charakter działań będących ogniwami danej działalności — nie sposób wyłączyć z zabawy samych lalek. W odróżnieniu od dzieci doprzedzkolnych dla przedszkolaków nawet z grupy najmłodszej taka czy inna sytuacja tematyczna jest niezbędna, ponieważ poza ogólniejszym tkwiącym w niej motywem manipulowanie, tracąc swój sens, traci zarazem własną siłę pobudzającą.

ROZWOJ MOTYWACJI

Obok struktury motywacji drugim niezmiernie doniosłym zagadnieniem jest problematyka rozwoju motywów, ogólna dynamika tego procesu.

W materiałach badawczych, zebranych przez Sławinę, daje się zaobserwować pewien istotny fakt. Oto podczas gdy ogólna motywacja działalności zabawowej dzieci 3—4-letnich nabiera już cech charakterystycznych dla zabawy przedszkolnej, o tyle bezpośrednio motywy działań zabawowych zachowują charakter typowy dla ogólnej motywacji działalności zabawowej wcześniejszego okresu jej rozwoju. Innymi słowy, to co przedtem było ogólnym motywem działalności, teraz zajmuje miejsce bezpośredniego motywu działania. Jeszcze później, w średnim wieku przedszkolnym, manipulowanie przedmiotami traci swoją atrakcyjność i ustępuje miejsca działaniom schematycznym, bardzo uogólnionym, a nieraz nawet zupełnie umownym. Dziecko nie rozkłada więc już na przykład, lecz tylko schematycznie oznacza rozkładanie, nie miesza łyżeczką w szklance, a tylko odtwarza ten ruch gestem. Jednocześnie rozwija się u niego ogólna motywacja zabawy. Odtwarzanie zewnętrznej roli tematycznej odchodzi niejako na plan dalszy, natomiast na czoło wysuwa się przestrzeganie określonej reguły: zabawa w rolę przekształca się w zabawę według reguł.

Analiza badawcza zabawy ujawnia zatem, że motywy, które początkowo pobudzały działalność, mogą zostać podporządkowane motywom wyższym, stając się jedynie siłami pobudzającymi do poszczególnych działań, wzmacniającymi dodatkowo ich wykonanie. Może też zachodzić proces odwrotny: motywy działań poszczególnych stają się, odpowiednio się przekształcając, siłami napędowymi całej działalności. W ten sposób rodzą się nowe typy motywacji działalności, będące wyrazem dalszego jej rozwoju.

Rozwój motywów, pobudzających dziecko do działań w ramach danej działalności, zależy od zadań, jakie się przed nim stawia, od tego, jak i jakie kształtuje się u niego wiadomości, umiejętności i nawyki. Jest na przykład rzeczą znaną, że dzieci ze średniej grupy przedszkolnej bardzo ochoczo lepią z plasteliny, wyplatają itp., ale jednocześnie nie zwracają one zupełnie uwagi na udzielane im objaśnienia. Otóż Morozowa dowiodła w swoim badaniu, że w obrębie tej samej motywacji działalności można jednak sprawić, iż dzieci będą słuchały objaśnień. Po prostu trzeba skomplikować zadanie. Wtedy objaśnienia wychowawczynie nabierają dla dzieci sensu. W takim wypadku starają się one najpierw dowiedzieć, jak należy coś robić, a dopiero później przystępują do wykonywania działań.

Realizacja zadania nie staje się jeszcze, oczywiście, sama przez się ogólnym motywem działalności dzieci. Dlatego opanowywanie odpowiedniej umiejętności musi być włączone w taką czy inną sensowną działalność o charakterze wytwórczym lub zabawowym. Szczególnie wyraźnie potrzeba ta uwidoczniła się w badaniu Elkonina nad tzw. działalnością konstrukcyjną przedszkolaków. Okazało się, że 80% dzieci średniej grupy przedszkolnej wprawdzie przyjmowało do wiadomości, że ma tylko zbijać płytki z dykty, jednocześnie jednak myślowo dzieci włączały nieuniknienie to zbijanie płytek w jakąś przedmiotowo umotywowaną działalność, która nadawała właśnie w oczach dziecka sens danemu zadaniu: „Będę zbijać płytki — mówi dziecko — żeby zrobić parostatek”, a inne wyjaśnia: „A ja zrobię wózek”.

Jedynie starsi przedszkolacy traktowali wspomniane zadanie tylko jako zadanie, innymi słowy — w ich przypadku ogólny sensotwórczy motyw tkwił już nie w przedmiotowym rezultacie działania, lecz w dobrym wykonaniu właśnie danego zadania. Pojawienie się pod koniec wieku przedszkolnego tego nowego motywu — chęci zdobycia wiadomości, nabycia umiejętności — stanowi jeden z warunków wewnętrznej gotowości dziecka do podjęcia systematycznej nauki.

Tak więc nabywanie wiadomości i umiejętności zmienia wprawdzie motywację działań, lecz jest to tylko przygotowanie do nowej ogólnej motywacji. Rzecz jasna, również ona nie powstaje niezależnie od wpływów zewnętrznych, od wychowania. Dlatego też jeśli się chce, aby motywem działalności dziecka stała się chęć wykonania zadania szkolnego, trzeba

stworzyć takie warunki, w których realizacja danego zadania posuwałaby dziecko po drodze zbliżającej je do życia. Stąd też tak ważne jest rozumienie przez dzieci społecznego znaczenia nauki (uczenia się), mimo iż na razie nie jest ona dla nich motywem rzeczywiście czynnym.

Powyższe szkieletowe tezy, stara się autor w dalszym ciągu artykułu rozszerzyć i skonkretyzować w odniesieniu do rozwoju motywów uczenia się dziecka w szkole. W kierowanym przezeń Dziale Psychologii Rozwojowej zagadnienie to badały Bożowicz oraz jej współpracowniczki, Morozowa i Sławina.

Konieczność dotarcia poprzez motywy pozorne do motywów rzeczywistych wykluczała stosowanie metod bezpośrednich. Nie było też wskazane prowadzenie badań na terenie lub nawet z ramienia szkoły. Dlatego momentem wyjściowym stały się dla badaczek rozmowy indywidualne z uczniami różnego wieku poza szkołą, głównie w rejonowych bibliotekach dziecięcych, prowadzone przy okazji normalnej bibliotecznej konsultacji.

Po śladach tych rozmów badaczki szły następnie do szkoły, gdzie rozmawiały z nauczycielami, analizowały postępy danego ucznia i obserwowały jego zachowanie się. Najwięcej materiału (z punktu widzenia wydobycia rzeczywistych motywów uczenia się) dostarczały obserwacje reakcji dzieci na takie fakty, jak odwołanie jakiejś lekcji, lub przypadki, kiedy nauczyciel nie stawiał stopni za odpowiedzi bądź nie zadał do domu.

Czasami, gdy było to możliwe ze względów taktycznych, badaczki prowadziły także rozmowy z rodzicami, jednak nie z ramienia szkoły lub jakiejś innej oficjalnej instytucji, lecz czy to wykorzystując swoje wcześniejsze prywatne kontakty, czy też nawet specjalnie takie kontakty nawiązując.

Opisywane badanie objęło w ramach cyklu zasadniczego 113 uczniów różnych klas z 25 szkół. Ponadto dodatkowa seria badań wykonana została na dzieciach przedszkolnych.

Mimo iż na pierwszy rzut oka uzyskany wyszczególnionymi metodami materiał badawczy dał obraz nader niejednorodny, to jednak bliższa jego analiza wydobyła na jaw pewne dość wyraźne prawidłowości.

Z opisywanego tutaj badania Bożowicz i współpracowniczek wynika, iż dla przeważnej większości dzieci rozpoczynających we właściwym czasie naukę szkolną (w Związku Radzieckim — w wieku lat 7) motyw, charakteryzujący stosunek dziecka do nauki i szkoły, polega po prostu na tym, żeby uczyć się. Innymi słowy, podstawowy motyw uczenia się sprowadza się u nich do chęci wykonywania tej — także w ich oczach — ważnej społecznie działalności, jaką jest nauka (uczenie się). Osobisty zaś sens nauki polega dla dziecka w tym okresie przede wszystkim na pozycji ucznia. Zakrawa to na paradoks, ale tylko na pozór. Kiedy się pragnie ustalić, co w ogóle może się w szkole nie podobać dzieciom 7—8-letnim z klas pierwszych i drugich, to okazuje się, że większości dzieci najmniej podobają się sytuacje, gdy nauczyciel daje zadanie nie-

określone, w rodzaju: narysujcie, „co kto chce”. Nie bardzo podobają się także lekcje wychowania fizycznego, podczas których dzieci bawią się „jak w przedszkolu”, na przykład w kotka i myszkę. I jest to zrozumiałe, ponieważ zadania tego rodzaju nie odzwierciedlają tego, co nowe, co charakteryzuje właśnie naukę szkolną, działalność ucznia.

Aby sprawdzić powyższą hipotezę, badaczki wykonały szereg eksperymentów. Polegały one na organizowaniu wśród przedszkolaków różnego wieku zabawy w szkołę. Badania te ujawniły, że przedszkolacy z grupy średniej bawią się w szkołę podobnie jak w każdą inną zabawę tematyczną. Odtwarzają masę ról i wykonują różne związane z nimi działania. Przedstawiają więc, jak to dzieci układają się w domu do snu, jak mamusia budzi je wcześniej, aby się nie spóźniły do szkoły (w tym celu dzieci zażądały nawet specjalnie zegarka), jak jedzą śniadanie, a potem idą do szkoły, jak się tam sadowią w ławkach, a nauczyciel jedne strofuje, a inne chwali. Prawie zupełnie natomiast wypada z całej tej zabawy odtwarzanie samej nauki szkolnej.

Całkiem inaczej bawią się w szkołę dzieci ze starszej grupy przedszkolnej. W ich zabawie centralne miejsce zajmuje właśnie nauka. Proszą więc wychowawczynię o papier, ołówki, pióra itp. Próbuje pisać litery i odczytywać je nie „na niby”, ale „naprawdę”. Wszystkie zaś pozostałe elementy sytuacji zabawowej ulegają redukcji. Nierówne są nawet „przerwy”, na które dzieci przeznaczają zaledwie parę sekund, podczas gdy „lekcja” ciągnie się wiele minut. Wreszcie, co najbardziej uderza: wszystkie chcą być uczniami. W tej sytuacji rola nauczyciela przypada w udziale przeważnie dziecku najmłodszemu.

Identyczny stosunek do nauki uwidaczniają również rozmowy ze starszymi przedszkolakami na temat pójścia do szkoły. Oto niektóre wypowiedzi pewnej 6^{1/2}-rocznej dziewczynki: „Bardzo chcę chodzić do szkoły. Tam będą uczyć liter«. — A po co trzeba znać litery? — »Bo trzeba uczyć się«. — Można uczyć się w domu. »W szkole lepiej uczą liter«. A kiedy przyjdiesz do szkoły, to co będziesz robiła w domu? »Czytać elementarz, uczyć się liter, a potem rysować. A potem pójdę bawić się w piłkę...«”

Taki jest stosunek do nauki u dzieci w okresie bezpośrednio poprzedzającym szkołę. Na pierwszy plan wysuwają się tutaj nauka w szkole, przede wszystkim nauka, a nie sama szkoła. Tak więc w pierwszym okresie zasadniczy motyw uczenia się polega w większości przypadków na samym wykonywaniu obiektywnie ważnej działalności, jaką jest nauka (uczenie się).

W klasach III—IV pojawia się zazwyczaj nowy typ motywacji uczenia się. Teraz jest ona zależna od pozycji, zajętej przez dziecko w samej szkole. Charakterystyczne jest to, że podczas gdy najmłodsi uczniowie nie wyrażają w ogóle swego stosunku do warunków życia szkolnego, o tyle dzieci starsze do nich właśnie odnoszą dużą część swoich wypo-

wiedzi o szkole. Znamienne dla tego etapu rozwoju ogólnej motywacji uczenia się jest również to, że wprowadzie dzieci chcą się nadal uczyć w szkole, jednakże teraz nie smuci ich już na przykład fakt, że dzisiaj pani nic nie zadała do domu. Z drugiej strony, wzrasta gwałtownie rola oceny, stopnia. Jednocześnie rozwijają się kontakty i powiązania dziecka z zespołem, wzmaga się poczucie obowiązku, pojawia się pojęcie honoru klasy, szkoły, a także zainteresowanie szkolnymi organizacjami dziecięcymi.

Podobnie wyraźnie zarysowuje się także trzeci etap w rozwoju ogólnej motywacji uczenia się. Początek jego przypada na klasy V—VI. Na tym szczeblu nauczania głównym motywem nauki zaczyna być dla uczniów przygotowanie do życia, do przyszłości. Ten motyw przedtem tylko „znany” (w sensie: uświadamiany sobie) przeistacza się teraz w motyw zarazem czynny, działający. Przejawia się to w wielu faktach, w szczególności zaś w tym, do czego głównie uczniowie się ustosunkowują, mówiąc o szkole. 90% ich opinii stanowią teraz sądy o poszczególnych przedmiotach szkolnych, przy tym często są to opinie wypowiedane z punktu widzenia wyobrażeń o przyszłym zawodzie. Na pytanie, jakie przedmioty są w szkole najciekawsze, w klasach VI słyszy się już odpowiedzi w rodzaju: „Mnie się podoba matematyka, a najmniej lubię anatomię, ponieważ nigdy nie będę lekarzem”; „To zależy od tego, kim się chce zostać w życiu. Mnie osobiście najbardziej ciekawi fizyka”.

A zatem, podsumowując, badanie rozwoju głównych motywów uczenia się na przestrzeni szkoły podstawowej pozwala wyróżnić trzy zasadnicze etapy: 1) etap motywów tkwiących w samym uczeniu się jako pierwszej obiektywnie ważnej i ocenianej przez społeczeństwo działalności dziecka; 2) etap motywów leżących w samym życiu szkolnym, w stosunkach wzajemnych, powstających w zespole klasy i szkoły; oraz 3) okres motywów tkwiących w życiu, w przyszłym zawodzie, w perspektywach życiowych.

TYPY ZAINTERESOWAŃ NAUKĄ

Zgodnie z powyższymi etapami można też wyróżnić odpowiednie typy głównych zainteresowań nauką.

Etap pierwszy, najwcześniejszy, odznacza się tym, że dzieci nie posiadają jeszcze jakichś zróżnicowanych zainteresowań dotyczących treści lekcji i zadań szkolnych. Materiały badawcze mówią o tym, że dla siedmiolatków jest równie atrakcyjne i pisanie lasek, i rachowanie, i w ogóle wszystko, co ma wyraźny charakter czynności uczenia się.

Na następnym, drugim etapie zainteresowanie zajęciami szkolnymi zaczyna się już różnicować. Dziecko zdaje już sobie wyraźnie sprawę ze znaczenia konkretnej treści tego, czego się uczy. Pojawiają się właściwe zainteresowania nauką szkolną. Jednocześnie pewne sprawy wydają się być nieciekawe, dziecko uczy się ich tylko z konieczności. Rzecz w tym,

że zainteresowania przenoszą się teraz z samego wykonywania poszczególnych działań (czynności) uczenia się na jego treść, na zadania, które dane działanie realizuje. Toteż gdy zadania takie nie są uważane przez uczniów za dostatecznie sensowne, wówczas bezpośrednie motywy, dzięki którym wykonywane są odpowiednie działania, przenoszą się u nich przeważnie, a w poszczególnych przypadkach nawet wyłącznie na stopnie i inne momenty, w jakich konkretyzuje się ogólna motywacja nauki szkolnej na tym etapie. W literaturze anglosaskiej mówi się w danym wypadku o motywach zewnętrznych, w przeciwieństwie do wewnętrznych (w postaci zainteresowań poznawczych), związanych z treścią nauki. Ten stan rzeczy, stwarza pewne nowe trudności. Wszak podporządkowanie swoich działań motywowi, nie odnoszącemu się do samej treści działania i nie budzącemu bezpośredniego nim zainteresowania, wymaga dużego wysiłku woli...

Zapoczątkowane na tym etapie różnicowanie się zainteresowań uczniów przedmiotami szkolnymi szybko się pogłębia. Wykształca się trwały wybiórczy stosunek do określonych dziedzin nauki. Jednocześnie chłopak i podłotek, młodzieniec i dziewczyna zaczynają uświadamiać sobie znaczenie wiedzy naukowej. W związku z tym rozwijają się u nich właściwe motywy poznawcze, które też nabierają określonego zabarwienia, zależnego od rozwoju ogólnej motywacji uczenia się. Jest to okres rozwiniętych zainteresowań poznawczych, odzwierciedlających bezpośrednio motywy aktów uczenia się.

WSPÓLZALEŻNOŚĆ MOTYWÓW

Linie rozwojowe motywów obu rodzajów (zarówno dotyczących całej działalności uczenia się, jak i jego poszczególnych działań-aktów) zależą od siebie wzajem i wzajemnie się przecinają. Ponieważ zaś skrzyżowania ich mogą mieć miejsce w różnych punktach, w rezultacie mamy do czynienia z bogactwem różnorodnych dróg rozwoju i typów motywacji uczenia się.

W przypadkach idealnych obserwujemy nakładanie się etapów rozwoju obu rodzajów motywów. Zjawisko to występuje na przykład u dzieci siedmioletnich, czyli u samego progu nauki szkolnej. Dziecko traktuje wówczas uczenie się jako działalność, dzięki której wchodzi ono w nowe stosunki. Jest to właśnie ów ogólny motyw jego działalności uczenia się, na tym też polega dlań sens nauki. Jednakże po to, aby poszczególne akty (czynności) uczenia się mogły się rzeczywiście odbywać, niezbędne są poza tym motywy bardziej bezpośrednie, pobudzają do ich realizacji. Motywy te są w danym wypadku całkowicie adekwatne do motywu ogólnego i treści aktów uczenia się dziecka. Tak więc wszystko jest tutaj stosunkowo proste, nawet napotymane trudności. Nieraz na przykład trudno jest nauczyć dziecko zachowywać się w klasie w sposób zdyscypli-

nowany, ale idzie tu właśnie o to, aby nauczyć je tego, ponieważ łamie ono obowiązujące reguły zachowania się nieumyślnie, lecz dlatego, że nie umie jeszcze zachowywać się dostatecznie powściągliwie.

Przypadki całkowitego adekwatnego stosunku wzajemnego między motywami obu rodzajów zdarzają się także w późniejszych okresach nauki. Tak na przykład, gdy samo wykonywanie zadania szkolnego zatracą już swą bezpośrednią siłę pobudzającą, wówczas — z jednej strony — zaczynają się pojawiać u ucznia zainteresowania nauką szkolną, a — z drugiej — zdobywa on zarazem pozycję ucznia, rodzi się u niego poczucie obowiązku i odpowiedzialności wobec szkoły. Od strony motywacyjnej zapewnia to skuteczność jego nauki nawet wówczas, gdy jakiś przedmiot go nie interesuje.

O wiele ciekawsze i ważniejsze z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia są jednak wypadki odbiegające od takiego idealnego współdziałania obu rodzajów motywów.

Weźmy najprzód pod uwagę przykład względnie prosty. Oto pewne dziecko, zanim zaczęło uczęszczać do szkoły, straciło już bezpośrednie pobudki, niezbędne do wykonywania aktów uczenia się. Pod względem zaś ogólnej motywacji działalności znajduje się ono na etapie zupełnie początkowym: nie zdobyło jeszcze prawdziwej pozycji ucznia, nie weszło w nią, obce mu jest jeszcze poczucie obowiązku szkolnego. Z drugiej strony, prymitywność nauki w klasie pierwszej jest przyczyną, dla której dziecko nie zainteresowuje się samą jej treścią. Dlatego zaczyna się bardzo szybko nudzić na lekcjach, wskutek czego przenosi swoją aktywność z zajęć szkolnych na psoty, staje się nieposłuszne. Prace domowe odrabia niedbale. Rodzice uskarżają się, że dziecko trudno zasadić do pracy. W rezultacie dziecko przestaje się uczyć.

Mamy tu do czynienia z jednym z dobrze nauczycielom znanych typów ucznia klas najmłodszych. Najczęściej rodzice takiego dziecka starają się stworzyć mu dodatkowe, czysto zewnętrzne motywy, mające — ich zdaniem — pobudzić dziecko bezpośrednio do spełniania obowiązków szkolnych. Mamy tu na myśli różnego rodzaju nagrody, a niekiedy także zakazy i kary. Powstaje w ten sposób cały system odrabiania lekcji w zamian za pozwolenie pójścia potem na spacer, do kina itp. A przecież należyte rozumienie przebiegu rozwoju motywacji uczenia się podpowiada w danym wypadku sposób całkiem odmienny a bardziej radykalny. Trzeba po prostu postarać się zbliżyć do dziecka i nasilić treściową stronę nauki. Przede wszystkim zaś przyśpieszyć kształtowanie się u dziecka poczucia obowiązku ucznia poprzez włączanie go do życia szkoły.

Bardziej złożone typy motywacji przedstawiają sobą wzajemne stosunki między motywami obu rozpatrywanych przedtem rodzajów na średnim szczeblu nauczania. Jednym z możliwych wariantów tych stosunków jest taki przypadek, gdy ogólnym motywem działalności uczenia się jest właściwy temu etapowi motyw „pozycyjny”. Uczeń posiada zatem i poczucie

uczniowskiego obowiązku, i chce się dobrze uczyć, i ma poważny stosunek do stopni, brak mu jednak zainteresowań nauką szkolną, w jakich wyraża się rozwój bezpośrednich motywów aktów uczenia się. W tych warunkach uczy się on słabo, formalnie. Analiza tej struktury motywacji podpowiada, że i w danym wypadku trzeba poszukać sposobu kształtowania motywów, które by tkwiły w samej treści nauki szkolnej. I rzeczywiście. Jak świadczy o tym eksperyment Dmitriewej, jest to sposób nie tylko skuteczny, ale całkowicie realny. A to dlatego, że uczniowie odznaczający się taką strukturą motywacyjną biorą zazwyczaj bardzo chętnie udział w życiu szkoły. Łatwo więc wciągnąć ich do pracy pozalekcyjnej, w szczególności do pracy w kółkach zainteresowań, kształcących przecież nie tylko specjalne, ale i ogólne zainteresowania nauką.

Inny wariant struktury motywów uczenia się, odnoszący się do tego samego szczebla nauczania, polega na takim skrzyżowaniu linii motywacyjnych, kiedy to ogólne motywy działalności uczenia się są rozwinięte słabo, podczas gdy motywy aktów uczenia się wykształcone są ponad miarę w charakterystycznej dla tego etapu formie zainteresowań pojedynczymi przedmiotami. Wtedy mamy sytuację następującą. Uczeń chce się w ogóle dobrze uczyć, ale postępy jego, nosząc charakter wybiórczy, w zakresie pewnych przedmiotów są całkiem mierne. Zajmuje się on prawie wyłącznie tym, co go interesuje...

O wiele bardziej różnorodne są rzeczywiste drogi rozwoju motywów uczenia się na etapie ostatnim, w klasach starszych. Zasadnicza komplikacja polega tu na tym, że nawet ogólne motywy uczenia się świecą teraz niejako odbitym światłem szerokiego życia. Nauka uczniów czerpie obecnie swój sens właśnie z tego życia.

Specjalne znaczenie tego ostatniego, nie zbadanego jeszcze dokładnie etapu rozwoju motywów uczenia się, polega właśnie na tym, iż umożliwia on do pewnego stopnia retrospekcyjne spojrzenie na całą przebytą dotąd drogę. Z tego powodu prof. Leontiew uważa, że nie można uznać za dostatecznie poznane nawet dwóch etapów poprzednich, których omówieniu poświęcił głównie swój artykuł.

RADZIECKA TEORIA NAUCZANIA W SŁUŻBIE ZREFORMOWANEJ SZKOŁY

W okresie przygotowania reformy szkolnictwa w Związku Radzieckim pedagogowie i psychologowie przystąpili do nowego opracowania teorii dydaktycznej, która ma służyć realizacji nowych programów kształcenia dzieci i młodzieży.

Zmiany w programach i metodach nauczania mają zapewnić lepsze niż dotychczas przygotowanie młodzieży do udziału w życiu i w pracy, mają ułatwić wychowanie człowieka wszechstronnie rozwiniętego, myślącego i działającego.

Wyrazem tych tendencji jest *Dydaktyka* M. A. Daniłowa i B. P. Jesipowa¹. Autorzy wyjaśniają prawidłowość procesu nauczania w sposób wszechstronniejszy i pełniejszy niż znane podręczniki I. A. Kairowa lub P. N. Szimbiriewa i I. T. Oгородnikowa. Autorzy uzupełnili dotychczasowe pięć zasad nauczania: 1) pogładowości, 2) świadomego przyswajania wiadomości, 3) systematyczności, 4) dostępności nauczania i 5) trwałości — trzema nowymi: 1) naukowości nauczania, 2) związku teorii z praktyką, 3) indywidualnego podejścia do ucznia w warunkach kolektywnej pracy z klasą. Wprowadzenie tych zasad i silniejsze niż dotychczas akcentowanie zasady aktywnego uczenia się zmienia charakter nauczania wzmacniając w nim rolę myślenia i działania ucznia w toku uczenia się. Dlatego też autorzy omawiają obszernie między innymi takie problemy: jak pobudzić ucznia do aktywnego uczenia się (rozd. V), jakie stosować metody nauczania, aby zabezpieczyły aktywne i świadome przyswajanie nowego materiału (rozd. VI). Nowym, ważnym uzupełnieniem dydaktyki jest wprowadzenie zasady indywidualnego podejścia do ucznia w procesie nauczania. W dotychczasowej pedagogice radzieckiej ta sprawa nie była dostatecznie uwzględniona. Zmiany wprowadzone do teorii nauczania przez Daniłowa i Jesipowa można krótko określić następująco: 1) teoretyczny i intelektualistyczny charakter nauczania musi ustąpić nauczaniu, w którym teoria i praktyka są uwzględnione we właściwym stosunku, 2) metody biernego nauczania (przekazywania gotowej wiedzy przez nauczyciela) ustępują coraz bardziej na rzecz metod aktywnego nauczania, w którym uczniowie, poprzez aktywną i samodzielną pracę, dochodzą do wiedzy, umiejętności i nawyków, 3) na miejsce jednostronnej motywacji opartej na wymaganiach społeczeństwa występuje także motywacja uczenia się oparta na zainteresowaniu uczniów i na uwzględnieniu ich indywidualnych możliwości.

Omawiana wyżej dydaktyka nie odpowiada jednak jeszcze w pełni potrzebom nowej praktyki. Wskazał na to I. A. Kairow na Zjeździe Katedr

¹ Daniłov M. A., Jesipov B. P.: *Didaktyka*, Moskwa 1957 APN.

Pedagogiki w r. 1959. W wygłoszonym na tym zjeździe referacie pod tytułem *Perspektywy rozwoju pedagogiki* Kairow także scharakteryzował sytuację w praktyce i teorii nauczania w Związku Radzieckim. „Wiadomo — stwierdził — że w praktyce szkolnej szeroko rozpowszechnione są słowne metody nauczania. Metody aktywizujące działalność poznawczą uczniów (obserwacja, eksperyment, praca laboratoryjna, zajęcia praktyczne i inne) zaczęto stosować dopiero w ostatnim czasie i nie we wszystkich szkołach”... „W procesie nauczania jeszcze mało uwzględnia się filmy, audycje radiowe i telewizyjne. Ograniczone zastosowanie znajdują różne rodzaje samodzielnych, twórczych prac uczniów. Dlatego w szkołach jeszcze nie przewyżczono werbalizmu i ściśle z nim związanego formalizmu i dogmatyzmu w nauczaniu”... „Zadanie polega na tym, żeby system metod nauczania doprowadzić do zgodności z wymaganiami kształcenia”...

„Obecnie w związku z przebudową szkoły, najbardziej aktualne stały się problemy: 1) roli i charakteru związku teorii z praktyką w nauczaniu, 2) wzajemnego stosunku działalności nauczania i działalności uczniów w procesie nauczania”. „...Opracowanie drugiego problemu wymaga koniecznie wzmożenia samodzielności i aktywności ucznia w uczeniu się. Trzeba ustalić, jakie rodzaje i formy samodzielnej pracy są najbardziej celowe przy różnych zadaniach i na różnych poziomach nauczania. Wymaga to analizy charakteru kierowania przez nauczyciela działalnością poznawczą i praktyczną uczniów. Wyłania się zadanie podniesienia ich aktywności we wszystkich ogniwach procesu uczenia się²”.

Te fragmenty wypowiedzi I. A. Kairowa trafiają w istotę zmian, jakie będą musiały nastąpić w związku z reformą systemu nauczania, wskazują mianowicie na konieczność przejścia od jednostronnego teoretycznego nauczania i biernego uczenia się do nauczania, w którym łączy się teorię i praktykę, rozwija aktywność i samodzielność ucznia w procesie uczenia się. Licznie ukazujące się w Związku Radzieckim prace z dziedziny nauczania służą nowemu przygotowaniu nauczycielstwa do pracy. W tym sensie A. W. Znakow w swojej książce pt. *Nagliadnost' i aktivizacija učasichsja w obučenii* (Moskwa 1960 APN) pisze: „Jednym z kierunków przebudowy szkoły to wysoki poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej, co między innymi może być osiągnięte przez rozwijanie twórczej inicjatywy nauczyciela. Trzeba uzbroić nauczycieli w rozumienie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Twórcze poszukiwania nauczycieli dadzą nieporównywalnie większe efekty, gdy zostaną im odkryte prawidłowości procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wtedy droga do osiągnięć metodycznych będzie krótsza. Szybkie realizowanie przebudowy szkoły wymaga podstawowego ulepszenia metod nauczania, odpowiadających nowym zadaniom”.

² „Sovetskaja Pedagogika” 1960 nr 2 s. 16—44.

To „uzbrojenie nauczycieli w rozumieniu procesu dydaktyczno-wychowawczego” nie powinno mieć charakteru receptury, tak jak się to działo dotychczas: „Nauczycielowi mówi się, jakie metody i sposoby należy stosować, ale po większej części nie mówi się, jak ten czy inny sposób ma być stosowany w konkretnych zadaniach” (str. 3).

Wyjaśnieniu prawidłowości procesu dydaktyczno-wychowawczego z nowych pozycji podejmują się najwybitniejsi psychologowie i pedagodzy. Przykładowo można przytoczyć pracę: D. N. Bogojavlenski i N. A. Mencynskaja: *Psychologia usvoenia znenij w škole*. Moskwa 1959 APN.

Autorzy na podstawie bogatego materiału empirycznego wyjaśniają podstawowe prawidłowości procesu uczenia się. Stwierdzają, że jakość przyswojonych wiadomości może być podniesiona przez aktywizację metod nauczania. Warunkiem wywołania aktywności ucznia jest takie organizowanie procesu uczenia się, aby ono zaspokajało potrzeby i dążenia ucznia. Uczenie się zatem musi być umotywowane. Wywołanie i podtrzymanie motywów uczenia się jest ważnym zadaniem nauczyciela. Najprostszym sposobem wywołania niezbędnej motywacji jest wysunięcie problemu — określonego wyraźnie zadania na każdej lekcji.

Przy tym problem musi być tak postawiony, aby był uznany przez uczniów za ich własny problem, a nie problem książkowy czy problem nauczyciela.

Rozwiązanie problemu w toku czynności badawczych i sprawdzenia trafności rozwiązania przez praktyczną i racjonalną weryfikację podtrzymuje zainteresowanie i zabezpiecza efektywność uczenia się.

W nauczaniu problemowym uczniowi zostają stworzone warunki, aby mógł badać, odkrywać wiedzę, „przeżyć radość odkrywania”. W takim nauczaniu odbywa się przejście „od żywego oglądu do myślenia i od niego do praktyki. Włączeniu konkretności i abstrakcji w nauczaniu widzą autorzy najbardziej zgodny z danymi psychologii i tezami teoriopoznawczymi sposób postępowania dydaktycznego.

Autorzy wykazują, że podczas gdy zachodnia psychologia dydaktyczna uznaje, że proces poznania kończy się na operacjach myślowych, prowadzących od abstrakcji, to pedagogika radziecka stwierdza, że proces uczenia się obejmuje także praktykę jako niezbędny, trzeci element poznania.

Duże uwagi poświęcają autorzy także indywidualnemu podejściu do ucznia w warunkach pracy kolektywnej. Potrzeba indywidualizacji nauczania wynika z różnych właściwości myślenia, różnego tempa przyswojenia wiadomości i różnego zasobu wiadomości.

Znaczenie „żywego oglądu” i praktyki w procesie uczenia się rozpatruje nowa praca B. G. Ananiowa: *Psychologia čuwstwiennowo poznania*. APN Moskwa 1960. Rozpatrując uczenie się jako proces odzwierciedlania, autor wykazuje, że poznanie senso-motoryczne i umysłowe stanowią dia-

lektyczną jedność. Potrzeba poznania sensorycznego wyniku przede wszystkim z faktu, że kontakt człowieka z otaczającym światem jest możliwy tylko za pomocą organizacji sensorycznej. Rozwijanie tej organizacji jest warunkiem skutecznej działalności człowieka. Poznanie zmysłowe odbywa się przez spostrzeganie. Oddziaływający nieustannie na człowieka „strumień wrażeń”, będący dowodem „nieprzerwanej przemiany energii świata zewnętrznego w fakty świadomości”, wywołuje aktywność senso-motoryczną i umysłową. Wrażenia kojarzą się i systematyzują w spostrzeżenia, i utrwalają w postaci wyobrażeń. Spostrzeganie wiąże się z aktywnością ruchową. Wrażenia powodują nie tylko ruchy adaptacyjne narządów zmysłowych, lecz także ruchy organizmu. W tych ruchach szczególnie duże znaczenie posiada ręka. Bez czynności rąk poznanie nie jest pełne. Ruchy rąk badawcze i przekształcające rzeczywistość pogłębiają poznanie. Łącznie ze spostrzeganiem i aktywnością manipulacyjną występuje myślenie. Jest ono wywoływane przez spostrzeganie i wpływa na jego przebieg. Bez kontaktu z rzeczywistością, bez praktyki, myślenie nie może się w pełni rozwijać, gdyż dopiero w praktyce znajduje potwierdzenie swojej słuszności i prawdziwości. Dlatego podstawową prawidłowością procesu poznawczego jest „jedność poznania zmysłowego i logicznego, połączonych praktyką jako kryterium istoty i źródła poznania”. Autor w świetle wnikliwej i obszernej analizy struktury senso-motorycznej i jej roli w procesach myślenia i działania podkreśla konieczność rozwijania i doskonalenia organizacji senso-motorycznej. Jest to tak samo konieczne jak rozwijanie myślenia, „bo współczesna praca produkcyjna staje się coraz bardziej fizyczną i umysłową. Nawet automatyzacja, cybernetyka, wymagają umysłowej i fizycznej pracy, wymagają rozwoju zmysłów dla rozpoznania sygnałów i ich rozszyfrowania. Wzrastanie roli pracy umysłowej w doskonaleniu nauki i techniki oraz procesów wytwórczości materialnej oznacza także przejście na nowy stopień pracy fizycznej, charakteryzującej się wysoką kulturą senso-motorycznych funkcji człowieka³.”

Dlatego poznanie zmysłowe nie może być zastąpione przez poznanie racjonalne. Ograniczenie poznania senso-motorycznego „naruszałoby samą działalność ludzką, która jest regulowana nie tylko drugosygnałowymi impulsami, lecz bezpośrednio odzwierciedlaniem związku człowieka z otaczającym go światem, naruszałoby sam proces materialnego życia człowieka”.

Nowe radzieckie metodyki i opracowania monograficzne podkreślają zgodnie, że dla ulepszenia nauczania trzeba zwrócić uwagę na otwarcie szerokich możliwości dla samodzielnego myślenia i samodzielnego działania uczniów. Nazywa się to aktywizacją uczniów w procesie uczenia się. Są różne formy organizacji procesu uczenia się, ale dobre rezultaty dają

³ B. G. Ananew: *Psychologia żustwiennego poznania*. Moskwa 1960 APN s. 57.

tylko takie, w których działalność umysłowa jest aktywna, twórcza⁴". Dlatego też w metodykach radzieckich na podstawie badań empirycznych oraz w świetle teorii podane są wskazówki, jak w nauczaniu poszczególnych przedmiotów rozwijać aktywność i samodzielność uczniów w myśleniu i działaniu przez łączenie poznania umysłowego z poznaniem zmysłowym i z praktyką.

⁴ A. W. Zamkov: *Nagladnost' i aktivizacija učaščichsja w obučenii*. Moskwa 1960, APN str. 3.

FUNKCJA I STRUKTURA PODRĘCZNIKA W ŚWIETLE METODYKI HISTORII ZSRR

Jak głoszą uchwały VII Plenum KC PZPR, na czoło pilnych zadań w dziedzinie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego wysuwa się między innymi zadanie przygotowania nowych podręczników dla szkoły.

Ustalenie właściwej struktury metodycznej podręcznika wymaga uprzedniego zbadania i określenia jego funkcji dydaktycznej. Funkcja dydaktyczno-wychowawcza powinna harmonizować z sobą funkcję ideologiczną, naukową i społeczną podręcznika, aby mógł on swoją budową lepiej niż dotychczas pomagać do samodzielnego zdobywania, utrwalania i doskonalenia wiedzy przez uczniów oraz wyrabiania odpowiednich umiejętności i nawyków, a także przyczyniać się do zacieśnienia więzi szkoły z życiem.

Żywym źródłem kształtowania się funkcji i struktury podręcznika jest proces nauczania. Toteż wytwarzania się odpowiednich właściwości funkcjonalnych i strukturalnych podręcznika szukać należy przede wszystkim już to w praktyce nauczania, już to we wskazaniach dydaktyki i metodyki na temat posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu danego przedmiotu. Badania nad funkcją podręcznika powinny wychodzić od analizy metod pracy z podręcznikiem w procesie nauczania oraz analizy wskazań metodycznych w zakresie korzystania z podręcznika, stanowiących uogólnienie doświadczenia nauczycielskiego.

Zadaniem niniejszego artykułu jest omówienie sposobu posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu historii w świetle metodyki radzieckiej oraz pokazanie źródła kształtowania się zasadniczych właściwości funkcjonalnych i strukturalnych podręcznika historii, koniecznych do określenia podręcznika jako podstawowej pomocy naukowej w szkole.

I. POSŁUGIWANIE SIĘ PODRĘCZNIKIEM W NAUCZANIU HISTORII

1. Metodyka radziecka o korzystaniu z podręcznika historii

Metodyka historii w Związku Radzieckim zwraca znaczną uwagę na zagadnienie posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu. Ograniczymy się tu do omówienia sposobów korzystania z podręcznika historii w szkole podstawowej. Do typowych pod tym względem i zarazem klasycznych zarysów metodyki historii na poziomie podstawowym należą dwie publikacje powojenne: I. W. Gittis *Metodika načalnogo obučenija istorji* (1945); N. W. Andrejewskaja i W. N. Bernadskij *Metodika prepodawanija istorji w siemiletniej škole* (1947). Metodyka pracy z podręcznikiem historii w szkole podstawowej znajduje swoje pogłębienie w książce M. A. Zinowjewa *Očerki metodiki prepodawanija istorji* (1955).

Autorka metodyki początkowego nauczania historii, I. W. Gittis, wprowadza nas w problematykę posługiwania się podręcznikiem w klasie IV.

Pierwsze zaznajomienie uczniów z podręcznikiem historii odbywa się na początkowych lekcjach w klasie IV. Dzieci zapoznają się najpierw z formą zewnętrzną podręcznika, jak okładka, tytuł i autor, miejsce i rok wydania książki, a następnie ze spisem treści, podziałem na rozdziały i paragrafy. Nauczyciel podkreśla znaczenie ilustracji i mapy w podręczniku, ich ścisłe powiązanie z tekstem.

Zapoznavanie uczniów z tekstem odbywa się przy pomocy uprzedniego czytania danego ustępu podręcznika przez nauczyciela. Jest to czytanie częściowe albo całościowe. Występuje ono wtedy, kiedy opowiadanie nauczyciela na dany temat było obszerniejsze aniżeli odpowiedni urywek tekstu. Uczniowie poznają stosunek istniejący pomiędzy rozwiniętą treścią opowiadania a zwartym wykładem treści w podręczniku. Przygotowuje to uczniów do rozumienia logicznej budowy tekstu. Od czytania częściowego nauczyciel przechodzi do czytania całości paragrafu, z czasem zaś zyskuje znaczenie głośne czytanie przez nauczyciela trudniejszych urywków tekstu, mających specjalnie ważne znaczenie, np. o przyczynach klęski powstania niewolników, o przyczynach upadku Rzymu itp. Stopniowo uczniowie przechodzą do samodzielnego zaznajamiania się z tekstem bez uprzedniego czytania przez nauczyciela, lecz czytają sami najpierw po cichu, później głośno. Nauczyciel sprawdza przyswojenie treści za pomocą pytań, zapisanych na tablicy. Z czasem uczniowie oswiają się ze sposobem przedstawienia treści w podręczniku, odpada konieczność czytania podręcznika na każdej lekcji, natomiast przenosi się ono do pracy domowej. Świadome i uważne czytanie podręcznika w domu zwiększa się, gdy uczniowie zauważą, że podręcznik zawiera materiał, którego nie było w opowiadaniu nauczyciela lub odwrotnie.

Andrejewska i Bernadski koncentrują uwagę na pracy z podręcznikiem historii w klasach V—VII.

W procesie systematycznej i stopniowo pogłębiającej się pracy uczniów szkoły podstawowej nad tekstem historycznym można zauważyć szereg ważnych momentów. Nauczyciel przede wszystkim uczy świadomie czytać tekst i wyrabia umiejętność planowego opowiadania. Komplikujać bardziej pracę uczniów, uczy ich analizować przeczytany tekst, porównywać oraz wykrywać przyczyny i skutki. Wreszcie rozwija u uczniów umiejętność twórczego opracowywania treści podręcznika, przy czym chodzi tu o wykorzystanie materiału zawartego w opowiadaniu nauczyciela i w tekście podręcznika. W celu zdobycia umiejętności świadomego czytania i planowego opowiadania uczniowie ćwiczą się w układaniu planu tekstu, opisywaniu treści obrazu, układaniu kalendarza wydarzeń, objaśnianiu napotykanych w tekście nieznanych słów i terminów historycznych oraz wiążą zdobyte w ten sposób wiadomości w opowiadaniu na temat podany w podręczniku. W ćwiczeniach dla wyrobienia umiejęt-

ności analizowania przeczytanego tekstu uczniowie wykonują takie czynności w samodzielnej pracy na lekcji pod kierunkiem nauczyciela, jak porównywanie dwóch wydarzeń czy zjawisk, dowodzenie podanego twierdzenia lub potwierdzanie go faktami, wykrywanie przyczyn wydarzenia, ustalanie znaczenia faktu, ocenianie faktów historycznych. Aby zaś osiągnąć umiejętność twórczego opracowania materiału zawartego w podręczniku, uczniowie wykonują ćwiczenia w śledzeniu etapów, rozwoju danego zjawiska, układają tablice chronologiczne i synchronistyczne wydarzeń, układają ilustracje schematyczne, zawierające umowne znaki symbolizujące dane uogólnienie, łączą przy tym ilustracje o charakterze dokumentalnym, przygotowują opowiadanie na określony temat. W ten sposób w wyniku pracy analitycznej nad tekstem uczniowie dokonują syntezy w układanych przez siebie opowiadaniach na podstawie tekstu podręcznika, ilustracji lub też uwzględniają materiał uzupełniający podany przez nauczyciela albo znaleziony w czytance historycznej. Przez tego rodzaju twórcze wypowiedzi uczniów na lekcji rozwijają się u nich nawyki i dążności do przekazywania zdobytej samodzielnie wiedzy innym.

W świetle powyższej analizy pracy uczniów z podręcznikiem na lekcji widać jasno, że metodycy radzieccy kładą duży nacisk na funkcję podręcznika historii jako środka służącego do wprowadzenia nowego materiału na lekcji. Autorzy wymienionych metodyk historii pokazują tu dwa zasadnicze sposoby korzystania z konkretnego podręcznika historii typu konspektywnego w szkole podstawowej, jaki stanowią znane podręczniki historii Miszulina i Kosmińskiego. Oto z jednej strony sam nauczyciel za pomocą obrazowego opowiadania, drogą konkretyzacji tekstu, prowadzi uczniów do rozumienia twierdzeń ogólnych, stanowiących treść podręcznika, z drugiej uczniowie w samodzielnej pracy nad tekstem za pomocą analizy uczą się wnikać w jego logiczną strukturę, poznając części składowe zwanego wykładu treści i dostrzegając w maleńkim urywku tekstu obszerną treść pracy lekcyjnej, wreszcie zaś sami w twórczy sposób ujmują wyniki pracy analitycznej w układanych przez siebie opowiadaniach.

Powstaje pytanie, w jaki sposób struktura podręcznika historii pomaga w pracy nauczycielowi i uczniom. Niestety, tego rodzaju podręcznik historii o budowie konspektywnej nie jest w stanie dać żadnej pomocy ani nauczycielowi w przedstawieniu nowego materiału na lekcji, ani uczniom w świadomym czytaniu i samodzielnym rozumieniu jego treści. Podręcznik konspektywny jest zupełnie nieprzydatny dla ucznia bez wydatnej pomocy nauczyciela. Toteż trzeci z wymienionych wyżej metodyków, Zinowjew, mimo dość optymistycznej oceny przydatności ówczesnych podręczników historii domaga się rzetelnego i wydatnego przygotowania nauczyciela do przedstawienia materiału nowej lekcji. Opowiadanie nauczyciela powinno być zgodne z planem odpowiedniego paragrafu podręcznika, w przeciwnym razie uczniowie będą mieli trudności w przyswojeniu materiału. Z drugiej strony nauczyciel za pomocą ćwiczeń

w rozbiórce tekstu powinien doprowadzić uczniów do rozumienia treści podręcznika. Podręcznik jednak z winy swojej struktury nie spełnia przypisywanej mu przez autora roli w procesie wprowadzania nowego materiału na lekcji, a mianowicie służenia jako środek rozumienia przez uczniów materiału nauczania. Kształtowanie się funkcji i pomaganie uczniom w rozumieniu materiału nauczania wymaga przeto wytworzenia w tradycyjnej strukturze podręcznika odpowiednich elementów o charakterze indukcyjnym i analitycznym.

Cała ta pełna nakładu sił i wyczerpania praca nauczyciela nad zrozumieniem przez uczniów podanego w tradycyjnie zarysowym podręczniku materiału nauczania konieczna jest w tym celu, aby uczeń mógł w domu samodzielnie pracować nad przyswojeniem i utrwaleniem wiedzy, zdobywanej na lekcji. Praca ucznia nad utrwaleniem materiału sprowadza się do należytego wykorzystania tradycyjnego podręcznika historii typu konspektywnego. Nauczyciel musi w pracy lekcyjnej stworzyć przesłanki dla wyrobienia u uczniów umiejętności i nawyków świadomego czytania oraz analizowania i rozumienia tekstu podręcznika, aby mogli oni przenosić określone zadania do domu i tym samym wykonywać pracę domową nad tekstem w sposób samodzielny i zabezpieczony od zasadniczych błędów w utrwalaniu wiadomości historycznych.

Do takich błędów prowadzi sposób korzystania z podręcznika, stosowany jeszcze przez wielu nauczycieli, a polegający na poleceniu uczniom czytania całej zadanej lekcji, następnie odczytywania kolejnych nawyków i wyuczania się opowiadania na podstawie tekstu podręcznika. Przynosi to w wyniku mechaniczne przyswajanie tekstu, nie wychowujące nawyków samodzielnego myślenia. Zdaniem Zinowjewa, tego rodzaju organizacja zadań domowych rozwija głównie u uczniów pamięć, przyswajanie zaś wiedzy ma charakter formalny. Do tego samego wyniku doprowadza wymaganie od uczniów, aby w pracy domowej uczyli się jedynie treści podręcznika z zachowaniem kolejności przedstawionych faktów.

Podstawową funkcją podręcznika w szkole średniej jest, zdaniem Zinowjewa, to, iż służy on jako środek rozumienia i utrwalania materiału nauczania w szkole. Utrwalanie nie może być tylko recepcyjne i pamięciowe, lecz aktywne, samodzielne i twórcze. W tym celu trzeba uczniów nauczyć poprawnego posługiwania się istniejącym podręcznikiem w pracy domowej nad utrwalaniem wiadomości. Nauczyciel musi wypracować cały system korzystania z podręcznika w kolejności narastających trudności i sposobów ich pokonywania przez uczniów szkoły podstawowej. I tak na szczeblu nauczania początkowego uczniowie w domu wypisują nazwy własne i daty chronologiczne, aby nauczyć się wyszukiwania w podręczniku materiału faktycznego. Ta forma pracy może służyć w klasie V dla sprawdzenia odrobienia lekcji: wyszukiwanie w podręczniku odpowiedzi na zadane pytania ma na celu ćwiczenie uczniów w wydobywaniu ważniejszych myśli znajdujących się w tekście w formie gotowej lub też

wymagające samodzielnego sformułowania odpowiedzi. Tak samo zadania domowe na układanie planu powinny uczyć rozczłonkowania tekstu i zarazem opowiadania treści według kolejnych punktów. Nie jest możliwe wyrabianie umiejętności konspektowania na materiale podręcznika, sam bowiem tekst podręcznika posiada charakter konspektywny, nadaje się do tego dopiero czytanie literatury popularnonaukowej. Najwartościowszą formą wyrabiania u uczniów nawyków samodzielnej pracy z książką jest opracowywanie na podstawie podręcznika jakiegoś większego zjawiska historycznego, np. tworzenia się klasy robotników najemnych w Anglii. Praca ta nadaje się na lekcje powtórzeniowe. Na przykład nauczyciel daje uczniom klasy VII pod koniec roku zadanie domowe, aby prześledzili historię rozwoju władzy królewskiej od V do XI wieku. Tak samo ważną formą zadań domowych, rozwijających samodzielne myślenie uczniów, jest układanie tablic synchronistycznych, oczywiście po pewnym przećwiczeniu uczniów na lekcjach powtórzeniowych.

Szczególnie ważną formą samodzielnej pracy uczniów nad odrobieniem lekcji w domu jest układanie słowniczka terminów historycznych. Ćwiczenia wdrażające do rozumienia słownictwa historycznego powinny być prowadzone na lekcjach historii od klasy IV za pomocą czytania objaśniającego, w trakcie którego odbywa się sprawdzanie rozumienia przez dzieci poszczególnych słów, terminów. Zapewnia to świadome przyswojenie materiału i zabezpiecza przed mechanicznym „wkuwaniem”. W niższych klasach szkoły podstawowej praca nad przyswajaniem słownictwa historycznego powinna górować nad innymi rodzajami pracy z podręcznikiem. W zadaniach domowych na układanie słowniczka historycznego trzeba ograniczać się tylko do podręcznika, przy czym należy układać słowniczek nie w porządku alfabetycznym, lecz w kolejności przerabianego materiału, gdyż znajomość słownictwa pomaga nie tylko do zrozumienia, lecz także do świadomego utrwalania materiału nauczania.

Posługiwanie się podręcznikiem nie może się ograniczać do samego jedynie tekstu, musi ono obejmować również materiał pogładowy podręcznika, który jest nieodzowny zarówno do zdobycia podstawy wyobraźniowej faktów historycznych, do zrozumienia materiału nauczania, jak i utrwalenia przyswojonej wiedzy. Zinowjew rozpatruje kilka form pracy z materiałem pogładowym podręcznika. Porównywanie szeregu ilustracji służy do pokazania postępu w rozwoju historycznym, np. dla zilustrowania doskonalenia się narzędzi pracy. Dla pełniejszego przedstawienia sobie przez uczniów danej epoki historycznej i jej kultury, sił wytwórczych itp. dobrze nadaje się do pracy domowej porównywanie materiału ilustracyjnego jednej epoki, lecz o różnej treści, np. zbadać wszystkie ilustracje podręcznika historii średniowiecza, odnoszące się do humanizmu i Odrodzenia. Można przy tym uwzględnić znane uczniowi obrazy spoza podręcznika. Większa liczba mapek pozwala posługiwać się podręcznikiem również jak zwykłym atlasem historycznym.

W pracę z podręcznikiem należy również włączać czytanie i objaśnianie niewielkich urywków z dokumentów historycznych. Wykorzystanie dokumentów w opowiadaniu nauczyciela posiada charakter ilustracyjny, ale wspólne czytanie z objaśnieniami, analiza dokumentu na lekcji nadaje mu charakter źródłowy. W młodszych klasach szkoły podstawowej wybiera nauczyciel niewielką ilość zupełnie prostych i przystępnych dla uczniów dokumentów. Pracą taką posiada wielkie znaczenie kształcące i wychowawcze. Uczniowie otrzymują pierwsze zetknięcie się ze źródłem historycznym i pierwsze wyobrażenie o pracy uczonych historyków.

Uczniowie prowadzą całą pracę lekcyjną i domową w zakresie korzystania z podręcznika w specjalnych zeszytach pracy. Prowadzenie zeszytu historycznego przyczynia się również do świadomego, samodzielnego przyswojenia oraz utrwalenia zdobytej wiedzy historycznej.

Metodycy radzieccy podkreślają, że praca z podręcznikiem sprzyja świadomemu przyswajaniu kursu nauki, rozwija nawyki czytania książek historycznych, przyczynia się do wyrobienia umiejętności i nawyków pracy samokształceniowej uczniów po ukończeniu szkoły.

2. Dydaktyka radziecka o korzystaniu z podręcznika

Wydaje się rzeczą celową spojrzeć na przedstawione powyżej wskazania metodyki historii w zakresie używania podręcznika na lekcjach z punktu widzenia nowszych wskazań dydaktyki radzieckiej, dotyczących posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu. Warto zwrócić uwagę na ważniejsze sposoby korzystania z podręcznika, które omawia stosunkowo najnowszy podręcznik dydaktyki radzieckiej pod redakcją M. A. Daniłowa i B. P. Jesipowa *Didaktika* (1957), chociaż w wielu zagadnieniach praktyka szkolna potoczyła się już daleko naprzód, zwłaszcza od momentu wprowadzenia w roku 1958 zreformowanej „ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy” i ustalenia nowych zadań dla zacieśnienia więzi szkoły z życiem.

Otóż podstawowe zasady pracy z podręcznikiem podkreślają, że uczniowie posługując się nim, nie tylko zdobywają wiadomości, lecz również wyrabiają w sobie cenne nawyki samodzielnego obchodzenia się z podręcznikiem i wydobywania stąd niezbędnych wiadomości. Metoda pracy z podręcznikiem prowadzi do wyrobienia umiejętności świadomego i poprawnego czytania i rozumienia tekstu, krytycznego analizowania i wydobywania z przeczytanego tekstu znajomości faktów oraz uogólnień; notowania ważniejszych danych faktycznych i wniosków.

Interesują nas szczególnie sposoby samodzielnej pracy uczniów na podstawie podręcznika w klasach szkoły podstawowej, gdzie wraz z systematyzującym poziomem nauczania chodzi już nie tylko o umiejętności świadomego i poprawnego czytania, logicznego rozbioru tekstu i wyjaśniania sensu ideowego, jak w klasach nauczania początkowego, lecz

głównie o wyrabianie umiejętności przyswajania wiadomości oraz utrwalania i doskonalenia wiedzy, umiejętności i nawyków. Powierzchnowe czytanie podręcznika nie doprowadza do przyswojenia wiadomości i ma bardzo słaby wpływ na umysłowy rozwój uczniów. W pracy nad przyswojeniem tekstu uczniowie mają wyrabiać w sobie umiejętności: określenia tematu i zagadnień; ułożenia planu przeczytanego tekstu; wyszukania odpowiednich faktów i przykładów jako dowodów dla podstawowych twierdzeń; sformułowanie podstawowego wniosku z przeczytanego materiału. W procesie przyswojenia wiadomości z podręcznika autorzy dydaktyki wyróżniają typowe momenty samodzielnej pracy uczniów, jak świadome przeczytanie danego tekstu podręcznika w całości, wybranie nieznanych słów i wyjaśnienie sensu; analizowanie i rozbijanie tekstu na części; układanie planu w myśli lub na piśmie; wykonywanie prac wynikających z treści, np. wyszukiwanie na mapie danych miejsc, układanie schematu, tablicy, wykonanie rysunku, wykresu; powtórne czytanie materiału dla lepszego zapamiętania podstawowej treści oraz w celu ścisłego, dokładnego odtworzenia przyswojonego materiału. Do pomyślnego wyuczenia się treści paragrafu lub rozdziału podręcznika historii pomaga układanie dokładnego planu i wydzielenie przy tym podstawowych faktów i głównych myśli. Zapamiętywaniu dat historycznych sprzyja układanie tablic chronologicznych różnego typu. W celu niedopuszczenia do uczenia się mechanicznego i formalnego uczniowie powinni odtwarzać treść podręcznika w zmienionych wyrażeniach, przy pomocy innych przykładów i faktów, odrabiać zadania domowe w specjalnych ćwiczeniach, w których trzeba stosować poznane pojęcia, twierdzenia i prawidłowości.

Analiza wskazań autorów *Dydaktyki* w zakresie posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu pokazuje, że kładą oni nacisk na samodzielność uczniów w pracy z podręcznikiem zarówno w przyswajaniu nowego materiału, jak i w jego utrwalaniu. Najważniejszym momentem w pracy z podręcznikiem, jako punktem wyjścia nowej lekcji, jest świadome czytanie i samodzielne rozumienie tekstu, uchwycenie jego sensu, wydobycie głównej myśli. W wykorzystaniu zaś podręcznika w pracy nad utrwaleniem zdobytej wiedzy autorzy akcentują nabycie przez uczniów zdolności nie tylko reprodukcji wiadomości w tej postaci, jak one zostały przyswojone początkowo, ale także nabycie zdolności wzbogacania i pogłębiania wiadomości przez ustalanie związku nowego materiału ze starym, przez włączenie nowych wiadomości w system wiedzy danego przedmiotu nauczania. W ten sposób korzystanie z podręcznika przy pomocy różnych ćwiczeń w postaci pytań i zadań, wykonywanych przez uczniów na lekcji pod kierunkiem nauczyciela lub samodzielnie w pracy domowej, wyrabia u uczniów umiejętności i nawyki nie tylko receptywnego utrwalania wiadomości, lecz także twórczego utrwalania i doskonalenia wiedzy oraz umiejętności i nawyków.

Bez specjalnych ćwiczeń na lekcji i w domu nauczyciel nie doprowadzi uczniów do wypracowania, utrwalenia i udoskonalenia umiejętności i nawyków. Rodzaje ćwiczeń są bardzo różne i zależą od charakteru materiału nauczania. Na przykład ćwiczenia w pracy z podręcznikiem polegają na rozbiórce i graficznym ujęciu materiału, na rozbiórce znajdujących się w podręczniku grafików, schematów i diagramów; na układaniu odpowiedzi, na podstawie tekstu, na pytania postawione przez nauczyciela lub podane w samym podręczniku. Autorzy *Dydaktyki* podkreślają, że ćwiczenia powinny mieć charakter „drabiny”, po której wspina się uczeń dla wyrobienia umiejętności i nawyków. Chodzi tu o specjalny system ćwiczeń, który powinien również występować w posługiwaniu się podręcznikiem. Istotą systemu ćwiczeń w przyswajaniu, utrwalaniu i doskonaleniu wiedzy jest wyrobienie umiejętności i nawyków w stosowaniu pojęć, twierdzeń ogólnych i praw nauki w działalności poznawczej uczniów, w twórczych pracach uczenia się oraz w życiu. Szczególne znaczenie dla doskonalenia umiejętności i nawyków ma praktyka stosowania ich w pracach o charakterze twórczym. Do prac o charakterze twórczym autorzy *Dydaktyki* zaliczają: wypracowania szkolne, odczyty i referaty, układanie tematycznych albumów, tablic, diagramów; konstruowanie pomocy naukowych — jak ryciny, obrazy, modele. Na niższym szczeblu nauczania trzeba zaczynać od ćwiczeń wstępnych, polegających na kopiowaniu i reprodukowaniu materiału podręcznika, jak np. poprawne czytanie podręcznika, wypisanie przykładów na dany temat i tym podobne prace reprodukcyjne. Wyższy stopień samodzielności w pracy odtwórczej stanowić będzie powtarzanie wniosków i reguł, wyszukiwanie potrzebnych danych w podręczniku, przytaczanie faktów znajdujących się w tekście. Przejście do ćwiczeń twórczych stanowi stopniowe zaznajamianie uczniów z operacjami logicznymi i stopniowym komplikowaniem każdej operacji, np. przytaczanie własnych przykładów na dane prawidło, przepisywanie tekstu z wpisywaniem opuszczonych wyrazów itp. Praca twórcza sprzyja należytemu utrwaleniu różnych umiejętności i nawyków. Typowym rodzajem pracy twórczej, wymagającej umiejętności korzystania z podręcznika i książek pomocniczych, jest pisanie wypracowania na dany temat w języku ojczystym. Uczeń musi tu wykazać samodzielność w doborze materiału, przestudiowaniu źródeł, ułożeniu planu i sformułowaniu podstawowych twierdzeń, opracowaniu stylistycznym i wykończeniu całości.

3. Opinia nauczycieli i uczniów o przydatności podręcznika historii

Wiele światła na kształtowanie się funkcji i struktury podręcznika historii rzuca nie tylko analiza obserwowanych lekcji historii i rozpatrywanie wskazań literatury metodycznej w zakresie korzystania z podręcznika w nauczaniu, lecz także badanie opinii nauczycieli i uczniów

o przydatności podręcznika w nauczaniu historii. Rozpatrzmy niektóre dostępne dane w tej dziedzinie z terenu szkoły radzieckiej.

O badaniach opinii nauczycieli i uczniów na temat przydatności podręcznika pisze E. I. Pierowski w pracy pt. *Metodičeskoe postroenije i jazyk učebnika dla srednej školy* (Izwiestija APN RSFSR 1955 nr 63). Autor wykorzystał odpowiedzi nauczycieli na rozesłany im kwestionariusz w sprawie przydatności podręcznika. Ankieta zawierała pytania, czy nauczyciel zadowolony jest z istniejącego podręcznika, z którego uczy, a mianowicie pod względem doboru i układu treści, budowy metodycznej, opracowania językowego i graficznego. W ankiecie zaakcentowane zostały pytania co do strony naukowej oraz ideowo-wychowawczej podręcznika, szczególnie zaś sprawa wiązania wiadomości z życiem, z praktyką, oraz sprawa przydatności pytań i zadań dla bardziej aktywnego i trwałego przyswojenia wiedzy. Spośród 379 otrzymanych odpowiedzi 43 odnosiły się do przydatności podręcznika historii w nauczaniu. Pretensje pod adresem podręcznika wysuwało ponad 97% badanych. Najwięcej zarzutów i niezadowolonych nauczycieli wywoływał podręcznik typu konspektywnego, szczególnie zaś znany podręcznik historii starożytnej Miszulina, kwalifikowany jako nieprzydatny w nauczaniu historii w szkole podstawowej.

W ocenie przydatności podręcznika nie mniejsze znaczenie posiada również głos uczniów. Wiadomości bowiem zawarte w podręczniku przeznaczone są przede wszystkim dla uczniów. Niestety, w Związku Radzieckim, jak stwierdza Pierowski, nie prowadzono dotychczas badań nad przydatnością podręcznika, opartych na wypowiedziach uczniów. Nikt nie interesował się, co uczniowie myślą o podręczniku, czy są z niego zadowoleni i pod jakim względem, co im pomaga, co zaś przeszkadza w przyswojeniu treści. W badaniach zorganizowanych przez autora prowadzono rozmowę z uczniami kl. V—VII na temat, czy są oni całkowicie zadowoleni ze swego podręcznika w danym przedmiocie nauczania, jeśli zaś nie, to pod jakim względem podręcznik nie daje im zadowolenia. W czasie rozmowy odpytywano uczniów indywidualnie, odpowiedzi zaś były zapisywane. Spośród 1143 badanych uczniów 190 odpowiedziało o przydatności podręcznika historii. Uczniowie szkoły średniej odpowiadali na ten sam temat. Niezadowolonych z podręcznika historii okazało się 172 uczniów, tj. ponad 90% badanych. Uczniowie skarżyli się na niezrozumiałość tekstu, na nieprzystępne przedstawienie treści w podręczniku; język i styl podręcznika powoduje szczególne trudności w zrozumieniu treści, uczniowie nie potrafią uchwycić znaczenia zbyt wielkiej ilości nowych słów, nazw, terminów historycznych i zwrotów, występujących w jednym paragrafie podręcznika. Tak samo ilustracje, zwłaszcza z okresu historii starożytnej i średniowiecznej, są często dla uczniów niezrozumiałe, nierzadko zaś z przyczyn typograficznych — nieczytelne. Ogólnie mówiąc, tradycyjny podręcznik historii w szkole radzieckiej okazuje się dla uczniów,

pod względem budowy metodycznej oraz opracowania językowego i graficznego, za trudny i mało interesujący.

Uczniowie biorą do ręki podręcznik historii niechętnie, bez zaciekania.

II. KSZTAŁTOWANIE SIĘ FUNKCJI I STRUKTURY PODRĘCZNIKA W PROCESIE NAUCZANIA HISTORII

1. Kształtowanie się funkcji i struktury podręcznika historii w zależności od treści oraz od metod nauczania

Z analizy literatury metodycznej w Związku Radzieckim widać, że podręcznik historii jest podstawową pomocą naukową zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Z konieczności, z braku wyboru, używany był dotychczas jeden podręcznik w nauczaniu historii. Ostatnio zarysowują się możliwości wyboru podręcznika przez nauczyciela spośród podręczników aprobowanych przez władze oświatowe do użytku w szkole. W ten sposób otwiera się droga do ewolucji od jednego, i to jedyne, podręcznika w nauczaniu historii do podręcznika jednego z wielu jako podręcznika głównego w nauczaniu. Ma to ważne znaczenie dla właściwego posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu i uczeniu się historii. Omówione sposoby korzystania z podręcznika, zwłaszcza zaś czytanie „stataryczne” lub „intensywne” dominujące w nauczaniu, prowadzą uczniów do fałszywego mniemania, że uczenie się historii to studiowanie podręcznika. Taki właśnie, nie inny efekt dają wskazania metodyków historii na temat korzystania z jednego obowiązującego podręcznika, bez możliwości przekonania się przez uczniów, że używany przez nich podręcznik jest tylko jedną z wielu form przedstawienia konkretnej rzeczywistości historycznej.

Wprowadzenie ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy w ZSRR i zapowiedziana w Polsce Ludowej Uchwałą VII Plenum KC PZPR z dnia 21. I. 1961 roku reforma szkolnictwa podstawowego i średniego w kierunku zacieśnienia więzi szkoły z życiem wydaje się wskazywać, że również w nauczaniu historii, w którym w zasadzie podstawą nauki jest książka, zaczyna się kształtować ewolucja od książkowego nauczania historii, tj. od wyłącznego studiowania podręcznika, do studiowania rzeczywistości historycznej również przy pomocy innych środków poznawczych aniżeli tylko podręcznik historii.

Zetknięcie ucznia z jednej strony ze źródłami historycznymi, pisаныmi i materialnymi, z drugiej zaś z życiem współczesnym, z praktyką społeczną, od prac ręcznych i zajęć praktyczno-technicznych w warsztacie szkolnym poczynając, do nauczania pracy produkcyjnej i społecznie użytecznej w przemyśle i rolnictwie włącznie, wpływa na kształtowanie się nowej funkcji i struktury podręcznika historii w kierunku powiązania nauczania historii z życiem.

Poważną rolę w ewolucji od nauczania historii głównie podręcznikowego do nauczania żywego, z wykorzystaniem środków poglądowości nie tylko dla ilustrowania, lecz przede wszystkim jako źródła wiadomości historycznych, może odegrać wykorzystanie w nowej szkole dorobku metodyki historii do określenia właściwej funkcji i struktury podręcznika w celu należytego przyswojenia materiału nauczania i lepszego zrozumienia rzeczywistości współczesnej w świecie i w kraju. Jak wykazuje Z. Mysłakowski w książce *Nauczanie żywe, a podręcznik szkolny* (1936), w zależności od tematyki odpowiednie urywki podręcznika stanowią mogą punkt wyjścia lekcji i wtedy korzystanie z podręcznika polega na wyjaśnianiu tekstu oraz ilustrowaniu go środkami poglądowymi. Kiedy zaś punktem wyjścia lekcji jest „nauczanie żywe”, wówczas dla podsumowania wiadomości posługujemy się uogólniającym tekstem podręcznika.

A więc funkcja podręcznika zależy nie tylko od metod, ale i od treści nauczania i wymaga odpowiedniej struktury podręcznika. Tak właśnie doświadczenia polskiej metodyki przedwojennej dowodzą, że tematyka z dziedziny kultury wymaga wychodzenia od środków poglądowych w przedstawianiu nowego materiału, funkcja więc podręcznika w tym zakresie polegać będzie na reasumpcji wiadomości i wyrażać się w konstrukcji uogólniającej. Natomiast wydarzenia polityczne mogą być przedmiotem narracji nie tylko w słowie mówionym, lecz także pisanym, a więc odpowiednie urywki tekstu podręcznika, przedstawiające wydarzenia polityczne, mogą stanowić punkt wyjścia lekcji jako lektury podręcznika.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że metodyka radziecka zwróciła uwagę nie tylko na ścisłą zależność funkcji podręcznika od treści nauczania, lecz również na wynikającą z tej funkcji odpowiednią strukturę podręcznika i jej stosunek do żywego słowa nauczyciela. Myśl tę rozwija również metodyka NRD. Sprecyzował ją K. Tomaschewsky w książce pt. *Zur Arbeit mit dem Lehrbuch im Geschichtsunterricht* (1955). Mianowicie, wszędzie tam, gdzie w nauczaniu historii trzeba w sposób intensywny oddziaływać wychowawczo na ucznia i budzić w nim odpowiednio silne uczucia, nie można zastępować żywego nauczania lekturą podręcznika na lekcji, tj. czytaniem z objaśnieniami. Nie można więc stosować metody pracy z podręcznikiem w tych wypadkach, kiedy trzeba nakreślić konkretne momenty walki klasowej, odmalować wyzysk gospodarczy oraz ucisk polityczny i społeczny albo odtworzyć życie i walkę wielkich postaci historycznych, przedstawić ważne wydarzenia wojenne itp. Lektura podręcznika może natomiast występować wszędzie tam, gdzie na czoło nauczania wysuwa się potrzeba rozumowego opracowania zagadnień, na przykład w takich dziedzinach, jak lokalizacja dziejów, chronologia wydarzeń, ludność, narzędzia pracy, komunikacja i handel, codzienny tryb życia ludzi, sprawy ustrojowe, nauka i inne.

2. Kształtowanie się podstawowych funkcji i właściwości struktury podręcznika historii

Przeprowadzona analiza wskazań radzieckiej metodyki historii nie ujawnia tendencji ani w kierunku metody bezpodręcznikowej, ani przeciwnie, metody wyłącznie podręcznikowej w nauczaniu historii. Stwierdzamy natomiast, że metodycy zgodnie akcentują konieczność respektowania podręcznika w nauczaniu. Zarysowują się tu jednakże różne stanowiska, zwłaszcza w metodyce polskiej. Niektórzy nasi metodycy, jak na przykład St. Nowaczyk w znanej szeroko książce *Jak uczyć historii w szkole podstawowej* (1960), opowiadają się za swobodą nauczyciela w posługiwaniu się podręcznikiem i postulują taką jego strukturę, aby nie kępowała nauczyciela w nauczaniu. Zgodnie z tym stanowiskiem podręcznik powinien mieć raczej budowę czytankową w klasach niższych, względnie konspektywną na wyższym szczeblu nauczania, aniżeli ćwiczeniową i analityczną. Konsekwencją takiego stanowiska jest przerzucenie całej pracy metodycznej na nauczyciela, ponieważ podręcznik typu wyłącznie zarysowego lub syntetycznego nie pomaga ani nauczycielowi w nauczaniu, ani uczniowi w uczeniu się, zwłaszcza w aktywizacji myślenia i samodzielnej pracy nad przyswajaniem i utrwalaniem materiału. Jednakże zrzucanie w ten sposób na nauczyciela całej roboty metodycznej, uzupełniającej braki podręcznika w zakresie aktywizowania i rozwijania myślenia ucznia przy pomocy odpowiednich ćwiczeń w formie pytań i zadań, postuluje siłą rzeczy konieczność kształtowania się nowej funkcji podręcznika historii, a mianowicie, w kierunku odciążenia nauczyciela poprzez odpowiednią strukturę analityczną, która ułatwiałaby rozumienie tekstu oraz samodzielną pracę uczniów w domu nad przyswojeniem i utrwaleniem materiału nauczania, jak również pomagała w wyrobieniu umiejętności i nawyków pracy z książką naukową, koniecznych dla ucznia w pracy samokształceniowej. Nasza przedwojenna metodyka historii zajmowała w tej sprawie podobne stanowisko. Jak wiadomo, Pohoska w *Dydaktyce historii* była zdecydowanie przeciwna wprowadzeniu pytań i zadań do tekstu podręcznika. Mimo to w praktyce szkolnej nauczyciele woleli korzystać z podręczników historii Moszczeńskiej i Mrozowskiej dla klas gimnazjalnych przede wszystkim dlatego, że podręczniki te odciążały ich znacznie w pracy metodycznej, m. in. również dzięki strukturze analitycznej tekstu, stosowaniu pytań i zadań, aktywizujących myślenie ucznia.

Obok powyższej funkcji analitycznej podręcznika historii i odpowiedniej jego struktury nasza przedwojenna tradycja metodyczna przynosi również w swoim dorobku wyniki kształtowania się innych, nad wyraz ważnych funkcji podręcznika, a mianowicie funkcję regionalizacji nauczania historii, mającą wielkie znaczenie w ramach szeroko dziś pojmowanej funkcji podręcznika dotyczącej zbliżenia szkoły do życia, oraz nie mniej ważną

funkcję dedukcyjnego sprawdzania materiału uogólnionego indukcyjnie. Wymienione funkcje powinny znaleźć swoje odbicie w kształtowaniu się struktury nowoczesnego podręcznika historii.

Wszystkie omówione wyżej sposoby korzystania z podręcznika historii, wyrażające się w różnych formach pracy nad tekstem, nad materiałem poglądowym w podręczniku, nad związanymi z tekstem dokumentami historycznymi, odkrywają przed nami nowe funkcje podręcznika, których ten w swojej tradycyjnej strukturze pełnić nie jest w stanie. Autorzy radzieccy, jak pokazuje analiza ich wskazań metodycznych, wychodząc od tradycyjnej struktury podręcznika, narzucają nauczycielowi rolę pełnego prowadzenia uczniów do poznania i rozumienia materiału nauczania, do aktywnego, samodzielnego, twórczego utrwalania zdobytych wiadomości, do opanowania techniki pracy z podręcznikiem, potrzebnej do pracy samokształceniowej po ukończeniu szkoły. Zresztą słusznie, ponieważ jest to podstawowym obowiązkiem nauczyciela. Ale czy jest rzeczą słuszną, że podręcznik tradycyjny nie pomaga wcale nauczycielowi w tej pracy z braku odpowiedniej struktury? Metodocy zaś sugerują kształtowanie się nowych funkcji podręcznika, tj. indukcyjnego wprowadzenia nowych wiadomości, analizowania tekstu, wyrabiania umiejętności i nawyków w dochodzeniu do rozumienia i utrwalania materiału nauczania, lecz nie zastanawiają się nad tym, jaka powinna być struktura podręcznika, aby nauczycielowi łatwiej było organizować samodzielną pracę uczniów nad przyswajaniem i utrwalaniem wiedzy historycznej, uczniowi zaś — łatwiej wykonywać samodzielną pracę z podręcznikiem na lekcji i w domu. Wydaje się jednak, że już samo ujęcie zagadnienia posługiwania się podręcznikiem historii przez zmuszanie nauczyciela do twórczego uzupełnienia braków jego struktury, koniecznych do pełnienia nowo kształtujących się funkcji, trzeba uważać za twórczy układ do rozwiązania problemu nowej funkcji i struktury podręcznika historii w nauczaniu.

Porównując sposoby korzystania z podręcznika w nauczaniu historii, podane w literaturze metodycznej przedmiotu, z omówionymi ogólnodydaktycznymi wskazaniem autorów możemy stwierdzić, iż są one przez te ostatnie znacznie rozszerzone oraz istotnie pogłębione, a mianowicie przez wprowadzenie ćwiczeń na zastosowanie zdobytej wiedzy w samodzielnej, twórczej pracy uczniów w procesie utrwalania wiadomości oraz wyrabiania i doskonalenia wiadomości i nawyków, potrzebnych w dalszym samokształceniu. Jeśli wskazania radzieckiej metodyki historii na temat posługiwania się podręcznikiem całą pracą metodyczną w nauczaniu „zwały” na samego nauczyciela, jak o tym pisze znany autor nowych podręczników radzieckich F. P. Korowski w artykule na temat wymagań metodycznych do podręcznika historii („Sowietskaja Pedagogika” 12 1960), to autorzy *Dydaktyki* dostrzegają już nową rolę podręcznika w tej dziedzinie, mającego pomagać nauczycielowi w pracy nad twórczym utrwaleniem wiadomości oraz wyrabianiem i doskonaleniem

umiejętności i nawyków, a to przy pomocy odpowiednich pytań i zadań, przewidzianych jego budową metodyczną. Takim nowym typem podręcznika jest podręcznik historii starożytnej dla kl. 5—6 szkoły średniej F. P. Korowkina *Istorja drevniego mira* (1961).

W ten sposób opisane i scharakteryzowane powyżej metody korzystania z podręcznika pozwalają wykryć źródło kształtowania się nowej funkcji podręcznika i odpowiadającej mu struktury w procesie nauczania historii, a polegającej na ułatwianiu uczniom samodzielnego uczenia się oraz pomaganiu nauczycielowi w jego metodycznej pracy nad przyswajaniem i utrwalaniem oraz doskonaleniem wiedzy historycznej przez uczniów.

Analiza danych literatury metodycznej o posługiwaniu się podręcznikiem odsłania kształtowanie się struktury podręcznika historii w zależności od wytwarzania się podstawowych jego funkcji w procesie nauczania. I tak, ponieważ podręcznik ma nie wyręczać ani zastępować nauczyciela, lecz pomagać mu w nauczaniu, metodycy traktują podręcznik jako podstawową pomoc naukową. A więc cechą naczelną, nadrzędną struktury podręcznika stanowi to, że jest on podstawowym środkiem pomocniczym w nauczaniu danej dyscypliny, szkolnej.

3. Elementy wstępnej definicji podręcznika historii

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, analiza sposobów korzystania z podręcznika historii w świetle wskazań literatury metodycznej Związku Radzieckiego dostarcza nam dostatecznych danych dla sformułowania wstępnej definicji podręcznika historii.

Mianowicie, uwzględniając główne cechy funkcjonalne i strukturalne w ich zróżnicowaniu treściowym i zakresowym, możemy wydobyć następujące elementy wstępnej definicji podręcznika historii:

A. Właściwości strukturalne podręcznika historii:

- a) ogólna i zarazem nadrzędna właściwość strukturalna podręcznika, to jego występowanie w formie książki szkolnej jako podstawowego, najważniejszego środka pomocy naukowej w nauczaniu historii;
- b) szczególna i zarazem podrzędna w stosunku do ogólnej właściwość strukturalna podręcznika to jego metodyczna prezentacja materiału programowego w zakresie nabywania, utrwalania i doskonalenia wiedzy historycznej odpowiednio do specyfiki historii jako przedmiotu nauczania oraz do poziomu umysłowego uczniów.

B. Właściwości funkcjonalne podręcznika historii:

- a) ogólna i zarazem nadrzędna właściwość funkcjonalna podręcznika, to pomaganie w procesie nauczania, a mianowicie pomaganie uczniom w uczeniu się historii, nauczycielowi zaś w kierowaniu tym procesem;
- b) szczególna i zarazem podrzędna w stosunku do ogólnej właściwość funkcjonalna podręcznika to ułatwianie procesu nauczania, a miano-

wicie ułatwianie uczniom samodzielnego uczenia się historii w zakresie nabywania, utrwalania i doskonalenia wiedzy historycznej, nauczycielowi zaś — kierowania tym procesem.

Na podkreślenie zasługuje fakt, jak to zresztą wynika z analizy wskazań metodycznych o posługiwaniu się podręcznikiem w nauczaniu historii, że właściwości funkcjonalne podręcznika stanowią siłę napędową w kształtowaniu się jego właściwości strukturalnych, jednocześnie zaś są one sprawdzianem, czy konkretna struktura podręcznika spełnia należyłą rolę w nauczaniu historii.

Wobec tego wstępna definicja podręcznika historii w świetle literatury metodycznej o kształtowaniu się jego funkcji i struktury przedstawiała-by się następująco:

Podręcznik historii jest to książka szkolna, będąca podstawowym środkiem pomocniczym w nauczaniu, stanowiąca metodyczną prezentację materiału programowego stosownie do specyfiki przedmiotu i poziomu umysłowego uczniów, ułatwiająca im samodzielne uczenie się historii, nauczycielowi zaś kierowanie procesem nauczania.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

AKADEMIA NAUK SPOŁECZNYCH PRZY KC KPZR. AKADEMIA NAUK PEDAGOGICZNYCH RSFSR. PODSTAWY WYCHOWANIA KOMUNISTYCZNEGO

Podręcznik. Moskwa 1960. Państwowe Wydawnictwo Literatury Politycznej ss. 463

Geneza powstania książki była następująca. Znaczna liczba nauczycieli studiuje problemy wychowania komunistycznego w ramach szkolenia partyjnego. W związku z tym Katedra Filozofii Akademii Nauk Społecznych przy KC KPZR oraz Instytut Historii i Teorii Pedagogiki Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR opracowali przykładowy program seminarium teoretycznego dla nauczycieli dotyczący podstaw marksistowsko-leninowskiej teorii wychowania. Zarówno kierownicy, jak i właścivi uczestnicy seminarium — nauczyciele niejednokrotnie wskazywali na konieczność wydania odpowiedniego podręcznika, który by ułatwił im korzystanie z seminarium. W zrozumieniu tej potrzeby pracy autorskiej nad podręcznikiem podjął się pod ogólnym kierownictwem doc. I. A. Chljabicza zespół pracowników naukowych Akademii Nauk Pedagogicznych w składzie: rzeczywistego członka Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR A. M. Arseniewa, kandydata nauk ped. N. I. Bojdriewa, kand. nauk ped. W. K. Gabunuja, prof. G. M. Gaka, prof. G. E. Glezermana, członka koresp. A.N.P. M. A. Daniłowa, prac. nauki L. N. Zdanowa doc. S. M. Kowalewa, prof. W. N. Kołbanowskiego, kand. nauk ped. M. Kołmakowej, prof. F. F. Korołewa, prac. nauki P. A. Pawełkina, kandydata nauk hist. M. N. Rjakina, prac. nauki A. S. Rewzona, członka korespondenta A.N.P. W. A. Suchomlińskiego, czł. koresp. Akademii Nauk ZSSR J. P. Francewa, czł. koresp. A.P.N. S. G. Szapowalenko i rzeczywistego członka A.N.P. W. N. Szackiej.

Podręcznik zawiera szesnaście rozdziałów, omawiających następujące zagadnienia:

- R. 1. Budowa komunizmu i wychowanie nowego człowieka.
- R. 2. Szkoła w okresie rozwoju budownictwa komunistycznego.
- R. 3. Marksizm-leninizm o wszechstronnym rozwoju osobowości.
- R. 4. Opanowanie podstaw nauk i rozwijanie umysłowych uzdolnień uczniów.
- R. 5. Związek nauki z pracą produkcyjną jako ważna zasada wychowania komunistycznego.
- R. 6. Kształcenie politechniczne w szkole radzieckiej.
- R. 7. Kształtowanie światopoglądu komunistycznego.
- R. 8. Ateistyczne wychowanie młodzieży.
- R. 9. Wychowanie moralne młodego pokolenia.
- R. 10. Wychowanie w duchu proletariackiego internacjonalizmu i socjalistycznego patriotyzmu.
- R. 11. Kształtowanie komunistycznego stosunku do pracy i własności społecznej.
- R. 12. Estetyczne wychowanie młodzieży.
- R. 13. Wychowanie fizyczne jako składowa część wychowania komunistycznego.
- R. 14. Rola nauczyciela w wychowaniu młodego pokolenia.
- R. 15. Wychowanie dzieci w rodzinie.
- R. 16. Podniesienie roli organizacji społecznych w komunistycznym wychowaniu młodego pokolenia.

Każdy rozdział zawiera w zakończeniu wykaz literatury przedmiotu, obejmujący od kilku do kilkunastu pozycji podstawowych zarówno klasycznych, jak i najświeższych, o szczególnym wszakże dla rozpatrywanego zagadnienia znaczeniu.

Szczupłe ramy sprawozdania nie pozwalają na szczegółowe omówienie tej książki, stanowiącej niewątpliwie dość interesujące zjawisko w radzieckiej literaturze pedagogicznej ostatnich lat, świadczące dowodnie o dużym znaczeniu, jakie przywiązuje się do syntetycznych opracowań istotnej i nieustannie żywej problematyki wychowawczej.

Dla zobrazowania sposobu, w jaki ujmuje się w tym podręczniku zagadnienia, przedstawimy szczegółowiej treść rozdziału piątego, dotyczącą aktualnej dla szkolnictwa sprawy związku nauki z pracą produkcyjną. Jest to zresztą jeden z centralnych problemów podręcznika.

Idea związku nauczania z pracą zrodziła się w okresie, kiedy narodził i począł się rozwijać przemysł. Na ideę tę wskazywali już przedstawiciele komunizmu utopijnego (Morus i Campanella), niektórzy ekonomiści burżuazyjni (W. Petty, J. Bellers), burżuazyjni demokraci, oświatowcy i pedagodzy (J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi), działacze rewolucji francuskiej (Condorcet, Lavoisier). Wybitni ideolodzy burżuazyjni wynosili ideę związku nauczania z pracą w tym okresie, kiedy kapitalizm wypierał z areny dziejów feudalizm, a burżuazja była klasą na tę widownię wchodzącą. Rozumie się samo przez się, iż w warunkach przekształcania się manufaktur szło o nic innego, jak tylko o łączenie nauki z pracą rzemieślniczą.

Największe wszakże zasługi w propagandzie i rozwoju idei łączenia nauki z pracą mają socjaliści utopijni. Zwłaszcza praktyczne poczynania R. Owena zostały wysoko ocenione przez Marksa.

Marks i Engels ideę tę związali organicznie z walką o socjalizm i uzasadnili, iż tylko na podstawie ścisłego powiązania nauki z pracą produkcyjną można wykształcić wszechstronnie rozwiniętych członków społeczeństwa komunistycznego. Było to zasadniczo nowe i naukowe ujęcie tej idei.

Autorzy rozdziału przedstawiają następnie szczegółowo poglądy Marksa i Engelsa na pracę dzieci w kapitalistycznych przedsiębiorstwach oraz na możliwości racjonalnego uczestnictwa dzieci w pracy produkcyjnej. Poglądy te wyłożone w „Instrukcji dla delegatów...” i w „Kapitale” dawały wyraz przekonaniu, że praca rozumnie stosowana jest doniosłym czynnikiem kształtującym właściwie stosunki międzyludzkie, niezastąpionym narzędziem w przełamywaniu dotychczasowej jednostronności w rozwoju człowieka, wywołanej przepaścią między pracą fizyczną a umysłową w społeczeństwach kapitalistycznych.

Idea związku nauczania z pracą produkcyjną, tak energicznie podnoszona przez socjalistów i komunistów, nie znalazła jednakże odbicia w praktyce szkolnej. Złożyły się na to dwa powody. Podstawowe było wszechwładne w tym czasie panowanie szkoły książkowej, opartej na wiedzy klasycznej, zamkniętej w ciasnym kręgu ideologii klasy niepracującej, nieufnie odnoszącej się do pracy produkcyjnej, traktującej szkołę ogólnokształcącą jako swój przywilej klasowy. Przyczyna druga polegała na niskim poziomie techniki i produkcji, zarówno przemysłowej, jak rolniczej.

Lecz już w końcu XIX, a zwłaszcza w początkach XX wieku postęp techniczny zaczyna wywierać coraz silniejszy wpływ na poziom kwalifikacji robotników. Obiektywna konieczność łączenia nauki z pracą produkcyjną toruje sobie drogę również w warunkach kapitalizmu. Problem szkoły pracy staje się problemem niezwykle popularnym. Poświęca się mu tysiące publikacji. Sprowadzał się on wszakże do wprowadzania do szkół pracy ręcznej i rzemiosła, do rozważania procesu pracy w aspekcie zmian w metodach nauczania. Ideolodzy demokracji drobnomieszczańskiej, anarchiści, reformiści i rosyjscy narodnicy mówili o łączeniu nauczania z pracą jedynie na bazie produkcji rzemieślniczej i rolnej.

Wielka zasługa Lenina polega na tym, że uwolnił on tę zasadę z zanieczyszczeń drobnomieszczańskich i że rozwinął ją dalej.

Drugą część rozdziału autorzy poświęcają ujęciu doświadczenia szkoły radzieckiej w tym zakresie od pierwszych miesięcy nowej, radzieckiej władzy. Już w pierwszych dokumentach z października 1918 roku mówiło się, iż podstawą życia szkolnego powinna być praca związana ściśle z nauczaniem. Jednakże wedle oceny N. Krupskiej problem ten nie został gruntownie opracowany i jako taki nie spotkał się z pełnym zrozumieniem ze strony nauczycielstwa. Liczni pedagodzy — stwierdzał Łunaczarski — rozumieli tę sprawę w sposób bardzo uproszczony. Skromne przeto były osiągnięcia tego pierwszego okresu. Odcinkiem najbardziej upowszechnionym w szkołach była tzw. samoobsługa, tj. utrzymanie przez dzieci i młodzież w czystości i porządku szkolnych pomieszczeń, praca w kuchni itp. Odcinkiem drugim była praca ręczna typu wąsko-rzemieślniczego. Tylko nielicznym szkołom, powstałym w centrach przemysłowych, udało się łączyć naukę z udziałem młodzieży w pracy fabrycznej. W tych latach rodzi się już typ znanej dziś powszechnie pracy społecznie użytecznej.

W programach szkolnych lat 1926—1927 zjawily się elementy pracy i politechnicznego kształcenia, w latach następnych (1929—33) doszło do ściślejszego powiązania się szkół z kołchozami, sowchozami i stacjami maszynowo-traktorowymi, do zorganizowania wielu pracowni i laboratoriów szkolnych, do ożywienia ruchu wycieczkowego do zakładów pracy jako jednej z form zaciesniania więzi szkół z produkcją. Wszystko to dało asumpt dla opracowania przez KC uchwały „o szkole początkowej i średniej” (5. IX. 1931), w której podkreślono, iż idea łączenia nauki z pracą produkcyjną w szkole radzieckiej osiągnęła znaczne sukcesy. Równocześnie wskazano, że najistotniejsze braki minionego okresu polegały na oderwaniu pracy społecznie użytecznej szkół od procesu nauczania. W związku z tym uznano za celowe takie łączenie nauki z pracą produkcyjną, aby była ona podporządkowana dydaktycznym i wychowawczym celom szkoły. Wszakże główne zadanie szkoły dostrzeżono w przygotowaniu uczniów do szkoły wyższego stopnia organizacyjnego, w ogólnym opanowaniu przez nich podstaw wiedzy. Chociaż w uchwale podkreślono konieczność czynienia dalszych wysiłków nad politechnizacją szkoły i łączeniem nauki z pracą produkcyjną, to jednak w praktyce główna uwaga szkół skierowała się na zdobywanie przez dzieci i młodzież wiedzy książkowej. W 1937 roku doszło do likwidacji warsztatów szkolnych, a pracę ręczną usunięto z planów nauczania. W ten sposób, jeśli w pierwszych 15—20 latach szkoła radziecka udzieliła wiele uwagi zasadzie łączenia nauki z pracą produkcyjną, dopuszczając nawet niekiedy do przecenienia roli pracy i wychowania przez pracę z uszczerbkiem dla procesu udzielania systematycznej wiedzy, to w końcu lat trzydziestych przyznawano jej coraz mniejsze znaczenie. To doprowadziło do oderwania szkoły od życia, teorii od praktyki, na co zwrócił uwagę XX Zjazd KPZR w 1956 r.

XX Zjazd zalecił zacieśnić więź szkoły z życiem i produkcją, przedstawiając zarazem, drogi i środki dla rozwiązania tego ważnego zadania. Dalszą jego konkretyzację zawierały wystąpienia N. Chruszczowa, a ostateczny wyraz dano w ustawie „O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSSR”.

W trzeciej i ostatniej części tego rozdziału autorzy rozważają zagadnienia pedagogiczne związane z realizacją tej idei. Wcielenie w życie tej zasady — stwierdzają — stawia przed teorią i praktyką pedagogiczną szereg aktualnych i palących problemów.

Pierwszym z nich jest pytanie, jak ową więź szkoły z życiem, nauki z pracą produkcyjną, uwidocznic w planie nauczania. Niektórzy pedagogowie sądzą, iż sam fakt włączenia do planu nauczania szkoły tego rodzaju zajęć oraz uczestnictwo uczniów w pracy fabrycznej lub rolnej jest tym właśnie, o co tutaj chodzi. W ich mniemaniu wewnętrzne związki między nauką i pracą dokonują się same przez się. Skrajnym wyrazem takiego poglądu jest przekonanie, że związek nauczania z pracą jest niczym innym jak koegzystencją tych dwu procesów. Nie jest to po-

gład słuszny. Łączenie nauki z pracą produkcyjną to w istocie proces nader złożony i wielostronny. Obejmuje on nie tylko więz procesu poznawczego z pracą, lecz i związek kształcenia politechnicznego, przygotowania zawodowego i wychowania moralnego z pracą produkcyjną.

W czym powinny się wyrażać owe wielostronne powiązania nauczania z pracą? Najistotniejszą z tych nici jest związek wiadomości teoretycznych z zakresu matematyki, fizyki, chemii, biologii z pracą, z naukowo-technicznymi podstawami produkcji, z technologią, z naukowymi założeniami działania różnych mechanizmów, narzędzi, maszyn, agregatów, z fizycznymi i chemicznymi właściwościami materiałów. Dzięki temu wiedza przestaje nosić charakter abstrakcyjny, a przeciwnie, pomaga ona uczniom w świadomym ustosunkowaniu się do pracy fabrycznej i pracy na roli, pomaga w zrozumieniu ich naukowych podstaw. Wiadomości teoretyczne powinny oświetlać drogę praktyki, czyniąc z pracy proces świadomy.

Niekiedy spotkać się można z twierdzeniem i oczekiwaniem, żeby zasada jedności teorii i praktyki realizowała się na każdej lekcji. Takie wymaganie nie jest wymaganiem słusznym, wyrasta ono z prymitywnych wyobrażeń na temat związku wiadomości teoretycznych z pracą, z działaniem. Synchronizacja teorii i praktyki, nauki i pracy nie polega na ich równoległości w każdym momencie, ale na szerzej pojętym planie kształcenia i wychowania. Opanowanie przez uczniów podstaw wiedzy oraz uczestnictwo ich w pracy produkcyjnej — to procesy posiadające swoją wewnętrzną logikę, swoje konkretne zadania. Teoretyczne wiadomości, ogólne, politechniczne i specjalistyczne — to nieodzowne współczynniki współczesnej produkcji, która ze swej strony pomaga w ich świadomym i trwałym przyswojeniu. Większość przedmiotów może i powinna być powiązana z pracą, lecz charakter i formy tego związku uwarunkowane są specyfiką przedmiotu.

Łączenie nauki z pracą produkcyjną młodzieży nie tylko podnosi poziom kształcenia ogólnego i politechnicznego, lecz stwarza również sprzyjające warunki dla komunistycznego wychowania młodego pokolenia. Praca staje się trwałą podstawą dla kształcenia cech moralnych i komunistycznego światopoglądu. Przesadą byłoby jednakże sądzić, że praca sama przez się kształtuje moralne oblicze człowieka. Tylko organiczne powiązanie wychowania w duchu socjalistycznej moralności z pracą stać się może czynnikiem wychowania. Większość błędów pedagogicznych polega na tym, że z pracy czyni się cel sam w sobie.

Dalsze rozważania autorzy rozdziału poświęcają przedstawieniu różnych form organizacji pracy produkcyjnej w ramach szkoły. Formy te zależą w pierwszym rzędzie od tego, w jakim środowisku szkoła się znajduje.

Oto przykład ujęcia treści jednego z rozdziałów. W analogiczny sposób ujmowane są inne zagadnienia. Najpierw rys historyczny, następnie charakterystyka zagadnienia w świetle doświadczenia szkoły radzieckiej, następnie problematyka treści, organizacji i metod w aspekcie aktualnym. Taki układ ma np. następny rozdział o kształceniu politechnicznym. W wielu rozdziałach część wstępną wypełniają rozważania teoretyczne, ogólne. Tak jest np. w rozdziałach poświęconych wychowaniu ateistycznemu, moralnemu, internacjonalistycznemu, estetycznemu, fizycznemu. W materiale aktualnym nierzadko spotykamy się z omówieniami dokumentów najświeższych sprzed roku lub dwóch lat.

W przeglądzie literatury dominują dzieła klasyków marksizmu-leninizmu i klasyków radzieckiej myśli pedagogicznej — N. Krupskiej i A. Makarenki.

Na tle rozległej problematyki książki uderza, jak się zdaje, anemiczne potraktowanie zagadnienia wychowania społecznego i jego metodyki w obrębie klasy i szkoły, samorządu klasowego i ogólnoszkolnego. Rozdział o organizacjach społecznych tej roli nie spełnia.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie zwrócimy uwagę na tematy związane z pedagogiką radziecką, a omówione w bieżącym roku w następujących czasopiśmiech: „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Wiadomości Historyczne”, „Szkoła Zawodowa”.

KRUPSKA O KSZTAŁCENIU POLITECHNICZNYM

Roman Polny rozpoczyna artykuł o Krupskiej („Kwartalnik Pedagogiczny” 1/61) charakterystycznym zdaniem: „Nadzieja Konstantynowna Krupska jest zjawiskiem prawie niepowtarzalnym w historii marksistowskiej pedagogiki, zwłaszcza gdy chodzi o teorię kształcenia politechnicznego”. Uzasadnia to tym, że ona pierwsza podjęła problematykę łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Analizując dzieła klasyków marksizmu Krupska oparła swe prace na trzech założeniach metodologicznych: pierwsze — to teza o konieczności rozpatrywania zagadnień kształcenia politechnicznego w świetle zasady łączenia nauczania z pracą produkcyjną, drugie — potrzeba konfrontowania założeń teorii kształcenia politechnicznego z socjalistycznymi celami wychowania, trzecie — rezultaty w zakresie kształcenia politechnicznego powinny odpowiadać wnioskowi płynącym z historycznej analizy wewnętrznego procesu rozwoju szkolnictwa i oświaty. Krupska nie odstąpiła od swych koncepcji nawet wtedy, gdy po uchwale KC KPZR z roku 1931 władze oświatowe skupiły uwagę wyłącznie na podniesieniu ogólnej wiedzy uczniów z pominięciem ich wszechstronnego rozwoju; nawet po roku 1937, kiedy władze oświatowe całkowicie zrezygnowały z kształcenia politechnicznego, Krupska nie odstąpiła od swych idei.

Polny ujmuje koncepcje Krupskiej na tle ówczesnych ważniejszych koncepcji kształcenia politechnicznego: Łunaczarskiego, Gordona, Błońskiego, Kałasznikowa, Pistraka, Riwesa. Wprawdzie autorzy przyjęli wspólny punkt widzenia: konieczność przebudowy szkoły nauki — w szkołę pracy, pojęcie pracy i jej rodzaje określali jednak rozmaicie: jedni traktowali szkołę pracy jako szkołę aktywnego działania opartego na osobistych zainteresowaniach ucznia (system dydaktyczno-wychowawczy oparty na zasadach życia społecznego), drudzy sprowadzali szkołę pracy do zaznajamiania uczniów z formami pracy typu rzemieślniczego, inni — wśród nich Krupska i Łunaczarski — występowali przeciw wąskotechnicznemu kształceniu specjalisty, gdyż nie odpowiada ono ani wymaganiom praktyki produkcyjnej, ani założeniom psychiczno-pedagogicznym. Najbardziej konsekwentna w formowaniu swych koncepcji była Krupska i dlatego jej idee święcą — pisze Polny w zakończeniu artykułu — pełny triumf jako poważny element teoretycznych podwalin współczesnej socjalistycznej politechnicznej szkoły pracy.

ROZUM I RĘCE

Częste są nieporozumienia na temat prac ręcznych w szkole. Czy to mają być przygotowywane do zawodu elementy procesu produkcyjnego, wprawa, nawyki? Interesująco pisze na ten temat W. A. Suchomliński w artykule *Rozum i ręce*, przejętym przez „Szkołę Zawodową” (nr 2/61) z „Sowieckiej Pedagogiki” (nr 7/60). Autor rozprawia się najpierw z poglądem niektórych kierowników, nauczycieli i pracowników naukowych, jakoby nauka pracy ręcznej była chałupnictwem. Strug i zdzierak —

to narzędzia przestarzałe, bo przecież każdą obróbkę można wykonać maszynowo. Wyposażenie warsztatów szkolnych w najbardziej nowoczesny sprzęt jest zbyt kosztowne, dlatego szkolenie należy przenieść do hal fabrycznych i na pola kolchozów i sowchozów. Suchomliński wyjaśnia: „Poglądy te można wytłumaczyć jedynie nieznaną jakością najprostszych zasad pedagogicznych. Nie wolno przecież zapominać, że sama praca jest czymś innym niż nauka pracy. Im bardziej złożona jest technika i technologia produkcji, tym więcej elementarnych sprawności pracy ręcznej musi je poprzedzać. Nauczyć się używać łopaty można prędko. Natomiast do pracy na kombajnie nie wystarczy umiejętność manipulowania kierownicą”.

W dalszym ciągu Suchomliński uzasadnia potrzebę opanowania „prymitywnych” sprawności i nawyków w procesie zdobywania mistrzostwa w kierowaniu maszynami i mechanizmami. Uczniowie, którzy bez wstępnego okresu nauki pracy ręcznej zdobyli umiejętność kierowania maszyną, z trudnością radzą sobie w rozumieniu działania elementów wspólnych różnym maszynom. „Brak umiejętności prawidłowego wykorzystania wszelkich właściwości maszyny, jej roboczych przyrządów — to najbardziej charakterystyczna wada tych, którzy nie nabyli elementarnych nawyków pracy ręcznej” — twierdzi Suchomliński. Ostrzega jednak, że nie każda praca ręczna ma wartości wychowawcze. Musi to być praca, która wymaga wysiłku umysłowego, musi to być świadome oddziaływanie na materiał, tworzenie czegoś nowego. „Największe zadowolenie daje praca, w której toku plan pierwotny jest uzupełniony nowymi szczegółami, praca wymagająca giętkości umysłu”.

Myśl, uzasadniana przez Suchomlińskiego, o znaczeniu pracy rąk dla rozwoju umysłowego, nie jest nowa, jest jedynie sformułowaniem tezy na podstawie wielorakich doświadczeń radzieckich. Warto tu przypomnieć, że nie kto inny, jak Spasowski wypowiedział pogląd, że wszechstronnie wykształcić umysł i uzdolnić go do twórczości technicznej i wynalazczej w dziedzinie udoskonaleń maszyn i wszelkich narzędzi pracy można jedynie przez pobudzanie mózgu do pracy za pomocą działalności rąk (*Wyzwolenie człowieka*).

Prawda o tym, że rozwój myśli jest związany z pracą rąk, niełatwo realizuje się w codziennej pracy nauczyciela. W toku codziennych zajęć unieruchamia się raczej ręce w złudnej nadziei, że rozum będzie wtedy lepiej pracował.

O PRACY KOMSOMOŁU

W innym numerze „Szkoły Zawodowej” (nr 3/61) jest artykuł Jerzego Krempy o pracy Komsomołu w radzieckich szkołach zawodowych. Autor wymienia, jako podstawową formę pracy ideowo-wychowawczej, następujące zespoły samokształceniowe: kółka studiujące pewne problemy z historii ZSRR, KPZR, kółka studiowania bieżącej polityki, kółka studiujące bieżące problemy ekonomiki wsi i przemysłu i inne. Eksperymentem były w okręgu woroneskim kółka studiujące problemy moralności komunistycznej. Eksperyment — jak twierdzi autor — udał się i istnieje zamiar, rozszerzenia tej formy na cały kraj. Szkoda, że w artykule nie ma bliższych danych o pracy tych kółek, np. o programie, formach, wynikach itp.

Inną formą Komsomołu jest samokształcenie według indywidualnych ustalonych planów, wieczory pytań i odpowiedzi, wieczory filmów oświatowych, uniwersytety kultury (literatura, muzyka, sztuki plastyczne, teatr i kino, nauka i technika oraz kultura dnia codziennego).

Nową formą są szkoły zainteresowań społecznych. Dają one słuchaczom konkretne umiejętności, potrzebne kierownikom sekcji zainteresowań (organizatorom zabaw i imprez masowych, specjalistom sadzenia drzew i zakładania zieleńców, bibliotekarzom społecznym).

Artykuł informuje też o prasie młodzieżowej (115 gazet komsomolskich, tysiące gazetek ściennych), o pracach nad podnoszeniem przez Komsomoł kultury w szkołach:

O RYSUNKU PEDAGOGICZNYM

Jednym z przedmiotów nauczania, z którym nauczyciel ma najwięcej kłopotów, jest historia. Dominuje — jako środek — słowo, pomaga mu ilustracja, mapa, czasem model i okaz. W dążeniu do rozszerzenia zasobu pomocy rozwija się, szczególnie w Związku Radzieckim, dydaktyka rysunku pedagogicznego. Pisze o tym Kazimierz Greb w artykule pt. *Rysunek na tablicy w nauczaniu historii w dydaktyce radzieckiej* („Wiadomości Historyczne” nr 1/61). Autor bierze pod uwagę przede wszystkim książkę Murzajewa *Rysunek na tablicy w nauczaniu historii*, wydaną w roku 1946, i artykuł W. W. Strukowa, zamieszczony w czasopiśmie „Naczelna Szkoła” pt. *Rysunek pedagogiczny na lekcjach historii w klasie IV*. Zgodnie z tezą autorów radzieckich Greb podkreśla, że rysunek na tablicy nie ma być jedynie środkiem zastępczym, używanym w braku innych pomocy, lecz równorzędnym z innymi środkami, a to ze względu na swoiste wartości: lekkość i dynamikę, chwytliwość i właściwości aktywizujące. Ilustracją jest lekcja o budowlach wodociągowych w Egipcie, opisana przez Murzajewa. Oto co autor radziecki pisze o kredzie i tablicy: „W tym niepozornym i skromnym kawałku białej kredy, którą nauczyciel nieporadnie trzyma w ręku, tkwią olbrzymie i nieoczekiwane możliwości. Wystarczy tylko nieco odsunąć mapę i jednym śmiałym ruchem ręki narysować na tablicy Nil. Wcale przy tym nie jest potrzebne, by rysunek był wykonany z akademicką wprost dokładnością”. O to właśnie chodzi: żeby nie wymagać tej „akademickiej” dokładności, gdyż nie jest to ani potrzebne, ani możliwe w rysunku schematycznym, odręcznym.

Inną nowością, nie znaną w naszej dydaktyce, są aplikacje stosowane na mapie historycznej lub na tablicy. Na narysowany schemat przykładają się wycięte z papieru figury, np. postaci osób i grup ludzkich, makiety gmachów, pałaców, zamków, a czasem nawet całych scen historycznych.

W polskiej literaturze mamy tylko dwie książki na omawiany tu temat: Greba *Przy tablicy szkolnej*, wydaną przez „Naszą Księgarnię” w roku ubiegłym oraz tłumaczoną z języka niemieckiego książkę Schürera i Richtera *Rysunek na tablicy*. Czekają na tłumaczenie takie książki autorów radzieckich, jak Murzajewa *Rysunek pedagogiczny*, Zaslawskiego *Rysunek nauczyciela na lekcjach geografii*. Jesteśmy pod tym względem w gorszej sytuacji niż na przykład nasi koledzy w NRD, którym książkę Murzajewa udostępniono w opracowaniu dostosowanym do potrzeb szkoły niemieckiej.

S. Nowaczyk
Toruń

MAKARENKO I O MAKARENCE (Bibliografia za lata 1946—1960)

Bibliografia obejmuje prace Makarenki i o Makarence, które ukazały się w Polsce po drugiej wojnie światowej.

Bibliografia uwzględnia nie tylko publikacje, lecz także materiały nie publikowane (odczyty pedagogiczne, artykuły konkursowe, relacje z doświadczeń, sprawozdania ze szkolenia, kursów, konferencji, dyskusji).

I część bibliografii skupia prace tłumaczone z języka rosyjskiego (utwory Makarenki, radzieckie książki i artykuły o Makarence, materiały ilustrujące doświadczenia niektórych kontynuatorów Makarenki w ZSRR).

II część bibliografii zawiera prace autorów polskich, analizujących i popularyzujących idee makarenkowskie. Zebrane tu zostały publikacje o życiu i działalności Makarenki, o szczegółowych problemach jego twórczości, a także recenzje książek i widowisk teatralnych.

Ponadto znalazły się w tym dziale materiały — publikowane i nie publikowane — charakteryzujące proces przenikania idei makarenkowskich do różnych dziedzin praktyki pedagogicznej.

W tej części bibliografii uwzględniono również niektóre prace, które — jakkolwiek nie są poświęcone wprost Makarence — pozostają jednak wyraźnie w kręgu jego koncepcji pedagogicznej.

Bibliografia nie rejestruje różnych prac zawierających jedynie luźne przygodne wzmianki o Makarence. Takich prac jest bardzo wiele. Przytaczanie ich nie wydaje się jednak celowe.

Natomiast wydaje się rzeczą słuszną rejestrować prace — nawet niewielkie — jeśli zawierają one jakieś wyraźne stanowisko i poglądy w sprawie dorobku Makarenki.

Skróty

- | | |
|--------------------|---|
| 1. NSz (K — 1953) | — Materiały konkursu „Nowej Szkoły” w r. 1953 |
| 2. NSz (K — 1954) | — Materiały konkursu „Nowej Szkoły” w r. 1954 |
| 3. O P | — Odczyty pedagogiczne |
| 4. O P (1951/1952) | — Praca zbiorowa: Odczyty Pedagogiczne z r. szkolnego 1951/1952. PZWS 1954 |
| 5. O P (n) | — Odczyty Pedagogiczne (nie publikowane), znajdujące się w Instytucie Pedagogiki w Warszawie |
| 6. P M W | — Materiały nie publikowane, znajdujące się w Pracowni Metodyki Wychowania Instytutu Pedagogiki |
| 7. W K | — Praca zbiorowa: <i>Z doświadczeń wychowawcy klasowego w szkole podstawowej</i> . PZWS 1953. |

I. PRACE TŁUMACZONE

1. Utwory Makarenki

A. Druki zwarte

1. Chorągwie na wieżach. Warszawa, Nasza Księgarnia wyd. I 1950 s. 585, wyd. II 1952, wyd. III 1954, wyd. IV PZWS 1956
2. Dzieła. Warszawa 1955 — 1957 T.t. — I—VII PZWS T. I — Poemat pedagogiczny (powieść) — 1955 s. 767 T. II — Marsz roku trzydziestego (powieść), FD-1 (powieść), W tonacji majorowej (sztuka) — 1955 s. 499 T. III — Chorągwie na wieżach (powieść) — 1955 s. 495 T. IV — Książka dla rodziców, Odczyty o wychowaniu dzieci, Przemówienia na temat wychowania w rodzinie — 1956 s. 534 T. V — Ogólne zagadnienia teorii pedagogiki, Wychowanie w szkole radzieckiej — 1956 s. 518 T. VI — Honor (powieść), Prawdziwy charakter (scenariusz literacki) — 1957 s. 464 T. VII — Opowiadania i szkice, Artykuły o literaturze i recenzje, Korespondencja z M. Gorkim — 1957 s. 510
3. Książka dla rodziców. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia, Warszawa 1956 PZWS.
4. Pochód na Kuriaż (Z powieści A. Makarenki „Poemat pedagogiczny” wybrała i opracowała J. Skarżyńska. „Prasa Wojskowa” 1949 s. 115. Biblioteka Żołnierza. Seria 1: Popularne Wypisy Literackie, 5). Wyd. 2 1950 s 141.
5. Poemat pedagogiczny. Warszawa Wyd. I 1946, wyd. II 1949, wyd. III 1956 Książka i Wiedza s. 667.
6. Poemat pedagogiczny w adaptacji scenicznej A. Kochanowskiej. Warszawa 1949 Książka i Wiedza CRZZ Biblioteczka Świeclicowa nr 46.
7. Poemat pedagogiczny. Sztuka w 4 aktach. Dramatyzacja Miloslav Steblik. Przekł. i oprac. dramaturgiczne K. Dejmek. Warszawa 1951 Nasza Księgarnia s. 123.
8. Problemy wychowania w szkole radzieckiej Warszawa 1950 Nasza Księgarnia.
9. Wybrane prace pedagogiczne. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia.
10. Wychowanie w rodzinie. Warszawa PIW. wyd. I i II 1949 s. 109, wyd. III 1950, wyd. IV 1954 s. 98.
11. Z mojej praktyki pedagogicznej. Warszawa 1954 PZWS s. 105

B. Artykuły

1. Cele wychowania. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 1-3 s. 35—47.
2. Chorągwie na wieżach. Sprawa Ryżykowa. Oprac. H. Buterlewicz, Wychowanie w Zespole 1952 nr 1 s. 26—30.
3. Ewolucja i „wstrząs”. Życie Szk. 1950 nr 6 s. 299—302.
4. Jak Wania Czyścibut został kolonistą. Inscenizacja fragmentu powieści „Chorągwie na wieżach”. Oprac. H. Buterlewicz, Wychowanie w Zespole 1951 nr 5 s. 30—42.
5. Jeden dzień komuny. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 48—50.
6. Konstytucja kraju FED. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 51—54.
7. Ład i estetyka w „Kolonii im. 1 Maja”. Wychowanie w Zespole 1951 nr 3 s. 29—32.
8. Metodyka organizacji procesu wychowania. Dzieci i Wychowawca 1948 nr 4/6 s. 2—7.
9. Na wybojach pedagogiki. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 35—40.
10. Odwrócone stronicie. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 40—48.
11. O niebezpieczeństwie wychowania dekoracji osobowości. Walka Młodych 1956 nr 2 s. 8.
12. O wychowaniu w rodzinie. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6—7 s. 39—46.
13. Pedagodzy wzruszają ramionami. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 55—65.
14. Praca wychowawców. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 1/3 s. 47—53.

15. Rodzina i wychowanie dzieci. Ruch Pedagog. 1949 nr 3 s. 153—163.
16. Rodzina i wychowanie dzieci. Szkoła i Dom 1952 nr 8/9 s. 29—31.
17. Wybór myśli pedagogicznych. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6/7 s. 46—60.
18. Wychowanie seksualne. Życie Szk. 1949 nr 6 s. 267—276.
19. Zarys pracy Połtawskiej Kolonii im. M. Gorkiego. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 27—35.
20. Z mojej praktyki pedagogicznej. Głos naucz. 1954 nr 17 s. 1.
21. Żaden chwyt nie pomoże. Szkoła i Dom 1950 nr 2 s. 18—19.

2. Prace o Makarence

A. Druki zwarte

1. FERRE N.: Mój nauczyciel. Warszawa 1954 PZWS s. 107.
2. GMURMAN W., KOŁBANOWSKI W., GELMONT A.: Trzy rozprawy o Makarence. Warszawa 1949 Nasza Księgarnia s. 54.
3. MIEDYŃSKI E.: Antoni Makarenko, życie i twórczość pedagogiczna. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia s. 131.

B. Artykuły

1. FERRE N. E.: Mój nauczyciel. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 1—3.
2. FERRE N. E.: Ze wspomnień. Nowa Kult. 1953 nr 20 s. 7.
3. GMURMAN W. E.: O studiowaniu spuścizny pedagogicznej A. S. Makarenki. Dom Dziecka 1955 nr 1(5) s. 4—21.
4. KOŁBANOWSKI W. N.: Makarenko Antoni jako psycholog. Życie Szk. 1950 nr 1 s. 43.
5. KOŁBANOWSKI W. N.: Psychologia osobowości w utworach A. S. Makarenki. Przegląd Psychologiczny 1952 nr 1 s. 114—133.
6. KOROTOW W.: Makarenko o wychowaniu fizycznym. Wolność 1954 nr 189 s. 5.
7. RIACHOWSKI W.: Wychowawca nowego człowieka (W 10-lecie śmierci Makarenki). Praca Szkolna 1948/49 nr 6—7 s. 34—38.
8. RŮDIK P. A.: Zagadnienie wychowania fizycznego w twórczości pedagogicznej A. S. Makarenki. Wychowanie Fizyczne 1950 nr 4/5 s. 165—175.
9. WEJKSZAN W. A.: Wielki wychowawca (W 15-tą rocznicę śmierci). Na Niedzielę 1954 nr 14 s. 1.
10. WIGDOROWA F.: W 70 rocznicę urodzin A. Makarenki. Głos naucz. 1958 nr 12 s. 3.

3. Z doświadczeń kontynuatorów Makarenki

A. Druki zwarte

1. WIGDOROWA F.: Na trudnym szlaku. Warszawa 1955 Nasza Księgarnia s. 434.
2. WIGDOROWA F.: Czernihowianka. Warszawa 1961 Czytelnik, s. 419.

B. Artykuły

1. GACZETOW P.: Siła kolektywu uczniowskiego. Szkoła zawod. 1955 nr 12 s. 31—32.
2. KWACZ B.: Kolektyw nauczycielski organizatorem wychowania uczniów. Szkoła zawod. 1955 nr 5 cz. I s. 30—31; nr 6 cz. II s. 29—30.
3. Przykłady twórczego zastosowania spuścizny pedagogicznej A. S. Makarenki. Wychowanie w Zespole 1952 nr 2 s. 17—20.
4. RASZIŃSKI M. I.: Doświadczenia w organizowaniu kolektywu uczniowskiego Moskiewskiej Szkoły Rzemieślniczej. Nr 3 Szkoła zawod. 1954 nr 13—14 cz. I s. 75—77; nr 15—16 cz. II s. 58—60; nr 17—18 cz. III s. 62—63.

5. SNIĘGIRIEW E. S.: Rola kolektywu w wychowaniu uczniów i współpraca z aktywnym uczniowskim. Szkoła zawod. 1954 nr 5 cz. I s. 29—31; nr 6 cz. II s. 30—31; nr 7 cz. III s. 30—31; nr 8 cz. IV s. 29—30.

II. PRACE POLSKIE

1. Druki zwarte

A. O Makarence

1. CHMAJ L.: Antoni Makarenko. Warszawa 1960 Książka i Wiedza s. 219.
2. CHMIELEŃSKA I.: Makarenko doradca rodziców. Warszawa 1953 PZWS s. 53.
3. KAMIŃSKI A.: Pedagogika Antoniego Makarenki. Warszawa 1948 RTPD s. 102.
4. Kolektyw i praca w twórczości pedagogicznej Antoniego Makarenki. Materiały z Sesji. Instytut Polsko-Radziecki. Warszawa — Grudzień 1960 s. 120.
5. LEWIN A.: Antoni Makarenko czołowy pedagog radziecki. Warszawa 1947 PZWS s. 51.
6. LEWIN A.: Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne. Warszawa 1960 PZWS s. 268.
7. LEWIN A.: U źródeł myśli pedagogicznej Makarenki. Instytut Polsko-Radziecki. Warszawa — Listopad 1959 s. 36.
8. SIEKIERSKA I.: Dzierżyński i Makarenko. W: Narodziny nowego. (Wspomnienia z lat rewolucji). Warszawa 1952 Książka i Wiedza s. 30—43.

B. Nawiązujące do Makarenki

1. BERNAS T.: Możesz dobrze wychować swoje dziecko. Warszawa 1956 PZWS s. 51.
2. Dziecko w zespole. Praca zbiorowa pod red. A. Lewina. Warszawa 1960 PZWS s. 220.
3. Krąg walterowski: Walterowcy. Warszawa 1959 Wydawnictwo Harcerskie s. 141.
4. KURON J.: Uwaga — Zespół! Z drużyną i w drużynie. Warszawa 1960 Wydawnictwo Harcerskie s. 118.
5. LEWIN A.: Problemy wychowania kolektywnego. Refleksje pedagogiczne na tle doświadczeń polskiego domu dziecka i szkoły na Uralu. Drugie wydanie. Warszawa 1955 PZWS s. 313.
6. MILLER R.: Organizacja zespołu uczniowskiego w szkole podstawowej. Wyd. II poprawione. Warszawa 1954 PZWS s. 119.
7. OBREŃSKA N.: Wychowanie w rodzinie. Mała Biblioteczka TWP 1953.
8. PELCOWA M., BARANKIEWICZ H., ŁUBNIEWSKI W.: Organizacja pracy wychowawczej (na przykładzie kl. I, V, VII). Warszawa 1957 PZWS s. 148.
9. SZCZĘSNOWICZ R.: My z Targówka. Warszawa 1955 Iskry s. 184.
10. ZYLBERTALOWA H.: Organizacja kolektywu pedagogicznego. Warszawa 1958 PZWS s. 99.

2. Artykuły problemowe

1. BABINICZ W.: Makarenko w polskiej szkole. Słowo Ludu 1955 nr 94 s. 3.
2. BARANKIEWICZ H.: Sesja Makarenkowska w Polsce. Psychol. wychow. T. III (XVII) 1960 nr 4 s. 476—479.
3. BENDKOWSKI S.: O przydatności systemu A. S. Makarenki w zakładach dla nieletnich. Szkolnictwo specjalne. Wybrane zagadnienia z działu młodzieży moralnie zaniedbanej. Luty 1959 s. 71—79.
4. CHMIELEŃSKA I.: Komunistyczna osobowość czy komunistyczna dekoracja osobowości. Walka Młodych 1956 nr 2 s. 9—12.

5. CHOMA W. i MYŚLAKOWSKI Z.: Antoni Makarenko. W siedemdziesiątą rocznicę urodzin. Nowa Szk. 1958 nr 3 s. 19—22.
6. CHOMA W.: Czytamy dzieła Antoniego Makarenki. (Z doświadczeń Krakowskiej WSP). Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Zeszyt 3. Nauki Pedagogiczne, Kraków 1955 s. 279—288.
7. CZAJKOWSKI K.: Makarenko — praktyk i teoretyk wychowania. Dom Dziecka 1959 nr 7 s. 1—7.
8. CZAJKOWSKI K.: Naśladownictwo czy twórcze wykorzystanie doświadczeń. Wychow. 1958 nr 3(7) s. 17—19 i 24.
9. CZAJKOWSKI K.: Wychowawca w twórczości Antoniego Makarenki. Dom Dziecka 1959 nr 10, s. 1—12.
10. EGE: Z prasy radzieckiej. Sprawa spuścizny po Makarence. Nowa Kult. 1951 nr 29 s. 11.
11. FALKOWSKA M.: O korzystaniu z dorobku pedagogicznego A. Makarenki i J. Korczaka. (Polemika z tezami artykułu dr Z. Zbyszewskiej). Dom Dziecka 1958 nr 5 s. 308—316.
12. GUTKOWSKI M.: Stanowisko Makarenki w pedagogice radzieckiej. Życie Szk. 1950 nr 5 s. 243—247.
13. HEINRICH M.: Czy winien jest Makarenko? Tygodnik Demokratyczny 1956 nr 47 s. 8.
14. HORNOWSKI B.: A. Makarenko wybitny pedagog radziecki. Problemy 1953 nr 11 s. 734—739.
15. HORNOWSKI B.: Makarenko wychowawca nowego człowieka. Nowy Świat (dod. do Głosu Wielkopolskiego) 1952 nr 17 s. 2.
16. HORNOWSKI B.: Wychowanie w zespole według Makarenki. Wychowanie w Zespole 1952 nr 2 s. 35—37.
17. HORNOWSKI B.: Zagadnienia kształtowania osobowości człowieka radzieckiego w działalności wychowawczej Antoniego Makarenki. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, nr 5. Filozofia — Psychologia — Pedagogika. Zeszyt I, Poznań PWN (1956) s. 95—123.
18. HOROSZOWSKA B.: Poglądy Makarenki na wychowanie w zespole. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6—7 s. 19—31.
19. J. G.: Sesja naukowa poświęcona twórczości Antoniego Makarenki. Ruch pedag. 1960 nr 3 s. 98—102.
20. JOTPE: Antoni Makarenko — wielki pedagog radziecki. Ilustrowany Kurier Polski 1953 nr 64 s. 3.
21. KORNISZEWSKI F.: Kolektyw, jego istota i znaczenie. Nowa Szk. 1952 nr 3 s. 317—323.
22. KOZAKIEWICZ M.: Zmienić celownik. Życie Warsz. 1956 nr 264 s. 4.
23. KULCZYŃSKI ST.: Zagadnienie wychowania i problem młodzieżowy. Kwart. pedag. 1959 nr 2 s. 3—19.
24. LAS.: „Poprawki historyczne”. Bohaterowie „Poematu pedagogicznego” o Makarence. Nowa Kult. 1953 nr 20 s. 7.
25. LEWIN A.: Antoni Makarenko — teoretyk wychowania komunistycznego. Ruch pedag. 1949 nr 3 s. 130—152.
26. LEWIN A.: Dzieła Makarenki orężem w walce o nowe oblicze teorii i praktyki pedagogicznej. Nowa Szk. 1956 nr 1 s. 3/15. (Ukazała się również odbitka artykułu).
27. LEWIN A.: Makarenko — najwybitniejszy pedagog epoki radzieckiej. Opiekun Społeczny 1946 nr 9/10 s. 8—13.
28. LEWIN A.: Makarenko — pedagog zwycięskiej rewolucji. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6/7 s. 5—19.
29. LEWIN A.: Makarenkoznawstwo — jego rozwój, zasięg, stan aktualny. Oświata

- i Wychowanie w ZSRR. Biuletyn Kwartalny nr 2. Instytut Polsko-Radziecki. W 1959 s. 39—55. (Ukazała się również odbitka).
30. LEWIN A.: Ogólne założenia systemu wychowawczego. (Uwagi na marginesie poglądów Korczaka i Makarenki). Wychowanie w Zespole 1952 nr 2 s. 3—7.
31. LEWIN A.: O właściwą ocenę spuścizny pedagogicznej A. Makarenki. Nowa Szk. 1958 nr 12 s. 8—13.
32. LEWIN A.: Pedagogika Makarenki na co dzień. Wychow. 1958 nr 3 s. 15—16.
33. LEWIN A.: Pedagog — nowator. (W 15-tą rocznicę śmierci Antoniego Makarenki). Tryb. Ludu 1954 nr 21.
34. LEWIN A.: Perspektywy rozwoju metodyki wychowania. (Analiza poglądów A. Makarenki). Dom Dziecka 1959 nr 7 s. 8—19.
35. LEWIN A.: Pierwsze lata praktyki pedagogicznej Makarenki. Wychow. 1959 nr 6/7 s. 72—76.
36. LEWIN A.: Problematyka kolektywu podstawowego w świetle doświadczeń i poglądów Makarenki. Szkoła zawod. 1955 nr 13/14 s. 16—21.
37. LEWIN A.: Rewolucja i pedagogika. Oświata i Wychowanie w ZSRR. Biuletyn Kwartalny TPPR., maj W-wa 1958. Materiały pomocnicze nr 12 s. 25—33.
38. LEWIN A.: Spór o Makarenkę. Trybuna Wolności 1957 nr 4.
39. LEWIN A.: U źródeł systemu wychowawczego Makarenki. Dom Dziecka 1955 nr 1 s. 22—27.
40. LEWIN A.: W pełni wykorzystać dorobek pedagogiczny Makarenki. Szkoła i Dom 1951 nr 11 s. 11—13.
41. LEWIN A.: Makarenko o wychowaniu człowieka szczęśliwego. Rodzina i Szk. 1959 nr 4 s. 4—5.
42. MERKER A.: Zagadnienie kolektywu młodzieżowego w szkołach zawodowych. Szkoła zawod. 1954 nr 13/14 s. 24—29.
43. MERŻAN I.: Antoni Makarenko. Wychow. w Przedszk. 1949 nr 5 s. 134—135.
44. MILLER R.: Jak czytać powieści Makarenki. Życie Szk. 1956 nr 5 s. 4—9.
45. MILLER R.: Znaczenie perspektywy w wychowaniu zespołu uczniowskiego. Życie Szk. 1955 nr 6 s. 284—290.
46. MOROZ K.: A. Makarenko i pedagogika marksistowska. Nowa Szk. 1949 nr 8/9 s. 7—12.
47. MYSŁAKOWSKI Z.: Antoni Makarenko jako teoretyk wychowania w rodzinie. Ruch pedag. 1949 nr 3 s. 164—179.
48. NOWACKI T.: Gorki i Makarenko. Jęz. ros. 1955 nr 2 s. 5—10.
49. NOWACKI T.: Radziecka powieść pedagogiczna. Jęz. ros. 1950 nr 4 s. 61—64.
50. NOWACKI T.: Znakomity pedagog radziecki A. S. Makarenko. Jęz. ros. 1950 nr 1/2 s. 30—39.
51. PIOTROWSKA I.: Makarenko jako kierownik zakładów wychowawczych. Wychowanie w Zespole 1951 nr 4 s. 11—12.
52. SADOWSKI F.: Na tematy pedagogiczne. Nowe Drogi 1949 nr 3 s. 262—265.
53. SOSNOWSKI I.: Poemat pedagogiczny na lekcji w liceum. Głos naucz. 1952 nr 7 s. 3.
54. SZANIAWSKI I.: Działalność pedagogiczna i podstawowe założenia wychowawcze A. Makarenki. Poradnik dla Nauczycieli 1950 nr 7/8 s. 79—92.
55. SZULC Z.: Wychowanie w kolektywie a system klasowo-lekcyjny. Kwart. pedag. 1959 nr 3 s. 113—139.
56. SZWENGRUB M.: Komunistyczna etyka Makarenki (na podstawie art. Borgaczewa J. L. — „Zagadnienia komunistycznej etyki w naukowym dziedzictwie A. S. Makarenki” „Woprosy Filosofiji” 1949 nr 1) Wieś 1950 nr 1 s. 5.
57. TURKOWSKI L.: W obronie Makarenki. Głos naucz. 1959 nr 14 s. 5.
58. Wielki wychowawca i artysta (A. Makarenko). Przyjaźń 1950 nr 12 s. 6.

59. WIERZBICKA J.: Antoni Makarenko — wychowawca młodzieży radzieckiej. Praca Oświatowa 1948 s. 234—238.
60. WRÓBEL T.: Karność i zdyscyplinowanie u Makarenki. Życie Szk. 1952 nr 11 s. 638—644.
61. ZABOROWSKI Z.: Koncepcja wychowawka w systemie pedagogicznym Antoniego Makarenki. Dom Dziecka 1959 nr 9 s. 1—8.
62. ŻUKOWSKA A.: A. Makarenko znakomity znawca psychiki młodzieży. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6—7 s. 31—39.

3. Recenzje

1. ALTSZULER I.: Makarenko o sztuce wychowania. (Z radzieckiej prasy pedagogicznej). Kronika. Nowa Szk. 1950 nr 1/2 s. 105—108.
2. AS: Poemat pedagogiczny (w teatrach krakowskich). Dziś i Jutro 1951 nr 32 s. 8.
3. A. MAKARENKO — Chorągwie na wieżach. Głos Szczeciński 1954 nr 2 s. 6.
4. ANTONI MAKARENKO — Poemat pedagogiczny. Wieś 1950 nr 14—15 s. 9.
5. BACHSZYC-RUDNICKA: Recenzja Poematu z teatru. Kult. i Życie (dod. do Sztandaru Ludu) 1953 nr 33 s. 2.
6. BARBANELL I.: Recenzja Poematu z teatru „Dzieło Odwagi”. Słowo Tygodnia (dod. do Słowa Ludu) 1954 nr 11 s. 3.
7. BARTECKI J.: Makarenko Antoni — Poemat pedagogiczny. Ruch pedag. 1946/47 nr 3 s. 221—223.
8. BAUMGARDTEN A.: Poemat pedagogiczny. Teatr 1953 nr 4 s. 21.
9. BLISKO W.: Potęga twórczego marzenia o człowieku. Książka dla Ciebie 1956 nr 1 s. 13—14.
10. B. Z.: „Książka dla rodziców”. Sprawy Chłopskie (dod. do Myśli Chłopskiej) 1951 nr 1 s. 191—192.
11. C.: Antoni Makarenko: Poemat pedagogiczny. Dzieci i Wychowawca 1946 nr 2 s. 47—50.
12. CISZEK Z.: Prawda czy poemat. (Uwagi o Makarence). Tygodnik Powszechny 1950 nr 48 s. 7.
13. CZYŃSKA Z.: Wielki pedagog A. S. Makarenko. Poradnik Bibliotekarza 1955 nr 5 s. 107—110.
14. Dobra książka — A. Makarenko, jego książka „Poemat pedagogiczny”. Informator dla czytelników 1950 nr 5.
15. DZIARNOWSKA I.: Jeszcze o książkach Makarenki. Wychow. w Przedszk. 1950 nr 6 s. 318—319.
16. FLESZEROWA S.: Dwie premiery i jedna książka. Widnokrąg (dod. do Gazety Poznańskiej) 1952 nr 25 s. 3.
17. GAJEWSKI J.: Doświadczenia wielkiego pedagoga. Ludwik Chmaj — „Antoni Makarenko”, W-wa 1960 Książka i Wiedza str. 218. Wychow. 1960 nr 9/10 s. 61—62.
18. GIEDROYĆ Z.: W wychowaniu nie wolno błędzić po omacku. Książka, którą powinni znać wszyscy rodzice. Rejsy 1949 nr 29.
19. GWARDAK I.: Przedstawienie Poematu sukcesem reżysera. Kult. i Życie (dod. do Sztandaru Ludu) 1953 nr 3 s. 3.
20. HENL B.: Makarenko Antoni „Poemat pedagogiczny” PT Żer. Kielce. Dobra kolektywna robota. Słowo Tygodnia 1954 nr 22 s. 2—3.
21. HIEROWSKI Z.: Triumf młodości. Życie liter. 1953 nr 6 s. 7.
22. H. B.: Poemat pedagogiczny. Przyjaźń 1949 nr 13.
23. H. S.: Poemat pedagogiczny. Przegląd Powszechny 1950 nr 6 s. 449—450.
24. I. K. W.: Makarenko. (Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach). Życie Szk. 1955 nr 6 s. 329—330.

25. I. P.: Książka dla rodziców pomaga rodzicom w pracy wychowawczej. Szkoła i Dom 1951 nr 4 s. 14—15.
26. JAŁ.: Chorągwie na wieżach. Szkoła zawod. 1951 nr 3/4 s. 118—123.
27. JAŁ.: Książka dla rodziców. Szkoła zawod. 1951 nr 1/2 s. 75—77.
28. JAŁ.: Problemy wychowania w szkole radzieckiej. Szkoła zawod. 1950 nr 1/2 s. 72—75.
29. JAŁ.: Wychowanie w rodzinie. Szkoła zawod. 1950 nr 3/4 s. 90—91.
30. JANISZEWSKA Z., LEWIN A.: A. S. Makarenko. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 6/7 s. 148—150.
31. JASZCZ.: Kuźnia nowych ludzi. Tryb. Ludu 1951 nr 262 s. 4.
32. J. S.: Antoni Makarenko — Poemat pedagogiczny. Szkoła i Dom 1950 nr 2 s. 32.
33. J. S.: Antoni Makarenko „Książka dla rodziców”. Szkoła i Dom 1951 nr 1 s. 31.
34. KAMIŃSKI A.: Antoni Makarenko — Poemat pedagogiczny. Przegląd socjologiczny 1949 tom X s. 742—749.
35. KLUBOWNA A.: Książka dla rodziców. Wychow. w Przedszk. 1950 nr 4 s. 245—246.
36. KŁOSOWSKI J. N.: Chorągwie na wieżach. Kult. i Życie (dod. do Sztandaru Ludu) 1952 nr 29 s. 2.
37. KOŹ.: Antoni Makarenko — „Chorągwie na wieżach”. Przekrój 1952 nr 352.
38. KRAGEN W.: Poemat pedagogiczny. Dziennik Literacki — (zob. Kurier Szczeciński) 1950 nr 34 s. 4—5.
39. KRAKOWIAK S.: Książka dla rodziców. Głos naucz. 1950 nr 46 s. 4.
40. KRASUSKI B.: Zwycięski kolektyw. Nasze Koło Pracuje 1953 nr 7 s. 83—87.
41. Książka, która uczy wiary w człowieka. Sprawy i Ludzie (dod. do Gazety Robotniczej) 1952 nr 96 s. 4 (Ks).
42. KUBIN I.: Wybrane prace pedagogiczne. Nowa Szk. 1950 nr 1/2 s. 80—83.
43. KWIATKOWSKI T.: Poemat w krakowskim teatrze Młodego Widza. Od A do Z 1952 nr 20 s. 3.
44. L. B.: Fere. Mój nauczyciel A. S. Makarenko (recenzja). Życie Szk. 1955 nr 5 s. 269.
45. L. B.: Gmurman W., Kołbanowski W., Gelmont A. Trzy rozprawy o Makarence. Nowa Szk. 1949. Życie Szk. 1950 nr 2 s. 93—94.
46. L. B.: Z mojej praktyki pedagogicznej — przemówienie Makarenki do nauczycieli (recenzja). Życie Szk. 1955 nr 6 s. 325.
47. ŁUBNIEWSKI W.: Zbiorowe wydanie dzieł Makarenki. Nowa Szk. 1953 nr 2 s. 225—230.
48. MATEJKO A.: Problemy wychowania w szkole radzieckiej. Praca i Opieka Społeczna 1950 nr 3 s. 154—156.
49. MILLEROWA A.: Poemat pedagogiczny. Praca Szkolna 1947/48 nr 1 s. 54—56.
50. M. K.: Książka dla ojców i matek. Wychowanie w rodzinie. Głos Pracy 1954 nr 237.
51. M. L.: Antoni Makarenko. Chorągwie na wieżach. Kurier Codzienny 1951 nr 105.
52. MYŚLAKOWSKI Z.: Makarenko. Książka dla rodziców. Życie Szk. 1952 nr 6 s. 363.
53. NATANSON W.: Dzieje porywającej walki. Przyjaźń 1953 nr 18 s. 12.
54. NATANSON W.: Na scenach Stalinogrodu. Twórczość 1953 nr 9 s. 180—185.
55. NATANSON W.: Pedagogia i teatr. Przegl. Kult. 1953 nr 13 s. 6.
56. NOWACKI T.: Chorągwie na wieżach. Praca Szkolna 1950 nr 7 s. 29—31.
57. ODNOWA A.: Poemat pedagogiczny. Dziś i Jutro 1951 nr 32 s. 8.
58. PIETRASIŃSKI Z.: Szkoła wychowania. Nowa Kult. 1951 nr 8 s. 2 i 11.

59. Poemat w domu górnika w Wirku. Trybuna Tygodnika (dod. do Trybuny Robotniczej) 1953 nr 44 s. 2.
60. PREGER J.: Człowiek powinien mieć szacunek dla człowieka. Pokolenie 1958 nr 14 s. 5.
61. PUTOWSKI E.: Wychowanie w rodzinie. Głos naucz. 1950 nr 15 s. 2.
62. R. K.: Dzieło o triumfie wychowania socjalistycznego. Głos Wybrzeża 1950 nr 216 s. 6.
63. R-r: Problemy wychowania w szkole radzieckiej. Głos naucz. 1950 nr 31 s. 3.
64. Rymkiewicz W.: Antoni Makarenko — twórca nowoczesnej pedagogiki. Głos Robotniczy 1951 nr 149 s. 3.
65. SIEKIERSKA J.: Nie można przegrać wiary w człowieka. Tryb. Ludu 1951 nr 135 s. 5.
66. SIEKIERSKA J.: Pedagogika walki. Teatr 1951 nr 7 s. 78—87.
67. SOŚNICKI K.: Ludwik Chmaj: Antoni Makarenko (1888—1939). Książka i Wiedza 1960 s. 217. Ruch pedag. 1960 nr 5 s. 77—80.
68. ST. CZ.: Książka dla rodziców. Praca Szkolna 1956 nr 4 s. 28—29.
69. ST. CZ.: Problemy wychowania w szkole radzieckiej. Praca Szkolna 1950 nr 3 s. 29—31.
70. St. CZ.: „Ruch pedagogiczny” o Makarence. Praca Szkolna 1950 nr 5 s. 24—27.
71. WASILEWSKI Z.: O polski „Poemat pedagogiczny” Trybuna Wolności 1955 nr 29 s. 6—7.
72. WIELUŃ MICHAŁ: Poemat pedagogiczny, Młoda Wieś 1948 nr 11.
73. WŁODEK A.: Jak z wioścogów wyrosli dobrzy ludzie. Miesięcznik Ludowy 1947 nr 6/7 s. 47—48.
74. WOŁOSZYN ST.: Przegląd powojennych wydawnictw pedagogicznych. Nowa Szk. 1947 nr 1 s. 54—62.
75. Wydanie pism Makarenki (Kronika). Życie Szk. nr 1 s. 41.
76. Z konferencji wychowawców domów dziecka w Warsz. Okr. Szkol. (Dyskusja nad „Poematem pedagogicznym” Makarenki). Dzieci i Wychowawca 1947 nr 7/8 s. 82—88, nr 9/10 s. 86—89.
77. ŻEBROWSKA W.: Źródło praktycznej wiedzy pedagogicznej. Głos naucz. 1951 nr 32 s. 2.
78. ŻMIGRODZKA M.: O poemacie pedagogicznym. Kuźnica 1947 nr 41 s. 9.
79. ŻUŁAWSKI J.: Poemat pedagogiczny. Trybuna Wolności 1951 nr 41 s. 9.

4. Praktyka

A) Materiały publikowane

1. BERNAŚ T.: Pod wpływem Makarenki. Dom Dziecka 1959 nr 7 s. 39—42.
2. BORUCKA G., GARWACKI S., KUROŃ J.: W kręgu walterowskiego ogniska. Kto tu rządzi. Drużyna 1957 nr 2 s. 4.
3. CZAJKOWSKI K.: Jak korzystać z doświadczeń Makarenki w pracy domów dziecka w Polsce Ludowej. Dom Dziecka 1954 nr 3 s. 20—36.
4. CZUBATY H., GARWACKI S., KUROŃ J.: W kręgu walterowskiego ogniska. Tak jak Walter, jak komuniści. Drużyna 1956 nr 2 s. 4.
5. CZUBATY H., GARWACKI S., KUROŃ J.: W kręgu walterowskiego ogniska. Wśród ludzi. Drużyna 1956 nr 3 s. 4.
6. CZUBATY H., GARWACKI S., KUROŃ J.: W kręgu walterowskiego ogniska. Leśna przyjaźń. Drużyna 1956 nr 4 s. 4.
7. FRĄCKOWIAK J.: O planowaniu pracy nad pogłębieniem świadomej dyscypliny. Dzieci i Wychowawca 1950 nr 1 s. 24—26.

8. KĘDZIERSKI S.: Książka radziecka pomaga wychowywać młodzież. Poemat pedagogiczny. Szkoła zawod. 1952 nr 3 s. 90—92.
9. LEWANDOWSKI M.: Współpraca z rodzicami w szkole wiejskiej. WK s. 132—145.
10. MAJEWSKA A.: Makarenko mówi... O pewnej rodzinie. Trybuna Wolności 1954 nr 9 s. 10.
11. MICHAJŁOWA N.: Co mi dała książka dla rodziców. Szkoła i Dom 1952 nr 11 s. 21—22.
12. OBERLEITNEROWA J.: Jak walczę o dobre wyniki nauczania. OP, Nasza Księgarnia 1951 s. 24.
13. OBERLEITNEROWA J.: Moja praca jako wychowawczynie klasy X. OP (1951/1952) s. 64—90.
14. PALESTER M.: Samorząd w domu dziecka. Wychowanie w Zespole 1951 nr 5 s. 15—17.
15. PANAS L.: Walka o dobre wyniki nauczania i wychowania w klasie pierwszej szkoły podstawowej. OP PZWS 1952 s. 36.
16. PANAS L.: Walka o wyniki nauczania i wychowania w klasie drugiej. OP (1951/1952) s. 14—55.
17. Praca wychowawcza w domach dziecka. Pod red. J. Prokopowicz. Instytut Pedagogiki. Z przoduujących doświadczeń pedagogicznych. PZWS 1958. Pracownia Makarenowska (w Warszawie) Rozm. przepr. K. Pawski Nowy Świat 1956 nr 34 s. 2.
18. PROBULSKA M.: Moja praca z kolektywem klasowym. Szkoła zawod. 1956 nr 9 s. 22—23.
19. RASZKO W.: Jak organizowałem kolektyw uczniowski w kl. VII. NSz (K — 1954). Druk Nowa Szk. 1955 nr 7 s. 52—60.
20. SZCZĘSNOWICZ R.: Makarenko dociera na Targówek. Tryb. Ludu 1953 nr 40 s. 3.
21. SZCZĘSNOWICZ R.: Śladami A. Makarenki. Życie Kulturalne 1954 nr 5 s. 2.
22. WASILEWSKI S.: Jak znajomość prac Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu uczniowskiego w szkole podstawowej w Zawykach i w Supraślu. NSz (K — 1953). Druk Nowa Szk. 1954 nr 1 s. 50—58. Fragment tej pracy pt. „Jak mi pomógł Makarenko” drukowany był w Kult. i Życie 1954 nr 14 s. 2, Świat i Ludzie 1954 nr 14 s. 1.
23. WASZKIEWICZ M.: Jak wyrabiam świadomą dyscyplinę w uczniach kl. IV-tej szkoły podstawowej. OP Nasza Księgarnia 1951 s. 25.
24. WOŁOWIEC A.: Moje doświadczenia w pracy nad tworzeniem kolektywu uczniowskiego. WK s. 51—66.
25. WRÓBLEWSKI Z.: Rację ma towarzysz Makarenko. Sztandar Młodych 1955 nr 10—12.
26. WYSOCKI Cz.: Niektóre formy pracy organizacji harcerskiej w naszej szkole. WK s. 94—104.
27. WYSOCKI CZ.: Jak zakładaliśmy podstawy kolektywu dziecięcego w wiejskiej szkole w Księżymdworze. NSz (K — 1954). Druk Nowa Szk. 1955 nr 2 s. 180—185.

B) Materiały niepublikowane

1. BĘDKOWSKI A.: Z doświadczeń wychowawcy internatu 1956/57 OP(n).
2. BEDNARSKI M.: Tworzenie kolektywu podstawowego na poziomie klas VI—VII. NSz (K — 1954).
3. BESZCZYŃSKA U.: Jak znajomość prac pedagogicznych Makarenki pomogła mi w organizowaniu pracy w Domu Dziecka. 1955 OP(n).
4. BONCZAR S.: Jak organizowałem kolektyw dziecięcy i jego życie w państwowym domu dziecka w Jasieniu, w latach 1947—1954, 1953/54 OP(n).

5. Centralny Ośrodek Wychowawczo-Szkoleniowy im. J. Korczaka w Bartoszycach. Archiwum TPD (maszynopis).
6. CZAJKOWSKI K.: Wywiady pisemne (ankiety) z wychowawcami domów dziecka i pracownikami opieki nad dzieckiem na temat Makarenki i jego dorobku pedagogicznego. Wywiady ustne z wychowawcami domów dziecka na temat Makarenki i jego twórczości. Opracowania w maszynopisie. PMW 1957.
7. DUTKIEWICZ E.: Kształtowanie świadomej dyscypliny u wychowanków domu dziecka. 1957 OP(n).
8. DŹWIKOWSKI A.: Organizacja i program pracy uczniowskiego samorządu szkolnego Szkoły Podstawowej Nr 39 w Poznaniu 1951/52 OP(n).
9. FENRYCH W.: W poszukiwaniu ogólnej metody wychowania politycznego w domu dziecka, 1953/54 OP(n).
10. GAŁĘŻA A. M.: Jak znajomość prac A. Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu wychowanków Domu Dziecka.
11. HAWELKA H.: Tworzenie kolektywu podstawowego na poziomie klasy VII-iej. NSz (K — 1954).
12. IWANOWSKA J.: Jak wpływam na kształtowanie świadomej dyscypliny u uczniów kl. I—IV. OP(n) 1954/55.
13. JAMIŃSKI A.: Organizacja kolektywu ogólnoszkolnego uczniowskiego w Liceum Pedagogicznym w Jeleniej Górze w latach 1950—1956 (W oparciu o doświadczenia i wskazania A. Makarenki). PMW.
14. JAMIŃSKI A.: Próba kształtowania kolektywu szkolnego w oparciu o wskazania A. Makarenki (Z doświadczeń zakładu kształcenia nauczycieli). NSz (K — 1954).
15. JANIGA M.: Organizacja pracy zespołu klasowego w kl. VII-iej NSz (K — 1954).
16. KIEĆ F.: Jak korzystam z doświadczeń Makarenki w pracy dydaktyczno-wychowawczej domu dziecka. OP(n) 1954/55.
17. KRENN M.: Opracowanie materiałów „akcji makarenkowskiej w Warszawie”. PMW.
18. MACIEJA A.: Jak znajomość prac A. Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu wychowanków domu dziecka. NSz (K — 1953).
19. NOWOSAD H.: Jak zorganizowałam kolektyw mojej drużyny i jak wspólnie pracujemy nad podniesieniem wyników nauczania i wychowania. OP(n) 1953/54.
20. OKOŃ ST.: Zagadnienie perspektywy jako metody w pracy wychowawcy klasowego. OP(n) 1952/53 .
21. O pracy wychowawczej w szkole. Materiały konferencji naukowo-praktycznej nauczycieli szkół warszawskich. Warszawa — czerwiec 1956. Instytut Pedagogiki. Pracownia Makarenkowska. Na prawach rękopisu.
22. OSTROWSKI Z.: Zespoły w walce o wyniki nauczania (z praktyki szkolnej). OP(n) 1951/52.
23. OSZCZEPALSKA M.: Jak znajomość prac Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu uczniowskiego w szkole ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego w Jeleniej Górze. NSz (K — 1954).
24. OWCZAREK Z.: Jak pracowałem z moją grupą wychowawczą na pierwszym etapie tworzenia kolektywu w Mircu. OP(n) 1951.
25. PIĄTKOWSKI F.: Jaworzno. Monografia 1951—1956. Fragmenty w PMW.
26. POŁUDNIAK M.: Jak znajomość prac Antoniego Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu uczniowskiego kl. V-tej. NSz (K — 1953).
27. POŁUDNIAK M.: Rola szkolnego koła przyjaciół ZSRR w zakresie tworzenia i umacniania kolektywu szkolnego ogólnuczniowskiego. NSz (K — 1954).

28. RACHALSKA W.: Opracowanie materiałów z kursu makarenkowskiego w Sulejówku. PMW.
29. RYDZEWSKA: Poemat pedagogiczny w Polsce. Praca magisterska. Fragmenty. PMW.
30. SCHMIDT ST.: Jaka znajomość prac Antoniego Makarenki wpłynęła na kształtowanie kolektywu rady wychowanków w domu dziecka. NSz (K — 1953).
31. SOBCZAK: Jak szkoła walczy o wyniki nauczania i wychowania (Z doświadczeń dyrektora liceum pedagogicznego).
32. TRZCIŃSKA I.: Jak znajomość prac Antoniego Makarenki wpłynęła na moją pracę wychowawczą nad kształtowaniem kolektywu NSz (K — 1953).
33. TURSKA J.: Kolektyw szkolny w walce o wyniki nauczania i wychowania. NSz (K — 1954).
34. WASYLUK-KUŚ H.: Z doświadczeń pedagogicznych Domu Młodzieży w Bartoszycach PMW.
35. WASYLUK-KUŚ H.: Z doświadczeń wychowawcy klasowego nad organizacją zespołów uczniowskich. OP(n).
36. WĘDZIK J.: Jak przygotowałem warunki do stworzenia kolektywu uczniowskiego. NSz (K — 1954).
37. ZAWORSKI T.: Wartości wychowawcze „Poematu pedagogicznego” Antoniego Makarenki. Maszynopis pracy. PMW. 1958.

A. Lewin

GŁÓWNA KOMISJA PEDAGOGICZNA DLA SPRAW REFORMY SZKOLNEJ USTALA KIERUNKI SWEGO DZIAŁANIA

Dnia 20 czerwca br. odbyło się posiedzenie Głównej Komisji Pedagogicznej w pełnym składzie.

Tematem obrad było ustalenie kierunków działania stanowiących wytyczne dla prac poszczególnych komisji problemowych.

Uwaga dyskutantów skupiła się wokół zakresu zadań tej Komisji na tle działalności Ministerstwa Oświaty i innych instytucji w odniesieniu do zagadnień reformy szkolnej.

Fakt zajmowania się reformą szkolną przez różne instytucje wymaga określenia, zdaniem niektórych dyskutantów, zasad współdziałania, by nie dublować pracy (doc. Barbag, nacz. Zakrzewska, prof. Szczërba).

Aby współuczestniczyć w przeprowadzeniu reformy szkolnej na bazie uchwał VII Plenum KC PZPR, Związek Nauczycielstwa Polskiego uważa za konieczne uzyskanie pogłębionego poglądu na zagadnienia związane z jej realizacją.

Jest to możliwe poprzez odpowiednie studia i prace badawcze.

Organizacja nasza jest w tej szczęśliwej sytuacji, że skupia w swych szeregach teoretyków i praktyków działalności szkolnej i prace badawcze może przeprowadzić.

Dysponując kadrami koncepcyjną przy posiadaniu własnej prasy ZNP, może, poprzez działalność komisji, włączyć szerokie rzesze nauczycieli do przebudowy szkoły w Polsce Ludowej. Powoływanie komisji dla spraw reformy szkolnej przez różne instytucje, placówki naukowe.

Prace Ministerstwa Oświaty ukierunkowuje ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce.

Komisja przy PAN interesuje się sprawą reformy szkolnej w aspekcie rozwoju nauki i techniki oraz wpływu na rozwój oświaty.

Komisja ZNP winna ująć w określone ramy cenny ruch nowatorski w terenie, który nie jest otoczony dostateczną opieką naukową i organizacyjną. Należy temu ruchowi wszechstronnie pomóc.

Przy organizowaniu szkoły zawodowej na bazie 8-letniej szkoły podstawowej będzie zachodziła potrzeba stanowiska związków branżowych. Pracuje też Komisja Rządowa razem z CRZZ nad sprawą dokształcania dorosłych.

Nie jest do pomyslenia, aby ZNP nie zbierał materiałów, nie prowadził badań, nie dokonywał opracowań, by móc kompetentnie pomagać Związkom Zawodowym i Min. Oświaty.

Nie istnieje niebezpieczeństwo dublowania lub zastępowania administracji w pracy, gdyż Związek nie będzie podejmował prac, które wykona administracja dysponująca środkami i ludźmi (np. programy, podręczniki itd.). W tej sytuacji będzie przydatna współpraca i opinia Związku.

Istnieje wiele zagadnień i spraw, w których administracja posiada mniejsze możliwości działania niż ZNP, np. współdziałania szkoły z życiem gospodarczym.

Dotąd jeszcze jest sporo różnych problemów kompleksowych, które ZNP powinien objąć swym programem badawczym (demografia a zatrudnienie, kwalifikacje i perspektywy zawodowe młodzieży i jej losy społeczne po ukończeniu nauki w szkole itp.).

Tymi problemami w całości nikt się nie zajmuje.

Zajęcie się zagadnieniem losu i perspektyw młodzieży rzutuje np. na organizację sieci szkolnej. Wnioski z badań społecznej funkcji szkoły prowadzą do odpowiedniego spojrzenia na organizację systemu kształcenia nauczycieli.

Stwierdzono też w dyskusji, że we wszystkich poczynaniach nad reformą szkolną za mało wyraźnie występuje podmiot reformy — młodzież. Konsekwencją praktyczną w tym względzie jest powołanie komisji problemowej dla sprawy młodzieży.

W wielu wypowiedziach zwracano uwagę na konieczność aktywizacji terenu (w pracy nad reformą szkolną).

Należy mieć na uwadze fakt, iż szkoła i wieś muszą sprostać zadaniom, muszą być związane ze współczesnością. Nauczanie jest tradycyjne, konserwatywne. Chodzi o wprowadzenie szkoły w problemy współczesnej kultury, współczesnego życia, nauki i techniki.

W aspekcie tych zagadnień należy dokonać doboru komisji problemowych, jak korekty ramowych programów badań.

Z innych spraw poruszono sprawę wykorzystywania materiałów badawczych znajdujących się w szkołach wyższych przez władze oświatowe przy pracach koncepcyjnych.

Do popularyzacji materiałów badawczych i aktualnych zagadnień mógłby się przyczynić kongres pedagogiczny.

Ze względu na to, że nauka o nauczycielu i jego funkcji społecznej ma bogatą tradycję szczególnie w Polsce, z uwagi na brak starannie zebranej wiedzy o nauczycielu konieczne jest zorganizowanie ośrodka dokumentacji pracy nauczyciela. Ośrodek mógłby z czasem przekształcić się w muzeum nauczyciela.

Na posiedzeniu ustalono:

Główna Komisja Pedagogiczna będzie inicjowała i organizowała prace badawcze dotyczące reformy szkolnej, której program nakreśliło VII Plenum KC PZPR. Na tle przeprowadzonej dyskusji poszczególne komisje problemowe sprofilują zakres swych prac i dokonują korekt w projektach planów pracy do 25 czerwca br.

Projekty planów będą udostępnione członkom komisji. Zostaną one przedyskutowane na plenum komisji w połowie września br.

Komisja zaaprobowała w pełni projekt Prezesa ZG ZNP zwołania kongresu pedagogicznego, który stworzyłby warunki dla szerokiej dyskusji nad zagadnieniami związanymi z reformą szkolną; i za przystąpieniem przez ZNP do gromadzenia materiałów, które byłyby zaczątkiem Muzeum Nauczyciela.

J. M.

TENDENCJE ROZWOJOWE AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH RSFSR

1. ZMIANY W STRUKTURZE ORGANIZACYJNEJ

Akademia Nauk Pedagogicznych RSFSR składała się do roku 1960 z następujących instytutów naukowo-badawczych: Wychowania Przedszkolnego, Psychologii, Metod Nauczania, Teorii i Historii Pedagogiki (z filią w Leningradzie), Szkół Narodowościowych, Wychowania Estetycznego, Wychowania Fizycznego oraz Instytutu Defektologii.

Ośmy numer *Sovetskiej Pedagogiki* z 1960 r.¹ przynosi wiadomość o zmianach w strukturze organizacyjnej Akademii, mianowicie — o przekształceniu Instytutu Metod Nauczania w dwa nowe instytuty: Wykształcenia Ogólnego i Politechnicznego oraz w Instytut Nauczania Produkcyjnego. Instytut Pedagogiki w Leningradzie został przekształcony w Naukowo-Badawczy Instytut Wieczorowych (zmianowych) i Zaocznych Szkół Średnich. Przy Instytucie Szkół Narodowościowych powstały dwie filie — jedna w Tatarskiej, a druga w Jakuckiej ASRR.

Nietrudno dopatrzeć się ścisłego związku między charakterem nowo powstałych instytutów a radziecką reformą szkolną. Reforma ta powołuje do życia nowy typ szkoły: ogólnokształcącą politchniczną średnią szkołę pracy z nauczaniem produkcyjnym. Szkoła ta stawia sobie jako cel połączenie wykształcenia ogólnego, politchnicznego z zawodowym. Powołanie do życia odnośnych instytutów naukowo-badawczych ma na celu stworzenie możliwości rozwiązywania problemów treści i metod kształcenia ogólnego politchnicznego i zawodowego w ich wzajemnym powiązaniu. Szczególne znaczenie ma utworzenie Instytutu Nauczania Produkcyjnego. Dla ogólnokształcącej politchnicznej szkoły średniej nauczanie produkcyjne jest czymś zupełnie nowym. Potrzebne są specjalne badania zmierzające do ustalenia treści i metod nauczania produkcyjnego oraz jego form organizacyjnych. Wśród pedagogów rzadko można spotkać człowieka dobrze obeznanego z produkcją, z jej podstawami naukowymi, jak również z tendencjami rozwojowymi techniki i technologii. Natomiast, wśród personelu inżynierjno-technicznego zakładów pracy rzadko można spotkać ludzi orientujących się w problematyce pedagogicznej i w sprawach szkolnych. Potrzebne jest ściśle współdziałanie jednych i drugich dla rozwiązania zadań dotyczących przygotowania młodzieży do życia i do pracy. Instytut Nauczania Produkcyjnego stawia sobie właśnie m. in. jako cel przygotowanie nowych kadr naukowych tego typu.

Do tej pory Akademia mało zajmowała się problematyką średnich szkół wieczorowych. Taki stan rzeczy nie mógł trwać dłużej, wobec rangi, jaką szkołom tego typu nadaje ustawa o reformie szkolnej. Ma to być główny tor upowszechnienia szkoły średniej. Nowo powstały Instytut Naukowo-Badawczy Szkół Wieczorowych w Leningradzie będzie miał możliwość rozwiązywania problemów funkcjonowania tej szkoły w sposób naukowo pogłębiony.

Stwierdzenie tych ważnych zmian w strukturze organizacyjnej ANP nie ujawnia jednak w sposób wyczerpujący tendencji rozwojowych radzieckich instytutów naukowo-badawczych. Aby do tych tendencji dotrzeć, należy cofnąć się wstecz do analizy stanu nauk pedagogicznych przeprowadzonej przez prezydenta ANP

¹ Zob. artykuł: *Blizhe k žizni k škole*. s. 32.

Kairowa² na wszechzwiązkowej naradzie kierowników katedr i instytutów pedagogiki z grudnia 1959 r. oraz sięgnąć do Uchwały Biura Politycznego KC KPZR i Rady Ministrów RSFSR z czerwca 1960 r. O *pracy ANP*³ zawierającej ocenę dotychczasowej działalności Akademii i określającej perspektywy jej pracy na przyszłość.

2. REWIZJA DOTYCHCZASOWYCH METOD BADAŃ NAUKOWYCH

W obu dokumentach stwierdza, że główną wadą działalności ANP w ubiegłych latach była jej nieporadność w rozwiązywaniu problemów, jakie życie stawia przed szkołą w dziedzinie nauczania i wychowania młodzieży. Warunkiem powodzenia w pracy naukowo-badawczej jest umiejętność koncentrowania uwagi na zagadnieniach węzłowych, ważnych oraz umiejętność posługiwania się właściwymi, naukowo sprawdzonymi metodami badań. Tymczasem — jak stwierdza Kairow — pracownicy naukowci przeważnie zajmowali się zagadnieniami marginesowymi i wykazywali się często niedostatecznym przygotowaniem metodologicznym. Wiele prac odznaczało się prymitywizmem, miało charakter literacko-publicystyczny. Upowszechnianie doświadczeń pracy szkół i nauczycieli miało przeważnie charakter opisowy, powierzchowny, pozbawione było głębszej analizy faktów i nie stwarzało podstawy do szerszych uogólnień.

Co prawda w ostatnich latach wzrósł ciężar gatunkowy prac doświadczalnych i eksperymentalnych, jednakże i te prace nie zawsze stały na należyłym poziomie naukowym. Brak w nich często hipotezy roboczej, brak głębszej analizy uzyskiwanych rezultatów zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. W tych warunkach zaobserwowane fakty i zjawiska mogą być tłumaczone w różny sposób.

Doktorskie dysertacje⁴ obronione w ostatnim pięcioleciu nie stanowią kroku naprzód w tej dziedzinie. Te dysertacje poświęcone były bądź zagadnieniom z zakresu historii wychowania, bądź z zakresu metodyk szczegółowych. Z zakresu pedagogiki ogólnej obronione zostały tylko dwie dysertacje — Szabałowa *Kształcenie politechniczne w szkole ogólnokształcącej* oraz Daniłowa *Proces nauczania w szkole radzieckiej*. Obie te dysertacje stanowią niewątpliwie osiągnięcia w dziedzinie badań pedagogicznych, nie zapełniają jednak poważnych luk, jakie dają się zauważyć w rozwoju badań naukowych.

Sytuację w dziedzinie przygotowania, obrony i zatwierdzenia prac kandydackich i doktorskich trzeba uznać za niezadowolającą — stwierdza Kairow. Szczególnie mało było dysertacji doktorskich. W ciągu 25 lat — od 1934 do 1959 r. — w ZSRR obroniono we wszystkich gałęziach nauki pedagogicznej 79 dysertacji. Były to jednak prace o wąskiej, jednostronnej problematyce, co pozbawia badacza możliwości naukowego uogólnienia, nie posuwa nauki naprzód.

Zarysowała się tendencja do utożsamiania pracy doświadczalnej z eksperymentalną. Tymczasem — jak twierdzi Kairow — jest to zupełnie niesłuszne. Co prawda między doświadczeniem i eksperymentem jest wiele wspólnego, są jednak i istotne różnice. W odróżnieniu od pracy doświadczalnej, eksperyment pedagogiczny odznacza się bardziej zróżnicowaną metodą badań, wymaga ściślejszych danych ilościowych i jakościowych, wymaga głębszej analizy zarówno samego przebiegu procesu, jak też i jego wyników. Eksperyment wymaga zestawienia uzyskanych rezultatów

² Zob. artykuł: *Perspektywy rozwoju pedagogicznej nauki...* „Sov. Ped.” 1960 nr 2.

³ Patrz: *Obščee sobranije Akademii*. „Sov. Ped.” 1960 nr 9.

⁴ Doktorskie dysertacje stanowią w ZSRR podstawę do zdobycia stopnia naukowego równego naszej doceniturze i następują po uzyskaniu stopnia kandydata nauk równającego się naszemu doktorowi.

z obiektem kontrolnym, wziętym z szerokiej praktyki pedagogicznej, co umożliwiła ujawnienie zalet i braków obiektu będącego przedmiotem eksperymentu.

W ścisłym związku z metodą badań zostaje forma i organizacja badań. Tu wyłącza się problem ścisłego współdziałania pracowników naukowych z nauczycielami. W rozwiązaniu tego problemu będą pomocne laboratoria pedagogiczne, organizowane obecnie na szeroką skalę przez ANP, oraz liczne kontakty nawiązywane przez Akademię z pojedynczymi nauczycielami i całymi radami pedagogicznymi przodujących szkół, jak też z instytutami doskonalenia kadr.

Powodzenie w pracy naukowo-badawczej zależy również od właściwej koordynacji poczynąń różnych placówek. Pracę badawczą w dziedzinie pedagogiki prowadzi ANP z jej instytutami, a poza tym 250 katedr instytutów pedagogicznych i uniwersytetów, 150 instytutów doskonalenia kadr oraz ponad 2½ tysiąca miejskich i powiatowych gabinetów pedagogicznych. O liczbie nauczycieli biorących udział w pracy badawczej świadczy fakt dostarczenia na ostatnią naradę poświęconą odczytom pedagogicznym w skali republikańskiej 1860 prac. Wszystko to dowodzi niebywałego rozmachu pracy naukowo-badawczej w kraju w zakresie nauczania i wychowania młodzieży. Jednakże efektywność tej pracy budzi zastrzeżenia na skutek braku koordynacji poczynąń wszystkich wyżej wymienionych placówek.

Celem udoskonalenia tego stanu rzeczy Prezydium Akademii weszło na drogę powołania rad naukowych w zakresie podstawowych problemów nauczania i wychowania młodzieży, które będą koordynowały pracę placówek naukowo-badawczych w zakresie pedagogiki.

Tezy KC KPZR o przebudowie szkoły otwierają nową kartę w pracy ANP. Stworzyły one warunki do przezwyciężenia dogmatyzmu w pedagogice. Stały się punktem wyjścia twórczych poszukiwań, rozwinięcia szerokiego ruchu pedagogicznego w całym kraju. Chodzi tu głównie o prowadzoną na szeroką skalę pracę eksperymentalną w zakresie łączenia nauczania z pracą produkcyjną w szkołach bazowych Akademii, katedr pedagogiki i licznych instytutów pedagogicznych. Akademia opracowała podstawowe dokumenty niezbędne do funkcjonowania szkoły w nowych warunkach, regulaminy szkół wszystkich typów, plany i programy nauczania, programy pracy wychowawczej oraz listy metodyczne dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów.

3. AKTUALNA PROBLEMATYKA BADAN

W obu dokumentach znajdujemy wyszczególnienie najważniejszych problemów z zakresu socjologicznych podstaw pedagogiki, dydaktyki, teorii wychowania, jak również psychologii rozwojowej i wychowawczej, na jakich ANP będzie koncentrowało swą uwagę w perspektywie najbliższych lat. W tym artykule zajmemy się z konieczności tylko niektórymi z tych problemów.

W zakresie socjologicznych podstaw pedagogiki wysuwa się na pierwszy plan kompleks zagadnień związanych z problemem „Szkoła i społeczeństwo”. Zagadnienia te są ściśle powiązane z zagadnieniami filozoficznymi i ekonomicznymi i w tym kontekście będą musiały być rozwiązywane.

Problematyka socjologicznych podstaw pedagogiki dotychczas była rozpatrywana tylko w aspekcie historii wychowania i zawężana wyłącznie do problemu klasowego charakteru wychowania. Tymczasem istnieje pilna potrzeba zajęcia się problemem roli szkoły w walce o zwycięstwo socjalizmu, przy czym szczególnej wagi nabiera zagadnienie zbadania tego, co jest ogólne, a co specyficzne w systemie wychowania poszczególnych krajów socjalistycznych. Był taki okres, gdy kraje obozu socjalistycznego tylko przyswajały sobie doświadczenia radzieckie. Te czasy już minęły, obecnie kraje socjalistyczne same wnoszą cenny dorobek w skarbnicę pedagogiki marksistowskiej.

Drugim problemem z tego zakresu jest „Postęp naukowo-techniczny a szkoła”. Chodzi tu o ustalenie, w jaki sposób i w jakiej formie szkoła winna reagować na najnowsze osiągnięcia nauki i techniki oraz jak winny się zmieniać w zależności od tego treść i metody kształcenia w szkole. Doświadczenia z ostatnich lat wskazują, że sam rozwój nauki i techniki w dużym stopniu zależy od poziomu nauczania w szkole. Zadaniem pedagogiki jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób można kształtować zainteresowania i uzdolnienia naukowe i techniczne u młodzieży.

W dziedzinie teorii nauczania wysuwają się dwa główne problemy: a) treści i b) metod nauczania.

W zakresie treści nauczania przed ANP stoi zadanie rozwiązania następujących zagadnień: 1) zależności treści nauczania od rozwoju techniki, kultury, nauki i gospodarstwa narodowego kraju oraz od zadań wychowania komunistycznego na różnych szczeblach nauczania szkolnego; 2) specyficzne właściwości nauczania w szkołach dla młodzieży pracującej; 3) koordynacja kształcenia ogólnego i politechnicznego w szkole ośmioletniej; 4) łączenie kształcenia ogólnego politechnicznego z zawodowym w szkole średniej; 5) wpływ łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną na całą treść kształcenia w szkole średniej; 6) wzajemne uzależnienie elementów materialnych i formalnych w treści kształcenia; 7) jedność teorii i praktyki na różnych szczeblach nauczania szkolnego i w różnych przedmiotach nauczania oraz płynące stąd konsekwencje dla doboru treści.

W zakresie metod nauczania na czoło wysuwa się problem walki z werbalizmem, formalizmem i dogmatyzmem w nauczaniu. Muszą być podjęte badania naukowe nad sposobami wcielenia w praktykę szkolną aktywnych metod nauczania, nad sposobami kształcenia samodzielności myślenia i wdrażania młodzieży do twórczej, samodzielnej działalności. Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną niewątpliwie wpływa na rozbudzenie aktywnej twórczej postawy ucznia. Zależność ta winna się stać przedmiotem badań w jej wielostronnym powiązaniu.

Z metodami nauczania ściśle wiąże się sprawa jego organizacji. W nowych warunkach trudno uważać lekcję za jedyną formę organizacji pracy dydaktycznej w szkole. Obok lekcji występuje praktyka produkcyjna, praca społecznie użyteczna, wycieczki, zajęcia grupowe — obowiązkowe i dobrowolne — i wiele innych. Wszystkie one domagają się naukowego opracowania.

W dziedzinie teorii wychowania w centrum uwagi Akademii znajduje się problem wychowania dla pracy i przez pracę. W dalszym ciągu kontynuowane będą prace nad metodyką wychowania w szkole z uwzględnieniem specyfiki tej problematyki w szkole dla młodzieży pracującej i w szkołach-internatach.

Uchwała KC w sprawie pracy ANP wysuwa jako pilne zadanie zajęcie się zagadnieniem przewyciężenia religianckich i nacjonalistycznych wpływów na młodzież szkolną.

W związku z procesem przerastania pracy socjalistycznej w komunistyczną, tj. w pracę na użytek ogólny bez wynagrodzenia, aktualną staje się sprawa kształtowania u młodzieży moralnych motywów pracy.

Ciekawe są perspektywy badań w zakresie psychologii wychowawczej. W analizie dotychczasowej pracy ANP Kairow poświęca temu zagadnieniu sporo miejsca. Wskazuje na szkodliwe skutki dogmatycznego potraktowania uchwały KC Partii z 1936 r.: *W sprawie pedologicznych wypaczeń w systemie ludowych komisariatów oświaty* przez niektórych pracowników naukowych.

Wbrew zdrowemu rozsądkowi występowali oni przeciwko jakimkolwiek badaniom nad właściwościami psychicznymi dzieci dla celów pedagogicznych. Cytując dogmatycznie wyrwane z kontekstu sformułowania ogłosili oni jako „pedologiczne” wszystkie metody badania rozwojowych i indywidualnych cech młodzieży szkolnej, które wychodziły poza zakres zwykłej obserwacji i kontroli wiadomości.

Mimo że od czasu wydania tej uchwały upłynęło już ponad 20 lat, ten jednostronny i fałszywy punkt widzenia pokutuje po dziś dzień i stanowi poważną przeszkodę w rozwoju naukowo uzasadnionej wiedzy o dzieciach. A przecież nie do pomyślenia jest owocna działalność wychowawcza bez gruntownego poznania osobowości dziecka. Chodzi tu o skrupulatne gromadzenie materiałów, charakteryzujących historię rozwoju osobowości dziecka, rozwoju kolektywów dziecięcych i kształcących się w nich stosunków. Ponieważ badania tego typu, pedagogika stała się „bezdzielną”.

Badania w zakresie psychologii wychowawczej koncentrowały się wokół zagadnienia przyswajania sobie wiedzy przez uczniów na różnych szczeblach nauki szkolnej, jak również na zagadnieniach związanych z właściwościami psychofizjologicznymi dzieci. Są tu do odnotowania niemałe osiągnięcia, których jednak nie można uznać za wystarczające.

Obecnie zadaniem psychologii jest objęcie badaniami zagadnień związanych z procesem przebudowy szkoły. Tu wysuwa się na czoło problem psychologicznych właściwości pracy uczniów. Trzeba zbadać stosunek młodzieży do pracy, wydobyć jej zainteresowania i motywy w tym zakresie, zbadać przebieg samego procesu kształtowania się świadomego i odpowiedzialnego stosunku do pracy.

Taka jest w ogólnych zarysach zasadnicza problematyka badań nakreślona przez ANP na najbliższą przyszłość. Czytelnika polskiego interesuje jednak, co już obecnie jest przedmiotem badań instytutów naukowo-badawczych w ZSRR. Na ten temat znajdujemy wyczerpującą odpowiedź Gonczarowa w „Sovetskoj Pedagogice”⁵.

Zatrzymamy się tu na problematyce badań nowo powstałych instytutów.

4. BADANIA NOWO POWSTAŁYCH INSTYTUTÓW ANP

Instytut Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego kontynuuje badania nad tematem *Naukowe podstawy kształcenia ogólnego i politechnicznego*. W toku realizacji tego tematu pracownicy Instytutu badają zagadnienie postępu technicznego, pracę przodowników zakładu produkcyjnego, organizację pracy w brygadach pracy komunistycznej, doświadczenia w zakresie szkolenia robotników w zakresie najbardziej upowszechnionych specjalności. Współ z pracownikami innych instytutów sprawdza stan przygotowania uczniów do pracy, poziom ich wiedzy i umiejętności w zakresie ogólnokształcących i politechnicznych przedmiotów nauczania oraz stan pracy wychowawczej w szkołach.

Oprócz tego tematu podjęto w Instytucie Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego badania nad problemem: *Więź nauczania życiem, pracą i praktyką budownictwa socjalistycznego*. Badania nad tym tematem zmierzają do opracowania podstaw pedagogicznych, form organizacyjnych i metod tej więzi. Przewiduje się zbadanie wychowawczego i kształcącego znaczenia więzi nauczania z życiem, ujawnienie roli i miejsca poszczególnych przedmiotów nauczania w przygotowaniu młodzieży do pracy, roli różnego rodzaju pracy społecznie użytecznej w wychowaniu komunistycznym.

Instytut Nauczania Produkcyjnego uczynił przedmiotem swych badań w roku bieżącym temat: *Nauczanie produkcyjne jako część składową jednolitego systemu wykształcenia średniego i przygotowania młodzieży do pracy*. W toku realizacji tego tematu zostanie sprecyzowany profil przygotowania zawodowego uczniów w następujących gałęziach produkcji: w budownictwie maszynowym, elektrotechnice, chemii i rolnictwie. Poza tym określony zostanie związek między nauczaniem produkcyjnym a kształceniem politechnicznym, jak również treść i charakter wiedzy

⁵ O planie naučno-issledowatelskoj raboty ANP RSFSR na 1961 god. „Sov. Ped.” 1961 nr 4.

ogólnotechnicznej, jako części składowej kształcenia politechnicznego, związek tej wiedzy z produkcyjnym przygotowaniem uczniów.

Drugim problemem, nad którym pracuje Instytut Nauczania Produkcyjnego, jest *Treść, formy organizacyjne i metody nauczania produkcyjnego w zakresie podstawowych specjalności.*

Przed Instytutem Nauczania Produkcyjnego stoi również zadanie określenia treści, organizacji i metod przygotowania w szkole średniej pracowników w dziedzinie usług i kultury — z uwzględnieniem kształcenia politechnicznego. Chodzi o przygotowanie wychowanków domów dziecka, pielęgniarek, pracowników kancelaryjnych, handlu itp.

Instytut napotyka duże trudności w znalezieniu kadr naukowych posiadających przygotowanie techniczne i pedagogiczne zarazem.

Uwaga pracowników Instytutu Szkół Wieczorowych w Leningradzie koncentruje się wokół zagadnienia: *Treść i metody nauczania i wychowania w szkołach wieczorowych.* Badana jest specyfika metod nauczania i budowy lekcji w szkołach tego typu. Opracowuje się programy, podręczniki i metodyki nauczania dorosłych. Obok tego tematu prowadzone są badania nad zagadnieniami: *Praca samodzielna uczniów szkół wieczorowych* oraz *Treść i metody nauczania zaocznego.* Bardzo aktualny jest problem podjęty przez Instytut: *Treść i metody przyspieszonego przerabiania kursu szkoły ośmioletniej z uczniami szkół wieczorowych.*

Przy jednej ze szkół wieczorowych w Leningradzie powstało laboratorium pedagogiczne, w którym weryfikowany jest program przyspieszonego przerabiania kursu szkoły ośmioletniej.

* * *

Przedstawione wyżej relacje ze stanu badań pedagogicznych w ANP RSFSR wskazują, że mimo borykania się z poważnymi trudnościami, radziecka nauka pedagogiczna wykazuje śmiałość w podejmowaniu coraz to nowych problemów i duży rozmach w ich rozwiązywaniu. Jest to możliwe dzięki docenianiu tej gałęzi wiedzy przez czynniki partyjne i rządowe oraz dzięki stworzeniu warunków niezbędnych do osiągania coraz to lepszych rezultatów w pracy naukowo-badawczej.

Ida Altszuler

SPRAWA NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W ZSRR I U NAS

Wzrost znaczenia znajomości języków obcych w świecie współczesnym każe zrewidować poglądy na dotychczasowe rozwiązania sprawy nauczania języków w szkolnictwie.

W Związku Radzieckim od dłuższego czasu na łamach prasy pedagogicznej toczyła się dyskusja w tej sprawie. M. in. w marcu 1958 roku prawie cały numer czasopisma „Sovetskaja Pedagogika” poświęcono zagadnieniu nauczania języków obcych, domagając się gruntownej jego przebudowy (korennuju perestrojku).

Jako jedno ze źródeł niepowodzeń, poza sprawami organizacji nauczania (np.: zbyt liczne klasy, niedostateczne przygotowanie nauczycieli), wysuwano tezę, że zbyt często uczono o języku, a nie języka, że w programach nie doceniano praktycznego opanowania języka, na drugi plan usuwano wyrabianie umiejętności i nawyków praktycznego władania językiem.

W wyniku długotrwałej dyskusji opracowano nowe programy najpierw dla klas V—VIII, a następnie IX—XI. Programy te szczegółowo omówiono na łamach czasopisma „Inostrannyje Jazyki w Szkole”. Na plan pierwszy wysuwa się wyrabianie umiejętności i nawyków praktycznego władania językiem. Temu celowi podporządk-

kowano dobór materiału, dokonując znacznych jego redukcji. Materiał słownikowy ograniczono w sposób dotychczas niepraktykowany do około 200 nowych słów w ciągu roku szkolnego. W materiale gramatycznym dokonano także zdecydowanych cięć, np. w programie języka niemieckiego w szkole średniej pomija się Konjunktiv. Ograniczenia materiału mają zapewnić czas na przećwiczenie przewidzianego przez program materiału celem wyrobienia umiejętności i nawyków jego stosowania.

W czerwcu br. pojawiła się w prasie wiadomość o uchwale Rady Ministrów ZSRR w sprawie podniesienia poziomu nauczania języków obcych.

Uchwała ta podkreśla, że znajomość języków obcych ma dla specjalistów różnych dziedzin nauki, techniki i kultury, jak również dla szerokich rzesz ludzi pracy doniosłe znaczenie, ułatwia bowiem szeroki rozwój kontaktów międzynarodowych oraz wzajemną wymianę osiągnięć kulturalnych i naukowo-technicznych.

Uchwała podkreśla, że w ciągu ostatnich lat poziom nauczania języków obcych nieco się podniósł. Jednakże w tej ważnej sprawie wciąż jeszcze istnieją znaczne niedociągnięcia. Ogromna większość absolwentów szkół ogólnokształcących oraz średnich szkół specjalnych i uczelni wyższych słabo włada językami obcymi. Nie wielki zapas słów i czysto formalna znajomość gramatyki uniemożliwia im tłumaczenie obcego tekstu bez słownika. Szczególnie słabe jest opanowanie języka w mowie. Poważne niedociągnięcia zaobserwować można na odcinku kształcenia wykładowców języka obcego dla szkół wyższych i średnich.

Rada Ministrów ZSRR poleciła odpowiednim ministerstwom podjęcie kroków w celu usunięcia niedociągnięć w nauczaniu języków obcych; głównym zadaniem będzie praktyczne opanowanie języka obcego.

Ministerstwa oświaty republik związkowych oraz Akademia Nauk Pedagogicznych RFSRR powinny podnieść poziom programów nauczania języków obcych w szkołach i w ciągu najbliższych 3—4 lat wydać w oparciu o te programy nowe podręczniki, zwracając szczególną uwagę na to, aby treść ich w maksymalnym stopniu przyczyniała się do opanowania języka w mowie oraz ułatwiała zdobycie nawyków tłumaczenia tekstu obcojęzycznego bez posługiwania się słownikiem; przewiduje się ponadto wydawanie książek dla nauczycieli oraz odpowiedniej lektury dostosowanej do treści nowych podręczników.

Rada Ministrów ZSRR postanawia, że w szkołach ogólnokształcących, które mają wykwalifikowanych nauczycieli języków obcych i odpowiednie warunki lokalne, klasy liczące ponad 25 uczniów dzielą się na lekcjach języka obcego na dwie grupy. Do podziału klas na grupy należy przystąpić w 1961/62 roku szkolnym w klasach piątych i kontynuować ten podział w ciągu lat 7. Dla klas IX—XI wieczorowych (zmianowych) szkół średnich przewiduje się — przy odpowiedniej liczbie wykwalifikowanych nauczycieli — dodatkowe nadobowiązkowe lekcje języka obcego po dwie godziny tygodniowo.

Radom Ministrów republik związkowych poleca się w latach 1961/1965 otworzyć co najmniej 700 szkół ogólnokształcących, w których lekcje z wielu przedmiotów odbywać się będą w języku obcym. Należy podnieść poziom nauczania języków obcych w szkołach-internatach, a także, poczynawszy od 1961/62 roku szkolnego, w szkołach-internatach mających odpowiednie kadry nauczycielskie wprowadzić nauczanie wielu przedmiotów ogólnokształcących w języku obcym.

Rada Ministrów ZSRR poleca zerwać z praktyką powierzania nauki języków obcych nauczycielom innych przedmiotów, słabo władającym danym językiem. Nauczyciele języka obcego, nie mający odpowiednich kwalifikacji, powinni być skierowani na kursy doskonalenia bądź zwolnieni z pracy zgodnie z obowiązującym ustawodawstwem i z zapewnieniem im pracy na innym stanowisku.

Uchwała Rady Ministrów ZSRR przewiduje rozszerzenie sieci normalnych i ko-

respondencyjnych kursów języków obcych dla dorosłych. Liczba słuchaczy w każdej grupie nie powinna przekraczać 20.

Rada Ministrów ZSRR zezwoliła na organizowanie — w wypadku, gdy rodzice wyrażą chęć — lekcji języka obcego w przedszkolach i w pierwszych klasach szkół ogólnokształcących oraz poleciła Ministerstwu Oświaty i Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR opracowanie programów i wskazówek metodycznych dla tych grup dzieci.

Rada Ministrów ZSRR zobowiązała rady ministrów republik związkowych oraz Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Średniego Szkolnictwa Specjalnego ZSRR do podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli języków obcych dla szkół. W tym celu należy udoskonalić programy nauczania i podręczniki dla uniwersytetów i uczelni pedagogicznych, kształcących nauczycieli języków obcych, podnieść poziom zajęć praktycznych, zaopatrzyć uczelnie w niezbędne pomoce ułatwiające naukę języka obcego. Dla większości uczelni przewiduje się co najmniej dwieście czterdzieści godzin lekcyjnych języka obcego, a ponadto dla studentów, którzy wyrażą chęć, wprowadza się nadobowiązkową naukę języków obcych.

Rada Ministrów ZSRR zobowiązała rady ministrów republik związkowych oraz Ministerstwo Szkolnictwa Specjalnego, by począwszy od 1961/62 roku akademickiego zorganizowały na uniwersytetach i w instytutach pedagogicznych studia dla nauczycieli, którzy wykładać będą w szkołach średnich pewne przedmioty ogólnokształcące w języku obcym. W wielu instytutach pedagogicznych i na uniwersytetach zorganizowane zostaną dwuletnie wyższe kursy pedagogiczne, na których kształcić się będzie wysoko wykwalifikowanych wykładowców języków obcych dla szkół wyższych. Na kursy te przyjmowani będą na zasadzie egzaminu konkursowego absolwenci szkół wyższych, którzy opanowali język obcy w zakresie przewidzianym dla pedagogicznych instytutów języków obcych. Słuchacze tych kursów zdawać będą specjalny egzamin państwowy, aby zyskać tytuł wykładowcy języka obcego na wyższej uczelni. Słuchacze wyższych kursów pedagogicznych otrzymywać będą takie same stypendia, jak aspiranci i kierowani będą do pracy na wyższych uczelniach jako starsi wykładowcy. Zakończenie wymienionych wyżej kursów uprawnia do ubiegania się o tytuł docenta.

Rada Ministrów poleca zwiększyć produkcję filmów naukowych oraz długogrających płyt do nauki języków obcych. Na szerszą skalę należy wykorzystać również w tym celu radio i telewizję.

Ministerstwu Kultury ZSRR i Państwowemu Komitetowi do Spraw Łączności Kulturalnej z Zagranicą polecono wydawać więcej słowników, „rozmówek”, lektury współczesnej i klasycznej, beletrystyki angielskiej, niemieckiej, francuskiej i hiszpańskiej zarówno w formie adaptacji, jak i w tekście oryginalnym”. Przy okazji omawiania wielkiej reformy nauczania języków obcych w Związku Radzieckim warto przyrzeć się, jak przedstawia się ta sprawa w Polsce.

Wiele postulatów, które zgłosiłem na Konferencji Polskiej Akademii Nauk w sprawie treści i metod nauczania w 1954 r., zostało spełnionych.

Obecnie w klasach liczących ponad 36 uczniów można dokonywać podziału na grupy (przedtem lekcje języka miały miejsce w zespołach liczących nieraz ponad 40 uczniów).

Od kilku lat organizowane są kursy wakacyjne dla nauczycieli języków obcych, na które zaprasza się wykładowców cudzoziemców. Rokrocznie grupa nauczycieli otrzymuje 2-tygodniowe stypendia zagraniczne.

Od roku 1957 wychodzi już pismo przedmiotowe „Języki Obce w Szkole”, które stało się ważnym organem wymiany doświadczeń i kuźnią nowych koncepcji w zakresie nauczania języków obcych.

Zmieniono przeciążone, oparte na błędnych założeniach programy, co pozwoliło wydać nowe, na ogół pozytywnie oceniane przez nauczycieli podręczniki.

Jednakże w dalszym ciągu sytuacja jest niezadowolająca. Sygnalizował to tow. Gierek podczas obrad IV Plenum KC PZPR, stwierdzając m. in.: „Niewystarczająca jest znajomość języków obcych zwłaszcza wśród młodszej generacji naszych inżynierów i techników, co na pewno nie sprzyja należytemu wykorzystaniu ich zawodowego pobytu za granicą”. Dlatego stwierdza tow. Gierek: „Konieczne jest, aby nasze zakłady naukowe zwróciły większą niż dotychczas uwagę na naukę języków obcych”.

Nadal przepadają Polsce korzystne stypendia zagraniczne, gdyż brak jest kandydatów dostatecznie władających językiem obcym.

Sprawa już tak dojrzała u nas do rozwiązania, że Edmund Osmańczyk donosząc o uchwale Rady Ministrów ZSRR na łamach „Przeglądu Kulturalnego” kończy w ten sposób swój artykuł: „Proponuję, by któryś z posłów na Sejm PRL złożył interpelację do Premiera z zapytaniem, czy i kiedy nasz rząd rozpatrzy sprawę nauczania języków w Polsce”.

Do rozpatrzenia byłaby przede wszystkim sprawa organizacji nauczania w całości, a więc poczynszy od przedszkola (wyniki niedawno rozpoczętych eksperymentów na tym odcinku są jak najbardziej zachęcające) aż do wyższej szkoły włącznie, nie pomijając szkoły zawodowej. Planu takiego dotychczas nie posiadamy.

Należałoby zagwarantować w zreformowanej szkole realizację opłacalnego kursu nauki języka. Kursy zbyt krótkie, o zbyt małej ilości godzin są trwonieniem na próżno pieniędzy i wysiłków.

Niepokoje napawają zarządzenia w niektórych szkołach warszawskich likwidujące od nowego roku szkolnego kurs siedmioletni języków zachodnioeuropejskich i zapowiedź, że kurs ten będzie nadobowiązkowy, co oznacza, że lekcje będą odbywać się na szóstych lub siódmych godzinach lekcyjnych, gdy umysł dziecka jest zmęczony. Najwięcej zaś sprzeciwu budzi zarządzenie, że kurs ten będzie odpłatny przez rodziców, stwarza to bowiem elitaryzm pieniądza.

Takie rozwiązanie sprawy spowoduje, że wielu wykwalifikowanych nauczycieli języków obcych straci zaliczane do etatu godziny pracy w szkołach podstawowych. W konsekwencji mogąc dobrze uczyć języka będą oni zmuszeni w celu utrzymania etatu uczyć języka polskiego, śpiewu, matematyki itd., jak to już nieraz się zdarzało.

Sprawy te wymagają przeanalizowania i szybkiej naprawy.

Należałoby także przemyśleć sprawę nowoczesnienia metod nauczania. Rozwój techniki daje nam coraz to nowe środki mogące podnieść wydajność nauczania. Tymczasem u nas nawet produkcja podstawowych pomocy naukowych kompletnie została zaniedbana. Przez 17 lat nie wyprodukowano poza kilkoma tablicami do wymowy angielskiej i jednej serii przezroczy dla każdego języka ani jednej pomocy naukowej. Autorzy czekają na realizację dawno złożonych w redakcjach projektów, a wytwórcy — na przychylny stosunek Ministerstwa Oświaty.

Do spraw pilnych i ważnych, wymagających gruntownej reformy, należy niewątpliwie sprawa kształcenia nauczycieli języków obcych, a zwłaszcza ich praktyk pedagogicznych. Rozwiązania dotychczasowe są zupełnie niezadowolające.

Dzisiaj ludzie znający dobrze języki należą z reguły do starszej generacji. Co będzie za lat kilkanaście, a może nawet kilka, gdy ogólny brak znajomości języków spowoduje utrudnienie korzystania z dorobku światowego? Wtedy myśleć o ratunku będzie za późno. Języka uczy się latami.

Podobnie jak w ZSRR, zagadnienie to powinno znaleźć i u nas należyte zrozumienie.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Z projektu statutu KPZR	1
I. GRIWKOW — Nowy etap w rozwoju szkoły radzieckiej	7
A. H. LEONTIEW — Człowiek a kultura	27
M. CACKOWSKA — Myślenie i mowa w ujęciu L. S. Wygotskiego	48
R. POLNY — System kształcenia politechnicznego w szkole radzieckiej	67
R. R. — O rozwoju motywów uczenia się	78
E. FLEMING — Radziecka teoria nauczania w służbie zreformowanej szkoły	87
C. MICHURSKI — Funkcja i struktura podręcznika w świetle metodyki historii w ZSRR	92

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

W. WOJTYŃSKI — Akademia Nauk Społecznych przy KCKPZR, Akademia Nauk Pedagogicznych RSFSR: Podstawy wychowania komunistycznego	107
---	-----

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	111
--	-----

BIBLIOGRAFIA

A. LEWIN — Makarenko i o Makarence	114
--	-----

KRONIKA KRAJOWA

J. M. — Główna Komisja Pedagogiczna dla Spraw Reformy Szkolnej ustala kierunki swego działania	126
--	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

I. ALTSZULER — Tendencje rozwojowe Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR	128
T. WOŹNICKI — Sprawa nauczania języków obcych w ZSRR i u nas	133

CENA ZŁ 8.—

