

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROR III (XXXV) LISTOPAD – GRUDZIEN 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 Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

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

Warunki prenumeraty

| | | |
|----------|--------------------------|-------|
| | 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 4.400 egz. Ark. wyd. 10.6. Ark. druk. 9,75. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×109/16. Oddano do składania w listopadzie 1961. Podpisano do druku w grudniu 1961. Druk ukończono w grudniu 1961.

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

EDWARD FLEMING

PROBLEM POMOCY NAUKOWYCH W ZREFORMOWANEJ SZKOLE

Niezbędnym warunkiem powodzenia reformy szkolnictwa i systemu nauczania jest staranne przygotowanie bazy materialnej szkoły umożliwiającej prawidłowe i skuteczne realizowanie nowych programów.

Sprawa budynków szkolnych, ich rozplanowania, lokalizacji i modernizacji oraz wyposażenia będzie poważną troską i pilnym zadaniem najbliższych lat. Wnikliwa analiza i właściwa interpretacja założeń dydaktycznych i wychowawczych nowej szkoły będą tu konieczne, aby uniknąć błędów i zaniedbań.

Szczególnie ważnym problemem jest wyposażenie szkół w pomoce naukowe, urządzenie pracowni przedmiotowych, sal i pawilonów do pracy ręcznej i do zajęć technicznych, zakładanie działek, prowadzenie upraw i hodowli roślin oraz hodowli zwierząt.

Problem racjonalnego wyposażenia szkoły w pomoce naukowe nie może być rozwiązywany w oderwaniu od uznawanej i praktycznie stosowanej teorii nauczania. Postulowanie „zestawów tematycznych pełnych lub minimalnych” odbywało się dotychczas na podstawie doświadczenia i „wyczucia pedagogicznego”. Czy takie kryterium jest wystarczające, czy może być stosowane w odniesieniu do zreformowanej szkoły, której praktyka będzie wyglądała inaczej niż dotychczasowa?

Podstawowym kryterium doboru pomocy naukowych jest ich prawidłowa funkcja w procesach nauczania i uczenia się. Dla jej określenia jest niezbędna analiza teorii dydaktycznej, która będzie podstawą nowego systemu nauczania.

1. TEORETYCZNE PODSTAWY NOWEGO SYSTEMU NAUCZANIA

Teoria dydaktyczna formułuje ogólne prawidłowości procesów nauczania i uczenia się, uzasadnia je w świetle badań, danych psychologii, teorii poznania i logiki.

Jakie zatem prawidłowości są wysuwane jako najbardziej istotne dla procesu nauczania i uczenia się? Czym one się różnią od prawidłowości występujących w dotychczasowej praktyce szkolnej?

Nasza szkoła ogólnokształcąca była wybitnie „szkołą nauczającą” w przeciwstawieniu do „szkoły pracy”. Najwięcej uwagi i znaczenia przypisywało się czynnościom nauczyciela, który podawał, przekazywał wiedzę uczniowi i głównie tą drogą „wyposażał” go w wiadomości.

Nauczanie przy tym było jednostronnie teoretyczne i dogmatyczne. Szkoła słabo przygotowywała młodzież do życia i pracy produkcyjnej. Hasło politechnizacji pozostawało w sferze postulatów. Wskutek tego uczenie się polegało głównie na pamięciowym opanowaniu wiadomości, nie zawsze dostatecznie rozumiały. W takim nauczaniu łatwo było przechodzić do stosowania werbalnych metod nauczania zarówno przy podawaniu wiadomości przez nauczyciela, jak i przy pogadankach. Pociągało to za sobą małą troskę o zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe. Były one także niedoceniane dostatecznie przez nadzór pedagogiczny. Wskutek tego bardzo wiele szkół nie posiada nawet minimum wyposażenia. Badania przeprowadzone przez dział Metod Nauczania Instytutu Pedagogiki wykazały, że w szkołach w dużych miastach, w miasteczkach i we wsiach niedostatecznie wykorzystywane są pomoce naukowe, nawet wtedy gdy w szkole są nagromadzone pewne zbiory. Na lekcjach hospitowanych najczęściej korzystano tylko z tablicy i kredy. Przeważającą metodą była metoda słowna.

W klasach licealnych dość często zamiast wykładu stosowano dyktowanych najczęściej korzystano tylko z tablicy i kredy. Przeważającą tych (biologia, fizyka, chemia).

W nauczaniu werbalnym uczniowie są bierni, tylko niewielu z nich bierze aktywny udział w lekcjach¹. Aby w tych warunkach zabezpieczyć realizację programu, konieczne jest wyznaczanie pracy domowej, która ma uzupełnić braki w uczeniu się na lekcjach. Z badań Instytutu Pedagogiki wynika, że obciążenie uczniów odrabianiem pracy domowej wynosi 3—6 godzin, przeciętnie 4 godziny dziennie. Mimo wielu godzin pracy ucznia w szkole i w domu wyniki nauczania są słabe. Potwierdzają to egzaminy wstępne do klas licealnych, do szkół zawodowych i na wyższe uczelnie.

¹ Przeprowadzone w Związku Radzieckim badania wykazały, że zaledwie 5% uczniów bierze aktywny udział w lekcjach przy stosowaniu tradycyjnych metod. Porównaj: *Oświata i wychowanie w innych krajach*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1 1961 str. 256.

W okresie poprzedzającym reformę szkolnictwa w Związku Radzieckim sytuacja była, tam podobna do naszej. Obecnie zmienia się ona stopniowo w związku z wprowadzaniem nowych metod nauczania².

W naszej praktyce szkolnej następuje także stopniowo zmiana pod wpływem przemian w naszej teorii dydaktycznej. Miejsce dydaktyki uznającej prymat pamięci w procesie uczenia się zajmuje dydaktyka, w której podkreślana jest rola samodzielnego myślenia i działania ucznia³. Szerzej niż dotychczas uwzględnia się potrzebę rozwijania na znaczenie pracy zespołowej dla aktywizacji myślenia uczniów⁵. Na podstawie badań ukierunkowanych przez katedrę dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego wykazana została większa efektywność nauczania problemowego od nauczania tradycyjnego słowno-poglądowego⁶.

Zapoczątkowany przez wyżej przytoczone prace nowy kierunek w naszej teorii nauczania jest zgodny z rozwojem teorii i praktyki radzieckiej i stanie się podstawą reformy naszego systemu nauczania.

Najistotniejsze zmiany w nauczaniu w stosunku do dotychczasowego systemu dotyczą istoty i roli uczenia się oraz kierowania tym procesem. W świetle analizy wyżej przytoczonych prac uczenie się nie polega na pamięciowym opanowaniu werbalnych wiadomości podanych przez nauczyciela lub podręcznik, lecz na aktywnym przyswajaniu sobie wiadomości, umiejętności i nawyków w procesach poznawczych obejmujących poznanie zmysłowe i umysłowe w ich dialektycznym powiązaniu. W nowym nauczaniu i wychowaniu szczególnie doniosłe znaczenie ma uwzględnienie w szerokim zakresie poznania zmysłowo-duchowego. Uaktywnienie całej organizacji sensomotorycznej, włączenie ręki do procesu poznawczego ułatwia uczenie się, rozszerza i pogłębia je, czyni je interesującym, rozwija wszechstronnie ucznia, kształci go politechnicznie. W ten sposób realizuje się też główne hasło reformy szkolnej: „zbliżyć szkołę do życia”.

W praktycznym realizowaniu tej zasady niezbędne jest doprowadzenie uczniów do bezpośrednich kontaktów z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną, do posługiwania się pomocami naukowymi. Aktywność sensomotoryczna może być rozwijana w nauczaniu poszczególnych przedmiotów poprzez aktywność spostrzeżeniową, popartą pracą rąk, badającą i przekształcającą rzeczywistość. W ścisłym powiązaniu z poznaniem

² Porównaj: E. Fleming *Radziecka teoria nauczania w służbie zreformowanej szkoły*. „Ruch Pedagogiczny” nr 5 1961 r.

³ Porównaj: W. Okoń *Problem samodzielności myślenia i działania*. *Studia Pedagogiczne*. Tom 4, 1957 r.

⁴ Porównaj: K. Lech *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*⁴. Zwraca się też uwagę

⁵ Por.: J. Bartecki *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. Warszawa 1959

⁶ Prace Cz. Kupisiewa, K. Kuligowskiej, I. Janiszowskiej i inne

zmysłowym kształtuje się poznanie umysłowe — myślenie. W toku spostrzegania, w miarę postępującej analizy rzeczy i zjawisk oraz w miarę odkrywania cech, związków i zależności, tworzą i wzbogacają się wyobrażenia poznawanych rzeczy. Operowanie wyobrażeniami jest myśleniem konkretnym, obrazowym, praktycznym. Sprowadza się ono do analizy i syntezy, rozumowania przez analogię z uwzględnieniem typowości i struktury rzeczy. Spostrzeganie, manipulowanie, wyobrażanie sobie rzeczy i myślenie konkretne wiąże się z nazywaniem rzeczy, cech i związków. Słowo pełni w tych procesach funkcję różnicowania i precyzowania oraz utrwalania i komunikowania spostrzeżeń i myśli. Stopniowo w miarę powtarzania i wzbogacania wrażeń dokonuje się proces abstrakcji i uogólniania. Myślenie staje się myśleniem pojęciowym, abstrakcyjnym, teoretycznym. Operacje myślowe stają się niezależne od danych zmysłowych i ich obrazów. Słowo pełni w tym myśleniu funkcję konstytutywną. Myślenie abstrakcyjne obejmuje także analizę i syntezę oraz rozumowania indukcyjne (wyjaśnianie, sprawdzanie) i dedukcyjne (wnioskowanie, dowodzenie).

Pełny proces myślenia rozwija się w nauczaniu, w którym łączy się poznanie zmysłowo-ruchowe z umysłowym, teorię z praktyką, natomiast nie może się ono rozwijać przy jednostronnym praktycznym lub teoretycznym uczeniu się. W uczeniu się obejmującym poznanie sensomotoryczne i umysłowe odbywa się także utrwalanie zdobytych wiadomości poprzez wiązanie ich w całości logicznie spójne oraz stosowanie ich w praktyce i przy zdobywaniu nowych wiadomości. Poprzez czynności sensomotoryczne i operatywne myślenie kształtują się także umiejętności, sprawności i nawyki oraz zdolność i umiejętność logicznego myślenia.

W związku z tak rozumianym procesem uczenia się zmienia się charakter nauczania. Staje się ono inicjowaniem, motywowaniem i kierowaniem procesu uczenia się. Zmienia się rola nauczyciela. Jego zadaniem staje się takie organizowanie procesu uczenia się, aby rozwijał inicjatywę i samodzielność ucznia w myśleniu i działaniu.

Nauczanie obejmuje: a) stworzenie zewnętrznych warunków aktywnego uczenia się przez przygotowanie materiałów dydaktycznych (pomocy naukowych, wyposażenia pracowni i zabezpieczenie w ten sposób pełnego uczenia się obejmującego poznanie sensomotoryczne i umysłowe), b) stworzenie motywów uczenia się przez wywołanie zainteresowania oraz stosowanie zachęty, aby budzić zaufanie ucznia we własne siły, c) stworzenie sytuacji problemowej jako punktu wyjścia uczenia się, dokładne określenie zadania, jakie ma być wykonane, d) kierowanie indywidualną i zespołową pracą badawczą, praktyczną oraz myśleniem uczniów przy rozwiązywaniu problemu, wykonaniu zadania w taki sposób, aby mogli rozwijać własną inicjatywę, rozwiązywać swój problem poznawczy w sposób inteligentny i twórczy, przejawiać jak najwięcej samodzielności, e) udzielanie pomocy, instrukcji oraz informacji niekiedy w formie opo-

wiadania, krótkiego wykładu, gdy są niezbędne do rozwiązania problemu, zadania, f) czuwanie nad prawidłowym przebiegiem pracy badawczej oraz dyskusji, g) ocenę sposobów pracy i wyników uczenia się w toku nauczania, ocenę poprzez dodatkowe zadania o charakterze operacyjnym, syntetycznym, problemowym oraz z pomocą testów wiadomości. W nauczaniu niezbędne jest indywidualne podejście do uczniów. Potrzeba indywidualizacji wynika z różnego tempa rozumienia i przyswojenia wiadomości, różnego tempa pracy oraz zróżnicowanego zasobu posiadanej wiedzy. Indywidualne podejście do uczniów polega na zróżnicowaniu: zadań stawianych uczniom w toku lekcji, prac wyznaczonych do wykonania w domu, oceny wysiłku i osiągniętych wyników. Nauczanie jednocześnie wychowuje ucznia poprzez pracę i współpracę nad realizowaniem stawianych mu zadań.

Jakie są funkcje pomocy naukowych w tym nowym systemie nauczania?

2. FUNKCJA POMOCY NAUKOWYCH

Co nazywamy pomocą naukową? Termin „pomocze naukowe” jest używany w niejednolitym znaczeniu. Wynika to stąd, że często mówi się zamiennie o pomocach naukowych jako środkach poglądowych lub środkach dydaktycznych. Prowadzi to często do nieporozumień. Spośród wyżej przytoczonych — termin pomocze naukowe ma najwęższy zakres. Są to środki służące do spostrzegania działania i rozwijania myślenia w procesie uczenia się w szkole. Są to: a) rzeczy przedstawiające fragmenty rzeczywistości realnej i odtworzonej, b) rzeczy służące do odtworzenia zjawisk, c) narzędzia, d) materiały.

Środki poglądowe obejmują poza pomocami naukowymi także realne rzeczy i zjawiska w otoczeniu, które nie mogą być przeniesione do szkoły, oraz obrazowe opisy i opowiadania, jak również wyobrażenia uczniów o rzeczach i zjawiskach. W tym sensie środkiem poglądowym są nie tylko realne rzeczy i zjawiska, lecz także „konstrukcje syntetyczne obrazów wytworzone przez ucznia na podstawie jego wyobrażeń i słów nauczyciela” (Mysłakowski).

Najszerzy zakres posiada pojęcie „środki dydaktyczne”. Poza środkami poglądowymi należy do nich wszystko, co w szkole i poza szkołą może oddziaływać kształtując na ucznia, a więc biblioteka, świetlica, kino, radio i telewizja w domu, książki i prasa itd.

Jakie funkcje pełnią pomocze naukowe w procesach nauczania i uczenia się? W nauczaniu tradycyjnym główna funkcja pomocy naukowych polega na ilustrowaniu gotowych wiadomości podanych przez nauczyciela lub podręcznik.

Można odróżnić trzy sposoby korzystania z pomocy naukowych zgodnie z tą funkcją:

1. Pomoce naukowe są pokazywane w toku wykładu lub w postaci ilustracji w podręczniku. Są one wtedy konkretnym podkładem dla nowych pojęć, niezrozumiałych sformułowań. Pomoce naukowe służą w tej sytuacji do wyjaśnienia znaczenia słowa i występują równocześnie z pojęciem.

2. Pomoce naukowe służą jako środek prowadzący ucznia od spostrzeżenia i tworzenia wyobrażeń jednostkowych rzeczy i zjawisk do pojęć ogólnych na drodze abstrahowania. W takim postępowaniu najpierw oglądana jest rzecz lub zjawisko przedstawione lub odtworzone przez pomoc naukową, a potem powstaje pojęcie.

3. Pomoce naukowe służą do sprawdzania pojęć powstałych na drodze wyjaśnienia lub abstrahowania. Sprawdzanie pojęcia jest jego konkretyzacją, potwierdzeniem i rozszerzeniem. Pomoc naukowa jest tu użyta po wytworzeniu pojęcia⁷.

W nauczaniu tradycyjnym najczęściej stosowany jest pierwszy i drugi sposób, rzadko trzeci, polegający na sprawdzaniu.

W nowym, aktywnym nauczaniu uczeń przede wszystkim zdobywa wiedzę przez badanie rzeczywistości i wykrywanie praw. Funkcja pomocy naukowych w tym nauczaniu polega na wywoływaniu, podtrzymywaniu i rozwijaniu wszechstronnej aktywności uczniów w procesie poznawczym we wszystkich jego ogniwach. Z tego względu w nowych pracach dydaktycznych na miejsce zasady pogładowości wysuwana jest zasada aktywizowania w toku nauczania obu układów sygnałowych przy zapewnieniu kierowniczej roli drugiemu układowi⁸. Dlatego w nowym nauczaniu pomoce naukowe są niezbędne w znacznie szerszym zakresie niż w nauczaniu tradycyjnym. Bez bogatego wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne nie jest możliwa zmiana systemu nauczania.

Wiele środków dydaktycznych może być wykorzystanych w różny sposób bądź tylko do obserwacji, bądź także do działania (do czynności manipulacyjnych), podczas gdy niektóre z nich stwarzają tylko sposobność do obserwacji lub do aktywności wyobrazeniowej i myślowej. Stąd podział pomocy naukowych powinien opierać się na zasadzie aktywności ucznia w procesach: poznawania rzeczy i zjawisk, utrwalania wiadomości oraz wyrabiania nawyków i umiejętności posługiwania się zdobytą wiedzą.

Okazy naturalne znajdujące się w środowisku, jak również okazy zebrane w szkole służą do zbliżenia ucznia do rzeczywistości. Szczególnie ważnym zbiorem okazów naturalnych jest pracownia biologiczna i działka szkolna. Tę samą funkcję zbliżenia ucznia do życia, do praktyki, pełnią okazy techniczne, będące wytworami procesów produkcyjnych, i wytwory sztuki. Wszystkie okazy umożliwiają wszechstronne uczenie się: czynności badawcze, manipulacyjne i myślowe.

⁷ Porównaj: K. Sośnicki *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959 str. 281—282.

⁸ Porównaj: N. A. Menczyska *W sprawie problemów psychologii przyswojenia wiadomości*, „Izwestia” Moskwa 1954 nr 61 str. 13—14.

Modele, makiety, mapy plastyczne zastępują realne rzeczy, które nie mogą być dostarczone szkole. Zgodność ich z realnymi rzeczami polega na odpowiedności struktury i funkcjonowania. Są one wykonane zazwyczaj z innych materiałów i w wymiarach odmiennych od rzeczywistych. Funkcja ich polega na umożliwieniu poznania sensorycznego, praktycznego i myślowego najistotniejszych cech, związków i zależności tych rzeczy, których są imitacją lub kopią.

Przyrządy stanowiące wyposażenie pracowni fizycznej, chemicznej, geograficznej i biologicznej służą do odtworzenia zjawisk zachodzących w przyrodzie. W procesie nauczania umożliwiają one organizowanie pracy laboratoryjnej stwarzającej warunki wszechstronnego uczenia się. Narzędzia stanowiące wyposażenie pracowni pracy ręcznej, pawilonów technicznych oraz niezbędne uzupełnienie działki szkolnej służą pracy wytwórczej.

Materiały w postaci chemikalii, szkła laboratoryjnego, papieru, drewna, szkła, metali stanowią niezbędny składnik wyposażenia pracowni. Bez dobrego zaopatrzenia szkoły w materiały cała działalność laboratoryjna i praktyczna w procesach uczenia się staje się nierealna.

Pełna wartość wyżej omówionej pierwszej grupy pomocy naukowych występuje wtedy, gdy są one stosowane bezpośrednio przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela (praca laboratoryjna, badania własnoręczne). Zanim szkoła zostanie w pełni zaopatrzona w niezbędną ilość kompletów okazów, modeli i przyrządów, możliwe będzie jedynie ich demonstrowanie przez nauczyciela lub wybranego ucznia. Jest to jednak stan wyjątkowy, przejściowy. Po uzupełnieniu zbiorów następnym etapem będą zajęcia w zespołach, których liczebność będzie się stopniowo zmniejszać do 2 uczniów w zespole. Natomiast narzędzia i materiały muszą znaleźć się w szkole w takiej ilości, aby można zatrudnić wszystkich uczniów.

Pomoce naukowe drugiej grupy służą do rozwijania aktywności spostrzeniowej i myślowej. Przy ich stosowaniu nie istnieje możliwość organizowania równoczesnych zajęć laboratoryjnych i praktycznych. Ich rola w uczeniu się jest mimo to bardzo duża. Najczęściej są one uzupełnieniem pomocy naukowych pierwszej grupy bądź też wymagają uzupełnienia poprzez zajęcia ruchowe, manipulacyjne.

Rzeczy i zjawiska oglądane na wycieczkach, w zakładach produkcyjnych, na wystawach, w muzeach nie mogą być przedmiotem badań manipulacyjnych (z wyjątkiem roślin i skał). Stąd proces poznawczy ogranicza się tu do obserwacji, która jest jednak bogatsza niż w szkole, chociaż ten rodzaj środków poglądowych nie stanowi przedmiotu wyposażenia szkoły, wymaga jednak uwzględnienia w nauczaniu w szerokim zakresie, gdyż ułatwia zbliżenie ucznia do życia.

Obrazy są obok okazów, modeli, przyrządów i narzędzi najliczniejszym działem pomocy naukowych. Najcenniejszą zaletą obrazów są ich niemal nieograniczone możliwości zbliżenia do ucznia niedostępnej rze-

czywistości przyrodniczej i społecznej (współczesnej i minionej). Szczególnie dużą rolę odgrywają obrazy barwne we wszystkich rodzajach i odmianach stosowanych w nauczaniu, gdyż barwy wpływają na zwiększenie stopnia podobieństwa obrazów do realnych obiektów. Wśród obrazów na pierwsze miejsce wysuwają się obrazy ekranowe: przezrocza, obrazy epidiaskopowe, filmy i obrazy telewizyjne.

Przezrocza są stosowane wszędzie tam, gdzie uczniowi potrzebny jest duży, bogaty materiał obserwacyjny. Tak jest w nauczaniu geografii, biologii, historii i języków. Jedna seria przezroczy zastępuje około 15—20 ściennych tablic graficznych. Obrazy przezroczone posiadają przy tym znacznie lepszą głębię perspektywiczną, dzięki czemu wywołują większe zainteresowanie i ułatwiają obserwację. W praktyce szkół w ZSRR i na Zachodzie przezrocza należą do najczęściej stosowanych obrazów. W zasadzie przy poznawaniu każdego kraju, każdej epoki historycznej, każdej gromady zwierząt, środowiska roślinnego oraz w poznawaniu działalności człowieka niezbędne są liczne obrazy, wśród których przezrocza zajmują czołowe miejsce.

Filmy — dzięki dynamicznemu przedstawieniu rzeczywistości przewyższają znacznie przezrocza. W żadnej szkole po reformie nie może braknąć projektora filmowego. Tylko wtedy zaistnieją warunki do celowego i efektywnego wykorzystania filmu w nauczaniu. Funkcją filmu jest pokazanie rzeczy i zjawisk w ruchu. Dlatego niecelowe i nieekonomiczne jest produkowanie filmów przedstawiających rzeczy statyczne. Najcenniejsze dla szkoły są krótkie filmy lekcyjne ściśle przystosowane do programów i do konkretnych lekcji. Czas wyświetlania takich filmów wynosi 3—10 minut. W takich filmach zbędne są tzw. czołówki, wstępne sekwencje i upiększenia fabularne. Mniej potrzebne są długie filmy syntetyczne.

Natomiast filmy politechniczne, obrazujące procesy produkcyjne, zastosowanie poznanych praw w praktyce, zwykle są nieco dłuższe. Czas ich wyświetlania trwa przeciętnie ok. 15 minut. Filmy politechniczne pełnią także funkcję zbliżenia ucznia do życia.

Obrazy epidiaskopowe są w obecnej praktyce zaniedbane. Są jednak ważnym rodzajem obrazów ekranowych. Taniaść materiału stwarza dobre warunki włączenia obrazów do procesu uczenia się. Niezbędne jest jednak spełnienie 2 warunków: 1) wyprodukowanie lekkiego i bardzo wydajnego epidiaskopu i 2) wyprodukowanie serii barwnych obrazków (np. pocztówek). Obrazki epidiaskopowe mogą być stosowane wymiennie z przezroczeniami.

Na wielu lekcjach przezrocza i obrazy epidiaskopowe uzupełniają krótkie filmy, umożliwiając dokładną obserwację tych samych obrazów, która na filmie mogły być tylko bardzo krótko pokazane i wskutek tego niedostatecznie przeanalizowane. Wrażenia z filmu zostają w ten sposób pogłębione i utrwalone.

Obrazy telewizyjne mogą stanowić potężny środek dydaktyczny, gdy są stosowane zgodnie z ich główną funkcją: zbliżenia życia w jego bogactwie i żywym rytmie do ucznia w najbardziej charakterystycznych wycinkach. Nie o ilustrowane, długie i często nudne wykłady popularnonaukowe chodzi w programach telewizyjnych dla szkół. Funkcja telewizji w nauczaniu polega na dostarczeniu takich treści poznawczych, które nie mogą być przedstawione przy pomocy innych środków.

Środki audytywne stają się niezbędną pomocą naukową w nauczaniu języka polskiego i języków obcych. Funkcją tych środków jest stworzenie możliwości przeżyć estetycznych, przyswojenie sobie wzorów logicznej i uczuciowej interpretacji utworów poetyckich oraz ułatwienie opanowania żywej mowy w uczeniu się języków obcych. Niezbędnymi środkami audytywnymi w zreformowanej szkole są przenośne odbiorniki radiowe, adaptory lub gramofony i magnetofony. Szczególnie te ostatnie są niezastąpione dzięki ich wielostronności. Ułatwiają bowiem nagrania wybranych audycji radiowych (słuchowiska, pogadanki i audycje muzyczne, lekcje języków obcych, np. nagranie tekstów podręczników przez wykonawców cudzoziemców, dialogów, ćwiczeń, pogadanek, opisów do serii przezroczy itp.). Tworząca się przez systematycznie podejmowane nagrania „taśmoteka” staje się bardzo cennym zbiorem audytywnych środków dydaktycznych.

Trzecia grupa pomocy naukowych obejmuje środki umowne. Funkcja map, schematów, wykresów, rysunków technicznych polega na dostarczeniu materiału do poznania uogólnionego, symbolicznego. Analiza środków symbolicznych (wykresów, diagramów, map) w uczeniu się wiąże się z myśleniem pojęciowym, teoretycznym. Funkcje poszczególnych grup i rodzajów pomocy naukowych różnicują się w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów nauczania, w zależności od ich struktury oraz od poziomu nauczania.

3. STRUKTURA POMOCY NAUKOWYCH

Na strukturę pomocy naukowych składają się wszystkie elementy związane z ich budową zewnętrzną i wewnętrzną. W tym sensie można mówić o strukturze modeli przyrządów, obrazów i środków symbolicznych, natomiast o strukturze okazów tylko wtedy, gdy tworzą one uporządkowane zbiory.

Struktura modeli i przyrządów wynika z ich funkcji w procesie nauczania. Ponieważ służą one pełnemu poznaniu, w którym występuje działanie i myślenie, muszą posiadać taką budowę, aby umożliwiła zarówno aktywne spostrzeganie i czynności manipulacyjne, jak również rozwijanie myślenia konkretnego i abstrakcyjnego. Budowę modeli powinny cechować: a) zgodność struktury i funkcjonowania z oryginalnymi rzeczami, które reprezentują, b) wymiary dostosowane do operatywnego

posługiwania się nimi przez ucznia na lekcji (indywidualnie lub w zespole), c) trwałość materiału i wykonania, aby mogły być wielokrotnie używane, d) łatwość montowania i rozmontowywania, e) estetyczny wygląd i bezpieczeństwo w manipulowaniu. Przyrządy do ćwiczeń i zajęć z chemii i fizyki obok cech wymienionych dla modeli powinny być produkowane z uwzględnieniem zasad: a) poliwalentności części, b) standaryzacji, c) modernizacji, d) miniaturyzacji, e) kompletności, f) operatywności.

Poliwalentność części polega na tym, że mogą one być wielokrotnie używane przy montowaniu różnych przyrządów, np. transformatorów: w dzwonku elektrycznym, w odbiorniku radiowym, w telegrafii, telefonii itd. W zasadzie należy wyposażyć pracownie nie w gotowe aparaty i skomplikowane przyrządy, lecz w ich części, aby uczniowie mogli je montować w toku lekcji. W ten sposób uczą się oni znacznie gruntowniej, rozumieją lepiej funkcjonowanie różnych układów, zespołów, aparatów itd. Badania Instytutu Pedagogiki prowadzone nad wartością dydaktyczną poliwalentnych kompletów pomocy naukowych, np. kompletu do drgań i fal elektromagnetycznych St. Pasierbińskiego, wykazały, że uczniowie osiągnęli znacznie lepsze wyniki praktyczne i teoretyczne, rozwinęli sprawności manipulacyjne, dokładnie zrozumieli prawa fizyki, nauczyli się stosować je w praktyce. Badania potwierdziły tezę, że tylko wszechstronna aktywność ucznia w uczeniu wywołuje zainteresowanie i daje trwałe wyniki. Z zasadą poliwalentności części łączy się zasada kompletności. Dla opracowania określonych tematów, np. o elektryczności (w kl. VII), o świetle itp., niezbędne jest tworzenie kompletów obejmujących wszystkie niezbędne elementy do zmontowania potrzebnych aparatów. Te elementy grupuje się razem w skrzynkach lub pudełkach przeznaczonych dla jednego zespołu uczniowskiego.

Bardzo ważne jest także opracowanie standardów dla przyrządów i ich części, aby mogły być stosowane wymiennie w różnych ćwiczeniach i uzupełniane w razie ich uszkodzenia. Z tym problemem ściśle wiąże się potrzeba miniaturyzacji i modernizacji elementów oraz całych przyrządów.

Obecnie wiele przyrządów posiada zbyt wielkie rozmiary, co nie jest konieczne ani dla zrozumienia ich znaczenia i działania, ani dla łatwiejszego operowania. Poza tym na duże modele i przyrządy zużywa się niepotrzebnie dużo różnych materiałów. Wiele przyrządów dotychczasowych jest w formie swej przestarzałych, bez walorów estetycznych, wykonanych z tradycyjnych materiałów i często niedokładnie. Unowocześnienie przyrządów i modeli pod względem kształtu, rozmiarów, doboru surowców, np. w szerszym zakresie wykorzystywanie plastyku, jest niezmiernie ważne i pilne. Narzędzia do pracy ręcznej wymagają także modernizacji i standaryzacji. Muszą one być dobrej jakości, aby uczeń mógł sprawnie nimi się posługiwać. Niezbędne jest wyposażenie pra-

cowni pracy ręcznej w małe silniki elektryczne i proste obrabiarki (mniejsze rozmiary od produkcyjnych).

Narzędzia do pracy na działce są potrzebne w 2 rozmiarach: 1) dla dzieci 7—11 lat, 2) dla dzieci powyżej 11 lat. Te ostatnie — to narzędzia o normalnych wymiarach stosowanych w ogrodnictwie i rolnictwie. Od wszystkich narzędzi dla szkół trzeba wymagać wysokiej jakości, sprawności technicznej i estetycznego wyglądu.

Struktura obrazu dydaktycznego, który ma tworzyć warunki do aktywnego spostrzegania i myślenia, opiera się na takich cechach jak: a) realistyczne ujęcie tematu, wyrażające się w zgodności obrazu z pokazaną rzeczywistością; b) pokazywanie typowych cech rzeczy i zjawisk z eliminowaniem szczegółów nie związanych bezpośrednio z tematem, c) ustawienie rzeczy i osób w taki sposób, aby z pokazanej sytuacji wynikały ich funkcje, zależności, związki i stosunki, d) rozplanowanie całości obrazu tak, aby ważniejsze elementy znajdowały się na pierwszym planie, e) ujęcie tematu i rysunkowe jego rozwiązanie odpowiadające poziomowi rozwoju ucznia, f) estetyczne wykonanie obrazu.

Struktura serii obrazów ilustrujących pewną całość tematyczną charakteryzuje się związkiem, jaki istnieje pomiędzy poszczególnymi obrazami w serii. Te związki mogą mieć charakter: a) luźnego zbioru, w którym obrazy nie są od siebie zależne, mogą być przedstawione; jest to struktura sumatywna, b) zbioru uporządkowanego w kolejności przyczynowo-skutkowej, c) zbioru uporządkowanego chronologicznie według kolejności zdarzeń, przebiegu procesu produkcyjnego, d) zbioru w układzie fabularnym, w którym na tle fabuły występują treści poznawcze, e) zbioru w układzie problemowym, w którym poszczególne obrazy lub ich grupy dają odpowiedzi na wysunięte problemy. Jedną z tych struktur zwykle posiadają serie przezroczy, serie obrazów epidiaskopowych, filmy i szkolne programy telewizyjne, przy czym najczęściej spotyka się strukturę sumatywną, która jest najmniej korzystna pod względem dydaktycznym. Badania Instytutu Pedagogiki wykazały, że najlepsze warunki do aktywnego uczenia się stwarzają serie obrazów o strukturze problemowej, przyczynowo-skutkowej i chronologicznej. Fabularne ujęcie tematu ma pewne walory, tylko w nauczaniu w klasach I—II.

W badaniach Instytutu stwierdzono dużą wartość poznawczą pierścieni filmowych i krótkich filmów lekcyjnych. Takie filmy z konieczności ograniczone są do rozwiązania jednego lub kilku problemów poznawczych ściśle związanych z tematem lekcji. Większość dotychczasowych filmów i serii przezroczy jest pod względem treści zbyt obszerna, wskutek czego występuje z konieczności zbyt powierzchowne przedstawienie wielu problemów, wykraczających przy tym często poza temat lekcyjny. Wybór fragmentu z obszernego filmu i wyświetlenie go na lekcji jest często jedyną możliwością sensownego wykorzystania materiału filmowego w nauczaniu.

Struktura symbolicznych pomocy naukowych stosowanych jako obrazy ściennie i elementy serii obrazów świetlnych (ekranowych) wynika z ich funkcji przedstawiania w sposób umowny stosunków ilościowych, rzadziej funkcjonalnych. Dla uczniów klas niższych (I—IV) wskazane jest stosowanie symboli o wymowie realistycznej, np. ilość rzeczy przedstawia się przy pomocy schematycznych rysunków tych rzeczy zestawionych dla porównania w szeregi odpowiedniej długości. W klasach wyższych bardziej odpowiednie są wykresy i diagramy z elementami geometrycznymi.

4. WNIOSKI OGÓLNE

Przegląd problematyki pomocy naukowych w nowym systemie nauczania nasuwa następujące wnioski.

1. Konieczne jest po zatwierdzeniu nowych programów nauczania opracowanie zestawów tematycznych pełnego podstawowego wyposażenia szkoły ogólnokształcącej w pomoce naukowe.

Na tle zestawu pełnego, podstawowego będzie można określić dopiero ilościowe i jakościowe normy etapowe zaopatrzenia, to znaczy wyznaczyć ilość poszczególnych pomocy naukowych, w które szkoła powinna być stopniowo zaopatrywana, aby dojść do pełnego wyposażenia.

Ustalenie zestawu tematycznego grup i rodzajów pomocy naukowych do nauczania poszczególnych przedmiotów wymaga:

- a) analizy programu nauczania dla stwierdzenia, w jakim zakresie poszczególne tematy powinny być realizowane w nauczaniu;
- b) analizy poszczególnych tematów w porównaniu z podręcznikiem i wyodrębnienia tematów lekcyjnych;
- c) analizy funkcji pomocy naukowych i metod opracowania każdego tematu lekcyjnego z uwzględnieniem poznania sensomotorycznego i umysłowego, ze szczególnym uwzględnieniem problemu, jakie pomoce naukowe, której grupy i jakiego rodzaju są konieczne dla osiągnięcia celów poznawczych i sprawnościowych (wyrabianie umiejętności i nawyków). Ten sposób opracowania zestawu pomocy naukowych różni się od dotychczasowej praktyki, którą można określić jako „globalne planowanie” pomocy naukowych bez uwzględnienia konkretnych sytuacji dydaktycznych na lekcji. Wskutek globalnego planowania wśród obecnie stosowanych pomocy naukowych jest wiele takich, które nie są przystosowane do konkretnych sytuacji lekcyjnych.

Szczególnie mało jest filmów i przezroczy przydatnych z punktu widzenia wyżej omówionych funkcji.

Niezbędnym warunkiem sensownego ustalenia tematyki jest praktyczna weryfikacja celowości, niezbędności poszczególnych pomocy naukowych na lekcjach w żywym kontakcie z nauczycielami i uczniami. Tylko taka empiryczna weryfikacja zestawu może uchronić nas przed błędami.

Wnikliwe i celowe opracowanie zestawów tematycznych w myśl wyżej podanych kryteriów zapobiegnie zbędnej produkcji, marnowaniu pieniędzy i zapewni lepsze zaopatrzenie szkół.

2. O prawidłowym przebiegu procesów nauczania i uczenia się decyduje nie tylko ilość, lecz także jakość stosowanych pomocy naukowych, co wiąże się ściśle z ich strukturą.

3. Trzeba przystąpić do opracowania szczegółowych kryteriów oceny poszczególnych rodzajów pomocy naukowych w świetle nowych potrzeb szkoły. Te kryteria stałyby się jednocześnie wytycznymi dla ośrodków produkujących nowe pomoce naukowe.

WYCHOWANIE FIZYCZNE W ZREFORMOWANEJ SZKOLE

Wczytując się w ustawę z dnia 15 lipca 1961 r., dostrzegamy w niej szereg wzmianek o tym, że nowa szkoła musi zwracać bacniejszą uwagę na zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny swoich wychowanków, aby spełnić te postulaty, które ustawa stawia przed szkolnictwem wszystkich stopni w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Wszechstronny rozwój wychowanka, troska o jego zdrowie, umiejętność organizowania wypoczynku i czasu wolnego oto w największym skrócie te zadania, jakie stają przed nową, zreformowaną szkołą.

Może więc wskazane byłoby zastanowić się już teraz, w okresie trwania tak zwanej małej reformy, nad tym, w jakim stopniu te dezyderaty już były realizowane, a co jest jeszcze do zrobienia, aby były całkowicie zrealizowane w nowej szkole. Trzeba sobie od razu powiedzieć, że wokół zagadnienia wychowania fizycznego dzieci i młodzieży szkolnej było i jest w dalszym ciągu wiele nieporozumień. Spróbujmy je naświetlić, zakładając, że zdawanie sobie sprawy z tych nieporozumień może się znakomicie przyczynić do ich przewyciężenia.

Zacznijmy od samej terminologii. Starsze pokolenie nauczycieli pamięta doskonale, że sama nazwa „wychowanie fizyczne” znalazła się w naszych programach szkolnych dopiero w Polsce Ludowej. W okresie międzywojennym mieliśmy nazwy: gimnastyka, ćwiczenia cielesne, zabawy i gry. Pojęcie wychowania fizycznego, jako najszersze ze wszystkich wymienionych pojęć, z trudem znalazło sobie miejsce w naszych programach. Ale treść i istota tego pojęcia jest w dalszym ciągu niejednokrotnie rozumiana nie tak, jak należy, są na tym tle także nieporozumienia i chyba w tym jest jedna z najważniejszych przyczyn, że wychowanie fizyczne, traktowane w szkole jako przedmiot nauczania, nie spełnia tych wszystkich zadań, jakie w rzeczywistości przed nim stoją.

Ileż to razy widzimy lekcje, nazywane lekcjami wychowania fizycznego, prowadzone w tak złych warunkach higienicznych, że z całą pewnością więcej z nich szkody niż pożytku. Ale nauczyciel prowadzący taką lekcję widzi tylko jeden cel: dostarczenie dzieciom ruchu, nauczenie ich jakiejś zabawy czy też jakiegoś ćwiczenia, czasem nawet przygotowanie ich do jakiegoś wystąpienia na zewnątrz: pokazu lub zawodów. Natomiast troska o zdrowie dzieci uciekła z pola jego widzenia.

Powiedzmy sobie otwarcie, że najlepiej i najprawidłowiej ułożona i przeprowadzona lekcja wychowania fizycznego w nieodpowiednich warunkach higienicznych nie spełnia swego podstawowego zadania: nie wpływa na poprawienie stanu zdrowia dzieci i młodzieży. Trzeba iść zatem nieco dalej i stwierdzić, że organizacja lekcji wychowania fizycznego nie wyczerpuje tego, co stawiamy jako cel przed szkolnym wychowaniem fizycznym. Dobrze prowadzone lekcje w możliwie najlepszych

warunkach higienicznych są na pewno potężnym środkiem do poprawienia stanu zdrowia i wspomoczenia prawidłowego rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży, ale nie są środkiem jedynym i gdyby szkoła ograniczyła się do tego jedynie zabiegu, nie spełniłaby swoich zadań.

Rozprawmy się z kolei jeszcze z jednym fałszywym znaczeniem nadawanym pojęciu wychowanie fizyczne. Czy to jest przedmiot nauczania? Często spotykamy się z tym, że nauczyciel prowadzący lekcje wychowania fizycznego stara się nauczyć tych ćwiczeń, zabaw, gier i sportów, które są przepisane w programie na daną klasę, i jeżeli mu się uda to osiągnąć, to uważa, że spełnił swoje zadanie. A przecież nauczanie ćwiczeń nie jest zadaniem nauczyciela wychowania fizycznego. Przecież te wszystkie przepisane przez program ćwiczenia to tylko środki, jakie program wskazuje na odpowiednie klasy, a przy pomocy których nauczyciel prowadzący wychowanie fizyczne powinien osiągać zasadnicze cele wychowania fizycznego. I chyba jest wielkim nieporozumieniem, gdy nauczyciel ocenia swego wychowanka za to, że nauczył się pewnych ćwiczeń, a poziom jego rozwoju fizycznego i sprawności jest daleki od normy przewidzianej dla danego wieku. A przecież jest tak bardzo często. Pewnie, ocenić opanowanie jakichś ćwiczeń, które były w programach lekcji wychowania fizycznego, jest znacznie łatwiejsze aniżeli właściwie ocenić poziom ogólnej sprawności i zdrowia naszego wychowanka, nie mamy tu jakichś wypracowanych kryteriów, a prace w kierunku opracowania takich kryteriów dopiero zostały zapoczątkowane w Instytucie Naukowym Kultury Fizycznej. Znacznie łatwiej jest nauczyć pewnych ćwiczeń i potem ocenić stopień ich opanowania, tak też postępują niekiedy nawet dobrzy nauczyciele wychowania fizycznego, pragnący być jak najbardziej obiektywni przy wystawianiu uczniom ocen z wychowania fizycznego.

Na tle tych stwierdzeń można dojść do wniosku, że wychowanie fizyczne nie może się w szkole ograniczać do tego niewielkiego wymiaru, dwu lub trzech godzin tygodniowo, czasu; dalej, że wychowanie fizyczne nie jest tylko przedmiotem nauczania. To chyba dwa bezsporne stwierdzenia, które trzeba dobrze rozumieć, aby rozumieć zadania szkoły w tym zakresie.

Czymże wobec tego ma być i jak należy rozumieć wychowanie fizyczne w szkole? Aby na to pytanie odpowiedzieć możliwie ściśle, trzeba sobie dobrze zdawać sprawę z tego, w jaki sposób możemy skutecznie wpływać na rozwój fizyczny naszych wychowanków. Dzisiaj już wiemy dobrze o tym, co wpływa hamująco na rozwój, a co ten rozwój wzmacnia. Jest szereg czynników natury fizycznej, chemicznej, fizjologicznej i psychicznej, które mogą się przyczynić do wzmocnienia rozwoju fizycznego, ale są też i takie, które ten rozwój hamują. Rzecz jasna, że zadaniem szkoły jest zwalczać czynniki hamujące, a wzmacniać działanie czynników wspomagających rozwój fizyczny swoich wychowanków. A jeżeli

przed szkołą, jako instytucją wychowującą, staje zadanie wszechstronnego rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży, to troska o jej rozwój fizyczny wysuwa się na jedno z pierwszych miejsc wśród obowiązków szkoły. Jeżeli zaś przyjęliśmy, że lekcje wychowania fizycznego nie rozwiązują jeszcze tego zagadnienia, jeżeli dodaliśmy do tego, że lekcje te muszą być prowadzone w możliwie najlepszych warunkach higienicznych, jeżeli stwierdzamy dalej, że istnieje szereg czynników zewnętrznych, które wpływają na rozwój fizyczny naszych wychowanków, to chyba będziemy mogli stwierdzić, że szkolne wychowanie fizyczne musimy widzieć jako sumę oddziaływania tych wszystkich czynników, które przyczyniają się do wspomżenia rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży, a ruch jest tylko jednym z tych czynników, prawda, że jednym z najskuteczniejszych, ale przecież nie jedynym. A znowu lekcja wychowania fizycznego jest tylko jedną z form, i znowu nie jedyną, ruchu.

Niestety, takie rozumienie pojęcia wychowania fizycznego nie dotarło jeszcze do wszystkich nauczycieli i wychowawców i chyba jest jedną z przyczyn tego, że stan zdrowia i tempo rozwoju fizycznego naszej młodzieży tak bardzo dużo pozostawiają do życzenia.

Przypomnijmy w wielkim skrócie te czynniki, które wpływają na rozwój fizyczny dzieci i młodzieży.

Powietrze jest nie tylko rezerwuarem tlenu, z którego każdy organizm czerpie pewne potrzebne dla swego życia ilości tego gazu, ale także zbiornicą gazowych produktów przemiany materii oraz czynnikiem wydatnie wpływającym na regulację ciepłoty ciała. Jeżeli pamiętać będziemy o tych różnorodnych funkcjach powietrza, to nie dopuścimy do tego, aby nasi wychowankowie siedzieli w nieprzewietrzonych klasach i przebywali w ogóle w szkole w niewietrzonych pomieszczeniach. Przecież organizm ludzki produkuje wielkie ilości ciepła i musi to ciepło oddawać, gdyby zaś nie oddawał, to w ciągu kilku godzin temperatura stałaby się niebezpieczna dla zdrowia, a nawet życia. Ciepło to oddajemy do otaczającego nas powietrza. Prosimy sprawdzić temperaturę w klasie po przerwie, gdy klasa była na przerwie wietrzona, i pod koniec godziny lekcyjnej, gdy w czasie lekcji klasy nie wietrzymy. O ile stopni podniosła się temperatura powietrza w klasie. A ponieważ należymy do istot stałocieplnych, więc organizmy nasze bronią się bardzo energicznie przed przegrzaniem, tracąc na to wiele energii. Czy wobec tego rozumiemy, dlaczego w drugiej połowie godziny lekcyjnej nasi uczniowie są ospali, nie uważają, kręcą się, stają się agresywni, niegrzeczni itp.? Wszystko to są w prostej linii skutki przegrzania klasy i zmęczenia wywołanego walką o obniżenie ciepłoty organizmu. Dodajemy do tego jeszcze nawet minimalne zanieczyszczenia powietrza, które przecież są nieuniknione przy dużej ilości dzieci w zamkniętym pomieszczeniu, a mamy obraz procesu oddychania w niehigienicznych warunkach. Nieraz mówimy, że minimalne zanieczyszczenie powietrza nic nie znaczy. Niestety, znaczy,

bo przecież dziecko oddycha 18 do 20 razy na minutę i za każdym razem do jego dróg oddechowych dostają się jakieś ilości zanieczyszczeń, które się w jakimś tam stopniu sumują, przynosząc w ostatecznym rachunku szkodliwe oddziaływanie.

Może ktoś zapytać, co to wszystko ma wspólnego z wychowaniem fizycznym? A jednak ma. Wietrzenie klas i pomieszczeń szkolnych jest jednym z tych czynników, które mają znaczny wpływ na rozwój fizyczny, a wychowawca fizyczny, jako lepiej rozumiejący te zagadnienia od humanistów, a nawet i przyrodników, powinien umieć ich przekonać o potrzebie wietrzenia klas i w czasie lekcji, i na przerwach.

Z wietrzeniem klas i wszystkich pomieszczeń szkolnych łączy się i drugie ważne zagadnienie. W naszych instrukcjach programowych coraz większy nacisk kładzie się na prowadzenie lekcji nie tylko w klasie, nie tylko przy pomocy tablicy, kredy i podręcznika, ale i w terenie. Warto dołożyć starań w tym kierunku, aby jak najwięcej było dobrze zorganizowanych wycieczek i prac na otwartym powietrzu. Jest to niezmiernie ważne zagadnienie i z punktu widzenia potrzeb wychowania fizycznego. Im więcej lekcji odbywać się będzie na otwartym powietrzu, tym lepsza będzie sprawność naszych wychowanków. Niestety, i ten postulat zarówno ważny z dydaktycznego, jak i wychowawczego punktu widzenia nie jest jeszcze należycie spełniany.

Często słyszy się, że nie ma czasu na wycieczkę przyrodniczą, bo nie zdąży się przerobić programu. A wycieczka przecież mogłaby znakomicie pomóc przy uporządkowaniu i zdobyciu nowych wiadomości przyrodniczych.

Wiemy także doskonale o tym, jak wielki wpływ na rozwój fizyczny wywierają promienie słoneczne. I to nie tylko te widzialne, które nas oświetlają i rozweselają, ale i przede wszystkim te niewidzialne pozafioletowe i podczerwone. Mają one ogromny wpływ fizjologiczny na organizm człowieka, a w szczególności organizm dziecięcy. Naturalnie, szkoła nie może w swoich rozkładach godzin znaleźć czasu na plażowanie i opalanie. Szkoła latem, kiedy operacja słoneczna jest największa, jest nieczynna. Ale czy w toku pracy szkolnej nie ma takich dni, kiedy w czasie słonecznego dnia dzieci wychodzą na boiska i do ogródków szkolnych? A jak wtedy dzieci są ubrane, czy największe możliwie powierzchnie skóry są obnażone i wystawione na bezpośrednie działanie promieni słonecznych? Czy szkoła nauczyła dzieci, jak się mają zachowywać, aby nie ulec bolesnym oparzeniom przez zbyt intensywne działanie promieni słonecznych? Czy w ogóle szkoła o tym pomyślała? Możemy powiedzieć, że to jest sprawa jedynie nauczyciela wychowania fizycznego, który na swoich lekcjach, prowadzonych na boisku, powinien to zrobić. Ale przecież nie tylko on, na tych swoich biednych dwu godzinach tygodniowo, może to zrobić, przecież i inni wychowawcy wychodzą z dziećmi na otwarte powietrze. Czy wszyscy nie powinniśmy czuwać nad tym, aby dać dziecku

jak najwięcej tego słońca, którego ono dla swego rozwoju fizycznego bardzo potrzebuje?

A woda, ten niezmiernie ważny czynnik rozwoju fizycznego. Czy wykorzystujemy wszystkie możliwości, aby dzieci stykały się z wodą jak najczęściej? Ileż to szkół, nawet położonych w pobliżu zbiorników wodnych, w których byłoby możliwe zorganizowanie nauki pływania, nie organizuje go, bo „jeszcze dzieci się potopiają”. To właśnie dlatego, aby się nie topiły, uczymy je pływać, oddziałując znakomicie na ich rozwój fizyczny, tym chyba najskuteczniejszym, choć i najostrzejszym środkiem wychowania fizycznego, jakim jest pływanie. A ile natrysków szkolnych jest nieczynnych, bo nie są wykończone, bo brak opału, bo nie ma etatu palacza. A przecież utrzymanie w czystości ciała dziecka to nie tylko umożliwienie respiracji skórnej, a więc wspomóżenie pracy płuc, ale także znakomity środek hartujący.

Sumując wpływ powietrza, słońca i wody, trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że oddziaływanie tych wszystkich trzech czynników hartuje organizm, a więc chroni go przed przeziębieniem.

Szkoły przez lekceważenie utrzymywania właściwej temperatury w pomieszczeniach szkolnych, małą ilość lekcji na otwartym powietrzu, brak troski o właściwy ubiór dzieci nie wykorzystują tych czynników i to odbija się bezsprzecznie na osłabieniu tempa rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży.

I wreszcie jeszcze dwa czynniki: odżywianie i właściwa relacja między pracą i odpoczynkiem. Na pierwszy z tych czynników szkoła ma niewielki wpływ, ale przecież dziecko spożywa w szkole drugie śniadanie, a często i obiad. Czy troszczymy się o to, co dziecko spożywa i w jakiej kolejności, czy zapewniamy warunki higienicznego spożywania posiłków, czy dbamy o pewną kulturę spożycia? Niestety, rzadko. A tłumaczymy się tym, że brak odpowiednich pomieszczeń i urządzeń, niemożliwość wytłumaczenia rodzicom tych spraw itp.

Natomiast relacja między pracą i odpoczynkiem dzieci w dużym stopniu zależy od szkoły. Jakże często mnożą się skargi rodziców na szkoły, że dzieci mają zadawane zbyt wiele pracy domowej, że pracują czasami znacznie dłużej niż dorośli, jeśli chcą sumiennie wywiązać się z obowiązków nałożonych przez szkołę. Są dni wolniejsze, ale są dni przeładowane. Szkoła może i powinna to regulować, a poza tym szkoła powinna się zatroszczyć o to, jak dziecko organizuje sobie czas wolny. W ustawie z 15 lipca mówi się bardzo mocno o konieczności wzmożenia funkcji opiekuńczej szkoły. Z punktu widzenia potrzeb rozwojowych dziecko jest rzeczą niezmiernie ważną, aby czas wolny dziecko tak sobie organizowało, jak tego wymagają jego potrzeby rozwojowe. Pediatrzy i higieniści, wspierani zresztą także przez psychologów, twierdzą, że dziecko w wieku od lat 12 potrzebuje 3—5 godzin dziennie zorganizowanego ruchu w dobrych warunkach higienicznych. Szkoła daje im tego ruchu 2—3 godziny ty-

godniowo. Resztę dziecko musi sobie uzupełnić we własnym zakresie. Czy i jak uzupełnia, nie może być dla szkoły obojętne. Jeżeli, naturalnie, chce świadomie ponosić odpowiedzialność za zdrowie i rozwój fizyczny swych wychowanków, jeżeli chce spełnić postulat wszechstronnego rozwoju.

Rozpatrując potrzeby rozwoju fizycznego nie wolno nam zapominać o tym, że dziecko to nie tylko ciało, ale i psychika. Nie ma dzisiaj takich oddziaływań na organizm dziecięcy, które by w jakiś sposób nie oddziaływały na psychikę dziecka. Dlatego rozpatrując zadania wychowania fizycznego musimy pamiętać, że mamy do czynienia z całością organizmu. Wiemy bardzo dobrze o tym, że jednostronna praca umysłowa na lekcjach prowadzi bardzo szybko do znużenia psychicznego, i wiemy także, że każda praca fizyczna jest doskonałym odprężeniem po zmęczeniu umysłowym. Aby spełnić ten postulat przez wychowanie fizyczne, musimy pamiętać, że niektóre ćwiczenia wymagają od dziecka nie mniejszej pracy umysłowej aniżeli lekcje matematyki lub języka. Np. gimnastyka, a zwłaszcza bardziej złożone ćwiczenia, wymagają dużego napięcia uwagi, opanowania nerwowego i znacznego wysiłku fizycznego. Nic dziwnego, że zakwalifikowano te ćwiczenia pod względem trudności zaraz po trudnych lekcjach umysłowych, jak matematyka i języki. Natomiast zabawy i proste gry ruchowe, w czasie których dajemy dzieciom możliwie najwięcej swobody, stanowią doskonałą przeciwagę pracy umysłowej. Dlatego też dzieci bardzo lubią lekcje wychowania fizycznego złożone z zabaw i gier, a unikają gimnastyki. Nauczyciel prowadzący wychowanie fizyczne musi pamiętać o tym, że na lekcji ma nie tylko podnieść sprawność dzieci, nauczyć je pewnych ćwiczeń, ale ma im dostarczyć radości i odprężenia po nużącej pracy umysłowej.

Łatwo zaobserwujemy w pracy szkolnej, że dzieci niektóre lekcje wychowania fizycznego bardzo lubią, z innych natomiast chętnie się zwalniają lub po prostu uciekają. Dziecko potrzebuje ruchu i zadowolenia, jakie daje mu każda działalność ruchowa, ale nie lubi przymusu, zwłaszcza gdy jest znużone pracą umysłową. Dlatego też nawet potrzebna mu bardzo działalność ruchowa, jeśli jest wymuszona, jeśli zbyt angażuje jego władze umysłowe — nie jest przez nie tolerowana. Natomiast tam, gdzie może swobodnie wyładować się w ruchu, korzysta z tego z wielkim zapałem. Wystarczy spojrzeć na nasze korytarze szkolne w czasie przerw międzylekcyjnych, aby znaleźć potwierdzenie tego wniosku.

Mówiąc o oddziaływaniu czynników natury psychicznej, należy jeszcze wspomnieć o zagadnieniu współzawodnictwa, o sporcie zawodowym, o zawodach i mistrzostwach sportowych. Obserwując nawet małych chłopców, którzy budują sobie bramkę z dwu kamieni lub tornistrów i grają w piłkę nożną, gdzie się tylko da, wydawać nam się może, że już od najmłodszych lat dzieci dążą do gry, do współzawodnictwa, do wygranej. Idąc dalej doszliśmy do innego stwierdzenia, że oto bez zawodów, bez

mistrzostw nie osiągniemy zainteresowania młodzieży sportem. Nie wzięliśmy przy tym pod uwagę tego czynnika, o którym mówiliśmy poprzednio. Swoboda i przymus. Ileż to razy obserwowałem drużyny piłki siatkowej czy też piłki ręcznej, które grały z wielkim zapalem. Przestały jednak grać, gdy zostały wyznaczone przez szkołę do reprezentowania jej na jakichś zawodach, gdzie trzeba było bez względu na pogodę stawiać się w oznaczonym dniu, godzinie i miejscu do rozgrywek mistrzowskich. Z uczuciem ulgi witały przegraną, bo „wreszcie będzie można sobie pograć, jak się chce i z kim się chce, a nie na rozkaz”. Z całą pewnością współzawodnictwo sportowe jest silnym bodźcem zachęcającym do treningu i wysiłku, ale czy to jest aż tak powszechne, jak nam się wydaje, czy nie sprowadza często przemęczenia, bo przecież jeżeli ktoś się zbyt zapali do sportu, to zapomina o zmęczeniu i trenuje z wielkim wysiłkiem, aby tylko uzyskać upragniony wynik. Fizjologowie uczą nas, że do maksymalnych wysiłków można bez szkody dla organizmu dopuszczać dopiero młodzież od 18 roku życia, a psychologowie dodają, że współzawodnictwo sportowe sprowadza często stany psychiczne zwane działaniem bodźców pozakresowych, gdy zamiast spodziewanej mobilizacji wszystkich sił dla wygrania następuje apatia i zniechęcenie. Im organizm młodszy, tym prędzej występują bodźce pozakresowe, bo odporność młodego organizmu jest znacznie mniejsza niż organizmu dojrzałego.

Z fizjologicznego punktu widzenia każdy nadmierny wysiłek może przynieść po prostu nieobliczalne szkody. Wystarczy zdać sobie sprawę z tego, że aby podołać każdemu zwiększonemu wysiłkowi, musimy zmobilizować do pracy cały organizm. Serce musi zwiększyć swoją pracę, bo należy przepompowywać znacznie większe, aniżeli w spoczynku, ilości krwi. Płuca muszą dostarczyć organizmowi wielokrotnie więcej tlenu i wskutek tego cała akcja oddechowa musi być znacznie wzmożona. Wątroba, trzustka i śledziona są odpowiedzialne za dostateczną ilość cukru we krwi. Nerki, a zwłaszcza nadnercza, muszą zapewnić odpowiednie ciśnienie krwi. Można by wyliczyć właściwie wszystkie układy i narządy, które muszą bardzo wydatnie wzmoczyć swoje funkcje, aby podołać zapotrzebowaniu energicznemu przy znacznych wysiłkach. A przecież nic się nie dzieje w organizmie ludzkim bez pracy naszego układu nerwowego. Dosłownie więc cały organizm zostaje zaangażowany do usilnej pracy, jeżeli chcemy dać z siebie możliwie największy wysiłek fizyczny. Jeżeli zaś organizm nie jest do tego przygotowany albo jeżeli jest to organizm młody, rozwijający się i tracący wiele energii właśnie na rozwój, to nic dziwnego, że taki organizm nie może podołać tej pracy i powstają tak zwane stany przetrenowania, czyli po prostu przemęczenia, które przejawia się w braku apetytu, rozdrażnieniu, bezsenności itp.

Jeżeli więc chcemy się posługiwać współzawodnictwem sportowym jako środkiem do wzbudzenia zainteresowania ćwiczeniami ruchowymi,

to pamiętajmy i o tym, że jest to środek działający niezmiernie ostro i mogący wskutek tego przynieść często bardzo poważne szkody młodemu, rosnącemu dopiero, a więc nie przygotowanemu do wielkich wysiłków, organizmowi.

Czy to znaczy, że nie należy stosować współzawodnictwa w szkolnym wychowaniu fizycznym? Nie, można je stosować, ale z umiarem i ostrożnie, pamiętając o jego silnym działaniu i możliwości sprowadzenia ubocznych i niekorzystnych dla rozwoju i zdrowia dzieci skutków. Im dłużej obchodzimy się bez użycia tego środka, tym lepiej. Innymi słowy, im starsza klasa, w której wprowadzimy współzawodnictwo, tym lepiej dla naszych wychowanków.

Spróbujmy teraz odpowiedzieć sobie na pytanie, jak ma być zorganizowana praca w szkole, aby wszystkie postulaty wychowania fizycznego mogły być spełnione?

Przede wszystkim trzeba dążyć do tego, aby wszyscy nauczyciele dobrze zdawali sobie sprawę z tego, że to nie tylko nauczyciel wychowania fizycznego i nie tylko na godzinach lekcyjnych tego przedmiotu wychowuje fizycznie. Wszyscy muszą się czuć odpowiedzialni za to, aby wychowankowie szkoły opuszczali ją nie tylko wyposażeni w pewne pensum wiedzy, które zostało przepisane w programach szkolnych, ale także i w pewne sprawności, uwarunkowane właściwym stopniem rozwoju fizycznego. Troska o zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny musi być troską wszystkich pracowników szkoły, od dyrektora czy kierownika, poprzez personel nauczycielski, aż do sprzątaczek, palacza i dozorczy.

Cała organizacja pracy szkolnej musi być nastawiona i na ten postulat, aby stale pamiętać o potrzebach fizycznych rozwijającego się organizmu dziecięcego. Najbardziej powołanym do tego, bo najlepiej przygotowanym, jest nauczyciel wychowania fizycznego, który jednak nie powinien być nauczycielem, ale wychowawcą fizycznym, który troszczy się o zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny całej młodzieży szkolnej. Drugą osobą jest lekarz szkolny, którego dlatego tylko stawiamy na drugim planie, że bywa on w szkole znacznie rzadziej niż wychowawca fizyczny, ale który też ze względu na swoje przygotowanie i obowiązki powinien widzieć wszystkie potrzeby fizyczne dzieci i młodzieży i powinien wpływać na prawidłowe ich zaspokajanie. Ci dwaj pracownicy powinni mieć dostateczną ilość argumentów, aby o potrzebie wychowania fizycznego w tym najszerszym tego słowa znaczeniu umieć przekonać całe grono nauczające i wskazać takie sposoby organizacji pracy szkolnej, które by w maksymalnym stopniu zaspokajały potrzeby dzieci w tym względzie.

Jeżeli zreformowana szkoła ma rzeczywiście podjąć szerszą pracę opiekuńczą, jeżeli ma spełnić postulat socjalistycznej pedagogiki o wszechstronnym rozwoju człowieka, to zagadnienie szkolnego wychowania fizycznego nie powinno ująć uwagi tych wszystkich, którzy projektują i przygotowują reformę szkolną. Nie może też ująć uwagi tych wszystkich,

którzy będą realizowali reformę, to znaczy wszystkich nauczycieli i wychowawców. Musimy sobie wszyscy dobrze uświadomić, że realizacja postulatów ustawy z dnia 15 lipca leży przede wszystkim w ręku nauczyciela i w zależności od tego, jak on zrozumie ducha tej ustawy, jak będzie do jej realizacji przygotowany, ustawa zostanie zrealizowana.

Ponieważ zaś w dotychczasowej pracy naszych szkół brak zrozumienia właściwego sensu wychowania fizycznego w szkole występuje dość często, może nie od rzeczy byłoby zastanowić się nad tymi zagadnieniami już teraz, jeszcze przed rozpoczęciem realizacji reformy szkolnej, i może udałoby się jeszcze teraz usunąć pewne braki, co niewątpliwie odbije się korzystnie na zdrowiu i sprawności fizycznej przyszłych pokoleń.

PRACA PRODUKCYJNA UCZNIÓW SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W ZSRR

Stoimy w przededniu wprowadzenia do naszych szkół ogólnokształcących pracy produkcyjnej jako ważnego elementu całości wykształcenia. Jak wynika z referatu Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR, w r. szk. 1963/64 będzie wprowadzona u nas reforma szkolna, a wraz z nią wejdą do naszych szkół nowe programy uwzględniające pracę produkcyjną uczniów.

Praca fizyczna, podbudowana wiadomościami teoretycznymi, uznana została jako niezbędny element współczesnego wykształcenia i wprowadzona do szkół wielu państw nie tylko zresztą obozu zachodniego. W szczególności wprowadziły ją wszystkie państwa sąsiadujące z nami, każde jednak inaczej, w zależności od własnych możliwości i potrzeb.

Dla celów orientacyjnych dobrze więc jest zaznajomić się, jak ta niezmiernie ważna i brzemienna w następstwa na dalszą metę sprawa została rozwiązana gdzie indziej, co w konsekwencji winno zapobiec wielu kosztownym błędom, które są nie do uniknięcia, zwłaszcza bez znajomości aktualnych programów szkolnych państw, które już wcześniej wprowadziły reformę.

Jak ważna jest sprawa programów szkolnych i jak doniosłe są konsekwencje błędów na tym odcinku popełnionych, może posłużyć m. in. orędzie byłego prezydenta USA Eisenhowera do narodu amerykańskiego po wystrzeleniu przez ZSRR pierwszego sputnika, w którym niepowodzenia amerykańskiej nauki i techniki, a sukces radzieckiej, widzi w błędnych założeniach szkoły amerykańskiej, która nie przygotowuje na należytych do wymagań współczesnej rzeczywistości poziomie swych absolwentów. Stąd też wielki ruch na odcinku organizacji szkolnictwa w USA i we wszystkich rozumiejących dobrze te sprawy krajach.

I. OGÓLNA ORGANIZACJA NAUCZANIA PRACY W ZSRR

ZSRR, po wielu kłopotach, próbach i dyskusjach, wprowadził u siebie jako obowiązującą pracę produkcyjną w 8-letnich szkołach ogólnokształcących, tzw. niepełnośrednich, oraz w bazujących na nich 9—11 klasach szkół średnich.

Programy pracy produkcyjnej w każdej z 15 republik różnią się nieco od siebie, będąc wynikiem dostosowania ich do specyficznych lokalnych warunków. Za najbardziej powszechne można uważać programy RSFRR aktualnie obowiązujące.

Programy pracy dla 8-letnich szkół mają na celu:

1. Dać uczniom wiadomości i umiejętności ogólnotechniczne, rolnicze oraz związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego.

2. Rozwijać myślenie techniczne i zdolności konstruktorskie uczniów.
 3. Kształtować u uczniów komunistyczny stosunek do pracy i ogólną kulturę.

4. Pomagać młodzieży świadomie wybierać zawód.

Praca uczniów winna mieć charakter polityczny, a tym samym społecznie użyteczny. Systematyczne nauczanie pracy zaczyna się od klasy piątej. W zakres „nauczania pracy” wchodzi:

1. a) Zajęcia w warsztatach szkolnych;
- b) zajęcia z gospodarstwa wiejskiego;
- c) zajęcia z gospodarstwa domowego, na co łącznie w każdej od V—VIII klasie przeznaczają się po 3 godziny tygodniowo.

2. Praca społecznie użyteczna, mająca na celu ściślejsze urzeczywistnienie związku nauki z życiem, na którą program przewiduje 2 godziny tygodniowo.

3. Praktyka społeczno-produkcyjna, odbywana przy końcu roku szkolnego przez 12 dni w klasie V po 3 godziny dziennie, a w klasach VI—VIII po 5 godzin dziennie.

Podana tablica orientuje w ilościach godzin przeznaczonych na każdy rodzaj zajęć, zgodnie z programem nauczania pracy.

Jak wynika z tablicy, treść programu nauczania pracy w szkołach 8-letnich zróżnicowana jest w pewnej mierze dla uczniów szkół miejskich i wiejskich, a w obrębie każdej z nich dla chłopców i dziewcząt. Wszystkie zajęcia wchodzące w zakres programu mają praktyczny charakter. Na teoretyczne wyjaśnienia i instruktaż przeznaczają się więcej niż 25% czasu.

Prowadząc zajęcia w warsztatach szkoleniowych i z gospodarstwa domowego, klasę, o ile ma więcej niż 25 uczniów, dzieli się na 2 grupy: chłopców i dziewczęta. Dlatego należy dążyć, by ilość uczniów i uczennic w każdej klasie była w przybliżeniu jednakowa. Wszystkie zajęcia w warsztatach i z gospodarstwa domowego prowadzi się w postaci podwojonych lekcji, tzn. w tym samym czasie grupa chłopców przechodzi na przykład zajęcia z obróbki drewna, a dziewczęta zajęcia z gospodarstwa domowego.

O ile w klasie jest 25 uczniów lub mniej, to w zasadzie wszyscy uczniowie danej klasy pracują w warsztatach, a gospodarstwo domowe nie jest prowadzone.

Praca związana z gospodarstwem wiejskim mająca charakter sezonowy, uzależniona od czynników atmosferycznych, nie wchodzi w zasadzie w skład rozkładu lekcji, lecz prowadzi się ją według osobnego rejestru zatwierdzonego przez dyrektora szkoły. Klasę dzieli się przy tych zajęciach również na 2 grupy, o ile liczy ona więcej niż 25 uczniów.

Pracę społecznie użyteczną uczniów klas V—VIII organizuje się w czasie pozalekcyjnym i dlatego nie wchodzi do rozkładu lekcji.

Ogólne pedagogiczne kierownictwo tymi pracami spoczywa na wychowawcy klasy, który układa plan zajęć z tej dziedziny na kolejny tydzień. Bezpośrednie kierowanie tą pracą, w zależności od jej treści, może być powierzane innym nauczycielom.

Praktyka społeczno-produkcyjna (przy końcu roku szkolnego) w szkołach miast i wsi jest przedłużeniem nauczania pracy w warsztatach szkoleniowych i na działce. Opiera się ona na praktycznych wiadomościach i umiejętnościach, które uczniowie danej klasy opanowali w ciągu roku szkolnego. Celem jej jest włączenie uczniów w dostępne dla nich sprawy produkcji dorosłych, w całości ich działalności wytwórczej.

W zależności od miejscowych warunków praktyka społeczno-produkcyjna może być prowadzona w warsztatach szkoleniowych, na działkach doświadczalnych w kołchozach, sowchozach i in. W treść praktyki społeczno-produkcyjnej w warsztatach szkolnych i międzyszkolnych wchodzi dostępne dla danego wieku prace związane z potrzebami szkoły, przedszkola itp., jak również wykonywanie zamówień przedsiębiorstw.

Praktyka społeczno-produkcyjna z gospodarstwa wiejskiego prowadzona jest od czerwca do sierpnia według harmonogramu zatwierdzonego przez dyrektora szkoły, który zabezpiecza wykonanie prac rolnych w optymalnych terminach agrotechnicznych.

Nauczanie pracy w 9—11 klasach, zróżnicowane jest w większym stopniu niż w klasach V—VIII w zależności od tego, czy szkoła położona jest w mieście czy też na wsi. Nie ma natomiast zróżnicowania w zależności od płci, jakkolwiek każda z nich ma możliwość wyboru najbardziej odpowiadającej jej specjalności w ramach tych, które przewidziane są programem danej szkoły.

Programy 9—11 klas, obok wykształcenia ogólnego, przewidują przygotowanie uczniów na wykwalifikowanych pracowników masowych zawodów dla przemysłu, transportu, rolnictwa, handlu i instytucji kulturalno-oświatowych.

Praca dydaktyczno-wychowawcza pomyślana jest w ten sposób, by wykształcenie ogólne i politechniczne, tak teoretyczne jak i praktyczne, łączyło się z pracą produkcyjną uczniów zaznajamiającą z zasadami techniki i najważniejszymi gałęziami wytwórczości, a także z pracą przygotowującą do określonego zawodu. W skład przygotowania specjalnego wchodzi:

1. Nauczanie teoretyczne, zadaniem którego jest:

- a) wyjaśnianie i uzasadnianie najbardziej celowych metod wykonywania głównych prac związanych ze specjalnością,
- b) poznanie budowy aparatów, maszyn, narzędzi produkcyjnych i kontrolno-pomiarowych,
- c) zaznajomienie z własnościami i zastosowaniem materiałów, technologii, intensywnej produkcji, organizacją miejsca pracy i przepisami bezpieczeństwa i higieny.

2. Nauczanie produkcyjne, które umożliwia opanowanie systemu umiejętności i nawyków warunkujących wykonywanie zasadniczych operacji technologicznych z danej specjalności w granicach wymagań charakterystyki kwalifikacyjnej.

Wybór treści materiałów nauczania teoretycznego z przedmiotów specjalnych, jak i kolejność tematów z reguły opierają się na wiadomościach ogólnokształcących i politechnicznych nabytych przez uczniów na lekcjach fizyki, chemii, matematyki, maszynoznawstwa, elektrotechniki, kreślenia itp.

Nauczanie i praca produkcyjna dla większości zawodów przemysłowych, budownictwa i transportu odbywa się w 2 etapach:

- w 1 — główną rolę odgrywa kształcenie teoretyczne i praktyczne prowadzone poprzez pracę produkcyjną,
- w 2 — główne miejsce w działalności uczniów zajmuje praca produkcyjna, której towarzyszy teoretyczne i praktyczne nauczanie produkcyjne.

Długość obu etapów zależy od charakteru zawodu. W każdym z zalecanych dla szkół programów etapy te oznaczane są orientacyjnie i szkoły mogą zmieniać czas ich trwania w zależności od doświadczenia.

W 1 etapie (orientacyjnie do pierwszego półrocza X klasy) praca produkcyjna prowadzona jest zasadniczo albo w warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych szkoły, albo na działce szkoleniowej, albo też w dziale szkoleniowym przedsiębiorstwa.

Szkolenie produkcyjne w 2 etapie, polegające na doskonaleniu nawyków nabytych w 1 etapie i na własnej pracy produkcyjnej, prowadzone jest na stanowiskach pracy przedsiębiorstwa.

Główny nacisk kładzie się w tym etapie na samodzielną pracę uczniów, przy czym wymagania dotyczące jakości i szybkości wykonywania pracy powinny stopniowo rosnąć w miarę opanowywania przez uczniów kwalifikacji zawodowych.

Nauczanie w 1 etapie kończy się wykonaniem przez uczniów kontrolnych prac praktycznych i egzaminem z przedmiotów specjalnych. W zależności od ich rezultatów przyznaje się uczniom zaszeregowanie kwalifikacyjne.

Drugi etap szkoleniowy kończy się oddaniem przez uczniów w końcu 2 półrocza XI klasy końcowych prac kwalifikacyjnych i egzaminem z przedmiotów specjalnych, na podstawie czego komisja egzaminacyjna przyznaje zaszeregowanie w danej specjalności.

Programy dotyczące nauczania produkcyjnego uczniów klas 9—11, wynikiem realizacji których jest zdobycie zawodu, zawierają zatem:

1. Charakterystyki kwalifikacyjne ułożone na podstawie jednolitej instrukcji dla odpowiednich zawodów. Określają one główne wiadomości i umiejętności konieczne dla danej specjalności w ten sposób, że wymieniają:

- a) operacje i czynności, jakie specjalista danej grupy zawodowej powinien umieć;
- b) wiadomości i umiejętności, jakie ten sam specjalista powinien znać.
 2. Plany tematyczne nauczania i pracy produkcyjnej ze wskazaniem tematów programowych i czasu przeznaczanego na nie.
 3. Szczegółowe tematy nauczania teoretycznego przedmiotów specjalnych.
 4. Szczegółowe tematy nauczania i pracy produkcyjnej.

II. OGÓLNA TREŚĆ PROGRAMÓW KLAS V—VIII

1. Zajęcia w warsztatach szkoleniowych

W czasie zajęć w warsztatach uczniowie nabywają umiejętność dotyczącą obróbki drewna i metalu przy pomocy ręcznych narzędzi i niektórych obrabiarek, a także umiejętność wykonywania nieskomplikowanych prac elektromontażowych, zaznajamiając się z elementami technologii mechanicznej obróbki drewna i metali, z elementami mechanizacji pracy i zastosowaniem energii elektrycznej w produkcji i codziennym życiu.

Chłopcy zaznajamiają się z obróbką drewna i metali w klasach V—VII, a dziewczęta w klasach V tylko z obróbką drewna, a w VI—VII klasach tylko z obróbką metali. W klasie VIII dziewczęta wykonują mniej prac ślusarsko-montażowych niż chłopcy, a program z elektrotechniki przechodzą jednakowy dla wszystkich uczniów.

Program klasy V dla chłopców przewiduje poznanie i przyswojenie elementarnych sposobów obróbki drewna, piłowanie, struganie i łączenie elementów drewnianych przy pomocy gwoździ i wkrętek, a także elementarnych sposobów obróbki cienkiego metalu i drutu (mierzenie, cięcie, zginanie, łączenie elementów).

W klasie VI wiadomości i umiejętności uczniów z obróbki drewna rozszerzają się dzięki opanowaniu połączeń elementów drewna przy pomocy czopów i kleju. Z obróbki metali poznają główne operacje ślusarskie, jak cięcie, prostowanie, zginanie, wiercenie i piłowanie.

W klasie VII chłopcy zaznajamiają się ze sposobami pracy na obrabiarce do drewna, przyswajają nacinanie gwintów zewnętrznych i wewnętrznych na metalach oraz wykonują prace z drewna i metalu o bardziej złożonym charakterze.

Dla dziewcząt program przewiduje zaznajomienie z elementarnymi sposobami obróbki drewna w takim samym zakresie co i dla chłopców tej samej klasy.

W klasie VI dziewczęta zaznajamiają się z obróbką metali arkuszowych grubości do 3 mm.

W klasie VII uzupełniają one poznane operacje ślusarskie, w klasie VI nacinanie gwintów i pracę przy pomocy piły.

Program klasy VIII ma za zadanie zaznajomić uczniów z elementami mechanizacji i elektryfikacji pracy, z mechaniczną obróbką metali i pracami elektro-montażowymi. Zwraca się też znaczną uwagę na prace ślusarskie i montażowe oraz na wykonanie bardziej złożonych wyrobów.

We wszystkich klasach uczniowie nabywają niezbędne wiadomości z higieny i techniki bezpieczeństwa pracy.

Praca uczniów w warsztatach z zasady powinna mieć społecznie użyteczny charakter. Mogą być też prace tylko ćwiczebne, jednak winno ich być niewiele. Nauczanie oddzielnych operacji odbywa się zasadniczo w trakcie wykonywania różnych użytecznych wyrobów, jak przyrządy, modele, makiety, narzędzia i inwentarz, zabawki, elementy do wyrobów wykonywanych na zamówienia przedsiębiorstw, kołchozów, sowchozów itp. Prace te winny być dobierane w kolejności, od prostych do bardziej złożonych. Wykonywanie niektórych zadań należy tak organizować, by całość podzielić pomiędzy uczniów według jej elementów i operacji. Prowadzi to do zrozumienia zasad organizacji pracy w przedsiębiorstwie przemysłowym.

Program zajęć w warsztatach wymaga elementarnego zaznajomienia uczniów z rysunkiem. Zaczyna się on w klasie VII. Nauczyciel pracy uczy głównie czytania rysunków i tworzenia prostych szkiców, planów itp. Główna metoda polega na analizie rysunków tych elementów, które mają być wykonane. Winny one być zgodne z zasadami Państwowych Norm Technicznych.

Podczas pracy w warsztatach uczniowie muszą nauczyć się utrzymywać narzędzia w sprawności, jak również doprowadzać je do stanu używalności.

Do programu klas V—VII włączono szereg prostych prac laboratoryjnych. Wykonywanie ich ma duże znaczenie dla rozwoju wiedzy technicznej uczniów i dla bardziej pełnego urzeczywistnienia związku z nauczaniem fizyki, biologii i in.

Bardzo ważne jest porównywanie procesów obróbki drewna z obróbką metalu i używanych przy tym narzędzi, uwidaczniając przy tym ich podobieństwa i różnice uwarunkowane własnościami obrabianych materiałów. Uczniowie powinni rozumieć znaczenie właściwych sposobów posługiwania się narzędziami, właściwej postawy roboczej, racjonalnego rytmu pracy jako istotnych warunków technicznych i higienicznych, zabezpieczających niezbędną jakość pracy przy minimalnym wydatkowaniu energii.

W VII i VIII klasie oprócz drewna i metali należy zaznajomić uczniów z obróbką innych materiałów, np. z masami plastycznymi, szkłem, które można efektywnie stosować przy wykonywaniu pomocy naukowych lub zamówień dla różnych przedsiębiorstw.

Głównymi obiektami, które zaznajamiają uczniów z maszynami w warunkach 8-letniej szkoły, są: wiertarka, tokarka do drewna oraz uniwer-

salna tokarka gwintująca. Maszyny te są rozpowszechnione w gospodarce narodowej i jako takie dostępne dla szkół.

W szkole wiejskiej uczniowie zaznajamiają się prócz tego z maszynami rolniczymi, a także z ogrodnictwem, sadownictwem i hodowlą zwierząt.

Szczególne znaczenie we wszystkich klasach mają prace związane z modelowaniem technicznym. Sprzyjają one bardziej niż inne rozwojowi technicznemu dzieci i wzrostowi ich zainteresowań do prac w warsztatach. Przedmiot ten prowadzą w jednakowym stopniu obaj nauczyciele pracy, którzy nauczają obróbki drewna i metali.

2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego

Podczas tych prac uczniowie nabywają elementarne wiadomości i umiejętności dotyczące hodowli najważniejszych kultur warzywnych, owocowo-jagodowych i polowych, a w warunkach wiejskich i z hodowli małych zwierząt. Jednocześnie zaznajamiają się z mechanizacją hodowli roślin i doglądaniem zwierząt gospodarskich.

Praca uczniów klas V—VI szkół miejskich i wiejskich odbywa się głównie na działce szkolnej, zaś uczniów klas VII—VIII szkół wiejskich prócz tego na polach i fermach kołchozu.

W szkołach miejskich nie posiadających działek pracę uczniów klas V—VII organizuje się na działkach pałaców pionierów, w parkach, skwerach itp.

Program prac gospodarstwa wiejskiego jest następujący:

- Kl. V — uprawa warzyw, nasion owoców i sadzonek krzewów jagodowych,
- „ VI — praca w sadzie owocowo-jagodowym i w szkółce, uprawa pszenicy, kukurydzy, ziemniaków,
- „ VII — szkoła wiejska — kontynuowanie prac w szkółce drzew owocowych, hodowla królików, ptactwa domowego, uprawa kultur rolnych na polach kołchozu (sowchozu),
szkoła miejska posiadająca działkę — kontynuowanie prac na działce, zwłaszcza w szkółce owocowo-jagodowej,
szkoła miejska nie posiadająca działki — sadzenie i doglądanie drzewek (na skwerach, w parkach, wzdłuż ulic itp.), zaznajomienie z mechanizacją hodowli roślin i zwierząt oraz z ich pielęgnacją.
- „ VIII — szkoła wiejska — zakończenie prac w szkółce owocowej, zaznajomienie z agrotechniką i mechanizacją uprawy kultur polnych.
Hodowla cieląt. Ogólne zaznajomienie z gospodarką kołchozu.

Przy realizowaniu programu w klasie V—VII należy uwzględnić miejscowe warunki glebowo-klimatyczne, a także najważniejsze dla danej miejscowości kultury rolne. Stąd niektóre prace można zamienić innymi równorzędnymi.

Zajęcia związane z doglądaniem zwierząt można prowadzić na dowolnym gatunku z wyjątkiem dużego bydła rogatego i koni.

Na działce szkolnej o powierzchni 0,5—2 ha pod szkółkę drzewek winno przypadać 300—500 m².

Pracami z gospodarstwa wiejskiego kieruje w zasadzie nauczyciel biologii danej klasy. Celem przeprowadzenia pracy doświadczalnej dzieli się uczniów każdej klasy na kilka grup. Każda z nich ma przeprowadzić 1—2 doświadczenia, np. dotyczące wyjaśnienia najlepszego sposobu zasiewu, karmienia, doglądania tej lub innej kultury itp.

3. Zajęcia z gospodarstwa domowego

Zadaniem tego przedmiotu jest wyposażenie dziewcząt w wiadomości i umiejętności niezbędne przy wykonywaniu prac domowych oraz wychowanie. Chodzi oczywiście o to, by przy tej okazji wyrobić zamiłowanie do utrzymywania porządku i dobrego smaku. W skład jego wchodzi w klasach od V—VIII zajęcia z kroju i szycia, kulinarne oraz doglądanie domu.

Program kroju i szycia przewiduje zaznajomienie się wprawdzie z tkaninami, następnie z wykrojami wykonywanych przedmiotów, sposobami ich szycia i wykańczania, jak również z budową maszyny krawieckiej i jej obsługą. Prócz tego zawarte są w nim istotne dla celów praktycznych wiadomości dotyczące utrzymania w porządku odzieży, prania, prasowania, czyszczenia, przechowywania itp.

Znaczną uwagę program poświęca zajęciom kulinarnym, podbudowanym wiadomościami o racjonalnym żywieniu. Dziewczęta uczą się wprawdzie przygotowywać proste potrawy z warzyw, potem z kasz, następnie z mięsa i ryb. Zaznajamiają się z wyposażeniem kuchni, nakryciem stołowym, zasadami zachowania się przy jedzeniu i posługiwania używanymi do tego celu przyborami.

Część programu poświęcona doglądaniu mieszkań przewiduje zaznajomienie uczennic z wymaganiami higieniczno-sanitarnymi dotyczącymi utrzymywania porządku, sprzątaniami, wietrzeniem, ogrzewaniem, oświetleniem itp., jak również z elementami dobrego smaku w upiększaniu mieszkań, rozmieszczeniu mebli i in.

Prace praktyczne zajmują 70—75% czasu przeznaczanego na prowadzenie tego przedmiotu. Celem lepszego jego opanowania nauczyciele winni kontaktować się z rodzicami dziecka i prowadzić odpowiedni instruktaż, a także przeprowadzać wycieczki do zakładów zbiorowego żywienia, przemysłu spożywczego i odzieżowego.

4. Prace społecznie użyteczne i praktyka produkcyjna

Stanowią one w całości kształcenia programów ważny element wychowawczy i szkoleniowy. Treść prac społecznie użytecznych i praktyki produkcyjnej może być różna, zależnie od otoczenia, wymagań i potrzeb szkoły, od

posiadanego wyposażenia, od charakteru związku z miejscowymi kołchozami i sowchozami. Przydział czasu na poszczególne rodzaje prac należy do decyzji szkoły, zależnie od konkretnych warunków, przy czym dużą uwagę poświęca program pracy samoobsługowej, jako wdrażającej do przyswojenia najniezbędniejszych w życiu nawyków związanych z utrzymaniem ładu i porządku, przestrzeganiem elementarnych prawideł współżycia itp.

Zajęcia te wykorzystuje się również celem okazywania pomocy kołchozom i sowchozom w zakładaniu sadów, winnic, hodowli różnych kultur itp. Organizuje się je w ten sposób, że uczniów każdej klasy dzieli się na grupy, brygady, przy czym każda z nich wykonuje otrzymane zadania.

Nauczyciele mają przy tym możliwość obserwowania uczniów przy pracy i zauważania ujawniających się w nich zdolności i zamiłowań, co winno być wykorzystane przez radę pedagogiczną, która na podstawie sumy poczynionych spostrzeżeń ma ułatwione zadanie w pomocy uczniowi, po zakończeniu klasy 8-mej, w podjęciu decyzji o wyborze zawodu.

III. GŁÓWNE ZAGADNIENIA ZAWARTE W PROGRAMACH NAUCZANIA PRACY KL. V—VIII

Celem zorientowania się w konkretnej tematyce, jej kolejności i zróżnicowaniu poniżej podane są zagadnienia zawarte w programach i przeznaczone do opanowania w danej klasie. Programy zbudowane są w ten sposób, że do danych przedmiotów stanowiących główne elementy ich struktury dobrane są pewne zakresy materiału nauczania przeznaczonego na daną klasę. Dla łatwiejszej orientacji zmieniono układ w ten sposób, że do danej klasy dobrano odpowiednie zakresy przedmiotów.

Klasa V

W skład programu nauczania pracy w tej klasie wchodzi:

- | | |
|--|------------|
| 1. Zajęcia warsztatowe na które składają się: | — 72 godz. |
| A. Obróbka drewna | — 28 godz. |
| B. Obróbka metali | — 28 godz. |
| C. Modelowanie techniczne | — 12 godz. |
| D. Wycieczki | — 4 godz. |
| 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | — 36 godz. |
| 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego (tylko dla dziewcząt, kosztem zmniejszonej o 36 godz ilości zajęć warsztatowych). | — 36 godz. |
| Ad. 1. W czasie zajęć z obróbki drewna program przewiduje: | |
| 1. A. 1. Zajęcia wprowadzające | — 1 godz. |
| 1. A. 2. Rodzaje i własności drewna | — 1 „ |
| 1. A. 3. Wycinanie laubzega | — 4 „ |
| 1. A. 4. Mierzenie, pilenie, struganie | — 6 „ |
| 1. A. 5. Wiercenie, montaż i wykańcz. | — 14 „ |
| 1. A. 6. Praca kontrolna | — 2 „ |
| W programie obróbki metali przewidziane są tematy: | |
| 1. B. 1. Zajęcia wprowadzające | — 1 godz. |
| 1. B. 2. Metal arkuszowy i drut | — 1 „ |

| | |
|---|------------|
| 1. B. 3. Mierzenie, cięcie, zginanie | — 14 „ |
| 1. B. 4. Łączenie elementów i wykańczanie wyrobów | — 10 godz. |
| 1. B. 5. Praca kontrolna | — 2 „ |
| Program modelowania technicznego zawiera: | |
| 1. C. 1. Zaznajomienie z rysunkami, budową, działaniem i sposobem wykonania modelu | — 12 „ |
| 1. C. 2. Praktyczne wykonanie 1—2 modeli (np. łódka, samochód itp.) | |
| 1. D. 1. Program wycieczek tej klasy przewiduje zaznajomienie uczniów z przemysłową obróbką drewna | — 4 „ |
| Ad. 2. Podczas zajęć z gospodarstwa wiejskiego uczniowie klasy V w myśl programu przechodzą następujące tematy: | |
| 2.1. Zaznajomienie się z działką | — 2 godz. |
| 2.2. Zbiór i ewidencja plonów | — 3 „ |
| 2.3. Jesienna obróbka gleby | — 3 „ |
| 2.4. Siew przedzimowy | — 2 „ |
| 2.5. Przygotowanie do prac wiosennych i letnich | — 6 „ |
| 2.6. Przygotowanie nasion do siewu | — 2 godz. |
| 2.7. Hodowla rozsady warzyw | — 4 „ |
| 2.8. Obróbka przedsewna i wprowadzenie nawozów | — 3 „ |
| 2.9. Hodowla sadzonek roślin jagodowych | — 2 „ |
| 2.10. Wsadzanie nasienników 2-letnich kultur warzywnych | — 1 „ |
| 2.11. Siew nasion | — 2 „ |
| 2.12. Doglądanie siewów przedzimowych | — 2 „ |
| 2.13. Wsadzanie rozsady roślin warz. | — 4 „ |
| Ad. 3. W programie gospodarstwa domowego dziewczęta klas V zaznajamiają się: | |
| 3.1. z zajęciami z kroju i szycia | — 28 „ |
| 3.2. z zajęciami kulinarnymi | — 8 „ |

Klasa VI

Program tej klasy zawiera:

| | |
|---|------------|
| 1. Zajęcia warsztatowe, na które składają się: | — 72 „ |
| A. Obróbka drewna | — 26 „ |
| B. Obróbka metali | — 26 „ |
| C. Modelowanie techniczne | — 16 „ |
| D. Wycieczki | — 4 „ |
| 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | — 36 „ |
| 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego (dla dziewcząt kosztem zajęć warsztatowych). | — 36 „ |
| Ad. 1. Podczas zajęć z obróbki drewna uczniowie klasy VI w myśl programu opanowują: | |
| 1. A. 1. Ogólne wiadomości dot. obróbki przy pomocy skrawania | — 1 godz. |
| 1. A. 2. Materiały drzewne | — 2 „ |
| 1. A. 3. Pilenie, złobienie, łączenie elementów | — 21 godz. |
| 1. A. 4. Praca kontrolna | — 2 „ |
| Podczas obróbki metali poznają: | |
| 1. B. 1. Główne własności i asortymenty metali | — 2 „ |
| 1. B. 2. Cięcie, prostowanie, zginanie, piłowanie, wiercenie | — 14 godz. |

| | |
|--|------------|
| 1. B. 3. Cięcie piłą | — 8 godz. |
| 1. B. 4. Praca kontrolna | — 2 „ |
| W programie modelowania technicznego zawarte są: | |
| 1. C. 1. Zasady działania modelowanych obiektów | |
| 1. C. 2. Wykonanie i wypróbowanie działania | |
| 1—2 modeli (np. równia pochyla, prasa, dźwignia) | — 16 „ |
| 1. D. 1. Program wycieczek przewiduje zwiedzenie przedsiębiorstwa, obróbki blach stalowych | — 4 godz. |
| Ad. 2. Na zajęcia z gospodarstwa wiejskiego zawarte w programie dla klasy VI składają się: | |
| 2.1. Zbiór i ewidencja warzyw | — 3 „ |
| 2.2. Sadzenie drzew owocowych i krzewów | — 4 „ |
| 2.3. Jesienne prace w szkółce | — 2 „ |
| 2.4. Jesienne prace w sadzie | — 4 „ |
| 2.5. Przygotowanie do prac wiosenno-let. | — 6 „ |
| 2.6. Założenie szkółki drzew owocowych | — 3 „ |
| 2.7. Wiosenne prace w sadzie | — 4 „ |
| 2.8. Siew kukurydzy i sadzenie ziemniaków | — 4 „ |
| 2.9. Walka ze szkodnikami warzyw i owoców | — 6 „ |
| Ad. 3. W czasie zajęć z gospodarstwa domowego dziewczęta kontynuują: | |
| 3.1. zajęcia z kroju i szycia | — 26 godz. |
| 3.2. zajęcia kulinarne | — 10 godz. |

Klasa VII

U waga: godziny w nawiasach oznaczają szkoły wiejskie.

W programach tych klas zawarte są:

| | |
|---|-----------------|
| 1. Zajęcia warsztatowe, | — 90 (72) godz. |
| w skład których wchodzi: | |
| A. Obróbka drewna | — 32 (26) „ |
| B. Obróbka metali | — 32 (26) „ |
| C. Modelowanie techniczne | — 22 (14) „ |
| D. Wycieczki | — 4 (4) „ |
| 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | — 18 (36) godz. |
| 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — 26 (36) „ |
| (dla dziewcząt kosztem o 36 godz. zmniejszonej ilości zajęć warsztatowych). | |

Ad. 1. Program obróbki drewna przewiduje następujące tematy:

| | |
|--------------------------------------|---------------|
| 1. A. 1. Suszenie drewna | — 2 (2) godz. |
| 1. A. 2. Prace tokarskie | — 6 (6) „ |
| 1. A. 3. Łączenie przy pomocy czopów | — 8 (8) godz. |
| 1. A. 4. Prace kompleksowe | — 14 (8) „ |
| 1. A. 5. Praca kontrolna | — 2 (2) „ |

W programie obróbki metali zawarte są takie zajęcia jak:

| | |
|---|---------------|
| 1. B. 1. Rozpoznanie gatunków stali i ich zastosow. | — 2 (2) godz. |
| 1. B. 2. Nacinanie gwintów | — 6 (6) „ |
| 1. B. 3. Prace kompleksowe. | — 22 (16) „ |
| 1. B. 4. Praca kontrolna | — 2 (2) „ |

Program modelowania technicznego w dalszym ciągu kontynuuje:

| | |
|---|-----------------|
| 1. C. 1. Zasady działania bardziej skomplikowanych modeli | — 22 (14) godz. |
| 1. C. 2. Wykonanie funkcjonujących modeli, np. koparek, statków, maszyn transportowych itp. | |
| 1. D. 1. W czasie wycieczek uczniowie zaznajamiają się z technologią przedsiębiorstwa | — 4 (4) godz. |

Ad. 2. Program gospodarstwa wiejskiego przewiduje tematy:

- | | |
|---|---------------|
| 2.1. Zbiór plonów kukurydzy i ziemniaków oraz ewidencję plonów | — 3 (3) godz. |
| 2.2. Zbiór owoców | — 2 (2) „ |
| 2.3. Jesienne sprawdzanie oczkowań | — 1 (1) „ |
| 2.4. Jesiennie-zimowa walka ze szkodnikami sadu | — 3 (3) „ |
| 2.5. Hodowla królików i ptactwa domowego | — — (16) „ |
| Dogłądanie drzew w szkółce owocowej | — 4 (4) „ |
| 2.7. Uprawa kultur polnych | — — (7) „ |
| 2.8. Sadzenie i dogłądanie drzew i krzewów | — 5 (—) godz. |

U w a g a: Szkoły miejskie nie posiadające działek przechodzą zajęcia z gospodarstwa wiejskiego w myśl takiego programu w przybliżeniu:

- | | |
|--|------------|
| 2.1. Sadzenie i dogłądanie drzew i krzewów | — 12 godz. |
| 2.2. Wycieczka do kołchozu lub sowchozu | — 3 „ |
| 2.3. Wycieczka na fermę hodowli zwierząt | — 3 „ |

Ad. 3. Prace z gospodarstwa domowego dla dziewcząt obejmują:

- | | |
|-------------------------------|-----------------|
| 3.1. zajęcia z kroju i szycia | — 24 (24) godz. |
| 3.2. zajęcia kulinarne | — 12 (12) godz. |

Klasa VIII

Godziny w nawiasach oznaczają wymiar dla szkół wiejskich.

- | | |
|---|---|
| 1. Zajęcia warsztatowe, na które składają się: A. Mechanizacja pracy B. Prace elektromontażowe | —105 (70) godz. — 70 (35) godz. — 35 (35) „ |
| 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | — — (35) „ |
| 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — 35 (35) godz. |

Ad. 1. Program mechanizacji pracy przewiduje tematy:

- | | |
|---|----------------|
| 1. A. 1. Wprowadzenie | — 1 (1) godz. |
| 1. A. 2. Rozwój narzędzi pracy | — 3 (3) „ |
| 1. A. 3. Urządzenia i mechanizmy zwiększające wydajność pracy | — 12 (12) „ |
| 1. A. 4. Budowa i praca niektórych maszyn | — 10 (8) godz. |
| 1. A. 5. Obróbka metali skrawaniem na obrabiarkach | — 12 (7) godz. |
| 1. A. 6. Prace ślus.-montażowe | — 28 (—) „ |
| 1. A. 7. Wycieczka do fabryki celem zaznajomienia z pracą urządzeń | — 4 (4) godz. |

W programie prac elektromontażowych zawarte są tematy:

- | | |
|--------------------------------------|-----------------|
| 1. B. 1. Montaż sieci oświetleniowej | — 17 (17) godz. |
| 1. B. 2. Przyrządy grzejnikowe | — 6 (6) „ |
| 1. B. 3. Maszyny i napęd elektryczny | — 12 (12) godz. |

Ad. 2. Program zajęć gospodarstwa wiejskiego przeznaczony w tej klasie tylko dla szkół wiejskich przewiduje:

- | | |
|---|---------------|
| 2.1. Zbiór plonów w kołchozie i sowchodzie | — — (4) godz. |
| 2.2. Prace jesienne w szkółce drzewnej | — — (3) „ |
| 2.3. Agrotechnika i mechanizacja hodowli kultur ziarnistych i technicznych | — — (14) „ |
| 2.4. Wychów cieląt | — — (10) „ |
| 2.5. Ogólne zaznajomienie z gospodarką miejscowego kołchozu (sowchozu) | — — (4) godz. |

Ad. 3. Program zajęć gospodarstwa domowego zawiera:

- | | |
|--|-----------------|
| 3.1. Krój, szycie i dogłądanie odzieży | — 31 (31) godz. |
| 3.2. Dogłądanie mieszkania | — 4 (4) „ |

IV PROGRAMY PRAC SPOŁECZNIE UŻYTECZNYCH

Przewidują one zajęcia uczniów klas V—VIII przez 2 godziny tygodniowo przy takich pracach jak:

A. W szkole:

1. Samoobsługa

Wchodzą tu sprzątanie pomieszczeń szkolnych, pomoc przy pracach w stołówce szkolnej, doglądanie kwietników, dróg, zamiatanie podwórza, odgarnianie śniegu itp.

2. Wykonywanie i remont pomocy szkolnych, inwentarza, budynku

Uczniowie wykonują i remontują modele, pomoce naukowe, wykonują prace dla biblioteki szkolnej, biorą udział w pracach remontu sieci elektrycznej, a starsi — w charakterze pomocy robotnikom — w prostych pracach przy remoncie budynku (sztukatorskich, malarskich i in.).

3. Wykonywanie zamówień przedsiębiorstw i organizacji szkolnych

Uczniowie w zależności od swych możliwości wykonują zamówienia fabryk, kołchozów i in. na przedmioty z drewna, metalu i innych materiałów, biorą udział w uprawie i zbiorach roślin warzywnych, ziarnistych, technicznych, jak również pastewnych, doglądają drób i króliki, prowadzą walkę ze szkodnikami roślin, a także organizują wystawy swych prac.

4. Urządzenie szkoły

W tych pracach uczniowie trudnią się budową ogrodzeń, sadzeniem i pielęgnacją roślin dekoracyjnych, budową nawierzchni dróg, montowaniem ławek na dziedzińcu szkolnym, budową placów do zabaw i sportów itp.

5. Praca kulturalno-masowa

Tu wchodzą takie zajęcia, jak przygotowywanie różnych uroczystości, wieczorów dyskusyjnych, ognisk, wydawanie gazetki, organizowanie przedstawień itp.

B. Poza szkołą:

a) w szkołach miejskich

1. Opieka nad przyległym do szkoły obszarem

Wchodzą tu takie prace, jak doglądanie trawników, ulic, placów, skwerów i parków, wykonywanie i montaż ławek, stolików, ogrodzeń, mostków itp.

2. Zbiór złomu i innych użytecznych odpadów

3. Praca timurowska

Okazywanie pomocy starcom, inwalidom, chorym itp.

4. Praca kulturalno-masowa

Pomoc w przeprowadzaniu społecznych przedsięwzięć, kampanii wyborczej itp.

b) w szkołach wiejskich

1. Prace rolne w kołchozie i sowchozie

Pomoc we wszystkich przystępnych dla uczniów pracach kołchozu lub sowchozu.

2. Urządzenie kołchozu (sowchozu)

Przez zazieleniające zakładanie kwietników przy budynkach instytucji społecznych, udział w remontach budynków, dozór nad siecią elektryczną i radiową pod kierownictwem specjalisty.

3. Przygotowanie roślin lekarskich, nasion leśnych, owoców, grzybów

Zbieranie i przygotowywanie.

4. Ochrona przyrody

Udział w walce ze szkodnikami przyrody, ochrona ptaków, ryb, zbiorników wody.

5. Praca timurowska

Pomoc starcom, kalekom, chorym itp.

6. Praca kulturalno-masowa

Pomoc w wydawaniu gazetek, błyskawic, organizowaniu uroczystości, wyborów, w pracach biblioteki itp.

V PRZYKŁADOWY SCHEMAT PROGRAMU KLASY IX—XI

Programy pracy dla klas IX—XI są bardzo różnorodne, uzależnione od wybranych specjalności, których w jednej szkole może być kilka.

Dla celów orientacyjnych wystarczy zaznajomić się ze schematem programu jednej z nich, na przykład frezera, co umożliwi w zasadniczych zarysach załączona tabela.

Przedstawione tematy, zawarte w aktualnych programach ZSRR, przeznaczone dla uczniów radzieckich, orientują w pewnym stopniu w istocie i rozmiarach przeprowadzonej tam reformy szkolnej. W czasie praktyk społeczno-produkcyjnych uczniowie wykonują różne prace zależnie od potrzeb szkoły i współpracujących z nią instytucji. Podczas praktyk z gospodarstwa wiejskiego kontynuują prace polowo-ogrodnicze, by zapewnić roślinom ciągłość opieki i doprowadzić do zbioru plonów.

„Uczitielskaja Gazieta” z 8 i 10. VI. 1961 r. (nr 68 i 69) podaje, że Rada Ministrów ZSRR powzięła uchwałę po podniesieniu na wyższy poziom szkolenia produkcyjnego w szkołach średnich ogólnokształcących, co można uważać jako dalsze ulepszenie i uzupełnienie podjętych już wcześniej w tej sprawie kroków. Szkolenie to, jakkolwiek w założeniach słuszne, w swojej organizacji posiada wciąż jeszcze szereg niedociągnięć, do których przede wszystkim należą:

- a) nieprzygotowane dla uczniów stanowiska pracy,
- b) powolne organizowanie działów i oddziałów przeznaczonych na prowadzenie nauczania produkcyjnego,
- c) niewystarczające przygotowanie nauczycieli przedmiotów specjalnych, inżynierów, majstrów i robotników prowadzących zajęcia z uczniami,
- d) brak troski o to, by ci uczniowie, którzy po ukończonej 8 klasie chcą pracować, mogli otrzymać przygotowanie do pracy w szkołach zawodowo-technicznych, na kursach itp.

| Lp. | Wyszczególnienie tematów kształcenia teoretycznego | Ilość godz. | Lp. | Wyszczególnienie tematów nauczania pracy produk. | Ilość godz. |
|----------|--|-------------|-----|--|-------------|
| Klasa IX | | | | | |
| 1. | Wprowadzenie | 2 | 1. | Przepisy zachowania się, techniczne bezpieczeństwo i organizacja miejska pracy frezera | 8 |
| 2. | Technika bezpieczeństwa | 4 | 2. | Zaznajomienie z materiałami budowy maszyn i praca na frezarkach | 4 |
| 3. | Pojęcie o frezarce, frezach i elementach skrawania | 20 | 3. | Ćwiczenia w sterowaniu pracą obrabiarki i jej ustawieniu | 8 |
| 4. | Główne operacje frezarskie | 20 | 4. | Frezowanie powierzchni | 120 |
| 5. | Materiały budowy maszyn | 20 | 5. | Frezowanie rowków i kanalików | 82 |
| 6. | Czytanie rysunków | 12 | 6. | Frezowanie powierzchni sprzężonych | 90 |
| | Razem | 78 | | Razem | 312 |
| Klasa X | | | | | |
| 7. | Tolerancje i pasowanie | 10 | 7. | Frezowanie powierzchni falistych | 70 |
| 8. | Czytanie rysunków (c.d.) | 16 | 8. | Frezowanie z zastosowaniem podzielnicy | 62 |
| 9. | Narzędzia kontrolno-miernicze i techn. pomiarów | 10 | 9. | Frezowanie wg prac zaszeregowanych do 3—4 kategorii | 185 |
| 10. | Zasady procesu skrawania i narzędzia skrawające | 16 | | | |
| 11. | Frezarki | 34 | | | |
| 12. | Podzielnice i wykonywane na nich prace | 12 | | | |
| 13. | Racjonalne wykorzystanie frezarki | 14 | | | |
| | Razem | 112 | | Razem | 317 |
| Klasa XI | | | | | |
| 14. | Proces technologiczny obróbki na frezarce | 18 | 10. | Prace frezarskie 3—4 kat. | 333 |
| 15. | Zasady ekonomiki, organizacji i planowania przed. | 16 | 11. | Praca kwalifikacyjna | 18 |
| | Razem | 34 | | Razem | 351 |
| | Razem | 224 | | Razem | 980 |

| Kl. | Szkoły miejskie | chl. | dziew. | Szkoły wiejskie | chl. | dziew. |
|---------------------------------------|--|----------|--------------|-----------------|------|--------|
| V | 1. Zajęcia warsztatowe obróbka metali | 28 | — godz. | jak miejskie | | |
| | „ drewna | 28 | 32 „ | | | |
| | modelowanie techn. wycieczki | 12 | — „ | | | |
| | | 4 | 4 „ | | | |
| | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | 36 | 36 „ | | | |
| | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 36 „ | | | |
| VI | 4. Prace społecznie użyteczne | 72 | 72 „ | jak miejskie | | |
| | 5. Praktyka społeczno-produkcyjna po zakończeniu roku (12 dni à 3 godz.) | 36 | 36 „ | | | |
| | Razem w kl. V | 216 | 216 „ | | | |
| | 1. Zajęcia warsztatowe obróbka metali | 26 | 32 „ | | | |
| | „ drewna | 26 | — „ | | | |
| modelowanie techn. wycieczki | 16 | — „ | | | | |
| VII | | 4 | 4 „ | jak miejskie | | |
| | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | 36 | 36 „ | | | |
| | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 36 „ | | | |
| | 4. Prace społecznie użyteczne | 72 | 72 „ | | | |
| | 5. Praktyka społeczno-produkcyjna po zakończeniu roku (12 dni à 4 godz.) | 48 | 48 „ | | | |
| Razem w kl. VI | 228 | 228 „ | jak miejskie | | | |
| 1. Zajęcia warsztatowe obróbka metali | 32 | 36 „ | | | | |
| „ drewna | 32 | — „ | | | | |
| modelowanie techn. wycieczki | 22 | 14 „ | | | | |
| | 4 | 4 „ | | | | |
| VII | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | 18 | 18 „ | jak miejskie | | |
| | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 36 „ | | | |
| | 4. Prace społecznie użyteczne | 72 | 72 „ | | | |
| | 5. Praktyka produkcyjna po zakończeniu roku (12 dni à 4 godz.) | 48 | 48 „ | | | |
| | Razem w kl. VII | 228 | 228 „ | | | |
| | | | | jak miejskie | | |
| 1. Zajęcia warsztatowe obróbka metali | 28 | 26 godz. | | | | |
| „ drewna | 26 | — „ | | | | |
| modelowanie techn. wycieczki | 14 | 6 „ | | | | |
| | 4 | 4 „ | | | | |
| VII | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | 36 | 36 „ | jak miejskie | | |
| | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 36 „ | | | |
| | 4. Prace społecznie użyteczne | 72 | 72 „ | | | |
| | 5. Praktyka produkcyjna po zakończeniu roku (12 dni à 4 godz.) | 48 | 48 „ | | | |
| | Razem | 228 | 228 „ | | | |

| Kl. | Szkoły miejskie | chl. | dziew. | Szkoły wiejskie | chl. | dziew. |
|------|--|------|----------|---|------|---------|
| VIII | mechanizacja pracy | 70 | 35 godz. | mechanizacja pracy | 35 | — godz. |
| | 1. Zajęcia warsztatowe — prace elektromontażowe | 35 | 35 „ | 1. Zajęcia warsztatowe — prace elektromontażowe | 35 | 35 „ |
| | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | — | — „ | 2. Zajęcia z gospodarstwa wiejskiego | 35 | 35 „ |
| | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 35 „ | 3. Zajęcia z gospodarstwa domowego | — | 35 „ |
| | 4. Prace społ. użyteczne | 72 | 72 „ | 4. Prace społ. użyteczne | 72 | 72 „ |
| | 5. Praktyka społ.-produkcyjna po zakończeniu roku (12 dni à 4 godz.) | 48 | 48 „ | 5. Praktyka społ.-produkcyjna | 48 | 48 „ |
| | Razem w kl. VIII | 225 | 225 „ | Razem | 225 | 225 „ |
| IX | 1. Kształcenie teoretyczne w specjalności zawodowej | 72 | — „ | A. Podstawy gospodarstwa wiej. Hodowla roślin 30 godz. + 18 dni prod. „ zwierz. 90 „ + 6 „ „ Maszynozn. rol. 60 „ + 12 „ „ | | |
| | 2. Kształcenie praktyczne i praca produkcyjna | 312 | — „ | B. Specjalne przygotowanie do jednej z gałęzi gospod. wiej. lub jego mechanizacji, np. hodowla warzyw, owoców itp 60 „ + 18 „ „ | | |
| X | 1. Kształcenie teoretyczne w specjalności zawodowej | 112 | „ | A. Podstawy gospodarstwa wiej. Hodowla zwierz. 30 godz. Maszynozn. rol. 120 „ + 18 dni prod. | | |
| | 2. Kształcenie praktyczne i praca produkcyjna | 317 | „ | B. Specjalne przygotowanie ciąg dalszy z kl. IX 9 „ + 36 „ „ | | |
| XI | 1. Kształcenie teoretyczne w specjalności zawodowej | 34 | „ | A. Podstawy gospodarstwa wiej. Elektronika i elektryfikacja gosp. wiejskiego 96 godz. | | |
| | 2. Kształcenie praktyczne i praca produkcyjna | 351 | „ | Elektronika i organizacja przedsiębiorstwa 32 „ B. Specjalne przygotowanie ciąg dalszy z kl. IX i X 128 „ + 18 dni prod. | | |

Celem zapobieżenia tym niedomaganiom Rada Ministrów ZSRR zobowiązała organa władzy terenowej do usunięcia luki dotyczącej zawodowego przygotowania młodzieży, co polega na stworzeniu niezbędnych dla nauczania warunków, wzmocnienia bazy materialnej, opracowania perspektywicznych i rocznych planów przygotowania kwalifikowanych robotników, zgodnie z potrzebami gospodarki narodowej. Specjalności i zawody prowadzone przez każdą szkołę będą zatwierdzone przez odpowiednie organa władzy radzieckiej. Uchwała Rady Ministrów zaleca, by w każdej klasie przygotowanie uczniów prowadzono co najwyżej w 2 specjalnościach, przy czym uczeń ma prawo wyboru szkoły zgodnie ze swymi zainteresowaniami zawodowymi.

Celem podniesienia na wyższy poziom przygotowania robotników rolnych uznano za celowe organizowanie rejonowych i międzyrejonowych szkół z nauczaniem produkcyjnym w IX—XI klasach, przy najlepiej pracujących, zmechanizowanych kołchozach, sowchozach i stacjach doświadczalnych. Uczniom tych szkół, którzy zdali po XI klasie egzamin kwalifikacyjny, zezwolono wydawać zaświadczenia uprawniające do prowadzenia traktoru.

Uchwała Rady Ministrów ZSRR nakłada na kierowników przedsiębiorstw, w których prowadzone jest nauczanie produkcyjne, odpowiedzialność za przygotowanie zawodowe uczniów i przestrzeganie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy na równi z odpowiedzialnością dyrektorów szkół.

Na lata 1962—1965 wyżej wymieniona uchwała przewiduje w planach gospodarczych budowę szkolnych i międzyszkolnych warsztatów dla tych szkół średnich, których nauczanie produkcyjne nie może być zorganizowane w przedsiębiorstwach, a także zabezpieczenie przydziału funduszy na wyposażenie i materiały niezbędne do prowadzenia nauczania. Dochody wypracowane przez uczniów pozwolono zostawić do dyspozycji szkół i wydatkować je w pierwszym rzędzie na wyposażenie szkoły i organizowanie zajęć pozaszkolnych z uczniami.

Z powyższego wynika, że przeprowadzenie reformy szkolnej w ZSRR nie przebiega bynajmniej bez komplikacji. W toku przeprowadzania reformy wyłaniają się trudności, o rozmiarach których nie zdawano sobie sprawy wcześniej, jednak i one, jak również ewentualnie nowe zostaną przezwyciężone dzięki trosce i wydatnej wszechstronnej pomocy, jaką okazują sprawom szkolnym organy Władzy Radzieckiej.

ALFRED WILKE

przewodniczący Zarządu Głównego
Związku Zawodowego Oświaty i Wychowania
Niemieckiej Republiki Demokratycznej

ZWIĄZEK SZKOŁY Z ŻYCIEM I PRODUKCJĄ W KRAJACH SOCJALISTYCZNYCH

I. KONIECZNOŚĆ ŚCISŁEGO POWIĄZANIA SZKOŁY Z ŻYCIEM

Młodzież naszej epoki stanie z początkiem trzeciego tysiąclecia u szczytu swoich sił twórczych i swą wiedzą i umiejętnościami zastosowanymi w pracy wyciśnie na swych czasach znamię komunizmu. Czasy te będą wymagały ludzi o wszechstronnie rozwiniętych zdolnościach, ludzi, którzy muszą dużo wiedzieć i umieć, by w oparciu o materialną bazę komunizmu kształtować oblicze nowej ludzkości.

1. Tendencje naszej epoki

W obecnym stadium rozwoju historycznego nowy, socjalistyczny porządek społeczny zastępuje stary, kapitalistyczny.

Kraje socjalistyczne umacniają swą pozycję ekonomiczną w gospodarce światowej i dążą do tego, by w nadchodzących latach pokryć 50% produkcji światowej i dostarczyć w ten sposób dowodów swej przewagi ekonomicznej.

Wielkim celem wszystkich krajów socjalistycznych jest zrealizowanie wcześniej lub później — zależnie od warunków danego kraju — przejścia do komunizmu. Cele te zmieniają strukturę produkcji i stosunek człowieka do produkcji. Zmechanizowana i zautomatyzowana produkcja w coraz szerszym zakresie będzie uwalniać człowieka od ciężkiej pracy fizycznej i przekazywać mu funkcje regulowania, koordynowania i uruchamiania całych systemów maszyn.

Niezbędnym warunkiem urzeczywistnienia celów komunizmu jest zachowanie pokoju. Światowy system socjalistyczny jest dziś w stanie dzięki swej sile zapobiec wojnom i powstrzymać agresorów. Siła moralna obozu socjalistycznego promieniuje na miłujących pokój ludzi na całym świecie i mobilizuje ich do obrony pokoju u boku krajów socjalistycznych. Solidarność krajów socjalistycznych z wolnymi narodami Azji i Afryki, z narodem kubańskim i laotańskim zmusiła dawnych kolonialistów i neokolonialistów do rokowań. Wielkie znaczenie mają najnowsze posunięcia Związku Radzieckiego, zmierzające do ustalenia sytuacji w Niemczech po II wojnie światowej. Związek Radziecki zmanifestował swą wolę pokoju w obydwu memorandumach przekazanych rządowi Stanów Zjednoczonych. Memorandum w sprawie rozbrojenia ma przyczynić się do usunięcia widma śmierci atomowej, celem memorandum w sprawie zawarcia traktatu pokojowego z obydwoma państwami niemieckimi i rozwiązania problemu Berlina Zachodniego jest odebranie podżegaczom wo-

jennym i odwetowcom w Niemczech Zachodnich możliwości zaspokojenia ich wojennych zachcianek.

Rozwój nauki i techniki oraz zachowanie pokoju na świecie otwierają przed ludzkością perspektywy, o których można powiedzieć, że są drogowskazem z krainy konieczności w krainę wolności.

2. Znaczenie wykształcenia i wychowania

Pierwszym warunkiem przejścia do komunizmu jest wysoko rozwinięta baza materialno-techniczna. Drugi warunek — to wyższy poziom wychowania i wykształcenia dorastającej młodzieży i wszystkich pracujących.

Dlatego w latach ostatnich stało na porządku dziennym we wszystkich krajach socjalistycznych zadanie dalszego rozwoju szkolnictwa. Jedyną podstawą dalszego rozwoju szkolnictwa jest w całym świecie socjalistycznym marksistowsko-leninowska nauka o socjalistycznej rewolucji kulturalnej i wszechstronnym rozwoju człowieka. Posunięcia poszczególnych krajów socjalistycznych w tym zakresie różnią się przy tym o tyle tylko, o ile wymagają tego odrębności narodowe.

Zadaniem szkoły socjalistycznej jest przekazywanie dzieciom rozległego i mającego zastosowanie praktyczne wykształcenia w oparciu o zasadę wiązania nauki z pracą produkcyjną i włączania dorastającego pokolenia do pracy społecznie użytecznej, aby przygotować je wszechstronnie do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Chodzi więc zarówno o to, aby wyposażyć uczniów w gruntowne wiadomości, jak o to, by rozwijać ich zdolności i umiejętności. Duże znaczenie ma w tym procesie przyzwyczajanie dzieci do świadomego przestrzegania socjalistycznych norm moralnych. Odbywa się ono — obok nauczania — drogą włączania dzieci do walki mas pracujących o dalszy rozwój społeczny.

Szkoła socjalistyczna będzie kładła zatem duży nacisk na udzielanie rozległych wiadomości. Nie zagrozi jej jednak nigdy niebezpieczeństwo przekształcenia się w szkołę „obkuwania”, gdyż będzie ściśle związana z życiem.

3. Pozycja szkoły

Nowa szkoła w krajach socjalistycznych będzie się zasadniczo różnić w swej treści od szkoły dotychczasowej. Różnica ta polega na ściślejszej więzi nowej szkoły z życiem społeczeństwa socjalistycznego, zwłaszcza zaś z produkcją. Szkoła ta jest w rękach klasy robotniczej narzędziem wychowania, środkiem urzeczywistniania jej woli pedagogicznej oraz zadań uznanych przez klasę robotniczą i jej partię za niezbędne dla budowy socjalizmu i komunizmu.

Szkoła socjalistyczna kształci i wychowuje dorastające pokolenie dla przyszłości. Dla właściwego ustalenia treści naukowych programów szkolnych jest z tego względu konieczne przeprowadzenie naukowej analizy wymagań, jakie dzień jutrzejszy stawia przed dorastającym pokoleniem. Analiza ta powinna objąć zarówno badania tendencji rozwojowych nauki i techniki, to znaczy obiektywnych tendencji rozwojowych nowoczesnego przemysłu i rolnictwa, jak również wnikliwe przestudiowanie treści przedmiotów nauki szkolnej. Na podstawie wyników tych analiz trzeba będzie ustalić następnie zasady organizacyjne rozwoju szkoły i strukturę systemu oświaty ludowej.

4. Istota szkoły socjalistycznej

Istotą szkoły socjalistycznej jest kształcenie i wychowanie politechniczne, ponieważ przede wszystkim poprzez nie realizuje się postulat więzi szkoły z socjalistyczną produkcją oraz jedność teorii i praktyki.

Kształcenie i wychowanie politechniczne jest rzeczywistniem tego, czego domagali się dla wychowania dorastającego pokolenia klasycy naukowego komunizmu. Przez analizę wielkiej produkcji kapitalistycznej uzasadnili oni naukowo konieczność kształcenia politechnicznego. Podkreślali oni jednoznacznie, że przyszłość wymaga kształcenia politechnicznego i że nie może być monotekniczna. Kształcenie i wychowanie politechniczne zapewnia wszechstronny rozwój dziecięcej osobowości (że wskażemy tu tylko na przemówienie Lenina na trzecim Zjeździe Komsomolu w sprawie powiązania wychowania młodzieży z socjalistyczną produkcją). Kształcenie i wychowanie politechniczne nie oznacza w żadnym wypadku ograniczenia do dnia nauki w produkcji lub do teoretycznej nauki produkcji. Obejmuje ono realizację zasady politechnizacji w przedmiotach przyrodniczych, naukę przedmiotów ogólnotechnicznych i zaznajomienie z różnymi gałęziami produkcji, wreszcie także realizację zasady politechnizacji w toku zajęć dnia nauki w produkcji.

Kształcenie i wychowanie politechniczne daje uczniom zrozumienie materialnej i społecznej strony produkcji. Zrozumienie to utrwała się w toku ich własnej działalności dzięki osobystemu przeżyciu produkcji.

II. KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE JAKO ŚRODEK REALIZACJI WIĘZI SZKOŁY Z ŻYCIEM

Jak wyobrażamy sobie człowieka socjalizmu w zgodności z jego działaniem?

Są to ludzie, którzy nie tylko pracują metodami socjalistycznymi, ale także zdobywają wszechstronną solidną wiedzę i walczą świadomie z po-

zostałościami przeszłości. Są to ludzie, którzy starają się świecić przykładem w życiu codziennym. Są to ludzie, u których rozwijają się coraz bardziej wysokie zalety moralne człowieka społeczeństwa socjalistycznego, których wzajemny stosunek jest braterski w prawdziwym znaczeniu tego słowa, którzy sobie pomagają, szanują się i kochają. Wzorowo wypełniając swoje obowiązki przestrzegają co dnia i o każdej godzinie dyscypliny pracy, dyscypliny państwowej i dyscypliny planowania.

Nasze społeczeństwo postawiło sobie szlachetne i piękne zadanie: pomóc w kształtowaniu tego nowego człowieka, budzić jego siły twórcze i potrzeby kulturalne i przyczynić się do powstania nowych, socjalistycznych stosunków między ludźmi.

Człowiek socjalizmu nie jest już tylko idea, spotykamy go przy pracy, nauce i badaniach, spotykamy go przy zdobywaniu Kosmosu.

1. Cele i zadania kształcenia politechnicznego

Postaram się przedstawić to zagadnienie w sposób możliwie prosty. Realizacja kształcenia politechnicznego zapewnia ściśle powiązanie szkoły z życiem, teorii z praktyką. Kształcenie i wychowanie politechniczne realizuje się poprzez pracę ręczną, naukę teoretyczną produkcji, podstawowe przedmioty politechniczne, przez przedmiot „zaznajamianie z socjalistyczną produkcją”, przedmioty techniczne, rysunek techniczny, matematykę, przedmioty przyrodnicze, jak również przez sensoryjne powiązanie wszystkich pozostałych przedmiotów z produkcją socjalistyczną. Wzbogacenie zasady związku nauczania z pracą produkcyjną przez kształcenie i wychowanie politechniczne oznacza, że ta zasada wychowawcza odpowiada wynikom socjalistycznego podziału pracy.

Powiązanie szkoły z życiem, respektowanie i realizowanie zasady politechnizacji ma decydujące znaczenie dla zniesienia rozdziału między pracą fizyczną i umysłową. Dla wszystkich ludzi otwiera się w ten sposób dostęp do skarbów kultury duchowej ludzkości. Kształcenie politechniczne, kształcenie ogólnozawodowe przygotowuje ludzi do późniejszego opanowania techniki, do opanowania społecznego procesu produkcji, do opanowania maszyny. Znaczenie dalszego rozwijania zasady łączenia nauczania z pracą produkcyjną przez kształcenie politechniczne polega na tym, że powstają dzięki niemu niezbędne przesłanki dla wszechstronnego rozwoju osobowości w warunkach nowoczesnej wielkiej produkcji.

2. Rozwój wszechstronnie wykształconego człowieka

Dzięki socjalizmowi praca odzyskuje swą funkcję humanistyczną i funkcję kształtowania człowieka. Trzeba zatem zapewnić jej odpowiednią pozycję również w systemie wychowania, w systemie wszechstronnego rozwijania osobowości.

Należy przy tym pamiętać, że:

a. Człowiek w sensie gatunku zawdzięcza swoje ukształtowanie pracy, gdyż społeczeństwo ludzkie powstało przez pracę i równocześnie z nią. Zawiera ona zatem wszystkie cechy potrzebne do rozwoju poszczególnych ludzi.

b. Tylko w socjalizmie dzięki wyzwolonej pracy możliwe jest przezwyciężenie brzemiennych w skutki podziałów: podziału na pracę umysłową i fizyczną, oddzielenia wytwórcy od produktu, rozdziału między jednostkę i politykę, ponieważ dopiero w socjalizmie stworzono warunki dla przywrócenia jedności pracy umysłowej i fizycznej.

c. Podstawowe czynności w socjalistycznej produkcji muszą stać się częścią składową wszechstronnego rozwoju i przedmiotem wykształcenia ogólnego jednostki. Wykształcenie politechniczne jest zarówno nieodłączną częścią składową wykształcenia ogólnego, jak i podstawą nowego jakościowo przygotowania zawodowego.

d. Przy wszechstronnym rozwijaniu osobowości ważne jest również uświadomienie człowiekowi, jaka jest jego rola jako człowieka pracy w socjalizmie.

Dla stosunków między szkołą, życiem i produkcją wynikają stąd następujące wymagania pedagogiczno-psychologiczne, zawarte w myślach pedagogicznych Marksa i Engelsa, dotyczących rozwoju wszechstronnie wykształconego człowieka:

a. Człowiek musi umieć stawiać sobie cele i przewidywać rezultat swego działania. Musi więc wiedzieć, jaki jest cel jego pracy.

b. Musi on posiadać umiejętność doboru właściwych sposobów i środków pomocniczych, które należy zastosować w pracy.

c. Musi odznaczać się zdolnością rozważnego myślenia i podejmowania decyzji.

d. Musi umieć pokonywać przeszkody, wszystkie dążenia podporządkowywać jednemu celowi, musi umieć kierować i kontrolować funkcjonowanie wszystkich organów swego ciała.

Przez kształcenie i wychowanie politechniczne wytwarza się również nowy, ścisły związek z wychowaniem estetycznym, w którym dużą rolę odgrywa także poznanie człowieka pracy i jego trudu oraz związane z tym przeżycia.

3. Związek teorii z praktyką

Kształcenie i wychowanie politechniczne jest zatem główną metodą urzeczywistnienia genialnych nauk Marksa, Engelsa i Lenina o wykształceniu i wychowaniu wszechstronnie rozwiniętych osobowości. Przewyższa ono intelektualną jednostronność szkoły i gwarantuje bezpośredni wpływ klasy robotniczej na kształcenie i wychowanie. Kształcenie politechniczne w szkole socjalistycznej nie oznacza w żadnym przypadku jednostronnego przyswojenia umiejętności technicznych, lecz przedstawia

ono w sposób pogładowy i czyni zrozumiałymi sprawy życia codziennego, metody i osiągnięcia techniki. Kształcenie politechniczne odsłania przed uczniami prawdziwość faktów będących przedmiotem nauk przyrodniczych i budzi pragnienie poznania oraz przeświadczenie o zdolnościach twórczych ludzkiego ducha.

Związek teorii z praktyką jest realizowany w pierwszym rzędzie przez podstawowe przedmioty politechniczne, obejmuje jednak również działalność ucznia w organizacjach młodzieżowych i jego kontakty ze zjawiskami środowiska społecznego. Włączeniu teorii z praktyką w szkole socjalistycznej przestrzega się zarówno systematycznego układu materiału nauczania, jak i systematyki produkcji. Jest przede wszystkim zadaniem nauczyciela i wychowawcy zapewnić w toku nauczania powiązanie teorii z praktyką przez stosowanie i ćwiczenie opracowanego materiału oraz doprowadzić przez aktualizację do zrozumienia interesów społecznych. System wielorakich powiązań szkoły z socjalistyczną społecznością przygotowuje i umożliwia zastosowanie zdobytej wiedzy również w życiu ucznia poza szkołą. W wiązaniu teorii z praktyką wielkie znaczenie ma samorzutna i samodzielna działalność ucznia. Należy tu współudział w pracach mających na celu zapewnienie porządku i dyscypliny w szkole, samodzielne przeprowadzanie doświadczeń w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania oraz praca w pozaszkolnych kołach zainteresowań.

4. Przygotowanie do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym

Praca, którą ma wykonywać uczeń, powinna odbywać się w bezpośredniej łączności z socjalistyczną produkcją. Wychodzimy tu z założenia, że właśnie w produkcji rozwinęły się najbardziej postępowe, socjalistyczne formy życia i że praca w produkcji wymaga również najbardziej postępowych form zachowania się.

Uczeń poznaje tu klasę robotniczą w jej walce o realizację planów produkcyjnych, w jej walce politycznej o zachowanie pokoju i uczy się tą drogą pojmować rolę klasy robotniczej w rozwoju społecznym. Własna działalność produkcyjna pospołu z robotnikami uczy go szacunku dla działalności manualnej w ogóle.

Przez kształcenie i wychowanie politechniczne uczeń zdobywa podstawowe umiejętności i sprawności potrzebne do późniejszej pracy w produkcji. Dzięki wpływowi klasy robotniczej na wychowanie wzrasta chęć i zapał do nauki oraz podnosi się etyka ucznia. W toku nauczania podstawowych przedmiotów politechnicznych oraz przedmiotu „zapoznanie z socjalistyczną produkcją w przemyśle i rolnictwie” zgłębia uczeń istotę socjalistycznej demokracji. Ścisłe powiązanie szkoły z życiem zapewnia gruntowne przygotowanie ucznia do zajęcia w przyszłości miejsca w socjalistycznym społeczeństwie. W dalszej części mego wywodu będę chciał pokazać to na przykładzie praktyki naszego państwa.

III KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE W SZKOŁACH NRD

Niemiecka Republika Demokratyczna jest państwem robotników i chłopów typu demokracji ludowej, państwem budującym socjalizm. Jest ona państwem, w którym zniesiony został całkowicie wyzysk człowieka przez człowieka, w którym panują w przeważającej mierze socjalistyczne stosunki produkcji w przemyśle i rolnictwie.

Dzięki społecznej własności środków produkcji powstały więc warunki umożliwiające w ogóle kształcenie politechniczne.

1. Podstawy prawne

Państwo zapewniło stworzenie odpowiednich podstaw prawnych dla kształcenia politechnicznego.

Na mocy postanowień V Zjazdu Socjalistycznej Partii Jedności Niemiec z lipca 1958 r. zostało wprowadzone w Niemieckiej Republice Demokratycznej nauczanie politechniczne.

W ten sposób zapoczątkowano skuteczne przewycięzanie izolacji szkoły od życia. Jako zasadę naczelną w każdym przedmiocie przyjęto ściśle powiązanie nauczania z praktyką, z życiem. Nasze socjalistyczne zakłady przemysłowe i rolnicze spółdzielnie produkcyjne stały się obok szkoły miejscem wychowania i kształcenia młodzieży szkolnej.

Ta nowa droga w naszej działalności pedagogicznej uzyskała moc prawną dzięki ustawie szkolnej z 2 grudnia 1959 r. Na niej oparto również nowy regulamin szkolny ustalony w tymże roku.

Do tych dwu dokumentów należy wreszcie nowy program nauczania, również z 1959 r.

Począwszy od tej chwili dziesiątki tysięcy robotników zatrudnionych w produkcji, chłopów zrzeszonych w spółdzielniach produkcyjnych, inżynierów, techników, majstrów i agronomów organizują wspólnie z naszymi nauczycielami wychowanie i nauczanie w zakładach produkcyjnych. Wspólnym wysiłkiem zapewniają oni wysoką jakość n a u c z a n i a w socjalistycznej produkcji. Wymienione ustawy regulują sprawy związane z odpowiedzialnością kierowników zakładów przemysłowych i z zapewnieniem systematyczności pracy pedagogicznej.

2. Struktura szkolnictwa w NRD

Nasz system kształcenia politechnicznego jako zasadniczy środek związania szkoły z życiem i produkcją stanie się bardziej zrozumiały, gdy zapoznam Kolegów z najważniejszymi zasadami struktury szkolnictwa w NRD.

Szkołą dla wszystkich dzieci w Niemieckiej Republice Demokratycznej jest dziesięcioklasowa ogólnokształcąca średnia szkoła politechniczna. Jest ona objęta powszechnym obowiązkiem szkolnym. Będzie ona roz-

wijana stopniowo do jesieni 1964 r. Już teraz przechodzi przez nią ponad 85% wszystkich dzieci. Ta szkoła średnia ma stopień niższy (klasy I—IV) i stopień wyższy (klasy V—X).

Ośrodkiem przygotowania do nauczania politechnicznego jest w klasach niższych praca ręczna. Od klasy VII wprowadza się nauczanie w socjalistycznej produkcji.

Szkoła średnia jest podstawą do dalszego kształcenia zawodowego, jak również do dalszych studiów w innych zakładach naukowych.

Droga ze szkoły średniej przez szkolenie zawodowe jest podstawową drogą do wyższych szkół zawodowych i innych wyższych uczelni. Dwunastoklasowa szkoła średnia nie straciła jednak także nic ze swego znaczenia. Dla wykonywania przyszłych zawodów wymagających ogromnej inteligencji potrzebne będzie rozległe wykształcenie ogólne, które młodzież otrzymuje wraz z uzyskaniem matury. Dlatego obok wymienionej wyżej 10-klasowej szkoły średniej istnieje rozszerzona szkoła średnia, którą jest 12-letnia ogólnokształcąca średnia szkoła politechniczna. Kończy się ona maturą, dając równocześnie podstawowe wykształcenie zawodowe. W oparciu o to podstawowe przygotowanie zawodowe można w ciągu roku praktyki zawodowej do czasu podjęcia studiów zdobyć określoną specjalność zawodową.

Powróćmy teraz, proszę, do problemu nauczania politechnicznego. Należy najpierw wymienić podstawowe przedmioty politechniczne. Dla uczniów klas VII—X wprowadzono jeden dzień w tygodniu nauki w zakładzie produkcyjnym. Przyczynia się on wydatnie do aktywnego i świadomego udziału uczniów w budowie socjalizmu. W dniu tym pracując produkcyjnie poznają oni twórczą i postępową siłę klasy robotniczej.

Planowe i oparte na naukowych podstawach przeprowadzanie dnia zajęć w socjalistycznej produkcji zapewnia powiązanie nauczania, zwłaszcza w zakresie dyscyplin przyrodniczych, z produkcyjną działalnością uczniów. Dzień nauki w produkcji zbliża uczniów do ważnych procesów produkcyjnych, których społeczne i ekonomiczne związki poznają i uczyniają je łączący z jasnymi pojęciami.

Przywiązujemy przy tym wagę przede wszystkim do wzajemnego dialektycznego oddziaływania teorii i praktyki. Praca produkcyjna i teoretyczna nauka zawodu współdziałają ze sobą. Zgodnie z naszymi doświadczeniami przyczynia się to do wzrostu zainteresowania uczniów problemami przyrodniczo-technicznymi i ekonomicznymi.

3. Przedmioty podstawowe i podstawowe kształcenie zawodowe

Sprawą istotną jest, że zajęcia praktyczne w socjalistycznym zakładzie produkcyjnym opierają się na wiadomościach, umiejętnościach i sprawnościach, które uczniowie zdobyli na lekcjach pracy ręcznej, na zajęciach w ogrodzie szkolnym i podczas teoretycznej nauki zawodu.

Zrozumiałe jest, że i w stosunku do dnia zajęć w socjalistycznej produkcji obowiązuje zasada planowości i naukowości.

Z tego względu ustalono, że uczniowie będą zdobywać potrzebne wiadomości i nabywać niezbędnych umiejętności i sprawności w toku zajęć z zakresu tzw. przedmiotów podstawowych według specjalnie opracowanego programu nauczania.

Zapytacie, Koledzy, na jaką systematykę zdecydowaliśmy się tutaj. Trzeba podkreślić, że rozróżniamy wyraźnie szkoły w okręgach przemysłowych i rolniczych. Stąd wywodzi się następująca, obowiązująca u nas systematyka:

SYSTEMATYKA PRZEDMIOTÓW PODSTAWOWYCH DNIA NAUKI
W SÓCJALISTYCZNEJ PRODUKCJI

| Dla szkół w okręgach przemysłowych | | |
|------------------------------------|--|------------|
| Klasa | Przedmiot podstawowy | Dni zajęć |
| VII | Obróbka metalu | 33 |
| VIII | Maszynoznawstwo I | 20 |
| | Elektrotechnika | 13 |
| IX | Produkcja rolna | 33 |
| X | Maszynoznawstwo II | 2 tygodnie |
| | Praktyka politechniczna | |
| Dla szkół w okręgach rolniczych | | |
| Klasa | Przedmiot podstawowy | Dni zajęć |
| VII | Produkcja roślinna I | 15 |
| | Obróbka metalu | 18 |
| VIII | Obróbka metalu (kontynuacja kursu klasy poprzedniej) | 11 |
| | Elektrotechnika | 11 |
| IX | Produkcja zwierzęca I | 11 |
| | Produkcja roślinna II | 17 |
| | Produkcja zwierzęca II | 17 |
| X | Maszynoznawstwo | 29 |
| | Praktyka politechniczna | 2 tygodnie |

Dla każdego przedmiotu opracowano program. Wszystkie przewidziane w tych programach wiadomości i umiejętności są uwzględniane przez nauczycieli w rozkładzie materiału szkoły. Bierze się przy tym pod uwagę warunki lokalne poszczególnych szkół.

Kształcenie politechniczne jest realizowane następnie w toku nauczania takich nowych przedmiotów, jak:

- Zaznajomienie z socjalistyczną produkcją w przemyśle i rolnictwie.
- Rysunek techniczny.

Nauczanie pierwszego z tych przedmiotów odbywa się w czasie cotygodniowego dnia nauki w produkcji.

Przyjęliśmy zasadę, że we wszystkich wymienionych wyżej podstawowych przedmiotach politechnicznych przeważać będzie działalność produkcyjna ucznia.

Konieczne pouczenia z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy, zaznajomienie z techniką pracy, instrukcje indywidualne i omówienie końcowe powinny zająć przeciętnie ok. 25% czasu.

Jakie zadanie ma do spełnienia przedmiot, który określiliśmy jako „Zaznajomienie z produkcją socjalistyczną”?

Powinien on dać uczniowi „elementarną znajomość polityki gospodarczej naszego państwa robotniczo-chłopskiego, socjalistycznej organizacji pracy oraz współudziału mas pracujących w kierowaniu naszą gospodarką”. Jest to pierwsze zadanie tego przedmiotu.

Powinien on dać, po drugie, „elementarny przegląd ekonomii i technologii głównych gałęzi gospodarki i przemysłu, ich znaczenia, struktury i wewnętrznych powiązań”.

Przedmiot ten ma wreszcie przyczynić się do „wpojenia uczniom przeświadczenia o prawidłowości i perspektywach zwycięstwa socjalizmu w NRD, do przepojenia ich entuzjazmem dla osiągnięć klasy robotniczej oraz chłopów zrzeszonych w spółdzielniach produkcyjnych i do przygotowania uczniów do aktywnego udziału w budownictwie socjalistycznym”.

4. Z praktyki politechnicznej

Chciałbym bardzo zapoznać Kolegów z praktyką politechniczną, mogę to jednak zrobić tylko bardzo wrywkowo.

Dla pomocy pedagogom, którzy mają naturalnie w nauczaniu politechnicznym do pokonania szereg trudności, została utworzona w każdym zakładzie produkcyjnym, związanym ze szkołą, „Rada Politechniczna”.

Aktywnie pomagają tu także związki zawodowe. Tylko w jednym roku szkolnym 1960 wykonano w ramach prac dobrowolnych politechniczne pomoce naukowe wartości ponad 18 milionów marek. W szkołach i zakładach przemysłowych utworzono setki gabinetów politechnicznych, w wielu miejscowościach organizuje się wystawy politechniczne i tworzy muzea politechniczne. W zakładach przemysłowych i szkołach odbywają się konferencje politechniczne. Powstała specjalna literatura politechniczna z czasopismami fachowymi, nowymi podręcznikami, opracowaniami seryjnymi, wkładkami dla ucznia i nauczyciela itd. Radio i telewizja nadają regularnie programy politechniczne.

Przemysł filmowy realizuje filmy politechniczne, a przemysł pomocy naukowych uzupełnił swe plany produkcyjne i wytwarza nowe politechniczne pomoce naukowe.

Rozwinał się cały system opieki brygad produkcyjnych nad poszczególnymi klasami szkolnymi.

Zarówno to wszystko, co wymieniłem, jak i to, co ze względu na brak czasu musiałem pominąć, powstało w tym celu, by związać szkołę z życiem i produkcją.

Do opracowania programów nauczania i innych niezbędnych materiałów zostali obok pedagogów powołani liczni ekonomiści, naukowcy, dyrektorzy zakładów przemysłowych, dyplomowani inżynierowie, technologowie i robotnicy zatrudnieni w produkcji.

Nigdy jeszcze w dziejach szkoły niemieckiej prasa nie była tak aktywna, nie spełniała takiej roli organizatorskiej i propagandowej w sprawach szkoły, jak w ciągu ostatnich dwóch lat w Niemieckiej Republice Demokratycznej.

Zebrano ogromny materiał doświadczalny, który po gruntownym, wnikliwym przeanalizowaniu będzie można uogólnić. Otworzyła się nowa karta w psychologii nauczania.

I na tym odcinku, tak jak w ogóle we wszystkich dziedzinach pracy pedagogiczno-metodycznej, dziesiątki tysięcy nauczycieli i pedagogów, robotników oraz naukowców posuwają się wielkimi krokami naprzód w zupełnie dziewiczym dotąd terenie.

Wielką radością i satysfakcją napawa nas fakt, że podnoszą się wyniki nauczania, wzrasta etyka uczniowska, poprawia się dyscyplina pracy uczniów, rozszerzają się ich zainteresowania.

Uszeregowanie uczniów według osiągnięć w nauce wielokrotnie ulegało zmianie. Wielu spośród tych, którzy pozostawali na końcu, znalazło się wśród najlepszych. Wzrasta świadomość uczniów. Pojmują oni teraz, po co się uczą. Rozwijają się ich samodzielność i przedsiębiorczość. Nauczycielowi dano do ręki wiele możliwości podniesienia wyników pracy uczniów.

Doświadczenia praktyki nauczania politechnicznego uczą nas, że wpływ klasy robotniczej i pracy stał się istotnym czynnikiem rozwoju wartościowych cech charakteru uczniów.

Dzień nauki w produkcji stał się dla nas ważnym środkiem zahamowania drugoroczności.

Coraz bardziej wzrasta znaczenie kształcenia politechnicznego dla rozwoju zainteresowań zawodowych. Nasza codzienna praktyka politechniczna potwierdza trafność nauki Karola Marksa, Fryderyka Engelsa i W. I. Lenina o związku szkoły z życiem i produkcją.

IV. O WSÓŁPRACY PEDAGOGÓW KRAJÓW SOCJALISTYCZNYCH W ZAKRESIE REALIZACJI WIĘZI SZKOŁY Z ŻYCIEM I PRODUKCJĄ

Chciałbym na koniec wspomnieć o współpracy, jaką nawiązali pedagodzy krajów socjalistycznych w celu wzajemnej pomocy i przekazywania sobie najwartościowszych doświadczeń w dziedzinie wiązania szkoły z życiem i produkcją.

1. Międzynarodowe Seminarium Politechniczne w Moskwie w 1960 r.

Największym wydarzeniem było tu niewątpliwie pierwsze międzynarodowe seminarium w sprawie kształcenia i wychowania politechnicznego, które odbyło się w Moskwie w dniach od 12 do 21 grudnia 1960 r. Brało w nim udział 23 przedstawiciele krajów socjalistycznych, 43 delegatów z republik związkowych i 59 nauczycieli, dyrektorów i naukowców z RSFSR; poza tym 1600 moskiewskich nauczycieli, naukowców-pedagogów i funkcjonariuszy szkolnictwa. Wygłoszono ponad 80 referatów, konferatów i dłuższych przemówień w dyskusji. Nie mogą Koledzy oczekiwać ode mnie obszernego i szczegółowego sprawozdania na ten temat. Chcę jednak zwrócić uwagę przynajmniej na niektóre sprawy.

Chociaż — jak się okazało w toku seminarium — warunki i przesłanki socjalistycznego rozwoju szkoły w poszczególnych krajach socjalistycznych są różne, wychodzi się jednak w zasadzie z tych samych założeń. Jako najważniejsza cecha dalszego rozwoju szkolnictwa występuje wszędzie związek szkoły z życiem, a przekształcanie procesu pedagogicznego w nowej, socjalistycznej szkole polega na realizacji zasady powiązania nauczania z pracą produkcyjną.

Powiązanie pracy produkcyjnej uczniów z kształceniem politechnicznym sprawia, że młodzi ludzie we wszystkich krajach socjalistycznych stają się aktywnymi budowniczymi nowego społeczeństwa.

Równocześnie jednak obrady wykazały, że przy jedności w sprawach zasadniczych istnieje różnorodność dróg, którymi poszły poszczególne państwa. Formy, metody i sposoby nauczania politechnicznego, wiązania szkoły z życiem i produkcją są różne.

W przemówieniu wygłoszonym na zakończenie Międzynarodowego Seminarium Minister Oświaty RSFSR, E. I. Afanasjenko, powiedział:

„Wobec różnic w warunkach historycznych, społecznych, gospodarczych i innych w poszczególnych krajach socjalistycznych nie byłoby słuszne ustalenie i wprowadzenie wszędzie jednej, w pewnym stopniu uniwersalnej formy kształcenia i wychowania politechnicznego oraz wiązania szkoły z życiem. Byłoby to dogmatycznym rozwiązaniem zagadnień, którymi zajmowało się seminarium; nie trzeba dodawać, że byłoby ono sprzeczne z duchem i istotą marksizmu-leninizmu”.

Uczestnicy tego seminarium z Niemieckiej Republiki Demokratycznej wynieśli przekonanie, że seminarium było dobrym zapoczątkowaniem ścisłej współpracy pedagogów krajów socjalistycznych.

2. Międzynarodowe Seminarium Związkowe w sprawie kształcenia politechnicznego w Zwickau 1959 r.

Tę wielką międzynarodową naradę pedagogiczną poprzedziło w 1959 roku — wprawdzie w o wiele skromniejszym zakresie — Międzynarodowe Seminarium Związkowe w sprawie kształcenia politechnicznego, zorganizowane w Zwickau, w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Uczestni-

cy: delegaci z USSR, Chińskiej Republiki Ludowej, Demokratycznej Republiki Wietnamu, Mongolskiej Republiki Ludowej, Węgier, Polski, Bułgarii i Niemieckiej Republiki Demokratycznej.

Przedmiotem obrad były następujące zagadnienia:

1. W jaki sposób przeprowadza się systematyczne wiązanie nauki w produkcji z nauczaniem poszczególnych przedmiotów.
2. Wychowawczy wpływ nauczania połączonego z pracą fizyczną oraz jego organizacja.
3. Jaki jest udział społeczeństwa socjalistycznego w kształceniu i wychowaniu dorastającego pokolenia.
4. W jaki sposób poszczególne kraje socjalistyczne zapewniają swoim nauczycielom kwalifikacje do nauczania politechnicznego.

I tym razem zjazd okazał się bardzo pożyteczny dla wszystkich uczestników.

3. VI Kongres Pedagogiczny w NRD w 1961 r.

Do międzynarodowej wymiany doświadczeń w zakresie palących problemów nauczania związanego z życiem i produkcją oraz wychowania socjalistycznego doszło również z okazji VI Kongresu Pedagogicznego w Niemieckiej Republice Demokratycznej na początku czerwca 1961 roku.

Reasumując, wyłaniają się z wszystkich tych narad i nagromadzonych doświadczeń następujące podstawy aktualnego rozwoju kształcenia i wychowania w krajach socjalistycznych. Rozwój techniki i nauki oraz postęp społeczny i postęp w dziedzinie produkcji wymagają wykształcenia wszechstronnie przygotowanych ludzi. Powszechne jest dążenie do podniesienia poziomu wykształcenia w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych.

Gruntowne badania tendencji i rozwojowych nowoczesnych procesów produkcyjnych prowadzą do wniosku, że niezbędną częścią składową wychowania i wykształcenia człowieka przyszłości będzie systematyczne wykształcenie ogólnotechniczne. Rozległe, wielostronne, naukowo-techniczne wykształcenie podstawowe stwarza podstawę do specjalizacji robotnika.

Zjawiskiem powszechnym jest fakt, że w krajach socjalistycznych w kształceniu i wychowaniu politechnicznym kładzie się nacisk na rozwijanie i doskonalenie sił twórczych i uzdolnień ucznia.

Należy na koniec powiedzieć o tym, że uczniowie mają w warunkach nauczania politechnicznego bardzo ułatwiony wybór zawodu, gdyż szkoła nastawia się przede wszystkim na to, by zaszczepić młodym ludziom umiejętność wyboru odpowiedniego zawodu.

Ukoronowaniem wykształcenia i wychowania politechnicznego jest dla każdego ucznia bez wątpienia wybór odpowiedniego zawodu, którego wykonywanie czyni go szczęśliwym, ponieważ w ten sposób może dać z siebie społeczeństwu to, co najwartościowsze, i może rozwijać się nieustannie jako pracujący twórczo człowiek.

Zdaję sobie sprawę z tego, drodzy Koledzy, że wywody moje są niepełne i niedoskonałe; moim pragnieniem było wszakże pokazać, że w procesie zasadniczych przemian, które przeżywa szkoła w krajach socjalistycznych, powstają nowe stosunki między szkołą, życiem i produkcją.

Z nich zaś wyłania się już w sposób uchwytny i przekonywający nowe oblicze człowieka — członka społeczeństwa komunistycznego.

Tłumaczyła
H. Wróblówna

FRANCISZEK CZERWIŃSKI

PEDAGOGICZNA STRONA DZIAŁALNOŚCI PARTYJNEJ W SZKOLE

Szkolne życie partyjne obejmuje poznawanie teoretycznych podstaw działalności PZPR oraz kształtowanie postawy członków partii poprzez praktyczną aktywność. Realizacja założeń partii ma więc obok na ogół słusznie docenianej strony ideowo-politycznej również i swoją stronę pedagogiczną warunkującą powodzenie działalności partyjnej.

Rozważmy tę właśnie pedagogiczną stronę życia partii w szkole, by wskazać na możliwość właściwego pojmowania aktywności członków partii, którzy — jeśli chcą przestrzegać statutu — winni:

- przodować w pracy wychowawczej i dydaktycznej,
- wyróżniać się postawą moralną,
- brać udział w życiu społecznym,
- zwiększać oddziaływanie partii na życie szkoły oraz
- odgrywać rolę zbiorowego sumienia, w którym znajdują swe odbicie i podlegają ocenie wszystkie dobre i złe przejawy życia kolektywu szkolnego.

Po podanych wymogach statutu pojętych w odniesieniu do pracy w szkole możemy najpierw ocenić pracę szkolnych organizacji partyjnych, by następnie przejść do rozpatrzenia specyfiki zasad i form pracy partyjnej w szkole, dając również kilka uwag o metodzie.

I. OCENA SZKOLNEGO ŻYCIA PARTYJNEGO

Jeśli chodzi o sposób pojmowania i realizowania zadań statutowych w życiu szkoły, to sprawa wygląda następująco. Mimo że powszechnie uznaje się jako słuszną potrzebę inspirowania przez szkolne organizacje partyjne przede wszystkim politycznej aktywności, to jednak mało egzektyw w całej pełni dba o stałe zachowanie politycznego profilu pracy partyjnej. W większości organizacji partyjnych praca nabiera właściwego oblicza tylko od akcji do akcji politycznej spowodowanej inicjatywą nadrzędnych ośrodków życia partyjnego. Wtedy to wszędzie odbywają się narady aktywu, otwarte zebrania itp. Znacznie lepiej przedstawia się sprawa brania przez szkolne organizacje partyjne rzetelnej odpowiedzialności za realizację programu. Pod tym względem mamy pozytywne przykłady we wszystkich szkołach. Współodpowiedzialność ta znajduje wyraz w pobudzaniu członków partii do przodowania, analizowaniu źródeł powodzeń i niepowodzeń, organizowaniu pomocy młodszym nauczycielom

itp. Ten pozytywny obraz troski szkolnych organizacji partyjnych o realizowanie zadań szkoły zaciemniają jednakże, nieliczne wprawdzie, ale występujące, wypadki jedynie formalnego zajmowania się przez POP sprawami wyników nauczania.

II. ZASADY DZIAŁALNOŚCI PARTYJNEJ

Zasady pedagogicznej działalności organizacji partyjnych w szkole nie odbiegają na ogół od uznanych w każdej socjalistycznej pracy pedagogicznej. Specyfika życia partyjnego wymaga jednak, by w pedagogicznej działalności partyjnej szkoły specjalnie uwypuklić potrzebę troski o:

- bojowość ideowości socjalistycznej,
- czujność polityczną,
- pełną zgodność czynów z wyznawanymi poglądami.

Bojowość socjalistyczna rodzi się z ideowości, która zakłada nie tylko wierność ideologii marksistowskiej, ale i żarliwość w walce o jej zwycięstwo bez względu na piętrzące się przeszkody i sytuacje konfliktowe. Ustępliwość w sytuacjach konfliktowych, kiedy to, jak np. przy realizacji zasad wychowania świeckiego, niejednokrotnie narażać się trzeba przeciwnikom ideowym, urasta w wielu wypadkach do roli częstego źródła porażek w realizacji zadań wychowania socjalistycznego. Zasada ideowości socjalistycznej wiąże się z czujnością w wykrywaniu i bezkompromisowością w zwalczaniu wszystkiego, co zagraża socjalistycznemu charakterowi kolektywu szkolnego. Jaskrawe przejawy charakterystycznego tu zagrożenia są przez nasze szkolne organizacje partyjne bezsprzecznie dostrzegane i zwalczane. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że statutem partii od nas wymagane zwalczanie ideologii reakcyjnej dotyczy nie tylko spraw rażących, ale i tych, które godzą w istotę wychowania socjalistycznego w sposób mniej dostrzegalny, psując atmosferę odpowiedzialności i gorliwości w pracy pedagogicznej. (Podnosząc powyższe sprawy, uważamy za wskazane zastrzec się, że dalecy jesteśmy od zalecenia, by zawsze i wszędzie wietrzyć wroga wśród naszych kolegów).

Trzecią, zasługującą na uwypuklenie przy omawianiu pedagogicznej strony pracy partyjnej w szkole, zasadą jest zgodność poglądów i działania, zgodność słów i czynów. Zasada ta urasta dziś do podstawowego problemu, skoro mimo szczerości naszych przekonań o słuszności norm życia partyjnego w praktyce wciąż jeszcze oscylujemy między zdecydowanym stosowaniem tych norm a ich omijaniem. Niejednokrotnie upajamy się tylko hasłami, a zaniedbujemy ich realizację. Rozdźwięk między słowem a czynem urasta przy tym do takich rozmiarów, że jako zupełnie naturalną i słuszną przyjmujemy ocenę ludzi, braną jedynie na podstawie ich wypowiedzi, nie sprawdzonych zobowiązań, zamierzeń, dążeń i ambicji, a nie na podstawie choćby nawet tylko prób wartościowych osiągnięć.

Oto w sposób próbny wskazane zasady, których uwypuklenie w pracy partyjnej szkoły może mieć praktyczny sens.

III. FORMY I METODY PEDAGOGICZNEJ DZIAŁALNOŚCI PARTYJNEJ W SZKOLE

Stosowanie zasad pedagogicznej działalności partyjnej w szkole wymaga odpowiednich form i metod pracy. Rozważmy najpierw formy.

Formy pedagogicznej działalności partyjnej w szkole to: zebrania partyjne, praca indywidualna z towarzyszami i bezpartyjnymi, dawanie i kontrolowanie wykonawstwa poleceń partyjnych oraz krytyka i samokrytyka. Sens zebrań partyjnych sprowadza się w swej istocie do organizowania partyjnej pracy międzyzebraniowej. Stąd też stawianie i omawianie problemów, uchwały i postanowienia, podział pracy i uzgadnianie sposobu jej wykonywania oraz skrupulatna kontrola — oto główny sposób pracy na zebraniach. Przy takim pojmowaniu pracy na zebraniach znaleźć się musi również okazja do zbiorowej a rzetelnej analizy problematyki związanej z kształtowaniem świadomości socjalistycznej całego kolektywu szkolnego. Obecnie jako tematy do analizy nadają się przede wszystkim podane w programie KPZR treści dotyczące kodeksu moralnego budowniczego komunizmu oraz sposobów pracy nad kształtowaniem komunistycznej świadomości. Wysunięte wymogi: kolektywizmu i koleżeństwa, potępienie czynów aspołecznych, rugowanie postaw wynikających z uznawania sił nadprzyrodzonych, nieprzejeđnany stosunku do niesprawiedliwości, nieuczciwości i karierowiczostwa jak i do wrogów komunizmu i pokoju, wymogi przeanalizowane w oparciu o grunt szkolny na pewno zagwarantują wychowawczą działalność międzyzebraniową.

Praca indywidualna z towarzyszami i bezpartyjnymi daje dotąd jedynie — a tak wynika z obserwacji — połowiczne rezultaty. A zdawałoby się, że skoncentrowanie oddziaływania partyjnego na jednym nauczycielu winno z zasady gwarantować skuteczność podjętej pracy wychowawczej. W rzeczywistości okazuje się jednak, że sprawa jest trudna, bo praca indywidualna nie ma charakteru profilaktycznego i na ogół pojmowana jest jedynie jako rozmowa partyjna, a nie jako próba stwarzania potrzebnych do naprawy postępowania warunków, udzielania pomocy czy organizowania jakiegoś pozytywnego działania. Tam jednak, gdzie towarzysze z egzekutywy zbliżają się bezpośrednio do warsztatu pracy kolegi, jego trosk i kłopotów, tam w sposób właściwy urzeczywistnia się rola partii.

W świetle doświadczeń zadania i polecenia partyjne stanowią piętę achillesową pracy partyjnej. Kto wie, czy nie właśnie tu leży przyczyna niezadowolającej jeszcze aktywności towarzyszy-nauczycieli. W większości organizacji nie daje się słusznych zadań i poleceń. Dubluje się polecenia służbowe, nie uwzględnia się zainteresowań i możliwości towarzyszy lub też stawiane wymagania nie wynikają z rzeczywistych życiowych potrzeb szkoły. Najlepiej będzie, jeśli towarzysze sami

sobie będą określać różne zadania, a władze partyjne ograniczą się do ich koordynacji.

Najsztubtelniejszą z punktu widzenia pedagogicznego formą pracy partyjnej jest krytyka i samokrytyka. Krytyka i samokrytyka winna przenikać wszystkie formy działalności partyjnej. Dotyczy ona postawy tak członków, jak i nie członków partii bez względu na funkcję i dotychczasowe zasługi. Jej kierunek ma iść nie tylko z góry w dół, ale i z dołu do góry. Nie powinna ona jednak przeradzać się w krytykanctwo i dlatego musi obejmować takie elementy jak: wskazanie błędu, zrozumienie błędu przez krytykowanego, wyświechtanie uwarunkowania zła i rozważenie sposobu jego przewyciężenia, uchwały lub postanowienia z tym związane oraz kontrolę wykonania. Powyższe wskazania wydają się proste i realne. Jednakże towarzysze twierdzą, że uprawiana w POP krytyka nie daje korzyści, bo tak się ją prowadzi, że „obrzydza życie”, nie posługuje się przekonującymi argumentami, bywa złośliwa i przesadna. Niepotrzebnie też kończy się z zasady wnioskiem o ukaranie. A przecież stawianie pod pręgierzem krytyki jest czasami aż nadto wystarczającą udręką moralną. Najczęściej też zebrania uchwalają wnioski egzekutywy, a więc te, które sprecyzowane zostały jeszcze przed krytyką, tj. przed próbą szerszego zbadania zła. Chcąc ten stan uzdrowić, a więc spedygogizować oręż krytyki, należy zreformować procedurę partyjnego postępowania w ten sposób, by wnioski nigdy nie wyprzedzały analizy. Jeśli znów chodzi o samokrytykę, to tę również w zasadzie rzadko przeprowadzamy w sposób właściwy. Samokrytyka pojmowana bywa jako okazja do zaprzeczania zarzutom i formułowania obrony własnej. Gdzie tego przyczyna? Czyżbyśmy mieli tak słabe wyrobienie wychowawcze, że nie stać nas na uczciwe spojrzenie w oczy prawdziwie faktów nam dobrze znanych? Takie przypuszczenie nie może być właściwe, skoro i dotąd przez nas wysoko cenieni koledzy tracą często walor wyrobienia pedagogicznego właśnie wtedy, gdy mają przeprowadzić samokrytykę. Tajemnicę tej trudności wyjaśnić może jedynie psychologia. Otóż jest doświadczeniem stwierdzone, a psychologicznie wyjaśnione i uzasadnione, że „bity” broni się i nigdy nie okazuje swoich słabych miejsc czy stron, by możliwie najmniej dotkliwie razy odczuwać. Bolesne miejsca ukazują się tylko tym, którzy chcą leczyć i pomagać. Gdy zatem więcej taktownego i bardziej życzliwego charakteru nabiera nasza krytyka, wtedy spełniony zostanie główny warunek zapewniający szczerłość — ów rdzeń samej krytyki.

Wreszcie — jeśli chodzi o partyjne metody wychowawcze — ograniczmy się do kilku uwag o przekonywaniu i rygorach partyjnych.

Na zebraniach partyjnych, przy pracy indywidualnej, w czasie omawiania i dawania zadań partyjnych, w ramach krytyki i samokrytyki, słowem — we wszystkich formach działalności partyjnej, należy wysuwać na plan pierwszy p r z e k o n y w a n i e, dbając jednocześnie szczególnie

o to, by wyjaśnienie i naświetlenie danego zagadnienia było rzeczywiście przekonywaniem, a nie pokonywaniem; pokonywaniem jednostki przez grupę, młodszego przez starszego, mniej wymownego przez elokwentnego, nieśmiałego przez zuchwałego, zahukanego przez pokrzykującego, błędzącego przez „zawsze wzorowego”. Przekonywanie to nie doktrynerstwo ani napaść, ale oddziaływanie na umysł, serce i wolę postępowania, oddziaływanie życzliwe, braterskie, wiążące się z opieką, pomocą i wciąganiem przekonywanego do pozytywnej działalności.

Pochwał w życiu partyjnym nie przewidujemy, bo od członków partii wymaga się takiego poziomu moralnego, by poczucie dobrze spełnionego obowiązku stanowiło ten dodatkowy bodziec do dobrego, jaki w szerokim życiu społecznym wzmacniamy pochwałami i nagrodami. Dodajmy więc jedynie swój pedagogiczny komentarz do rygorów partyjnych. K a r y partyjne — jakkolwiek słusznie znajdują się w arsenale środków pedagogicznych — winny być udzielane po głębokiej analizie sprawy i przemyśleniu, by nie trzeba było zacierać kar nadawanych pochopnie i niepotrzebnie. A jeśli dodamy, że formalna kara jest o wiele mniej wychowawcza od szczerego i silnego przeżycia, bezsprzecznie rodzącego gotowość naprawy, to często już samo omówienie problemu dotyczącego danego towarzysza, rzeczowa krytyka i samokrytyka będzie miała właściwy wychowawczy sens.

*

Intencją powyższych uwag było podkreślenie, że nasza działalność partyjna ma obok strony politycznej, odpowiadającej na pytanie „co”, również i ważną stronę pedagogiczną, odpowiadającą na pytanie „jak”. Ta pedagogiczna strona działalności partyjnej jest nader ważna, bo warunkuje siłę oddziaływania treści naszej pracy ideowo-wychowawczej.

O NIEKTÓRYCH ASPEKTACH ZBLIŻENIA SZKOŁY DO ŻYCIA

Do najbardziej aktualnych problemów naszej pedagogiki należy zagadnienie zbliżenia szkoły do życia. Od kilku lat jest ono przedmiotem licznych dyskusji i polemik, w których podkreśla się, że zbliżenie szkoły do życia może zwiększyć jej przydatność społeczną oraz przyczynić się do ściślejszego powiązania procesu nauczania i wychowania z aktualnymi potrzebami społecznymi oraz celami budownictwa socjalistycznego. Wyrazem społecznej ważności powyższego zagadnienia były uchwały VII Plenum KC PZPR poświęcone sprawom oświaty i szkolnictwa, które wśród najważniejszych zadań naszej szkoły wymieniają potrzebę zbliżenia jej do życia, w szczególności zaś dokonania takich zmian w treści i metodach nauczania, by młodzież wyniosła ze szkoły ogólnokształcącej nie tylko znajomość podstawowych praw nauki, lecz również wiedzę o ich zastosowaniu w produkcji oraz umiejętności posługiwania się ważniejszymi narzędziami pracy.

Przyjmując postulat zbliżenia szkoły do potrzeb życia, należy przeciwstawić go rozumianej jednostronnie funkcji kształcącej szkoły, sprowadzaniu jej do przekazania uczniom określonych wiadomości ogólnych nie mających praktycznego znaczenia przy rozwiązywaniu konkretnych problemów życiowych. Szkoła oderwana od życia nadawała procesowi nauczania charakter abstrakcyjny, teoretyczny, sztucznie przeciwstawiała teorię i praktykę, odgraniczała pracę fizyczną i umysłową. Przykładem jednostronnie rozumianej funkcji szkoły może być gimnazjum i liceum dawnego typu. Głównym jego celem było przekazanie uczniom jak najbardziej obszernego materiału z zakresu różnych przedmiotów ogólnokształcących, zaś przydatność szkolna i wyniki w nauce mierzone były stopniem pamięciowego przyswojenia bogatej wiedzy rzeczowej. Uczeń pragnący uzyskać dobre stopnie musiał przede wszystkim opanować wiadomości ogólne z zakresu różnych dyscyplin naukowych, musiał np. doskonale znać wszystkie prawa i reguły gramatyki greckiej i łacińskiej, fakty historyczne z odległej przeszłości, nazwy różnych roślin i zwierząt, treść licznych utworów literackich. Znaczna część tych wiadomości nie miała żadnej wartości praktycznej, nie wzbudzały one większego zainteresowania, nie zawsze sprzyjały kształceniu myślenia, niemniej jednak były uważane za niezbędny, podstawowy składnik wykształcenia ogólnego.

Prymat wykształcenia ogólnego do niedawna cechował również naszą szkołę. Niezależnie od dość zasadniczych zmian w treści nauczania oraz dostosowania ich do dokonujących się u nas przemian politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturalnych szkoła ogólnokształcąca nastawiona była w pierwszym rzędzie na przekazanie uczniom wiadomości ogólnych z różnych dziedzin wiedzy oraz kształcenia opartych na nich umiejętności praktycznych. Dopiero w ostatnich latach problem zbliżenia

szkoły do życia oraz wprowadzenie związanych z tym zmian programowych, metodycznych, organizacyjnych znalazł się w centrum uwagi naszych pedagogów i działaczy oświatowych, wywołując zarówno szereg sporów, dyskusji i polemik, jak też zachęcając do podjęcia prób i eksperymentów związanych zarówno z reorganizacją całego naszego systemu szkolnego, jak też rozwiązywania konkretnych problemów dydaktyczno-wychowawczych.

Realizacja postulatu zbliżenia szkoły do życia idzie przede wszystkim w kierunku skuteczniejszej niż dotychczas politechnizacji procesu nauczania. Do zakresu politechnizacji procesu nauczania włącza się przy tym zazwyczaj różne formy zapoznania uczniów z naukowymi podstawami procesu produkcji, z rodzajami pracy wstępującymi w różnych dziedzinach współczesnego przemysłu, jak również wyrabianie elementarnych umiejętności zawodowych. Realizacji powyższych celów sprzyja uwzględnienie elementów politechnizacji przy nauczaniu niektórych przedmiotów, prowadzenie kółek zainteresowań popularyzujących osiągnięcia techniki, organizowanie zajęć praktycznych i praktyk warsztatowych, zwiedzanie zakładów produkcyjnych itp.

Zasadniczym celem politechnizacji, prowadzonych w tej dziedzinie eksperymentów oraz projektów dotyczących reformy naszego systemu szkolnego jest skuteczniejsze przygotowanie młodzieży do wykonywania określonych funkcji zawodowych. Poznanie przez uczniów naukowych podstaw produkcji, wczesne rozwijanie określonych umiejętności i sprawności zawodowych może przyczynić się w pierwszym rzędzie do lepszego wyszkolenia wysoko kwalifikowanych fachowców, których dotkliwy brak wciąż jeszcze daje odczuwać się w przemyśle, rolnictwie, handlu, administracji i innych dziedzinach działalności produkcyjnej, organizacyjnej lub usługowej. Od poziomu fachowego przygotowania kadr zależy z kolei wykonanie planów gospodarczych, tempo rozwoju naszego kraju, możliwość podniesienia stopy życiowej. Umiejętnie wprowadzana politechnizacja procesu nauczania może również przyczynić się do wytworzenia właściwego stosunku do pracy, szczególnie zaś pracy fizycznej, do zrozumienia jej społecznego znaczenia, do ukształtowania związanych z tym pozytywnych cech charakteru, jak uczciwość, obowiązkowość, staranność, punktualność, zamiłowanie do porządku.

Niezależnie od przygotowania do działalności zawodowej celem politechnizacji jest również przyswojenie przez uczniów wiadomości i umiejętności pozwalających na korzystanie z osiągnięć współczesnej techniki. Są one niezbędne dla współczesnego człowieka, który pragnie korzystać z nowoczesnego aparatu radiowego, telewizyjnego, magnetofonu, elektrycznej maszyny do szycia, maszyny do rachowania, robota kuchennego oraz wiele innych urządzeń ułatwiających życie codzienne. Człowiek współczesny coraz częściej spotyka się z różnymi środkami komunikacji, jak motocykl, skuter, samochód, jako ich bezpośredni użytkownik. Sposób

obsługi wymienionych przyrządów i urządzeń jest względnie prosty, niemniej jednak wymaga on posiadania pewnych elementarnych wiadomości i umiejętności politechnicznych. O praktycznym znaczeniu wiedzy z tej dziedziny świadczyć mogą znane z życia codziennego przykłady, gdy człowiek posiadający średnie lub nawet wyższe wykształcenie humanistyczne jest zupełnie bezradny, gdy trzeba uruchomić telewizor, pralkę lub inne proste i łatwe w obsłudze urządzenia techniczne. Można by nawet twierdzić, że w dziedzinie tej wystąpić mogą swoiste kompleksy przejawiające się w całkowitej niezaradności przy posługiwaniu się najprostszymi nawet aparatami i urządzeniami.

Elementarna wiedza politechniczna ułatwić może dokonanie prostych napraw i reperacji niezbędnych w życiu codziennym. Wymiana spalonego bezpiecznika, założenie nowego przewodu do lampy lub żelazka elektrycznego, zmontowanie odpowiedniego rozgałęzienia w sieci prądu, założenie opony w rowerze, motocyklu lub samochodzie, dokonanie w nich różnych prostych manipulacji nie wymaga specjalistycznej wiedzy fachowej. Brak umiejętności wykonania różnych prostych manipulacji i napraw może znacznie utrudnić życie, pociągając za sobą zbędne koszty, jak też powodując znaczną stratę czasu. Należy przy tym zaznaczyć, że wraz z szybkim rozwojem techniki i wkraczaniem jej w coraz nowe dziedziny życia codziennego znaczenie wykształcenia politechnicznego będzie stale wzrastać, dlatego też winna ona stanowić niezbędny składnik wykształcenia każdego współczesnego człowieka.

Doceniając w pełni doniosłe znaczenie wykształcenia politechnicznego jako podstawowej formy powiązania szkoły z życiem pragniemy równocześnie wskazać na inne aspekty tego zagadnienia. Lepsze zaspokojenie ludzkich potrzeb, ku czemu zmierzają zachodzące u nas procesy rozwojowe oraz przemiany społeczne, ekonomiczne i kulturalne, uzależnione jest w pierwszym rzędzie od postępu technicznego, wzrostu produkcji, poziomu wykształcenia zawodowego kadr zatrudnionych w gospodarce narodowej. Zaspokojenie podstawowych potrzeb uwarunkowane jest jednak również indywidualnym przebiegiem życia każdego człowieka, sposobem rozwiązania przezeń podstawowych problemów życiowych. Można do nich zaliczyć np. sprawy związane z wyborem zawodu, zawarciem małżeństwa, organizacją życia rodzinnego, wychowaniem dzieci, sposobem wykorzystywania wolnego czasu. Osobiste powodzenie życiowe zależy w dużym stopniu od umiejętności organizowania i planowania swej pracy, od przestrzegania podstawowych zasad higieny ogólnej i higieny psychicznej, od właściwego sposobu reagowania w sytuacjach frustracyjnych. Spróbujemy obecnie nieco bliżej uzasadnić znaczenie wymienionych problemów, ich wpływ na wyniki działania i osobiste powodzenie życiowe.

Do najważniejszych momentów w życiu należy wybór zawodu lub kierunku dalszego kształcenia. Efektywność działalności produkcyjnej zależy

nie tylko od posiadanych wiadomości i sprawności zawodowych, które osiąga się przez kształcenie politechniczne lub różne formy specjalistyczne szkolenia zawodowego. Na wydajność i jakość pracy wpływa również w dużym stopniu osobisty stosunek człowieka do wykonywanych przezeń obowiązków zawodowych, zainteresowanie wykonywaną pracą, możliwość realizacji za jej pośrednictwem swych planów i aspiracji życiowych. Z powyższych względów powodzenie w pracy zależy w dużym stopniu od właściwego wyboru zawodu, który winien być dostosowany do indywidualnych cech psychofizycznych danej jednostki, szczególnie zaś jej zdolności, zainteresowań, stanu zdrowia. Zagadnienia związane z racjonalnym wyborem zawodu są przedmiotem poradnictwa zawodowego; w chwili obecnej cele poradnictwa zawodowego są realizowane przez istniejące u nas poradnie psychologiczne dla młodzieży, które kierują akcją preorientacji zawodowej oraz w trudniejszych wypadkach przeprowadzają specjalistyczne badania psychologiczne. Niezależnie od tego sprawy związane z wyborem zawodu winny być uwzględnione w programach nauczania szkół ogólnokształcących, ułatwiając młodzieży starszych klas szkoły podstawowej i średniej uzyskanie orientacji w istniejących rodzajach szkół i zawodów, w motywach racjonalnego wyboru zawodu itp. Mogłoby to przyczynić się do lepszego zrozumienia przez młodzież doniosłego znaczenia decyzji dotyczącej wyboru zawodu, podejmowanie jej w sposób bardziej rozsądny i przemyślany, prowadząc w konsekwencji do lepszych wyników w nauce i pracy. Warto przy tym zaznaczyć, że niewłaściwy wybór zawodu, niezadowolony z wykonywanej pracy, trudności w dostosowaniu się do jej warunków oraz związane z tym konflikty życiowe mogą wywołać wystąpienie różnych zaburzeń nerwowych i organicznych, dlatego też właściwy wybór zawodu posiada duże znaczenie dla zachowania zdrowia psychicznego oraz dobrej sprawności fizycznej organizmu.

Umiejętności niezbędne każdemu człowiekowi w życiu codziennym dotyczą nie tylko zagadnień związanych z wykształceniem politechnicznym. Jest bezsprzecznie rzeczą pożądaną, by dorosły człowiek umiał korzystać ze zdobyczy i osiągnięć współczesnej techniki, by potrafił posługiwać się różnymi przyrządami i urządzeniami, by umiał dokonać w nich niezbędnych naprawek. Równocześnie jednak współczesny człowiek winien również umieć w sposób przyjemny i kulturalny spędzić swój wolny czas, co wymaga posiadania zarówno właściwych upodobań i zamiłowań, jak też umiejętności umożliwiających dokonania wyboru najwłaściwszego sposobu spędzenia wakacji lub choćby dnia wolnego od pracy, zorganizowania spotkania towarzyskiego, zabawy lub wycieczki. Umożliwia to dobry wypoczynek, który z kolei jest ważnym czynnikiem osobistej higieny psychicznej. Brak właściwych zainteresowań kulturalnych, jak też umiejętności planowania i organizowania swego wolnego czasu może być natomiast czynnikiem sprzyjającym wystąpieniu zaburzeń nerwowych lub różnego rodzaju wyburków chuligańskich. Alkoholizm, będący jedną

z występujących u nas plag społecznych wraz z wszelkimi jego konsekwencjami, ma swe źródło głównie w braku właściwych zainteresowań kulturalnych i umiejętności organizowania swego wolnego czasu.

Współczesny człowiek kulturalny winien również posiadać szereg wiadomości i nawyków związanych z estetyką życia codziennego. Stanowią one podstawę właściwego urządzenia mieszkania, troski o estetykę wyglądu i zachowania się. Brak elementarnych nawyków i upodobań z tej dziedziny, przejawiający się w nieestetycznym urządzeniu mieszkania, nieudolnym sposobie ubierania się, niewłaściwym zachowaniu się w różnych sytuacjach życiowych, powoduje, że mimo posiadanych możliwości materialnych, nie są one wykorzystane w należyty sposób. Brak należytego ukształtowania właściwych upodobań estetycznych sprawia, że w znacznej części naszego społeczeństwa pokutują jeszcze różne drobno-mieszczkańskie nawyki przejawiające się w sposobie urządzenia mieszkania, stroju, wyborze lektury lub innych rozrywek pseudokulturalnych.

Wymieniona wyżej problematyka nie była dotychczas niemal zupełnie uwzględniona w programach nauczania różnych typów szkół. O zagadnieniach tych młodzież nie rozmawia również najczęściej ze swymi rodzicami, którzy mimo najlepszych chęci wskutek braku przygotowania pedagogicznego, braku czasu czy wreszcie braku właściwej wiedzy, nie są w stanie umiejętnie i skutecznie poradzić swym dzieciom w sprawach związanych z wyborem zawodu, dojrzewaniem seksualnym i różnymi osobistymi problemami życiowymi. Przedstawiona problematyka życiowa w niewystarczającym stopniu występowała na lekcjach wychowawczych, w pracy różnych kółek zainteresowań i innych formach zajęć pozalekcyjnych. Szkoła nastawiona w pierwszym rzędzie na realizację treści programowych, dość abstrakcyjnych i odległych od spraw codziennego życia, nie przygotowuje więc swych uczniów do rozwiązywania praktycznych problemów życiowych. Młodzież dowiaduje się na lekcjach o wydarzeniach historycznych sprzed setek i tysięcy lat, o żyjących w czasach prehistorycznych zwierzętach, o bogactwach naturalnych Antarktydy i Australii, o sposobach rozmnażania się pantofelka i eugleny zielonej, poznaje składnię łacińską, studiuje dzieła klasyków literatury, analizuje budowę dzieła literackiego. Nie ulega wątpliwości, że wiadomości z powyższych dziedzin stanowią ważny element wykształcenia ogólnego i kulturalnego rozwoju człowieka, dlatego też winny one stanowić niezbędny składnik programów nauczania. Równocześnie jednak są dziedziny, gdzie szkoła nie może przechodzić obojętnie wobec problemów, z którymi spotyka się młodzież w swym życiu codziennym, z którymi nie może się sama uporać, co jest nieraz powodem poważnych konfliktów, a nawet tragedii życiowych. Szkoła korzystając z dorobku naukowego współczesnej filozofii i psychologii, higieny, socjologii, pedagogiki winna spełnić funkcję zyczliwego doradcy młodzieży, ułatwić jej znalezienie odpowiedzi na dręczące ją pytania, pomagać przy kształtowaniu się właściwych po-

staw życiowych zapewniających zarówno właściwe włączenie się w nurt życia społecznego, jak też osiągnięcie osobistego powodzenia i zadowolenia z życia.

Nasuwa się pytanie, w jaki sposób mogą być zrealizowane sformułowane wyżej postulaty dotyczące niektórych aspektów zbliżenia szkoły do życia. Wydaje się, że sprzyjać by temu mogły właściwe zmiany programowe, uwzględnienie w treści nauczania przedstawionych wyżej problemów. Tak np. zagadnienia związane z poradnictwem zawodowym mogłyby wystąpić w nauczaniu takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, biologia przez ukazanie warunków pracy w różnych zawodach z uwzględnieniem związanych z tym cech psychofizycznych. W nauczaniu biologii można by szerzej omawiać sprawy związane z zagadnieniem higieny osobistej, pożycia seksualnego, racjonalnego odpoczynku. Przedmioty humanistyczne, w szczególności zaś literatura piękna, dostarczać mogą materiałów ukazujących problemy życiowe współczesnego człowieka, ułatwiając przez to ich racjonalne rozwiązanie. Wymaga to oczywiście właściwego doboru treści lektur względnie czytanek, uwzględnienia w pierwszym rzędzie literatury współczesnej. Nauczanie geografii nie powinno sprowadzać się do pamięciowego opanowania przez uczniów nazw różnych gór, rzek, miast i krajów, lecz budzić również zamiłowanie turystyczno-krajoznawcze, wyrabiać związane z tym umiejętności i sprawności praktyczne.

Niezależnie od nasycenia programów nauczania nową treścią należałoby również rozważyć możliwości wprowadzenia nowych przedmiotów pozwalających na skuteczniejsze zbliżenie szkoły do życia. Do przedmiotów tych można zaliczyć np. „zawodoznawstwo”, psychologię, pedagogikę. Celem zawodoznawstwa byłoby przekazanie niezbędnych wiadomości umożliwiających dokonanie właściwego wyboru zawodu. W ramach nauczania przedmiotu uczniowie starszych klas szkoły podstawowej i średniej mogliby zapoznać się z różnymi monografiami zawodowymi, odbywać praktyki lub co najmniej zwiedzić różne zakłady pracy, przeanalizować motywy wyboru zawodu, pod kierunkiem nauczyciela próbować określić własne zdolności i zainteresowania celem podjęcia decyzji dotyczącej dalszego kierunku kształcenia się. Psychologia mogłaby dawać wiedzę o podstawowych prawidłowościach kierujących życiem psychicznym i działaniem człowieka ze szczególnym uwzględnieniem spraw związanych z codziennymi problemami i konfliktami życiowymi. Główny nacisk należałoby przy tym położyć nie na przekazywanie wiadomości występujących w tradycyjnych podręcznikach psychologii zawierających omówienie kolejnych procesów i właściwości psychicznych, szczegółową analizę wrażeń, spostrzeżeń, wyobrażeń itd., lecz w pierwszym rzędzie uwzględnić problemy psychiczne mogące mieć praktyczne znaczenie życiowe, dotyczące np. zasad racjonalnego uczenia się, możliwości kierowania swym życiem uczuciowym, kształtowania woli i charakteru, właściwego sposobu reagowania na frustracje, umiejętności samopoznania oraz poznania psy-

chiki innych ludzi. W tak ujętym programie psychologii winny również zostać uwzględnione problemy dotyczące zasad higieny psychicznej, zapobiegania zaburzeniom nerwowym itp.

Przedstawiona wyżej problematyka życiowa mogłaby dostarczyć wielu ciekawych i pożytecznych tematów godzin wychowawczych oraz niektórych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Również w pracy organizacji młodzieżowych i społecznych codzienna problematyka życiowa, dotycząca spraw związanych z wyborem zawodu, małżeństwa, racjonalnym spędzeniem wolnego czasu, przestrzeganiem zasad higieny osobistej i ogólnej, rozwijaniem właściwych nawyków i upodobań kulturalnych, mogłaby być szerzej niż dotychczas uwzględniona.

Na zakończenie pragniemy rozważyć, dlaczego wymienione wyżej zagadnienia odgrywające tak ważną rolę w życiu każdego człowieka nie były dotychczas należycie uwzględnione w pracy szkoły. Wydaje się, że wpłynął na to w dużym stopniu tradycyjny układ programów nauczania, w których na plan pierwszy wysuwały się zagadnienia ogólne związane z opanowaniem teoretycznych podstaw różnych gałęzi wiedzy. Mimo poważnych zmian w treściach nauczania, które zaszły u nas w okresie powojennym, mimo powiązania ich z dokonującymi się u nas przemianami społecznymi, ekonomicznymi, kulturalnymi, szkoła przede wszystkim zmierzała do przekazania uczniom wiedzy ogólnej, rozwijanie zaś umiejętności praktycznych łączyło się z przyswojenymi wiadomościami teoretycznymi. Niemały wpływ na przedstawiony wyżej kierunek pracy szkoły miało również przeświadczenie panujące w części naszego społeczeństwa, że zagadnienia związane z wyborem zawodu, małżeństwa, powodzeniem życiowym, właściwą organizacją życia codziennego to sprawy osobiste, nie podlegające żadnym prawom naukowym, uzależnione wyłącznie od decyzji danej jednostki. Pogląd taki podzielany jest również przez część naszych naukowców, którzy zakres badań naukowych ograniczają do nauk przyrodniczych i technicznych, odnosząc się sceptycznie do możliwości wykrycia prawidłowości kierujących ludzkim działaniem. Dla przedstawicieli takiego poglądu w sposób naukowy można badać jedynie budowę atomu, rozszerzalność cieplną ciał, strukturę chemiczną gwiazd, sposób rozmnażania się pierwotniaków, skład chemiczny gwiazd lub szereg innych podobnych zagadnień, zaś problemy życiowe, z którymi człowiek spotyka się na każdym kroku w życiu, to jego sprawy osobiste, zależne jedynie od jego woli. Prowadzi to w konsekwencji do sztucznego rozdzielania świata obiektywnego na zjawiska przyrodnicze mogące być przedmiotem badania naukowego, kierowane przez deterministyczne prawa, oraz na zjawiska związane z działaniem ludzkim, rządzone prawami przypadku. Powyższe rozgraniczenie wynikało ze słabego rozwoju naukowej wiedzy o człowieku, w szczególności zaś o jego problemach życiowych i sposobach ich właściwego rozwiązywania. Jeśli przyjmiemy potrzebę stworzenia naukowej wiedzy o człowieku celem uwzględnienia jej w programie nau-

czania, to należałoby równocześnie rozwijać jej podstawy teoretyczne. W szczególności należałoby dążyć do szybkiego rozwoju pedagogiki, psychologii stosowanej, poradnictwa zawodowego, higieny psychicznej. Wypracowanie podstaw teoretycznych umożliwiłoby z kolei przygotowanie właściwych prac popularnonaukowych oraz podręczników przeznaczonych dla szerokiego kręgu odbiorców.

Tak więc reasumując wywody zawarte w niniejszym artykule sądzimy, że w treści pracy naszej szkoły należałoby uwzględnić trzy zasadnicze elementy. Pierwszy z nich to wiedza ogólna, będąca zarówno niezbędna dla ogólnego kulturalnego i umysłowego rozwoju człowieka, jak też stanowiąca podstawę przyswojenia wiadomości i umiejętności dotyczących podstawowych procesów produkcyjnych. Drugi ważny element to wykształcenie politechniczne niezbędne zarówno dla sprawnego wykonywania określonych funkcji zawodowych, jak też pomocne przy korzystaniu ze zdobyczy i osiągnięć współczesnej techniki. Obok wiedzy ogólnej oraz wykształcenia politechnicznego trzeci ważny element określający treść i kierunek rozwoju naszej szkoły stanowiłaby wiedza o zasadniczych problemach życiowych współczesnego człowieka oraz sposobach ich prawidłowego rozwiązywania. Takie ujęcie zadań i celów szkoły umożliwiłoby zbliżenie jej do potrzeb życia oraz mogłoby stanowić podstawę skuteczniejszego oddziaływania wychowawczego.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

HELIODOR MUSZYŃSKI
Poznań

PRACA NA KOLONII DZIECIĘCEJ JAKO PRAKTYKA WAKACYJNA STUDENTÓW PEDAGOGIKI

(Z doświadczeń Katedry Pedagogiki U. A. M.)

Kolonie letnie jako forma wczasów dziecięcych posiadają już ustalone i bynajmniej nie błahe miejsce w naszym systemie wychowania młodzieży. Wystarczy przytoczyć fakt, że w roku 1961 co 5 dziecko w wieku szkolnym w Polsce było na koloniach oraz że liczba dzieci wyjeżdżających na kolonie z roku na rok poważnie wzrasta.

Znaczenie pracy wychowawczej na koloniach letnich staje się jeszcze bardziej doniosłe w świetle założeń reformy systemu oświaty w naszym kraju. Z jednej strony bowiem kolonie mają zapewnić uczącej się młodzieży szkolnej wartościowy, racjonalnie zorganizowany i powiązany z całokształtem pracy szkolnej wypoczynek, z drugiej zaś stanowić kontynuację, w innych formach, pracy wychowawczej podjętej przez szkołę i dom.

Wychodząc z założenia, że student pedagogiki powinien znać problematykę pracy na koloniach letnich oraz że praca na koloniach dostarcza wielu momentów interesujących zarówno z praktycznego, jak i teoretycznego punktu widzenia kierownictwo Katedry Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wystąpiło w 1959 roku z inicjatywą zorganizowania, pod względem wychowawczym, kolonii dziecięcej jako placówki doświadczalnej. Kolonia ta została zorganizowana w Świnoujściu i miała być sprawdzianem powodzenia i słuszności podjętej inicjatywy. Została ona w całości obsadzona przez 12 studentów pedagogiki jako wychowawców, kierownikiem kolonii był asystent Katedry, zaś jej opiekunem i kuratorem — Kierownik Katedry. Kolonia spełniła na ogół oczekiwania, okazało się, że praca na niej daje doskonałe możliwości praktyki wychowawczej dzięki bezpośredniemu i stałemu kontaktowi z dzieckiem, pozwala studentowi zbierać interesujące materiały i doświadczenia przydatne następnie w dalszym toku studiów, daje szerokie możliwości wypróbowywania różnych metod i stylów pracy wychowawczej, porównywania ich ze sobą oraz konfrontowania ich wyników, umożliwia wreszcie kontynuowanie planowych badań pedagogicznych przy aktywnym współudziale studentów (przeprowadzanie obserwacji pedagogicznych, opracowywanie i gromadzenie dokumentacji, odbywanie rozmów i wywiadów indywidualnych itd.).

Wobec zadowalających wyników pierwszej próby przystąpiono w następnym roku do poważnego rozszerzenia całej akcji. Zorganizowano dwa turnusy kolonijne, na których znalazło zatrudnienie łącznie 32 studentów pedagogiki. Jednocześnie pogłębiono problematykę pracy na kolonii zarówno pod względem organizacji pracy wychowawczej, jak i pod względem organizacji badań pedagogicznych. Praca wychowawcza nastawiona była głównie na organizację samorządu dziecięcego oraz wypróbowywanie metod pracy w zespole, praca badawcza natomiast obejmowała szereg eksperymentów dotyczących metod wychowania moralnego w zespole dziecięcym.

W wyniku praktycznych i teoretycznych doświadczeń zebranych na drugiej z kolei kolonii przystąpiono do systematycznego opracowania planu pracy wychowawczej i badań pedagogicznych na rok przyszły. Starannie przygotowana pod tymi względami kolonia została zorganizowana dzięki porozumieniu Katedry z Wojewódzkim Związkiem Spółdzielni Pracy z Poznania w Mysłakowicach, w powiecie jeleniogórskim.

Z przebiegu pracy i doświadczeń na tej kolonii chciałbym pokrótce zdać sprawę.

Na kolonii w Mysłakowicach znalazło zatrudnienie 28 studentów pedagogiki. W liczbie tej mieścił się osobno wydzielony 6-osobowy (złożony ze studentów V i IV roku) zespół przeznaczony do udziału w badaniach pedagogicznych, prowadzonych według planu przygotowanego w Katedrze oraz pod bezpośrednim kierownictwem pracownika naukowego Katedry. Zespół ten opłacany był częściowo z funduszu Katedry, a częściowo przez Kuratorium Szkolne Okręgu Poznańskiego. Kierowniczką Oddziału Wczasów Dziecięcych Kuratorium była żywo zainteresowana wynikami szczególnie opracowanego planu pracy wychowawczej.

Zadania tak zorganizowanej kolonii były wielorakie:

- 1) przeprowadzić doświadczenia nad metodami organizacji pracy i życia na kolonii, a w szczególności nad organizacją i wykorzystaniem wolnego czasu dziecka na kolonii oraz jej wpływem na wyniki pracy wychowawczej i wypoczynek dziecka;
- 2) umożliwić studentom pedagogiki odbywanie praktyki wychowawczej pod kierunkiem pracowników Zakładu, konfrontowanie nabytych wiadomości teoretycznych z praktyką oraz zbieranie indywidualnych obserwacji i doświadczeń;
- 3) podnieść poziom przygotowania fachowego studentów przez pracę wychowawczą pod kierunkiem i przez pokazanie w praktyce właściwych wzorów podejścia do dziecka oraz organizacji pracy wychowawczej w ogóle;
- 4) kontynuować badania nad metodami wychowania moralnego w zespole i kształtowania się szeregu zjawisk w zespołach dziecięcych; badania te przewidziane zostały w planie pracy naukowo-badawczej Katedry;

- 5) przygotowanie studentów do pracy naukowo-badawczej oraz nauczanie ich praktycznego stosowania szeregu technik badawczych poprzez ich udział w pracy badawczej pod kierunkiem pracowników Katedry. W jaki sposób przedstawiała się realizacja poszczególnych zadań? Omówimy je kolejno.

1. DOŚWIADCZENIA NAD NOWYMI FORMAMI ORGANIZACJI ŻYCIA I ZAJĘĆ NA KOLONII

Systematycznie zbierane opinie dzieci na temat kolonii oraz doświadczenia ubiegłych lat wykazywały, że poważny odsetek dzieci nie czuje się dobrze w systemie organizacji życia kolonijnego. Według wielu dzieci zbyt mocno przypomina ona szkołę. Tam była klasa i odbywane lekcje, tutaj „grupa” oraz przewidziane w programie godziny zajęć. Często spotkać się można wśród dzieci, szczególnie tych, które były już na koloniach, z opinią, że najbardziej nie lubią częstych gwizdków, zbiórek oraz tego, że „zawsze trzeba robić nie to, na co ma się ochotę, lecz to, co robi grupa”. Z wypowiedzi wielu dzieci wynika, że cenią sobie one szczególnie takie kolonie, na których miały większą swobodę, nawet jeśli była ona następstwem zaniedbywania obowiązków wychowawców, co zresztą, według relacji dzieci, najczęściej miało miejsce tam, gdzie na kolonii taka „swoboda” panowała.

Postulat dawania dziecku swobody tak, aby nie kojarzyło ono kolonii ze szkołą, napotyka w praktyce poważne trudności. Doświadczenia nasze wykazały, że dzieci pozostawione same sobie zaczynają rychło się nudzić lub też z łatwością poddają się pomysłom takiego spędzenia czasu, na jaki wychowawcy absolutnie nie mogą się zgodzić. Dodając nadto, że wychowawca, będąc odpowiedzialny za powierzone swej opiece dzieci, winien wiedzieć, co one robią, i czuwać, aby nie przejawiały reakcji wychowawczo niepożądanych. Należy z tego wyprowadzić wnioski, że o nie ujętym organizacyjnie oraz nie kontrolowanym wychowawczo dowolnym spędzeniu czasu przez dziecko na kolonii nie może być mowy.

Próbując pogodzić postulat swobody i dowolności w wyborze zajęć przez dziecko z koniecznością ujęcia życia na kolonii w określone ramy organizacyjne opracowaliśmy koncepcję organizacji na kolonii tzw. zespołów zainteresowań. Koncepcja taka nie jest bynajmniej nowa w historii pedagogiki.

W myśl opracowanej i skrupulatnie realizowanej koncepcji organizacja kolonii przedstawiała się następująco:

Dziecięcy zespół kolonijny dzielił się na zastępy liczące ok. 20 dzieci. Na czele zastępu stał wybrany w otwartym głosowaniu zastępowy, zaś nad każdym zastępem sprawował opiekę wychowawca. W ramach swego zastępu dziecko spędzało zwykle jedynie godziny przedpołudniowe, które wypełniane były zajęciami przewidzianymi w planach pracy poszcze-

gólnych zastępów. Natomiast godziny popołudniowe (od 15 do 19 z przerwą na podwieczorek) spędzało każde dziecko w sposób dowolny z tym, że posiadało do wyboru udział w szeregu tzw. kółek zainteresowań. Kółka zainteresowań spełniały w poważnym stopniu odmienne funkcje aniżeli ich odpowiedniki w pracy szkolnej. Głównym ich zadaniem było umożliwienie dziecku spędzenia w sposób interesujący, przyjemny, a jednocześnie pożyteczny i kształcący czasu na kolonii. Dopiero za tym szły cele dydaktyczne, jak rozwijanie zainteresowań, zdolności i umiejętności oraz rozszerzanie wiedzy dziecka. Z tych względów kółka nie posiadały ani stałego charakteru, ani stałego składu. Bywały powoływane do życia w sposób dorywczy, pod wpływem życzeń dzieci, i istniały tak długo, dopóki zgłaszali się chętni ich członkowie. Dziecko mogło w każdej chwili zrezygnować z pracy w kółku bądź też w ogóle nie włączać się do działalności żadnego z nich. Taka organizacja zajęć wymagała oczywiście zwiększonego wysiłku od poszczególnych opiekunów i kierowników kółek, którymi byli wychowawcy. To, że dziecko mogło w każdej chwili odejść od zespołu, powodowało konieczność organizowania i prowadzenia zajęć w sposób szczególnie przyjemny i interesujący. Należy stwierdzić, że realizacja tych założeń, u podstaw których spoczywała zasada dania dziecku możliwie najpełniejszej swobody w wyborze zajęć według własnych upodobań i chęci, nie doprowadziła bynajmniej ani do chaosu w systematyczności pracy kółek, ani też nie naruszyła, w poważniejszym stopniu, stałości ich składu. Nawet te kółka, w których uczestnictwo wymagało pewnego wysiłku ze strony dzieci oraz w których zajęcia nie zawsze są w pełni atrakcyjne dla dzieci (jak kółko śpiewacze, recytatorskie, taneczne), posiadały na ogół dość stały skład członków i realizowały z entuzjazmem ambitny program pracy.

Przez cały okres trwania turnusu kolonijnego pracowały systematycznie następujące kółka zainteresowań: czytelnicze, gier i zabaw świetlicowych, gier i zabaw ruchowych, łażików (trampów), sportowców (różne sekcje), śpiewacze, tancerzy, recytatorskie, plastyków majsterkarzy, krajoznawców i przyrodznawców, fotograficzne, wyszywania i haftowania.

Nadto dorywczo powoływane były do życia takie kółka, jak: pływaków, telewizorów, kukielkarzy oraz bywalców klubu kolonijnego.

Swoboda wyboru zajęć zapewniona była w ten sposób, że każde dziecko zapoznano uprzednio z miejscami zbiórek poszczególnych kółek i po podjęciu własnej decyzji zgłaszało się ono u danego wychowawcy. Należy nadmienić, że dzieci, które nie zgłosiły się do żadnego kółka, mogły spędzać czas w sposób całkowicie dowolny, pod warunkiem jednak, że nie będą oddalały się poza teren kolonii (teren ten obejmował: dziedziniec szkolny, boisko sportowe oraz dużą część parku otaczającego budynek kolonii).

Obok doświadczeń w zakresie spędzania czasu w sposób dowolny przez dzieci plan organizacji pracy wychowawczej na kolonii przewidywał także

doświadczenia w zakresie organizacji samorządu kolonijnego. Plan ten obejmował takie formy pracy, jak utworzenie Rady Kolonii oraz Spółdzielni Kolonijnej (która prowadzić miała Kolonijną Kasę Oszczędności, sklepik Kolonijny, Klub oraz wypożyczalnię sprzętu), organizację współzawodnictwa między zastępami itd. Szczególny nacisk położony był na udzielenie możliwie szerokich kompetencji samorządowi kolonijnemu oraz na włączenie całego zespołu dziecięcego do współuczestniczenia w organizowaniu życia na kolonii oraz podejmowanie decyzji o jego przebiegu. Realizacji tak zarysowanego planu pracy towarzyszyły systematyczne badania psychologiczno-pedagogiczne dotyczące kształtowania się szeregu zjawisk na kolonii, jak samopoczucia dzieci, świadomej dyscypliny, kształtowania się zainteresowań dzieci, stosunków wewnętrznych w grupach, stopnia wpływu wychowawczego na młodzież oraz kształtowania się celów grupy.

Wstępna ocena wyników pracy wychowawczej na obu turnusach zorganizowanej według opisanych wyżej założeń wykazuje, że zastosowane formy organizacji życia kolonijnego zdały w pełni egzamin. Systematyczne wywiady prowadzone z dziećmi w trakcie trwania kolonii oraz przeprowadzana na zakończenie każdego turnusu ankieta na temat: „Jaki turnus kolonijny najbardziej mi się podobał i dlaczego” (należy zaznaczyć, że większość dzieci była na kolonii przeciętnie 3 razy) wykazują, że jednym z elementów, które zdaniem dzieci najbardziej przyczyniły się do atrakcyjności życia kolonijnego oraz które najbardziej podobały się na kolonii, były właśnie kółka zainteresowań.

Jest rzeczą oczywistą, że takie formy organizacji życia i pracy na kolonii nakładają większe obowiązki na wychowawców. Wymagają od nich lepszego przygotowania merytorycznego i metodycznego oraz większego nakładu pracy. Z drugiej jednak strony pozwoliłyby one skutecznie odciąć się od współpracy w akcji letniej z ludźmi przypadkowymi, którzy pracę na koloniach letnich traktują jako okazję do korzystnego wypoczynku.

Szczegółowe sprawozdanie z przeprowadzonych doświadczeń na ten temat oraz z wyników prowadzonych równoległe nad tym zagadnieniem badań znajdzie czytelnik niebawem w przygotowywanej obszernej publikacji.

2. ORGANIZACJA NA KOLONII WAKACYJNEJ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ STUDENTÓW

Praca studentów pedagogiki na kolonii letniej, kontynuowana pod kierunkiem pracowników naukowych Katedry, stanowiła, jak się okazało, udaną formę praktyki pedagogicznej. Umożliwiała ona przede wszystkim konfrontowanie przyswojonych w czasie studiów założeń teoretycznych z konkretną działalnością praktyczną. Na możliwość tę, jako jeden z zasadniczych walorów tak zorganizowanej praktyki, warto zwrócić szcze-

gólną uwagę. Jest przecież rzeczą zrozumiałą, że umiejętności wychowawczych niepodobna opanować w sposób teoretyczny, li tylko werbalnie. Fakt, że student słyszy i mówi na wykładach i ćwiczeniach o „demokratycznym” stylu pracy z grupą wychowanków, o stosowaniu perswazji w wychowaniu, o zasadzie kształtowania opinii zespołu lub uwzględnianiu motywów wychowanka przy oddziaływaniu na niego, nie daje jeszcze żadnej pewności, że rozumie on we właściwy sposób te założenia, oraz, co ważniejsza, że we własnej pracy będzie je umiejętnie stosował. Dopiero praktyczne pokazanie mu szeregu konkretnych rozwiązań oraz wdrożenie go do działań w oparciu o pokaz i instrukcję może przynieść tutaj pożądane rezultaty: przyswojenia sobie w sposób niewerbalny pewnej sumy wiedzy oraz opanowanie pewnych umiejętności w zakresie wychowawczego oddziaływania.

Organizacja praktyki pedagogicznej studentów na kolonii w Mysłakowicach, podobnie jak i na poprzednich koloniach, zaczynała się od szeregu czynności przygotowawczych. Obejmowały one rekrutację kadry, opracowanie ramowego i szczegółowego planu pracy wychowawczej na kolonii oraz przeprowadzenie szkolenia dla przyszłych wychowawców. Szkolenie organizował Zakład we własnym zakresie w oparciu o pomoc Kuratorium oraz Inspektoratu Oświaty. Jego program przewidywał uzupełnienie wiadomości, jakie studenci zdobyli w toku studiów przez tematy ściśle specjalistyczne, a więc: zasady bezpieczeństwa życia i zdrowia dzieci na kolonii, formy pracy z dziećmi na kolonii, główne założenia pracy wychowawczej, a także omówienie planu pracy oraz form organizacji życia kolonijnego. Zadaniem szkolenia było możliwie najdalej idące ujednoczenie stylu i metod pracy całej kadry pedagogicznej oraz przygotowanie jej do przeprowadzania szeregu doświadczeń i prac badawczych.

Zasadnicze czynności związane z realizacją oraz kierowaniem przebiegiem praktyki wykonywane były już na kolonii. Posiadały one formy bądź wspólnych spotkań w obrębie rady pedagogicznej kolonii lub innych zespołów, bądź też konsultacji indywidualnych. Przedmiotem narad i dyskusji były różne problemy związane z pracą wychowawczą na kolonii, jej stanem, brakami, następstwami oraz perspektywami. Omawiano indywidualne trudności, zastanawiano się nad sposobami ich rozwiązania, dokonywano wymiany doświadczeń, uzgadniano kierunki dalszego działania. Należy dodać, że kształtujące walory i twórcza atmosfera takich spotkań byłyby większe, gdyby nie fakt, że odbywały się one przeważnie kosztem czasu przeznaczanego na sen, co jest w dużej mierze następstwem swoistości pracy na kolonii. Nie wydaje się jednak, aby trudność ta nie była, przy sprawnej organizacji, do pokonania.

Doświadczenia Katedry Pedagogiki nad organizowaniem kolonii letnich jako miejsca praktyk pedagogicznych potwierdziły w pełni słuszność tej drogi. Praktyka na koloniach letnich okazała się wartościową i owocną formą podnoszenia wiadomości i umiejętności fachowych przyszłych pe-

dagogów. Dało się także zauważyć, że studenci po odbyciu praktyki na koloniach wykazują większe zainteresowanie problemami pedagogicznymi oraz przedmiotem własnych studiów, stają się aktywniejsi i samodzielniejsi w swej pracy na uczelni.

Opisywane tutaj doświadczenia nie były, rzecz jasna, wolne od niedociągnięć, na które warto zwrócić uwagę po to, by wyeliminować je w przyszłości. Praca studentów na kolonii nie była potraktowana formalnie jako praktyka wakacyjna, lecz jedynie „wewnętrznie”, przez Zakład. W rezultacie każdy student pełnił funkcję wychowawcy kolonijnego, zaś pracownik naukowy Zakładu obok czynności kierownika pracy wychowawczej, kierownika praktyk oraz prowadzonych badań pedagogicznych spełniał nadto wszystkie obowiązki administracyjne należące do kierownika kolonii (odpowiedzialność za gospodarkę finansową, zapatrzenie, pracę kuchni, opiekę sanitarną itd.) W rezultacie ani studenci nie mieli okazji hospitowania nawzajem swoich zajęć, ani takich możliwości nie posiadał w dostatecznym zakresie kierownik. Kierowanie praktyką pedagogiczną studentów wymaga stanowczo więcej czasu całego zespołu wychowawczego na narady, dyskusje, omówienia zasad pracy, a więc, siłą rzeczy, zwolnienia kierownika praktyki z szeregu obowiązków administracyjnych.

3. UDZIAŁ STUDENTÓW W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH PROWADZONYCH NA KOLONII

Praca studentów na kolonii jako praktyka pedagogiczna może i powinna obejmować nie tylko zakres działalności wychowawcy, lecz także badania zjawisk wychowania. W tym względzie kolonia dziecięca stwarza równie doskonałą okazję konfrontowania założeń teoretycznych, zdobytych w toku studiów, z konkretną działalnością praktyczną.

Włączenie studentów odbywających praktykę na kolonii do udziału w pracach badawczych odbywało się zawsze pod bezpośrednim kierunkiem pracowników katedry. Było ono podporządkowane ogólnemu planowi badań. Począwszy od drugiego zorganizowanego przez Zakład turnusu kolonijnego realizowana była zasada zatrudniania studentów starszych lat pedagogiki do prac badawczych. Studenci ci otrzymywali zwykle pewne obowiązki wychowawcze na kolonii, jak opiekowanie się i współpraca z samorządem kolonijnym, współdziałanie z komisją współzawodnictwa itp., jednak zasadniczą ich czynnością był udział w pracach badawczych.

Z kolei także studenci pełniący funkcje wychowawców kolonijnych otrzymywali pewne zadania badawcze, jak przeprowadzanie obserwacji, rozmów i wywiadów oraz sporządzanie charakterystyk poszczególnych wychowanków. Wszystkie te czynności mieściły się oczywiście w ramach uprzednio opracowanego w Katedrze planu badań.

Na kolonii w Mysłakowicach plan badań obejmował 3 różne grupy zagadnień, a mianowicie:

1. Badania nad powstawaniem i przyczynami różnych trudności wychowawczych (próba systematyzacji) oraz nad skutecznością różnych metod zapobiegania im i w badaniach tych brali udział wszyscy studenci pełniący obowiązki wychowawców.

2. Badania nad wpływem organizacji zajęć oraz stylu pracy wychowawczej na kolonii na wypoczynek i samopoczucie dziecka, jego stosunek do wychowawcy, stopień świadomej dyscypliny oraz kształtowanie się zainteresowań.

3. Badania nad skutecznością różnych metod i stylów oddziaływania wychowawczego w procesie wychowania moralnego w zespole.

Cele, założenia, hipotezy badawcze oraz metody niektórych badań omawiane były z całym zespołem pedagogicznym zatrudnionym na kolonii. W ten sposób cały personel zaangażowany był bezpośrednio w prowadzone na kolonii prace badawcze.

Dotychczasowe doświadczenia wykazują, że udział studentów — praktykantów — w organizowanych na koloniach badaniach pedagogicznych stanowi poważny czynnik podnoszący przygotowanie teoretyczno-naukowe studentów i wdrażający ich do samodzielnej pracy. Dzięki uczestnictwu w badaniach uczą się oni stawiać problemy badawcze, dostosowywać do ich rozwiązania odpowiednie metody, stosować poszczególne techniki badawcze. Nabierają umiejętności i wprawy w stosowaniu takich metod, jak obserwacja, eksperyment, ankieta, rozmowa czy wywiad. Zmienia się także stosunek studentów do pracy naukowo-badawczej. Budzą się zainteresowania problemami pedagogicznymi. Dało się stwierdzić lepsze przygotowanie i większa samodzielność w pisaniu prac magisterskich.

4. UWAGI KOŃCOWE

Przedstawione w zarysie doświadczenia Katedry Pedagogiki Uniwersytetu im A. Mickiewicza w Poznaniu prowadzą przede wszystkim do wniosku, że należałoby uznać pracę studentów pedagogiki na koloniach letnich za wartościową i pożyteczną formę praktyki pedagogicznej. Może ona odegrać doniosłą rolę w praktycznym przygotowaniu studentów do przyszłego zawodu. Praktyka taka może jednak tylko wtedy spełnić swoje zadanie, jeśli praca na kolonii prowadzona jest pod bezpośrednim nadzorem pracowników zakładu kształcącego praktykantów.

Jednym z zadań stojących przed wszelkimi placówkami zajmującymi się przygotowywaniem kadry pedagogicznej a wynikającymi między innymi z założeń projektowanej reformy szkolnictwa w Polsce jest położenie większego nacisku na wypełnianie przez szkołę funkcji wychowawczych. Do zadań tych musi zostać odpowiednio przygotowany nauczyciel. Praktyka pedagogiczna na koloniach letnich stwarza doskonałe warunki właśnie do przygotowywania pod kierunkiem w zakresie pracy wychowawczej. Doświadczenia nasze wykazują, że pod tymi względami rola

kolonii jako miejsca praktyki jest szczególnie doniosła. Studenci uczą się rozwiązywać „na gorąco” najrozmaitsze sytuacje, spotykają się ze wzorami różnych rozwiązań, obserwują i wyciągają praktyczne wnioski.

Praktyka pedagogiczna na koloniach letnich umożliwia nie tylko zapoznanie się przyszłych pedagogów z problematyką pracy tej tak ważnej i powszechnej w naszym życiu formy wczasów dziecięcych, lecz dostarcza nadto szerokiej możliwości przygotowywania kadry pedagogicznej do pracy wychowawczej, jak również teoretyczno-badawczej. Wydaje się przeto za uzasadnione postulowanie, aby koloniami letnimi jako miejscem odbywania praktyk pedagogicznych zainteresowały się nie tylko uniwersyteckie ośrodki kształcenia pedagogów, lecz także Wyższe Szkoły Pedagogiczne, jak również Studia Nauczycielskie.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MIRON KRAWCZYK — ZASADY WYCHOWANIA MORALNEGO

Wstęp Zygmunta Mysłakowskiego. Wydanie drugie zmienione i rozszerzone.

PZWS Warszawa 1960 ss. 216.

Wydanie pierwsze książki omówił i scharakteryzował jej treść prof. dr Mieczysław Ziemiłowicz w numerze 1 „Ruchu Pedagogicznego” z roku 1959. Zwalnia mnie to od obowiązku szczegółowego analizowania recenzowanego dzieła i pozwala zwrócić uwagę na te problemy, które nasunęły się przy omawianiu książki w zespolach nauczycielskich. Wymienię tu kilka, moim zdaniem, najważniejszych problemów dyskusyjnych.

I. Sprawa „prehistorii” zasad wychowania moralnego. Szukając poprzedników autor wymienia zwięzłe sformułowanie „zasad pedagogicznych” Henryka Rowida. Pominął całkowicie Komeńskiego. Nie wiem, czy słusznie. W rozdziale XXIII *Wielkiej dydaktyki* Komeński mówi wprost o „zasadach sztuki wychowania moralnego” i wymienia ich 16. Nie są to co prawda jednozdaniowe wskazania, lecz obszerniejsze omówienia, jednak przy wnikliwszej analizie da się i takie zwięzłe twierdzenie wyciągnąć. Wymienię, dla przykładu, cztery pierwsze „zasady”.

I. „Wszczepianie młodzieży wszystkich cnót, bez żadnego wyjątku”.

II. „Wszczepiać należy podstawowe cnoty zwane głównymi: roztropność, wstrzeżliwość, męstwo i sprawiedliwość”.

III. „Zgodny z prawdą sąd o rzeczach jest podstawą wszelkiej cnoty”.

IV. „Wstrzeżliwości powinna młodzież uczyć się i przyzwyczajając się do przestrzegania jej przy pobieraniu pokarmu i napoju, w śnie i czuwaniu, w pracach i zabawach, w mowie i milczeniu, przez cały czas trwania nauki”.

I tak dalej. Jest to niewątpliwie próba ustalenia systemu zasad wychowania moralnego, wynikających z potrzeb ówczesnego życia. Jeśli Komeński zaleca: „Rozwijanie cnót powinno się zacząć w bardzo młodym wieku, zanim jeszcze duch przesiąknie wadami” (XI), to jest to tak samo ogólna wytyczna, jak zasada profilaktyki, o której autor książki mówi na stronie 20, a która jednak w skład zasad nie weszła. U Komeńskiego widać niewątpliwie pomieszanie zasad i metod, niemniej jednak sięgając do poprzedników formułowania zasad wychowania moralnego warto może wymienić autora *Wielkiej dydaktyki*, jak wymienia się go przy zasadach nauczania.

2. Sprawa druga — to stosunek zasad wychowania do zasad wychowania moralnego. Pierwsze są podane na s. 60 książki jako zakończenie części pierwszej zatytułowanej „Problem zasad wychowania w pedagogice socjalistycznej”, drugie są przedmiotem analizy następnej części książki. Autor wychodzi z założenia, że problem tkwi w tym, „jakie zastosowanie mogą mieć sformułowane powyżej zasady wychowania w procesie wychowania moralnego” (s. 60). Inaczej mówiąc — zasady wychowania dotyczą wszystkich działów wychowania, więc zarówno umysłowego, jak moralnego, estetycznego i fizycznego. Czy tak to istotnie trzeba rozumieć? Powstaną wówczas trudności przy zastosowaniu zasad do poszczególnych działów; czy na przykład zasada „wychowywania zespołu wychowanków przez zwarty zespół wychowawców” ma zastosowanie do wychowania fizycznego? Gdyby jednak przyjąć taką interpretację, to czy słuszną rzeczą jest mówić osobno o zasadach wychowania moralnego? Chyba wówczas tylko, gdyby „zasady wychowania” były bar-

dziej ogólne, zaś zasady wychowania moralnego bardziej szczegółowe jako na tamtych oparę i z tamtych wynikające.

3. Przechodząc do spraw barziej szczegółowych zwrócę uwagę na dwie zasady, których ujęcie budzi pewne wątpliwości, gdyż w każdej tkwią podwójne wskazania: zasada druga, o zgodności i konsekwencji oddziaływań wychowawczych, i zasada szóstą — stawiania wysokich wymagań oraz poszanowania osobowości wychowanka. Wydaje się, że w obu tych zasadach tkwią dwie całkiem samodzielne wytyczne. Autor doskonale zdaje sobie z tego sprawę i w tekście omawia przede wszystkim zgodność oddziaływania, na przykład na s. 97 („Postulat zgodności oddziaływań wychowawczych...”), podobnie na s. 98 („Realizacja zasady zgodności oddziaływań wychowawczych”) itd. Wczytując się uważnie w sformułowanie tej zasady i jej interpretację wydawać się może, że autorowi chodzi o konsekwentne realizowanie zgodności oddziaływań, a nie o konsekwencję w oddziaływaniu wychowawczym w ogóle. Warto, sądzę, sprawę tę wyjaśnić.

Podobnie jest z zasadą szóstą — wysokie wymagania oraz poszanowanie osobowości wychowanka. Wysokie wymagania nie muszą być uwarunkowane poszanowaniem i odwrotnie. Może istnieć poszanowanie bez wysokich wymagań i wysokie wymagania bez poszanowania; poszanowanie może się tak samo łączyć z indywidualnym traktowaniem wychowanka albo z oddziaływaniem na niego zespołu. Poszanowanie jest w wychowaniu konieczne w każdej sytuacji, a nie tylko w związku z wymaganiami.

Streszczając uwagi zawarte w tym punkcie wysuwam sugestię, by autor rozważył przy redagowaniu następnych wydań sprawę ewentualnego rozdzielenia wytycznych zawartych w zasadach drugiej i szóstej, tzn. aby podzielił każdą na dwie niezależne zasady.

*

Wydanie drugie jest zmienione, rozszerzone i uzupełnione. Autor podzielił książkę na dwie części, czego nie było w wydaniu pierwszym.

W części pierwszej wykazał różnicę między procesem wychowania a procesem nauczania oraz udowodnił, że celów wychowania nie można osiągnąć jedynie tylko poprzez nauczanie. Uzasadnił także potrzebę wyodrębnienia zasad wychowania oraz wyjaśnił, co rozumie przez pojęcie: „zasada wychowania” w szerszym tego terminu znaczeniu.

We wstępie do części drugiej sprecyzował pojęcia: „moralność” oraz „wychowanie moralne”, a ponadto rozszerzył w tej części komentarz do poszczególnych zasad, dokonał przeglądu zagadnień wychowania moralnego i krytycznej oceny różnych poglądów. W ten sposób książka stała się w jeszcze wyższym stopniu jakby małą encyklopedią spraw wychowania moralnego.

Bibliografia, przygotowana dokładnie i obszernie (przeszło 120 pozycji), ułatwia pogłębienie interesującej, choć trudnej problematyki.

Dobłą książkę poznajemy między innymi po tym, że budzi u czytelnika refleksje, niepokój, chęć polemizowania. Taką jest książka Mirona Krawczyka. W zakresie formułowania zasad wychowania moralnego nie jest to punkt widzenia ostateczny, tak nie traktuje tego zresztą sam autor — na pewno jednak jest to głos ważny, bo stanowi wysunięcie projektu zasad wraz z wszechstronnym ich uzasadnieniem, opartym na doświadczeniu i gruntownej znajomości literatury. I dlatego książka dra Mirona Krawczyka została przyjęta z tak żywym zainteresowaniem i zadowolaniem.

DZIECKO I MŁODZIEŻ W ŚWIETLE ZAINTERESOWAŃ CZYTELNICZYCH

Praca zbiorowa pod red. Tadeusza Parnowskiego
Warszawa 1960 Nasza Księgarnia

W publicystyce i literaturze pedagogicznej ostatnich lat wciąż spotykano się głosy, że czytelnictwo to sprawa zaniedbana, to nie zbadana dziedzina. Nie zbadana, a przecież związana ściśle z zagadnieniami pedagogicznymi, z kształtowaniem osobowości człowieka współczesnego. Z radością możemy stwierdzić, że badania czytelnictwa przechodzą obecnie z etapu wyłącznie postulatywnego w stadium realizacji. Wydane w ostatnich latach przez Bibliotekę Narodową prace: J. Ankudowicza i Kazimiery Ziembickiej — *Zainteresowania czytelnicze w małych miastach na przykładzie miasta Dobczyc*, oraz J. Kolodziejskiej — *Wstępne podsumowania wyników ankiety czytelniczej Instytutu Książki i Czytelnictwa*, praca Ireny Lepalczyk — *Włókniarze i książki* oraz liczne artykuły z zakresu czytelnictwa w czasopismach pedagogicznych to już nie tylko postulaty.

Ostatnio ukazała się wydana przez Zakład Literatury i Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży Uniwersytetu Warszawskiego praca zbiorowa — *Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych*. Książka obejmuje trzy podstawowe artykuły poprzedzone pracą syntetyczną T. Parnowskiego: *Z badań nad rolą książki dla dzieci i młodzieży na tle przemian w przebiegu i zasięgu procesów kulturowych* oraz cztery dalsze szkice objęte wspólną nazwą: *Z prób badawczych*. Wszystkie prace z wyjątkiem wstępnego artykułu redaktora mają charakter warsztatowy, co jest wielkim walorem publikacji, za którą się kryją znużone, skomplikowane sondaże, badania, poszukiwania pochłaniające wiele czasu.

Wstępny artykuł redaktora T. Parnowskiego pt. *Książka w zmieniającym się świecie* sumuje badania dotyczące wpływu książki począwszy od XIX-wiecznych tradycji badań czytelnictwa w Polsce. Analizując sprawy warunkujące rolę książki we współczesnym świecie, autor stwierdza konieczność wstępnego uświadomienia sobie: kiedy, w jakim okresie historycznym oddziałujemy książką, jakim ładunkiem książki obecnie rozporządzamy, kogo pragniemy poddać działaniu lektury oraz jakie specyficzne sytuacje dodatkowe charakteryzują to oddziaływanie. Autor podkreśla, że książka i czasopismo staje się w naszych czasach sojusznikiem szybkich przemian kulturalno-społecznych, jednocześnie jednak nieufność i krytyczny stosunek do słowa drukowanego, przemieszanie i chwiejność kryteriów moralnych, zwłaszcza wśród młodzieży, postęp techniczny, różnicujący sposoby przenikania kultury, są czynnikami osłabiającymi niejako oddziaływanie książki, detronizują ją jakby z dotychczasowych pozycji. Słusznie wzmiankuje też autor o coraz mocniejszej pozycji książki poznawczej, użytkowej obok książki literackiej. Z rozważań wylaniają się pewne zagadnienia, których zbadanie jest konieczne dla dalszego rozwoju literatury dziecięcej i młodzieżowej, a więc stosunek tej literatury do literatury dla dorosłych, funkcja klasowa literatury młodzieżowej, współzależność rozwoju nauk pedagogicznych oraz literatury dla dzieci i młodzieży czy też szczególna sytuacja piśmiennictwa polskiego w okresie zaborów utrudniająca rozwój tego rodzaju literatury o wysokim poziomie artystycznym. Wysunięte zagadnienia mają charakter postulatywny.

„W kręgu postulowanych badań” widzi autor jeszcze inne zapotrzebowania współczesne, których rozległość ukazuje szerokie możliwości placówek badawczych zagadnień czytelnictwa.

W konkluzji autor stwierdza, że rola książki dla dzieci i młodzieży na tle zmian w przebiegu i zasięgu procesów kulturowych:

- zmienia się w czasie zgodnie z prawem dialektycznym,
- powinna być określona na tle całego zespołu czynników warunkujących życie,

- winna być też określona indywidualnie w stosunku do poszczególnych grup społecznych,
- proces oddziaływania książki jest łatwiej dostrzegalny w życiu dziecka i mniej w życiu młodzieży — stąd konieczność intensywniejszych badań na tym ostatnim odcinku.

Ostatnia teza autora (nota bene nieuzasadniona i problematyczna) zaważyła prawdopodobnie na układzie książki, której treść jest nieco sprzeczna z szerokim tytułem zapowiadającym charakterystykę zarówno dzieci, jak i młodzieży. Dziecko jest tu wyraźnie „pokrzywdzone”, gdyż poświęcono mu tylko jeden artykuł, a mianowicie J. Chamiec: *Opowiadanie i bajka jako czynnik wywołujący przejawy współczucia u dzieci w wieku przedszkolnym*. Na podstawie obserwacji dziecka w trakcie czytania opowiadania czy bajki, rozmów przeprowadzonych z dziećmi oraz rysunków i zabawy twórczej dziecka autorka dochodzi do stwierdzenia, że faza rozwoju umysłowego przypadająca na 3-, 4 rok życia nie jest jeszcze odpowiednim okresem na rozwój uczuć moralnych u dziecka przy pomocy książki. Natomiast u dzieci 5-, 6-letnich obserwuje się silny wpływ wielu czytanych im książek. Najbardziej skłonne do reakcji współczucia są najstarsze dzieci w okresie przedszkolnym, to znaczy 5-, 7-letnie. Odpowiednie do poziomu rozwoju umysłowego dziecka książki wywierają wpływ na uczucia społeczne dzieci w tym wieku.

W związku z badaniami autorki nasuwa się wątpliwość, czy stawiane dzieciom pytanie, „dlaczego bajka się podobała”, wymagające od małego przedszkolaka motywacji, nie jest w tym wieku zbyt trudne. Myślenie dziecka w tym okresie jest jeszcze niejasne, niedokładne. Nawet autorka mówi o trudnościach rozgraniczenia w wypowiedziach dzieci tego, co jest „najsmutniejsze”, „najładniejsze”, „najciekawsze” w bajce. Temat rysunku sformułowany, „co jest najsmutniejsze w bajce”, wymagał również zbyt skomplikowanego na tym etapie przebiegu myślenia (wyróżnienie kilku momentów „smutnych”, porównanie, wybór). W wyniku tego analiza rysunków dziecięcych wskazywała autorce, że rysowanie, „co było najsmutniejsze w bajce”, sprowadzało się do tego, co decydowało o efektywności rysunku.

Szkoda też, że nie wiemy dokładnie, z jakich środowisk pochodziły dzieci, zwłaszcza że w tym okresie rozwoju wpływ środowiska na zasób słownikowy dziecka i jego rozwój ma decydujące znaczenie. Stwierdzenie, że były to dzieci z różnych środowisk, jest może zbyt ogólnikowe. Rzetelna praca autorki wnosi świeże, żywe spostrzeżenia i dlatego artykuł jej czyta się z dużym pożytkiem i zainteresowaniem.

Drugi zasadniczy zrab książki to artykuły przekrojowe dotyczące dwóch problemów: A. Przecławskiej — *Rola książki w rozwoju zainteresowań zawodowych młodzieży szkolnej* oraz stanowczo zbyt szeroko zakreślony problem w pracy J. Kubina — *Miłość i etyka*. Ten ostatni artykuł ma raczej pośredni związek z treścią książki, gdyż dotyczy oddziaływania słuchowiska „Krzysztof”. Oddziaływanie radia, a więc żywego słowa, jest tylko analogiczne do oddziaływania książki. Szkoda też, że wydawcy nie podali uzasadnienia przy włączeniu tego fragmentu do pracy poświęconej oddziaływaniu książki, wskutek czego niektórzy czytelnicy, np. studenci, nie rozumieją związku wyżej wymienionego artykułu z całością.

Celem pracy A. Przecławskiej jest sprawdzenie, czy przy pomocy kierowania lekturą młodzieży można oddziaływać na wybór i ustalenie moralnej koncepcji jej przyszłego zawodu, oraz próba zastosowania metody eksperymentu pedagogicznego w badaniach czytelniczych ze szczególnym uwzględnieniem jego przydatności do poznawania procesu oddziaływania książek. Eksperyment dotyczył dwóch kierunków zamiłowań zawodowych: pedagogicznych i przyrodniczych. Badania objęły 277 osób, w tym 155 dziewcząt i 122 chłopców, w sześciu grupach eksperymentalnych. Eksperyment obejmował następujące etapy: badania wstępne wszystkich grup eksperymentalnych przy pomocy kwestionariusza — jakie są zamierzenia życiowe młodzieży i czy obejmują one wymienione wyżej kierunki zamiłowań, dalej — czy-

tanie dwóch różnych zestawów książek dotyczących wybranych zawodów i w końcu badanie sprawdzające wyniki oddziaływania przeczytanych książek również przy pomocy kwestionariusza serii drugiej.

W wyniku badań autorka stwierdza, że punktem wyjścia oddziaływania książki na czytelnika są konkretne istniejące już zainteresowania i zamiłowania życiowe, natomiast zaledwie kilka było takich przypadków, w których młodzież dopiero przez książkę zwróciła uwagę na dane zagadnienie i wyniosła z tego konkretny ślad w postaci eksperymentalnie stwierdzonego wpływu. W odpowiedzi na drugi problem, dotyczący roli eksperymentu w badaniach czytelniczych, A. Przeclawska stwierdza, że metoda eksperymentalna może ułatwić poznanie zainteresowań, potrzeb i sposobu reagowania na literaturę u konkretnego czytelnika, natomiast nie wykaże ona społecznego zasięgu badanych zjawisk. W badaniach autorki zaznaczyły się klasyczne trudności eksperymentu naturalnego — trudności wyeliminowania czynników ubocznych, zmieniających charakter danego zjawiska i obserwowania wpływu jednego tylko czynnika. Czy jednak przy problemie podjętym w tych badaniach było to w ogóle możliwe? Wydaje się, że wybór zawodu jest zjawiskiem zbyt złożonym, by pozwolić na uchwycenie wpływu jednego tylko czynnika działającego bądź co bądź na podłożu całej struktury osobowości. Na wybór zawodu i poglądy na sprawę zawodu ma wpływ stopień atrakcyjności pracy, opinia społeczna o zawodzie, bliskość teorytorialna szkoły zawodowej, warunki materialne osobnika, wrodzone zainteresowania i skłonności, przeżycia osobiste oraz wiele innych czynników, a między innymi i lektura. Powstaje więc pytanie, czy w okresie między wstępnymi badaniami a badaniem wyniku oddziaływania książki, a więc obejmującym minimum miesiąc czasu (kilkutygodniowy okres czytania książki + czas poświęcony na przebadanie wielu ośrodków), nie zaznaczyło się oprócz lektury oddziaływanie innych czynników. Autorka nie podaje, ile eksperymentalnych książek było w obiegu (czy były czytane jednocześnie przez osoby badane) oraz jakie inne książki były czytane w tym okresie. Nie wiemy więc, jakie wpływy działały na czytelnika. Szkoda też, że badania eksperymentalne nie były uzupełnione innymi, chociażby metodą statystyczną nasświetlającą dotychczasowe czytelnictwo grup badanej młodzieży. Wydaje się, że interesujące byłoby stwierdzenie, czy dana młodzież sięgała już po jakieś książki zawodowe i jakie. W badaniach prowadzonych w szkole analiza dotychczasowego czytelnictwa nie przedstawiałaby trudności. Powiązanie opisanych badań autorki z uzupełniającym wywiadem, swobodnymi wypowiedziami młodzieży czy statystyką mogło być pożyteczne. Czytelnictwo jest bowiem tak złożonym zjawiskiem, że trudno je zbadać nawet przy zawężeniu zagadnienia jedną metodą. Pewne zastrzeżenia budzi również budowa kwestionariusza — konieczność wyboru z 25 książek pozycji najciekawszej, najwartościowszej — lub uporządkowania ich w takiej kolejności, w jakiej się podobały (!), obszerność kwestionariusza czy stawianie problemu, „co by było, gdyby było...”, a więc sytuacje postulatywne oceniane później analogicznie do praktycznych decyzji młodzieży i inne momenty wydają się bardzo problematyczne. Zastosowany kwestionariusz stanowi właściwie cały szereg testów bardzo luźno związanych z zasadniczym zadaniem eksperymentalnym — lekturą zestawu książek.

Jako przykład małej diagnostyczności kwestionariusza w ocenie postawy młodzieży wobec zawodu stanowi czytana głośno w obu seriach badań historia, po której badany miał podać domniemaną decyzję postaci literackiej — wybór z dwóch możliwości o prawie równoważnych argumentach — wyjazd na prowincję czy praca zawodowa w Warszawie. Zgodzimy się chyba z tym, że deklaratywne, teoretyczne rozwiązanie sprawy może być bardzo dalekie od faktycznej, osobistej decyzji w życiu młodzieży. Stanowisko autorki wyrażone w zdaniu: „reakcje tego typu wydały mi się nie tylko objawem przypuszczalnego zachowania się wobec danej sytuacji, ale także charakterystycznym nasświetleniem postawy życiowej,

wybiegającym daleko poza sytuacje eksperymentalne" nie ma dostatecznego uzasadnienia.

I jeszcze jedno zastrzeżenie. Aczkolwiek obecnie nie trzeba się posługiwać zacytowanymi, umoralniającymi historyjkami tak jak w dawnej pedagogice tradycyjnej, to jednak nie wydaje się również wskazane operowanie przykładami negatywnymi. Obcowanie z treścią zdań: „Mietkowi strzeliło coś do głowy i rąbnął kamieniem w szybę naszej klasy” czy „Wlepiłem(am) każdemu dobrego kopniaka — niech się nie biorą za nie swoje rzeczy” (zwłaszcza w zestawieniu z żeńską formą czynności) nie jest pożądane. Pedagogiczne nastawienie i ocena treści eksperymentu według kryteriów wychowawczych jest postulatem każdej pracy badawczej. Trudno też zgodzić się z przytoczoną we wnioskach tezą autorki „wydaje się, że książka, nawet jeśli przekazywane przez nią treści podawane są z pełną swobodą artystyczną, nie jest zdolna rozbudzić w młodym czytelniku jakichś nowych zainteresowań czy zamiłowań”, zwłaszcza że nie pokrywa się to z doświadczeniem. Badania eksperymentalne nad oddziaływaniem książki powinny być dalej kontynuowane. Zastosowanie eksperymentu w tej dziedzinie było również eksperymentalne; praca jest więc w pewnym sensie pionierska. Dużym walorem jest bezpośredni, żywy, sugestywny styl autorki, który czyni pracę interesującą.

Dalszą partia pracy obejmuje trzy ciekawe próby badawcze, trzy sondáže czytelnicwa, dokonane w każdym przypadku przy pomocy jednego tytułu. Są to następujące pozycje:

Kądzielowa T.: Recepcja książki Jackiewiczowej *Dziewczęta szukają drogi*, Szokalska-Pielasińska W.: Książka K. Salaburskiej *Spotkanie z diabłem* w opinii młodzieży oraz teże autorki: *Ania wśród dziewcząt*. Wszystkie trzy artykuły wnoszą wiele ciekawych spostrzeżeń do charakterystyki młodzieży współczesnej, a jednocześnie są przyczynkiem do zagadnienia literatury młodzieżowej.

Książkę zamyka wspólna rozprawa A. Jawłowskiej i A. Przecławskiej zatytułowana *Postawy życiowe młodzieży dorastającej*. Przedstawiony materiał dotyczy pierwszej części zaplanowanych badań, wobec czego powinien być omówiony po zreferowaniu całości. Oczekuje się więc opublikowania drugiej części. Całość książki zakrojona może zbyt maksymalistycznie zarówno w tytule, jak i w zamierzeniach poszczególnych autorów, wnosi jednak coś nowego, świeżego w dziedzinę badań czytelnictwa i ma szczególną wartość ze względu na jej warsztatowy charakter. Przydałyby się bardzo konieczne w opracowaniach naukowych wykazy literatury dotyczące poszczególnych zagadnień. Szkoda, że je pominięto. Są to jednak drobne usterki bogatej w problematykę i interesującej książki.

M. WALENTYNOWICZ

DYDAKTYKA SZKOŁY WYŻSZEJ

Gliwice 1961, tom I, zeszyt 1 ss. 492, zeszyt 2 ss. 255.

Politechnika Śląska w Gliwicach oraz Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach przystąpiły wspólnie do wydawania „Roczników Dydaktycznych” pod redakcją Józefa Pietera i Mariana Janusza. W roku 1961 ukazał się tom I „Roczników Dydaktycznych” obejmujący dwa zeszyty. Zeszyt pierwszy nosi tytuł *Dydaktyka Szkoły Wyższej*. Jak z podtytułu wynika, jest to księga pamiątkowa sesji naukowej poświęconej zagadnieniom dydaktyki szkół wyższych odbytej w Katowicach w dniach 7—9 listopada 1958 roku. Księga opracowana została przez komitet redakcyjny w składzie: redaktor — Józef Czerni, członkowie komitetu — Jan Foryst, Marian Janusz i Józef Pieter.

Stosownie do charakteru księgi pamiątkowej zeszyt pierwszy zawiera: a) przemówienia okolicznościowe, b) referaty naukowe na temat prowadzenia wykładów, ćwiczeń, seminariów, egzaminów, kolokwiów, praktyk studenckich itp, c) głosy dyskusyjne uczestników konferencji. Recenzowany zeszyt nie ma więc jakiejś jednolitej, zwartej budowy i wobec tego trudno jest recenzentowi ocenić — choćby najbardziej ogólnie — wartość pracy jako pewnej całości. Należałoby bowiem oceniać oddzielnie każdy referat i każde poszczególne przemówienie uczestników dyskusji. Ponieważ wygłoszono aż szesnaście referatów, a w dyskusji zabierało głos trzydziestu trzech mówców, jest to praca niemożliwa do wykonania w ramach recenzji. Ogólnie można jedynie stwierdzić, że obok referatów bardzo cennych, reprezentujących wysoki poziom i zupełnie nowe spojrzenie na proces dydaktyczny szkoły wyższej, znalazły się również i dość przeciętne referaty.

Czy inicjatywa komitetu redakcyjnego jest pożyteczna?

Dla ludzi znających warsztat pracy dydaktycznej pracowników naukowych szkół wyższych nie ulega najmniejszej wątpliwości, że publikowanie materiałów traktujących o problemach „dydaktyki szkół wyższych” jest niezwykle pożyteczne, że tzw. zamówienie społeczne jest w tej dziedzinie szczególnie pilne. Chętnie więc pracownicy naukowcy szkół wyższych sięgną po ten zeszyt, zaintrygowani zwłaszcza jego frapującym tytułem: „Dydaktyka Szkoły Wyższej”.

Nie ręczę jednak, czy podczas wertowania tego zeszytu nie zrodzi się w czytelnikach wątpliwość, czy to jest rzeczywiście „dydaktyka szkoły wyższej”? Czy tytuł jest w pełni adekwatny w stosunku do treści? I wreszcie: czy wszystkie „głosy” dyskusji, a zwłaszcza przemówienia okolicznościowe wygłoszone podczas otwierania i zamykania sesji trzeba było koniecznie *in extenso* drukować? Bo na przykład: otwarciu sesji poświęcono aż dwa arkusze druku (36 stron) dużego formatu, dyskusji i przemówieniom końcowym około 80 stron. W rezultacie powstała opasła księga, która może mieć w całości wartość jako pamiątka w zasadzie tylko dla uczestników sesji. Liczono się z tym prawdopodobnie, bo nakład książki nie jest zbyt duży (3100 egzemplarzy), a szkoda, bo niektóre zwłaszcza referaty należałoby udostępnić jak najszerszym rzeszom pracowników naukowych szkół wyższych, i to nie tylko asystentom i adiunktom, ale i docentom, i profesorom. W tej sytuacji nie można się chyba dziwić, że bardziej wartościowe materiały, jak np. M. Siemińskiego *Społeczne i psychofizjologiczne warunki uczenia się studenta w szkole wyższej*, zostały opublikowane oddzielnie.

Na zeszyt drugi pt. *Materiały do bibliografii dydaktyki szkoły wyższej w Polsce* składają się pozycje bibliograficzne opublikowane w latach 1944—1960.

Redaktor zeszytu — Józef Czerni — z wielką starannością zebrał i opracował aż 2712 pozycje bibliograficznych. W publikacji tej widać troskę o jak największą sumienność w opracowaniu materiałów. I to jest niezaprzeczalnie wielka zasługa redaktora recenzowanego zeszytu. Ale jednocześnie ta wielka sumienność i troska o jak najwszechstronniejsze opracowanie bibliografii przedmiotu doprowadziły, zdaniem recenzenta, do pewnej przesady. W nadmiernej bowiem gorliwości zebrano w tym zeszycie wszystkie materiały dotyczące zagadnień dydaktycznych, jakie ukazały się w latach 1944—1960 w formie książek i artykułów opublikowanych zarówno w czasopismach naukowych, jak i w pismach codziennych. Już ten fakt wskazuje niedwuznacznie na to, że ciężar gatunkowy poszczególnych pozycji bibliograficznych nie jest jednakowy. Takie ujęcie można jednak uznać w pewnym sensie za słusne, bo informuje czytelnika wszechstronnie i może mieć niewątpliwie duże znaczenie podczas studiów nad zagadnieniem, które, niestety, nie znalazło dotychczas należytego opracowania naukowego.

Budzi się jednak nieuchronnie jeszcze inna wątpliwość: skąd redaktor wziął tyle pozycji bibliograficznych, że ich opublikowanie wymagało aż 232 stron druku dużego formatu? Dlaczego pracownicy naukowcy szkół wyższych odczuwają ciągłe

niedosyt przygotowania pedagogicznego do pracy dydaktycznej, skoro mamy aż tak bardzo bogatą literaturę dotyczącą problemów nauczania w szkołach wyższych?

Podczas wertowania zebranej w zeszycie bibliografii nasuwa się nieodparcie wątpliwość: czy to wszystko nie jest przypadkiem zbyt piękne, żeby było prawdziwe?

Odpowiedź jest dość zaskakująca. Materiały bibliograficzne zebrane w zeszycie drugim nie obejmują w rzeczywistości bibliografii „dydaktyki szkoły wyższej”, jak to głosi zwodniczo tytuł. Zeszyt obejmuje bowiem materiały dydaktyczne dotyczące, w przeważającej części, procesu nauczania w szkołach średnich, a nawet i podstawowych. A przecież proces dydaktyczny w tych stopniach szkoły różni się bardzo istotnie od procesu nauczania w szkołach wyższych.

Kiedy pracownik naukowy w ten sposób spojrzy na rzeczywistą wartość zebranej bibliografii, zrozumie, dlaczego z dydaktyką szkoły wyższej jeszcze w dalszym ciągu jest tak bardzo źle, skoro jest „tak dobrze”, skoro mamy rzekomo aż tak bardzo bogatą literaturę tego przedmiotu.

A zatem: czytelnik ma prawo zapytać również po przejrzeniu zeszytu drugiego — czy to jest rzeczywiście dydaktyka szkoły wyższej, jak głosi ogólny tytuł wydawnictwa.

Pomimo jednak pewnych zastrzeżeń, jakie mogą zrodzić się w czytelniku, nie ulega chyba wątpliwości sam fakt, że korzystanie z literatury analizującej problematykę „dydaktyki szkoły średniej” czy nawet „dydaktyki szkoły podstawowej” może stać się dla pracownika naukowego szkoły wyższej bodźcem do samodzielnych przemyśleń, że może zachęcić go do podjęcia prób zmierzających do udoskonalania jego pracy dydaktycznej i dzięki temu ułatwić mu pomyślny jej przebieg.

Oceniając w całości wydawnictwo, należy niewątpliwie, mimo nasuwających się większych czy mniej ważnych zastrzeżeń powitać z pełnym uznaniem inicjatywę Politechniki Śląskiej w Gliwicach i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach, zmierzającą do opracowania zagadnienia, które ciągle jeszcze znajduje się w stadium początkowym. Trud pracowników naukowych tych uczelni jest trudem w pełni pionierskim. Należy im się uznanie za to, czego już dokonali, oraz wdzięczność za to, że swoją pracą zachęcić mogą pracowników naukowych innych szkół wyższych do pomyślniej kontynuacji zaczętego dzieła.

M. K.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Zainteresowanie nauczycielem wzrasta. Jego rolę w rozwoju życia społecznego i kultury podkreśla się coraz częściej. Uchwała VII Plenum KC PZPR stwierdza wprost: „O obliczu szkoły, o wynikach nauczania i wychowania decyduje nauczyciel, jego postawa moralno-polityczna, wiedza i kwalifikacje pedagogiczne. Nauczyciele polscy położyli wobec narodu ogromne zasługi w rozwijaniu szkolnictwa, wychowania młodzieży, w walce o świecką, postępową, socjalistyczną szkołę”. Uchwałę tę poprzedziły na VII Plenum podobne w tendencji głosy dyskusyjne. Rodzi się pytanie, czy literatura pedagogiczna wykazuje podobne zainteresowanie problematyką nauczyciela?

Nasza literatura nie jest bogata w pozycje o nauczycielu. Książka Dobrowolskiego *Struktury umysłów nauczycieli* jest bodaj jedyną w ostatnich czasach. Dlatego z zainteresowaniem bierzemy do ręki zeszyt 2 „Chowanny”, poświęcony prawie w całości nauczycielowi. Co w nim nowego w tej tak ważnej sprawie?

Z BADAŃ NAD NAUCZYCIELEM

Ludwik Bandura informuje w syntetycznym ujęciu o rozwoju badań nad nauczycielem. Przyjmuje, że pierwsze prace pedeutologiczne pochodzą dopiero z końca XIX wieku. W ich rozwoju wyodrębnia trzy fazy: pierwsza — próba nakreślenia idealnej osobowości nauczyciela-wychowawcy, druga — empiryczne badania czynnych nauczycieli, trzecia — badania szczegółowe.

Charakteryzując prace o osobowości idealnej, wymienia nazwiska takie, jak Dawid, Spranger, Kerschensteiner, Gonobolin, Szuman, Mysiakowski i inni. Autorzy ci interesują się osobowością, szukają cech, które są konieczne w pracy nauczyciela, zastanawiają się, czy talent pedagogiczny to rzecz wrodzona, czy nie. Bandura podkreśla, że takie idealne obrazy kreślono zwykle w okresach przełomowych, w związku ze zmianami ustrojów politycznych i projektami reformy szkolnictwa. Tak było, gdy ukazała się w roku 1912 rozprawa Dawida *O duszy nauczycielstwa*, kiedy aktywizowały się grupy niepodległościowe i aktualna była dyskusja nad obliczem przyszłej szkoły. Zaznaczyła to wyraźnie Aniela Szycówna w przedmowie do rozprawy *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, wydanej w roku 1915, gdy pisała: „Wśród licznych potrzeb, które najsilniej odczuwamy w dzisiejszej przełomowej chwili w życiu narodu, na najpierwszym miejscu stoi — przyszła szkoła polska. Kiedy zaś nas zapytają: czego trzeba do wzniesienia dobrej szkoły polskiej? — odpowiemy bez wahania: dwóch tylko warunków — wolności i ludzi”.

Badania empiryczne są oparte na ankietach (Dzierzbicka), wypracowaniach uczniowskich (Keilhacker), obserwacji i eksperymentach. Powstają na ich podstawie podziały na typy dodatnie i ujemne. Maria Grzegorzewska wyróżnia na przykład typ nauczyciela wyzwalającego, który działa przez miłość, życzliwość, i typ nauczyciela hamującego, u którego dominuje rozkaz, przymus, sankcje karne. Bardziej rozbudowany jest podział u Friedrichsa: typ naiwny i dziecinny, autorytatywny i zrzędzący pedant, wczuwający (rozumiejący) i goniący za popularnością, rzeczowy i fanatyk. Tego rodzaju podziałów jest dużo (Döring, Marchand, Bruce, Holden i inni).

Charakterystyczne dla tego rodzaju badań — podkreśla Bandura — jest to, że wyodrębnione typy są oparte na jednej stronie osobowości nauczyciela, są więc

jednostronne. Stąd zapewne zrodziła się potrzeba badań szczegółowych — i to jest treścią trzeciego rozdziału rozprawy Bandury.

Pisze w nim m. in. o własnych badaniach. Przy pomocy inwentarza osobowościowego Bernreutera zbadał 257 nauczycieli, którzy zgłosili się do zawodu nauczycielskiego. Badania wykazały, że wśród zgłaszających się do zawodu ogromną przewagę stanowili introwertycy, u których słabo występowały skłonności do dominacji, silniej — skłonności do samowystarczalności. Autor zauważa, że introwertyków cechuje miły stosunek do dzieci, niechętnie używają rygorystycznych kar, odwołują się do ambicji, mają jednak skłonność do moralizowania i mało mają inwencji dydaktycznej. Zestawiając badania dedukcyjne z badaniami szczegółowymi, widać, że w idealnej osobowości nauczyciela wymienia się pewne cechy, które się nawzajem wykluczają. Tak na przykład Dawid wymienił jako cechy dobrego nauczyciela miłość dusz, poczucie odpowiedzialności i poczucie obowiązku, potrzebę doskonalenia, świadomość celu wychowania — a więc cechy właściwe introwertykom, obok tego wymienia Dawid odwagę, aktywność, bohaterstwo, a więc cechy bliskie ekstrawertykom.

Inne badania dotyczyły takich zagadnień, jak wpływ środowiska na postawę nauczyciela, różnice w postawie nauczyciela a nauczycielki, motywy wstąpienia do zawodu nauczycielskiego, przyczyny załamывania się w czasie pełnienia pracy zawodowej. Kończąc autor zauważa, że pedeutologia nie jest jeszcze działem pedagogiki o zwartym systemie pojęć. Potrzebne są opracowania wyników dotychczasowych badań oraz nakreślenie planu dalszych badań.

UCZEŃ O SWOIM NAUCZYCIELU

W badaniach nad osobowością nauczyciela nie pomijano opinii ucznia. Martin Keilhecker zebrał blisko 4000 wypracowań uczniowskich na temat „Jakiego pragnąłbym mieć nauczyciela”, Zalewska dała uczniom spis cech nauczyciela i zebrała w ten sposób ich opinie. W wymienionym zeszycie „Chowanny” sprawozdanie z podobnych badań przestawił Stefan Pieńkowski („Nauczyciele w oczach uczniów swojej szkoły”). Wypowiadali się uczniowie klas V—XI. Otrzymali do wyboru 4 tematy: 1. Co najbardziej cenię w moich nauczycielach? 2. Jakiego nauczyciela chciałbym mieć? 3. Mój najlepszy nauczyciel. 4. Czy chciałbyś być nauczycielem? Udział w ankiecie wzięło 15 klas i 401 uczniów. Z nich tylko 58 odpowiedziało pozytywnie na ostatnie pytanie. Rzecz charakterystyczna, że istnieje wielka różnica między klasami podstawowymi a licealnymi; klasy V do VII — 46% „tak”, klasy VIII do IX — tylko 18%.

Interesujące są uzasadnienia, jakimi opatrzone wypowiedzi. Oto niektóre. Uczennica klasy VII: „Nauczyciele powinni uprzyjemniać nam życie szkolne, a nie obrzydzać”. Uczennica klasy VI: „Ja cenię bardzo pracę nauczyciela, ale nie odważam się na ten zawód. Aby nauczyć dzieci dobrze, trzeba mieć dobre serce i nerwy. Ale jeśli będzie dobre serce nauczyciela, to dzieci tego nie ocenią i będą przeszkadzać w prowadzeniu lekcji. Trzeba być srogim nauczycielem. Niestety ja bym nie mogła być nauczycielką, bo po pierwsze choruję bardzo często, a po drugie mam za dobre serce do dzieci”. — Uczennica klasy X: „Czy chciałabym być nauczycielką? — Nigdy w życiu. Życie szkolne (nauczyciela i ucznia) to jedno wielkie kłamstwo. Uczniowie kłamią, że się uczą, a nauczyciele udają, że im wierzą. Tak jest w większości wypadków. Od czasu do czasu błysnie jakaś gwiazda uczniowska (oczywiście zazwyczaj to wcale nie jest b. dobry uczeń), a tak to kupa leni i idiotów kończy szkołę. Stosunkowo dobrze wychodzą kujony i tych nauczyciele uwielbiają. Z zachwytem mówią: »Jak on się uczy!« Widzą w uczniu tylko maszynę do rozwiązywania równań trygonometrycznych. Wcale nie mogą zrozumieć, że akurat tego ucznia bardziej interesuje literatura, a nie matematyka. Nie są wyrozumiali, ale

za wszelką cenę starają się takimi być i wychodzą na ludzi śmiesznych. Uczniowie też są okropni. Większość przyjmuje wiadomości jako zło konieczne”.

Ocenę ogólną, jaka wynika z wyrażonych opinii, autor sformułował w ten sposób: „Na ogół nasza młodzież stwierdza, że grono nauczycielskie posiada wiedzę, ale wiele ma zastrzeżeń do procesu nauczania: struktury lekcji, ładu na lekcji, kształcenia samodzielnego myślenia. Wskazuje, że nauczyciel większość czasu poświęca na odpytywanie uczniów, że nie umie podporządkować i zainteresować klasy tematem, że nie liczy się ze zdaniem uczniów i unika dyskusyjnej formy lekcji”. Autor uzupełnia tę ocenę refleksją charakteryzującą nauczycieli: „Faktycznie, przeważnie jesteśmy zadowoleni wówczas, jeśli uczniowie są grzeczni, spokojni, jeśli przyjmują bezkrytycznie wszystko to, co im się podaje. Z zachwytem wyraża się o takim uczniu: »Jak on się uczy!« Tymczasem uczniowie aktywni, przejawiający większą ruchliwość umysłową, nie chcą się mieścić w ramach programu przedmiotowego, z którym do nich przychodzimy”.

Praca Stefana Pieńkowskiego dotyczy tylko jednej szkoły. Wypowiedzi uczniów, ich oceny i postulaty dotyczą tylko tego jednego środowiska. Analiza zebranych wypowiedzi może przyczynić się do zmiany stosunku do uczniów, do przedmiotów, do procesu nauczania i wychowania. Na podstawie tych materiałów nie można jednak formułować ogólnych wniosków. Zauważył to zresztą sam autor, gdy porównuje wyniki prac innych autorów ze swoimi.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Problem kształcenia nauczycieli, żywo dyskutowany w związku z reformą szkolną, może być pogłębiony przez studia nad kształceniem w innych krajach. „Nowa Szkoła” (nr 7/8) drukuje artykuł doc. dra Jana Nowakowskiego o kształceniu nauczycieli we Francji. Nauczyciel szkoły podstawowej otrzymuje tam wykształcenie ogólne i zawodowe w szkołach pedagogicznych. Studia w tych szkołach trwają cztery lata: dwa lub trzy lata — przygotowanie do egzaminu dojrzałości, i jeden lub dwa lata — przygotowanie do zawodu (zatem dwa warianty: 2+2 albo 3+1).

Program klas ogólnokształcących nie zawiera elementów przygotowania pedagogicznego. Tak to wygląda od strony programu, w istocie bowiem każdy wstępujący do tej szkoły jest nastawiony na zawód nauczycielski, poza tym na kandydata oddziałuje atmosfera zakładu i internatu. Internat jest składnikiem integralnym. To internatowe współżycie — zauważa autor artykułu — można zaliczyć do czynników, które nadają względnie jednolity charakter kadrze francuskiej instituteurs (nauczycieli szkół podstawowych).

Klasy ogólnokształcące kończą się uzyskaniem świadectwa dojrzałości (bakalaureat). Egzamin ten jest traktowany jako pierwszy stopień akademicki. Dopiero po zdobyciu tego stopnia wychowankowie szkoły pedagogicznej przygotowują się w klasach kształcenia zawodowego do zawodu nauczycielskiego — znów drogą konkursu. W klasach tych większość przedmiotów jest spedygogizowana (arytmetyka wiąże się z metodyką rachunku itd.). Prócz tego mężczyźni studiują agronomię, a kobiety wiejskie gospodarstwo domowe, jest też indywidualna praca naukowa pod kierunkiem profesora specjalisty. Oczywiście w programie są również przedmioty pedagogiczne, historia i dydaktyka.

Praktyki pedagogicznej jest w zasadzie dość dużo. W każdym trymestrze — miesięczna praktyka w szkole ćwiczeń, i to w ten sposób, że każdy miesiąc w innej klasie, w ciągu więc roku — praktyka w trzech klasach. Prócz tego odbywa się również praktyka w ośrodkach specjalistycznych: wychowanie fizyczne, kultura ludowa, kolonie wakacyjne (po 10 dni).

Wszyscy uczniowie szkoły pedagogicznej otrzymują stypendium, zaś w okresie przygotowania zawodowego są traktowani jako nauczyciele-praktykanci i otrzymują

normalne pobory służbowe. Wiąże się z tym zobowiązanie do 10-letniej pracy w szkolnictwie publicznym.

Autor informuje również o sposobie zdobywania kwalifikacji do uczenia w szkole średniej. System ten jest wielce skomplikowany, trudno tu więc omówić go w krótkim sprawozdaniu. Jedno warto podkreślić: jeśli w przygotowaniu nauczyciela szkoły podstawowej jest dużo praktyki pedagogicznej, to jest jej bardzo mało w przygotowaniu nauczyciela szkoły średniej. Stąd w dyskusjach narzekanie na niedostateczne przygotowanie pedagogiczne i dydaktyczne tej grupy nauczycielskiej we Francji.

*

Na zakończenie krótka już tylko informacja w związku z numerem 3 „Kwartalnika Pedagogicznego”. Znajdują się w nim również artykuły o nauczycielu: Carleton Washburne z USA pisze o kształceniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, Wincenty Okoń omawia kształcenie nauczycieli w Anglii, a Stefan Kunowski charakteryzuje sposoby poznawania uczniów przez nauczyciela.

S. NOWACZYK
Toruń

REFORMA SZKOLNA W ZWIĄZKU RADZIECKIM

Wybór prac opublikowanych w latach 1958—1961

Treść:

- I. Społeczno-ekonomiczne podstawy reformy szkolnej
- II. Badania naukowe
 1. Działalność Akademii Nauk Pedagogicznych
 2. Szkoły eksperymentalne
 - a) opracowania syntetyczne
 - b) opracowania monograficzne
- III. Nowa ustawa szkolna
- IV. Realizacja nowej ustawy szkolnej
 1. Zagadnienia ogólne
 2. Szkoła początkowa
 3. Szkoła ośmioletnia
 4. Szkoła średnia ogólnokształcąca ze szkoleniem produkcyjnym
 5. Wiejska szkoła średnia ze szkoleniem produkcyjnym
 6. Szkoła-internat
 7. Szkoła-półinternat
 8. Szkoła średnia ogólnokształcąca dla pracujących
 9. Szkoła zawodowa
 10. Szkolenie produkcyjne
 - a) zagadnienia ogólne
 - b) metody i formy szkolenia produkcyjnego
 - c) materiały badań naukowych z zakresu metodyki kształcenia produkcyjnego
 - d) planowanie, normy, wynagrodzenie
 - e) szkolenie produkcyjne w zakresie poszczególnych zawodów
 - f) psychologia szkolenia produkcyjnego
 - g) preorientacja zawodowa
 - h) higiena pracy fizycznej uczniów
 11. Organizacje młodzieży w walce o realizację nowej ustawy szkolnej
 12. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli
- V. Prace autorów polskich i obcych opublikowane w polskiej prasie pedagogicznej

WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

Niniejsza bibliografia, opracowana w Dziale Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, obejmuje zagadnienia realizacji nowej ustawy szkolnej w Związku Radzieckim.

Zwracamy uwagę czytelnika na dwa uprzednio publikowane zestawienia bibliograficzne: Kształcenie politechniczne w Związku Radzieckim (*Ruch Ped.* 1960 nr 5) i Realizacja kształcenia politechnicznego (*Ruch Ped.* 1961 nr 4).

Pozycje oznaczone literami wprowadzono w korekcie.

W nazwach czasopism zastosowano skróty według załączonej tabelki:

- Biol. v šk. — Biologija v škole
 Chim. v šk. — Chimija v škole
 Fiz. kul't. v šk. — Fiziceskaja kul'tura v škole
 Fiz. v šk. — Fizika v škole
 Geogr. v šk. — Geografija v škole
 Inostr. j. v šk. — Inostrannye jazyki v škole
 Lit. v šk. — Literatura v škole
 Matem. v šk. — Matematika v škole
 Nač. Šk. — Načal'naja škola
 Nar. Obr. — Narodnoe obrazovanie
 Obšč. Šk. Vزر. — Obščეobrazovatel'naja škola vzroslych
 Pol. Ob. — Politechničeskoe obučenje
 Prep. ist. v šk. — Prepodavanie istorii v škole
 Prof. techn. Obraz. — Professional'no-techničeskoe Obrazovanie
 Šk. i Pr. — Škola i Proizvodstvo
 Sov. Ped. — Sovetskaja Pedagogika
 Vopr. Fil. — Voprosy Filosofii
 Vopr. Psich. — Voprosy Psichologii
 Učit. Gaz. — Učitel'skaja Gazeta.

I. SPOŁECZNO-EKONOMICZNE PODSTAWY REFORMY SZKOLNEJ

1. CHRUSZCZEV N. S.: Za pročnyj mir vo imja sčast'ja i svetlogo buduščego narodov. [O trwały pokój w imię szczęścia i świetlanej przyszłości narodów]. [Przemówienie wygłoszone na Wszechrosyjskim Zjeździe Nauczycieli 9 lipca 1960 r.]. *Sov. Ped.* 1960 nr 8 s. 5—24 *Učit. Gaz.* 1960 nr 84 s. 1—3.

Tłum.: Warszawa 1960 druk. RSW „Prasa” ss. 31. nb. Wkładka do tygodnika „Kraj Rad” 1960 nr 29.

1a. CHRUSZCZEV N. S.: Razvitie kommunističeskich obščestvennych otnošenij i formirovanie novogo čeloveka. [Rozwój komunistycznych stosunków społecznych i wychowanie nowego człowieka] [Fragmęnt przemówienia wygłoszonego na XXII Zjeździe KPZR]. *Učit. Gaz.* 1961 nr 126 s. 2—3.

2. Iz proekta programmy kommunističeskoj Partii Sovetskogo Sojuza. [Z projektu programu KPZR]. *Nar. Obr.* 1961 nr 8 s. II—VIII — *Učit. Gaz.* 1961 nr 91 s. 1; *Pravda* 1961 nr 211 s. 8—9.

- V. Zadania Partii w dziedzinie ideologii, wychowania, oświaty, nauki i kultury. Tlum.: Program KPZR. Wkładka do nr 32 (160) tygodnika „Kraj Rad”.
3. Korolev F. F.: Narodnoe chozjajstvo i narodnoe obrazovanie. [Gospodarka narodowa i oświata]. Nar. Obr. 1961 nr 8 s. IX—XVI.
Zob. tegoż autora: Vsestoronnoe razvitie čelovečeskoj ličnosti — važnejšaja zadača kommunističeskogo stroitel'stva. Sov. Ped. 1961 nr 7 s. 12-36, bibliogr. Tlum. Nowa Szkoła 1961 nr 11 s. 7-13.
4. Osnovy kommunističeskogo vospitanija. Učebnoe posobie. [Podstawy wychowania komunistycznego. Podręcznik]. M. 1960 Gospolitizdat ss. 458.
Rec.: Vejksan V. A.: Kniga ob osnovach kommunističeskogo vospitanija. Sov. Ped. 1961 nr 8 s. 148-152; Wiloch J. T.: Nowa książka o wychowaniu komunistycznym. Kultura i Społeczeństwo 1961 nr 2 s. 164-165; Wiloch J. T. Wychowanie 1961 nr 5 s. 37-39; Wojtyński W. Ruch Pedagogiczny 1961 nr 5 s. 107-110.
5. STRUMILIN S. G.: Na putjach postroenija kommunizma. [Na drodze do socjalizmu]. M. 1959 Socëkgiz. ss. 101, 3 nlb.

II. BADANIA NAUKOWE

1. DZIAŁALNOŚĆ AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH RSFSR

6. GONČAROV N. K.: Itogi naučno-issledovatel'skoj raboty Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR za 1958 god. [Sprawozdanie z pracy naukowo-badawczej ANP za r. 1958]. Sov. Ped. 1959. nr 5 s. 18-30.
7. GONČAROV N. K.: O plane naučno — issledovatel'skoj raboty Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR na 1961 god. [O planie pracy naukowo-badawczej ANP na r. 1961]. Sov. Ped. 1961 nr 4 s. 12-24.
M. i.: Tematyka badań Instytutu Kształcenia ogólnego i politechnicznego, Instytutu psychologii, Instytutu Szkolenia Produkcyjnego, Instytutu Szkół średnich wieczorowych (zmianowych) i zaocznych, Instytutu Wychowania Fizycznego i Higieny Szkolnej. Dane dotyczące szkół — laboratoriów ANP.
Zob. tegoż autora: Rešenija XXII s-ezda KPSS i zadači pedagogičeskoi nauki. Sov. Ped. 1961 nr 11 s. 21-40.
8. ISSLEDOVANIIA po probleme soedinenija obučenija s proizvoditel'nym trudom. [Stan badań naukowych dotyczących łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów]. Sov. Ped. 1959 nr 9 s. 154-156.
Zob. też: Podnjať rol' pedagogičeskoi nauki i peredovogo opyta v perestrojke školy. [O roli nauki pedagogicznej i przodującego doświadczenia w przebudowie szkolnictwa]. Sov. Ped. 1961 nr 6 s. 3-8; Sovetskaja pedagogika v period meždu XX i XXII s-ezdami KPSS. Sov. Ped. 1961 nr 9 s. 3-12.
9. KAIROV S. A.: Perspektivy razvitija pedagogičeskoi nauki i koordinacija raboty Akademii i kafedr pedagogiki pedagogičeskich institutov. [Perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych i koordynacja prac Akademii i katedr pedagogiki instytutów pedagogicznych]. Sov. Ped. 1960 nr 2 s. 16-44.
Spraw.: Słomkiewicz S.: Nowe zadania. Ruch Ped. 1960 nr 3 s. 90-93.
10. KAIROV S. A.: Rešenija XXI Vnečerednego S-ezda KPSS i zadači pedagogičeskoi nauki. [Uchwały XXI Nadzwyczajnego Zjazdu KPZR a zadania Akademii Nauk Pedagogicznych]. Sov. Ped. 1959 nr 5 s. 3-17.
11. KOSTJUK G. S.: Psichologičeskie voprosy soedinenija obučenija s proizvoditel'nym trudom. [Psychologiczne problemy łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. Vopr. Psich. 1960 nr 6 s. 3-22, bibliogr., Sum.
12. LEONTEV A. N., GAL'PERIN P. JA. EL'KONIN D. B.: Reforma školy i zadači psichologii. [Reforma szkolnictwa a zadania psychologii]. Vopr. Psich. 1959 nr 1 s. 3-22.
Toż: W: Novaja sistema narodnogo obrazovanija v SSSR M. 1960 APN s. 182-207.
13. MEL'NIKOV M. A.: Plan naučno-issledovatel'skich rabot Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR na 1959 god. [Plan pracy naukowo-badawczej ANP na r. 1959]. Sov. Ped. 1959 nr 5 s. 31-38.

14. OBŠČEE sobranie Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR. [Ogólne zebranie
15. [OBŠČEE sobranie Akademii.] [Ogólne zebranie Akademii] [25. XI. 1958]
Obsuđenje tezisov o škole na obščem sobranii Akademii. [oprac.] V. S. Lebedeva.
Sov. Ped. 1959 nr 1 s. 155—159.

Zob.: Smelec razvivat' teoriju obučentja i vospitanija. *Učit. Gaz.* 1958 nr 142 s. 3.

16. [OBŠČEE sobranie Akademii.] [17. III. 1959]. Pedagogičeskiju nauku na uroven' novych zadač. [Działalność naukową ANP podnieść do poziomu nowych zadań]. [oprac.] V. S. Lebedeva. *Sov. Ped.* 1959 nr 5 s. 150—154.

Zob.: K daľnejšemu pod-emu našej pedagogičeskoj nauki. *Učit. Gaz.* 1959 nr 36 s. 3.

Referaty: poz. 6, 10, 13.

17. OBŠČEE sobranie Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR. [Ogólne zebranie ANP] [Marzec 1960]. *Sov. Ped.* 1960 nr 5 s. 151—155.

18. OBŠČEE sobranie Akademii. [Ogólne zebranie ANP] [Lipiec 1960]. *Sov. Ped.* 1960 nr 9 s. 156—160.

Zob.: Bliže k žizni, k škole. *Sov. Ped.* 1960 nr 8 s. 27—33.

19. OBŠČEE sobranie Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR. [Ogólne zebranie APN] [19. II. 1958]. *Sov. Ped.* 1958 nr 4 s. 136—146.

APN] [Luty 1960]. *Sov. Ped.* 1961 nr 4 s. 151—155.

Referat o planie badań naukowo-badawczych na r. 1961 zob. poz. 7.

20. PLAN naučno — issledovatel'skich rabot Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR na 1959—1965 g. [Plan pracy naukowo — badawczej ANP na lata 1959—1965] [Projekt]. *M.* 1959 APN ss. 105, 2 nlb.

20a. SKATKIN M. N.: Soderżanie i metodika naučnych issledovanij v oblasti politechničeskogo i proizvodstvennogo obučenija. [Treść i metody badań naukowych w dziedzinie kształcenia politechnicznego i szkolenia produkcyjnego]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 8 s. 15—20.

21. SMIRNOV A. A.: Zadači psihologii v svete rešenij XXI S-ezda KPSS. [Zadania psychologii w świetle uchwał XXI Zjazdu KPZR]. *Vopr. Psich.* 1959 nr 5 s. 7—28.

22. VASIL'EV A. A.: Zadači v oblasti soveršenstvovanija sistemy proizvodstvennogo obučenija ucaščichsja srednich škol. [Zadania Naukowo-Badawczego Instytutu Szkolenia Produkcyjnego ANP w dziedzinie doskonalenia systemu szkolenia produkcyjnego uczniów szkół średnich]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 12 s. 3—8.

2. SZKOŁY EKSPERYMENTALNE

a) OPRACOWANIA SYNTETYCZNE

23. ATUTOV P. R., MEDVEDEV R. A.: Nekotorye itogi važnogo opyta. [O wynikach važnego eksperymentu] [szkolenia produkcyjnego młodzieży w 50 szkołach RSFSR]. *Pol. Ob.* 1958 nr 10 s. 3—12.

24. ČERNIKOV A. A.: Učeničeskie brigady v kolchozach i sovchozach — baza proizvodstvennogo obučenija. [Brygady uczniowskie w kolchozach i sowchozach — bazą szkolenia produkcyjnego uczniów]. *Sov. Ped.* 1959 nr 11 s. 22—30.

Eksperyment stawropolski.

Zob. też: *Ruch Ped.* 1961 nr 4 Bibliografia poz. 210—227.

25. FEDOROVA O. F.: Nekotorye puti ulučenija proizvodstvennogo obučenija staršeklassnikov. [W sprawie podniesienia poziomu szkolenia produkcyjnego uczniów klas starszych] [na podstawie analizy wyników szkolenia produkcyjnego w szkołach eksperymentalnych w Leningradzie]. *Pol. Ob.* 1959 nr 11 s. 19—22, rys. tabl.

26. MEDVEDEV R. A.: O nekotorych voprosach organizacii proizvoditel'nogo truda staršich škol'nikov v promyšlennosti. [W sprawie organizacji pracy produkcyjnej młodzieży szkolnej w przemyśle]. *Sov. Ped.* 1958 nr 7 s. 37—44.

Zob. też: autor: O proizvodstvennoj specializacii gorodskich staršeklassnikov. *Pol. Ob.* 1958 nr 7 s. 8—13.

27. MEDVEDEV R. A.: Professional'noe obučenie škol'nikov na promyšlennom predpriyatii. Nekotorye vyvody iz raboty ěksperimental'nych škol v RSFSR. [Przysposobienie zawodowe uczniów w zakładach przemysłowych. Na podstawie materiałów szkół eksperymentalnych RSFSR]. M. 1960 Učpedgiz ss. 118.

Rec.: Zidelev M. A.: Kniga ob opyte professional'noj podgotovki škol'nikov. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 133—137; Komarovskij B. B.: Itogi važnogo ěksperimenta. *Tamże* s. 137—140.

28. ROZENBERG M. I., ŠVECOV K. J.: Politechničeskaja napravlennost' proizvodstvennogo obučenija v gorodskich školach USSR. [Politechniczne ukierunkowanie szkolenia produkcyjnego w szkołach miejskich na Ukrainie]. *Pol. Ob.* 1958 nr 9 s. 3—8.

29. RUS'KO A. N., ROZENBERG M. I.: Trudovoe vospitanie učaščichsja vos'miletnej školy. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole ośmioletniej] [w szkołach eksperymentalnych na Ukrainie]. *Sov. Ped.* 1960 nr 5 s. 19—29.

30. SKATKIN M. N.: Sozidatel'nyj pedagogičeskij ěksperiment — metod naučnogo issledovanija. [Twórczy ěksperyment pedagogiczny jako metoda badania naukowego]. *Doklady APN* 1960 nr 3 s. 5—8, bibliogr.

31. SOEDINENIE obučenija s proizvoditel'nyim trudom. [Łączenie nauczania z pracą produkcyjną] [red. S. G. Sapovalenkoi] [Ěksperyment 50 szkół]. M. 1958 APN ss. 204.

Rec.: Wiloch J. T.: Ěksperyment 50 szkół w ZSRR. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1959 nr 1 s. 248—251; Nowacki T., *Kwart. Ped.* 1959 nr 4 s. 230—232.

32. SOEDINENIE obučenija s proizvoditel'nyim trudom učaščichsja v promyšlennosti. Iz opyta škol s proizvodstvennym obučeniem. [Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów w przemyśle. Z doświadczeń szkół ze szkoleniem produkcyjnym] [Zbiór artykułów] [red.]: Skatkin M. N., Atutov P. R. M. 1960 APN ss. 112.

32a. SOEDINENIE obučenija s proizvoditel'nyim trudom v sel'skoj škole. [Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną w szkole wiejskiej]. Sost. N. Suvorov. Pod red. K. Ivanoviča. M. 1961 APN ss. 162.

Rec.: Morozov I.: Novaja kniga ob opyte proizvodstvennogo obučenija v sel'skoj srednej škole. *Nar. Obr.* 1961 nr 10 s. 119—121.

33. TVERITINOV D. M.: O svjazi obučenija s žizn'ju. [Więź szkoły z życiem] [Ěksperyment rjazański]. *Sov. Ped.* 1959 nr 10 s. 58—66.

Zob. też: *Ruch Ped.* 1961 nr 4 Bibliografia poz. 228—236.

34. ŽIDELEV M. A., STAVROVSKIJ A. E.: Opyt raboty škol po soedineniju obučenija s proizvoditel'nyim trudom. [Próby połączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów] [Ěksperyment 50 szkół]. *Sov. Ped.* 1958 nr 6 s. 38—53, tabl.

b) OPRACOWANIA MONOGRAFICZNE

Moskwa — szkoła 710 (szkoła — laboratorium APN)

35. MEL'NIKOV M. A.: Opyt differencirovannogo obučenija v srednej obščestvo-obrazovatel'noj škole. [Z doświadczeń ogólnokształcącej szkoły średniej o zróżnicowanym programie nauczania]. *Sov. Ped.* 1960 nr 8 s. 34—50, tabl.

Zob.: Peryškin A. V.: Opyt differencirovannogo obučenija na fiziko — techničeskom otdelenii srednej školy nr 710 Moskvy. *Tamże* s. 51—60; Ępštejn D. A.: Opyt differencirovannogo obučenija na chimiko-techničeskom otdelenii srednej školy. *Tamże* s. 61—71; Golubkov V. V., Asaturova K. Z., Ginzburg Z. N.: Gumanitarnoe otделение v škole s differencirovannym obučeniem. *Tamże* s. 72—78; Smetanin B. M., Pečernikova J. A.: Proizvodstvennoe obučenie i trud učaščichsja na zavode. *Tamże* s. 79—83.

Moskwa — szkoła 204

36. POLJAKOVA M. A.: Iz opyta soedinenija obučenija s proizvoditel'nyim trudom učaščichsja. [Z doświadczeń łączenia nauczania z pracą produkcyjną uczniów] *Sov. Ped.* 1959 nr 11 s. 36—44. [Ěksperyment 50 szkół].

Zob. też: Belousov V. P.: Voprosy vospitanija v processe obučenija v učebno-proizvodstvennom ceche. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11 s. 10—14; Poljakova M., Figanov I., Egorov M.: Iz ōpyta organizacii proizvodstvennogo obučenija. *Nar. Obr.* 1961 nr 5 s. 47—52.

Moskwa — szkoła 315

37. ŠAPORINSKIJ S. A. [red.]: Opyt pervonacal'nogo proizvodstvennogo obučenija v škole. Materialy èksperimental'noj raboty. [Z došwiadczeń szkolenia produkcyjnego w szkole średniej. Materialy pracy eksperymentalnej]. M. 1960 APN ss. 158, 2 nlb. Eksperyment 500 szkół.

Zob. też: Andrianov P. N.: Voprosy soderžanija i organizacii proizvodstvennogo obučenija na baze priborostroitel'nogo predprijatija. *Šk. i Pr.* 1961 nr 11 s. 22—30, tabl.; Čerepašenc G. R.: Gotovim vypusnikov školy k žizni, k trudu. *Sov. Ped.* 1961 nr 10 s. 40—45.

Moskwa — szkoła 607

38. KAPLAN V. S.: Proizvodstvennoe obučenje učaščichsja X i XI klassov srednej školy nr 607 g. Moskvy. [Szkolenie produkcyjne uczniów klas X i XI szkoły średniej nr 607 w Moskwie]. *Pol. Ob.* 1959 nr 11 s. 23—26, rys.

Zob. też: Piratinskij I. V., Andrianova T. S.: Opyt perestrojki raboty školy. *Sov. Ped.* 1960 nr 3 s. 56—61.

Moskwa — szkoła 110

39. ESIPOV B. P. [red.]: Myslitel'naja aktivnost' učaščichsja v obučenii. [Aktywizacja myślenia uczniów w procesie nauczania]. M. 1960 APN ss. 111, 1 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

Moskwa — szkoła 437

40. CENCIPER B. M.: Gotovim k žizni, k trudu. [Wychowujemy młodzież do życia, do pracy]. M. 1959 Učpedgiz. ss. 175.

Rec.: Aleksandrov B. Kniha, kotoraja zastavljaet dumat'. *Sov. Ped.* 1960 nr 10 s. 144—148.

Szkoła — półinternat („Škola prodlennogo dnja”)

Moskwa szkoła 544

41. KOSTJAŠKIN E. G., MAKSIMOV N. A. [red.]: Trudovoe obučenje i vospitanie v škole prodlennogo dnja. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole półinternatowej]. M. 1960 Učpedgiz. ss. 153, 2 nlb.

Zob.: Procenko V.: Dumajut iščit, tvorjat. *Nar. Obr.* 1959 nr 8 s. 55—61; nr 9 s. 52—58; Gordin A. Ju., Mill' L. A.: Oplata truda učaščichsja. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 9—14; Kostjaškin E. G., Majorova Z. G.: Samoobsluživanje v načal'nych klassach. *Nač. Šk.* 1959 nr 8 s. 3—7; Kostjaškin E. G., Majorova I. G.: Škola prodlennogo dnja. *Sov. Ped.* 1960 nr 1 s. 56—64; Majorova I., Furmanjuk V., Dičeva A.: Novoe v rabote učitelej. *Nar. Obr.* 1960 nr 6 s. 38—42; nr 8 s. 71—75; Majorova I. G., Davidenko T. G., Furmanjuk V. N., Kanaeva R. S.: Opyt planirovanija učebno-vospitatel'noj raboty v škole s prodlennym dnem. *Nač. Šk.* 1960 nr 8 s. 34—41.

Moskwa. Szkoła — internat 19

42. VETROV Ja. M.: Proizvoditel'nyj trud učaščichsja v škole—internacie. [Praca produkcyjna uczniów w szkole—internacie]. *Pol. Ob.* 1958 nr s. 29—34, rys.

Zob.: Godin L., Sechtmeister K.: Detskaja tipografija v škole — internacie. *Nar. Obr.* 1958 nr 3 s. 48—51.

Leningrad — szkoła 157 eksperymentalna APN

43. FEDOROVA O. F.: Škola i trud. [Szkoła i praca]. L. 1957 ss. 203.

44. ISAEV A. P.: O sisteme politechničeskogo obučenija v škole. [O systemie

kształcenia politechnicznego w szkole]. *Sov. Ped.* 1958 nr 6 s. 54—61; Sažin P.: Kino v škole-internate. *Škola-internat* 1961 nr 1 s. 59—63.
Plan 500 szkół.

Leningrad — szkoła 210 (eksperymentalna ANP)

45. KONNIKOVA T. E.: Organizacija kolektiva učaščichsja v škole. [Organizacija kolektywu szkolnego]. *M.* 1957 APN ss. 400.

Szkoła wiejska (Pawlysz)

46. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Sistema trudovogo vospitanija učaščichsja młodšego i srednego vozrasta. [System wychowania do pracy i przez pracę uczniów klas młodszych]. *W: Novaja ...* poz. 12 s. 389—406.

Toż: O sisteme ... *Sov. Ped.* 1959 nr 7 s. 3—17.

47. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Vospitanie kommunističeskogo otnošenija k trudu. [Kształcenie komunistycznego stosunku do pracy]. *M.* 1959 APN ss. 441.

Rec.: Evseev Ju.: Čennoe posobie po trudovomu vospitaniju učaščichsja. *Nar. Obr.* 1959 nr 9 s. 108—114; Medvedev R.: Kniga o trudovom vospitanii. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 90—92; Gončarov N. K.: Trud — mošnyj faktor vsestoronnego razvitija detej. *Sov. Ped.* 1960 nr 1 s. 138—142.

Szkoła wiejska (Škola Pamjati Lenina)

Szkoła — laboratorium APN

48. ZAJONČOVSKIJ A. G.: Opyt soedinenija obučenija s proizvoditel'ny'm trudom v sel'skoj škole. [Próba łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną w szkole wiejskiej]. *Sov. Ped.* 1960 nr 1 s. 45—55.

Zob. tegoż autora: Polevye opyty učaščichsja kak forma svjazj školy s kolchozным proizvodstvom. *Pol. Ob.* 1959 nr 6 s. 22—28; Proizvoditel'nyj trud i fizičeskoe vospitanie učaščichsja. *Fiz. kult. v Šk.* 1960 nr 2 s. 8—11.

48a. IVANOVIČ K.: Pervyj opyt raboty sel'skoj školy-laboratorii. [Z doświadczeń wiejskiej szkoły eksperymentalnej ANP]. *Sov. Ped.* 1961 nr 11 s. 156—160.

Czalabińsk — szkoła 91

49. TOMIN N.: Proizvoditel'nyj trud — s V klasa. [Praca produkcyjna — od V klasy]. *Nar. Obr.* 1959 nr 9 s. 75—79, rys.

Zob. tego autora: Proizvoditel'nyj trud učaščichsja staršich klassov. *Nar. Obr.* 1959 nr 12 s. 48—54, rys.; Planirovanie i učet truda učaščichsja v škol'nych masterskich. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 29—32, tabl.; V ybor form organizacii praktičeskich zanjatij v škol'nych masterskich. *Doklady APN* 1960 nr 6 s. 9—10; Organizacija i metody trudovogo obučenija v škol'nych masterskich. *Sov. Ped.* 1960 nr 11 s. 43—50.

Jarosław — szkoła 33

50. SACHAROVA A. K.: Sistema učebno — vospitatel'noj raboty školy i ybor professii. [System pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły a wybór zawodu]. *Sov. Ped.* 1959 nr 1 s. 56—66.

Morszańsk — szkoła 2

51. ALEKSEEV I. V. [red.]: Škola i žizn'. [Szkoła i życie]. *M.* 1961 Učpedgiz ss. 88.

Rec.: Korobova A.: Novye knigi. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 94.

Zob. też: Sorokin N. A.: Nekotorye osnovy svjazj obučenija s proizvoditel'ny'm trudom učaščichsja. *Doklady APN* 1959 nr 3 s. 9—11; Obrazovatel'noe i vospitatel'noe značenie proizvoditel'nogo truda učaščichsja. *Doklady APN* 1960 nr 2 s. 17—20.

Ufa — szkoła 2

52. LEVIN Ja. N.: Naš opyt organizacii politechničeskogo obučenija. [Z doświadczeń kształcenia politechnicznego]. *Pol. Ob.* 1958 nr 2 s. 24—30.

III. NOWA USTAWA SZKOLNA

53. Zakon ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v SSSR. [Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR] [uchwalona przez Radę Najwyższą ZSRR 23. XII. 1958]. *Pravda* 1958 nr 359 ss. 1—2.

Toż: *Učit. Gaz.* 1958 nr 153 s. 1—2; *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 3—14; *Nar. Obr.* 1959 nr 1 s. I—VIII; *Vestnik Vyszej Szkoły* 1959 nr 1 s. 3—14.

Tłum. *Głos Naucz.* 1959 nr 4 (dodatek s. 1—13); Toż: W: Pęcherski M.: *Reforma ...* poz. 255.

IV. REALIZACJA NOWEJ USTAWY SZKOLNEJ

1. ZAGADNIENIE OGÓLNE

54. AFANASENKO E. J.: Ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v RSFSR. [O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnego w RSFSR] [Stenogram przemówienia wygłoszonego na sesji Rady Najwyższej RSFSR]. W: *Novaja ...* poz. 12 s. 114—128.

Streszczenie: O perestrojke obśęgo srednego obrazovanija. *Učit. Gaz.* 1959 nr 45 s. 1—2; *Nar. Obr.* 1959 nr 5 s. X—XVI.

55. AFANASENKO E. I.: Škola na sovremennom ètapie stroitel'stva kommunizma i zadači učitel'stva. [Szkoła na obecnym etapie budownictwa socjalistycznego i zadania nauczycieli] [Referat wygłoszony na Wszchrosyjskim Zjeździe Nauczycielskim]. *Sov. Ped.* 1960 nr 9 s. 3—35; toż: *Nar. Obr.* 1960 nr 8 s. 25—41; toż: *Učit. Gaz.* 1960 nr 81 s. 2—5.

Zob. tegoż autora: *Vstretim XXII s-ezd Partii novymi uspechami v perestrojke školy.* *Nar. Obr.* 1961 nr 6 s. 8—21.

56. ARSEN'EV A. M.: Tvorčeskoe pretvorenje v žizn' leninskogo učeniija o vospitanii i obrazovanii. [Twórcza realizacja wskazań Lenina o wychowaniu i nauczaniu]. W: *Novaja ...* poz. 12 s. 150—163.

Toż: *Tvorčeskoe pretvorenje ...* *Sov. Ped.* 1959 nr 4 (art. red.).

57. ATUTOV P. R.: Professional'noe razdelenie truda i obrazovanie molodeži. [Zróźnicowanie pracy ze względu na zawody a kształcenie młodzieży]. *Sov. Ped.* 1958 nr 12 s. 46—54, tabl., bibliogr.

Toż: W: *Novaja ...* poz. 12 s. 407—433.

58. BOLDYREV N. I.: O perestrojke vospitatel'noj raboty v škole. [O zmianie systemu wychowania w szkole]. W: *Novaja ...* poz. 12 s. 491—511.

Toż: O nekotorych voprosach perestrojki vospitatel'noj raboty v škole. *Sov. Ped.* 1959 nr 6 s. 9—22.

Zob. tegoż autora: O principach kommunističeskogo vospitanija molodogo pokolenija. *Vopr. Fit.* 1960 nr 12 s. 38—49.

59. ESIPOV B. P.: Ob izmenenijach v processe obučenija v svjazi s perestrojkoj školy. [O zmianach w procesie nauczania w związku z przebudową szkolnictwa]. *Sov. Ped.* 1959 nr 3 s. 13—24, bibliogr.

Toż: W: *Novaja ...* poz. 12 s. 533—552.

60. KAIROV I. A.: Soderżanie i metody kommunističeskogo vospitanija v škole. [Treść i metody wychowania kommunistycznego w szkole] [Referat wygłoszony na Wszchrosyjskim Zjeździe Nauczycieli]. *Sov. Ped.* 1960 nr 9 s. 36—57; toż: *Nar. Obr.* 1960 nr 9 s. 17—29; toż: *Učit. Gaz.* 1960 nr 81 s. 5—8.

61. KAIROV I. A.: Stroitel'stvo kommunizma i škola. [Budownictwo kommunistyczne a szkoła] [Referat wygłoszony na międzynarodowym seminarium poświęconym zagadnieniom politechnizacji nauczania i więzi szkoły z życiem]. *Sov. Ped.* 1961 nr 3 s. 11—21.

Toż: [Streszczenie]: *Učit. Gaz.* 1960 nr 149 s. 1—2.

62. KOROLEV F. F.: Glavnoe v perestrojke školy-soedinenie obučenija s proizvoditel'ny'm trudom. [Główne zagadnienie reformy szkolnej — połączenie nauczania z pracą produkcyjną]. W: *Novaja ...* poz. 12 s. 164—181.
Zob. tegoż autora: Nekotorye teoretičeskie problemy sovetskoj pedagogiki. *Sov. Ped.* 1959 nr 10 s. 26—40.
63. KUDRJAŠEV N. I.: Literatura v novej škole. [Literatura w nowej szkole]. *Sov. Ped.* 1959 nr 3 s. 45—53.
Toż: W: *Novaja ...* poz. 12 s. 264—275.
64. KUDRJAVCEV E. V.: Preodolet' nedoocenku fizičeskogo vospitanija škol'nikov. [W sprawie wychowania fizycznego uczniów]. *Sov. Ped.* 1959 nr 6 s. 30—37.
Toż: W: *Novaja ...* poz. 12 s. 520—530.
65. MEŽDUNARODNYJ seminar po voprosam politechničeskogo obrazovanija i svjazii školy s žizn'ju. [Międzynarodowe seminarium poświęcone zagadnieniom kształcenia politechnicznego i związku szkoły z życiem]. *Učit. Gaz.* 1960 nr 149—153; *Sov. Ped.* 1961 nr 3, *Šk. i Pr.* 1961 nr 2, 3, 4.
66. MOROZOV M. F.: Vospitanie samostojatel'noj mysli škol'nikov v učebnoj rabote. [Budzenie samodzielnej myśli uczniów w procesie nauczania]. M. 1959 *Učpedgiz* ss. 90, 2 nlb. Institut Psychologii.
- 66a. OB ULUČŠENII izučenija inostrannyh jazykov. [O nauczaniu języków obcych]. *Pravda* 1961 nr 155 s. 1—2; *Nar. Obr.* 1961 nr 7 s. 9—10; *Inostr. j. v šk.* 1961 nr 4 s. 8—10.
Zob. też: Alpatov S. I.: O prepodavanii obščeobrazovatel'nyh disciplin na inostrannyh jazykach. *Inostr. j. v šk.* 1961 nr 5 s. 36—40.
67. ŠACKAJA V. N., SAVČENKO E. G.: O nekotorych voprosach èsteticeskogo vospitanija. [Z zagadnień wychowania estetycznego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 5 s. 48—54.
Toż: W: *Novaja ...* poz. 12 s. 512—519.
68. SAMOOSLUŽIVANIE — sostavnaja čast' trudovogo ovspitanija molodeži. [Samooobsługa — czynnik wychowania przez pracę] [Uchwała CK KPZR i Rady Ministrów ZSRR, czerwiec 1959]. *Pravda* 1959 nr 157; *Nar. Obr.* 1959 nr 8; Toż W: Dokumenty i materiały po perestrojke školy. M. 1960 *Učpedgiz*.
- 68a. ŠAPOVALENKO S.: O svjazii obučenija s žizn'ju, s trudom, s praktikovoj kommunističeskogo stroitel'stva. [O związku pomiędzy nauką szkolną a życiem, pracą i praktyką budownictwa komunistycznego]. *Nar. Obr.* 1961 nr 7 s. 36—42.
- 68b. SKATKIN M., STAVSKIJ P., ŠASTOV A.: Čto nado znat' rukovoditeljam škol o soderžanii politechničeskogo obučenija. [Co powinni wiedzieć kierownicy szkół o treści kształcenia politechnicznego]. *Nar. Obr.* 1961 nr 8 s. 22—34.
Zob. też dodatek do nr 9 za r. 1959 czasopisma „*Narodnoe Obrazovanie*”.
69. SUCHOMLINSKIJ V. A. Kommunističeskij trud i kommunističeskaja nraivstvennost'. [Komunistyczna praca i komunistyczna moralność] *Sov. Ped.* 1961 nr 4 s. 40—50.
Nauczanie poszczególnych przedmiotów. Zob.: *Ruch Ped.* 1961 nr 4 Bibliografia poz. 128 — historia, poz. 110 — matematyka, poz. 78 — fizyka, poz. 58 — chemia, poz. 48 — biologia, poz. 104 — geografia; poz. 143 — rysunek i kreślenie.

2. SZKOŁA POCZĄTKOWA

70. ANAN'EV B. G., SOROKINA A. J. [red.]: Problemy obučenija i vospitanija v načal'noj škole. [Zagadnienia dydaktyczno-wychowawcze w szkole początkowej]. M. 1960 *Učpedgiz*. ss. 182, 2 nlb.
71. [JAKOVLEV V. G., PANOVA N. S.]: Primernaja programma vospitatel'noj raboty s učaščimisja I—IV klassov. [Program pracy wychowawczej w klasach I—IV]. *Nač. Šk.* 1961 nr 2 s. 73—96.
- 71a. O MERACH ulučšenija načal'nogo obučenija v školach RSFSR. [O środkach polepszenia nauczania początkowego w szkołach Federacji] [Zarządzenie ministra oświaty nr 246 z dn. 24. VII. 1961]. *Nač. Šk.* 1961 nr 9 s. 90—94.

72. SKATKIN M. N.: O putjach povyšeniya pedagogičeskoj èffektivnosti obščestvenno poleznogo truda učaščichsja. [O sposobach zwiększenia pedagogičeskoj efektywności społecznie użytecznej pracy uczniów]. *Nač. šk.* 1960 nr 7 s. 10—15.

73. ŠKOL'NYE programmy načal'nych klassov vos'miletnej školy na 1959/60 učebyj god. [Programy nauczania dla klas początkowych szkoły ośmioletniej na r. szk. 1959/60]. M. 1959 Učpedgiz. Min. Prosv. RSFSR APN ss. 141, 2 nlb. Projekt.

74. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Trud i npravstvennost'. [Praca i moralność]. *Nač. šk.* 1961 nr 3 s. 9—14.

75. TRUDOVOE obučenie i obščestvenno-poleznyj trud v I—IV klasach. [Wychowanie przez pracę i praca społecznie użyteczna w klasach I—IV]. [Instrukcja programowa]. *Nač. šk.* 1959 nr 8 s. 18—33.

Zob.: Trudovoe obučenie i obščestvenno-poleznyj trud. *Nač. šk.* 1960 nr 8 s. 73—85.

3. SZKOŁA OŚMIOLETNIA

76. BUŠLJA A. K.: Npravstvennoe vospitanie učaščichsja — podrostkov v obščestvenno poleznom trude. [Wychowanie moralne młodzieży w pracy społecznie użytecznej]. M. 1960 APN ss. 76, 2 nlb.

77. DOBROMYSLOV V. A.: Russkij jazyk v vos'miletnej škole. [Język rosyjski w szkole ośmioletniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 5 s. 39—47.

Toż: W: *Novaja ...* poz. 12 s. 249—275.

78. DUBOV A. G. [red.]: O trudovom obučenii i obščestvenno poleznom trude v škole v 1959/60 učebyj godu. [O nauczaniu pracy ręcznej i organizacji pracy społecznie użytecznej w szkole w r. szk. 1959/60] [Wskazówki metodyczne]. M. 1959 APN ss. 76. Instytut Metodov Obučeniya.

79. MATERIALY po vospitatel'noj rabote v vos'miletnej škole. [Projekt programu pracy wychowawczej w szkole ośmioletniej opracowany w Inst. Teorii i Historii pedagogiki]. *Nar. Obr.* 1959 nr 7 (dodatek) ss. 32.

80. MATUŠKIN S.: Vospitanie kačestv truzenika socialističeskiego chozjajstva. [Kształcenie w dzieciach cech pracownika gospodarki socjalistycznej]. *Nar. Obr.* 1960 nr 5 s. 39—44.

Z doświadczeń kierownika warsztatów szkolnych.

81. MEL'NIKOV M. A.: Soderżanie obrazovańija v vos'miletnej škole. [Treść nauczania w szkole ośmioletniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 1 s. 13—28, tabl.

82. MONOSZON E. I.: Soderżanie obrazovańija v vos'miletnej škole. [Treść nauczania w szkole ośmioletniej]. *Sov. Ped.* 1960 nr s. 15—29.

83. OB USOVERŠENSTVOVANII metodov obučeniya v vos'miletnej škole. [O doskonaleniu metod nauczania w szkole ośmioletniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 9 s. 24—42.

Toż: W: *Novaja ...* poz. 12 s. 575—601.

84. OBŠČESTVENNO poleznyj trud učaščichsja vos'miletnej školy. [Społecznie użyteczna praca uczniów szkoły ośmioletniej]. *Biol. v šk.* 1959 nr 3 s. 57—60.

85. OSNOVNYE problemy trudovogo obučeniya i vospitaniya v vos'miletnej škole. [Główne zagadnienia wychowania nauczania przez pracę i do pracy w szkole ośmioletniej]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 6 s. 3—8.

86. POŁOŽENIJA o vos'miletnej škole RSFSR, o srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politechničeskoj škole s proizvodstvennym obučeniem RSFSR, o večer ej (smennoj) srednej obščeobrazovatel'noj škole RSFSR. [Statut ośmioletniej szkoły RSFSR, średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy RSFSR ze szkoleniem produkcyjnym, wieczorowej (zmianowej) średniej ogólnokształcącej szkoły RSFSR]. M. 1960 Učpedgiz. ss. 46; Toż: *Nar. Obr.* 1960 nr 3 ss. 16 (dodatek).

87. PRIMERNAJA programma vospitatel'noj raboty vos'miletnej i srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politechničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem. [Program pracy wychowawczej w szkole ośmioletniej i średniej ogólnokształcącej poli-

technicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym] [red. N. I. Boldyrev]. M. 1960 APN ss. 157, 2 nlb Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.

Zob.: [Mar'enko 1.]: Praktičeskoe primenenie „Primernoj programmy vospital'noj raboty". Nar. Obr. 1960 nr 11 (dodatek) ss. 16.

Poiem.: Konokotin E., Novikov L.: Izvestno-što, no ne izvestno-kak. *Učit. Gaz.* 1961 nr 4 s. 3.

88. RUMER M. A., KOLOKOL'NIKOV V. V.: Penie i risovanie v vos'miletnej škole [Śpiew i rysunek w szkole ośmioletniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 6 s. 38—45.

Toż: W: Novaja ... poz. 12 s. 375—386.

89. SKATKIN M.: Učitel' vos'miletnej školy i politečničeskoe obučenje. [Nauczyciel szkoły ośmioletniej a kształcenie politechniczne]. *Nar. Obr.* 1959 nr 12 s. 35—41.

90. SKATKIN M. N.: Voprosy organizacii i metodiki obščestvenno poleznogo truda učaščichsja vos'miletnej školy. [Zagadnienia organizacii metodyki pracy społecznie użytecznej uczniów szkoły ośmioletniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 11 s. 45—55.

91. ŠKOL'NYE programy vos'miletnej školy. [Programy nauczania dla szkoły ośmioletniej]. M. 1959 Učpedgiz Min. Prosv. RSFSR. APN Proekt.

Russkij jazyk. Literatura. ss. 68, 3 nlb.

Biologija ss. 36, 1 nlb.

Trudovoe obučenje i obščestvenno poleznoj trud. ss. 77, 1 nlb.

Risovanie ss. 22.

Penie ss. 29.

Fizičeskaja kul'tura ss. 61.

Čerčenie, Chimiija, Geografija, Fizika, Inostrannye jazyki, Matematika zob.: poz. 105.

92. [SOLOV'EV N.]: Čto nužno znat' o programmach dlja vos'miletnich škol. [Co trzeba wiedzieć o programach nauczania w szkołach ośmioletnich]. *Nar. Obr.* 1960 nr 9 (dodatek) ss. 16.

93. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Za tvorčeskoe otnošenje učaščichsja k trudu. [O twórczy stosunek uczniów do pracy]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 6—11.

94. Učebnye plany vos'miletnej školy, večernej (smennoj, sezonnoj, zaočnoj) srednej obščieobrazovatel'noj školy i srednej obščieobrazovatel'noj trudovoj politečničeskaj školy s proizvodstvennym obučeniem. [Plany nauczania w szkole ośmioletniej, wieczorowej (zmianowej, sezonowej, zaocznej) średniej szkole ogólnokształcącej i w średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. M. 1959 APN ss. 30. Proekt.

Zob.: O proektach učebnych planov obščieobrazovatel'nych škol RSFSR. *Učit. Gaz.* 1959 nr 61 s. 3; Učebnye plany vos'miletnej i srednej školy RSFSR. *Učit. Gaz.* 1959 nr 103 s. 1; *Nar. Obr.* 1959 nr 11 s. 9—14, tabl.

Zob.: Słomkiewicz S.: Projekty planów nauczania dla szkół ogólnokształcących w Rosyjskiej Federacji Związku Radzieckiego. *Ruch Ped.* 1959 nr 1 s. 104—111, tabl.; Wiloch T.: Dokumenty reformy szkolnictwa radzieckiego. *Kwart. Ped.* 1959 nr 4 s. 214—217.

Novye učebnye plany. *Šk. i Pr.* 1960 nr 10 s. 61—65, tabl. Zob.: też poz. 29.

4. SZKOŁA ŚREDNIA OGÓLNOKSZTAŁCĄCA ZE SZKOLENIEM PRODUKCYJNYM

95. KAIROV I. A.: O perestrojke obščego srednego obrazovanija. [O reformie szkoły średniej ogólnokształcącej] [Referat wygłoszony na posiedzeniu Rady Najwyższej ZSRR]. *Učit. Gaz.* 1958 nr 153 s. 2—4; *Pravda* 1958 nr 358 s. 3—4; W: *Novaja ...* poz. 12 s. 95—113.

Tlum.: W: Pęcherski M.: Reforma ... poz. 255 (wyjątki).

96. MEDVEDEV R. A.: K voprosu o razvitii darovanij i talantov molodeži v oblasti nauki i techniki. [W sprawie kształcenia uzdolnień i talentów młodzieży w dziedzinie nauki i techniki]. *Pol. Ob.* 1959 nr 7 s. 10—14.

97. MEDVEDEV R. A.: O rabote staršich škol'nikov v sfere obluživanija. [O przy sposobieniu starszych uczniów do zawodów usługowych]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 2 s. 31—35, tabl.

98. MEL'NIKOV M. A.: Soderžanie obrazovanija v vos'miletnej škole i srednej trudovoj politečničeskoj škole s proizvodstvennym obučeniem. [Treść nauczania w szkole ośmioletniej i w średniej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. W: Novaja ... poz. 12 s. 211—233.

99. MONOSZON È. J.: O prepodavanii kursa osnov poličičeskich znanij. [O nauczaniu w szkole podstaw wiedzy politycznej]. *Sov. Ped.* 1961 nr 5 s. 17—28. Tłum. *Nowa Szkoła* 1961 nr 11 s. 14—17.

100. MONOSZON È. J.: Povyšat' uroven' obščego obrazovanija. [W sprawie podniesienia poziomu kształcenia ogólnego młodzieży]. *Sov. Ped.* 1960 nr 5 s. 8—18.

Zob. też: Soderžanie obrazovanija v srednej škole. *Sov. Ped.* 1961 nr 10 s. 28—39.

POŁOŻENIE o srednej obščieobrazovatel'noj trudovoj politečničeskoj škole s proizvodstvennym obučeniem, zob. poz. 86.

Primernaja programma vospitatel'noj raboty ... zob. poz. 87.

101. PROEKT programmy srednej obščieobrazovatel'noj trudovoj politečničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem. Mašinovedenie. [Projekt programu ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy ze szkoleniem produkcyjnym. Maszynoznawstwo]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 16—19.

102. RUTA O. I.: Osobennosti vospitatel'noj raboty v klasach s proizvodstvennym obučeniem. [Praca wychowawcza w klasach ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 19—23.

103. ŠKOL'NYE programmy srednej obščieobrazovatel'noj trudovoj politečničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem. [Programy nauczania w średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. M. 1959 Učpedgiz Min. Prosv. RSFSR. APN. Projekt.

Fizičeskaja kul'tura IX—XI klasy ss. 43.

104. ŠKOL'NYE programmy večernej (smennoj, sezonnoj, zaočnoj) srednej obščieobrazovatel'noj školy i srednej obščieobrazovatel'noj trudovoj politečničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem [Programy nauczania w szkole wieczorowej (zmianowej, sezonowej, zaocznej) średniej ogólnokształcącej i średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. M. 1959 Učpedgiz. Min. Prosv. RSFSR. APN. Projekt.

Literatura IX—XI klasy ss. 38, 1 nlb.

105. ŠKOL'NYE programmy vos'miletnej, večernej (smennoj, sezonnoj, zaočnoj) obščieobrazovatel'noj školy i srednej obščieobrazovatel'noj trudovoj politečničeskoj školy s proizvodstvennym obučeniem. [Programy nauczania w szkole ośmioletniej, wieczorowej (zmianowej, sezonowej, zaocznej) szkole ogólnokształcącej i średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy ze szkoleniem produkcyjnym]. M. 1959 Učpedgiz. Min. Prosv. RSFSR. APN. Projekt.

Matematika ss. 45, 2 nlb.

Chimija ss. 47, 1 nlb.

Fizika, Astronomija ss. 58, 4 nlb.

Geografija ss. 73, 2 nlb.

Čerčenie ss. 10, 1 nlb.

Inostrannye jazyki ss. 58, 1 nlb.

106. SONIN M. Ja., Kapitonov B. V.: Srednjaja škola i podgotovka kvalificirovannyh kadrov dlja narodnoj chozjajstva. [Szkoła średnia a kształcenie kadr pracowników dla gospodarki narodowej]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 36—41.

Učebnye plany... zob. poz. 94

107. ZNAMENSKIJ A.: Ob učebnikach dlja škol s proizvodstvennym obučeniem. [O podręcznikach przedmiotów cyklu politechnicznego dla szkół ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 10 s. 88—89.

Dyskusja: s. 83—84 Bočarova V., Krovjakov I., Poljakov V. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 92—93; Antonenko V., Antonov L., *Šk. i Pr.* 1961, nr 2 s. 83—84; Kravcov G., *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 94.

Zob. też poz. 35—40, 43—52.

5. WIEJSKA SZKOŁA ŚREDNIA ZE SZKOLENIEM PRODUKCYJNYM

108. BALOV N. N.: Povysit' kačestvo proizvodstvennogo obučenija v sel'skich srednich školach. [Podnieść jakość szkolenia produkcyjnego w wiejskich szkołach średnich]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 3—8.

Zob. też: G. G.: Organizacija opytნიქსკოი raboty učašičsija v oblastnom masštabe. *Šk. i Pr.* 1960 nr 7 s. 18—21.

109. IVANOVIČ K. A.: Aktual'nye voprosy proizvodstvennogo obučenija v sel'skoj škole. [Aktualne zagadnienia szkolenia produkcyjnego w szkole wiejskiej]. *Sov. Ped.* 1960 nr 12 s. 44—53.

109a. KALMYKOV D. I.: Princip planirovanija seti sel'skich škol s proizvodstvennym obučeniem. [Zasady planowania sieci szkół wiejskich ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 6 s. 30—34, tabl.

Zob. też: O putjach razvitiia sel'skoj odinnadcatiletnej školy. *Šk. i Pr.* 1961 nr 6 s. 3—9; Drozdov L. N.: Vybor professij, po kotorym celesoobrazno gotovit' učašičsija v sel'skoj srednej škole. *Šk. i Pr.* 1961 nr 9 s. 23—27.

110. KORŽEV I. M.: Obučenie učašičsija rabočim professijam v sel'skich srednich školach s proizvodstvennym obučeniem. [Nauczenie zawodu w wiejskich szkołach średnich ze szkoleniem produkcyjnym]. *Pol. Ob.* 1959 nr 10 s. 10—12.

111. PAL'CEVA A. N., ABROSIMOVA E. A., ALEKSEEV A. V.: Rabota sel'skich škol v svete rešenij dekabr'skogo plenuma CK KPSS. [O pracy szkół wiejskich w świetle uchwał grudniowego Plenum CK KPZR]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 19—24.

112. PIMENOV M. E.: Podčinenie učebnogo raspisanija interesam proizvodstvennogo obučenija v odinnadcatiletnej sel'skoj škole. [Podporządkowanie rozkładu zajęć w 11-letniej szkole wiejskiej interesom szkolenia produkcyjnego]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 52—56.

113. ŠIBANOV A. A.: O nekotorych voprosach obučenija sel'skomu chozjajstvu učašičsija sel'skoj srednej školy. [Z zagadnień teoretycznego i praktycznego szkolenia uczniów wiejskich szkół średnich w zakresie gospodarstwa wiejskiego]. *Biol. v Šk.* 1960 nr 4 s. 51—55.

114. ŠIBANOV A. A., ZAJONČOVSKIJ A. G.: Kakim dolžen byt' profil' sel'skoj školy s proizvodstvennym obučeniem. [W sprawie profilu wiejskiej szkoły ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 20—22.

Polem.; Savin A. G., Zicharev A. P.: O profile sel'skoj školy s proizvodstvennym obučeniem. *Šk. i Pr.* 1960 nr 8 s. 29—32.

115. ŠKOL'NYE programmy IX—XI klassov srednich sel'skich škol s proizvodstvennym obučeniem. [Programy nauczania dla klas IX—XI szkół wiejskich ze szkoleniem produkcyjnym]. M. 1959 Učpedgiz Min. Prosv. RSFSR. APN. Proekt.

Osnovy sel'skochozjajstvennogo proizvodstva i special'naja podgotovka po odnoj iz otraslej ili mechanizacii sel'skogo chozjajstva ss. 135, 1 nlb.

116. STAVROVSKIJ A. E.: O podgotovke kvalificirovannyh kadrov v sel'skoj srednej škole s proizvodstvennym obučeniem. [O kształceniu kwalifikowanych kadr w wiejskiej szkole średniej ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 2 s. 35—40, tabl.

Polem.; Roštin N. L.: K voprosu ... *Šk. i Pr.* 1961 nr 3 s. 33—35, tabl.; Belikov V., Pachorukov N. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 30—34; Ljachov N., Abrosimova E., Pronskij E. *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 15—26.

Zob. też poz.: 24, 33, 46—48, 93, 144, 169, 180, 183, 187, 188, 194, 195, 197, 198.

6. SZKOŁA — INTERNAT

117. ALPATOV N. I. [red.]: Škola — internat. [Szkoła — internat] M. 1958 Učpedgiz ss. 222, 2 nlb.

Zagadnienia organizacyjne i wychowawcze.

118. BOŽOVIČ L. I. [red.]: Psihologičeskoe izučenie detej v škole — internate. [Poznanie dzieci w szkole — internacie] [Monografie psychologiczne]. M. 1960 APN nr 205, 3 nlb. Institut Psychologii.

119. KAIROV I. A.: Nekotorye problemy razvitiija škol-internatov. [Z zagadnień dalszego rozwoju szkół-internatów]. *Škola-internat* 1961 nr 3 s. 5—11.
120. O MERACH po razvitiiju škol — internatov v 1959—1965 g. [O rozszerzaniu sieci szkół — internatów] [Uchwała KCKPZR i Rady Ministrów ZSRR]. *Pravda* 1959 nr 146; *Učit. Gaz.* 1959 nr 62 s. 3; *Nar. Obr.* 1959 nr 7 s. 9—10.
Toż W: Dokumenty ... poz. 68.
- 120a. PJAT'LET raboty škol-internatov. [Pięć lat pracy szkół-internatów]. Sost. M. Kolmakova. Red. E. I. Afanasenko, I. A. Kairov. M. 1960 APN.
Rec.: Evseev Ju.: Opyt pjatiletnej raboty škol-internatov. *Nar. Obr.* 1961 nr 10 s. 111—114.
Zob. też: Kolmakova M. N.: Pjat'let raboty škol-internatov. *Sov. Ped.* 1961 nr 10 s. 53—60.
121. ŠIRVINDT B. E.: Podgotovka domašnih zadaniij v škole — internate. [Praca domowa uczniów w szkole — internacie]. M. 1960 APN ss. 132, 2 nlb.
Zob. tegoż autora: Opyt organizacii raboty kolektiva školy — internata. *Sov. Ped.* 1959 nr 12 s. 30—37; *Nerešennnye problemy škol — internatov. Sov. Ped.* 1960 nr 12 s. 16—21.
122. [Vtoraja] II Vserossijskaja naučno-praktičeskaja konferencija posvjaščennaja školam — internatam. [II Wszzechrosyjska naukowo-praktyczna konferencja poświęcona zagadnieniom szkół — internatów]. *Sov. Ped* 1961 nr 5 s. 159—160.
Zob. też poz. 42.
- 122a. ZJUBIN L.: Èto volnuet. [To niepokoi] [pedagogów] [Przeciążenie młodzieży w internatach]. *Škola-internat* 1961 nr 3 s. 88—92.
Dyskusja: Astachova M. (i inni): Nužny li školy-internaty giganty? *Škola-int.* 1961 nr 4 s. 82—83; Kesojan G.: 600 ili 300? Tamże s. 84—87.

7. SZKOŁA PÓLINTERNAT (SKOLA PRODLENNOGO DNJA)

123. ALEKSANDROVA L. I.: Primernye schemy režimov, rekomenduemych dlja grupp prodlennogo dnja. [Przykładowy rozkład zajęć dla świetlic szkolnych]. *Nač. Šk.* 1959 nr 3 s. 63—69. rys., tabl.
Zob. tegoż autora: O režime grupp prodlennogo dnja. *Doklady APN* 1959 nr 3 s. 117—123.
124. KONDAKOV M. I. [red.]: Organizacija raboty v školach i gruppach prodlennogo dnja. [Organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach półinternatach i świetlicach szkolnych]. M. 1960 APN ss. 104. Institut Teorii i Istorii Pedagogiki.
Rec.: Gubanov S. *Nač. Šk.* 1961 nr 1 s. 74.
125. KOSTJAŠKIN È.: Ob organizacii školy prodlennogo dnja. [O organizacji szkoły — półinternatu]. *Nar. Obr.* 1961 nr 1 s. 67—71.
Zob. tegoż autora: Tvorčeskii rešat'voprosy režima v škole s prodlennym dnem. *Škola-internat* 1961 nr 1 s. 49—52, rys.
126. OB ORGANIZACII škol s prodlennym dnem. [O organizacji szkół — półinternatów] [Uchwała CK KPZR i Rady Ministrów ZSRR]. *Nar. Obr.* 1960 nr 5 s. 7—8; *Nač. Šk.* 1960 nr 5 s. 7.
Zob. też: Škola prodlennogo dnja. *Sov. Ped.* 1960 nr 9 s. 3—7.
Zob. też poz. 41.

8. SZKOŁA ŚREDNIA OGOLNOKSZTAŁCĄCA DLA PRACUJĄCYCH

127. ČEPELEV V. I.: Nekotorye aktual'nye problemy obučenija i vospitanija učasčichsja v školach rabotajušej molodeži. [Aktualne zagadnienia dydaktyczno-wychowawcze szkół dla pracujących]. *Sov. Ped.* 1960 nr 6 s. 55—65.
128. DAVIDENKO E. D.: Povyšenie proizvodstvennoj kvalifikacii učasčichsja v škole rabočej molodeži. [Podnoszenie poziomu kwalifikacji zawodowych uczniów w szkole dla pracujących]. *Sov. Ped* 1960 nr 7 s. 22—28.
- 128a. ĖPSTEJN D. A.: O merach uluščeniija večernego i zaočnogo obrazovanija. [O szkołach wieczorowych i zaocznych]. *Sov. Ped.* 1961 nr 9 s. 39—44.

129. FEDOROVA O. F.: Nekotorye voprosy povyšeniya proizvodstvennoj kvalifikacii učaščichsja večernih (smennyh) srednich škol. [Z zagadnień podnoszenia poziomu kwalifikacji zawodowych uczniów szkół średnich wieczorowych (zmianowych)]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 39—45, tabl.

130. JANCOV A. I.: Soderżanie obučeniya na vtorom etape srednego obrazovaniya. [Treść nauczania na drugim etapie szkoły średniej]. W: *Novaja ...* poz. 12 s. 234—248.

Zob.: Jancov A. I.: Soderżanie obrazovaniya v školach rabocej i sel'skoj molodeži. *Sov. Ped.* 1959 nr 1 s. 29—38.

131. JANCOV A. I.: Svjaz' obučeniya v večernih (smennyh) skolach s proizvodstvom i trudom učaščichsja. [Łączenie nauczania w szkołach wieczorowych (zmianowych) z poznawaniem naukowych podstaw produkcji i z pracą zawodową uczniów]. *Sov. Ped.* 1960 nr 3 s. 36—44.

132. KORSUNSKAJA V. M.: Nasuščnye voprosy večernego i zaočnogo srednego obrazovaniya vzroslych. [Aktualne zagadnienia szkół średnich wieczorowych i zaocznych dla dorosłych]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 17—22.

133. LIPKINA Ch. I., ORLOVA A. M.: Sostav učaščichsja večernih (smennyh) škol i ich otnošenje k učeniu. [Uczniowie szkół wieczorowych (zmianowych) i ich stosunek do nauki szkolnej]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 23—30, tabl.

134. NAUMČENKO I. L.: Obščee i special'noe obrazovanie v školach rabocej molodeži. [Kształcenie ogólne i zawodowe w szkołach dla pracujących]. *Sov. Ped.* 1959 nr 11 s. 64—69.

Zob. tegoż autora: Ispol'zovanie na uroke proizvodstvennogo opyta učaščichsja školy rabocej molodeži. *Sov. Ped.* 1959 nr 9 s. 43—49; Druchčasovoj urok v škole rabocej molodeži. *Sov. Ped.* 1960 nr 1 s. 79—87; Proizvodstvennye ěkskursii v školach rabocej molodeži. *Sov. Ped.* 1960 nr 9 s. 105—109; Uč'et i proverka znaniy v školach rabocej molodeži. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 63—70, tabl.

135. OPYT povyšeniya professional'noj kvalifikacii učaščichsja večernih (smennyh) škol. [Podnoszenie poziomu kwalifikacji zawodowych uczniów szkół wieczorowych (zmianowych)]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 144—149.

Sprawozdanie z posiedzenia Rady Naukowej przy Prezydium ANP.

POŁOŻENIE o večernej (smennoj) srednej obščeeobrazovatel'noj škole. Zob. poz. 86.

136. POPOV A. A.: Škola rabocej molodezi i osobennosti. [Szkoła dla pracujących i jej właściwości]. M. 1961 Učpedgiz ss. 205, 2 nlb.

136a. POPOV M. P.: Povyšenje proizvodstvennoj kvalifikacii učaščichsja večernih (smennyh) škol v processe prepodavaniya fiziki. [Podnoszenie kwalifikacji zawodowych uczniów szkół wieczorowych (zmianowych) w procesie nauczania fizyki]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 46—53, tabl.

Zob. też: Levašov A. M.: Svjaz' obščego obrazovaniya s povyšeniem professional'noj kvalifikacii učaščichsja škol rabocej molodeži. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 46—53, tabl.

136b. POSTANOVLENIE Prezydiuma Vsesojuznogo Central'nogo soveta professional'nych sojuzov ot 24 marta 1961 goda o rabote škol rabocej i sel'skoj molodeži Ministerstva Prosvęščeniya RSFSR. [Uchwała Prezydium Wszzechzwiązkowej Centralnej Rady Związków Zawodowych z 24. III. 1961 r. w sprawie szkół dla pracujących Min. Ośw.] *Večernijaja srednijaja škola* 1961 nr 4 s. 7—8.

137. PROEKTY novych programm dlja škol rabocej i sel'skoj molodeži. [Projekty nowych programów szkół dla pracujących. *Obšč. Šk. Vzs.* 1960 nr 1 s. 33.

Zob.: Strežikozin V. P.: Tvoręski rabotat' po prosktam novych učebnych programm. *Obšč. Šk. Vzs.* 1960 nr 5 s. 31—34; Obsużdenie proektov programm po istorii dlja večernih smennyh škol. *Sov. Ped.* 1961 nr 3 s. 156—157.

ŠKOL'NYE programmy večernej (smennoj, sezonnoj, zaočnoj) obščeeobrazovatel'noj školy ... Zob.: poz. 104.

138. VILKEEV D. V.: Priemy aktivizacii poznatel'noj dejatel'nostii učaščichsja večernih (smennyh) škol. [O aktywizacji procesów poznawczych uczniów szkół wieczorowych (zmianowych)]. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 31—38.

139. VOPROSY prepodavanja matematiki v školach raboče molodeži. [Zagadnienia nauczania matematyki w szkole dla pracujących]. *Matem. v šk.* 1959 nr 6 s. 50—61. Zob. poz. 176.

9. SZKOŁA ZAWODOWA

140. BEKIN V.: Za naučnuju razrabotku voprosov podgotovki rabočič kadrov. [O naukowe opracowanie zagadnień kształcenia i doskonalenia kadr robotniczych]. *Prof.-techn. Obr.* 1960 nr 7 s. 1—3.

Tłum.: Tatoń A. *Szkola Zawod.* 1960 nr 12 s. 7—10.

141. KIRPIČNIKOV P.: Wažnejšie voprosy ulučšenija professional'no-techničeskogo obrazovanja v Rossijskoj Federaciji. [Najważniejsze zagadnienia podniesienia poziomu zawodowego kształcenia technicznego w Federacji Rosyjskiej]. *Prof.-techn. Obraz.* 1960 nr 2 s. 1—5.

141a. KUŽMIN B. A.: Novoe položenie o srednich special'nych učebnych zavedenijach. [Nowy statut szkół średnich zawodowych]. *Srednee Special'noe Obrazovanie* 1961 nr 4 s. 1—5.

142. OSIPOV A. P.: K perestrojke professional'no-techničeskogo obrazovanja. [W sprawie reorganizacji szkół zawodowych technicznych]. *Sov. Ped.* 1959 nr 4 s. 44—51, bibliogr.

Toż: K perestrojke professional'no-techničeskogo obrazovanja v svjazi s uskorenym techničeskim processom. W: *Novaja ...* poz. 12 s. 434—447.

142a. UKAZANIJA k sostavleniju novych učebnych planov v sovtvetstvii s zakonom „Ob ukreplenii svjazi školy s žiznju i o dalnejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanja v SSSR.” [Instrukcja w sprawie nowych planów nauczania w szkołach zawodowych]. *Srednee special'noe Obrazovanie* 1959 nr 5 s. 43—63.

142b. VEJSBLAND A.: Tipovoe položenie o professional'no-techničeskich učiliščach i perestrojka professional'noj školy. [Typowy statut szkół zawodowych technicznych a przebudowa szkolnictwa zawodowego]. *Prof. techn. obraz.* 1961 nr 6 s. 1—3.

143. ZELENKO G. I.: O professional'no-techničeskom obrazovanii. [O zawodowym kształceniu technicznym]. *Pravda* 1958 nr 358 s. 4; *Učit. Gaz.* 1958 nr 153 s. 4.

Tłum. (Wyjątki) W: Pęcherski M. *Reforma ...* poz. 255

144. ZELENKO G.: Rešenija ijuł'skogo Plenuma CK KPSS i naši zadači. [Uchwała kwietniowego Plenum CK KPZR i nasze zadania]. *Prof.-techn. Obraz.* 1960 nr 8 s. 1—7.

Spraw.: ts, *Szkola Zawodowa* 1961 nr 2 s. 63.

Zob. tegoż autora: Rešenija janvarskogo Plenuma CK KPSS — v osnovu podgotovki sel'skich proizvođstvennych kadrov. *Prof.-techn. Obraz.* 1961 nr 2 s. 1—6.

10. SZKOLENIE PRODUKCYJNE

a) ZAGADNIENIA OGÓLNE. ORGANIZACJA SZKOLENIA PRODUKCYJNEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ

145. ATUTOV P. R.: Učebno-vospitatel'naja rabota v svjazi s trudem učaščihsja na predprijatii. [Opieka wychowawcza nad uczniami zatrudnionymi w zakładzie przemysłowym]. *M.* 1959 APN ss. 109, 2 nłb. *Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.*

146. IVANOVIČ K. A., ĘPŠTEJN D. A.: Osobennosti professional'nogo obučenija v srednej škole, ego soderžanie i organizacija. [Właściwości przysposobienia zawodowego w szkole średniej, jego treść i organizacja]. *Sov. Ped.* 1960 nr 11 s. 137—144.

Polem.: Kovalskij M. I.: O sisteme proizvođstvennogo obučenija škol'nikov. *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 110—123.

147. IVANOVIČ K. A., ĘPŠTEJN D. A.: Osobennosti professional'noj podgotovki

v srednej obščeebrazovatel'noj škole. [O przysposobieniu do zawodu uczniów szkół średnich ogólnokształcących]. [Artykuł dyskusyjny]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 3 s. 3—8.

148. KUZNECOV A. P., KUZELEV V. Ja, ZELEDNJAK V. I.: O professional'noj podgotovke učaščichsja na predpriyatii. [O przysposobieniu zawodowym uczniów w zakładzie produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 10 s. 14—20, rys., tabl.

149. MEDVEDEV R. A.: Ne podmenjat' proizvoditel'nyj trud škol'nikov proizvodstvennym obučeniem. [Nie zastępować pracy produkcyjnej uczniów szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 17—23.

Polem.: Stavskij P. I.: K voprosu sootnošenija proizvodstvennogo obučenija i proizvoditel'nogo truda. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 23—26.

149a. Ob ulučenii proizvodstvennogo obučenija učaščichsja srednich obščeebrazovatel'nyh škol. [O szkoleniu produkcyjnym w szkołach średnich ogólnokształcących]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 7 s. 3—5; *Pravda* 1961 nr 159 s. 1—2; *Nar. Obr.* 1961 nr 7 s. 11—12; *Učit. Gaz.* 1961 nr 68 s. 1—2.

Zob. też: O porjadke organizacii na predpriyatijach i strojkach učebnyh cechov, proletov i učastkov dlja proizvodstvennogo obučaščichsja srednich škol. *Šk. i Pr.* 1961 nr 7 s. 95.

150. PROTIV kustarščiny v proizvodstvennom obučenii. [Przeciwko chałupnictwu w szkoleniu produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 3—5.

Zob. też: Princip politechnizma v dejstvii. *Nar. Obr.* 1961 nr 9 (dodatek) ss. 16.

150a. RASKIJ B. F.: Politechničeskij princip v proizvodstvennom obučenii. [Politechniczna zasada szkolenia produkcyjnego]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 11 s. 8—14, tabl.

151. ROZENBERG M. I.: Učebnyj cech — éffektivnaja baza proizvodstvennogo obučenija. [Dział szkoleniowy w fabryce — właściwa baza szkolenia produkcyjnego]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 10—15, tabl.

Zob. tegoż autora: Usoveršenstvovat' sistemu proizvodstvennogo obučenija v srednej škole. *Šk. i Pr.* 1960 nr 6 s. 9—15, tabl.

152. ŠAROV Ju. V.: O proizvodstvennom obučenii v trudovyh politechničeskich školach. [O szkoleniu produkcyjnym w politechnicznych szkołach pracy]. *Sov. Ped.* 1959 nr 8 s. 30—41, tabl, bibliogr.

Zob. tegoż autora: Nekotorye pedagogičeskie uslovija vospitanija i razvitija u učaščichsja IX—XI klassov potrebnosti k trudu. *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 5—9.

153. STAVROVSKIJ A. E.: Proizvodstvennoe obučenie v sel'skoj srednej škole. [Szkolenie produkcyjne w wiejskiej szkole średniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 2 s. 15—23, tabl.

Toż: W: *Novaja ...* poz. 12 s. 477—488.

154. STAVSKIJ P. I.: Soedinenie obučenija s proizvoditel'nyj trudom kak problema pedagogiki. [Połączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną jako zagadnienie pedagogiczne]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 10—14.

155. SUCHOMLINSKIJ V. A.: Proizvodstvennomu obučeniju — širokiju politechničeskiju osnovu. [Oprzeć szkolenie produkcyjne na szerokiej podstawie politechnicznej]. *Sov. Ped.* 1960 nr 1 s. 35—44.

156. VASILEV K. I.: Politechničeskij charakter proizvodstvennogo obučenija. [Politechniczny charakter szkolenia produkcyjnego]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 7 s. 12—15.

Zob. tegoż autora: O proizvodstvennom obučenii v škole na sovremennom etapie. *Šk. i Pr.* 1961 nr 2 s. 25—30; Nasuščnyje voprosy proizvodstvennogo obučenija v srednej škole. *Sov. Ped.* 1961 nr 1 s. 37—44.

157. [WYJAŚNIENIA do instrukcji Min. Ośw. RSFSR w sprawie organizacji szkolenia produkcyjnego młodzieży szkół średnich]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 93—95.

158. ŽIDELEV M. A.: Proizvodstvennoe obučenie v srednej obščeebrazovatel'noj politechničeskij škole. [Szkolenie produkcyjne w ogólnokształcącej politechnicznej szkole średniej]. *Sov. Ped.* 1959 nr 1 s. 39—48.

Toż W: *Novaja ...* poz. 12 s. 448—464.

Zob. tegoż autora: Aktual'nyje voprosy proizvodstvennogo obučenija v srednej škole. *Sov. Ped.* 1960 nr 10 s. 41—52; Trebovanija k professional'noj podgotovke učaščichsja

srednich škol. Šk. i Pr. 1961 nr 9 s. 8—16; Professional'naja podgotovka učeščichsja obščebrazovatel'nych škol na sovremennom etape. *Sov. Ped.* 1961 nr 11 s. 41—52.

159. ŽIDELEV M. A., ŠIBANOV A. A.: O proizvodstvennom obučenii v srednej škole. [O szkoleniu produkcyjnym w szkole średniej]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 8 s. 10—15. Zob. też poz. 23—34.

b) METODY I FORMY
SZKOLENIA PRODUKCYJNEGO

160. BESPAL'KO V. P., ŽIDELEV M. A.: Nekotorye problemy metodiki politechničeskogo i proizvodstvennoho obučenija w srednej obščebrazovatel'noj škole. [Z zagadnień metodyki kształcenia politechnicznego i szkolenia produkcyjnego w szkole średniej ogólnokształcącej]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 26—32.

161. DMITROV V. S.: K voprosu o didaktičeskich principach w proizvodstvennom obučenii. [W sprawie stosowania zasad dydaktyki w szkoleniu produkcyjnym]. *Pol. Ob.* 1959 nr 1 s. 9—16, rys.

162. DUŠUTIN G. G.: Voprosy organizacii i metodiki proizvodstvennoho obučenija. [Zagadnienia organizacii i metodyki szkolenia produkcyjnego]. Moskva 1954 *Trudrezervizdat* ss. 202, 1 nlb.

Tłum.: Chociłowski L.: Organizacja i metodyka szkolenia produkcyjnego. Warszawa 1956 PWSZ nr 228, 2 nlb. (na okł. nazwisko autora: Duszutin).

163. ITEL'SON L. B.: O sisteme proizvodstvennoho obučenija škol'nikov na predpriijatjach. [O systemie szkolenia produkcyjnego uczniów w zakładach przemysłowych]. [Artykuł dyskusyjny]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 25—28.

Polem.: Avgustevič I. I., Koval'skij M. I., Kustov Ju. A.: O sisteme proizvodstvennoho obučenija škol'nikov. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 14—22.

164. KADIN G. B.: Nekotorye voprosy proizvodstvennoho obučenija. [Z zagadnień szkolenia produkcyjnego]. *Sov. Ped.* 1959 nr 12 s. 20—29.

165. KOVALSKIJ M. I.: Nekotorye voprosy proizvodstvennoho obučenija škol'nikov. [Z zagadnień szkolenia produkcyjnego uczniów]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 6 s. 16—19.

166. METODIKA proizvodstvennoho obučenija. [Metodyka szkolenia produkcyjnego]. [Praca zbiorowa]. M. 1953 *Trudrezervizdat* ss. 389.

Tłum.: Zieliński Wł. Warszawa 1956 PWSZ ss. 458, tabl.

167. MILERJAN E. A.: O nekotorych usoveršenstvovanijach proizvodstvennoho obučenija v srednej škole. [W sprawie ulepszenia metod i form szkolenia produkcyjnego w szkole średniej]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 23—26.

167a. ROZENBERG M. I.: Nekotorye didaktičeskie voprosy proizvodstvennoho obučenija. [Z zagadnień dydaktyki szkolenia produkcyjnego]. *Sov. Ped.* 1961 nr 7 s. 54—64, bibliogr.

168. ŠAPORINSKIJ S. A.: Formy i metody praktičeskogo proizvodstvennoho obučenija w srednej škole. [Formy i metody szkolenia produkcyjnego w szkole średniej]. W: *Novaja ...* poz. 12 s. 465—476.

Zob. Tenże: O proizvodstvennom obučenii v srednej škole. *Pol. Ob.* 1959 nr 11 s. 9—16; Osnovnye voprosy proizvodstvennoho obučenija v srednej škole. W: *Opyt ...* poz. 37.

169. ZAJONCKOVSKIJ A. G., ŠIBANOV A. A.: O didaktičeskich osnovach obučenija sel'skochozjajstvennomu trudu. [O dydaktycznych podstawach szkolenia produkcyjnego młodzieży wiejskiej]. *Sov. Ped.* 1960 nr 3 s. 26—35.

c) MATERIAŁY BADAŃ NAUKOWYCH
Z ZAKRESU METODYKI SZKOLENIA PRODUKCYJNEGO

170. ATUTOV P. R.: Sočetanie politechničeskoi podgotovki učeščichsja s ich proizvodstvennoj specializaciej v processe praktiki i fakul'tativnych zanjatij. [Połączenie politechnicznego kształcenia uczniów z ich specjalizacją zawodową w procesie praktyki i zajęć nadobowiązkowych]. *Doklady APN* 1959 nr 2 s. 5—7.

171. FEDOROVA O. F.: Svjaz' teorii i praktiki v processe proizvodstvennogo obučenija. [Związek teorii z praktyką w procesie szkolenia produkcyjnego] [Eksperyment pedagogiczny]. *Sov. Ped.* 1960 nr 12 s. 27—34, tabl.

Zob. tegoż autora: Nekotorye pedagogičeskie uslovija formirovanija u učaščichsja pravil'nogo otnošenija k trudu. *Doklady APN* 1958 nr 4 s. 9—10; O formirovanii u učaščichsja navykov kultury truda pri provedenii laboratornych rabot. *Doklady APN* 1959 nr 5 s. 9—10.

172. GLJAVIN M. N.: Primenenie metoda èksperimental'nych defektov pri izučenii techniki v škole. [Ujawnianie i usuwanie uszkodzeń jako metoda w nauczaniu maszynoznawstwa]. *Doklady APN* 1960 nr 4 s. 11—14, tabl.

173. KIRIJA G. V.: Zavisimost' formirovanija umenija ot metoda obučenija (na materiale rešenija konstruktivno-techničeskich zadač učaščimisja srednej školy). [Zależność kształtowania się umiejętności od metody nauczania (na materiale sposobów rozwiązywania konstrukcyjnych zadań technicznych przez uczniów szkoły średniej)]. *Doklady APN* 1959 nr 6 s. 17—20, rys.

174. KIRSANOV I. I.: Logičeskie metody ustanovlenija pričinnych svjazej pri izučenii processa trudovoj podgotovki staršeklassek. [Logiczne metody ustalania związków przyczynowych w badaniu procesu szkolenia produkcyjnego młodzieży szkolnej]. *Doklady APN* 1960 nr 3 s. 9—12.

175. KUDRJAVCEV T. V.: K voprosu o primenenii znanij na praktike. [W sprawie umiejętności stosowania wiedzy do zadań praktycznych]. *Vopr. Psich.* 1959 nr 1 s. 23—31, rys., bibliogr., Sum.

Zob. tegoż autora: Puti usoveršenstvovanija obučenija èlektromontażnym rabotam v škole. *Doklady APN* 1959 nr 5 s. 15—18; nr 6 s. 5—8.

176. KULJUTKIN Ju. N.: Ob usvoenii znanij pri ispol'zovanii na urochach proizvodstvennogo opyta učaščichsja škol rabočej molodeži. [O opanowywaniu wiedzy przy wykorzystaniu na lekcjach doświadczenia produkcyjnego uczniów w szkołach dla pracujących]. *Doklady APN* 1960 nr 5 s. 5—8, tabl.

177. ŠAPORINSKIJ S. A.: Itogi èksperimental'noj raboty po metodike proizvodstvennogo obučenija v IX klasie srednej školy. [Badania eksperymentalne z zakresu metodyki szkolenia produkcyjnego w klasie IX szkoły średniej]. *Doklady APN* 1959 nr 1 s. 5—8.

178. ŠAROV Ju. V., RUKINA I. L.: O formirovanii položitel'nogo otnošenija učaščichsja k obščieobrazovatel'nym znanijam i k professi. [O kształtowaniu się pozytywnego stosunku uczniów do wiedzy i do zawodu]. *Sov. Ped.* 1961 nr 1 s. 8—19, tabl.

179. SOROKIN N. A., KRUGLJAŠOV V. N.: Učebnye zadanija kak sredstvo osuščestvlenija svjazj obučenija s proizvoditel'nym trudom. [Zadania praktyczne jako sposób utrwalania związku pomiędzy nauką szkolną a pracą produkcyjną]. *Doklady APN* 1959 nr 6 s. 9—12.

d) PLANOWANIE, NORMY, WYNAGRODZENIE

180. GLJAVIN M. N.: O normirovanii sel'skochozjajstvennogo truda škol'nikov. [O normach pracy uczniów w gospodarstwie wiejskim]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 3 s. 27—32, tabl.

181. GORDIN A. Ju. MILL' L. A.: Oplata truda učaščichsja. [Wynagrodzenie za pracę uczniów] [w warsztatach szkolnych i w zakładach pracy]. [Artykuł dyskusyjny na podstawie doświadczeń szkoły 544 w Moskwie]. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 9—14, tabl.

182. JAKOVLEV V. A.: O vospitatel'noj značimosti različnych vidov i form oplaty truda učaščichsja. [O wychowawczym znaczeniu różnych rodzajów i form wynagrodzania uczniów za pracę]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 6 s. 33—37.

183. NAZARENKO A. M.: Planirovanie proizvodstvennogo truda učaščichsja v sel'skom chozjajstve. [Planowanie pracy produkcyjnej uczniów w gospodarstwie wiejskim]. *Pol. Ob.* 1959 nr 5 s. 31—35, tabl.

184. POŁOŻENIE ob opłacie truda učaščichsja IX—XI klassov srednich škol v period obučenija ich na proizvodstve i ob opłacie kvalificirovannyh rabočich

i inżynerno-techničeskich rabotnikov po obučeniju ètich učaščichsja. [Ustawa o wynagrodzeniu uczniów klas IX—XI za pracę wykonaną w okresie szkolenia produkcyjnego oraz kwalifikowanych robotników i personelu inżyneryjno-technicznego za prowadzenie szkolenia]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 4 s. 55—56.

185. ROGANOV V. A.: O normirovanii, učete i podvedenii itogov truda v učeničeskoj brigade. [O normach, obliczeniu i podsumowaniu wyników pracy w brygadzie uczniowskiej]. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 20—22.

185a. TROŠIN A. F.: Charakter pravootnošenij, vznikajuščich pri proizvodstvennom obučenii učaščichsja srednich škol. [Charakter stosunków prawnych wynikających z tytułu szkolenia produkcyjnego uczniów szkół średnich]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 11 s. 14—21.

186. UNKOVSKIJ A. M.: O normirovanii truda učaščichsja na učebno-opytnych učastkach. [O normach pracy uczniów na działkach szkoleniowo-doświadczalnych]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 49—54, tabl.

187. UNKOVSKIJ A. M., DROBNICKAJA A. P.: K metodike normirovanija sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. [W sprawie naukowego opracowania jednolitych norm pracy w gospodarstwie wiejskim dla młodzieży szkolnej]. *Pol. Ob.* 1959 nr 11 s. 53—59.

Zob. też: Unkovskij A. M., Drobnickaja A. P.: K metodike normirovanija truda učaščichsja v životnovodstve. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 67—72, tabl.

e) SZKOLENIE PRODUKCYJNE W ZAKRESIE POSZCZEGÓLNYCH ZAWODÓW

186. ABROSIMOVA E. A.: Podgotovka mechanizatorov v sel'skich srednich školach s proizvodstvennym obučeniem. [Szkolenie mechanizatorów w wiejskich szkołach średnich]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 12—14, tabl.

189. ČUDINOV V. V.: Izučenie osnov stroitel'nogo proizvodstva. [Szkolenie pracowników budowlanych]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 12 s. 17—20, rys., tabl.

190. DIKMAROVA L. P.: Proizvodstvennoe obučenie po special'nosti èlektromontera. [Szkolenie produkcyjne elektromonterów]. *Pol. Ob.* 1958 nr 11 s. 27—33.

191. DRIZOVSKAJA T. M.: Opyt postanovki fakul'tativnogo kursa chimičeskogo analiza v škole. [Organizacja kursu analizy chemicznej w szkole] [Szkolenie лаборantów-chemików]. *M.* 1960 APN ss. 253, 3 nlb.

Zob. tegoż autora: Opyt organizacii fakul'tativnogo kursa chimičeskogo analiza. *Doklady APN* 1959 nr 4 s. 5—8.

192. IVANOV V. F.: Nekotorye zamečanja k proektam programm proizvodstvennogo obučenija v IX—XI klassach. [Uwagi do projektów programów szkolenia produkcyjnego w kl. IX—XI] [ślusarzy, frezerów, tokarzy]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 2 s. 28—31, tabl.

193. KALMYKOV S. A.: Proizvodstvennoe obučenie v IX—XI klassach srednej obščebrazovatel'noj trudovoj politečničeskoj školy. [Szkolenie produkcyjne w IX—XI klasach średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy]. *Sov. Ped.* 1960 nr 3 s. 45—55.

Program i organizacja szkolenia produkcyjnego w przemyśle tkackim i odzieżowym.

194. KIRJUCHIN A. M.: Techničeskij progress v sel'skom chozjajstve i podgotovka mechanizatorov v obščebrazovatel'nych školach. [Postęp techniczny w gospodarstwie wiejskim i szkolenie mechanizatorów w szkołach ogólnokształcących]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 59—71, rys., tabl.

195. KITAEV I. G.: Svjaz' obučenija s trudom v sel'skom chozjajstve. [Powiązanie nauki szkolnej z pracą w gospodarstwie wiejskim]. *Sov. Ped.* 1960 nr 6 s. 48—54, tabl.

Zob. tegoż autora: Kompleksnuju mechanizaciju — v osnovu obučenija buduščich mechanizatorov. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 33—36; O politečničeskom i professional'nom obučenii mechanizatora — polevoda. *Pol. Ob.* 1959 nr 12 s. 23—26.

196. MJASOEDOVA T. G.: Podgotovka chimikov — laborantov na baze proizvodstvennoj laboratorii. [Szkolenie chemików-laborantów w laboratorium fabrycznym]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 5 s. 32—35.

197. PASTUCH E. Ja. [red.]: Fakul'tativnye kursy po sel'skomu chozjajstvu v srednej politechničeskoj škole. [Nadobowiązkowe kursy w szkole średniej politechnicznej]. [Szkolenie sadowników, ogrodników, zootechników, elektrotechników]. M. 1960 APN ss. 94, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

198. SOKOLOV K. N.: Podgotovka kolchoznoho sadovoda v srednej škole s proizvodstvennym obučeniem. [Szkolenie ogrodników w szkole średniej]. *Doklady APN* 1959 nr 4 s. 9—11.

199. ŠVARCBURD S. I.: Iz opyta raboty s učasčimisja IX klassa, ovladevajuščimi specjal'nost'ju laborantov programmistov. [O szkoleniu uczniów klas IX w zakresie programowania] [opracowywania układów równań ekonomicznych rozwiązywanych przez maszyny matematyczne elektronowe]. *Matem. v šk.* 1960 nr 5 s. 9—16.

Zob. tegoż autora: O podgotovke programmistov v srednej obščieobrazovatel'noj politechničeskoj škole. *Matem. v šk.* 1961 nr 2 s. 19—29.

200. ZAVIZINA N. M.: Podgotovka chimikov-laborantov i osobennosti raboty po chemii v klassach proizvodstvennoho obučenija. [Szkolenie chemików-laborantów i nauczanie chemii w klasach ze szkoleniem produkcyjnym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 46—49, tabl.

§) PSYCHOLOGIA SZKOLENIA PRODUKCYJNEGO

201. BONDAREVSKIJ V. B.: O formirovanii professional'nych i učebnych interesov u učasčichsja srednich škol s proizvodstvennym obučeniem. [O kształtowaniu się zainteresowań zawodowych i naukowych u uczniów szkół średnich ze szkoleniem produkcyjnym]. *Vopr. Psich.* 1961 nr 2 s. 23—28, Sum.

202. ITEL'SON L. B.: Ob osobennostjach formirovanija samokontrolja pri proizvodstvennom obučenii. [Właściwości kształtowania się samokontroli w procesie szkolenia produkcyjnego]. *Vopr. Psich.* 1961 nr 2 s. 5—16, bibliogr., Sum.

203. IVAŠČENKO F. I., REBUS B. M.: Psychologičeskaja podgotovka detej k obščestvenno poleznomu trudu v učeničeskoj brigade. [Psychologiczne przygotowanie dzieci do pracy społecznie użytecznej w brygadzie uczniowskiej]. *Vopr. Psich.* 1960 nr 2 s. 118—127.

204. KUVŠINOV N. I.: K voprosu o samokontrolje učasčichsja na načal'nom ètape proizvodstvennoho obučenija. [W sprawie samokontroli uczniów w początkowym okresie szkolenia produkcyjnego]. *Vopr. Psich.* 1958 nr 1 s. 107—116, tabl. bibl. Sum.

Zob.: K voprosu ... *Izvestija APN* 1958 Vyp. 91 s. 121—130; Vlijanie povtornych upražnienij na samokontrol' učasčichsja v proizvodstvennom obučenii. *Vopr. Psich.* 1961 nr 2 s. 17—21, Tabl. Sum.

205. MILERJAN E. A.: Psychologičeskie osobennosti perenosa proizvodstvennych umenij u staršich škol'nikov. [Psychologiczne właściwości transferu umiejętności produkcyjnych u starszych uczniów]. *Vopr. Psich.* 1960 nr 1 s. 51—59, Sum.

206. REŠETOVA Z. A.: Typy orientirovki v zadanii i typy proizvodstvennoho obučenija. [Typowe sposoby orientowania się uczniów w zadaniu i typowe formy szkolenia produkcyjnego]. *Doklady APN* 1959 nr 5 s. 11—14, bibliogr.

207. SMIRNOV A. A.: O psychologičeskoj podgotovke k trudu. [O psychologicznym przygotowaniu młodzieży do pracy]. *Vopr. Psich.* 1961 nr 1 s. 3—12.

208. ŠNIRMAN A. L.: Perestrojka školy i formirovanie soznatel'nogo otnošenija staršego škol'nika k učeniju i trudu. [Reforma szkolna a kształtowanie się świadomego stosunku starszego ucznia do nauki szkolnej i do pracy]. *Vopr. Psich.* 1960 nr 3 s. 16—23, Sum.

209. STRACHOV V. I.: Psychologičeskij analiz vnimanija učasčichsja na urokach truda. [Psychologiczna analiza uwagi uczniów na lekcjach pracy ręcznej]. *Vopr. Psich.* 1961 nr 2 s. 29—40, Sum.

210. VLODAVEC V. A.: Vlijanje zadači na karakter i vremja vypolnenija trudovogo dejstvija. [Wpływ charakteru zadania na sposób i czas wykonania czynności roboczej]. *Vopr. Psich.* 1960 nr 4 s. 73—82, tabl. bibliogr.

g) PREORIENTACJA ZAWODOWA

211. CHOMUTOVA M. A.: O vybore professii i trudoustrojstve učaščichsja. [O wyborze zawodu i zatrudnieniu uczniów]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 9 s. 34—36, tabl.

212. MAJOROV S. V.: Nekotorye voprosy professional'noj orientacii učaščichsja. [Z zagadnień preorientacji zawodowej uczniów]. *Doklady APN* 1959 nr 5 s. 5—7.

213. MOLČANOVA N., SMIRNOVA S.: Kem byt', čto čitat' o proizvodstve i rabočich professijach. [Jaki zawód wybrać, co czytać o produkcji i zawodach produkcyjnych]. M. 1959 Gos. Bibl. SSSR im. V. I. Lenina.

Rec.: Magidson S.: Bibliografičeskij ukazatel' „Kem byt'”. *Šk. i Pr.* 1961 nr 1 s. 92.

214. ZJUBIN L. M.: Ob interesach učaščichsja V—VIII klassov k različnym professijam. [O zainteresowaniach uczniów klas V—VIII różnymi zawodami] [na podstawie ankiety]. *Doklady APN* 1959 nr 6 s. 13—16, tabl.

h) HIGIENA PRACY FIZYCZNEJ UCZNIOW

215. GIGIENA truda učaščichsja obščebrazovatel'noj školy. [Higiena pracy uczniów szkoły ogólnokształcącej]. [Oprac.]: M. V. Antropova, L. V. Michajlova, G. P. Sal'nikova, C. L. Usiščeva. Izd. wtoroje ispravl. i dopoln. M. 1960 APN ss. 114, 2 nlb. Pedagogičeskaja biblioteka učitelja.

216. POPOVA N. M., SAPOŽNIKOVA R. G.: O higieničeskoj organizacii proizvodstvennogo obučenija škol'nikov. [O organizacji szkolenia produkcyjnego uczniów ze stanowiska higieny]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 12 s. 14—17, tabl.

11. ORGANIZACJE MŁODZIEŻY

W WALCE O REALIZACJĘ NOWEJ USTAWY SZKOLNEJ

217. GRIBKOV A. G.: Leninskij komsomol i sovetskaja molodež' v bor'be za vypolnienie rešenij XX S-ezda KPSS. [Komsomol i młodzież radziecka w walce o realizację uchwał XX Zjazdu KPZR]. *Prep. ist. v Šk.* 1958 nr 5 s. 11—18.

218. IVANOVA O. M.: Komsomol i obrazovanie molodeži bez otrывa ot proizvodstva. [Komsomol a kształcenie młodzieży w toku pracy produkcyjnej]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 2 s. 3—9.

Zob. tegoż autora: Pretvorjat' v žizn' rešenija IV Plenuma CK VLKSM, *Obšč. Šk. Vzr.* 1960 nr 1 s. 6—12.

219. KOMSOMOL I ŠKOLA. Postanovlenie IV Plenuma Central'nogo Komiteta VLKSM Ob učastii komsomol'skich organizacij v vypolnenii zakona „Ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v SSSR.” [Komsomol a szkoła. Uchwała IV Plenum KC WLKSM w sprawie udziału organizacji komsomolskich w realizacji ustawy „O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR.”]. *Nar Obr.* 1959 nr 5 s. 9—13. toż: *Učit. Gaz.* 1959 nr 26 s. 3.

Toż W: Dokumenty ... poz. 68.

220. PAVLOV S. P.: Komsomol i škola. [Komsomol i szkoła] [Przemówienie pierwszego sekretarza KC WLKSM wygłoszone na Wszechrosyjskim Zjeździe Nauczycieli]. *Sov. Ped.* 1960 nr 9 s. 58—75; *Nar. Obr.* 1960 nr 6 s. 30—38; *Učit. Gaz.* 1960 nr 83 s. 1—3.

221. ŠEPEL' V. M.: Komsomol'cy — proizvodstvenniki v pomošč' škole. [Komsomolcy — pracownicy produkcji pomagają szkole]. M. 1958 APN ss. 53, 2 nlb. Pionierskaja i Komsomol'skaja rabeta v škole.

Zob. też: Grigor'ev V. K.: Puti osuščestvlenija svjazej meždu škol'noj i proizvodstvennoj komsomol'skimi organizacijami. *Šk. i Pr.* 1961 nr 11 s. 31—33.

12. KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

222. AKULOV I. V.: O nekotorych putjach ulučšenija podgotovki učitelej v pedagogičeskich institutach. [W sprawie podniesienia poziomu przygotowania zawodowego słuchaczy instytutów pedagogicznych]. *Sov. Ped.* 1960 nr 3 s. 94—100, bibliogr.

223. ARSEN'EV A. M.: O perestrojke metodičeskogo rukovodstva školj. [O doskonaleniu nauczycieli]. W: *Novaja ...* poz. 12 s. 553—574.

224. BUCHANOVA N. N., CHOLMOGORCEV P. K.: O putjach razvitija pedagogičeskogo obrazovanija. [O reorganizacji zakładów kształcenia nauczycieli]. *Sov. Ped.* 1959 nr 5 s. 55—62.

225. CHRENNIKOVA V. E.: Škole — kvalificirovannogo učitelja čerčenija. [Nowy system kształcenia nauczycieli kreślenia]. *Vestnik Vyszej Školy* 1960 nr 6 s. 50—52.

Zob. też: Stukanov L. A.: Iz opyta podgotovki učitelja čerčenija v porjadke vtoroj specjał'nosti. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11 s. 83—85.

226. DOJNIKOV N. M., KASABOV S. M., SKOMOROCHOV S. A.: Proizvodstvennaja praktika studentov pedagogičeskich institutov. [Praktyka produkcyjna studentów instytutów pedagogicznych]. *Sov. Ped.* 1960 nr 12 s. 70—78, tabl.

227. FOMENKO I. G.: Opyt prepodavanija techničeskoj mechaniki v pedagogičeskom institute. [O nauczaniu mechaniki technicznej w instytucie pedagogicznym]. *Pol. Ob.* 1959 nr 6 s. 77—81.

226. GOLODNOV M. N.: Kurs „Mašinovedenie” v pedagogičeskom institute. [Maszynoznawstwo w instytucie pedagogicznym]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 11 s. 81—83.

229. GOTOVIT' učitelja novoj školy. [Przygotować nauczycieli do realizacji nowych zadań]. *Nar. Obr.* 1960 nr 12 s. 1—6.

Zob. też: *Osnovatel'no izucat' instrannye jazyki.* *Sov. Ped.* 1961 nr 2 s. 10—16.

230. GRIBENKO S. M.: Izučenie avtomobilja i traktora v pedagogičeskom institute. [Zapoznanie się z konstrukcją samochodu i traktora oraz zdobycie praktycznych umiejętności prowadzenia samochodu w instytucie pedagogicznym]. *Pol. Ob.* 1959 nr 1 s. 80—83.

231. GURKINA A. P.: Gotovit' učitelja chorošo znajuščego žizn'. [Kształcić nauczyciela dobrze znającego życie] [z materiałów Wszechrosyjskiej Rady dyrektorów instytutów pedagogicznych]. *Vestnik Vyszej Školy* 1959 nr 7 s. 20—26.

232. IVANOVIČ K. A. [red.]: Proizvodstvennoe obučenie studentov v učebno-opytnych chozjajstvach. [Szkolenie produkcyjne studentów w gospodarstwach szkoleniowo-doświadczalnych]. Zbiór artykułów. M. 1958 Akad. im. K. A. T. Ćirjazeva ss. 113, 2 nlb.

Zob. tegoż autora: *Aktuał'nye ...* poz. 109.

233. KASABOV S. M.: Praktičeskie i laboratornye zanjatija po metodike Wsnov proizvodstva v pedvuze. [Zajęcia praktyczne i laboratoryjne z zakresu metodyki nauczania „Podstaw produkcji rolniczej” w zakładzie kształcenia nauczycieli]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 5 s. 82—87.

234. KAŠIN M.: Za vysokuju metodičeskiju kul'turu. [O potrzebie doskonalenia nauczycieli w zakresie metodyki nauczania]. *Učit. Gaz.* 1959 nr 101 s. 2.

235. LANDO J.: Gde lučše gotovit' prepodavatelej osnov sel'skochozjajstvennogo proizvodstva. [Gdzie kształcić wykładowców podstaw produkcji rolniczej]. *Nar. Obr.* 1959 nr 10 s. 19—21.

Zob. też: Volkov A. V.: *Povysit' kačestvo podgotovki učitelej po osnovam sel'skogo proizvodstva.* *Šk. i Pr.* 1961 nr 11 s. 85—86.

236. LBAČ-ŽUČENKO M. B.: O podgotovke inženerno-pedagogičeskich kadrov. [O kształceniu kadr inżyneryjno-pedagogicznych]. *Pol. Ob.* 1959 nr 6 s. 75—77.

237. LYNDA A. S.: Podgotovka učitelej po techničeskim i sel'skochozjajstvennym disciplinam. [Kształcenie nauczycieli w zakresie techniki i gospodarstwa wiejskiego]. *Pol. Ob.* 1959 nr 9 s. 46—50.

Zob. tegoż autora: *Pervye itogi raboty industrial'no-pedagogičeskich fakul'tetov.* *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 41—44.

238. LYSENKO B. I., MIGLJAČENKO A. F.: O rabote kursov perepodgotovki učitelej. [O kursach przeszkolenia dla nauczycieli]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 4 s. 45—46, tabl.

239. MACHOV A. S., VINOGRADOV N. S.: O pedagogičeskom obrazovanii v no-vych uslovijach. [O kształceniu nauczycieli na obecnym etapie]. *Sov. Ped.* 1959 nr 8 s. 16—29, bibliogr.

240. MAKSIMENKO F.: Rabota s pedagogičeskimi kadrami — važnejšee delo. [Właściwe gospodarowanie kadrami i doksztalcanie nauczycieli — najważniejszą sprawą]. *Nar. Obr.* 1959 nr 5 s. 14—19.

241. MARKUŠEVIČ A. S.: Nekotorye voprosy podgotovki i povyšeniia kvalifikacii učitelja. [Z zagadnień kształcenia i doskonalenia nauczyciela]. *Šk. i Pr.* 1961 nr 3 s. 77—80.

242. MARKUŠEVIČ A. J.: Zadači kafedr pedagogiki v svete zakona ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju. [Zadania katedr pedagogiki w świetle ustawy o zacieśnieniu wiedzy szkoły z życiem]. *Sov. Ped.* 1960 nr 2 s. 3—15.

Spraw.: Siomkiewicz S.: Nowe zadania. *Ruch Ped.* 1960 nr 3 s. 90—93.

243. PLATONOV A. V.: Nekotorye voprosy prepodavanija osnov sel'skogo cho-zjajstva v pedagogičeskich vuzach. [Z zagadnień nauczania podstaw gospodarstwa wiejskiego w zakładach kształcenia nauczycieli]. *Šk. i Pr.* 1960 nr 1 s. 67—70.

Polem.: Matisen V., Širokich D., Petrenko Ju.: K voprosu o prepodavanii osnov sel'skogo chozjajstva v pedagogičeskich institutach. *Šk. i Pr.* 1960 nr 3 s. 83—88; Gencler L. I.: O prepodavanii osnov sel'skogo chozjajstva buduščim učiteljam. *Šk. i Pr.* 1960 nr 8 s. 84—88.

244. TALOV L., VASIL'EV K.: O perestrojke raboty pedagogičeskich institutov. [Organizacja studiów w instytutach pedagogicznych]. *Nar. Obr.* 1959 nr 11 s. 32—36. Zob. tychże autorów: Lučše gotovi! učitelej. *Nar. Obr.* 1960 nr 12 s. 28—31.

V. PRACE AUTORÓW POLSKICH I OBCYCH OPUBLIKOWANE W POLSKIEJ PRASIE PEDAGOGICZNEJ

245. ALTSZYMER IDA: Wnioski z eksperymentu 500 i 50 szkół. Artykuł dyskusyjny. *Wychowanie* 1960 Nr 7 s. 5—10.

Zob. też autorów: Z doświadczeń szkoły radzieckiej. *Głos Naucz.* 1960 nr 31/32 s. 3; Płacić czy nie płacić? *Głos Naucz.* 1960 nr 33/34 s. 3; Młodzież szkolna w zakładach pracy. *Wychowanie* 1960 nr 21 s. 10—13; Problematyka kształcenia politechnicznego na łamach miesięcznika „Sovetskaja Pedagogika” *Rocznik* 1960. *Nowa Szkoła* 1960 nr 11.

246. ATUTOV P. R., ROMANOWSKIJ V. N.: Szkoły eksperymentalne w RSFSR. *Wychowanie* 1959 nr 11 s. 6—10.

247. BARBAG JÓZEF: Doniesie przemiany. *Nowa Szk.* 1960 nr 5 s. 4—7.

247a. Bohucki Jan: Lenin a wychowanie. *Kwart. Pedag.* 1961 nr 2 s. 89—112.

248. BOLECHOWSKA MARIA: Kształcenie politechniczne — drogi jego rozwoju w ZSRR. *Chowanna* 1959 nr 3/4 s. 148—172.

249. DĄBROWSKA EUGENIA: Reforma szkolna w ZSRR. *Kwart. Ped.* 1959 nr 1 s. 213—217.

249a. [Grivkov] Griwko I.: Nowy etap w rozwoju szkoły radzieckiej. *Ruch Pedag.* 1961 nr 5 s. 7—26.

250. MICHEEV N., MAKAEV V.: Powiązanie nauczania z pracą produkcyjną w szkołach ZSRR (z doświadczeń pracy szkolnej okręgu Stawropolskiego RSFSR). Tłum. Eugenia Dąbrowska. *Kwart. Ped.* 1959 nr 1 s. 147—165.

251. NOWACKI TADEUSZ: O niektórych problemach przygotowania młodzieży do pracy produkcyjnej. *Kwart. Ped.* 1961 nr 1 s. 3—35, rozdz. 1—4: Radzieckie doświadczenia w rozszerzaniu przygotowania produkcyjnego uczniów. Doświadczenia

szkół ukraińskich. Podstawowe ogniwa radzieckiego rozwiązania problemu. Trudności i problemy realizacji. Doświadczenia 50 szkół.

Zob. tegoż autora: O stanie realizacji kształcenia politechnicznego RSFSR i USRR. *Nowa szk.* 1957 nr 2 s. 191—197.

252. NOWACKI TADEUSZ: [red.]: Praca produkcyjna uczniów w Związku Radzieckim. Wybór artykułów. Warszawa 1960 PZWS ss. 222, 2 nlb. „Szkoła — Życie — Praca” T. 2. Instytut Pedagogiki.

253. NOWACKI TADEUSZ: [red.]: Szkoła ogólnokształcąca a technika. Rozprawy autorów radzieckich. Warszawa 1960 PZWS ss. 160, 2 nlb. „Szkoła — Życie — Praca” T. 1. Instytut Pedagogiki.

254. PAWLIK ONDREJ: Z problematyki kształcenia politechnicznego w społeczeństwie socjalistycznym. [Tłum. z jęz. słowackiego E. Dąbrowska]. *Kwart. Ped.* 1958 nr 4 s. 36—56.

255. PECHERSKI MIĘCZYŚLAW: Reforma szkolnictwa w ZSRR. Warszawa 1959 PZWS ss. 263.

256. POLNY ROMAN: Koncepcja politechnizacji szkoły radzieckiej w latach 1928—1931 i ich aktualne znaczenie. *Kwart. Ped.* 1959 nr 4 s. 105—122.

Zob. tegoż autora: Leninowski plan politechnizacji szkolnictwa. *Nowa Szk.* 1960 nr 4 s. 7—8; O nauczaniu „pracy” w szkole radzieckiej w latach 1917—1937. *Rys. i Pr. r.* 1959 nr 4 s. 200—210; O politechnizacji w obecnych warunkach szkoły radzieckiej. *Nowa Szk.* 1958 nr 7/8 s. 64—65; O zajęciach praktycznych w radzieckiej ośmioletniej szkole ogólnokształcącej. *Rys. i Pr. r.* 1960 nr 2 s. 95—100; U źródeł koncepcji pedagogicznej N. K. Krupskiej w zakresie kształcenia politechnicznego. *Kwart. Ped.* 1961 nr 1 s. 71—89. System kształcenia politechnicznego w szkole radzieckiej. *Ruch. Ped.* 1961 nr 5 s. 67—77.

257. SUCHODOLSKI BOGDAN: Problemy reformy ustroju szkolnictwa w ZSRR. *Kwart. Ped.* 1958 nr 2 (8) s. 6—43, tabl.

258. SZANIAWSKI IGNACY: W drodze do przezwyciężenia antynomii wykształcenia ogólnego i politechnicznego. (Rzecz o pierwszej fazie 3-ciej reformy szkolnej w ZSRR). *Kwart. Ped.* 1960 nr 2 (16) s. 75—110, bibliogr.

Zob. tegoż autora: Lenin wobec antynomii wykształcenia ogólnego i politechnicznego. *Kwart. Ped.* 1961 nr 2 s. 65—88.

259. SZCZERBA WIKTOR: O wychowaniu przez pracę. Warszawa 1961 PZWS „Szkoła — Życie — Praca” T. IV.

Zob. tegoż autora: Problemy pracy w pedagogice radzieckiej. *Kwart. Ped.* 1958 nr 2(8) s. 53—67; Rewolucja kulturalna w ZSRR i jej perspektywy. *Kwart. Ped.* 1961 nr 4 s. I—VI.

260. TUŁODZIECKI WACŁAW: Więź szkoły radzieckiej z życiem. *Nowa szk.* 1960 nr 5 s. 1—3.

261. WILOCH TADEUSZ J.: Powiązanie kształcenia i wychowania z życiem społeczno-ekonomicznym jako zasada radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego (geneza aktualnej reformy szkolnictwa). *Kwart. Ped.* 1961 nr 1 s. 37—48.

Zob. tegoż autora: Eksperyment 50 szkół w ZSRR. *Kwart. Ped.* 1959 nr 1 s. 248—251, tabl.; Ewolucja radzieckiej koncepcji szkoły pracy. *Rys. i Pr. r.* 1958 nr 2 s. 35—38; Profile nowej szkoły radzieckiej. *Rys. i Pr. r.* 1960 nr 2 s. 85—94; Radziecki system oświatowo-wychowawczy. *Kwart. Ped.* 1961 nr 4 s. 135—139.

262. WOJCIECHOWSKI K(azimierz): Reforma szkolna w ZSRR. Z pobytu polskiej delegacji oświatowej w ZSRR. *Ruch. Ped.* 1960 nr 3 s. 107—116.

Zob. tegoż autora: Kształcenie nauczycieli (w Związku Radzieckim). *Nowa Szk.* 1960 nr 5 s. 15—17.

263. ZIELIŃSKI ZYGMUNT: Nauczanie pracy. *Nowa Szkoła* 1960 nr 5 s. 11—14, tabl.

264. ZJUBIN LEONID M.: Młodzież w warsztatach szkolnych. *Wychowanie* 1960 nr 8 s. 7—10.

W. DĄBROWSKA

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA W SPRAWIE SZKOLENIA KADR TECHNICZNYCH W KRAKOWIE

Staraniem Naczelnej Organizacji Technicznej i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego została zorganizowana w dniach od 6—9 września 1961 r. w Krakowie międzynarodowa konferencja poświęcona kształceniu kadr technicznych na poziomie średnim i wyższym.

W konferencji czynny udział wzięli przedstawiciele świata naukowego, stowarzyszeń technicznych, zainteresowanych resortów i wyższych uczelni z Czechosłowacji, Jugosławii, NRD, Polski, Węgier i ZSRR oraz delegacja Światowej Federacji Pracowników Nauki.

Z ramienia Związku Nauczycielstwa Polskiego udział wzięli: kol. kol. wiceprezes S. Kwiatkowski i F. Kazubiński oraz przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Centralnej Rady Związków Zawodowych.

Na konferencji wygłoszono szereg referatów, których tematyka koncentrowała się wokół następujących zagadnień:

1. Kształcenie kadr w szkołach technicznych średnich i wyższych w różnych krajach.

2. Podnoszenie kwalifikacji inżynierów i techników, czynnych pracowników przemysłu.

3. System praktyk produkcyjnych dla studentów.

4. Planowanie zapotrzebowania na inżynierów i techników.

5. Kształcenie kadr pedagogicznych dla średnich i wyższych szkół technicznych.

Opracowania referatów podjęły się te delegacje, które w danej dziedzinie osiągnęły najlepsze doświadczenia, przy czym korzystały z przygotowanych materiałów w tym zakresie przez inne państwa uczestniczące w konferencji.

Referat wprowadzający wygłosił prof. inż. J. Tymowski, w którym omówił zadania i cele konferencji oraz nakreślił w skrócie historyczny rozwój techniki w świecie z podkreśleniem ostatnich lat jej rozwoju. Tak w referatach, jak i w dyskusji uczestnicy konferencji stwierdzili, że wobec stałego rozwoju przemysłu i rozpowszechnienia techniki rośnie nieustannie zapotrzebowanie na kadrę inżynierów i techników w gospodarce narodowej i tak dla przykładu: w 1940 r. w ZSRR było 290 tys. inżynierów, w USA — 156 tys., w 1960 r. w ZSRR było 1116 tys. inżynierów, w USA — 526 tys.

Zadaniem wykształcenia technicznego jest przygotowanie w możliwie najkrótszym czasie dla gospodarki narodowej planowania technicznego jak największej liczby techników posiadających wysokie kwalifikacje zawodowe.

Właściwa opieka ze strony państwa w postaci przyznawania stypendiów, rozmieszczenie młodzieży w internatach i bursach pozwala w dużej mierze naszym uczniom na zajęcie się nauką bez narażania na kłopoty materialne.

Nasuwa się konieczność zapoznania młodzieży studiującej w wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, ponieważ w procesie produkcji powinni również prowadzić w zakładach produkcyjnych pracę wychowawczą. Toteż w niektórych szkołach, np. w CSRS i NRD, studenci zapoznają się z podstawowymi problemami psychologii i pedagogiki.

Następnie uczestnicy konferencji w wypowiedziach swych zwrócili uwagę na szkolenie zaoczne i wieczorowe, które coraz bardziej rozwija się obok stacjonarnego.

Zaletą szkolenia zaocznego i wieczorowego jest jednak to, że opiera się ono na łączeniu doświadczenia pracujących i uczących się, co pozwala wiązać teorię z praktyką w czasie szkolenia. Również dla gospodarki narodowej formy zaocznego i wieczorowego szkolenia są korzystniejsze, ponieważ uczący się pozostaje w pracy produkcyjnej.

We wszystkich krajach socjalistycznych państwo udziela uczącym się dużego poparcia. I tak w ZSRR i CSRS kształcąca się młodzież korzysta z wielu ulg, na przykład:

- zwolnienia od pracy na przeciąg 1 dnia w tygodniu przy pełnej odpłatności;
- 1—4 miesięcy urlopy płatne;
- urlopy na okres egzaminów końcowych;
- otrzymują 50% zniżki kolejowej w okresie studiów zaocznych.

W centrum uwagi uczestników była sprawa niedostatecznego praktycznego przygotowania młodzieży i bardzo silnego teoretyzowania, co przede wszystkim daje się zauważyć w szkolnictwie wyższym. Zasadniczym niedomaganiem szkół wyższych jest wyodrębnienie ich z życia, niedostateczne przygotowanie studentów do praktyki. Niedostateczne wiązanie wiadomości teoretycznych z doświadczeniem w życiu praktycznym.

Sprawa praktyk studenckich, tak ważna dla przebudowy szkoły wyższej, jest rozwiązywana w różnych krajach w różny sposób. Np. w Wyższej Szkole Maszyn i Elektrotechniki w Pilźnie (CSRS) kandydaci na studia wpisywani są równocześnie jako pracownicy etatowi fabryki. Studenci uczęszczają na zmianę przez tydzień na wykłady i ćwiczenia w uczelni, a następny tydzień pracują w produkcji. Przy czym praktyka pierwszego i drugiego roku musi być zakończona egzaminem czeladniczym. Przewidziane programem ćwiczenia przedmiotu specjalistycznego odbywają się w fabryce.

W wielu przypadkach tematy prac dyplomowych studenci wybierają z zakresu praktycznych problemów, które czekają w przedsiębiorstwie na rozwiązanie.

W ZSRR i NRD istnieje ścisła współpraca między przedsiębiorstwami przemysłowymi a technicznymi szkołami wyższymi, instytutami badawczymi, ośrodkami szkoleniowymi, które przychodzą z pomocą przedsiębiorstwom przy rozwiązywaniu konkretnych prac badawczych, ekspertyz itp.

Szkolenie praktyczne uczniów szkół średnich jest bardziej właściwe, jednak niewystarczające. Uczniowie ci odbywają praktyki wakacyjne obok prac w warsztatach szkolnych i w zakładach produkcyjnych.

W dalszym ciągu uczestnicy podkreślili, że na skutek szybkiego rozwoju nauki i techniki wiadomości wyniesione ze szkoły szybko się dezaktualizują. Powszechną formą walki z tym jest praca samokształceniowa.

Obecnie już nie wystarczy uzupełnienie swej wiedzy czytaniem fachowych czasopism, prasy technicznej, eksperymentowanie w dziedzinie swej specjalności.

Przyswajanie nowej wiedzy musi odbywać się na drodze systematycznego dokształcania kursowego czynnej kadry inżynierów i techników.

Prace i doświadczenia w tym zakresie prowadzone są we wszystkich krajach.

Problem dokształcania jest ciekawie rozwiązywany w ZSRR i Czechosłowacji, gdzie wyższe szkoły techniczne organizują dla czynnych inżynierów i techników szereg kursów problemowych, trwających 1—2 semestrów, o tematyce specjalistycznej, z zakresu np. automatyzacji półprzewodników, maszyn matematycznych itp., tak, aby zaznajomić pracujących zawodowo ludzi z wyższym wykształceniem z najnowszymi zdobyczami nauki i techniki.

System dokształcania objąć winien również i nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy ukończyli techniczne szkoły wyższe. To przyczyni się znacznie do podniesienia poziomu nauki w szkołach średnich, a nauczycielom tych szkół da perspektywę wykładania na wyższych uczelniach.

Dla inżynierów, obojętnie jakiej specjalności, organizować należy przy wyższych uczelniach technicznych, instytutach przemysłowo-badawczych roczne przeszkolenie teoretyczno-specjalistyczne w celu podniesienia ich kwalifikacji i uzupełnienia wiedzy teoretycznej.

Oprócz systematycznych kursów dokształcających organizowane są wykłady, konsultacje, seminaria, konferencje szkoleniowe, które zajmują się kluczowymi problemami rozwoju technicznego tak, aby rozlicznymi formami podnoszenia kwalifikacji objąć najszersze masy inżynierów i techników.

Szybkie tempo rozwoju techniki i nauk ścisłych wymaga również zwiększenia kadry wykładowców przedmiotów technicznych. Powinni oni być przeszkoleni przez wykładowców posiadających jednocześnie techniczne i pedagogiczne przygotowanie. W przeciwnym razie przygotowanie tych nauczycieli będzie miało charakter ogólny, który w praktyce przy wykonywaniu zawodu pedagoga okaże się niedostatecznym.

Kwalifikacje pedagogiczne powinny być rozciągnięte na młode kadry uczonych w wyższych szkołach technicznych, a obecna kadra wykładowców powinna być przeszkolona na specjalnych systematycznych kursach pedagogicznych. Temu zagadnieniu uczestnicy konferencji poświęcili wiele uwagi. Stwierdzono, że wykładowcy szkół technicznych, choć posiadają w zasadzie wyższe wykształcenie techniczne lub uniwersyteckie, nie uzyskali przygotowania pedagogicznego, jak również w wielu przypadkach nie przechodzą przeszkolenia pedagogicznego w czasie wykonywania swego zawodu.

Poważne próby poczyniono w tym zakresie w NRD, gdzie w 1951 r. został powołany Instytut Pedagogiki Inżynieryjnej w Dreźnie, na którym studenci od drugiego semestru zapoznają się z zagadnieniami inżynieryjno-pedagogicznymi. Na późniejszych semestrach jest już możliwość całkowitego przejścia na kierunek inżynieryjno-pedagogiczny. Po zakończeniu nauki student otrzymuje dyplom inżyniera z jednoczesnym przyznaniem uprawnień wykładania w wyższych szkołach, po odbyciu przynajmniej rocznej praktyki w przemyśle.

Prócz tego przy szkołach wyższych powstają ośrodki pedagogiczne, które organizują kursy, wykłady i seminaria dla młodych kadr naukowych w celu zapewnienia wykładowcom opanowania wiedzy pedagogicznej.

Nie tylko w szkołach wyższych kadra naukowa nie ma przygotowania pedagogicznego, ale i w szkolnictwie średnim od nauczycieli przedmiotów zawodowych nie wymaga się wykształcenia pedagogicznego, a wymaga się jedynie dyplomu szkoły wyższej.

Nie lepiej przedstawia się sprawa doboru młodych kadr naukowych. Należałoby zwrócić szczególniejszą uwagę na wyróżniających się studentów zdradzających zainteresowanie pracami badawczo-naukowymi.

Na zakończenie uczestnicy uchwaliли rezolucję, w której przedstawili stan i formy w dziedzinie podnoszenia kwalifikacji.

Poszczególne referaty wywołały ożywioną dyskusję, w której wzięli udział delegaci i zaproszeni goście. Uczestnicy zwrócili uwagę na działalność stowarzyszeń i zrzeszeń technicznych, na których powinien spoczywać obowiązek dokształcania kadr przy współpracy z instytucjami państwowymi.

Obecna konferencja osiągnęła zamierzony cel, a przekazane liczne doświadczenia zostaną wykorzystane przez poszczególne kraje.

Uczestnicy konferencji zwrócili uwagę na potrzebę dalszego dokształcania kadr zatrudnionych w produkcji, podkreślając zasadniczy moment kształcenia bez odebrania od pracy.

Przygotowanie kadr powinno być ściśle związane z życiem przy zastosowaniu różnych form kształcenia i doskonalenia.

Kształcenie studentów w wyższych uczelniach technicznych winno być ściśle związane z przemysłem przez dłuższe praktyki produkcyjne organizowane bądź

przed rozpoczęciem studiów, w czasie ich trwania i po zakończeniu nauki, a praktykant-student winien w tym okresie przejść wszystkie stopnie pracownicze.

Uczestnicy konferencji stali na stanowisku stałego udoskonalania metod prawidłowego planowania wieloletniego systemu kształcenia kadr i ich zatrudnienia.

Na podstawie rezultatów obecnej konferencji uczestnicy doszli do wniosku, że istnieje potrzeba organizowania w przyszłości podobnych konferencji tematycznych w poszczególnych państwach obozu socjalistycznego.

Zainteresowane stowarzyszenia techniczne winny wymieniać materiały z zakresu nowych form kształcenia kadr technicznych, informując o aktualnych osiągnięciach i ewentualnych zmianach przepisów i postanowień w tym zakresie (np. ustalenie nomenklatury zawodu, stopni naukowych itp.).

Uczestnicy konferencji uważają za celowe stworzenie ośrodka informacyjnego dla utrzymania stałej łączności między stowarzyszeniami i zrzeszeniami. Ośrodek ten zajmie się publikacją pedagogiczną i techniczną w zakresie kształcenia i doskonalenia kadr technicznych.

Na zakończenie uczestnicy podkreślili duży wkład pracy i wysiłku Naczelnej Organizacji Technicznej w zorganizowanie konferencji, która jednocześnie posłużyła jako poważny bodziec w umocnieniu przyjaźni między narodami.

F. KAZUBINSKI

CENTRALNE KURSY WAKACYJNE ORGANIZOWANE PRZEZ WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY

PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA I CEL KURSÓW

Uchwały VII Plenum KC PZPR i ustawa sejmowa o rozwoju systemu oświaty i wychowania postawiły przed nadzorem pedagogicznym i zawodową organizacją nauczycielską poważne zadania. Szczególnie trudne i wymagające natychmiastowego działania są sprawy związane z doskonaleniem i dokształcaniem nauczycieli czynnych na tle zwiększonych wymagań, jakie stanęły na obecnym etapie przed szkołą w Polsce Ludowej. Prawidłowa realizacja tych zadań wymaga w pierwszym rzędzie dobrego przygotowania kadry kierującej procesami doskonalenia i dokształcania nauczycieli. To była główna przyczyna, która narzuciła konieczność zorganizowania centralnych kursów dla aktywu pedagogicznego.

KURSY DLA KIEROWNIKÓW WYDZIAŁÓW PEDAGOGICZNYCH ZNP I KIEROWNIKÓW OŚRODKÓW METODYCZNYCH

W wyniku przeprowadzonych rozmów i osiągniętego porozumienia pomiędzy Ministerstwem Oświaty i Zarządem Głównym ZNP postanowiono zorganizować wspólne kursy dla kierowników wydziałów pedagogicznych i kierowników ośrodków metodycznych. Chodziło o to, aby jednym i drugim ukazać podstawowe kierunki i formy pracy oraz przygotować ich do rozsądnej i owocnej współpracy i współdziałania. Zdecydowano zorganizować 7 kursów po około 100 osób w możliwie atrakcyjnych miejscowościach. Kierownictwo naukowe kursów powierzono kierownikom okręgowych wydziałów pedagogicznych, a zastępstwo kierownikom ośrodków metodycznych. Przy rekrutacji na kursy przyjęto zasadę, że okręgi nadmorskie kierowano w okolice podgórskie i odwrotnie: sąsiadujących z górami kierowano nad morze. Na wszystkich kursach zgromadzono 335 kierowników wydzia-

łów pedagogicznych i 259 kierowników ośrodków metodycznych. Obecność na kursach kierowników wydziałów pedagogicznych osiągnęła wskaźnik 95%, a kierowników ośrodków metodycznych — 73%.

PROGRAM I JEGO REALIZACJA

Tematyka zajęć na kursach zamykała się w czterech zasadniczych działach obejmujących:

- osiągnięcia i braki współczesnej szkoły;
- zadania szkół w świetle uchwał VII Plenum KC PZPR i innych dokumentów o reformie oświaty i wychowania;
- organizację form pracy i treści pedagogicznej działalności wydziałów pedagogicznych i ośrodków metodycznych w roku szkolnym 1961/62 (z uwzględnieniem zajęć wspólnych i oddzielnych w grupach specjalistycznych);
- problematykę aktualną oraz zagadnienia ogólnopedagogiczne.

Na wszystkich kursach zaplanowane zajęcia zostały zrealizowane zgodnie z założeniami programowymi. Pozytywne wyniki przeprowadzonych kursów są zasługą kierowników naukowych. Pracę ich cechowała inicjatywa, operatywność i zaradność, dzięki czemu powstające trudności były rozwiązywane bez szkody dla prawidłowej realizacji programu kursu.

Wszyscy kierownicy na podstawie własnych spostrzeżeń i wypowiedzi słuchaczy ocenili układ i dobór treści programowych kursów za bardzo udany i słuszny. Podkreślili szczególnie walory wyrażające się w takim układzie programu, który poza wprowadzającymi wykładami przewidział większy budżet czasu na zajęcia seminaryjne, dzięki czemu uczestnicy kursów mogli się swobodnie wypowiedzieć i podzielić doświadczeniami.

W czasie zajęć seminaryjnych na wszystkich kursach poddano krytycznej analizie dotychczasową pracę pedagogiczną, jej formy, pracę nadzoru pedagogicznego, jak również aktywu ZNP i ośrodków metodycznych, i ukazano potrzebne kierunki zmian i poprawy.

Prawie we wszystkich sprawozdaniach podkreśla się, że stosunkowo słabiej była zaplanowana i znacznie gorzej zrealizowana problematyka dotycząca pracy kierowników powiatowych ośrodków metodycznych.

Ogólnie można stwierdzić, że profil programowy kursów był dlatego oceniony pozytywnie przez słuchaczy, że wychodził na spotkanie konkretnych zapotrzebowań, a głównie dlatego, że ukazał formy i treści pracy pedagogicznej w powiecie na najbliższy rok szkolny.

ZYCIE KULTURALNO - OŚWIATOWE I WSPÓŁZYCIE SŁUCHACZY NA KURSACH

Poważne miejsce w życiu słuchaczy na kursach wypełniały zajęcia kulturalno-oświatowe. Złożyły się na to liczne wycieczki, teatr, opera, kino, spotkania, a w niektórych przypadkach działalność ad hoc organizowanych zespołów artystycznych spośród słuchaczy (np. w Sławie Śląskiej). Organizacja życia kulturalno-oświatowego wpływała dodatnio na wytworzenie się dobrej atmosfery i przyczyniła się do życia słuchaczy. Na szczególne podkreślenie zasługuje pogłębienie więzi współzycia i życzliwego koleżeństwa między kierownikami powiatowych ośrodków metodycznych i wydziałów pedagogicznych. Na kursach w czasie zajęć seminaryjnych, a czasem nawet po oficjalnych zajęciach, przedstawiciele konkretnych powiatów układali wspólnie plany pracy uwzględniające współpracę ośrodków metodycznych i wydziałów pedagogicznych ZNP.

KURSY SEKCJI ZWIĄZKOWYCH

Niezależnie od opisanych kursów wydział Pedagogiczny Zarządu Głównego ZNP zorganizował centralne kursy dla społecznego aktywu zgromadzonego w sekcjach związkowych. Założenia organizacyjne i programowe tych kursów koncentrowały się głównie wokół problematyki podwyższania sprawności szkoły i nauczyciela, przez podnoszenie przydatności zawodowej i ideowo-politycznej nauczycieli i wychowawców. W programie kursów uwzględnione były zagadnienia stanowiące specyfikę poszczególnych typów szkolnictwa. Poza tym w zajęciach kursowych uwzględniono w dostatecznym zakresie zagadnienia związkowe, a w szczególności sprawy związane z organizacją i formami pracy sekcji na szczeblu centralnym i w okręgach. Silny akcent położono na pogłębianie i poszerzanie działalności ogniw związkowych przez aktyw społeczny zgrupowany głównie w sekcjach związkowych. Dużo uwagi w dyskusjach i zajęciach seminaryjnych poświęcono sprawie poszerzania aktywu związkowego i jego oddziaływania na masy nauczycielskie w kierunku podnoszenia przydatności zawodowej i postawy ideowo-moralnej.

Słuchaczami na kursach sekcyjnych byli aktywiści społeczni z sekcji okręgowych oraz wybrani (nieliczni) przedstawiciele sekcji centralnych.

W okresie wakacyjnym zorganizowano kursy dla następujących sekcji:

| | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| szkolnictwa ogólnokształcącego; | zакładów kształcenia nauczycieli; |
| „ zawodowego; | wychowania przedszkolnego |
| „ rolniczego; | szkolnictwa specjalnego; |
| oraz dla sekcji bibliotekarskiej. | |

Omawiając kursy sekcyjne trzeba podkreślić, że pracowały na nich bardzo dobrze samorządy kursowe, a szczególnie dobrze wywiązały się ze swoich obowiązków komisje kulturalno-oświatowe i gospodarcze. Dzięki tym ostatnim nieco lepiej układały się na kursach sekcyjnych sprawy warunków zakwaterowania i żywienia.

Wśród kursów sekcyjnych zasługuje na oddzielną uwagę kurs sekcji zakładów kształcenia nauczycieli. Znaczną część budżetu czasu na kursie przeznaczono na zajęcia seminaryjne, które miały na celu przygotowanie słuchaczy do podjęcia prac związanych z otwarciem przewodów doktorskich.

KURS DLA NAUCZYCIELI PROWADZĄCYCH EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

Z inicjatywy Komisji Eksperymentów Pedagogicznych przy ZG ZNP zorganizowano w Gdańsku pod kierownictwem prof. W. Okonia kurs dla nauczycieli prowadzących eksperymenty pedagogiczne w szkole. Na kurs przybyło 52 uczestników reprezentujących różne typy szkół z całego kraju. Zadania kursu obejmowały:

- wymianę i krytyczną analizę dotychczasowych doświadczeń z pracy eksperymentalnej w szkolnictwie polskim;
- studia nad teoretycznymi zagadnieniami eksperymentu szkolnego z uwzględnieniem kwestii dydaktycznych, psychologicznych i metodologicznych;
- wdrażanie praktycznych umiejętności niezbędnych w pracy eksperymentalnej — w zakresie planowania, przeprowadzania i weryfikacji eksperymentu oraz opracowywania jego wyników;
- prace przygotowawcze nad gromadzeniem materiałów do tomu studiów obrazujących współczesny dorobek szkół eksperymentalnych w Polsce.

Założenia programowe kursu były realizowane w oparciu o wykłady, seminaria (prowadzone w 4 grupach) oraz pracę samodzielną słuchaczy.

Bardzo cennym dorobkiem kursu jest opracowanie dezyderatów pod adresem władz oświatowych i ZNP w sprawie opieki nad pracą eksperymentalną w szkołach ogólnokształcących i zawodowych.

Z PRAC GŁÓWNEJ KOMISJI PEDAGOGICZNEJ ZG ZNP DLA SPRAW REFORMY SZKOLNEJ

SKŁAD OSOBOWY

GŁÓWNEJ KOMISJI PEDAGOGICZNEJ DLA SPRAW REFORMY SZKOLNEJ PRZY ZARZĄDZIE GŁÓWNYM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

W skład Głównej Komisji Pedagogicznej wchodzi pracownicy nauki prowadzący w jej ramach komisje problemowe oraz przedstawiciele zainteresowanych instytucji i organizacji:

Doc. Józef Barbag — przedst. Min. Oświaty

Doc. dr Jan Bartecki — przew. Kom. Oświaty Rolniczej

Tadeusz Kochanowicz — z-ca przewodn. Komitetu Pracy i Płac

Sekr. CRZZ — Wiesław Kos

Eugenia Krassowska — v. Minister Szkolnictwa Wyższego

Doc. dr Józef Kwiatek — Przew. Głównej Komisji Pedagogicznej oraz Przew. Kom. Wychowania Dziecka w Rodzinie

v-Prezes Stanisław Kwiatkowski — Przew. Kom. Kształcenia Zawodowego

Mgr Jan Mazur — Sekretarz Głównej Komisji Pedagogicznej

Prof. dr Wincenty Okoń — Przew. Kom. Eksperymentów Pedagogicznych

Doc. dr Józef Okuniewski — v. Minister Rolnictwa

Prof. dr Eugeniusz Olszewski — Przew. Kom. Kultury Technicznej

v-Prezes Władysław Ozga — Przew. Kom. Sieci Szkół

Dyr. Maria Parasiak — Dep. Ośw. Rolniczej Min. Rolnictwa

Dr Tadeusz Parnowski — Przew. Kom. Czytelnictwa

Doc. dr Tadeusz Pasierbiński — Przew. Kom. Kształcenia i Doksztalowania Nauczycieli

Doc. dr Mieczysław Pęcherski — Przew. Kom. Programowej.

Marian Renke — Sekr. KC ZMS

Dr Józef Sosnowski — Przew. Kom. Oświaty Dorosłych

Prof. dr Bohdan Suchodolski — v-Przewodn. Głównej Komisji Pedagog.

Prof. dr Wiktor Szczerba — Przew. Kom. Wychowania Społecznego

Mgr Józef Tejchma — Przewodn. ZMW

Wacław Tułodziecki — Minister Oświaty

Prof. Janusz Tymowski — NOT

Dr Irena Wojnarowa — Przew. Kom. Wychowania Estetycznego

Dr Wacław Wojtyński — Czł. Prezyd. ZG ZNP

Prof. dr Ryszard Wroczyński — Przew. Kom. Społecznej Funkcji Szkoły

Mgr Zofia Zakrzewska — Naczelnik ZHP.

PROJEKTY PLANÓW PRACY KOMISJI

KOMISJA CZYTELNICZWA

A. Zadania Komisji i jej organizacja

1. Zadaniem Komisji Czytelnictwa jest objęcie problemów czytelniczych związanych z dwoma podstawowymi czynnikami procesu oświatowego: nauczycielem i uczniem. Problemy czytelnicze uważa się przy tym za integralną składową zarówno efektywności działania oświatowo-społecznego nauczyciela, jak i dojrzwania kulturalnego ucznia. Tak rozumiane sprawy czytelnictwa są więc ściśle powiązane z całością działania Głównej Komisji Pedagogicznej oraz z zadaniami większości jej Komisji.

2. Komisja Czytelnictwa ma więc na celu precyzowanie tych problemów, które stanowią o nowej roli czytelnictwa w zmieniającym się świecie, w szczególności — w konkretnych warunkach Polski Ludowej. Ma ona podjąć zwłaszcza te zagadnienia, których naświetlenie będzie szczególnie istotne dla potrzeb reformy szkolnictwa. Obok określenia tych problemów głównym zadaniem Komisji Czytelnictwa będzie ich opracowanie w oparciu o zbadanie konkretnych warunków przebiegu procesów kulturalnych. Komisja Czytelnictwa winna więc dostarczyć możliwie obiektywnych materiałów, które pozwolą poczynić skuteczne kroki w celu zwielokrotnienia oddziaływania czytelnictwa i innych środków komunikacji kulturalnej w kierunkach szczególnie ważnych dla rozwoju kultury socjalistycznej w Polsce.

3. W pracach teoretycznych i badawczych Komisja Czytelnictwa odgrywa rolę inspiratora i koordynatora. Współdziała ona z Główną Komisją Pedagogiczną zarówno w kierunkach transponowania jej zadań na specyficzną zagadnień czytelniczych, jak i zgłaszając do jej prac wnioski z badań czytelnictwa płynące. Aby sprostać temu zadaniu, Komisja Czytelnictwa winna powiązać się z aktywnymi ośrodkami badań czytelnictwa w Polsce i za granicą, doprowadzić do opracowania skoordynowanych planów badawczych przynajmniej niektórych ośrodków krajowych, zorganizować stały kontakt konsultacyjny, dążyć do uogólnienia wniosków płynących z badań oraz do powiązania ich z konkretnymi zadaniami Reformy Szkolnictwa. Komisja Czytelnictwa dba także o upowszechnienie i dyskusowanie swoich doświadczeń drogą ich publikowania.

4. Komisja Czytelnictwa obejmuje dwie sekcje: „Sekcję Kultury Czytelniczej Nauczycieli” oraz „Sekcję Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży”.

B. Prace badawcze

Prace badawcze Komisji Czytelnictwa Głównej Komisji Pedagogicznej do spraw Reformy Szkolnictwa powinny w latach najbliższych przebiegać zgodnie z tymi zadaniami, które zaakcentowało VII Plenum KC Partii. Kierunki tego działania muszą także pozostawać w pewnym związku z dotychczasowym dorobkiem prac Komisji Czytelniczej. Na czoło zadań wysuwają się: przygotowanie kadr nauczycielskich, ich jakość i doskonalenie się oraz sprawa skuteczności nauczania, co wymaga między innymi zbadania procesów uczenia się (podręczniki) oraz percepcji i funkcji wychowawczej lektury szkolnej.

W związku z tym badania powinny obejmować dwie grupy zagadnień: badania dotyczące czytelnictwa nauczycieli i badania nad funkcją lektury szkolnej i podręcznika.

1. Problem czytelnictwa wśród nauczycieli — jego funkcja w przygotowaniu nauczyciela do zadań we współczesnym społeczeństwie — powinien być oświetlony z następujących punktów widzenia:

- a) zasięgu czytelnictwa literatury pedagogicznej, popularnonaukowej, polityczno-społecznej i pięknej oraz kształtowania się zainteresowań i gustów czytelnicych wśród nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji nauczycielstwa wiejskiego;
- b) funkcji szkoły pedagogicznej w przygotowaniu do świadomego posługiwania się książką i czasopismem w toku pracy zawodowej oraz w procesie samokształcenia;
- c) drogi książki i czasopisma dla nauczyciela w świetle istniejących warunków i potrzeb, związek tego układu z nasileniem czytelnictwa wśród nauczycieli i zakresem jego oddziaływania.

2. Problematyka związana z badaniami dotyczącymi funkcji lektury szkolnej i podręcznika łączy się bezpośrednio z pracami nad reformą szkolną. Wydaje się, że dopiero pełne zrozumienie zainteresowań dzieci i młodzieży, poznanie możliwości ich percepcji i powiązanie treści programowych z wymogami współczesnego życia umożliwi skuteczne oddziaływanie tych treści w kierunku pożądanym. Prace dotyczące tego zagadnienia powinny być prowadzone porównawczo w różnych środowiskach i w odniesieniu do różnych faz rozwojowych, ponieważ tylko wtedy wnioski wyciągane na tej podstawie będą miały wartość uogólniającą. W szczególności chodzi tutaj o uwzględnienie następujących problemów:

- a) analiza elementów współczesności w literaturze z punktu widzenia zainteresowań i ideałów młodzieży poprzez zbadanie czytelnictwa literatury tradycyjnej i literatury współczesnej;
- b) analiza lektury aktualnej szkolnej (książki i czasopisma na tle zainteresowań czytelnicych właściwych różnym fazom rozwoju i różnym środowiskom z uzględnieniem możliwości percepcyjnych dzieci i młodzieży;
- c) specyficzna rola czasopisma dziecięcego i młodzieżowego w procesie nauczania i wychowania oraz ich funkcja w zbliżeniu do aktualnego nurtu życia;
- d) funkcja szkoły w przygotowaniu do świadomego posługiwania się książką jako jedną z przesłanek rozumienia współczesnego życia.

Badania w zakresie obu wysuniętych grup zagadnień powinny być prowadzone poprzez włączenie w nie i zainteresowanie problematyką szerokiego aktywu nauczycielskiego. Przyczyni się to nie tylko do zebrania interesujących materiałów naukowych, ale pobudzi inicjatywę umysłową i pedagogiczną nauczycieli.

Badania powinny być prowadzone przez Komisję Czytelniczą przy współpracy zainteresowanych instytucji, jak np. Sekcja Kultury Masowej PAN, Instytut Nauk Pedagogicznych UW, Centralny Ośrodek Metodyczny Ministerstwa Oświaty, Instytut Pedagogiki Ministerstwa Oświaty, Zakład Literatury i Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży UW, Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, PZWS, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia” i inne.

T. PARNOWSKI

KOMISJA EKSPERYMENTÓW PEDAGOGICZNYCH

Naczelnym zadaniem Komisji Prób i Eksperymentów jest stworzenie właściwej atmosfery dla eksperymentu pedagogicznego oraz roztoczenie opieki nad podejmowanymi próbami, a przez to zbieranie danych potrzebnych do realizacji przeprowadzonej w roku 1961 reformy szkolnej w Polsce.

Opieka ta obejmie zakłady wychowawcze, w których prowadzony jest:

- a) eksperyment ogólny — obejmujący cały zakład, a więc np. szkołę eksperymentalną, eksperymentalny dom dziecka itp.

b) eksperyment cząstkowy — obejmujący jakąś jedną część zakładu eksperymentującego, np. klasę szkolną, grupę dzieci w przedszkolu itp.

Dla realizacji tych zadań Komisja dzieli się na trzy podkomisje: szkół ogólnokształcących, zawodowych i zakładów wychowawczych (domy dziecka, przedszkola, żłobki, pałace młodzieży).

Szczegółowe zadania Komisji na lata 1961—1963 obejmują:

- a) zadania w zakresie wymiany doświadczeń i doskonalenia nauczycieli szkół eksperymentalnych,
- b) zadania w zakresie opieki nad eksperymentami,
- c) zadania naukowo-wydawnicze.

A. Zadania związane z wymianą doświadczeń i doskonaleniem nauczycieli.

1. Zorganizowanie w lipcu 1961 roku trzytygodniowego Kursu dla dyrektorów, kierowników i nauczycieli szkół eksperymentalnych. Wyłonienie na kursie trzech grup eksperymentatorów, zajmujących się eksperymentem a) ustrojowo-programowym, b) w zakresie kształcenia politechnicznego, c) metodycznym.

2. Organizowanie sporadycznych wizyt i spotkań w szkołach eksperymentalnych dla nauczycieli zainteresowanych danym typem eksperymentu.

3. Zorganizowanie w okresie ferii zimowych lub wiosennych roku szk. 1962/63 dwutygodniowej wczaso-konferencji.

4. Serwis bibliograficzny obejmujący lekturę szczególnie przydatną w pracy eksperymentalnej.

B. Zadania w zakresie opieki nad pracą eksperymentalną.

Zadania te sprowadzają się do starań o wcielenie w życie następujących postulatów:

1. Wobec braku doświadczeń, dotyczących rozwiązywania wielu podstawowych problemów wychowania w nowych, szybko zmieniających się warunkach ustroju socjalistycznego, konieczne jest prowadzenie działalności eksperymentalnej w szkołach ogólnokształcących i zawodowych. Ponieważ zadaniem tej działalności jest szerokie wypróbowywanie nowych treści, metod, środków i nowej organizacji wychowania socjalistycznego, należy uwzględnić w niej nie tylko eksperyment ustrojowo-programowy, lecz także metodyczny i organizacyjny, a jednocześnie nie tylko eksperyment dydaktyczny, lecz także i wychowawczy.

2. Stwierdzając poważny wzrost zainteresowań pracą eksperymentalną wśród nauczycieli i pozytywny na ogół stosunek władz szkolnych do tej pracy postulować jednocześnie należy dalsze rozszerzenie i pogłębienie opieki nad szkołami eksperymentalnymi. W celu stworzenia odpowiedniej atmosfery dla prac eksperymentalnych należy:

- a) wciągnąć do współpracy w eksperymentowaniu kuratoria, inspektoraty i ośrodki metodyczne,
- b) zainteresować eksperymentem wydziały pedagogiczne ZNP,
- c) do programu konferencji rejonowych włączać problematykę szkół eksperymentalnych,
- d) prowadzić ewidencję prac eksperymentalnych w wojewódzkich wydziałach pedagogicznych ZNP i kuratoriach oraz informować o nich nauczycieli,
- e) promować działalność eksperymentalną za pośrednictwem prasy, radia i telewizji.

3. W przypadku gdy eksperyment, zwłaszcza ustrojowo-programowy, wymaga zmian w planie i programie nauczania, konieczne jest umożliwienie szkołom dokonywania tych zmian oraz zapewnienie środków finansowych na realizację zmienionych planów nauczania.

4. Szkołom prowadzącym eksperyment w zakresie kształcenia politechnicznego należy zezwolić na zakup narzędzi i materiałów poza planem zapotrzebowania w hurtowniach i sklepach państwowych.

5. Aby umożliwić szkołom eksperymentalnym gromadzenie odpowiedniej dokumentacji, powinno się wyposażać je w urządzenia i materiały, jak np. magnetofony, powielacz, maszyna do liczenia, papier światłoczuły.

6. Należy zapewnić szkołom eksperymentalnym odpowiednią pomoc przez:

- a) rozluźnienie dyscypliny finansowej, np. w gospodarowaniu godzinami nadliczbowymi,
- b) podwyższenie budżetu tych szkół w celu uwzględnienia dodatkowych potrzeb,
- c) zwiększenie kredytów na zakup pomocy naukowych,
- d) zapewnienie odpowiedniego ryczałtu na opiekę psychologiczną,

7. Nie wysuwając postulatów w zakresie zmniejszenia liczby godzin pracy ani zwiększenia poborów nauczycieli szkół eksperymentalnych, należy równocześnie:

- a) zwrócić uwagę na konieczność przyznawania dyrektorom i kierownikom oraz wybitniejszym nauczycielom tych szkół dodatków specjalnych;
- b) wszelkie dodatkowe prace kierowników szkół i nauczycieli, związane z gromadzeniem dokumentacji i opracowaniem wyników eksperymentu, powinny być opłacane przez władze szkolne.
- c) należy ułatwić nauczycielom szkół eksperymentalnych kontakty wzajemne w celu wymiany doświadczeń poprzez organizowanie kursów, konferencji lub wzajemnych hospicjacji,
- d) dyrektorzy, kierownicy i nauczyciele szkół eksperymentalnych powinni być jak najczęściej typowani na wyjazdy zagraniczne w celu twórczego wykorzystania doświadczeń innych krajów (pociągi przyjaźni, delegacje, wyjazdy zespołowe lub indywidualne). Typowanie kandydatów nie może się odbywać bez wiedzy dyrektorów (kierowników) tych szkół.

8. Dla umożliwienia weryfikacji eksperymentu w warunkach normalnych należy — w miarę możliwości — stabilizować liczbę uczniów w klasach eksperymentalnych i kontrolnych poniżej 36 uczniów w klasach podstawowych i 32 uczniów w klasach szkół średnich.

9. Opiekę naukową nad placówkami eksperymentalnymi powinny sprawować naukowe placówki pedagogiczne oraz ośrodki metodyczne.

10. Raz do roku w miesiącu wrześniu szkoły eksperymentalne składają sprawozdanie ze swej działalności. Sprawozdanie to otrzymują placówki naukowe, opiekujące się szkołami, oraz władze oświatowe i związkowe.

C. Zadania naukowo - wydawnicze

1. Inicjowanie nowych badań eksperymentalnych, mających na celu weryfikację założeń ważnych dla realizacji reformy szkolnej. Pierwszym zadaniem tego rodzaju będzie rozpoczęcie działalności eksperymentalnej w 5 szkołach w celu wypróbowania odpowiednich metod walki z niepowodzeniami szkolnymi. Tu można by również zaliczyć eksperyment inicjowany przez Katedrę Pedagogiki Ogólnej UW.

2. Przygotowanie do druku w roku 1962 tomu prac omawiających założenia i dotychczasowe osiągnięcia szkół eksperymentalnych w Polsce Ludowej. W tomie tym znajdują się opisy pracy eksperymentalnej w szkołach.

3. Opracowywanie doświadczeń szkół eksperymentalnych w Polsce i za granicą w pierwszej połowie XX wieku.

4. Publikowanie w prasie pedagogicznej prac przedstawiających kwestie metodologiczne oraz wyniki pracy eksperymentalnej w szkołach i innych zakładach wychowawczych.

KOMISJA KULTURY TECHNICZNEJ

Kultura techniczna jest wraz z kulturą naukową, społeczną, estetyczną itp. integralną częścią ogólnej kultury ludzkiej, splatającą się nierozzerwalnie z innymi jej elementami. Jednym z ogólnokształcących zadań szkoły powinno być zapewnienie uczniowi podstaw kultury technicznej z ukazaniem jej powiązań z innymi elementami kultury. Rozwijanie kultury technicznej nie może więc być zadaniem jednego lub dwu przedmiotów nauczania, lecz zadaniem całego zespołu tych przedmiotów oraz organizowanej aktywności pozalekcyjnej młodzieży.

Trzeba przy tym pamiętać, że rozwijanie kultury technicznej jest jednym z tych zadań szkoły, których realizacja starowi o zbliżeniu szkoły do życia, o wykonaniu tych zadań społecznych, które postawiło przed szkołą VII Plenum KC PZPR.

Działalność Komisji Kultury Technicznej powinna wobec tego objąć stopniowo następujący szeroki zakres:

A. Odnośnie programów nauczania:

1. Analiza, w jakim stopniu obowiązujące dziś w Polsce programy nauczania wykorzystują specyficzne możliwości poszczególnych przedmiotów dla rozwijania lub przyczyniania się do rozwijania kultury technicznej.
2. Analiza odpowiednich zagadnień w szkolnictwie innych krajów.
3. Przygotowania wniosków i dezyderatów dla korekty lub reformy programów z punktu widzenia potrzeb kultury technicznej.

B. Odnośnie aktywności pozaszkolnej młodzieży:

1. Analiza, w jakim stopniu działalność organizacji młodzieżowych (ZHP, ZMS, ZMW) i organizacji obejmujących działalnością m. in. młodzież (LPŻ, PTTK itp.) wykorzystuje swe specyficzne możliwości dla rozwijania kultury technicznej.
2. Analiza, w jakim stopniu kółka zainteresowań i inne formy pracy pozalekcyjnej szkoły przyczyniają się do rozwijania kultury technicznej.
3. Analiza, jakie i jak działają instytucje pozaszkolne (domy młodzieży, muzea techniczne itp.) umożliwiające rozwijanie kultury technicznej młodzieży.
4. Analiza, w jakim stopniu docierające do młodzieży ogólne formy przekazywania elementów kulturalnych (książki, czasopisma, film, radio, telewizja) przyczyniają się do rozwijania jej kultury technicznej.
5. Analiza, w jakim stopniu pomoc szkole ze strony zakładów pracy przyczyni się do rozwijania kultury technicznej młodzieży.
6. Analiza oddziaływania czynników wymienionych w punktach 1—5 w różnych krajach.
7. Przygotowanie wniosków i dezyderatów dla poprawienia lub rozwinięcia działania czynników wymienionych w punktach 1—5.

C. Odnośnie kształcenia i doszkalania kadr nauczycielskich:

1. Analiza obecnego przygotowania kadr nauczycielskich do podnoszenia kultury technicznej młodzieży drogą realizacji programów nauczania i drogą działalności pozalekcyjnej.
2. Analiza systemów i programów szkolenia i doskonalenia kadr nauczycielskich z punktu widzenia zadań związanych z rozwijaniem kultury technicznej młodzieży.
3. Analiza przygotowań nauczycieli do rozwijania kultury technicznej młodzieży i metod ich kształcenia w tym zakresie w różnych krajach.
4. Przygotowanie wniosków i dezyderatów dla korekty, uzupełnienia lub reformy istniejącego systemu programów szkolenia i doskonalenia kadr nauczycielskich.

Do zakresu prac Komisji powinno również należeć zagadnienie oddziaływania nauczycieli na podnoszenie kultury technicznej społeczeństwa, szczególnie na wsi.

Tak obszerny zakres prac nie może być objęty własnymi badaniami samej Komisji. Z jednej strony więc zadaniem jej powinna być społeczna koordynacja — nielicznych zresztą — prac prowadzonych w tym zakresie w różnych placówkach (katedry uczelni wyższych, Instytut Pedagogiki, Komitet do Spraw Techniki, NOT, organizacje społeczne) oraz stymulowanie i inicjowanie takich prac, z drugiej zaś strony Komisja powinna współdziałać w pracach innych komisji problemowych Głównej Komisji Pedagogicznej ZNP, w szczególności komisji: Programowej, Eksperymentów Pedagogicznych, Społecznej Funkcji Szkoły, Kształcenia i Doksztalcania Nauczycieli, Czytelnictwa, Kształcenia Zawodowego, Wychowania Społecznego, Oświaty Rolniczej, Oświaty Dorosłych, Zagadnień Młodzieżowych.

Współdziałanie to powinno polegać zarówno na udziale poszczególnych kolegów w pracach dwu komisji, jak i na wzajemnym opiniowaniu opracowań pomiędzy komisjami.

Komisja też podejmie w miarę możliwości opracowania własne wybranych zagadnień wchodzących do jej programu działania oraz będzie organizowała dyskusje i konferencje na te tematy. W przeciągu kilku lat Komisja będzie dążyła do syntetycznego, monograficznego ujęcia zagadnień szerzenia kultury technicznej wśród młodzieży.

Komisja będzie też dążyła do zaznajomienia społeczeństwa, a w szczególności nauczycielstwa, z problematyką kultury technicznej z pomocą artykułów prasowych, radia, telewizji itp. Należy też przewidzieć zorganizowanie w 1962 lub 1963 r. (zależnie od terminu Kongresu Pedagogicznego) seminarium lub kurso-konferencji nauczycielskiej na wybrane zagadnienia z zakresu prac Komisji.

Komisja powoła ewentualnie następujące zespoły robocze:

1. Kultura techniczna a przedmioty matematyczno-przyrodnicze.
2. Kultura techniczna a przedmioty humanistyczne.
3. Praca ręczna, roboty warsztatowe, praca produkcyjna młodzieży jako czynniki rozwijania kultury technicznej.
4. Pozalekcyjne formy rozwijania kultury technicznej.

E. OLSZEWSKI

KOMISJA KSZTAŁCENIA I DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI

1. Zarówno teoria i praktyka w odniesieniu do zawodu nauczycielskiego, poglądów, wzorów osobowego nauczyciela ma bogatą tradycję szczególnie u nas w Polsce.

2. W Polsce Ludowej jesteśmy świadkami dalszych przemian w zakresie treści pojęcia nauczyciel, jak i wyraźnego podnoszenia się w opinii społecznej rangi naszego zawodu. Droge, jaką przebył nasz zawód przez wieki, można określić jako drogę od pomocnika służby kościelnej do człowieka pracującego na miarę męża stanu.

3. Brak nam jednak starannie zebranej wiedzy o nauczycielu rozrzuconej w różnych znanych i nieznanach dokumentach i publikacjach.

4. Upowszechnienie tej drogi historycznej, rolę nauczycieli postępowych w walce o postęp, o sprawiedliwość społeczną i oświatę dla mas pracujących z jednej strony, walny udział nauczycieli w odbudowie i przebudowie odrodzonej szkoły w Polsce Ludowej i dalsza walka o najwyższą zorganizowaną świecką szkołę w służbie socjalizmu i narodu, dzisiaj — oto obowiązek ZNP — a w ramach prac ZNP — Komisji KN.

5. Upowszechnić dorobek nauczyciela w przeszłości, ukazać jego pracę w Polsce Ludowej i wkład nauczyciela w walkę i pracę o wychowanie dla przyszłości, porównać nasze wysiłki i dorobek z pracą postępowych nauczycieli w świecie oraz ukazać drogi kształtowania się wzorca osobowego w naszym zawodzie — to jeden z głównych celów, jaki stawia przed sobą Komisja KN.

6. Cele te Komisja zamierza realizować przez:

- a) inspirowanie, opiniowanie i koordynowanie prac związanych z opracowaniem podstaw naukowych dla polityki w zakresie funkcji, roli i pozycji społecznej nauczyciela;
- b) zainicjowanie opracowania i stałego prowadzenia bibliografii prac o nauczycielu;
- c) zaprojektowanie ośrodka wszelkiej dokumentacji związanej z pracą i walką nauczyciela, a po zatwierdzeniu projektu dolożenie starań, by taki ośrodek powstał — a z czasem mógł być przekształcony na Muzeum Nauczyciela;
- d) zapoczątkowanie wielkiej serii tekstów źródłowych ukazujących historyczną drogę pracy nauczyciela i poglądów na zawód nauczyciela w Polsce i za granicą;
- e) zaprojektowanie serii monografii poświęconych wybitnym nauczycielom — myślicielom i praktykom — od czasów najdawniejszych po dzień dzisiejszy oraz poszczególnym typom zakładów kształcenia nauczycieli;
- f) przemyślenie możliwości przeprowadzenia szerokich badań nad funkcją, rolą i dorobkiem nauczyciela, jego pracą — w danym czasie w Polsce Ludowej — w różnych regionach Polski;
- g) przygotowanie projektu konkursów na życiorysy, pamiętniki, opisy pracy, dążeń i walki nauczyciela w tych dziedzinach, które się wiążą ze szkołą, pracą w środowisku i z udziałem w upowszechnieniu kultury;
- h) zapoczątkowanie zbierania materiałów o nieznanych nauczycielach z przeszłości i w dniu dzisiejszym, zasłużonych dla ruchu nauczycielskiego, szkoły i kultury;
- i) zapoczątkowanie badań nad możliwościami najsprawniejszego przeprowadzenia reformy i ustalenia zależności jej realizacji od samego nauczyciela;
- j) opiniowanie projektów kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli oraz występowanie z własnymi projektami w tym zakresie;
- k) zapoczątkowanie badań nad warunkami pracy młodych nauczycieli oraz kryteriami doboru do zawodu nauczycielskiego.

T. PASIERBIŃSKI

KOMISJA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Komisja podejmie kilka wybranych zagadnień do szczegółowych opracowań. W miarę możliwości będziemy się starali oprzeć analizę i opracowanie tych zagadnień o zebrany materiał zarówno z literatury omawiającej podobne tematy w szkolnictwie zawodowym za granicą, jak i — o ile pozwolą na to warunki — przy pomocy właściwych metod w naszych szkołach zawodowych czy zakładach pracy. Pragniemy tymi zagadnieniami zainteresować nasze Sekcje Okręgowe oraz lepiej działające Sekcje Powiatowe. Ożywi to i zachęci do pracy, zwłaszcza o ile powiążemy prace Komisji z przygotowaniem do Kongresu Pedagogicznego. Mamy w pracach o podobnym zakresie (przygotowanie do Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej) już dobre doświadczenia.

W pracach naszej Komisji chcemy skupić obok wybitnych praktyków szkolnictwa zawodowego również ludzi, którzy zajmują się teoretycznie tymi zagadnieniami, oraz przedstawicielami życia gospodarczego, niektórych branżowych zjazdów zawodowych oraz NOT.

Problemy, które zamierzamy wysunąć w pracach Komisji:

1. Rola uczestnictwa w pracach produkcyjnych w procesie kształcenia zawodowego.

2. Rola kształcenia ogólnego w szkole zawodowej.

3. Miejsce i rola szkoły zakładowej i międzyzakładowej w systemie szkolnictwa zawodowego.

4. Metody i formy współdziałania szkół zawodowych z życiem gospodarczym i światem technicznym.

Komisja interesuje się również bezpośrednio problematyką kształcenia i doksztalcenia nauczycieli szkół zawodowych. Uważamy jednak, iż ta sprawa winna być scalona w pracach Komisji Kształcenia Nauczycieli.

W podobny sposób zamierzamy również rozwijać współpracę z Komisją Oświaty Dorosłych, która winna obejmować swoim zainteresowaniem nie tylko sprawy kształcenia i doksztalcenia ogólnego dorosłych, ale również problematykę szkół zawodowych dla dorosłych.

W razie potrzeby Sekcja Szkolnictwa Zawodowego może wskazać do wyżej wymienionych komisji, jak również i innych pracujących w ramach Głównej Komisji Pedagogicznej dla Spraw Reformy Szkolnej osoby ze szkolnictwa zawodowego.

Ostateczne ustalenie składu zespołu dla opracowania wysuniętych zagadnień w Komisji Kształcenia Zawodowego nastąpi po przyjęciu przez Prezydium Głównej Komisji zaproponowanych tematów oraz przewodniczących zespołów.

S. KWIATKOWSKI

KOMISJA OŚWIATY DOROSŁYCH

Komisja podejmie prace w następujących dziedzinach:

1. Funkcje społecznej szkół dla pracujących wszystkich szczebli (podstawowych, średnich — ogólnokształcących oraz zawodowych).

2. Kształcenia kadry pracowników kulturalno-oświatowych.

3. Opracowania dydaktyki dorosłych i metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach dla dorosłych.

Funkcję społeczną szkół wymienionych wyżej szczebli i rodzajów badać będzie zespół nauczycieli pracujących w tych szkołach pod kierunkiem mgr Heleny Izdebskiej, st. asyst. UW.

W roku bieżącym opracowana zostanie metodologia tych badań oraz przygotowany do nich zespół badających nauczycieli. Przeprowadzone badania i wnioski z nich płynące stanowiąc będą podstawę do zamierzonej reformy szkół dla pracujących.

2. Projekty programów kształcenia kadry pracowników k. o. (placówek oświaty pozaszkolnej) wraz z podstawami organizacyjnymi tego kształcenia opracowywać będzie zespół złożony z pracowników naukowych UJ oraz osób szczególnie interesujących się tym zagadnieniem pod kierunkiem prof. dra M. Siemińskiego. Komisja uznaje tę sprawę za zasadniczą dla wyjścia z impasu, w jakim obecnie się znajdują placówki oświaty pozaszkolnej.

3. Opracowaniem dydaktyki dorosłych zajmie się dr Józef Sosnowski, konsultując się lub powierzając opracowanie poszczególnych zagadnień z tej dziedziny osobom posiadającym przyczynki z tego zakresu oraz nauczycielom-praktykom.

W roku bieżącym przewodniczący Komisji wytypuje osoby (i nawiąże z nimi kontakt), które mogłyby się podjąć opracowania metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach dla dorosłych.

Konieczność opracowania dydaktyki i metodyk poszczególnych przedmiotów w szkołach dla dorosłych jest jednym z ważnych warunków pomyślnego rozwiązania problemu oświaty dorosłych w naszym kraju.

J. SOSNOWSKI

KOMISJA OŚWIATY ROLNICZEJ

I. ZAŁOŻENIA OGÓLNE

Komisja stawia sobie za zadanie podjęcie zakrojonych na szeroką skalę badań w zakresie podstawowych form oświaty rolniczej szczególnie ważnych dla realizacji głównych założeń reformy szkolnej. Przedmiotem badań będą problemy, których rozwiązanie lub przynajmniej częściowe naświetlenie, ułatwiłoby skuteczną realizację zadań wynikających z Uchwały VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego.

W oparciu o przeprowadzone badania Komisji podejmie próbę określenia funkcji społecznej poszczególnych stopni organizacyjnych szkolnictwa rolniczego, a w szczególności szkół przysposobienia rolniczego. Szczególną uwagę zwrócimy na problem przydatności programów nauczania w szkołach rolniczych oraz stan przygotowania zawodowego i społecznego absolwentów poszczególnych typów szkół. W konsekwencji badania będą zmierzały do ustalenia najskuteczniejszego systemu kształcenia rolnika-producenta.

Na podstawie badań naukowych Komisja opracuje konkretne wskazania o charakterze normatywnym, dotyczące usprawnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach rolniczych i w zakresie niektórych form oświaty przedszkolnej. Całością rezultatów swojej działalności Komisja zamierza przedstawić na Kongresie Pedagogicznym.

II. PRZYKŁADOWA PROBLEMATYKA Z PROGRAMU PRAC KOMISJI

Przedmiot badań komisji obejmuje zagadnienia z zakresu różnych typów szkół rolniczych, pozaszkolnej oświaty rolniczej oraz bibliografii oświaty rolniczej w Polsce.

A. W zakresie szkolnictwa rolniczego opracowane będą m. in. następujące tematy:

1. Społeczno-wychowawcze i dydaktyczne podstawy programów szkół przysposobienia rolniczego.
2. Społeczno-wychowawcze problemy szkół przysposobienia rolniczego.
3. Dydaktyczne przyczyny jawnych i skrytych powodzeń i niepowodzeń w pracy SPR.
4. Badania możliwości usprawnienia pracy SPR.
5. Badania nad możliwością dalszego rozwoju niższych szkół rolniczych jako szkół specjalizujących.
6. Badania wyników kształcenia zawodowego w technicach rolniczych.
7. Motywacja wyboru zawodu u uczniów techników rolniczych.
8. Badania nad aktywizacją uczniów techników rolniczych w procesie nauczania.
9. Badania w zakresie metodyk nauczania przedmiotów zawodowych i ogólnych w szkołach rolniczych.

B. Z zagadnień pozaszkolnej oświaty rolniczej przedmiotem badań będą m. in. takie problemy jak:

1. Geneza przysposobienia rolniczego w Polsce, jego wartości oświatowo-wychowawcze i perspektywy rozwoju.
2. Psychologiczne podstawy kształcenia w zespołach pozaszkolnego przysposobienia rolniczego.
3. Zagadnienia dydaktyczne w pracy instruktora rolniczego.
4. Wpływ masowego szkolenia jesienno-zimowego na rozwój produkcji rolnej.
5. Badania w zakresie przygotowania zawodowego młodzieży pracującej w państwowych i spółdzielczych gospodarstwach rolnych.

C. Ze względu na to, iż wszelkie próby podejmowania prac teoretycznych w dziedzinie oświaty rolniczej napotykają podstawową trudność, jaką jest brak bibliografii z tego zakresu, Komisja pokieruje pracami nad przygotowaniem bibliografii oświaty rolniczej za lata 1900—1960.

III. REALIZACJA ZAMIERZONYCH ZADAŃ

Do przeprowadzenia badań w zakresie poszczególnych grup tematycznych powołane zostaną w ramach Komisji zespoły problemowe. Każdy zespół problemowy opracuje szczegółowy plan prac badawczych. Nakreślone wyżej zadania realizowane będą przy ścisłej współpracy z Sekcją Szkolnictwa Rolniczego oraz jej ogniwami organizacyjnymi, jak również z terenowymi pracownikami oświaty rolniczej. Szczegółowe dane dotyczące form tej współpracy opracowane będą w terminie późniejszym.

J. BARTCZK

KOMISJA PROGRAMOWA

I. ZADANIA KOMISJI

VII Plenum KC w uchwale o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego stwierdziło, że dla przezwyciężenia niedomagań naszego szkolnictwa i dalszego jego rozwoju niezbędna jest przebudowa programów szkolnych oraz ulepszenie metod nauczania i wychowania.

Ulepszenie programów szkolnych i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, a tym samym podniesienie sprawności szkoły, wymaga udziału w reformie szkolnej nauczycielstwa i pracowników nauki. W ostatnich latach rozwinął się szeroki ruch nowatorski wśród nauczycielstwa w tym zakresie. Liczne zespoły nauczycielskie pracują nad ulepszeniem programów i metod nauczania, nad uwspółcześnieniem programów, wprowadzeniem kształcenia politechnicznego i w ogóle nad przebudową treści i metod pracy szkoły w kierunku zbliżenia jej do życia społeczeństwa budującego socjalizm.

Komisja Programowa miałaby więc za zadanie:

- I) otoczyć opieką naukową ruch nowatorski w tym zakresie,
- II) podsumować cenny dorobek tego ruchu dla realizacji reformy szkolnej i podniesienia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

2. TREŚĆ PRACY KOMISJI

Treść pracy Komisji Programowej wynika z zadań, jakie przed nią stoją. Nie byłoby przy tym słuszne ograniczenie się do zagadnień wyłącznie programowych. Przebudowa naszej szkoły ogólnokształcącej, dość tradycyjnej w treści, metodach i organizacji pracy, na szkołę, jakiej potrzebuje współczesne społeczeństwo budujące socjalizm, wymaga równoczesnej reformy w zakresie treści, metod i organizacji pracy szkolnej.

Podany w tym zakresie poniżej wykaz problemów ujmuje niektóre ważniejsze zagadnienia, wymagające szerokich prac badawczych w skali ogólnopolskiej. Prace Komisji będą skoncentrowane dokoła głównego problemu Kongresu Pedagogicznego: zbliżenia szkoły do życia. Szczegółowy plan pracy Komisji można będzie opracować po zorientowaniu się, jakie prace zostały już podjęte i jakie są zespoły nauczycielskie gotowe podjąć dalsze prace. Wykaz niżej podany wskazuje, w jakim kierunku można podjąć prace, nie oznacza jednak, że wszystkie z wymienionych prac Komisja podejmie. Dobór problematyki badawczej zostawia się uznaniu, możliwościom i zainteresowaniu poszczególnych zespołów nauczycielskich oraz indywidualnym badaczom spośród nauczycieli. Główna problematyka mogłaby się koncentrować dokoła następujących spraw:

I. Analiza obecnej sytuacji w zakresie powiązania szkoły ogólnokształcącej z życiem na odcinku programów i podręczników szkolnych

1. Jak szkoła (wiejska, małomiasteczkowa, wielkomiejska) wiąże się ze środowiskiem?
2. Wiedza uczniów szkół ogólnokształcących (podstawowych, liceów) o środowisku.
3. W jakim stopniu materiał programów nauczania przedmiotów grupy matematyczno-przyrodniczej pozwala na powiązanie szkoły ogólnokształcącej (podstaw., liceum) z życiem?
4. W jakim stopniu materiał programów nauczania przedmiotów grupy humanistycznej pozwala na powiązanie szkoły ogólnokształcącej z życiem?
5. Jak przedstawia się realizacja programu pracy ręcznej w szkole 7-letniej?
6. Jak przedstawia się realizacja programu zajęć technicznych w liceum ogólnokształcącym?
7. Jak przedstawia się realizacja wytycznych w sprawie prowadzenia prac społecznie użytecznych w różnych typach szkół ogólnokształcących?

II. Środki i próby ulepszenia programów i podręczników szkolnych w celu bliższego powiązania szkoły ogólnokształcącej z życiem

1. Próby i środki walki z przeładowaniem w programach i podręcznikach dla szkół ogólnokształcących.
2. Próby bliższego powiązania szkoły ogólnokształcącej z życiem w nauczaniu przedmiotów grupy matematyczno-przyrodniczej.
3. Próby bliższego powiązania szkoły ogólnokształcącej z życiem w nauczaniu przedmiotów humanistycznych.
4. Realizacja zadań przysposobienia uczniów liceum ogólnokształcącego do pracy zawodowej.
5. Wpływ łączenia nauki z pracą produkcyjną uczniów na wyniki nauczania i wychowania.
6. Próby ulepszenia orientacji szkolnej i poradnictwa zawodowego w szkołach ogólnokształcących.
7. Orientacja szkolna i poradnictwo zawodowe w różnych krajach.

3. ORGANIZACJA PRACY KOMISJI

1. Zainteresowanie nauczycielstwa problematyką pracy Komisji poprzez artykuły w prasie pedagogicznej, kursy wakacyjne, Biuletyn Konferencji Rejonowych, audycje w radio i telewizji.

2. Zewidencjonowanie prac podejmowanych w różnych zespołach.

3. Zorganizowanie pracy zespołów nauczycielskich w oparciu o placówki nauko-wo-badawcze.

4. Spotkania dyskusyjne zespołów badających podobne problemy, konferencje terenowe i centralne.

5. Publikowanie częściowe wyników prac.

6. Przygotowanie syntetycznego opracowania w formie referatu (lub kilku referatów) na Kongres Pedagogiczny.

Praca Komisji wymaga powołania w najbliższym czasie 5 sekcji odpowiadających pięciu grupom tematycznym.

1. Sekcja zbliżenia szkoły do środowiska.

2. Sekcja przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

3. Sekcja przedmiotów humanistycznych.

4. Sekcja przysposobienia zawodowego w szkole ogólnokształcącej.

5. Sekcja orientacji szkolnej i poradnictwa zawodowego.

Prace zespołów badawczych należałoby oprzeć o placówki naukowe, pracujące nad podobną problematyką, np. sekcji orientacji szkolnej i poradnictwa zawodowego — o Instytut Pedagogiki lub Katedrę Pedagogiki Uniwersytetu w Łodzi. Przewiduje się współpracę Komisji Programowej z innymi Komisjami, a zwłaszcza z Komisją Prób i Eksperymentów Szkolnych ZNP i Komisją Kultury Technicznej oraz placówkami naukowymi.

4. PLAN PRACY DO KOŃCA 1961 ROKU

1. Powołać Prezydium Sekcji i przewodniczących sekcji — do 30. X. 1961 r.

2. Zwolać zebranie organizacyjne Komisji i aktywu nauczycielskiego dla opracowania programu pracy — do 30. XI. 61 r.

3. Zainteresować nauczycielstwo problematyką prac Komisji poprzez artykuły w prasie i włączenie ogniw ZNP (Wydziałów Pedagogicznych w Okręgach) do XI—XII 61 r.

4. Zewidencjonować prace prowadzone przez różne zespoły nauczycielskie do XI—XII. 61

M. PECHERSKI

KOMISJA SIECI SZKÓŁ

1. Przeprowadzenie badań nad zastosowaniem różnych koncepcji rozwiązań sieciowych w 4 wybranych powiatach. Opracowanie wniosków w oparciu o te badania.

2. Zapoznanie się z materiałami wstępnymi dotyczącymi sieci szkół podstawowych zebranych przez Ministerstwo Oświaty. Opracowanie wniosków ZNP w oparciu o te materiały.

3. Współpraca z Sekcją Szkolnictwa Ogólnokształcącego i z Sekcją Szkolnictwa Zawodowego oraz z Sekcją Szkolnictwa Rolniczego w sprawie sieci szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych.

a) Udział członków Komisji w dyskusji nad problemami sieci szkolnej na 2 kursach wakacyjnych zorganizowanych przez Sekcję Szkolnictwa Ogólnokształcącego.

- b) Opracowanie materiałów i wniosków Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego w sprawie sieci szkół ogólnokształcących.
- c) Przedyskutowanie przez Sekcję Szkolnictwa Zawodowego zasad budowy sieci szkół zawodowych w oparciu o materiały zgromadzone przez Komisję i opracowanie wniosków w tej sprawie.
- d) Przedyskutowanie przez Sekcję Szkolnictwa Rolniczego zasad budowy sieci szkół rolniczych i szkół przysposobienia rolniczego w oparciu o materiały zgromadzone przez Komisję. Opracowanie wniosków Sekcji w tej sprawie.

4. Przeprowadzenie 2-dniowego seminarium na temat zasad budowy sieci szkół podstawowych i możliwości wprowadzenia ich w życie.

5. Opracowanie wniosków ZNP w sprawie sieci szkół podstawowych.

6. Przeprowadzenie 2-dniowego seminarium na temat zasad budowy sieci szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz szkół przysposobienia rolniczego i możliwości wprowadzenia tych zasad w życie przy współudziale przedstawicieli Sekcji Szkolnictwa Zawodowego, Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego i Sekcji Szkolnictwa Rolniczego.

7. Opracowanie wniosków ZNP w sprawie sieci szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz szkół rolniczych i przysposobienia rolniczego.

8. Opracowanie wyboru tekstów z prac publikowanych na temat sieci szkolnej (książki, broszury, artykuły) w kraju i za granicą.

9. Akcja prasowa prowadzona przez cały okres działalności Komisji obejmie:

- a) opracowywanie artykułów i obszerniejszych rozpraw na temat problematyki sieci szkolnictwa przez członków Komisji, referentów poszczególnych zagadnień na organizowanych seminariach oraz zaproszonych autorów praktyków i teoretyków;
- b) Inspirowanie dyskusji i artykułów uogólniających w czasopismach pedagogicznych, oświatowych i kulturalnych oraz w społeczno-politycznych ze szczególnym uwzględnieniem czasopism poświęconych problematyce wsi współczesnej (np. „Gromada” „Orka”, „Wieś Współczesna”, „Zarzewie”, „Nowa Wieś”, „Rada Narodowa” i inne);
- c) Inspirowanie w prasie konkursów na opracowania wybranych zagadnień sieciowych (np. projekt sieci szkolnej w powiecie, problem możliwości tworzenia szkół zawodowych w mniejszych miejscowościach ilustrowany na konkretnych przykładach itp.).

10. Prace teoretyczne nad problemami sieci szkół i przygotowanie referatu z tego zakresu na Kongres Pedagogiczny. Prace te powinny obejmować teoretyczne zasady perspektywicznej budowy sieci szkolnej w oparciu o zmiany zachodzące w warunkach ekonomiczno-technicznych i stosunkach demograficznych kraju.

W. OZGA

KOMISJA SPOŁECZNEJ FUNKCJI SZKOŁY

PROBLEMATYKA BADAŃ

Przez społeczną funkcję szkoły rozumiemy co najmniej dwie sprawy: 1. społeczną funkcję wykształcenia szkolnego, 2. promieniowanie szkoły na środowisko. Są to dwa różne problemy wymagające stosowania odrębnych metod badawczych i zaangażowania w badaniach różnych zespołów.

W zakresie pierwszego problemu wymagałaby zbadania funkcja społeczna systemów wykształcenia różnych typów szkół, to znaczy wartość zasobu wykształcenia,

które daje szkoła, w dziedzinie przygotowania do zawodu, życia społecznego czy dalszej nauki. Ustawa z 15 lipca br. o rozwoju systemu oświaty i wychowania zakłada np. rozwój szkół zawodowych, które skupią podstawowe masy młodzieży. Szkoła zawodowa przygotowująca do określonych czynności zawodowych nie może jednak stanowić ślepej ulicy. Ma zapewnić dostęp do wyższych szczebli kształcenia ze szkołą wyższą włącznie. To jest jej nowa funkcja przeciwstawiająca ją dawnym tradycyjnym koncepcjom szkoły zawodowej. Niewiele jednak wiemy, w jakim stopniu szkoła zawodowa tę nową funkcję spełnia, w jakim zakresie przygotowuje młodzież nie tylko do zawodu, ale i do dalszej nauki czy studiów. Należałoby więc w obrębie tej problematyki zbadać drogi dalszego kształcenia się np. absolwentów techników zawodowych, którzy ubiegali się o przyjęcie i dostali się na studia wyższe. Przesłanie losów tych absolwentów, powodzeń i niepowodzeń, ich źródeł — mogłoby dostarczyć szczegółowego materiału dla oświetlenia funkcji zasobu wykształcenia, które daje technikum zawodowe. Jest to tylko przykładowo sformułowany temat badań w zakresie społecznej funkcji wykształcenia szkolnego. Wskazuje on jednak, jak szeroki i różnorodny wachlarz spraw wyłania się w tej dziedzinie badań i zaangażowania się, jak dużego i kompetentnego zespołu badania te wymagają.

Komisja Pedagogiki Społecznej widząc wagę, ale i całą złożoność problematyki objętej pierwszym punktem ogranicza się — w najbliższym okresie swej pracy — do drugiego ze sformułowanych na wstępie zagadnień, mianowicie do problemu promieniowania szkoły na środowisko. W tym zakresie Komisja ma już pewne doświadczenia prac zbiorowych i konkretne ich rezultaty. W ub. roku zakończone zostały zespołowe badania na temat: szkoła i środowisko, którymi objęto 36 szkół na terenie całego kraju (pełne wyniki uzyskano z 18 szkół), angażując do badań znaczny zespół nauczycieli. Były to badania sondażowe, oparte o szczegółowy kwestionariusz, ich problematyka skupiała się wokół czterech spraw: 1. pozaszkolnej opieki nad dzieckiem i młodzieżą, 2. upowszechniania oświaty w środowisku, 3. aktywizacji kulturalnej środowiska, 4. innych dziedzin społecznej, gospodarczej, politycznej aktywności szkoły i nauczyciela w środowisku. Badania te, których wstępne wyniki zostały już opublikowane, wskazują na zasięg aktywności szkoły i nauczyciela w środowisku oraz na czynniki warunkujące tę aktywność.

Dwa względy zaważyły na decyzji kontynuowania badań nad problematyką roli szkoły w środowisku i intencji przedstawienia wyników badań na Kongresie Pedagogicznym ZNP.

Po pierwsze — ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z lipca br. wyraźnie podkreśla rolę i funkcję szkoły w środowisku. Szkoła — w myśl założeń ustawy — ma być nie tylko instytucją kształcenia młodej generacji — ale i szerokiego promieniowania na środowisko. Rzecz oczywista, że oba zadania szkoły: dydaktyczno-wychowawcze i społeczno-kulturalne — najściślej są ze sobą sprzężone. Rozwiązując skomplikowane problemy wychowania i nauczania dzieci i młodzieży, szkoła nie może pozostawić poza zasięgiem swej ingerencji środowiska życia swych wychowanków. Wiele bowiem postaw, przekonań, trudności wychowawczych i dydaktycznych ma swe źródło w środowisku (rodzina, otoczenie, grupy rówieśnicze itp.). Każdy też doświadczony wychowawca wie, że rezultaty pracy wychowawczej często zależą od dokonania zmian w zespole bodźców i wpływów działających na wychowanka poza szkołą. Najogólniej rzecz formułując chodzi o to, by środowisko stało się terenem współdziałania ze szkołą albo bezpośredniego, albo pośredniego, po-
 alizacji tych zadań, które stoją przed szkołą.

Drugim czynnikiem decyzji o kontynuowaniu badań nad promieniowaniem szkoły na środowisko jest fakt uzyskania wstępnego rozeznania tej sprawy w toku wspomnianych wyżej badań sondażowych. Wyniki badań sondażowych pozwalają na

wyraźne postawienie szczegółowych problemów, które powinny być analizowane w toku dalszych badań zespołowych. Dominantą projektowanych obecnie badań jest funkcja i rola szkoły i nauczyciela w środowisku ulegającym procesowi dynamicznych przeobrażeń strukturalnych, procesowi uprzemysłowienia i towarzyszącym mu konsekwencjom natury społeczno-kulturowej. Chodzić będzie o określenie funkcji szkoły w procesie przetwarzania tradycyjnego środowiska o charakterze segmentowym, tj. izolowanym, mającym tylko minimum stosunków, zresztą bardzo wyraźnie określonych, z szerszym światem przeobrażeń i postępu — na środowisko nowoczesne, o ograniczonych i wielostronnych związkach z życiem gospodarczym, polityczno-społecznym i kulturalnym całego narodu.

W obecnym etapie rozpracowywana jest szczegółowa problematyka, metodologia, teren badań. Intencją kierownictwa Komisji jest zorganizowanie najszerszego uczestnictwa nauczycieli w badaniach. Szkoła bowiem — jako ośrodek promieniowania na środowisko — jest jednocześnie ośrodkiem aktywności społecznej nauczycielstwa. Jest więc rzeczą słuszną, by nauczyciel był nie tylko aktywnym uczestnikiem tej dziedziny pracy szkoły, ale też wnikliwie analizował jej potrzeby, rezultaty, uwarunkowania. Jest to też dziedzina badań, w której wkład pracy nauczycielstwa może być dostatecznie duży, by stanowić przedmiot wyodrębnionej problematyki na Kongresie.

R. WROCYŃSKI

KOMISJA PROWADZĄCA BADANIA NAD WYCHOWANIEM DZIECKA WE WSPÓŁCZESNEJ RODZINIE POLSKIEJ

Głównym celem, który stawia sobie Komisja, jest zbadanie — czy i w jakim stopniu na tle ogólnych przemian polityczno-społecznych, gospodarczych i kulturalno-oświatowych dokonują się zmiany:

- a) w strukturze współczesnej rodziny i w sytuacji społecznej dziecka w tej rodzinie,
- b) w postawach społecznych i poglądach poszczególnych członków rodziny (ze szczególnym uwzględnieniem poglądu na świat, na miejsce człowieka w społeczeństwie, sens istnienia itp.),
- c) w ideałach (sporach osobowo-społecznych) i postawach (metodach) wychowawczych rodziny,
- d) w poglądach na rolę szkoły i innych instytucji wychowawczych w realizacji celów życiowych człowieka.

Badania będą prowadzone:

- a) w rodzinach robotniczych (robotnicy przemysłowi pracujący w przemyśle przynajmniej od 2 pokoleń, powojenni robotnicy w przemyśle, robotnicy zamieszkujący na wsi posiadający małe gospodarstwa rolne itp.),
- b) w rodzinach chłopskich (chłopi indywidualnie gospodarujący, spółdzielcy, pracownicy PGR),
- c) w różnych typach rodzin inteligentnych (inteligencja twórcza, administracja państwowa, nauczyciele, pracownicy umysłowi różnych instytucji itp.).

Dla zebrania potrzebnych materiałów zostaną zorganizowane 3 zespoły badawcze (każdy liczący 60—80 osób), których członkowie będą prowadzili badania według załączonych wytycznych. Przed rozpoczęciem pracy członkowie poszczególnych zespołów na 2-dniowej konferencji zostaną zapoznani z celami, organizacją i metodami pracy w terenie.

Systematyczne badania będą prowadzone 12—15 miesięcy. Po ich zakończeniu każdy z uczestników uporządkuje i podsumuje zebrane materiały oraz opracuje na ich podstawie referat na konferencję rejonową.

Materiały zebrane w badaniach, jak i głosy w dyskusji na konferencjach rejonowych zostaną wykorzystane do opracowania referatów ogólniejszych, artykułów do prasy itp.

Wszystkie zebrane przez Komisję materiały zostaną wykorzystane do opracowania obszerniejszej publikacji naukowej.

WYTYCZNE DLA PROWADZĄCYCH BADANIA NAD WYCHOWAWCZĄ FUNKCJĄ RODZINY

Przeprowadzający badania winni:

- a) wybrać jedną konkretną rodzinę jako przedmiot swoich badań,
 - b) gromadzić systematycznie dane o tej rodzinie pochodzące z różnych źródeł,
 - c) prowadzić skrupulatnie na bieżąco dokumentację (zapisywać wszelkie interesujące informacje, spostrzeżenia itp.).
- Dane o rodzinie winny dotyczyć następujących zagadnień.

I. Sytuacja ekonomiczno-społeczna rodziny ze szczególnym uwzględnieniem następujących spraw:

- a) Wielkość rodziny (liczba członków); podać w przybliżeniu wiek i stosunek pokrewieństwa poszczególnych osób.
- b) Zawód ojca, dzieci i matki, w odniesieniu do rodzin chłopskich podać wielkość gospodarstwa, określić jego przychodowość itp.
- c) Wysokość zarobków miesięcznych (razem wszystkich pracujących członków rodziny), ustalić również dochody uboczne.
- d) Warunki mieszkaniowe.
- e) Na co przeznaczają się pieniądze (utrzymanie, ubiór, rozrywki i zabawy).
- f) Życie kulturalne rodziny (zainteresowanie czytelnicze czy zabawowe poszczególnych członków rodziny).
- g) Życie towarzysko-społeczne rodziny (do jakich kręgów towarzyskich należą poszczególni członkowie rodziny, do jakich organizacji społecznych i politycznych należą i jakie pełnią w nich funkcje). Rodzina bliższa i dalsza i kontakty z nią.
- h) Poglądy rodziców na aktualne sprawy gospodarcze, polityczne, kulturalne, na zagadnienia światopoglądowe itp.

II. Sytuacja dzieci w rodzinie:

- a) Atmosfera wychowawcza (pogodna, atmosfera przymusu i nieufności itp.) i co się na nią składa.
- b) Czy istnieje ideał wychowawczy w rodzinie i jaki, czy też nie ma w rodzinie świadomej pracy wychowawczej?
Czy ten ideał ustala: ojciec, matka?
Rola elementów tradycyjnych i nowoczesnych w ideale wychowawczym danej rodziny.
- c) Czym winny być dzieci danej rodziny, gdy dorosną, i dlaczego?
- d) Co rodzice robią sami, żeby swój ideał wychowawczy zrealizować konkretnie, czy planowo i systematycznie zajmują się wychowaniem dzieci i interesują się ich nauką, czy nie).
- e) Metody i środki wychowawcze stosowane przez dom (konkretnie).
- f) Jaką rolę przypisują rodzice szkole i wychowaniu w realizacji swych planów życiowych w odniesieniu do dzieci (czego chcą od szkoły)?
- g) Stosunek rodziców do nauczycieli i ocena ich działalności: jakiego nauczyciela chcieliby dla swych dzieci?

- h) Czy rodzice pomagają dzieciom w odrabianiu zadań i w jaki sposób?
- i) Czy rodzice dobierają świadomie swym dzieciom towarzystwo, czy interesują się tym, co robią po lekcjach, i z kim przebywają? Czy świadomie dobierają dzieciom zabawki?
- j) Czy rodzice doceniają wychowawczą rolę zabawy, pracy, dobrego przykładu, odpowiedniej lektury itp?
- k) Czy rodzice zaprawiają dzieci do pracy, współżycia w zespole, podporządkowywania się itp.
- l) Czy dzieci mają w domu odpowiednie warunki wychowawcze i warunki do odrabiania zadań (książki, miejsce, czas, spokój)? Kto interesuje się odrabianiem zadań przez dzieci?
- ł) Warunki higieniczne domu i kultura życia codziennego dziecka.
- m) Jakie wiadomości (prawdziwe czy też nieprawdziwe) o świecie przyrodniczym i stosunkach społecznych zdobyło dziecko w środowisku domowym? Czego nauczyło się z nauki szkolnej (np. czytanie, rachowanie)?
- n) Jakie elementy światopoglądowe i jakie pouczenia moralne przyswoiło sobie dziecko w środowisku domowym?
- o) Rola grup rówieśników (ulicy) w wychowaniu dzieci danej rodziny.

III. Charakterystyka jednego (dwojga) dzieci danej rodziny:

- a) Wiek a rozwój fizyczny dziecka.
- b) Rozwój psychiczny.
 - 1. Ogólny rozwój psychiczny (dojrzałość szkolna).
 - 2. Zainteresowania dziecka (pod wpływem czego ono się rozwija).
 - 3. Uzdolnienia specjalne.
 - 4. Pamięć, uwaga, wyobraźnia, zdolności do samodzielnego myślenia.
 - 5. Postępy w nauce (trudności).
 - 6. Zajęcia (praca) domowe dziecka.
 - 7. Strona uczuciowo-woluntarystyczna dziecka.
 - 8. Poczucie moralne dziecka (poczucie sprawiedliwości, obowiązkowości, stosunek do cudzej własności, dyscyplina, koleżeństwo).
 - 9. Czy dziecko umie współżyć i współpracować z innymi (przejawy)?
 - 10. Elementy światopoglądu dziecka przyswojone sobie w środowisku domowym.
 - 11. Wiadomości dziecka o Polsce i świecie współczesnym nabyte w domu.
 - 12. Dziecko na tle klasy.
 - 13. Czym dziecko chciałoby zostać i dlaczego?
 - 14. Z kim dziecko najchętniej przebywa i dlaczego — scharakteryzować kolegę.
 - 15. Inne uwagi o dziecku (np. przebyte choroby).

J. KWIATEK

KOMISJA WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

Uchwała VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego akcentuje m. in. konieczność podnoszenia poziomu wychowania estetycznego w celu wszechstronnego rozwoju młodzieży szkolnej. Projekt reformy szkoły podstawowej przewiduje w planie nauczania 8-letniej szkoły 16% globalnej liczby godzin na wychowanie fizyczne i estetyczne.

Wychowanie estetyczne wciąż jeszcze należy u nas do bardziej zaniedbanych odcinków działalności wychowawczej. Tymczasem wykorzystywanie wartości sztuki

w nauczaniu i wychowaniu dać może interesujące wyniki, jak na to wskazują pionierskie doświadczenia pedagogów artystycznych. Wychowanie estetyczne wydaje się w pełni odpowiadać — stawianemu w projekcie reformy — postulatowi unowocześnienia treści i metod nauczania i wychowania.

*

Z uwagi na skromny zakres istniejących doświadczeń, cele działalności Komisji zarysowują się w sposób następujący:

- I. Analiza aktualnej sytuacji wychowania estetycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym i zawodowym; zainteresowanie nauczycielstwa problematyką wychowania estetycznego, w nowoczesnym rozumieniu.
- II. Pogłębienie teorii wychowania estetycznego i pomoc nauczycielstwu w jego realizacji: zarysowanie koncepcji wychowania wykorzystującego walory sztuki i piękna w kształtowaniu twórczych i wszechstronnie rozwiniętych osobowości:
 1. W zakresie różnych dziedzin sztuki włączonych do programu nauczania lub uzupełniających go.
 2. W zakresie różnych przedmiotów nauki szkolnej zawierających treści estetyczne.

*

Działalność Komisji winna być podzielona na dwa etapy:

Etap I

A. Zgromadzenie informacji i dokumentacji na temat realizowanego obecnie w naszym szkolnictwie wychowania estetycznego, a szczególnie nowatorskich osiągnięć i doświadczeń w tej dziedzinie.

1. Jak przedstawia się realizacja programów nauczania w zakresie przedmiotów artystycznych?

2. W jaki sposób szkoła wykorzystuje możliwości uzupełniania programów nauczania przez różne dziedziny sztuki (audycje radiowe i telewizyjne, przedstawienia teatralne, nadobowiązkowe nauczanie przedmiotów artystycznych, kółka artystyczne, zwiedzanie muzeum itp.).

3. W jaki sposób różne dziedziny sztuki służą usprawnieniu nauczania poszczególnych przedmiotów (historii, geografii, języka polskiego, języków obcych)?

B. Zainteresowanie nauczycielstwa — nie tylko nauczycieli przedmiotów artystycznych — problematyką wychowania estetycznego oraz funkcją różnych dziedzin sztuki w nauczaniu i wychowaniu młodzieży.

1. Artykuły informacyjne i dyskusyjne na temat szczegółowych zagadnień wychowania estetycznego w Polsce i za granicą.

2. Odczyty i spotkania poświęcone wymianie myśli i doświadczeń na te tematy.

3. Kontakty nauczycieli, szczególnie zainteresowanych teorią i praktyką wychowania estetycznego, z zagranicznymi doświadczeniami w tej dziedzinie.

Etap II

Sformułowanie założeń teoretycznych i metodycznych wychowania estetycznego: doskonalenie i upowszechnianie najlepszych metod, analiza ogólnych funkcji wychowania estetycznego w nowoczesnej szkole.

Problemy szczegółowe:

A. Wychowanie estetyczne i jego charakter syntetyczny w zakresie:

1. Wieku uczniów: wszyscy uczniowie, młodszy i starsi, nie tylko ci, którzy przejawiają szczególne uzdolnienia czy zamiłowania artystyczne, winni być objęci powszechnym wychowaniem estetycznym.

2. Dziedzin sztuki: funkcję wychowawczą ma nie tylko plastyka czy w szczególności rysunek — jak to często sądzą wychowawcy bardziej tradycyjalni. (Istotne jest wykorzystywanie wartości wychowawczych zawartych we wszystkich dziedzinach sztuki).

3. Łączenia czynnej i biernej postawy estetycznej. W procesie wychowania estetycznego ważne jest nabywanie przez uczniów zarówno określonych sprawności artystycznych (rysunek, śpiew, deklamacja), jak i umiejętności przeżywania piękna sztuki, korzystania z jej walorów kształcących i wychowawczych.

4. Koordynacja wychowania estetycznego poprzez różne przedmioty nauki szkolnej. Wychowanie estetyczne winno być realizowane nie tylko na lekcjach przedmiotów artystycznych, ale także dzięki zaakcentowaniu treści estetycznych w przedmiotach „nieartystycznych” takich jak historia, geografia, języki obce.

B. Rola wychowawcza i dydaktyczna poszczególnych dziedzin sztuki.

1. Sztuka plastyczna (nabywanie sprawności rysunkowej oraz umiejętności przeżywania i oceny oglądanych zabytków).

2. Muzyka (wiedza o muzyce, słuchanie muzyki).

3. Literatura piękna i dramat (akcent na wartość wychowawczą indywidualnej ekspresji dramatycznej, teatr szkolny).

4. Film, radio, telewizja, płyty (perspektywy wykorzystania tzw. nowych technik artystycznych w dydaktycznej i wychowawczej pracy szkoły).

C. Analiza wpływu wychowawczego różnych dziedzin sztuki w zakresie:

1. Usprawnienia funkcji poznawczych.

2. Wzbogacenie wyobraźni.

3. Pogłębienie życia uczuciowego i postawy moralnej.

*

Działalność Komisji wymaga powołania szerokiego zespołu specjalistów zainteresowanych zarówno problematyką teoretyczną wychowania estetycznego, jak i praktyką wychowawczą. Proponuje się podjęcie prac równocześnie w dwóch płaszczyznach:

1. Spotkanie dyskusyjne, indywidualne prace badawcze i analityczne.

2. Gromadzenie materiału informacyjnego w oparciu o obserwację istniejącej praktyki. Przygotowanie publikacji zbiorczej o wychowaniu estetycznym w Polsce, w szkołach różnego typu.

Zespół winien składać się ze specjalistów z różnych dziedzin sztuki i pracować zarówno w szerszym gronie (dyskusje nad zagadnieniami ogólnymi), jak i w szeregu mniejszych grup zainteresowanych tematyką bardziej specjalistyczną poświęconą poszczególnym dziedzinom sztuki i ich wpływom wychowawczym.

I. WOJNAR

KOMISJA WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO

I. Cele

1. Opracować główne założenia programowe i metodykę wychowania społeczno-politycznego w szkole polskiej.

2. Opracować wytyczne co do roli i miejsca organizacji uczniowskich, rodzicielskich i nauczycielskich w zakresie wychowania społeczno-politycznego.

3. Określić treść i zakres tzw. prac społecznie użytecznych na terenie naszej szkoły.

4. Ustalić zasady wprowadzania uczniów w zagadnienia polityczno-społeczne.

5. Pomóc nauczycielowi, szczególnie młodemu, w aktywizacji polityczno-społecznej różnych organizacji i instytucji funkcjonujących na terenie szkoły. Zwrócić baczna uwagę na rolę i miejsce ZNP w ramach powyższych zadań.

II. Główne kierunki pracy Komisji

1. Kontynuować badania co do „sytuacji wychowawczej szkoły polskiej” akcentując w tych badaniach szkołę na wsi, szkołę w mieście powiatowym i szkołę w dużym mieście. Celem przedyskutowania społecznej funkcji naszej szkoły, wyników jej pracy na danym odcinku wychowania zwrócić w tych badaniach również uwagę na losy absolwentów.

2. Prowadzić badania drogą eksperymentu pedagogicznego oraz drogą gromadzenia najlepszych doświadczeń pedagogicznych co do laicyzacji i procesu wychowania w naszej szkole. Współpracować na tym odcinku głównie z Tow. Szkoły Świeckiej. Na podstawie tych badań sprecyzować zasady wychowania w duchu naukowego poglądu na świat i moralności socjalistycznej, szczególnie w odniesieniu do sprawy wprowadzenia wychowanków w świat zjawisk polityczno-społecznych.

3. Podsumować doświadczenia lepszych szkół na wsi i w mieście w zakresie tzw. prac społecznie użytecznych. W związku z tym zorganizować szereg konferencji terenowych na temat: „Jak organizuję w mojej szkole (klasie) prace społecznie użyteczne”.

4. Gromadzić doświadczenia nauczycieli co do ujmowania pracy uczniów (pracy ręcznej, udziału uczniów w pracy produkcyjnej, na działce) jako czynnika wychowania społecznego. W tym celu ogłosić konkurs wśród nauczycieli na temat: „Praca uczniów jako istotny czynnik wychowania socjalistycznego”.

5. W związku z tym, że niektóre organizacje młodzieżowe oraz szkoły opracowały i wprowadzają w życie programy wychowania, zachodzi konieczność zorganizowania konferencji, której celem będzie ustalenie zasad współpracy w zakresie treści i form realizacji tego rodzaju programów na terenie szkoły. Na tej podstawie wprowadzić doświadczalnie tego rodzaju programy w kilku szkołach na wsi i w mieście. Wyniki pracy tych szkół podsumować na Kongresie Pedagogicznym.

6. W wyniku pracy Komisji przygotować na Kongres Pedagogiczny zbiorowe wydawnictwo pt. „Treść, zakres i zasady wychowania społecznego na terenie szkoły”. Na treść wydawnictwa złożą się następujące zagadnienia:

- a. Sytuacja wychowawcza w szkole polskiej,
- b. podstawowe czynniki wychowania społecznego,
- c. projekt programu wychowania,
- d. główne zasady realizacji programu wychowania,
- e. przykłady doświadczeń niektórych szkół.

7. Podsumować prace „Komisji Wychowania Społecznego” w referacie kongresowym pt. „Główne założenia i warunki realizacji zadań wychowania społecznego w ramach nowego systemu szkolnego PRL”. Dla przeprowadzenia i pogłębienia dyskusji nad tezami referatu służyć będą materiały z wspomnianego wyżej wydawnictwa.

W. SZCZERBA

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA OŚWIATOWA W GENEWIE

W dniach 3—14 lipca br. obradowała w Genewie XXIV z kolei międzynarodowa konferencja oświatowa, zorganizowana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania (BIE) i Organizację Narodów Zjednoczonych dla Spraw Wychowania, Nauki i Kultury (UNESCO).

Uczestniczyły w niej delegacje ministerstw oświaty 63 państw, członków BIE, reprezentujących wszystkie części świata, różne stopnie rozwoju ekonomicznego i kulturalnego, różne ustroje społeczne. Pięć spośród nich (Filipiny, Meksyk, Chile, Costa Rica i Nigeria) zostały przyjęte na członków BIE w toku konferencji.

Przewodniczącym konferencji został wybrany przez aklamację A. J. Markuszewicz, pierwszy wiceminister oświaty RSFSR, wiceprzewodniczącymi — ministrowie oświaty Pakistanu, Wietnamu, Nigerii, Kolumbii, Costa Riki, Grecji i wiceminister oświaty ZRA.

Otwarcia konferencji dokonał Alfred Borel, przewodniczący delegacji szwajcarskiej, a zarazem przewodniczący komitetu wykonawczego BIE.

Zagajenie całości konferencji stanowiły referaty wygłoszone na pierwszym plenarnym posiedzeniu przez René Maheu, dyrektora generalnego UNESCO, oraz przez prof. Jean Piageta, dyrektora BIE.

Pierwszy z nich omówił szczegółowo dotychczasową oraz planowaną na najbliższe lata działalność UNESCO w dziedzinie wychowania i oświaty, podkreślając duże osiągnięcia i stale zwiększanie jej zakresu. Referat prof. Piageta dotyczył usprawnienia trybu prac konferencji w związku ze zwiększającą się z roku na rok liczebnością jej uczestników oraz uzasadniał wybór tematyki na tegoroczną sesję.

Posiedzenia plenarne poświęcone były omówieniu w oparciu o dostarczone przed rozpoczęciem konferencji pisemne sprawozdania — całokształtu rozwoju oświaty w poszczególnych krajach w r. szk. 1960/61. Dwa tematy, a mianowicie „Organizacja szkoły o jednym nauczycielu” i „Organizacja wychowania przedszkolnego” stanowiły przedmiot kolejnych obrad dwu sekcji, grupujących po jednym przedstawicielu każdej delegacji, pod przewodnictwem wybranych na konferencji sprawozdawców — specjalistów w tych dziedzinach. Zadaniem każdej z sekcji było przedyskutowanie przygotowanego przez organizatorów wstępnego projektu, tzw. „rekomendacji”, która po opracowaniu przez wyłoniony spośród zebranych 7-osobowy komitet redakcyjny została ponownie przedyskutowana i ostatecznie przyjęta na plenarnym posiedzeniu konferencji.

Rekomendacje te stanowią zbiór tez, obejmujących całokształt podstawowych zagadnień ustrojowo-organizacyjnych, jak również form i metod pracy w danej dziedzinie szkolnictwa. Projekty ich zostały przygotowane na podstawie wyników ankiety, opracowanej przez BIE i rozesłanej w r. ub. do kilkudziesięciu krajów. Analiza odpowiedzi nadesłanych przez sześćdziesiąt kilka państw, uzupełniona dodatkowymi materiałami statystycznymi i informacjami zebranymi przez UNESCO z ponad 100 krajów, pozwoliła projektantom dokonać zestawienia porównawczego istniejącego w różnych krajach stanu i ująć w formę tez te z ich doświadczeń, które są wyrazem tendencji dominujących we współczesnym świecie i równocześnie odpowiadają wymaganiom nowoczesnej pedagogiki i psychologii.

Formułując projekty obu rekomendacji liczone się z ogromną rozpiętością warunków gospodarczych, politycznych i ustrojowych, a w związku z tym i stopnia realizacji powszechności nauczania w różnych krajach; wzięto pod uwagę realną

możliwość wprowadzenia w życie stawianych postulatów, zwłaszcza ich przydatność dla krajów, w których system oświaty jest jeszcze słabo rozwinięty.

To liczenie się z konkretnymi warunkami i dotychczasową praktyką różnych krajów wystąpiło szczególnie mocno w czasie dyskusji nad rekomendacją nr 52, dotyczącą organizacji szkoły o jednym nauczycielu.

Jak stwierdził w swoim referacie dyrektor generalny, p. Maheu, sprawa szkoły o jednym nauczycielu jest problemem dotyczącym dziesiątków milionów dzieci zamieszkujących tereny wiejskie o małym zagęszczeniu ludności. Wspomniana ankieta BIE wykazała, że szkoły tego typu są bardziej rozpowszechnione, niż można było przypuszczać; istnieją one w 84% krajów, które nadesiały odpowiedzi. I — co ciekawe — są szczególnie liczne w krajach uważanych za przodujące, w których została w pełni zrealizowana zasada obowiązku szkolnego, jak np. Australia (dominujący typ szkoły), Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Francja. Świadczy to o istotnej roli tych szkół w realizacji powszechności nauczania, w walce z analfabetyzmem.

Biorąc pod uwagę istnienie znacznej liczby szkół o jednym nauczycielu, konferencja stanęła na stanowisku, że szkoły te powinny być przekształcane na szkoły „kompletne”, dające dziecku ten sam zakres nauki, który uzyskują ich koledzy w szkołach wyżej zorganizowanych.

Z dwu możliwych rozwiązań: zblżenia dziecka do szkoły wyżej zorganizowanej przez dowożenie go lub umieszczenie w internacie bądź zblżenia szkoły do dziecka przez tworzenie małych placówek o jednym nauczycielu — na pierwszy plan — wysunięto drugie z nich. Uznano takie rozwiązanie za bardziej realne, a w trudnych warunkach wielu krajów zacofanych dające dzieciom wiejskich terenów jedyną możliwość ukończenia pełnej szkoły podstawowej.

Propozycja naszej delegacji, by rozwiązanie takie postulować tylko wówczas, gdy dzieciom korzystającym z niekompletnej szkoły o jednym nauczycielu nie można zapewnić kontynuowania nauki w szkole zbiorczej, nie znalazła dostatecznego poparcia. Podkreślano wielokrotnie w toku dyskusji — znalazło to również wyraz w uchwalonej rekomendacji — że pomimo swych braków, szkoła o jednym nauczycielu ma szereg poważnych walorów z punktu widzenia pedagogicznego i społecznego. Walory te to przede wszystkim nieodrywanie dziecka od rodziny, możliwość indywidualizowania pracy z nim, ciągłość oddziaływania wychowawczego, ściślejsza więź z rodzicami i środowiskiem.

Pozostałe tezy uchwalonej przez konferencję rekomendacji nr 52 dotyczą różnorodnych środków, jakie należy stosować dla zmniejszenia izolacji nauczyciela i uczniów. Postuluje się więc różne formy pomocy i instruktażu, doskonalenia, kontaktów z innymi szkołami; dostosowanie lokalu i wyposażenia szkoły do specyfiki jej pracy, jak również maksymalne polepszenie warunków bytu nauczyciela (m. in. przez zapewnienie opieki lekarskiej, mieszkania, możliwości wyjazdów, odpowiednich dotatków za kierownictwo itp.).

Obrady drugiej sekcji, poświęcone organizacji wychowania przedszkolnego, zagała i prowadziła p. Herbinière-Lebert, reprezentantka Francji, wiceprzewodnicząca Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego, powołanej do życia w Pradze w r. 1948.

Problem ten znalazł się na porządku dziennym międzynarodowej konferencji oświatowej w Genewie po raz pierwszy od czasu wojny.

Uchwalona „Rekomendacja w sprawie wychowania przedszkolnego” nosi kolejny nr 53 i jest drugim tego rodzaju dokumentem. Pierwszy — rekomendacja nr 17 — uchwalony został tuż przed wojną w 1939 r. na ósmej sesji analogicznej konferencji.

Rekomendacja składa się z ośmiu rozdziałów, obejmujących całokształt istotnych dla wychowania przedszkolnego problemów.

Wiele uwagi poświęcono na konferencji przede wszystkim podstawowemu zagadnieniu, jakim jest funkcja społeczna wychowania przedszkolnego. Zarówno

w referacie wstępnym, jak w dyskusji i w tekście rekomendacji mocno podkreślona została „konieczność zapewnienia dziecku od lat najmłodszych wychowania sprzyjającego jego pełnemu rozwojowi”.

Stwierdzono, że rodzina, nawet w najlepszych warunkach, nie jest w stanie sama zaspokoić wszystkich potrzeb wychowawczych dziecka. Potrzebna jest jej pomoc w formie instytucji wychowania przedszkolnego, która ułatwia dziecku przejście od życia rodzinnego do życia szkolnego, sprzyja wczesnemu wykryciu wszelkich zaburzeń rozwoju fizycznego czy umysłowego, przyzwyczajają dzieci od wczesnego wieku do współżycia z innymi dziećmi.

Jest rzeczą charakterystyczną, że mocne podkreślenie wychowawczej funkcji przedszkola nie przesłoniło uczestnikom konferencji jego roli opiekuńczo-socjalnej.

Zarówno referat wstępny, jak i dalsza dyskusja stwierdziły wzrost w społeczeństwie współczesnym roli przedszkola również z punktu widzenia sytuacji kobiety pracującej i obciążonej rozlicznymi obowiązkami domowymi. Znalazło to wyraz w szeregu też rekomendacji, np. w postulowaniu ścisłej współpracy między czynnikami oświatowymi a służbą zdrowia i opieki społecznej, w wysunięciu na plan pierwszy rozbudowy przedszkoli na terenach, gdzie stosowane jest na większą skalę zatrudnianie kobiet (w mieście i na wsi). Oba elementy funkcji społecznej przedszkola były widziane przez ogromną większość zebranych jako występujące w warunkach współczesnych łącznie i w coraz większym nasileniu.

Stanowisko delegacji nie było pod tym względem jednolite. Niektóre z nich (np. przedstawiciele Argentyny, Hiszpanii i innych państw o zbliżonej pozycji politycznej) skłonne były ograniczyć korzystanie z przedszkoli do dzieci matek „zmuszonych” pracować zawodowo. Odmienność stanowiska w tej podstawowej kwestii rzutowała, i na ich stosunek do innych zagadnień, przede wszystkim do drugiej z kolei istotnej sprawy, która wywołała ożywioną dyskusję; była to mianowicie sprawa stosunku między publicznymi i prywatnymi instytucjami przedszkolnymi. Większość delegatów przyjęła zasadę prowadzenia i finansowania przedszkoli przez władze oświatowe jako instytucji o charakterze publicznym, sprowadzenia roli placówek prywatnych do uzupełniania sieci tam, gdzie jest ona niewystarczająca, podkreślając przy tym konieczność nadzoru władz oświatowych nad całością poczyniń w tej dziedzinie. Stanowisko delegatów wspomnianej grupy państw, którzy postulowali pełną swobodę rozwijania przedszkoli prywatnych, odpowiada faktycznej sytuacji większości państw kapitalistycznych, gdzie wychowanie przedszkolne jest w znacznej mierze, a w niektórych z nich nawet całkowicie zależne od inicjatywy prywatnej — znajduje się głównie w rękach zakonnych stowarzyszeń charytatywnych. Nic też dziwnego, że w czasie ostatecznego głosowania nad całością projektu znalazł się jeden delegat, który głosował przeciw; był to delegat Watykanu.

Uznanie wielkiej wartości przedszkola z punktu widzenia wychowawczych potrzeb dzieci znalazło wyraz w szeregu też rekomendacji. Postawione zostały w konsekwencji odpowiednio wysokie wymagania co do przygotowania pozycji społecznej wychowawczynie i organizacji nadzoru. Wykształcenie równe co do poziomu z wykształceniem nauczycieli szkół podstawowych, co najmniej równe z nimi uprawnienia, możliwość przechodzenia wychowawczyń do pracy w szkole — oto podstawowe postulaty zawarte w tezach dotyczących kadr pedagogicznych.

Warto w związku z tym zaznaczyć, że wprawdzie co najmniej w połowie uczestniczących w ankiecie krajów warunki pracy tych dwu kategorii pracowników są różne i wynagrodzenie wychowawczyń jest nieco niższe niż nauczycieli, a wymiar czasu pracy większy, istnieją jednak i takie kraje (np. Francja, Szwajcaria, Anglia), w których nastąpiło pełne zrównanie pod tym względem. Jest również kilka państw (Jugosławia), gdzie wychowawczynie otrzymują — prócz wynagrodzenia równego nauczycielskiemu — specjalny dodatek.

Zdaniem uczestników konferencji, całokształtem spraw wychowania przedszkolnego powinien zajmować się z ramienia władz oświatowych specjalny organ. Nadzór nad placówkami przedszkolnymi — jeśli tylko jest to uzasadnione ich liczebnością — powinien być wykonywany przez specjalistów; jeżeli jest to niemożliwe — przez inspektorów szkolnictwa podstawowego, odpowiednio w tym celu przeszkolonych.

Pewne różnice zdań zaznaczyły się również wśród uczestników konferencji w sprawach programowo-metodycznych. Dotyczyły m. in. stosunku do nauczania dzieci w wieku przedszkolnym. Wypowiadając się przeciw wprowadzaniu w przedszkolu nauczania w ścisłym znaczeniu tego słowa, tj. nauki pisania, czytania i rachunków, uchwalona rekomendacja dopuszcza jednocześnie możliwość stopniowego pośredniego wprowadzania dzieci w te „techniki szkolne”.

Podstawowy postulat — to przede wszystkim oparcie pracy wychowawczej z dzieckiem na jego aktywnym działaniu, najczęściej przybierającym formę zabawy, udostępnienie mu różnych możliwości ruchu i środków wyrazu artystycznego.

Ścisłe współdziałanie z rodzicami traktowane jest jako sprawa zasadnicza w wychowaniu przedszkolnym.

Wychowanie przedszkolne widziane jest coraz powszechniej jako wstępne ogniwo systemu szkolnego, które powinno w perspektywie ogarnąć ogół dzieci.

Z. WOZNICKA

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ЭДВАРД ФЛЕМИНГ

ПРОБЛЕМА НАГЛЯДНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ В РЕФОРМИРОВАННОЙ ШКОЛЕ

В связи с перестройкой системы народного образования и воспитания в Польше оказались актуальными следующие проблемы: подготовка учителей к выполнению новых заданий и обеспечение школы такими дидактическими средствами, чтобы можно было успешно выполнять все её задачи.

В разрешении проблемы подготовки учителей поможет развивающаяся теория обучения, указывающая роль активности учащихся в процессе обучения, развития их самостоятельности мышления и деятельности.

Проблему обеспечения реформированной школы наглядными учебными пособиями надо рассматривать на основании новой теории обучения. Функция наглядных учебных пособий в свете этой теории требует приближения учащихся к реальным явлениям природы и общественной деятельности, которые они изучают, а также приближения учащихся к жизни и к их практической деятельности. Наглядные учебные пособия должны способствовать в развитии мышления и мануальных умений.

С этой точки зрения наглядные учебные пособия можно подразделить на три группы: 1) помогающие процессу познания путём полной активизации восприятия, мышления и деятельности (экспонаты, модели, приборы, материалы, инструменты для лабораторных, технических и практических занятий), 2) способствующие обучению с ограниченной активностью в наблюдении и мышлении (картины, диафильмы, телевидение, кино и звуковые средства: пластинки, магнитофон, радио), 3) ограничивающие активное обучение в области анализа символических средств и мышления (карты, технический рисунок, диаграммы, схемы и словные тексты). В этих группах действие отдельных видов наглядных учебных пособий разграничено в зависимости от их характера.

С функцией наглядных учебных пособий связана их структура. Наиболее характерными чертами структуры отдельных вышеуказанных групп являются следующие: первая группа — 1) поливалентность частей, 2) стандартные размеры, 3) современность формы, 4) миниатюрные форматы, 5) составляющие комплекты, 6) оперативность в употреблении; вторая группа — а) особенности дидактической картины: 1) реалистическое изображение, 2) типичность изображаемых предметов, 3) важнейшие предметы в центре картины, 4) важные детали на первом плане, 5) эстетические качества, 6) приспособленные к уровню учащихся; б) особенности диафильма, кинокартины, телевидения: 1) связь отдельных картин в последовательном, генетическом или проблемном порядке; третья группа — доступность связанная с уровнем учащихся.

Разработка плана снабжения школ в наглядные учебные пособия должна быть основана на тщательном анализе школьной программы, функции наглядных учебных пособий в процессе обучения и методов обучения соответствующих требованиям новой системы образования. Необходимо надо будет провести проверку пригодности планировавшихся наглядных учебных пособий в школьной практике, а также определить критерия их оценки.

МАРИЯН КРАВЧУК

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В РЕФОРМИРОВАННОЙ ШКОЛЕ

Закон о перестройке системы образования и воспитания в Польской Народной Республике накладывает на всех работников просвещения определенные обязанности, связанные с правильным физическим развитием и здоровьем учащихся. Необходимо уже сейчас обратить внимание на то, как эти обязанности выполняются в настоящее время и как должны быть выполнены в реформированной школе.

Существуют еще недоразумения, относящиеся к терминологии и к самому понятию: физическая культура. Очень часто её рассматриваем лишь как предмет обучения, а проводя разные виды физических подвижных упражнений, считаем обучение двигательным умениям самоцелью. Однако все подвижные упражнения являются лишь средством для достижения цели физкультуры. Физкультуру надо видеть как систему воздействия всех тех средств, которые имеют влияние на правильное физическое развитие учащихся, на укрепление их здоровья. Мы рассматриваем здесь следующие стороны: воздух, солнце, воду, питание и соответствующие соотношения между трудом и отдыхом. Только на основании содействия этих факторов действие движения как одно из важнейших средств может нам дать соответствующую картину воздействия школы и воспитания на нашего воспитанника. Надо также помнить о том, что все эти факторы воздействуют также и на психику нашего воспитанника, поэтому иногда говорим о действии физических, физиологических и психических факторов.

Поэтому новая реформированная школа должна быть так организована, чтобы могла укреплять действие всех этих факторов, которые положительно воздействуют на физическое развитие и здоровье нашего воспитанника, а ослаблять действие тех факторов, которые могут иметь отрицательное влияние. Задача это не является лёгким и поэтому уже в настоящее время, когда идёт подготовка к реформе школы, надо об этом думать.

ЧЕСЛАВ ДОЛИНСКИ

ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫЙ ТРУД УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В СССР

Производительный труд учащихся советских общеобразовательных школ можно подразделить на 2 этапа, отличающиеся от себя: 1) для учеников V — VIII классов и 2) для учащихся IX — XI классов.

Целью первого является развитие технического мышления, конструктивных способностей, а также вооружение учащихся общетехническими, сельскохозяйственными знаниями и умениями, связанными с домашним хозяйством; выработка общей культуры и уважения к труду.

Второй — продолжает основную мысль первого этапа с тем, что его общеполитехнический характер постепенно расширяется монотехническими знаниями и выпускники 11-летней средней школы кроме аттестата зрелости, который даёт им право на поступление в высшие учебные заведения, получают практическую профессиональную трудовую подготовку по производственной специальности.

Некоторая разница программы для V — VIII классов зависит от: 1) пола (девочки занимаются домашним хозяйством, мальчики работают в школьных мастерских), 2) среды, а которой находится школа. В городских школах начиная с VII класса отводится больше времени на работу в мастерских, в сельских школах — на сельскохозяйственные и садоводческие работы,

Программа для V — VII классов предусматривает занятия в мастерских и в сельском хозяйстве, общественно полезный труд, а также производственную практику во время летних каникул.

Занятия в школьных мастерских в основном заключаются в следующем: обработка дерева и металла, изготовление технических моделей как сочетание умений по обработке дерева и металла.

В сельском хозяйстве учащиеся ведут работы опытно-исследовательского характера, ухаживают за растениями, домашними животными и птицами.

На практических занятиях по домашнему хозяйству девочки учатся варить пищу, шить одежду, производить уборку помещений.

Общественно полезный труд школьников принимает разностороннюю деятельность учащихся в зависимости от актуальных потребностей школы, предприятия или сельского хозяйства, в котором молодёжь проводит производственную практику.

Двухнедельная производственная практика во время летних каникул (с июня до конца августа), выполняемая учащимися, имеет разные виды труда в мастерских или в сельском хозяйстве. Целью производительного труда учащихся является, между прочим, непрерывность работ, начатых в течение учебного года, а без которых производство могло бы понести ущерб.

В программе для IX — XI классов дается перечень разных видов производительного труда учащихся в зависимости от специальности, какую добровольно выбирают себе учащиеся. Предусмотрено в ней теоретическую и практическую подготовку к определенной специальности в единстве с производительным трудом.

Введение производительного труда учащихся в общеобразовательные школы как неотъемлемой части современного общего образования является несомненно смелым начинанием, вызывающим много забот и трудностей. Но это кажется правильным и выгодным, принимая во внимание так умственное, нравственное, физическое и даже эстетическое развитие современной молодежи, как и осуществление задач, стоящих перед realizаторами намеченных планов.

АЛФРЕД ВПЛЬКЕ

СВЯЗЬ ШКОЛЫ С ЖИЗНЬЮ И ПРОИЗВОДСТВОМ В СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ

Целью социалистических стран является ранний или поздний переход от социализма и коммунизму — в зависимости от условий данной страны.

Эти цели меняют структуру производства и отношение человека к производству. Механизация и автоматизация производства будут всё в более широком размере освобождать человека от тяжелого физического труда и передавать ему обязанности регулирования и координации всех машинных систем.

Задача социалистической школы состоит в том, чтобы дать учащимся широкое, имеющее практическое применение, образование, основанное на принципе соединения обучения с производительным трудом и включение подрастающего поколения в общественно полезный труд для всесторонней подготовки молодёжи к жизни в социалистическом обществе. Дело в том, чтобы учащиеся получили прочные знания и развивали свои способности и умения.

Сущностью социалистической школы является политехническое обучение и воспитание путём осуществления принципа связи школы с социалистическим производством, а также единство теории и практики.

Политехническое образование является неразрывной частью общего образования, а также основой профессиональной подготовки. Путём политехнического образования и воспитания учащиеся приобретают основные умения и способности необходимые для будущей работы в производстве.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

| | |
|--|-----|
| Э. ФЛЕМИНГ — Проблема наглядных учебных пособий в реформированной школе | 1 |
| М. КРАВЧИК — Физическое воспитание в реформированной школе | 14 |
| Ч. ДОЛИНСКИ — Производительный труд учащихся общеобразовательных школ в СССР | 23 |
| А. ВИЛЬКЕ — Связь школы с жизнью и производством в социалистических странах | 41 |
| дискуссии и обсуждения | |
| Ф. ЧЕРВИНСКИ — Педагогические стороны партийной работы в школе | 55 |
| З. СКОРНЫ — О некоторых аспектах приближения школы к жизни | 60 |
| педагогические эксперименты и попытки | |
| Г. МУШИНСКИ — Работа в летних лагерях для детей как одна из форм практики студентов педагогических факультетов | 68 |
| РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ | |
| С. НОВАЧИК — Мироп Кравчик: Основы нравственного воспитания | 77 |
| М. ВАЛЕНТИНОВИЧ — Дети и молодежь в свете читательских интересов | 79 |
| М. К. — Дидактика высшей школы | 82 |
| ОБЗОР ЖУРНАЛОВ | |
| С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов | 85 |
| БИБЛИОГРАФИЯ | |
| В. ДОМВРОВСКА — Перестройка системы народного образования в Советском Союзе | 89 |
| ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ | |
| Ф. КАЗУБИНСКИ — Международная конференция по вопросам подготовки технических кадров в Кракове | 114 |
| К. МАКОВСКИ — Центральные летние курсы организованные педагогическим отделом Профсоюза польских учителей | 117 |
| Работы Главной педагогической комиссии при Центральном управлении Профсоюза польских учителей по вопросам реформы школы | |
| Состав комиссий | 120 |
| Проекты планов работы комиссий | 121 |
| Т. ПАРНОВСКИ — Комиссия по вопросам читательских масс | 121 |
| В. ОКОНЬ — Комиссия по вопросам педагогических экспериментов | 122 |
| Е. ОЛЬШЕВСКИ — Комиссия по вопросам технической культуры | 125 |
| Т. ПАСЕРВИНСКИ — Комиссия по вопросам подготовки и усовершенствования учителей | 126 |
| С. КВЯТКОВСКИ — Комиссия по вопросам профессионального обучения | 127 |
| И. СОСНОВСКИ — Комиссия по вопросам образования взрослых | 128 |
| Я. БАРТЕЦКИ — Комиссия по вопросам сельскохозяйственного обучения | 129 |
| М. Пенхерски — Комиссия по вопросам школьных программ | 130 |
| В. ОЗГА — Комиссия по вопросам сети школ | 132 |
| Р. ВРОЧИНСКИ — Комиссия по вопросам общественной деятельности школы | 133 |
| И. КВЯТЕК — Комиссия по вопросам исследований воспитания детей в современной польской семье | 135 |
| И. ВОЙНАР — Комиссия по вопросам эстетического воспитания | 137 |
| В. ЩЕРБА — Комиссия по вопросам общественного воспитания | 139 |
| ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА | |
| З. ВОЗНИЦКА — Международная конференция по вопросам просвещения в Женеве | 141 |
| Изложение на русском языке | 145 |
| Изложение на английском языке | 150 |

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

E. FLEMING

THE PROBLEM OF AUDIO-VISUAL AIDS IN THE REFORMED SCHOOL

With regard to the reform of schooling and education in Poland there are actual problems of how to prepare teachers to the new tasks and which didactical aids are needed for school in realizing these tasks.

The solution of the first problem of how to prepare teachers will make easier the theory of teaching, which points out the need of activating pupils in the process of learning, developing their selfthinking and selfproceeding.

The problem of how to equip the reformed school in audio-visual aids should be revised on the base of the new teaching theory. The function of audio-visual aids in the light of this theory depends upon approaching the nature and social reality to pupils and bringing them closer to life and practice. The audio-visual aids have to develop the activities of perception, thinking and manual skills. From this point of view one can divide the audio-visual aids into the following groups: 1) intending for comprehension processes through the full activating of perception, proceeding and thinking (specimens, models, tools and instruments for laboratory, technical and manual works), 2) making possible learning with limited activity of perception and thinking (charts, filmstrips and slides, television, motion pictures and audial aids: records, tape recorder, radio), 3) limiting active learning to the analyze of symbolic aids and thinking (maps, technical drawing, diagrams, schemes and text). In these groups the functions of individual kinds of audio-visual aids differ in their nature.

With the function of audio-visual aids is joined their structure. The most characteristic features of individual groups of audio-visual aids are as follows: first group — 1) polyvalence of parts, 2) standardized dimensions, 3) contemporary forms, 4) miniature sizes, 5) coming out in complete sets, 6) easy to use; second group — a) the features of didactical picture: 1) realistic grasp, 2) typification of features in demonstrated things, 3) more important things in the center of the picture, 4) important details on the first plan, 5) esthetical values, 6) adjusting to the level of pupils, b) the features of filmstrips and slides, motion pictures, television program — 1) joining together individual pictures in the causially-consequent, genetical or problematical order; third group — is adjusting to the level of pupils.

Elaborating plans of school equipment must be based on the sharp analyze of curriculum, functions of audio-visual aids in the process of teaching and methods

of teaching according to the needs of the new teaching system. It will be necessary also to examine in school practice the usefulness of the being planned audio-visual aids and fix the criterions of their appraisal.

MARIAN KRAWCZYK

PHYSICAL TRAINING IN THE REFORMED SCHOOL

The law about reform of education in The Polish Peoples' Republic put upon all educators clearly determined the responsibilities according to the care of the proper physical development and health of pupils. It is necessary to consider right now, how these responsibilities are fulfilled and how they have to be fulfilled in the reformed school.

There are some misunderstandings concerning the term „physical education”. Mostly we treat it as the subject of teaching and we train many forms of motional exercises, doing this teaching as an aim by itself. Meanwhile, the all motional exercises are only the aids of attaining the aims to physical education. Physical education should be treated as the summary of reaction of all factors having the influence on the proper physical development and health of our pupils.

We take in account the following factors: air, sun, water, nutrition and correlation between work and leisure time. Just on the background of these factors, the acting of motion, as one of the most important factors give us the proper picture of how the school influences on pupils and how it educates them. One should remember, that all these factors also influence on the mentality of the pupil, so we have to take in account the physical, physiological and psychical factors.

The new, reformed school must be organized in order to strenghtening the influence of all factors having positive influence on the physical development and health of our pupils and to the weakening of all negative factors. It isn't an easy task and this is why we have to think it over at the time, when we prepare the school reform.

CZESŁAW DOLINSKI

THE PRODUCTIONAL WORK OF YOUNGSTERS IN GENERAL SCHOOL IN USSR

The productional work of youngsters in Russian general schools one can divide into the two stages: 1) including pupils of 5—8 grades and 2) including students of 9—11 grades.

The aim of the first one is to develop the technical thinking, constructional abilities and to equip pupils in the knowledge and the technical, agricultural and housekeeping skills and also to educate them to respect work and its general culture.

The second one continuates the main thought of the first stage, but its polytechnical character is gradually enriched in monotekhnical contents. The graduate of 11-years general high school, besides diploma, which entitles him to

enter the higher education institution, obtains the certificate of accomplishment in the field of the elected vocational specialization.

Some differentiation in curricula of 5—8 grades depends on: 1) sex (girls have a course of housekeeping, not obligatory for boys, and less of workshop practice), 2) environments of school (the urban school including 7 grades spend more time on workshop practice, when the rural school — on the farming practice).

Curriculum of 5—8 grades includes workshop, farming and housekeeping practice, socially-useful work and productional practice during vacation.

The workshop practice includes mostly the woodworking, metalworking and technical molding, which is the combination of the two previous ones. The farming practice includes the experiments and cultivating, concerning the breeding of plants and poultry.

During the housekeeping practice girls are taught cooking, sewing and taking care of the house, clothes and linen.

The socially-useful works include different tasks according to the actual needs of school, enterprise or farm, where pupils complete their productional practice.

Twelve-days productional practice for every pupil during vacation (lasting from June till the end of August) includes many kinds of workshop and agricultural works, the aim of which is to continue the work begun during the school year.

The programs of productional work for 9—11 grades students are evidently differentiated according to the specialization, which every student can elect for himself. They include theoretical knowledge in the field of elected specialization, practical knowledge and productional work.

Introducing the productional practice into the general school as the basic factor in contemporary general education is unquestionably a brave undertaking, which affords many troubles and difficulties, but is proper and worth while in consideration of intellectual, moral, physical and even esthetical development of youngsters of to-day.

ALFRED WILKE

THE BONDS OF SCHOOL WITH LIFE AND PRODUCTION IN SOCIALISTIC COUNTRIES

The aim of socialistic countries is to realize sooner or later, according to the concrete conditions of individual country, passing into the communism. These aims change the structure of production and the relation between man and production. The mechanization and automatization in production will more and more exclude the man from the hard physical work and transfer him to the function of regulation and coordination of the whole system of machines.

The task of socialistic school is transferring to children the large and practically useful education based on the principle of joining learning with productional work and including adolescent generation into the socially-useful work, in order to prepare them universally to the life in socialistic society.

The school must provide pupils in fundamental knowledge and develop their abilities and skills.

The essence of socialistic school is polytechnical education, which is an inseparable part of general education and the base of the vocational preparation as well. Through polytechnical education the pupil gains the fundamental skills, useful in his future productional work.

CONTENTS

The articles

| | |
|--|----|
| E. FLEMING — The Problem of Audio-Visual Aids in the Reformed School | 1 |
| M. KRAWCZYK — Physical Training in the Reformed School | 14 |
| C. DOLIŃSKI — The Productional Work of Youngsters in General School in USSR | 14 |
| A. WILKE — The Bonds of School with Life and Production in Socialistic Countries | 41 |

Discussions and polemics

| | |
|---|----|
| F. CZERWIŃSKI — The Pedagogical Activity of Party in School | 55 |
| Z. SKORNY — Some Aspects of Approaching School to Life | 60 |

Pedagogical experiments and researches

| | |
|--|----|
| H. MUSZYŃSKI — The Work in the Children's Camp as the Vacational Practice of Pedagogics Students | 68 |
|--|----|

The review of books

| | |
|--|----|
| S. NOWACZYK — Miron Krawczyk: The Basis of Moral Education | 77 |
| M. WALENTYNOWICZ — The Child and Youngsters in the Light of Interests in Reading | 79 |
| M. K. — Didactics of Higher School | 82 |

The review of periodicals

| | |
|--|----|
| S. NOWACZYK — The Review of Polish Pedagogical Periodicals | 85 |
|--|----|

Bibliography

| | |
|--|----|
| W. DĄBROWSKA — The School Reform in USSR | 89 |
|--|----|

Home chronicle

| | |
|---|-----|
| F. KAZUBIŃSKI — International Conference in Matter of Training Technical Staff in Cracow | 114 |
| K. MAKOWSKI — The Central Vacational Courses Organized by the Pedagogical Department of Polish Teachers Union | 117 |

THE WORKS OF THE PRINCIPAL PEDAGOGICAL COMMISSION OF THE MAIN ADMINISTRATION OF THE POLISH TEACHERS UNION FOR SCHOOL REFORM AFFAIRS

| | |
|---|-----|
| Members staff | 120 |
| The projects of work plans of the Commission | 121 |
| T. PARNOWSKI — Commission of Reading | 121 |
| W. OKOŃ — Commission of Pedagogical Experiments | 122 |
| E. OLSZEWSKI — „ „ Technical Culture | 125 |
| T. PASIERBIŃSKI — „ „ Teachers Training and Improvement | 126 |
| S. KWIATKOWSKI — „ „ Vocational Training | 127 |
| J. SOSNOWSKI — „ „ Adults Education | 128 |
| J. BARTECKI — „ „ Agricultural Education | 129 |
| M. PECHERSKI — „ „ Programs | 130 |
| W. OZGA — „ „ School System | 132 |
| R. WROCZYŃSKI — „ „ Social Function of School | 133 |
| J. KWIATEK — „ „ leading the researches on education of child in contemporary Polish family | 135 |
| I. WOJNAR — „ „ of Esthethical Education | 137 |
| W. SZCZERBA — „ „ Social Education | 139 |

Foreign chronicle

| | |
|--|-----|
| Z. WOŹNICKA — International Educational Conference in Geneva | 141 |
| Summaries in Russian language | 145 |
| Summaries in English language | 150 |