

# RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK IV (XXXVI) MAJ – CZERWIEC 1962

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR  
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI  
Walerian Gruza

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO  
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Zygmunt Mystakowski, Ignacy  
Szaniawski, Waclaw Wojtyński  
Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA  
Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chataśiński, Władystaw  
Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Ste-  
fan Kaczmarek, Zofia Kiellińska, Karol Kottowski, Halina Kowalewska,  
Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław  
Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władystaw Ozga, Tadeusz Parnowski,  
Mieczystaw Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczystaw Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI  
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocz-  
towym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przed-  
płaty 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 gra-  
nicę 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 zamó-  
wienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch” w Warszawie, ul. Pu-  
ławska 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 1962

---

Nakład 4745 egz. Ark. wyd. 11,2. Ark. druk. 10. Papier druk. sat. kl. V 70 g  
70×100/16. Oddano do składowania w maju 1962 roku. Podpisano do druku w sierpniu 1962 roku.  
Druk ukończono w sierpniu 1962 roku.

---

# 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



JOZEF KWIATEK

## MATERIALISTYCZNA KONCEPCJA CZŁOWIEKA A IDEAŁY WYCHOWAWCZE XXII ZJAZDU KPZR

FILOZOFICZNE KONCEPCJE CZŁOWIEKA I ICH WPŁYW NA KSZTAŁTOWANIE  
SIĘ IDEAŁU WYCHOWANIA I WZORU OSOBOWOŚCI

„Teorie wychowania, formułowane przez myśl pedagogiczną, nie były nigdy tworem autonomicznym. Były one wyrazem ogólniejszych poglądów filozoficznych na człowieka, na jego naturę i jego zadanie w życiu. Zmiany, jakie zachodziły w zakresie poglądu na świat i życie, powodowały także przekształcenie w zakresie szczegółowych zapatrywań pedagogów. Podstawowe dla pedagogiki znaczenie miały koncepcje człowieka próbujące dać odpowiedź na pytanie: Kim jest człowiek?”<sup>1</sup>

Przykładem wpływu filozoficznej koncepcji człowieka na teorię i praktykę pedagogiczną może być choćby koncepcja zawarta w chrześcijańskiej „teorii” stworzenia człowieka i w „teorii” grzechu pierworodnego<sup>2</sup>. Pedagogiczne konsekwencje tych „ nauk” były ogromne i — niestety — społecznie szkodliwe<sup>3</sup>. W chrześcijańskim wychowaniu one decydowały (i decydują w dużym stopniu jeszcze dziś) zarówno o treściach wycho-

<sup>1</sup> B. Suchodolski — *Materialistyczne koncepcje człowieka. — Zarys pedagogiki* t. II 1959 s. 8.

<sup>2</sup> E. Gilson — *Chryścianizm a filozofia*. Inst. Wyd. „Pax” 1959 r. Rozdz. I. Natura a filozofia s. 7—24. Autor wyraźnie stwierdza, że na skutek grzechu pierworodnego natura ludzka została zmieniona, stała się naturą chorą, zbliżoną do zwierzęcej; „do naprawienia natury potrzebna jest łaska boska”. Przez grzech pierworodny „rozum stał się okaleczony, niezdolny do ogarnięcia w pełni nawet tego, co znajduje się poniżej niego”. Jedynym lekarstwem na „oczyszczenie rozumu jest wiara”. (jw. s. 21 i nast.).

<sup>3</sup> Zob. na ten temat: Z. Poniatowski: *Neopozytywistyczna praca o stosunku religii i nauki* („Euhemer” 1962 nr 1/26 s. 68).

wania, jak i o metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wysuwanie na pierwszy plan w programach nauczania przedmiotów religijnych (dogmatyka, etyka, apologetyka, historia biblijna itd.) oraz scholastyczno-werbalna, odwołująca się głównie do pamięci, metoda nauczania, a w pracy wychowawczej — asceza, pokuta oraz kary chłosty — oto konsekwencje pedagogiczne tej koncepcji człowieka, która stwierdzała, że tenże człowiek stworzony jest na obraz i podobieństwo doskonałego Boga, który to Bóg przyćmił rozum ludzki, a wolę jego uczynił skłoną do złego (nie zmieniając pierwotnego sensu istnienia człowieka: tak żyć, by osiąść szczęście w niebie, a nie tu, na ziemi).

Historia myśli ludzkiej, historia filozofii, pozostawiła nam w spadku trudną do zliczenia wielość różnych filozoficznych koncepcji człowieka, według których starano się „modulować” historycznie żyjących, konkretnych ludzi.

W niniejszej rozprawce zajmiemy się tylko niektórymi spośród tych koncepcji, a mianowicie tymi, które aktualnie wywierają wpływ na kształtowanie się ideałów, treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

„Przegląd” (pobieżny) rozpoczniemy od tych teorii człowieka, które zawierają najwięcej elementów nienaukowych, metafizycznych, których społeczne konsekwencje należy dziś uznać za reakcyjne, szkodzące postępowi społecznemu, utrudniające człowiekowi wypełnianie jego „ludzkiej misji historycznej”<sup>4</sup>.

Każda z filozoficznych koncepcji człowieka próbuje formułować własny wzór osobowo-społeczny, ideał człowieka. Ten idealny wzór w ciągu ostatnich dziesiątków lat w naukach pedagogicznych coraz częściej jest nazywany osobowością (niem. Persönlichkeit, ang. personality, ros. licznost')<sup>5</sup>. Sam termin „osobowość” niewiele jeszcze wyjaśnia czytelnikowi, ponie-

<sup>4</sup> Od wieków już ujmuje się człowieka ze stanowiska ideałów, które powinien w swym życiu realizować, dostosowując się do wymogów środowiska społecznego. Ten idealny wzór człowieka ostatnio raczej nazywany jest przez pedagogów wzorem osobowym (zob. na ten temat: B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Książka i Wiedza 1958 r. s. 174 i nast.).

<sup>5</sup> Trzeba zgodzić się ze stwierdzeniem A. Kłoskowskiej, że „personalizm bynajmniej nie łączy się z wszelkiego rodzaju badaniami posługującymi się pojęciem osobowości” (A. Kłoskowska — *Koncepcje typu osobowości antropologii kulturalnej* — „Archiwum Hist. Filozofii i Myśli Społecznej” s. 87). Szczegółowe rozważania na temat pojęcia osobowości znajdzie czytelnik m. in. w następujących pracach — Ernest Linde — *Pädagogische Streitfragen der Gegenwart*, 1922 r. — D. C. McClelland — *Personality*. N. York 1958 r. — L. P. Thorpe i A. M. Schuller — *Personality — An Interdisciplinary Approach*. N. York 1958 r. — S. L. Rubinsztein — *Byt i świadomość* — Książka i Wiedza 1961 r. Próbę zdefiniowania osobowości oraz omówienia jej istotnych cech znaleźć też można w książce E. B. Hurlock: *Rozwój dziecka* — rozdz. XVI — „Osobowość” s. 664—716. PWN 1960. J. Reutt w pracy pt. *Badanie osobowości metodą TAT Murraya* (PWN 1960 r. s. 7—72) poddał szczegółowej analizie różne definicje pojęcia osobowości i omówił wieloznaczność wyrazu „osobowość” (znaczenie „życiowe” i „naukowe”). W swej analizie pojęcia „osobowości” autor poprzestął na omówieniu różnych definicji i poglądów dotyczących tego zagadnienia, nie dokonując krytycznej oceny tak niejednokrotnie różnych w tej sprawie stanowisk.

waż niemal każdy psycholog, pedagog, socjolog czy etnolog zajmujący się zagadnieniem osobowości formułował własną teorię w tym zakresie i pod używane w nauce terminy podstawił inną treść<sup>6</sup>. Niektórzy z przedstawicieli burżuazyjnej nauki o wychowaniu mieszały pojęcie osobowości z pojęciem indywidualności, względnie dostrzegali tylko formalne różnice między tymi pojęciami<sup>7</sup>.

Nie wdaję się na tym miejscu w szczegółową analizę i krytykę różnych pojęć osobowości ani nie staram się wykazać wszystkich różnic między pojęciami „osobowość” i „indywidualność”. Jako punkt wyjściowy dla dalszych rozważań przyjmuję lakoniczne, opisowe określenie S. L. Rubinszteina, który stwierdza, że: „człowiek jest indywidualnością ze względu na swe szczególne, jednostkowe, niepowtarzalne właściwości; człowiek jest osobowością, ponieważ świadomie określa swój stosunek do otoczenia. Człowiek jest osobowością, ponieważ posiada swoje określone oblicze. Człowiek jest osobowością w stopniu maksymalnym wówczas, gdy znajdujemy w nim minimum neutralności, obojętności, indyferentyzmu, a maksimum „partyjności” w stosunku do wszystkiego, co społecznie doniosłe. Dlatego dla człowieka jako osobowości świadomość posiada tak fundamentalne znaczenie, i to nie tylko jako wiedza, lecz i jako stosunek. Bez świadomości, bez zdolności do świadomego zajęcia określonej pozycji, nie ma osobowości<sup>8</sup>. Niezależnie od zasadniczych nieraz różnic w ujmowaniu przez teoretyków pojęcia osobowości — w ostatnich latach coraz bardziej zwyczają pogląd, że termin ten nie może oznaczać sumy cech ani nawet sumy zachowań się jednostki, obejmujących całkowitą jej biografię, ale osobowość to swoiście zwarta jedność psychofizycznej i plastycznej natury ludzkiej<sup>9</sup>. Jedność ta wyraża się m. in. w zintegrowanym

<sup>6</sup> Próbe krytyki współczesnych teorii osobowości — ujętej ze stanowiska metodologii marksistowskiej — znajdzie czytelnik w książce S. L. Rubinszteina — *Byt i świadomość* oraz w książce St. Kowalskiego — *Zagadnienia osobowości w świetle psychologii marksistowskiej*. Wrocław 1956 r.

<sup>7</sup> Sprawę tę omawia szczegółowiej St. Kowalski w cyt. wyżej pracy (rozdz. VI. *Osobowość i indywidualność* s. 193—200).

<sup>8</sup> S. L. Rubinsztein — *Byt i świadomość* s. 421. St. Kowalski, mimo że również stoi na stanowisku metodologii marksistowskiej — inaczej określa indywidualność, doszukując się w niej nie tylko tego, co szczególne, jednostkowe i niepowtarzalne, ale chciałby wiązać indywidualność z określonym typem, do którego daną jednostkę „z różnych względów i w danej chwili chcemy zaliczyć” (jw. s. 199—200). W tych dwu różnych sformułowaniach zawarte są różne punkty widzenia na to, co należy nazywać indywidualnością. Problem typologii w badaniach nad osobowością i indywidualnością jest problemem dyskusyjnym. Niektórzy wprost odrzucają możliwość wszelkich prób naukowego typologizowania w tej dziedzinie badań (zob. G. W. Allport — *Personality* — N. Y. 1947 s. 47 i nast.). St. Kowalski, analizując „procesy kształtowania się i przekształcania osobowości” (rozdz. VII s. 201 i nast.), podkreśla z naciskiem, że do kształtowania osobowości nie wystarczy sama wiedza o świecie; potrzebna jest społeczna aktywność jednostki zgodna z jej przekonaniami (s. 206).

<sup>9</sup> S. L. Rubinsztein — *Byt i świadomość* s. 415. *Dictionary of Education*. N. Y. 1945 s. 293/4. A. Kłosowska — *Koncepcje typu osobowości...* s. 91 i nast. St. Kowalski — *Zagadnienia osobowości...* s. 210 i nast. D. C. McClelland — *Personality*. N. York 1958 r. s. 98 i nast.

i celowym zachowaniu się i działaniu, zmierzającym do zaspokojenia dążeń i „ludzkich” potrzeb jednostki<sup>10</sup>. Pełne i należyte zrozumienie zachowania się jednostki możemy więc osiągnąć jedynie poprzez badanie człowieka jako swoistej całości harmonijnie działającej. Teoria osobowości musi też spełniać jakąś integracyjną funkcję wiązania w całości osiągnięć takich nauk, jak np. psychologia, socjologia, pedagogika, etnologia, psychopatologia, anatomia, fizjologia i in., tłumaczących postępowanie człowieka<sup>11</sup>.

#### PERSONALISTYCZNA KONCEPCJA OSOBOWOŚCI

Najbardziej metafizyczną, a w związku z tym najmniej opartą na empirycznych badaniach koncepcją człowieka jest koncepcja zwana skrótowo personalistyczną<sup>12</sup>. Osobowość przez większość przedstawicieli tego kierunku rozpatrywana była ze stanowiska religijno-metafizycznego<sup>13</sup>. Zwolennicy tych koncepcji mniej lub więcej wyraźnie nawiązywali (i nawiązują) do opartego na teorii stworzenia człowieka i teorii grzechu pierwotnego chrześcijańskiego pojęcia człowieka. Odrzucają oni rygorystyczny empiryzm „realistów” i stwierdzają jasno, że „naszym celem bezpośrednim jest posuwać się naprzód w historii i tworzyć historię, choć w perspektywie wieczności cały ten trud ludzki ponad nim ma swój najwyższy cel”<sup>14</sup>. Tym najwyższym celem ma być praca w służbie wiecznych wartości, które pojmowano bądź jako wartości czysto religijne, bądź jako trwałe wartości kultury<sup>15</sup>.

Nie wszystkie personalistyczne koncepcje człowieka wyrastają na tle chrześcijańskiej filozofii i nie wszystkie też w pozaświatowym życiu ukazują sens istnienia jednostki ludzkiej. Jeżeli jednak niektóre z nich ukazywały nam człowieka jako całość biopsychiczną uwikłaną w kon-

<sup>10</sup> Na temat „ludzkich potrzeb” człowieka zob. art. M. Fritzhanda *Ideal człowieka w młodzieńczej twórczości Marksa*. Euhemer — *Przegląd Religioznawczy*. (Zeszyty Filozoficzne nr 2. 1961 s. 137 i nast.). Na temat całościowego, funkcjonalnego pojmowania natury ludzkiej zob.: B. Malinowski — *Szkice w teorii kultury* — Książka i Wiedza 1958 r. s. 33—40. A. Kłoskowska i I. Lutyński — *Z zagadnień teorii i metodologii współczesnych badań nad społeczeństwami pierwotnymi*. *Przegl. Nauk. Hist. i Społ.* t. I 1950 s. 281 i nast.

<sup>11</sup> C. S. Hall and G. Lindzey — *Theories of Personality*. N. York 1957 s. 6. D. C. McClelland — *Personality* s. 89—98. R. Benedict — *Patterns of Culture* — N. York. Rozdz. VII i VIII.

<sup>12</sup> „Personalizm to jedna z doktryn współczesnej filozofii burżuazyjnej, idealistyczna i fideistyczna. Według personalizmu świat jest zbiorem »osobowości« rządzonych nie przez obiektywne prawidłowości, ale przez finalistyczne potrzeby »osobowości«, a w ostatniej instancji — przez Boga”. (Zob. *Słownik wyrazów obcych*). Ten kierunek filozofii wychowania omówił szczegółowiej L. Chmaj w książce pt. *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*. Nasza Księgarnia 1938 r. s. 133 i nast.

<sup>13</sup> Współczesnym przedstawicielem personalizmu chrześcijańskiego był m. in. zmarły w 1950 r. Emmanuel Mounier. Zbiór prac tego autora wydał w j. polskim w 1960 r. Społ. Inst. Wyd. „Znak” pod wspólnym tytułem *Co to jest personalizm?*

<sup>14</sup> jw. s. 248.

<sup>15</sup> B. Suchodolski — *Wychowanie dla przyszłości*. PWN 1959 s. 46.

kretnie życie społeczne i podlegającą jego wpływom, to jednak teorie te swoiście rozumiały społeczne uwarunkowanie człowieka, a mianowicie jako uczestniczenie w ustawicznej przygodzie o nieprzewidzianych możliwościach, która ułatwia przejście przez konkretne życie w pochodzie do pozaziemskiego celu<sup>16</sup>. „Prawdziwa bowiem osobowość — jak pisze L. Chmaj — nie zatracca się ani nie rozdrabnia na wrażeniach świata zewnętrznego, ale będąc zwartą, jednolitą całością, w zupełnej swobodzie zewnętrznej kształtuje swój stosunek do niego i w oparciu o wyższe wartości (podkreśl. moje J. Kw.) buduje swoje życie duchowe”<sup>17</sup>. Pod tą dość ogólnikową terminologią kryją się stwierdzenia mówiące o niezależności jednostki ludzkiej od środowiska i o „wyższych”, pozaziemskich wartościach, w służbie których ta jednostka winna żyć i pracować. Nieliczni tylko teoretycy personalizmu pedagogicznego z trudem uwalniają się w swoich rozważaniach od metafizycznego pojęcia duszy ludzkiej. Niektórzy zaś wprost utożsamiają duszę z osobowością<sup>18</sup>. Większość przedstawicieli tego kierunku stara się przekonać nas, że to właśnie dusza jako wartość metafizyczna odgrywa zasadniczą rolę w procesie swobodnego i niczym nie krępowanego samookreślenia się (wyznaczania sobie celów życiowych, miejsca w społeczeństwie i ustalania sensu istnienia) jednostki<sup>19</sup>. Od tego w zasadzie punktu widzenia nie mógł się oderwać nawet E. Mounier, który swój idealistyczny pogląd na świat chciał pogodzić z postępową postawą społeczną człowieka XX wieku<sup>20</sup>. Nie można absolutnie zgodzić się z jego stwierdzeniem, że „jako materialistyczną określamy filozofię, która, słusznie kładąc nacisk na humanizm pracy i funkcji wytwórczej, uważa równocześnie za złudne inne, niemniej istotne wymiary człowieka, w szczególności jego życie wewnętrzne i transcendentę”<sup>21</sup>. Z tego dowolnie przyjętego stanowiska wynika konsekwentnie następna, mająca większe znaczenie praktyczne, dowolność w określeniu stosunku personalizmu do humanizmu i zasadnicze pomieszczenie pojęć w tej sprawie. Mounier głosi, że „personalizm nie przeciwstawia się racjonalizmowi czy komunizmowi. Wszystko zależy od tego, o jakim personalizmie, socjalizmie czy komunizmie mówimy”<sup>22</sup>.

Aż trudno uwierzyć w to, że taką tezę głosi poważny myśliciel i postępowy człowiek. Przecież dziś już uczeń szkoły średniej wie, że komunizm jest tylko jeden i jedna może być jego naukowa teoria; a charakterystykę różnych „socjalizmów” opracowali już przed 114 laty K. Marks i F. Engels w *Manifestie komunistycznym*. Jedno tylko w stwierdzeniu Mouniera

<sup>16</sup> B. Suchodolski — *Wychowanie dla przyszłości* s. 45—46. L. Chmaj — *Kierunki i prądy* s. 680—701.

<sup>17</sup> L. Chmaj — *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* s. 134.

<sup>18</sup> E. Gilson — *Duch filozofii średniowiecznej* — Inst. Wyd. „Pax” 1959 r. s. 205.

<sup>19</sup> L. Chmaj — s. 172 i nast.

<sup>20</sup> zob. E. Mounier. — *Co to jest personalizm?* s. 161—252.

<sup>21</sup> jw. s. 166.

<sup>22</sup> jw. s. 193.

nie podlega dyskusji, mianowicie to — że trzeba ustalić, jaki personalizm ma się na myśli, gdy się widzi możliwość pełnego pogodzenia go z naukowym socjalizmem. Pewne jest i to, że mounierowskiego personalizmu z materializmem historycznym związać nie można, mimo społecznej deklaracji, iż „personalizm rzeczywiście uważa, że struktury kapitalizmu stają dzisiaj na drodze ruchu dążącego do wyzwolenia człowieka i że winny zostać zburzone na korzyść socjalistycznej organizacji produkcji i konsumpcji”<sup>23</sup>. Według przekonań tego filozofa — życie społeczne odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu się osobowości (zwanej przez M. „osobą”) człowieka, jednak „ono nie tworzy osoby ani nie zmienia jej natury”. „Natura ta bowiem stanowi »rzeczywistość« odrębną ontycznie, podatną na wpływy społeczne, ale nie wyczerpującą się nimi, nawet gdy reprezentuje typ społeczny”<sup>24</sup>.

Nie wolno nam przechodzić do porządku nad tą społeczną deklaracją Mouniera, która jest zwalczana m. in. przez wielu polskich intelektualistów reprezentujących katolicki personalizm<sup>25</sup>. Mounier, mimo że wychowany był w atmosferze burżuazyjnej myśli politycznej, rozumiał, iż przodującą siłą społeczną w XX w. jest klasa robotnicza, tak jak rozumiał, że w dzisiejszych czasach wartości „personalne” człowieka muszą służyć przed wszystkim jego doczesnym potrzebom i muszą ułatwiać współpracę ludzi w ramach zorganizowanych społeczeństw. „Personalizm — pisał on — ...każe nam dzisiaj ujarzmiąć i zwalczać wszystkie mistyfikacje, które lęk przed przemianami społecznymi mógłby próbować ukryć pod jego etykietą; musi włączyć się zdecydowanie w walkę o tę demokrację ludową, dla której szuka dziś dróg Europa”<sup>26</sup>.

Jeżeli zaś chodzi o ludzkie wartości w człowieku, o jego osobowość, to bezwzględnie trzeba przyznać rację J. Kuczyńskiemu, który stwierdza, że „świat nowoczesnego kapitalizmu niszczy ludzką osobowość”, że w tym świecie człowiek ulega depersonalizacji, tracąc ludzkie potrzeby

<sup>23</sup> jw. s. 250—251.

<sup>24</sup> Ks. J. Pastuszka — *Psychologia ogólna*. Tow. Nauk. KUL Lublin 1961 r. s. 416.

<sup>25</sup> S. Wilkanowicz — *Powrót z krainy filozofów*. „Znak” nr 2/80 1961 r. oraz S. Wilkanowicz — *Z problematyki współistnienia (o Emmanuelu Mounier)*, „Znak” nr 2/44 1958 r.

Nawet postępowy ruch katolicki w Polsce, zgrupowany wokół miesięcznika „Więź”, nie idzie tak daleko, jak Mounier w swoich koncepcjach dotyczących zarówno osobowości ludzkiej, jak i społecznego programu działania człowieka. Jeżeli Mounier wyraźnie podkreśla historyczny charakter osobowości i stawia przed człowiekiem konkretne zadania „na miarę” epoki rewolucji socjalistycznych, to koncepcja intelektualistów „Więzi” jest ujęta w ogólnikowe sformułowania i wolna całkiem od „piętna naszych czasów”. W koncepcji tej „afirmacja jednostki ludzkiej jako wartości nadrzędnej” jest szczególnie mocno akcentowana przy określaniu społecznego programu działania Zespołu. (Zob. dla porównania: A. Krasieński — *25-lecie „Esprit”*. „Więź” nr 1. 1958 r. s. 78—84 oraz w tym samym numerze „Rozdroża i wartości” s. 5—113).

Dopiero w dwa lata później Zespół wyraźniej opowie się po stronie Mounierowskiego” w pojmowaniu społecznej roli człowieka XX w. (*O prąd społeczny zaangażowania*. „Więź” nr 2/22 — 1960 r. s. 11 i nast.).

<sup>26</sup> E. Mounier... s. 251.



i ludzkie cechy<sup>27</sup>. Coraz większa koncentracja środków produkcji i rosnący wyzysk mas pracujących zaostża coraz bardziej proces alienacji człowieka i depersonalizuje życie społeczne<sup>28</sup>.

Personalistyczna koncepcja człowieka jest koncepcją utopijną, metafizyczną. Trudno zgodzić się z tezą J. Martaina — czołowego przedstawiciela personalizmu katolickiego — że „osoba jest niezależna od społeczeństwa”, bo ma swoje własne, niezależne od społeczeństwa cele: doskonale nie swego wewnętrznego życia duchowego i — po śmierci — zbawienie wieczne. Wolna wola niezależna człowieka w jego działaniu zarówno od społeczeństwa, jak i od przyrody. Człowiek jest obowiązany słuchać jedynie wewnętrznego głosu swego sumienia, które wskazuje mu nieomylnie drogę do osiągnięcia szczęścia wiekuistego.

Teza o moralnej niezależności człowieka w stosunku do swej klasy, narodu, społeczeństwa zwalnia nas w zasadzie od rozpatrywania czynów ludzkich „w świetle społecznego obowiązku i społecznej odpowiedzialności”<sup>29</sup>. Trudno też zgodzić się na podporządkowanie zadań szkoły czy innych instytucji wychowujących celom wychowania religijno-moralnego, które ma prowadzić do urzeczywistnienia przeznaczenia nadprzyrodzonego<sup>30</sup>. Od tego bowiem stanowiska droga prowadzi już prosto do całkowicie średniowiecznego, choć świeżo wypowiedzianego z żalem stwierdzenia, że „nie ma chrześcijańskiej nauki”, ale... „czyż nie powinna istnieć taka nauka, choćby dlatego, by utrzymać wiedzę we właściwym jej porządku, porządku kontemplacji, i nie pozwolić jej zagubić się w dziedzinie zastosowań praktycznych, gdzie traci ona swą właściwą istotę, nie przynosząc żadnej korzyści ani religii, ani rozumowi”<sup>31</sup>.

Na mistyce jest też oparta koncepcja osobowości reprezentowana przez polskich psychologów stojących na stanowisku filozofii idealistycznej. Przekonują oni, że jakkolwiek „osoba jest bytem złożonym z duszy i ciała”, to jednak zespoły tych dwu różnych czynników współistnieją i współdziałają w żywym osobniku nie na zasadach równości i wzajemnego uwarunkowania, ale „dusza jest przyczyną czynności życiowych w człowieku, zarówno biologicznych, jak i psychicznych, duchowych”, przy czym „rola ciała zaznacza się najsilniej w czynnościach zmysłowych człowieka”<sup>32</sup>. W myśl tego poglądu „jedynie ciało ujawnia pewną indywidualność”, natomiast duch, stworzony na obraz i podobieństwo boże, tych cech różnicujących wyraźnie jedną osobowość ludzką od drugiej nie posiada.

<sup>27</sup> J. Kuczyński — *Chrześcijaństwo i sens życia*. Wiedza Powszechna, W-wa 1962 r. s. 322 i nast.

<sup>28</sup> A. Krasiński — *25-lecie „Esprit”*. „Więź” nr 1. 1958 r. s. 78 i nast.

<sup>29</sup> J. Kossak — *U podstaw egzystencjalistycznej koncepcji człowieka*. Książka i Wiedza 1961 r. s. 29.

<sup>30</sup> L. Chmaj — *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* s. 680 i nast.

<sup>31</sup> E. Gilson — *Chryścianizm a filozofia*. Inst. Wyd. „Pax” 1959 r. s. 22.

<sup>32</sup> Ks. J. Pastuszka — *Psychologia ogólna*. Tow. Nauk. KUL. Lublin 1961 r. s. 413.

Metafizyczny charakter tej koncepcji przejawia się również w tym, że zaprzecza ona wszelkiemu społeczno-historycznemu uwarunkowaniu osobowości ludzkiej, stwierdzając, że „człowiek posiada wartość w sobie, niezależnie od środowiska, w jakim przebywa, i czynników, jakie nań działają”<sup>33</sup>. Stwierdzenie to jest konsekwencją ogólnych założeń filozofii religijnej, według której istota człowieka jest od wieków taka sama, niezmienna. Zadaniem wszelkich zabiegów pedagogicznych — zdaniem przedstawicieli tej koncepcji — jest urzeczywistnianie tej „prawdziwej istoty ludzkiej” w każdej poszczególniej jednostce, żyjącej w konkretnych warunkach społeczno-historycznych<sup>34</sup>.

#### EGZYSTENCJALISTYCZNA KONCEPCJA CZŁOWIEKA

Można się zgodzić ze stanowiskiem E. Mouniera, że w pewnym sensie odpowiednikiem personalizmu jest egzystencjalistyczna koncepcja człowieka<sup>35</sup>. Zwolennicy obu tych koncepcji (niezależnie od zasadniczych różnic) uczą, że człowiek „jest światem dla siebie”, że jakkolwiek byłby on zwrócony do świata zewnętrznego — zawsze los jego jest tragiczny, zawsze stanowi „zamkniętą w sobie” tajemnicę<sup>36</sup>.

Egzystencjalizm może „występować” w postaci laickiej względnie w „religijnym wydaniu”<sup>37</sup>. Zawsze jednak głosi on, że świat albo jest dla człowieka zbędny, albo też jest absurdem, nieraz wytworem ludzkich urojeń (solipsyzm i pesymizm). Ta metafizyczna negacja świata powoduje, że człowiek na tym świecie czuje się samotny w swych uczuciach i jakby zagubiony. W konsekwencji egzystencjaliści deprecjonują wszelkie utrwalone przez historię formy życia zorganizowanego, społecznie uwarunkowanego<sup>38</sup>.

Ujmując zagadnienie ze stanowiska pedagogicznego trzeba stwierdzić, że zasługą tego kierunku filozoficznego jest ukazanie konfliktowości sytuacji moralnych, co ułatwiło walkę z metafizyczno-religijną tezą o absolutnej moralności i — w pewnym sensie — „zmusiło” przedstawicieli filo-

<sup>33</sup> jw. str. 114.

<sup>34</sup> Szczegółowsze rozważania na ten temat znajdzie czytelnik w pracy B. Suchodolskiego pt. *Materialistyczna koncepcja człowieka (Zarys Pedagogiki)*. T. I. PWN-W-wa 1959 r. s. 8 i nast.).

<sup>35</sup> E. Mounier — *Co to jest personalizm?* s. 239—244.

<sup>36</sup> jw. s. 239—240. „Egzystencjalizm usiłuje ukazać bezsens życia, brak jakichkolwiek podstaw do wyboru dróg postępowania, bankructwo moralności, nieuchronną samotność człowieka itp. Krzewi on niewiarę w postęp i przeświadczenie o bezużyteczności walki, stoi na gruncie indeterminizmu” (*Sl. Wyr. Obcych*. PIW 1954).

<sup>37</sup> zob. J. Kossak — *U podstaw egzystencjalistycznej koncepcji człowieka*. Książka i Wiedza 1961 r. s. 74 i nast. B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Książka i Wiedza 1958 r. str. 304—310. Szczegółowy „wykład” egzystencjalizmu chrześcijańskiego znajdzie czytelnik w książce E. L. Mascalla pt. *Istnienie i analogia*. Inst. Wyd. „Pax” 1961 r. Autor książki referuje skrajnie religijną i metafizyczną koncepcję egzystencjalizmu, pomija całkowicie milczeniem inne idealistyczno-religijne koncepcje egzystencjalistyczne, takie jak np. Kierkegaarda.

<sup>38</sup> E. Mounier... s. 240—241.

zofii marksistowskiej do zajęcia się jednostką ludzką i jej życiowymi problemami<sup>39</sup>.

„Historyczna śmiałość egzystencjalizmu polegała głównie na pokazaniu dramatycznego napięcia między ideałami a konkretnym życiem człowieka, i to zwłaszcza wówczas, gdy wyznaje on te ideały”<sup>40</sup>. Problem jest bardzo istotny dla praktyki wychowawczej naszych czasów. Chodzi o to, aby zbadać, „jak głęboko w konkretne życie poszczególnych ludzi sięgają nasze ideały”<sup>41</sup>, w jakim stopniu ogarniają one całe życie człowieka i jaki jest mechanizm tego „ogarniania”.

Również naszych teoretyków i praktyków wychowania muszą interesować takie zagadnienia, jak np., jakimi motywami kieruje się konkretna jednostka ludzka dokonując po wielokroć dziennie „wyboru” w sytuacjach konfliktowych, na jakie przy tym naraża się ryzyko i dlaczego, wreszcie — co my, wychowawcy, winniśmy robić, by naszemu wychowankowi ułatwiać trafny w danych warunkach wybór. Interesująca i bardzo ważna z punktu widzenia teorii jak i praktyki jest teza, że wychowanie moralne, jeżeli ma być skuteczne, nie może ograniczać się wyłącznie do oddziaływania na świadomość i rolę wychowanka, ale musi uwzględniać konkretne sytuacje, w jakich bytuje jednostka wspólnie z innymi ludźmi.

To stanowisko prowadzi niektórych egzystencjalistów do zbliżonej do marksizmu filozofii społecznego zaangażowania się. Zaangażowanie to winno opierać się na uznanych zasadach moralnych, które żądają od jednostki, by była zdolna „oddać życie za zbiorowość”. Koncepcja życia społecznie zaangażowanego, a politycznie zorientowanego po stronie postępu i demokratyzacji jest głównym powodem tego, że światowa reakcja potępia egzystencjalizm jako filozofię i jako ruch społeczny<sup>42</sup>.

<sup>39</sup> Cenną pozycją w naszej literaturze filozoficznej omawiającej to zagadnienie jest praca A. Schaffa pt. *Marksizm a egzystencjalizm* (Książka i Wiedza 1961 r.). Autor — jak to wynika już z tytułu książki — omawia podstawowe założenia egzystencjalizmu i przeprowadza ich krytykę ze stanowiska filozofii i metodologii marksistowskiej. Jasność i przystępność wykładu podnosi walor pracy i powoduje to, że może ona być „strawną” lekturą dla każdego inteligentnego czytelnika. Na fałszywych przesłankach opartą próbę swoiście pojętej „krytyki” egzystencjalizmu znajdzie czytelnik w opracowaniu jednego z przedstawicieli tego kierunku: J. P. Sartre’a (zob. N. N. Greene — *Jean Paul Sartre — The Existential Ethic. — The Univ. of Michigan Press 1960*). W cytowanej wyżej pracy A. Schaff demaskuje nienaukowy charakter tej rzekomo z pozycji marksistowskich podjętej krytyki. Genezę tego kierunku filozoficznego i jego różne odmiany omówił J. Kossak w pracy pt. *U podstaw egzystencjalistycznej koncepcji człowieka*. Książka i Wiedza 1961 r. Dla nauczycieli-praktyków najbardziej cenną jest głęboka krytyka egzystencjalistycznej teorii wychowania dokonana przez B. Suchodolskiego w dziele pt. *O pedagogikę na miarę naszych czasów* (Książka i Wiedza 1958 r.) w rozdz. pt. „Egzystencjalizm i jego teoria wychowawcza (s. 283—337). Autor zwraca uwagę na kapitalne zagadnienie, że „przezwyciężenie egzystencjalizmu nie jest sprawą socjalistycznej dyskusji, lecz sprawą usuwania źródeł, w których się rodzi ten swoisty styl przeżywania życia i refleksji o życiu” (s. 330).

<sup>40</sup> B. Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 181 i nast.

<sup>41</sup> jw. s. 180 i C. S. Hall — G. Lindzey. *Theories...* s. 57/58.

<sup>42</sup> jw. s. 187—191 oraz C. S. Hall — G. Lindzey: *Theories of Personality* s. 76—113 jak również: E. Markinówna: *Psychologia indywidualna A. Adlera i jej znaczenie*

## FREUDOWSKA TEORIA CZŁOWIEKA

Duży wpływ zarówno na kształtowanie się współczesnych koncepcji człowieka, jak i na teorię i praktykę wychowania na Zachodzie (zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych) wywiera od dłuższego już czasu freudowska teoria człowieka i kultury<sup>43</sup>. Teoria ta odrzuca filozofię i pedagogikę ideałów<sup>44</sup>, a stara się zrozumieć człowieka, czym on jest w swym konkretnym istnieniu poprzez analizę jego życia w oparciu o badania jego konkretnej egzystencji<sup>45</sup>.

Podstawowe założenia psychoanalizy Freuda dadzą się sprowadzić do następujących tez:

1. Życie psychiczne człowieka nie polega na mechanicznym łączeniu poszczególnych elementów, ale stanowi całość, na którą składają się procesy zarówno uświadamiane sobie przez jednostkę, jak i nieświadome; większość zjawisk psychicznych ma charakter nieświadomy.

2. Siłą napędową podświadomości są popędy (głównie popędy miłości i śmierci), które „zeszły do podświadomości” tłumione i wypierane przez kulturę społeczeństwa; w podświadomości występują one najczęściej w kompleksach.

3. Kompleksy niekiedy znajdują zaspokojenie w marzeniach sennych lub w marzeniach na jawie; większe nasilenie popędów powoduje nerwice, które rodzą się wtedy, gdy świadomość ukształtowana pod wpływem kultury nie dopuszcza niektórych popędów do głosu.

4. Siłą popędu seksualnego jest „libido”, które daje o sobie znać już w wieku dziecięcym i w pierwszej fazie jest natury autoerotycznej (narcyzm), a dopiero później (pod wpływem kontaktu dziecka z innymi dziećmi) przybiera charakter heteroerotyczny.

5. Niejednokrotnie libido „wyrzeka się własnych celów”, skierowując się ku celom, które mają mniej seksualny charakter; proces ten nazywamy uwzniośleniem (sublimacją)<sup>46</sup>.

*pedagogiczne*. Nasza Księgarnia Warszawa 1935, jak również artykuł B. Suchodolskiego pt. *Alternatywy psychoanalitycznej teorii kultury*. „Myśl Filozoficzna” nr 3/29 1957 r. s. 76 i nast. — *Uczniowie Freuda i mistyka miłości*.

<sup>43</sup> B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 328 i nast.

<sup>44</sup> jw. s. 328.

<sup>45</sup> J. Brzękowski — *Koncept zaangażowania — drogi i bezdroża sartryzmu*. „Kultura”. Paryż. nr 7/129 — 8/130 — 1958 r. s. 44 i nast.

<sup>46</sup> Na ten fakt zwracają uwagę C. S. Hall and G. Lindzey w książce pt. *Psychoanalytic Theory and Its Applications in the Social Sciences*. Handbook of Social Psychology Vol. I. Ed. by G. Lindzey 1954 s. 170. i nast. Podkreśla ten fakt również B. Suchodolski w pracy pt. *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 176 i nast. Gruntowne opracowanie tej teorii znajdzie czytelnik w dziele B. Suchodolskiego pt. *O pedagogikę na miarę naszych czasów* — Książka i Wiedza 1958. s. 174—237. Autor omówił nie tylko genezę tej teorii, której nazwa pochodzi od jej twórcy, wiedeńskiego psychologa Zygmunta Freuda, ale przedstawił również jej historyczny rozwój i aktualnie najważniejsze założenia tej nauki. Krytyczne ze stanowiska filozofii materialistycznej omówienie psychoanalizy zwalnia mnie od szczegółowego referowania założeń tej teorii. Skoncentruję się głównie na konsekwencjach peda-

Człowiek według Freuda w ciągu całego swego życia działa pod wpływem popędów miłości i śmierci, a świadomość jego wypełniona jest błędami i urojeniami. Między popędami miłości i śmierci, popędami erotycznymi i popędami agresji, między wolą kolektywnego tworzenia a wolą niszczenia w człowieku trwa ustawiczna walka. Kultura — zdaniem Freuda — jest produktem tych konfliktów, działających w psychice jednostki. Kulturę stanowią zarówno najwyższe wartości, w imię których jednostka ponosi dobrowolnie ofiary (poświęca się), jak i zespół instytucji i urzędów, służących człowiekowi w jego walce o byt; należy do niej też świat iluzji, w którym szukamy spełnienia naszych życzeń; ale kultura to również wszystko, co przyczynia się do okiełznania naszych popędów, które nie znajdują zaspokojenia w świecie fikcyjnych iluzji ani też poprzez sublimację<sup>47</sup>. Według Freuda nawet „nauka jest jedynie pewnego rodzaju mitologią tworzoną przez człowieka”<sup>48</sup>. Metafizyczna koncepcja człowieka, odrzucająca sens ludzkiego poznania i „dostrzegająca” w rozdartej wewnątrz psychice jedynie podświadome popędy, kompleksy i złudzenia, stała się wkrótce przedmiotem ostrej krytyki, podejmowanej nawet przez uczniów Freuda, na tle której wyrosły różne odłamy szkoły Freuda<sup>49</sup>.

Jeden z kontynuatorów myśli Freuda, E. Fromm, tak charakteryzuje naukę swego mistrza: „Freud — pisze on — przyjmował tradycyjalne przekonanie o istnieniu zasadniczej przeciwności między człowiekiem a społeczeństwem, jak również tradycyjalne przekonanie o tym, iż natura ludzka jest zła. Człowiek, wedle Freuda, jest zasadniczo aspołeczną istotą. Społeczeństwo musi go dopiero w pewien sposób okiełznać”<sup>50</sup>. Zdaniem Fromma człowiek jest związany ze społeczeństwem, które — z jednej strony — przez swą kulturę hamuje jego popędy, z drugiej jednak —

gogenicznych, jakie wynikają z psychoanalizy zarówno dla teorii, jak i praktyki wychowania. Szczegółową analizę freudyzmu zawiera książka C. S. Hall i G. Lindzey: *Theories Personality* (rozdz. II „Freud's Psychoanalytic Theory” s. 29—75). Omawiana praca zasługuje na uwagę z tego względu, że jej autor ukazuje również, jak pod wpływem empirycznych badań oraz naukowej krytyki dokonywał się rozwój psychoanalizy. Na końcu rozdziału znajdzie czytelnik obszerny wykaz literatury przedmiotu. J. Szczepański w pracy pt. *Psychoanaliza i socjologia* omawia m. in. „współczesne koncepcje socjologiczne psychoanalizy” (*Kultura i Społeczeństwo* t. II nr 2 1958 r. s. 22—35. Przykładem popularnego opracowania freudyzmu może być ciekawa książka W. Jedickiego pt. *Co sądzić o freudyzmie i psychoanalizie* (Wiedza Powszechna 1961). „Zróżdłową” lekturę stanowi m. in. książka Z. Freuda pt. *Wstęp do psychoanalizy* Książka i Wiedza 1957 — z przedmową L. Korzeniowskiego. Przedmowa ta jest jasnym wykładem podstawowych założeń psychoanalizy.

<sup>47</sup> B. Suchodolski — *Zarys pedagogiki* t. II s. 8 i nast. B. Suchodolski — *Krytyka idealistyczno-metafizycznego pojmowania człowieka (U podstaw materialistycznej teorii wychowania* PWN 1957 s. 217—246).

<sup>48</sup> B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 176 i nast. oraz tegoż autora — *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* — („Myśl Filozoficzna” nr 3/17, 1957 r. s. 3—43).

<sup>49</sup> L. Chmaj — *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* s. 277 i nast.; C. S. Hall and G. Lindzey *Theories...* s. 58 i nast.

<sup>50</sup> E. Fromm — *The Fear of Freedom*. London 1942 s. 7 i nast.

kształtuje jego psychikę w sensie społecznie pozytywnym<sup>51</sup>. „Natura człowieka — pisze Fromm — jego namiętności i lęki są wytworem kultury... człowiek jest dziełem historii”<sup>52</sup>.

Tenże autor, w odróżnieniu od Freuda, wyjaśnia, że charakter człowieka kształtuje się nie w zależności od tego, czy i w jakim stopniu jego popędy będą zaspokojone, ale u człowieka jako istoty społecznej „popędy i potrzeby kierujące człowieka ku innym ludziom, a więc miłość, nienawiść, czułość, współzycie, są podstawowymi zjawiskami psychiki”, a nie „wtórnymi następstwami zaspokojonych lub nie zaspokojonych popędów instyktowych jednostki”<sup>53</sup>.

Zainteresowanie się człowiekiem konkretnym, ujmowanie go nie w aspekcie pedagogiki ideałów, ale w aspekcie „pedagogiki życia”<sup>54</sup>, zwrócenie uwagi na zagadnienie podświadomości jak i na rolę okresu dziecięctwa w kształtowaniu się osobowości człowieka — oto pozycje, które niewątpliwie należy zapisać po stronie osiągnięć freudyizmu. Teoria ta jednak nie jest wolna od zasadniczych błędów i wypaczeń. Zarzuca się słusznie Freudowi, że stoi on zdecydowanie na gruncie biologizmu, lekceważąc całkowicie niemal rolę czynników społeczno-historycznych w kształtowaniu psychiki człowieka<sup>55</sup>.

Freud przekonywał, że człowiek jest wyobcowany z otaczającego go świata, że istnieje — na skutek kultury — rozdarcie między człowiekiem a światem. Wewnętrzna integrację można odzyskać nie przez zmianę (przebudowę) świata — jak głoszą marksiści — ale przez „porzucenie” go, porzucenie kultury, która jest przyczyną wewnętrznego dramatu człowieka. Jego charakter kształtuje się pod wpływem zaspokajania czy też hamowania popędów (w które człowiek jest przez naturę obdarzony), a nie pod wpływem życia społecznego<sup>56</sup>. „Człowiek cywilizowany — pisze jeden z burżuazyjnych zwolenników tej teorii — stał się niewolnikiem życia zdyscyplinowanego, które sobie stworzył, i nie zna już żadnej innej radości, jak radość zdejmowania na krótkie okresy swych kajdan. Ale nawet ta radość zatruta bywa znudzeniem. Życie człowieka cywilizowanego jest nieustającą pracą. Przyjemności, którymi chcieliśmy je ozdobić, są albo zmęczeniem, albo wynaturzeniem, albo przesadną komplikacją życia; oceniając je ściśle ze stanowiska zasady zaspokajania, są one błędnym rozwiązaniem... To co nazywamy postępem, jest rzeką, która podmywa własne brzegi”<sup>57</sup>.

Psychoanalityczna koncepcja człowieka nawiązuje do religijnych teorii

<sup>51</sup> B. Suchodolski — *O pedagogikę...* s. 192.

<sup>52</sup> Cyt. wg B. Suchodolskiego s. 192.

<sup>53</sup> Fromm s. 247/8.

<sup>54</sup> B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 338—383.

<sup>55</sup> F. Znaniecki — *Social Actions*. Poznań 1936 s. 17—33.

<sup>56</sup> B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 192 i nast.

<sup>57</sup> Ch. Nicolle — *La Nature*. Paris 1934 s. 47—48. Cyt. wg B. Suchodolskiego — *O pedagogikę...* s. 207.

stwierdzających, że na skutek grzechu pierworodnego człowiek jest „z natury” niedoskonały, targany wewnętrznymi popędami i skłonnościami. To „wewnętrzne piekło” można przekształcić w „niebo” nie poprzez przebudowę warunków, w których człowiek żyje, ale dokonać tego można jedynie w gabinecie lekarza — psychoanalityka, poprzez wewnętrzną terapię. Tu, wewnątrz człowieka, rozstrzygają się losy dobra i zła. Losy świata zależą od wewnętrznego, indywidualnego odradzania się ludzi, a nie od tego, czy i w jaki sposób ludzie ci będą walczyli o stwarzanie zewnętrznych, społecznych warunków dla rozwoju dobra społecznego<sup>58</sup>.

Tymczasem wewnętrzne konflikty ludzkie możemy zrozumieć tylko wtedy, gdy świat społeczny pojmemy jako wytwór działalności ludzkiej. Nasze wewnętrzne tragedie rodzą się i rozwiązują w procesie pełnego i aktywnego uczestniczenia w przetwarzaniu otaczającego nas świata. Tej prawdy freudyści nie mogli zrozumieć. Sam Freud nie interesował się bliżej praktyczno-pedagogicznymi konsekwencjami swej teorii. Natomiast jego uczniowie: O. Pfister, C. Jung i A. Adler, próbowali wiązać psychoanalizę z teorią wychowania. Oskar Pfister<sup>59</sup>, łącząc zasady psychoanalizy z pedagogiką, szukał sposobów odkrywania świata wewnętrznych konfliktów człowieka, które narastają głównie w dzieciństwie. W gromadzeniu i tłumaczeniu swobodnych skojarzeń widział możliwość wykrywania wewnętrznych pobudek i motywów ludzkiego działania. Pfister nie dopatruje się w popędzie seksualnym głównego motoru życia człowieka, ale wszelkie akty popędowe stara się analizować na tle wszystkich funkcji życiowych człowieka.

Również Junga<sup>60</sup> interesowało zagadnienie wpływu podświadomości na kształtowanie się podstaw życiowych człowieka. Zgodnie z tezą o decydującej roli dzieciństwa w procesie kształtowania się charakteru człowieka — Jung zajął się wpływem rodziny (głównie ojca) na losy dziecka (człowieka). Analizując różne czynniki, środki i metody wychowawcze, Jung dochodzi do wniosku, że najważniejsze i najskuteczniejsze jest wychowanie indywidualne; „ono to właśnie powinno uwalniać jednostkę od nacisku wzorów i od nacisku wychowania społecznego”, a przygotować człowieka wewnętrznie do życia i śmierci<sup>61</sup>. Spośród uczniów Freuda najwięcej uwagi sprawom wychowawczym poświęcił Alfred Adler<sup>62</sup>.

Przedmiotem jego zainteresowań były głównie dzieci trudne. Swoje rozważania teoretyczne wiązał on ściśle z praktycznymi wskazówkami kierowanymi do rodziców i wychowawców<sup>63</sup>. Jest to też niewątpliwą za-

<sup>58</sup> B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 205 i nast.

<sup>59</sup> Zob. szczegóły: L. Chmaj — *Kierunki i prądy...* s. 285—291.

<sup>60</sup> C. G. Jung — *The Intergration of Personality*. N. York Farrow and Rinechart 1939.

<sup>61</sup> B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 228.

<sup>62</sup> E. Markinówna — *Psychologia indywidualna A. Adlera i jej znaczenie pedagogiczne*. Nasza Księgarnia. Warszawa 1935 r.

<sup>63</sup> A. Adler — *Psychologia indywidualna w wychowaniu* (przeł. M. Kreczowska) Kraków 1934 r.

sługą Adlera, że swoje zainteresowania pedagogiczne skierował na najwcześniejsze lata życia człowieka i na problemy opieki nad dzieckiem (gdy tymczasem Junga interesowały głównie metafizyczne przeżycia ludzi dorosłych, którzy starają się wyzwolić z „nacisku społecznych obowiązków”, jakie życie nakłada na człowieka<sup>64</sup>). Błędem teoretycznych uogólnień Adlera było to, że pomijał on rolę społecznej aktywności dziecka w procesie kształtowania jego postaw życiowych.

Według psychoanalitycznej teorii kultury rozwój człowieka polega na rozwoju jego wewnętrznych sił, które decydują zarówno o losach życiowych jednostki, jak i o jej życiowej postawie. Zewnętrzny świat społeczny historycznie ukształtowany stanowi przeszkodę w rozwoju jednostki.

Oceniając łącznie wszystkie psychoanalityczne teorie pedagogiczne<sup>65</sup>, trzeba stwierdzić, że pedagogika ta po raz pierwszy zwróciła uwagę na świat wewnętrznych konfliktów, które narastają już w czasie dzieciństwa; ukazując ten świat, zwróciła uwagę wychowawcom na konieczność szczególnego zainteresowania się życiem człowieka w dzieciństwie. Zamiast jednak widzieć problematykę wychowania w jej społecznych aspektach — zwracała uwagę wyłącznie niemal na terapię wewnętrzną (wewnętrzne wyzwolenie). Głównym problemem wychowania winno być wiązanie jednostki ze światem, przygotowanie jej do społecznej działalności, w procesie której zmieniamy świat. Zadaniem człowieka bowiem jest aktywne uczestniczenie w historycznym procesie walki o ideały, a nie życie „życiem wewnętrznym”, wyobcowanym społecznie. W tym rozumieniu — głównym problemem wychowawczym jest pozyskiwanie człowieka do aktywnego budowania nowego życia. Tego problemu nie widzi pedagogika psychoanalityczna<sup>66</sup>. Materialistyczna „koncepcja człowieka jako istoty stwarzającej siebie przez zobjektywizowaną działalność jest koncepcją z gruntu przeciwną psychoanalitycznym teoriom”<sup>67</sup>.

#### MATERIALISTYCZNA KONCEPCJA CZŁOWIEKA I JEJ ZNACZENIE PEDAGOGICZNE

(Osobowość w ujęciu filozofii materialistycznej)

Podstawowa teza materializmu historycznego mówi o społecznym warunkowaniu świadomości ludzkiej. Konkretnie na ten temat K. Marks pisał, że: „W społecznym wytwarzaniu swego życia ludzie wchodzą w określone, konieczne, niezależne od ich woli stosunki — w stosunki

<sup>64</sup> B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 229.

<sup>65</sup> Naukową krytykę freudyzmu i jego odmiany reprezentowanej przez K. G. Junga znajdzie czytelnik w art. J. S. Prokopinka pt. *Karol Gustaw Jung jako psycholog religii* („Euhemer” — 1962 nr 1/26 s. 57—59).

<sup>66</sup> Krytykę psychoanalitycznej teorii pedagogicznej znajdzie czytelnik w książce B. Suchodolskiego: *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 228 i nast.

<sup>67</sup> B. Suchodolski — *Alternatywy psychoanalitycznej teorii kultury*. „Myśl Filozoficzna” nr 3/29 s. 105.



produkcji, które odpowiadają określonej strukturze rozwoju ich materialnych sił wytwórczych. Całokształt tych stosunków produkcji tworzy ekonomiczną strukturę społeczeństwa, realną podstawę, na której wznosi się nadbudowa prawna i polityczna i której odpowiadają określone formy świadomości społeczeństwa. Sposób produkcji życia materialnego warunkuje społeczny, polityczny i duchowy proces życia w ogólności. Nie świadomość ludzi określa ich byt, lecz przeciwnie, ich byt społeczny określa ich świadomość<sup>68</sup>. (podkreśl. moje J. K.).

W innym miejscu mówi Marks, że „istota człowieka to nie abstrakcja tkwiąca w poszczególniej jednostce. Jest ona w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych”<sup>69</sup>.

Istotnie człowiek od urodzenia do śmierci jest „istotą społeczną” i społecznym tworem.

Rodząc się zostaje w określonym czasie i środowisku określone stosunki społeczne, instytucje, poziom techniki produkcyjnej, sytuację ekonomiczną swej rodziny, ustrój społeczny, kulturę, zwyczaje i obyczaje, język jako środek porozumiewania się itp. Wszystkie te czynniki kształtują naszą osobowość od urodzenia do śmierci. W społeczeństwach klasowych na kształtowanie się świadomości jednostki poważny wpływ ma jej pochodzenie klasowe<sup>70</sup>, interes klasowy bowiem oddziałuje nawet na sposób poznania naukowego, a więc i na kształtowanie się świadomości społecznej<sup>71</sup>. Na tym społecznym tle rodzą się ideologie klas społecznych, owe „fałszywe świadomości”<sup>72</sup>. Ideologia klasy robotniczej ma wyższość naukową nad innymi, gdyż „interes klas rewolucyjnych sprzyja adekwatności poznania i pobudza jego rozwój”<sup>73</sup>.

A więc tylko w kontekście społecznym i historycznym można badać świadomość poszczególniej jednostki. Na tej podstawie nauka nasza próbuje rozwiązać problemy osobowego życia jednostki. Problematyka osobowości człowieka i warunków, w jakich ona może osiągać swój pełny i wszechstronny rozwój, żywo interesowała Marksa, Engelsa jak i Leni-

<sup>68</sup> K. Marks — *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej*. Przedmowa. *Dzieła wybrane* t. I. 1949 s. 338. Ten sam problem omawia F. Engels w przedmowie do 3 wydania Marksa *Osiemnasty brumaire'a Ludwika Bonaparte*. K. Marks i F. Engels — *Dzieła wybrane*. t. I. Warszawa 1949 r. s. 228.

Mówiąc o bycie społecznym, mamy na myśli nie warunki życia poszczególnych jednostek, ale pewien całokształt stosunków społeczno-ekonomicznych łączących ludzi. Stwierdzając, że „byt określa świadomość, rozumiemy przez to nie świadomość jednostki, ale pewien sposób myślenia, oceny świata i jego zjawisk, określone zespoły treści intelektualnych, emocjonalnych itp., które są historycznie i klasowo zdeterminowane i w całości tworzą warunki życia określonych klas społecznych. (Szczegółowiej na ten temat patrz: K. Martel: *Marksistowski materializm a filozoficzna koncepcja człowieka społecznego* Książka i Wiedza 1958 r. s. 23 oraz 35 i nast.).

<sup>69</sup> Cyt. wg A. Schaffa — *Marksizm a egzystencjalizm* s. 26.

<sup>70</sup> A. Schaff — *Ideologia w ujęciu Mannheim'a*. Książka i Wiedza 1958 r. s. 5 i nast.

<sup>71</sup> jw. s. 9.

<sup>72</sup> jw. s. 14 i nast.

<sup>73</sup> jw. s. 9 oraz s. 16 i nast.

na <sup>74</sup>. Lata po śmierci Lenina, lata kultu jednostki i związanych z nim wypaczeń w nauce i życiu społecznym, nie sprzyjały zainteresowaniom koncentrującym się wokół jednostki ludzkiej i jej psychospołecznego rozwoju <sup>75</sup>. Dopiero po XX Zjeździe KPZR<sup>6</sup> rozpoczął się żywy ruch w tej dziedzinie. Intensyfikacja badań nad problemem osobowości człowieka oznacza równocześnie podjęcie walki z fałszywymi nienaukowymi interpretacjami „istoty człowieka i jego losów”.

Wyrazem ożywienia są m. in. kongresy poświęcone zagadnieniom kształtowania osobowości człowieka jak i liczne już dziś na ten temat naukowe publikacje <sup>76</sup>. Poprzednio badania nad osobowością prowadzone w krajach kapitalistycznych oceniane były jako wyraz skrajnego indywidualizmu i reakcyjnych tendencji społecznych <sup>77</sup>. Dopiero w ostatnich latach psychologowie radzieccy, oceniwszy krytycznie stan własnych badań nad osobowością, stwierdzają, że problem ten jest bardzo ważny zarówno ze stanowiska teoretycznego, jak i ze względu na praktyczne potrzeby budownictwa komunistycznego w kraju <sup>78</sup>.

Twórczość naukowa Marksa, Engelsa i Lenina z jednej strony, a praktyka budownictwa komunistycznego z drugiej strony — oto główne źródła inspiracji naukowej w badaniach nad osobowością człowieka ZSRR.

„Wszystko w imię człowieka, wszystko dla dobra człowieka” — ta naczelną ideą społeczną komunizmu każe uczonym ZSRR poszukiwać praktycznych rozwiązań m. in. poprzez badania nad osobowością tego człowieka <sup>79</sup>.

„Istotę człowieka pojmował Marks nie jako abstrakcję tkwiącą w poszczególnej jednostce, ale jako całokształt stosunków społecznych” <sup>80</sup>. Jednak Marks — jak słusznie na to zwraca uwagę M. Fritzhand — nie poj-

<sup>74</sup> B. Suchodolski — *Walka o materialistyczną teorię osobowości (O pedagogikę na miarę naszych czasów s. 284—327)*. A. Schaff — *Marksizm a egzystencjalizm...* s. 21—40 oraz s. 128—140. R. Garandy — *Marksizm a osobowość*. Książka i Wiedza 1950 r. s. 18 i nast. K. Martel — *Marksistowski materializm a filozoficzna koncepcja człowieka społecznego*. Książka i Wiedza 1958 r. M. Fritzhand — *Człowiek — humanizm — moralność*. Książka i Wiedza 1961 r. M. Fritzhand — *Mysł etyczna młodego Marksa*. Książka i Wiedza 1961 r. rozdz. II i III (str. 47—166). R. Schlesinger: *Marks — His Time and Ours*. London 1951 r. chap. IV. V. and VI. G. S. Counts — *The Challenge of Soviet Education* (Mc Graw — Hill Book. Comp.) N. York 1957 r. *Über die Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten* (Protokoll der Ethik — Konferenz des Instituts für Philosophie. Jena vom. 19. 12. 1958) Berlin — 1960.

<sup>75</sup> O szkodliwych skutkach kultu jednostki w dziedzinie życia partyjnego, politycznego, gospodarczego i społeczno-kulturalnego mówił N. S. Chruszczow na XXII Zjeździe KPZR (zob. XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego. Książka i Wiedza 1961 r. s. 387 i nast.).

<sup>76</sup> Jedną z takich sesji naukowych odbyła się w Leningradzie w 1956 r. (zob. *Sowieszczenije po psichologii licznosti*. „Woprosy psichologii” 1956 r. nr 4).

<sup>77</sup> Patrz na ten temat: N. S. Mansurow — *Osnownyje czerty sowriemiennoj rieakcionnoj psichologii* („Sowietskaja piedadogika” 1954 r. s. 3).

<sup>78</sup> W. I. Kołbanowski — *O licznosti kak priedmietie psichologiceskoj nauki* („Woprosy psichologii” 1956 r. s. 3).

<sup>79</sup> Zob. — XXII Zjazd KPZR... s. 110 i nast.

<sup>80</sup> K. Marks i F. Engels — *Dziela wybrane t. 2* W-wa 1949 r. s. 384.

mował „natury ludzkiej” wyłącznie jako wytworu warunków historycznych, ale w naturze tej widział właściwe tylko gatunkowi ludzkiemu cechy, które posiadają wartość i trwałość nieprzemijającą<sup>81</sup>.

Z tego wynika wskazówka metodologiczna, nakazująca w badaniach nad psychiką ludzką ujmować tę psychikę w kontekście konkretnych warunków społeczno-historycznych. Znaczy to, że uczeni radzieccy aktualnie winni podjąć badania nie nad psychiką człowieka w ogóle, ale badania te muszą dotyczyć człowieka radzieckiego, budowniczego ustroju komunistycznego, z tym zastrzeżeniem, że cech psychicznych człowieka radzieckiego nie należy przeciwstawiać ogólnej psychologii człowieka. „W psychologii każdego człowieka istnieją bowiem... ogólnoludzkie cechy, lecz nie ma takiego człowieka, którego psychologia sprowadzałaby się do takich ogólnoludzkich cech czy właściwości”<sup>82</sup>. Do ogólnoludzkich, „gatunkowych” cech człowieka należy przede wszystkim jego samowiedza, świadomość siebie i świadomość tego, że może on samego siebie uczynić przedmiotem swej świadomości. „Człowiek jest bezpośrednio istotą przyrodniczą”, ale zarazem jest on „ludzką istotą przyrodniczą, to znaczy istotą istniejącą dla samej siebie; jest tedy istotą gatunkową”<sup>83</sup>. Sposób życia zwierzęcia jest wynikiem jego wrodzonych instynktów, natomiast zachowanie się, tryb życia i działalność człowieka są zdeterminowane nie tylko cechami fizycznymi, ale mają one również „swoiście ludzkie podłoże”. Mimo podobieństw człowiek różni się od zwierząt m. in. tym, że całą przyrodę (w tym i samego siebie) czyni on przedmiotem swej praktycznej i teoretycznej działalności. Zwierzę w swej „działalności” dąży jedynie do zaspokojenia swoich potrzeb, natomiast człowiek zdolny jest do działania i produkowania dla każdego gatunku. Działalność ta jest więc działalnością uniwersalną, świadomą i całkowicie wolną (jako wyraz własnej woli). Dzięki tej działalności, specyficznie ludzkiej pracy, człowiek zmienia otaczający go świat; świat ten staje się jego tworem, a człowiek staje się Człowiekiem.

Elementem „istoty człowieka” są również jego ludzkie potrzeby. Do tych potrzeb w każdej formacji społeczno-ekonomicznej należy potrzeba świadomej, dobrowolnej, twórczej, dającej radość i satysfakcję życiową pracy oraz potrzeba współżycia i współdziałania z innymi ludźmi w celu „kształtowania z nimi wspólnego świata ludzkiego”<sup>84</sup>.

Tak pojęta praca to również element „istoty człowieka”. Praca bowiem jest nie tylko środkiem do życia, ale i bardzo istotnym czynnikiem „uczłowieczającym”, zarówno jednostkę, jak i cały ród ludzki.

<sup>81</sup> M. Fritzhand — *Człowiek — humanizm — moralność* s. 77. Pod terminem „istota człowieka” będziemy więc rozumieli trwałe, „gatunkowe” właściwości ludzi.

<sup>82</sup> S. L. Rubinsztejn — *Bytie i soznanije*. Moskwa 1957 r. s. 238 (cyt. wg M. Fritzhanda *Człowiek...* s. 78).

<sup>83</sup> K. Marks i F. Engels — *Dzieła t. I* s. 626 i 628 (cyt. wg M. Fritzhanda s. 82).

<sup>84</sup> M. Fritzhand — *Człowiek — humanizm — moralność* s. 103.

Ale człowiek to istota społeczna. Dla zaspokojenia swych potrzeb biologicznych jak i potrzeb stałego „uczłowieczania” — współdziała on z innymi, produkuje społecznie różnorodne dobra i wartości. Praca ludzka może być pojęta tylko jako praca zespołowa — społeczna. I taka praca „tworzy” człowieka, kształtując jego świadomość<sup>85</sup>, ona „zrodziła” język jako środek porozumiewania się, ją też znajdujemy u podstaw wszelkiej ludzkiej kultury. Tak pojęta społeczna praca sprawia, że „istota człowieka... jest w swojej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych”<sup>86</sup> i tak pojęta społeczność jest elementem tej „istoty”<sup>87</sup>. Jednak „ludzie... stają się tym, czym są jako ludzie, tylko dzięki stworzonemu przez siebie światu, któremu zawdzięczają nawet szereg swych właściwości biologicznych”<sup>88</sup>. Swoicie ludzki świat kultury jest „dziełem” społecznej, ludzkiej pracy. I tenże świat jest elementem „istoty człowieka”. Tak pojęta „istota człowieka” może być realizowana tylko przez jednostkę w pełni wolną od alienacji<sup>89</sup>.

Lenin nawiązuje do podstawowych koncepcji Marksa dotyczących „istoty człowieka” i rozwija je. Ze stanowiska filozoficznego interesował go specjalny problem stosunku człowieka do otaczającego go świata rzeczy i zjawisk. Wychodząc z założenia, że poznawanie obiektywnych praw rozwoju społecznego dokonuje się w procesie wykrywania czynników warunkujących ludzkie dążenia jak i ich motywy oraz ideały życiowe — Lenin podejmował „poszukiwania” nad wykrywaniem obiektywnych praw historii poprzez analizę motywów działania i wartościowania historycznie żyjących i działających ludzi<sup>90</sup>.

Leninowi chodziło o naukowe określenie miejsca ludzkiej świadomości, woli i zorganizowanego działania w dokonywaniu się postępu społecznego. Należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że Marks używał niejednokrotnie terminów „istota człowieka” i „osobowość” „w sensie ideału moralnego i społecznego, który może być realizowany jedynie na gruncie nowych, socjalistycznych stosunków produkcji, poprzez zniesienie wyalienowanych stosunków społecznych”<sup>91</sup>. Wkraczamy tu w dziedzinę aksjologii, która była tak bliska klasykom naukowej filozofii marksizmu-leninizmu.

Wartościowanie wszelkich ludzkich poczynań (nie wyłączając koncepcji filozoficznych) wynika z podstawowego założenia filozofii marksistowskiej,

<sup>85</sup> Na temat świadomości ludzkiej jako tworu życia społecznego czytaj m. in. K. Martel: *Marksistowski materializm...* s. 35 i nast.

<sup>86</sup> K. Marks i F. Engels — *Dzieła t. II* s. 384.

<sup>87</sup> Szczegółowiej na ten temat patrz: M. Fritzhand — *Człowiek...* s. 91 i nast.

<sup>88</sup> *ibid.* s. 96.

<sup>89</sup> Bliżej na temat alienacji patrz m. in.: B. Suchodolski — *O pedagogikę...* s. 448 i nast. M. Fritzhand — *Człowiek...* s. 119 i nast. M. Fritzhand — *Myśl etyczna młodego Marksa* — *Książka i Wiedza* 1961 r. s. 47 i nast. B. Baczek — *Wokół problemów alienacji* — „*Studia Filozoficzne*” nr 6/15 z 1959 r. J. Kwiatek — *Lenin a wychowanie* — „*Ruch Pedagogiczny*” nr 5. 1960 r.

<sup>90</sup> Bliżej na ten temat patrz: Cz. Nowiński — *Filozofia zaangażowania* — *Kultura i Społeczeństwo* t. IV nr 1—2 1960 r.

<sup>91</sup> B. Baczek — *Wokół problemów alienacji..* s. 32.

kłóca stwierdza, że dawniej „filozofowie rozmaicie tylko interpretowali świat; idzie jednak o to, aby go zmienić”<sup>92</sup>. Każdy z klasyków marksizmu był nie tylko człowiekiem nauki, ale i człowiekiem czynu, rewolucjonistą, i dlatego też wszelką działalność, wszelką twórczość ludzką oceniali oni z punktu widzenia interesów człowieka, z punktu widzenia warunków społecznych umożliwiających rozwój jego „ludzkiej istoty”<sup>93</sup>. A sprzyjające warunki dla tego rozwoju — jak uczy historia — nie rodziły się same, trzeba je kształtować w procesie świadomej, zorganizowanej i wyteżonej walki rewolucyjnej. Do tej walki klasycy marksizmu chcieli przygotować człowieka w procesie systematycznej pracy wychowawczej, zgodnej z historycznie ukształtowanym społecznym ideałem wychowawczym. Już w *Tezach o Feuerbachu* Marks pisał: „Materialistyczna nauka, głosząca, że ludzie są wytworami warunków i wychowania, że więc ludzie, którzy się zmienili, są wytworami innych warunków i zmienionego wychowania, zapomina, że warunki są zmieniane właśnie przez ludzi i że sam wychowawca musi zostać wychowany”<sup>94</sup>. Oto dlaczego klasycy marksizmu jak i współcześni filozofowie, psychologowie i pedagogowie w ZSRR i w państwach obozu socjalizmu tyle uwagi poświęcają sprawom kształtowania osobowości człowieka — komunisty, sprawom ideału wychowawczego<sup>95</sup>.

Odkładając do innej pracy teoretyczne rozważania na ten bardzo interesujący temat, omówię tu tylko

#### NIKTÓRE PROBLEMY KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI CZŁOWIEKA W ŚWIETLE MATERIAŁÓW XXII ZJAZDU KPZR

Słusznie stwierdza M. Fritzhand<sup>96</sup>, że „żadna ideologia nie ogranicza się tylko do twierdzeń teoretycznych — każda zawiera również określone

<sup>92</sup> K. Marks i F. Engels — *Dziela* t. II s. 385.

<sup>93</sup> Naczelna idea, że: „wszystko w imię człowieka, wszystko dla człowieka”, była i jest przewodnią myślą działalności KPZR i całego społeczeństwa radzieckiego (zob. *XXII Zjazd KPZR* — referaty i uchwały.) Książka i Wiedza 1961 r.

<sup>94</sup> K. Marks — F. Engels — *Dziela* t. II s. 383.

<sup>95</sup> Szczegóły na ten temat patrz, M. Fritzhand — *Myśl etyczna młodego Marksa*. M. Fritzhand — *Człowiek — humanizm — moralność*. M. Fritzhand — *Wzór osobowy człowieka „Euhemer”* nr 2. 1961 s. 132 i nast.). B. Suchołolski — *Zagadnienia ideału wychowawczego (U podstaw materialistycznej teorii)* s. 320 i nast. B. Suchołolski — *Podstawowe problemy wychowania moralnego w dobie współczesnej (O pedagogikę na miarę...)* s. 645 i nast. S. L. Rubinsztejn — *Byt i świadomość* — rozdz. IV s. 344 i nast. F. F. Kuryljow: *Kommunismus und allseitige Entwicklung der Persönlichkeit*. („Pädagogik” nr 1. 1962. Deutsches Pädag. Zentralinstitut Berlin). N. K. Gonczarow: *Rieszenija XXII Sjezda KPZR i zadaczi sowietskoj filosofii* („Woprosy filosofii” 1961 r. nr 11). *Über die Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten* (Protokoll der Ethik — Konferenz — Veb Deutscher Verlag der Wissenschaften — Berlin 1960 r.). *XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego* (Książka i Wiedza 1961).

<sup>96</sup> M. Fritzhand — *Idealy komunizmu w świetle nowego programu KPZR* (Książka i Wiedza 1962).

ideały, stawia przed działalnością ludzką takie lub inne cele propagowane jako godne pożądania i realizacji". Naukowa ideologia marksizmu-leninizmu również zawiera w sobie określone ideały i wskazuje cele dla działalności praktycznej<sup>97</sup>.

Taki charakter miał pierwszy dokument naukowego socjalizmu: *Manifest komunistyczny*, taki też mają uchwały podjęte na XXII Zjeździe KPZR. Na tym Zjeździe stwierdzono, w oparciu o naukową analizę społeczeństwa radzieckiego, że „w toku przechodzenia do komunizmu postępuje naprzód, wraz z potężnym rozwojem sił wytwórczych, proces stopniowego przerastania socjalistycznych stosunków społecznych w komunistyczne. Kształtowanie się gospodarki komunistycznej, rozwijanie stosunków społecznych, kształtowanie nowego człowieka — to procesy ze sobą powiązane<sup>98</sup>. Oto dialektyka rozwoju; rozwój sił wytwórczych jest warunkiem zmiany stosunków gospodarczo-społecznych i warunkiem kształtowania się nowego człowieka (jego świadomości); ale równocześnie, co było podkreślone w obradach XXII Zjazdu i co z siłą akcentowali klasycy marksizmu: człowiek należycie uświadomiony przekształca i doskonalą siły produkcji, zmienia ustrój, a zmieniając świat obiektywny — zmienia i siebie. Człowiek jest więc z jednej strony tworem, z drugiej twórcą, jest „produktem” końcowym, ale równocześnie i główną przyczyną sprawczą postępu społecznego<sup>99</sup>.

Żadna z teorii osobowości nie jest tak silnie „osadzona” w konkretnych społeczno-historycznych warunkach bytowania człowieka, jak teoria marksistowska. Na tym polega jej wyższość nad teoriami w mniejszym czy większym stopniu wyspekulowanymi, na tym polega jej naukowy charakter. Człowiek i jego świat — oto główny kontekst rozważań uczonych radzieckich nad osobowością.

W wyniku przyjęcia tego jedynie słusznego stanowiska stwierdza S. L. Rubinsztejn, że „człowiek jest osobowością w stopniu maksymalnym wówczas, gdy znajdziemy w nim minimum neutralności, obojętności, indyferentyzmu, a maksimum „partyjności” w stosunku do wszystkiego, co społecznie doniosłe”<sup>100</sup>. Z takim stanowiskiem wiąże się konsekwentnie akcentowanie roli świadomości jako podstawowego czynnika osobowości

<sup>97</sup> Na tym m. in. polega partyjność naszej nauki (zob. na ten temat: *Podstawy marksizmu-leninizmu* rozdz. IV s. 163 i nast. Książka i Wiedza 1960).

<sup>98</sup> *XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz.*, s. 263.

<sup>99</sup> A. Schaff — *Wolność a konieczność historyczna (Marksizm a egzystencjalizm* s. 95 i nast.). A. Gusiew — *Kojarzenie interesów materialnych z moralnymi bodźcami do pracy w epoce budowy komunizmu (Na drodze do komunizmu.* Książka i Wiedza 1961 r. s. 157—179). B. Suchodolski: *Pedagogika rewolucyjnej praktyki (U podstaw materialist. teorii...* s. 357 i nast.). M. Fritzhand — *Mysł etyczna...* s. 167 i nast. M. Fritzhand — *Człowiek — humanizm...* s. 137 i nast. M. Fritzhand — *Wzór osobowy człowieka (Ideal człowieka w młodzieńczej twórczości Marksa — „Euhemer” nr 2. 1961 r. s. 142 i nast.).* K. Martel — *Marksistowski materializm...* s. 35 i nast. St. Kowalski — *Procesy kształtowania się i przekształcania osobowości (Zagadnienie osobowości...* s. 201 i nast.).

<sup>100</sup> S. L. Rubinsztejn: *Byt i świadomość* s. 421.

budowniczego socjalizmu. Bez świadomości nie ma bowiem celowego i zgodnego z prawami rozwoju społecznego działania. Oddziaływanie na świadomość jako decydujący czynnik w procesie świadomego wychowania budowniczych komunizmu akcentowane było w wystąpieniach na XXII Zjeździe KPZR; znalazło też swoje odzwierciedlenie w końcowych uchwałach<sup>101</sup>. Przewodnią myśl uchwał w interesującej nas sprawie da się ująć następująco: Istotnym czynnikiem w procesie budownictwa komunistycznego jest — obok stworzenia odpowiedniej bazy materialnej — podnoszenie na coraz wyższy poziom świadomości socjalistycznej ludzi ZSRR; rozwój świadomości dokonuje się zarówno poprzez celową i planową pracę wychowawczą, jak i w procesie przekształcającej świat społecznej działalności człowieka; wyższy poziom świadomości społecznej stwarza nowe możliwości dalszego przekształcenia przyrody i społeczeństwa, możliwości organizowania nowych stosunków międzyludzkich.

Oddziaływająca na świadomość człowieka „praca ideologiczna nie jest celem samym w sobie, lecz najważniejszym środkiem rozwiązywania podstawowych zadań budownictwa komunistycznego. Dlatego też wielka aktywność, efektywność — oto istota żądań w dziedzinie pracy ideowo-wychowawczej w warunkach współczesnych”<sup>102</sup>.

Interesujące jest właśnie to, że w uchwałach XXII Zjazdu problem kształtowania osobowości został ściśle związany z problemem ogólnonarodowego, demokratycznego, a więc bezklasowego społeczeństwa radzieckiego, które stanowi „nową, historyczną wspólnotę ludzi różnych narodowości, mających wspólne charakterystyczne cechy”<sup>103</sup>, jak i z problemem kształtowania komunistycznych stosunków społecznych<sup>104</sup>.

Nowy program KPZR zadaje kłam wszelkim burżuazyjnym teoriom, które bądź to stwierdzają, że w marksizmie nie chodzi o szczęście człowieka i jego swobodny, wszechstronny rozwój, ale o maksymalny rozwój sił wytwórczych, bądź też, że komunizm jest ruchem społecznym i nie głosi żadnej moralności<sup>105</sup>. Historia uczy, że ideały komunizmu przyciągały i przyciągają masy pracujące całego świata głównie dzięki temu, że one wskazują realną drogę spełnienia tych wszystkich pragnień i marzeń ludzkości, które zawierają się w postulatach takich, jak wolność, sprawiedliwość społeczna czy szczęście człowieka.

Uchwalony na XXII Zjeździe program KPZR jest świadectwem tego, że ideały komunizmu są ideałami jak najbardziej etycznymi, humanistycznymi, a system moralności komunistycznej swymi wartościami przewyższa wszystkie znane dotąd systemy etyczne. W komunizmie — jak o tym

<sup>101</sup> XXII Zjazd KPZR s. 158—178, 278—287, 486—492, 560—564, 620—637, 642—649, 677—678.

<sup>102</sup> jw. s. 160.

<sup>103</sup> jw. s. 185.

<sup>104</sup> jw. s. 242.

<sup>105</sup> R. Schlesinger — *Marr — His Time and Ours*. London 1951 r. s. 408 i nast.

zapewnia Program KPZR — zapanuje „moralność komunistyczna — moralność najsprawiedliwsza i najszlachetniejsza, wyrażająca interesy i ideały ludu pracującego na całym świecie”<sup>106</sup>. Do systemu moralności komunistycznej należą zarówno normy „nowe”, wyrosłe na tle nowych, socjalistycznych i komunistycznych stosunków społecznych, jak i „podstawowe, ogólnoludzkie normy moralne”, wypracowane przez masy ludowe w ciągu tysięcy w walce z uciskiem społecznym i występkami w dziedzinie etyki”<sup>107</sup>. Te ogólnoludzkie normy moralne — jak o tym mówi Program — mogą być w pełni wcielone w życie tylko w warunkach komunizmu<sup>108</sup>.

Wypracowany na XXII Zjeździe KPZR system moralności komunistycznej jak i *kodeks moralny budowniczego komunizmu*<sup>109</sup> mają zabezpieczyć warunki dla pełnego, wszechstronnego rozwoju indywidualności i osobowości człowieka, dla narastania nowych, humanistycznych stosunków między ludźmi, jak i dla postępu społecznego. Program w zagadnieniach ideału wychowania i społeczno-historycznych zadań człowieka radzieckiego w pełni nawiązuje do marksistowskiego ideału człowieka i jego ludzkich potrzeb<sup>110</sup>.

Spośród wszystkich potrzeb człowieka na pierwszy plan wysuwa się potrzeba harmonijnego współżycia i współpracy z innymi oraz potrzeba pracy. Współżycie między ludźmi wolnymi, wszechstronnie rozwiniętymi, wysoko uświadomionymi układać się będzie na zasadach przyjaźni i wzajemnej życzliwości<sup>111</sup>. Warunkiem zaistnienia takich stosunków jest między innymi dostatek dóbr materialnych. Dobra te narastają w procesie pracy. „Komunizm i praca są nierozłączne”<sup>112</sup>. Twierdzenie, że w komunizmie człowiek będzie całkowicie wolny od pracy, polega na nieporozumieniu. Zasadniczej zmianie ulegną tylko motywy, dla których człowiek będzie pracował. Praca w komunizmie przestanie być pracą wyalienowaną, przestanie być jedynie źródłem zdobywania środków do życia, a stanie się pracą w pełni świadomą, wynikającą z wewnętrznej potrzeby tworzenia i z poczucia obowiązku społecznego, pracą dobrowolną, twórczą; praca będzie jakby powołaniem społecznym i naczelną potrzebą życiową każdego człowieka. Wychowanie takiego człowieka „stanowi istotę i rdzeń całego wychowania komunistycznego”<sup>113</sup>.

Wysunięcie pracy na czoło wszystkich zadań wychowawczych w procesie kształtowania osobowości człowieka komunizmu wynika również z doniosłej roli, jaką spełnia wszelka społecznie użyteczna praca w kształ-

<sup>106</sup> XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz. s. 623.

<sup>107</sup> jw. s. 623.

<sup>108</sup> Zob.: *Na drodze do komunizmu*. (Wybór art.) s. 115 i nast.

<sup>109</sup> XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz. s. 623/4.

<sup>110</sup> M. Fritzhand — *Ideały komunizmu...* s. 28.

<sup>111</sup> XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz. s. 117.

<sup>112</sup> jw. s. 161.

<sup>113</sup> jw. s. 161.



towaniu się osobowości działającej jednostki. „Wychowanie ludzi — jak pisze B. Suchodolski — jest wielkim procesem samostwarzania się człowieka w toku jego dziejowej pracy wytwórczej”<sup>114</sup>. Dotykamy tu bardzo istotnego, z punktu widzenia praktyki wychowawczej, problemu zaangażowania społecznego człowieka. Problem ten — jak to już wyżej starałem się wykazać — mętnie i najczęściej fałszywie jest interpretowany przez przedstawicieli personalizmu w pedagogice. Mimo metafizycznego charakteru założeń filozoficznych personalizmu niektórzy przedstawiciele tego kierunku szczerze przyznają, że materialistyczna koncepcja „osoby ludzkiej” wraz ze swą pedagogiką rewolucyjnego zaangażowania jest najtrafniejszą reakcją na dekadencję i anarchię filozofii personalistycznej<sup>115</sup>.

„Rosja i Wschód — pisze E. Mounier — na temat stosunku człowieka do wolności przemawiają do nas językiem nowym, dla naszych uszu niekiedy dziwnie brzmiącym. Ale choć ten język nas razi, może jednak przyczynić się do uwolnienia nas z niewidzialnej niewoli naszych ciasnych, egoistycznych, jałowych pojęć wolności”<sup>116</sup>. Walka z tymi „jałowymi pojęciami” jak i z wszelkimi innymi „przeżytkami kapitalizmu w świadomości ludzi, zapoczątkowana przez... rewolucję, zmiana narosłych w ciągu wieków nawyków i upodobań milionów ludzi”<sup>117</sup> — to bardzo ważne zadanie wychowawcze i potrzeba społeczeństwa radzieckiego.

Do przeżytków obciążających świadomość ludzi radzieckich należą przesady religijne, zabobony i różne inne na metafizyce oparte przeświadczenia. Podnoszenie poziomu pracy ideologiczno-wychowawczej w szkole, „utrwalanie światopoglądu komunistycznego, głębokiego przekonania o słuszności ideałów komunizmu”<sup>118</sup>, a równocześnie uczenie młodzieży prawdy o życiu, uczenie rozumienia praw rządzących rozwojem przyrody i społeczeństw — oto najbardziej skuteczne środki walki z przeżytkami, środki przyswajania sobie przez młodzież twórczego marksizmu-leninizmu, który „jest nieprzejdny wobec zastoju myśli, hołdowania formułkom, które nie odpowiadają realnemu stanowi rzeczy, obiektywnej sytuacji. Nic (bowiem) nie jest tak sprzeczne z istotą i twórczym duchem rewolucyjnej nauki, jak próba kurczowego trzymania się tez, których bezpodstawności dowiodło samo życie”<sup>119</sup>.

Realizacja tych założeń postuluje nie tylko pełne zbliżenie szkoły do życia czy uczenie samodzielności myślenia, ale i ostateczne zerwanie

<sup>114</sup> B. Suchodolski — *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* s. 59. Szczegółowiej to zagadnienie omawia autor na s. 349—360 cyt. dzieła jak i w książce: *Wychowanie dla przyszłości* s. 343 i nast. Na wychowawczą rolę pracy produkcyjnej zwraca uwagę również „Ustawa o zaciśnięciu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju historii szkolnictwa w ZSRR” (dodatek do „Głosu Naucz.” nr 4 z dn. 29. V. 1959 r.).

<sup>115</sup> E. Mounier — *Co to jest personalizm* s. 206 i nast.

<sup>116</sup> E. Mounier — *Co to jest personalizm* s. 220.

<sup>117</sup> XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz. s. 161.

<sup>118</sup> jw. s. 279.

<sup>119</sup> jw. s. 166.

z werbalizmem, formalizmem i schematyzmem, które wszechwładnie panowały w szkole burżuazyjnej. Trzeba też stale rozwijać rewolucyjną teorię naukowego socjalizmu, która toruje drogę rewolucyjnej praktyce i przyspiesza postęp społeczny. Przed pedagogami staje konkretne zadanie dalszego rozwijania — w ścisłym powiązaniu z praktyką — socjalistycznej, na zasadach marksizmu-leninizmu opartej, teorii wychowania, a w szczególności wykrywania praw rządzących rozwojem naukowego poglądu na świat i świadomości człowieka komunizmu, wypracowanie zasad i metod wychowania w duchu komunistycznej moralności, wyrabiania zamiłowania do pracy, uczenia współżycia społecznego itp.

Centralnym zagadnieniem, którym winni zająć się teoretycy wychowania, jest zagadnienie wszechstronnego rozwoju jednostki w warunkach komunizmu oraz kształtowanie osobowości człowieka żyjącego w społeczeństwie bezklasowym<sup>120</sup>. Szerzej rzecz ujmując Partia ZSRR postawiła przed nauką zadania skuteczniejszego włączania się do pracy nad budową społeczeństwa komunistycznego<sup>121</sup>. Stale jeszcze na głębokie opracowanie teoretyczne czeka „makarenkowski” problem wychowania kolektywnego w ZSRR. Trzeba pokazać, czym w wychowaniu komunistycznym jest kolektyw, jaką rolę odgrywa on w zorganizowanym społeczeństwie dorosłych, czym różni się kolektyw w pojęciu socjologii ZSRR od grupy społecznej ujmowanej ze stanowiska idealistycznej socjologii burżuazyjnej<sup>122</sup>. Zbiorowych badań i zbiorowego wysiłku naukowego wymaga teoretyczne opracowanie zagadnień związanych zarówno z nowymi formami współżycia ludzi radzieckich, jak i zagadnienia wychowywania w pełni świadomych i odpowiedzialnych obywateli, którzy w procesie dalszej demokratyzacji życia, decentralizacji zarządzania i zamierania tradycyjnych funkcji państwa będą w swe ręce przejmowali „władzę”, w coraz większym stopniu bezpośrednio zarządzając sprawami społecznymi<sup>123</sup>. Nauki pedagogiczne ZSRR stają przed bardzo istotnym ze stanowiska teoretycznego i praktycznego problemem przechodzenia społeczeństwa radzieckiego na wyższy etap rozwoju, w związku z czym inne czynniki będą kształtowały osobowość człowieka radzieckiego i inną (w dużej mierze) treść musi przybrać termin osobowość<sup>124</sup>. Osobnych badań wymagają takie sprawy, jak: rola przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych, związek teorii z praktyką w procesie nauczania

<sup>120</sup> Zob. XXII Sjezd KPZR i zadaczi sowietskiej filosofii („Woprosy filosofii” nr 11. 1961 r. s. 12 i nast.). N. K. Gonczarow — *Rieszenija XXII sjezda KPZR i zadaczi piedadogiczeskoj nauki* („Sowietskaja piedadogika” nr 11. 1961 r. s. 21—40). XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz. s. 633.

<sup>121</sup> jw. s. 286.

<sup>122</sup> Szczegółowiej — zob.: A. Lewin: *Makarenko — konfrontacje pedagogiczne*. PZWS. 1960 r. s. 3—28 i s. 189—223.

<sup>123</sup> XXII Zjazd... s. 561 i nast. 646—647.

<sup>124</sup> A. K. Kuryljew — *Kommunismus und allseitige Entwicklung der Persönlichkeit*. („Pädagogik” nr 1. 1962 r. s. 10 i nast.). (Über die Entwicklung... s. 96).

różnych przedmiotów na różnych poziomach, wychowawcza i kształcąca rola pracy, kształcenie politechniczne, wychowanie estetyczne i fizyczne, społeczno-wychowawcza funkcja szkół-internatów, osobowość nauczyciela-wychowawcy w ZSRR itp.

Te i inne sprawy interesujące praktyka-wychowawcę mają duży wpływ na kształtowanie się osobowości wychowanka, który w warunkach społeczeństwa komunistycznego musi odznaczać się nie tylko wielostronną i rzetelną wiedzą o świecie, nie tylko musi być przygotowany do pracy, ale i do życia kulturalnego i twórczego. Systematyczne ograniczanie czasu pracy produkcyjnej nasuwa nową konieczność, konieczność przygotowania wychowanka do kulturalnego i pożytecznego spędzania wolnego czasu. Stoją tu do rozwiązania takie problemy, jak:

- a) jakie nowe treści wprowadzić do programów nauczania w szkołach ogólnokształcących, a przede wszystkim — zawodowych, aby one przyczyniały się do rozwijania wielorakich zainteresowań i zamiłowań wychowanka;
- b) rola wychowania estetycznego, wychowania przez sztukę, w przygotowaniu człowieka do kulturalnego spędzania wolnego czasu;
- c) jakie cechy moralne musi posiadać człowiek przyszłości, by twórczo, z pożytkiem dla siebie i dla społeczeństwa, mógł spędzać będący całkowicie „w jego dyspozycji”, wolny od pracy czas<sup>125</sup>.

Na pytanie stawiane w XIX w. przez społeczników i polityków — czym będzie człowiek przyszłości w warunkach nowoczesnego postępu technicznego: czy przykutym do maszyny jako jej dodatek człowiekiem-robotem, czy też pracownikiem-twórcą, od którego wiedzy, inteligencji, bystrości umysłu i twórczego stosunku do pracy zależą jej wyniki — dała odpowiedź praktyka budownictwa socjalistycznego i komunistycznego w ZSRR, odpowiedź jednoznacznie pozytywną w stosunku do drugiego członu alternatywy.

Nauki społeczne w ZSRR muszą odpowiedzieć nie tylko na pytanie — w jaki sposób takiego nowoczesnego człowieka pracy wychowywać, ale społeczeństwo radzieckie oczekuje jeszcze odpowiedzi na drugie, niemniej ważne pytanie — jak wychować człowieka dla wolnego czasu, by cała jego działalność, w czasie której sam dysponuje, służyła kształtowaniu wysoce moralnej, o rozległych horyzontach umysłowych osobowości człowieka-komunisty.

Mówiąc o problemach kształtowania osobowości człowieka w świetle ideałów wychowawczych XXII Zjazdu KPZR, trzeba jeszcze choć po-

<sup>125</sup> B. Suchodolski — *Współczesne problemy wychowania estetycznego*. (Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania. Nasza Księgarnia 1959 r. s. 183/4), jw. — *Wychowanie przez sztukę, (O pedagogikę na miarę naszych czasów)*. Wyd. II. Książka i Wiedza 1959 r. s. 645—650). A. Lapin — *Od pracy socjalistycznej do komunistycznej*. (Na drodze do komunizmu s. 134/145). D. T. Czesnokow — *Program KPZR a niektóre zagadnienia teorii marksistowsko-leninowskiej*. („Zeszyty teoretyczno-polityczne” nr 2/93 luty 62 r. s. 16).

bieżnie omówić problem zacierania się różnic między pracą fizyczną a pracą umysłową w warunkach wysokiej techniki i powszechnego, wysokiego wykształcenia członków społeczeństwa komunistycznego<sup>126</sup>.

Uczni radzieccy, którzy stają przed zagadnieniem realizacji tego postulatów już w najbliższej przyszłości, wykazują — rzecz zrozumiała — szczególnie dużo zainteresowania dla tej sprawy. Stwierdzają oni zgodnie, że zacieranie różnic między pracą fizyczną a pracą umysłową może się dokonywać jedynie na bazie wysokiej i stale doskonalonej techniki. Technika ta wymaga wysoko wykwalifikowanych kadr inżyniersko-technicznych o rozległej i rzetelnej wiedzy ogólnej o świecie<sup>127</sup>. Wydaje się, że szczególnie doniosłą rolę musi tu odegrać wiedza o społeczeństwie, poszerzająca horyzonty myślowe człowieka i doskonaląca go pod względem kulturalnym. Czynniki warunkujące pozytywne rozwiązanie problemu „leżą” bowiem nie tylko w technice i w technicznym czy politechnicznym wykształceniu każdego człowieka, ale nie mniejsze znaczenie mają tu czynniki natury politycznej i psychologicznej (zwłaszcza z dziedziny psychologii społecznej). Nie trzeba tu uzasadniać prawdy, że intensywna i planowa praca nad likwidacją różnic między pracą fizyczną i pracą umysłową może dawać rezultaty dopiero po zlikwidowaniu antagonicznych klas w społeczeństwie jak i po zlikwidowaniu zasadniczych różnic między miastem a wsią (w pojęciu środowisk społecznych).

Czynniki natury psychicznej muszą być na czas i w należytej ostrości widziane przez wychowawców, jeżeli w całej tej trudnej i długookresowej pracy mają odegrać konstruktywną rolę. Przywrócenie pracy fizycznej należnego jej miejsca w systemie wartościowania działalności człowieka jest podstawowym warunkiem pełnej mobilizacji i aktywizacji czynników psychicznych w pracy nad wychowaniem nowego człowieka. Walka z fideistyczno-burżuazyjnymi przesądami w tej dziedzinie musi torować drogę pozytywnej działalności wychowawczej<sup>128</sup>. Ścisłe związanie szkoły z życiem, włączenie w dydaktyczno-wychowawczy proces szkoły i organizacji młodzieżowych społecznie użytecznej pracy fizycznej — to dalsze etapy w planowej pracy nad wychowaniem społeczeństwa komunistycznego. Stały wzrost roli nauki w codziennym życiu człowieka radzieckiego musi iść w ślad za pracą wychowawczą szkoły<sup>129</sup>. Jedynie likwidacja różnic między pracą fizyczną i pracą umysłową jak i różnic w społecznym stosunku do obu tych, dziś jeszcze u nas różnych, kategorii pracy stworzy

<sup>126</sup> E. L. Maniewicz — *O likwidacji różnic między umysłową a fizyczną pracą w warunkach wysokiego wykształcenia* („Woprosy filosofii” 1961 r. nr 9 s. 15—28). A. N. Maslin, G. W. Osipow: *Sojedinienije umstwiennogo i fiziceskogo truda odna iz waźniejszych zadacz stroitielstwa kommunizma* („Woprosy filosofii” 1961 r. nr 12 s. 12—23). M. G. Szurwakow — *XXII Sjezd KPZR i niekatoryje woprosy etiki*. („Woprosy filosofii”. 1962 r. nr 2 s. 9 i nast.).

<sup>127</sup> E. L. Maniewicz: *O likwidacji...* s. 17.

<sup>128</sup> A. Lapin — *Od pracy socjalistycznej do komunistycznej*. (Na drodze do komunizmu... s. 115—139). St. Kowalski — *Zagadnienie osobowości...* s. 204 i nast.

<sup>129</sup> A. N. Maslin — G. W. Osipow... s. 3 i nast.

warunki nie tylko dla wszechstronnego rozwoju człowieka, ale i pełne warunki dla rozwoju indywidualnych uzdolnień i zainteresowań poszczególnych jednostek, a to ma ogromne znaczenie praktyczne dla pracy nad kształtowaniem osobowości ludzkiej. Idealny wzór takiej osobowości zawarty jest w uchwalonym na XXII Zjeździe Programie KPZR, który równocześnie zawiera „Kodeks moralny budowniczego komunizmu” jako wzór „Moralności najsprawiedliwszej i najszlachetniejszej, wyrażającej interesy i ideały ludu pracującego na całym świecie”<sup>130</sup>.

<sup>130</sup> XXII Zjazd... s. 623/4.

## OD „SYSTEMU PRZYSTOSOWANIA” DO SYSTEMU AKTYWNEJ SZKOŁY SOCJALISTYCZNEJ

Wiele miejsca i uwagi poświęca teoria wychowania sprawie tzw. „szkoły biernej” i „szkoły aktywnej”, tj. problematyce przewyciężenia werbalizmu w procesie nauczania i organizacji życia szkolnego. Na tym tle mamy wiele cennych osiągnięć. Trzeba jednak stwierdzić, że zbyt mało dyskutujemy o innego rodzaju problematyce, tzn. o problematyce związania szkoły polskiej z budownictwem nowej epoki.

Postaram się w tym artykule pokazać, że badając zagadnienie „szkoły aktywnej” w świetle tworzenia podwalin państwa socjalistycznego, natkniemy całkowicie nowe rozumienie pojęcia „szkoły aktywnej”. Sądzę, że tego rodzaju rozważania pozwolą głębiej spojrzeć na niektóre dyskutowane projekty organizacji wychowania w związku z reformą szkoły polskiej.

### 1. U PODSTAW SZKOŁY BIERNEJ, SZKOŁY PRZYSTOSOWANIA

Każdy pedagog, badacz problemów wychowawczych, zauważa ciekawe zjawisko. Życie posuwa się naprzód, rodzą się nowe zadania i nowe warunki ich realizacji, a tymczasem na skutek skostnienia pewnych tradycyjnych systemów, metod i środków wychowania szkoła nasza pozostaje w tyle za biegiem życia. Co więcej, kraj buduje z powodzeniem od szeregu lat socjalizm, a tymczasem jakże często pokutują jeszcze w praktyce szkoły przestarzałe burżuazyjne teorie wychowania.

W naszych rozważaniach ograniczymy się jedynie do tych założeń pedagogicznych, które stanowić będą punkt wyjścia dla zrozumienia roli i miejsca w systemie wychowania zasady rewolucyjnej praktyki<sup>1</sup>.

Splot i złożoność toczącej się walki klasowej w łonie społeczeństwa burżuazyjnego doprowadził do ukształtowania się i funkcjonowania we współczesnym nam okresie trzech zasadniczych nurtów koncepcji wychowania.

Pierwszy — to nurt pedagogiki naturalistyczno-liberalnej wywodzący się z założeń „swo b o d y w w y c h o w a n i u” i „z g o d n o ś c i z n a t u r ą”, mający swe źródła w starych tradycjach walki z więzami ustroju feudalnego i głoszący w swoim czasie poszanowanie godności ludzkiej w wychowaniu. Do dziś można spotkać zwolenników tego ruchu, choć już w nowych warunkach historyczno-społecznych trzeba kształtować program wychowania „wolnego człowieka” w związku z walką z ustrojem burżuazyjnym.

<sup>1</sup> Niezmiernie interesujące naświetlenie tego problemu daje prof. B. Suchodolski w swojej pracy: *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Warszawa 1957. Podstawowe myśli czerpię z tej pracy.

Idee swobodnego wychowania, kształtowane i rozwijane przez pedagogów Renesansu: J. H. Komeńskiego, J. J. Rousseau aż do L. Tołstoja, w swej treści uderzały w werbalne, autorytatywne wychowanie. Hasła zaś „zgodności z naturą” wysuwały konieczność wychowania w wolności „zgodnie z przyrodzonymi właściwościami umysłu i serca ludzkiego”, to znaczy tak, jak ujmowano ten problem w czasach rewolucji francuskiej. „Rewolucja ta — uczył Condorcet — nie jest jedynie zmianą rządu, lecz przekształceniem poglądu i woli, obala ona nie tron despotyczny, lecz panowanie biedy i dobrowolnej niewoli...”

Istotnie można było obserwować zjawiska charakteryzujące funkcję wychowawczą rewolucji, które widoczne były między innymi w żywiołowo powstających kółkach i klubach, w niezliczonych „Sociétés littéraires”, „Sociétés de pensée”, „Bureaux d'esprit public” itp. Tworzą się „towarzystwa akcji patriotycznej” („Sociétés d'action patriote”), gdzie dyskusje wychodzą już poza granice rozstrząsań teoretycznych, usiłując w oparciu o konkretne czyny podejmować działalność społeczno-reformatorską, wypływającą, jak podkreślano, „z zamiłowania dobra powszechnego”, ze „zdrowego rozsądku”. Nauczanie, propaganda i czyn społeczny uznane zostały za trzy kardynalne cnoty obywatelskie i na tej podstawie poszukiwano praktycznych rozwiązań w zakresie wychowania społecznego.

Idee głoszone przez wymienionych pedagogów i próby ich realizacji w okresie rewolucji francuskiej tworzyły poważne podwaliny postępu w dziedzinie wychowania.

W nowych warunkach społecznych akcentuje się konieczność wychowania człowieka zdolnego przystosować się do życia społecznego, które ponoć miało powstać „zgodnie z potrzebami natury ludzkiej” i „zgodnie z rozumem”. Wysuwa się więc cel wychowania: zdolność przystosowania się. Znany np. psycholog i pedagog burżuazyjny E. Claparède podkreślał, iż zadaniem szkoły jest wykształcić zdolność do przystosowania, „a właściwie wielorakie umiejętności przystosowania”<sup>2</sup>.

Próby zaś rozwijania programu wychowania „wolnego człowieka” w istocie swej prowadzą do stania na uboczu budownictwa społeczeństwa socjalistycznego, na uboczu więc historycznych przeobrażeń naszej epoki. „Wolność — pisze B. Suchodolski — z hasła oznaczającego przed stuleciem konkretny społeczny program »stanu trzeciego« przekształca się w hasło indywidualnego ocalenia, w hasło obrony wewnętrznego życia przed naporem obcej rzeczywistości.

W nawiązaniu do romantycznych wyobrażeń o jednostce, w nawiązaniu do stirnerowskiej filozofii indywidualizmu kształtowała się ta »pedago-

<sup>2</sup> E. Claparède: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Warszawa 1936 s. 213.

gika wolności« zamykająca człowieka coraz bardziej w kregu jego własnych, nerwowo samoistnych, konfliktów wewnętrznych i perypetii prywatnego, indywidualnego rozwoju”<sup>3</sup>.

Toteż przeprowadzona przez Marksa ze stanowiska rewolucyjnej praktyki krytyka mieszczańskiego poglądu na świat odsłania w pełni ahistoryczność podstaw pedagogiki liberalnej, pedagogiki „swobody w wychowaniu”. Pedagogika ta bowiem, dzięki swojemu ahistoryzmowi i indywidualizmowi, służy raczej sprawie obrony społecznej kapitalizmu, szczególnie jego zasada indywidualnej, konkurencyjnej walki o byt, lub też usuwa człowieka na ubocze procesów społecznych, związanych z budową socjalizmu.

Drugim zasadniczym kierunkiem współczesnej myśli pedagogiki burżuazyjnej charakteryzuje dążenie do wypracowania zasad kształtowania osobowości ludzkiej zgodnie z tzw. potrzebami społeczeństwa. Ten nurt w teorii wychowania, w przeciwstawieniu do pedagogiki liberalnej, pedagogiki indywidualizmu, ujmując wychowanie jako proces kształtowania jednostki przez grupę społeczną, ustalając dokładnie jego formy i funkcje. W praktyce pedagogika ta zmierza do ustalenia norm moralno-kulturalnych oraz zespołu umiejętności zawodowych, zgodnie z wymaganiami i potrzebami „społeczeństwa”. Przy czym socjologia burżuazyjna nie określa konkretnie społeczeństwa<sup>4</sup>, a w związku z tym pojęcie tych potrzeb oraz ich zasięg i strukturę określa klasa panująca, tj. burżuazja.

Ogólnie rzecz biorąc, kierunek socjologiczny w wychowaniu oddalił się od pierwotnych racjonalistycznych ujęć stosunku jednostki do grupy, od racjonalistycznych koncepcji wychowania społecznego, formułowanego zwłaszcza w okresie rewolucji francuskiej.

Trzeba pamiętać, że przedstawiciele epoki rewolucji burżuazyjnej zawsze silnie podkreślali funkcję wychowawczą społeczeństwa. Jednakże całkowicie odmiennie ujmując to współczesna socjologia burżuazyjna.

Na przykład Karol Fourier dowodził, że ustrój feudalny zniekształca normalne poglądy dziecka, jak „łobuzerską żywość”, szczerość, ciekawość itp. i kształtuje za to cechy niezbędne dla utrzymania się „na powierzchni życia”, jak pokorę, ostrożność, chytrość, nieufność i służalczość. Tego rodzaju wychowanie, jak zresztą każde wychowanie, jest funkcją danego ustroju społecznego. Współczesny Fourierowi Robert Owen, pogłębiając te poglądy i dopatrując się, podobnie jak Fourier, źródeł kształtowania charakterów ludzkich w ustroju społecznym, zwraca jeszcze uwagę na rolę najbliższego środowiska dziecka jako odbicia ustroju społecznego. Zmienić więc charakter można jedynie drogą tworzenia odpowiednio idealnego społeczeństwa.

<sup>3</sup> B. Suchodolski: *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Warszawa 1957 s. 334.

<sup>4</sup> J. Szczepański: *Socjologia*. Warszawa 1961, s. 497 i nast.



Nie wdając się w krytykę tych koncepcji, które doprowadziły autorów do utopii, trzeba jednak stwierdzić, że współczesna socjologia, nawiązując do koncepcji wychowania społecznego wieku XVIII, całkowicie straciła z oczu zasadniczy punkt wyjścia, tj. konieczność budowy nowego społeczeństwa, nowego środowiska dla wychowania nowego człowieka. Odwrotnie, głosi się postulat wrastania jednostki w społeczeństwo, w grupę społeczną. F. Znaniński pisze: „Mówiąc, że osobnik w kręgu społecznym odgrywa społecznie wyznaczoną »rolę osobistą«, rozumiemy przez to, że krąg, i on sam, ujmuje i kształtuje jego osobę według pewnego uznanego typu czy wzoru osobowego, który to wzór jest narzucony mu i przyjęty przez niego jako indywidualna rola w danym kręgu. Znaczy to, że w każdym kręgu jest on taką właśnie osobą, za jaką go ma dany krąg — i on sam siebie w tym kręgu i jego postępowanie oraz postępowanie innych względem niego stosuje się do tego, jak w przekonaniu kręgu i jego własnym taka osoba postępować powinna i jak inni względem niej postępować powinni”<sup>5</sup>.

Tendencje więc pedagogiki socjologicznej są wyraźne. Ujmuje ona proces wychowania jako „wprowadzenie” wychowanka w życie społeczne, w środowisko społeczno-kulturalne, przy założeniu swoistej stabilności tegoż środowiska. Socjologia burżuazyjna określa w zasadzie środowisko jako niezmiennie i zmusza do stabilnego ujęcia pewnych typów środowiska, jak np. środowisko wiejskie, miejskie, małomiasteczkowe, inteligentkie itp.

Marksizm dowodnie wykazuje, że każde ze wzmiankowanych środowisk jest w swej istocie czymś odmiennym, zależnie od dokonujących się przemian historyczno-społecznych. Środowisko np. wiejskie było całkowicie odmiennie w warunkach pracy pańszczyźnianej i w warunkach po uwłaszczeniu chłopów, lecz środowisko to jest rewolucyjnie nowe w warunkach spółdzielczej organizacji pracy.

Teorie socjologiczne, operujące pojęciem przystosowania się człowieka do istniejącego środowiska, do grupy społecznej, są sprzeczne z marksistowską zasadą rewolucyjnej praktyki, zasadą, którą potwierdza praktyka budownictwa socjalistycznego, pokazująca, iż nie tylko środowisko stwarza człowieka, ale przede wszystkim człowiek, stwarzając lub zmieniając środowisko, stwarza siebie jako indywidualność. Toteż wszystkie sprzeczności tkwiące od samego zarania w burżuazyjnej koncepcji „społeczeństwa” oraz walka społeczeństwa kapitalistycznego o stabilność wyciskają zdecydowane piętno na socjologicznej koncepcji wychowania i są nie do przyjęcia w tworzeniu systemu wychowania społecznego w ramach budowy socjalizmu.

Trzeci prąd współczesnych koncepcji wychowania, odgrywający szczególną rolę w Polsce w okresie międzywojennym, operuje podstawo-

<sup>5</sup> F. Znaniński: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa 1935, s. 109.

wymi pojęciami jak kultura i osobowość. Kierunek ten stoi na stanowisku, jak to wyraża S. Hessen w *Podstawach pedagogiki*, że osobowość jest określoną kulturą jednostki. Proces wychowania sprowadza się do „wprowadzenia” wychowanka w świat kultury, której ideały są najwyższym celem wychowania.

Jak wyglądają te wyższe ideały w ujęciu pedagogiki kultury?

„Współczesne nasze pojmowanie «piramidy kultury» — pisze S. Hessen — sprowadza się w istocie do znanego platońskiego podziału obywateli na trzy podstawowe klasy: filozofów, obrońców i warstwę gospodarczą”<sup>6</sup>. W ramach tej „piramidy” kultury ludzkiej odbywa się, jak pisze prof. B. Nawroczyński, „...urabianie nowych pokoleń na istniejącej kulturze do czynnego i twórczego w niej udziału”<sup>7</sup>.

Jednocześnie pedagogowie kultury zwracają uwagę na to, że proces wychowania odbywa się pod wpływem „atrakcyjności odwiecznych wartości”, które swoim urokiem oddziałują na człowieka, „apelują do niego, realizują nas” (używam dosłownych określeń — W. Sz.). Oczywiście, trzeba te wartości odkryć, trzeba je ukazać ludzkości. Trzeba sięgnąć do ich istoty.

Powstaje tu problem kryterium sprawdzalności wartości tych idei i ich hierarchii. Okazuje się, że kontrola odkrywania tych wartości kulturowych i ich hierarchizacji sprowadza się, jak pisze B. Nawroczyński, do *intuicji*. „Zapewne — mówi B. Nawroczyński — ktoś powie: Ale to nie jest metoda »naukowa«. I cóż stąd — odpowiem — skoro ta metoda daje wyniki?”<sup>8</sup>

„Wyniki te jednak polegają na tym, że poszczególni myśliciele tego kierunku albo uważają, że sami sięgają najbliższej tych odwiecznych idei i dlatego mają prawo przemawiać do »maluczkich«, do przedstawicieli »warstwy gospodarczej«, albo też odkrywają i uznają takiego człowieka, który siłą własnej »intuicji« i woli wskazuje nawet filozofom »odwieczne wartości duchowe«. Toteż J. Chałasiński, krytykując pedagogikę kultury, pisze, że idąc w tym kierunku, „łatwo dochodzi się do »teorii«, według której najwyższym, najdoskonalszym ucieleśnieniem ducha jest państwo, a ucieleśnieniem państwa — jego wódz, »führer«, »duce«”<sup>9</sup>.

Oparty na tym podłożu proces wychowania również sprowadza się do zasady przystosowania wychowanka do istniejących, jakoby odwiecznych dóbr kultury, do zasady autorytatywnego kierowania nim, do zasady odrzucającej rewolucyjną działalność w tworzeniu nowych wartości kulturalnych.

Niezmierne subtelnie pokazuje K. Marks klasowe korzenie filozofii kultury, a z nią pedagogiki kultury i osobowości. Podważenie bowiem

<sup>6</sup> S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1935, s. 15.

<sup>7</sup> B. Nawroczyński: *Współczesne poglądy pedagogiki*. Warszawa 1947, s. 35.

<sup>8</sup> B. Nawroczyński: *Zycie duchowe*. Warszawa-Kraków 1947, s. 31.

<sup>9</sup> J. Chałasiński: *Spółczesność i Wychowanie*. Warszawa 1948, s. 361.

przez K. Marksa heglowskiej teorii kultury i ducha obiektywnego, krytyczne rozprawienie się z koncepcją rozwojowych faz idei oraz naświetlenie warunków historyczno-społecznych konkretnego ludzkiego działania w ramach rewolucyjnej praktyki, pozwala wyciągnąć wniosek natury praktycznej i odpowiedzieć sobie na pytanie: Komu służy ta teoria?

Myśl K. Marksa — co do stworzenia kryterium w ocenie praktyki pedagogicznej wyrastającej na gruncie realizacji określonych teorii — pogłębił Lenin.

Pogłębiając myśl K. Marksa, Lenin sformułował niezmiernie ważną dla praktyki pedagogicznej zasadę związania szkoły z polityką. Zasada ta ma ogromne znaczenie w rozwiązywaniu konkretnych problemów teoretycznych i praktycznych.

Gdzie znajduje wyraz ta zasada?

Po pierwsze — w systemie powszechnej oświaty. Zasada związania szkoły z polityką nasuwa pytanie, komu służy szkoła, czyje głównie dzieci mają do tej szkoły dostęp, jaki zakres wykształcenia tam uzyskują. W czyich rękach znajduje się kierownictwo oświaty i czyją politykę to kierownictwo reprezentuje.

Po drugie — w odniesieniu do wychowania, wykształcenia i nauczania zasada związku szkoły z polityką znajduje wyraz w określeniu tego, czego się uczy i jak wychowuje się w szkole młode pokolenie, jaką ideologię i światopogląd kształtuje się w świadomości uczniów. Zasada więc związku szkoły z polityką kierunkuje niejako zasadę rewolucyjnego działania.

W tym świetle spojrzenie na omówione wyżej nurty pedagogiki burżuazyjnej, co więcej — zetknięcie się tych nurtów z nową myślą wychowawczą, opartą na zasadzie rewolucyjnego działania, odsłania charakterystyczne rysy klasowego charakteru każdego prądu pedagogiki burżuazyjnej i pozwala w sposób naukowy budować zręby nowej teorii wychowania, teorii aktywności społecznej, ucznia, aktywności opartej na zasadzie rewolucyjnej praktyki.

## 2. NIEKTÓRE ZAŁOŻENIA SYSTEMU SZKOŁY AKTYWNOŚCI REWOLUCYJNEJ

Od czasów rewolucji francuskiej coraz silniej i wyraźniej uświadamiany staje się konflikt interesów klasowych warstw robotniczej i chłopskiej z interesami burżuazji. I od czasów rewolucji francuskiej obserwujemy w dziejach wychowania coraz wyraźniejsze wyodrębnianie się nowego prądu w teorii wychowania. Prąd nowy kształtuje się z całą jaskrawością w koncepcjach tych klas społecznych, które podjęły organizowanie walki z burżuazją o przebudowę społeczną. Znajduje to wyraz w pierwszych oświatowych organizacjach robotniczych w Anglii, w działalności i pismach R. Owena; w wielu pracach socjalistów utopijnych.

Ogólny kierunek myśli pedagogicznej, tak jak kierunek społeczno-poli-

tyczny, został nacechowany narastającą walką klasową i formującą się ideologią klasy robotniczej.

Rosnąca siła klasy robotniczej, zdecydowanie występująca przeciwko stabilizującym się stosunkom kapitalistycznym, budowanym na tzw. „porządku naturalnym”, stworzyła przesłanki do sformułowania przez Marksa i Engelsa zasady rewolucyjnej praktyki, rewolucyjnego działania społecznego, działania stwarzającego nowego człowieka. Zasada ta pozwala z jednej strony rozprawić się z koncepcjami pedagogiki burżuazyjnej, a zarazem tworzyć przesłanki do sformułowania teorii pedagogiki socjalistycznej.

Na czym budują Marks i Engels naukowe przesłanki systemu szkoły aktywności rewolucyjnej, szkoły socjalistycznej?

„Działalność Marksa i Engelsa — słusznie podkreśla B. Suchodolski — przekształcająca socjalizm utopijny w socjalizm naukowy, jest równocześnie działalnością przewyciężającą i tę humanitarno-utopijną pedagogikę, działalnością, która pozwala sprawy człowieka i wychowania ująć w kategoriach naukowej analizy rozwoju społecznego i w kategoriach rewolucyjnej praktyki. Ujawnianie rzeczywistych źródeł wzrostu i zwycięstwa klasy mieszczańskiej, odsłonięcia czynników dalszego rozwoju gospodarki kapitalistycznej i jej nieuchronnych sprzeczności, ustalenie praw rządzących społecznym rozwojem i sprowadzenie do granic historycznej fazy całego »świata mieszczańskiego« traktowanego niesłusznie jako naturalna i rozumna, trwała forma społecznego istnienia — wszystko to kwestionowało trwałość pedagogicznych teorii mieszczańskich, kwestionowało ich rzekomo bezinteresowną, ogólnoludzką treść. Budowanie klasowej świadomości proletariatu i wyznaczenie mu dziejowych zadań rewolucyjnych, wyposażenie go w materialistyczną filozofię dialektyczną pozwalającą analizować i przekształcać rzeczywistość, a zarazem przewyciężać fetysze idealistycznych koncepcji burżuazji, wiązanie go więzami nowej solidarności, tworzonej w walce i pracy — wszystko to ukazywało bliskie i dalsze perspektywy nowego wychowania, wychowania socjalistycznego”<sup>10</sup>.

Rozwijając zaś w szczególności zasadę „rewolucyjnej praktyki”, pedagogika socjalistyczna, drogą zdecydowanej krytyki przeszłości i konsekwentnej praktyki w naturalnych warunkach historyczno-społecznych, wiąże postępową myśl przeszłości z perspektywą nowych zadań wyrastających na gruncie teraźniejszości.

W czym konkretnie wyraża się ta tendencja? Jak już powiedzieliśmy, cała współczesna burżuazyjna myśl pedagogiczna, rozpatrywana z punktu widzenia praktyki, ma charakter na wskroś przystosowawczy, adaptacyjny. Zasadniczy spór, jaki toczyli i toczą między sobą przedstawiciele pedagogiki burżuazyjnej w różnych krajach, sprowadza się do

<sup>10</sup> B. Suchodolski. Op. cit. s. 337.

pytania: Czy człowiek może być wychowany zgodnie z potrzebami życia dzięki oddziaływaniu na jego świadomość, czy też zamierzone cele wychowania człowieka można osiągnąć dzięki oddziaływaniu na warunki otaczające wychowanka. Zawsze jednak traktuje się cele wychowania jako konieczność przystosowania człowieka do otaczających go warunków życia.

Marksistowska koncepcja wychowania odrzuca tę alternatywę. Marksizm wychodzi z założenia, że człowiek nie kształtuje się wyłącznie pod wpływem urabiania w nim świadomości lub jedynie pod wpływem istniejących warunków środowiskowych. Nie jest także do przyjęcia przez marksizm teoria dwóch czynników, tj. pewnych kombinacji czynnika świadomości z czynnikami środowiska — teoria konwergencji.

Marksizm podkreśla, że istotnym czynnikiem kształtującym ludzi jest ich własna działalność społeczna, dzięki której dokonywa się zarówno nieustanne przekształcanie środowiska, jak i przekształcanie własnej świadomości. Proces ten odbywa się dzięki temu, że człowiek, tworząc nowe społeczne, ekonomiczne, polityczne lub kulturalne wartości, tworząc je jako członek określonej historycznie społeczności, odnajduje siebie jako niezastąpioną indywidualność, nie wyrastającą jednak ponad ogół, lecz tworzącą indywidualną wartość o tyle, o ile czyn tej jednostki stanowi element składowy ogólnego dzieła, ogólnego dobra społecznego. Stąd też przekształcenie świadomości ludzkiej może być rozumiane jedynie jako „praktyka rewolucyjna” przekształcająca warunki bytu człowieka, przewyższająca konkretnymi aktami działań społecznych warunki ograniczające pełnię czynu ludzkiego.

Patrząc z tego punktu widzenia na przeszłość, poddając ją ostrej krytyce, odsłaniamy wiele przesłanek myśli postępowych, ułatwiających nam wyjaśnienie mechanizmów teorii wychowania, mechanizmów stanowiących ważne ogniwa szkoły socjalistycznej.

Analiza zatem burżuazyjnych koncepcji wychowania, wyrosłych na gruzach rewolucji francuskiej, krytyka zdecydowanie odsłaniająca mechanizm wręganania ich w służbę klasy panującej, tym samym chroni i ocala w nich wszystko to, co było i jest w nich wartościowe, choć niemożliwe jako skonkretyzowany program wychowawczy w okresie wyzysku klasowego.

Wysuwane i rozwinięte w historii myśli ludzkiej postępowe zasady, jak zasady wolności i wspólnoty, zasady wychowania człowieka i obywatela, zasada związku wychowania z pracą, zasada wszechstronnego rozwoju osobowości i wiele innych — są to do dziś słuszne i nieodzowne dla teorii i praktyki wychowawczej założenia pedagogiczne. Toteż wszystkie te postępowe zasady nie są przez krytykę marksistowską ani zaprzeczone, ani odrzucone. Wręcz przeciwnie, krytyka wykazuje jedynie, ile

jest niezgodności z nowym biegiem historii w konkretnych sformułowaniach tych zasad. Krytyka wreszcie pokazuje, jakie są rzeczywiste, historyczne warunki gwarantujące realizację tych zasad, jak dalece służąc ustrojowi burżuazyjnemu weszły te zasady na manowce filozofii burżuazyjnej. Ważne jest nasze podkreślenie, że te zasady, stojąc na gruncie służby burżuazji, zostały ukierunkowane przez na wskroś reakcyjną myśl — zasadę przystosowania i adaptacji.

W powyższym więc sensie nowa pedagogika rewolucyjnej praktyki jest dalszym etapem walki o pełny program wyzwolenia człowieka.

W tym też sensie nawiązujemy do przeszłości, poszukując tam pewnych doświadczeń rewolucyjnych, lecz jednocześnie konkretyzując teoretyczne i praktyczne ujęcie nowej szkoły, opieramy się w wychowaniu społecznym na konkretnym społeczeństwie, tj. socjalistycznym społeczeństwie, jakie buduje nasz naród z perspektywą realną — komunizmu. Toteż nowa pedagogika okresu socjalizmu rodzi się w nawiązaniu do postępowych idei przeszłości, konkretyzowanych i rozwijanych w oparciu o nową zasadę — praktyki rewolucyjnej.

Tą drogą konkretyzacji zasady praktyki rewolucyjnej idzie szkoła radziecka, która na przestrzeni już blisko pół wieku wszelkie swoje poczynania teoretyczne i ich konkretyzację w praktyce zawsze weryfikuje w oparciu o tę zasadę. Idąc konsekwentnie tą drogą, buduje się ostatnio typ szkoły, który ma stworzyć w całej rozciągłości zasady szkoły aktywnej.

„Ustawa o zacieśnieniu więzi z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w ZSRR”<sup>11</sup> z dnia 24. XII. 1958 r. nawiązuje do osiągnięć narodów radzieckich w budownictwie komunizmu oraz, podsumowując wyniki wychowawcze dotychczasowego systemu, wskazuje na konieczność wyeksponowania pracy produkcyjnej i działalności społecznej w szkole.

Przytaczając motywy, które zadecydowały o reformie szkolnictwa, ustawa wyraźnie wskazuje, że w społeczeństwie socjalistycznym treść i zasięg kultury kształtują się na innym podłożu niż w społeczeństwie kapitalistycznym. W społeczeństwie socjalistycznym, w którym stopniowo, lecz zdecydowanie znikają istotne różnice między pracą fizyczną i umysłową, a praca fizyczna coraz ściślej łączy się z umysłową, przyspiesza się tempo rozwoju wszystkich dziedzin działalności szerokich mas, stwarzając nieograniczone możliwości wszechstronnego rozwoju osobowości. Co więcej, dzięki socjalistycznym stosunkom społecznym wszystkie te osiągnięcia stają się własnością narodu. Stwierdzając tego rodzaju fakty, ustawodawcy wskazują także na kierunki rozwoju, które wyraźnie zarysowały się w procesie budownictwa komunistycznego. Opierając się na

<sup>11</sup> *Zakon ob ukrieplenii swiazi szkoły z żyzniju, o dalniejszem razvitii sistiemy narodnego obrazowanija w SSSR.* „Sowietskaja Piedadogika” 1959, nr 2.

zasadzie rewolucyjnej praktyki, formułuje się cel szkolnictwa ogólnokształcącego następująco: „Głównym zadaniem radzieckiej szkoły jest przygotowanie uczniów do życia, do pracy społecznie użytecznej, dalsze podnoszenie poziomu wykształcenia ogólnego i politechnicznego, przygotowanie ludzi wykształconych, znających dobrze podstawy nauk, wychowanie w drodze głębokiego szacunku dla zasad społeczeństwa socjalistycznego, w duchu ideałów komunizmu. Przewodnią myślą nauczania i wychowania w szkole powinna być ścisła więź nauczania z praktyką komunistycznego budownictwa”. (Podkreślenia moje — W. Sz.)

Cel ten realizuje nowa szkoła, szkoła życia, drogą aktywizacji ucznia na każdym odcinku zadań. Stąd ta szkoła ulega przeobrażeniu nie tylko w swojej strukturze i treści, lecz także w nazwie. Szkoła radziecka, zgodnie z ustawą, nosi obecnie nazwę: ogólnokształcąca politechniczna szkoła pracy.

Praca dydaktyczno-wychowawcza w tej szkole — jak czytamy w „Ustawie” — jest nastawiona na łączenie pracy poznawczej w zakresie podstaw nauk z kształceniem politechnicznym i wychowaniem do pracy, z szerokim wprowadzeniem uczniów w dostępne dla ich wieku formy pracy społecznie użytecznej.

Aby jeszcze bardziej pogłębić i ukierunkować zasadę rewolucyjnej praktyki w organizacji systemu wychowania, XXII Zjazd KPZR dokładnie skonkretyzował podstawowe kierunki organizacji aktywności ucznia nowej szkoły<sup>12</sup>.

Analizując zadania Partii w dziedzinie wychowania, wskazuje się w uchwałach Zjazdu na to, że praca ideologiczna staje się coraz potężniejszym czynnikiem w walce o zwycięstwo komunizmu. Im wyższa jest świadomość członków społeczeństwa, tym pełniej i szerzej rozwija się ich twórcza aktywność w tworzeniu materialno-technicznej bazy komunizmu, w rozwijaniu komunistycznych form pracy i nowych stosunków między ludźmi.

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

Problem wychowania dorastającego pokolenia, jak widzieliśmy w założeniach „Ustawy” oraz jak wynika z uchwał XXII Zjazdu, rozwiązuje się

<sup>12</sup> XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego Referaty i uchwały. Książka i Wiedza 1961, s. 620 i następne.

w oparciu o praktykę rewolucji w ZSRR. Wyciąga się bowiem wnioski, jak dalece nowy człowiek kształtuje się w procesie czynnego udziału w budownictwie nowego ustroju — komunizmu. Jak dalece ten człowiek, człowiek budujący komunizm, tworzy i rozwija zasady komunistyczne w codziennym życiu gospodarczym, społecznym i kulturalnym, jest problemem praktyki rewolucyjnej. Ujawnia się to między innymi we wspólnie, planowo organizowanej pracy członków społeczeństwa, w ich codziennym udziale w zarządzaniu sprawami państwowymi i społecznymi, w rozwijaniu komunistycznych stosunków koleżeńkiej współpracy i wzajemnego wspierania. Tego rodzaju formy życia powinny tworzyć podłoże treści i form aktywności dzieci i młodzieży, tego rodzaju zasady społecznego działania powinny tworzyć kanwę dla kierunkowania pracą wychowawczą szkoły socjalistycznej. Stąd w uchwałach XXII Zjazdu, podkreślając rolę i znaczenie praktyki budownictwa socjalistycznego w rozwoju nowej szkoły, wyraźnie konkretyzuje się podstawowe zasady doboru treści kształcenia i wychowania w tej szkole, treści, które określają istotę wychowania społecznego w nowej szkole aktywności rewolucyjnej.

W uchwałach Partii wysunięto na czoło następujące zadania w dziedzinie wychowania aktywisty budownictwa nowego ustroju:

a) Kształtowanie światopoglądu naukowego. Wskazuje się tu, że w warunkach socjalizmu i budowy społeczeństwa komunistycznego pierwszorzędno znaczenia nabiera kształtowanie naukowego światopoglądu wszystkich ludzi pracy w radzieckim społeczeństwie na gruncie marksizmu-leninizmu, stanowiącego jednolity i harmonijny system poglądów filozoficznych, ekonomicznych i społeczno-politycznych. Przy czym podkreśla się, że w postępowaniu każdego człowieka, w działalności każdego zespołu i organizacji idee komunistyczne powinny łączyć się organicznie z czynami komunistycznymi.

Podkreśla się wyraźnie, że kierującym zadaniem wychowania komunistycznego musi być kształtowanie światopoglądu.

b) Wychowanie w duchu umiłowania pracy. Analizując źródła procesów wychowawczych, znamy rolę pracy jako istotnego czynnika wychowania. Szczególna zaś jest rola pracy w budownictwie społeczeństwa komunistycznego. W uchwałach XXII Zjazdu mówi się, że „W centrum pracy wychowawczej Partia stawia wyrobienie komunistycznego stosunku do pracy u wszystkich członków społeczeństwa”.

Wszelka praca na rzecz społeczeństwa, zarówno fizyczna, jak i umysłowa, jest zaszczytem i obowiązkiem społecznym. Niezmiernie zdecydowanie i jasno precyzują uchwały stosunek społeczeństwa do ludzi uchylających się od tego obowiązku. „Człowiek, który by otrzymywał od



społeczeństwa jakiegokolwiek dobra nie biorąc udziału w pracy, byłby darmozjadem i żyłby kosztem innych". W związku z tak ujętym zadaniem wychowania, w duchu umiłowania pracy, należy tak organizować działalność ludzi, aby praca według zdolności stała się przyzwyczajeniem, pierwszą potrzebą życiową wszystkich członków społeczeństwa komunistycznego.

c) Trzecią grupą zadań, niezmiernie bogatych w treść, stanowią z zadania zmierzające do określenia treści wychowania moralno-społecznego.

W tym zespole zadań na szczególną uwagę zasługują dwa problemy, których rozwiązanie w praktyce pedagogicznej wymaga subtelności i wnikliwości.

Jeden z tych problemów dotyczy swego rodzaju samowychowania obywateli społeczeństwa komunistycznego. W uchwałach mówi się, że „w procesie przechodzenia do komunizmu coraz bardziej wzrasta rola zasad moralnych w życiu społeczeństwa, rozszerza się sfera działania czynnika moralnego i odpowiednio maleje znaczenie administracyjnego regulowania stosunków wzajemnych między ludźmi. Partia będzie popierać wszystkie formy świadomej samodyscypliny obywateli (podkreślenia moje — W. Sz.), prowadzące do utrwalenia i rozwoju podstawowych zasad współżycia komunistycznego”.

Celem stworzenia realnej płaszczyzny samowychowania obywateli, opracowano ściśle określony „kodeks moralny budowniczego komunizmu”<sup>13</sup>.

Drugi problem wiąże się dokładnie ze sprawą określenia roli i miejsca w procesie wychowania uczuć i czynów patriotycznych obywateli społeczeństwa komunistycznego. W związku z tym wskazuje się z jednej strony na niebezpieczeństwo zasklepienia się w ramach własnego społeczeństwa, jak też na niebezpieczne zagubienia się w abstrakcjonistycznym ujmowaniu ojczyzny. Stąd zdecydowana walka z jednej strony z nacjonalizmem i rasizmem, a z drugiej z kosmopolityzmem.

Gdy stoimy na stanowisku Lenina, że ojczyzna to przede wszystkim warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturalne, w których żyje i rozwija się naród, sprawą patriotyzmu staje się każdy konkretny czyn przyczyniający się do doskonalenia i budowy tego rodzaju warunków. Jednocześnie uchwały wskazują na to, że umiłowanie ojczyzny socjalistycznej, twórcza praca dla niej w oderwaniu od walki o wyzwolenie ludzi pracy wszystkich krajów również może doprowadzić do swoistego typu nacjonalizmu. Dlatego „pogłębiając miłość narodu radzieckiego do swej ojczyzny — czytamy w uchwałach — partia wychodzi z zało-

<sup>13</sup> Op. cit. s. 623—624.

zenia, że z chwilą powstania światowego systemu socjalizmu patriotyzm obywateli społeczeństwa socjalistycznego wyrazi się w oddaniu i wierności swej ojczyźnie i całej wspólnotie krajów socjalistycznych. Patriotyzm socjalistyczny i internacjonalizm socjalistyczny organicznie obejmuje solidarność proletariacką z klasą robotniczą i masami pracującymi wszystkich krajów”.

Przy rozwiązywaniu wysuniętych wyżej dwóch problemów pedagogicznych podkreśla się w uchwałach w sposób zdecydowany i niedwuznaczny aktywną, rewolucyjną walkę niejako na dwa fronty.

Z jednej strony front walki wewnętrznej człowieka, w przeciężaniu wszelkiego rodzaju przeżytków kapitalistycznych w świadomości i postępowaniu ludzi, z drugiej strony front walki zewnętrznej, polegający na demaskowaniu ideologii burżuazyjnej i propagandzie wyższości socjalizmu i komunizmu nad systemem kapitalistycznym.

Jednocześnie zaznacza się, że „partia traktuje walkę z przejawami ideologii i moralności burżuazyjnej, z pozostałościami psychiki posiadacza, z przesadami i zabobonami jako część składową pracy nad wychowaniem komunistycznym”<sup>14</sup>.

Przy czym mówi się, że szczególną rolę musi odegrać w walce z przeżytkami siła opinii społecznej, dobry przykład w codziennym wypełnianiu obowiązków społecznych.

d) Czwarta grupa zadań obejmuje znany cel wychowania komunistycznego — wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości, cel, który w swojej treści obejmuje problemy całkowicie nowe i po nowemu postawione, niż to często spotykaliśmy w dotychczasowych podręcznikowych i niepodręcznikowych ujęciach pedagogiki radzieckiej i pedagogiki krajów obozu socjalistycznego.

Gdy rozwijamy ten problem wszechstronnego rozwoju osobowości, wyłaniają się tu trzy grupy charakterystycznych zadań, które wiążą się ściśle z poprzednio omówionymi i ukierunkowanymi przez światopogląd naukowy.

Po pierwsze — dzięki kształtowaniu się i utrwalaniu socjalistycznych stosunków każdy członek społeczeństwa uzyskuje jednakowe możliwości twórczej pracy i nauki. Każdy członek społeczeństwa ma jednakowe możliwości twórczej działalności w dziedzinie kultury i sztuki oraz jednakowe możliwości korzystania z dóbr kultury i sztuki. Stąd wyrasta do wielkiej rangi społeczne wychowanie, wychowania przez sztukę.

Po drugie — wychowanie nowego człowieka, działacza i twórcy nowego ustroju, wymaga także fizycznego wychowania człowieka. Rolę wycho-

<sup>14</sup> Op. cit. s. 625.

wania fizycznego podkreślają uchwały między innymi w zdaniu: „Kultura fizyczna i sport wejdą na trwałe do codziennego życia”.

Po trzecie — nowym elementem i postawionym rewolucyjnie jest zadanie przygotowania obywateli do spędzania wolnego czasu.

Obserwujemy charakterystyczne zjawisko związane ściśle z budownictwem socjalizmu — narastanie czasu wolnego obywateli. W miarę skracania się czasu zużywanego na produkcję materialną, na ściśle określone funkcje społeczne związane z codzienną pracą umysłową i fizyczną przy planowanej budowie i rozbudowie socjalizmu, narasta czas pozostający całkowicie do dyspozycji obywateli. Tego rodzaju zjawisko stwarza dodatkowe, wielkie możliwości rozwoju uzdolnień i talentów w dziedzinie produkcji, nauki, techniki, literatury i sztuki. W związku z tym staje przed pedagogiką socjalistyczną z całą siłą problem (podnoszony często, szczególnie w pracach B. Suchodolskiego) przygotowania obywateli do korzystania z wolnego czasu. Uchwały XXII Zjazdu wyraźnie określają treść tego rodzaju zadania. „Czas wolny od pracy ludzie poświęcać będą coraz bardziej działalności społecznej, życiu kulturalnemu, rozwojowi umysłowemu i fizycznemu oraz twórczości naukowo-technicznej i artystycznej”.

A zatem patrząc w świetle XXII Zjazdu KPZR na kierunek i zakres aktywizacji obywateli, jako podstawę wychowania w nowej szkole, dostrzeżemy charakterystyczne zjawisko. W miarę pogłębiania się budownictwa socjalizmu, w miarę przechodzenia od socjalizmu do komunizmu, w miarę skracania się czasu zużywanego na produkcję dóbr materialnych i kulturalnych, w miarę zmniejszania się znaczenia administracyjnego regulowania stosunków wzajemnych między ludźmi — rosnąć będzie stale funkcja czasu wolnego, a z tym rola zasad moralnych w codziennym życiu społeczeństwa i wolnego obywatela jako jednostki.

A zatem postulując nowe ujęcia „szkoły aktywnej”, budując na tym podłożu system szkoły polskiej, musimy wyciągnąć daleko idące wnioski z praktyki budownictwa socjalistycznego i w tym sensie XXII Zjazd KPZR, jako uogólnienie blisko półwiekowego doświadczenia, dostarcza dla teorii i praktyki wychowania bogaty materiał.

## FAZY ROZWOJOWE DZIECKA Z PUNKTU WIDZENIA HIGIENY PSYCHICZNEJ

Dziecko rozwija się fizycznie i psychicznie. Fakt niezaprzeczalny. Pojawiają się nowe funkcje, nowe właściwości. W pewnym okresie życia dziecko potrafi zrobić to, czego nie potrafiło przedtem, i zachować się tak, jak nie mogło dawniej.

Jak się odbywa ten rozwój? Czy można w nim ustalić pewne prawidłowości? Czy nowe nabytki pojawiają się zawsze w tej samej kolejności? Czy rozwój psychiczny odbywa się równolegle z fizycznym? Czy poszczególne funkcje i właściwości rozwijają się równorzędnie, czy też mają swoje własne cykle rozwojowe? Czy rozwój ten odbywa się w sposób ciągły bez zatrzymywań i skoków, czy też, przeciwnie, z zahamowaniami, z wybuchami, kryzysami?

Wykrycie takich prawidłowości ułatwiłoby wielce wychowanie.

Zagadnieniu temu było poświęcone specjalne sympozjum psychologów języka francuskiego w Genewie w 1955 r.

Znaleziono 20 najpoważniejszych teorii dotyczących się faz rozwojowych dziecka i wykazano ogromną niezgodność psychologów w ustalaniu tych faz.

Stwierdzono tylko, że rozwój psychiczny, aczkolwiek uwarunkowany rozwojem fizycznym, głównie rozwojem mózgu i układu nerwowego, nie odbywa się równolegle z rozwojem fizycznym. Rozwój fizyczny jest mniej więcej ciągły z niewielkimi zwolnieniami i przyspieszeniami tempa. Rozwój psychiczny nie jest ciągły, ma przerwy, zahamowania, następnie skoki, nieraz o charakterze przełomu.

Nie należy jednak rozumieć, że składa się on z oddzielnych odcinków nie wiążących się ze sobą, z których jedne się kończą, a drugie się zaczynają. Rozwój psychiczny jest narastaniem nowego na poprzednie. Poprzednie staje się częścią składową nowego i zostaje razem z nowym przeorganizowane na nową strukturę. I to się odbywa w sposób nie jednolity, ale raczej w skokach, często w wybuchach o charakterze kryzysów.

Stwierdzono przy tym, że nie można ustalić faz rozwojowych odnoszących się do całej psychiki, ujętej globalnie, bo różne właściwości i funkcje psychiczne rozwijają się nierównorzędnie ze sobą. Dziecko zaawansowane pod jednym względem, np. pod względem intelektualnym, może być na niższym poziomie pod względem motorycznym czy afektywnym, społecznym.

Mówi się więc dzisiaj osobno o fazach rozwoju sensomotorycznego, umysłowego, afektywnego, społecznego, a nawet o fazach rozwoju mowy, spostrzegania itp. Ustala się różne prawidłowości, różne etapy w rozwoju poszczególnych funkcji i właściwości.

Pedagogów i wychowawców interesuje jednak całościowy globalny rozwój psychiczny dziecka.

Dr Osterrieth, sprawozdawca z owego sympozjum, o którym wspominałem, usiłował z wielce różnorodnych podziałów na okresy rozwoju dziecka ustalić pewne najczęściej się powtarzające etapy. Ustalił ich pięć: 1) od urodzenia do 15—18 miesiąca życia, 2) od tego czasu do 3 lat, 3) od 3 lat do 5, 6 lat, 4) od 6 lat do 9, 5) od 9 lat do 13. Jest to podział sztucznie zestawiony z wielu różnych podziałów.

Najlepiej jest przebadany i ujęty w okresy rozwój intelektualny dziecka dzięki badaniom Piageta i jego współpracowników.

W badaniach rozwoju afektywnego dziecka zasłużyli się także psychoanalitycy, ujmując go jednak jednostronnie z punktu widzenia przejawiania i kształtowania się instynktu seksualnego. Dostarczają nam jednak wiele wartościowych spostrzeżeń o uczuciowości dziecka.

W Polsce w związku z rozwojem dziecka mamy piękne prace prof. S. Szumana.

Ze względu na niezgodność w ustalaniu etapów rozwojowych i na brak własnych badań w tej dziedzinie, rozpatrzę cztery okresy życia dziecka wg podziału, które uwzględni praktyka życiowa, a więc: 1) od urodzenia do 2,5—3 lat, 2) od 3 do 6—7 lat, czyli okres przedszkolny, 3) od 7 lat do rozpoczęcia dojrzewania płciowego, czyli pierwszy okres szkolny, 4) okres dojrzewania.

Rozpatrzę niektóre tylko właściwości psychiki dziecka najłatwiej ulegające zagrożeniu. Spojrzę więc na nie z punktu widzenia higieny psychicznej.

**O k r e s I**, od urodzenia dziecka do 2,5—3 lat charakteryzuje się wybitną emotywnością u dziecka i silnym związaniem z matką.

Vallon mówi, że przyjście dziecka na świat jest połączone z cierpieniem. Jest to cierpienie oczekiwania na zaspokojenie swoich potrzeb albo z braku zaspokojania tych potrzeb.

W łonie matki potrzeby dziecka były zaspokajane automatycznie. Po przyjściu na świat sytuacja się zmienia. Ponieważ matka zaspokaja te potrzeby, między dzieckiem a matką wytwarza się cały system sygnałów wzajemnego rozumienia się, przez gesty, mimikę o charakterze afektywnym. W okresie kiedy przedmioty jeszcze zupełnie nie istnieją dla dziecka, ten stosunek uczuciowy z matką jest podstawowym przeżyciem swojej egzystencji przez dziecko. Wytwarza się symbioza uczuciowa między matką a dzieckiem podobnie, jak przed urodzeniem była symbioza ograniczona.

W chaosie nie zorganizowanych doznań, jakich dostarcza niemowlęciu świat — matka i jej czułość przedstawia coś stałego, uporządkowanego, pewnego, bezpiecznego i dlatego jej obecność staje się bardzo droga dla dziecka. Matka staje się podstawą uczuciowego bezpieczeństwa dla dziecka.

Na skutek tego dziecko jest tak silnie związane uczuciowo z matką, że

przerwanie nagłe i na dłużej niż 3 miesiące, wywołuje depresję u dziecka i regresję w rozwoju. Jeśli ten okres trwa dłużej, to po 6 miesiącach mniej więcej regresja w rozwoju staje się nieodwracalna.

Pierwszym ważnym zadaniem dziecka jest przyzwyczajenie się do elementarnych czynności, opanowanie i regulowanie potrzeb fizjologicznych.

Z końcem I-go i z początkiem II-go roku życia następuje zwrot ku rzeczom. Wg Vallona intensywnie ujawnia się odruch orientacyjny, badawczy. Dziecko odpowiada na wrażenia, których doznaje, manipulując przedmiotami, doświadczając. Dziecko winno być postawione w warunki, które dostarczają mu wiele bodźców do rozwoju. Winno mieć zabawki i wiele okazji do ławienia się. Im więcej dziecko się bawi, tym lepiej pracuje w przyszłości, mówi Hildegard Hezzer.

Bodźce powinny przychodzić we właściwym czasie, który odpowiada dojrzałości organu, do którego się zwracają. Wymagania przedwczesne mogą być szkodliwe, bo wywołują szoki emocjonalne. Zaniedbanie zaś właściwego czasu może umożliwić rozwój funkcji. Osterrieth daje przykład dziewczynki, która do 6 miesięcy rozwijała się doskonale. Potem z przyczyn, których nie podaje, została odcięta od wszelkich kontaktów społecznych do 6 lat. Dziecko to już nigdy nie nauczyło się mówić.

Dziecko zaczyna mówić w kontakcie z matką. Dla niej tylko mówi i przez nią też jest rozumiane. Słowa, które matka do niego mówi, mają dla niego znaczenie afektywne, zanim zaczną oznaczać jakieś przedmioty.

Jeśli dziecko jest pozbawione kontaktu słownego z matką, jest pozbawione najwartościowszych bodźców do rozwoju mowy, a tym samym i rozwoju myślenia. Dzieci wychowane w zakładach mówią później i ich słownik jest ubogi. Jeśli dziecko przenosi się nagle z rodziny do zakładu, przestaje czynić postępy, a nieraz cofa się w rozwoju mowy.

Życie psychiczne małego dziecka jest przeżywaniem różnych wzruszeń: przyjemności, przykrości, gniewu, lęku. Lęk zwłaszcza jest najbardziej zagrażającym przeżyciem od pierwszych chwil życia dziecka. Człowiek z natury swojej ujawnia niepokój, lęk wobec sytuacji nieznanych. Dla dziecka cała rzeczywistość jest nie znana. Głównie w 2 i 3 roku życia rozwija się lęk, kiedy dziecko umie już wyobrażać sobie, a nie umie odróżnić rzeczywistości od wyobraźni.

Nie należy siłą przewycięzać lęków dzieci ani wyszydzeniem. Lęki stłumione powodują moczenie, ssanie palca, okrucieństwo wobec słabszych.<sup>1</sup>

Stąd wniosek: w wychowaniu nie należy nigdy pomagać sobie straszaniem dzieci, wywoływaniem lęku. Tymczasem najczęściej stosowanym środkiem wychowawczym jest właśnie groźba, wywołująca lęk.

Pierwsze lata życia dziecka są więc okresem szoków emocjonalnych, odbijających się później na ich życiu jako dorosłych.

<sup>1</sup> Według psychoanalityków dzieci, które przez pierwsze lata swego życia przeżywały częste lęki, stają się cynikami, hipokrytami, podstępaczami.

O k r e s I I — od 2,5—3 lat do 6—7 lat, zaczyna się przełomem, kryzysem, spowodowanym pierwszym obudzeniem się w dziecku poczucia swego „ja”. Jest to początek tworzenia się osobowości dziecka. Dziecko zaczyna przeżywać swoje „ja”, wyodrębniać je ze świata otaczającego. Zaczyna przeciwstawiać siebie innym. Zaczyna używać słów „ja”, „moje”. Jest to połączone z objawami upor, przeciwstawiania się wszystkiemu, robienia na przekór poleceniom. Przyjmuje postawę obronną, jakby jego jedyną troską było zachowanie swojej autonomii dopiero co wykrytej. Towarzyszy temu rozdrażnienie, często ataki złości. Dziecko jest kapryśne, na przemian czułe i agresywne, chce czegoś i nie chce równocześnie.

Podobnie jak w pierwszym okresie przy poznawaniu rzeczy otaczających dziecko powtarza wciąż te same ruchy, których się nauczyło, bo w ten sposób ćwiczy nowe funkcje (reaction circulaire Piageta), tak i teraz ciągle zaznacza swoje nowo odkryte „ja”, swoją zdolność do świadomego chcenia, przeciwstawiając się chęciom starszych.

Trzeba zdawać sobie sprawę, że jest to początek formowania się jego osobowości. Nie należy więc siłą przełamywać upor, jak to najczęściej robią starsi, wykorzystując swoją przewagę moralną i fizyczną. Nie należy wydawać poleceń tonem rozkazującym. Należy odwrócić uwagę dziecka na coś innego, zająć je czymś odpowiadającym jego zainteresowaniom. Z chwilą gdy dziecko zostaje pochłonięte jakąś czynnością, upór znika.

Samoafirmacja i wykazanie się w sposób pozytywny eliminują potrzebę zaznaczania swego „ja” w sposób negatywny.

W związku z tą nową postawą dziecko chce wszystko robić samo. Niezmiernie cenny objaw, nie wykorzystany najczęściej przez starszych, którzy nie pozwalają na to, bo dziecko robi źle, a nie mają czasu na pokazywanie i dopilnowanie, by zrobiło dobrze. Często starsi wtrącają się nawet w zabawy dzieci, korygując je na swój sposób. Nie rozumieją dziecka, nie akceptują jego natury i jego praw rozwojowych.

Dalszą konsekwencją odkrycia swojego „ja” jest uwrażliwienie dziecka na sądy otoczenia o nim. Dziecko chce uznania, pochwały, chce czarować swoje otoczenie. Stąd początki konfliktów. Dziecko chce uznania, chce być chwalone, a jednocześnie nie chce rezygnować z różnych nieaprobowanych przez otoczenie zachceń.

Oczywista, że dobre w pojęciu dziecka jest to, co starsi każą, złe to, co zabraniają. Ażeby postępować dobrze, zyskać uznanie, trzeba postępować zgodnie z ich poleceniami. Otóż pole do konfliktów.

Osobowość dziecka kształtuje się w świetle sądów otoczenia o nim i w zależności od tych sądów. Dziecko staje się takie, jaki obraz rodzice tworzą sobie o nim i wyrażają go. Jeśli mówią mu od rana do nocy, że jest niegrzeczne, niezdarne, nieusłuchane, leniwe itp. — to w podobny sposób ono się zachowuje. Jeśli, przeciwnie, sugeruje mu się obraz pozytywny, to takim się ono staje.

O ile w pierwszej fazie swego rozwoju jest ono związane z matką, to w obecnej fazie jest związane z całą rodziną, jest mocno wrośnięte w rodzinę. Wytwarza silne powiązania uczuciowe z ojcem, z rodzeństwem. Stąd duże znaczenie „konstelacji” rodzinnej, w jakiej się dziecko znajduje. Adler wykazał, że i sytuacja każdego dziecka w rodzinie jest inna. Inna jest jedynaka, inna najstarszego dziecka, inna drugiego z kolei, najmłodszego. Z konstelacją rodzinną jest związana tzw. frustracja rodzinna. Dziecko przeżywa frustrację we wszystkich okresach swego życia, bo zawsze się zdarza, że różne jego potrzeby, jego zachcenia nie są zaspokajane. Rozumiemy, że nie sama frustracja jest groźna dla rozwoju psychicznego dziecka, ale sposób, w jaki ją przeżywa i w jaki kompensuje. Szczególnie groźne formy przyjmuje frustracja na tle rodzinnym, czy to realnymi przyczynami spowodowana, czy też wyobrażanymi sobie przez dziecko.

W okresie zaczątków formowania się osobowości dziecka i jego wyczuwania na sądy otoczenia o sobie — ono całą swoją osobowością i z wielkim nasileniem angażuje się w sytuacje, które je poniżają, obrażają albo, przeciwnie, które mu schlebiają.

Niezmiernie delikatna i odpowiedzialna jest rola rodziców, aby obronić dziecko od poczucia mniejszej wartości w stosunku do innych dzieci, aż do poczucia „kopciuszka”, poczucia zaniedbania przez starszych.

Dziecko szuka różnych sposobów kompensowania swego poczucia mniejszej wartości. Zdarza się, że na drodze pozytywnej, ale znacznie częściej na negatywnej, reaguje agresją, wzmożoną opozycją albo izolowaniem się, regresją.

Również zahamowaniem w rozwoju grozi nadmierne rozpieszczanie dziecka, bo wykorzystuje ono swoją słabość dziecięcą, aby jak najdłużej zostać dzieckiem. Nie dąży do rozwoju i nie rozwija się.

Pierwszy okres życia dziecka nazwałam okresem emotywności, niustannych przeżyć wzruszeniowych, ale bez ciągłości, bo nie ma jeszcze ośrodka osobowości, który stanowi coś stałego, ciągłego w psychice. W drugim okresie to coś stałego krystalizuje się, emotywność zamienia się w uczuciowość, w uświadomione przeżycia uczuciowe, w powiązania uczuciowe z otoczeniem. Jest to okres budzenia się osobowości, a w związku z tym okres rozpoczynających się konfliktów.

O k r e s III — od 6 lub 7 lat do rozpoczęcia dojrzewania płciowego. Uspokajają się wg nich „wymagania instynktowne”, jak również słabnie cokolwiek uwrażliwienie na opinię starszych.

Dziecko jakby wychodzi poza siebie, zwraca się ku światu zewnętrznemu. Zainteresowanie rzeczywistością ujawnia dziecko już na początku drugiego roku życia, ale na poziomie prymitywnym.

Teraz zwrot ku rzeczywistości, zainteresowanie światem zewnętrznym jest przygotowane zmianami, jakie zaszły przez ten czas w psychice dziecka. Dziecko przewycięża egocentryzm, to jest ujmowanie wszyst-



kiego z własnego punktu widzenia, przewycięża synkretyzm, czyli globalne, nie zróżnicowane ujmowanie rzeczywistości, kiedy miesza jeszcze rzeczywistość ze swoimi wyobrażeniami. Już zdecydowanie odróżnia siebie i swoje przeżycia od otoczenia. Jednocześnie z tym ujawnia ogromne zainteresowanie światem zewnętrznym. Jest już zdolne myśleć logicznie, wykrywać związki przyczynowe, ale tylko na płaszczyźnie konkretnej. Myślenie na płaszczyźnie często słownej, myślenie formalne pojawi się dopiero od 11 roku życia.

Dziecko jest więc gotowe do rozpoczęcia nauki szkolnej, oczywista odpowiednio mu podanej.

Z przewyciężeniem egocentryzmu dziecko staje się zdolne do współpracy, do współżycia w szerszym gronie, bo już umie patrzeć z punktu widzenia drugiej osoby, umie kontaktować z innymi dziećmi nie tylko w formie monologu we dwoje, ale wzajemnej wymiany myśli.

Dziecko jest więc zdolne przekroczyć ramy swego środowiska rodzinnego i wejść w szersze środowisko społeczne, jakim jest szkoła.

To wymaga jednak dużej zdolności przystosowania do całkiem nowych warunków życia. Zdolność przystosowania zaś polega na wielu cechach umysłu i charakteru, które trzeba mieć już w pewnym stopniu rozwinięte.

Przede wszystkim wymaga inteligencji. Przecież inteligencję określamy jako zdolność przystosowania się do nowych warunków, zdolność dawania sobie rady w nowych sytuacjach.

Po drugie, dziecko musi wykazać pewną równowagę afektywną przez przewyciężenie stanów niepewności, lęklności, nieśmiałości. Dojrzałość intelektualna nie zawsze idzie w parze z dojrzałością afektywno-społeczną.

Badania dojrzałości intelektualnej do rozpoczęcia obowiązku szkolnego są szeroko stosowane. Wszystkie wykazują duże różnice pod tym względem między dziećmi wstępującymi do szkoły. Różnice od 3 do 10. lat.

Badania dojrzałości afektywno-społecznej nie są stosowane, bo nie mamy odpowiednich metod badań. Jednak obserwacja stwierdza wielkie różnice między dziećmi i pod tym względem.

Stajemy wobec zagadnienia bardzo dobrze znanego, z którego jednak, jak dotąd, nie wyciągamy żadnych konsekwencji: zagadnienia wielkiej różnorodności dzieci pod względem rozwoju umysłowego i rozwoju afektywno-społecznego w chwili wstępowania do szkoły.

Dla każdej czynności, dla ćwiczenia każdej funkcji jest odpowiedni wiek i przedwczesne forsowanie psychiki jest nie tylko bezskuteczne, ale i szkodliwe. Stąd niebezpieczeństwo frustracji szkolnej. Frustracji, która prowadzi do zahamowania rozwoju, a nawet i regresji, albo do szukania kompensaty na drodze agresywnych wykroczeń.

Frustracja dłużej trwająca wywołuje w psychice zmiany nieodwracalne. Na terenie zaś szkoły frustracja, gdy się raz ustali, to zazwyczaj trwa do końca.

Stąd konieczność czuwania nad prawidłowym przystosowaniem się dziecka do szkoły. Jest to tzw. adjustment novement. U nas nazwaliśmy to zagadnieniem opieki nad dziećmi pierwszego roku nauczania.

Zwrócić należy uwagę na bardzo ważny fakt, że dzieci w tym wieku wykazują wielką aktywność, energię, inicjatywę, dążenie do ciągłego przewyższania samych siebie pod różnymi względami, dążenie do samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Nie trzeba wykazywać, że szkoła nie wykorzystuje zbyt często tych cennych właściwości psychiki dziecka. Nie odwołuje się do jego samodzielnej aktywności, lecz wymaga biernego przyswajania w formie słownej, nie przystosowanej do umysłu dziecka na tym etapie rozwoju.

Okres IV — dojrzewanie. Dojrzewanie psychiczne znacznie przekracza w czasie okres dojrzewania płciowego.

Dojrzewanie płciowe trwa wg badaczy amerykańskich od 12 $\frac{1}{2}$  do 15 $\frac{1}{2}$  lat. Z tym, że u dziewcząt zachodzi wcześniej, od 12 $\frac{1}{2}$  do 14 $\frac{1}{2}$ , a u chłopców od 14 do 15 $\frac{1}{2}$ .

Wg badaczy radzieckich okres dojrzewania płciowego trwa od 11—12 lat do 14—15 lat.

Nie tylko dojrzewanie psychiczne nie kończy się z osiągnięciem dojrzałości płciowej, ale i rozwój fizyczny trwa jeszcze około 3 lat. Dojrzewanie psychiczne trwa od 20—21 roku życia, obejmuje więc i wiek młodzieńczy.

Niezaprzeczalne jest, że uaktywnienie gruczołów płciowych, które działają na wszystkie organy łącznie z tkanką mózgową — ma wielki wpływ nie tylko na organizm cielesny, ale i na psychikę. Jednak głębokie zmiany psychiczne, które w tym czasie zachodzą, nie są uwarunkowane jedynie dojrzewaniem płciowym, jak to dawniej przypuszczano, bo zachodzą wciąż jeszcze przez kilka lat po osiągnięciu kompletnej dojrzałości płciowej przez osobnika. Są więc one uwarunkowane jeszcze innymi przyczynami. Dawny pogląd, panujący od Stanley Halla, że w dojrzewaniu psychicznym i fizycznym liczą się jedynie przyczyny biologiczne, został całkowicie przewyżczony nie tylko w psychologii radzieckiej, ale i zachodniej.

Gwałtowne i głębokie zmiany, jakie zachodzą w tym czasie w psychice młodzieży, są w znacznym stopniu spowodowane warunkami społeczno-ekonomicznymi środowiska, a w tym przede wszystkim warunkami wychowawczymi. Młodzież ludów prymitywnych nie przechodzi kryzysu dojrzewania. Również w cywilizacjach starożytnych nie znano tego zjawiska.

Mówiąc o zmianach psychicznych w okresie dojrzewania, trzeba brać pod uwagę zaznaczony na początku charakter zmian rozwojowych, które nie polegają na tym, że stare się kończy, a nowe zaczyna od początku, ale stare wchodzi w skład nowych struktur, które powstają jako rezultat skomplikowania i przeorganizowania psychiki.

Dezintegracja dotychczasowych struktur psychicznych jest konieczna

dla wytworzenia się nowych struktur na wyższym poziomie rozwojowym. Takiej dezintegracji towarzyszą mniej lub więcej głębokie wstrząsy psychiczne, które mogą przy ujemnych warunkach przejść w dezintegrację patologiczną.

Przeorganizowywanie się struktur psychicznych w okresie dojrzewania odbywa się na wyjątkowo dużą skalę w porównaniu z innymi okresami rozwojowymi. Powodem tego są zmiany cielesne zachodzące w organizmie oraz zmiany społeczne, wobec których staje osobnik w okresie, kiedy przestaje być dzieckiem, a jeszcze nie jest dorosłym.

Zmiany fizyczne ujawniają się na zewnątrz we wzroście i budowie cielesnej. Zaskakują otoczenie, a bardziej jeszcze samego osobnika dojrzewającego. Poszczególne części ciała nie rosną równomiernie. Jednostka staje się niezgrabna, niepewna swoich ruchów. Chłopiec czy dziewczyna nie umieją zachować się w tej nowej fizycznej sytuacji, tracą pewność siebie, stają się nieśmiali, zahamowani.

Jednocześnie z tym działanie hormonów na tkankę mózgową silnie ją pobudza. Następuje intensywna aktywność intelektualna, usprawniona ujawnieniem się w tym czasie zdolności do myślenia formalnego (logiczno-matematycznego). Występuje silnie zainteresowanie zarówno własnymi przeżyciami, jak i zagadnieniami filozoficznymi, społecznymi, moralnymi, religijnymi.

Intensywnie rozwija się osobowość, co ujawnia się poczuciem swej niezależności i dążeniem do wyzwolenia się spod kurateli starszych.

I tu zachodzi najbardziej dramatyczny splot warunków w sytuacji młodzieży dojrzewającej. Rzuca się do rozwiązywania różnych problemów, które ją pasjonują, a brak jej wiedzy i doświadczenia, aby mogła sama je rozwiązać. Staje wobec nowych zadań społecznych, do których nie jest przystosowana. Te nowe żądania społeczne to konieczność zdobycia sobie nowej roli męskiej czy żeńskiej w swoim otoczeniu, to konieczność wytworzenia nowych i bardziej dojrzałych stosunków z towarzyszami obu płci, to konieczność odpowiedniego ustosunkowania się do starszych, od których chce się uniezależnić, to konieczność myślenia o wyborze zawodu i przygotowania zawodowego. Przy tym absorbują i niepokoją ją zagadnienia seksualne.

Młodzież nie umie się sama z tym wszystkim uporać. Po zadeklarowaniu zaś swojej niezależności uważa za ubliżające iść po radę do starszych. A potrzebuje bardzo tej rady. Popelnia błędy, które potęgują jej niepewność.

W walce o niezależność występuje gwałtownie przeciwko opiekuńczej władzy starszych, a jednocześnie, gdy nie daje sobie rady w swojej samodzielności, odczuwa potrzebę zależnej pewności, jaką miała w okresie dzieciństwa.

Dojrzewająca jednostka staje się w gruncie rzeczy niepewna siebie,

wylękniona, ale maskuje to często gburowatością, agresją, pozorną pewnością siebie.

Jednocześnie staje się niezmiernie urażliwa, boi się niezrozumienia, wyśmiania.

Można powiedzieć, że jednostka dojrzewająca ulega ciągłej frustracji, co kompensuje nadmiernym żądaniem niezależności, lekceważeniem autorytetów i ustalonych wartości.

W swej wewnętrznej niepewności i zaleźnieniu jednostka szuka oparcia wśród odpowiednich sobie rówieśników. Stąd wielka rola w życiu dojrzewającej młodzieży organizacji młodzieżowych, klubów, a niekiedy i gangów, gdzie znajduje ona oparcie, którego tak bardzo potrzebuje.

W poczuciu swej wielkiej niepewności szuka uznania w otoczeniu. Rezygnując z uznania dorosłych, szuka tego uznania w swoim zespole. Ponieważ zespoły takie mają często charakter antyspołeczny, stąd łatwość zejścia na drogę przestępczości. Stąd doniosła rola organizacji młodzieżowych.

Charakterystyczną cechą wieku dojrzewania jest wzmószona emocjonalność, a w związku z tym chwiejność emocjonalna, zmienność nastrojów. Młodzież dojrzewająca łatwo przechodzi od wesołości do smutku, od poszukiwania towarzystwa do odosabniania się, od nadmiernej wiary w swoje możliwości do zupełnego zwątpienia w siebie, od gorączkowej aktywności do apatii. To jest czuła i delikatna, to znowu szorstka, impertynencka. W jednej chwili kocha i nienawidzi. Okres ambiwalencji uczuć.

Nieraz występują kryzysy o charakterze katastroficznym, jak poczucie rozpaczy, beznadziejności, jak objawy okrucieństwa, manii niszczenia, skłonności do przestępstw.

Zaznaczyłam już, że te zaostrome objawy są skutkiem warunków społeczno-ekonomicznych, w jakich się młodzież znajduje. Nie są koniecznym akompaniamentem wieku dojrzewania. Toteż warunki społeczno-polityczne determinują w stopniu decydującym przebieg procesów okresu dojrzewania młodzieży.

Wielu poza tym zależy od warunków wychowawczych, w jakich się młodzież znajduje przed okresem dojrzewania. Jeśli wytworzy w sobie poczucie własnej godności chociażby w minimalnym stopniu, co zapoczątkowuje się w pierwszym okresie szkolnym — to łatwiej jej kompensować nieustanne przeżywanie frustracji na drodze pozytywnej.

Niezmiernie delikatna i trudna jest rola rodziców, a następnie nauczycieli i wychowawców młodzieży dojrzewającej. Nie mogą łatwo pogodzić się z niezależnością tych, którzy jeszcze do niedawna całkiem ulegali ich woli. Reagując gniewem czy krytyką zaogniają i potęgują dążenie do uniezależnienia się.

Zrozumienie zmian, jakie zachodzą w psychice młodzieży w okresie dojrzewania, i niebezpieczeństw, jakie jej w związku z tym zagrażają, ułatwi rozumnym rodzicom i wychowawcom odpowiednie postępowanie

z młodzieżą. Przy tym zgodnie z teorią dezintegracji pozytywnej nie należy do tych objawów o charakterze neurotycznym (wzmoczona pobudliwość czy chwiejność emocjonalna) podchodzić jak do objawów zdecydowanie chorobowych. Odpowiednio potraktowane, mogą usprawnić jednostkę do osiągnięcia wyższego poziomu rozwojowego.

Wniosek z powyższego jasny: opieka psychologiczna jest konieczna nie tylko nad dziećmi z zaburzeniami nerwowymi, ale i nad dziećmi normalnymi, ażeby zapobiegać spaczeniom ich rozwoju — podobnie jak już istnieje opieka lekarska nad dziećmi zdrowymi.

Znajomość psychiki dziecka już na tyle posunęła się naprzód, że można i trzeba szerzyć ją wśród rodziców i wychowawców, zarówno w formie porad w specjalnych poradniach dla dzieci normalnych, jak i w formie popularnych publikacji.

## NIEKTÓRE BŁĘDY UCZNIÓW W ZAKRESIE PRZYSWAJANIA POJĘĆ

W nauczaniu nie ograniczamy się do konkretnego poznawania rzeczywistości przez dzieci, ale już od najmłodszych klas zmierzamy do uogólnienia spostrzeżeń. Jedną z form uogólniania to kształtowanie pojęć. Wiedza, którą uczeń wynosi ze szkoły, zawiera się w pojęciach, które są odbiciem ogólnych i istotnych cech rzeczy i zjawisk. Elisabeth B. Hurlock podaje, że dziecko wstępujące do szkoły opanowało kilkaset pojęć, kiedy zaś ją opuszcza, ma ich już przyswojonych kilka tysięcy. Psychologii i metodyce kształtowania pojęć poświęcono u nas w ostatnich latach wiele prac, których treści nie ma potrzeby na tym miejscu powtarzać.

Droga od spostrzeżeń do pojęć nie jest dla dziecka łatwa, dlatego też często popełnia błędy. Z zespołem nauczycieli w czasie hospitowania lekcji w różnych klasach szkół podstawowych zebrałem błędy tego rodzaju popełniane na lekcjach, których analiza rzuca nieco światła na przyczyny ich powstawania. Wśród zebranych błędów można było wyróżnić różne ich rodzaje.

1. Jednym z rodzajów spotykanych błędów jest uogólnienie na podstawie nieistotnych cech rzeczy lub zjawisk. Na hospitowanej przez nas lekcji biologii w klasie VI jedno z dzieci odpowiedziało, że rak nie ma głowy. Wychodziło ono z założenia, że głowa opiera się na szyi i można nią poruszać, tymczasem rak ma głowę zrosniętą z tułowiem. Bezpośrednie doświadczenia dziecka w zetknięciu z ludźmi i zwierzętami domowymi doprowadziły je do uogólnienia na podstawie nieistotnej cechy. Podobny rodzaj błędu popełnia uczeń w klasie VII mówiąc: — „Elektromagnes jest to magnes, który bez elektryczności nie działa”.

Daleko trudniej jest dzieciom uogólniać różne zjawiska w zakresie przedmiotów humanistycznych. Cechy zjawisk omawiane na lekcjach tych przedmiotów najczęściej nie są dostępne bezpośrednioj obserwacji dziecka, dlatego też trudniej o uogólnienie i szczególnie łatwo o błędy, np.:

„Partia to taki jakby rząd, który stara się, by wszystkim było jak najlepiej” (klasa V).

„Demokracja jest to ustrój, w którym nie ma niewolnictwa, tylko panuje pokój i dobrobyt. W Ameryce nie ma demokracji, bo dąży ona do wojny” (klasa VI).

„Feudalizm był to ustrój, w którym panował głód i nędza” (klasa VII).

„Manufaktury były to fabryki, które zaczęły się rozwijać we wczesnym kapitalizmie. Wyrabiano tam materiały. Był tam bardzo prymitywny sposób pracy” (klasa VII).

Błędy uogólnienia na podstawie cech nieistotnych wynikają, jak to słusznie podkreśla Edda Flesznerowa<sup>1</sup>, z ograniczonych możliwości po-

<sup>1</sup> Edda Flesznerowa: *Analiza psychologiczna pewnych trudności w stosowaniu pojęć przez uczniów*. „Psychologia Wychowawcza” 1958 s. 243.

glądowego zaznajomienia z różnymi wariacjami zmiennej cechy, co stwarza sytuację, która utrudnia dzieciom procesy abstrahowania. W zakresie zjawisk społecznych ograniczone doświadczenia życiowe dziecka również stwarzają trudności w uchwyceniu istotnych cech, stąd szczególnie łatwo o błędy, zwłaszcza wtedy, kiedy nauczyciel nie usiłuje poprzez słowo uzupełnić materiału obserwacyjnego i w ten sposób ukazywać zasadniczych cech zjawiska.

2. Innym błędem popełnianym przez dzieci to dosłowne rozumienie terminów w ich potocznym, a nie naukowym znaczeniu. Prowadzi to do błędnego używania takich terminów matematycznych, jak „prosta”, „krzywa”, „okrąg”, „pierwiastek”; w chemii takich terminów, jak „sole”, „kwasy”; w geografii: „skały” itp.

Podobnie różne terminy nauk humanistycznych są potocznie używane w znaczeniu przenośnym. Dzieci to przenośne znaczenie przenoszą na teren przedmiotów szkolnych, np. pańszczyzna jest pojmowana jako robota uciążliwa, niemiła, a nie jako forma wyzysku w okresie feudalizmu, pojęcie „sojuszu” zacieśnione zostaje do współpracy miasta ze wsią.

3. Często spotykamy błędy jako wynik zbyt pośpiesznych uogólnień. Pospolity jest np. błąd na lekcjach geografii, kiedy dziecko mówi, że plan w podziałce 1 : 100 jest sto razy mniejszy od rzeczywistości. Na błąd ten łatwo można dzieciom zwrócić uwagę, kiedy w Małym Atlasie Romera pokazać im mapę Polski w podziałce 1 : 6 000 000 i zapytać, czy na przestrzeni powiększonej 6 milionów razy mogłoby się pomieścić 30 milionów mieszkańców.

4. Jeśli w toku nauczania nie była przestrzegana droga od spostrzeżeń do uogólnień, dziecko przyswaja sobie wprawdzie nowe nazwy, nie rozumie jednak ich znaczenia, co prowadzi do wielu błędów. Przyswojone przez dzieci w wyniku werbalnego nauczania terminy i zwroty językowe są puste, dziecko używa ich w niewłaściwym znaczeniu. Na przyswojenie takich pustych nazw wskazują odpowiedzi, które usłyszeliśmy w klasie VI na lekcjach geografii:

„Tę dolinę nazywamy Krainą Wielkich Dolin”.

„Szaruga jesienna jest między latem a jesienią”.

„Pory roku powstają na skutek zmiany klimatu”.

„Na podhalach pasą się owce”.

Odpowiedzi te wykazują, że w klasie tej zaniedbana była praca nad kształtowaniem pojęć. Winklewski, badając wyniki nauczania geografii w klasach V—XI w szkołach gdańskich, na podstawie 286 odpowiedzi uczniów na pytanie: „Wyjaśnij przyczyny występowania pór roku”, stwierdził w poszczególnych klasach jedynie od 11% do 24% poprawnych odpowiedzi. Większość odpowiedzi wykazywała brak zrozumienia zasadniczych pojęć, stąd brak zrozumienia materiału, jak to zdradza np. taka wypowiedź: „Jak słońce jest bliżej ziemi, to jest lato; jak ziemia się oddala, to zima”. Terminy używane przez uczniów nie są oparte na odpo-

wiadających im wyobrażeniach. Uczniowie nie rozumieją też niektórych pojęć geograficznych, bo nie przyswoili sobie zasadniczych pojęć geometrycznych, takich, jak „płaszczyzna”, „kąć”, „kierunek pionowy i poziomy”<sup>2</sup>.

5. Z błędnymi pojęciami uczniów spotykamy się też wtedy, kiedy uczą się definicji i wzorów na pamięć w sposób mechaniczny, bez zrozumienia, kiedy więc odpowiednie pojęcia nie zostały w sposób metodyczny na podstawie danych obserwacji i doświadczeń opracowane w toku nauczania przez wyodrębnienie istotnych cech przedmiotu lub zjawiska. Na lekcjach chemii spotykamy się często z faktami wyuczenia się wzorów na pamięć bez ich zrozumienia, skutkiem czego dzieci popełniają błędy w zapisach. W pewnej szkole podstawowej w Gdańsku stwierdziliśmy w zeszytach uczniowskich jedynie 12% poprawnych zapisów. Najwięcej błędów było w zakresie wzorów tlenków i cząsteczek soli. Przy zapisywaniu wzorów uczniowie pomijają często indeksy, zapisują np. KO zamiast  $K_2O$ . Błędy te, jako przejaw werbalizmu, związane są z zaniedbaniem zajęć laboratoryjnych, powstają one nieraz na skutek niedostatecznego zaopatrzenia szkoły w pomoce naukowe, a także skutkiem słabego powiązania wiadomości lekcyjnych z życiem. Wskazują one też na zaniedbywanie wyciągania wniosków z przeprowadzonych doświadczeń, na brak położenia nacisku na prawidłowe odczytywanie wzorów, skutkiem czego nie kształtują się umiejętności stosowania symboliki chemicznej.

Bywa jednak i tak, że wiele błędów w zakresie rozumienia pojęć ma swoje źródło w braku rozeznania nauczyciela w zasobie pojęciowym uczniów. Jest tak zazwyczaj u młodych nauczycieli, którym brak jeszcze doświadczenia zawodowego. Nie kształtują oni niektórych pojęć, ponieważ wydaje im się, że na skutek powszechnego użycia winny być znane dzieciom. Ze zjawiskiem tym można się spotkać szczególnie na lekcjach historii. Oto kilka charakterystycznych przykładów:

W roku nauczania historii, którego osią koncentryczną jest walka klas, nauczyciel dość często używał wyrazu „reakcja” w znaczeniu wstecznego ruchu społecznego. Nie wyjaśnił tego wyrazu, bo wydawało mu się, że ze względu na jego powszechne użycie jest przez dzieci właściwie rozumiany. Wreszcie jedno z dzieci zapytane o znaczenie wyrazu odpowiedziało:

„Ktoś jest dobry lub zły. Jak jest zły, to reakcja jest czarna, chce nam przeszkodzić w robocie”. Przy bliższym badaniu okazało się, że 3/4 dzieci klasy V nie rozumiało tego wyrazu.

Niepodległość pojmują niektórzy uczniowie tej klasy w ten sposób: „Jakieś państwo jest podbite, trzymane w niewoli, musi pracować dla tamtego. To państwo pobite ma niepodległość”.

<sup>2</sup> Jan Winkiewski: *Badania wyników nauczania geografii*. „Geografia w Szkole” 1951 nr 4.



Okazuje się nawet, że takie pojęcia, jak „wojna” i „bitwa”, nie są należycie rozumiane. Na lekcji języka polskiego w klasie VII pewien uczeń tak się wypowiedział: „W czytance tej autor opisuje drugą wojnę światową”. Tymczasem autor opisał zaledwie jeden drobny epizod, który miał miejsce w czasie ostatniej wojny.

Nie trzeba dodawać, jak taki brak rozumienia zasadniczych pojęć prowadzi do fałszywego, nieadekwatnego z rzeczywistością rozumienia materiału nauczania. Kiedy dziecko usiłuje konkretyzować przyswojone uogólnienia, popełnia błędy powtarzając słowa, których znaczenia nie rozumie. Dziecko opiera się na swoim aktualnym doświadczeniu, które nie wiąże się z danym pojęciem. Radlińska podaje przykład chłopca warszawskiego, który czytał o zjazdach książąt mazowieckich. Nie rozumiał jednak wyrazu „zjazd” i zdziwiony zapytał, jak to było możliwe, by tyle ludzi pomieściło się na tak krótkiej ulicy, jaką był Nowy Zjazd<sup>3</sup>.

6. Innym błędem, dość często spotykanym, jest ujmowanie pojęć w niewłaściwym zakresie. Dzieci pojmują je albo w zakresie zbyt wąskim, albo za szerokim, np.: „Powstanie to bunt chłopów przeciw panom ciemniejszym, którzy im zabierali ziemię i nakładali podatki. Mogą też być powstania robotników. Były powstania niewolników. Oni z bronią napadali na majątki panów i zabijali ich”.

Odpowiedź ta świadczy o tym, że dziecko zacieśnia zakres pojęcia powstania do walk o poprawę sytuacji ekonomicznej i o wyzwolenie społeczne, nie wie jeszcze, że mogą istnieć powstania mające na celu wyzwolenie narodowe albo jedno i drugie.

Monarchę pojmuje uczeń klasy VI tak: „Monarcha to jest człowiek, który sprawuje władzę nad państwem. Cyrankiewicz nie jest monarchą. Monarcha sprawuje władzę absolutną, tzn. jak on wyda rozkaz, to nikt nie może się przeciwstawić, wszyscy muszą go słuchać”. Albo: „Patrycjatem miejskim nazywamy małą grupkę ludzi bogatych, posiadających środki produkcji” (klasa VI).

W tym przypadku dziecko pojmuje „patrycjat” w zakresie zbyt szerokim. Pojęcie przyswojone nie jest należycie odróżnicowane, w jego zakresie może się również pomieścić bogata burżuazja okresu kapitalistycznego.

Bywa też, że dzieci mieszają zakresy pojęcia podrzędnego i pojęcia nadrzędnego, jak o tym świadczy następująca odpowiedź ucznia klasy VII: „Metale to żelazo”.

Błędy w ujmowaniu pojęć w niewłaściwym zakresie są związane z małą liczbą doświadczeń życiowych dzieci, z ograniczoną wiedzą oraz z niewystarczającą pracą nauczyciela nad zróżnicowaniem pojęć. Skutkiem tego pojęcia przyswojone przez uczniów nie są wyraźne, tzn. nie umieją oni odróżnić cechy istotnej jednej klasy przedmiotów lub zja-

<sup>3</sup> Helena Radlińska: *Książka wśród ludzi*. Warszawa 1946. Sp. „Światowid” s. 59.

wisk od innej klasy do niej zbliżonej. Aby tych błędów uniknąć, konieczne jest w pracy dydaktycznej porównywanie przedmiotów i zjawisk podobnych lub zbliżonych do siebie i wskazywanie na różnice ich cech istotnych.

7. Brak wyraźnego zróżnicowania pojęć prowadzi uczniów do innego błędu — mieszają oni poszczególne pojęcia, zwłaszcza wtedy kiedy są one zbliżone do siebie swą treścią. Oto kilka przykładów często spotykanego mieszania pojęć baśń i bajka, powieść i nowela, pańszczyzna, niewola i poddaństwo, wojna i bitwa: „Kazimierz Jagiellończyk stoczył 13-letnią bitwę z Krzyżakami”, „wojna pod Grunwaldem”, feudalizm i kapitalizm, pogoda i klimat, prawy i lewy brzeg rzeki, jon i atom, anoda i katoda, iloraz i iloczyn, odjemna i odjemnik, figura geometryczna i bryła, glista i tasiemiec itp.

Błędy tego typu występują wtedy, kiedy przy kształtowaniu tych pojęć nauczyciel nie zwrócił w sposób wystarczający uwagi na podkreślenie cech różniących wymienione pojęcia. Przy kształtowaniu pojęć przeciwstawnych nie wystarczy ograniczyć się do wykazania różnic między istotnymi cechami pojęć. Mienczinską zauważyła, że u dzieci radzieckich przy określaniu pojęć przeciwstawnych, np. „bojar” i „smerda”, występuje tzw. zasada polaryzacji, polegająca na tym, że przeciwstawnym pojęciom dzieci przypisują nie tylko kontrastowe cechy istotne, ale i wszystkie pozostałe<sup>4</sup>.

Szczególnie łatwo o błędy mieszania pojęć pokrewnych i zbliżonych do siebie treścią. Nowaczyk zauważył, że w nauczaniu historii przy omawianiu podobnych zdarzeń dzieci łatwo przenoszą szczegóły z jednego faktu na fakt inny, mówią np., że „Władysław Łokietek był nazwany królem chłopków”, że „herb to chorągiew”<sup>5</sup>.

Odpowiednikiem mieszania pojęć są popełniane przez uczniów błędy leksykalne i frazeologiczne na lekcjach języka polskiego. Dzieci w wypracowaniach i ustnych wypowiedziach używają niewłaściwych wyrazów i zwrotów językowych, ponieważ nie rozumieją ich znaczenia w sposób wyraźny i mieszają je ze sobą. Dziecko używa np. przymiotnika „ziemiański” zamiast „wiejski”, bo mu się ten przymiotnik wydaje piękniejszy, bardziej wyszukany, a nie zdaje sobie sprawy ze zmiany znaczenia. Uczeń klasy VII np. pisze w wypracowaniu: „Treść ballady Mickiewicza jest ziemiańska”. Dzieci mieszają też wyrazy o wspólnych elementach językowych, np. narząd z narzędziem, obrząd z obrzędkiem, konfederację z federacją.

Z mieszaniem pojęć związane są też błędy nieścisłego wyrażania się uczniów. Na lekcji fizyki w klasie VII wynotowaliśmy takie błędy: „do wody z siarczanem miedzi” zamiast „do roztworu wodnego siarczanu mie-

<sup>4</sup> „Izwiestija Akad. Pedagog. Nauk RSFSR”. Tom 61.

<sup>5</sup> Stanisław Nowaczyk: *Błędy uczniów w historii*. „Praca Szkolna” 1933/34 s. 156—160.

dzi"; „sole, kwasy, zasady mogą być elektrolitami” zamiast „roztwory wodne soli, kwasów zasad...” Błędy te nie zawsze wskazują na brak odróżnienia jednego określenia od drugiego, ale są nieraz rezultatem pośpiechu w odpowiadaniu, chęci uprzedzenia kolegów w udzieleniu odpowiedzi, braku kontroli własnego myślenia, braku przywiązywania wagi do ścisłego wyrażania się zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela.

Błędy mieszania pojęć mają też nieraz swoje źródło w płytkiej i wulgarniej aktualizacji materiału nauczania. Aktualizacja jest zazwyczaj wstępem do lekcji, a nie jej zasadniczą częścią, dlatego też poświęca jej nauczyciel niewiele czasu. Podczas aktualizacji nauczyciel, nawiązując do już wytworzonego pojęcia, zależnie od aktualnych potrzeb i zadań, zwraca często uwagę tylko na pewne zewnętrzne i drugorzędne cechy pojęcia, nie ma zaś często czasu, by przy tej okazji utrwalić jego cechy istotne, nie przewiduje też tego w celach lekcji.

A ponieważ aktualizacja porusza zwykle stronę emocjonalną uczniów, tym samym podkreśla silnie tę aktualnie potrzebną cechę drugorzędną. Z czasem następuje w świadomości ucznia przesunięcie, przestaje on wiązać pojęcie z istotnymi dla niego cechami, lecz podkłada inne.

Mieszanie pojęć przez uczniów jest zawsze rezultatem przerabiania materiału w przyspieszonym tempie i nieutrwalania już ukształtowanych pojęć. Nauczyciel nie może na jednej lekcji wprowadzać zbyt wiele nowych, nie znanych dzieciom pojęć, nie może przystąpić do opracowywania nowych pojęć, dopóki już przyswojone nie zostały należycie utrwalone. Nowo przyswojone pojęcia działają hamująco na poprzednio przyswojone. Jeśli te dawne nie zostały wystarczająco utrwalone, nowe działają hamująco, szczególnie wtedy — na co już zwracałem uwagę — gdy są one treścią zbliżone do siebie. Dzieciom łatwo mieszają się pojęcia, gdy w chwili ich opracowywania cecha istotna została wymieniona zbyt ogólnikowo lub gdy ograniczono się do wyliczenia cech, nie dokonując ich hierarchizacji. Obok właściwego zróżnicowania pojęć podobnych potrzebne jest w toku nauczania stosowanie ich w najrozmaitszych połączeniach, ponieważ wynik utrwalenia ich zależy jest nie od ilości powtórzeń, ale od wariacji różnych ćwiczeń wyraźnie skierowanych na jeden cel — poprawne stosowanie przyswojonych pojęć w różnych sytuacjach.

Kiedy pojęcia nie są wystarczająco zróżnicowane, dziecko ma trudności w rozpoznawaniu właściwego znaczenia wyrazów, a to prowadzi do dalszych błędów. Zauważyliśmy np. na lekcjach języka polskiego błędy w pisowni przeczenia „nie” w połączeniu z przymiotnikiem, rzeczownikiem i czasownikiem. Dziecko pisze „nie pogoda”, „niespa!”, chociaż zna odpowiednie prawidło ortograficzne i potrafi je wymienić. Błąd w tym przypadku nie jest związany z nieznaną zasadą lub brakiem umiejętności jego stosowania, ale z tym, że dziecko nie umie wyraźnie odróżnić wymienionych części mowy.

Na lekcjach historii błędem tego typu jest brak umiejscowienia faktów

w czasie. Dzieci wymieniają niewłaściwy wiek budowy Ołtarza Mariackiego w Krakowie, ponieważ stulecia są dla nich tylko odcinkami czasu, brak im jednak wyróżnicowanych pojęć poszczególnych wieków. Nie umieją one podać istotnych cech pewnych okresów historycznych przypadających na określony wiek, stąd nie dostrzegają związków między cechami faktów a zasadniczymi cechami okresu czy wieku, z czym związana jest zła orientacja w dłuższych odcinkach czasu, z jakimi spotykają się na lekcjach historii.

8. Proces kształtowania pojęć nie ogranicza się tylko do abstrahowania, tj. do wyodrębnienia spośród szeregu cech konkretnych przedmiotów jego cechy istotnej. Idzie jeszcze o uchwycenie stosunków między pojęciami. Wiadomo, że mogą one pozostawać do siebie w stosunku podrzędnym i nadrzędnym, mogą się pokrywać i krzyżować. Przyswojone pojęcia muszą być usystematyzowane. Pojęcia utrwalają się nie tylko przez stosowanie ich w różnorodnych ćwiczeniach, ale też przez ujęcie ich w zwartą strukturę. Zajmuje się tym nauczyciel wtedy, kiedy ogarnia większą ilość materiału już przerobionego, kiedy powtarzając go z uczniami, stara się powiązać w pewne struktury logiczne. Zaniedbanie tych czynności prowadzi do błędów, np. uczeń klasy VI, zapytany na lekcji biologii o budowę układu pokarmowego raka, jednym tchem wymienia otwór gębowy, jelito, odbył, a obok tego części układu nerwowego i krwionośnego. Uczeń popełnia błąd w porządkowaniu pojęć, gdy brak mu odpowiednich pojęć rodzajowych, gdy ma trudności w wyszukaniu właściwej nazwy, gdy nie kontroluje własnych myśli, gdy wzajemnie hamują się pojęcia podobne. Odpowiedzi są chaotyczne, gdy nie liczą się z treścią pytania. Szczególnie łatwo prowadzi do tego niebezpieczeństwa metoda erotematyczna, kiedy ogranicza się do drobiazgowych pytań i odpowiedzi. Uczeń nastawia się na drobne elementy treści, nie ujmuje natomiast całości, gubi zatem hierarchię pojęć i zależność cech. Jego myślenie jest czujniejsze wtedy, gdy w odpowiedzi ogarnia większe całości.

9. Przy stosowaniu poznanych pojęć w praktyce spotykamy się również z błędami uczniów. Oto przykład lekcji historii w klasie V wykazujący, że wytworzone pojęcie nie jest na tyle operatywne, by dzieci potrafiły je stosować.

Nauczyciel: — Jakie rzemiosła uprawiali Grecy?

Uczeń: — Garnki wyrabiali.

— Zajmowali się garncarstwem. Czym jeszcze?

— Zajmowali się wyrobem broni.

— To było kowalstwo.

Przykład powyższy jest stwierdzeniem, że przyswojone terminy są zrozumiałe ze względu na swoje znaczenie, dzieci wiedzą, o co nauczycielowi idzie. Terminy nie weszły jednak do czynnego słownika dzieci, stąd brak umiejętności stosowania ich w odpowiedziach.

Podobnie na lekcji geografii w klasie VI uczeń mówi o „obracaniu się

kuli ziemskiej" zamiast o „obrotach ziemi”. Brak operatywności przyswojonych terminów może prowadzić do błędów. Na pytanie, od czego zależą pory roku, uczeń odpowiada, że „powstają od ruchu ziemi”. W wypowiedziach ustnych oraz w wypracowaniach uderza nierzadko ubóstwo wyrazowe związane z tym, że różne nowo poznane wyrazy nie weszły do czynnego słownika uczniów. Umiejętności stosowania nowych wyrazów i pojęć naukowych nie mogą się rozwinąć, jeśli proces nauczania urywa się na ich wprowadzeniu, a w dalszej kolejności nie uwzględnia ćwiczeń w używaniu nowego słownictwa w różnych nowych powiązaniach. Błądzi też nauczyciel, jeśli w odpowiedziach uczniów zadawała się poprawną treścią, a nie usiłuje dzieci skłonić do używania ze zrozumieniem nowych terminów. Przesadne akcentowanie, by dziecko mówiło „swoimi słowami” może niekiedy działać hamująco na wprowadzenie nowych terminów do czynnego słownika dzieci.

Obok ćwiczeń utrwalających oraz ćwiczeń w stosowaniu nowych pojęć duże znaczenie dla wytworzenia operatywności w ich stosowaniu mają powtórki. Pozwalają one stosować pojęcia w licznych połączeniach, zwłaszcza wtedy, kiedy nauczyciel nie traktuje powtórki jako mechaniczne i nudne odtwarzanie przerobionego materiału w tej samej kolejności i w tym samym zakresie, jak to było opracowane na lekcjach, ale kiedy stawia uczniom nowe zadania, których rozwiązanie wymaga zastosowania zdobytych wiadomości i pojęć.

W nauczaniu matematyki spotykamy się z tym, że uczniowie poprawnie wykonują wszystkie działania, popełniają jednak błędy, kiedy mają stosować poznane uprzednio pojęcia. W pewnej klasie VII uczniowie nie dali sobie rady z prostym zadaniem, które wymagało, by od pewnej sumy liczb odjąć różnicę dwóch wskazanych liczb. Uczniowie popełniali błędy, bo nie bardzo rozumieli, co to jest suma, a co różnica. Słabo przyswojone pojęcia utrudniły stosowanie ich w zadaniu.

W zakresie formowania się pojęć u uczniów występują zatem takie błędy: uogólnienie na podstawie nieistotnej cechy, dosłowne rozumienie terminu w jego potocznym znaczeniu i przeniesienie tego znaczenia na teren nauki, zbyt pośpieszne uogólnianie, pojmowanie pojęcia w niewłaściwym zakresie, pomieszanie pojęć, błędy w systematyzowaniu pojęć, błędy w ich stosowaniu. Wymienione rodzaje zapewne nie wyczerpują wszystkich przypadków, jednak one najczęściej w nauczaniu występują i dlatego zasługują na uwagę nauczyciela.

Błędy te są w przeważającej mierze rezultatem wadliwej pracy dydaktycznej nauczyciela. Aby nie dopuścić do ich powstawania, konieczne jest, by nauczyciel, przygotowując się do lekcji, zastanawiał się nad każdym nowym terminem i nad sposobem doprowadzenia uczniów do jego zrozumienia.

Nie można też przystąpić do opracowania nowego materiału bez uprzedniego sprawdzenia, czy wszystkie pojęcia potrzebne do jego opracowania,

a przyswojone już na poprzednich lekcjach, są przez dzieci prawidłowo pojmowane i rozumiane.

Trudniej przyswajalne są te pojęcia, które występują pojedynczo i nie są hierarchicznie powiązane z innymi. Trudniejsze do zrozumienia są też pojęcia o większym stopniu ogólności, a więc te, dla których opracowania nie mogły być podstawą wyobrażenia jako ślady poglądowego nauczania i własnych przeżyć dzieci, ale były nimi pojęcia inne. Uświadomienie sobie tych trudności pomoże w właściwym dozowaniu tempa pracy, zwróci też uwagę na konieczność pracy nad systematyzacją pojęć. Nie pomagają tej pracy różne nowe metody nauczania ignorujące zasadę systematyczności, np. stosowane w niektórych szkołach Niemieckiej Republiki Federalnej nauczanie egzemplaryczne. Zostało ono wprowadzone celem odciążenia uczniów od nadmiaru materiału programowego, zrywa więc z opracowaniem powiązanej całości i ogranicza się do przerobienia wybranych „wysp” z całości materiału<sup>6</sup>.

Aczkolwiek intencja tego kroku była słuszna, to jednak wybrana droga jest niebezpieczna, bo rozbija całość materiału na mozaikę izolowanych faktów, utrudnia tym samym powiązanie ich w logiczną strukturę, a równocześnie łatwiejsze ich utrwalenie.

Przyswojone pojęcia nie są tworam statycznymi. Należy je utrzymywać w stanie gotowości. Będą się wtedy w miarę przyswajania nowego materiału wzbogacały w treść, ale i pogłębiały przez wytwarzanie nowych związków. W ten sposób pojęcia nie tylko się utrwalały, ale równocześnie pomagają w przyswajaniu pojęć nowych. Tego rodzaju dynamizacja pojęć może iść nie tylko w kierunku pionowym, jak to jest w toku nauczania jednego przedmiotu, ale przy uwzględnieniu przez programy jednej zasadniczej osi koncentrycznej (w naszych programach podstawy naukowe materialistycznego światopoglądu) i zasady korelacji może iść wszcz, w kierunku poziomym — na teren pozostałych przedmiotów nauczania. Taka dynamizacja pojęć w kierunku pionowym i poziomym pozwoli łatwiej uchwycić ogólne zasady, co zgodnie z prawem Judda<sup>7</sup> ułatwi transfer, tzn. przenoszenie wprawy w myśleniu uogólniającym z jednego przedmiotu na przedmiot drugi.

<sup>6</sup> Hans Scheuerl: Die exemplarische Lehre. Tübingen 1958 Niemeyer-Verlag.

<sup>7</sup> Prawo Judda, czyli prawo generalizacji głosi, że wprawa uzyskana w jednej dziedzinie przenosi się łatwo na dziedzinę drugą, kiedy uczący się uchwyci jakąś ogólną zasadę, która może być stosowana we wszystkich wymienionych dziedzinach.

## O KSZTAŁCENIU MUZYCZNEJ WRAŻLIWOŚCI

Jeżeli uznamy za prawdę, że muzyka wychowuje i może przyczynić się do kształtowania światopoglądu człowieka, to warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób doprowadzić go do korzystania z dorobku kulturalnego w tej dziedzinie sztuki.

S. Kisielewski podzielił słuchaczy muzyki na pięć typów zasadniczych, wskazując na stopień zdolności i umiejętności korzystania z niej<sup>1</sup>.

Typ I — to słuchacz doskonały, posiadający dostateczne kwalifikacje, aby bez reszty zdać sobie sprawę z systemu organizacji dźwięku (rytm, wysokość, harmonia współbrzmień, melodia, barwa, instrumentacja, akustyka, dynamika, polifonia, forma) zawartego w utworze, i umiejący przetransponować tę swoją świadomość na język emocji czysto muzycznej, emocji estetycznej.

Typ II — to słuchacz również obdarzony dostatecznym aparatem percepcyjnym, kojarzący jednak percypowaną doskonałość organizacyjną ze swoimi przeżyciami wewnętrznymi, sztukujący niejako emocję muzyczną za pomocą swojej, indywidualnej emocji psychicznej.

Typ III — to słuchacz nie zdolny objąć całokształtu elementów konstrukcyjnych utworu, lecz który — czując ten swój mankament — świadomie uzupełnia luki materiałem zaczerpniętym ze swego wnętrza.

Typ IV — to słuchacz, który z utworu muzycznego jest w stanie pochwycić bardzo niewiele, lecz posiada silną pobudliwość wewnętrzną, oczekującą tylko jakiegokolwiek impulsu z zewnątrz, aby wysublimować się i wcielić w doznanie psychiczne, przy braku doświadczenia uznawane za przeżycie estetyczne związane z muzyką.

Typ V — to słuchacz czysto umysłowy, którego w utworze muzycznym pobudzić mogą tylko poszczególne elementy działające jako impuls bądź bezpośredni (rytm, łatwo uchwytna melodia, oryginalna barwa instrumentalna), bądź też skojarzenia dźwiękowo-naśladowcze czy pojęciowe, tzn. „uczuciowo-naśladowcze”.

Przypomnienie tej typologii winno nam ułatwić widzenie naszej problematyki, zdawanie sobie sprawy z tego, gdzie początek, a gdzie koniec naszej pracy dydaktycznej.

Poddając analizie kształtowanie muzycznej wrażliwości człowieka, należy odpowiedzieć na kilka zasadniczych pytań interesujących dydaktyków.

Czy każdy człowiek jest muzykalny? Czy na każdego człowieka działa dźwięk w określony sposób? Czy każdy człowiek słyszy i rozumie dźwięki? Jeżeli postawimy człowiekowi skromne w tym zakresie wymagania, odpowiedź jest nietrudna... Zakładamy, że człowiek słyszy i rozumie wy-

<sup>1</sup> S. Kisielewski: *Z muzyką przez lata*. Warszawa 1957.

cie wichru, szmer fal, huczące morze, grzmoty, śpiew ptaków, odgłosy zwierząt itp. To, co słyszalne, działa na jego psychikę. Słuchacz wyróżnia bez większego trudu wysokość i siłę dźwięków, ich uporządkowanie lub chaos, ich barwę i „falowanie” dynamiczne.

Orientacja w „muzyce natury” w zasadzie umożliwia rozumienie „muzyki”, która często stylizuje głosy natury.

Niemal każdy człowiek śpiewa, sam nie wiedząc czemu, z wewnętrznej potrzeby. Ona również skłania kompozytora do twórczości, którą z kolei winien zrozumieć słuchacz.

Istota muzykalności związana jest ściśle z aktywną postawą człowieka. Poznając świat przysłuchuje się, nasłuchuje, bada tony — dźwięki, interesuje się nimi.

Człowiek, „wsluchując” się w odgłosy świata rzeczywistego, obserwuje tony i ich rozwój, ich zamieranie. Poddaje się ich czarowi, ożywiając się pod ich wpływem. Bywa też i tak, że w toku „przysłuchiwania się”, przestaje słuchać, słyszeć, bawi się swymi myślami, snuje obrazy fantastyczne i na falach melodii gubi się w oddalonej ślepej uliczce... Zdaje się, jakby przy słuchaniu odgłosów natury czy muzyki rozbiła się nad jego głową „bania” idei, stających do apelu i przeglądu. Tak słucha odgłosów natury romantyk. Mówimy wtedy o tzw. aktywno-syntetycznym słuchaniu muzyki. Chociaż u romantyka ważniejsza jest owa pasywna kontemplacja (zagubienie się, zapomnienie, zatracenie), wiodąca nawet do postaw somnambulicznych.

Mówiąc o dążeniu do powszechnego umuzykalnienia ludzi, wskazuje się na to, że w każdym człowieku istnieje poczucie rytmu. Ono właśnie ułatwia reagowanie na bodźce słuchowe. Rytm w połączeniu z dźwiękiem bawi i ożywia człowieka. Wybija on sobie takt nogą, porusza korpusem lub głową, pokrzykuje itp. On to — nasłuchując — podnosi zwykle jak najwyżej głowę lub skłania ją w stronę dochodzących dźwięków.

Wrażliwość czysto muzyczna stoi w prostym stosunku do tzw. naiwnego słuchania, które stanowi pierwszy etap umuzykalnienia. Do tzw. naiwnego słuchania zalicza się:

- 1) przysłuchiwanie się i badanie np. wszystkich odgłosów towarzyszących nam w życiu (ulica, las, pole, wieś);
- 2) porównywanie wielu głosów z życia miast i wsi (przyrody);
- 3) przysłuchiwanie się widowiskom teatralnym „z zamkniętymi oczami” i skoncentrowanie się na doznaniach słuchowych;
- 4) wsluchiwanie się często w pozornie otaczającą nas ciszę.

Zakłada się, że tego rodzaju stosunek do świata dźwięków świadczy o muzykalności człowieka. Jego aktywność w tym zakresie sprawia, że dojdzie często samodzielnie do „słyszenia” muzyki złożonej, do jej zrozumienia i odczucia.

Badanie tak pojętej muzykalności wydaje się dość proste. Przyjmujemy, że człowiek muzykalny umie wyróżnić elementy muzyki (rytm,



ton, interwał, harmonia, dynamika, melodia, forma), powtórzyć utwór muzyczny (zaśpiewać, zagrać), poddać go przeróbkom (improwizacja, fantazja), odczuć i przeżyć, wydać pewien sąd.

Gdybyśmy usiłowali ułożyć program umuzykalniania dzieci i młodzieży, to wskazać musielibyśmy raz jeszcze na kształtowanie ich prawidłowego stosunku do „głosów natury”, na znaczenie aktywnej postawy człowieka w życiu i aktywne słuchanie. Umuzycznienie dzieci wiąże się z ich zabawami, tańcami, zajęciami improwizowanymi i planowanymi, spontanicznymi i kierowanymi. Cała problematyka umuzykalnienia musi być związana ściśle z piosenką dziecięcą, w którą dziecko wsłuchuje się w kołysce i śpiewa ją w okresie przedszkolnym i szkolnym. Piosenka i pieśń przenikająca całokształt poczynań dydaktycznych umożliwi osiągnięcie i zrealizowanie tak ważnego celu wychowania, jakim jest umuzykalnienie.

Dom i szkoła zadecyduje o tym, czy człowiek będzie śpiewał i czy będzie zdolny do korzystania z tej dziedziny kultury.

Właściwie praca pedagogiczna nad umuzykalnieniem człowieka zależna jest od znajomości stosunku dzieci i młodzieży do muzyki.

Zagadnieniem tym zajęła się u nas m. in. Z. Lissa. Według jej badań stosunek ten kształtuje się następująco.

Niemowlę w kołysce charakterystycznie reaguje na dźwięki muzyczne. Wsłuchuje się w kołysankę nuconą przez matkę. Uspokaja się i zasypia pod wpływem tej pieśni.

Dość wczesnie towarzyszą owemu słuchaniu kołysanek rytmiczne ruchy dziecka, rozpoznającego daną melodię. Gdy dziecko zaczyna nieudolnie powtarzać melodię (śpiewać razem z matką), stara się rytmicznie stukać czy klaskać. Dziecko nie troszczy się jeszcze o zgodność dźwięków wydawanych przez siebie z dźwiękami śpiewającej matki. Tworzy własne dźwięki, nie interesując się dynamiką czy innymi problemami czysto muzycznymi.

Jak kołysanki uspokajają niemowlęta i małe dzieci, tak muzyka pełna dysonansów (kakofonia) wprawia je w stan podniecenia i niepokoju. One nawet lubią tego rodzaju muzykę. Widoczne to jest wtedy, gdy podniecone dzieci nie śpiewają, lecz krzyczą, „śpiewają” możliwie najgłośniej.

Wiadomo, że matka chroni dzieci przed tego rodzaju muzykowaniem. Stara się raczej głosem pieścić dzieci, jej zawrośnienie i pocieszanie nie jest zawsze czystym śpiewaniem, lecz „mową śpiewną”.

Z obserwacji wynika, że „muzyka matki” sprawia dziecku przyjemność. Ono żąda powtórzeń, próbuje swych możliwości. Około 2 roku życia zaczyna dokonywać wyboru pieśni, dając poznać, które z nich lubi szczególnie. Do 3 roku życia melodia ważniejszą jest od tekstu, który przecież nie zawsze musi być już dla niego zrozumiałym. Dopiero około 5 roku życia dziecko przywiązuje większą wagę do tekstu pieśni. Woli jej stałe formy. Nie lubi zmiennych improwizacji, zmian dokonywanych dowolnie

przez dorosłych. Nauka śpiewu u najmłodszych rozpoczyna się więc od słuchania, a potem „lalowania”, przy czym typowe jest zniekształcanie zarówno melodii jak i tekstu.

Dość wcześnie dziecko chce nie tylko reprodukować, ale i tworzyć własne pieśni. Jego zabawom towarzyszy improwizowane nauczanie. Każda czynność pobudza je do śpiewu.

Z. Lissa wyróżnia trzy fazy produkcji muzycznej. Pierwsza — to wyabstrahowanie, wydzielenie z mowy zawartych w niej pierwiastków rytmiczno-melodyjnych i ich usamodzielnienie. Druga faza — to tworzenie już w ramach pewnych norm. W trzeciej fazie dziecko usiłuje w swej twórczości muzycznej nawiązać do twórczości dorosłych<sup>2</sup>.

W pierwszej fazie twórczości muzycznej dziecka cechuje ją: a) chwiejność intonacji, b) brak stałych wielkości interwałowych, c) dominowanie interwału tercji małej, d) opadający kierunek motywów, e) brak rytmu muzycznego, f) zupełna ataktyczność, g) zależność rytmiki i melodyki od mowy.

Nauka śpiewu w przedszkolu i szkole sprawia, że w dziecku rodzi się analityczny stosunek do wszelkich swych poczynań. Dzięki temu w drugiej fazie jego twórczości muzycznej 1) intonacja jest czystsza i pewniejsza, 2) typ durowy wszechwładny, 3) melodyka mniej zależna od melodyki mowy (element muzyczny uzyskuje przewagę), 4) rytmika melodii usamodzielnia się, 5) naśladownictwo starszych widoczniejsze.

Wreszcie w trzeciej fazie swej twórczości muzycznej dziecko korzysta ze znajomości praw rządzących muzyką. Tworzy melodie dłuższe, ustala formę jednolitą. Stara się w swych utworach muzycznych odzwierciedlić własne stany psychiczne.

W okresie dojrzewania płciowego i dorastania społecznego ma większe zrozumienie dla harmonii, umie wczuwać się w muzykę, szuka w niej tego wszystkiego, co mogłoby mu dać ukojenie w okresie gwałtownych i spotęgowanych niepokojów. Młodzież w 13—17 roku życia lubi owe tęsknoty, późne pieśni wieczorne, dumki, marzenia itp., te utwory, w których znajduje się interesująca ją problematyka<sup>3</sup>.

Smutne i rzewne tonacje molowe, pełne miękkości i niepewności, są mu miłsze od wołających do czynu młodzieżowego i buntowniczego tonacji durowych.

Krótki tekst wyjęty z słynnej powieści R. Rollanda może nam zilustrować dodatkowo powyższą problematykę:

Krzysztof: „Obdzierał z uroku największych twórców i bez miłosierdzia podpatrywał ich śmieszności. Nic w jego oczach nie znajdowało pobjaźnia: ani rozlewna melancholia, wytworna fantazja, prawomyślna nicłość Mendelssohna, ani szkiełka i błyskotki, oschłość serca i czułośćkowość

<sup>2</sup> Z. Lissa — *Twórczość muzyczna dziecka w świetle psychologii i pedagogii* — Warszawa 1933.

<sup>3</sup> A. Busemann — *„Pädagogische Jugendkunde — Frankfurt a/Sk, 1931.*

mózgu Webera, ani Liszt, ten szlachetny patriota i jeździec cyrkowy, neoklasyk i komiwojażer, mieszanina w jednakich dawkach szlachetności rzeczywistej i fałszywej, pogodnego idealizmu i odpychających cech wirtuoza, ani Schubert, zatopiony w swej czułości, jakby w przezroczyściej, letniej kąpeli. Krzysztof nie szczędził nawet postaci bohaterskich wieków, półbogów, proroków, ojców kościoła. Nawet wielki Sebastian, mąż sławny dwóch lub trzech stuleci, mąż, który znosił w sobie przeszłość i przyszłość — Bach — nawet on nie był zupełnie wolny od kłamstwa, modnych fraszek i szkolnego gadulstwa. Człowiek ten, który oglądał Boga, wydawał się niekiedy Krzysztofowi w religijności swej płaski, słodka, jezuicki, rokokowy. Wśród kantat jego znajdowały się pieśni mające wyrażać pobożną tęsknotę (rozmowę duszy mizdrzącej się do Jezusa). Krzysztof czuł do nich odrazę... Raził go w klasykach brak swobody... Był niemniej surowy dla romantyków... Odczytując dzieła Wagnera, Krzysztof zgrzytał zębami. Krytykował wszelkiego rodzaju kłamstwa w muzyce: fałszywy idealizm, fałszywy chrystianizm, fałszywy gotyk, fałszywe legendy, fałszywą boskość, fałszywe człowieczeństwo.

Krzysztof przeżywał okres ślepej reakcji przeciwko bożyszczom dzieciństwa. Miał żal do siebie i do nich, że wierzył w nie z tak namiętnym oddaniem<sup>4</sup>.

Oceniając sztukę i mówiąc o jej roli, powiedział te znamienne słowa: „Jeśli istnieją granice w sztuce, to są nimi nie tyle różnice rasowe, ile klasowe. Nie wiem, czy istnieje osobna sztuka francuska i osobna niemiecka, lecz istnieje sztuka tych, co są bogaci, i tych, którzy nimi nie są” (str. 194 t. III).

Krzysztof nie chciał słyszeć o muzyce, która byłaby jedynie monologiem, słowem dla samego siebie, nawet uczoną konstrukcją, przeznaczoną dla fachowców. Pragnął, aby była obcowaniem z ludźmi. Tylko ta sztuka jest żywotna, która jednoczy się z innymi... Co prawda, istnieją wielcy artyści wyrażający tylko siebie. Ale najwięksi są ci, których serce bije dla wszystkich... Unikajmy jak ognia tej gwary artystycznej, która jest tylko narzeczem kasty... Trzeba mieć odwagę mówić jak człowiek, nie jak artysta (t. III — str. 294).

Zanim uda nam się „ukształtować”, wychować słuchacza doskonałego, staramy się o to, aby poddać go wpływom tzw. muzyki programowej. Zadaniem tejże jest ilustrowanie jakichś zjawisk realnych (pozamuzycznych), przeważnie ze względów dydaktycznych.

Można by tu m. in. wskazać np. na rolę ilustracji muzycznej w filmie, która jest typową muzyką programową<sup>5</sup>.

Z. Lissa wymienia kilka zasadniczych funkcji muzyki w filmie:

1. Muzyka podkreśla ruchy osób czy przedmiotów danych wzrokowo, np. skoki narciarzy, ruch koła rozpędowego itp.

<sup>4</sup> R. Rolland — *Jak Krzysztof* — Warszawa 1953 t. I str. 23—26.

<sup>5</sup> Z. Lissa — *Muzyka i film* — Lwów 1937.

2. Muzyka reprezentuje niewidzialne części przestrzeni filmowej, np. odgłosy, dźwięki, szmery dochodzące z izaginatywnej przestrzeni.

3. Muzyka stylizuje pewne dźwięki — tony, głosy, szmery — np. trele słowicze, wycie wichru, dudnienie pociągu itp.

4. Muzyka wzmacnia przy pomocy dźwięków tragizm słów lub komizm sytuacji.

5. Muzyka staje w centrum zainteresowania odbiorcy w swej naturalnej postaci. Milknie wtedy słowo, a nawet obraz wzrokowy, np. w muzyce tanecznej, koncertowej, uroczystościach pogrzebowych itp.

6. We wszystkich niemal wypadkach muzyka towarzysząca obrazowi pomaga odbiorcy „otworzyć się” uczuciowo.

7. Jedną z funkcji muzyki filmowej — to pełnienie przez nią roli czynnika jednoczącego całą bardzo zmienną sferę wzrokową przy jednoczesnym rozszerzaniu kręgu kojarzeń odbiorcy filmowego.

Dopiero po takim przygotowaniu, tj. po długoletnim słuchaniu muzyki programowej, możemy spodziewać się, że nasz wychowanek będzie zdolny do rozumienia i rozkoszowania się samą organizacją dźwięku, muzyka będzie dla niego sztuką monistyczną („czystą formą”), nie zawierającą żadnej pozamuzycznej treści.

Ustalając wnioski pedagogiczne w związku z kształceniem muzycznej wrażliwości, należałoby powiedzieć, że najważniejszym problemem dydaktycznym jest przyzwyczajenie do aktywnego słuchania muzyki. Będzie ono możliwe wtedy, gdy nauczanie śpiewu i uprawianie muzyki połączy się ze wzbogacaniem wiedzy z zakresu muzykologii. Zadanie to zrealizować w szkole może jedynie muzyk-pedagog, rozumiejący należycie założenia i podstawy ideowe szkoły socjalistycznej, który organizując wychowanie muzyczne wiąże je integralnie z wychowaniem człowieka wszechstronnie rozwiniętego.

#### LEKTURA ZAGADNIENIA

- B. WÓJCIKÓWNA. — Szkice muzykologiczne — Warszawa 1923  
 Z. LISSA — Uwagi o metodzie marksistowskiej w muzykologii — Kraków 1950  
 K. SZYMANOWSKI — Wychowawcze znaczenie kultury muzycznej — Warszawa 1948  
 W. TATARKIEWICZ — Skupienie i marzenie — Kraków 1951  
 Z. MYCIELSKI — Ucieczki z pięciolinii — Warszawa 1957  
 Z. MYCIELSKI — Notatki o muzyce i muzykach — Warszawa 1961  
 J. EKIERT — Wirtuoz — Warszawa 1957

## W ODPOWIEDZI PANU DROWI SEKRECIE

W numerze 2/1961 „Ruchu Pedagogicznego” ukazała się recenzja mojej pracy pt. „Zaburzenia równowagi procesów nerwowych u dzieci” (PWN, Warszawa 1960) pióra dra M. Sekrety. Jestem wdzięczny recenzentowi za zainteresowanie pracą i wyrażenie poparcia dla moich poczynań, jak również za sformułowanie uwag krytycznych. Niemniej jednak muszę zwrócić uwagę na kilka spraw zasadniczych.

Recenzent dezorientuje czytelnika szeregiem błędnych informacji dotyczących konstrukcji mojej pracy, problemów, których ona dotyczy, oraz źródeł sądów w niej sformułowanych.

Ze zdziwieniem dowiedziałem się z recenzji, że za swoje pierwsze osiągnięcie uważam wyjaśnienie „istoty patomechanizmów zaburzeń psychicznych” (recenzent posługuje się cudzysłowem, chociaż ja tego określenia nie używam). Na teście 81 s. „Ruchu Pedagogicznego” przeczytałem, że za swoje pierwsze osiągnięcie uważam „wyjaśnienie istoty patomechanizmów czynnościowych zaburzeń układu nerwowego u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym”. Tymczasem w części badawczej swojej pracy zajmuję się tylko ściśle określoną kategorią zaburzeń czynnościowych u dzieci: zaburzeniami równowagi procesów nerwowych. Podkreślam przy tym w pracy wielokrotnie (m. in. ss. 41—42, 71—72), że zaburzenia te należy odróżnić od innych zaburzeń czynnościowych, jak hysterii, psychastenii, zaburzeń tonusu kory, nerwic narządowych.

Dalej informuje recenzent czytelnika, że owemu wyjaśnieniu istoty patomechanizmów poświęciłem część I książki (s. 81 „Ruchu Pedagogicznego”). Natomiast część I mojej pracy ma charakter wprowadzający, poświęcona jest przeglądowi literatury i nie omawiam w niej własnych badań.

Recenzent pisze wyraźnie: „A zatem sprawa pierwsza i pierwsze osiągnięcie autora: wyjaśnienie istoty patomechanizmów czynnościowych zaburzeń układu nerwowego u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Sprawie tej poświęcono trzy pierwsze rozdziały, zebrane razem jako część I książki” (s. 81 „Ruchu Pedagogicznego”). Skonfrontujmy tę informację z tekstem pracy. Rozdział 1 zatytułowany: Czynnościowe zaburzenia układu nerwowego (ss. 11—22) poświęcony jest sprawom terminologii i przeglądowi ogólnych koncepcji teoretycznych, nie zawiera natomiast żadnych informacji o dzieciach. Rozdział 2 (ss. 23—35), którego treść określa tytuł: *Nerwice w świetle teorii Pawłowa*, również nie zawiera żadnych informacji o zaburzeniach występujących u dzieci. Zaburzenia te omawiane są tylko w rozdziale 3 (ss. 36—42).

Pisząc we wstępie do swej pracy o badaniach mających na celu wyjaśnienie istoty patomechanizmów opisywanych zaburzeń, wymieniam zarówno obserwację kliniczną, jak i badania laboratoryjne (s. 9 mojej pracy). Dane uzyskane w drodze stosowania tych metod zawarte są w II części pracy, w dwu najobszerniejszych rozdziałach zatytułowanych: Objawy zaburzeń równowagi procesów nerwowych u dzieci i ich interpretacja patofizjologiczna (rozdział 5) oraz: Terapia pedagogiczna (rozdział 7). Tak więc ogólna informacja recenzenta o układzie mojej pracy i treści jej I części jest nieprawdziwa.

Sprawa nie jest błaha, bo wiąże się z zarzutem, jakobyem usiłował wyjaśnić istotę patomechanizmów zaburzeń poprzez zestawienie poglądów różnych autorów w sposób przypadkowy. Wyjaśniłem już wyżej, że zagadnieniu istoty patomechanizmów najczęściej spotykanych postaci nerwowości dziecięcej poświęcona jest nie pierwsza, ale druga część pracy opierająca się na własnych badaniach empirycznych, a nie na zestawieniu cudzych poglądów. W ogóle niezrozumiałe jest dla mnie, jak można: „ustalać” — jak pisze recenzent — istotę jakichś zaburzeń poprzez zestawianie czyichś poglądów. Na to trzeba badań empirycznych. Zestawienie cudzych poglądów może — co najwyżej — zorientować w rozległości problematyki i rozbieżnościach istniejących między poszczególnymi autorami.

Zarzut przypadkowego wyboru autorów omawianych popiera recenzent następującą listą nazwisk: Morgan, Lewin, Choroszko, Brun, Dubois, Janet, Freud, Adler, Dąbrowski, Bleuler, Frostig, Jus, Chłopicki. Wprowadza przy tym w błąd czytelnika, że zestawilem poglądy właśnie tych autorów (s. 81. „Ruchu Pedagogicznego”). Lista to istotnie zadziwiająca, są w niej między innymi nazwiska autorów, których poglądów nie omawiam, a jednocześnie brak jest niektórych nazwisk właśnie w pracy uwzględnionych. Próbowałem dociec, w jaki sposób uzyskał recenzent ową listę. Okazuje się, że zestawił ją z odnośników 1 rozdziału. Sposób to może wygodny (nie potrzeba czytać tekstu), ale ogromnie ryzykowny. A recenzent nie miał szczęścia. Na Morgana powołuję się tylko mówiąc o źródłach frustracji, na Lewina — wspominając różne rodzaje konfliktów motywacyjnych, absolutnie nie przedstawiając poglądów tych autorów na zagadnienie zaburzeń czynnościowych. Na Bruna powołuję się jedynie w historycznej informacji o Cullénie. Poglądów Dąbrowskiego w tym rozdziale w ogóle nie omawiam. Do książki Jusa odsyłam czytelnika w związku z marginesową uwagą o podziale schorzeń na organiczne i czynnościowe. Chłopickiego wspominam tylko w związku z informacją o tendencji ujednoczenia terminologii. Omawiam natomiast krótko poglądy Dubois, Janeta, Freuda, Adlera, Junga, Kraepelina, Bleulera, a wybór tych nazwisk absolutnie nie jest przypadkowy.

Zgodnie z prawdą pisze recenzent, że rozdział 2 mojej pracy poświęcony został przedstawieniu poglądów Pawłowa. Natomiast wbrew temu, co pisze recenzent, nie ma w tym rozdziale wniosku o istocie nerwowości

dziecięcej, i to chociażby z tych względów, że Pawłow nie zajmował się tym zagadnieniem. Przytoczone w cudzysłowie przez autora recenzji zdanie dotyczące najczęściej spotykanych postaci nerwowości dziecięcej pochodzi z końcowej części rozdziału 3 i — jak to zostało w pracy wyraźnie powiedziane — twierdzenie w nim zawarte opiera się na moich badaniach, które zostały omówione w II części pracy (s. 41).

Recenzent informuje dalej czytelnika, że wniosek dotyczący istoty najczęściej spotykanych postaci nerwowości dziecięcej został sformułowany na podstawie klasyfikacji nerwic dokonanej przez Pawłowa (s. 82 „Ruchu Pedagogicznego”). Jest to już trzecia z kolei wersja dotycząca źródła moich wyjaśnień (na s. 81 mówi recenzent o danych z obserwacji klinicznej, a nieco niżej na tejże stronie o zestawieniu poglądów różnych autorów). W klasyfikacji Pawłowa absolutnie nie ma przesłanek, które by do takiego wniosku uprawniały. W ogóle nie rozumiem, jak można by na podstawie klasyfikacji zaburzeń osób dorosłych formułować sądy o istocie jakichś innych zaburzeń występujących u dzieci. To byłby bardzo gruby błąd metodologiczny. Można natomiast w oparciu o materiały empiryczne porównywać zaburzenia badane u dzieci ze znanymi i sklasyfikowanymi zaburzeniami osób dorosłych. Napisałem w pracy, że najczęściej spotykane postacie nerwowości dziecięcej są — spośród zaburzeń nerwicowych opisanych przez Pawłowa — najbardziej pokrewne stanom neurastenii. Starłem się również wskazać na istotne różnice (m. in. ss. 41 i 99 mojej pracy). To wszystko było możliwe jedynie na podstawie badań empirycznych, zreferowanych obszernie w II części pracy.

Recenzent ma pretensje, że omawiam w rozdziale 3 poglądy „niektórych autorów polskich” (s. 82 „Ruchu Pedagogicznego”). Rozdział ten ocenia jako niepotrzebny, a przecież jest to jedyny rozdział części I, dotyczący zaburzeń występujących u dzieci. Słuszniejszy wydawałby się zarzut, że rozdział ten został zbyt mało rozbudowany. Nie wiem, dlaczego podkreśla recenzent narodowość autorów omawianych. Popelnia przy tym błędy: Simson nie jest autorką polską. Jej praca drukowana w języku polskim została przetłumaczona z języka rosyjskiego.

Recenzent wykazuje podejrzliwość w stosunku do rozkładu wyników w zakresie poziomu inteligencji badanych dzieci, przedstawionemu we wstępie drugiej części pracy (charakterystyka i wstępna analiza materiału). To, że akurat takie same liczby dzieci ujawniły nieco wyższy i nieco niższy od normalnego poziom inteligencji, jest w grupie 200 osób badanych na pewno sprawą przypadku. Nie wiem absolutnie, czy nawet w bardzo licznej grupie dzieci uzyskałoby się właśnie taki rozkład. Nie próbowałem obliczać korelacji zaburzeń z poziomem inteligencji. Żadnych uogólnień w tym zakresie nie wyprowadzałem i wobec tego zagadnienia to nie ma dla pracy istotnego znaczenia. Dane te zostały zamieszczone jedynie w celu poinformowania czytelnika o składzie grupy osób badanych.

Brak szczegółowych informacji dotyczących przeprowadzenia badań

inteligencji jest o tyle usprawiedliwiony, że ich wyniki nie są w pracy przedmiotem analizy.

Recenzent niepokoi się ponadto, że nie we wszystkich przypadkach przeprowadzone były badania testem Bineta-Termana. Istotnie, ale jest wiele metod pozwalających na ocenę poziomu inteligencji u dzieci. Iloraz inteligencji nie jest jedynym porównywalnym wskaźnikiem. Recenzent przeprowadza ironiczne porównania między badaniem poziomu rozwoju umysłowego dzieci różnymi metodami a pomiarem właściwości fizycznych ciała w różnych jednostkach. Porównania te miały zapewne ośmieszyć mnie w oczach czytelnika. Recenzent pisze np., rzucając gromy, że nie wolno dodawać kilometrów do mil i wiorst. Niewątpliwie, nie wiem tylko, kogo trzeba o tym przekonywać i kto właśnie w ten sposób postępuje?

Pisząc o przyczynach zaburzeń przeze mnie opisywanych konkluduje recenzent, że „Nie wchodząc zatem w szczegóły owych liczb orientacyjnych, wystarczy napomknąć, że przyczyny zaburzeń nerwowych bywają różne, bardziej organiczne (choroby rodziców, niepomysłne cięża i zaburzenia porodowe matek), więcej psychiczne (przeżycia urazowe dzieci) bądź społeczne (niekorzystne środowisko)” (s. 83 „Ruchu Pedagogicznego”). Nie wiem, dlaczego uważa recenzent, że taka informacja wystarcza. Chyba tylko dlatego, by móc stwierdzić, że o tym wszystkim od dawna wiadomo (s. 83 „Ruchu Pedagogicznego”). Natomiast w pracy znajduje się szereg danych szczegółowych dotyczących głównie czynników środowiskowych badanych dzieci, których bliższe wyjaśnienie może mieć istotny wpływ na skuteczność zapobiegania powstawaniu zaburzeń nerwowych u dzieci (s. 58—64 mojej pracy).

W związku z analizą objawów opisywanych zaburzeń zarzuca mi recenzent, że twierdzenie, iż uzyskane wyniki badań laboratoryjnych zgodne są z wynikami obserwacji oraz badań z zastosowaniem eksperymentu naturalnego, nie zostało poparte żadnymi dowodami (s. 83 „Ruchu Pedagogicznego”). Tymczasem są w pracy obszernie charakterystyki zachowania dzieci nadpobudliwych i zahamowanych (s. 65—72 mojej pracy). Jest wiele informacji dotyczących poszczególnych dzieci badanych (s. 125—142 mojej pracy). Wiele objawów opisanych wskazuje na patologiczną przewagę określonego rodzaju procesów nerwowych — o tym samym świadczą wyniki badań odruchowo-warunkowych. Zgodność wyników badań laboratoryjnych z innymi danymi przedstawionymi w pracy jest bardzo wyraźna, żeby jednak ją dostrzec, trzeba poświęcić trochę uwagi opisowi objawów i ich charakterystycznych zespołów.

Tę sprawę recenzent pomija. Wspomina tylko w podsumowaniu, że i objawy stwierdziłem takie, jakie znalazłem u Pawłowa (s. 85 „Ruchu Pedagogicznego”). A przecież Pawłow zagadnieniem nerwowości dziecięcej nie zajmował się wcale.

Recenzent zarzuca mi, że nie podałem informacji dotyczących losów jednego dziecka z grupy 21 dzieci uczęszczających w ciągu dłuższego cza-



su do świetlicy. Powołuje się przy tym na s. 123 mojej pracy. Informacja, na której rzekomy brak wskazuje recenzent, znajduje się właśnie na s. 123. O tym, że żadne z dzieci nie zostało pominięte, można przekonać się łatwo, wykonując proste działanie:  $10 + 9 + 1 + 1 = 21$  (dane zaczerpnięte ze ss. 123 i 124 mojej pracy).

Recenzent kończy swoje uwagi niespodziewanym chyba dla bezstronnego czytelnika apelem o udzielenie mi poparcia. Ponoć na nie zasługuje (s. 85 „Ruchu Pedagogicznego”). Przykro mi, że nie mogę odwzajemnić się w tym względzie autorowi recenzji.

Funkcja recenzenta jest ogromnie odpowiedzialna. Zobowiązuje ona do rzetelności, polegającej zarówno na podawaniu zgodnych z prawdą informacji o pracy, jak również na powściągliwości w wypowiedziach na temat spraw mało recenzentowi znanych. Wydaje się, że autor omawianej recenzji nie uświadomił sobie tych dwu podstawowych obowiązków. Podaje dane niezgodne z tekstem książki, zamieszcza informacje sprzeczne, formułuje sądy, świadczące o nieznajomości omawianych zagadnień.

Z. WŁODARSKI

Korzystam z uprzejmości Redakcji i podaję garść uwag, jakie nasunęły mi się przy czytaniu repliki Autora książki pt. „Zaburzenia równowagi procesów nerwowych u dzieci” PWN, 1960 na recenzję tej książki mojego pióra, zamieszczoną w nrze 2/1961 „Ruchu Pedagogicznego”. Ze względu na szczupły wymiar użyczonego mi na ten cel miejsca pominąć muszę wszystko, co mniej ważne. Pomijam więc to, co Autor repliki na początku nazwał „dezorientacją czytelnika w kwestii konstrukcji książki, jej problemów oraz źródeł sformułowanych w niej sądów. Pomijam też osobiste aluzje Autora repliki, widniejące na końcu.

Lojalnie przyznaję, że w rozrachunku wyników terapii pedagogicznej nie zauważyłem zawartej na str. 124 (protokół 17) książki wzmianki, która powinna była, moim zdaniem, znaleźć się na str. 133, obok wzmianek o innych dzieciach tej grupy. Nie rozumiem natomiast, po co w książce „o zaburzeniach nerwowych procesów równowagi” znalazła się wzmianka (protokół 21) o dziecku, u którego nie stwierdzono żadnych takich zaburzeń, a jedynie „trudności wychowawcze z powodu niezdyscyplinowania i drobnych kradzieży”.

Z ubolewaniem za to wyznaję, że na trzy spośród mych głównych zarzutów, na dwa odpowiedział Autor nieprzekonywająco, a trzeci z nich pominął milczeniem.

Autor objął badaniem grupę 200 dzieci; na wstępie, różnymi drogami (testy Bineta, eksperyment naturalny, eksperyment laboratoryjny), ustalał poziom ich umysłowego rozwoju i znalazł, że dokładnie  $\frac{3}{4}$  dzieci odpowiadało normie, a po  $\frac{1}{8}$  dzieci było powyżej lub poniżej normy. Co do tego wyraziłem moją nieufność, ze względu na taki idealnie symetryczny rozkład poziomów, przy tak małej stosunkowo liczbie badanych. Autor w replice oświadcza, że to „na pewno sprawa przypadku”. Nie wierzę w ten przypadek. Uwierzyłbym, gdyby liczba badanych wynosiła, powiedzmy, 20 000. Wtedy uznałbym to za przejawy „prawa wielkich liczb”.

W związku z tym prosiłem Autora o wskazanie, jak wyglądał ów wspólny mianownik, który pozwolił na zsumowanie różnych wskaźników różnych badań różnymi metodami. W replice wypowiada Autor, że „iloraz inteligencji nie jest jedynym porównywalnym wskaźnikiem”. Ponownie pytam, jakie to były owe inne wskaźniki, jak je przeliczono, by je móc dodać do ilorazów testu Bineta. Autor pyta w replice: „kto dodaje bez przeliczenia kilometry do mil i wiorst”. Moim zdaniem, właśnie Autor.

Badaniem objętych było 200 dzieci, z których 10, tj. 5%, poddano nadto badaniu eksperymentalnemu metodą Iwanowa — Smoleńskiego, z czego wynikało, że jedno z tych dzieci (nie wiadomo ile) ujawniły przewagę procesów pobudzania, a inne (też niewiadomo ile) wykazały przewagę procesów hamowania (str. 98 książki). Ponownie więc pytam: a jak było u reszty, tj. u 95% badanych? Jakie były ich zaburzenia? Jaka była czę-

stotliwość pobudzeń i zahamowań? Na to nie mam odpowiedzi ani w książce, ani w replice. Szkoda!

W zakończeniu swej repliki słusznie Autor zauważa, że „funkcja recenzenta jest ogromnie odpowiedzialna” i że „zobowiązuje do rzetelności, jak i powściągliwości”. Wiem o tym i zawsze starałem się, chyba z powodzeniem, wymogom tym sprostać, o czym wymownie świadczy około 30 opublikowanych przeze mnie w różnych czasach i w różnych czasopismach recenzji, z czego 12 w samym „Ruchu Pedagogicznym”. Niemniej wszakże odpowiedzialna jest i funkcja autora i też zobowiązuje do rzetelności i powściągliwości. A z tym u naszego Autora nie zawsze było, jak należy. Medice, cura te ipsum!

M. SEKRETA

## STRUKTURA PROGRAMÓW PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH W ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

SN

Kształcenie nauczycieli dla szkół podstawowych zarówno w Polsce z lat 1918—1939, jak też w Polsce Ludowej odbywa się w dwóch typach szkół: w średnich zakładach kształcenia nauczycieli i w zakładach „półwyższych”. W latach od 1918—1937 były czynne seminaria nauczycielskie, w których nauka trwała pięć lat, a do których przyjmowano uczniów z ukończoną siódmą klasą szkoły powszechnej; w roku 1937 zostały otwarte licea pedagogiczne trzyletnie, do których mieli prawo wstępu absolwenci czteroletnich gimnazjów, opartych pod względem organizacyjnym na szóstej klasie szkoły powszechnej.<sup>b</sup> Od roku 1928 istniały także pedagogia, dwuletnie zakłady kształcenia nauczycieli, do których przyjmowano kandydatów po egzaminie dojrzałości. W Polsce Ludowej już w roku 1945 uruchomiono licea pedagogiczne, w zasadzie czteroletnie, oparte na siedmioletniej szkole podstawowej; w roku 1957 w liceach tych przedłużono naukę do lat pięciu. W roku 1954 zostały otwarte studia nauczycielskie — odpowiadające dawnym pedagogiom, a więc dwuletnie i przyjmujące słuchaczy po egzaminie dojrzałości. Równoległe do tych zakładów istniały w różnych czasach kursy, które miały w szybszym tempie przygotować zastępcze siły nauczycielskie; najpoważniejsze miejsce wśród nich zajmowały PKN-y, roczne Państwowe Kursy Nauczycielskie, kształcące kandydatów na nauczycieli po maturze.

We wszystkich tych zakładach występowały i występują przedmioty pedagogiczne.

Przedmiotom tym przypisuje się różnorodne cele. Można wśród nich wyróżnić, biorąc ogólnie, cele ogólnokształcące i zawodowe. Ale można też te cele ujmować bardziej szczegółowo.

Otóż studiowanie przedmiotów pedagogicznych ma dać poznanie psychiki ludzkiej, w szczególności psychiki dzieci i młodzieży, ma rozbudzić zainteresowanie samym procesem poznawania, dążenia do pogłębienia metod poznawania psychiki; to bardzo ważne, niezbędne dla przyszłego nauczyciela, któremu często przedmiot nauki przesłania ucznia, widzenie czystej teorii, wewnętrznej logiki danej dziedziny wiedzy pozwala zapominać o sposobie zapoznania z nią uczniów, o jej wpływie kształcącym oraz o dydaktycznym układzie materiału.

Studiowanie przedmiotów pedagogicznych ma dać poznanie dziejów wychowania, historii szkolnictwa i różnych systemów wychowawczych, przegląd narastania i kształtowania się myśli pedagogicznej w poszczególnych epokach.

Ma także dać wprowadzenie, prymitywną zaprawę do praktyki pedagogicznej nauczycielskiej, a kandydata do zawodu nauczycielskiego uczynić zdolnym do organizowania i kierowania procesami dydaktyczno-wychowawczymi w szkole, a w pewnym stopniu i w środowisku.

Studiowanie przedmiotów pedagogicznych ma dać wreszcie zrozumienie celów i zadań form organizacyjnych i systemu oświatowego w społeczeństwie socjalistycznym, ma pozwolić na lepsze poznanie zadań społeczeństwa i roli jednostki w życiu społecznym.

A poprzez realizację tych celów ma poznawanie przedmiotów pedagogicznych wykształcić kandydatów na nauczycieli o zdecydowanym światopoglądzie, o rozlicznych i dużych wartościach charakteru i umysłu, przekonanych o poważnych zadaniach stanu i zawodu nauczycielskiego, oddanych sprawie wychowania młodego pokolenia na przyszłych budowniczych socjalizmu.

Oczywiście rozwój osobowości przyszłego nauczyciela nie dokonuje się tylko poprzez przedmioty pedagogiczne, odpowiedzialność bowiem za ten rozwój — i to w większym stopniu — ze względu na liczbę, czas oddziaływania i różnorodne środki pozostające do ich dyspozycji — ponoszą wszystkie przedmioty ogólnokształcące, ale rola przedmiotów pedagogicznych jest tutaj jednak specyficzna, gdyż przedmioty te niejako wyznaczają linię krystalizacyjną wszystkich wpływów, modułują zarys osobowości.

Żaden przedmiot ogólnokształcący nie może zresztą także pozostawać bez wpływu na przygotowanie zawodowe kandydatów do zawodu nauczycielskiego, każdy też nauczyciel pracujący w zakładzie kształcenia nauczycieli musi pamiętać o tym przy realizacji programu swej specjalności, że kształci kandydatów do zawodu nauczycielskiego, że nie pracuje w szkole ogólnokształcącej.

Tak określone cele nauczania przedmiotów pedagogicznych wyznaczają listę tych przedmiotów, pozwalają też snuć rozważania na temat wymiaru czasu, jaki na nie przeznaczyć należy, oraz kolejność ich występowania w programie danej uczelni.

Lista przedmiotów pedagogicznych obejmuje psychologię. Rozważania na temat, czy to ma być psychologia ogólna, czy pedagogiczna albo rozwojowa, kończą się zazwyczaj wyborem psychologii pedagogicznej, z dodatkiem, że powinna ona stosunkowo szeroko uwzględniać psychologię rozwojową, a oprzeć się na psychologii ogólnej i biologii.

Do listy przedmiotów pedagogicznych wchodzi historia wychowania. Trudno nam rezygnować z poznania dziejów wychowania i różnych systemów oświatowych, trudno nie zapoznać kandydatów na nauczycieli z wielkimi reformami szkolnymi i z wybitnymi jednostkami działającymi na tym polu.

Do listy przedmiotów pedagogicznych należy pedagogika — teoria nauczania i wychowania, w coraz większym też stopniu teoria „dobrej roboty pedagogicznej”. Pedagogika niejednokrotnie nawiązuje do socjologii i do filozofii, elementy tych nauk są dla jej głębszego ujęcia niezbędne, wchodzi właściwie w jej zakres. Pedagogika też opiera się na prakseologii i to bowiem leży w jej istocie jako nauki, która stanowi „praktyczną teorię”.

Listę przedmiotów pedagogicznych zamyka metodyka przedmiotów i zajęć występujących w szkole podstawowej, którą dopełnia praktyka pedagogiczna.

Przedmioty pedagogiczne były w różny sposób rozmieszczane w zakładach kształcenia nauczycieli.

W pięcioletnim seminarium nauczycielskim występowały w dwóch ostatnich latach nauki (przejściowo tylko w trzech latach), a układ ich przedstawiał się w sposób następujący:

## Kurs IV

## I półrocze

Psychologia } 6 godz.  
Nauka o dziecku } tyg.

## II półrocze

Psychologia } 3 godz.  
Nauka o dziecku } tyg.  
Historia wychowania } 3 godz.  
tyg.

Metodyka elementarnego nauczania } 6 godz.  
Praktyka pedagogiczna } tyg.

## Kurs V

Historia wychowania } 5 godz.  
tyg.

Pedagogika } 5 godz.  
tyg.

(Uwaga: skończyć w grudniu)

Praktyka pedagogiczna } 6 godz.<sup>1</sup>  
tyg.

Najczęściej występowała więc w programie seminarium psychologia. Uczono jej w ciągu całego roku. Równocześnie z nią zjawiała się metodyka nauczania elementarnego i miała duży wymiar godzin w ciągu dwóch lat. Później, bo od półroczna, na kursie IV wprowadzono historię wychowania; kończyła się ona w pierwszym półroczu na V kursie. Najpóźniej, bo w drugim półroczu V roku nauczania, występowała pedagogika; stanowiła ona zamknięcie całego cyklu nauk pedagogicznych.

W trzyletnim liceum pedagogicznym, opartym na programie czteroletniego gimnazjum ogólnokształcącego, wprowadzonym w roku 1937, przedmioty pedagogiczne występowały w ciągu trzech lat w następującym wymiarze godzin:

Przedmiot	Klasa			Razem godzin
	I	II	III	
Psychologia	3	—	2	5
Nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej	—	6	6	12
Pedagogika i historia wychowania	—	—	6	6
Życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego	3	3	3	9
Razem	6	9	17	32

<sup>1</sup> Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich, rok 1926.

Poza tym w klasie trzeciej zawieszano trzy razy w ciągu roku naukę na przeciąg co najmniej tygodnia, za każdym razem dla odbycia praktyki terenowej (w niższych klasach szkoły stopnia III, w wyższych klasach szkoły stopnia III i w szkole stopnia I).

Ustopniowanie nauk przebiegało w następujący sposób: w klasie I występowała psychologia i związane z nią „Życie dziecka w środowisku”, w klasie II kandydaci na nauczycieli mieli się zapoznać z pracą dydaktyczną, w klasie III obok podejmowania prób pracy własnej mieli opanować teorię pedagogiczną: pedagogikę wraz z historią wychowania; w tej też klasie miało się dokonać ugruntowanie oraz rozszerzenie wiadomości z psychologii.

Szczególną rolę odgrywał w tak pomyślanej strukturze przedmiotów pedagogicznych przedmiot zwany „Życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego”. Przewidziano na ten przedmiot dużą ilość godzin, bo trzy w każdej klasie, i przewidziano także w zajęciach pozalekcyjnych dalsze dwie godziny. Uczyniono go ośrodkiem przedmiotów pedagogicznych. Jego celem „jest obudzenie czynnego zainteresowania kandydatów na nauczycieli sprawami wychowawczymi przez dostarczenie im możliwości najobfitszego i najbardziej różnorodnego zasobu przeżyć wychowawczych. Cel ten może być osiągnięty w sposób najbardziej skuteczny tylko przez możliwie najszersze wyrabianie czynnego stosunku młodzieży do poznawanej rzeczywistości. Jest to konieczne ze względów psychologiczno-dydaktycznych, a w wyższym jeszcze stopniu ze względów wychowawczych. Gdyby młodzież w ciągu trzech lat studiów stawać wyłącznie w roli biernego widza w stosunku do społeczno-wychowawczej rzeczywistości, zmniejszyłoby to w kandydatach na wychowawców chęć czynu i osłabiałoby poczucie odpowiedzialności<sup>2</sup>. I dalej: „Wprowadzenie młodzieży w dziedzinę rozważań nad zagadnieniami społecznymi i gospodarczymi drogą poznawania lokalnej rzeczywistości, której składniki są połączone wielokrotnymi więzami, dać winno w przeżyciach umysłowych realną podstawę późniejszym, z konieczności bardziej abstrakcyjnym, teoretycznym rozważaniom pewnych zjawisk wyjętych z żywej całości. Wprowadzi to w całe późniejsze życie umysłowe młodzieży element realizmu, zmniejszy niebezpieczeństwo abstrakcyjnego doktrynerstwa.

Badanie lokalnej rzeczywistości winno wypełnić treścią wyobrażeniową ogólne terminy i pojęcia z zakresu nauk społecznych i ekonomicznych oraz ustalić ich znaczenie<sup>3</sup>.

Struktura programów przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych uruchomionych po roku 1945 przypominała programy seminariów nauczycielskich, treść ich natomiast uległa znacznym przekształceni-

<sup>2</sup> Program nauki w państwowym liceum pedagogicznym, str. 137.

<sup>3</sup> Tamże, str. 145.

niom zarówno ze względu na najnowsze zdobycze naukowe, jak też składniki ideowo-wychowawcze.

Od koncepcji tej odbiegło natomiast zupełnie ujęcie przedmiotów pedagogicznych w programie nauczania wprowadzonym do liceów pedagogicznych w roku szk. 1961/62. (Program ten był zastosowany tytułem próby w kilkunastu liceach pedagogicznych w ciągu dwóch lat poprzedzających wprowadzenie go do wszystkich szkół średnich zakładów kształcenia nauczycieli). Przedmioty pedagogiczne uzyskały tutaj taką strukturę i taki wymiar godzin:

Przedmiot	klasa			Razem godzin
	III	IV	V	
Przedmioty pedagogiczne	3	7/5	4	13
Metodyka nauczania początkowego	—	0/2	2	3
	3	7	6	16

Poza tym program przewiduje w klasie piątej zawieszenie nauki na przeciąg trzech tygodni dla odbycia praktyki w szkołach podstawowych (nie w szkole ćwiczeń).

W ujęciu tym uderzają pewne oryginalne cechy.

Nauczanie przedmiotów pedagogicznych występuje w trzech klasach, wyodrębnia się też w nich trzy stopnie. „Pierwszy stopień przypada na klasę III i ma charakter wprowadzający. Materiał nauczania w tej klasie obejmuje psychologię rozwojową z elementami psychologii ogólnej oraz historię wychowania, ujętą jako historię szkoły i form pracy wychowawczo-dydaktycznej. Organizowana równocześnie praktyka pedagogiczna, polegająca na obserwacji pracy wychowawczej w szkole, ma umożliwić uczniom zdobycie wstępnego zasobu doświadczeń pedagogicznych”...

„Drugi stopień przypadający na klasę czwartą obejmuje psychologię wychowawczą oraz zarys systematycznego kursu pedagogiki. Praktyka pedagogiczna w klasie czwartej w porównaniu z klasą trzecią zawiera nowe elementy, wprowadza bowiem ćwiczenia wdrażające uczniów do korzystania z metod badania psychiki dzieci, pracy szkoły i życia społecznego środowiska”...

„Trzeci stopień, przypadający na klasę piątą, polega na dalszym poszerzeniu wiedzy w zakresie pedagogiki i psychologii oraz na wiązaniu tych dyscyplin przy rozpatrywaniu konkretnych spraw praktyki szkolnej. W tej klasie na plan pierwszy wysuwa się operowanie zdobytą wiedzą w samodzielnym działaniu. Systematycznie prowadzona praktyka wzbogaca doświadczenia uczniów, pozwala sprawdzać poznaną teorię i dokonywać szerszych uogólnień i porównań.

Głównym przedmiotem w klasie V staje się metodyka pracy w szkole podstawowej...



Równoległe z nauczaniem metodyki prowadzi się w klasie V nauczanie pedagogiki i psychologii traktowania łącznie<sup>4</sup>.

Przedmioty pedagogiczne są ściśle ze sobą zespolone, zatracają tak da-  
lece swą odrębność, że nawet wszystkie noszą wspólną nazwę; szczegól-  
nie silnie jest powiązana praktyka z teorią, które się mają nawzajem  
jak najbardziej przenikać.

Wprowadza się ćwiczenia pod nazwą: „Dziecko w domu, w szkole i śro-  
dowisku”. Stosuje się je na lekcjach oraz w czasie pozalekcyjnym. One  
mają dostarczać materiału do rozważań zarówno natury psychologicznej,  
jak też pedagogicznej.

Struktura programów przedmiotów pedagogicznych przedstawiała się  
w średnich zakładach kształcenia nauczycieli w sposób bardzo różnorodny;  
zachodziły między nimi głębokie, zasadnicze różnice.

Zakłady kształcenia nauczycieli, oparte na szkołach ogólnokształcących,  
zakłady „półwyższe” różnic takich nie wykazują. Co prawda, było ich  
mniej, ich doświadczenia są więc znacznie uboższe, a poza tym pozosta-  
wiono w nich dużą swobodę w doborze materiału samym wykładowcom,  
ograniczając się do podawania stosunkowo ogólnych wytycznych.

Program pedagogium przewidywał taką siatkę godzin na nauki peda-  
gogiczne<sup>5</sup>:

Przedmioty	Rok I		Rok II		Razem godzin
	Sem. I	Sem. II	Sem. I	Sem. II	
Psychologia pedagogiczna	4	2	2	2	5
Historia wychowania	—	3	2	2	3 i 1/2
Pedagogika ogólna	—	—	4	4	4
Metodyka elementarnego naucza- nia i praktyka pedagogiczna	6	6	6	6	12
Razem	10	11	14	14	24 i 1/2

W programie tym uderza bardzo duży wymiar godzin na przedmioty  
pedagogiczne, na przedmioty im pokrewne: wstęp do filozofii i higienę,  
oraz na przedmioty artystyczno-techniczne i ćwiczenia cielesne; w rezul-  
tacie na tzw. „przedmiot naukowy” pozostawało tylko 6 godzin w każdym  
semestrze.

Przedmioty pedagogiczne były wyraźnie od siebie oddzielone, każdy  
tworzył zamkniętą w sobie całość, co oczywiście nie wykluczało wza-  
jemnego nawiązania, korelacji.

Program pedagogium nie przewidywał natomiast określonego okresu  
czasu na praktykę w szkołach powszechnych, zachęcał tylko do jej pro-  
wadzenia.

<sup>4</sup> Program nauczania w liceum pedagogicznym i w liceum pedagogicznym dla wy-  
chowawczyń przedszkoli wydany na podstawie zarządzenia Ministra Oświaty  
z dnia 12 czerwca 1961 r. (nr KN 1 — 1335/61).

<sup>5</sup> H. Rowid. Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą,  
str. 121.

W studium nauczycielskim, które pod względem organizacyjnym odpowiada pedagogium, gdyż tak jak tamta uczelnia przyjmuje kandydatów po liceum ogólnokształcącym (co prawda pedagogium przyjmowało kandydatów po 12-letnim okresie nauki, a studium — po 11-letnim okresie nauki), przedmioty pedagogiczne zostały zupełnie inaczej potraktowane.

W studium nauczycielskim znajdujemy taką siatkę godzin<sup>6</sup>:

Przedmioty	Rok I		Rok II		Razem godzin
	Sem. I	Sem. II	Sem. I	Sem. II	
Psychologia	2	2	2	—	3
Pedagogika z historią wychowania	2	2	2	2	4
Metodyka nauczania początkowego	—	2	3	3	4
Metodyka nauczania przedmiotu specjalizacji	—	—	3	4	3 1/2
Razem	4	6	10	11	14 1/2

Dodatkowo przeznaczają się na praktykę pedagogiczną w II roku studiów 5 tygodni. Odbывают ją słuchacze dwa razy w ciągu roku, a to w pierwszym semestrze w ciągu 1 tygodnia, a w drugim semestrze — w ciągu pozostałych 4 tygodni.

W programie studium nauczycielskiego występuje psychologia w ciągu trzech pierwszych semestrów; jest to psychologia ogólna oraz rozwojowa. Pedagogika wraz z historią wychowania występuje w ciągu obydwóch lat studiów. Na pierwszym roku obejmuje w zasadzie dydaktykę, która stanowi przygotowanie dla metodyki zarówno nauczania początkowego, jak też przedmiotu kierunkowego.

Wymiar godzin na przedmioty pedagogiczne jest wybitnie szczupły; poważnym wymiarem godzin dysponuje tylko praktyka pedagogiczna.

Większość godzin przydzielona jest w tych uczelniach na przedmioty stanowiące specjalność danego kierunku; przedmiotów tych nagromadzono bardzo dużo, tak że w rezultacie, o ile w pedagogium liczba wszystkich przedmiotów nie przekraczała 10, to w studium sięga 20.

Przegląd struktury programów przedmiotów pedagogicznych jest bardzo pouczający.

Wskazuje, jaką ilość godzin przeznaczono w programach poszczególnych szkół na te przedmioty,

wskazuje, jakie przedmioty wykazują szczególnie tendencje niżkowe, a jakie zwyżkowe,

wskazuje, jak ujmowano związki między poszczególnymi czy wszystkimi przedmiotami pedagogicznymi, jakich sposobów używano do ich mocnego zespolenia,

<sup>6</sup> Ministerstwo Oświaty: *Materiały programowe dla Studiów Nauczycielskich. Kierunek: Fizyka PZWS 1960* (tak samo wszystkie inne kierunki).

pozwała wreszcie śledzić, w jaki sposób próbowano wpłynąć na poprawne wyniki poprzez ulepszenie organizacji pracy.

Na przedmioty pedagogiczne przydzielano w różnych szkołach różne ilości godzin, jak to ukazują przytoczone plany. W sumie przeznaczano na przedmioty pedagogiczne:

w seminarium nauczycielskim	23 godziny tygodniowo
w liceum pedagogicznym w roku 1937	32 godziny tygodniowo (i 3 tyg. praktyki pedag.)
w pedagogium	24 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> godz. tygodniowo.

Tak było w zakładach kształcenia nauczycieli czynnych w latach 1918—1939. W zakładach kształcenia nauczycieli czynnych w Polsce Ludowej przydział godzin na przedmioty pedagogiczne przedstawia się inaczej.

W liceum pedagogicznym w roku 1961/62	16 godzin tygodniowo (i 3 tyg. praktyki pedag.)
w studium nauczycielskim	14 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> godz. tygodniowo (i 5 tyg. praktyki pedag.)

W zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej występuje więc bardzo znaczne zmniejszenie ilości godzin przeznaczonych na przedmioty pedagogiczne, dochodzi do 50%.

Może się to tłumaczyć słabym przygotowaniem kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli, jakie wynieśli ze szkół ogólnokształcących, ale mimo wszystko trudno przyjąć, żeby to przygotowanie było aż tak słabe w porównaniu z przygotowaniem młodzieży wstępującej do zakładów kształcenia nauczycieli w latach 1918—1939, aby trzeba było na ich korzyść w tak dużym stopniu ograniczyć przedmioty pedagogiczne.

Można w tym widzieć troskę o jak najlepsze przygotowanie rzeczowe kandydatów na nauczycieli, mających uczyć w klasach najstarszych szkół podstawowych, realizujących trudne programy, ale przecież znowu nie tak wiele trudniejsze od programów obowiązujących w szkołach stopnia III, wprowadzonych po reformie szkolnej w roku 1932.

Można wreszcie w tym zjawisku widzieć odwrócenie się od przedmiotów pedagogicznych w wyniku rozczarowania, że nie stanowią dość skutecznego przygotowania do pracy dydaktyczno-wychowawczej, do praktyki, ale doświadczenia szkoły polskiej z lat 1918—1939 w żadnym wypadku tego nie potwierdzają. Żanna Kormanowa w krytycznej ocenie stwierdza: „mieliśmy poszczególne świetne szkoły, mieliśmy świątłych utalentowanych pedagogów. Wychowaliśmy kadry niezłych specjalistów nauczycieli. Stworzyliśmy pokaźną biblioteczkę dzieł pedagogicznych oryginalnych i przekładów. Wydawaliśmy wiele czasopism pedagogicznych, których się ani w kraju, ani zagranicą wstydzić nie musimy, w Warszawie, Krakowie, Poznaniu, Katowicach”<sup>7</sup>. A przecież te „niezłe kadry nauczycielskie”,

<sup>7</sup> Żanna Kormanowa *Szkolnictwo polskie w latach 1918—1939* „Nowa Szkoła”, rok 1945, zeszyt 1—2.

a jak się to porównawczo w latach wojny w przeróżnych sytuacjach nasywało, nawet: dobre kadry nauczycieli — zostały wychowane w polskich zakładach kształcenia nauczycieli, w zakładach, w których przedmioty pedagogiczne miały przyznany znaczny wymiar godzin.

Co prawda, w latach ostatnich zakłady kształcenia nauczycieli dysponują stosunkowo dużą ilością czasu na praktykę pedagogiczną, tzw. ciągłą, na praktykę poza szkołą ćwiczeń; w założeniu swoim jednak praktyka ta ma swoje zadania i nie zdoła zastąpić teorii pedagogicznej, np. historii wychowania, na którą w studiach nauczycielskich w ogóle nie ma żadnego przydziału godzin, gdyż po prostu włączono ją do pedagogiki, zachowując dla tego przedmiotu nie zmieniony wymiar godzin. W każdym razie praktyka pedagogiczna jest tym przedmiotem, który w programach powojennych zakładów kształcenia nauczycieli nie tylko nic nie stracił, ale nawet zyskał. Najwięcej natomiast utraciła historia wychowania, bo omal zniknęła z programu studiów nauczycielskich. W każdym razie nie istnieje żadna dostatecznie przekonująca przyczyna, która by w pełni uzasadniała tak znaczną redukcję godzin przeznaczonych na przedmioty pedagogiczne.

Przedmioty pedagogiczne występują w omawianych programach w różnym ustopniowaniu i różnorodnym powiązaniu.

W koncepcji, która się najczęściej powtarza, zastosowano a u t o n o m i c z n e potraktowanie poszczególnych przedmiotów. Każdy przedmiot występuje tu oddzielnie, stanowi zwartą, zamkniętą w sobie całość. Taki układ przedmiotów pedagogicznych znajdujemy w programach seminariów nauczycielskich, w pedagogium, w liceach pedagogicznych z lat 1945—1960 i w studiach nauczycielskich. Jest to jasna, przejrzysta budowa programów, doceniająca w pełni prawo każdego przedmiotu do wywierania szczególnego wpływu kształcącego także poprzez własną, wewnętrzną, logiczną strukturę. Układ ten ułatwia niewątpliwie realizację programu i pozwala na dokładną, uchwytną kontrolę, jaką w szkole stanowi badanie wyników nauczania.

W liceach pedagogicznych wprowadzonych w roku 1937 występuje także autonomiczne potraktowanie wszystkich przedmiotów pedagogicznych, ale z pewną oryginalną nowością: zastosowano tu mianowicie przedmiot stanowiący więź łączącą, noszący nazwę „Życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego”. Przedmiot ten dość ściśle zespala psychologię, pedagogikę z historią wychowania oraz nauczania i wychowania w szkole powszechnej. Ujęcie to umożliwiło zachowanie związków korelacyjnych wszystkich przedmiotów pedagogicznych i stwarza platformę do zdobycia materiału faktograficznego, materiału do rozważań i do oświeleń z różnych punktów widzenia oraz do uogólnień. Koncepcja ta niesie jednak za sobą także poważne utrudnienia w realizacji: wymaga bowiem dużego doświadczenia pedagogicznego i społecznego od nauczyciela prowadzącego przedmiot „Życie dziecka w środo-

wisku", wymaga utrzymania stałego kontaktu z różnymi szkołami i instytucjami istniejącymi w środowisku, wymaga znacznych zdolności organizacyjnych i pochłania niemało czasu zarówno wykładowcy, jak też uczniów.

Odmianą koncepcję reprezentują przedmioty pedagogiczne w programie liceum pedagogicznego z roku 1961/62. Zostały one tutaj ściśle zespolone, zatraciły nawet odrębne nazwy; nastąpiło tutaj całkowite „zintegrowanie” tych przedmiotów. Takie potraktowanie ma zapobiec „poszufladkowaniu” wiedzy pedagogicznej, ma doprowadzić kandydatów na nauczycieli do wszechstronnego opanowania materiału i ma go uczynić jak najbardziej przydatnym w stosowaniu w praktyce.

Ujęcie to jednak zawiera poważne niebezpieczeństwo: nie zapewnia poznania zwanego systemu wiedzy z określonej dziedziny ani jej opanowania, co w rezultacie może prowadzić do powierzchnowości, do rozprawiania o wszystkim, czego się w gruncie rzeczy dobrze nie poznało, nie chroni też przed zagubieniem pewnych partii materiału.

Najprostsza i najłatwiejsza do zastosowania, a przy tym najbardziej w jakiś sposób zapewniająca możliwość wyczerpania określonego materiału, jest koncepcja autonomicznego potraktowania poszczególnych przedmiotów pedagogicznych. Koncepcje pozostałe wartości takich nie przedstawiają w równie wysokim stopniu.

Nie można zaprzeczyć, że przygotowanie do zawodu młodych nauczycieli budzi różnorodne zastrzeżenia (co prawda, podobne, choć nie takie same zastrzeżenia istniały zawsze). Z różnych stron dochodzą głosy stwierdzające, że młodzi nauczyciele nie znają dobrze psychiki uczniów, że nie umieją poznawać, a w każdym razie nie starają się poznać psychiki swych uczniów, że nie wykazują dostatecznego zainteresowania sprawami wychowawczymi, wymagającymi szczególnej wnikliwości, taktu i ofiarności w pracy, że nieudolnie opracowują plany dydaktyczne i wychowawcze, że nie umieją stosować teorii w praktyce. Wykładowcy przedmiotów pedagogicznych stwierdzają jeszcze sami dodatkowo, że ich wychowankowie za mało znają teorię pedagogiczną, zbyt powierzchownie i w zbyt szczupłym zakresie.

Ten stan nie może budzić zadowolenia. A skoro w dodatku przyjmiemy, że studiowanie przedmiotów pedagogicznych nie powinno służyć ciasnemu praktycyzmowi (krytyka stwierdza, że mu wystarczająco nie służy, ale że ma wpływać na kandydatów do zawodu nauczycielskiego wybitnie kształcąc, ma ich doprowadzić do poznania głównych zdobyczy tych nauk, ma ich zapoznać z metodami w nich stosowanymi, aby w przyszłości zarówno z wiedzy tej, jak i z metod umieli w konkretnych przypadkach korzystać dla rozwiązywania aktualnie napotykanym trudności), to widzimy, że trzeba szukać środków przeciwdziałania dostrzeżonym brakom, drogę skuteczniejszego kształcenia.

Dróg tych może być zapewne wiele, ale w danym wypadku chodzi tylko o niektóre natury organizacyjnej.

Przede wszystkim należałoby poprawić sytuację na odcinku ilości godzin przeznaczonych na przedmioty pedagogiczne i jednak — chociaż to trudne i niepopularne, zmienić ją nieco na lepsze. W studiach nauczycielskich trzeba koniecznie przywrócić dwie godziny w ciągu jednego semestru na historię wychowania. Absolwent zakładu kształcenia nauczycieli nie może być pozbawiony bardzo ułamkowo, bardzo skrótowo podanej wiedzy o historii szkolnictwa i systemów oświatowych, choćby dlatego, że nie zrozumie dobrze czasów współczesnych, nie odczuje dokonujących się przemian. Dalej przy nauce psychologii i pedagogiki trzeba uznać za obowiązujący przydział jednej godziny zajęć tygodniowo na ćwiczenia, przy zachowaniu drugiej godziny na wykłady, i to w grupach nie większych jak dwadzieścia osób, ćwiczenia bowiem prowadzone w grupach liczniejszych nie mają wartości.

Trzeba zachować autonomiczny układ przedmiotów pedagogicznych. Połączenie tych — w zasadzie bliskich sobie przedmiotów — ale jednak mających swoiste dziedziny badań, metod i dorobku naukowego nie może dać wyników dobrych. W dodatku rozwój przedmiotów pedagogicznych, konieczność śledzenia ich postępów będzie w coraz większym stopniu wymagał od wykładowców specjalizowania się w obranym kierunku (do takiej specjalizacji przygotowują też studia uniwersyteckie, gdzie się osobno kształci psychologów, a osobno pedagogów), z zasady więc inny wykładowca będzie się zajmował pedagogiką, inny psychologią, a może także inny — metodyką nauczania początkowego. Zupełnie wystarczy tutaj przestrzeganie zasady korelacji oraz wytworzenie pewnej syntezy przy pedagogice. Można się również obejść bez przedmiotu scalającego, chociaż intencje, jakie przyświecały przy jego wprowadzeniu, trzeba uznać za niewątpliwie wartościowe. Ale nawiązując do tych intencji trzeba by na każdym kierunku powierzać jednemu wykładowcy rolę opiekuna pedagogicznego (oczywiście przy pozostawieniu opiekuna grupy w dotychczasowym charakterze).

Stanowisko opiekuna pedagogicznego na każdym kierunku pociągałoby za sobą wypełnianie szeregu obowiązków.

Opiekun pedagogiczny poznawałby szczególnie dokładnie słuchaczy danego kierunku przede wszystkim od strony ich uzdolnień i przygotowania pedagogicznego. W związku z tym utrzymywałby żywy kontakt ze wszystkimi wykładowcami danego kierunku, a w pierwszym rzędzie z wykładowcami pozostałych przedmiotów pedagogicznych, aby uzyskać od nich jak najpełniejsze dane o każdym słuchaczu.

Opiekun pedagogiczny kierowałby praktyką asystencką słuchaczy danego kierunku.

Opiekun pedagogiczny przeprowadzałby wycieczki pedagogiczne, które słuchacze każdego kierunku powinni odbyć. Na I roku studiów mogłyby

to być przede wszystkim wycieczki do szkoły o klasach łączonych i do pracowni psychotechnicznej. Na II roku studiów mogłyby to być wycieczki do uniwersytetu ludowego, a w braku tego — do uniwersytetu powszechnego, do szkoły specjalnej, do szkoły zawodowej, do wydziału oświaty i kultury itp.

Opiekun pedagogiczny wreszcie mógłby współdziałać przy opiece nad pracami dyplomowymi słuchaczy, z których część powinna mieć nachylenie pedagogiczne.

Te środki powinny by wystarczyć w dziedzinie organizacyjnej w istniejących obecnie zakładach kształcenia nauczycieli, borykających się z przeładowaniem programów. Oczywiście ich skuteczność musi wzmóc coraz umiejętniejsza praca nauczycieli przedmiotów pedagogicznych i wszystkich innych przedmiotów, służących przecież także kształceniu nauczycieli. W przyszłych zakładach kształcenia nauczycieli, opartych na szkole ogólnokształcącej dwunastoletniej, przedmioty pedagogiczne zażądają niewątpliwie zwiększenia wymiaru godzin, gdyż tego będzie wymagać kultura pedagogiczna nauczyciela.

J. KULPA  
K r a k ó w

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

## PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ UCZNIÓW W NAUCE I ICH REAKCJE NA OCENY NIEDOSTATECZNE

W okresie gdy zdążamy do podniesienia sprawności szkoły, zmniejszenia drugoroczności i odsiewu na wszystkich szczeblach nauczania, problem niepowodzeń ucznia w nauce żywo interesuje nauczyciela oraz pracownika aparatu oświaty.

Chcąc dotrzeć do przyczyn tych niepowodzeń, zorganizowałam w ubiegłym roku szkolnym wśród młodzieży liceów pedagogicznych badania<sup>1</sup>, które miały ukazać nie tylko przyczyny uzyskanych ocen niedostatecznych, lecz również reakcje młodzieży na negatywne stopnie.

W tym celu zastosowałam ankietę, której treść zawarta została w trzech pytaniach:

1. Podam przyczyny ocen niedostatecznych za ostatni okres szkolny.
2. Omówię dokładnie, jakie towarzyszyły temu przyczyny natury osobistej.
3. W jaki sposób reaguję na niepowodzenia w nauce szkolnej.

Ankieta objęła 270 uczniów (dziewczeta i chłopcy) z klas I, III i V. Podjęcie badań na trzech poziomach miało na celu uchwycenie różnic w sposobie ujmowania tych spraw przez młodzież starszą i młodszą.

Obok badań ankietowych zastosowałam wywiad z wychowawcami klas na temat: „Co wiem jako wychowawca klasy o swoich uczniach niedostatecznych” po to, by móc skonfrontować wypowiedzi uczniów z informacjami wychowawców.

Prowadzenie w liceach pedagogicznych badań dotyczących przyczyn i reakcji młodzieży na niepowodzenia w nauce szkolnej ma tę dobrą stronę, że młodzież obznajmiona z zasadami pedagogiki może bardziej wnikliwie i wszechstronnie spojrzeć na zagadnienie niż młodzież innych typów szkół. Dotyczy to w pierwszym rzędzie uczniów klas V.

Niemniej jednak badania na terenie liceów pedagogicznych mają swoją specyfikę, która wynika z charakteru szkoły, doboru młodzieży oraz organizacji i warunków życia uczniów i dlatego wyniki badań nie mogą być w całej rozciągłości rozszerzone na szkoły innych typów. Dlatego też traktujemy je jako skromny przyczynek wniesiony do zagadnienia natury ogólnej.

Przejdźmy jednak do wyników badań. Wypowiadając się na temat przyczyn niepowodzeń w nauce, młodzież wymienia przede wszystkim przyczyny natury obiektywnej, spowodowane nieprawidłowościami pracy

<sup>1</sup> W zbieraniu materiałów uczestniczył zmarły kol. W. Rajczykowski.



w szkole i internacie, warunkami domowymi i ewentualnym dojazdem do szkoły. Przyczyny te traktuje przeważnie — choć nie zawsze — w powiązaniu z własną postawą i stosunkiem do pracy. Znikomy procent wypowiedzi świadczy o przejmowaniu na siebie pełnej winy i odpowiedzialności za noty niedostateczne.

Młodzież klas I skłonna jest widzieć przyczynę niepowodzeń w zmianie szkoły, której poziom i wymagania są niewspółmierne z wymaganiami szkoły podstawowej. Stosunkowo nieliczne są utyskiwania uczniów na braki wyniesione ze szkoły podstawowej w zakresie materiału rzeczowego. Dotyczą one sporadycznie takich przedmiotów, jak śpiew, gramatyka języka polskiego, fizyka.

W kilkunastu przypadkach uczniowie kl. I wykazują, że tęsknota za domem rodzinnym, zmiana warunków życia wpływają ujemnie na proces aklimatyzacji w nowej szkole.

Do często wymienianych przyczyn niepowodzeń w nauce (około 15% uczniów) zalicza młodzież zwłaszcza klas młodszych niezrozumienie lekcji i związane z tym trudności uczenia się.

Jedna z uczennic kl. V stawia pod adresem nauczycieli zarzut tej treści: „Przyczyną ocen niedostatecznych w naszej klasie są złe metody niektórych nauczycieli, którzy w sposób niezrozumiały podają treść nauczania i przyczyniają się do tego, że młodzież nie interesuje się przedmiotem i nie lubi go. Stąd płynie zniechęcenie i zaniedbywanie się w nauce”.

Niezrozumienie lekcji wypływa m. in. z braku zdolności. Około 8% młodzieży stwierdza, że jest „mało zdolna”, że „kuje i nic nie rozumie”, chyba że przyjdzie jej z pomocą zorganizowany przez szkołę system samopomocy uczniowskiej. Dotyczy to głównie matematyki, gdyż w ankietach przeważają wypowiedzi: „jestem tępa w matematyce”.

Z wypowiedzi uczniów wynika, że na naukę własną poświęcają znacznie więcej czasu, niż przewiduje na ten cel regulamin internatu, i że dzieje się to nieraz kosztem własnego zdrowia. Około 30% przebadanych uskarża się w sposób wyraźny na brak czasu, by móc solidnie przygotować się do lekcji, na nierównomierny układ przedmiotów trudnych w podziale godzin, na przeciążenie pracą domową oraz różnorodnymi zajęciami pozalekcyjnymi, które absorbują zbyt dużo czasu, np. kółka zainteresowań, treningi, próby, przygotowywanie się do lekcji próbnych itp.

Bołączki uczniów są bardzo różnorodne i wskazują raczej na pewne anomalie w pracy niektórych nauczycieli (na szczęście nielicznych), którzy — jak mówi młodzież — widzą tylko swój przedmiot, nie licząc się z możliwościami ucznia. Raz więc będzie to historia, innym razem fizyka, łacina, biologia czy inne.

Znamiennym jest fakt, że młodzież słabsza nie nadążająca za klasą lub zrażona niepowodzeniami w nauce uczy się przedmiotu na pamięć, bez zrozumienia, co pociąga za sobą obniżenie jej rozwoju umysłowego. Zdolniejsi oczywiście tego systemu nie stosują. Pociuszające są wypowiedzi

uczniów, którzy sami dostrzegają niebezpieczeństwa uczenia się na pamięć, wskazują, że szkoła odzwyczajają ich od bezmyślnego wkuwania i że przestawienie się na metodę rozumową daje uczniowi daleko większe korzyści.

Dość ostro krytykuje młodzież sposób odpytywania uczniów przez niektórych nauczycieli oraz brak obiektywności w stawianiu ocen. Kilkunastu uczniów stwierdza, że jedna niedostateczna odpowiedź zdecydowała o postawieniu tej oceny na okres lub że byli pytani raz z całości materiału przed klasyfikacją, w atmosferze ogólnego zdenerwowania. Kilku uczniów dostrzega nieprawidłowości w sposobie oceniania, z tym, że przy stawianiu końcowej oceny nie wzięto pod uwagę dwóch poprzednich pozytywnych ocen, zanotowanych w dzienniku. Jeden z uczniów przypuszcza, że po dwóch zanotowanych odpowiedziach na dostatecznie, wpisano bez przepytania ucznia trzecią ocenę, niedostateczną, by mieć podstawę do postawienia dwójki na okres.

Bardziej wrażliwi stwierdzają, że częstsze odpytywanie ośmiela ich, rzadkie wywołuje strach lub zaleknienie się, w skutek czego odpowiedź traci na wartości.

W obiektywność ocen wątpi 25% młodzieży. Około 15 uczniów uważa, że ocena nd padła za jedno słowo, że nauczyciel nie pozwolił zastanowić się lub nie chciał wniknąć w przyczynę, dlaczego uczeń nie jest do lekcji przygotowany. W wypowiedziach młodzież wylicza m. in. takie powody „oberwania” dwójki jak: nie oprawiony zeszyt, spóźnienie się z oddaniem konspektu z powodu nieobecności nauczyciela, nieprzeczytanie zadanej lektury z braku odpowiedniej ilości egzemplarzy w szkole, krótki wzrok lub zdenerwowanie przy próbach strzelania na lekcjach PW itp.

Główne źródło nieprawidłowości ocen widzi młodzież w subiektywnym podejściu nauczyciela do ucznia. Oto co mówi na ten temat uczennica na ogół dobra:

„Jestem uczennicą dobrą, na trzeci okres groziła mi dwójka, ale profesor dał mi z łaski dostatecznie”.

Przypatrzmy się, jakie zajmują stanowisko w tej sprawie uczniowie przeciętni:

„Utarło się u nas, że uczniowie średni, którzy odpowiadają na dobrze, otrzymują tylko trójczynę. To zniechęca nas do nauki, bo po co się uczyć, jak i tak lepiej nie będzie”.

Z kolei wypowiedzi uczniów słabszych:

„Profesorowie łagodniej pytają dobrych uczniów”.

„Jest faktem, że profesor ma swoich wybranych i traktuje ich łagodniej niż resztę klasy”.

„Nauczyciel przedmiotu x kieruje się ocenami z innych przedmiotów i łatwo doczynia ocenę nd, gdy widzi inną dwójkę w dzienniku”.

Nie tylko utarta opinia o uczniu rzutuje na ich ocenę. Zdarza się, że nauczyciel uprzedza się do ucznia i wyraża to słowem:

„Będę cię pytał, ale z góry wiem, że otrzymasz notę niedostateczną” lub: „Ja cię nie będę pytać, bo i tak nic nie umiesz”.

Są również sygnały — na szczęście wyjątkowe — że sprawy zachowania się uczniów w szkole wpływają na ocenę z przedmiotu nauczania. Np. jedna z dziewczynek pisze:

„W internacie nastreczałam trudności i to odbijało się na moich ocenach, gdyż profesorowie myśleli, że się nic nie uczę”.

„Nauczycielka dała mi ocenę nd z przedmiotu za to, że nie wyfroterowałam podłogi w internacie, i jeszcze się odgrażała: ja sobie użyję na lekcji”.

Wiele wypowiedzi wskazuje na to, że ocena ucznia zależy od tzw. (w żargonie uczniowskim) humoru nauczyciela. Młodzież nie wnika w to, co jest powodem tych nastrojów, stwierdza tylko fakty.

„Gdy patrzymy, jak P. wchodzi do klasy, to wiemy, że dzisiaj będzie krwawy bój”.

„Patrzy na mnie groźnym wzrokiem i wszystko, czego się nauczyłam, ulatuje w dal”.

„Tracę głowę, peszę się i zapominam”.

„Zbyt energicznie — pisze uczennica kl. I — pyta nasz pan dyrektor, tak że nim zdązę otworzyć usta, to już dostaję dwóję”.

„Gdy profesorka zacznie odpytywać zadane ćwiczenia (skrzypce) i złości się przy tym, to ręka mi drga i dźwięk jest nieczysty”.

Lęk przed groźnym profesorem powoduje zniechęcenie do przedmiotu, utratę wiary we własne siły, antypatię do profesora i do nauki w ogóle.

Zastanawiająca jest jedna charakterystyczna wypowiedź ucznia kl. III:

„Gdy na lekcji jest pani dyrektorka, to nauczyciel jest taki, jaki powinien być, gdy wyjdzie z klasy, sypią się gromy na uczennice”.

Wypowiedź ta ujawnia fakt, że bywają nauczyciele, którzy nie potrafią zachować jednolitego oblicza wobec klasy i pytają inaczej przy dyrektorze szkoły, a inaczej, gdy są sami z młodzieżą.

Niektórzy nauczyciele stawiają chętnie oceny niedostateczne i widzą w nich jedyny środek mobilizujący uczniów do nauki, nie wnikając w skutki tych „pedagogicznych” zabiegów, zwłaszcza na jednostki ambitne i wrażliwe.

„Są nauczyciele, którym radość sprawia dać kilka ocen niedostatecznych”.

„Jest u nas jedna pani, która gdy stawia dwójki, przyjemnie się uśmiecha”.

„»A dam jej dwójkę, to będzie się uczyła lepiej, bo ją stać na to« — cytuje słowa profesora uczennica i od siebie dodaje: Tak, będzie się uczyła, ale profesor nie zrozumie, że dla jednych to jest bodziec, a dla drugich zgryzota wewnętrzna, która odbiera nam piękną młodość i uśmiech na ustach”.

Zdarzają się tu i ówdzie epitety i docinki kierowane pod adresem tzw. „dwójjarzy”, które działają wręcz demobilizująco na ucznia:

„Jak ci się nie podoba, możesz odejść ze szkoły”.

„Nadajesz się na krawcową”.

„Z taką fryzurą prawie do szkoły filmowej, a nie do liceum pedagogicznego”.

„Ty się nic nie uczysz, to sobie rozłożysz studia w tej klasie na dwa lata”.

Autorytet grozy i zastraszenia przynosi wręcz odwrotne skutki. Młodzież denerwuje się na lekcji, krytycznie patrzy na nauczyciela, uczy się, bo się boi, ale myśli sobie:

„Chciałabym jako nauczycielka inaczej postępować, niż pan x postępuje”.

„Gdy zdobędę zawód, będę mogła wykazać, że jestem trochę więcej warta, niż mówią moje postępy z tego przedmiotu”.

Uczniowie opisując swe przeżycia na tle negatywnych ocen, mimo woli zestawiają je z osiągnięciami z zakresu innych przedmiotów, nieraz trudniejszych, oraz sposobem podejścia innych nauczycieli, którzy mogą służyć jako wzór i przykład życzliwości i sprawiedliwości.

„Są przedmioty, których poziom jest wysoki, wymagania duże, lecz nie odczuwa się na nich żadnego zdenerwowania. Można na nich myśleć, wypowiadamy się śmiało, a noty są takie, na jakie zasługujemy” (uczeń kl. V).

„Uczę się przedmiotu więcej, gdy nauczyciel dobrze i interesująco wykłada, gdy widzimy w nim przyjaciela i prawdziwego pedagoga” (uczeń kl. V).

Do przyczyn obiektywnych utrudniających postępy w nauce zalicza młodzież brak podręczników, np. do pedagogiki i języków obcych, względnie niewystarczającą ich ilość oraz rozbieżności pomiędzy zakresem wiedzy, której wymaga nauczyciel, a treścią podręcznika. Np. w historii:

„Materiał z podręcznika nie pokrywał się z wykładem profesora, a wykład trudno było zapamiętać dokładnie, zapomniało się kilku drobnych szczegółów i już ocena nd”.

Około 10% uczniów widzi przyczynę własnych niepowodzeń w warunkach domowych. Zaznaczyć należy, że młodzież liceów pedagogicznych rekrutuje się przeważnie ze środowisk biednych, robotniczo-chłopskich. Ogólnie stwierdza się, że daleko lepsze warunki pracy są w internacie. Podkreślając dodatnie strony życia internatowego, jak stała kontrola i opieka, uregulowany system samopomocy koleżeńskiej, młodzież ukazuje w swych wypowiedziach równocześnie braki wspólnego życia, które do pewnego stopnia utrudniają solidne przygotowanie się do lekcji. Uczniom młodszym przeszkadza zbyt duża ilość kolegów zgromadzonych w jednej sali. Narzekają, że nie mogą się skupić, że „cichy szept” im przeszkadza,

a nauczyciel „nie jest w stanie przypilnować nas, bo ma pod opieką całe piętro”.

„Mogę siedzieć — mówi uczeń klasy I — pół godziny nad otwartą książką i nic z tego nie wiem”.

Stopniowo jednak wdrażają się w organizację życia internatu, przyzwyczajają i tworzą jak najbardziej dogodnie dla siebie warunki w postaci odizolowanych „kącików pracy”.

Uczą się w grupach lub pojedynczo, dobierając taką formę pracy, jaka aktualnie najbardziej im odpowiada.

Obok dodatnich dostrzega również młodzież ujemne strony uczenia się w grupie, czego dowodem wypowiedź, powtarzająca się kilkakrotnie:

„Uczyłam się w grupie mocniejszych, zdawało mi się, że umiem, wstydziałam się powtórzyć, a tymczasem to one umiały, a ja nie”.

Tego rodzaju doświadczenia wpływają na dokonywanie zmian w zakresie organizacji uczenia się.

Kilku uczniów klasy I stwierdza, że nie wiedzą jeszcze, jak zorganizować sobie pracę własną, by jak najlepiej przygotować się do lekcji, nie wiedzą, jak uczyć się, jak przeprowadzić samokontrolę pracy itp. Wypowiedzi tej treści znikają w klasach starszych, co świadczy o zdobywaniu metody uczenia się w czasie pobytu w szkole.

Dwóch uczniów wskazuje na to, że wyjazdy z internatu do domu wytrącają ich z normalnego trybu nauki.

„Trzy dni mam przez to straty: w piątek nie chce mi się uczyć, bo myślę o domu, w sobotę żyję pod wrażeniem wyjazdu, w poniedziałek na lekcjach jestem wyczerpana podróżą i nie przygotowana, a po południu, w nauce własnej, to samo”.

Ujemny wpływ na oceny wywierają dojazdy do szkoły. Młodzież dojeżdżająca względnie dochodząca — a jest jej spora ilość — wraca późno do domu, uczy się wieczorami, wstaje o świcie i zmęczona przychodzi do szkoły. Rezultat taki, że obrywa dwójki. Pobyt na stacji, u krewnych lub w domu rodzinnym nie poprawia sytuacji ucznia. Młodzież albo angażowana jest do pracy w domu, co pochłania jej znaczną ilość czasu, albo nie posiada należytej kontroli i przestaje się uczyć.

Również atmosfera domu rodzinnego wywiera niekiedy ujemny wpływ na postępy uczniów w nauce. Kilkanaście wypowiedzi świadczy o tym, że choroba matki lub ojca, śmierć najbliższych osób, niezgodne współżycie rodziców, pijaństwo, ojczym lub macocha, złe warunki materialne domu, wszystko to wpływa ujemnie na wyniki nauczania.

„Stosunki między rodzicami są coraz gorsze”.

„Myślę, skąd wziąć nowy płaszcz czy buty”.

„Co zrobię, gdy nie dostanę pieniędzy na internat” itp.

Większa część młodzieży wiąże przyczyny natury obiektywnej, które wpływają na niepowodzenia w nauce, z niedociągnięciami natury osobistej. Spośród nich na plan pierwszy wysuwa brak systematyczności i dokład-

ności w nauce, lenistwo i słabą wolę. Przytaczają przykłady nieuwagi na lekcji, powierzchownego przygotowania się do lekcji lub powtórki, niebalstwo w zakresie wykonywanych prac pisemnych i inne.

Na ogół jednak — jak z ankiet wynika — troska o jak najszybsze zdobycie zawodu, ustalenie pozycji społecznej, niezależnienie się finansowe od domu, chęć przyjsia z pomocą rodzicom mobilizuje uczniów liceów pedagogicznych do nauki.

Znikomy tylko procent młodzieży (około 3%) ma odwagę całkowicie lekceważyć obowiązki szkolne. Częściej natomiast zdarzają się przypadki chwilowego opuszczenia się w nauce z własnej winy.

„Interesuje mnie więcej film, teatr, radio, piosenka niż nauka szkolna”.

„Chcę poznać świat od tej przyjemniejszej, zabawowej strony”.

„Czytam książki pasjonujące”.

„Więcej interesują mnie spacerzy z chłopcem niż szkoła”. — Oto sporadycznie podawane przyczyny oberwanych dwójek.

Kilka dziewcząt w klasie V wspomina o zawodzie sercowym, który wywołał zniechęcenie do życia, a tym samym do szkoły. Uczennice prowadzące korespondencję z chłopcami uważają, że im to nie tylko nie przeszkadza, ale nawet mobilizuje do nauki.

W rejestr przyczyn osobistych wliczają uczniowie przebyte choroby, które wywołują luki w materiale nauczania, częste przebywanie u dentysty i wynikające stąd złe samopoczucie.

Jak reaguje młodzież na niepowodzenia w nauce? Na wstępie charakterystyczna wypowiedź:

„Gdy dwóję dostanę dlatego, że nie wiem jakiegoś szczegółu lub nie myślę tak jak uczący, albo nota ta jest skutkiem złego humoru profesora, zniechęcam się do pracy, zaniedbuję ten przedmiot, zaczynam go nienawidzić i na noty niedostateczne z tego przedmiotu przestaję reagować pozytywnie”.

Młodzież rozróżnia reakcje w zależności od tego, czy ocena jest zasłużona, czy też nie, przy czym przez pojęcie oceny zasłużonej rozumie stan subiektywny, tj. poczucie, że się uczyła i umiała zadany materiał, a mimo to nie uzyskała noty pozytywnej.

Większość uczniów stwierdza, że nota niezasłużona zniechęca ich do nauki tego przedmiotu. Uczniowie młodszy częściej reagują płaczem, lamentem, lecz wcześniej na ogół przychodzą do równowagi. Uczniowie starsi wstydzą się płakać, natomiast głębiej i dłużej przeżywają niepowodzenie, a nawet popadają w stan depresji. Oto wypowiedzi uczniów:

„Nie mogę zmusić się do nauki, nie mogę uczyć się ani spać”.

„Jestem kompletnie załamana”.

Gdy nota niedostateczna utrzymuje się, mimo prób poprawy, przez czas dłuższy, tracą wiarę w swoje siły, pojawia się u nich coś w rodzaju kompleksu niższości, występuje obojętność, apatia, a nawet niechęć do życia. Stan załamania, zwłaszcza uczniów starszych, pogłębia lęk przed

utrata stypendium, który łączy się z obawą niedokończenia szkoły względnie wymówkami rodziców:

„Po otrzymaniu dwójki — pisze uczennica klasy III — bałam się wrócić do domu, krążyłam koło domu, wreszcie zdecydowałam się wejść. Przykro mi było”.

„Myślę czasem o wystąpieniu ze szkoły”.

Na ocenę niedostateczną zasłużoną lub nie reaguje młodzież różnie, w zależności od typu osobowości, jaki reprezentuje. Mniej przejmują się oceną nd uczniowie lekkomyślni (których jest zresztą niewielu), bardziej uczniowie ambitni, którzy czynią wszelkie wysiłki, by ocenę poprawić, a mimo to się nie udaje.

„Myślę sobie przecież, że ja jestem jeszcze na tyle silna i mam swoją ambicję, żeby się nie dać pochłonać niepowodzeniu”.

Uczniowie ambitni, lecz słabi więcej uczą się zagrożonego przedmiotu, ale stan psychiczny niezadowolenia z siebie bardzo im przeszkadza i rzutuje na niepowodzenia z innych przedmiotów.

„Zauważyłam, że gdy dostanę jakąś dwójkę, to wnet potem obrywam gorszą ocenę z innego przedmiotu”.

Załamanie trwa dłużej lub krócej w zależności od usposobienia ucznia. Po jakimś czasie następuje regeneracja i napływ nowych sił do pracy.

Gdy ocena nd jest zasłużona w pojęciu ucznia, wywołuje wstyd, niezadowolenie z siebie i natychmiastową dążność do poprawy. Większość uczniów w tym wypadku stwierdza, że nota niedostateczna mobilizuje ich do pracy. Jeden z nich pisze nawet:

„Gdy nie nauczę się, a profesor zniecka mnie wyrwie, wówczas nie mam pretensji do nikogo jak tylko do siebie, a czasem nawet nie uczę się dotąd, aż dostanę dwójkę, i wówczas nabieram sił i ochoty do nauki”.

Końcowe sformułowanie tej wypowiedzi jest jedyne w materiale ankietowym i świadczy o odosobnionych przypadkach wyczekiwania na notę nd jako bodźca do dalszej nauki.

Uczniowie domagają się od nauczycieli, by głębiej wnikali w przyczyny, które wywierają wpływ na załamanie się ucznia w nauce i w krytycznych przypadkach przychodzili mu z pomocą w postaci zachęty, ciepłego słowa itp. Że tak faktycznie jest, świadczy przytoczona poniżej wypowiedź ucznia klasy III:

„Dopiero szczerą, serdeczną rozmową z jedną panią profesorką sprawiła, że wraca ochota do pracy”.

Informacje wychowawców o uczniach niedostatecznych wskazują na to, że niektórzy z nich lepiej znają swoich uczniów, inni natomiast bardzo powierzchownie. Jest rzeczą charakterystyczną, że za niepowodzenia w nauce obwiniają przede wszystkim ucznia — „nie uczy się”, „jest leniwy”, „opieszały w nauce”, „ucieka z lekcji”, „zaniedbuje swoje obowiązki”, „mało zdolny”, „pilny, lecz tępy”, „brak mu samodzielności”, „niesystematyczny w pracy” itp. — nie wnikając głębiej w przyczyny,

dłaczego uczeń jest leniwy, dlaczego nie rozwija się pod wpływem szkoły. Obok ucznia widzą jeszcze trudności innego rodzaju, jak np.: warunki domowe, dojazd do szkoły, przeciążenie zajęciami pozalekcyjnymi i pracą społeczną.

Powyższe dane pokrywają się na ogół z wypowiedziami zawartymi w kilku ankietach:

„Tak niestety jest, że profesor nie poznawszy do głębi przyczyn oceny niedostatecznej rzuca fałszywy sąd pod adresem ucznia, że jest nierobem”.

\*

O czym mówi nam konfrontacja materiałów ankietowych z informacjami wychowawców? Zestawienie relacji uczniów i wychowawców wyraźnie wskazuje na to, że o ile uczniowie skłonni są przyczyny obiektywne wiązać z własnymi brakami i niedociągnięciami, o tyle nauczyciele-wychowawcy za niepowodzenia w nauce obwiniają przede wszystkim ucznia i dom oraz zajęcia dodatkowe nie związane bezpośrednio z lekcją. Nie próbują natomiast samokrytycznie spojrzeć na własną pracę oraz popełniane błędy w procesie nauczania, za mało interesują się uczniem.

Z przeprowadzonych badań ankietowych nie wynika wcale, że szkoły objęte nimi źle pracują. W porównaniu z innymi typami szkół w liceach pedagogicznych ilość ocen niedostatecznych jest stosunkowo niewielka. Należy nadto liczyć się z tym, że świeżo przeżyte niepowodzenia mogły nacechować wypowiedzi uczniów pewną dozą rozgoryczenia i subiektywizmu. Niemniej jednak zebrany materiał rzuca światło na mroczne zakamarki życia szkoły, które warto wziąć pod uwagę w pracy nad poprawą wyników nauczania celem obmyślenia i zastosowania odpowiednich środków zaradczych.

J. FILIPEK  
Kraków



## PROBLEMOWE NAUCZANIE W ZESPOŁACH

Każdy nauczyciel, nawet nie pracujący naukowo, nie mający zamiaru w przyszłości publikować swoich doświadczeń pedagogicznych, lecz doskonalący się metodycznie, powinien ostatecznie być świadomy, do czego dąży, czego ma się spodziewać po tej czy innej pracy. W związku z tym powinien postawić problem badawczy.

Przy organizowaniu aktywnego nauczania interesowałam się zagadnieniami:

1. Co należałoby zrobić, aby każdy uczeń w klasie był zainteresowany i aktywny podczas lekcji i poza nią?

2. O ile owa aktywność intelektualna stałaby się czynnikiem wpływającym na skuteczność nauczania?

3. W jakim stopniu przyczyniłaby się ona do kształtowania postawy wychowawczej ucznia?

Pokusiałam się zbadać, czy praca w zespołach roboczych ma wpływ na aktywizację intelektualną i na trwałość wiedzy ucznia, jak również na jego postawę.

Zanim zostały zorganizowane zespoły robocze w klasie wybranej na doświadczalną, pouczyłam uczniów, na czym ma polegać istota zespołów i jaka jest ich rola w nowej organizacji pracy na języku polskim.

Staralam się o to, by uczniowie zrozumieli, że zespół jest to grupa jednostek posiadająca wspólny cel i odpowiednią organizację dla osiągnięcia owego celu, a więc wspólne kierownictwo, podział pracy między poszczególnymi członkami, dyscyplinę, poczucie solidarności i wzajemnej odpowiedzialności wszystkich członków za realizację wytkniętych celów. Wszystko to tworzy między członkami zespołu wspólną więź. Już sam nawet cel powstania zespołów, którym jest wykonywanie wspólnej pracy przez dłuższy okres czasu, wytwarza pewną łączność jego członków. Z czasem łączność ta w toku pokonywania wspólnych trudów przeradza się będzie w spójną jedność całości zespołów, a więzy integracyjne staną się coraz silniejsze, bo wypływać będą z poczucia jednostek, z uświadomienia przynależności do zespołu. Współpraca, współdziałanie i współodpowiedzialność scementują ostatecznie tę więź i wówczas najbardziej uwypukli się istota zespołów od strony dydaktycznej — wyzwalamie energii tkwiącej w uczniach.

Żeby zespół był w pełni tego słowa zespołem, wystąpić w nim powinny: uspołecznienie procesu nauczania; swobodna wymiana myśli w atmosferze pełnej wzajemności, które

— ułatwiają obiektywne myślenie;

— upowszechnienie aktywności wśród wszystkich uczniów;

— uczuciowe zaangażowanie jako niezbędny element procesu poznawczego;

— ukierunkowanie myślenia ucznia przez starannie sformułowany problem.

Pod względem organizacyjnym dobór członków zespołu nie jest w pełni samorzutny, ale też nie narzucony przez nauczyciela. W doborze tym odgrywa rolę wzgląd przede wszystkim intelektualny, jak również nieobojętny zdaje się być aspekt społeczny. Trzeba więc tak dobierać członków, żeby każdy zespół był obrazem klasy, jej miniaturą, czyli żeby w skład każdego zespołu wchodził uczeń dobry, zły i średni. Niezbędnym również czynnikiem byłoby przemieszanie zespołów pod względem społecznym, tak żeby uczniowie nie dobierali się dzielnicami (czy też: wieś — miasto), albo wg zawodu rodziców (inteligencja — robotnicy). Staramy się przeto, aby zespoły powstały na zasadzie pełnej demokratyzacji.

Liczebność ich nie jest regułą. Zazwyczaj są 3—5-osobowe, lecz praktyka wykazuje, iż najlepiej organizują pracę zespoły 4-osobowe. Bardzo liczne zespoły nie stwarzają możliwości pełnej aktywizacji wszystkich jej członków, jak również utrudniają ściślejsze zespolenie.

Istotna natomiast jest ich równoważność, którą poniekąd zakłada już sam sposób organizowania zespołów (o czym wyżej), gdyż stwarza możliwości współzawodnictwa międzyzespołowego, czynnika emocjonalnego, bardzo pożądanego w nauczaniu.

Dla lepszego funkcjonowania zespołów każdy zespół ma swego przewodniczącego, zespołowego, który jest jego reprezentantem w sensie organizacyjnym, nie dydaktycznym. Zespołowy bowiem nie musi być uczniem najlepszym, może być średnim, lecz za to powinien reprezentować sobą dobrego organizatora, człowieka uspołecznionego, koleżeńskiego, pełnego inicjatywy, żeby umiał pokierować pracą swoich członków.

Z przewodniczących zespołów i gospodarza klasy dobrze jest zorganizować radę zespołowych celem utrzymania ścisłego kontaktu z całością klasy, udzielania zespołom poprzez jej reprezentantów jak najdalej idącej pomocy w pełnieniu nowych obowiązków czy to w formie instruktażu, czy porady, słów zachęty lub krytyki. Na tych zebraniach przewodniczący zespołów chętnie poddają krytyce pracę własnego zespołu, podsumowują dotychczasowe osiągnięcia i braki utrudniające w dalszym ciągu zdobywanie lepszych wyników nauczania i wychowania. Chętnie wypowiadają się nie tylko sami przewodniczący, lecz również inni członkowie zespołów, którzy mogą być udział w takich posiedzeniach. Uczniowie sami szukają środków poprawy stylu pracy i, co się z tym wiąże, dążą do osiągnięcia dobrych wyników we wspólnym zdobywaniu wiedzy. Samokrytyczne wypowiedzi uczniów słabszych sygnalizują nauczycielowi — kierownikowi wszystkich zespołów, na co należy zwrócić uwagę we wspólnej pracy, jakie przeszkody trzeba jeszcze pokonywać przy nowej organizacji lekcji i niezależnie od niej — w zdobywaniu wykształcenia przez poszczególne jednostki. I to jest bardzo ważne, gdyż mimo zespołów nie możemy stracić z oczu jednostki. Otwarte zebrania rad zespołowych są właśnie urządzone pod kątem wyjścia naprzeciw uczniom słabych, co w dalszym efekcie wpłynie na usprawnienie pracy zespołu jako całości.

Uczniowie również muszą przed rozpoczęciem pracy w zespołach orientować się najpierw teoretycznie, jaka jest rola zespołów roboczych w nowej organizacji lekcji, jakiego rodzaju będzie to praca, żeby umieć nią pokierować (przewodniczący zespołów) i w nią się włączyć (członkowie zespołów); zamiast tradycyjnego sposobu ujmowania materiału nauczania i tradycyjnego układu: nauczyciel — klasa — uczeń wystąpi problemowe jego ujmowanie i rozwiązywanie zbiorowe. W miejsce tradycyjnej dyskusji czy też pogadanki między nauczycielem a uczniem, z którego nauczyciel często za pomocą szczegółowych pytań wyciągał wiadomości potrzebne mu dla nawiązania do lekcji lub do dyskusji względnie do klasyfikacji ucznia — wyłonią się zespoły dyskutujące, naradzające się między sobą i podające w rezultacie nauczycielowi materiał naukowy przez siebie przemyślany w wykończonyj formie. Żeby ów materiał lekcyjny umieli uczniowie korzystnie i bez przykrości przyswoić, nauczyciel postawi przed nimi za każdym razem, gdy zajdzie tego potrzeba, jakiś problem do rozwiązania. Jeden z członków zespołu po przygotowaniu się do odpowiedzi całej gromady będzie reprezentował swój zespół i w jego imieniu zreferuje przepracowane zbiorowo postawione zagadnienia. Rzecz w tym, by przemyśleć i omówić je tak, żeby referujący członek zespołu umiał wywiązać się ze swego zadania i otrzymał ocenę, na jaką zasłużył, ale odpowiadającą trudowi i wartości przepracowanych narad.

Przewodniczący zespołów muszą w tym celu swoim zapałem, pracowitością i wiedzą pociągnąć najsłabszych, małomównych i opieszalych do systematycznego wysiłku, ażeby nie zaprzepaszczała zachołu całego zespołu dla zdobycia wiadomości i dobrego miejsca we współzawodnictwie lichymi odpowiedziami.

Członek zespołu odpowiadający w imieniu trzech czy czterech osób, czyli zespołu, będzie oceniony indywidualnie, lecz każda jego nota, dobra czy zła, według umowy nauczyciela z zespołami, przyniesie zespołowi określoną ilość dodatnich lub ujemnych punktów. Punktacja ma służyć jako nieustanny bodziec do wzmożenia aktywizacji na lekcji i poza nią, ma przyczynić się do zaistnienia współzawodnictwa międzypołowego.

Nadto odpowiedź referowana przez członka jednego z zespołów stanie się przedmiotem dyskusji międzypołowej, w której rozstrzygnie się i ustali ostateczna forma rozwiązania i w której dokona się recenzja usłyszanego referatu.

W celu łatwiejszego porozumiewania się ze sobą i wzajemnego zżywania członkowie zespołów będą siedzieć wspólnie przy dwóch zsuniętych stolikach, tworząc kilka czteroosobowych zespołów. Stoliki stać muszą ukośnie po przekątnej, żeby uczniowie nie musieli być odwróceny tyłem do okna i do tablicy.

Zadaniem nauczyciela jest dojrzenie problemu w każdej partii materiału i interesujące sformułowanie go z uwzględnieniem stopnia trudności, zanim nastąpi podanie go do przepracowania w zespołach na lekcji.

Nauczyciel przebywając stale wśród zespołów będzie nimi kierował, przyuczał do samodzielnej pracy, naprowadzając tylko w miarę potrzeby, korygując błędy rozumowania, jak też błędy językowe, kierując tokiem lekcji i uczniowskim mozołem. Mając dostęp do każdego ucznia i okazję częstego słyszenia go podczas narady, będzie mógł bezpośrednio poznać jego wartość intelektualną, położyć nacisk na uzupełnienie zauważonych braków i pomóc mu rozwinąć się według jego możliwości. Ta jego nieustanna bliskość i kontrola same przez się staną się czynnikiem pobudzającym do pracy dla uczniów mniej ambitnych i słabszych.

Prócz tego, jak i wspomnianego już współzawodnictwa, sama organizacja pracy powinna stać się najpotężniejszym bodźcem do aktywizacji myślenia, gdyż uczenie się młodzieży nabierze charakteru doświadczenia społecznego, najbardziej wartościowego w procesie nauczania. Podział klasy na zespoły robocze stworzy jej możliwość kontaktów społecznych, a rozwiązywanie wspólnych zadań — zdobycie doświadczenia intelektualnego. Nadto zespoły wdrożą się do współpracy i współdziałania, a co za tym idzie — i do współodpowiedzialności — co jest założeniem dzisiejszej szkoły.

Po teoretycznym wprowadzeniu uczniów w sedno zagadnień należało z kolei obmyśleć środki realizacji wiodące do celu, czyli do wykazania słuszności lub niesłuszności postawionej wyżej hipotezy roboczej. Miały nimi być:

a. Nauka w zespołach roboczych na języku polskim w kl. IXa Liceum Ogólnokształcącego w Łapach (woj. białostockie) przez okres 6 miesięcy, tj. od połowy września 1959 r. do połowy marca 1960 r.

b. Zorganizowanie rady zespołowych w klasie badanej i ścisła z nią współpraca poprzez regularne zebrania i dorywczy instruktaż w miarę potrzeby.

c. Ze strony nauczyciela podwójne przygotowywanie się do lekcji prowadzonych odmiennym sposobem w dwu równoległych klasach tegoż liceum. Chodziło w tym wypadku o to, by świadomie różnicować metodę nauczania, by unikać zbliżonych form, gdyż wówczas klasa tradycyjna stałaby się półeksperymentalna, co z kolei utrudniłoby zbadanie postawionego problemu badawczego (brak klasy kontrolnej dla porównania wyników eksperymentu).

Środki realizacji powinny zapewnić zebranie odpowiedniego materiału do zestawień i wniosków. Pod warunkiem jednak — że obmyślimy należyte metody badań.

Metody badań wybrałam następujące:

1. Eksperyment naturalny — polegający na wywoływaniu określonych warunków w sytuacji naturalnej dla procesu nauczania — tzn. na lekcji — przez okres 8 miesięcy w 1959/60 r. szk. i przez cały rok szkolny 1960/61 w tej samej klasie w wymienionej szkole.

2. Obserwacja procesu pedagogicznego w czasie lekcji.

3. Praktyczne zajęcia kontrolne z uczniami, tj.:

- a. badania wstępne w postaci testów wiadomości, na krótko przed rozpoczęciem eksperymentu,
- b. badania etapowe (w sumie cztery) w odstępach mniej więcej miesięcznych,
- c. badania końcowe po upływie 6 miesięcy nauczania w zespołach.
  4. Ankiety uczniowskie na temat pracy w zespołach — w sumie trzy, rozpisywane regularnie co drugi miesiąc, w 1959/60 i sześć w 1960/61 r.
  5. Rozmowy i wywiady wychowawcze z uczniami.
  6. Protokoły i sprawozdania z lekcji, nagrania magnetofonowe porad i referatów poszczególnych zespołów.
  7. Punktacja współzawodnictwa międzyzespołowego i zestawienie jego wyników.
  8. Statystyczne ujęcie wyników eksperymentu, badań wstępnych, etapowych i końcowych.

Po przemyśleniu problemu badawczego, środków realizacji i metod badań przystąpiłam do przeprowadzenia eksperymentu naturalnego. Spośród dwu równoległych klas wymienionego liceum trzeba było uczynić wybór. Jedną z klas, mianowicie, pozostawić jako kontrolną z dotychczasowym systemem nauczania, drugą zaś przestawić na inne tory realizacji materiału programowego, to znaczy przeprowadzić w niej eksperyment z pracą zespołów. Ponieważ jednak poziomy ich były nierówne, postanowiłam, aby eksperyment pedagogiczny został przeprowadzony w klasie słabszej celem wyeliminowania dodatkowego czynnika w ewentualnym uzyskiwaniu w klasie eksperymentalnej lepszych wyników nauczania.

Dla przekonania się w sposób istotny o poziomach klas, co do których miało się już wyrobioną opinię z ub. roku szkolnego, a która w nowym roku mogła okazać się błędna wobec możliwości rozwoju młodzieży przez okres wakacji — przeprowadzone zostały badania wstępne w postaci sprawdzianu wiadomości z materiału poprzedniej klasy.

Po przeanalizowaniu wyników badań od strony jakości przyswojonego materiału przez klasy i poszczególnych uczniów, po stwierdzeniu, która z klas wypadła zdecydowanie gorzej — uczyniłam wybór. Ponieważ klasa IXa otrzymała 25% ocen nd, gdy w klasie IXb było ich tylko 12%, wobec tego kl. IXa została przeznaczona na klasę eksperymentalną.

Należało teraz przystąpić do praktycznego zorganizowania zespołów roboczych.

Bardzo uważnie i starannie, z dużym nakładem czasu i wśród ożywionej dyskusji zostali dobrani uczniowie do poszczególnych 4-osobowych zespołów, których stworzyło się dziewięć.

W krótkim czasie nastąpiła się sposobność rozpoczęcia wspólnej pracy, kiedy to po lekcji tradycyjnej na temat okresu średniowiecza (ogólne naświetlenie epoki) zespoły otrzymały zadanie domowe w postaci pytań problemowych:

1. Przypomnijcie sobie w zespołach i zanotujcie na podstawie lektury

z ub. roku (*Krzyżacy* — Sienkiewicza), jakimi cechami charakteryzują się rycerze średniowieczni.

2. Przeczytajcie fragment *Pieśni o Rolandzie* z *Wypisów* dla kl. IX i odpowiedzcie, w jakim stopniu w naszych oczach Roland zasługuje na miano rycerza w porównaniu do rycerzy Sienkiewicza.

3. Wywnioskujcie, jakie są w ogóle ideały i światopogląd ludzi średniowiecznych i czym są uwarunkowane.

Pracę domową uczniowie wykonali indywidualnie poza szkołą, na lekcji zaś otrzymali zaraz po jej rozpoczęciu 10 minut czasu na uzgodnienie odpowiedzi i dostateczne porozumienie się, zanim nastąpi referowanie wniosków przez kogoś wezwanego.

Ze względu na nowość tego rodzaju zajęcia i wynikające z tego, jak się dało uchwycić, opory psychiczne młodzieży, zgodziłam się wyjątkowo na odpowiedź ucznia — ochotnika, który zreferował punkt 1 na ocenę dostateczną. Członkowie innych zespołów uzupełnili jego odpowiedź, ponieważ była ona niewyczerpująca, ja zaś, pamiętając nie tylko o kontrolnej funkcji oceny szkolnej przy wystawianiu mu stopnia, poinstruowałam, jaka ma być odpowiedź reprezentanta zespołu, tym bardziej ochotniczo zgłaszającego się do podsumowania jego wniosków, i wskazałam na braki w referowaniu.

Po zredagowaniu przez poszczególne zespoły zwięzłej notatki w zeszycie przedmiotowym następne zagadnienia opracowane były w podobny sposób, z tą tylko różnicą, że wnioski zespołu zbierała wezwana przeze mnie dobra uczennica z innego zespołu. W ten sposób miałam możliwość bezpośrednio po swoim instruktażu ukazać odpowiedź pełną i rzeczową. Oceniając ją zaś słusznie na ocenę dobrą, jednocześnie uczyniłam z oceny bodziec, który popchnął zespoły do współzawodnictwa, zespół ten bowiem wg zbiorowej poprzedniej umowy otrzymał 5 punktów. Rozradowane twarze i roześmiane oczy zespołu owej uczennicy, a także niecierpliwa i zazdrosna mimo aprobaty postawa innych nie wymagały komentarza. Były to pierwsze punkty i osiągnięcia wychowawcze w klasie. Współzawodnictwo chwyciło, a później intensywnie rozwinęło się dając bardzo dobre rezultaty. Nie można jednakowoż uzależniać wyników pracy zespołów jedynie i tylko od tego czynnika. Współzawodnictwo nie może być przecież narzucone odgórnie. Jeśli więc samorzutnie nie wystąpi, a mimo to styl i korzyści wspólnej pracy będą dla uczniów wystarczająco atrakcyjne (np. w klasach najwyższych) — trzeba na tym bez żadnego niepokoju poprzestać.

Nie ma natomiast żadnej wątpliwości co do tego, że pracy w zespole trzeba się uczyć. Musiałam nauczyć tego swoje zespoły. Jednostka musiała podciągać się do wymagań całej grupy zespolonej we wspólnym trudzie. Zespół uczył ją właśnie myśleć na poziomie rówieśników. Z jednej strony kształcił on przodownictwo, a z drugiej uczył przystosowania. Coraz zręczniejsze i sprężystojsze odbywały się narady zespołów, a także referowanie

owoców ich myślenia. Coraz korzystniejsze we wspólnym wysiłku okazywały się rady zespołowych pomagające w pracy nauczycielowi.

Już po 3 miesiącach doświadczeń doszłam z zespołami do tego, że mogłam iść równolegle z materiałem klasy kontrolnej bez specjalnych zabiegów i trudności, a po 6 miesiącach nieco szybciej nawet bez uszczuplania i spływania materiału. Znaczyło to, że i ja, i zespoły usprawniamy coraz bardziej swoją pracę i że stopniowo doskonalimy się w niej, popelniając coraz mniej błędów w realizacji problemowego nauczania i uczenia się w zespołach. Samo problemowe nauczanie nauczyciel z pewnością już zna praktycznie i mógł je stosować w zajęciach dydaktycznych z całą klasą, lecz w tym wypadku musi nauczyć się zastosować je w odniesieniu do zespołów. Nauczyciel także powinien wiedzieć, że praca w zespole nie musi odbywać się ani na każdej lekcji, ani na całej lekcji, lecz wtedy, gdy zaistnieje tego potrzeba. W miarę zżywania się zespołów i opanowywania techniki narad wyniknie ona coraz częściej, gdyż uczniowie lubią ten styl pracy i dużo z niego wynoszą. Nauczyciel jednak sam będzie orientował się najlepiej w konkretnej klasie, jakie środki ma w danej chwili zastosować, żeby utrzymywać zainteresowanie i nie nużyć klasy monotonią zabiegów dydaktycznych. Pamiętać musi ponadto, że problemowe nauczanie w zespołach odbywać się ma w dotychczasowym systemie klasowo-lekcyjnym z honorowaniem wszystkich znanych nauczycielowi zasad i metod nauczania. Ten styl pracy bowiem jest tylko inną organizacją lekcji. Nauka w zespołach nie jest wobec tego celem samym w sobie, lecz tylko środkiem do celu. Cel stanowi jednostka i postępowanie w wiedzy, postępowanie w samodzielności i wnikliwości myślenia. Toteż poprzez zespoły kładłam nacisk na zaprawianie do samokształcenia i na budzenie pragnienia wiedzy u każdego ucznia.

Największą trudność sprawiało zawsze obmyślenie pytań problemowych, tak żeby były komunikatywne i żeby faktycznie zawierały problem. Wówczas spełnią one swoje zadanie, gdy „wywołają postawę badawczą podmiotu i będą prowadzić do wzbogacenia posiadanej wiedzy przez pokonanie trudności”<sup>1</sup> — w tym wypadku o charakterze teoretycznym.

Podawanie pytań problemowych może być stosowane w różnoraki sposób. Gdy będą one wymagały powtórzenia czy syntezy większej partii materiału — można polecić je do opracowania w domu, a następnie zebrać w zespołach na lekcji. Gdy będą dotyczyły bieżących lekcji w oparciu np. o pewną lekturę — dać je do przemyślenia na miejscu w klasie.

Instrukcja dla zespołów nie musi, rzecz oczywista, zawierać samych tylko pytań problemowych. W zależności od typu lekcji, mając na uwadze, że problemowe nauczanie w zespołach ma nie tylko aktywizować na lekcji i uczyć myślenia, lecz również dawać umiejętności i sprawności, mobilizować wiedzę, potrzebną do rozwiązywania problemu, ułatwiać zdo-

<sup>1</sup> W. Kupisiewicz: *O efektywności nauczania problemowego* W-wa, PWN 1960 r.

bywanie pewnego zasobu wiadomości — dajemy nieraz instrukcję o charakterze ćwiczebnym w celu utrwalenia pewnych umiejętności np. na lekcji gramatyki. Sprawozdanie z wykonania poleceń i ich ocena obowiązuje również jak na innych lekcjach.

W roku eksperymentu w ten sposób uzyskałam odpowiedź na problemowe pytanie postawione raczej sobie samej, czy wszelkiego typu lekcje języka polskiego można prowadzić z zastosowaniem pracy zespołów. Okazało się, że ta organizacja nauczania ma zastosowanie na różnego rodzaju lekcjach, niezależnie od metody i treści nauczania. Tak więc sprawdziłam jej przydatność i walory na lekcjach o literaturze, o języku i pisowni, na lekcjach typu powtórzeniowego, jak również poświęconych współczesnemu życiu literackiemu, lekturze uzupełniającej, a nawet poprawie pracy klasowej.

Wszystkie organizowane w ten sposób lekcje pociągały za sobą w konsekwencji zmianę roli nauczyciela, do której z początku trudno mi było przywyknąć. Z osoby dotąd centralnej nauczyciel schodzi niejako na ubocze, staje się doradcą, pośrednikiem, pomocnikiem i organizatorem nowej organizacji pracy. Obawy jednak o niepożądane następstwa natury wychowawczej okazały się płonne, gdyż narady zespołów sprawiły nawet przyjemność przeświadczeniem, że odbywają się właśnie na tematy naukowe i że w każdej chwili jestem w stanie regulować natężenie głosu dyskutujących.

Innym obawom i zastrzeżeniom, które mają zazwyczaj nauczyciele, zanim zaczną realizować problemowe nauczanie w zespołach, trzeba było przeciwdziałać nieraz w wielkim trudzie, tym bardziej że sam nauczyciel borykał się z nowością własnej metody. Musiałam więc nie dozwalać na pasożytowanie uczniów niedbałych w pierwszej fazie istnienia zespołów, zanim ruszyło ambitne i szlachetne współzawodnictwo. Pilnowałam, by nie wytworzyła się hegemonia najbardziej aktywnych uczniów w zespole kosztem uczniów cichych i nieśmiałych. Staralam się wytrzebić zbędne już w zespole, lecz jeszcze nawykowo rozpowszechnione wśród młodzieży podpowiadanie i ściąganie. Tak regulowałam współzycie zespołów, żeby ich istnienie stało się czynnikiem wiążącym klasę jako całość, a nie rozbijającym jej życie. Ale jeśli ktoś efektywność problemowego nauczania w zespołach chciałby widzieć tylko poprzez podwojone zabiegi dydaktyczno-wychowawcze samego nauczyciela, nie dostrzegłby niewątpliwie sedna sprawy. Czyż nauczyciele pracujący tradycyjną metodą wolni są od tego rodzaju spraw, jak walka z pasożytowaniem w klasie, z aktywnością wybranych tylko jednostek, z podpowiadaniem i ściąganiem, z objawami braku należytej spójni wśród uczniów? Nie wynikają więc one z nowej organizacji lekcji i nie obciążają dodatkowo nauczającego. Nie ilościowo wobec tego, ale jakościowo zmienia się wysiłek pedagoga, którego efekty zresztą kompensują brak wprawy i bezbłędnego prowadzenia pracy w ze-



społach, co wymaga i trudu, i czasu, zanim pracę tę można będzie uznać za zupełnie właściwą i w pełni wydajną.

Eksperyment sprawdzony badaniami wstępnymi, etapowymi i końcowymi w Liceum Ogólnokształcącym w Łapach prowadzony w ciągu 2 lat nauczania, a następnie popularyzowany jeszcze dotąd w innych szkołach okręgu białostockiego przez trzeci rok z rzędu dowodzi słuszności postawionego problemu badawczego i daje twierdzącą odpowiedź, iż problemowe nauczanie w zespołach ma wpływ na aktywizację intelektualną i na trwałość wiedzy ucznia, jak również na jego postawę wychowawczą. Kształci wiele pięknych cech, jak: uczynność, stanowczość, zdrową ambicję, wyrozumienie, solidarność i systematyczność w pracy oraz umiejętność współdziałania i współodpowiedzialności.

Eksperyment ten daje również odpowiedź na zagadnienie postawione przez Jana Barteckiego, czy aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie da się zastosować w innych przedmiotach szkolnych nie należących do grupy ścisłych. I odpowiedź ta jest w pełni twierdząca, sprawdzona doświadczeniami pedagogicznymi przeprowadzonymi wg teoretycznych założeń i praktycznych wskazówek samego Autora.

Z. JOPOWICZ

## Z DOŚWIADCZEŃ NAD REALIZACJĄ PROGRAMU NAUCZANIA PEDAGOGIKI W ZAOCZNYM STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

Na przełomie lat 1957/58 w prasie pedagogicznej toczyła się dyskusja nad zagadnieniem założeń programowych nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych. Istota polemiki dotyczyła zasady, na jakiej powinien być oparty układ treści przedmiotów pedagogicznych w programie nauczania pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli. Zasadzie systematycznego układu treści przedmiotów pedagogicznych przeciwstawiono zasadę układu całościowego, opracowującego wybraną problematykę pedagogiczną równocześnie z różnych stron.

Wynikiem powyższej dyskusji była decyzja Ministerstwa Oświaty dopuszczająca możliwość wyboru pomiędzy dwoma wariantami programowymi przy nauczaniu pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli:

- a) pierwszym wariantem — opracowanym przez Komisję Programową Przedmiotów Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty w układzie systematycznym,
- b) drugim wariantem — opracowanym przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego w układzie całościowym, przejawiającym tendencje do całościowego traktowania zagadnień wychowania łącznie z nauczaniem.

### SYTUACJA PROGRAMOWA W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

W okresie, w którym toczyła się dyskusja nad programem przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych w studiach nauczycielskich, program nauczania przedmiotów pedagogicznych kształtował się w ogólnych ramach nakreślonych instrukcją programową Ministerstwa Oświaty. Instrukcja programowa na r. szk. 1959/60, scalająca wytyczne programowe dla potrzeb studiów nauczycielskich, dopuszczała również przy realizacji programów przedmiotów pedagogicznych obydwie warianty programów obowiązujących w liceach pedagogicznych. Nie ulega jednak wątpliwości, że założenia programowe przy nauczaniu pedagogiki w liceach pedagogicznych nie dadzą się w całej rozciągłości przenieść na grunt nauczania powyższego przedmiotu w studiach nauczycielskich. Wymaga tego postulat dostosowania programu do możliwości słuchacza studium oraz postulat uwzględniający konkretne potrzeby pracy zawodowej nauczyciela, ważny szczególnie w zaocznych studiach nauczycielskich.

Specyficzna sytuacja programu zaistniała w studium nauczycielskim organizowanym dla potrzeb szkolnictwa zawodowego. W powyższym artykule chcę podzielić się uwagami na temat realizacji programu nauczania pedagogiki w Zaocznym Studium Nauczycielskim dla nauczycieli szkół odzieżowych w Warszawie, które rozpoczęło swą działalność w r. szk. 1959/60.

Pierwszy plan nauczania 3-letniego Zaocznego Studium Nauczycielskie-

go dla nauczycieli szkół odzieżowych z r. szk. 1959/60 w grupie przedmiotów pedagogicznych pominął całkowicie wybrane zagadnienia z filozofii, które występują w planie nauczania studium nauczycielskiego dla szkolnictwa podstawowego. Postawił nauczyciela przedmiotów pedagogicznych wobec słuchacza pozbawionego wiadomości z zakresu logiki, ontologii, teorii poznania, etyki, filozofii społecznej. Nauczyciel, którego po ukończeniu studium powinna cechować systematyczna praca nad kształtowaniem logicznego myślenia ucznia, sam w czasie trwania swoich studiów został odsunięty od logiki jako niezbędnego składnika zawodowego przygotowania nauczyciela. W jaki sposób, jaką metodą miał nauczyciel pedagogiki, nauki wymagającej solidnej podbudowy filozoficznej, ułatwić słuchaczowi studium nauczycielskiego zrozumienie zagadnień: kształtowania się celów wychowania, systemów wychowawczych, naukowego poglądu na świat?

Drugim podstawowym niedopatrzaniem pierwszego planu nauczania na wyżej omawianym studium nauczycielskim był brak również podbudowy socjologicznej przedmiotów pedagogicznych.

Obydwa te czynniki oraz pominięcie w programie studiów wybranych zagadnień z filozofii i socjologii stwarzały słuchaczowi studium nauczycielskiego, najczęściej absolwentowi technikum odzieżowego, poważne trudności w zrozumieniu podstaw procesu wychowawczego. Krytyka i wnioski wysunięte przez Radę Studium odnośnie zmian w planie nauczania uzyskały aprobatę Ministerstwa Oświaty i w następnym roku szkolnym wprowadzono do planu studiów wybrane zagadnienia z filozofii i aktualne zagadnienia społeczno-polityczne w powiązaniu z elementami nauk socjologicznych.

Zagadnienie miejsca historii wychowania przy nauczaniu pedagogiki zostało rozstrzygnięte przez plan nauczania ustalony zarządzeniem Ministerstwa Oświaty. Jeśli plan studiów w studium nauczycielskim ogólnokształcącym wprowadza historię wychowania na zakończenie kursu pedagogiki, to plan nauczania 3-letniego Zaocznego Studium Nauczycielskiego dla nauczycieli szkół odzieżowych przyjął stanowisko zajęte przez autorów drugiego wariantu programu przedmiotów pedagogicznych. Dwuletnia praktyka potwierdziła słuszność tego stanowiska. Słuchacze studium przy braku podbudowy filozoficznej mieli ułatwione zrozumienie współczesnych problemów pedagogicznych po uprzednim zapoznaniu się z ich rozwojem historycznym.

Nauka historii wychowania, poprzedzająca pedagogikę, spełniła jednocześnie drugie zadanie: ułatwiła słuchaczom studium, absolwentom technikum odzieżowego, zapoznanie się z pojęciami i terminologią związaną z procesem wychowania. I aczkolwiek słusznie zwraca uwagę prof. Sośnicki, że istnieje krótsza droga do osiągnięcia powyższych celów poprzez „bezpośrednie wprowadzenie do naszych współczesnych problemów pe-

dagogicznych niż wprowadzanie okrężną drogą przez przeszłość"<sup>1</sup>, to jednak w tym konkretnym przypadku praktyka wskazuje, że historyczne wyjaśnienie współczesnych systemów wychowania ułatwia czynnemu nauczycielowi, najczęściej rozpoczynającemu pracę w szkole zawodowej bez przygotowania pedagogicznego, pełniejsze zrozumienie niezbyt łatwej teorii nauczania i wychowania.

#### UKŁAD TREŚCI PROGRAMOWEJ PRZY NAUCZANIU PEDAGOGIKI W ZAOCZNYM STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

Realizacja programu nauczania pedagogiki w zaocznym studium nauczycielskim wymagała od nauczyciela tego przedmiotu podjęcia wstępnej decyzji odnośnie wyboru jednego z dwóch zalecanych przez Ministerstwo Oświaty wariantów programowych. Wiek i doświadczenie zawodowe słuchaczy studium, nauczycieli czynnych w szkołach zawodowych, przemawiało za zastosowaniem wariantu pierwszego opartego o układ systematyczny materiału. Wariant drugi programu przedmiotów pedagogicznych przyciągał uwagę nauczyciela pedagogiki swoim podejściem do „współczesności i teraźniejszości”<sup>2</sup>, ścisłym powiązaniem problemów pracy wychowawczej z zadaniami rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego kraju. Powyższe względy, jak również i swoboda pozostawiona nauczycielowi przy realizacji programu pedagogiki w studium nauczycielskim zadecydowały o wprowadzeniu do układu programowego pewnych zmian.

Układ programowy materiału z pedagogiki, który realizowałem w Zaocznym Studium Nauczycielskim dla nauczycieli szkół odzieżowych, oparłem o podstawową zasadę pedagogiki socjalistycznej, uznającą jedność nauczania i wychowania; zasadę, o którą oparta jest konstrukcja obydwóch wariantów programowych nauczania pedagogiki, zarówno układu całościowego, jak i układu systematycznego. Wykazała to wyraźnie dyskusja tocząca się w swoim czasie pomiędzy zwolennikami tych dwóch stanowisk. Na ujemne strony oddzielania od siebie teorii nauczania od teorii wychowania przy konstruowaniu programu przedmiotów pedagogicznych zwraca uwagę zarówno prof. B. Suchodolski<sup>3</sup>, jak i prof. K. Sośnicki ze względu na to, że proces wychowawczy stanowi jednolitą całość. Uzasadnione stanowisko reprezentuje prof. Sośnicki, gdy zwraca uwagę, że różne strony jednolitego a zarazem złożonego procesu wychowawczego (wychowanie umysłowe, moralne, etyczne, fizyczne) wymagają dla do-

<sup>1</sup> *Zagadnienia założeń programu nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych*, K. Sośnicki. „Ruch Pedagogiczny” nr 1 z 1961 r.

<sup>2</sup> *Zagadnienia założeń programu nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych*, K. Sośnicki. „Ruch Pedagogiczny” nr 1 z 1961 r.

<sup>3</sup> *Założenia i treść programowa przedmiotów pedagogicznych*. (Oprac. B. Suchodolski, W. Okoń, W. Szczerba, J. Walczyna, L. Wołoszynowa, St. Wołoszyn) „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 z 1958 r.

kładniejszego ich poznania wyodrębnienia<sup>4</sup>. Za uzasadnione należy uznać i to jego zastrzeżenie, że przy nauczaniu pedagogiki „problemy dydaktyczne nie mogą być pomniejszane na rzecz problemów wychowawczych<sup>4</sup>, z jednoczesnym odwróceniem tego żądania, aby problemy wychowawcze nie były pomniejszane na rzecz problemów dydaktycznych. W realizowanym przez siebie programie nauczania pedagogiki na zaocznym studium nauczycielskim trzymałem się zasadniczo koncepcji układu systematycznego; wprowadzając do niego pewne zmiany dążyłem jednak do całościowego traktowania zagadnień wychowania.

Do pedagogiki ogólnej, którą rozpocząłem systematyczny kurs nauczania tego przedmiotu, włączyłem zagadnienia: form wychowania w ich historycznym rozwoju, różnych form działalności ludzkiej ze względu na ich znaczenie wychowawcze, zagadnienie charakteru i roli wychowania jako procesu społecznego. Kurs pedagogiki ogólnej zakończyłem tematem wprowadzającym w zagadnienia współczesnej polityki oświatowej reprezentowanej przez socjalistyczny i kapitalistyczny system oświatowy. W toku realizacji programu okazało się bardzo wyraźnie, że dla słuchaczy zaocznego studium nauczycielskiego niezbyt jasne są zagadnienia dotyczące podłoża polityczno-społecznego wychowania burżuazyjnego i przyczyn odmiennego rozwiązywania tych samych problemów wychowawczych przez pedagogikę burżuazyjną i socjalistyczną. Wychodziłem z założenia, że tak ułożony program ogólnej teorii działalności wychowawczej będzie stanowił należyte przygotowanie do kursu systematycznego z pedagogiki szczegółowej.

W systematycznym kursie pedagogiki szczegółowej starałem się zamknąć cztery działy teorii wychowania: wychowanie umysłowe, moralne, estetyczne i fizyczne. Punktem wyjściowym w układzie materiału programowego z pedagogiki szczegółowej było zagadnienie celów wychowania w Polsce Ludowej. Z nich wynikały w dalszej kolejności szczegółowe zadania dla poszczególnych stron procesu wychowawczego. Poszczególne działy teorii wychowania potraktowałem jako zamknięte i wyodrębnione całości celem głębszego wnikięcia w ich istotę i treść, podkreślając zawsze przy ich opracowywaniu, że stanowią one jedynie różne strony wzajemnie przenikającego się jednolitego procesu społecznego, jakim jest wychowanie. Każdy z działów teorii wychowania starałem się opracować od strony: głównych zadań wynikających z celów wychowania, treści i charakterystyki danego procesu wychowawczego, zasad i metod oraz organizacyjnych form występujących w praktycznej działalności wychowawczej zmierzającej w ostatecznym celu do ukształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka. Praktyka potwierdziła, że taki układ materiału programowego wprowadza logiczną przejrzystość i uła-

<sup>4</sup> Uwagi o *Zarysie pedagogiki* z r. 1958/59, K. Sośnicki. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3 z 1959 r.

twia uczącemu się jednocześnie ogarnięcie całości problematyki wychowawczej oraz zrozumienie jej zróżnicowania i wzajemnego powiązania różnych stron procesu wychowawczego. Problematykę kursu pedagogiki szczegółowej zamierzam zakończyć opracowaniem wybranych zagadnień, dotyczących roli nauczyciela w procesie wychowania i jego osobowości, roli instytucji wychowawczych i ich wzajemnego stosunku w procesie wychowania oraz zagadnieniem wychowania seksualnego młodzieży.

#### PODRĘCZNIK PEDAGOGIKI

Realizacja programu nauczania pedagogiki w zaocznym studium nauczycielskim wiąże się ściśle z poważną trudnością: brakiem odpowiedniego do tego przedmiotu podręcznika. Podręcznika, który spełniałby funkcję przygotowującą do korzystania z obszernej literatury pedagogicznej, nie zawsze dostępnej dla słuchacza. *Zarys pedagogiki*<sup>5</sup> jest podręcznikiem za trudnym dla tego typu studium nauczycielskiego, którego słuchacze nie posiadają należytego przygotowania w zakresie nauk filozoficznych i socjologii.

O istnieniu zapotrzebowania wśród nauczycieli przedmiotów pedagogicznych na „systematyczne, przystępne opracowania typu podręcznikowego teorii wychowania i teorii nauczania, ogólnej i szczegółowej” pisano już w „Ruchu Pedagogicznym”<sup>6</sup>.

Niech mi będzie wolno w tym miejscu przypomnieć Redakcji „Ruchu Pedagogicznego” zobowiązanie, które przy wznowieniu czasopisma podjęła wobec swoich czytelników w 1959 r.

„...,Trzecią grupę problemów, tradycyjnie bliskich »Ruchowi Pedagogicznemu«, powinny stanowić, zdaniem naszym, sprawy systemu kształcenia i samokształcenia nauczycieli... Chcielibyśmy przeto w sposób szczególnie bliski związać się z zakładami kształcenia nauczycieli, z koleżankami i kolegami, podejmującymi trud pogłębiania własnych kwalifikacji pedagogicznych w różnych formach studiów zaocznych i eksternistycznych”<sup>7</sup>.

O realizację tych zobowiązań proszą zarówno słuchacze studiów nauczycielskich, jak i w ich imieniu nauczyciele przedmiotów pedagogicznych. Zapewniamy Redakcję „Ruchu Pedagogicznego”, jeżeli w każdym numerze tego czasopisma będzie można ujrzeć choć jeden artykuł w przystępny sposób omawiający problematykę teorii wychowania i nauczania, ułatwiający realizację programu nauczania pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli w obecnej sytuacji, kiedy odczuwa się brak odpowiedniego

<sup>5</sup> *Zarys pedagogiki* — tom I i II. Praca zbiorowa pod redakcją B. Suchodolskiego PWN. Warszawa 1958/59.

<sup>6</sup> *Biblioteka pedagogiczna nauczyciela — wychowawcy*. F. Korniszewski. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4 z 1961 r.

<sup>7</sup> „Ruch Pedagogiczny”, nr 1 z 1959 r. *Od redakcji* (str. 3).

podręcznika w tej dziedzinie, to zbędnym stanie się ogłaszanie premii dla prenumeratorów „Ruchu Pedagogicznego”, wtedy „Ruch Pedagogiczny” znajdzie się „w ręku każdego doksztalcającego się nauczyciela”. Mogą to być artykuły wchodzące w skład treści poszczególnego numeru czasopisma albo, żeby nie obniżyć poziomu czasopisma, w formie wkładki lub dodatku specjalnego. Za ten „dodatek specjalny” jako premię dla czytelników na pewno spotka Redakcję wdzięczność ze strony zainteresowanych osób, a „Ruch Pedagogiczny” jako czasopismo związkowe spełni poważną przysługę koleżeńską w procesie masowego doksztalcania się i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

C. OSTROWSKI

twią uczącemu się jednoczesne ogarnięcie całości problematyki wychowawczej oraz zrozumienie jej zróżnicowania i wzajemnego powiązania różnych stron procesu wychowawczego. Problematykę kursu pedagogiki szczegółowej zamierzam zakończyć opracowaniem wybranych zagadnień, dotyczących roli nauczyciela w procesie wychowania i jego osobowości, roli instytucji wychowawczych i ich wzajemnego stosunku w procesie wychowania oraz zagadnieniem wychowania seksualnego młodzieży.

#### PODRĘCZNIK PEDAGOGIKI

Realizacja programu nauczania pedagogiki w zaocznym studium nauczycielskim wiąże się ściśle z poważną trudnością: brakiem odpowiedniego do tego przedmiotu podręcznika. Podręcznika, który spełniałby funkcję przygotowującą do korzystania z obszernej literatury pedagogicznej, nie zawsze dostępnej dla słuchacza. *Zarys pedagogiki*<sup>5</sup> jest podręcznikiem za trudnym dla tego typu studium nauczycielskiego, którego słuchacze nie posiadają należytego przygotowania w zakresie nauk filozoficznych i socjologii.

O istnieniu zapotrzebowania wśród nauczycieli przedmiotów pedagogicznych na „systematyczne, przystępne opracowania typu podręcznikowego teorii wychowania i teorii nauczania, ogólnej i szczegółowej” pisano już w „Ruchu Pedagogicznym”<sup>6</sup>.

Niech mi będzie wolno w tym miejscu przypomnieć Redakcji „Ruchu Pedagogicznego” zobowiązanie, które przy wznowieniu czasopisma podjęła wobec swoich czytelników w 1959 r.

„...Trzecią grupę problemów, tradycyjnie bliskich »Ruchowi Pedagogicznemu«, powinny stanowić, zdaniem naszym, sprawy systemu kształcenia i samokształcenia nauczycieli... Chcielibyśmy przeto w sposób szczególnie bliski związać się z zakładami kształcenia nauczycieli, z koleżankami i kolegami, podejmującymi trud pogłębiania własnych kwalifikacji pedagogicznych w różnych formach studiów zaocznych i eksternistycznych”<sup>7</sup>.

O realizację tych zobowiązań proszą zarówno słuchacze studiów nauczycielskich, jak i w ich imieniu nauczyciele przedmiotów pedagogicznych. Zapewniamy Redakcję „Ruchu Pedagogicznego”, jeżeli w każdym numerze tego czasopisma będzie można ujrzeć choć jeden artykuł w przystępny sposób omawiający problematykę teorii wychowania i nauczania, ułatwiający realizację programu nauczania pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli w obecnej sytuacji, kiedy odczuwa się brak odpowiedniego

<sup>5</sup> *Zarys pedagogiki* — tom I i II. Praca zbiorowa pod redakcją B. Suchodolskiego PWN. Warszawa 1958/59.

<sup>6</sup> *Biblioteka pedagogiczna nauczyciela — wychowawcy*. F. Korniszewski. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4 z 1961 r.

<sup>7</sup> „Ruch Pedagogiczny”, nr 1 z 1959 r. *Od redakcji* (str. 3).



podręcznika w tej dziedzinie, to zbędnym stanie się ogłaszanie premii dla prenumeratorów „Ruchu Pedagogicznego”, wtedy „Ruch Pedagogiczny” znajdzie się „w ręku każdego doksztalającego się nauczyciela”. Mogą to być artykuły wchodzące w skład treści poszczególnego numeru czasopisma albo, żeby nie obniżyć poziomu czasopisma, w formie wkładki lub dodatku specjalnego. Za ten „dodatek specjalny” jako premię dla czytelników na pewno spotka Redakcję wdzięczność ze strony zainteresowanych osób, a „Ruch Pedagogiczny” jako czasopismo związkowe spełni poważną przysługę koleżeńską w procesie masowego doksztalania się i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

C. OSTROWSKI

## TADEUSZ PARNOWSKI — CZYTELNICTWO DZIECI I MŁODZIEŻY W OBLICZU PRZEMIAN

Warszawa 1961, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, str. 106

Dr Tadeusz Parnowski jest polonistą i doświadczonym wieloletnim pedagogiem, a przy tym od dawna zajmuje się działalnością na terenie wydawniczym. Omawiana książka jest odbiciem szerokich zainteresowań autora. Wydają się one subtelnie zróżnicowane: w książce chwilami dominuje troska o praktyczny wychowawczy pożytek wydawanej literatury, znacznie jednak częściej bierze górę pasja badacza-naukowca, poszukiwanie nurtów i prawidłowości w złożonych procesach tworzenia i upowszechniania kultury. Już w pierwszym zdaniu swej książki autor stwierdza, że „powstała z namysłu nad sytuacją czytelnictwa i badań nad nim w dobie współczesnej” (str. 9). Tak formułuje swój temat pedagog-wydawca; ale w następnym już zdaniu włącza się historyk literatury podkreślając, iż „rozumienie tej sytuacji może być właściwe jedynie wówczas, gdy towarzyszy mu zastanowienie się nad historycznymi aspektami omawianego tu procesu” (tamże). Problemy i pytania stawiane są jasno, dociekliwie, z pełnym odczuciem trudności w odnalezieniu rozwiązań i odpowiedzi. Autor wydaje się szczególnie zainteresowany problemami związanymi z sytuacją kultury w świecie współczesnym. Daje temu wyraz choćby w zdaniu: „Zamiarem niniejszej pracy jest spowodowanie, w miarę możliwości, zwrotu w badaniach czytelnictwa, skierowanie ich ku teraźniejszości i przyszłości” (str. 11).

Punktem wyjścia Parnowskiego jest przekonanie, z pewnością słuszne, że książka, „ciągle jeszcze czołowy przejaw życia kulturalnego, zasadnicza siła powodująca ferment intelektualny, stanowiąca często zaczyn na nowe życie, zyskała sobie u nas rangę dotychczas nie widzianą” (str. 9).

Książka Parnowskiego składa się z czterech rozdziałów, o dość odrębnej od siebie tematyce. I tak w rozdziale pierwszym zatytułowanym: „Kierunki rozwojowe literatury dla dzieci i młodzieży oraz kształtowanie się problemów badawczych” dominuje punkt widzenia historyka literatury, w sprawny sposób operującego metodologią marksistowską. Parnowski ciekawie wykazuje, jak ogólna problematyka nadbudowy ideologicznej, właściwa różnym epokom kulturowym, załamuje się w literaturze dla dzieci i młodzieży odmiennie niż w literaturze dla dorosłych. Zmierzając do określenia ogólnych cech najbardziej typowych dla literatury dziecięcej i młodzieżowej Parnowski silnie akcentuje jej charakter klasowy i historyczny oraz ściśle powiązanie, z jednej strony z przekształcającą się myślą pedagogiczną, z drugiej zaś — ze zmieniającymi się gustami literackimi. Tak ogólnie sformułowany wniosek poparty został dobrze dobranymi przykładami, zaczerpniętymi z różnych okresów historycznych. W rozważaniach na temat literatury dla dzieci i młodzieży jako przejawu tendencji klasowych przypomniana została rola książki w ujęciu filozofii Oświecenia, ideologia robinsonowska, popularne u niektórych autorów tendencje solidaryzmu i filantropizmu, wreszcie nurt postępowy przypadający na okres rozwoju ruchu robotniczego i ostrej walki klasowej.

Szczególnie, w naszym przekonaniu, ciekawie ukazana została przez Parnowskiego problematyka historyczna w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży na tle zagadnienia patriotyzmu i wychowania patriotycznego. Z dużą dozą słuszności autor stwierdza, iż „literaturę polską cechuje w ogóle większe niż w wielu innych na-

silenie służby narodowej" (str. 22), a literatura dziecięca i młodzieżowa miała stać się „źródłem wiedzy o historii narodu, podniętą patriotycznych uczuć, przysposobieniem obywatelskim do wydajnego życia w danej epoce" (str. 23). Wielokrotnie też wyrażała próby stworzenia zarysu historii Polski. Parnowski przypomina szereg utworów poświęconych tym zagadnieniom, przy czym bliżej analizuje twórczość Walerego Przyborowskiego, która miała podwójne oblicze. Ten poczytny autor, rzecznik polityki ugodowej, w swych książkach głosił jednak hasła narodowego patriotyzmu.

Z kolei rozważa Parnowski tendencje pedagogiczne w literaturze dla dzieci i młodzieży, sięgające swymi tradycjami aż do pedagogiki Komeńskiego, a w Polsce tak wyraźnie w twórczości pisarzy pozytywizmu. Wszystkie te refleksje prowadzi Parnowski do wniosku na temat zmienności w ujmowaniu istoty i roli literatury dla dzieci i młodzieży. W ten więc sposób rozważania historyczne pozwalają autorowi na przejście do zagadnień aktualnych ujętych w rozdziale drugim, pt. „Książka w zmieniającym się świecie”.

Ten rozdział, najobszerniejszy w całej pracy, rozpoczyna prezentacją materiałów zaczerpniętych z krajów zachodnich a sygnalizujących często „kryzys” książki, spadek jej jakości, zalew literaturą brukową. Głos fachowego wydawcy lapidarnie i autorytatywnie ocenia sytuację w naszym kraju. Jednym z bardziej interesujących sformułowań w książce Parnowskiego jest diagnoza polskiej sytuacji w dziedzinie życia kulturalnego. Parnowski pisze: „Gdy... na Zachodzie relacjonowane wyżej przewarstwienia kulturowe są w dużym stopniu spowodowane istną rewolucją w zakresie nauki i techniki, u nas rozwijają się równocześnie dwie rewolucje: jedna — właśnie techniczna, ale przede wszystkim — rewolucja w dziedzinie stosunków społecznych i produkcyjnych, w kulturze i życiu społecznym. (...) Z dwóch rewolucji — jedna wytycza kierunek, druga daje możliwości realizacyjne" (str. 39). W ten sposób Parnowski uzasadnia żywotność czytelnictwa w naszym życiu kulturalnym, jakkolwiek dostrzega i analizuje pewne trudności (dysproporcje między cywilizacją a kulturą, poczynność marnych książek itp.). Następnie stara się poddać analizie „czas historyczny”, czas, w którym żyjemy, i pokazuje rolę książki na tle innych środków współczesnej komunikacji kulturowej, a także zmieniającą się rolę słowa drukowanego w ogóle, bardzo często związaną z jego deprecjacją. Zastanawia się wreszcie nad obrazem współczesnego młodego czytelnika i jego oczekiwaniami skierowanymi pod adresem książki. Parnowski przypomina w tym punkcie różne badania postaw i zainteresowań współczesnej młodzieży podejmowane przez socjologów, a w szczególności badania przeprowadzone przez Zakład Literatury i Czytelnictwa Uniwersytetu Warszawskiego (publikowane w tomie pt. „Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych”, Warszawa 1960, „Nasza Księgarnia”). Obraz naszej młodzieży skonfrontowany został przez Parnowskiego przykładowo z analogicznymi obrazami młodzieży innych krajów (Niemcy, Francja), przy czym autor stwierdza, iż zróżnicowanie oblicza młodzieży nie pozwala na wskazanie jednolitych zainteresowań i upodobań.

Ostatni zespół refleksji zawarty w rozdziale drugim dotyczy istniejących w Polsce wydawnictw dla dzieci i młodzieży, jakości i tematyki wydawanych książek. Uznając, że w czasach obecnych percepcja książki jest procesem szczególnie skomplikowanym (str. 60), Parnowski podkreśla, że badanie czytelnictwa jest w tym samym stopniu trudne, co bardzo potrzebne.

Rozdział trzeci omawianej książki nosi tytuł: „Problem oddziaływania przez książkę i podstawowe założenia badawcze tego procesu” i ukazuje — na tle analizy czytania — problematykę badań czytelnictwa, czyli śledzenie roli i funkcji czytelnictwa książek w kulturze współczesnej. Zastanawiając się nad „drogą” książki od

twórcy do czytelnika Parnowski przytacza różne na ten temat teorie i poglądy, dochodzi do wniosku, że oddziaływanie książki jest procesem całościowym, procesem — w odniesieniu do odbiorcy — psychicznym i pedagogicznym, uwarunkowanym złożonymi sytuacjami społecznymi. Wymienia główne problemy tematyczne związane z badaniem czytelnictwa w naszych warunkach społecznych (wychowanie uczuć i postaw społecznych poprzez książkę, wpływ książki na osobowość młodego człowieka, książka w procesach poznawczych, czytelnictwo na tle gospodarowania czasem wolnym itp.). Rejestruje „aktywa i pasywa” metodologii badań czytelnictwa (teoria Mikuckiej, Hofmanna i Rubakina, Radlińskiej), po czym podejmuje próbę klasyfikacji istniejących metod.

Czwarty i ostatni, najkrótszy zresztą, rozdział książki Parnowskiego zatytułowany jest „Badania czytelnictwa wczoraj i dziś” i pokazuje z jednej strony tendencję „odgórną”, normatywną, z drugiej zaś „oddolną” związaną z potrzebami psychiki dziecka. Rozróżnia badania rejestrujące (co czytają) i dociekające (dlaczego?), deklarując się za kierunkiem trzecim, który: „chce nie tylko obserwować, nie tylko analizować proces czytelnictwa, ale badać skuteczność oddziaływania książki” (str. 90), i akcentuje pedagogiczny aspekt procesu czytelniczego. Może nie całkiem słusznie z punktu widzenia konstrukcji książki — znalazły się w omawianym rozdziale po raz wtóry (bo analizowano je w rozdziale poprzednim) różne teorie badań czytelnictwa. W rozdziale czwartym są one zresztą potraktowane obszerniej niż w rozdziale trzecim, co trochę komplikuje śledzenie toku myśli autora.

Książkę Parnowskiego zamyka krótka refleksja o charakterze aktualnym, „czas teraźniejszy i czas przyszły”, wskazania najnowszych kierunków zainteresowań badawczych: sprawa percepcji ilustracji w książkach dla dzieci i młodzieży, badania historyczno-literackie, sprawa pedagogicznego oddziaływania książki związanego z kształtowaniem postawy moralnej, problem literatury współczesnej, zagadnienie lektur szkolnych i in.

Książka Parnowskiego jest interesująca i potrzebna. Szczególnie ciekawy wydaje się rozdział drugi obrazujący sytuację książki i czytelnictwa w kulturze współczesnej. Rozdział pierwszy oparty na bogactwie materiału bibliograficznego uderza syntetycznym ujęciem, swoistym „wypunktowaniem” spraw najbardziej istotnych. Rozdziały trzeci i czwarty w zasadzie mogłyby stanowić tylko jeden, ich rozdzielenie wydaje się więc nie całkiem jasne.

Jakkolwiek Parnowski operuje szeroką i bogatą bibliografią (nie tylko w zakresie historii literatury, ale także i w zakresie zagadnień kultury współczesnej, roli książki, badań czytelnictwa itp), można by zaproponować jej uzupełnienie o materiały z krajów romańskich. Mam na myśli cenną książkę francuską: Paul Hazard *Les livres, les enfants et les hommes*, Paryż 1949, będącą analizą historyczną i problemową zagadnienia, a także miesięcznik włoski „Schedario”, wydawany przez Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione we Florencji (notabene w numerze 46 z roku 1960 w dokumentacji międzynarodowego kongresu stowarzyszenia International Board on Books for Young People znalazła się wzmianka o polskich pracach w zakresie badań czytelnictwa, a także i nazwisko dra Parnowskiego). W książce Parnowskiego w paru miejscach nie zostały przetłumaczone na język polski cytaty z języków obcych (np. str. 35, 53, 60).

Książka Parnowskiego napisana została żywo, ciekawie, z pasją. Styl autora jest bogaty, chwilami nawet tak piękny jak w przytoczonym fragmencie: „Rola książki w dziejach naszego narodu nie ograniczała się bowiem do funkcji przekazu kulturowego. Już w Oświeceniu edukacja narodowa stanowiła broń z arsenału walki o wolność narodu, a skrzętność biskupa Żaluskiego była tyleż czynem oświatowym

co politycznym. Romantyzm, do istniejącego już utożsamienia polskich ksiąg, z dążeniami do niepodległości, dodał przyrodzoną sobie egzaltację, dzięki której »książki zbójckie« stanowiły »niebo i tortury« młodości tego pokolenia. Pozytywizm dojrzał w książce nie tylko »arkę przymierza«, ale zaczyna na lepsze, narodowe jutro, dostrzegł w niej siłę produkcyjną. Cóż dopiero, gdy błysnęła ona ekstraktem rycerskich cnót przodków w Trylogii. Przełom XIX i XX wieku raz jeszcze zaakcentował wieszczą rolę literatury (St. Wyspiański, S. Żeromski)» (str. 42).

J. WOJNAR

**AL. J. MAJDA — WYCHOWANIE SEKSUALNE DZIECI I MŁODZIEŻY  
PORADNIK DLA NAUCZYCIELI, WYCHOWAWCÓW I RODZICÓW  
Warszawa 1961 PZWS, str. 216**

Słusznie autor powiada w przedmowie, że „w całym społeczeństwie dojrzała myśl o włączeniu wychowania seksualnego do programu szkoły” i że w tej dziedzinie brak nam jeszcze własnych doświadczeń, musimy zatem oprzeć się na doświadczeniu innych krajów, zwłaszcza Anglii, Ameryki i Szwecji, które mają poza sobą kilkudziesięcioletnią już praktykę oraz przemyślane koncepcje programowe i metodyczne w tym zakresie. Z nich więc skorzystał dr Majda, a zrobił to tak umiejętnie, że książka stanowi jednolitą całość, dzięki zarówno spójnej strukturze, jak — i to może przede wszystkim — konsekwentnej postawie autora, który, jakkolwiek jest doktorem medycyny, nie pedagogiem, ma trafne wyczucie pedagogiczne, znajomość psychiki młodzieży i dobrą orientację w warunkach i wymogach pracy szkolnej. Jest to połączenie cech równie rzadkie, jak cenne, a jeśli do niego dodamy język nie tylko potoczny, ale posiadający i walor literacki — nie dziw, że otrzymujemy w sumie książkę, która może się okazać istotnie pomocna nauczycielom-wychowawcom. Szczęśliwie też została ona zatwierdzona przez Min. Oświaty do nauczycielskiego działu bibliotek szkolnych.

Poleca książkę czytelnikowi słowo wstępne prof. dra M. Kacprzaka, rektora Akademii Medycznej, a zarazem przewodniczącego Towarzystwa Świadomego Macierzyństwa. „Stoimy twardo na stanowisku — powiada on — że życie seksualne, będące wyrazem praw natury, nie może być sprowadzone ani do zaspokojenia elementarnego popędu fizjologicznego, ani do brudnego erotyzmu degradującego godność ludzką. Życiu seksualnemu człowiek nadał najwyższe wartości humanistyczne i tak musi być ono rozumiane i odczute przez każdego. I w takiej atmosferze powinniśmy wychowywać nasze dzieci i naszą młodzież”.

Jest to myśl przewodnia całej książki.

Zawiera ona sześć rozdziałów:

- I. Uwagi ogólne.
- II. Program wychowania seksualnego młodzieży po ukończonym okresie dojrzewania płciowego (wiek 17—20 lat)
- III. Zagadnienia płci w wieku pokwitania (14—16 lat)
- IV. Zagadnienia płci w wieku poprzedzającym pokwitanie (11—13 lat)
- V. Zagadnienia płci w wieku przedszkolnym (4—6 lat) i w okresie nauczania początkowego (7—10 lat)
- VI. Postępowanie szkoły w wypadkach stwierdzenia wśród uczniów praktyk seksualnych i związanych z tym konfliktów.

Na luźnych kartkach dodano tablice obrazujące w sposób schematyczny narządy płciowe męczyzny i kobiety, drogę plemników do jaja oraz stadia rozwoju jaja zapłodnionego.

W uwagach ogólnych dr Majda stwierdza, że elementy wychowania seksualnego winny być zaczerpnięte z biologii, medycyny, psychologii i etyki, ostrzegając przed niebezpieczeństwem, jakie stanowiłoby oddzielenie funkcji oświatowej od wychowawczej. Społeczno-moralny punkt widzenia jest tu na każdym kroku niezbędny jako uzupełnienie równie koniecznej wiedzy. „Pierwszą myślą nauczyciela, który omawia zagadnienia seksualne — powiada autor — musi być wpojenie młodzieży szacunku dla tego kręgu spraw”. Dlatego niezmiernie ważne są w wychowaniu seksualnym czynniki takie jak sam sposób mówienia nauczyciela, atmosfera zaufania, naturalność i prostota, zerwanie z pruderią — co jednak w żadnym razie nie oznacza odrzucenia wstydlivosti, cennej choćby przez to, że chroni młodzież przed zbyt wczesnymi i brutalnymi przeżyciami. Autor wielokrotnie powtarza postulat bezwzględnej wstrzemięźliwości uważając go za jedynie słuszny „na gruncie n a s z e g o życia, n a s z y c h obyczajów i kultury” (podkreśl. aut.). Warto by podjąć dyskusję na temat zarówno domniemanej statyczności owych czynników (one są przecież na pewno zmienne i ulegają gwałtownym, częściowo nieodwracalnym zmianom w naszych oczach), jak wychowawczego waloru postulatu, który w swojej absolutnej postaci jest z góry skazany na bezustanne łamanie go, a w dodatku bodaj sprzecznego ze światową tendencją liberalizacji w dziedzinie seksualnej. Zgoda przy tym, że trzeba by od razu podnieść i kwestię granic liberalizmu, rzecz więc wymaga poważnej dyskusji, nie bez udziału samej młodzieży, zwłaszcza starszej (ale jeszcze szkolnej).

Najwyraźniejszą, najbardziej przekonywającą granicę stawiają wymogi współczesnego, kulturalnego małżeństwa i rodziny. Autor omawia z różnych punktów widzenia postulat planowania rodziny, cytując wypowiedź pewnego protestanckiego duchownego: „Kontrolowanie metodami naukowymi siły, która popycha człowieka do rozpędu, nie jest niczym gorszym, niż świadome kierowanie jakąkolwiek inną z sił natury, które istnieją z woli Boga we wszechświecie, lub uzbrajanie się przeciwko tej sile”.

Kto i kiedy powinien prowadzić wychowanie seksualne? Autor opowiada się stanowczo za nauczycielami, korzystającymi z konsultacji lekarza. Zdaje sobie przy tym sprawę z tego, że sprawa jest nietłuwą, muszą to być bowiem nauczyciele o dużych kwalifikacjach pedagogicznych i dużym doświadczeniu życiowym, a przy tym umiejący mówić zrozumiale i naturalnie o trudnych tematach. Toteż „sprawa programu omawiania zagadnień seksualnych dla szkół pedagogicznych wydaje się w bieżącej chwili sprawą pierwszoplanową”. Raz jeszcze okazuje się, że kluczem do wszystkiego, co ma być w szkole zmienione na lepsze, jest przygotowanie przyszłych nauczycieli. Wprawdzie bowiem nauczyciel — wychowawca klasy — ani musi, ani może wykonywać sam wszystkich punktów programu, do niego jednak należy koordynacja wszelkich poczynań wychowawczych, a ponadto on właśnie ma do rozporządzenia godziny wychowawcze, które dają najwięcej możliwości prowadzenia z młodzieżą przyjacielskiej rozmowy na tematy wymagające wzajemnego zaufania i zrozumienia.

Refleksje dotyczące metodyki zajęć wychowawcy w omawianym zakresie oraz jego współpracy z rodzicami, wreszcie informacje o wychowaniu seksualnym w Anglii dopełniają treści rozdziału pierwszego. Warto jeszcze przytoczyć pochodzące stamtąd ostrzeżenie przed jakąkolwiek amatorszczyzną w tej dziedzinie oraz stwierdzenie: „każde dziecko ma prawo do wiedzy, której posiadanie nie daje wprawdzie żadnej gwarancji właściwego prowadzenia się, ale która może pomóc wielu młodym ludziom postępować w sposób właściwy”.

Zwolennicy wprowadzenia u nas wychowania seksualnego do szkoły także nie spodziewają się żadnych „cudów wychowawczych”, mają jednak przekonanie, że wiedza plus refleksja plus ocena moralna, podane umiejętnie, wywra dodatni wpływ wychowawczy.

Następne cztery rozdziały książki dra Majdy zawierają projekty programów, wskazówki metodyczne oraz lekcje przykładowe dla dzieci i młodzieży w wieku od lat 20 do 5. Odwrócona — w stosunku do naturalnego porządku okresów rozwojowych — kolejność omawianych faz wychowania seksualnego zdaje się w pełni uzasadniona: kreśląc zarys — dość zresztą szczegółowy — programu przeznaczonego dla młodzieży najstarszej, autor dał jednocześnie jakby szkicowy obraz tego, do czego należy stopniowo doprowadzić, przygotowując tę młodzież poprzez ciąg klas poprzednich. Ów zstępujący układ tematyki pozwala zatem uchwycić od razu całość struktury, w której ramach znajdzie potem swoje miejsce każdy punkt programu dla dzieci młodszych. Nie wiadomo tylko, czemu autor nie przeprowadził tego układu konsekwentnie aż do końca, bowiem w rozdziale V najpierw podaje „Zakres tematyczny i wskazówki metodyczne dotyczące omawiania spraw płci z dziećmi w wieku przedszkolnym”, a później to samo — tylko z dziećmi w okresie nauczania początkowego. Trochę to dziwi.

W rozdziale II znajdujemy nie tylko spis tematów dla młodzieży najstarszej, ale i zwięzłe rzeczowe omówienie każdego z nich — tak, że ta partia książki może w pewnym stopniu spełnić rolę podręcznika. Przypominamy, że pisał go lekarz, więc jakkolwiek znajdujemy tu rozdziałek pt. „Moralne i społeczne aspekty płci. Mażeństwo”, to przecież nie wystarczy on pedagogowi, dla którego właśnie te aspekty sprawy są najważniejsze, zaś informacje o charakterze przyrodniczym pełnią wobec nich rolę służebną. Są składnikiem wychowania seksualnego niezbędnym i podstawowym — ale w tym sensie, że elementarnym i wyjściowym dla szerszych rozważań natury humanistycznej. Takie uzupełnienie jest zadaniem trudnym, bodaj ponad siły przeciętnego wychowawcy, musi być zatem również napisane, i to przez pedagoga posiadającego wiedzę psychologiczną i socjologiczną. Trzeba na to jeszcze poczekać, tymczasem należy poczytać naszemu autorowi za zasługę, że sam dostrzega i przy każdej sposobności bardzo mocno podkreśla humanistyczny walor życia płciowego dla jednostki i dla społeczeństwa.

Rozdziały III, IV i V podają, wedle wspólnego schematu, zakresy tematyczne, wskazówki metodyczne oraz lekcje przykładowe. Autor nie traktuje ich jako wzoru do naśladowania, pragnie tylko przez przykłady i osobiste refleksje dopomóc wychowawcy do znalezienia własnej drogi, co może się udać wyłącznie w oparciu o poznanie „swojej” młodzieży, jej przeżyć i konfliktów, jej potrzeb i pytań, z którymi zwróci się sama, jeżeli postawa nauczyciela będzie przyjacielska, obudzi zaufanie. Można by wprawdzie autorowi wytknąć rozmaite szczegółowe potknięcia albo momenty, które czytelnikowi wydają się potknięciem — ale nie warto tego robić. PZWS przygotowuje 2 wydanie *Poradnika*, gdzie autor z pewnością uwzględni te uwagi recenzentów, które nie dotyczą spraw zasadniczych.

Bo sprawy zasadnicze są przez dra Majdę postawione w sposób właściwy. Uwydatnia się to zwłaszcza w rozdziale ostatnim, który ma charakter praktyczny. Autor mówi w nim, jak, jego zdaniem, winien się zachować nauczyciel, jak winna postępować szkoła w stosunku do rozmaitych wykroczeń młodzieży w dziedzinie seksualnej — od „brzydkich słów do ciąży i choroby wenerycznej”. Wybór rozsądnego postępowania, zabezpieczającego w wystarczającym stopniu interesy ogółu, a nie niszczącego osób, które znalazły się w konflikcie z powszechnie przyjętą obyczajnością, wymaga dużego doświadczenia i mądrości życiowej, a także dużej dozy zwykłej, ludzkiej dobroci, która jest nieocenionym doradcą w niejednej trudnej sprawie. Bodaj że nie już nie trzeba dodawać do tego ogólnego zalecenia.

Na zakończenie niniejszej recenzji podamy jeszcze postulaty, na których autor pragnąłby oprzeć wychowanie seksualne w szkole. Sam je sformułował w „Przedmowie” w następujący sposób:

1. Wychowanie seksualne powinno być w szkole przedmiotem obowiązkowym obejmującym wszystkich uczniów.

2. Główny ciężar przedmiotu nie spoczywa wyłącznie na tzw. „uświadomieniu seksualnym”. Z programem nauczania w szkole podstaw seksuologii winien być związany określony program wychowawczy.

3. Omawianie zagadnień seksualnych z młodzieżą powinno mieć charakter wszechstronny. Obok biologicznego i medycznego musi być zawsze uwzględniony w nie mniej szerokim zakresie moralno-etyczny i społeczny punkt widzenia.

4. Prowadzenie najważniejszych wykładów oraz odpowiedzialność za realizację całego programu wychowania seksualnego należy powierzać najbardziej doświadczonym pedagogom, cieszącym się autorytetem, z uwagi na konieczność umiejętnego, taktownego i indywidualnego podejścia do ucznia.

5. W sprawie „wychowania seksualnego” szkoła powinna być w bliskim kontakcie z domem ucznia.

I pomyśleć tylko, że przeczytawszy to wszystko (a na pewno też i „Słowo wstępne” dra M. Kacprzaka) ks. St. Kluza w „Katechecie”, najspokojniej powiada, że w książce „postawiono zagadnienia płci poza dziedzinę wartościowania moralnego i antropologicznego sensu”... że „poza tym osobliwym obiektywizmem kryje się po prostu sympatia dla stanowiska negatywnego”, że w ogóle autora cechuje „negatywne odniesienie się do zasad powściągliwości seksualnej”! Czy to niezrozumienie? O, nie, ks. Kluza jest, jak widać z całości cytowanej przez „Tygodnik Powszechny” bezkrytycznie recenzji umieszczonej w bratnim organie, inteligentnym pedagogiem. Jest to więc zła wola z jego strony, zabieg, mający nauczyciela ostrzec zasadniczo przed *Poradnikiem*.

„Wychowanie ma na celu wychować człowieka do prawdziwej, pełnej miłości” — mówi ks. Kluza.

Bardzo słusznie. Tylko że to samo twierdzi zarówno dr Kacprzak, jak dr Majda, taka sama jest opinia wszystkich rozumnych pedagogów. Nikt nie ma monopolu na ten pogląd. Ani na przechowanie seksualne, które musi nareszcie wejść w kontekst całości wychowania przez szkołę socjalistyczną.

H. KOWALEWSKA

### C. BURLEIGH WELLINGTON AND JEAN WELLINGTON — TEACHING FOR CRITICAL THINKING.

New York — Toronto — London. Mc Graw-Hill 1960. 364 str.

Szybkie zmiany zachodzące we współczesnym świecie, coraz większy udział nauki w rozpatrywaniu różnych szczegółowych i praktycznych zagadnień współczesnego życia sprawiły, że nie można się już dziś opierać na przyswojonych umiejętnościach i przyzwyczajeniach. W związku z tym naczelnym problemem współczesnej dydaktyki stało się zagadnienie kształcenia samodzielnego i krytycznego myślenia. Badania w tej dziedzinie prowadzi się nie tylko w Polsce zresztą. Jest im poświęcona również wyżej wymieniona książka autorów amerykańskich.

Myślenie w nauczaniu szkolnym najlepiej rozwija rozwiązywanie problemów. Autorzy amerykańscy różnie pojmują punkt wyjścia problemu. Dla Deweya jest nim subiektywne odczucie trudności; trzeba odczuwać potrzebę rozwiązywania problemu. Dla Thorndike'a punktem wyjścia są zainteresowania. Wellingtonowie przyjmują znów stanowisko Buzelskiego, dla którego niepokój intelektualny jest punktem wyjścia postawienia problemu.

Proces krytycznego myślenia przebiega poprzez następujące ogniwa, zwane przez autorów krokami: 1) przeżycie niepokoju, 2) sprzecyzowanie problemu, 3) próby jego rozwiązania, 4) ustalenie hipotezy, 5) ocena uzyskanego wyniku w świetle nowych i dalszych zamierzonych prób. Nauczyciel stosując metodę problemową musi



wywołać u uczniów stan niepokoju intelektualnego, który — jeśli nie ma wyładować się w wysiłkach samoobronnych — nie może przekroczyć pewnego progu określonego przez ich rozwój umysłowy. Eksperyment przeprowadzony w Los Angeles, którym objętych było 1415 uczniów, wykazał wyższość tej metody nauczania nad pozostałymi.

Nauczyciel, stawiając problem, musi go powiązać z potrzebami rozwojowymi młodzieży, wykazać zaufanie do młodzieży, nie może zapału jej gasić zbyt autorytatywnym postępowaniem. Uczniowie chętnie zbierają się do rozwiązywania problemu, jeśli dostrzegają, że jest on powiązany z ich dążeniami życiowymi. Metoda ta wymaga jednak przygotowania. Młodzież musi się przedtem nauczyć słuchać nauczyciela i wnikać w sens jego wykładu. Metoda problemowa nie wypiera metod podających, ale jest ich uzupełnieniem. Nie będzie mogła rozwinąć się rzeczowa dyskusja, potrzebna przy rozwiązywaniu problemów, jeśli uczniowie nie nauczyli się uprzednio wyluskiwać istotnego sensu z cudzych wypowiedzi ani oceny własnych poglądów i dokonywania ich korektur. Diagnoza błędów i praca nad nimi ma duże znaczenie w kierowaniu samodzielnym myśleniem uczniów.

Autorzy przystępują następnie do omówienia różnych metod nauczania i omówienia ich roli w nauczaniu problemowym. Szczególną uwagę zwracają na wykorzystanie środków audio-wizualnych, które ich zdaniem mogą spełniać ważną rolę w sprecyzowaniu problemu. Dzięki nim problem nabiera konkretności i pozwala stawiać realne hipotezy robocze. Środki audio-wizualne nie mogą zastąpić nauczyciela i ograniczyć do roli podającego treści nauczania.

Na uwagę zasługuje to, że autorzy nie eliminują wykładu z nauczania, ale przyznają mu wielką rolę kształcącą. Wykład jest potrzebny do wywołania niepokoju, do przekazania informacji potrzebnych do rozwiązania problemu, jeśli uczeń nie może ich zdobyć inną drogą, ale i do zebrania i oceny osiągniętych wyników.

Autorzy omawiają zagadnienie krytycznego myślenia uczniów nie tylko w odniesieniu do procesu nauczania, ale również przy rozwiązywaniu spraw wychowawczych. Trudności wychowawcze mogą być rozwiązane, gdy nauczyciel w swobodnej rozmowie z uczniem sprawiającym trudności postawi mu problem, zmuszający go do zastanowienia się nad przyczynami trudności wychowawczych i szukania dróg ich przewyciężenia. Jeśli wychowanie moralne zmierza do wytworzenia u uczniów umiejętności dokonania własnego wyboru, to nie jest to możliwe bez postawienia problemów dotyczących zachowania ludzi, szczególnie zachowania własnego. Jeśli uczeń w wyniku takich rozważań dochodzi do przeświadczenia o własnej winie, to zostają stworzone warunki jego poprawy. Zmusza to jednak również nauczyciela do zrewidowania własnego postępowania, jeśli w nim tkwią przyczyny trudności wychowawczych ucznia. Zbyt wiele nakazów i zakazów nie wzmacnia dyscypliny. Musi ona wypływać z świadomego zastanowienia się uczniów nad własnym postępowaniem.

Kształcenie krytycznego myślenia z kolei wymaga zaprawiania uczniów do samoceny. Kształtuje się ona przez porównywanie własnych osiągnięć i śledzenie własnej pracy.

W końcu autorzy zwracają uwagę na wartości osobowe nauczyciela. Musi on mieć zaufanie do ucznia, zastanawiać się nad własnymi metodami i doskonalić je, korzystać z cudzego doświadczenia pedagogicznego, wykazywać gotowość przyjęcia uczniowi z pomocą, musi znać świat, brać udział w życiu społecznym i kulturalnym, znać problemy współczesnego świata, dokształcać się nie tylko w zakresie swojej specjalności i nie tylko z książek. Nauczyciel o ciasnych horyzontach i doświadczeniu ma mniej szans do kształcenia myślenia uczniów. Błędem młodych nauczycieli jest brak umiejętności dostrzegania związku między procesem nauczania i wychowania a warunkującymi je zjawiskami społecznymi.

## PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Zagadnienia wychowawcze są coraz częściej przedmiotem rozważań na łamach czasopism. Zwróćmy tu uwagę na artykuły w „Wychowaniu Fizycznym i Higienie Szkolnej”, „Oświacie Dorosłych”, „Wychowaniu”, „Nowej Szkole”. W okresie intensywnych przygotowań do realizacji reformy szkolnej ważną rzeczą jest wiedzieć, jakie koncepcje co do treści i metod wychowania omawiają autorzy artykułów.

## „POCIĄGAJĄCE WIZJE PRZYSZŁOŚCI”

Pociągającą wizją przyszłości nazywają R. Wroczyński i M. Demel („Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” nr 1/62) tendencję do przesylenia całej pracy szkoły elementami wychowania fizycznego. Wychodzą z założenia, że w związku z przeprowadzoną reformą szkolną musimy widzieć jaśniej niż dotychczas rolę wychowania fizycznego w szkole i w środowisku. Postulaty swe ujmują w kilka punktów. Pierwsze — to sprawa nauczyciela. Do roku 1965 kadra nauczycieli wychowania fizycznego z wykształceniem fachowym wzrosnie o 7,5 tysiąca. Zapewni to, twierdzą, fachową obsadę we wszystkich szkołach średnich i w 55% szkół podstawowych. Podkreślają, że techniczno-sportowe przygotowanie tych nauczycieli powinno być ściślej niż dotychczas powiązane z rozszerzeniem wiedzy pedagogicznej, z kształceniem umiejętności planowego działania ogólnowychowawczego. Nie może to być łowca talentów w wybranych dziedzinach sportowych, lecz wychowawca, rozumiejący potrzeby rozwijającego się młodego organizmu.

Sprawa inna — to trudności z urządzeniami sportowymi. Braków nie da się szybko wyrównać, nie stanowi to jednak przeszkody w rozwoju wychowania fizycznego w szkole. Nie rezygnując z rozbudowy urządzeń można wykorzystywać wolny teren. Autorzy przypominają, że prof. Z. Gilewicz, zmarły niedawno wybitny teoretyk wychowania fizycznego, zaliczał wolny teren do pierwszorzędnych czynników wychowania fizycznego. Wyzwał on w człowieku reakcje ruchowe w wyższym stopniu aniżeli teren standardowy, jak sale gimnastyczne czy basen o typowej strukturze i wymiarach.

W dobie rozwoju nauki i techniki wzrasta funkcja kompensacyjna wychowania fizycznego. Wysiłek intelektualny młodzieży musi być zrównoważony przez zwiększenie działań motorycznych. Trzeba również, wobec przewidywanego w przyszłości skrócenia czasu pracy człowieka, ukształtować nawyki reakcyjne, by go przygotować do umiejętnego spędzenia wolnego czasu.

Ogólny kierunek rozwojowy wychowania fizycznego autorzy widzą w organizowaniu trzech współśrodkowych kręgów: krąg największy — wychowanie fizyczne jako przedmiot szkolny, krąg pośredni — całość problematyki wychowania fizycznego w szkole, krąg najszerszy — formy pozaszkolne, kolonie, obozy. Taka struktura wychowania fizycznego nie oznacza rezygnacji z godzin lekcyjnych. Autorzy postulują: w klasach I—II pół godziny wychowania fizycznego codziennie, w klasach III i IV — 3 godziny tygodniowo oraz obowiązkowe ćwiczenia śródlekcyjne i wycieczki, w klasach V—VIII — 3 godziny tygodniowo lub 2 godziny z obowiązkowym przysposobieniem sportowym po południu.

Warto tu przypomnieć o eksperymentach w Vanves zwanych „Le Mi-temps pedagogique et sportif” (pół czasu szkolnego na wychowanie fizyczne i sport, a pół — na inne przedmioty nauczania), o czym w numerze 1 „Nowej Szkoły” pisze Maria

Żakowa. Wyniki eksperymentów są interesujące z wielu punktów widzenia, m. in. również jako wskazówka o roli wychowania fizycznego w szkole.

„W SZKOLE NAWET KLAMKA WYCHOWUJE”

W czasopiśmie „Oświata Dorosłych” (nr 1/62) Józef Kuczyński omawia sprawę wychowania estetycznego w szkole. Punktem wyjścia rozważań jest niewątpliwie słuszne twierdzenie, że nasza szkoła jest nastawiona głównie na kształcenie umysłu i oddziałuje na uczniów informacją naukową, pojęciem, prawdą abstrakcyjną, bardzo natomiast rzadko elementami piękną, obrazem, prawdą artystyczną. Tymczasem w kształceniu umysłowym potrzebna jest człowiekowi również wiedza obrazowa, która angażuje głównie stronę emocjonalną człowieka — co przekonywająco wyjaśnił już prof. Suchodolski w *Wychowaniu dla przyszłości*. Autor przypomina także zdanie M. Guyau, że również w wychowaniu moralnym wielkie znaczenie mają głębokie przeżycia estetyczne.

Analizując zadania wychowania, autor wyróżnia cztery ich grupy: 1) rozwijanie u wychowanka zdolności spostrzegania piękna, 2) rozbudzenie i pogłębienie wśród wychowanków upodobań do obcowania z pięknem, 3) rozwijanie u wychowanków zdolności i zamiłowań do reprodukcji i tworzenia piękna w różnych dziedzinach sztuki, 4) rozwijanie i utrwalanie wśród uczniów nawyków kulturalnego zachowania się w różnych sytuacjach życiowych.

Środki, które służą wychowaniu estetycznemu, są bardzo bogate i nie trzeba wielkiego trudu, by je znaleźć. Otaczająca nas przyroda, literatura, sztuki plastyczne, muzyka, architektura, kino, teatr i wiele innych. Zresztą wszystko, z czym się codziennie spotykamy, może mieć znaczenie w wychowaniu estetycznym. W powiedzeniu, że „w szkole nawet klamka wychowuje”, mieści się w formie przenośnej głęboka treść pedagogiczna; „klamką” tą jest zarówno klamka, jak ławka, ściana, tablica, okno, dekoracje klasy, ubrania uczniów itd. Wszystko oddziałuje i wychowuje, jeśli jest estetycznie przygotowane i rozmieszczone.

Autor wspomina również o czytelnictwie. Tysiące ludzi nie dostrzega w książce wartości artystycznej, chwytą jedynie fabułę. Badając czytelnictwo chłopów w 40 wsiach pow. łowickiego (1955—1957) autor stwierdził, że najbardziej poczytne w tym środowisku były książki Rodziewiczówny i Kraszewskiego. Wychowanie estetyczne — zauważa — może zmienić te upodobania i przyspieszyć proces wprowadzenia chłopów w nurt życia współczesnego.

Autor nie zajmuje stanowiska wobec postulatu „wychowania przez sztukę”, wykraczającego — jak twierdzi prof. Suchodolski w *Wychowaniu dla przyszłości* (s. 189) „poza tradycyjny, wąski zakres tzw. wychowania estetycznego”. Byłoby rzeczą interesującą wyjaśnić sprawę stosunku wychowania estetycznego do wychowania przez sztukę; czy istotnie zachodzą tu różnice, czy też może jedynie akcent na sztukę jest elementem różniącym?

„UDOSKONALENIE WYCHOWANIA”

Zagadnienia związane z historią wychowania pojawiają się rzadko na łamach pism pedagogicznych. Prawo wyłączności ma jakby „Przegląd Historyczno-Oświatowy”. Czy słusznie? Chyba nie, gdyż zagadnień jest tak dużo, że każde pismo może znaleźć specyficzny dla siebie temat. Przykładem może być artykuł prof. Łukasza Kurdybachy pt. *Stosunek kościoła anglikańskiego do systemu Lancastra*, zamieszczony w numerze 5 „Wychowania”.

Charakteryzując stosunki w Anglii na początku wieku XIX, autor przypomina, że sędzia pokoju z Lincolni oświadczył w roku 1807: „Pisanie i czytanie może spowodować niebezpieczne skutki, bo może przynieść niechęć do pracy”. W takiej atmosferze

rze rozpoczął swą działalność Józef Lancaster, autor głośnego w dziejach wychowania systemu organizacji pracy szkolnej. W młodości zerwał z kościołem anglikańskim. W roku 1798 założył własną szkołę, jednak nie miał dość pieniędzy na utrzymanie szerszego grona nauczycieli. Wpadł na pomysł posługiwania się zdolniejszymi uczniami, zwanymi monitorami. Wprawdzie system taki był już stosowany w Anglii w wieku XVI i zaniechany, jednak Lancaster o tym nie wiedział. Pomysł potraktował jako doniosły wynalazek i opisał go w rozprawie pt. *Udoskonalenie wychowania* (1803). Ogłaszał w niej, że w szkole jego pomysłu będzie można pod opieką jednego nauczyciela uczyć jednocześnie 1000 dzieci czytania, pisania, rachowania.

Projektem zainteresował się dwór królewski i umożliwił otwarcie kilku szkół. Poparcia udzieliło również w Izbie Gmin liberalne skrzydło wigów. Projekt Samuela Whitbreada o dwuletnich szkołach parafialnych prowadzonych systemem Lancastra został uchwalony wbrew opozycji konserwatystów. W Izbie Lordów najsilniej zwalczali projekt Whitbreada biskupi anglikańscy. Projekt został odrzucony, jednak szkoły Lancastra rozwijały się w dalszym ciągu. Gdy się okazało, że przyjmowano do nich dzieci bez względu na wyznania, rozpoczęły się ataki, organizowane głównie przez kościół anglikański. Lancaster nie tał, iż w jego szkołach panują świeckie zasady wychowania. Pisał jasno i odważnie: „Wychowanie nie może być podporządkowane propagandzie zasad poszczególnych wyznań religijnych”. Walcząc z nim nie przebierano w środkach. Zakładano na przykład szkoły, prowadzone systemem Lancastra, jednak w zasadach kościoła anglikańskiego, a kierowane przez Bella (kanonik, opat Westminsteru). Mimo tego szkoły Lancastra rozwijały się i cieszyły się poparciem szerokich kół społeczeństwa. Walka wyczerpała jednak Lancastra i zniechęciła. Wyjechał z Anglii do Afryki, potem do Stanów Zjednoczonych, w których metoda jego cieszyła się powodzeniem.

W Polsce system Lancastra ma również swoją historię. W roku 1819 ukazała się praca Józefa Lipińskiego pod przydługim tytułem: *Wykład sposobu wzajemnego uczenia zwanego metodą Lancastra dla dokładnego objaśnienia chcących ten sposób zaprowadzić, a mianowicie dla nauczycieli do prowadzenia szkoły według tego urzędzenia sposobujących się*. Metoda cieszyła się powodzeniem, była stosowana w Warszawie, Lublinie, Janowie, Puławach i wielu innych miejscowościach.

Poza niniejszym przeglądem jest kwartalnik „Kultura i Społeczeństwo”, warto jednak zwrócić uwagę na artykuł Antoniny Kłoskowskiej *Murzyńcy w oczach polskich dzieci*, zamieszczony w numerze 1 tomu VI, gdyż autorka omawia na tle wyników badań ważne zagadnienie wychowawcze, mianowicie sposoby zwalczania uprzedzeń etnicznych i kształtowanie postaw pozytywnych.

S. NOWACZYK

## Z RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

### XXII ZJAZD KPZR I OŚWIATA RADZIECKA

Ostatnie numery (10, 11 i 12 z 1961 r.) „Sovetskoj Pedagogiki” oraz „Skoly i proizvodstva” poświęcają dużo uwagi problematyce nauczania i wychowania dzieci i młodzieży oraz potrzebom badań nad rozwojem oświaty w perspektywie postanowień XXII Zjazdu KPZR.

O podstawowych zadaniach nauk pedagogicznych po XXII Zjeździe KPZR pisze N. K. Gonczarow<sup>1</sup>, wiceprezydent Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR.

„Nasza szkoła — mówi autor — powinna przygotować wszechstronnie wykształconych ludzi, dobrze znających podstawy nauki, orientujących się w całokształcie społecznej produkcji, umiejących twórczo uczestniczyć w naukowym i technicznym postępie oraz w podnoszeniu wydajności pracy, co jest podstawowym i decydującym warunkiem zwycięstwa komunizmu”.

Realizacja tych założeń wymaga przede wszystkim rewizji programów nauczania, a szczególnie treści przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Z programów nauczania — zdaniem autora — należy usunąć przestarzały materiał, a na to miejsce wprowadzić najnowsze zdobycze naukowe, odkrycia i wynalazki, mające zasadnicze znaczenie dla kształtowania naukowego poglądu na świat i poznania podstaw wspólnej produkcji.

Zadania, jakie przed radzieckim szkolnictwem postawił XXII Zjazd KPZR, wymagają prowadzenia szeroko zakrojonych badań naukowych. N. K. Gonczarow podaje długą listę problemów wymagających teoretycznych i eksperymentalnych dociekań. Wśród wielu na pierwszym miejscu rozwój systemu oświaty ludowej. Program KPZR — uchwalony na XXII Zjeździe — zakłada wprowadzenie do 1970 r. obowiązkowej jedenastoletniej średniej szkoły ogólnokształcącej. Ale już dziś trzeba odpowiedzieć na pytanie: jakie mają być perspektywy szkoły po roku 1970? Czy należy skrócić naukę w szkole do 5 dni w tygodniu, tak jak pracę w zakładach produkcyjnych? Co zrobić z wolnym dniem od nauki? Czy przedłużyć obowiązkową naukę do lat dwunastu, a jeżeli tak, to czy wprowadzić zerową, czy XII klasę? Wiąże się z tym potrzeba naukowego opracowania organizacji obowiązkowego średniego wykształcenia (prognoza demograficzna dzieci, ustalenie sieci szkół itp.).

Wprowadzenie obowiązkowej szkoły średniej — stwierdza autor — wymagać będzie rozwiązania takich problemów, jak koncentracja materiału nauczania, stosunek kursu propedeutycznego (klasy I—IV) do kursu systematycznego (klasy V—XI), stosunek między ogólnym, politechnicznym i zawodowym wykształceniem, związek nauczania z pracą produkcyjną (w których klasach rozpocząć pracę produkcyjną, jakimi środkami i metodami), system przygotowania zawodowego w szkole ogólnokształcącej.

W związku z postulatem wprowadzenia obowiązku ukończenia 8 klas szkoły średniej przez młodzież pracującą koniecznym jest opracowanie systemu oświaty dorosłych.

Do ważnych zadań badawczych zalicza autor badania nad wychowaniem ideologicznym, moralnym, estetycznym i fizycznym dzieci i młodzieży.

Autor postuluje konieczność podjęcia badań nad dzieckiem, a w szczególności takich problemów, jak prawa rozwoju psychofizjologicznego dziecka, sprawdzanie eksperymentalne tez i hipotez psychologii wychowania, rozwój indywidualnych skłonności i zdolności dziecka, specyfika pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach-internatach i szkołach-pólinternatach, metodyka wychowania, teoria gier i zabaw i ich rola w różnych okresach rozwoju dziecka, kojarzenie rodzinnego i społecznego wychowania dzieci.

Szczególną uwagę zwraca N. K. Gonczarow na doskonalenie starych i poszukiwanie nowych metod nauczania, ponieważ są one — zdaniem autora — najbardziej zachowawczym ogniwem w pracy szkół radzieckich (stabilność metod nauczania wpływa hamująco na proces dydaktyczno-wychowawczy, na samodzielność myślenia i działania uczniów i wychowawców). „Nauczyć uczenia się — to jedno z podstawowych zadań metodyki nauczania” — konkluduje N. K. Gonczarow.

<sup>1</sup> *Reżenija XXII Siezda KPSS i zadań pedagogičeskoj nauki*. „Sov. Ped.” nr 11/1961.

Problem zawodowego przygotowania młodzieży w średnich szkołach ogólnokształcących poruszony jest w artykule wstępnym<sup>2</sup> 10 numeru „Skoly i proizvodstva”. Rozwój współczesnych nauk inżynieryjno-technicznych charakteryzuje się z jednej strony daleko posuniętą integracją, z drugiej — dyferencjacją. Procesowi integracji nauk towarzyszy powstawanie specjalności zawodowych związanych z mechanizacją i automatyzacją wielu procesów produkcyjnych. Z drugiej strony proces dyferencjacji nauk technicznych i produkcji powoduje powstawanie szeregu bardzo wąskich specjalności zawodowych. Procesy te należy niewątpliwie wziąć pod uwagę — stwierdza autor — przy przygotowaniu zawodowym w szkołach średnich ogólnokształcących, które powinny przygotować zawodowo uczniów w obrębie dwu typów specjalności: uniwersalnych zawodów dających możliwość zatrudnienia w wielu gałęziach produkcji oraz specjalistycznych dla obsługi urządzeń i oprzyrządowania w warunkach wielkoseryjnych i masowej produkcji. Biorąc to wszystko pod uwagę, należy liczyć się z konkretnymi potrzebami i możliwościami kształcenia zawodowego w określonych miejscowych warunkach.

Autor zwraca uwagę na aspekt wychowawczy pracy produkcyjnej — wychowanie przez pracę. Ważny jest udział uczniów w pracy, psychiczne przygotowanie do pracy, kształtowanie nawyków pracy, a nie materialne efekty produkcji. W procesie nauki zawodu kształtować należy komunistyczne zasady moralne, uczyć samodzielności i twórczego stosunku do specjalności. Ważną rolę odgrywa również wdrażanie uczniów do właściwej organizacji pracy. Celowi temu służyć winien szczególnie opracowany instruktaż czynności ucznia i całej grupy zarówno w bezpośredniej pracy produkcyjnej, jak też w zajęciach laboratoryjnych z przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących. Przeprowadzanie doświadczeń w gabinetach przedmiotowych i sporządzanie notatek z pomiarów winny zmierzać do tego, aby uczeń poznawał prawidłowości techniczne oraz umiejętnie kojarzył i wykorzystywał w praktyce teoretyczne wiadomości z fizyki, chemii i matematyki.

Zadania budownictwa komunizmu w ZSRR i rolę szkoły radzieckiej w tym budownictwie omawiają N. I. Bołdyrew<sup>3</sup>, I. A. Pecznikow<sup>4</sup> oraz szereg innych autorów.

#### NOWE FORMY NAUCZANIA I WYCHOWANIA

Praca pedagogów radzieckich idąca w kierunku poszukiwań nowych form nauczania i wychowania przyniosła powstanie szkół-internatów i półinternatów oraz miasteczek oświatowych (kompleks instytucji oświatowych: żłobki, przedszkola i szkoły-internaty). Otworzyło to przed oświatą radziecką nowe drogi i perspektywy w nauczaniu i wychowaniu dzieci i młodzieży.

O pięcioletnim dorobku szkół-internatów i powstaniu pierwszych miasteczek oświatowych pisze M. N. Kołmakowa<sup>5</sup>. Obecnie w szkołach-internatach kształcą się i wychowuje 500 tys. dzieci i młodzieży, do końca bieżącej siedmioletki ilość tej młodzieży wzrośnie do 2,5 miliona. Powstają również pierwsze miasteczka oświatowe: jedno z nich zostało zorganizowane w Safonowie k/Smoleńska, gdzie wychowuje się i uczy 900 dzieci i młodzieży; drugie w osadzie „Łoczob” w Tadżykistanie.

W pierwszych latach swej pracy szkoły-internaty miały poważne trudności: młodzież, która przyszła zaniedbana z domów rodzinnych, uczyła się źle, nie chciała

<sup>2</sup> XXII Siedz KPSS i zadań szkoły — „Skola i proizvodstvo” nr 10/1961.

<sup>3</sup> Stroitelstvo komunizma i zadań nraštvennogo wospitanija molodogo pokolenija. „Sov. Ped.” nr 10/1961.

<sup>4</sup> Wospitanije kommunističeskogo otnošenija k'trudu w processe proizvodstvennogo obučenija. „Sov. Ped.” nr 11/1961.

<sup>5</sup> Piat'let raboty škol-internatow — „Sov. Ped.” nr 10/1961.

podporządkować się rygorom życia w szkole-internacie. Stopniowo jednak braki te zostały usunięte, a trudności pokonane.

Obecnie szkoły-internaty poszukują najwłaściwszej organizacji i form pracy z młodzieżą. Szkoła-internat nr 15. w Moskwie wprowadziła nowy podział dnia dla uczniów klas początkowych: rano odrabianie lekcji, po południu zajęcia lekcyjne, a późnym wieczorem zajęcia fizyczne, śpiew, rysunki. System ten przejęło szereg szkół-internatów. Ma on jednak swoje minusy — co podkreśla autorka — skracają wolny czas wychowanków i niewspółmiernie rozciąga zajęcia. Stąd też trwają poszukiwania nad taką organizacją procesu nauczania w klasach I—IV, aby uczniowie nie mieli pracy domowej. Służy temu praca wychowawcy, który uzupełnia pracę nauczyciela poprzez zabawę, gry, wycieczki, wyświetlanie filmów. Opracowuje się też eksperymentalny program współpracy nauczyciela z wychowawcą. Przedmiotem eksperymentowania jest też proces nauczania i wychowania w klasach V—VIII i IX—XI. Ostrej krytyce poddaje autorka metodę odrabiania lekcji przez młodzież pod ścisłym nadzorem wychowawcy. Metoda ta bowiem wyrabia nawyk pracy jedynie pod kontrolą. Szkoły-internaty stopniowo zrzucają tę metodę i przechodzą na samodzielne odrabianie lekcji przez młodzież. We wszystkich szkołach-internatach stosuje się metodę samodzielności pracy ucznia w prowadzeniu doświadczeń, posługiwaniu się podręcznikami, encyklopedią, słownikiem. Podwojona ilość godzin lekcyjnych dla młodzieży starszej z języka rosyjskiego i matematyki usuwa zupełnie konieczność odrabiania lekcji „w domu”. Szereg szkół-internatów wprowadziło nauczanie obcych języków od klas początkowych: począwszy od II klasy dzieci uczą się takich języków, jak chiński, angielski, hindu i urdu. Wprowadza się też nauczanie szeregu przedmiotów w języku obcym.

W szkołach-internatach stosuje się szeroko zasadę samoobsługi w codziennym życiu: wychowankowie dbają o czystość zakładu, pomagają w stołówce itp. Wykonują też szereg prac społecznie użytecznych (zbiórka makulatury, ziół, opieka nad przed-szkolami) poza zakładem. W ramach przygotowania do zawodu pracując w fabrykach i kolchozach tworzą uczniowskie brygady produkcyjne. Rośnie samodzielność młodzieży i jej rola samowychowawcza. „Nauczyć dzieci wychowywać samych siebie — mówi W. A. Nomirowskaja<sup>6</sup> — jest trudniej niż wychowywać je bezpośrednio”. Autorka jest wychowawcą w szkole-internacie na Ukrainie i dzieli się swymi doświadczeniami w zakresie samowychowania młodzieży. Początkowo zaznajamiano wychowanków z zasadami współżycia w internacie, utrzymywania osobistej i społecznej higieny, wyłoniono aktyw, włączono go do pracy. Przeprowadzenie wyborów samorządu odgrywać winno — zdaniem autorki — poważną rolę wychowawczo-polityczną. Następnym etapem jest włączenie wychowanków do współorganizowania zajęć w szkole-internacie i uczynienie jej współodpowiedzialną i za tę pracę. Jak uczynić wychowanie celem wychowanków, a nie tylko wychowawców, jak nauczyć dzieci i młodzież analizować i oceniać własne postępowanie, kształtować wolę i charakter? Jak przy umiejętnym i taktownym kierownictwie wychowawcy inspirować młodzież, aby samodzielnie opracowała program samowychowania, określiła jego cele i środki oraz formy i metody realizacji? To podstawowe i najtrudniejsze problemy samowychowania, wymagające badań i eksperymentowania.

M. KARPESIUŁ

<sup>6</sup> O samovospitanii učaščichsia — „Sov. Ped.” nr 12/1961.

**PRZYGOTOWANIE UCZNIÓW DO ŻYCIA SPOŁECZNEGO.  
WSPÓŁPRACA SZKOŁY I NAUCZYCIELI ZE ŚRODOWISKIEM.  
WYBÓR PRAC W JĘZYKU POLSKIM OPUBLIKOWANYCH  
W LATACH 1945—1961**

**WYJAŚNIENIA WSTĘPNE**

Bibliografia niniejsza opracowana na podstawie materiałów Zakładu Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki obejmuje prace o charakterze ogólnym, które mogą mieć zastosowanie w szkołach różnego typu, oraz niewielką ilość pozycji odnoszących się do wychowania w wieku przedszkolnym. Bibliografia składa się z następujących rozdziałów:

Bibliografia.

I. Opracowanie ogólne.

II. Klasa szkolna. Samorząd uczniowski.

III. Spółdzielnie uczniowskie.

IV. Szkolne Kasy Oszczędności.

V. Współpraca szkoły z rodziną oraz organizacjami społecznymi i instytucjami.

VI. Praca społeczna, polityczna, gospodarcza i kulturalno-oświatowa nauczycieli w środowisku.

**BIBLIOGRAFIA**

1. BARDECKA DANIELA: Wychowanie moralno-społeczne. Wybór prac opublikowanych w latach: 1945—1960. Ruch Pedagog. 1961 nr 1 s. 82—91.

2. ISTOTA, kierunki i znaczenia działalności społeczno-oświatowej nauczyciela w środowisku.

Bibliografia prac opublikowanych w latach: 1913, 1947, 1951—1958, oprac. przez Pedagog. Bibl. Wojew. w Toruniu. Konferen. Rejon. 1959 nr 5 s. 63—64.

3. KAMIŃSKI ALEKSANDER: Samorząd szkolny w polskiej literaturze pedagogicznej 1960 roku. Ruch Pedagog. 1961 nr 1 s. 57—65.

4. KORNISZEWSKI FELIKS: Kolektyw, jego istota i znaczenie. Teoria i praktyka wychowania w kolektywie. (Wykaz prac autorów radzieckich i polskich) opublikowanych w latach 1946—1952. Nowa Szk. 1952 nr 3 s. 317—323.

5. LEWIN ALEKSANDER: Makarenko i o Makarence. (Bibliografia za lata 1946—1960). Ruch Pedagog. 1961 nr 5 s. 114—125.

6. PELCOWA MARIA: Praca wychowawcy klasowego. Bibliografia prac w języku polskim i rosyjskim z okresu 1946—1951. Nowa Szk. 1952 nr 5 s. 613—615.

7. PRACA Komitetów Rodzicielskich. Bibliografia prac z okresu: 1951—1959. Nowa Szk. 1960 nr 3 s. 45.

8. PRACA szkoły nad pedagogizacją rodziców. Bibliografia prac opublikowanych w latach 1954—1958, oprac. przez Pedagog. Bibl. Wojew. w Toruniu. Konferen. Rejon. 1959 nr 5 s. 62.



9. ROLA środowiska w wychowaniu dzieci i młodzieży. Bibliografia prac opublikowanych w latach 1928—1958, oprac. przez Pedagog. Bibl. Wojew. w Toruniu. Konfer. Rejon. 1960 nr 1(8) s. 87.
10. SAMORZĄD uczniowski (Bibliografia selekcyjna za rok szkolny 1958/59). Nowa Szk. 1960 nr 3 s. 45.
- 10a. ŚRODOWISKO wychowawcze. (Wprowadzenie do piśmiennictwa). Opracowanie zbiorowe. Chowania 1958 z. 9/10 s. 439—466.
11. WYCZLIŃSKA ANNA: Wychowanie dzieci trudnych i przestępczych. Wybór prac w języku polskim opublikowanych w latach: 1945—1960. Ruch Pedagog. 1961 nr 2 s. 103—111; nr 3 s. 104—117.

### I. OPRAWOWANIA OGÓLNE 1945—1955

12. KRUPSKAJA NADIEŻDA: Wybór pism pedagogicznych. Wstępem poprzedził i oprac. M. Szulkin. Warszawa 1951 PZWS ss. 162, 1 nlb.  
W treści: Wychowanie społeczne (w szkole) (s. 66—72).
13. LEWIN ALEKSANDER: Aktualna problematyka badań nad kolektywem. Studia Pedagog. T. 1: Wrocław 1954 Oss. s. 8—24.
14. LEWIN ALEKSANDER: O istocie zespołu dziecięcego. Nowa Szk. 1952 nr 3 s. 232—246.  
Treść: Prawdziwe oblicze pedagogiki burżuazyjnej. Kolektywistyczny charakter pedagogiki socjalistycznej.
15. LEWIN ALEKSANDER: Ogólne założenia teorii wychowania kolektywnego. Życie Szk. 1954 nr 11 s. 565—569.
16. LEWIN ALEKSANDER: (1). Podstawowe problemy organizacji kolektywu szkolnego. Głos Naucz. 1953 nr 35 s. 3: (2). Wzmocnić oddziaływanie kolektywu pedagogicznego. Tamże nr 40 s. 2,3.  
Omówienie założeń oraz wyników wizytacji kilku szkół podstawowych w miastach i na wsi, przeprowadzonych przez grupę pracowników Instytutu Pedagogiki w r. 1953.
17. LEWIN ALEKSANDER: Problemy wychowania kolektywnego. Refleksje pedagogiczne na tle doświadczeń Polskiego Domu Dziecka i szkoły na Uralu. Warszawa PZWS Wyd. 1: 1953 ss. 324. Wyd. 2: 1955 ss. 313, 2 nlb.
18. LEWIN ALEKSANDER: Proces tworzenia kolektywu szkolnego. Życie Szk. 1955 nr 1 s. 4—9.
19. MILLERÓWNA ROMANA: Organizacja i znaczenie pracy zbiorowej na lekcji jako czynnika wychowawczego. Praca Szk. 1946/7 nr 9/10 s. 386—393.
20. PASIERBIŃSKI TADEUSZ: Szkoła jako czynnik wychowania polityczno-społecznego. Praca Szk. 1947/8 nr 5 s. 1—6.
21. PASIERBIŃSKI TADEUSZ: Założenia ideowe pracy wychowawczej w szkole. Oświata Rolnicza 1947 nr 5/6 s. 129—133; nr 7/8 s. 193—199; nr 9 s. 257—264; nr 10 s. 321—336; nr 11 s. 385—396; nr 12 s. 449—455.  
Treść: Szkoła a naród; Oblicze ideowe Polski; Młodzież polska po wojnie; Zadania szkoły; Nauczyciel; Uspołecznienie szkoły; O kulturę życia codziennego; Patriotyzm; Mity i obciążenia; Zagadnienie pracy; „Słowo” w pracy wychowawczej; Współpraca szkoły i domu; O wzór wychowania; Zakończenie.
22. PIETER JÓZEF: Ideal wychowawczy nowej szkoły — człowiek uspołeczniony. Nowa Szk. 1945 nr 4/5 s. 1—17.
23. PIETER JÓZEF: Technika i organizacja wychowania uspołeczniającego. Nowa Szk. 1947/48 nr 7/8 (33/34). s. 8—26.
24. PIETER JÓZEF: Wychowanie ludzi uspołecznionych. Nowa Szk. 1945 nr 7 s. 17—28; nr 8 s. 8—20.
25. SIELEPIN-HADAM MARIA: Kształtowanie uczuć aspołecznych u dziecka w wieku przedszkolnym. Studia pedagog. T. 1: Wrocław 1954 Oss. s. 222—245.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych głównie metodą eksperymentu naturalnego na terenie świetlicy oraz domów rodzinnych dzieci.

26. WYCECH CZESŁAW: Podstawowe zagadnienia pracy społeczno-wychowawczej szkół. Warszawa 1946 PZWS s. 27.

Rec.: Czajkowski St.: Rola szkoły i nauczyciela w świetle „Podstawowych zagadnień pracy społeczno-wychowawczej szkół” ministra Wycecha. Praca Szk. 1946/7 nr 1/2 s. 68—72.

27. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Pozycja wychowanka w kolektywie. Nowa Szk. 1955 nr 4 s. 373—384.

Uwagi ogólne oraz opis doświadczeń pracy w Domu Dziecka w Izdebnie.

28. ŻUKIEWICZ ZOFIA: Wychowanie społeczne w wieku przedszkolnym. Praca Szk. 1947/8 nr 5 s. 9—12; nr 6 s. 25—29.

### 1956—1960

29. CZARNIEWICZ MARIA: Różnorodność treści społecznej aktywności dziecka w wieku szkolnym. Wychow. 1960 nr 6(31) s. 14—18.

30. KELLER JÓZEF: Społeczny charakter moralności. Wychow. 1959 nr 3(16) s. 35—41.

31. KĘDRYNA SZYMON: Problemy wychowania socjalistycznego w świetle wypowiedzi kierowników szkół. Chowanna 1960 z. 9/10 s. 495—527.

Sprawozdanie z badań ankietowych przeprowadzonych przez Kom. Wojew. PZPR w Katowicach. Pytania ankiety dotyczyły zagadnień: 1) realizacji socjalistycznego wychowania młodzieży w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, 2) więzi szkoły z domem rodzicielskim uczniów, 3) miejsca i roli organizacji młodzieżowych w szkole, 4) dorobku w dziedzinie wychowania patriotycznego, 5) zgodności metod, programów i atmosfery szkoły z wymogami nowoczesnej, socjalistycznej szkoły.

32. KĘDRYNA SZYMON: Trudności wychowawcze dzisiejszego okresu. Chowanna 1957 z. 7/8 s. 365—394.

Treść: Wstęp. Trudności wychowawcze wynikające z szybkiego rozwoju współczesnej nauki i techniki. Przyczyny socjologiczne trudności wychowania. Przyczyny ideologiczne trudności wychowania. Niewystarczalność wychowania szkolnego. Zakończenie. Literatura i przypisy.

33. KOLEKTYW i praca w twórczości A. Makarenki. Materiały z sesji zorganizowanej przez Instytut Polsko-Radziecki i Instytut Pedagogiki w marcu 1960 roku w Warszawie. Warszawa 1960 Instytut Polsko-Radziecki ss. 120.

34. KOWALSKI STANISŁAW: Kolektyw makarenkowski a grupa społeczna. Ref. Ruch praw. ekon. socjol. 1960 z. 3 s. 193—212.

35. KRAWCZYK MIRON: Zasady wychowania moralnego. Wstęp Z. Mysłakowski. Warszawa PZWS 1958 ss. 119. Wyd. 2 zmien. i rozsz.: 1960 ss. 216.

Rec.: Czerniewski W. Kwart. Pedag. 1960 nr 1/15 s. 294—295; Dom Dziecka 1959 nr 9/33 s. 64; Gniewek K. Głos Naucz. 1959 nr 40 s. 5; Klien H.: Próba sformułowania zasad wychowania moralnego. Życie Szk. 1959 nr 4(154) s. 66—68; Makowski K. Szkoła Zawod. 1961 nr 7/8 (208/209) s. 73—74; Paćek J. Ośw. Dorosłych 1961 nr 1, s. 37—38; Tenże. Głos Naucz. 1961 nr 4 s. 6; S. R. Klasy Łącz. 1959 nr 4(40) s. 254—255; Szanter S.: Nowe książki o starym wychowaniu. Kult. i Życie 1959 nr 9 s. 32—33; Ziemnowicz M. Ruch Pedagog. 1959 nr 1 s. 73—75.

Zob. również tegoż autora: Problem zasad wychowania w pedagogice socjalistycznej. Materiały dyskusyjne (na prawach rękopisu). Dodatek do Biuletynu „Konferencje Rejonowe”. Warszawa 1958 NK ss. 91, 1 nrb.

36. KULCZYCKI JERZY: Podstawy kultury społecznej a rola nauczycielstwa. Głos Naucz. 1957 nr 16 s. 2; nr 17. 4; nr 18 s. 2.

37. KULCZYŃSKI STANISŁAW: Zagadnienie wychowania i problem młodzieży. Kwart. Pedag. 1959 nr 2(12) s. 3—19.

Rozważania na temat warunków niezbędnych do przeprowadzenia reformy wychowania w Polsce.

38. KWILECKI ANDRZEJ: Rola społeczna nauczyciela na Ziemiach zachodnich w świetle pamiętników nauczycieli-osadników. Poznań 1960 Instytut Zachodni ss. 124.

Rec. Cierniak H. Do wyboru kilka posad. Odra 1960 nr 26 s. 1,7; Czerniewski W. Kwart. Pedagog. 1961 nr 2(20) s. 329—330; ... K. Nauczyciel na Ziemiach Zachodnich. Wychow. 1961 nr 2 s. 36—37; Kozakiewicz M. Kult i Społ. 1960 nr 3 s. 243—247; Zeglikowski J.: Z pamiętników nauczycieli. Głos Naucz. 1960 nr 27/28 s. 8.

39. LEWIN ALEKSANDER: Makarenko — konfrontacje pedagogiczne. Warszawa 1960 PZWS ss. 268.

Rec.: Bernaś T. Szkoła Zawod. 1961 nr 5(206) s. 60—61; Brona L. Nowe Książki 1961 nr 5(531) s. 306—307; Garbiński S. Ruch Pedagog. 1961 nr 2 s. 85—87.

40. LEWIN ALEKSANDER: Teoria wychowania w kolektywie jako podstawa metody wychowania. (Na prawach rękopisu). Warszawa TSS 1960 ss. 77, powiel.

41. MYŚLAKOWSKI ZYGMUNT: Istota pracy zespołowej. Wychow. 1960 nr 14(39) s. 10—14.

42. O PRACY wychowawczej w szkole. Materiały konferencji naukowo-praktycznej nauczycieli szkół warszawskich. (Na prawach rękopisu). Warszawa 1956 Instytut Pedagogiki — Pracownia Makarenkowska ss. 163, powiel.

43. PARNOWSKI TADEUSZ: Badanie czytelnictwa dzieci i młodzieży a zbliżenie szkoły do życia. Nowa Szk. 1960 nr 11 s. 8—12.

44. PIETER JOZEF: Poznawanie środowiska wychowawczego. Wyd. 1: Katowice 1958 Śląsk Inst. Nauk. ss. 278. Wyd. 2: Kraków — Wrocław 1960 Oss. ss. 217, 1 nlb.

Rec.: Bandura L. Nowa Szk. 1961 nr 9 s. 43—44; Brona L. Nowe Książki 1961 nr 5 s. 305—306; Dubiel H. Chowanna 1958 z. 9/10 s. 532—542 obszerne streszczenie; Janiszowska I. Ruch Pedagog. 1961 nr 3 s. 88—90; Kalabińska M. Metoda poznawania środowiska. Ośw. Dorosłych 1961 nr 3(26) s. 185—186; Maciaszek M. Probl. opiek.-wychow. 1961 nr 2(50) s. 57—58.

45. SESJA naukowa pt. Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Zachodnich. Poznań 21—23. IV. 1960. Tezy referatów B.m. (1960 Zakład Prod. Skryptów Politechniki Poznańskiej) ss. 23, powiel.

Zob. również sprawozdania z sesji: Szajek S. Ruch Pedagog. 1960 nr 4 s. 107—110; Szwengrub L. M. Kult. i Społ. 1960 nr 1/2 s. 304—306.

46. SŁANIA MARIAN: Środowisko wychowawcze Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego w 1958 r. Chowanna 1958 nr 9/10 s. 467—506.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych metodami opisywanymi w pracy J. Pietera (Poznawanie środowiska wychowawczego) na terenie szkół ogólnokształcących w miastach, osiedlach robotniczych i gromadach wiejskich.

47. Spór o kolektyw. Dyskusja na łamach czasopisma „Wychowanie”: LEWIN ALEKSANDER: Spór o kolektyw. 1959 nr 11(24) s. 11—15; TENŻE: Jeszcze raz o pojęciu „kolektyw” 1960 nr 3(28) s. 14—19; ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Audiator et altera pars. Nr 4 (29) s. 2—5; CZAJKOWSKI KAZIMIERZ: Bronię jednoznaczności pojęć. Nr 9/10 (34—35) s. 14—18, KAMIŃSKI ALEKSANDER: Teoria i praktyka Nr 11/12 (36/37) s. 33—35, KUROŃ JACEK: Pedagogikę trzeba przewietrzyć. Nr 11/12 (36/37) s. 35—37; JAMIŃSKI ANATOL: A jednak klasa szkolna kolektywem podstawowym. Nr 13 (38) s. 37—40; MÏLLER ROMANA: Potrzeba badań empirycznych. Nr 14(38) s. 22—25; GALANT JÓZEF: Uwagi praktyka. Nr 16(41) s. 9—13; SZULC ZYGMUNT: Od pojęć do praktyki wychowawczej. Nr 17/42 s. 20—23; WNIOSKI z dyskusji. Nr 20(45) s. 7—11.

48. TOWARZYSTWO Szkoły Świeckiej. I Krajowy Zjazd Delegatów (23—25 maja 1958). Materiały (dokumenty, rezolucje, wnioski). Warszawa 1959 „Wspólna Sprawa” ss. 183, 1 nlb.

Na zjeździe wiele miejsca poświęcono współpracy TSS ze szkołą i rodzicami. Celem Zjazdu było podsumowanie dotychczasowej pracy TSS, uchwalenie deklaracji ideowej oraz statutu.

49. WROCZYŃSKI RYSZARD: O pojmowaniu środowiska i jego konsekwencji dla wychowania. Kwart. Pedagog. 1960 nr 4/18 s. 33—34.

50. WROCZYŃSKI RYSZARD: Szkoła i środowisko. Kwart. Pedagog. 1960 nr 1/15 s. 3—19.

Problem wzajemnych wpływów szkoły i środowiska.

51. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: O teorii wychowania zespołowego dyskusyjnie. *Ruch Pedagog.* 1960 nr 2 s. 36—48.
52. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: O wychowaniu społecznym. *Wychow.* 1959 nr 6/7 s. 30—32.  
T re ś ć: Wychowanie społeczne i moralne; Zadania na dziś; Zespół i jednostka; Samorząd uczniowski.
53. ZYLBERTALOWA HALINA: Organizacja kolektywu pedagogicznego. Pod red. A. Lewina. Warszawa 1958 PZWS ss. 97. 2 nb.
54. KRZYSZTOSZEK ZOFIA, KRZYSZTOSZEK STEFAN: Zadania wychowawcze szkoły. Warszawa 1961 „Wiedza Powszechna” ss. 164, 3 nb.  
Obrazki z życia dzieci i młodzieży, dotyczące problemów wychowania społecznego.
55. LEWIN ALEKSANDER.: W poszukiwaniu naukowej metodyki wychowania społecznego. *Nowa Szk.* 1960 nr 11 s. 2—7; 2. O metodyce wychowania — bardziej szczegółowo. Tamże 1961 nr 4 s. 20—25.
56. MARCIN GIZA: Grono nauczycielskie jako składnik środowiska szkolnego. *Chowanna*: 1961 z. 1 s. 1—15.  
Z zagadnień powstawania i działalności kolektywu pedagogicznego.
57. PROBLEMY współczesnego wychowania. T. 3: zagadnienia wychowania moralnego. Wstęp i red. W Szczerba. Warszawa 1961 PZWS ss. 358, 2 nb.  
Zbiór artykułów autorów polskich oraz tłumaczeń.
58. RACHALSKA WANDA: Współdziałanie rad pedagogicznych i ognisk ZNP w wytwarzaniu systemu wychowawczego szkoły. *Konferen. rejon.* 1961 nr 4(16) s. 41—46, bibliogr.  
M. in. omówienie zagadnień kolektywu pedagogicznego.
59. RACZEK KAZIMIERZ: Szkoła a środowisko społeczne. *Chowanna* 1961 z. 1 s. 45—62.  
T re ś ć: Aktualność zagadnienia; Pojęcie środowiska; Poglądy na stosunek szkoły i środowiska; Metody poznawania środowiska; Szkoła a typowe pozaszkolne środowiska wychowawcze; Szkoła jako kulturalno-oświatowa placówka środowiskowa; Warunki pomyślnej roli szkoły w środowisku; Walory nauczyciela — pracownika społecznego w środowisku. Bibliografia w wyborze.
60. RUDNIAŃSKI STEFAN: Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej. Szkice z historii wychowania. Wyd. 2: Warszawa NK 1949 ss. 174, 1 nb; Wyd. 3: Warszawa 1950 NK ss. 119, 1 nb. Wyd. 4: Warszawa 1961 K i W ss. 184.
61. SUCHODOLSKI BOGDAN: O program świeckiego wychowania moralnego. Warszawa 1961 NK ss. 120.  
R e c.: Kowal Cz. Wczoraj i dziś świeckiego wychowania moralnego. *Wychow.* 1961 nr 16/62 s. 41—42.
62. SUCHODOLSKI BOGDAN: 1. Podstawowe warunki świeckiego wychowania moralnego. *Wychow.* 1961 nr 7(53) s. 3—8; 2. Elementy programu wychowania. Tamże nr 8(54) s. 5—7.  
Fragmenty podstawowego referatu wygłoszonego na zorganizowanej przez TSS w maju 1961 konferencji poświęconej problemom wychowania moralnego.
63. TOMASZEWSKI TADEUSZ: Siły i zamiary. Podsumowanie zorganizowanej przez TSS konferencji na temat wychowania moralnego. *Wychow.* 1961 nr 12(58) s. 8—11.
64. WOŹNICKA ZOFIA: Kształtowanie osobowości dziecka a wychowanie w zespole (przedszkolnym). *Wychow. w Przedszk.* 1961 nr 5(143) s. 146—152.
65. ZEMANEK ZOFIA: Współczesność a wychowanie. *Nowe Drogi* 1961 nr 4(143) s. 89—96.  
M. in. omówienie problemu lepszego przygotowania zawodowego młodzieży w Polsce, obejmującego również zdolność społecznego współdziałania.

## II. KLASA SZKOLNA. SAMORZĄD UCZNIOWSKI

1945—1955

66. BOHUCKI JAN: Samorząd uczniowski. Katowice 1947 Wydawn. J. Nawrociego ss. 175.

Przedstawienie problematyki samorządu uczniowskiego na podstawie literatury zagadnienia oraz własnych doświadczeń autora.

67. STRADOMSKI KAZIMIERZ: Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania w szkole otwartej. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 1/2 s. 4—6.

68. SZYBKĄ CZESŁAW: O właściwą drogę do samorządu uczniowskiego. Biuletyn RTPD 1947 nr 4/5 s. 10—13; nr 6 s. 10—12.

Omówienie wartości wychowawczej samorządu uczniowskiego i analiza przyczyn jego niepowodzeń na podstawie literatury zagadnienia oraz rozmów z nauczycielami.

69. WYTYCZEK L. O podstawach i formach życia i pracy samorządu. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 1—3 s. 69—76.

Z doświadczeń Zakładu Wychowawczo-Naukowego w Krzeszowicach.

1956—1960

70. BARANKIEWICZ HALINA: Aktyw przewodnikiem klasy. Wychow. 1959 nr 4 s. 27—29.

Z doświadczeń pracy w szkole podstawowej.

71. BARANKIEWICZ HALINA: Obywatele z piątej klasy. Problem aktywu klasowego. Wychow. 1959 nr 3(16) s. 48—50.

72. BUDZISZ FELIKS: Samorząd szkolny — sprawa nadal zaniedbana. Wychow. 1960 nr 19 (44) s. 40, 45.

73. CHRZANOWSKI PAWEŁ, ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Zagadnienie stosunków społecznych w klasie. Kwart. Pedagog. 1959 nr 3 (13) s. 81—111.

Sformułowanie problematyki oraz opis eksperymentu w czwartej klasie szkoły podstawowej.

74. DZIĘCKO w zespole. Praca zbiorowa pod red. A. Lewina. Warszawa 1960 PZWS ss. 219, 1 nlb.

Praca oparta na badaniach w szkole podstawowej oraz w liceach pedagogicznych.

Rec. Brona L. Wczoraj i dzisiaj w naszej pedagogice. Nowe Książki 1960 nr 10 s. 619—620; Czerniewski W. Kwart. Pedagog. 1961 nr 2/20 s. 319—322; Zaborowski Z.: Teoria wychowania zespołowego na nowej drodze. Kwart. Pedagog. 1961 nr 2/20 s. 296—308.

75. GURYCKA A., KRENNOWA M., RADWIŁOWICZ R., SZAMIŃSKA A.: Poznawanie ucznia a oddziaływanie pedagogiczne. Warszawa 1957 PZWS ss. 144.

W treści: s. 95—142: Poznawanie uczniów a niektóre problemy wychowania w kolektywie klasowym.

76. HORAK ROMAN: Samorząd uczniowski wyrosły z potrzeb życia. Głos Naucz. 1958 nr 17 s. 3.

Z doświadczeń w zakresie powiązania działalności samorządu z działalnością spółdzielni uczniowskich oraz współpracy samorządu uczniowskiego z rodzicami i miejscowymi zakładami pracy.

77. KAMIŃSKI ALEKSANDER: Pochwała samorządu uczniowskiego. Nowa Szk. 1959 nr 1 s. 6—10.

O przyczynach upadku i odradzania się samorządów uczniowskich oraz ich podstawach teoretycznych.

78. KAMIŃSKI ALEKSANDER: Różne formy samorządnej działalności młodzieży. Głos Naucz. 1957 nr 15 s. 1—2.

79. KAMIŃSKI ALEKSANDER: Samorząd uczniowski. Głos Naucz. 1957 nr 14 s. 1, 4.

Treść: Rys historyczny. Samorząd uczniowski — częścią pedagogiki. Czym jest samorząd uczniowski. Jak to robić?

80. KAMIŃSKI ALEKSANDER: Trzy nieporozumienia dotyczące samorządu w szkołach i placówkach wychowawczo-opiekuńczych. Dom Dziecka 1960 nr 4/40 s. 14—18.

81. NEWERLY IGOR: Testamenty. (Rzecz o dziejach samorządu uczniowskiego w Polsce, Europie Zachodniej, Stanach Zjednoczonych A. P. i Związku Radzieckim w okresie międzywojennym. Nowa Szk. 1960 nr 9 s. 15—22.
82. PELCOWA M., BARANKIEWICZ H., ŁUBNIEWSKI W.: Organizacja pracy wychowawczej (na przykładzie klas I, V, VII). Pod red. A. Lewina, Warszawa 1957 PZWS ss. 147.  
Praca oparta na badaniach zorganizowanych w toku nauki szkolnej i dotyczących zagadnień wychowania w kolektywie.  
Rec.: Czerniewski W. Kwart. Pedagog. (1961 nr 2(20) s. 319—322; Zaborowski Z. Kwart. Pedagog. 1961 nr 2(20) s. 296—308.
83. RACHAŁSKA WANDA: Zastój jest równoznaczny ze śmiercią. (Problem aktywu w samorządzie szkolnym). Wychow. 1959 nr 6/7 19/20 s. 27/29.
84. SAMORZĄD UCZNIOWSKI. Głos Naucz. 1959 nr 25, 30. Dodatki.
85. SAMORZĄD uczniowski w Polsce w latach 1918—1939. Cz. 1: Z doświadczeń nauczycieli. Praca zbior. pod red. HELENY KASPEROWICZOWEJ. Cz. 2: TAUBEN-SZLAG RUDOLF: Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego. Warszawa 1960 NK ss. 295, 2 nlb + 184, 2 nlb.
86. SZCZAWIŃSKA MARIA: Współdziałanie dzieci w pracy wychowawczej. Warszawa 1959 PZWS ss. 83, 1 nlb.  
Z doświadczeń autorki nad zastosowaniem systemu Janusza Korczaka w pracy szkolnej w okresie międzywojennym i powojennym.  
Rec.: E. F.: Nowa Szk. 1959 nr 12 s. 44; Rachalska W. Wychow. 1960 nr 20/45 s. 42.
87. SZULC ZYGMUNT: Wychowanie w kolektywie a system klasowo-lekcyjny. Kwart. Pedagog. 1959 nr 3/13 s. 113—139.
88. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Grupy na wpół formalne w klasie. Ruch Pedagog. 1960 nr 6 s. 53—65.  
Opis eksperymentu przeprowadzonego w kl. III i IV liceum pedagogicznego.
89. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Problem aktywu w wychowaniu zespołowym. Głos Naucz. 1959 nr 14 s. 4, 6.  
Polem.: ONUFROWICZ JADWIGA: Przeciw obniżeniu znaczenia aktywu. Tamże nr 19 s. 5.
90. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Problemy wychowania społecznego w szkole. Warszawa 1960 PZWS ss. 172, 3 nlb.  
Rec.: Denek K. Szkoła zawod. 1960 nr 12 s. 54—55; Kotłowski K. Nowa Szk. 1961 nr 9 s. 40—41; Rachalska W.: Wychowanie społeczne w szkole. Wychow. 1961 nr 10 s. 42—43.
91. ZIĘBA A.: Praca samorządu uczniowskiego (na podstawie doświadczeń III Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu). Ruch Pedagog. 1960 nr 2 s. 49—55.

## 1961

92. DENEK KAZIMIERZ: Aby samorząd szkolny spełnił swoją rolę. Szkoła Zawod. 1961 nr 3/204 s. 14—15.  
Analiza podstawowych przyczyn niedostatecznego funkcjonowania samorządu uczniowskiego. Wnioski.
93. GALANT JÓZEF: Klasa dyżurująca. Nowa Szk. 1961 nr 12 s. 32—33.  
O kolejnym powierzeniu poszczególnym klasom szkolnym określonych zadań w ramach samorządu ogólnoszkolnego i internatowego.
94. MUSZYŃSKI HELIODOR: Stosunek zespołu do wychowawcy i jego znaczenie w procesie wychowania moralnego. Ruch Pedagog. 1961 nr 4 s. 30—43.

### III SPÓŁDZIELNIE UCZNIOWSKIE 1945—1955

95. BONIUK JAN: Współczesne metody wychowania spółdzielczego. Przew. Wychow. spółdz. w Szk. 1946/7 nr 5 s. 3—5.

96. BONIUK JAN: Wytyczne wychowania spółdzielczego. (Referat wygłoszony na pierwszym posiedzeniu Rady Wychowania Spółdzielczego dnia 5 lipca 1946 r. przez...) Przew. Wychow. spółdz. w Szk. 1946/7 nr 1 s. 1—4.

97. DĄBROWSKI FRANCISZEK: Spółdzielnie uczniowskie w Polsce. Zarys historyczny: 1905—1946. Praca Szk. 1946/7 nr 1/2 s. 4—7.

98. DĄBROWSKI FR., HOSZOWSKA WŁ., KASPERSKI WITOLD: Aktualne zagadnienia wychowania spółdzielczego w Polsce. Warszawa 1947 Wydz. Pedag. przy ZG ZNP ss. 63, 1 nlb.

99. FIJAŁEK ADAM: Jaki powinien być zakres działalności spółdzielni uczniowskiej. (Artykuł dyskusyjny). Przew. Wychow. spółdz. w Szk. 1946/7 nr 7 s. 1—3.

100. FORMY i organizacja spółdzielni uczniowskich w różnych typach szkół Dz. Urz. Kurat. Okr. Szk. Pomorsk. 1945 nr 6 s. 141—142.

101. HOSZOWSKA WŁADYSŁAWA: Szkoła polska a ruch spółdzielczy. Praca Szk. 1946/7 nr 1/2 s. 7—18.

102. INSTRUKCJA z dnia 17 stycznia 1946 o działalności powiatowych instruktorów spółdzielni uczniowskich i wychowania spółdzielczego w szkołach ogólnokształcących, zawodowych w szkolnictwie dla dorosłych. Dz. Urz. Min. Ośw. 1946 nr 1 poz. 12 s. 14—15.

103. KAMIEŃ JAN: Spółdzielnia a samorząd Przew. Wych. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 9 s. 10—12.

104. KASPERSKI WITOLD: Chcemy współpracować. O potrzebie współpracy między spółdzielczym samorządem uczniowskim i międzyszkolnymi organizacjami młodzieżowymi na terenie poszczególnych szkół. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 5 s. 1—2.

105. KASPERSKI WITOLD: Formy spółdzielczego samorządu uczniowskiego w szkołach różnego typu. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 6 s. 6—10.

106. KASPERSKI WITOLD: Planowanie w spółdzielni uczniów. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 8 s. 1—7.

107. KASPERSKI WITOLD: Rola spółdzielni uczniowskiej w wychowaniu młodzieży szkolnej. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 8 s. 1—3.

108. KASPERSKI WITOLD: Ruch spółdzielczy a spółdzielczy samorząd uczniowski. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 2 s. 2—3; nr 3/4 s. 1—3.

109. KASPERSKI WITOLD: Organizacja wewnętrzna spółdzielczego samorządu uczniowskiego. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 7 s. 4—8.

110. KOZUŃ BRONISŁAW: O spółdzielczą organizację życia internatowego. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 10 s. 11—12.

111. MALEWSKI ST.: Współdziałanie spółdzielni uczniowskich i księgarskich. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 1/2 s. 11—12.

112. MARSZAŁEK LEON: Spółdzielczość na wyższych uczelniach w nowej strukturze ruchu spółdzielczego. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 9 s. 2—6.

113. OCHEŃDAŁSKI H.: Spółdzielnia uczniowska a rada pedagogiczna szkoły. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 1/2 s. 14—15.

114. ORGANIZACJA współpracy między Zw. Rewizyjnym spółdzielni R. P., Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, Min. Oświaty i Min. Rolnictwa w dziedzinie wychowania i kształcenia spółdzielczego młodzieży szkolnej. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 1 s. 14.

115. PAWŁOWSKI LUDWIK: Wychowanie społeczno-gospodarcze. Głos Naucz. 1946 nr 13 s. 202—204.

Uzasadnienie potrzeby wprowadzenia elementów wychowania spółdzielczego do szkół ogólnokształcących.

116. PYRKO Z.: Szkoła spółdzielcza w pracy nad wychowaniem człowieka społecznego. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 6 s. 2—5.

117. SPÓŁDZIELNIE internatowe. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 10 s. 2—5.
118. STATUT spółdzielni uczniowskiej przy gimnazjach i liceach. Łódź 1946 Zw. Rewiz. Spółdz. R. P., ss. 12.
119. WYCHOWANIE społeczne młodzieży przez szkolne organizacje spółdzielcze. Głos Naucz. 1945 nr 5 s. 151—154.
120. WYTYCZNE prac organizacyjnych i wychowawczych powiatowych instruktorów spółdzielni uczniowskich i wychowania spółdzielczego. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 2 s. 12—13.
121. WYTYCZNE. Zakres działalności spółdzielczego samorządu uczniowskiego w szkołach powszechnych i niższych (terenowych) zawodowych. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 2 s. 11.
122. ZALESKA K.: Nauczanie w zespole spółdzielczości uczniowskiej. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 7 s. 10—12; nr 8 s. 12—13.
123. ZAŁOŻENIA ideowe spółdzielni uczniowskich. Jak organizować spółdzielnie uczniowskie. Regulamin. Dz. Urz. Kur. Okr. Szk. Pomorsk. 1946 nr 12 s. 309—317.

## 1956—1960

124. BOŻEK J.: Rzeczywistość spółdzielni uczniowskich. Uwagi o stanie aktualnym. Głos Naucz. 1958 nr 10 s. 4.
125. DZIEŃ SPÓŁDZIELCZOŚCI w szkołach. Głos Naucz. 1958 nr 41 Dodatek.
126. DZIEŃ Spółdzielczości w szkołach. Głos Naucz. 1960 nr 21 s. 1.
127. GODECKI STANISŁAW: Odrodzenie spółdzielni uczniowskiej Prz. spółdz. 1958 nr 5 s. 31—41.
128. GODECKI STANISŁAW: Spółdzielczość uczniowska. Szkoła Zawod. 1958 nr 9(174) s. 17—19:
129. HOSZOWSKA WŁADYSŁAWA: Spółdzielczość jako cel i metoda pracy wychowawczej. Głos Naucz. 1957 nr 22 s. 1; nr 23 s. 3.
130. KOMUNIKAT w sprawie spółdzielni uczniowskich. Dz. Urz. Min. Ośw. 1957 nr 3 s. 44—45.
131. KOMUNIKAT w sprawie spółdzielni uczniowskich. Zał.: Ramowy regulamin Powiatowej Komisji Spółdzielni Uczniowskich. Ramowy regulamin Wojewódzkiej Komisji Spółdzielni Uczniowskich. Uchwała Prezydium Naczelnej Rady Spółdzielczej z dnia 20 lutego 1958 r. w sprawie utworzenia funduszu rozwoju spółdzielczości uczniowskiej. Regulamin funduszu rozwoju spółdzielczości uczniowskiej. Dz. Urz. Min. Ośw. 1958 nr 5 poz. 57 s. 57—59.
132. OKÓLNIK nr 20 z dnia 25 maja 1958 r. w sprawie spółdzielni uczniowskich. Dz. Urz. Min. Ośw. 1958 nr 8 poz. 107 s. 110—111.
133. PO KRAJOWEJ Naradzie Nauczycieli-Spółdzielców (Rezolucja). Głos Naucz. 1960 nr 20 s. 2.
134. STATUT Spółdzielni uczniowskiej. Wzór dla szkół licealnych. Warszawa 1958 „Wspólna Sprawa” ss. 14.
135. SPÓŁDZIELCZOŚĆ uczniowska. Wybrane zagadnienia. Warszawa 1959 Zakład Wydawn. Spółdzielczych ss. 56.

## 1961

136. GODECKI STANISŁAW: Międzynarodowy Dzień Spółdzielczości w szkole. Głos Naucz. 1961 nr 21 s. 5.
137. GODECKI STANISŁAW: Zadania powiatowego instruktora spółdzielni uczniowskiej. Głos Naucz. 1961 nr 37 s. 3.



138. NAUCZYCIEL najbliższym współpracownikiem ruchu spółdzielczego w Polsce Ludowej. Krajowa narada nauczycieli spółdzielców. Kom. red.: A. Kotliński, F. Dziarnowski, J. Szymański. Warszawa 1961 Państw. Wydawn. Roln. i Leśne ss. 80, 4 nlb.

#### IV. SZKOLNE KASY OSZCZĘDNOŚCI 1945—1955

139. KOPERSKA JANINA: Wszystko się przyda. Uwagi o rocznym planie pracy szkolnych kas oszczędności. Życie Szk. 1952 nr 2 s. 80—84.

140. OKÓLNIK nr 43 z dnia 27. X. 1952 r. w spr. współzawodnictwa między-szkolnego w zakresie pracy szkolnych kas oszczędności. Załącznik: Regulamin współzawodnictwa... Dz. Urz. Min. Ośw. 1952 nr 19 poz. 156 s. 244—246.

141. OKÓLNIK nr 5 z dnia 14. II. 1955 r. w spr. współzawodnictwa między-szkolnego w zakresie pracy szkolnych kas oszczędności. Załącznik: Wytoczne w sprawie... Dz. Urz. Min. Ośw. 1955 nr 3 s. 22—23.

141a. REGULAMIN Szkolnych Kas Oszczędności w oparciu o K.K.O. Warszawa 1948 Gosp. Zrzesz. Samorz. Teryt. ss. 11.

141b. REGULAMIN Szkolnych Kas Oszczędności opartych o PKO. Toruń 1947 druk. „Wiedza” ss. 16. Warszawa 1950 druk. Państw. Warsz. Zakł. Graf. ss. 16.

142. KOMUNIKAT w sprawie pogłębienia zainteresowania szkół ideą oszczędzania. Dz. Urz. Min. Ośw. 1958 nr 11 poz. 176 s. 207.

143. KOMUNIKAT w sprawie współpracy szkół ze spółdzielniami oszczędnościowo-pożyczkowymi. Dz. Urz. Min. Ośw. 1959 nr 12 poz. 159 s. 236—237.

144. O SZKOLNYCH Kasach Oszczędności mówią: Dyrektor PKO (E. WALASZCZYK) i kierownik Szkoły (L. BIESZCZAD). Głos Naucz. 1959 nr 41 s. 4.

145. OSIEDADZ WŁADYSŁAW: W każdej szkole SKO. Głos Naucz. 1959 nr 50 s. 3.

146. STOLARCZYKOWA Z.: Duszniki po raz trzeci. Głos Naucz. 1960 nr 4 s. 6. Artykuł kierownika Wydz. Wkładów Oszczędnościowych Centrali PKO o trzecim zjeździe nauczycieli-opiekunów SKO w Dusznikach.

147. ZIELIŃSKA ALICJA: Gospodaruj oszczędnie. Materiał instrukcyjny dla szkolnych kas oszczędności. Warszawa 1956 Państw. Wytw. Papierów Wartość. ss. 15.

148. OSZCZĘDNOŚĆ — środek wychowania społecznego. Głos Naucz. 1960 nr 21 s. 4.

#### 1961

149. JAKUBOWSKI FRANCISZEK: Kilka uwag o SKO. Szkoła Zawod. 1960 nr 9(198) s. 54.

Polem.: WOJTYŚIAK ROMAN E. D.: W sprawie SKO. Tamże 1961 nr 2(203) s. 57—58.

150. KOMUNIKAT w sprawie konkursu pn. „Szlakiem Sztafety Oszczędnych”. Zał. Regulamin konkursu. Dz. Urz. Min. Ośw. 1961 nr 10 poz. 130 s. 280.

151. REGULAMIN szkolnych kas oszczędności wraz z zasadami prowadzenia rachunkowości tych kas. Warszawa 1954 i 1958 (Druk. RSW „Prasa”) ss. 15, 1 nlb. Działowo Druk. Dział. Zakł. Przem. Teren. ss. 15, 1 nlb.

152. ZIELIŃSKA ALICJA: Z działalności SKO. Głos Naucz. 1961 nr 27 s. 4.

#### V. WSPÓLPRACA SZKOŁY Z RODZINĄ ORAZ ORGANIZACJAMI SPOŁECZNYMI I INSTYTUCJAMI

1945—1955

153. CHMIELEŃSKA IRENA: Szukamy najlepszych Komitetów Opiekuńczych. Szkoła i Dom 1953 nr 5 s. 17—20.

Przykładowe omówienie pracy trzech najlepszych Komitetów Opiekuńczych z terenu Warszawa-Praga.

154. CZERWIŃSKI FRANCISZEK: O współpracy domu ze szkołą. Warszawa 1952 Wiedza Powszechna ss. 90, 1 nlb.
155. DEREJCZYK WACŁAW: Z doświadczeń na odcinku współpracy szkoły z domem. W: Jak osiągamy dobre wyniki nauczania i wychowania. Wybór odczytów pedagogicznych z roku szk. 1950/51. Wyd. 2 popr. Warszawa 1953 PZWS s. 47—68.
156. GAWRON WL.: Komisja Oświaty i Kultury Woj. RN w Poznaniu pomaga w pracy komitetom rodzicielskim. Rada nar. 1953 nr 5 s. 15—17.
157. GODECKI STANISŁAW: Współpraca władz szkolnych z ośrodkami życia społecznego, zawodowego i gospodarczego. Nowa Szk. 1946 nr 10—12 s. 51—58.
158. JAEGERMANOWA HELENA: Formy współpracy z rodzicami. Wychow. w Przedszk. 1951/52 nr 10 s. 772—778.
159. KĄKOL KAZIMIERZ: Co daje szkole i nauczycielowi współpraca z branżowymi związkami zawodowymi. Głos Naucz. 1952 nr 31 s. 4.
160. POKORA WOJCIECH: Włączyć związki zawodowe do skuteczniejszej walki o kadry produkcyjne. Szkoła Zawod. 1952 nr 23/53 s. 695—697.
161. POD OPIEKĄ komisji oświaty i kultury rad narodowych. Zakres i formy współpracy rad narodowych z komitetami rodzicielskimi. Szkoła i Dom 1952 nr 4 s. 3—5.  
Zob. również Tamże nr 6 s. 22—24.
162. RAPACKI ADAM: Wspólne zadania (naukowców i nauczycieli). Głos Naucz. 1954 nr 1 s. 2.
163. SOKOŁOWSKI J.: Podsumowanie konkursu („Wspomnienia i dokumenty współpracy domu ze szkołą w latach 1945—1954”) Szkoła i Dom 1954 nr 9 s. 4—9.
164. SUCHODOLSKI BOGDAN: O udział nauczycieli w pracach naukowych (Katedry Pedagogiki UW). Życie Szk. 1955 nr 7/8 s. 341—345.
165. SZUREK JAN: Mocniej powiązać szkoły z klasą robotniczą. O powstaniu i rozwoju szkolnych komitetów opiekuńczych. Szkoła i Dom R. 6: 1954 nr 4 s. 3—5.
166. TRACZOWA IRENA: Nowy regulamin komitetów rodzicielskich (wprowadzony Zarz. Min. Oświaty z dn. 7. X. 1954. Wychow. w Przedszk. 1954 nr 12 s. 624—627. Omówienie regulaminu z punktu widzenia pracy przedszkola.
167. UCHWAŁA CRZZ o komitetach opiekuńczych. Głos Naucz. 1954 nr 5 s. 4.
168. WOŁOSZYNOWA LIDIA: Jak organizować współpracę rodziny i szkoły w zakresie wychowania. Życie Szk. 1951 nr 8 s. 452—459.  
Zob. również te same autorki: Szkoła i rodzina. W: Elementy nauk pedagogicznych. Warszawa 1955 PWN s. 384—405.
169. WYNIKI VII konkursu („Wspomnienia i dokumenty współpracy domu ze szkołą w latach 1944—1954”). Fragmenty niektórych prac konkursowych. Szkoła i Dom 1954 nr 7/8 s. 13—53.

## 1956—1960

170. CHMIELEWSKA ANNA: O pogłębieniu współpracy szkoły i domu. Z materiałów konkursu pt.: „Chcemy dobrze wychować dzieci”. Szkoła i Dom 1956 nr 3(79) s. 4—5.
171. DEKLARACJA o współpracy Związku Nauczycielstwa Polskiego, Związku Młodzieży Socjalistycznej, Związku Młodzieży Wiejskiej. Głos Naucz. 1960 nr 38 s. 1. Celem deklaracji jest m. in. zbliżenie szkoły do życia.
172. DENEK KAZIMIERZ: W jaki sposób trafić do rodziców. Szkoła Zawod. 1960 nr 7/8 196(197) s. 8—9.  
O formach pedagogizacji rodziców przez szkołę.
173. DEWITZ W.: Kierownicza rola szkoły. Głos Naucz. 1960 nr 24 s. 5.  
Zagadnienie konieczności przejęcia przez szkołę zasadniczej roli w wychowaniu dzieci i kierowania wychowaniem domowym na drodze pedagogizacji rodziców.

174. DOBRANIECKI ST.: Współpraca domu ze szkołą. *Głos Naucz.* 1958 nr 28/29 s. 4.
175. INSTRUKCJA Komitetu Wykonawczego CRZZ o powoływaniu i pracy zakładowych komitetów opiekuńczych nad szkołami. Warszawa 1960 CRZZ ss. 8.  
Omówienie Instrukcji: Zakładowe Komitety Opiekuńcze nad szkołami. *Nowa Szk.* 1960 nr 12 s. 40.
176. JANISZEWSKA IRENA: Brak zainteresowania nauką przyczyną niepowodzeń szkolnych ucznia. *Rodzina i Szkoła* 1960 nr 5/129 s. 5.  
O roli rodziny w rozwijaniu zainteresowania uczniów nauką szkolną przez uświadamianie przydatności życiowej wiadomości szkolnych i ich zastosowania w życiu rodzinnym.
177. KAMIŃSKA STANISŁAWA: Działacz społeczny w szkole. O zasadniczych kierunkach pracy komitetów rodzicielskich. *Wychow.* 1960 nr 16/41 s. 2—4.
178. KASPEROWICZOWA HELENA: O kierowaniu szkołą. Warszawa 1960 NK ss. 150, 2 nlb.  
W treści: Współpraca szkoły z opieką domową uczniów (s. 114—126).
179. MAKSARA HENRYK: Wychowanie do życia rodzinnego. *Nowa Szk.* 1958 nr 9 s. 39—40.
180. ONUFROWICZ JADWIGA: Rodzice, dziecko i ja. Z doświadczeń współpracy szkoły z domem. *Szkoła i Dom* 1957 nr 11(99) s. 6—7, 15; nr 12(100) s. 10—11; 1958 nr 1(101) s. 6; nr 2(202) s. 6; nr 7/9 (107/108) s. 20.
181. PROBLEMY pedagogiczne i społeczne pracy szkoły w środowisku wiejskim. *Studia pedag.* T. 8; Wrocław 1960 Oss. ss. 198.  
*Rec. Bińczycka J.*: Szkoła na wsi. *Wychow.* 1961 nr 6 s. 41—42; *Czerwieński W.*: Kwart. *Pedag.* 1961 nr 1(19) s. 215—219; *D. T.*: Problemy społeczno-oświatowe na wsi. *Ośw. Dorosłych* 1961 nr 5 s. 310—311.
182. STANOSZEK EMIL: Badamy warunki domowe naszych uczniów. *Szkoła Zawod.* 1958 nr 7(172) s. 7—8.  
O potrzebie zreorganizowania pedagogizacji rodziców oraz wprowadzenia ankiet i arkuszy obserwacyjnych w sprawie warunków rozwoju uczniów w rodzinie.
183. TUŁODZIECKI STANISŁAW: Czym powinny zajmować się komitety rodzicielskie. *Tryb. Ludu* 1957 nr 254 s. 4.
184. (w.m.): Z działalności TKWP. *Głos Naucz.* 1960 nr 23 s. 6.  
Przegląd 4-letniej działalności Tow. Krzewienia Wiedzy Praktycznej. Apel o nawiązanie szerszej współpracy nauczycieli z TKWP.
185. WOLF TADEUSZ: Lepiej czy gorzej? *Nowa Szk.* 1959 nr 4 s. 32—33.  
Zagadnienie nowego regulaminu komitetów rodzicielskich w świetle doświadczeń „przed i po październikowych”.
186. ZAKRZEWSKA ZOFIA: Harcerstwo sojusznikiem szkoły i nauczyciela. *Głos Naucz.* 1960 nr 1, s. 1, 5.
187. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 30 maja 1960 r. w sprawie organizacji i działalności komitetów rodzicielskich w szkołach i przedszkolach. *Zał.: Regulamin Komitetu Rodzicielskiego. Dz. Urz. Min. Ośw.* 1960 nr 8 poz. 132 s. 186—188.
188. BARBAG JÓZEF: O nowe treści. O zadaniach zakładów pracy i ich organizacji partyjnych w zakresie realizacji reformy szkolnej. *Rozm. przepr. Z. S. Życie Partii*, 1961 nr 1 s. 31—33.
189. CHMIELIŃSKA ANIELA: Motywy korzystania z usług uniwersytetów dla rodziców. *Ośw. Dorosłych* 1961 nr 2 s. 89—93.  
Analiza wyników ankiety przeprowadzonej przez TWP wśród słuchaczy UdR w woj. warszawskim.
190. DZIARNOWSKA EUGENIA: Szefostwa zdały egzamin. *Głos Naucz.* 1962 nr 26 s. 5.  
O wynikach akcji opieki zakładów pracy nad szkołami w r. szk. 1960/61.
191. CZERWIŃSKI FRANCISZEK: Pedagogiczna strona działalności partyjnej w szkole. *Ruch Pedag.* 1961 nr 6 s. 53—59.
192. FIJAŁKOWSKI WL.: Wychowanie do ojcostwa. *Rodzina i Szk.* 1961 nr 7(143) s. 6; nr 8(144) s. 7.

193. GERUS SEWERYN: Komitety Opiekuńcze współuczestnikami reformy nauczania. Prz. związk. 1961 nr 2 s. 15—16.

194. JAKUBOWSKI JAN ZYGMUNT: O jedność stanu nauczycielskiego. Głos w dyskusji nad referatem Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR. Życie Szk. Wyższej 1961 nr 4 s. 42—45.

Problem wzajemnego przenikania się teorii i praktyki pedagogicznej poprzez zbliżenie pracowników instytutów naukowych, katedr uniwersyteckich oraz nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

195. JAROSZYŃSKI MAURZYCY: Naukowcy i nauczyciele. Głos w dyskusji w związku z Uchwałą VII Plenum KC PZPR o reformie szkolnej na temat konieczności zacieśnienia więzi między naukowcami i nauczycielami. Tryb. Ludu 1961 nr 63 s. 4.

196. KORCZAK KAZIMIERZ: Jak wzmacniamy więź szkoły z domem. Nowe Drogi 1961 nr 4(143) s. 107—111.

Z doświadczeń dyrektora szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego w Bytomiu.

197. KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: O rozdźwięku między teorią i praktyką w naszej oświacie. (Z aktualnych zagadnień oświatowych). Kwart. Pedag. 1961 nr 3(21) s. 159—164.

Zagadnienie stosunku administracji szkolnej do teoretyków i naukowców.

198. KWIATEK JOZEF: Zacieśnijmy współpracę z całym ruchem zawodowym. Fragmenty przemówienia Prezesa ZG ZNP na XIII Plenum CRZZ. Głos Naucz. 1961 nr 30 s. 4.

199. MAZIARZ CZESŁAW: Niektóre problemy pracy społeczno-oświatowej ZNP w świetle uchwał VII Plenum KC PZPR. Konfer. Rejon. 1961 nr 4(16) s. 10—14.

O konieczności łączenia pedagogizacji rodziców z akcją dokształcania rodziców w różnych formach oświaty pozaszkolnej w zakresie ogólnym i zawodowym, nawiązania ścisłych kontaktów z zakładami pracy oraz utrzymywania kontaktów z absolwentami szkół podstawowych.

200. NOWACKI TADEUSZ: O roli środowiska w wychowaniu. Probl. opiek.-wychow. 1961 nr 2(50) s. 9—15.

Pojęcie środowiska domowego i szkolnego oraz zagadnienie zgodności, sprzeczności i mijania się oddziaływań tych środowisk.

201. SUSUŁOWSKA MARIA: Problematyka uniwersytetów dla rodziców. Kult. i Życie 1961 nr 3 s. 12—14.

202. TAŃSKI JAN: Nie uświadamiać, ale wychowywać do miłości rodziny, do życia. Szkoła Zawod. 1961 nr 4(205) s. 5—6.

Omówienie treści referatu H. Kowalewskiej dla nauczycieli-wychowawców szkół zawodowych.

203. ZADANIA związków zawodowych w dziedzinie kształcenia i doskonalenia kadr w gospodarce społecznej. Dokumenty XIII Plenum CRZZ, Warszawa 7—8 lipca 1961. Warszawa 1961 Wydawn. Związkowe ss. 124, 3 nlb.

Zob. również: Głos Naucz. 1961 nr 29 s. 3: Uchwała XIII Plenum CRZZ o zadaniach kształcenia, dokształcania i doskonalenia kwalifikacji kadr w gospodarce społecznej.

## VI. PRACA SPOŁECZNA, POLITYCZNA, GOSPODARCZA I KULTURALNO-OŚWIATOWA NAUCZYCIELI W ŚRODOWISKU 1945—1955

204. CUBER JAN: Udział nauczyciela w socjalistycznej przebudowie wsi polskiej. Życie Szk. 1954 nr 12 s. 621—627.

O zadaniach pracy nauczyciela przed założeniem spółdzielni produkcyjnej i po jej założeniu.

205. DOWJAT TADEUSZ: Badania nad działalnością nauczycieli w dziedzinie propagowania i umacniania spółdzielczości produkcyjnej. W: Studia pedagog. T. 1. Wrocław 1954 Oss. s. 25—46.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych przez Katedrę Pedagogiki UW w r. 1951.

206. GRABOWSKI J.: Szkoła i nauczyciel w służbie życia gospodarczego. *Głos Naucz.* 1946 nr 14 s. 227—230.
207. JAŹDŻYŃSKI WIEŚLAW: Nauczyciele na wsi. Warszawa 1955 Iskry ss. 114, 2 nlb.  
Zbiór reportaży o życiu i pracy społeczno-oświatowej nauczycieli wiejskich.
208. MAJ KAZIMIERZ: Nauczycielstwo a polityka. *Głos Naucz.* 1945 nr 3 s. 75—76.
209. MAJ KAZIMIERZ: Nauczycielstwo a reforma rolna. *Głos Naucz.* 1947 nr 10 s. 145—147.
210. NAUCZYCIELE przyczynili się w wielkiej mierze do likwidacji analfabetyzmu. Wywiad z Pełnomocnikiem Rządu do Walki z Analfabetyzmem. *Głos Naucz.* 1952 nr 5 s. 2.
211. NAUCZYCIEL w walce o socjalistyczną przebudowę wsi polskiej. (Z przodu-ających doświadczeń pedagogicznych). Red. A. Lewin i W. Wojtyński. Warszawa 1954 PZWS ss. 213, 2 nlb.  
Zbiór artykułów dotyczących pracy szkolnej i pozalekcyjnej z młodzieżą oraz pracy z dorosłymi.  
Rec.: Dowjat T.: Twórcze spojrzenie na pracę szkoły wiejskiej. *Nowa Szk.* 1954 nr 5 s. 538—543; Grzelak W.: Biblioteczka przewodnika. *Drużyna* 1954 nr 7/8 s. 31; Kwiatek J.: Rola nauczyciela w przebudowie wsi. *Zycie Szk.* 1954 nr 11 s. 606—608.
212. PLEŚNIARSKI BOLESŁAW: Szkoła wpływa na założenia i pracę spółdzielni produkcyjnej. *Zycie Szk.* 1953 nr 9 s. 471—477.
213. PODKOWINA SYLWIA: Nauczyciele — główny trzon armii prelegentów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. *Głos Naucz.* 1953 nr 26 s. 1.
214. RADLIŃSKA HELENA: Badania regionalne dziejów pracy społeczno-oświatowej. Warszawa 1948 NK ss. 103, 1 nlb.

## 1956—1960

215. BABINICZ WALDEMAR: Nie ma sił stać na uboczu. *Nowa Szk.* 1958 nr 5 s. 35—37. Zagadnienie trudności w pracy społeczno-politycznej młodych nauczycieli na wsi.
216. BRATKOWSKA ANNA, Turski Ryszard: Anatomia sporu. O roli nauczycielstwa wiejskiego w upowszechnieniu wartości kulturalnych. *Prz. Kult.* 1959 nr 24(354) s. 3.
217. BRZOZOWSKI St.: „Trzeba się wsi nauczyć”. Sprawozdanie z Ogólnopolskiej narady działaczy społeczno-oświatowych ZNP. *Głos Naucz.* 1958 nr 17 s. 2.
218. CHRZCZONOWICZ DANUTA: Na wsi i w miasteczku. Udział nauczycieli w życiu gospodarczym środowiska w świetle konkursu ZNP: „Nasze ognisko dobrze pracuje”. *Głos Naucz.* 1960 nr 47 s. 2.
219. GÓRAL STANISŁAW: Nauczycielstwo a upowszechnienie kultury. Na marginesie narady kulturalno-oświatowej w Rawie Mazowieckiej. *Orka* 1960 nr 47 s. 1, 9.
220. HEROK FERDYNAND: Nauczyciel — działacz społeczny. *Nowe Drogi* 1960 nr 5(132) s. 74—82.  
T re ś ć: Społeczny charakter szkolnej pracy nauczyciela. Praca z rodzicami. Bezpośrednia działalność społeczna nauczyciela. Przygotowanie do pracy społecznej. Klimat pracy społecznej nauczyciela.
221. MAJ KAZIMIERZ: Rola nauczycieli i ZNP w rozwoju rolnictwa. *Głos Naucz.* 1959 nr 47 s. 5.
222. O TWÓRCZY udział nauczycieli w szerzeniu oświaty technicznej. Wnioski z obrad IV Plenum KCPZPR. *Głos Naucz.* 1960 nr 5 s. 1.
223. PRACA społeczno-oświatowa (nauczycieli). *Głos naucz. Dodatki:* 1958 nr 44, 49; 1959 nr 3, 10, 15.

224. SCHAYER WACŁAW: Szkoła i nauczyciel w życiu kulturalnym wsi. Skróty ref. (Na Krajowej Naradzie Działaczy Oświatowo-Kulturalnych ZSL). Orka 1959 nr 20 s. 3, 7.

225. STOLARCZYK STEFAN: Nowe zadania szkoły na wsi w zakresie upowszechniania oświaty i kultury. Głos Naucz. 1960 nr. 1 s. 1, 2.

226. SZCZĘPAŃSKI JAN, Woskowski Jan: Nauczyciele na Ziemiach Zachodnich. Nowa Szk. 1960 nr 7/8 s. 7—13.

Podsumowanie niektórych wyników badań nad pozycją społeczną nauczycieli szkół podstawowych, przeprowadzonych przez Zakład Badań Socjologicznych PAN. M. in. omówienie roli nauczyciela w procesie integracji kulturalnej Ziemi Zachodnich.

227. TUŁODZIECKI WACŁAW: Nauczyciel motorem każdego działania na wsi. Fragment referatu min. Oświaty... (na Krajowej naradzie Nauczycieli Wiejskich). Głos Naucz. 1959 nr 47 s. 6.

228. WOJĘŃSKI T.: Do walki z zacofaniem wsi. Głos Naucz. 1959 nr 46 s. 1, 3.

Fragment przemówienia prezesa ZNP na Krajowej Naradzie Nauczycieli Pracujących na wsi.

229. WROCZYŃSKI RYSZARD: Nauczyciel i środowisko. Głos Naucz. 1958 nr 18 s. 1, 4.

O potrzebie powiązania pracy szkolnej nauczyciela z działalnością społeczno-oświatową w środowisku.

### 1961

230. GALIŃSKI TADEUSZ: Szkoły ośrodkami życia kulturalnego na wsi. Rozmowa z przedstawicielem „Orki” z min. Kultury i Sztuki na temat tzw. eksperymentu węgrowskiego. Orka 1961 nr 2 s. 1.

231. HULEK PIOTR: Kierownik (dyrektor) szkoły jako jeden z elementów środowiska szkolnego. Chowanna 1961 z. 1. s. 16—44, bibliogr.

M. in. omówienie zagadnienia pracy dyrektora szkoły w środowisku pozaszkolnym (s. 39—43).

232. KWIATEK JÓZEF: Nauczyciele we Froncie Jedności Narodu. (Fragmenty przemówienia Prezesa ZGZNP na plenarnej sesji Ogólnopolskiego Komitetu FJN). Głos Naucz. 1961 nr 11 s. 1.

233. KWIATEK JÓZEF: Nauczycielom — posłom i radnym pod rozwagę. Głos Naucz. 1961 nr 18 s. 1, 5.

234. MAZIARZ CZESŁAW: Każda szkoła ogniskiem życia kulturalnego w środowisku. (O tzw. eksperymencie węgrowskim). Ośw. Dorosłych 1961 nr 1(24) s. 31—32.

Zob. również: Grochowska Z.: Realizacja eksperymentu... Tamże nr 4(27) s. 227—229.

235. PUTO MIECZYŚLAW: Prace naukowo-badawcze nauczycieli dla uczczenia Tysiąclecia. (Omówienie akcji organizowanej przez ZNP od r. 1958). Ośw. Dorosłych 1961 nr 4 s. 216—218.

236. RADLIŃSKA HELENA: Pedagogika społeczna. Wstęp: R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarz: W. Wyrobkowska — Delawska. Wrocław 1961. Oss. ss. 415.

W treści: Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego (s. 21—70).

237. WALCZAK MARIAN: Nauczyciele w radach narodowych. Głos Naucz. 1961 nr 5 s. 1, 7.

Uwagi ogólne oraz dane o pracy nauczycieli — radnych okręgu poznańskiego.

238. WYRZYKOWSKI STANISŁAW: Rolnicza oświata pozaszkolna a nauczyciele szkół podstawowych. Głos Naucz. 1961 nr 19 s. 3.

A. WYCZLIŃSKA

## JUBILEUSZ PROF. DRA B. NAWROCZYŃSKIEGO

W dniu 10 kwietnia 1962 roku odbyło się na Uniwersytecie Warszawskim uroczyste posiedzenie Rady Wydziału Pedagogicznego, zwołane z okazji osiemdziesiątej rocznicy urodzin prof. dra B. Nawroczyńskiego.

Ważniejsze fakty z życia i działalności naukowej oraz oświatowej Jubilata przedstawił zebrany prof. dr Stefan Wołoszyn.

Prof. B. Nawroczyński urodził się 9 kwietnia 1882 roku w kolonii Reden (Dąbrowa Górnicza), w powiecie będzińskim. W latach 1901—1914 studiuje nauki prawne, filozoficzne, pedagogiczne i polonistykę na różnych uniwersytetach: warszawskim, berlińskim, lipskim, dorpackim i lwowskim. Doktorat filozofii uzyskuje w roku 1914 we Lwowie.

W latach 1909—1917 był nauczycielem literatury polskiej i propedeutyki filozofii w różnych prywatnych szkołach średnich w Warszawie. W roku 1916 redaguje miesięcznik „Wychowanie w Domu i Szkole”, a następnie w latach 1917—1919 przekształcony z poprzedniego „Przegląd Pedagogiczny”. B. Nawroczyński jest również aktywnym działaczem powstałego w grudniu 1905 roku Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, które u progu niepodległości łączy się z Towarzystwem Nauczycieli Szkół Wyższych w Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych.

Znacznie jednak donioślejsze niż te prace i niż jego działalność w Wydziale Oświecenia m.st. Warszawy i w Ministerstwie WRIOP było to, co prof. Nawroczyński zdołał uczynić dla rozwoju polskiej nauki pedagogicznej. Od r. ak. 1926/27 obejmuje kierownictwo katedry pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim, prowadząc już przedtem tę pracę przez rok jeden w Poznaniu oraz wcześniej jeszcze wykłady z dydaktyki ogólnej w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie.

W roku 1921 ukazuje się rozprawa prof. B. Nawroczyńskiego pt. *Higiema sposobów i organizacji nauczania*, w dwa lata później druga jego praca pt. *Uczeń i klasa*, w roku 1929 *Swoboda i przymus w wychowaniu*, w roku 1930 zaś najbardziej reprezentatywne pod względem naukowym i zaprezentowanych w nim poglądów dzieło pt. *Zasady nauczania*, na którym wiedzę swą i kulturę pedagogiczną zdobyło i zdobywa poniekąd dziś jeszcze setki i tysiące nauczycieli.

Po drugiej wojnie światowej prof. Nawroczyński wiele wysiłku poświęcił odbudowie i podniesieniu z gruzów Uniwersytetu Warszawskiego. Na nim też piastuje w początkach godność prorektora i dziekana wydziału humanistycznego. Przeniesiony w roku 1948 w stan spoczynku w dziesięć lat później wraca ponownie do czynnej pracy uniwersyteckiej, obejmując Katedrę Teorii i Organizacji Szkoły. W ostatnich latach przed odejściem na emeryturę prof. B. Nawroczyński podejmuje oraz inicjuje szereg prac badawczych z zakresu pedagogiki porównawczej (np. ogłásza pracę *O szkolnictwie francuskim*, Warszawa 1961, PWN, pod jego kierunkiem powstają monografie o szkolnictwie radzieckim, o reformach szkolnych i systemu oświatowego w Czechosłowacji i in.).

Dorobek naukowy prof. B. Nawroczyńskiego jest obszerny i niełatwy do krytycznej analizy i oceny. Budził on w swoim czasie niemało zastrzeżeń i wątpliwości wśród działaczy pedagogicznej lewicy związkowej. Dotyczyły one przede wszystkim poglądów zawartych w dwóch dziełach: *Uczeń i klasa* i *Zasady nauczania*. Nie budziły jednakże w nim wątpliwości, a przeciwnie rodziły uznanie i szacunek wielkie walory oszczędnego, nader ścisłego języka naukowego, dyscyplina myślenia i rozumowania, precyzja słowa. Pod tym względem sędziwy Autor *Zasad nauczania* pozostanie zapewne długo jeszcze przykładem dla innych, jak pisać należy, aby słowo powodowało właściwy skutek.

## NARADA W SPRAWIE PROGRAMU I ROLI STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W dniach 24 i 25 marca 1962 r. Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego zorganizował naradę absolwentów studiów nauczycielskich z ostatnich trzech lat. Celem tej konferencji było przedyskutowanie, w jakiej mierze studium nauczycielskie przygotowuje absolwenta do zadań, które stawiają przed nim szkoła i życie. W naradzie uczestniczyli: Prezes Zarządu Głównego ZNP docent doktor Józef Kwiatek, w-prezesa Stanisław Kwiatkowski i Władysław Ozga, dyrektor departamentu Ministerstwa Oświaty dr Wacław Wojtyński, pracownicy Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP oraz 69 absolwentów SN ze wszystkich województw kraju.

Dyskusja, w której wypowiedziało się 35 absolwentów SN, skoncentrowała się głównie dokoła następujących zagadnień: atmosfery pracy w SN, oceny programu nauczania, oceny praktyki pedagogicznej, przygotowania do pracy w środowisku, pomocy młodemu nauczycielowi ze strony kierownictwa szkoły, rady pedagogicznej, ośrodka metodycznego i nadzoru pedagogicznego, wreszcie perspektyw życiowych absolwentów.

W świetle wypowiedzi absolwentów atmosfera panująca w studiach nauczycielskich jest bardzo dobra. Natomiast w stosunku do systemu nauczania w SN padło wiele uwag krytycznych. W szczególności dyskutanci stwierdzili, że według ich oceny programy SN opracowane są wyłącznie pod kątem przygotowania absolwentów do nauczania określonych przedmiotów, a w bardzo niskim stopniu przygotowują ich do przyszłych zadań wychowawczych i jeszcze w mniejszym stopniu do pracy oświatowej i kulturalnej w środowisku.

Program SN jest przeładowany. Za balast absolwenci uważają szereg przedmiotów drobnych, traktowanych pobieżnie, nie powiązanych z wybranym kierunkiem specjalizacji. Dwadzieścia cztery przedmioty nauczania w ciągu dwóch lat jeden z dyskutantów porównał do „wielosmakowego lizaka”. Wskazywano zatem zgodnie na potrzebę usunięcia z programu studiów drobnych przedmiotów, aby uzyskany na tej drodze czas przeznaczyć na metodyki przedmiotowe i metodykę nauczania początkowego. Postulowano także opracowanie metodyki wychowania w szkole podstawowej i wprowadzenia jej do programu SN.

Wielu spośród absolwentów SN domagało się wprowadzenia do programu socjologii z uwzględnieniem socjologii wsi i nasycenia go treścią ideowo-polityczną.

Postulowano zmianę systemu kształcenia nauczycieli w taki sposób, aby był on zdolny ukształtować nowy typ nauczyciela-społecznika, który by chciał i umiał organizować społeczność uczniowską i życie kulturalne swego środowiska.

W wielu wypowiedziach niejednokrotnie powtarzany był postulat dwukierunkowości studiów na SN, celem zabezpieczenia absolwentom SN zatrudnienia zgodnie z wyuczoną specjalnością. Aby wniosek ten urealnić, dyskutanci stawiali go łącznie z wnioskiem o przedłużenie czasokresu studiów do lat trzech. Wskazywano też na inne przyczyny, które postulat ten uzasadniają. Jedną z nich jest potrzeba zreorganizowania praktyki pedagogicznej i przeznaczenia na nią większej ilości czasu. W tej mierze przedstawiono konkretne projekty. Żądano zaniechania stosowanej dotąd praktyki oparcia szkolenia praktycznego nauczycieli wyłącznie o szkołę ćwiczeń. Lekcje praktyczne powinny odbywać się nie tylko w szkole ćwiczeń, nawet nie tylko w dobrze wyposażonych szkołach miejskich, ale w równej liczbie i w szkołach wiejskich ze szczególnym uwzględnieniem szkół pracujących w trudnych warunkach. Wysłunięto nadto projekt przeznaczenia jednego dnia w tygodniu w ciągu całego okresu studiów na pracę w wybranej przez studenta szkole według opracowanego planu. Stworzyłyby to możliwość organizowania pod kierunkiem doświadczonego pedagoga narad, na których studenci dzieliliby się zebranymi w różnych szkołach doświadczeniami. Ten ostatni postulat szczególnie mocno stawiali absol-



wenci kierunku rolnego, pracujący w SPR. Dla tej grupy absolwentów największą trudność w pracy zawodowej stwarza środowisko. Wymaga ono od nauczyciela SPR, aby w równej mierze posiadał wiedzę agronomiczną, prawniczą i medyczną; od każdego zaś nauczyciela, aby był społecznikiem, który równie dobrze umiałby organizować i pracować z organizacjami młodzieżowymi, jak i kołem gospodyń. Środowisko, szczególnie wiejskie, stawia młodemu nauczycielowi duże wymagania, a w niewielkiej mierze świadczy na rzecz nauczyciela. Przykładem takiej nierówności świadczeń są choćby sprawy mieszkań nauczycielskich. Znane są wypadki, wspomniano o tym na naradzie, kiedy nauczyciel z własnych poborów dopłaca nierzadko kilkakrotnie więcej za wynajęcie mieszkania, niż wynosi specjalny czynsz opłacany przez Prezydium Rady Narodowej.

W tych trudnych warunkach pracy młodzi nauczyciele nie zawsze znajdują pomoc ze strony starszych, bardziej doświadczonych kolegów i przełożonych.

Mówili niektórzy dyskutanci o niewłaściwym ustosunkowaniu się do nich części starszych kolegów, kierowników szkół i inspektorów szkolnych. Przytaczano przykłady drobiazgowej i nieżyczliwej krytyki ich pracy, publicznego podkreślania ich niedoświadczenia itp.

Różliczne trudności w początkach pracy szkolnej i środowisku tylko nielicznych zniechęcają i załamują. Opinia o nich wśród kolegów jest jednoznaczna. Uważa się ich za element przypadkowy, który musi odpaść przy zetknięciu się z rzeczywistymi warunkami pracy nauczyciela. Lwia część absolwentów nie zniechęca się, przeciwności hartują ich, chcą uczyć i wychowywać. Aby praca ich dawała jak najlepsze wyniki, nie chcą poprzestać na tym, co zdobyli w SN, chcą się uczyć dalej, chcą zdobywać coraz wyższe kwalifikacje. Na tej drodze także napotykają różliczne trudności. Główną trudność stanowi tu brak drożności między uczelnią, którą ukończyli, a wyższymi uczelniami typu akademickiego.

Omówienia i wyjaśnienia szeregu problemów poruszonych w toku dyskusji dokonał dyrektor departamentu Ministerstwa Oświaty, dr W. Wojtyński.

Dr Wojtyński poinformował uczestników narady o planowanych przez Ministerstwo Oświaty zmianach w organizacji i programach SN. Istniejące od 7 lat SN staną się w przyszłości główną uczelnią kształcąca nauczycieli szkół powszechnych. Ich liczba w latach 1964—70 wyniesie 56.

SN będą różnicowane pod względem programowym. Stacjonarne będą przystosowane do potrzeb kształcenia absolwentów liceów ogólnokształcących, zaoczne zaś nastawione będą na kształcenie nauczycieli czynnych. W przyszłości jedno i drugie SN będą trzyletnie. Wielokrotnie powtórzony w dyskusji postulat o wprowadzenie drugiego przedmiotu kierunkowego do programu SN będzie uwzględniony, z tym że ilość godzin przeznaczonych na ten przedmiot będzie zmniejszona. Planuje się także — znowu w sposób zbieżny z życzeniami absolwentów — zmniejszenie liczby godzin w wymiarze tygodniowym z 36 do 28 i na ostatnim semestrze do 24 godzin. Tą drogą Ministerstwo Oświaty zamierza stworzyć słuchaczom SN właściwy klimat do ukierunkowanej samodzielnej pracy. Wysuwany wielokrotnie w dyskusji postulat wyeliminowania z programu studiów nauczycielskich pracy dyplomowej według opinii dr Wojtyńskiego w pełni nie może być uwzględniony. Ministerstwo Oświaty przychyliło się raczej do postulatu innego ukierunkowania pracy dyplomowej niż jej zniesienie. Żywo interesujący słuchaczy i absolwentów SN problem drożności studiów nauczycielskich jest także przedmiotem troski Ministerstwa Oświaty. Największą trudnością, jaka staje na drodze z SN do WSP, jest odmienność programów obu uczelni. Ministerstwo Oświaty powołało grupy specjalistów przedmiotowych do ujednolicenia programów. W wyniku ich pracy w roku szkolnym 1962/63 zorganizowanie będą przy niektórych WSP na określonych kierunkach 4-letnie studia dla absolwentów SN. (Dyr. Wojtyński podał do wiadomości, w których WSP i jakie kierunki). Dla uspokojenia tych nielicznych spośród dyskutantów, którzy krytycznie

wypowiadali się o atmosferze wychowawczej w SN, dyr. Wojtyński poinformował, że Ministerstwo Oświaty wysłało do wszystkich SN instrukcje, jak należy traktować studenta SN. Na zakończenie dyr. Wojtyński podał do wiadomości uczestników narady, że ze strony Ministerstwa Oświaty czynione są starania o zrównanie studentów SN w prawach stypendialnych ze studentami pierwszych dwóch lat wyższych uczelni.

Reasumpcji dwudniowych obrad dokonał prezes ZG ZNP, który ocenił naradę jako bardzo pożyteczną. Rezultaty tej konferencji — oświadczył prezes J. Kwiatek — nie pozostaną bez wpływu na zarządzenia władz oświatowych w sprawach studiów nauuczycielskich. Z uznaniem dla postawy uczestników narady prezes podkreślił fakt skoncentrowania się dyskusji wokół sprawy polepszenia programu SN i stylu pracy w szkole podstawowej.

J. J.

### **OD KONCEPCJI DO DZIAŁANIA** **(Z prac Głównej Komisji Pedagogicznej)**

W poprzednich numerach „Ruchu Pedagogicznego” informowaliśmy o powołaniu (nr 4 z 1961 r.), składzie i planach pracy Głównej Komisji Pedagogicznej (nr 6 z 1961 r.).

Wstępne plany pracy stanowią podstawę do podjęcia działalności lub są niekiedy tłem do dyskusji w poszczególnych zespołach, gdzie są ustalone konkretne tematy.

W okresie od połowy października 1961 r. do lutego 1962 r. większość komisji ustalało składy osobowe, precyzowało tematykę, rozpoczynało pracę.

Odbyło się szereg rozmów z wieloma osobami, dotyczących ich udziału w pracy, tematyki i form działania, zebrań i posiedzeń roboczych. Opracowywano materiały pomocnicze.

Prace badawcze w terenie prowadzą komisje: Eksperymentów Pedagogicznych, Sytuacji Dziecka w Rodzinie, Społecznej Funkcji Szkoły, Oświaty Rolniczej. Są zaawansowane organizacyjnie i problemowo komisje: Czytelnictwa, Kultury Technicznej, Wychowania Społecznego, Programowa, Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli.

Organizując pracę Komisje tworzą sekcje lub zespoły, które zajmują się opracowywaniem określonych tematów, np.: Komisja Programowa zamierza pracować w pięciu następujących zespołach:

1. Zbliżenia szkoły do życia.
2. Przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.
3. Przedmiotów humanistycznych.
4. Przynależności zawodowego w szkole ogólnokształcącej.
5. Orientacji szkolnej i przedmiotów zawodowych.

Komisja Kultury Technicznej posiada zespoły:

1. Pracy ręcznej i produkcyjnej.
2. Kultury technicznej i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w świetle kształcenia politechnicznego.
3. Pozalekcyjnych form rozwijania kultury technicznej.

W Komisji Oświaty Rolniczej prace skupiają się w trzech zespołach:

1. Szkół przysposobienia rolniczego.
2. Techników rolniczych.
3. Pozaszkolnej oświaty rolniczej.

W ramach zespołów badawczych pracują zespoły problemowe, pozostające w kontakcie z Sekcją Szkolnictwa Rolniczego przy ZG ZNP i jej ogniwami organizacyjnymi w oparciu o udział szerokiego grona terenowych pracowników oświaty rolniczej.

## FORMY PRACY

Prace idą w dwu głównych kierunkach:

1. Badań terenowych
2. Opracowań o charakterze kameralnym.

Badania terenowe wymagają opracowania instrukcji, kwestionariuszy, wytycznych do prowadzenia wywiadów, eksperymentów, testów wiadomości, opracowań technik badawczych itp.

Dla tych celów zachodzi potrzeba odbywania konferencji o charakterze koncepcyjnym, a następnie przeprowadzania seminariów instruktażowych dla uczestników badań.

Dalsze fazy poczynają to przeprowadzanie badań, opracowania zbiorcze i statystyczne oraz opracowania merytoryczne wyników. Badania oparte na istniejących materiałach o charakterze dokumentacyjnym wymagają zebrania, analizy i opracowania.

Dla uzyskania poglądu i zajęcia stanowiska zachodzi potrzeba organizowania narad i dyskusji.

W wyniku tego następuje konkretyzacja planów, form działania oraz przygotowania i wykonania elementów pomocniczych.

Jako przykład roboczej interpretacji planu pracy może posłużyć niżej przytoczony zarys badań Komisji Społecznej Funkcji Szkoły.

#### BADANIA FUNKCJI SZKOŁY I NAUCZYCIELA W ŚRODOWISKU ZAŁOŻENIA I ORGANIZACJA BADAŃ

Badania ukąż promieniowanie na środowisko szkoły i nauczyciela poprzez formy i metody działania w obrębie zajęć szkolnych (pozalekcyjnych), a także pozaszkolnych.

Ukażą wpływ tej działalności na:

- a) podnoszenie poziomu potrzeb w zakresie warunków życia zapewniających poprawny rozwój dziecka,
- b) kształtowanie potrzeb kulturalnych i sposobów ich zaspokajania,
- c) upowszechnianie oświaty (ogólnej i zawodowej),
- d) aktywizację społeczną środowiska (dzieci, młodzież, dorośli).

Badania obejmą szkoły w środowiskach o zmieniającej się strukturze społeczno-gospodarczej w związku z uprzemysłowieniem terenu oraz jako kontrolne szkoły w środowiskach o tradycyjnych formach gospodarki.

Terenem badań będzie w mieście Płocku 10 szkół podstawowych oraz szkoły podstawowe dla pracujących i szkoły podstawowe w wybranych gromadach powiatu płockiego, w których:

- a) ze względu na proces uprzemysłowienia — należy sądzić — wystąpią interesujące zmiany (16 szkół podstawowych),
- b) oraz szkoły we wsiach, w których występują formy gospodarki tradycyjnej (5 szkół).

Po okresie 2—3 lat badania zostaną powtórzone na tym samym terenie i uwzględniają działalność tych samych szkół na tle zmieniających się warunków w środowisku.

Nauczyciele, zbierając materiały w wytypowanych środowiskach, pracować będą w oparciu o kwestionariusz uzupełniony instrukcją.

Organizatorzy i kierownicy badań przewidują stały i bezpośredni kontakt z pracownikami Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego. Konsultacje ustne i pisemne oraz rozmowy indywidualne na miejscu badań będą formą pomocy dla zbierających materiały.

Kwestionariusz obejmuje następujące części:

- I część — Środowisko, w którym znajdują się szkoły.
- II „ — Tradycje, stan i potrzeby kulturalno-oświatowe.
- III „ — Szkoły i zespół nauczycielski.
- IV „ — Działanie szkoły i nauczyciela oraz ich rola w środowisku.

#### INSTRUKCJA DLA PRÓWADZĄCYCH BADANIA

Część I opracowana będzie w oparciu o istniejącą dokumentację (sprawozdawczość, spis ludności, badania oraz uzupełniające materiały zebrane drogą wywiadów). Pracy tej nie wykonuje nauczyciel. Dla przypomnienia załączono całość (z częścią I) kwestionariusza.

Natomiast dla opracowania części II, III i IV nauczyciele gromadzić będą materiały charakteryzujące warunki pracy szkoły oraz nauczycieli. Punkt ciężkości spoczywa na wiernym przedstawieniu spraw i sytuacji, z uwzględnieniem wszystkich dziedzin życia środowiska, w którym działają szkoła oraz nauczyciele.

W razie wystąpienia trudności należy w sprawie wątpliwych kwestii zwrócić się do kierownictwa badań o wyjaśnienie, a tymczasem opracowywać dalsze partie materiału.

J. MAZUR

## ROZWÓJ I ZACHOWANIE SIĘ DZIECKA

(O kursie w Międzynarodowym Ośrodku Dziecka w Paryżu w styczniu i lutym 1962 r.)

## I. CHARAKTER KURSU I OŚRODKA

Kurs ten, organizowany rokrocznie, a już czwarty z rzędu, przeznaczony był — jak głosi jego program — dla personelu nauczającego, odpowiedzialnego w poszczególnych krajach za kształcenie bądź podnoszenie kwalifikacji nauczycieli szkolnictwa podstawowego, a więc przede wszystkim dla inspektorów szkolnych oraz dyrektorów bądź wykładowców zakładów kształcenia nauczycieli.

Celem jego było sprecyzowanie pewnych myśli przewodnich, dotyczących rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka w okresie przedszkolnym i szkolnym przy uwzględnieniu oddziaływań środowiska rodzinnego i społecznego szerszego, a także opieki i higieny szkolnej. Chodziło zatem o jak najbardziej całościowe, syntetyczne spojrzenie na dziecko — ucznia w bogatym kontekście wielorakich uwarunkowań jego rozwoju i zachowania się.

Nie było to zadanie łatwe, jeśli wziąć pod uwagę, że organizatorami kursu byli wyłącznie lekarze, cały bowiem Ośrodek (subsydiowany przez rząd francuski i ONZ)<sup>1</sup> — mimo ambicji społeczno-pedagogicznych — posiada głównie, także od strony kadrowej, charakter pediatryczny i organizuje działalność badawczo-szkoleniową, nastawioną przede wszystkim na personel lekarski a dotyczącą walki z chorobami dziecięcymi, zwłaszcza zakaźnymi. Jest to poniekąd taki francuski odpowiednik zasadniczych agend naszego Instytutu Matki i Dziecka, z którym zresztą pozostaje w ścisłym kontakcie. Ośrodek zatrudnia prawie wyłącznie Francuzów, a charakter międzynarodowy zawdzięcza swoim akcjom w niektórych krajach afrykańskich i azjatyckich znajdujących się „na drodze rozwoju” (to grzeczniej niż: zacofanych), jak również przeróżnym kursom pediatryczno-epidemiologicznym, przeznaczonym dla lekarzy i tzw. opiekunów społecznych, zapraszanych z różnych krajów na zasadach stypendium.

II. TEMATYKA I WYKŁADOWCY. OCENA GŁÓWNYCH TENDENCJI.  
ORGANIZACJA ZAJĘĆ

Oto główne linie tematyczne kursu

- Zagadnienia wstępne;
- rozwój dziecka w okresie przedszkolnym;
- rozwój i zachowanie się uczniów i młodzieży dorastającej;
- wpływ środowiska;
- opieka nad uczniem;
- organizacje międzynarodowe w służbie dziecka.

Wykładowcami byli przede wszystkim lekarze (w tym sporo pracowników samego Ośrodka), nadto zaś po kilku socjologów, psychologów i pedagogów. Przeważali bezwzględnie Francuzi, ale znalazło się też kilku Belgów i Holendrów oraz jeden Anglik i jedna Hinduska. Z nazwisk znanych w Polsce wymienić należy: prof. Pia-

<sup>1</sup> Powstał przed kilkunastu laty, m. in. z inicjatywy Polaka, dra Rajchmana, przedwojennego dyrektora Instytutu Higieny w Warszawie, pierwszego przewodniczącego, a obecnie wiceprzewodniczącego Rady Nadzorczej Ośrodka (w skrócie: CIE)

geta, prof. Zazzo, prof. Mialareta, dra Walla oraz panią Hattinguais (dyr. Międzynarodowego Ośrodka Studiów Pedagogicznych w Sévres).

Ogólna wymowa treści kursu była postępową. Za postępową należy uznać już samą ideę przewodnią kursu: zbliżenie wzajemne lekarzy i pedagogów po to, aby uzyskać szerszy, wielostronny i całościowy, a zatem prawdziwszy obraz dziecka. Nadto zaś przez szereg zasadniczych wykładów przewijała się słuszna myśl o wielkiej i niezależnej od świadomego działania społeczeństwa roli czynnika społecznego, wpływających ujemnie lub dodatnio na rozwój fizyczny i psychiczny dzieci, a także na wyniki ich nauczania: iloraz inteligencji nie jest wielkością całkowicie stałą dla danej jednostki. Co więcej, jak wykazują liczne, zwłaszcza najnowsze badania, dzieci różnych ras i narodowości są równie zdolne, a jeśli nie osiągają podobnych wyników, to winę za ten stan rzeczy ponoszą nie one, lecz nie sprzyjające warunki społeczne. Tezę tę wyrażał najbardziej explicite sam dyrektor generalny Ośrodka dr Berthet, a także ekonomistka, Hinduska, pani Paul-Pont, którzy podkreślali ponadto, że po II wojnie światowej zrozumiano, iż aby pomóc w dziedzinie oświaty (podobnie zresztą jak i w dziedzinie zdrowia) narodom „znajdującym się na drodze rozwoju”, nie wystarczy pomagać ełicie, trzeba dotrzeć do wszystkich dzieci, to zaś osiągnie się jedynie wtedy, gdy wykształci się odpowiednie krajowe kadry oświatowe, czyli gdy się będzie pomagać tak, aby w pewnej chwili pomoc z zewnątrz stała się zbędna. Inną, wprawdzie znacznie słabszą, ale przecie wyczuwalną nutą niektórych zebrań było zbliżanie się do konkluzji (oczywista, nie wypowiedzanej), że ustrój socjalistyczny daje większe możliwości opiekuńczo-wychowawcze aniżeli ustrój kapitalistyczny. W tym związku niektórzy prelegenci wyrażali się ciepło o Polsce, podnosząc na przykład takie fakty, jak o wiele niższa (niż we Francji) liczba przeciętna dzieci przypadająca na jednego lekarza szkolnego czy wysoki poziom naszego szkolnictwa specjalnego. Podkreślano także takie fakty, znamienne dla stosunków socjalistycznych, jak drugie (po Izraelu) miejsce ZSRR pod względem stosunku ilościowego lekarzy do ogółu ludności czy podniesienie rangi społecznej zawodu nauczycielskiego we wszystkich państwach naszego obozu.

Zajęcia właściwe odbywały się wedle schematu: zwarty wykład wprowadzający do zagadnienia pytania słuchaczy, przy okazji których sygnalizowali oni zarazem własne stanowisko wobec poszczególnych tez referatu i obszernie odpowiedzi prelegenta. Inną, o wiele rzadziej stosowaną formą zajęć była praca w grupach (nad kilkoma aspektami jakiegoś wybranego zespołu zagadnień społeczno-wychowawczych), podsumowywana później na zebraniu plenarnym. Trzecią wreszcie formę pracy na kursie stanowiły różne liczne wizyty terenowe, poprzedzane zazwyczaj prelekcją wprowadzającą.

### III. WIZYTY I HOSPITACJE

Wizyt było dużo. Zwiedziliśmy zarówno szereg francuskich instytucji centralnych, zajmujących się kształceniem bądź doskonaleniem kadr, jak również sporo szkół różnego typu. Jeśli pominąć — jako instytucję międzynarodową — wspaniałą, wybiegającą w przyszłość siedzibę UNESCO, wśród pierwszych trzeba wymienić:

— Institut Pédagogique National (odpowiednik naszego COM), ale bardzo rozbudowany<sup>2</sup>, utrzymujący rozległe kontakty z nauczycielstwem z całej Francji, oraz jego agendę:

— Centre International d'Etudes Pédagogiques w Sévres, gdzie usłyszeliśmy prelekcję o racjonalnej gospodarce czasem i pracy domowej ucznia, której warunkiem jest kształtowanie w nim samodzielności. Rzecz jednak charakterystyczna,

<sup>2</sup> Mieści się w nim między innymi Muzeum Zabawek, którego dyrektorka nie wiedziała jednak, że analogiczne, jeszcze bogatsze muzeum znajduje się pod Moskwą.

iz ani główna referentka (p. dyr. Hattinguais), ani nikt z jej asystentów nie powiedział nic konkretnego (mimo mojej prośby) o stosowanych przez ten Ośrodek metodach badawczych, chociaż jest to właśnie jedna z niewielu francuskich pedagogicznych placówek naukowo-badawczych, obudowana w dodatku całym zespołem znakomicie wyposażonych szkół eksperymentalnych w Sévres i siecią eksperymentalnych szkół terenowych. Jak później zdołałem się przekonać, całkowicie dominującą metodą badań psychopedagogicznych są we Francji ankiety.

- Centre National de Pédagogie Spéciale w Beaumont sur Cise oraz
- Centre National d'Education Sanitaire et Sociale (w Le Vesinet), w których to ośrodkach, prezentujących się równie okazale, a będących ogólnokrajowymi placówkami kształcenia (na ogół krótkoterminowego i dosyć elementarnego) odpowiednich kadr pedagogicznych, akcentowano parokrotnie słuszną tezę, iż tylko w przypadkach cięższych należy wyłączać dziecko pod jakimś względem odbiegające od normy ze środowiska dzieci normalnych.
- W Centre National d'Education de Plein Air stwierdziliśmy doskonałą pracę z dziećmi słabowitymi (niezaraźliwymi gruźlikami, dziećmi po Heine-Medina itp.), którym Ośrodek Szkół „Na Wolnym Powietrzu” zapewnia rzeczywiście idealne warunki rekonwalescencji i jednoczesnej nauki.

Skoro mowa o szkołach „na wolnym powietrzu”, relację o samych zwiedzanych szkołach wypadnie rozpocząć od wzmianki o odpowiadającym im ruchu, nastawionym na dzieci zdrowe fizycznie — „Clesses de mi-temps (pédagogique et sportif)”. Polega on na tym, że w szkołach tych (których liczba wzrasta z każdym rokiem) przeznaczą się zasadniczo więcej czasu niż w szkołach tradycyjnych na możliwie urozmaicone wychowanie fizyczne. Stąd ich nazwa (pół czasu na wychowanie fizyczne i sport a pół na pozostałe przedmioty nauczania). Jest to ciekawy i godny bliższego poznania, choć z pewnością jednostronnie przesadny, ruch nie tyle pedagogiczny, co pedagogiczno-organizatorski, którego twórcą i propagatorem lekarz szkolny z Vanves dr M. Fourestier twierdzi, że za lat 10 tężyzna młodych Francuzów, wychowanków ruchu, da o sobie znać na Igrzyskach Olimpijskich. Najbardziej masowym objawem wspomnianego ruchu są tzw. klasy śniegu (wyświetlono nam odpowiedni film): na jeden zimowy miesiąc cała klasa wyjeżdża wraz z nauczycielami w góry, aby tam jednocześnie uczyć się i uprawiać sporty.

Innym pedagogiczno-organizatorskim ruchem, z jakim nas zapoznano, są tzw. restauracje dla dzieci, szczególnie rozbudowane w Montgeron pod Paryżem, gdzie działa „apostoł” tego ruchu, p. R. Poumier, będący jednocześnie radcą ministerialnym do spraw żywienia dzieci. Spożyliśmy w jego towarzystwie wystawne, wielodaniowe i bardzo estetycznie podane śniadanie (a właściwie — obiad), podobne, jakie dostają w tym zespole szkół za niewielką opłatą wszyscy uczniowie w czasie typowej dla francuskich warunków dwugodzinnej przerwy śniadaniowej. Pan Poumier przywiązuje wielką wagę do strony wychowawczej takiego posiłku, spożywanego bez pośpiechu w pięknej jadalni przy małych 6-osobowych stołach w towarzystwie (stałe tych samych w danym roku) współbiedniaków i nauczycieli i przepłatanej swobodną rozmową. Rzecz jednak znamienne, że dzieci są tu tylko konsumentami, obsługiwanymi całkowicie przez osoby dorosłe.

Przedszkola (écoles maternelles) i szkoły podstawowe (écoles primaires), oglądane przez nas w Paryżu i w podparyskim rolniczym departamencie Oise dziwią (zwłaszcza w porównaniu z wymienionymi poprzednio wspaniałymi centralnymi ośrodkami specjalistycznymi) swoim niemal ubóstwem, mimo iż i tutaj zastać można w klasach dużo, a nawet gdzieś tam zbyt dużo (jak na uwagę dziecka) różnorodnych pomocy wizualnych. Mimo że wszędzie ławki wyparte zostały przez zgrabne stoliki, najczęściej jednoosobowe, szkoły mieszczą się przeważnie w starych, a często i ciasnych budynkach, pozbawionych zazwyczaj (jeśli idzie o miasto) zaplecza w postaci boisk i ogródków, z na polu otwartymi ubikacjami w podwórku. W okręgu Beauvais

widzieliśmy szkółkę, zajmującą jedną izbę w dwuizbowym budyneczku merostwa. Uczył w niej jeden nauczyciel, pracując jednocześnie z dziećmi na 4 różnych poziomach nauczania i poświęcając oczywiście wiele czasu na sporządzanie odpowiednich codziennych rozkładów zajęć. Jak oświadczaali koledzy francuscy, są jeszcze na wsi tu i ówdzie klasy uczące się w wagonach kolejowych.

Polska nazwa „przedszkole” nie oddaje zupełnie charakteru instytucji, jaką jest l'école maternelle. Są to po prostu nasze klasy pierwsze i drugie, z tą różnicą, że czytania i pisanie ucza się tutaj (zresztą z powodzeniem) już 5-letnie maluchy<sup>3</sup>. W wielu takich „przedszkolach” na szczególnie wysokim poziomie znajduje się dziecięca twórczość plastyczna, uzewnętrzniająca się w pięknych, nierzadko zbiorowych, ale — mimo ładu w temacie i technice — bardzo swobodnych, niezwykle śmiałych, barwnych kompozycjach rysunkowych, ilustrujących na przykład powstanie ognia czy narodziny człowieka. Powstają one w wyniku dyskusji między dziećmi przy udziale nauczyciela, który uprzednio poprzez pogadankę (podobno nie sugerującą) wprowadza do danego tematu.

Mówiąc o szkolnictwie francuskim stopnia podstawowego nie sposób nie podkreślić trzech faktów. Po pierwsze, że jest ono tradycyjne, że nauczyciele stosują głównie metody werbalne (przyznają to sami Francuzi). Rzecz znamienita, iż w ciągu sześciu tygodni nie pokazano nam przebiegu choćby jednej całej jednostki lekcyjnej ani też nie wprowadzono do szkoły, w której nauka odbywałaby się w jakiś inny, nieco pionierski sposób<sup>4</sup>. A przecież w zasadzie każdy nauczyciel ma prawo wyboru metody nauczania. Druga cecha charakterystyczna — to zastanawiający centralizm tego szkolnictwa, którego namacalnym dowodem była dominująca rola, jaką w każdej zwiedzanej instytucji szkolnej odgrywała wobec nas zwiedzających osoba z nadzoru pedagogicznego. To ona oprowadzała gości po danym zakładzie, a nie jego faktyczny kierownik. Wreszcie, po trzecie, nie sposób nie wspomnieć, że Francja przeżywa obecnie tzw. „eksplozję szkolną” (tytuł jednej z broszur, poświęconych reformie szkolnej), polegającą na wprowadzeniu — w myśl znanego projektu Langevina-Vallona — w skali masowej ogniwa pośredniego, pomostu, mającego połączyć dwa, dotąd wzajemnie odseparowane tory kształcenia: masową szkołę podstawową i elitarną szkołę średnią. Ogniwo tym są dwie klasy tzw. cyklu obserwacyjnego, dostępne dla wszystkich dzieci normalnych, kończących szkołę podstawową. Wyniki, osiągane w tych klasach, decydują (bez egzaminu) o dalszej karierze ucznia. Wszyscy nasi rozmówcy oceniali to posunięcie jako istotny krok na drodze faktycznej demokratyzacji szkoły.

Odpowiednikiem tego procesu reformy jest w dziedzinie kształcenia nauczycieli wprowadzenie egzaminu maturalnego do średnich szkół pedagogicznych (écoles normales), dzięki czemu ich absolwenci, przeznaczeni dla szkolnictwa podstawowego, mogą obecnie podejmować studia wyższe, dawniej dla nich niedostępne. Widziałem jedną z dwóch takich szkół kadrowych istniejących w Paryżu — męską, przy ul. Molitor (bowiem koedukacja to we Francji zjawisko rzadkie). Wyświetlano nam również dobry film (pt. „Elevés-maitres”), ukazujący przyszłych nauczycieli w trakcie różnorodnych zajęć, zaprawiających do dobrego wykonywania złożonego zawodu nauczyciela-wychowawcy. W szkołach tych zwraca się wiele uwagi i poświęca sporo czasu na praktyczne wdrożenie uczniów do pracy pedagogicznej. Jednocześnie ude-

<sup>3</sup> Czy przedwcześnie — to sprawa dyskusyjna. Na moje pytanie, jaki jest wiek optymalny dla nauki czytania i pisanja, prof. Piaget odpowiedział wymijająco, że to zależy, co się rozumie przez wiek optymalny, stwierdzając, iż w każdym razie nie należy nauki tej rozpoczynać zbyt wcześnie, zanim dziecko dobrze nie opanuje wszystkich ruchów; wyjątek stanowić może — jego zdaniem — nauka języków w warunkach bilingwizmu otoczenia, dziecko zdolne jest bowiem już bardzo wcześnie przyswoić sobie dwa języki.

<sup>4</sup> Choć wiadomo, że we Francji szczególnie popularna jest praca pod kierunkiem.



rza jednak fakt, że szkoły tego typu — jako nieliczne — nie pokrywają w pełni zapotrzebowania na nauczycieli szkolnictwa podstawowego, jak również to, że nie zamierza się nawet w przyszłości nauczycieli tych kształcić na poziomie wyższym. Taka już jest tradycja szkoły francuskiej — odparł na moje odnośne pytanie dyrektor zwiedzanej „szkoły normalnej”. Inna sprawa, że samo życie zadaje kłam takiemu stanowisku, bowiem tenże dyrektor w innym momencie poinformował, że innowacją jego szkoły jest klasa pomaturalna.

#### IV. WNIOSKI OGÓLNE Z KURSU I O KURSIE

Oto kilka najogólniejszych postulatów (nie nowych, ale wciąż aktualnych), zgłoszonych na zakończenie kursu przez jego słuchaczy, pod adresem programów nauczania w szkołach podstawowych.

Programy szkolne powinny się układać nie tylko z materialnego (naukowo-logiczno) punktu widzenia, ale także ze stanowiska potrzeb i możliwości samych dzieci.

Programy te muszą być zbudowane na bazie naukowej, a nie na podstawie przesądów.

Obok wskazówek treściowych mają zawierać również sugestie dotyczące metod nauczania.

Powinny być stosunkowo elastyczne i dawać prawo do eksperymentowania nie tylko dziecku, ale przynajmniej w pewnym zakresie i nauczycielowi.

Programy szkolne nie mogą troszczyć się tylko o rozwój umysłowy dzieci, ale muszą dbać także o ich rozwój fizyczny. Stąd należy wzmocnić badania nad rozkładem pracy dziecka, a w „higienie szkolnej” przenieść akcent z patologii na normę.

W programach należy dać wyraz temu, iż chodzi o to, aby dziecko nie tylko coś wiedziało, ale i umiało coś zrobić...

Odnośnie programów i sposobów kształcenia i doskonalenia nauczycieli sformułowano następujące dyrektywy:

Trzeba wprowadzić do tych programów więcej elementów dotyczących informacji o specyficznych dla szkoły kontaktach międzyludzkich, a także postarać o odpowiednią praktykę dla przyszłych nauczycieli.

Należy nasilić wzajemne przenikanie teorii i praktyki pedagogicznej, między innymi pożądane jest wprowadzenie obowiązku uczestnictwa przyszłych nauczycieli w uczniowskich obozach wakacyjnych.

Wprowadzić elementy informujące o kontaktach między nauczycielem z jednej strony a lekarzem, opiekunem społecznym, psychologiem oraz rodzicami z drugiej.

W programach kształcenia nauczycieli powinno się przewidzieć — oprócz kursów poszczególnych dyscyplin — pewien kurs syntetyczny, zawierający odpowiednio powiązane elementy fizjologii, psychologii, socjologii itp., dzięki któremu nauczyciel mógłby zdobyć całościowe spojrzenie na dziecko.

Programy te muszą także uwzględniać pewne elementy wprowadzające do metodyki badań pedagogicznych, między innymi po to, aby nauczyć nauczyciela rozumieć wzajemne postawy nauczyciel — dziecko.

Podobnie jak to ma miejsce w krajach demokracji ludowej (sic!), należy również w innych krajach stworzyć system masowego doskonalenia się czynnych nauczycieli.

Nauczyciele muszą pozostawać w żywym kontakcie z kulturą światową. W tym celu trzeba dążyć między innymi do intensyfikacji turystyki i wymiany międzynarodowej wśród nauczycieli. Doskonałym świadectwem owocności tego rodzaju spotkań był właśnie nasz kurs...

Oceniając w ten sposób kurs jako całość, uznając jego pożyteczność i wyrażając wielkie uznanie dla jego francuskich organizatorów (którzy zapewnili ponadto słuchaczom kursu doskonałe warunki zewnętrzne), uczestnicy kursu wyrazili jednocześnie szereg uwag krytycznych odnośnie koncepcji programowej i metod pracy

odbytego kursu — po to, aby pomóc Ośrodkowi w uczynieniu podobnych spotkań w przyszłości jeszcze pożyteczniejszymi. W szczególności stwierdzono, iż:

— mimo generalnej intencji uzyskania całościowego obrazu dziecka rozwijającego się pod wpływem wielorakich, wzajemnie przenikających czynników, do takiego ujęcia na kursie nie doszło; mieliśmy tylko szereg specjalistycznych, jakkolwiek na ogół interesujących, ale wzajemnie nie powiązanych spojrzeń cząstkowych.

W sumie jednak kurs był ze wszech miar pożyteczny w swojej ogólnej wymowie, postępowy i dał sporo okazji do różnorodnych refleksji i korzystnych konfrontacji.

R. RADWIŁOWICZ

# RUCH PEDAGOGICZNY

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ЮЗЕФ КВЯТЕК

### МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ЧЕЛОВЕКА И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ИДЕАЛЫ XXII СЪЕЗДА КПСС

Составной частью каждой философской системы является свойственная этой системе концепция человека. Каждая из этих исторически сформированных концепций оказывала влияние на теорию и практику воспитания.

Каждая философская концепция человека пытается создать собственный общественно-личный образец идеала человека. Этот идеальный образец в течение последних десятилетий в педагогических науках все чаще называют „личностью“.

Наиболее метафизической концепцией человека является концепция, сокращенно называемая персоналистической.

Экзистенционалистическая концепция человека гласит, что мир либо является абсурдом, либо ненужным человеку, который в этом мире чувствует себя совершенно одиноким, и даже лишним. В отношении к общественному миру человек является абсолютно свободным. Заслугой этой философской концепции является указание конфликтности моральных ситуаций, что заставляет нас между прочим запыться теоретической „личностью“ и ее жизненными проблемами.

Фрейдовская теория человека (психоанализ) старается понять человека, чем он является в своем конкретном существовании.

В отличие от вышеупомянутых, материалистические концепции человека твердо констатируют, что „личность“ био-психической человеческой индивидуальности формируется под преобладающим влиянием общественно-исторических факторов (а не обусловлена гл. образом биологически). Факторами, которые влияют на формирование человеческой психики являются: общественно-полезный труд, организованное общество, планомерная и целеустремленная воспитательная деятельность, формирующая сознание человека и оказывающая большое влияние на его поведение (моральность). Человека формирует окружающий его мир, а тот, в свою очередь, подвергается переменам под влиянием целеустремленной человеческой деятельности.

Сотворенная Марксом, Энгельсом и Лениным научная материалистическая концепция человека нашла свою конкретизацию и практическое применение в идеалах и целях воспитания, начертанных XXII съездом КПСС.

ВИКТОР ИЦЕРА

### ОТ „СИСТЕМЫ ПРИСПОСОБЛЕНИЯ“ К СИСТЕМЕ АКТИВНОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ (ИЗЛОЖЕНИЕ)

Много места и внимания уделяет теория воспитания делу так называемой „школы пассивной“ и „школы активной“, т. е. проблематике преодоления много-словия в процессе обучения и организации школы. В этой области мы имеем много

целных достижений. Необходимо однако подчеркнуть, что довольно мало мы дискутируем над проблематикой иного характера, так наз. проблематикой соединения польской школы с процессами и явлениями строительства новой эпохи.

Во главе дискуссии и конкретных решений стоит вопрос такого рода: жизнь движется вперед, рождаются новые задачи и новые условия их реализации, а тем временем в результате заострения определенных традиционных систем, методов и средств воспитания наша школа остается в тылу, не поспевает за жизненным темпом. Выражается это, если говорить о практике, главным образом в неудовлетворительном преодолении методов, средств и способов буржуазных теорий, опирающихся на принципы, которые автор статьи называет „системой приспособления“.

Противясь теориям этого типа, автор показывает, что существенным фактором, формирующим человеческую личность, является конкретная, собственная общественная деятельность индивидуальности, благодаря которой неуступно ведется преобразование среды, а также и преобразование собственного сознания. Отсюда преобразование человеческой сознательности может пониматься единственно как „революционная практика“, преобразующая условия быта человека, преодолевающего конкретными общественными действиями условия, ограничивающие исполнение человеческого действия.

На вышеизложенных закономерностях развития личности автор представляет основание социалистической школы.

М. ГЖИВАК-КАЧИНСКА

## ФАЗЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ ГИГИЕНЫ

Физическое и психическое развитие ребенка является несомненным фактом. Однако, при установлении этапов этого развития среди психологов существует разногласие. Автор рассматривает некоторые особенности психики ребенка с точки зрения психической гигиены, разделяя их на 4 периода:

I — от рождения до 2,5 — 3 лет, II — от 3 до 6 — 7 лет, III — от 7 лет до начала полового созревания, IV — период созревания. Такое разделение подтверждает жизненная практика.

Первый период характеризует беспрестанность волнующих переживаний, но без последовательности. Первые годы жизни ребенка являются, таким образом, периодом эмоциональных шоков, отражающихся позднее на жизни взрослых людей.

Второй период начинается переломом, кризисом, возникшим в результате первого пробуждения у ребенка чувства своего „я“. Это — начало формирования личности ребенка, а в связи с этим — период начинающихся конфликтов.

Третий период, от 6 — 7 лет до начала полового созревания, является по мнению психоаналитиков периодом затаяния. Ребенок как бы отходит от себя, обращается к внешнему миру. Дети в этом возрасте проявляют большую активность, энергию, инициативу, стремление к превышению самих себя в разнообразных отношениях, стремление к самостоятельному приобретению знаний.

Четвертый период — это созревание. Созревающий ребенок подпадает постоянной фрустрации, что компенсируется чрезмерным требованием независимости, пренебрежением к авторитетам и установленным ценностям.

Целость размышлений приводит к заключению, что понимание изменений, происходящих в психике молодежи в различных периодах ее развития, и опасностей, которые в связи с этим ей грозят, облегчит разумным родителям и воспитателям соответственное отношение к молодежи.

ЛЮДВИК БАНДУРА

## НЕКОТОРЫЕ ОШИБКИ УЧЕНИКОВ В ПЕРИОД УСВАИВАНИЯ ПОНЯТИЙ

Дорога ребенка от наблюдений до обобщений очень трудна, отсюда легко ошибиться. Встречаются ошибки обобщения на основе несущественных качеств у наблюдаемых вещей или явлений. Причиной указанных ошибок может быть как ограниченная опытность ребенка, так и ограниченные возможности наглядного ознакомления его с различными вариантами переменных свойств. Иной ошибкой, встречающейся у детей, является дословное понимание терминов в их поточном значении и применение несоответствующего значения к данному названию. Некоторые ошибки являются результатом вербального и механического присваивания определения, и тогда отсутствует понимание. Когда учитель не ориентируется в запасах понятий учеников, случается, что он вводит эти запасы на уроке без предшествующей их обработки. Другой ошибкой, совершаемой детьми, является схватывание понятий в несоответствующих областях. Отсутствие выразительной дифференциации понятий на уроках приводит к смешиванию их у учеников. С явлением Рансбурга связано смешивание понятий близких по значению. Кроме того, у учеников обнаружены ошибки в упорядочении понятий. Прохождение программы обучения в быстром темпе способствует мешанию понятий у учеников. К этому легко приводит метод задавания наводящих вопросов, когда учитель ограничивается до деталей вопросов, а не охватывает целого. Отсутствие учитывания упражнений приводит к ошибкам в применении усвоенных понятий.

Дети труднее присваивают оторванные понятия, нежели те, которые иерархически связаны друг с другом. По мере овладения новыми знаниями уже усвоенные понятия обогащаются новым содержанием и углубляются путем образования новых связей.

ЯН ШЕЛЕВСКИ

## О ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ВПЕЧАТЛИТЕЛЬНОСТИ

Предположим, что музыка воспитывает...

Проблема умузыкального воспитания детей — это дидактическая работа, ведущая к тому, чтобы дети были способны к такому слушанию музыки, которое характеризует типичных меломанов.

Начальная стадия развития музыкальной впечатлительности — это выработка способности слушания „музыки природы“. Забота о том, чтобы ребенок занял активную позицию в распознавании голосов природы и отголосков повседневной жизни. Его активность в этой сфере будет способствовать тому, что он легче придет к „слышанию“ и чувствованию музыки сложной (серьезной).

Дидактическая работа над умузыкальным воспитанием детей должна быть связана с играми, танцами, работой, учебой. Песенка, которую дети поют в дошкольном и школьном периоде, имеет решающее влияние на результаты в этой области.

Стремясь правильно организовать дидактический процесс, следует опереть его на знакомство с отношением детей и молодежи к музыке вообще, а учителей обиходит знакомство с теоретическими исследованиями музыкального творчества детей, которыми между иными занималась Э. Лисса („Музыкальное творчество ребенка в свете психологии педагогики“ — Варшава 1933). Дополнительно с этой самой проблематикой можно ознакомиться в романе Р. Роллана — „Жан Кристоф“.

Одним из этапов умузыкального воспитания является слушание программной музыки, использование для этой цели музыки из кинофильмов, которая соединяет непосредственную сферу зрительных впечатлений и расширяет ассоциацию кинозрителя.

Только дидактические усилия могут привести к тому, чтобы воспитанник научился наслаждаться самой организацией звука, а тогда музыка станет для него монистическим искусством, не имеющим в себе никакого иного содержания кроме музыкального.

Необходимо постоянно учить его активному слушанию музыки. Наука пения, игра на каком-либо инструменте, знание в области музыковедения — вот что может иметь решающее влияние на достижение цели, реализацией которой должен заняться педагог-музыкант, организующий музыкальное воспитание в связи с мероприятиями, ведущими к воспитанию всесторонне развитого человека.

## СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЫ

Ю. КВЯТЕК — Материалистические концепции человека и воспитательные идеалы XXII съезда партии . . . . .	1
В. ЩЕРБА — От „системы приспособления“ к системе активной социалистической школы . . . . .	28
М. ГЖИВАК-КАЧИНСКА — Фазы развития ребенка с точки зрения психической гигиены . . . . .	42
Л. БАНДУРА — Некоторые ошибки учеников в период усваивания понятий	52
Я. ШЕЛЕВСКИ — О формировании музыкальной впечатлительности . . . . .	61

## ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

З. ВЛОДАРСКИ — В ответ д-ру М. Секрете . . . . .	67
М. СЕКРЕТА — В ответ д-ру З. Влодарскому . . . . .	72
Ю. КУЛЬПА — Структура программы педагогических предметов в учебных заведениях подготовки учителей для начальных школ . . . . .	74

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Я. ФИЛИПЕК — Причины неуспеваемости учеников в обучении и их реакция на неудовлетворительные оценки . . . . .	86
З. ЕПОВИЧ — Проблематическое обучение в коллективах . . . . .	95
В. ОСТРОВСКИ — Из опытов по реализации программы обучения педагогики в заочном учительском студинуме для учителей школ изготовления одежды . . . . .	104

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

И. ВОЙНАР — Т. Парловски: Чтение детей и молодежи . . . . .	110
Х. КОВАЛЕВСКА — Ал. И. Майда: Сексуальное воспитание детей и молодежи	113
Л. БАНДУРА — Ц. Бурлейд Веллингтон: „Teaching for Critical Thinking“ . .	116

## ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских журналов . . . . .	118
М. КАРПЕСЮК — Из советских педагогических журналов . . . . .	120

## БИБЛИОГРАФИЯ

А. ВЫЧЛИНЬСКА — Подготовка учеников к общественной жизни. Сотрудничество школы и учителей с населением . . . . .	124
--	-----

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Х. В. — Юбилей проф. д-ра Б. Наврочиньского . . . . .	139
Ю. Ю. — Со съезда выпускников учительских студинумов в Варшаве . . . . .	140
Я. МАЗУР — С работ Главной Педагогической Комиссии . . . . .	142

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Р. РАДВИЛОВИЧ — Развитие и поведение ребенка (о курсе в Международном Центре Ребенка в Париже) . . . . .	145
Изложение на русском языке . . . . .	151
Изложение на английском языке . . . . .	156

# RUCH PEDAGOGICZNY

## PEDAGOGICAL MOVEMENT

---

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL  
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

---

JÓZEF KWIATEK

### MATERIALISTIC CONCEPTION OF MAN AND EDUCATIONAL IDEALS OF THE XXII CONGRESS OF THE COMMUNISTIC PARTY OF THE SOVIET UNION

Constituent part of each particular philosophical system is its individual conception of man. Each of these conceptions, framed by the history, had influenced the theory of educational practice.

Each of those philosophical conceptions tries to create its own social-personal model of man's ideal. During the last years this ideal model is frequently called — in pedagogic science — individuality.

The most metaphysical conception of man is the conception, shortly called, personalistic.

Existentialistic conception of man proclaims that the world is either absurd or is absolutely needless for man who feels in it lonesome and even superfluous. In connection with the society individual is completely independent. The merit of this conception is that it shows the situation of moral conflicts and forces us to take great care of the individual and his life problems.

Freud's theory of man (psychoanalysis) tries to understand whom the man is in his very being.

In discern to the above — the materialistic conception clearly states that the bio-psychical individuality of human is shaped by the great influence of social-historical factors (it's not mainly biological). Factors that influence the framing of man's psychic are: socially useful work, organized society, planned educational activity that shapes the individual's consciousness and has a great influence on its actions (morality). Man is framed by the surrounding world, on the other hand the world undergoes transformations due to the aimful activity of human.

The materialistic conception of man, created by Marks, Engels and Lenin has concrete and practical application in the ideals and educational aims traced by the XXII Congress of the Communist Party of the Soviet Union.

WIKTOR SZCZERBA

### FROM THE „SYSTEM OF ADOPTION” TO THE SYSTEM OF ACTIVE SOCIALISTIC SCHOOL

In the theory of education there is a great attention sacrificed to the question of so-called „passive school” and „active school”, that is to the question of



overcoming the verbalism in the process of teaching and school organization. On this field we have many valuable achievements. Nevertheless, we must state that another important problems are discussed too little. Mainly the problem of joining of the Polish school with processes and phenomenons of new epoch which is being built.

As a main point of those discussions there is the following problem: on one hand life goes on, new tasks arise and new conditions of realization — on the other — due to some obsolete traditional systems, methods and means of education — our school is still out of current life.

This can be seen, very clearly, when we consider the practice — mainly in unsatisfactory way of overcoming of methods, means and ways of bourgeoisies-theories, which base upon what the author calls, „system of adoption”. Author, opposing this theories states that the real factor framing the personality is a concrete, individual social action of person thanks to which the society as well as his own consciousness is constantly transformating. Therefore the transformation of human's consciousness can be understood only as a revolutionary practice which transformates the humans' life, overcoming with concrete social actions the conditions that limit the possibilities of men activity.

According to the author the socialistic school should be based on the proper development of an individual.

M. GRZYWAK-KACZYŃSKA

#### STAGES OF CHILD'S DEVELOPMENT IN THE LIGHT OF PSYCHICAL HYGIENE

Child's physical and psychical development is with no doubt a real fact. Nevertheless, there is a discordance among the psychologists as far as the stages of development are concerned. Author analyses some peculiarities of child's psychic considering the psychical hygiene point of view according to the following stages: I — from birth to 2,5—3 years of age; II — 3—6,7; III — from 7 to the beginning of sexual maturity; IV — period of maturity. Such division is confirmed by life's experiences.

First stage is characterized by constant emotions but without continuity, so the first years of life are full of emotional shocks, which later on have a great influence on the adult's life.

Second stage begins with the crisis caused by the fact that child begins to realize his own „I”. This is the beginning of his personality and the period of all sort of conflicts begins.

Third stage — from 6 to 7 years of age — beginning of the sexual maturity. According to the psychoanalitics it is a period of concealment. Child seems to „go out” of himself and turns to the exterior world. During this period a great activity, energy, initiative are shown by children, they try to overcome themselves and gain knowledge on their own.

Fourth period — maturity. Individual that passes through this stage is succumbed to constant frustrations, which compense the excessive task of getting independent, disregards to the authorities and established values.

The above consideration leads to the motion — that the proper understanding of those changes to which the youth psychic is complied during all those stages of development and all dangers that might occur — will help all wise parents and teachers to treat the youth in proper way.

### SOME ERRORS IN PUPILS' APPROPRIATION OF NOTION

Child's way leading from observation to generalization is difficult, therefore it is very easy for errors to occur. Among them we meet errors in generalization based upon unimportant marks of things or phenomena observed. Child's limited experience as well as the limited possibilities of objective introduction of various kinds of marks mutability might cause the above mentioned errors. Other errors perpetrated by children are; expressions understood literally (in their very common meaning) — as well as using denomination under improper meaning. Some of those errors occur as a result of verbal and mechanical appropriation of definition — thus lack of understanding.

Sometimes when the teacher is not well acquainted with the level of his pupils' knowledge, he introduces them during the lesson without previous elaboration. Another error perpetrated by children is assimilation of notions in a wrong frame. Lack of distinct differentia of notions during the lesson leads to confusion of notions. With the Rauschburg's phenomenon the confusion of notions — which are synonymous — is bound. Too quick passing through the teaching material facilitates the confusion of notions.

Beside the above — there has been observed errors in the arrangement of notions by pupils. Such errors are easily caused by the automathical method of teaching — when the teacher confines himself to punctilious questions only — without involving the whole problem.

Lack of exercises leads to errors in application (using) of the appropriated notions. It is more difficult for children to appropriate notions which appear abstract to them, than those which are hierarchically connected. Gradually as the new problems of knowledge are conquered the notions already appropriated are enriched by new conceptions and are deepening any creation of new connections.

JAN SZALEWSKI

### ABOUT FRAMING THE MUSICAL IMPRESSIVENESS

From the very foundation we accept and agree with the fact that music educates. Childrens' musical education is a problem of didactic work and its main aim is to have children acquainted with music to such a level so that they can listen it in a way the typical melomans do. The first stage of the music impressiveness development is to obtain the knowledge of listening — „music of nature". We must take care to have the child acquainted with the voices of nature and common life. His active work will cause that afterwards he will be able to „listen" and feel the compound music more easily.

Didactic work on childrens' musical education must be connected with their games, dances, work and study. Childish songs sang while being in kindergarten and school have decisive influence on the later results. In order to have the didactic process properly organized it should be based upon the knowledge of childrens' and youth' relation to music in general, teachers are obliged to be acquainted with the theoretical researches on the music created by children (discussed by Z. Lissa in „Child's creation of music in the light of psychology of pedagogy" — Warsaw-1933). The same problem can be seen in the R. Rolland „Jan Krzysztof" novel.

---

One of the stages of this education is listening of the music programme — the film music can be used — as it joins the mutability sphere of visual impressions and widens the receivers' possibilities of association.

Only long years of didactic work and efforts can cause that our pupil will be able to enjoy the very organization of music and that for his music will become a monistic art without any aside conceptions.

He must be constantly taught how to listen music actively. Lessons of singing-playing on instruments — knowledge of musicology — this are the ways to reach the aim — the realization of which should be carried out by a musician-pedagogue who would be able to organize the musical education in connection with the trials to bring up a man universally educated.

# CONTENTS

## The articles

J. KWIATEK — Materialistic conception of man and educational ideals of the XXII Congress of the Communistic Party of the Soviet Union . . . . .	1
W. SZCZERBA — From the „system of adoption” to the system of active socialistic school. . . . .	28
M. GRZYWAK-KACZYŃSKA — Stages of child's development in the light of psychical hygiene . . . . .	42
L. BANDURA — Some errors in pupils' appropriation of notions . . . . .	52
J. SZALEWSKI — About framing the musical impressiveness . . . . .	61

## Discussions and polemics

Z. WŁODARSKI — In reply to Mr. Dr. M. Sekreta . . . . .	67
M. SEKRETA — In reply to Mr. Dr. Z. Włodarski . . . . .	72
J. KULPA — Structure of pedagogic subjects programme in institutes for grammar school teachers. . . . .	74

## Pedagogic experiences, trials and experiments

J. FILIPEK — Reasons of pupils failures and their reaction on bad notes (unsatisfactory) . . . . .	86
Z. JOPOWICZ — Problems of teaching in ensembles. . . . .	95
C. OSTROWSKI — From the experience on the pedagogic education in the part time studies for teachers who are to teach in clothing schools. . . . .	104

## The reviews and summaries of books

I. WOJNAR — T. Parnowski: Childrens' and youth reading . . . . .	110
H. KOWALEWSKA — Al. J. Majda: Sexual education of youth and children . . . . .	113
L. BANDURA — C. Burleigh Wellington: Teaching for Critical Thinking . . . . .	116

## The reviews of periodicals

S. NOWACZYK — The review of Polish periodicals . . . . .	118
M. KARPIESIUK — From the Soviet Union pedagogic periodicals . . . . .	120

## Bibliography

A. WYCZLIŃSKA — Preparation of pupils to the social life. Cooperation of school, and teachers with the society . . . . .	124
--	-----

## Home Chronicle

W. W. — The anniversary of Prof. Dr. B. Nawroczyński . . . . .	139
J. J. — From the Congress of students graduated on the Teachers Studies in Warszawa. . . . .	140
J. MAZUR — From the works of the Main Pedagogic Commission . . . . .	142

## Foreign chronicle

R. RADWIŁOWICZ — Development and behaviour of child (About the Course in the International Child's Centre in Paris) . . . . .	145
Summaries in Russian language . . . . .	151
Summaries in English language . . . . .	156

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

J. KWIATEK — Materialistyczna koncepcja człowieka i ideały wychowawcze XXII Zjazdu KPZR . . . . .	1
W. SZCZERBA — Od „systemu przystosowania” do systemu aktywnej szkoły socjalistycznej . . . . .	28
M. GRZYWAK-KACZYŃSKA — Fazy rozwojowe dziecka z punktu widzenia higieny psychicznej . . . . .	42
L. BANDURA — Niektóre błędy uczniów w zakresie przyswajania pojęć . . . . .	52
J. SZELEJEWSKI — O kształceniu muzycznej wrażliwości . . . . .	61

## DYSKUSJE I POLEMIKI

Z. WŁODARSKI — W odpowiedzi Panu Drowi M. Sekrecie . . . . .	67
M. SEKRETA — W odpowiedzi Panu Drowi Z. Włodarskiemu . . . . .	72
J. KULPA — Struktura programów przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych . . . . .	74

## DOŚWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

J. FILIPEK — Przyczyny niepowodzeń uczniów w nauce i ich reakcje na oceny niedostateczne . . . . .	86
Z. JOPOWICZ — Problemowe nauczanie w zespołach . . . . .	95
C. OSTROWSKI — Z doświadczeń nad realizacją programu nauczania pedagogiki w zaocznym studium nauczycielskim . . . . .	104

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

J. WOJNAR — T. Parnowski: Czytelnictwo dzieci i młodzieży . . . . .	110
H. KOWALEWSKA — Al. J. Majda: Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży . . . . .	113
L. BANDURA — C. Burleigh Wellington: Teaching for Critical Thinking . . . . .	116

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich . . . . .	118
M. KARPIESIUK — Z radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	120

## BIBLIOGRAFIA

A. WYCZLIŃSKA — Przygotowanie uczniów do życia społecznego. Współpraca szkoły i nauczycieli ze środowiskiem . . . . .	124
---	-----

## KRONIKA KRAJOWA

H. W. — Jubileusz prof. dra B. Nawroczyńskiego . . . . .	139
J. J. — Narada w sprawie programu i roli studiów nauczycielskich w systemie kształcenia nauczycieli . . . . .	140
J. MAZUR — Od koncepcji do działania z prac Główniej Komisji Pedagogicznej . . . . .	142

## KRONIKA ZAGRANICZNA

R. RADWIŁOWICZ — Rozwój i zachowanie się dziecka (O kursie w Międzynarodowym Ośrodku Dziecka w Paryżu) . . . . .	145
Streszczenia w języku rosyjskim . . . . .	151
Streszczenia w języku angielskim . . . . .	156

