

# RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK IV (XXXVI) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1962

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR  
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI  
Walerian Gruza

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

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

ADRES REDAKCJI  
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.  
Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

#### Warunki prenumeraty

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

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

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

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

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1962

Nakład 4594 + 25 egz. Ark. wyd. 10,6. Ark. druk. 7,5. Papier druk. sat., kl. V 70 g 70x100/16. Oddano do składania we wrześniu 1962. Podpisano do druku w listopadzie 1962.

Druk ukończono w listopadzie 1962.

Toruńskie Zakłady Graficzne - Nr zam. 1701 - W-12

# RUCH PEDAGOGICZNY

## D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y



KAZIMIERZ SOSNICKI

Gdańsk

### ZAŁOŻENIA DLA OPRACOWANIA METODYK NAUCZANIA POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW NAUKI

Metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej są zastosowaniem ogólnej dydaktyki do specyficznych stron każdego z przedmiotów. Opierając się więc o kierunek pedagogiczny, który przyjmuje pewien system dydaktyki ogólnej, metodyka modyfikuje uogólnienia tej dydaktyki i kieruje się przy tym faktem, że w różnych naukach występują różne treści, posiadające różne swoje właściwości, a jeszcze bardziej tym, że metody badań dla zyskania tych treści, ich udowodnienia i ich układy w tych naukach są różne. Powoduje to konieczność innych funkcji myślenia, a zarazem inny sposób nauczania i uczenia się. Chociaż więc zgodnie z dydaktyką ogólną metody nauczania spełniają jednakowy kierunek kształcenia i realizują jednakowe ideały wychowania, to jednak okazują zmieniony proces kształcenia w różnych naukach zależnie od charakteru tych nauk.

Ten stosunek metodyk do dydaktyki ogólnej wskazuje, że mają one spełnić dwojakiego rodzaju zadania: z jednej strony obejmują założenia ogólnoidowe, dydaktyczne i wychowawcze właściwe dydaktyce ogólnej i systemowi, który ona przedstawia, z drugiej — przeprowadzają w procesie nauczania zmiany wymagane przez specyfikę przedmiotu. Obecna rozprawa pragnie wskazać szczególnie te ich zadania, których rozwiązanie dokonuje tych zmian. Nie idzie przy tym o szczegółowe objęcie wszyst-

kich zagadnień dydaktycznych, których rozwiązanie zależy od specyfiki przedmiotu, ale jedynie o zwrócenie uwagi na niektóre z nich, być może zasadnicze.

Rozważymy szczególnie trzy typy takich zagadnień: zwrócimy uwagę na specyficzne właściwości przedmiotów nauczania jako przynależnych do właściwych im gałęzi nauki; wskażemy na takie strony procesu nauczania, które szczególnie są zależne od specyfiki przedmiotu; wskażemy na dziedzinę metodyki wykraczającej poza lekcyjny proces nauczania.

## I. CHARAKTER PRZEDMIOTU NAUCZANIA

Metodyka winna przedstawić główne cechy charakteryzujące przedmiot nauczania, którym zawdzięcza on przynależność do określonej gałęzi wiedzy. Cechy te są przez nią ujmowane w takim stopniu i w takiej dokładności, w jakiej to jest konieczne dla jego nauczania w szkole. Metodyka zajmuje się więc metodologią pewnej nauki nie celem wyczerpania wszystkich jej problemów metodologicznych, ale tylko o tyle, o ile poznanie ich stanowi podstawę dla prawidłowości i skuteczności procesu nauczania. Stąd wynikają dalsze postulaty jej treści:

(1). Zwraca ona uwagę na trzy zasadnicze problemy metodologiczne przedmiotu nauczania jako gałęzi nauki: na źródła, z których nauka czerpie swoje wiadomości, na sposoby udowadniania ich treści, na układ tych treści w nauce. Charakterystyka przedmiotu w tym kierunku służy do tego, aby proces nauczania stopniowo coraz bardziej uświadamiał uczniowi te procesy myślenia, których wymaga poznawanie coraz dokładniejsze przedmiotu, i zbliżał go do coraz pełniejszego rozumienia ich specyfiki w porównaniu z innymi przedmiotami. Proces ten daje wiele sposobności do rozwijania samodzielnego myślenia uczniów. Prowadzi on również do wyraźnego sformułowania zasad logiki, którymi dotąd uczeń faktycznie operował, gdyż były one związane z treściami i ich układem w przedmiocie nauczania. W ten sposób prawa logicznego myślenia mogą narastać w świadomości ucznia drogą ich stosowania w nauce, prowadzącą do ich jasnego sformułowania.

(2). Metodyka powinna — o ile to możliwe — podawać krótkie dzieje rozwoju samej nauki. Taki ich zarys mimo swej treściwości może przedstawiać najważniejsze główne jej etapy, zwłaszcza momenty przełomowe jej rozwoju, a także warunki, które sprowadziły te etapy. Ponadto trzeba by tu zaznaczyć także dzieje rozwoju metod nauczania przedmiotu, jego zjawienie się w programach szkolnych, jego pozycję kształcącą w całości wykształcenia w przeszłości i czasach obecnych.

Przedstawienie obu powyższych problemów (p. 1 i 2) ma zadanie przygotowawcze do głębszego rozumienia procesu nauczania i chociaż one są ujmowane w metodyce jako osobne, wstępne rozdziały, to jednak mieszczą się w nich rysy sięgające do wielu poszczególnych kroków nauczania.

## II. PROCES NAUCZANIA W METODYKACH

### 1. Analiza programu nauczania

Dokładna znajomość programu nauczania jest koniecznym warunkiem pracy dydaktycznej. Składa się na nią znajomość jego treści, rozumienie ich budowy, rozumienie wymagań, dydaktycznych i wychowawczych, które się w nim zawierają. Do takiego rozumienia go prowadzi jego analiza, którą podaje także metodyka. Główne jej zadania są następujące:

(1). Program zawiera pewne składniki, a w szczególności: podaje on obok lat nauki, w których wprowadza się pewien przedmiot, wymiar lekcji dla nauczania go i zakres treści dostosowany do tego wymiaru i do tych lat. W dawniejszych programach był to zasadniczy i jedyny składnik programu. Programy nowoczesne zawierają ponadto jeszcze inne składniki, a więc: cele nauczania i wychowania przez naukę przedmiotu, wyniki nauki, wybrane wskazania metodyczne, omówienie poszczególnych działów nauczania (np. przy nauce języka: strona techniczna języka, gramatyka, wymowa, literatura, kultura narodu, ćwiczenia ustne, deklamacja, ćwiczenia pisemne itp.). Ponadto programy te stawiają wymagania nie tylko odnoszące się do rozumienia i opanowania samych treści przedmiotu, ale też do umiejętności i sprawności w korzystaniu z tych treści, w ich stosowaniu teoretycznym i praktycznym, w kształceniu umysłu i charakteru. Analiza programu podana w metodyce zwraca uwagę nauczyciela na różne składniki programu i podaje ich charakterystykę.

(2). Wyjaśnienia wymaga też układ treści programu. Program bowiem często stosuje różne układy treści, np. układ środowiskowy, cykliczny, liniowy itp., dobierając porządek treści według różnych zasad, a zwłaszcza według zadań i roli, jakie wyznacza poszczególnym przedmiotom lub ich częściom w procesie nauczania. Przy tym nie zawsze dość wyraźnie formułuje on te zadania, zadowalając się tylko ich ogólnikowym zaznaczeniem.

(3). Analizy i wyjaśnienia wymagają postawione w programie cele nauczania i wychowania w związku z poszczególnymi przedmiotami nauki oraz wyniki, które ona ma zyskać. Ich np. zilustrowanie na wybranych częściach treści może dać głębsze rozumienie tendencji programu.

(4). Także tylko w sposób ogólny program zaleca różne metody nauczania, zwyczajnie zwracając uwagę tylko na takie z nich, które uważa za główne ze względu na typ wykształcenia, jaki szkoła ma uzyskać. Metodyka wyjaśnia te metody, a także zwraca uwagę ewentualnie na inne, które obok wskazanych przez program mogą być dopuszczalne.

(5). Jest ważną sprawą, aby nauczyciel nawiązywał treści nauczanego przedmiotu do treści innych przedmiotów i spełniał zasadę korelacji. Okazanie, jak program rozumie to nawiązywanie i w jakich momentach nauki na nie wskazuje, należy również do jego analizy.

(6). Analiza programu okaże także związek treści programowych ze współczesnym życiem, w jaki sposób program liczy na wiadomości uczniów zyskanych z tego życia. Rozumienie także tej strony programu pozwoli na lepsze orientowanie się w dydaktycznym stosowaniu podręcznika, który z treściami ogólnymi nauki często łączy treści charakteryzujące współczesność, lub też pozwoli poza treściami programowymi i podręcznikowymi nawiązywać do tej współczesności.

(7). Analiza programu okaże główne cechy systemu pedagogicznego, stanowiącego jego teoretyczne podłoże. Chociaż bowiem program jest skonstruowany na podstawie tego systemu, to jednak system ten nie musi się wyraźnie zaznaczać w programie, ale może być zawarty w poszczególnych składnikach. Wyraźne więc okazanie go na podstawie analizy tych składników może dać rozumienie charakteru i sensu całości programu.

## 2. Plan pracy dydaktycznej

Znajomość programu i znajomość podręcznika stanowi podstawę dla ułożenia planu pracy nauczyciela. Metodyka może zwracać przy tym uwagę na następujące strony planu:

(1). W planie nauczania podstawowe są wskazania, jak należy rozkładać materiał nauczania w czasie, a zwłaszcza jak rozkład ten zależy od łatwiejszych lub trudniejszych części materiału naukowego, od ilości i jakości treści, od ich związków ze sobą, ich charakteru poznawczego, ich konkretności lub abstrakcyjności, ich nowości w stosunku do treści już znanych uczniom, ich stopnia dokładności naukowej, ważności dla życia i wykształcenia, ich pozycji w całości nauczanego przedmiotu itp.

Ponadto treści nauki zawierają w różny sposób ogólne idee światopoglądowe, społeczne, moralne, kulturalne itp. Idee te mogą nie być od razu widoczne i wymagają osobistego uświadomienia także dla nauczającego.

(2). Ważnym problemem dla planu nauki jest należyte gospodarowanie. Nauczanie bowiem jest tu ograniczone ogólnym wymiarem czasu, ale też rozwojem ucznia i jego możliwościami psychicznymi. Często też niemałą rolę odgrywają warunki życia domowego i konieczność także innej pracy niż tylko praca szkolna. Gospodarka czasem wymaga także liczenia się z różnymi stronami procesu nauczania, a więc nie tylko ze zrozumieniem i zapamiętywaniem treści, ale też z ich stosowaniem, tworzeniem umiejętności, sprawności i nawyków. Musi ona też stosować się do różnych składników wymienionych w programie każdego z przedmiotów nauczania. Uwzględniamy więc w planie budżet czasu pracy szkolnej, urozmaiconej i wielokierunkowej, oraz budżet czasu pracy domowej ucznia. Dlatego plan powinien rozróżnić to, co powinno być już nauczane w ciągu nauki klasowej, od tego, co koniecznie jeszcze wymaga dodatkowej pracy ucznia poza klasą.

### 3. Przygotowanie lekcji

Oprócz planu obejmującego pewien dłuższy okres pracy szkolnej, miesięczny, półroczny lub roczny, należy również przedstawić w metodyce przygotowanie planów poszczególnych lekcji i zajęć dydaktycznych i wychowawczych. Idzie tu o przygotowanie lekcji co do jej treści, co do jej strony dydaktycznej i wychowawczej oraz o przygotowanie organizacyjne.

(1). Przygotowanie treściowe polega na dokładnym, jasnym i wyraźnym doborze treści i ich opanowaniu w tym zakresie, w jakim one mają stanowić materiał lekcyjny. Dobieramy je zwyczajnie szerzej, wychodząc poza treści podręcznikowe i traktując ten nadmiar ich jako „zaplecze” właściwych treści lekcji. Pomocną jest przy tym literatura naukowa, encyklopedie i słowniki itp. Przygotowanie nasze obejmuje także odpowiednie umiejętności, sprawności i nawyki odnoszące się do tych czynności, które łączą się z prowadzeniem lekcji, a więc np. czynności graficznych, rysunkowych, głosowych i deklamatorskich, posługiwania się pomocami, operowania nimi, operowania urządzeniami technicznymi, aparaturą itp.

(2). Przygotowanie dydaktyczne obejmuje budowę lekcji, jej ogniwa, sposoby opracowywania treści lekcji, operowania nimi, wyzyskania ich do samodzielnej pracy ucznia itp.

(3). Wychowawcza strona lekcji wymaga wychowawczego działania w samym toku lekcji, jej tempa, nastroju na niej panującego, prawidłowości wychowawczej w wymaganiach nauczyciela itp. Ponadto potrzebne jest tu przewidywanie oddziaływań wychowawczych związanych z ideami zawartymi w treściach materiału nauczania.

(4). Organizacyjne przygotowanie lekcji polega na dobraniu odpowiednich czynności porządkowych w takich sprawach, jak przygotowanie pomocy naukowych, rozmieszczenie uczniów w klasie lub pracowni, podział ich na grupy i zespoły, wyznaczenie szczególnych funkcji poszczególnym uczniom, np. funkcji porządkowych, usługowych, nadzorczych itp.

Metodyka zamieszcza wskazania szczegółowe, zależne głównie od specyfiki przedmiotu nauczania.

### 4. Budowa lekcji

(1). Budowa lekcji i różne jej odmiany zależne od właściwości nauczanego przedmiotu są szczególną troską metodyki. Obejmuje ona różne strony i elementy procesu nauczania, rozkłada je w odpowiednich ogniwach lekcji, kierując się celami wyznaczonymi przez program. Wskazując zależność poszczególnych ogniw lekcji od właściwości przedmiotu, podaje ona zarazem możliwość różnego ich zmieniania i tworzenia różnych typów lekcji, które nie tylko urozmaicają pracę uczenia się, ale przyczyniają się też do różnych sposobów operowania materiałem lekcyjnym w poszczególnych krokach procesu poznania. Ponieważ budowa i tok lekcji są czasami narażone na duże błędy dydaktyczne, dlatego me-

todyka wskaże drogi unikania błędów najczęściej spotykanych i najbardziej niebezpiecznych dla rezultatów nauczania.

(2). Należy wskazać na wychowawczą stronę lekcji. Różne przedmioty i różne ich części stwarzają nie tylko sposobność uzyskania ich dla budowy światopoglądu i charakteru, ale też mogą zawierać różne trudności w tym kierunku. Wydobycie na jaw tych trudności i wskazanie drogi ich przewycięzania stanowią jedno z ważnych zagadnień dla metodyki.

(3). Sposób prowadzenia lekcji może w wysokim stopniu pobudzać samodzielność uczniów. Różne okoliczności wyłaniające się w toku nauczania dają większe lub mniejsze pole do korzystania z nich w tym kierunku. Niektóre przynajmniej zasadnicze i częste takie okoliczności powinny być zaznaczone w metodyce. Różne takie sprawy, jak samodzielne rozszerzenie wiadomości uczniów w związku z opracowywanymi treściami, sposoby tworzenia umiejętności i sprawności, a także uzupełnianie samodzielne braków w wiedzy uczniów mogą być tu wskazywane.

(4). W związku z budową lekcji metodyka winna zwrócić uwagę na kluczowe treści przedmiotu, stanowiące ośrodek, przy którym skupiają się inne treści i procesy myślenia, a także na strukturę całości wiedzy objętej przez przedmiot, którą uczeń winien zyskać w większych okresach nauki. Wyróżnienie w całości materiału części składających się na jego całość, w obrębie tych części zasadniczych pojęć praw i faktów, wzajemne powiązanie tych elementów ze sobą w jedną budowę daje obraz struktury nie tylko poszczególnej lekcji, ale ich ciągu i całości przedmiotu. Lekcja w swej budowie winna być powiązana z lekcjami następnymi i poprzednimi tak, aby jej pozycja w całości bieżącej nauki była dla ucznia wyraźna, a całość ta przedstawiała się jako wewnętrznie zwarta. W umyśle ucznia powinno powstawać powiązanie tego, co było na lekcjach poprzednich, z tym, co następuje obecnie. Szukanie takich związków jest szczególnie ważne w przedmiotach, których ciąg jest w programie przerwany luką roczną lub nawet dłuższą. Dlatego nawiązanie po takiej przerwie bieżących treści do treści poprzednio poznanych jest szczególnie problemem metodyki.

(5). Przebieg lekcji nie może być skierowany tylko „ku przodowi” i dbać tylko o ciągłe wyczerpywanie materiału bez troski o utrwalenie go i o jego powtarzanie. Metodyka może okazać różne sposoby utrwalania wiedzy, łączenia wiadomości dawniejszych z nowymi, wznawiania myślenia nimi. W różnych przedmiotach ten proces utrwalania może się odbywać w bardzo różny sposób.

(6). Uczeń winien mieć świadomość, czego nauczył się na lekcji, a czasem nawet, jaką drogą myślenia doszedł do nowej wiedzy. Każda lekcja może wznosić jego umysł i całą osobowość na wyższy poziom, a poczucie tego wzrostu rodzi radość i zaufanie do własnych sił, budzi ochotę do samokształcenia i samowychowania. Toteż lekcje wysuwające trudności



i dające radość z ich przewyżczenia są ważnym środkiem rozwoju ucznia.

(7). Treści nauki mają różny stosunek do wiadomości, które szczególnie są aktualne dla współczesności. Ale obok nich muszą się znaleźć także takie, które należąc do przeszłości są podstawą dla współczesnych. Metodyka zwraca uwagę na te ich różnice i okazuje różne sposoby wiązania treści „klasycznych” z „nowoczesnymi”. Myślenie ucznia jest przez to prowadzone do rozumienia związków przeszłości z teraźniejszością, z dziejowym rozwojem nauki i kultury ludzkiej.

### 5. Rola nauczyciela w procesie nauczania

(1). Metodyka przedstawia rolę nauczyciela w procesie nauczania i związanej z nim wychowania. Jest to rola „kierownicza”. Określenie jej jako „kierowniczej” umieszcza ją w pośrednim miejscu między rolą nauczyciela „odgórną” i „autorytatywną” a „oddolną”, ograniczoną do pobliżowości połączonej z jego biernością i skrajnym liberalizmem. W pierwszym wypadku cała praca uczenia się po stronie ucznia jest objęta i wyznaczana we wszystkich szczegółach przez nauczyciela, który ją surowo kontroluje i nie dopuszcza najmniejszych możliwości dla indywidualnego i samodzielnego myślenia ucznia, w drugim — pozostawia temu myśleniu niczym nie krępowaną swobodę i pod pozorem troski o indywidualizm i wolność myślenia słyca i zniekształca cały proces nauczania unikając wszelkich trudności, tolerując bierność i lenistwo myślenia. Pierwsze stanowisko prowadzi z reguły do pamięciowej reprodukcji gotowych sformułowań, często nie rozumianych, drugi — do pustej gadaniny, pozbawionej treści i sensu.

Pozycja „kierowania” procesem kształcenia stara się łączyć obie poprzednie skrajności przez równoczesne racjonalne ich wzajemne ograniczenie. Zostawia więc on dużą swobodę dla samodzielności ucznia, pobudza ją stwarzając odpowiednie do tego sytuacji dydaktyczne, ale zarazem czuwa nad biegiem procesów myślowych, prostuje ich drogi i wymaga pozytywnych rezultatów. Zadaniem jego jest prowadzić ucznia do zyskiwania, utrwalania, stosowania wiedzy przy wyczerpanym współudziale młodzieży, stawiać wymagania dobrane do możliwości ucznia, ale jednak coraz wyższe, używać pomocy w ich wypełnianiu, ale kontrolować, wskazywać na błędy i niedociągnięcia w pracy. Oczekując od ucznia solidnej i uczciwej pracy, pomaga w niej, ale nie wyręcza go i nie toleruje jej braku. Przez to swoje stanowisko nauczyciel uczy ucznia, jak pracować, uczy go uczyć się.

Metodyka przedstawia tę postawę nauczyciela wskazując, jak w różnych odcinkach treści nauczania przybiera ona różne postacie. Okazuje ona, jak w czasie lekcji skierowywać uwagę uczniów na to, że oprócz zbyt częstego uczenia się pamięciowo gotowego tekstu są jeszcze inne sposoby, np. problemowy i badawczy, dyskusyjny, namysł i rozważanie itp.

(2). Kierowanie uczeniem się ucznia przedstawi także różne techniczne czynności dające możliwość myślowego opracowywania treści. Tak więc znajdują się tutaj takie zagadnienia, jak wdrażanie uczniów do umiejętnego korzystania z podręcznika szkolnego, do opracowywania jego treści, dokładnego jej rozumienia i streszczenia, wyszukiwania struktury czytelnego tekstu, wysuwania problemów związanych z nią itp. czynności studiowania. Znajdą się tu wskazówki, jak wprowadzić w korzystanie ze spisu treści, z indeksów rzeczowych i osobowych, z tablic, map, schematów rysunkowych, ze słowników, encyklopedii, atlasów itp. Należy też przedstawić sposoby zbierania materiałów, np. ilustracyjnych, notatek w prasie, spisów bibliograficznych, tematyki audycji radiowych i telewizyjnych, i uczyć korzystania z tych materiałów dla samodzielnego ich opracowywania. Te różne wskazania są oczywiście zależne od poziomu umysłowego uczniów.

(3). Ważnym zabiegiem dydaktycznym, a zarazem wychowawczym jest wdrażanie uczniów do własnej krytyki do obiektywnego spojrzenia na samego siebie w celu oceny swej wartości. W różnych okolicznościach procesu nauczania zjawia się sposobność do takiej refleksji nad samym sobą, a szczególnie sposobność dają do tego odpowiedzi ustne, prace pisemne i graficzne, prace wymagające zarówno reprodukcji, jak twórczości. Wchodzą tu w grę takie czynności ucznia, jak próby własne stawiania sobie problemów i rozwiązywania ich, własna poprawa prac pisemnych, sprawdzanie rozwiązań zadań matematycznych, własne koncepcje określania pojęć, wyjaśniania tekstów i inne czynności, które mogą być pobudzane przez nauczyciela w różnych momentach procesu nauczania. Wdrażanie do samokontroli jest nie tylko środkiem rozwijającym samodzielność myślenia, ale też ważnym środkiem wychowawczym, który uczy obiektywności i rzeczowej sprawiedliwości.

(4). Pozycja nauczycielska kierująca pracą ucznia nie jest ograniczona do umysłowej strony ucznia, ale obejmuje też jego stronę uczniowską i wolę. Już sam tok lekcji może u ucznia budzić pewne przeżycia emocjonalne, których źródło leży często w ręku nauczyciela. Uczniowie rozróżniają wyraźnie lekcję interesującą od nudnej, żywą od ospałej i ślimaczej, uporządkowaną od chaotycznej, pełną treści od pustej. Metodyka może wskazać na źródła takich przeżyć emocjonalnych i błędy w prowadzeniu lekcji, które często leżą w wadach koncepcji planu lekcji, w pozycji autorytatywnej lub skrajnie liberalnej nauczyciela w stosunku do procesu nauczania i prowadzą do zwichnięcia jego roli kierowniczej.

#### 6. Zadawanie, kontrola i ocena pracy ucznia

(1). Nie możemy tak urządzić pracy ucznia, by ograniczała się ona jedynie do pracy na lekcjach. Ale dążenie do możliwie najintensywniejszego i najskuteczniejszego kierowania pracą na lekcji, aby praca domowa jak najbardziej była ograniczona, jest chyba uzasadnione. Oczy-

wiście zależy to w dużym stopniu od odpowiednio dobranego programu nauczania, ale też od sposobu prowadzenia lekcji w klasie. Dodatnią stroną domowej pracy ucznia jest to, że stawia ona go wobec obowiązku samodzielnego wykonania jej i żąda okazania własnych sił i własnych braków. Działa ona też wychowawczo, bo wymaga uczciwości, sumienności, budzi poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Dlatego też wyznaczanie tej pracy i opieka szkoły nad nią jest ważnym zadaniem kształcącym i wychowawczym.

Stąd też metodyka winna się zająć problematyką zdawania, kontrolowania i oceny domowych prac. W zależności od przedmiotu nauczania problematyka jest różna. Winna ona wskazać zakresy tematyki tych prac, ich rodzaje, procesy myślowe, umiejętności i sprawności, które one wywołują. Dobór tematów winien być urozmaicony, unikamy więc jednego ich typu stale powtarzanego. Mogą one być tak dobierane, że czasami wykraczają poza treści ściśle programowe i podręcznikowe, że są dostosowywane do aktualnych spraw życiowych. Łączymy ich zadawanie z wyjaśnieniami, w jaki sposób można pewną pracę wykonać, jakie w nich napotyka się trudności i jak je usuwać, skąd czerpać materiały, w jaki sposób kontrolować uzyskane w niej wyniki itp.

(2). Metodyka omawia wymiar prac domowych, czas potrzebny na ich wykonanie, podaje wskazówki co do ich rozkładania w czasie, aby dotrzymać ich terminu, unikania kumulacji prac czasochłonnych w różnych przedmiotach itp. Okazuje ona także ważność ustalenia formalnej strony prac uczniów, np. strony graficznej, ilości tematów w jednej pracy, potrzebnych środków pomocniczych itp.

(3). Okazuje ona możliwość organizowania prac indywidualnych lub zespołowych, zajmuje się również pracami pozalekcyjnymi, ich stosunkiem do prac lekcyjnych, różnorodnością ich tematyki, różnymi ich formami, jak np. wystawy, występy artystyczne i popisy, pracami użytecznymi społecznie itp.

## 7. Pomoce naukowe

Metodyka przedstawia problematykę pomocy naukowych stosownie do właściwości i potrzeb każdego z przedmiotów nauczania. W dziedzinie przedmiotów przyrodniczych, mogących posługiwać się obserwacją i eksperymentem, problematyka pomocy naukowych jest znacznie szerzej rozwinięta niż w dziedzinie przedmiotów humanistycznych. Dlatego opracowanie tej sprawy w tych przedmiotach może przysłużyć się do pobudzenia pomysłowości i większego urozmaicenia rodzajów pomocy. Szczególnie środki wizualne i akustyczne mogą dostarczyć wiele materiału. Należałoby zwrócić uwagę nie tylko na pozytywne funkcje kształcące pomocy, ale też na niektóre niebezpieczeństwa z nimi związane. Ich rola jest tylko pomocnicza w procesie nauczania, ale nie zdołają one wypełnić sobą całego tego procesu. Stoją one na usługach słownej komunikacji

między ludźmi, ale nie mogą jej zastępować i rugować jej rolę w nauczaniu. Wydaje się jednak, że przynajmniej niektóre poglądy na nie przeceniają ich rolę i utrzymując myślenie w sferze zmysłowej rezygnują z sięgania do abstrakcji zwłaszcza wyższych stopni w dziedzinie różnych nauk. Zdaniem ich jest wyjaśniać abstrakty, prowadzić do ich zyskiwania, ale nie zastępować. Dlatego słowo mówione i pisane przekazujące uogólnienia naukowe nie może być przez nie zastępywane i rugowane z nauki szkolnej.

### 8. Język

Dlatego też metodyka powinna zwrócić uwagę na zagadnienia języka w procesie nauczania. Poszczególne przedmioty nauczania mimo różnic w swoich treściach i zadaniach mają jedno wspólne zadanie dydaktyczne: kształcą one język ucznia. Język ten więc nie jest jedynie troską polonisty, ale każdego nauczyciela, nie wykluczając nauczyciela języków obcych. Zwracanie uwagi na poprawność języka ucznia, na odpowiednią sprawność w posługiwaniu się nim w mowie i piśmie, na korzystanie z niego w lekturze naukowej, na stopniowe rozszerzanie jego mowy potocznej na język naukowy, na jego prostotę, jasność, odczuwanie subtelności znaczeniowej, leksykalnej i składniowej — wysuwa różne problemy w dziedzinie różnych przedmiotów. Dbalność o wyrażanie swych myśli językiem poprawnym, rzeczowym i zrozumiałym, samodzielnym, coraz bardziej subtelnym literacko może być troską każdego przedmiotu nauczania.

## III. PROCES NAUCZANIA W DZIEDZINIE POZALEKCYJNEJ

Rezultaty nauczania nie są jedynie ograniczone do samego procesu nauczania na lekcjach lub w pracy domowej ucznia związanej bezpośrednio z lekcjami szkolnymi. Wpływ nauczyciela na uczniów może sięgać także poza mury szkolne w jego różnorodnym zetknięciu się poza szkołą. Ale obejmuje on nie tylko samą młodzież, lecz też jego samego. Stąd metodyka może rozważać także tę dziedzinę pracy dydaktycznej nauczyciela, z jednej strony — jego pracę pozaklasową, z drugiej — jej znaczenie dla własnej osobowości.

### 1. Pozaklasowe kontakty nauczyciela z uczniami

Nauczanie odbywające się w sposób zorganizowany na lekcjach szkolnych nie jest jedynym sposobem kształcenia się człowieka. Sposób ten zawiera w sobie zawsze pewien rygoryzm i planowość, a próby, aby rygoryzm ten usunąć, okazały się zawodne, gdyż zawsze prowadziły do większej lub mniejszej anarchizacji szkoły.

Ale obok tego typu kształcenia, który czasami niesłusznie nazywają pogardliwie „szkolarskim”, istnieje inny typ, znany z codziennego życia. Polega on na swobodnej komunikacji myślenia od umysłu do umysłu. Zazwyczaj nie ma on planowości i rygoryzmu lekcji i większe znaczenie

ma tu jednostkowe oddziaływanie umysłów na siebie niż zbiorowy porządek i obowiązek. Taka komunikacja przybiera różne postacie, a więc np. postać dorywczej informacji, zetknięcie się z nowymi sytuacjami życiowymi, ale też postać w rozmowach towarzyskich na najrozmaitsze tematy obejmujące także nowe dla nas wiadomości naukowe. Tak jak „szkoła pracy” szukała przezwyciężenia rygorystyki lekcji szkolnej w praktycznych sytuacjach, które należało rozwiązywać, i usunęła systematyczność wiedzy, tak inny kierunek „nowego wychowania” wprowadził uczenie się przez towarzyskie rozmowy na zasadzie swobodnej „komunikacji umysłowej” — jak to np. robił Berthold Otto. Wszelkie nauczanie ma w gruncie rzeczy jako główny swój element „komunikację umysłową”. Wyjątek może stanowić „uczenie się przez działanie” przyjęte przez pedagogikę pragmatyzmu, bo przy nim nauczyciel właściwie tylko organizuje sytuacje dla działania, a rozwiązanie ich i wiedzę stąd pochodzącą uczeń zdobywa przez własne „badanie”. Nauczania więc właściwie tu nie ma. Jeżeli zaś nauczyciel wkracza w to badanie przez swoją pomoc, to jest to ograniczaniem „badania” i wkraczaniem w jego proces przez komunikację umysłową. Ale komunikacja umysłowa w proces kształcenia może być włączana w różnym stopniu. W procesie nauczania lekcyjnego rola jej jest bardzo wydatna: wydatności tej nadaje specyficzny charakter jej planowość i stąd pochodząca pewna kondensacja treści i myślenia naukowego.

Ta planowość i kondensacja są łagodzone w pozalekcyjnych zajęciach uczniów. Występuje tu znacznie większa swoboda myślenia ucznia mimo to, że tu także myślenie to jest kierowane przez nauczyciela; swoboda ta odnosi się też do wolnego wyboru tematyki, nie krępowanego przez program, do sposobów wypowiedzania się itp. Zetknięcie się nauczyciela z uczniami nabiera wtenczas innego charakteru, w którym planowy obowiązek lekcji przekształca się w obowiązek towarzysko-moralny, przy którym miejsce przepisów szkolnych i ich konsekwencji zajmują przepisy przyzwoitego zachowania się. Ale właśnie w tym luźnym sposobie udziału uczniów w komunikacji umysłowej w zajęciach pozalekcyjnych leży to, że próby stosowania jej na lekcjach okazały się zawodne. Za to możliwe i pożądane jest ich stosowanie w zajęciach pozalekcyjnych.

Różne sposoby organizowania i przeprowadzania takich zajęć, jak prowadzenie kółek przedmiotowych, zebrań dyskusyjnych, rozrywkowo-kulturalnych, wycieczek krajoznawczych, oglądanie wystaw, przedstawień teatralnych, udział w publicznych odczytach, koncertach, różnych własnych imprezach, widowiskach itp. mogą stanowić tematykę także metodyk nauczania, jako uzupełnienia pracy lekcyjnej. Są one okolicznościami zetknięcia się nauczyciela z uczniami poza właściwą lekcją we wzajemnej komunikacji umysłowej. Także różne sposoby włączania się nauczyciela w środowisko pozaszkolne, w którym żyją jego uczniowie, mogą być okazją dla jego oddziaływania na młodzież.

## 2. Wpływ pracy pedagogicznej na osobę nauczyciela

Wszelka praca pedagogiczna nauczyciela nad młodzieżą może stać się równocześnie jego pracą nad samym sobą. W czasie bowiem jego pracy nad młodzieżą powstają różne okoliczności wywołujące jego własne przeżycia, które oddziałują na jego osobowość. Konieczność kontrolowania pracy uczniów jest zarazem koniecznością kontrolowania własnej działalności, a taka kontrola i ocena jej skłania do pracy nad sobą w różnych kierunkach. Idzie wtenczas nie tylko o zawodowe kształcenie się pedagogiczne i naukowe w swojej specjalności, ale dostrzeganie różnych właściwości własnego charakteru i poziomu własnej ogólnej kultury. Chociaż więc kształcenie własne, naukowe i pedagogiczne, jest bezpośrednio związane z zawodem nauczyciela, to jednak zwrócenie uwagi na inne strony jego rozwoju obejmującego całą jego osobowość wydają się silnie związane z jego zawodem. Toteż metodyka może także na te sprawy skierować rozważania.

\*

Uwagi zamieszczone w tej rozprawie wcale nie wyczerpują treściwej obfitości problemów metodyk nauczania. Próbuje one jedynie wyróżnić niektóre z nich, uważane za istotne. Nie idzie tu o jakiegokolwiek krępowanie autorów metodyk i ograniczanie ich indywidualnych poglądów i ujęć tematu. Zestawiona tematyka nie jest autorytatywną koncepcją podręcznika metodyki, ale tylko jednym z projektów jej zawartości.

## SPOŁECZNA FUNKCJA I REZULTATY KORCZAKOWSKIEGO SYSTEMU WYCHOWANIA

W sierpniu bieżącego roku mija 20 lat od chwili śmierci Janusza Korczaka<sup>1</sup>. Jest to wystarczająco długi okres i zarazem stosowny moment, by dokonać pewnej konfrontacji poglądów i podjąć próbę polemiczno-krytycznej analizy jego systemu wychowawczego.

Z wielu problemów wybieramy tylko ten krąg zagadnień, który bezpośrednio wiąże się z krytyką społecznej funkcji i oceną rezultatów systemu wychowawczego J. Korczaka<sup>2</sup>.

\*

Wśród uwag krytycznych na czoło wysuwano zarzut, iż korczakowski system wychowania był systemem a p o l i t y c z n y m. Na dobro sprawy, zarzut ten, rozpatrując go w kategoriach pedagogicznych, dotyczy społecznej funkcji interesującego nas systemu. Jej zbadanie, określenie i ocena wymagają na wstępie wyjaśnienia dwóch rzeczy streszczających się w pytaniu: z jakim rodzajem instytucji i typem wychowania mamy do czynienia?

(1). Dom Sierot<sup>3</sup> i Nasz Dom<sup>4</sup> były instytucjami wychowawczymi o dość specyficznym charakterze, a mianowicie — zakładami opiekuńczo-wychowawczymi. Obok więc zabiegów wychowawczych, takich, jakie w udziale przypadają np. szkole, pełniły one drugą ważną funkcję, tj. funkcję wyraźnie opiekuńczą, której istota polega nie tylko na czuwaniu nad prawidłowym rozwojem dziecka, lecz i na społecznym usamodzielnieniu jednostki. Absolwenci placówek opiekuńczo-wychowawczych są zmuszeni do samodzielnego i natychmiastowego wchodzenia w życie społeczeństwa dorosłych i nic też dziwnego, że z tego powodu napotykają szereg różnorodnych (ogólnożyciowych, społecznych, zawodowych itp.) trudności. Brak tu jakiegoś ogniwa pośredniego, wspomagającego proces społecznej adaptacji jednostki, którym w normalnych warunkach dla dziecka jest naturalne środowisko rodziny własnej. Wychowankowie J. Korczaka byli tego pozbawieni (sieroctwo naturalne i społeczne) i o tym trzeba stale pamiętać przy ocenie wyników jego systemu wychowawczego.

<sup>1</sup> Okoliczności, w których zginął w roku 1942 Janusz Korczak, opisuje Hanna Mortkowicz-Olczakowa w książce „Janusz Korczak”, Czytelnik, Warszawa 1957.

<sup>2</sup> Używając w niniejszym artykule pojęcia — „system wychowawczy” — będziemy mieli na uwadze ogół poczynań J. Korczaka podejmowanych w celu wychowania dziecka pozbawionego naturalnego środowiska rodziny własnej.

<sup>3</sup> Dom Sierot powstał w 1911 roku, kiedy to dawny przytułek dla dzieci przeniesiono w Warszawie z ulicy Franciszkańskiej 2 — na ulicę Krochmalną 92. Od tego momentu J. Korczak został jego kierownikiem i pozostawał na tym stanowisku (z kilkuletnią przerwą w czasie pierwszej wojny światowej) do chwili śmierci.

<sup>4</sup> Nasz Dom powstał w 1919 roku w Pruszkowie przy ul. Cedrowej 12, przy czynnym współudziale J. Korczaka i M. Rogowskiej-Falskiej. Po siedmiu latach działalności (domem tym kierowała M. Falska) zakład ten został przeniesiony na Bielany do Warszawy.

(2). Z punktu widzenia treściowych i funkcjonalnych powiązań z życiem ogólnospołecznym zakłady wychowawcze J. Korczaka stanowiły dość reprezentatywny w Polsce okresu międzywojennego typ „wychowania zamkniętego”.

Przekonanie J. Korczaka, że „dziecko jest niewolnikiem niewiedzy, głupoty i brutalności dorosłych”, że „samo życie współczesne ugniata dzieci”, obok dużej prawdy historycznej, doprowadziło go jednak do zbyt daleko i ostro posuniętego podziału społeczeństwa na dwa obce sobie światy, a mianowicie: „ludu małososłego” i „klanu wtajemniczonych — dorosłych”<sup>5</sup>. To stanowisko J. Korczaka pogłębiało jego tendencje do zbytnej izolowania procesu wychowania od życia ogólnospołecznego i kazało mu przeceniać rolę „pedagogiki warunków”.

Zbyt daleko posunięta izolacja Domu Sierot, mniej — Naszego Domu — od życia ogólnospołecznego zaciążyła niewątpliwie na wynikach pracy tych dwóch zakładów (choć nie była ona jedyną przyczyną gorszych rezultatów<sup>6</sup>) i stała się źródłem częściowej niekonsekwencji w jego systemie wychowawczym. Jest ona widoczna wówczas, gdy weźmie się pod uwagę korczakowski postulat wszechstronnego rozwoju każdego wychowanka i ograniczania tegoż w zasadzie tylko do jednego kręgu zjawisk społecznych (najbliższego środowiska zakładu). Trudno bowiem mówić o wszechstronnym rozwoju osobowości wychowanków nawet wówczas, gdy doświadczenia dzieci wyrastające na tle współżycia i współdziałania w różnych płaszczyznach i w powiązaniu z różnymi kręgami społecznymi próbuje się zastąpić szeroko rozbudowaną organizacją ich społecznej aktywności w ramach tzw. „mikroskopijnej pedagogiki”<sup>7</sup>, obliczonej na miarę zakładu zamkniętego. A tak postępował właśnie J. Korczak<sup>8</sup>.

Dodać tu jednak należy, iż wspomniana niekonsekwencja cechowała nie tylko korczakowski system wychowania, lecz była ona i jest nadal rysą dotychczasowej praktyki wychowania w ogóle. Paradoksalny, lecz prawdziwy jest chyba fakt, iż niezależnie od okresu historycznego, przy różnych programach wychowawczych, postulat wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów-wychowanków, w masowej skali, dotąd nie został w pełni zrealizowany<sup>9</sup>.

Analogicznie, z dużym opóźnieniem, toruje sobie drogę idea „wspólnościowych form życia młodzieży” przebywającej w zakładach opiekuńczo-

<sup>5</sup> Zob.: J. Korczak „Prawo dziecka do szacunku”. Wybór pism pedagogicznych, t. I. PZWS. Warszawa 1957.

<sup>6</sup> O rezultatach korczakowskiego systemu wychowania bliżej będzie mowa w II części niniejszego studium.

<sup>7</sup> Pedagogikę rozumiemy w tym wypadku jako społeczną praktykę wychowania (a nie jako naukę), która może być realizowana w różnym układzie warunków i stosunków, a więc przy rozmaitej konstrukcji środowisk wychowawczych.

<sup>8</sup> Zob.: M. Jakubowski „Problem aktywności w zakładach J. Korczaka”. „Dom Dziecka” nr 2 i 3 z 1958 r.

<sup>9</sup> Świadczą o tym między innymi aktualnie prowadzone dyskusje, w których dominuje ton permanentnego niezadowolenia z osiągniętych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych.



-wychowawczych. Systemy „półwolnościowe” (semi-liberté) i dziś napotykają jeszcze liczne trudności w konsekwentnej ich realizacji.

Wyżej wskazane okoliczności w znacznym stopniu zmniejszają ciężar gatunkowy zarzutów stawianych J. Korczakowi i każą poszukiwać innych kryteriów w końcowej ocenie rezultatów jego systemu wychowawczego.

(3). Z punktu widzenia realizacji podstawowej funkcji wychowania, domagającej się antycypacji postaw i konieczności przygotowania wychowanków do twórczego udziału w życiu społecznym, wychowanie w Domu Sierot i Naszym Domu, w skali „makroskopowej pedagogiki”<sup>10</sup>, nie miało zasadniczo charakteru ani wyraźnie przygotowującego, ani też uczestniczącego. J. Korczak był bowiem z jednej strony przeciwnikiem nawoływań do „wychowania dla przyszłości” (nazywał je chętnie „snem na jawie”), z drugiej strony, nie godząc się z ówczesnymi mu warunkami i stosunkami, nie stawiał sobie zadania bezpośredniej adaptacji postaw swych wychowanków w ramach istniejącego porządku społecznego.

Nie należy jednak wyprowadzać stąd wniosku, że Korczak w ogóle nie podejmował żadnych kroków w kierunku realizacji tej podstawowej funkcji wychowania. Przeciwnie, głoszone prawidła<sup>11</sup>, zasady i założenia, cel możliwie wszechstronnego rozwoju swych wychowanków realizował Korczak konsekwentnie w ramach koncepcji właśnie tzw. „mikroskopijnej pedagogiki”. Jej istota polegała na stwarzaniu maksymalnych, w ramach zakładu organizowanych warunków, które w wysokim stopniu sprzyjały uspołecznianiu i usamodzielnianiu wychowanków. U podstaw „mikroskopijnej pedagogiki” w wydaniu Korczaka leżała realizowana przez niego koncepcja samorządu wychowawczego<sup>12</sup>.

Opierając pracę wychowawczą na systemie samorządowym J. Korczak traktował zakład nie jako ośrodek mechanicznego przysposobiania dziecka do przyszłego udziału w życiu społecznym, lecz przede wszystkim jako prawdziwy dom dzieci, dom rodzinny w pełnym tego słowa znaczeniu, który w pierwszym rzędzie powinien wytworzyć im ich własne życie, a dopiero w drugiej kolejności — przygotować do życia przyszłego poprzez społeczne usamodzielnienie. Tak więc wychowanie w Domu Sierot i Naszym Domu miało charakter wybitnie uczestniczący i pośrednio przygotowujący, ale w mniejszej skali, w ramach właśnie tzw. „mikroskopijnej pedagogiki”, wyrosłej z ducha organizacji i koncepcji „idealnego społeczeństwa dziecięcego”. Koncepcja ta była naturalną konsekwencją teorii pajdocentryzmu<sup>13</sup> i założeń nurtu tzw. „nowego wychowania”, którego

<sup>10</sup> I w tym wypadku pedagogikę rozumiemy jako społeczną praktykę wychowania, która może być realizowana w powiązaniu z wszelkimi możliwymi kręgami społecznymi, w ramach szeroko rozumianego środowiska wychowawczego (dom, szkoła, instytucje pozaszkolne, organizacje młodzieżowe itd.).

<sup>11</sup> Zob. między innymi J. Korczak: „Prawidła życia”. „Wybór pism pedagogicznych”, t. I, PZWS, Warszawa 1957.

<sup>12</sup> Korczakowski samorząd w rozumieniu instytucjonalnym składał się z: 1) Sądu Koleżeńkiego, 2) Rady Samorządowej i 3) Sejmu dziecięcego.

<sup>13</sup> Bardzo ciekawe uwagi na ten temat zgłosił po raz pierwszy Stefan Wołoszyn

Korczak był przedstawicielem i wytrwałym propagatorem na odcinku opieki nad dzieckiem.

W związku z tą częścią rozważań nasuwa się jeden wniosek końcowy. Otóż korczakowski system, rozpatrywany w aspekcie jego społecznych podstaw, cechowała swoista postać „absenteizmu”. System ten, sprawdzony do ram zakładu raczej zamkniętego, obliczany był na organizację pełni życia dziecka w obrębie najbliższego środowiska wychowawczego własnego domu.

(4). Dom Sierot i Nasz Dom w praktyce nie były jednak instytucjami „zamkniętymi” w klasycznym tego słowa znaczeniu, ponieważ nie ciążyło na nich piętno „zamkniętej bramy” i w ostateczności nie miały one charakteru „całkowitej ucieczki od życia”. By się o tym przekonać, wystarczy tu zacytować następującą wypowiedź byłego wychowanka Naszego Domu.

„Zarzucono Korczakowi między innymi apolityczność. Słusznie. Wszystkie argumenty w tej sprawie były i są na ogół przekonujące. A oto druga strona medalu. Czy branie udziału w pochodach 1-majowych czasami całego Domu, czy przyjmowanie do zakładu młodzieży lewicowej, jak np.: Burdę, Staniszewską, Gawrońską, Bieńkowicz, Chrzęszczewskiego i wielu innych, czy atmosfera sprzyjająca kształtowaniu się poglądów lewicowych — wszystko to było przypadkowe? Nie.

A ilu moich kolegów i ja sam mieliśmy przykrości wówczas jeszcze — w szkole powszechnej — za miano <sup>14</sup> — „towarzysz”? W okresie międzywojennym byliśmy uważani przez środowisko za komunistów. A w minionym okresie, w Polsce Ludowej, pytam się, kim myśmy byli dotychczas? Mam na myśli wychowanków i współpracowników.

Niestety, krytycy tego nie dostrzegali i nie przeanalizowali”.<sup>15</sup>

Istotnie, krytycy Korczaka nie tylko że tego nie dostrzegali, ale pomawiając go o stanowisko antyklasowe, apartyjne, zapomnieli o rzeczy bardzo istotnej, a mianowicie o tym, że Korczak zajmując apolityczne stanowisko w sprawach wychowania nie wpajał jednocześnie swym wychowankom żadnej innej ideologii, nie urabiał ich światopoglądu w myśl wymagań ówczesnego „państwowego patriotyzmu” czy „kościelnej wiary”. Pisał on sam z goryczą na ten temat:

„Państwo żąda państwowego patriotyzmu, kościół kościelnej wiary, a wszyscy przeciętności i pokory”<sup>16</sup>.

w artykule: „O postawie i poglądach pedagogicznych Janusza Korczaka”, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1 z 1958 r.

<sup>14</sup> W zakładach korczakowskich dzieci były podzielone na klasy, otrzymywały miana, inaczej nazywane „kwalifikacjami obywatelskimi”. Nie miało to jednak nic wspólnego z modnymi w okresie międzywojennym hasłami „wychowania obywatelskiego”. Przeciwnie, J. Korczakowi chodziło w tym wypadku o wprowadzenie jednostek wyznaczających granice rozwoju i awansu społecznego jednostki w grupie.

<sup>15</sup> Fragment wypowiedzi Wł. Augulewicza. Cyt. za protokołem z Sesji Korczakowskiej Komisji Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa 1957, s. 63.

<sup>16</sup> J. Korczak „Internat” „Wybór pism pedagogicznych”. Warszawa 1957, PZWS, t. I, s. 117.

J. Korczak pozostawał w permanentnej niezgodzie z tego rodzaju wymaganiem. Uznawał on natomiast piękno idei zrodzonych w społecznej walce o najwyższą wartość, jaką jest człowiek wyzwolony, i w praktyce rozwijał u swych wychowanków cechy uspołeczniające, uczył ich wrażliwości na zło i krzywdę drugiego człowieka, uczył umiłowania pracy,<sup>17</sup> umiejętności współżycia i współdziałania w grupie, dawał im dość szerokie horyzonty w spojrzeniu na świat, a co najważniejsze — pozostawiał drogę wyboru, drogę do czynu otwartą dla każdego. Na pytanie: dokąd ta droga prowadziła? — odpowiada jedna z wychowanek Korczaka w następujących słowach:

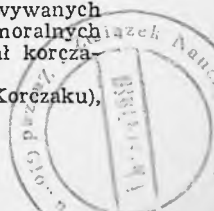
„Skoro już piszę o Korczaku, muszę wspomnieć o paradoksie wynikającym z jego działalności.

Otóż paradoks działalności Doktora tkwił w samym jego systemie. To przecież sam Doktor uczył nas, jak należy żyć, wszczepiał swym dzieciom cechy, które prowadziły je potem wprost w szeregi partii, a mianowicie: głęboki humanitaryzm, wiarę, że człowiek jest dobry. Korczak był skromny i uczył swe dzieci skromności i umiejętności ograniczania się. Obok poczucia odpowiedzialności za swe postępowanie i swą pracę — były to cechy, które zbliżały jego dzieci do ruchu rewolucyjnego: ruch ten wymagał w owym czasie dużo wyrzeczeń i samozaparcia. Dążenie do uporządkowania życia społecznego wyносиły dzieci ze swego domu. Stąd do partii był tylko jeden krok i najbardziej wartościowe jednostki czyniły go, będąc jeszcze w Domu Korczaka”.<sup>18</sup>

Tak wyglądała „druga strona medalu”, której krytycy nie dostrzegali, potępiając w czambuł rezultaty korczakowskiego systemu wychowania. W tej chwili, biorąc pod uwagę przytoczone fakty, można skonstatować, iż korczakowski system pośrednio spełniał również funkcję przygotowującą, tj. przysposabiał wychowanków do aktywnego udziału w postępowych nurtach życia społecznego. Kładąc mocne podwaliny pod postawę moralno-społeczną swych wychowanków J. Korczak przygotowywał zasadniczy grunt, z którego mogły i w rzeczywistości wyrastały wartościowe jednostki, zaangażowane w społecznym postępie. Nie chcemy przez to samo kreować Korczaka na wielkiego ideologa, ponieważ do końca życia nie był on nim w dosłownym tego słowa znaczeniu; nie ogłosił polityczno-ideowej deklaracji. Korczak był natomiast i pozostał do końca życia jednym z najbardziej konsekwentnych rzeczników i obrońców praw dziecka, właśnie dziecka nędzy i zaniedbania, dziecka ulicy, dziecka z poddaszy i robotniczych suterren. W obronie jego praw i społecznej pozycji potrafił on zawsze przemawiać z pozycji „partyjnego

<sup>17</sup> Praca leżała u podstawy całej organizacji działalności dzieci wychowywanych w Domu Sierot i Naszym Domu i była ona głównym źródłem praw moralnych i społecznych wychowanków. Ciekawie z tego punktu widzenia wyglądał korczakowski „system dyżurów”.

<sup>18</sup> Ida Merżan „O co spieraliśmy się z nim?” (Ze wspomnień o J. Korczaku), „Głos Nauczycielski”, nr 34 z 1956 r.



trybuna", zachowując w swej postawie społeczno-pedagogicznej z jednej strony cechy radykalizmu, z drugiej zaś — cechy pełnej tolerancji. Fakt, iż J. Korczak przemawiał w sprawach dziecka z pozycji jak najbardziej demokratycznych, podejmując walkę o jego społeczne wyzwolenie z nędzy i zaniedbania, z niewiedzy i brutalności dorosłych, oraz fakty, że w praktyce wychowywał swych wychowanków w duchu pełnej, dwustronnie obowiązującej tolerancji — świadczy o postępowym charakterze jego poglądów i postawie społeczno-pedagogicznej. Działalność pedagogiczna J. Korczaka i stworzony przezeń system zawierają w sobie dostateczną ilość przesłanek, które pozwalają zaliczyć go do jednego z prekursorów „etyki niezależnej” w wychowywaniu społeczno-moralnym.

Nawiasem należy tu zauważyć, że wszyscy krytycy systemu wychowawczego J. Korczaka, którzy zarzucali mu „brak kompasu politycznego, nieumiejętności powiązania pracy wychowawczej z walką o nowy ustrój sprawiedliwości społecznej” itp. — sami ahistorycznie pojmowali rozwój i pojęcie postępu społecznego. Zbyt daleko posunęli się oni w swych wymaganiach żądając, by Korczak grubo jeszcze przed drugą wojną światową realizował cele wychowania socjalistycznego, w warunkach ustroju wydatnie ograniczającego możliwości działania, w którym w dodatku dość powszechnie głoszono tezę o „apolityczności szkoły wychowania”.

Okoliczność ta, aczkolwiek może częściowo usprawiedliwiać postępowanie Korczaka, to jednak nie uwalnia go od popełnionych pomyłek. Zapytajmy zatem, czy J. Korczak nie popełnił żadnego błędu, zajmując dość niezależne stanowisko w kwestii celów i ideału wychowawczego? Naszym zdaniem — częściowo tak.

J. Korczak, będąc osobowością twórczą, cenił sobie nade wszystko wolność sumienia i niezależność w myślowych poszukiwaniach, gdyż jedynie w tych warunkach mógł konsekwentnie realizować rozległą skalę swych możliwości. To jego stanowisko, dotyczące osobistego stosunku do życia, ta jego swoista i osobliwa filozofia nie pozostała bez wpływu na jego praktykę wychowawczą. Na tym terenie, w codziennej walce z przeróżnymi trudnościami, jakie stale piętrzyły się przed jego zakładami<sup>19</sup>, w ówczesnych warunkach narastających sprzeczności w życiu społeczno-politycznym Polski przedwrześniowej, wreszcie w tej swoistej atmosferze, w której żył, pracował i tworzył Korczak — być może, że nie umiał on, nie chciał bądź też nie mógł zająć jakiegś bardziej radykalnej postawy, postawy antycypującej hasła i walkę klasy robotniczej o nowy ustrój sprawiedliwości społecznej. To niezdecydowanie, dużą powściągliwość Korczaka przed „ideową deklaracją” Igor Newerly tłumaczy w następujący sposób:

<sup>19</sup> Dom Sierot i Nasz Dom były zakładami utrzymywanymi ze składek społecznych, co zasadniczo uzależniało Korczaka, kępowało swobodę poszukiwań i pomnażało ilość rozmaitych trudności.

„Nazbyt wielostronny, by się zmieścić w programie stronnictwa, nie znoszący dogmatu i niespokojny we własnych dociekaniach, by się poddać dyscyplinie partii — wobec sprawy dziecka zachowuje Korczak niemalże partyjną postawę trybuna”<sup>20</sup>.

Nam osobiście wydaje się, że Korczak popełnił błąd, odsuwając niejako na drugi plan konieczność posiadania społecznie określonego modelu osobowości wychowanka. Stąd też, w pewnym stopniu, można podać w wątpliwość słuszność kierunku myślenia Korczaka, który chciał uniezależnić wychowanie od wpływów określonej polityki i społecznej ingerencji w ten proces, mający z gruntu i w istocie swej charakter wybitnie społeczny. Błąd jego polegał na tym, iż lepszą przyszłość widział tylko w doskonalszym człowieku, w uszlachetnieniu gatunku ludzkiego, a nie w gruntownej przebudowie samego ustroju i zasadniczych zmianach życia społecznego. Osiągnięcie tego pierwszego celu było i jest niemożliwe w jakiejś „społecznej próżni” i w izolacji, i poza zmianami ustroju polityczno-społecznego. Ta sfera zagadnień pozostawała jednak poza kręgiem zainteresowań Korczaka, który będąc konsekwentnym rzecznikiem i obrońcą praw dziecka, wywodził je z sugestii teorii pajdocentrycznych i budując przy tym swój system zgodnie z hasłami „nowego wychowania” — w konsekwencji nie ustrzegł się też wszystkich ich błędów i słabości.

Stanowisko takie i taka ocena wydają się być słuszne na tle przemian zaszłych w naszym kraju, na tle programu nowoczesnej pedagogiki, która zaangażowawszy się w społeczny postęp — słusznie postuluje potrzebę „wychowania dla przyszłości”<sup>21</sup>. Ta zasadnicza zmiana orientacji pedagogicznej pozwala lepiej rozumieć i dostrzec błędy myśli pedagogicznej okresu międzywojennego, polegające między innymi na niekonsekwentnym rozumieniu społecznej funkcji wychowania i chęci ograniczania jej raczej do celów adaptacyjnych, a nie antycypacji ludzkich postaw na „miarę rodzącej się przyszłości”. O to właśnie jesteśmy dziś, między innymi, bogatsi od reprezentantów myśli i praktyki pedagogicznej tamtego okresu, w którym różnie zapatrywano się na społeczną funkcję wychowania, różne też i często skrajne wygłaszano poglądy na temat społeczno-politycznego trzonu teleologii wychowania. Jeśli błędzono w owych czasach i wygłaszano niesłuszne, a może i fałszywe poglądy, to gwoli prawdy dodać trzeba, że błędził nie tylko J. Korczak, lecz także wielu innych wybitnych praktyków i teoretyków wychowania.

Konkretyzując swe niezadowolenie z ujęcia społecznej funkcji systemu J. Korczaka rozmaici krytycy zarzucali mu jednocześnie, iż niedostatecznie przygotowywał swych wychowanków do samodzielnego życia. Na

<sup>20</sup> Igor Newerly, Wstęp do „Wyboru pism” J. Korczaka. Warszawa 1957. „Nasza Księgarnia”, t. I, s. 39.

<sup>21</sup> Zob. B. Suchodolski „Wychowanie dla przyszłości”, Warszawa 1959, PWN.

ten temat zgłoszono dotychczas<sup>22</sup> szereg słusznych uwag, lecz całość krytyki rezultatów korczakowskiego systemu wychowania budzi liczne i uzasadnione wątpliwości. Dlatego też przyjrzyjmy się bliżej niektórym takim wypowiedziom-ocenom.

W artykule: „Działalność ofiarna, ale pełna sprzeczności” czytamy między innymi:

„Marzycielstwo bez znajomości konkretnego życia opanowywało wychowanków Korczaka. Gdy po ukończeniu 14 lat musieli opuścić przytulny zakład, stawali wobec drapieżnego i niebezpiecznego życia, o którego polepszenie nie mieli sił walczyć, bo przecież w samorządzie dziecięcym w «Domu» przyzwyczaili się do stosowania tołstojowskiej zasady »niesprzeciwiania się złu« widocznej w hasle: »Jeśli ktoś zrobił coś złego, najlepiej mu przebaczyć, czekać, aż się poprawi«”<sup>23</sup>.

Fakt, iż dziecko 14-letnie<sup>24</sup> nie było i nie mogło być w pełni przygotowane do samodzielnego życia, zdaje się nie ulega większej wątpliwości. Trudno bowiem mówić, by dziecko w tym wieku dobrze rozumiało procesy i zjawiska społeczne, cały złożony mechanizm życia, by posiadało osobowość zintegrowaną na poziomie dojrzałego światopoglądu. Wątpliwą wartość posiada zatem ten i jemu podobne zarzuty, ponieważ sformułowano je z pozycji zbyt wygórowanych, w ogóle nierealnych wymagań. Zasadniczy błąd metodologiczny, jaki przy takiej okazji popełniano, polegał na tym, iż nowe kryteria ocen wartościujących w pedagogice, sformułowane po II wojnie światowej, a więc w zupełnie odmiennych warunkach politycznych, społecznych i naukowych, przenoszono niefrasobliwie na ocenę działalności pedagogicznej, poglądów i systemów wyrosłych w Polsce okresu międzywojennego.

Autor cytowanego przed chwilą artykułu, porównując tołstojską zasadę „niesprzeciwiania się złu” z założeniami „Sądu Koleżeńkiego” Korczaka, dość nieopatrznie dokonał nie tylko samego porównania, lecz błędnie usiłował zinterpretować treść i znaczenie tychże założeń. Hasło naczelne Korczaka: „Jeśli ktoś zrobił coś złego, najlepiej mu przebaczyć, czekać, aż się poprawi” — w praktyce wychowawczej Domu Sierot i Naszego Domu nie miało nic wspólnego z tołstojowską zasadą przyjmowania pasywnej postawy wobec realnie istniejącego zła. Wprost przeciwnie. W samoocenie i ocenie wzajemnej w stosunkach międzyosobowych wspomniano hasło Korczaka — cały zresztą Statut Sądu Koleżeńkiego<sup>25</sup> wy-

<sup>22</sup> W okresie po II wojnie światowej opublikowano około 60 prac poświęconych J. Korczakowi. Są to w większości mniejszego rozmiaru artykuły, szkice i wspomnienia. Bliższe szczegóły zob. „Bibliografia” prac poświęconych J. Korczakowi zamieszczona w niniejszym numerze.

<sup>23</sup> A. Szumski „Działalność ofiarna, ale pełna sprzeczności?”, „Głos Nauczycielski” nr 32/33 z 1952 r. s. 2.

<sup>24</sup> Zakłady wychowawcze J. Korczaka przeznaczone były dla dzieci w wieku szkoły podstawowej (7—14 lat).

<sup>25</sup> Z pełnym brzmieniem Statutu Sądu Koleżeńkiego czytelnik może zapoznać się w pracy J. Korczaka „Dom Sierot”. „Wybór pism pedagogicznych”, t. I. PZWS, Warszawa 1957.

bitnie pomagał w rozpoznawaniu i wartościowaniu postępów dziecięcych. Przez konstatowanie faktów związanych z zachowaniem się dzieci Sąd Koleżeński z jednej strony pomagał wychowawcy w stawianiu słusznych diagnoz, z drugiej strony — pozwalał natychmiast demaskować zło i podejmować środki zaradcze. W Domu Sierot i Naszym Domu nie tylko ufano każdemu dziecku, lecz niemniej skrupulatnie notowano i poddawano publicznej ocenie wyniki jego zachowania się i wyniki pracy. Sąd Koleżeński, jeśli spełniał swą funkcję wychowawczą, to przede wszystkim dlatego, iż sprzyjał rozbudzeniu u wychowanków poczucia prawa i obowiązku, poczucie krzywdy i sprawiedliwości, poczucia i rozumienia tego, co dobre i złe, niemoralne i aspołeczne. Dzięki niemu takie pojęcia, jak „dobro” i „zło”, przestawały być pojęciami abstrakcyjnymi, a zaczęły one nabierać realnych kształtów i właściwej treści, mając swą podbudowę w codziennym doświadczeniu dziecka. Obrona przez Korczaka droga, wiążąca poprzez Sąd Koleżeński i samorząd wychowawczy w ogóle, traktowany przez niego jako „teren codziennych ćwiczeń moralno-społecznych” — wydaje się być zupełnie prawidłową, ponieważ pozwala ona na rozbudzenie nie tylko refleksji, lecz także wydatnie sprzyjała rozwijaniu tych cech i właściwości, tych sił w postawie każdego wychowanka, które mogły stać się podstawą właściwie rozumianej walki ze złem przez dziecko w wieku szkolnym.

Innym przykładem błędnej oceny może być następująca wypowiedź A. Lewina:

„Tej ... rewolucyjnej ideowości brakło Korczakowi. Negując polityczne cele wychowania tracił zasadniczy grunt do pracy wychowawczej i nie mógł stanąć jak Makarenko przed swoimi wychowankami z niezłomnym żądaniem: „Bądźcie prawdziwymi ludźmi”<sup>26</sup>.

Należy tu zauważyć, że krytyk choć sam przestrzegał, iż wiele ludzi wymienia „jednym tchem” obok siebie nazwisko Korczaka i Makarenki, to jednak sam nie ustrzegł się przed popełnieniem tego błędu. Naukowo nieuzasadnione jest stawianie tych samych wymagań i przyjmowanie jakichś jednolitych kryteriów w ocenie poglądów i działalności tych dwóch pedagogów. Tworzyli oni swe systemy niezależnie od siebie, w różnych, krańcowo odmiennych warunkach społeczno-pedagogicznych, a ponadto ich zakłady zrzeszały różny element dziecięcy.

Cytowana przed chwilą wypowiedź sugeruje, że Korczak nie posiadał żadnego celu wychowania, nie żywił takich ideałów, które byłyby godne uwagi i zasługiwały na korzystną społecznie ocenę. Na innym miejscu A. Lewin powiada wprost:

„Korczak rzeczywiście nie wiedział, dokąd ma prowadzić swoich wychowanków. Niewiele też od nich żądał, ponieważ nie miał w imię czego żądać. Wysuwał co najwyżej żądania o charakterze technicznym, ogólnikowe w sensie moralnym, ograniczone do wąskiego kręgu wewnętrznych

<sup>26</sup> A. Lewin „Problemy wychowania kolektywnego”. PZWS Warszawa 1953, s. 276.

spraw domu dziecka. To pozbawiało jego system wychowawczy realnej żywotności i skuteczności”.<sup>27</sup>

Na potwierdzenie zarzutu, iż Korczak nie posiadał skonkretyzowanego celu, określonego ideału wychowawczego, różni jego oponenti zwykli przytaczać następującą wypowiedź:

„Dokąd mam was prowadzić? Czy ku wielkim ideałom, wzniosłym czynom? Czy tylko wdrożyć w spełnianie koniecznych obowiązków, bez których społeczeństwo wyrzuca poza nawias, ale abyście mogli swą godność zachować? Czy za tę trochę stawy i opieki w ciągu lat paru mam prawo żądać, nakazywać, chcieć? Może dla każdego z was własna droga, choćby pozornie najgorsza, będzie jedynie słuszna”.<sup>28</sup>

W pytaniu: „Dokąd mam was prowadzić” — A. Lewin widział wielki tragizm Korczaka, świadczący o bezsile i braku perspektyw w wychowaniu.<sup>29</sup> Naszym zdaniem, wniosek taki jest zbyt pochopny, niedostatecznie uzasadniony, oparty na epizodzie (jednej częściowej wypowiedzi) i tym samym brzmi zbyt kategorycznie. Owszem, cytowana wypowiedź Korczaka ukazuje wielki jego niepokój, obawę wyrosłą z poczucia obowiązku i chęci wzięcia pełnej odpowiedzialności za przyszły los wychowanków, niemniej jednak nie potwierdza ona zarzutu, że Korczak nie posiadał sprecyzowanego celu wychowania. Przeciwnie, cel taki Korczak jasno widział, określając go w następujący sposób:

„Zabezpieczyć dziecku swobodę harmonijnego rozwoju wszystkich władz duchowych, wydobyć pełnię ukrytych sił, wychować w czci dla dobra, piękna i wolności”.<sup>30</sup>

Idea wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka, uspołecznienie jego postawy, dynamizacji wewnętrznych sił, wychowanie w czci pracy i w duchu praworządności — oto zarys korczakowskiej koncepcji ideału wychowawczego. Tak sformułowany cel, aczkolwiek z wiadomych powodów nie wyczerpywał podstawowych założeń wychowania socjalistycznego, to jednak nie pozostaje on w jakiejś sprzeczności z tymi ostatnimi. Można było tego nie dostrzec, ale pod warunkiem, że takie pojęcia, jak „dobro”, „piękno” i „wolność”, którymi Korczak często się posługiwał, uważa się za obce, a może nawet wrogie socjalizmowi? Absurdalność takiego sposobu myślenia i takiej oceny zdaje się nie ulegać większej wątpliwości.

Gwoli ścisłości należy tu zauważyć, iż autor „Problemów wychowania kolektywnego”, poddając ostrej krytyce cele korczakowskiego systemu wychowania, stwierdził, iż brzmiały one zbyt ogólnikowo, przypominały koncepcję „człowieka w ogóle”. Z tego powodu zarzucał Korczakowi

<sup>27</sup> Zob. tamże.

<sup>28</sup> J. Korczak „Internat” „Wybór pism pedagogicznych”, Warszawa 1957, t. I, s. 182

<sup>29</sup> A. Lewin, op. cit. s. 276

<sup>30</sup> J. Korczak, „Jak kochać dziecko”, Warszawa-Kraków 1929. Wyd. II J. Mortkowicza. s. 72



absurdalność, co więcej — oskarżał go o przestępstwo.<sup>31</sup> Na czym to przestępstwo miało polegać — A. Lewin dotąd bliżej nie sprecyzował.

Naszym zdaniem, wspomniane przed chwilą pojęcia „dobra”, „piękna” i „wolności”, wyznaczające granice teleologicznych założeń korczakowskiego systemu wychowania, wcale nie brzmiały zbyt ogólnikowo, ponieważ treść ich Korczak umiejętnie przekładał na język codzienny praktyki wychowawczej, na język faktów i znaczeń bliskich oraz w pełni zrozumiałych dla każdego dziecka. Można się o tym przekonać w trakcie uważnej lektury książek, które Korczak napisał wprost dla dzieci, sugerując im korzystne społecznie wzory postępowania. Z analizy takich powieści, jak „Sława”, „Kajtuś czarodziej”, „Uparty chłopiec” i innych — widać, że najważniejszymi zaletami człowieka są: silna wola, wytrwałość, zdyscyplinowanie, aktywność i pasja życia, wrażliwość na zło i krzywdę, umiłowanie pracy, dobroć, sprawiedliwość, bezwzględna uczciwość i koleżeństwo.

Biorąc pod uwagę ten zestaw cech Korczak pisał: „Pragnę wzlotów dla mojej gromadki, śnię górne szlaki, tęsknota do ich doskonałości jest smutną modlitwą moich najosobliwszych chwil, ale wsparty o rzeczywistość, rozumiem, że one zaledwie kroczyć, krzątać się będą, zabiegać, myszkować, wałęsać lub plątać będą — pożywienia szukać i okrucich radości”<sup>32</sup>.

Tęskniąc za modelem „idealnego człowieka” i usiłując przebudować życie w myśl wyższych moralnie i intelektualnie zasad, Korczak wsparty o rzeczywistość, przechodząc od egzaltacji do realiów życia ówczesnego — uparcie w swych wypowiedziach powracał do „dnia dzisiejszego” w wychowaniu, choć dobrze zdawał sobie sprawę, iż może to wywołać szereg nieporozumień. Pisał sam na ten temat:

„Wychowawca nie jest zobowiązany brać na siebie odpowiedzialności za odległą przyszłość, ale całkowicie odpowiada za dzień dzisiejszy. Wiem, że zdanie to wywoła nieporozumienie. Właśnie odwrotnie sądzą. W moim przekonaniu błędnie, gdy szczerze. A może kłamliwie? Wygodniej odraczać odpowiedzialność, przenosić ją w mgliste jutro, niż już dziś z każdej godziny zdawać rachunek. Wychowawca pośrednio odpowiada i za przyszłość przed społeczeństwem, ale bezpośrednio w pierwszym rzędzie odpowiada za terażniejszość przed wychowankiem”.<sup>33</sup>

J. Korczak kładąc główny akcent na „dzień dzisiejszy” w wychowaniu miał do tego określone i uzasadnione powody. Jeden z nich, i to powód zasadniczy, odnotowaliśmy na wstępie I części artykułu, wskazując na społeczne konsekwencje związane z oceną skutków wychowania dziecka pozbawionego naturalnego środowiska rodziny własnej. J. Korczak zda-

<sup>31</sup> A. Lewin, Op. cit. s. 275

<sup>32</sup> J. Korczak „Wybór pism pedagogicznych”. Warszawa 1957 PZWS, t. II, s. 41

<sup>33</sup> J. Korczak „Teoria a praktyka!” „Wybór pism pedagogicznych”. Warszawa 1957, PZWS, t. II, s. 38

wał sobie doskonale sprawę ze swego rodzaju anormalności warunków w życiu dziecka sierocego i dlatego też na pierwszy plan w swej działalności wysunął cel osobniczej i społecznej adaptacji każdego wychowanka do nowych warunków zastępczego środowiska wychowawczego. Dziecko pozbawione rodziny własnej należało w pierwszym rzędzie wyobcować z obsesyjno-sieroczej przeszłości, pogodzić je z życiem, umożliwić mu akceptację sieroctwa, by dopiero na tej podstawie równolegle można było zająć się przygotowaniem go do życia przyszłego. J. Korczak tak właśnie postępował i mimo licznych trudności nigdy nie rezygnował z ukazywania przed dziećmi jakiejś jaśniejszej moralno-społecznej wizji życia. W jednym ze swych przemówień, skierowanych do wychowanków opuszczających Dom Sierot, Korczak powiedział między innymi:

„Dajemy wam jedno: tęsknotę za lepszym życiem, którego nie ma, ale kiedyś będzie, za życiem prawdy i sprawiedliwości”.

Przyszłość, sprawiedliwość, uczciwość, miłość, dobro i piękno — to niebezpieczne przenośnie — jak sam Korczak stwierdził. Czyżby więc chciał on wychować człowieka — marzyciela, utopistę, człowieka pokornego, a ckliwego nade wszystko? Niezupełnie. Nazbyt dobrze Korczak zdawał sobie sprawę z tego, jakie jest życie i jak może ono przyjąć jego wychowanków. W pracy „Jak kochać dziecko” pisał na ten temat:

„Zresztą, gdy życie wymaga pazurów, czy mamy prawo uzbrajać je tylko w rumieniec wstydu i ciche westchnienia? Obowiązkiem twym wychować ludzi nie owieczki, pracowników, nie kaznodziei — ludzi zdrowych fizycznie i moralnie. A zdrowie nie jest ani tkliwe, ani ofiarne”<sup>34</sup>.

Wiedząc o tym J. Korczak główną uwagę w swym systemie wychowawczym skoncentrował na terażniejszości, pragnął ukształtować w psychice dziecka mocne podwaliny pod jego postawę moralno-społeczną, dać mu po prostu jakieś minimum człowieczeństwa. Takie minimum, jak to wynika z założeń korczakowskiego systemu wychowania, stanowiły:

1. Szeroko rozumiana aktywność, a w tym:

- a) wrażliwość na zło i krzywdę drugiego człowieka;
- b) ciągła dążność do doskonalenia się i samozmagania.

2. Chęć i umiejętność zgodnego współżycia w grupie społecznej.

3. Poszanowanie prawa, tolerancja wobec ludzi i zdyscyplinowanie wobec porządku społecznego.

4. Potrzeba pracy i chęć współdziałania na rzecz pomnażania dobra ogólnego.

Normy, zasady i wzory,<sup>35</sup> które składały się na omawiane minimum, posiadały swe pokrycie w osobistym doświadczeniu wychowanków, w przyzwyczajeniach, nawykach i rozbudzonych potrzebach, kształtowanych w płaszczyźnie życia społecznego (poprzez samorząd). Pełnej i na

<sup>34</sup> J. Korczak „Jak kochać dziecko”, Warszawa-Kraków 1929. Wyd. II J. Mortko-wicza, s. 72.

<sup>35</sup> Porównawczo zob.: J. Korczak „Dom Sierot” i M. Falska „Nasz Dom”.

swój sposób konsekwentnej realizacji tego programu sprzyjały nie tylko stwarzane przez J. Korczaka warunki, właściwy przykład i wzór osobowy, dobór środków i metod wychowania, lecz także życzliwa atmosfera i wyzwalający klimat wychowawczy, panujący w Domu Sierot i Naszym Domu.

J. Korczak zarzucając kłamliwość propagatorom „wychowania dla przyszłości”, rzecz jasna, mylił się w sposób zasadniczy. W świetle współczesnego stanu wiedzy pedagogicznej problem ten został już w miarę poprawnie — w teoretycznym ujęciu — rozwiązany. W praktyce J. Korczak nie popełnił jednak większego błędu, ponieważ swoistości wychowania kompensacyjno-opiekuńczego<sup>36</sup> wymagały w pierwszym rzędzie zwrócenia baczonej uwagi na „dzień dzisiejszy” życia dziecka sierocego, dyktowały konieczność zapewnienia mu jakiegoś minimum warunków potrzebnych do prawidłowego wzrostu i rozwoju, ludzkiego życia w ogóle.

Po to, by żyć po ludzku, potrzebne są człowiekowi (poza warunkami materialnymi) przede wszystkim trzy rzeczy: po pierwsze — poczucie bezpieczeństwa i prawo do radości życia, po drugie — przekonanie o tym, iż samo życie nie jest zwykłą igraszką losu, znową obojętnych i wrogich człowiekowi sił, po trzecie — konieczne jest „otwarte okno”, czyli minimum perspektyw, ukazujących możliwość osobistego rozwoju i przebudowy samego życia na lepsze, niż jest.

Te trzy rzeczy, które są nieodzowne w ukształtowaniu i następnie zachowaniu minimum człowieczeństwa, chciał i dawał właśnie swym wychowankom J. Korczak. Potwierdzeniem tej tezy może być następująca wypowiedź wychowanka Domu Sierot:

„Gdyby nie ten dom, nie wiedziałbym, że są na świecie ludzie uczciwi, którzy nie kradną. Nie wiedziałbym, że można mówić prawdę. Nie wiedziałbym, że są na świecie sprawiedliwe prawa”.<sup>37</sup>

A. Lewin nie bacząc na możliwości, sytuację i warunki, w których J. Korczak pracował, wysuwał maksymalistyczne żądania i na tej drodze spreparował szereg innych zarzutów.

„Wbrew wszelkim pozorom nie było w systemie Korczaka miejsca na rozwój indywidualnych zdolności i zainteresowań intelektualnych. Wprost przeciwnie, zainteresowania te świadomie hamowano... Mimo więc rzekomego indywidualizowania system Korczaka podciągał dzieci pod jeden strychulec, ideałem stawała się posłuszna, dobrze ułożona przeciętność...”

„Wychowankowie opuszczając zakład mieli zrozumienie dla przestrzegania zasad higieny w życiu osobistym, wiedzieli, że mają być »sumienni

<sup>36</sup> Przez wychowanie kompensacyjno-opiekuńcze rozumiemy taki typ wychowania, które dochodzi do skutku poprzez pełną opiekę sprawowaną nad dzieckiem w zastępstwie za rodzinę własną. Na czym polegają swoistości tego typu wychowania — zob. M. Jakubowski „Specyfika wychowania kompensacyjno-opiekuńczego”. „Wychowanie” nr 14 z 1962 r.

<sup>37</sup> Cyt. za Igiorem Newerly „Janusz Korczak”. „Dom Dziecka” nr 4 z 1957 r. s. 194.

i uczciwi« w zaofiarowanej przez pracodawcę pracy i kornie godzić się na takie czy inne traktowanie z jego strony”.<sup>38</sup>

Zarzuty te, mimo że są pozbawione realnej prawdy w postaci choćby jednego przykładu, to jednak ich twórca snuł dalej swe subiektywne refleksje i tak oto odpowiada na pytanie, co działo się dalej z tymi pokornymi, uległymi wychowankami, z tą „dobrze ułożoną przeciętnością”.

Korczak... „interesował się indywidualnością każdego dziecka, dbał o zaspokojenie jego potrzeb w bardzo ograniczonym zakresie, mimo woli czynił z dziecka bezwolną, ślepa istotę, wydaną na pastwę gnijącego stroju kapitalistycznego...”<sup>39</sup>

Obok podobnego typu ogólników i złośliwych epitetów, w innych czasopismach z lat 1948—1955 można spotkać szereg wypowiedzi, które były już czystej postaci insynuacjami. Jedną z nich przytoczymy dla ilustracji, by wykazać, jak dalece rozmaici krytycy Korczaka posuwali się w swej subiektywnej nierzeczowości. Oto np. w 40 nrze „Kuznicy” z 1949 roku czytamy między innymi:

„Dopóki jesteś u Korczaka, to masz wszystko: szklaneczki, łyżeczki, firaneczki, a jak skończysz szkołę, to kopniaka w tyłek i na ulicę”.

Tego rodzaju oceny dziś nie wymagają już żadnych komentarzy, ponieważ pozostają one w zbyt rażącej sprzeczności w stosunku do tego, jakie były rzeczywiście osiągnięcia J. Korczaka. Dla konfrontacji, w celu ukazania pełniejszego i nieskażonego obrazu, zobaczymy teraz, co sam Korczak stwierdził w związku z wynikami własnej pracy. W swym pamiętniku pisze on między innymi:

„Oprzeć organizację wychowania dzieci na wzajemnej sympatii i sprawiedliwości. Oddalić zawczasu od złego wpływu dorosłych. Dać im lata spokojne, łagodne, do rozwoju i dojrzwania. Nie uciskać, nie gnębić. Przysnaje, że robiłem to nie dla wszystkich — tylko w Domu Sierot.

Mimo ciężkich warunków, to jest oaza, którą niestety zasypuje dzisiaj zły piasek pustyni, roztaczający się dokoła”.<sup>40</sup>

Na innym miejscu J. Korczak pisał:

„W zakładzie nic pocieszającego. Może ufałem zbyt moim słabym siłom, może uniosły mnie ambicje i marzenia. Doznałem rozczarowania, jeśli nie bankructwa...”<sup>41</sup>

Co miał oznaczać ów zły piasek pustyni, który zasypywał zieloną oazę? To po prostu lata okupacji hitlerowskiej, lata masowego mordu, fizycznej zagłady milionów istnień ludzkich, która nie ominęła także samego Korczaka<sup>42</sup>, wielu jego współpracowników i około dwustu wychowanków. W tej sytuacji zrozumiałe stają się słowa J. Korczaka, słowa pełne

<sup>38</sup> A. Lewin, op. cit., s. 274.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Cyt. za Hanną Mortkowicz-Olczakową „Janusz Korczak” Kraków 1949 r., s. 132.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> „W jakich okolicznościach zginął J. Korczak?” — mówi o tym cyt. już książka Hanny Mortkowicz-Olczakowej.

rozczarowania, goryczy i bólu wielkiego wychowawcy, który nade wszystko przedkładał walke o pełne prawo dziecka do życia i radosnego dzieciństwa, prawo do szacunku i własnej godności ludzkiej. Ponieważ coraz trudniej było zapewnić dziecku te warunki, nic też dziwnego, że Korczak stwierdził, iż doznał wielkiego rozczarowania, jeśli nie bankructwa. Trudno było zdobyć się na uzasadniony optymizm pedagogiczny w warunkach, kiedy granice wyboru między życiem a śmiercią coraz bardziej się zacierały.

Ta krytyczna samoocena J. Korczaka nie powinna przesłaniać trwałych wartości jego systemu wychowawczego, o których świadczą rzesze absolwentów i wypowiedzi współpracowników. Dla potwierdzenia tezy głoszącej, iż system wychowawczy J. Korczaka dawał zadowalające rezultaty, przytoczymy ku kilka dalszych ocen.

„Wydaje mi się, że obrachunkiem pracy Korczaka są rzesze wychowanków, których On wychował.

Co prawda, są dziś rozproszeni po całym świecie. Wielu z nich zginęło w czasie działań wojennych, ale na pozostałych spojrzmy obiektywnie. Trudno obecnie dociec, jacy są z nich ludzie. Wykolejeńcy? (bo i takie były też zarzuty). Może są balastem społeczeństwa, może zwykli szarzy ludzie? A może — nieprzeciętni, na miarę wielkich ludzi?

Utrzymuję kontakty z wieloma byłymi wychowankami, a liczni są mi znani pośrednio i chyba nie jest przypadkiem, że są właśnie jednostkami pozytywnymi. Przytoczę nazwiska jako przykłady: Chrząszewski — jest na stanowisku dyrektora w Ministerstwie Żeglugi, Galiński — jest kierownikiem Warsztatów Mechanicznych, Krukowski — plastyk — pracuje jako kierownik Działu w Wojskowym Instytucie Topograficznym, Makowski — jest kierownikiem działu w Przemysle Drzewnym, Marlińska — Kierownik Państwowego Domu Dziecka, Staniszewski — Kierownik Państwowego Przedsiębiorstwa Budowy Maszyn Włókienniczych, Gold — Kierownik pedagogiczny Domu Dziecka, Prokopczyk<sup>43</sup> — mgr filozofii — pracuje na stanowisku wychowawcy w Domu Dziecka, Slepowroński — inżynier, Hojdyński — pracownik PKiN i Kierownik Domu Nauczyciela, Terpiłowska — pracuje w Ministerstwie Oświaty. Można by jeszcze wiele nazwisk podawać.

Jasne jest, że ludzie powołani na wspomniane stanowiska musieli sobie zasłużyć na to swoją pracą i postawą i to są rezultaty wpływu i wychowania J. Korczaka”.<sup>44</sup>

A oto inna wypowiedź — M. Temkin.

„Tylko pracując dziś w domu dziecka można ocenić olbrzymie wartości pracy Korczaka. Należę właśnie do tych, którzy po przerwie w pracy pedagogicznej (trwającej 16 lat) powróciłam do pracy w opiece nad

<sup>43</sup> C. Prokopczyk ogłosił interesujący artykuł pt.: „U podstaw pedagogiki J. Korczaka”. Zob. „Ruch Pedagogiczny” nr 4 z 1961 r.

<sup>44</sup> Wypowiedź Wł. Augulewicz. Cyt. z protokołu wzmiankowanej Sesji Korczakowskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 1957 r.

dzieckiem. I dopiero tu głęboko zrozumiałam sens i znaczenie pracy Korczaka.

Ogromną zasługą Korczaka jest jego organizacja pracy zespołowości dziecięcej. U nas w Polsce absolutnie nie ma tego. Ja na przykład, chociaż przez szereg lat studiowałam, nie znalazłam tego. Powiem, że nawet za granicą, jako uczennica Decroly'ego, też tego nie widziałam. I tam na uniwersytecie, i w szkole Decroly'ego tęskniłam za Korczakiem. Jakoś pełniej, jakoś głębiej, bardziej z uczuciem On te rzeczy ujmował i zarażał nas wszystkich.

Korczakowski system był profilaktyką przed upadkiem moralnym. W domach dziecka, nie tylko w Polsce; ale i w Europie całej, bardzo duży procent dzieci marnuje się. Duży procent jest dzieci, które popadają w kolizję z prawem. Korczakowski Dom tego nie znał. Korczakowski Dom Sierot wychował szereg wartościowych ludzi. Nie tylko dzieci, ale i dorosłych wychowywał. Mnie się zdaje, że jeśli matka mnie wychowała, jeśli dała mi jakieś zasady, to jednak Korczak je dopełnił. Bo my wszyscy w kontakcie z Nim stawaliśmy się lepsi.

On umiał zarażać nas umiłowaniem pracy i to zostaje już na całe życie".<sup>45</sup>

J. Osińska, wychowanka i wieloletni współpracownik J. Korczaka, mówi między innymi:

„Mnóstwo przeżyć i wspomnień z mego życia jest nierozłącznie związane z postacią tego wielkiego pedagoga, z którym miałam szczęście zetknąć się blisko i obcować wiele lat. Bo i jako wychowanka, i jako bursistka, i jego współpracownik.

Korczak był moim największym marzeniem i największym moim cierpieniem. Po prostu zaważył na układzie całego mojego życia i na mojej pracy pedagogicznej, w której siedzę jako skromny wychowawca — nauczyciel — pracownik kolonii letnich — przeszło 25 lat.

O wynikach mojej pracy powiem tyle, że kieruję się tylko tym, co dają mi same dzieci, jakie wyniki osiągam w obcowaniu z dzieckiem i stosunku dziecka do tego, co ja mu daję...”

„Nie wiem, czym potrafię sobie dzieci ująć. Przypuszczam, że tym, co Korczak nazywał postawą wychowawczą, podejściem do dziecka. To zawdzięczam Korczakowi, który był moim wzorem... i dzięki któremu mogę pozostać wierna pracy w Domu Dziecka, tej pracy, która była mi najbliższa...”

„Wiem, że Korczak bardzo utorował drogę do dziecka, zbliżył mnie do niego, nauczył patrzeć i rozumieć. Wiem, że jego naczelny drogowskaz, od jakiego zaczęłam pracę, to przystępować do pracy z czystymi rękoma, to znaczy — uczciwie i sumiennie, Korczak stałe powtarzał: «My orłów nie wychowujemy. Naszym zadaniem jest wychować uczciwych i su-

<sup>45</sup> Cyt. za M. Temkin — z protokołu Sesji Korczakowskiej Komisji Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 1957 r.

miennych ludzi«. I to osiągałam w mojej wieloletniej pracy przed i po wojnie, w każdej placówce, w każdym zakładzie i to Jemu zawdzięczam, i jestem Mu za to ogromnie wdzięczna”.<sup>46</sup>

Te fragmenty wspomnień, przeżyć i wypowiedzi wychowanków oraz współpracowników, łącznie z poprzednio już cytowanymi, z pewnością nie dają jeszcze wszechstronnego oświetlenia wyników pracy zakładów wychowawczych J. Korczaka. Pełny ich obraz będzie można uzyskać dopiero po przeprowadzeniu szeregu badań nad losami absolwentów Domu Sierot i Naszego Domu. Są one jednak dostateczną podstawą, by podać w wątpliwość, a może i zanegować ogół twierdzeń tych autorów, którzy zbyt pochopnie, bez należynej argumentacji i często w sposób nieodpowiedzialny — starali się przekreślić wyniki pracy i dorobek pedagogiczny J. Korczaka.

Przeciwstawiając się zasadniczo globalnej krytyce rezultatów korczakowskiego systemu wychowania, nie twierdzimy tym samym, że nie posiadał on słabych stron i wyraźnych braków. Pewne z nich przytoczyliśmy już w międzyczasie, a inne, w bardzo skrótowym ujęciu, wskażemy za chwilę.

Optymistycznie, ale nieco na wyrost brzmiałaby teza, że system wychowawczy J. Korczaka był systemem idealnym. Owszem, J. Korczak stworzył bardzo oryginalny w owym czasie system wychowawczy, tym bardziej w swoistych warunkach pracy w opiece nad dzieckiem, niemniej jednak posiadał on także liczne mankamenty. Są one widoczne wówczas, gdy analizuje się społeczną funkcję interesującego nas systemu w płaszczyźnie posiadanej koncepcji wychowanka — absolwenta. Korczakowska koncepcja w tej mierze była nieco zawężona, z brakiem:

- a) dostatecznej orientacji polityczno-społecznej wychowanków;
- b) niedostatkami w dziedzinie pełnego ich przystosowania społecznego;
- c) z brakami w przygotowaniu do założenia i samodzielnego prowadzenia rodziny;
- d) brakiem wykształcenia zawodowego absolwentów.<sup>47</sup>

Wyliczone tu mankamenty korczakowskiego systemu wychowania mają, oczywiście, w dużym stopniu charakter dyskusyjny. Decydują o tym między innymi dwa względy: po pierwsze, to, o czym wspomnieliśmy już przed chwilą, iż dotychczas nie przeprowadzono jeszcze możliwie szerokich i dających się ująć statystycznie badań nad losami absolwentów Domu Sierot i Naszego Domu, po drugie, zarzuty podobne do wyliczonych, w nie mniejszym chyba stopniu, można by zgłosić pod adresem wyników pracy i dziś istniejących placówek opieki nad dzieckiem.

<sup>46</sup> Cyt. z protokołu Sesji Korczakowskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 1957 r.

<sup>47</sup> Szczegółowiej zarzuty te zostały rozpatrzone w innym artykule. Zobacz M. Jakubowski „Koncepcja wychowanka w systemie pedagogicznym J. Korczaka”. „Dom Dziecka” nr 1 i 2 z 1959 r.

## O ROLI ZWIĄZKU MŁODZIEŻY SOCJALISTYCZNEJ W ŻYCIU SZKOŁY

VII Plenum KC PZPR zdecydowało o generalnych kierunkach zmian w szkolnictwie. Od tego czasu nastąpiły decyzje wykonawcze, opublikowano szereg projektów podstawowych dokumentów określających strukturę nowej szkoły. Równocześnie rozwinęła się szeroka dyskusja nad sprawami oświaty.

Chociaż interesująca i pożyteczna to dyskusja, jednak jak dotąd uboga jest w problemy związane z wychowawczymi zadaniami szkoły.

W artykule niniejszym chcę przedstawić pogląd na rolę Związku Młodzieży Socjalistycznej w życiu szkoły. Podstawę moich rozważań na ten temat stanowią bezpośrednie obserwacje pracy szkolnych ogniw ZMS, udział w dyskusjach prowadzonych przez centralne instancje organizacji młodzieżowych oraz wyniki ankiety przeprowadzonej przez Ośrodek Programowy KC ZMS w 1961 r. w 961 szkołach średnich różnych typów.

Spośród wielu problemów pracy ZMS w szkole chcę wybrać tylko te, które — moim zdaniem — są najistotniejsze dla praktyki życia Związku i szkoły zarówno na dziś, jak i na jutro.

### SZKOŁA KLUCZOWYM OGNIWEM WYCHOWANIA

VII Plenum KC PZPR, dążąc do przebudowy całego dotychczasowego systemu oświaty w kierunku dostosowania go do współczesnych i przyszłych potrzeb życia, skoncentrowało główną uwagę na nakreśleniu ideowych i programowych kierunków reformy szkolnej, zmian w organizacji i metodach pracy szkoły.

To skoncentrowanie uwagi na szkole jest uzasadnione tym, iż szkoła stanowi podstawową instytucję dydaktyczno-wychowawczą odzwierciedlającą w najbardziej wyraźny sposób kierunek polityczny państwa w dziedzinie oświaty i wychowania. Odgrywa ona decydującą rolę w rozwoju umysłowym i w kształtowaniu postawy młodego pokolenia, wywiera swe piętno nie tylko na latach dziecięcych czy wieku młodzieńczym, ale i na życiu ludzi dorosłych.

Równocześnie z przyjęciem za słuszną tezę o naczelnej roli szkoły w wychowaniu dzieci i młodzieży przyjąć należy jednak, iż nawet doskonale opracowane i realizowane programy szkolne i nawet najlepiej prowadzone lekcje nie są w stanie uczynić zadość wymogom wszechstronnego wychowania, jakie w stosunku do młodego pokolenia wysuwa życie kraju, budującego socjalizm.

Skoro tak jest, to do rangi istotnych spraw urasta współdziałanie szkoły jako naczelnej instytucji wychowawczej z innymi instytucjami i organizacjami społecznymi, wywierającymi wpływ na młodzież i jej wychowanie.



Z jednymi spośród nich szkoła idzie ręką w rękę, wspierana przez nie; na drugie (np. środowisko, rodziców) szkoła musi oddziaływać, aby zapewnić sobie ich czynną pomoc.

Do sojuszników szkoły pierwszego rodzaju należy zaliczyć ideowo-wychowawcze organizacje młodzieżowe.

To pozornie oczywiste stwierdzenie nie od razu było realizowane w praktyce.

W długotrwałej dyskusji wśród działaczy ruchu młodzieżowego na temat roli i miejsca ideowo-politycznej organizacji w systemie wychowania szkolnego występowały najwyraźniej dwa poglądy. Pierwszy z nich uznawał, iż jeżeli szkoła z racji swego charakteru nie może spełnić szeregu zadań w dziedzinie wychowania młodego pokolenia, tworzyć należy obok szkoły mocne, zwarte kolektywy młodzieżowe, dzięki którym można by wprowadzać młodzież w rzeczywiste (a nie tworzone sztucznie jak w szkole) sytuacje życia społecznego i w ten sposób pomagać szkole przez uzupełnianie jej działalności.

Inny pogląd, wyrażany przez większość działaczy ZMS, uznawał, że jeżeli formy pracy wychowawczej szkoły pozostawiają i pozostawiać będą pewną dziedzinę problemów „niezależnych”, należy spowodować podejmowanie ich przez samą młodzież wewnątrz szkoły, wzbogacając jej pracę o autentyczny ruch młodzieży.

Takie postawienie sprawy zmusiło do odpowiedzi w praktyce na pytanie nie tylko „jak uzupełnić działalność szkolną”, lecz również „jak podnieść aktywność młodzieży na rzecz spełnienia przez szkołę jej podstawowych zadań”.

Oba te zadania powodują inny wzajemny stosunek szkoły i organizacji. W wypadku pierwszym organizacja żąda od szkoły „zrozumienia jej zadań”, „stworzenia wewnątrz szkoły właściwego klimatu dla swych poczynań”, w drugim natomiast postuluje współdziałanie ze szkołą, oddaje na rzecz współczesnej pracy wychowawczej zarówno swe poczynania wewnątrzszkolne, jak i rozległe możliwości działalności pozaszkolnej. Środki i formy, jakie wnosi organizacja do pracy szkoły, są przy tym odmienne od form pracy lekcyjnej. Są one oparte o samodzielną, aktywną działalność członków.

Wybór przez ZMS tej drugiej drogi potwierdziły postanowienia III Plenum KC ZMS, które odbyło się w październiku 1960 r. Ustalone na nim zostały ogólne kierunki pracy ZMS-owskich grup działania w szkołach, które najogólniej można ująć w następujących dyrektywach:

1. Rozszerzyć i pogłębić treść oraz wypracować metody pracy ideowo-wychowawczej, aby zapewnić właściwy udział ZMS w realizacji zadań, jakie postawiła przed szkołą reforma szkolna.

2. W centrum uwagi grup działania postawić sprawy związane ze zdobywaniem wiedzy, solidnym przygotowaniem się do zawodu lub świadomo-

mym wyborem kierunku studiów — zgodnie z własnymi zainteresowaniami i zapotrzebowaniem społecznym.

3. Poprzez działalność ZMS wiązać młodzież szkolną z problemami życia i pracy młodzieży robotniczej, z życiem ogólnospołecznym, zapoznać ją z zagadnieniami produkcji i techniki. Organizować działalność społecznie użyteczną na rzecz szkoły i środowiska, wdrażać młodzież szkolną do pracy fizycznej.

Słuszność tego stanowiska potwierdzona została dokumentami VII Plenum KC PZPR. W referacie Biura Politycznego na ten temat czytamy:

„Głównym zadaniem szkolnych organizacji ZMS, ZMW i ZHP jest kształtowanie świadomej, aktywnej postawy młodzieży szkolnej wobec nauki i obowiązków uczniowskich. Wymaga to podniesienia na wyższy poziom pracy ideologiczno-wychowawczej, rozszerzenia działalności rozbudzającej zainteresowania naukowe młodzieży zwłaszcza w zakresie najnowszych osiągnięć techniki i wiedzy społecznej oraz zaspokajającej jej potrzeby kulturalno-artystyczne. Trzeba konsekwentnie dążyć do takiego stanu, w którym miano członka organizacji będzie synonimem ucznia odnoszącego się z wysoką odpowiedzialnością do swych szkolnych obowiązków. Organizacje młodzieżowe winny wytwarzać w opinii społeczności uczniowskiej atmosferę aprobaty i moralnego uznania dla takiej właśnie postawy, a równocześnie zwalczać przejawy lekceważącego, formalnego stosunku do nauki i pracy, nieuczciwego stosunku do szkoły i nauczyciela. Organizacje młodzieżowe winny śmiało, niż dotąd, wiązać uczącą się młodzież z życiem i pracą środowiska pozaszkolnego, inicjując formy działalności zapoznające uczniów z życiem społeczno-politycznym i gospodarczym środowiska. Ale przede wszystkim niezbędne jest zacieśnienie więzi wszystkich organizacji młodzieżowych ze szkołą i nauczycielstwem”.<sup>1</sup>

#### O SAMODZIELNOŚCI ORGANIZACJI MŁODZIEŻOWEJ

Szkolna organizacja ZMS powstała w 1957 roku w atmosferze ostrej walki politycznej, krytyki ruchu młodzieżowego, zwłaszcza ZMP. W krytyce tej — obok uzasadnionych uwag i postulatów — nie mało było demagogii i uproszczeń. Powoli jednak dokonywał się, ukryty pod osłoną bierności, proces dojrzewania u części młodzieży zapotrzebowania na samodzielną działalność polityczną, na dyskusje ideowe, rodził się pomyślny klimat dla rozszerzenia odwoływania zasięgu szkolnej politycznej organizacji młodzieży.

W okresie tym miało w szkole miejsce jeszcze jedno zjawisko.

Część nauczycieli i dyrektorów szkół, ulegając często fałszywemu tonowi dyskusji na temat ruchu młodzieżowego, nierzadko (przypominając sobie własne przykre doświadczenia ze źle układającej się współpracy

<sup>1</sup> VII Plenum KC PZPR, K i W 1961, str. 63.

z byłym ZMP) odnosiła się niechętnie do powstawania w szkole ideowo-politycznej organizacji młodzieży.

Wszelkie uprzedzenia w tym względzie likwidowała jednak wówczas praktyka pierwszych ZMS-owskich grup działania, jak i polityka kierownictwa Związku, które w licznych spotkaniach z nauczycielstwem określało swój stosunek do szkoły i nauczyciela, co potwierdziło zresztą ostatecznie uchwałami III Plenum KC ZMS.

Dziś można stwierdzić bez przesady, że działalność ZMS w szkołach spotyka się z życzliwym poparciem ze strony dyrekcji szkół i nauczycieli. Coraz więcej jest przykładów wskazujących na to, że nauczyciele traktują ZMS jako współorganizatora procesu wychowania młodzieży.<sup>2</sup>

Nie oznacza to jednak, że już powszechnie stosowane są w praktyce właściwe zasady współdziałania szkoły i ZMS. W ostatnim np. roku zanotowano szereg faktów świadczących o różnej interpretacji tych zasad zarówno przez szkołę, jak i instancje ZMS. Dotyczy to zwłaszcza kwestii samodzielności działania ZMS.

Jeszcze w wielu szkołach występują dość silnie tendencje do formalnego uzależniania organizacji od szkoły, zastępowania komitetów szkolnych ZMS przez dyrektorów czy nauczycieli w zakresie „doboru władz”, określania zadań i terenów działania itp.

Przyczyny tego stanu rzeczy są złożone. Wydaje się, że nie zostały do-  
tąd przezwyciężone stare schematy i koncepcje pedagogiczne, według których szkoła realizowała swój program wychowawczy dla młodzieży, a nie przez młodzież. Stąd też nie zawsze respektuje się uprawnienia, jakie wszystkim członkom Związku daje ich statut, usprawnienia, które stawiają na uczynienie z młodzieży nie tylko przedmiotu, lecz również podmiotu wychowania.

Wydaje się ponadto, iż źródła te tkwią również w działalności instancji ZMS. Jeżeli coraz więcej działaczy terenowych uważa się na to, że jakoby dyrekcje szkół lub nauczyciele nie respektują samodzielności organizacji, to jednak przyczyn tego stanu rzeczy nie próbują szukać u siebie w stylu współpracy instancji ze szkolnymi grupami ZMS.

W praktyce bardzo często bywa tak, że terenowe instancje ZMS napotykając trudności w realizacji swych zadań, najczęściej odwołują się do nauczycieli, by ci pomogli „uaktywnić” młodzież, rzadziej natomiast podejmują organizatorską pracę z grupami działania w szkołach, rzadziej odwołują się one do samej młodzieży, do jej aktywu, bo jest to droga znacznie trudniejsza.

Spśród wielu znaczeń słowa „samodzielność” zarówno ZMS, jak i szkoła muszą wybrać najbardziej odpowiadające potrzebom młodzieży i jej organizacji oraz instytucji szkolnej.

ZMS jest organizacją samodzielną — posiada wybrane władze, ustala

<sup>2</sup> W ankiecie Ośrodka Programowego KC ZMS — 83% dyrektorów szkół wypowiedziało się w podobny sposób.

swój program działania, formułuje metody pracy. W szkole grupa działania ZMS, jako część dużego Związku, jest również organizmem żyjącym samodzielnie. Samodzielny, ale równocześnie wtopiony w życie szkoły, gdyż to tylko warunkuje spełnienie przez grupę jej podstawowych zadań.

Czy to oznacza ograniczenie samodzielności? Jeżeli przez słowa „samodzielność organizacji” chciałby ktoś rozumieć niełączenie się ze szkołą („nas nie szkoła nie obchodzi”, „co szkole do nas”) — to na pewno „samodzielność” taką trzeba ograniczać.

Więź organizacji ze szkołą oznacza natomiast wspólne ich dążenie do wypełnienia wspólnych celów ideowych, ale różnymi metodami i przy użyciu różnych środków aktywizacji uczniów; nie oznacza oczywiście także ograniczania samodzielności organizacji, jeżeli rozumiemy przez nią umożliwienie tworzenia przez nią wewnątrz uczniowskiej społeczności ideowego ruchu.

Samodzielność poczynań młodzieży w swej organizacji (organizacji przyuczającej członków do życia poprzez społeczne działanie, wprowadzającej młodych ludzi w zadania i obowiązki społeczne) powinna być traktowana jako jedna z świadomie i celowo stosowanych metod współpracy dorosłych z młodzieżą.

Na grupie działania ciąży zatem obowiązek informowania dyrektora szkoły o swych planach i poczynaniach, dyrektor z kolei powinien interesować się pracą grupy, zapoznawać młodzież z głównymi problemami szkoły, dyskretnie inspirować poprzez wspólne rozmowy i dyskusje program działania grupy.

Grupa ZMS powinna występować do dyrektora i rady pedagogicznej z postulatami usprawnień w różnych dziedzinach życia szkoły, z kolei zaś dyrektor i rada pedagogiczna mogą przekazywać młodzieży ZMS-owskiej w miarę wzrostu jego świadomości i odpowiedzialności część swych uprawnień w stosunku do całej społeczności uczniowskiej.<sup>3</sup>

Grupa ZMS powinna mieć prawo nieskrępowanego wyboru swych władz, grono pedagogiczne natomiast — prawo wymagania od aktywu ZMS właściwego poziomu i postawy w życiu szkoły.

Nie sposób wymieniać wszystkich sytuacji, jakie mogą zaistnieć między grupą działania a dyrekcją i gronem pedagogicznym szkoły. Ważne jest jednak zawsze, aby nauczyciele, opiekunowie grup działania, dyrektorzy szkół i kierownicy warsztatów szkolnych widzieli w ZMS-owskiej organizacji młodszego, ale czynnego i oddanego partnera, którego trzeba taktownie i umiejętnie pobudzać do samodzielnego działania, a nie „prowadzić za rączkę”.

<sup>3</sup> W moskiewskiej szkole nr 283 organizacja komsomolska wystąpiła z propozycją zastąpienia wychowawców klasowych w ich obowiązkach wychowawczych. Rada pedagogiczna wyraziła na to zgodę. Eksperyment daje pozytywne rezultaty.

## ZMS A SPOŁECZNOŚĆ UCZNIOWSKA

Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat powstało w szkole szereg form zorganizowanego życia i pracy młodzieży w czasie poza obowiązkowymi lekcjami. Obok organizacji ideowo-politycznej, posiadającej szeroki program działalności, można wskazać na istnienie samorządu szkolnego będącego reprezentantem całej społeczności uczniowskiej, na szereg organizacji o węższym profilu działalności (koła LPŻ, PCK, spółdzielczość uczniowska itp.), które na ogół są szkolnymi odpowiednikami społecznych organizacji dorosłego społeczeństwa, i wreszcie na wiele form zajęć pozalekcyjnych (koła zainteresowań, świetlice, kluby, zespoły artystyczne itd.) organizowanych przez szkołę dla młodzieży.

Do niedawna rozwój tego rodzaju form nie budził u nikogo większych wątpliwości. Obecnie jednak w miarę ilościowego umacniania się ZMS zarówno wśród części działaczy młodzieżowych, jak i wśród nauczycieli rozważa się z jednej strony kwestię, jak mają kształtować się stosunki między tymi organizacjami a ZMS, z drugiej zaś podnosi się wątpliwości, czy mnogość różnorodnych samodzielnych organizacji szkolnych nie wpływa na zubożenie pracy ZMS.<sup>4</sup>

Byłoby oczywiście poważnym uproszczeniem sprawy, gdyby ktoś usiłował sugerować ZMS rolę „ośrodka dyspozycyjnego”, innym zaś organizacjom funkcję „transmisji do mas”. Organizacje te mają służyć aktywizacji młodzieży, kształtowaniu jej społecznej postawy w oparciu o rozwijanie określonych zainteresowań i skłonności, o odpowiedni dobór zadań wynikających z potrzeb życia szkolnego i specyfiki ich pracy.

Aby więc to wszystko, co organizuje szkoła w czasie poza lekcjami samodzielnie lub przy pomocy czynników społecznych, służyło wszechstronnemu wychowaniu młodzieży, wymienione wyżej formy muszą być powiązane w system funkcjonujący według ustalonych zasad. Dzięki takiemu systemowi można w sposób celowy organizować i aktywizować młodzież — prowadzić wychowanie społeczne.

Systemu takiego (można by go nazwać systemem pozalekcyjnego wychowania) nie można dopatrzeć się, niestety, w wielu szkołach, co jest powodem marnowania ich sił i środków. Sądze, iż kluczowym ogniwem systemu wychowania pozalekcyjnego jest ideowo-polityczna organizacja młodzieży. Do tej roli predestynowana jest z racji posiadania wszechstronnego programu politycznego, skupienia czynnego i świadomego aktywu, wreszcie z racji posiadania możliwości prowadzenia rozległej pracy pozaszkolnej, co ma poważne znaczenie dla wewnętrzzszkolnej działalności wychowawczej. Organizacja ideowo-polityczna, tkwiąc w problematyce życia szkoły, ma równocześnie możliwości wprowadzania mło-

<sup>4</sup> Podobne wątpliwości powstają w Komsomole. Mówił o nich I sekretarz KC Komsomolu na ogólnorosyjskim Zjeździe Nauczycieli w 1960 r. — „Sowietskaja pedagogika” 1960, nr 9, str. 69.

dzieży w problematykę otoczenia, wiązania jej z klasą robotniczą i życiem społecznym.

Aktyw Związku Młodzieży Socjalistycznej powinien zatem nie tylko liczyć się z istniejącym w szkole stanem zorganizowania młodzieży poza obrębem lekcji, ale wziąć na siebie zadanie cementowania w szkole „systemu pozalekcyjnego wychowania”, pomagać w tym zakresie dyrekcji szkoły.

Szczególną uwagę powinno się zwrócić na samorząd uczniowski. Jest to tym bardziej konieczne, ponieważ samorządy uczniowskie zamarły w naszym szkolnictwie, a przecież istotą wychowania w ustroju socjalistycznym jest kształtowanie u młodzieży postawy społecznej aktywności. W szeregu szkół dają się zauważyć wyczekiwanie i rezerwa w stosunku do idei samorządów uczniowskich. Tymczasem w interesie ideowego wychowania w szkole, w interesie ideowo-politycznej organizacji młodzieży trzeba rozbudować pracę samorządu. Zadanie to musi stać się pierwszorzędym zadaniem politycznym ZMS w szkole. Tylko na tej drodze, kiedy organizacja ideowo-polityczna nie jest zbyt liczna, fakt powszechnego zorganizowania młodzieży w samorządzie daje możliwość sensownego i skutecznego oddziaływania politycznego na społeczność uczniowską.

Samorząd w treści swej pracy nie może ograniczać się tylko do spraw porządku, karności i higieny, choć są to zadania bardzo ważne, lecz powinien obejmować także różne dziedziny zainteresowań młodzieży. Toteż np. w pełni uzasadniony jest postulat wysuwany przez młodzież szkolną, aby świetlica szkolna lub klub młodzieży były terenem działania samorządu uczniowskiego. Samorząd uzyskuje wtedy pole działania, gdy są mu oddane do rozwiązania ogólnoszkolne problemy z dziedziny życia kulturalnego, przysposobienia zawodowego itp. Dostrzec można już dziś, co prawda w nielicznych szkołach, że samorząd organizuje wieczornice, wycieczki, wędrowniki krajoznawcze, zajmuje się prowadzeniem kursów nauki jazdy, kursów maszynopisania itp.

Samorządem nie można nazywać pracy wąskiego aktywu, lecz udział całej społeczności uczniowskiej w kształtowaniu życia szkoły. Zatem posunięcia ze strony dyrekcji szkoły lub wychowawców powinny mieć zawsze na celu nie tworzenie wygodnej dla siebie grupki młodocianych pomocników, jak to najczęściej bywa, lecz kształtowanie w szkole kolektywu uczniowskiego. Dobry wychowawca powinien mieć zawsze na uwadze prawa rządzące kolektywem i jego rozwojem. Samorządność w wyborze i realizacji zadań samorządu będzie dozwolą w zależności od życia się kolektywu i ukształtowania się jego oblicza, aby wreszcie w pewnym momencie „całą władzę” oddać w ręce młodzieży.

Formy organizacyjne samorządu powinny zależeć od warunków pracy szkoły, sytuacji wychowawczej i ogólnych potrzeb młodzieży. Inaczej będą się te formy kształtować w szkole ogólnokształcącej 11-letniej, gdzie

wobec przebywania w murach szkoły małych dzieci i młodzieży, prawie już dorosłej, w zadaniach samorządu znajdzie się na pewno wiele elementów opiekuńczych czy opiekuńczo-wychowawczych. Inny natomiast kształt przyjmuje samorząd w szkole zawodowej, gdzie absorbują go przede wszystkim problemy zawodowego przygotowania, pomocy wszystkim kolegom w pracy i wprowadzeniu ich w życie przemysłu. Wybór zatem najważniejszych form powinien być pozostawiony szkole i młodzieży. Niemniej trzeba się zastanowić, jak zachować cechy wspólne wszystkich samorządów. (Np. podobne zasady wyboru i funkcjonowania władz, podobne główne organa, sekcje samorządu itd.).

Jest prawdą, że Związek Młodzieży Socjalistycznej nie może obojętnie odnosić się do samorządu szkolnego, jego pracy i zadań. Ale to nie znaczy, że ZMS ma zastępować samorząd szkolny, jak to ongiś było. Stosunek ZMS do samorządu szkolnego powinien układać się na zasadzie współdziałania w zakresie pogłębienia treści ideowych w życiu młodzieży szkolnej, rozwijania zainteresowań społeczno-politycznych, kształtowania światopoglądu.

#### O MASOWOŚCI ORGANIZACJI

Związek Młodzieży Socjalistycznej liczy obecnie w szkołach ponad 250 000 członków, skupionych w ponad 7500 grupach działania. Oznacza to, że w szkołach średnich, ogólnokształcących i zawodowych, przeciętnie co czwarty uczeń należy do ZMS.<sup>5</sup>

Czy to dobrze, czy źle?

Przed kilku laty w dyskusjach na temat modelu organizacji młodzieżowych zostało ukute powiedzenie, iż mają one być „masowe, ale nie powszechne”. Z takiego postawienia sprawy cieszyli się zarówno ci, którzy chcieli skupić dużo młodych ludzi w organizacji, jak i ci, którzy twierdzili, iż lepiej mieć mniej, ale „lepszych”.

Dyrektywy w sprawie zasięgu politycznej organizacji młodzieży nie sposób załatwić słownym wybiegiem. Dlatego wrócić należy do rozważań wstępnym niniejszego artykułu.

Jeśli szkoła wymaga istnienia organizacji młodzieżowej jako niezbędego elementu wychowania, należałoby wysunąć wniosek, iż organizacja ta powinna być reprezentowana w każdej szkole i ponadto powinna być dostatecznie liczna, aby móc oddziaływać nie tylko na swych członków, ale i na całą społeczność uczniowską.

W poprzednim rozdziale wskazywałem na różne sposoby organizowania społeczności uczniowskiej. Drogi te wydają się być słuszne właściwie w pierwszym etapie rozwoju ZMS w szkole.

Przezorność nakazuje w tej chwili rozwijać pracę nad umocnieniem zdobytych pozycji, nad uzyskaniem przez ZMS wpływu na młodzież.

<sup>5</sup> Liczby te wskazują na dość duży zasięg ZMS w szkołach, a statystyki mówią o dalszym wzroście ilości uczniów w szeregach ZMS-owskiej organizacji (od września 1961 r. do stycznia 1962 wstąpiło do ZMS 70 000 uczniów).

Spora jest ilość szkół, w których stopień zorganizowania młodzieży w ZMS przekroczył znacznie 50%.

Zbyt szybki dalszy wzrost wydaje się obecnie niepożądany. Za szkodliwy i niedopuszczalny należy uznać natomiast wzrost sztuczny osiągnięty przy „pomocy” nauczycieli.

Można zrozumieć, że dyrektor szkoły w dobrej intencji chciałby powiększyć szeregi ZMS, licząc następnie na współdziałanie i pomoc ze strony organizacji. Natomiast nie można zrozumieć stosowania w tym celu form nacisku na młodzież, co z gruntu zabija wszelkie wartości, jakie może wnieść do szkoły samorzutnie zorganizowany ruch młodzieży. Takie postępowanie można ocenić nie tylko jako niepedagogiczne, ale i jako polityczny błąd.

Tę prawdę muszą zrozumieć również instancje ZMS, które niejednokrotnie szybkim wzrostem ilościowym chcą dokumentować swą pracę polityczną. Dlatego aprobują lub wręcz wymagają od dyrektorów szkół takiego stawiania sprawy.

Należałoby zatem następująco sformułować tezę dotyczącą wzrostu ZMS w szkołach: Wzrost liczby członków jak najbardziej uzasadniony politycznymi i pedagogicznymi względami powinien następować w miarę umacniania się organizacji w szkole, w miarę tworzenia się dobrych tradycji jej pracy, w miarę zdobywania przez nią wpływu na inne ośrodki i organizacje uczniowskie.

Wzrost organizacji musi iść także w parze ze wzrostem aktywu. Jest to zagadnienie złożone. Jeden z jego elementów można sobie wyobrazić na takim przykładzie: uczeń wstępuje do ZMS najczęściej w klasie IX i w zasadzie w tej i następnej klasie może przejawiać aktywniejszą działalność organizacyjną. Kiedy zdobędzie doświadczenie, stanie się aktywistą, musi przygotować się do matury, co pochłania jeszcze ciągle wiele niepotrzebnej energii, i po zdaniu jej opuszcza szkołę. Wobec tego ZMS musi wypracować program zmierzający do przyspieszenia procesu tworzenia się aktywu młodzieżowego.

Podstawową, aczkolwiek nie należącą formalnie do ZMS, kadram pracującą na rzecz rozwoju ZMS w szkołach są w tej chwili nauczyciele — opiekunowie szkolnych grup działania. Jest to ponad 2200 osób licząca armia społecznie działających wychowawców, doświadczonych, ofiarnych pedagogów. Udział ich w pracy Związku (bo jest to raczej udział niż opieka) nie musi oznaczać ograniczania samodzielności aktywu. Częściej przyczynia się on do wyrabiania tej samodzielności, uczenia młodych funkcyjnych elementarnych zasad pracy organizacyjnej. Jest to więc proces wychowawczy bardzo słuszny i konieczny.

Niemniej w praktyce bywa jeszcze tak, że sugestie nauczyciela — opiekuna — są przyjmowane przez organizację jako dyrektywy do bezpośredniego wykonania, podobnie jak uczniowie zwykli przyjmować polecenia dawane im na lekcji.



Zagadnienie, w jaki sposób zlikwidować przedział dzielący często ucznia od nauczyciela, jest bardzo złożone. Uświęcone tradycją stosunki nie stwarzają w tym względzie właściwego klimatu.

Instancje ZMS winny przemyśleć problem, jak przekazać nauczycielom — opiekunom — mandat swych pełnomocników, aby szybciej doprowadzić do takiego stanu, w którym stosunki między nauczycielem a organizacją układać się będą na zasadzie „starszego członka do pozostałych członków tego samego kolektywu”.

Jeśli organizacja chce powiększyć swoje wpływy i liczbę swych członków, musi traktować jako współpartnerów inne szkolne organizacje oraz wykorzystywać inne formy zorganizowania młodzieży (na co wskazywałem w poprzednim rozdziale), ale również dbać o to, aby nie zasklepiać się wyłącznie w swoich specyficznych metodach działania. Formy pracy ze starszą młodzieżą muszą być pociągające, młodzieńcze, nie czerpane wyłącznie z arsenału środków pracy politycznej z dorosłymi, ale równocześnie i nie sztucznie „udziwnione”, lecz ogólnie zrozumiałe, nie zamknięte w jakiś utopijny system.

Tymczasem próby ZMS wskazują na przyjęcie takiego właśnie stanowiska. Chodzi jednak o to, by na bieżąco śledzić, jak zdają one egzamin w praktyce, i w oparciu o te oceny wzbogacać ciągle treści i metody pracy szkolnych ogniw ZMS.

#### ROZSZERZAĆ FRONT SOCJALISTYCZNEGO WYCHOWANIA MŁODZIEŻY

ZMS, grupując w jednej organizacji młodzież pracującą i uczącą się, tworzy naturalne warunki umacniania się jedności działania młodego pokolenia w walce o socjalistyczne przeobrażenia, a zarazem dogodną płaszczyznę dla rozszerzenia się frontu socjalistycznego wychowania młodzieży. Stąd też kwestia zacieśniania więzi między poszczególnymi ogniwami Związku stanowić musi przedmiot troski wszystkich instancji ZMS. Tak ukierunkowana działalność Związku przynosi szczególne korzyści młodzieży szkolnej, w praktyce zaś wspiera wydatnie realizację hasła „związania nauki z życiem”.

Zanotować można szereg ciekawych inicjatyw instancji ZMS zmierzających do takiego właśnie ukierunkowania pracy. W ubiegłym roku np. większość KW ZMS prowadziła różnego rodzaju konkursy, których celem było nawiązanie bezpośredniej współpracy młodzieży robotniczej z młodzieżą szkolną, przekazywanie szkołom przez zakłady pracy urządzeń technicznych, narzędzi, półfabrykatów do zajęć technicznych, organizowania spotkań młodzieży szkolnej z robotnikami oraz poznawania zakładów pracy.

W wyniku tej inicjatywy około 50% szkolnych organizacji nawiązało dorywczy kontakt z organizacjami robotniczymi i wspólnie z nimi zrealizowało szereg zadań zawartych w regulaminach konkursów.

Wiele organizacji robotniczych ZMS współdziała z organizacjami szkolnymi w ramach umów zawieranych między zakładami pracy a szkołami o tzw. „szefostwie zakładu nad szkołą”.

Stocznia im. Komuny Paryskiej w Gdyni sprawuje funkcje opiekuńcze w stosunku do II i IV Liceum Ogólnokształcącego. Opracowany został szczegółowo plan współdziałania między stoczną a szkołami. Plan ten charakteryzuje się wszechstronnością problematyki wchodzącej w zakres współdziałania. Odpowiedzialność za jego realizację rozłożona została na obie zainteresowane strony.

Co jest treścią planu współpracy? Przede wszystkim umożliwia on uczniom dokładne poznanie poszczególnych, na pewno ciekawych, działów produkcji w stoczni, umożliwia udział uczniów w mniej skomplikowanych procesach produkcyjnych, przewiduje organizację cyklu odczytów na temat budowy okrętów oraz wspólne organizowanie imprez kulturalno-rozrywkowych. Pracownicy stoczni wykonują na użytek szkoły pomoce naukowe. W realizacji planu bezpośrednio bierze udział sama młodzież, zarówno młodzi pracownicy stoczni, jak i uczniowie obu szkół.

Funkcję opiekuńczą wobec Technikum Mechanicznego im. Duracza w Łodzi sprawuje Fabryka Maszyn Jedwabniczych. Współdziałanie szkoły z zakładem pracy prowadzone jest w oparciu o długofalowy i wszechstronny plan. W planie tym określone są szczegółowo obustronne zadania dla zakładu pracy i dla szkoły. Łódzka Fabryka Maszyn Jedwabniczych udziela szkole wartościowej pomocy materialnej. Do dyspozycji technikum postawiono trzy obrabiarki, jedną frezarkę, tokarkę i komplet narzędzi. Cenny dar zakładu pracy szkoła przeznacza na wyposażenie organizowanej pracowni technologicznej. Pracownicy zakładu pracy w czynnie społecznym wykonują modele i przekroje niektórych narzędzi i maszyn. Wiele lekcji nauczyciele technikum, przy wydatnej pomocy inżynierów i techników, prowadzą w halach produkcyjnych zakładu pracy. Uczniowie technikum z gronem pedagogicznym biorą udział w uroczystościach zakładowych, wspólnie z pracownikami zakładu opiekuńczego przygotowują występy zespołów artystycznych. Technikum prowadzi kurs eksternistyczny dla pracowników zakładu.

Tak szeroko pojęta współpraca przynosi w efekcie wielostronne korzyści. Uczniowie technikum — szkoły, która przygotowuje wykwalifikowanych pracowników dla przemysłu — już w trakcie nauki w szkole mają wiele doskonałych okazji dokładnego poznania planów produkcyjnych, organizacji swego przeszłego warsztatu pracy. Dyrekcja fabryki troszczy się o to, aby absolwenci technikum mogli po skończeniu szkoły przystąpić do pracy zawodowej w tym zakładzie, gdzie odbywali praktyki. Z pewnością ci absolwenci, którzy podejmą pracę w zakładzie opiekuńczym, nie będą oszołomieni i zagubieni w mechanizmie społecznym zakładu pracy.

Udział ZMS w realizacji takiego rodzaju planów stwarza warunki dla

długotrwałej współpracy szkolnych i robotniczych organizacji, sprzyja ponadto umocnieniu się jednolitego frontu wychowawczego młodzieży.

Niestety, choć ruch tworzenia szefostw zakładów pracy nad szkołami staje się zjawiskiem masowym, nie wszędzie organizacje ZMS przejawiają dostateczną inicjatywę oraz chęć stania się mocnym ogniwem tego ruchu. Ruch szefostw ma najczęściej jednostronny charakter, polegający na tym, że zakłady pracy świadczą na rzecz szkoły. Aktywny udział ogniw ZMS w tym ruchu mógłby przyczynić się do rozszerzenia i pogłębienia treści współpracy, wnieść takie elementy, które dawałyby obustronne korzyści.

Istnieje przeto potrzeba, by instancje ZMS w programowaniu pracy robotniczych organizacji ten kierunek bardziej konkretnie uwzględniały. Warto np. zastanowić się, czy tego elementu nie należałoby wnieść do coraz szerzej rozwijającego się współzawodnictwa o tytuł „brygady socjalistycznej”, by między innymi warunkami zdobycia takiego tytułu było współdziałanie brygady z organizacją szkolną.

Możliwości w tym względzie są szerokie, trzeba tylko, by wszystkie instancje w codziennej swej pracy pamiętały o tym, że szkolne ogniwka ZMS stanowią część składową całego Związku i żyć muszą wszystkimi jego problemami.

## O SWOBODNEJ EKSPRESJI DZIECKA W SZKOLE TECHNIK FREINETA

Twórca ruchu, zwanego nowoczesną szkołą francuską, Celestyn Freinet jest nauczycielem — praktykiem o niezwyklej inwencji pedagogicznej, zadziwiającej energii, wytrwałości i talencie organizacyjnym. Celestyn Freinet, wiejski nauczyciel z południowej Francji, osiągnął rozległą wiedzę pedagogiczną i społeczną, którą wykorzystał w swoim zawodzie. Twórczo spożytkował w praktyce wszystkie postulaty współczesnej pedagogiki życia, sięgając do jej źródeł: Rabelais'ego, Montaigne'a, Rousseau, Pestalozziego, Deweya, Decroly'ego i pedagogów ze Szkoły Genewskiej J. J. Rousseau, a także korzystał z doświadczeń nowych szkół amerykańskich, niemieckich (hamburskich), radzieckich. Przez długie lata twórczych poszukiwań dążył niezmordowanie wraz ze swoją współpracowniczką, E. Freinet, do udoskonalenia pracy nauczyciela i uczniów, do stworzenia warunków sprzyjających rozwojowi dzieci, zmierzał do uczynienia życia proletariackiego dziecka radosnym i owocnym, a jego pracę w szkole wyzwolił od przymusu narzuconego przez dorosłych. Czas pobytu dziecka w jego szkole został racjonalnie wykorzystany. Wykonuje ono zajęcia ulubione zgodne z jego potrzebami, których zaspokajanie, planowo i systematycznie organizowane przez nauczyciela, pozwoli na maksymalny rozwój osobowości wychowanka. Dokonuje się on — w myśl założeń Freineta — w łonie wspólnoty szkolnej, „której dziecko służy i która służy jemu”.

Duży nacisk kładzie Freinet na pracę dziecka, podkreślając jej istotny walor, a mianowicie to, że „praca staje się czynnikiem szczęścia, kiedy jest istotnym elementem pewnej harmonii między istotą i jej środowiskiem”. Ta świadomość zdobyta w procesie wychowawczym szkoły technik pozwoli dziecku na pozytywny stosunek do pracy, do wszelkiego pożytecznego wysiłku, a tym samym będzie go prowadzić do wypracowania dyscypliny wewnętrznej, wiodącej do autoedukacji, która „nie będzie tresowaniem ani oswajaniem”. To jest istotna różnica w wychowywaniu między szkołą nowoczesną Freineta a szkołą tradycyjną czy nawet aktywną.

Jednym z najważniejszych czynników realizowania zasady „wychowania przez pracę” jest swobodna ekspresja dziecka: językowa, literacka, plastyczna, muzyczna, która staje się głównym elementem kształtowania jego osobowości.

Istotą szkoły technik Freineta jest bowiem idea swobodnej, wielokierunkowej, różnorodnej ekspresji dziecka.

Urzeczywistniają ją uczniowie i nauczyciele swoją codzienną pracą w specjalnie zorganizowanym, odpowiednio urządzonym, dzięki wykorzystaniu techniki, środowisku szkolnym. Freinet zerwał z tradycją, zaniedbał podręczników.

Źródłem wiadomości i swobodnej ekspresji dziecka jest przeżyte doświadczenie, które rzutuje na jego wypowiedź w słowie, rysunku, rzeźbie, piosence ukazując walory umysłu i charakteru małego autora.

Freinet proponuje specjalnie zorganizować i urządzić środowisko przedszkolne i szkolne dziecka, tak aby wraz z otaczającą je przyrodą dostarczało wrażeń i wyzwalało fizyczną i umysłową aktywność dziecka w jej dwóch równoległych formach: zabawie-pracy i pracy-zabawie.

Znika przymus.

Fundamentalną techniką, dzięki której urzeczywistnił Freinet ideę swobodnej ekspresji dziecka w jego procesie wychowawczym i procesie nauczania, jest drukarenka.

Dzieci piszą na dowolne tematy wypracowania indywidualnie lub zespołowo, redagują je, komponują, odbijają i publikują ilustrowane opowiadania i opisy przeżyć, wydarzeń z własnego życia oraz z życia ludzi i zwierząt z otaczającego je środowiska. W ten sposób powstaje swobodny tekst.

Oto przykład ukazujący narodziny takiego tekstu — efektu pracy kolektywnej pod kierunkiem nauczycieli.

Mały chłopiec Jacquot opowiedział następujące wydarzenie:

Jacquot znalazł na drodze  
pięknego czarnego kotka.

On miał zielone oczy,  
mówił: miau, miau.

Wielkie zainteresowanie dzieci tym zajściem spowodowało liczne pytania.

Jacquot, gdzie znalazłeś kotka?

Ty go zabrałeś z sobą?

On mówił?

Był głodny?

Czy on jeszcze żyje?

Z odpowiedzi Jacquot, z liryzmu kolektywu i z dyskretniej pomocy nauczycieli — jak pisze Elise Freinet — powstał ten długi tekst:

Wczoraj wieczór powracając z mlekiem

Jacquot znalazł pięknego czarnego kotka.

Zapadała już prawie noc,

Jacquot nie widział go,

ale usłyszał jego głosik

miau, miau...

Jacquot bał się trochę,

ale wiedział, że to był mały kot,

rozpoznał go po cienkim głosie.

Szukał go koło krzaków

i zobaczył

zupełnie małego,

całego czarnego  
kotka „miauczka”  
Ale to ty, urwisku!  
Wziął go na rękę.  
Był bardzo chudy, ale  
ciepły  
miau, miau powiedział kotek;  
zanieś mnie do twego domu.  
I Jacquot zaniósł go  
w jednej ręce,  
w drugiej trzymał dzban mleka.  
W świetle latarni  
zobaczył, że kotek ma zielone oczy.  
Przyniósł go do szkoły.  
Dano mu mleka na talerzyku.  
To właśnie Jacquot dał mu jeść,  
Miau, powiedział kotek, dziękuję, mój tatusiu.

Elise Freinet wskazuje walory psychologiczne i wychowawcze owego tekstu stworzonego na kanwie opowiadania jednego dziecka.

W systemie technik Freineta dzieci pięcio- i sześćioletnie tworzą swobodne teksty, tworzą je już wtedy, gdy zaledwie potrafią je zapisać w sposób daleki od poprawności ortograficznej.

Niesłabnącym bodźcem do doskonalenia się w pisaniu „swobodnych tekstów”, do ich tworzenia, jest dla dziecka możliwość ich drukowania.

Mali twórcy drukują każdego dnia wybrane w głosowaniu „swobodne teksty”, drukują pewną liczbę kartek dodatkowych, które odkładają osobno, w końcu miesiąca kartki te spinają i wkładają w ilustrowaną okładkę barwną. W ten sposób powstaje gazetka szkolna zgłaszana oficjalnie w prefekturze i sprzedawana.

Ta gazetka szkolna jest podstawą korespondencji międzyszkolnej, szeroko i systematycznie prowadzonej w szkołach Freineta, korespondencji krajowej i zagranicznej uzupełnianej wysyłaniem różnych przedmiotów dostępnych dzieciom oraz wiadomości dotyczących historii, geografii danego regionu i charakterystycznych produktów okolicy, zabawek, książek, które pozwalają ożywić i zbliżyć do ucznia wiadomości utrwalone i wzbogacone w sposób naturalny walorami emocjonalnymi wynikającymi z jego osobistego zaangażowania.

Swobodna ekspresja dziecka wg Freineta ma podtrzymać i przedłużyć twórczy okres dzieciństwa. Obfituje ono w tę niezwykle dla późniejszych okresów zdolność budowania światów całych ze znikomych elementów słownych, jak i przedmiotowych. Znamienne są rozważania jednego ze zwolenników szkoły technik, Combeta, w artykule „Czy dzieci rodzą się poetami?” Autor twierdzi, że dziecko między drugim a szóstym rokiem życia jest poetą. Świat jego jest odrębny, poetycki, przeżywa go ono

w sposób imaginacyjny. Jego wyobrażenia o świecie zmieniają się z momentem wejścia do szkoły, która przez powtarzanie rozmaitych ćwiczeń przyspiesza proces racjonalizacji doświadczenia dziecięcego świata.

W szkole tradycyjnej nauczanie początkowe rozwija myśl logiczną dziecka ze szkodą dla naturalnego rozkwitu jego uczucia i wyobraźni. Za wadę szkoły tradycyjnej poczytuje Combet zbyt wczesne narzucanie dziecku wizji świata ludzi dorosłych. Nauczanie wytrzebia z duszy dziecka najgłębsze korzenie przeżyć estetycznych, poetyckich. Tylko najsilniejsze indywidualności opierają się temu procesowi.

Szkoła tradycyjna — pisze Combet — pielęgnując aż do hipertrofii życie intelektualne dziecka sprzyjała zachwianiu jego równowagi psychicznej. Szkoła nowoczesna kładzie kres tej jednostronności kształcenia, rehabilitując twórczą imaginację dziecka, przywraca należne miejsce jego uczuciom i umożliwia rozkwit osobowości dziecięcej.

Freinet dostrzega całokształt życia fizjologicznego, uczuciowego i umysłowego dziecka, w jego sytuacji rodzinno-społecznej, gdzie ono natrafia na „pomoce-bariery”: rodziny, społeczeństwa, natury, które ograniczają możliwość spełnienia jego własnych zamierzeń i marzeń, nabawiając je kompleksów. Szkoła nowoczesna kompensuje niepowodzenia życiowe dziecka, stwarzając mu warunki do swobodnej, różnorodnej twórczości, która ma wyraźny aspekt psychoterapeutyczny.

Swobodna ekspresja dziecka zasadza się na wolnym wyborze tematu pracy i pewnej dowolności formy, której dobór jest ograniczony umiejętnościami młodocianych twórców.

Uprawianie swobodnej ekspresji ma wielkie znaczenie nie tylko dla rozwoju aktywności i inwencji twórczej dziecka, pomaga mu w wytworzeniu pożytecznych zainteresowań i zamiłowań, kontaktu ze społeczeństwem, do którego wprowadza je przez obserwację życia i lekturę, zapoznając je ze zdobyczami nauki, kultury i techniki, a to są wartości, których poznawanie wywołuje w dziecku chęć poznania tych dóbr i pozwala uczniowi z przyjemnością oddać się zdobywaniu wiadomości i umiejętności.

„Swobodna ekspresja” nie zatrzymuje dziecka w kręgu jego własnej jaźni, ale też nie skraca jego dzieciństwa, pozwalając mu na dziecięce widzenia i odczuwanie świata i jego piękna, rozbudza zamiłowanie do rozmaitych dziedzin sztuki i nauki, wywołuje ochotną postawę do czerpania z całości ludzkiego dorobku. Ta postawa pozwala pokonać dziecku niejednokrotnie niesprzyjające jego rozwojowi duchowemu oddziaływanie środowiska.

Dlatego właśnie szkoły Freineta nie uznają determinizmu środowiska. Dziecko nie zachowuje się biernie wobec otaczających go ludzi i rzeczy. Zajmuje jakieś stanowisko wobec rzeczywistości, działa i stwarza własną osobowość, niemniej jednak Freinet nie neguje wpływu środowiska.

Tak więc szkoła Freineta poszerza swoje powinności wobec dziecka,

które pełni za pomocą nowych metod. Te założenia wyznaczają specyficzną rolę nauczycielowi w tej szkole. Jest to rola niezwykle trudna, wymagająca nieprzeciętnej delikatności, subtelności i bystrości umysłu. Nauczyciel obcuje bowiem od momentu wprowadzenia swobodnej ekspresji nie tylko z uczniami, ale przede wszystkim z twórcami, i to twórcami młodzieńcami, których trzeba nie tylko jak znać, by się nimi opiekować prawdziwie, by rozwijać ich wszechstronnie i kształcić, zachowując higienę ich zdrowia psychicznego.

Swobodna ekspresja dziecka ma również służyć celom nauczania wyraźnie określonym przez programy ministerialne, stąd zadaniem nauczyciela jest dyskretnie kierować upodobaniami i zainteresowaniami dziecka tak, by zadość uczynić żądaniom władz szkolnych. To ciągle oscylowanie nauczyciela między zainteresowaniami dziecka a hasłami programów wymaga niezwyklej cierpliwości, sumienności, taktu pedagogicznego. Ale wymogi stawiane nauczycielowi nie ograniczają się do jego dobrej woli. Pierwszorzędne znaczenie mają walory jego umysłu i charakteru, jego kultura osobista, stopień uspołecznienia, jego pogląd na sprawy i ludzi, jego filozofia życia, jego stosunek do religii, szkoła Freineta bowiem jest laicka. Wreszcie wcale ważne są jego upodobania estetyczne, stosunek do tradycji i teraźniejszości.

Jeśli przyjmie się, że najlepszą rękojmą tworzenia „swobodnego tekstu” jest przeżycie dziecka, które narzuca mu potrzebę wypowiedzenia się, staje się jasne, że wkład i forma pracy nauczyciela musi być tu osobliwa, dostosowana do ekspresji dziecka. Intymność osobistych przeżyć małego ucznia wymaga subtelnego reagowania nauczyciela i współuczniów w zespołowym redagowaniu tekstu i podczas korekty. Poprawki powinny być wprowadzane bardzo delikatnie. „Często wystarczy kropka, przecinek, zmiana układu wierszy” — pisze Eliza Freinet.

Autorka nie jest ani za, ani przeciw wyborowi tematów, ale postuluje zwrócenie uwagi na szczerość dziecka w swobodnej ekspresji.

Postulat szczerości dziecka niesie z sobą pewne niebezpieczeństwo. Wypowiedzi dzieci obfitują niejednokrotnie w sceny brutalne z życia zwierząt i ludzi na wsi i w mieście, pełne problematyki społecznej, obyczajowej i moralnej. Tworzenie i analiza „swobodnego tekstu” mają być okazją do poznania norm moralnych i kształcenia dobrego smaku dzieci.

Obowiązkiem nauczyciela jest usuwać z tekstów komunały, banalności, dosadności, jak również górnolotności, należy pozwolić dzieciom odczuć kulturę słowa i piękno stylu, wprowadzając w miejsce pospolitości i brutalności idee humanitaryzmu i piękno mowy.

Znamienne są dla rozważań Elizy Freinet bolesne, sarkastyczne refleksje społeczne, które narzuca problematyka moralna „swobodnego tekstu”. Wychowawca musi widzieć i ujmować życie dziecka w całej jego złożoności. Idealne wychowanie może być realizowane, według autorki,



dopiero w społeczeństwie idealnym, w którym nie będą potrzebni żandarmi i więzienia.

Niejednokrotnie wychowawca ma prostować charakter dziecka, który wypaczyli rodzice. Trudne to zadanie, wymagające nie lada jakiej znajomości psychiki dziecka i cierpliwości, można wykonać dzięki wykorzystaniu swobodnej ekspresji.

Obok „swobodnego tekstu” drugą formą ekspresji jest „swobodny rysunek”. Stwarza on dziecku możliwość jeszcze swobodniejszego wyrażenia się w twórczości niż „swobodny tekst”, ponieważ język kolorów i kształtów jest bardziej naturalny dla dziecka niż język idei i słów. Łatwiej wprowadza je w świat fikcji. O ile w „swobodnym tekście” ekspresję dziecka krępuje ciągłe wychodzenie od faktów, od realnych wydarzeń, od opowiadanych przygód, to rysunek jest bardziej wolny od banalnej rzeczywistości.

Plastyczne prace dzieci ze szkoły technik Freineta, których reprodukcje zawiera kwartalnik „Art Enfantin”, odznaczają się oryginalnością i wysokimi walorami estetycznymi.

Wolny rysunek jest emanacją spontanicznej aktywności dziecka, przemienia jego radością i zapałem. Ale nie w tym tkwi jego główny sens, ponieważ jest on nie tylko wyrazem dziecięcej radości życia, jest jej przyczyną sprawczą; poszerza świat przeżyć psychicznych dziecka; „swobodny rysunek” sublimuje tę pierwotną radość, tworzy z niej nową jakość, uduchawia ją, a tym samym potęguje.

Dodatkowy bodziec do rysowania stanowią „swobodne teksty”. Rysunki, podobnie jak i redagowanie tekstów, odbywają się codziennie. W czasie ранней lektury głośnej, kiedy jeden uczeń czyta teksty wybrane z Biblioteki Pracy lub z przysłanych z innych szkół gazetek szkolnych, dzieci rysują. Tym połączeniem zajęć godzi się w szkole technik Freineta zaspokojenie pragnienia swobodnej ekspresji rysunkowej dzieci z ograniczającym ją rozkładem godzin narzuconym przez władze szkolne.

Eliza Freinet podkreśla niedoceniane, wielkie znaczenie rysunku dla rozwoju umysłowego dziecka, jego zmysłu krytycznego, sposobów wyrażania, a także dla poczucia zadowolenia, jakiego dostarczają mu bezinteresowne wzruszenia związane z tworzeniem — tej radości zdrowej i ożywiającej, która może być pewnym kapitałem na przyszłość potrzebnym człowiekowi niejednokrotnie w trudnych przypadkach pracy i życia.

Freinet podkreśla, że podobnie jak „swobodne teksty” swobodna ekspresja rysunkowa leczy dzieci z kompleksów, które się w niej ujawniają i wyładowują. Nauczyciel obserwując tematyczną obsesję dziecka odkrywa kompleks i działając w porozumieniu z rodzicami usuwa jego przyczyny przywracając dziecku niezbędną dla jego rozwoju równowagę psychiczną.

„Swobodne teksty”, jak wspomnieliśmy, stają się nieraz bodźcem do rysowania. Ta zależność bywa czasem odwrotna. Dramatyczna anegdota,

którą przedstawia rysunek, staje się podniecią do improwizacji dzieci, a w konsekwencji do powstania tekstu drukowanego, zawierającego dialog, który czasem dzieci wykorzystują w teatrze szkolnym.

W pracy „Rysunek dziecięcy” Eliza Freinet wskazuje trafnie na paralelizm, który istnieje między ewolucją języka a ewolucją rysunku dziecka. Rysunki, podobnie jak i mowa, są u dziecka narzędziem rozwoju jego psychiki, doskonalenia jego inteligencji, w mniejszej mierze pamięci i wyobraźni. Dziecko rysuje to, co myśli i przeżywa, stąd taki nacisk musi kłaść wychowawca na budzenie wzruszeń dziecka, które odgrywają niepoślednią rolę zarówno w powstawaniu „swobodnego rysunku”, jak i „swobodnego tekstu”.

Wspólne źródło genetyczne stwarza podstawy do naturalnego związku między obydwoma rodzajami swobodnej ekspresji. Związek ten jest wykorzystany w szkole do wiązania rysunku z opowiadaniem, z dialogiem — tekstu drukowanego z ilustracją. Znajduje to odbicie w gazetkach szkolnych i innych pismach dziecięcych, np. w „La Gerbe”.

Uprawianie swobodnej ekspresji dziecka w systemie technik Freineta nie należy do zajęć ubocznych. System ten cechuje niezwykła spójność treści nauczania i wychowania, twórca szkoły nowoczesnej wychodzi od dziecka, od tkwiących w nim potencjalnych sił żywotnych, które wyzwala się w jego aktywności w środowisku, w otaczającym je świecie. Proces wychowania i nauczania sprowadza się do racjonalnego, programowego i planowanego kierowania spontaniczną działalnością dziecka przejawiającą się w pracy i w zabawie.

Freinet przeciwstawia się kształceniu dziecka za pomocą treści obcych mu i obojętnych czy narzuconych, dlatego usunął ze swojej szkoły tradycyjne podręczniki jako elementy szkodliwe, rozbijające jedność osobowości dziecka, jak również osłabiające jego krytycyzm, przy tym jako pomoce w nauce mało operatywne. Zastąpił je kartotekami zawierającymi kartki, na których znajdują się „porcjowane” wiadomości i ćwiczenia z rozmaitych przedmiotów nauczania: historii, gramatyki, geografii, matematyki itd., oraz encyklopedycznym, świetnie redagowanym wydawnictwem „Biblioteka Pracy”.

W systemie technik Freineta nauczanie opiera się na „swobodnym tekście”, który stworzyli uczniowie indywidualnie lub grupowo w domu albo w szkole. „Swobodny tekst” wybierają dzieci do druku w głosowaniu. Większość głosów jest dla nauczyciela jednocześnie wskaźnikiem zainteresowania uczniów, o ile nie wchodzi w grę inne względy. I oto „swobodny tekst” staje się czymś znacznie więcej niż swobodną ekspresją literacką dziecka o mniejszej lub większej wartości artystycznej. Głosowanie ukazuje „wolny tekst” w innych, nowych aspektach, wyraźniej jego sens wychowawczy i dydaktyczny. Pojawiają się tematy do rozważania i opracowania, tematy z różnych dziedzin nauki; jest to kompleks zainteresowań.

Prototypem kompleksów zainteresowań była dla Freineta koncepcja ośrodków zainteresowań Decroly'ego. Kompleks zainteresowań jest formą nauczania całościowego, która występuje w szkole technik Freineta we wszystkich kursach nauczania.

Często wszystkie kursy nauczania z wyjątkiem przygotowawczego mają jeden i ten sam kompleks zainteresowań dzięki temu, że metoda kompleksów zainteresowań pozwala na prawdziwie głęboką indywidualizację w uczeniu, na stopniowanie trudności przez systematyczne i skrupulatne planowanie.

Kompleks zainteresowań jest podstawą współdziałania uczniów. Kiedy w szkole tradycyjnej powtarzali oni ten sam wzór, który podał nauczyciel, nie było okazji do współpracy, z kompleksu zainteresowań zaś wybierają indywidualnie lub grupowo różne tematy i opracowawszy je referują na wspólnych posiedzeniach (conférences). Wykonując tę pracę uczą się wyrażać w sposób obiektywny swoje wiadomości i przeżycia.

Nauczanie i wychowanie prowadzone w systemie technik Freineta metodą kompleksów zainteresowań opiera się na systematycznym planowaniu. Obowiązują trzy plany: ogólny plan roczny i ogólne plany miesięczne, które wykonuje nauczyciel. Indywidualne plany tygodniowe robią uczniowie. Każdy uczeń uprzednio przygotowany do wykonania planu, ponieważ planowanie zaczyna się w sobotę, otrzymuje w poniedziałek rano formularz planu pracy i korzystając z rad nauczyciela, wypełnia go. Uczeń określa ilość materiału, którą przepracuje z każdej dyscypliny, np. z gramatyki, zrobi pewną ilość ćwiczeń z kartek gramatycznych, z rachunków zadania praktyczne, służące potrzebom życia codziennego (calcul vivant) i określone ćwiczenia z kartek rachunkowych, dwa lub trzy „swobodne teksty”, których liczba może się zmieniać w zależności od pomysłów dziecka. Starsi uczniowie piszą jeden dobrze opracowany „swobodny tekst” tygodniowo. Z historii, geografii, nauk przyrodniczych nauczyciel wypisuje pytania na tablicy. Są to zwykle pytania uczniów z poprzedniego tygodnia. Dziecko podaje temat, który opracuje na wspólne posiedzenie (conférence), a także wybiera sobie pracę ręczną.

Jeśli pozostał jakiś temat z kompleksu zainteresowań, którego nie wybrał żaden z uczniów, nauczyciel odkłada go na kiedy indziej nie narzucając nikomu.

Każdego dnia rano zostają wypisane na tablicy zadania wraz z nazwiskami wykonawców, tak by nikt nie został bez pracy. Jest to dzienny plan pracy. Ten plan pracy daje dziecku pewną autonomię w spędzeniu dnia. Uczniowie mogą wykonywać swoje prace aż do wieczornego sprawozdania indywidualnie lub grupowo. Nauczyciel nie narzuca uczniowi formy pracy.

Krótkie sprawozdanie dzienne nauczyciela wpisane do zeszytu obserwacji uzupełnia jego pracę w planowaniu.

Bardzo ważne znaczenie w szkole technik ma dla planowania wspólny notatnik, do którego uczniowie wpisują codziennie tematy wymagające wykładu lub projekty ręcznych prac warsztatowych, które będą wykonane z pomocą rzemieślników. Te zapiski uczniów znajdują odbicie w planie pracy.

Tygodniowy plan pracy wisi na ścianie i stopniowo jest zaznaczana jego realizacja. Pod koniec tygodnia analizuje się plany. Tak więc dziecko uczy się planowego organizowania sobie pracy i wykonywania jej dokumentacji w ramach zajęć zbiorowych.

Jeśli dziecko wcześniej wykona swoje tygodniowe zadania, może spędzić dzień sobotni na czytaniu albo na zabawie. Dzieci, które nie skończyłyby zaplanowanej pracy w sobotę, wykonują ją w niedzielę, jednak nie poczytuje się im tych zajęć jako kary.

Freinet planowaną pracę w swojej szkole nazywa swobodną. Zajęcia odpowiadają funkcjonalnym potrzebom uczniów, stąd dyscyplina pracy ogranicza się tylko do jej organizacji, nie wymaga więcej niż minimum dozoru, który spełnia przeważnie w sposób niezamierzony zespół lub grupa uczniów. Wychowawca przestaje dyżurować, radzi i pomaga.

W oparciu o indywidualny plan pracy dziecka stosuje się w szkole Freineta formy samokontroli. Ocena jest sześciostopniowa: bardzo dobrze, dobrze, dość dobrze, możliwie (passable), źle, bardzo źle. W czasie ostatnich godzin pracy w sobotę nauczyciel przegląda tygodniowe prace uczniów i, po uprzednim uzgodnieniu sprawy z każdym uczniem, stawia mu odpowiednio punkty na wykresie. Uczeń łączy je i otrzymuje tygodniowy wykres wyników.

Dzieci interesują się najlepszymi wykresami, one stanowią dla nich podniecie do pracy, tym bardziej że wykresy te oglądają i podpisują rodzice.

Przegląd wykresów ucznia z całego miesiąca czy roku daje nauczycielowi materiał do studiów nad postępami dziecka i zespołu. Nauczyciele w systemie technik Freineta praktykują wykreślanie profili dydaktycznych uczniów.

W sumie szkoła nowoczesna stwarza tak nauczycielom, jak i uczniom, nowy typ egzystencji bardziej aktywnej, a tradycyjne nauczanie przekształca w nieustanną obserwację dzieci, poszukiwanie informacji, ścisłości i prawdy. Kierowanie swobodną ekspresją dziecka i wykorzystywanie jej w nauczaniu wymaga mistrzostwa pedagogicznego oraz wielkiej ruchliwości zmysłowej i umysłowej uczniów.

Wysokie wymagania stawiane w szkole technik nauczycielom i uczniom nie przerażają wychowawców i dzieci, skoro obecnie około dziesięciu tysięcy szkół francuskich i setki zagranicznych pracuje w myśl postulatów Freineta. Oprócz tego „masa nauczycieli znajduje się w pół drogi od szkoły nowoczesnej”, jak pisze Freinet.

To rozpowszechnianie się szkoły technik Freineta natrafia na podatny grunt.

W ciągu przeszło trzydziestu kilku lat, które minęły od próby zastosowania jego oryginalnego pomysłu — drukarni w szkole, Freinet pozyskał i zorganizował swoich zwolenników nie tylko w kraju, ale i z zagranicy, tworząc Międzynarodową Federację Rozwoju Szkoły Nowoczesnej. Obecnie wydaje obok licznych publikacji kwartalnik „Technique de vie”, w którym zarysowują się teoretyczne zręby systemu pedagoga z Vence.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIA TRZESNIEWSKA  
Rzeszów

## NAUCZYCIELE BADAJĄ WYNIKI NAUCZANIA

Postulat sprawności szkoły należy uważać za jedno z podstawowych zadań postawionych przed nauczycielem. Istnieje wiele dróg prowadzących do zmniejszenia drugoroczności, do podniesienia wyników nauczania i wychowania. W tym artykule zajmę się tylko jednym zagadnieniem, a mianowicie sprawą obiektywnego oceniania możliwości ucznia i posiadanych przez niego wiadomości i umiejętności.

Na podstawie wielu obserwacji nabrałam przeświadczenia, że ocenianie uczniów w wielu wypadkach ma charakter subiektywny, że nauczyciel nie zawsze potrafi należycie ocenić poziom swej klasy pod względem posiadanych przez uczniów wiadomości i sprawności szkolnych przewidzianych programem.

Postanowiłam wobec tego przyjść z pomocą kolegom uczącym w klasach II, III i IV. W tym celu zainicjowałam masowe badanie wyników nauczania za pomocą testów i wiadomości.

W przeprowadzeniu tej akcji pomogła mi książka M. Grzywak-Kaczyńskiej pt. „Testy w szkole”.

Program nauczania na str. 86 mówi: „Kilkakrotne badanie wyników nauczania w ciągu roku szkolnego wykaże postępy uczniów w zdobywaniu nowych wiadomości i umiejętności. Kontrolę wyników nauczania należy przeprowadzać systematycznie”. Wzmianki o konieczności kontroli znajdują się jeszcze na stronie 92, 117 i 124.

Badania wyników nauczania za pomocą testów wiadomości nie są u nas nowością. Były one prowadzone przez Ministerstwo Oświaty w roku 1948—49, ale nie zostały opracowane, wobec tego nie znamy wyników tych badań.

Następne badania w roku 1950 (tzn. w całej Polsce, ale tylko w wybranych szkołach) podejmuje Państwowy Ośrodek Prac Programowych na zlecenie Ministerstwa Oświaty. Te badania zostały opracowane pod kierunkiem prof. W. Okonia i dały ciekawe wyniki. W następnych latach prowadzi badania COM, Instytut Pedagogiki i inne instytucje, natomiast nie prowadzi ich systematycznie sam nauczyciel. Sądzę, że zanim przyjdzie do badania wyników nauczania przez władze oświatowe, począwszy od Ministerstwa, KOS, inspektoratów oświaty i kierowników szkół, moim zdaniem, przede wszystkim nauczyciel powinien sam badać bez udziału władz wyniki swojej i uczniów pracy.

W tej chwili wylania się problem — jak badać? Czy tak, zwyczajnie, za pomocą pytań, jak to często dzieje się na początku względnie przy końcu godziny lekcyjnej? Czy przeznaczyć na to specjalne godziny i pytać, pytać, aż do znudzenia, dzieci i siebie? Czy przy tego rodzaju badaniach nauczyciel naprawdę dowie się, jaki jest poziom jego klasy, czy naprawdę potrafi obiektywnie ocenić zasób wiedzy ucznia? Dużo pytań ciśnie się pod pióro. Trudno na nie dać wyczerpującą odpowiedź. Ale na podstawie długoletniego doświadczenia i obserwacji można zaryzykować twierdzenie, że wiele istnieje subiektywizmu uczuciowego w ocenianiu „własnej” klasy. Jak więc badać? Postanowiłam zastosować testy wiadomości, które będą miały takie cechy, o jakich pisze M. Grzywak-Kaczyńska w swojej książce pt. „Testy w szkole”.

Wychodząc z powyższego założenia Sekcja Nauczania Początkowego OOM w Rzeszowie postanowiła umasowić badania wyników nauczania wśród nauczycieli w naszym województwie, dając im opracowane testy wiadomości do języka polskiego i arytmetyki dla kl. II, III i IV.

Testy nasze są opracowane przez nauczycieli, są diagnostyczne, bo wykazują mocne i słabe strony ucznia pod względem posiadanych przez niego wiadomości i umiejętności w zakresie danego działu programowego.

Testy nasze były obiektywne w zakresie ortografii, gramatyki i arytmetyki, bo ograniczały odpowiedź, i dlatego można było ustalić kryteria ocen. Natomiast odpowiedzi na pytania przy czytaniu ze zrozumieniem i wypracowanie stylistyczne miały charakter testu o swobodnych wypowiedziach, które są trudniejsze do obiektywnej oceny.

Testy nasze miały pomóc nauczycielowi:

1. W sprawdzeniu stopnia opanowania przez dzieci wiadomości szkolnych, umiejętności posługiwania się nimi, rozumienia używanych pojęć.
2. W bardziej sprawiedliwym ocenianiu uczniów.
3. W tym, że nauczyciel spojrzy krytycznie na własną pracę i będzie szukał przyczyn niepowodzeń.

Obiektywna kontrola wyników nauczania pozwoli nauczycielowi na świadome kierowanie procesem nauczania i na doskonalenie własnej metody pracy.

W jaki sposób opracowaliśmy testy wiadomości? Testy zostały opracowane przez zespół redakcyjny wyłoniony spośród kierowników powiatowych ognisk metodycznych i aktywu nauczycielskiego pod kierunkiem kierownika sekcji nauczania początkowego. Nawiązany został kontakt z Oddziałem Szkolnictwa Podstawowego KOS i sekcją związkową Szkolnictwa Ogólnokoszt. przy Okręgu ZNP.

Opracowane testy zostały zweryfikowane w terenie przez kierowników pow. ognisk metodycznych, co równocześnie dało nam materiał, który zorientował nas w wynikach nauczania. Testy zostały wydrukowane w Graficznych Zakładach w Rzeszowie. Drukowane były dwukrotnie,

a mianowicie, w styczniu i maju, ponieważ badania były prowadzone w tych dwu miesiącach przy zastosowaniu dwu różnych testów. Każda szkoła, a jest ich w naszym województwie 1637, i wszystkie inspektoraty oświaty otrzymały zestaw testów w liczbie 7 kart, tj. 3 karty dla języka polskiego, 3 karty dla arytmetyki — dla kl. II, III i IV, oraz 1 karta z uwagami ogólnymi, dotyczącymi sposobu posługiwania się testami wiadomości. W sumie wydrukowano w styczniu 14 000 kart, a w maju 12 000 kart, ponieważ w maju szkoły otrzymały po 6 kart.

Na kartach z testami są podane kryteria ocen w tym celu, by jakoś ujednolicić wymagania stawiane uczniom przez nauczycieli.

Na wojewódzkiej konferencji zostało omówione zagadnienie testów, jako jednego z wielu sposobów badania wyników nauczania. Następnie omówiłam szczegółowo, jak należy prowadzić badania. Szczególną uwagę zwróciłam na to, by badania, np. z języka polskiego, przeprowadzić na trzech godzinach lekcyjnych w trzech dniach. Np. czytanie ze zrozumieniem wykorzystać na jednej lekcji, pisanie ćwiczenia stylistycznego w innym dniu, a ortografię i gramatykę na innej godzinie — w trzecim dniu. Odnośnie arytmetyki nauczyciel może rozłożyć badania na dwa dni.

Badania powinny być prowadzone w formie zwykłej lekcji, nie wolno wywoływać niepokoju, zdenerwowania. Postawa nauczyciela powinna być przyjazna.

Sposób postępowania nauczyciela został podany na karcie: „Uwagi dla wszystkich klas”. Oto wzór tej karty:

#### UWAGI DLA WSZYSTKICH KLAS

Tok postępowania przy badaniu czytania ze zrozumieniem

1. Uczący poleca wyjąć podręczniki i zapowiada, że dzieci mają przeczytać uważnie całą czytanekę (podaje tytuł jednej z wymienionych w testach czytanek). Wybiera tę, której dzieci jeszcze w szkole nie omawiały. Dzieci czytają po cichu. Gdy skończyły czytanie, uczący poleca zamknąć książki, a otworzyć zeszyty względnie przygotować kartki. Nauczyciel pisze na tablicy podane w testach pytania. Poleca dzieciom przeczytać pytania po cichu i dać odpowiedź pisemną w zeszytach albo kartkach. (Dzieci pytań nie przepisują). Nauczyciel nie objaśnia pytań i nie pomaga w stylizacji odpowiedzi. Po napisaniu zbiera zeszyty albo kartki — czyta i ocenia.

2. Przed pisaniem dyktanda należy przygotować kartki i pióra. Gdy wszystko jest przygotowane, nauczyciel staje przed ławkami i czyta wyraźnie i głośno cały tekst dyktanda, ale bez objaśnień i bez specjalnego akcentowania trudniejszych wyrazów. Następnie dyktuje tekst całymi zdaniami. Gdy dzieci już napisały dyktando, nauczyciel jeszcze raz czyta cały tekst, a uczniowie sprawdzają, czy nie opuścili jakiegoś wyrazu.

3. Nie należy wszystkich czterech ćwiczeń robić w jednym dniu. Najpraktyczniej będzie przeprowadzić w trzech dniach z tym, że dyktando i gramatykę można zrobić na jednej godzinie.

4. Badania należy prowadzić jak zwyczajne ćwiczenia, aby nie wprowadzać zdenerwowania u dzieci.



5. Badania pozwolą bardziej obiektywnie ocenić wyniki pracy szkolnej uczniów, a także pozwolą nauczycielowi na świadome kierowanie procesem nauczania oraz na doskonalenie swojej metody pracy i bardziej sprawiedliwe ocenianie uczniów.

Z kolei szczegółowo omówiłam sposób analizowania wyników badań, co przykładowo pokazałam na materiale uzyskanym z wycinkowych badań przeprowadzonych w kilkudziesięciu szkołach. Chodziło mi o uczenie nauczycieli na wykrywanie luk i braków w wiadomościach uczniów, na szukanie przyczyn niedociągnięć, a w następstwie szukanie dróg poprawy. Baczna uwagę zwróciłam na to, że podane kryteria ocen mają na celu ujednoczenie oceniania wyników nauczania w całym województwie, by tym sposobem uniknąć subiektywizmu i liberalizmu, natomiast badania nie mogą stać się podstawą do oceniania poszczególnych uczniów i stawiania im na tej podstawie stopni klasyfikacyjnych.

Następnie każdy kierownik powiatowego ogniska metodycznego omówił na konferencji powiatowej, w zespole klas I—IV, sposób wykorzystania testów w szkole oraz sposób analizowania wyników, by wyciągnąć odpowiednie wnioski do dalszej pracy. W kilkunastu przypadkach przeprowadzono przykładowo badanie wyników w klasie przy współudziale nauczycieli biorących udział w konferencji. Potem razem oceniano, analizowano i wyciągano wnioski.

Po takim przygotowaniu każda szkoła otrzymała zestaw testów dla klasy II, III i IV. Każdy nauczyciel, uczący w tych klasach, przeprowadził badania wyłącznie dla własnego użytku.

Chcę jeszcze zaznaczyć, że nauczyciele pierwsze testy otrzymali dopiero z początkiem lutego, a więc po klasyfikacji, aby nie dopuścić do stawiania ocen półrocznych na podstawie badań testowych.

Drugi zestaw testów, w liczbie 6 kart, otrzymały szkoły w maju. Chodziło o to, by po wykryciu luk i braków w wiadomościach uczniów był jeszcze czas na wyrównanie i utrwalenie materiału programowego.

Prócz masowego badania wyników nauczania przez nauczycieli w swoich klasach kierownicy ognisk przeprowadzili badania w 32 szkołach. Wyniki zostały przekazane do OOM dla Sekcji Nauczania Początkowego. Chodziło nam o materiał porównawczy, a mianowicie — po przeprowadzeniu badań przez nauczycieli trzeba było znowu omówić na konferencji wyniki tych badań uzyskanych przez poszczególnych wychowawców i porównać z wynikami, które uzyskało się po przeprowadzeniu badań w 32 szkołach.

Badaniami objęto 13 szkół miejskich i 18 szkół wiejskich, w tym 2 szkoły o 2 nauczycielach

2 szkoły o 3 nauczycielach

3 szkoły o 4 nauczycielach

3 szkoły o 5 nauczycielach

2 szkoły o 6 nauczycielach

6 szkół od 7 do 11 nauczycieli.

Jak widać z zestawienia, uwzględnione zostały różne szkoły. Badaniami były objęte klasy IV z języka polskiego. Badaliśmy:

1. Czytanie ze zrozumieniem.
2. Dyktando — ortografia.
3. Gramatykę.
4. Ćwiczenia stylistyczne — opowiadanie na podstawie przeżyć.

W krótkim zestawieniu przedstawię wyniki badań i wnioski, jakie nasunęły się przy ich opracowywaniu. Opracowanie wyników nie było wszechstronne, nie miało charakteru naukowego, ale wyraźnie praktyczny, mający służyć za materiał porównawczy z wynikami uzyskanymi przez poszczególnych nauczycieli.

#### CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Czytanie ze zrozumieniem polegało na jednorazowym przeczytaniu po cichu wskazanej czytanki i danie odpowiedzi na postawione pytania. Tok postępowania przy badaniu czytania ze zrozumieniem otrzymał każdy nauczyciel w „Uwagach dla wszystkich klas”. Oto wzór odpowiedniego testu:

T E S T Y                      W I A D O M O S C I  
SŁUŻĄCE DO BADANIA WYNIKÓW NAUCZANIA ZA PIERWSZE PÓLROCZE

Testy są przeznaczone dla użytku nauczycieli

##### KLASA IV

##### 1. Czytanie ze zrozumieniem.

Czytanka pt. „Zakład” albo czytanka pt. „Z kuferkiem do szkoły”.

Pytania na tablicy do czytanki pt. „Zakład”.

1. Który chłopak podobał ci się w tym opowiadaniu?

2. Dlaczego on ci się podobał?

Pytania na tablicy do czytanki pt. „Z kuferkiem do szkoły”.

1. Jakie osoby występują w tej czytance?

2. O każdej osobie napisz jedno zdanie.

Oceniając odpowiedzi ucznia, nauczyciel bierze pod uwagę przede wszystkim treść, która powinna być dowodem zrozumienia treści przeczytanej czytanki.

Dodatnią oceną czytania ze zrozumieniem były dobre odpowiedzi uczniów na postawione pytania.

Czytanie ze zrozumieniem wypadło według obliczeń dość dobrze. Na pierwsze pytanie dobrze odpowiedziało 90,3% dzieci, ale na drugie pytanie odpowiedziało dobrze tylko 77,5%. Odpowiedź na drugie pytanie w związku z czytanką pt. „Zakład” była trudniejsza, bo wymagała uzasadnienia poprzedniego sądu. Dzieci starały się w sposób opisowy, zawiły i nieporadny wyjaśnić, dlaczego im się ten chłopak podobał.

Wnioski:

Analiza odpowiedzi uczniów pozwoliła na wysnucie następujących wniosków. Należy przestrzegać w szkołach ścisłego, treściwego formuło-

wania zdań. Zagadnienie czytania ze zrozumieniem łączy się ściśle z techniką czytania, dlatego badanie techniki czytania powinno się stać troską nauczycieli. Dużą pomocą będzie tutaj budzenie zamiłowania do czytelnictwa, organizowanie konkursów pięknego czytania, recytacje wierszy i prozy. Baczna uwagę zwrócić należy na redagowanie zdań w czasie ćwiczeń pisemnych przy wspólnym układaniu opowiadania, opisu, sprawozdania i innych ćwiczeń stylistycznych. Należy częściej stosować ciche czytanie ze zrozumieniem, badając je za pomocą odpowiedzi na postawione pytanie przez nauczyciela.

## ORTOGRAFIA

Dyktando było ułożone w formie opowiadania, w którym występowały te trudności ortograficzne, które powinny być opanowane przez uczniów w I półroczu.

Wzór testu:

### 2. Dyktando

#### WESOŁA PRZYGODA.

Grześ, Józek i Hania wybrali się na sanki. Poszli na wysoką górkę, na której leżał lśniący śnieg. Za nimi przybiegł pies Zagraj. Dzieci szybko wyszukały długi sznurek i zaprzężyły psa do sanek. Pierwszy usiadł na sanki Grześ i krzyknął głośno: „Ciągnij, piesku, prędko”. Sanki pomknęły w dół. Patrzą dzieci, co się stało? A na sankach przed Grzesiem siedzi Zagraj. Mordkę ma uśmiechniętą, wesoło szczerka, jakby chciał powiedzieć, że i on lubi się sankować.

### O c e n a d y k t a n d a.

Bez błędu ortograficznego — stopień bardzo dobry

1—3 błędy ortograficzne — „     dobry

4—5 błędy ortograficzne — „     dostateczny

6 i więcej błędów ortogr. — „     niedostateczny

W dyktandzie mogą wystąpić braki interpunkcji. Jeżeli ilość ich wyniesie 3 i więcej błędów, należy obniżyć ocenę o 1 stopień.

Według ustalonych kryteriów ocen otrzymało:

ocenę bardzo dobrą — 25% dzieci.

„     dobrą             — 38%     „

„     dostateczną — 21%     „

„     niedostatecz. — 16%     „

Moim zdaniem, wyniki były dość dobre.

Zestawiając popełnione błędy, najczęściej występowała utrata spółgłosek i błędne ich dźwięcznienie. Na 864 badanych dzieci napisało 124 błędnie wyraz „szybko”, 168 wyraz „mordkę”, a 132 wyraz „prędko”. Stosunkowo mało było błędów w wyrazach z „rz” po spółgłoskach. W dyktan-

dach dzieci wiejskich występowały błędy w czasownikach, a mianowicie pomijały „ł” w czasownikach wyrażonych w 3-osobie czasu przeszłego. Pisały „przybieg”, „usiad” a nawet „usiat”. Wielkie litery w imionach na ogół były dobrze stosowane, tylko imię psa „Zagraj” napisały dzieci w 149 przypadkach małą literą.

Znaki przestankowe, a szczególnie przecinki, zostały opuszczone w 734 wypadkach.

Na podstawie tych wyników wyciągnęliśmy następujące wnioski:

1. Brak utrwalenia poznanych zjawisk ortograficznych.
2. Zadawano wypracowania pisemne bez przygotowania materiału ortograficznego i słownikowego.
3. Konieczność przestrzegania starannej wymowy.
4. Wykorzystać poprawę zadań do korygowania pisowni.
5. Wdrażać uczniów do samokontroli i posługiwania się słowniczkami.
6. Nauczyciel systematycznie kontroluje to, co uczeń pisze nie tylko w zeszyte do języka polskiego, ale także do historii, przyrody i geografii.

Analiza wyników badań ortografii pozwoliła nauczycielom poznać braki uczniów, a wyciągnięte wnioski ukierunkowały ich pracę w następnym półroczu.

### 3. GRAMATYKA

#### Wzór testu

Z czterech pierwszych zdań dyktanda wypisz wszystkie rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki.

rzeczowniki	przymiotniki	czasowniki
-------------	--------------	------------

Po wykonaniu pracy dzieci oddają kartki. Nauczyciel kontroluje i ocenia. Oceny:

Bez błędu — stopień bardzo dobry

1—2 błędy — „ dobry

3—4 błędy — „ dostateczny

5 i więcej — „ niedostateczny

Z zestawienia wynika, że wiadomości z gramatyki przedstawiają się najlepiej. Według ustalonych kryteriów ocen:

bardzo dobrych ocen było	—	41%
dobrych	„ „	— 33%
dostatecznych	„ „	— 18%
niedostatecznych	„ „	— 8%

Na podstawie analizy wyników badań z zakresu gramatyki wyciągnęliśmy następujące wnioski:

1. Zjawiska gramatyczne rozpatrywać w kontekście zdaniowym.
2. Budzić zainteresowanie zjawiskami gramatycznymi.
3. Wiązać zjawiska gramatyczne z ortografią i ćwiczeniami słownikowymi.

## 4. ĆWICZENIE STYLISTYCZNE

Polegało ono na napisaniu samodzielnie opowiadania w oparciu o przeżycia dzieci.

Samodzielne ćwiczenie stylistyczne daje możliwość ocenienia ucznia pod względem umiejętności pisania ortograficznego, umiejętności redagowania poprawnych zdań, logicznego wiązania ich w formę opowiadania, opisu itd. Ćwiczenia stylistyczne pozwalają ocenić ucznia pod względem umiejętności planowania pracy, posiadanej wyobraźni, logicznego myślenia, zasobu czynnego słownictwa, znajomości prawideł gramatycznych.

W naszych badaniach ocenialiśmy ćwiczenie stylistyczne pod kątem ilości samodzielnie dopisanych zdań i logicznego ich wiązania w formę opowiadania, zdając sobie należycie sprawę z tego, że ilość dopisanych zdań nie może być jedynym kryterium oceny.

Okazało się, że:

52%	dzieci	dopisało	tylko	od 1 do 4	zdań
36%	„	„	„	od 5 do 7	„
12%	„	„	„	od 8 do 16	„

Przyjmując założenie, że dzieci w klasie IV powinny samodzielnie ułożyć i logicznie powiązać około sześciu zdań, to według naszej oceny ćwiczenia stylistyczne pod względem samodzielności w dopisywaniu zdań do rozpoczętego opowiadania wypadło tylko dość dobrze.

## P r z y k ł a d y.

Do rozpoczętego opowiadania: „Był piękny, mroźny dzień zimowy. Władek skończył lekcje. Ubrał się ciepło i wybiegł z domu. Spojrzał przed siebie i nagle zaśmiał mu się oczy, bo...” uczeń dopisał „bo zobaczył kolegę z sankami”.

Inny dopisał... bo „zobaczył tatusia i wrócił z nim do domu”, inny uczeń dopisał... bo „dzieci lepiły bałwana”, inny uczeń dopisał... bo „zobaczył małego ptaszka. Wziął go do domu i ogrzał”.

Dzieci, które dopisały 1—2 zdania, wykazały słabo rozwiniętą wyobraźnię, małą samodzielność, brak pomysłów.

Ale były dzieci, które napisały długie opowiadania i logicznie powiązały zdarzenia. Podaję jeden przykład takiego ćwiczenia, w którym nie było ani jednego błędu. Opowiadanie. „Był piękny, mroźny dzień zimowy. Władek skończył lekcje. Ubrał się ciepło i wybiegł z domu. Spojrzał przed siebie i nagle zaśmiał mu się oczy, bo...” uczeń dokończył: „spotkał Tadka, Andrzeja, Marka, Romka, Staszka, Adama i Edka. Postanowili urządzić jakąś zabawę zimową. Zaprojektowali zbudować dwie twierdze z lepkiego śniegu. W jednej grupie był Władek, Tadek, Marek i Adam, w drugiej Andrzej, Romek, Staszek i Edek. Rozpoczęła się robotą. Twierdze za pół godziny były gotowe. Zaczęto robić śniegowe kule.

Zaczęła się walka. Potężnymi kulami Władka, Tadka, Marka i Adama twierdza przeciwników została rozburzona. Wygrała grupa, w której był Władek, Tadek, Marek i Adam. Chłopcy długo wspominali tę zabawę”.

Stwierdziliśmy, że dzieci wiejskie znacznie słabiej wypowiadają się pisemnie, słownictwo mają znacznie uboższe.

Po przeanalizowaniu ćwiczeń stylistycznych wysunęliśmy następujące zalecenia:

1. Więcej czasu poświęcić na obserwacje i wyrażenie swych spostrzeżeń poprawnymi zdaniami.
2. Przestrzegać zasady stopniowania trudności przy wprowadzaniu każdej nowej formy stylistycznej.
3. Każdą formę pisemną musi poprzedzić ćwiczenie w mówieniu.
4. Rytmicznie stosować ćwiczenia przygotowujące do samodzielnych wypracowań pisemnych.
5. Ćwiczenia stylistyczne wiązać z ćwiczeniami ortograficznymi, słownikowymi i gramatycznymi.
6. Wypracowania muszą być w szkole czytane, omawiane i poprawiane.
7. Zwrócić baczną uwagę na interpunkcję, stosując odpowiednie ćwiczenia.

W krótkim ujęciu przedstawiłam wyniki badań przeprowadzonych w 32 szkołach za pomocą testów wiadomości w klasie IV z jęz. polskiego.

Nie przedstawiam natomiast wyników badań z języka polskiego w kl. III i II oraz z matematyki.

Wyniki badań, które zostały zebrane, a następnie opracowane, posłużyły nam za materiał przykładowy i porównawczy do dyskusji na konferencjach po przeprowadzeniu badań przez nauczycieli w swoich klasach. Otrzymane wyniki podawaliśmy w procentach, jako najbardziej porównywalnych.

Testy w naszym województwie wzbudziły ogromne zainteresowanie na konferencjach przedmiotowych zespołów klas I—IV i pobudziły nauczycieli do żywej dyskusji.

Chyba najbardziej podobało się nauczycielom to, że mogli sami badać wyniki nauczania, sami wykrywać niedociągnięcia i sami szukać sposobów zaradzenia takiemu stanowi rzeczy.

Oto kilka faktów uchwyconych na gorąco po przeprowadzeniu badań. W jednej szkole był ciekawy wypadek, o którym opowiadała mi wychowawczyni klasy IV. Otóż w jej klasie, w której uczyła pierwszy rok, był chłopiec uważany za niedorozwiniętego — brał mały udział w lekcjach, słabo wyrażał się, najczęściej spuszczał głowę i milczał. Robił wrażenie, że go nic nie obchodzi, nic nie interesuje. Kierownik szkoły dążył do tego, by przekazać go do szkoły specjalnej. A tu niespodzianka — chłopak wszystkie testy z języka polskiego i arytmetyki zupełnie samodzielnie, poprawnie rozwiązał. Wychowawczyni była szczerze uradowana, za-

jęła się nim szczególnie. Podeszła do niego zupełnie inaczej, zaczęła szukać przyczyn jego niepowodzeń. Okazało się, że dziecko ma bardzo słaby wzrok, trudną wymowę, jest nieśmiałe, „zahukane” i trzeba je zupełnie inaczej traktować w szkole, otoczyć serdeczną opieką. I kierownik był zdumiony takim obrotem sprawy. Już nie ma mowy o szkole specjalnej — dziecko jest normalne.

Inna koleżanka stwierdziła, że dzieci w klasie, które były uważane za tzw. „pierwsze”, nie wykazały swych umiejętności w pracy samodzielnej.

Za dodatnie zjawisko poczytać należy i to, że w szkołach o równorzędnych oddziałach poszczególnych klas uczące koleżanki wspólnie porównywały swoje wyniki, analizowały je, zastanawiając się, jak lepiej pracować, by uzyskać lepsze wyniki nauczania.

Kilka zdań podam na temat przeprowadzonych badań z arytmetyki. Otóż w jednej ze szkół badająca nie przypuszczała, że jej uczniowie nie umieją pisać liczb w zakresie milionów, bo przecież przerobiła ten materiał, ale nie utrwaliła; to właśnie było przyczyną niedociągnięć. Trzeba więc wrócić jeszcze do tego tematu.

Sporo niespodzianek sprawiło rozwiązywanie zadań tekstowych. W tym wypadku wyraźnie zarysowuje się brak samodzielnego, logicznego myślenia. Testy pozwoliły wykryć luki w wiadomościach uczniów.

Było i wiele zadowolenia, i radości, że praca kolegów wyraźnie ujawniła się, że trud i wysiłek daje wyniki.

Otrzymałam listy od kolegów, którzy dzielą się swoimi spostrzeżeniami i zamierzeniami na przyszłość. Testy poruszyły naszych kolegów — a to coś znaczy. Najlepszy dowód, że trafiły do przekonania, bo prosili, by opracować testy na drugie półrocze. I otrzymali je znowu w maju, aby był czas wyrównać niedociągnięcia, luki w wiadomościach uczniów.

Kończąc opis eksperymentu, polegający na przygotowaniu nauczycieli do przeprowadzania badań wyników i udzielenie w tym kierunku pomocy przez dostarczenie przykładowych testów wiadomości, chcę zastrzec się, że w żadnym wypadku podsumowania tych badań nie uważam za jakieś wyczerpujące i naukowe opracowanie. Miały one charakter praktyczny, nauczycielski, idący w tym kierunku, by wykazać, że nauczyciel powinien przeprowadzać badania u siebie w szkole oraz wyciągać wnioski.

Myślę, że będzie to słuszna droga, by najpierw badał, szukał dróg polepszenia, uzupełnienia wyników nauczania s a m n a u c z y c i e l.

A potem niech badają, osądzają pracę nauczyciela i zasób posiadanej wiedzy przez uczniów — wszystkie do tego powołane czynniki.

## WSPÓLPRACA SZKÓŁ I KOMITETÓW RODZICIELSKICH Z ZAKŁADOWYMI KOMITETAMI OPIEKUŃCZYMI NA TERENIE M. ST. WARSZAWY W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

Musimy najpierw zapoznać się z zadaniami, celami i założeniami szkoły, określić w szkole zadania komitetu rodzicielskiego oraz podać, jaką rolę w pracy szkoły spełnia komitet opiekuńczy. Te trzy nierozzerwalne ogniwa stanowią ważną podstawę w nauczaniu młodzieży pracy produkcyjnej. Od ich prawidłowego ustawienia zależą w dużej mierze wyniki tego nauczania. Rozpatrzymy kolejno wymienione ogniwa, zależność między nimi i charakter pracy.

### 1. ZAŁOŻENIA NASZEJ SZKOŁY

W oparciu o uchwały VII Plenum KC PZPR, formujące program rozwoju naszego szkolnictwa i najbliższe zadania w dziedzinie oświaty, jak również w nawiązaniu do ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, szkoła nasza ma przygotować młodzież do działalności praktycznej m. in. przez kształcenie politechniczne.

W związku z tym trzeba rozwiązać zagadnienie nowego programu nauczania, nowej treści nauczania w poszczególnych przedmiotach, ustalenie właściwych metod i form nauczania, przygotowanie nowych podręczników szkolnych i pomocy naukowych, przygotowanie samych szkół i nauczycieli, którzy mają realizować postulaty kształcenia politechnicznego.

Szkoła nowoczesna ma również przygotować ucznia do wyboru odpowiedniego zawodu, tj. do wyboru przyszłej pracy. Toteż w ośmioletniej szkole podstawowej będzie się praktycznie stosować teoretyczną wiedzę zdobytą na zajęciach politechnicznych, w pracowniach przedmiotowych i warsztatach szkolnych. W ten sposób młodzież uczy się pracować już w szkole.

Również formy i metody nauczania ulegną zmianie w nowej, zreformowanej szkole — na metody, które przyczyniają się do wyrabiania aktywnej postawy uczniów, do zdobywania wiedzy własnym wysiłkiem i poszukiwania samodzielnych rozwiązań. Obserwacje, ćwiczenia, praca w laboratorium, warsztacie, wykorzystanie radia, telewizora, filmu, magnetofonu — powinny być powszechnie stosowane w szkole współczesnej.

Proces kształcenia politechnicznego może być realizowany prawidłowo, gdy:

- a) szkoła posiada potrzebną bazę materialną (pracownie, maszyny, narzędzia i przybory, materiały, pomoce naukowe, modele itp.);
- b) szkoła posiada opracowany i realizowany system organizacyjny i dydaktyczny dla realizacji kształcenia politechnicznego.



Czy Warszawa posiada odpowiednią bazę materialną dla prowadzenia nowoczesnej szkoły?

Z przeprowadzonej ankiety na terenie szkół podstawowych m. Warszawy wynika, że na 198 szkół tylko 18 nie posiada pracowni zajęć praktycznych. Poważna ilość istniejących pracowni mieści się w nieodpowiednich warunkach, np. w piwnicach, schronach, na strychu i zakamarkach lub w zastępczych pomieszczeniach, tzn. w warunkach zupełnie nieodpowiednich.

Wyposażenie w maszyny do obróbki drewna jest niezadowalające, wyposażenie zaś w maszyny do obróbki metalu znikome. Trochę lepiej przedstawia się urządzenie pracowni krawieckich dla dziewcząt, gdzie maszyny do szycia stanowią 40% stanu przewidzianego w normatywach Min. Oświaty.

Na łączną ilość 219 pracowni do zajęć technicznych (niektóre szkoły posiadają już po 2, a czasem i po 3 pracownie) tylko 185 pracowni posiada zadowalające wyposażenie w narzędzia, co stanowi 84% ogólnej ilości pracowni. W 33 pracowniach wyposażenie w narzędzia jest mierne.

Brak również materiałów do wykonywania prac, chociaż szkoły częściowo uzyskują je z wydzielonych sklepów wytypowanych przez Wydział Handlu lub z opiekujących się nimi fabryk.

## 2. WSPÓŁDZIAŁANIE KOMITETÓW RODZICIELSKICH W WYCHOWYWANIU MŁODZIEŻY

Szkole może dużo pomóc dobrze zorganizowany komitet rodzicielski, i to nie tylko materialnie, gdyż odpowiednie kroki organizacyjne mogą wpłynąć na zwiększenie sprawności szkoły, na lepsze wypełnienie obowiązku szkolnego.

Dotychczas najczęściej komitety rodzicielskie koncentrowały swoją uwagę na pomocy materialnej szkole. Sprawa to ważna, lecz nie podstawowa. Głównym zadaniem komitetu rodzicielskiego, zgodnie z regulaminem podanym w Dz. U. Min. Ośw. nr 8 z października 1961 r., jest współpraca w zakresie wychowania i podnoszenia wyników nauczania. Działalność komitetów rodzicielskich, dotąd na tym odcinku zaniedbana, powinna ulec teraz ożywieniu i być wydobyta na pierwszy plan.

Obowiązkiem rodziców jest nie tylko uczestniczenie w okresowych wywiadówkach, lecz stały udział w procesie wychowawczym szkoły. Musi zaistnieć na co dzień współpraca szkoły z domem. Trzeba zbliżać ogół rodziców do szkoły, do nauczycielskich trudności i kłopotów. Znajomość bezpośrednia spraw szkoły mobilizuje rodziców do czynnej pomocy szkole w pokonywaniu trudności. Odpadają wtedy różne wzajemne pretensje rodziców do szkoły i odwrotnie, polepsza się klimat wzajemnej współpracy.

Toteż wydaje się konieczne organizowanie otwartych zebrań nauczycielskich, informowanie rodziców o problemach szkoły, pracy wycho-

wawczej; należy zainteresować rodziców dziećmi, ich postępami i zachowaniem się w szkole, ustalić plan wychowania, wciągając rodziców do realizacji i kontroli jego wykonania. Oczywiście należy wybrać odpowiednie metody i formy współpracy domu ze szkołą i odwrotnie — załżeńnie od istniejących w szkole problemów — trudności i oczekiwania przez szkołę pomocy ze strony rodziców.

Większość komitetów rodzicielskich na terenie szkół warszawskich ogranicza swoje prace do zbierania składek, do nadzoru nad prowadzoną kuchnią, czasami zorganizuje imprezę (zabawę, loterię fantową itp.). Oczywiście jest to załzedwie wąski margines możliwości pracy komitetów.

Niektóre komitety rodzicielskie przejawiają inicjatywę w gromadzeniu środków na zakup pomocy naukowych. Te komitety rodzicielskie mogą wykazać się poważnymi osiągnięciami w wyposażeniu szkół, inicjatywa taka zatacza coraz szersze kręgi. Hasła ściślejszego wiązania pracy szkoły z życiem, z gospodarką naszego kraju, walka o wyższy poziom wychowawczy, o lepsze wyniki nauczania, o gruntowniejsze przygotowanie młodzieży do życia — znajdują coraz głębsze zrozumienie wśród ogółu rodziców i komitetów rodzicielskich, przejawiając się w opracowywanych i realizowanych planach współpracy ze szkołą i w różnego rodzaju działalności wspomagającej szkołę, aby mogła ona sprostać ciężącym na niej zadaniom

### 3. ZAKŁADOWE KOMITETY OPIEKUŃCZE

Instrukcja komitetu wykonawczego CRZZ z sierpnia 1960 r. nałozyla na zakłady pracy obowiązek powoływania komitetów opiekuńczych nad szkołami.

Zadaniem ich jest udzielanie stałej pomocy szkole w przygotowaniu dzieci i młodzieży do życia oraz wychowywanie ich na świadomych i aktywnych członków naszego społeczeństwa.

Idea wiązania szkoły z życiem, współodpowiedzialność rodziców, nauczycieli i całego społeczeństwa za wychowanie dzieci i młodzieży — wymaga ściślego współdziałania szkoły i domu oraz coraz szerszych kręgów społeczeństwa, a zwłaszcza komitetów opiekuńczych.

Akcja opieki nad szkołami w Warszawie zapoczątkowana została przez związki zawodowe w 1949 r. Działalność zakładowych komitetów opiekuńczych, w początkowym okresie sporadyczna i nieokreślona, została ujęta w ramy systematycznej działalności rad zakładowych w/w instrukcją Komitetu Wykonawczego CRZZ. W tej chwili ilość zakładowych patrolujących szkołom znacznie się zwiększyła, ale wciąż jeszcze jest niewystarczająca w stosunku do potrzeb i ilości szkół.

Z posiadanych danych wynika, że na terenie m. st. Warszawy na ogólną ilość 1534 zakładowych pracy działa mniej lub bardziej aktywnie tylko 345 zakładowych komitetów opiekuńczych, tj. około 22%. I tak: na 198 szkół podstawowych istnieje 197 komitetów, na 52 szkoły ogólnokształcące aż

85, co oznacza, iż wbrew instrukcji CRZZ wiele szkół tego typu posiada po kilka zakładów opiekuńczych. Natomiast 151 szkół zawodowych posiada tylko 37 komitetów opiekuńczych.

Szkoły dla dorosłych, zakłady wychowawcze oraz szkoły specjalne prawie w ogóle nie korzystają z pomocy zakładów pracy. Jedynym wnioskiem, który nasuwa zestawienie tych kilku danych, jest konieczność zwiększenia w jak najszybszym terminie ilości zakładowych komitetów opiekuńczych, doprowadzenie do tego, by każda szkoła, każda placówka wychowawcza posiadała patronat określonego zakładu pracy.

Warto zastanowić się teraz, jak współpraca zakładowych komitetów opiekuńczych ze szkołami układała się dotąd. Przeanalizowanie dotychczasowej działalności kom. opiek., ukazanie licznych błędów i niedociągnięć na pewno pomoże w znalezieniu właściwych form współdziałania szkoły z zakładem.

Z materiałów sprawozdawczych, które przysyłają zarządy okręgowe związków branżowych i władze oświatowe, z dyskusji, które prowadziliśmy na poprzednio organizowanych naradach, wynika, że współpracę tę gros zakładów pracy sprowadza wyłącznie do płaszczyzny ekonomicznej.

Wiele instytucji opiekuje się wybranymi placówkami oświatowymi, przekazując im maszyny, narzędzia, surowce, odpady, wyposaża pracownie i gabinety w pomoce naukowe, urządza boiska sportowe, organizuje wycieczki, przeprowadza remonty i dokonuje napraw sprzętów szkolnych.

Jak wysokich sum sięgają powyższe świadczenia, zilustrują następujące dane:

Ze sprawozdań, które do WKZZ nadesłały Zarządy Okręgowe Związków Branżowych, wynika, że zakłady pracy z terenu Warszawy i woj. warszawskiego przekazały szkołom w ubiegłym roku:

1. Maszyn i urządzeń na sumę 5021 tys. zł.
2. Narzędzi i odpadów surowca na 2550 tys. zł.
3. Dotacji na pomoce naukowe, wyposażenie pracowni i świetlic 4355 tys. zł.
4. Dotacji na organizowanie wycieczek szkolnych, wartości bezpośrednich świadczeń w transporcie — 134 tys. zł.
5. Dotacji dla drużyn harcerskich — 110 tys. zł.
6. Pomoc dzieciom niezamożnym i nauczycielstwu + drobne upominki, nagrody rzeczowe itp. — 21 tys. zł.
7. Świadczenia inne, np. remonty, urządzenia boisk, naprawy, fundacje itp. — 261 tys. zł.

Razem 12,5 mln zł

Jest to suma bardzo wysoka, a dodać należy, że nie obejmuje ona wszystkiego, co zakłady pracy w ostatnim roku szkolnym przekazały placówkom podopiecznym.

Poza tym nie wszystkie formy pomocy dadzą się przeliczyć na pieniądze (np. korzystanie dzieci z pomocy lekarskiej itp.) i nie wszystkie zakłady pracy prowadziły statystyki lub wykazywały maszyny, części, narzędzia czy odpady surowca, które przekazywały szkołom.

Są to świadczenia na pewno nieobojętne żadnej szkole, stanowią bowiem istotną pomoc w rozwiązaniu niejednej poważnej trudności, z jakimi boryka się nasze szkolnictwo.

Z warszawskich zakładów pracy najofiarniej pomagają szkołom takie zakłady, jak: Warszawskie Zakłady Telewizyjne, Zjednoczenie Przemysłu Elektrotechnicznego, Zakłady Radiowe im. Kasprzaka, Fabryka Samochodów Osobowych na Żeraniu, Huta „Warszawa”, Walcownia Metali, Zjednoczenie Przemysłu Motoryzacyjnego, PZO, WPBP „Żelbet” i inne.

Istnieją jednak i takie zakłady pracy, które współpracę ze szkołami ograniczają do jednorazowych sporadycznych kontaktów. Rada zakładowa np. przekazuje szkole pewną sumę pieniędzy na organizację choinki noworocznej, wycieczki lub w najlepszym wypadku na zakup pomocy naukowych i na tym kończy swoją działalność.

Bardzo często zdarza się i tak, że zakład nie prowadzi stałej współpracy z podopieczną placówką i nie zna warunków danej szkoły. Nie jest zorientowany w jej potrzebach, nie wie, jakie szkoła posiada pracownie, jakie koła zainteresowań, nie zna wyników nauczania uczniów i w rezultacie przekazuje szkole takie maszyny, części lub narzędzia, które stają się tylko kłopotem dla dyrekcji szkoły.

Wiele zakładów pracy ofiarowuje szkołom stare maszyny, wymagające poważnych remontów, bezużyteczne dla szkoły narzędzia, które w dobie zawrotnego postępu techniki nie mogą służyć nawet jako pomoce naukowe.

Istotnym jednak mankamentem w pracy zakładowych komitetów opiekuńczych jest to, że w swej działalności niemal wyłącznie pomijają problemy dydaktyczno-wychowawcze.

Tylko nieliczne komitety w pełni zdają sobie sprawę, na czym polega ich rola w odpowiedzialnej i trudnej pracy wychowawczej.

Takie zakłady pracy, jak Huta „Warszawa”, Przedsiębiorstwo Budownictwa Miejskiego „W-Z”, Rada Zakładowa przy PKiN, Rada Zakładowa przy Ministerstwie Finansów, Dyrekcja Okręgowa Poczty i Telekom., Przedsiębiorstwo Budownictwa Miejskiego „MDM”, które jako jedno z niewielu jest stałym członkiem TPD, Tarchomińskie Zakłady Przemysłu Farmaceutycznego, Przedsiębiorstwo Budownictwa Miejskiego Marymoncka 105 i inne w miarę swych możliwości działalność opiekuńczą poszerzają o problemy dydaktyczno-wychowawcze.

Przedstawiciele tych zakładów pracy biorą udział w posiedzeniach rad pedagogicznych podopiecznych szkół, ściśle współpracują z komitetami rodzicielskimi. Interesują się postępami dzieci, przyczynami drugorocz-

ności. Starają się organizować pomoc w nauce dzieciom słabszym, a przede wszystkim tej masie dzieci, których pracujący rodzice nie mają czasu, by poświęcić im wiele uwagi. Niektóre z w/w zakładów produkcyjnych organizują u siebie akcję tzw. „Otwartych Drzwi” — są to wycieczki młodzieży na teren zakładów pracy. Ostatnio np. organizowały je takie zakłady pracy, jak Huta „Warszawa”, W.F.M., W.Z.P.O.Z., Zakłady im. Kasprzaka i inne. Wycieczki te mają ogromne znaczenie poznawcze i wychowawcze. Dziecko zwiedzające zakład pracy poznaje procesy produkcji, tok wytwarzania określonych produktów, poznaje maszyny, osiągnięcia najnowszej techniki, jej zastosowanie w twórczej i pożytecznej pracy człowieka.

Stykając się z atmosferą wyężonej pracy, dzieci nabierają szacunku dla człowieka, który tę pracę wykonuje. Dzieci klas starszych, które kończą szkołę podstawową i myślą o wyborze przyszłego zawodu, a co za tym idzie — o wyborze dalszego kierunku nauki, mogą w czasie takiej wycieczki zorientować się, jaka praca najbardziej odpowiadałaby ich uzdolnieniom i zainteresowaniom. Uczeń kończący obecnie szkołę podstawową nie posiada orientacji, jaki powinien obrać sobie zawód. Najczęściej kieruje się radą kolegów i rodziców.

Kryteria wyboru zawodu nie zawsze zgodne są z zamiłowaniem ucznia lub z kryteriami określającymi społeczną użyteczność danego fachu. A przecież odpowiedni wybór pracy to w życiu człowieka jeden z najistotniejszych problemów. P r z y p a d k o w y wybór szkoły zawodowej jest często przyczyną rezygnacji nawet z nauki i pracy.

Wiele z wyżej wymienionych zakładów pracy współdziała ze swą szkołą na zasadach obustronnych. Wspólnie obchodzi się święta z okazji Dnia Nauczyciela, Międzynarodowego Dnia Dziecka, zakończenia roku szkolnego itp.

Szkoły organizują imprezy, na które zawsze zaproszeni są przedstawiciele zakładu pracy. Zakłady pracy pomagają nauczycielom w realizacji kształcenia politechnicznego, szkolnym pracownikom, kółkom zainteresowań. Oprócz wspomnianych już kilkakrotnie urządzeń i maszyn dają pomoc instruktazową, udzielają porad i konsultacji.

Np. Zakłady Radiowe im. Kasprzaka stanowią najlepszy przykład, jak należy rozwiązywać problemy związane z kształceniem politechnicznym w szkole.

Wybitni fachowcy zakładu udzielają instruktazu szkolnym kołom zainteresowań, pracownikom i warsztatom szkolnym. Niestety tego rodzaju współpracę ze wszech miar cenną i korzystną dla obu stron prowadzą, jak już zaznaczyłem, tylko nieliczne zakłady pracy.

Należy organizować również prelekcje, spotkania z wybitnymi pedagogami i psychologami, nawiązać współpracę z Uniwersytetem dla Rodziców, organizować pokazy filmów oświatowych.

Przy pomocy Uniwersytetu dla Rodziców można zorganizować indywidualne porady, z których na pewno korzystać będzie wielu rodziców.

Istotnym warunkiem realizacji programu pedagogizacji rodziców jest ściśle współdziałanie zakładowych komitetów opiekuńczych z komisjami problemowymi, np. z komisją kobiecą, młodzieżową, z kierownikiem placówki k.o., z kierownikiem biblioteki, nauczycielami i działaczami komitetów rodzicielskich.

Wiemy, że obecne możliwości szkół do prowadzenia politechnizacji są dość skromne i stale jeszcze ubogie.

Braki te można i należy jednak szybko usunąć. Zależy to również w znacznym stopniu i od komitetów opiekuńczych.

Prawdą jest, że przy dobrym nauczycielu uczniowie przyswoją umiejętność posługiwania się obrabiarkami szkolnymi (wiertarka, tokarka, tarczówka, wyrównarka, taśmówka itp.), ale techniczny, organizacyjny i społeczny mechanizm produkcji może zrozumieć uczeń tylko w zakładzie pracy.

Toteż kształcenia politechnicznego nie możemy wyłącznie ograniczać do szkoły. Powinno ono opierać się z jednej strony na przygotowaniu teoretycznym i nauczaniu techniki w szkole, z drugiej strony — na produkcyjnej pracy w warunkach nowoczesnej techniki i organizacji przemysłu.

Należy oczekiwać w tym względzie odpowiedniego powiązania szkół z zakładami produkcyjnymi w toku ich normalnej pracy. Rozumiemy przez to, że zakłady pracy umożliwią udział młodzieży klas starszych liceów ogólnokształcących przynajmniej przez kilka dni w roku w działalności produkcyjnej (przy odpowiednim zabezpieczeniu przed wypadkami).

Opiekunowie szkół muszą również poznać potrzeby dydaktyczne pracowników, zadania metodyczne warsztatów szkolnych oraz brać czynny udział w konferencjach rad pedagogicznych. W konferencjach rad zakładowych powinni znaleźć się przedstawiciele szkoły dla wymiany opinii na temat kształcenia i wychowania młodych ludzi.

Zorganizowanie wspólnych prac społecznie użytecznych kilkudniowych w ciągu roku, np. przy porządkowaniu boisk, parku, zieleńca, fabryki, udział w uroczystościach szkolnych i zakładowych z własnym programem — zacieśni te kontakty.

Kontakty zakładów pracy ze szkołami podopiecznymi należy opierać na planie współdziałania. Władze szkolne, rady zakładowe, robotnicze, administracja zakładów pracy — na płaszczyźnie obopólnego porozumienia — powinny sporządzać właściwy harmonogram i plan pracy na każdy rok szkolny, zdając sobie sprawę, że wychowawczy wpływ załogi socjalistycznego przedsiębiorstwa na młodzież szkolną ma ogromne znaczenie w kształtowaniu młodych umysłów, ich właściwego stosunku do pracy i umiejętności produkcyjnej.

Dotychczasowa współpraca zakładów ze szkołami nosiła charakter kurtuazyjny, odświętny. Szkoła w zasadzie była traktowana jako ubogi krewny. Kontakty te powinny ulec zmianie na bardziej konkretną planową współpracę dnia powszedniego.

Zakłady pracy przecież dysponują doświadczoną kadrą i nowoczesną bazą techniczną — mogą przeto torować młodzieży szkół ogólnokształcących drogę do pracy produkcyjnej, wychowując ją w duchu socjalistycznym, a równocześnie zapewniając udział młodzieży szkolnej w życiu fabryk, co może stanowić również poważne źródło podnoszenia poziomu kulturalnego robotników, dając im możliwość poczucia siły i społecznego pożytku w trakcie przekazywania fachowych wiadomości młodzieży szkolnej w wydzielonych warsztatach lub na szkoleniowych stanowiskach uczniowskich.

Toteż współpraca szkół z zakładami pracy powinna polegać na udzieleniu szkołom porad i pomocy w zakresie:

- budzenia wśród młodzieży zamiłowania do wiedzy i nowości technicznych, wpajania zamiłowania do pracy produkcyjnej, do zbiorowego życia społecznego, poszanowania mienia społecznego, poczucia gospodarności i oszczędności, rozwijania aktywności społecznej i kultury życia codziennego, kształtowania socjalistycznej postawy etycznej, ideologicznej i materialistycznego poglądu na świat;
- zapewnienia pomocy instruktazowej ze strony personelu inżynieryjno-technicznego, majstrów i robotników oraz pomocy w zakresie wyposażenia szkół w urządzenia umożliwiające politechnizację nauczania;
- powiązania szkoły z zakładem pracy jako środowiskiem wychowawczym, współpraca z młodzieżą w celu polepszenia wyników nauczania.

Pracę zakładu ze szkołą powinno się opierać na zawartej umowie obejmującej plan pracy. Przed ustaleniem planu współpracy należy poszczególne punkty przedyskutować na posiedzeniu komitetu opiekuńczego w obecności dyrektora zakładu i kierownika szkoły.

W zawieranych umowach o współpracy szkół z zakładami pracy należy przewidzieć również spotkania młodzieży w świetlicy zakładowej lub szkolnej, wykorzystując film jako środek mobilizujący do walki z obojętnością wobec spraw naszego społecznego bytu, do podnoszenia poziomu życia kulturalnego i rozwoju uczuć solidarności robotniczo-inteligenckiej w budowie ustroju socjalistycznego.

Reasumując, pragnę zwrócić uwagę na następujące zadania do realizacji:

1. Konieczność objęcia patronatem zakładów pracy nad wszystkimi szkołami na terenie m. st. Warszawy. Sytuacja w szkolnictwie warszawskim jest trudna. Szkolnictwo to obejmuje ponad 200 tys. uczniów szkół podstawowych i średnich. Dla tak wielkiej liczby dzieci stołeczne szkoły

nie dysponują wystarczającą ilością sal lekcyjnych, pracowni i warsztatów.

2. Konieczność pomagania szkołom w postaci przekazywania maszyn, narzędzi, przyrządów, pomocy naukowych, materiałów, udostępnienia warsztatów i udzielania pomocy szkołom w realizacji procesu politechnizacji, wdrażając młodzież szkolną do konkretnej pracy, do spraw produkcji, mechanizacji, techniki.

3. Pomoc w pracy wychowawczej, jak np. w postaci systematycznych spotkań młodzieży szkół z zakładami pracy przy okazji omawiania planów produkcyjnych, urządzaniu wspólnych imprez artystycznych, udostępnianiu pracowni specjalistycznych i laboratoriów do nauki młodzieży szkolnej, współudział przy rekrutacji młodzieży do szkół zawodowych w postaci poradnictwa, fundowania stypendiów dla uczniów itp. Uczestnictwo opiekunów w konferencjach poświęconych omawianiu wyników nauczania, wpływanie na rodziców w kierunku zwiększania ich opieki nad młodzieżą, fundowanie nagród dla uczniów wyróżniających się dobrymi wynikami w nauce i sprawowaniu się.

4. Proponuje się zorganizowanie współzawodnictwa wśród zakładowych komitetów opiekuńczych w osiąganiu najlepszych efektów współpracy ze szkołami i w ramach Okręgowych Zarządów Związków Zawodowych (współzawodnictwo zakładowe i międzybranżowe).

Ogromne przeobrażenia w naszym kraju zawdzięczamy rozwojowi myśli technicznej. Świat techniki staje się obecnie czynnikiem warunkującym rozwój cywilizacji i zaczyna coraz bardziej decydować o stylu naszego życia.

W związku z tymi przeobrażeniami zmienia się również i funkcja szkoły. Nowoczesna, politechniczna szkoła ogólnokształcąca będzie uwzględniać także odtąd i te elementy, które ułatwiają orientację w zjawiskach świata technicznego. Musi przeto szkoła wyposażać uczniów w wiedzę i umiejętności przydatne uczniom już dziś, jak również i te, które będą przydatne dopiero za kilka lub kilkanaście lat. Wymaga to nie tylko wielkiego wysiłku nauczyciela, lecz i mobilizacji wszelkich środków pomocniczych oraz nakreślenia planu działania.

Ze współpracy szkoły, komitetu rodzicielskiego i zakładowego komitetu opiekuńczego należy oczekiwać:

- udzielania pomocy szkołom w procesie politechnizacji, udostępniania warsztatów do ćwiczeń i praktyk, przekazywania różnych urządzeń, maszyn i narzędzi;
- wyrabiania wśród młodzieży zamiłowania do konkretnej pracy, wdrażania jej w sprawy produkcji, mechanizacji, techniki;
- organizowania spotkań młodzieży szkolnej z przodownikami pracy, zapraszania jej na zebrania samorządów, rady zakładowej, zwiedzania zakładów;



- organizowania kół zainteresowań technicznych, obsadzania instruktorów przez personel inż.-techniczny zakładu;
- uaktywnienia postawy rodziców — pracowników zakładów wobec zagadnień dydaktyczno-wychowawczych;
- konkretyzacji zaleceń szkoły w zakresie postulatów wychowawczych (ład, porządek, organizacja pracy), głoszonych przez wychowawców i obserwacji z tego zakresu uczniów na terenie zakładu;
- przyjmowania grup uczniowskich na ćwiczenia praktyczne w wydzielonych stanowiskach pracy (laboratoria, warsztaty), praktyk wakacyjnych, delegowania instruktorów do szkół w celu pomocy dla nauczycieli zajęć technicznych;
- informowania uczniów o wyborze zawodu przedstawionego od strony wymagań i konfrontacji własnych możliwości i zamiłowań;
- umów patronalnych pomiędzy brygadami robotników a uczniami w celu poznania wzajemnej pracy (brygada informowana o postępach w nauce, o życiu szkoły bierze udział w uroczystościach, akademiach, zakończeniu roku szkolnego itp., uczniowie zaś poznają tajniki pracy produkcyjnej, zapoznają się z techniką, uczą się szanować pracę robotnika);
- organizowania grup półwolnościowych w zakładach poprawczych i wiązania z pracą w dużych zakładach pracy, gdzie pod opieką wychowawców uczniowie uzupełniać mogą wykształcenie podstawowe i uczą się zawodu, przez co w młodzieży z domów poprawczych budzi się wiara we własne siły, pokazuje się perspektywy normalnej pracy i szanse życiowe zdobycia zawodu.

Fabryka, komitet rodzicielski stają się w ten sposób przedłużeniem działalności pedagogicznej, pomagając w realizacji założeń nowoczesnej szkoły.

Dalej przedstawia się:

- wzór umowy o zakresie i formach opieki zakładu pracy nad szkołą i usług szkoły na rzecz zakładu pracy;
- kartotekę pomocy;
- ramowy plan współpracy.

U M O W A  
O ZAKRESIE I FORMACH OPIEKI ZAKŁADU PRACY NAD SZKOŁĄ  
I USŁUG SZKOŁY NA RZECZ ZAKŁADU PRACY

Dyrekcja i Rada Zakładowa w .....  
.....  
(nazwa i adres zakładu pracy)

reprezentowana przez:

1. .... przedstawiciela dyrekcji  
(imię, nazwisko Przewodn. RZ)
2. .... przedstawiciela Rady Zakładowej oraz  
(imię, nazwisko i funkcja)

Dyrekcji Szkoły .....  
w .....

reprezentowana przez:

1. .... przedstawiciela dyrekcji szkoły
  2. .... przedstawiciela Organizacji ZNP  
w myśl instrukcji KW CRZZ z sierpnia 1960 r. zawarły dwustronną umowę,  
w sprawie wzajemnej współpracy.
- a) Zakład pracy przyjmuje opiekę nad szkołą i zobowiązuje się w bieżącym roku  
szkolnym do następujących świadczeń i form pomocy na rzecz szkoły:  
.....
- b) Kierownictwo szkoły przyjmuje opiekę zakładu i zobowiązuje się do następu-  
jących świadczeń na rzecz zakładu:  
.....

Ustala się, że zakład (instytucję) będzie reprezentował wobec szkoły przewodni-  
czący komitetu opiekuńczego:

Ob. ....  
wobec zakładu pracy:  
Ob. ....

Podpisy:

Podpisy:

.....  
.....

..... dnia .....

Umowę sporządza się w 3 egz. Po jednym egzemplarzu otrzymują zawierający umowę, trzeci zostaje przesłany do Rady Opiekuńczej przy Wojewódzkiej Komisji Związków Zawodowych, Warszawa, Nowy Zjazd 1. Szkoła może przyjmować opiekę tylko jednego zakładu, natomiast zakład przyjąć może opiekę nad kilkoma szkołami.

Z A Ł A C Z N I K N R 2 (W z ó r)

K A R T O T E K A P O M O C Y  
U D Z I E L A N E J P O D O P I E C Z N E J S Z K O Ł E W R O K U S Z K O L N Y M 1961/62

1. ....  
(nazwa i adres zakładu pracy)
2. ....  
szkoła \*

\* W wypadku, jeśli zakład opiekuje się więcej niż 1 szkołą, prowadzi oddzielną kartotekę dla każdej ze szkół. Mogą to być również zapisy w zeszytach.

Lp.	Udzielana pomoc materialna i materiałowo- -techniczna szkole. Wyszczególnienie	Termin	Wartość zł

ZALĄCZNIK NR 3

### RAMOWY PLAN WSPÓLPRACY

#### I. Świadczenia na rzecz szkoły

1. Nieodpłatne przekazywanie zbędnych maszyn, sprzętu, urządzeń, odpadów użytkowych.
2. Przeprowadzanie drobnych remontów i napraw na rzecz szkoły.
3. Organizowanie zajęć praktycznych młodzieży na terenie zakładu pracy na stanowiskach wydzielonych.
4. Przyjmowanie wycieczek szkolnych w określone dni i godziny celem zwiedzenia zakładu i dla preorientacji zawodowej młodzieży szkolnej.

#### II. Współpraca w zakresie zagadnień dydaktyczno-wychowawczych

1. Udział przedstawicieli Komitetu Opiekuńczego w pracach Rady Pedagogicznej i Komitetu Rodzicielskiego.
2. Organizowanie wspólnych uroczystości z okazji rocznic i świąt względnie wymiana przedstawicieli na uroczystościach zakładu pracy.
3. Organizowanie spotkań z przodownikami i racjonalizatorami.
4. Udział młodzieży szkolnej w odczytach i pogadankach na tematy związane z postępem technicznym.
5. Udział personelu inż.-technicznego w prowadzeniu szkolnych kół zainteresowań technicznych.
6. Pomoc szkole w rozwiązywaniu problemu drugoroczności dzieci trudnych, pozbawionych opieki itp.

#### III. Świadczenia szkoły na rzecz zakładu pracy

Prace społeczno-użyteczne młodzieży, pomoc w wykonywaniu dekoracji z okazji uroczystości, organizowanie imprez artystycznych, organizowanie pomocy w dokształcaniu pracowników zakładu w postaci udostępnienia pomieszczeń, pomocy naukowych itp.

#### IV. Praca z rodzicami w postaci organizowania pogadank, odczytów, wieczorów dyskusyjnych itp.

Koordynatorem na szczeblu powiatu (dzielnicy) jest Inspektorat Oświaty, który równocześnie udziela informacji w sprawie przydziału odpowiedniej podopiecznej placówki oświatowej dla danego zakładu pracy.

## ZAINTERESOWANIA CZYTELNICZE UCZNIÓW KLAS STARSZYCH SZKÓŁ ŚREDNICH W ŁODZI

Aniela Mikucka, zasłużony badacz czytelnictwa w Polsce, prawie natychmiast po zakończeniu działań wojennych przeprowadziła badania nad zainteresowaniami czytelniczymi młodzieży szkół ogólnokształcących. Badaniami Mikuckiej objęty był teren całej Polski. Miały one na celu sprawdzenie, jakich tematów poszukuje młodzież w książkach naukowych i popularnonaukowych. Szczegółowej analizy tej ankiety autorka dokonała w rozdziale zatytułowanym „Zainteresowania czytelnicze młodzieży szkół ogólnokształcących w r. 1945”, w którym omówiła następujące zagadnienia: zastosowana metoda a wyniki, zestawienie ogólne, zainteresowania najsilniejsze i najczęściej występujące, zainteresowania historią oraz zainteresowania ważne i charakterystyczne.<sup>1</sup>

Artykuł niniejszy jest wynikiem badań prowadzonych z inicjatywy Podkomisji Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży ZG ZNP wiosną 1959 roku w ostatnich dwóch klasach 21 szkół ogólnokształcących i 9 szkół zawodowych. Badanie nasze miało m. in. za zadanie ukazanie podobieństw i różnic w zainteresowaniach czytelniczych młodzieży w 1945 i 1959 roku. Oczywiście jest rzeczą konieczną wziąć pod uwagę w rozważaniach ogólną zmianę warunków, w jakich odbywały się nasze badania w porównaniu z pracą Instytutu „Czytelnika”. W tym miejscu zaznaczamy tylko istniejącą aktualnie stabilizację stosunków społecznych i gospodarczych, której było brak w 1945 roku. O zasadniczych zmianach wynikających z nasycenia rynku wydawniczego i rozwoju urządzeń służących popularyzacji książki (jak np. biblioteki) nie mówimy, gdyż są to sprawy znane i oczywiste. Trzeba tylko podkreślić, iż nasze materiały obejmowały wyłącznie uczniów szkół łódzkich.

Różnice między tekstem ankiety Mikuckiej a zastosowanym w naszej pracy są stosunkowo nieznaczne. Najpoważniejsze odnoszą się do usunięcia niektórych haseł (kolejnictwo, radio, bibliotekoznawstwo, dzieje książki) i wprowadzenia nowych (atomistyka, podróże międzyplanetarne, moda) oraz zmiany hasła „zagadnienia psychologiczne” na dwa odrębne: psychologia dziecka i dorosłego. Zastosowano również większą szczegółowość w stosunku do hasła „historia”, a mianowicie na jego miejsce wprowadzono następujące: historia Polski, powszechna, historia pierwszej i drugiej wojny światowej, historia innych wojen. Natomiast hasło „geografia” potraktowano jako wspólne dla wyrażenia zainteresowań geografiami Polski i powszechną, gdy w zestawieniu podanym przez Mikucką występowała jedynie „geografia powszechna”. Kwestionariusz zastosowany w badaniach 1945 roku obejmował 62 hasła, w 1959 — 66 haseł.

<sup>1</sup> Badania czytelnicze. Materiały i studia. T. I. Czytelnik. Łódź. br. s. 87—95.

Materiał badawczy uzyskany od uczniów szkół łódzkich obejmował 790 ankiet, które, jak było wyżej powiedziane, miały na celu ujawnienie zainteresowań książką popularnonaukową oraz 1973 wypracowania na 16 tematów stanowiących ilustrację do pytań postawionych w ankiecie.

Na ogółem 458 uczniów z X i XI klas liceów ogólnokształcących i 332 z IV i V klas szkół zawodowych (różnego typu) 80,3% przypada na wiek 17—18 lat. Mediana wieku badanej przez nas młodzieży wynosiła 17 lat, gdy w 1945 roku — 15 lat.

Nie będzie chyba przesadą, gdy na plan pierwszy, jako motto tego rozdziału, umieszczone zostanie zdanie:

„...Kocham książki, kocham poezję, która ma w sobie tyle czaru i uroku, bo cóż może być piękniejszego od książek? Chyba nauka...” (T. Farm. dz. III e).

Po tym entuzjastycznym okrzyku można przejść do wypowiedzi, które świadczą o czytaniu książek popularnonaukowych:

„Książki te dostarczają wielu wiadomości z interesujących mnie zagadnień: fizyki, astronautyki, geografii, chemii, marynistyki i wielu innych dziedzin. Książki te są dla mnie wspaniałym uzupełnieniem nauki szkolnej” (XII LO chl. Xc).

Młodzież wyraźnie zdaje sobie sprawę, że w czasach współczesnych wzrosło znaczenie literatury popularnonaukowej, wzrosła liczba książek wydawanych z tego zakresu i zapotrzebowanie na nie. „Wynika to przede wszystkim z większego zainteresowania się nauką, różnymi odkryciami i wynalazkami” — wyjaśnia uczennica XX LO.

Lektura książek popularnonaukowych, mimo iż jest oceniana jako „potrzebna”, „pożyteczna”, „przyjemna”, sprawia trudności, wymaga wysiłku, który, jak słusznie zauważyła jedna z piszących, jest znacznie większy w początkowej fazie czytania: „...nieraz zmuszam się, aby przebrnąć przez kilka trudnych rozdziałów, później czytam taką książkę z przyjemnością” (XXV LO dz. Xc).

Gdyby hasła dotyczące historii połączyć w jedno, to niewątpliwie byłoby to zainteresowanie najsilniej i najczęściej występujące, podobnie jak to miało miejsce w badaniach Instytutu Kulturalno-Oświatowego „Czytelnika”.

Historia spełnia swą przysłowiową rolę nauczycielki życia i informatorki o prawdzie dziejowej. Studiowanie historii wg przekonania młodzieży wpływa „dodatnio” na rozwój inteligencji, na kształtowanie światopoglądu. Lektura książek popularnonaukowych i naukowych z tej dziedziny rozbudza zapał i daje podietę do pracy umysłowej. Nic więc dziwnego, że uczeń I Liceum pisze w sposób nie pozbawiony patosu:

„Historia nauczyła mnie tej prawdy, którą zawiera prastara religia buddyjska, że największym grzechem jest niewiedza. Historia wreszcie pouczyła mnie o sensie życia, że jedynym celem człowieka jest stałe doskonalenie swego umysłu, swego ciała i swej kultury” (I LO chl. XIa).

Przekonanie o własnej niewiedzy prowadzi do zainteresowań historycznych oraz w konsekwencji do przeświadczenia, że historii nie stanowią

tylko wielcy wodzowie i politycy, lecz wydarzenia i fakty polityczne, społeczne i gospodarcze, z którymi oni byli związani.

Materiały zdają się wskazywać, że młodzież interesuje się obecnie nie historią ludzi, lecz ludów i że ma świadomość, iż nie jednostka miała decydujący wpływ na kształtowanie się wypadków historycznych, ale układ istniejących stosunków gospodarczych i społecznych.

Wśród zainteresowań historycznych na pierwsze miejsce występują zainteresowania historią drugiej wojny światowej. Mówi o tych sprawach 33,5% ogółu młodzieży. W kategorii chłopców odsetek ten jest znacznie wyższy niż wśród dziewcząt.

Zainteresowania historią Polski znajdują się na następnym miejscu po zainteresowaniach drugą wojną światową. Mówi o nich 32,5% ogółu młodzieży. Historią innych wojen interesuje się 18,7% ogółu uczniów. Żywiej na to hasło reagują chłopcy. Swoje zainteresowania historią powszechną zaznacza 17,1% ogółu młodzieży.

Epoką historyczną, najczęściej pociągającą uczniów, są czasy starożytne, dzieje, wierzenia, kultura i sztuka Rzymu, Grecji i Egiptu, legendy i podania tych krajów. Do książek wymienianych z tego zakresu należą „Mity greckie” Wandy Markowskiej.

„Minęły wieki. Ołtarze bogów greckich rozpadły się w proch. Posągi, rzeźby ocalały, czcigodne szczątki murów i kolumn zapełniły muzea świata. Książka ta bardzo mi się podobała, ponieważ przeniosła mnie w dawne przeszłe lata. Dzięki »Mitom« poznałam życie, zwyczaje i wierzenia starożytnych Greków” (XV LO dz. XIa).

Poza Wandą Markowską znajdujemy w wypracowaniach słowa uznania dla twórczości pisarskiej Jana Parandowskiego i jego prac nawiązujących do starożytności, dowody znajomości książki Kosidowskiego „Kiedy słońce było bogiem”, książek o historii i kulturze antycznej Grecji i Rzymu — pióra Tadeusza Zielińskiego.

Po zainteresowaniach historycznych najczęściej i najsilniej występują zainteresowania filmem (73% ogółu uczniów obu typów szkół wypowiada się na ten temat). Zjawisko to stosunkowo łatwo można stwierdzić na podstawie obserwacji. Niektóre prace pisane o ekranizacji powieści odznaczały się znajomością tajemnic warsztatu reżysera i scenografa, a co ważniejsze, wykazały dużą inwencję piszących, żywość wyobraźni, zrozumienie sztuki filmowej. Wśród wypracowań zwracają uwagę te, w których uczniowie zastanawiając się nad tematem „gdybym był pisarzem...” snują plany i projekty scenariuszy filmowych lub też na podstawie znanych sobie filmów projektują powieści, wykazując różnice, jakie istnieją między obrazem filmowym a ujęciem literackim dzieła artystycznego.

Zainteresowania muzyką znalazły się na szóstym miejscu po historii, filmie, teatrze, podróżach i modzie. Mówi o tych sprawach 56,8% uczniów obu typów szkół.

Przeżycia związane z muzyką są bliskie części młodzieży szkół średnich. Przekonanie o wielkim wpływie muzyki na kształtowanie się charakteru człowieka, na rozwój jego uczuciowy występuje niejednokrot-

nie. Wiara, że muzyka może być źródłem głębokich wzruszeń, a nawet szczęścia, jest podstawą życzeń, by młodzież zamiast „łobuzować się czy spacerować po ulicach” szła na koncert, operę, operetkę lub słuchała muzyki w domu nadawanej przez radio.

Mimo że zainteresowanie muzyką występuje wśród młodzieży, to jednak wypowiedzi świadczących o przeżyciu treści muzycznej znajdujemy stosunkowo niewiele. Dlatego też zacytowana poniżej jest tym cenniejsza, że ukazuje związki muzyki z lekturą:

„Słucham oratorium Fr. Haendla i jednocześnie rozmyślam nad tym w jaki sposób umotywować swoje stanowisko wobec książki »Zmartwychwstanie« Lwa Tolstoja. Przytoczenie oratorium »Mesjasz« nie jest przypadkowe, bowiem przy słuchaniu jego doznaję podobnych wzruszeń, jak przy czytaniu »Zmartwychwstania«. To wielkie dzieło oratoryjne jest dowodem głębokiej wiary kompozytora w człowieka, w miłość. Jednostka miłująca bliźnich potrafi dokonać cudów, równych stworzeniu bytu. Potrafi wydobyć bliźniego z przepaści zła, a nawet zwyrodnienia. To właśnie dzięki poświęceniu i miłości Dymitra Katia uwierzyła w swą duszę — zmartwychwstała” (IV LO dz. Xa).

Po muzyce idą zainteresowania sportem, traktowanym jako rozrywka, dająca wiele zadowolenia i przyjemności. Zainteresowania wychowaniem fizycznym i sportem ujawnione są przez 53,3% ogółu młodzieży. Nie stanowi niespodzianki fakt, że zainteresowania te występują częściej i silniej wśród chłopców niż dziewcząt. Ważne jest również podkreślenie, że żywiej jest ono zaakcentowane przez młodzież szkół zawodowych.

Wśród nauk o człowieku psychologia zajmuje czołowe miejsce. Zainteresowanie tą dyscypliną objawia 45,8% ogółu młodzieży, gdy psychologią dziecka — 33%. Dziewczeta znacznie mocniej (38,7%) wyrażają swoje zainteresowania dla psychologii dziecka niż chłopcy. Jest rzeczą charakterystyczną, że młodzież zdaje sobie sprawę, iż psychologia to nie tylko „najciekawszy i niezrównany w obfitość tematów obiekt zainteresowań”, lecz również, że jest to dyscyplina, która mimo „wysiłków i zachodu ze strony psychologów pozostaje stale nieprzenikniona”. Na podstawie innych wypowiedzi należałoby to zdanie zrozumieć w ten sposób, że człowiek i jego psychika stanowią wielką tajemnicę, którą badają naukowcy przy pomocy specjalnych metod badawczych, a „zwykli” ludzie usiłują zrozumieć na podstawie codziennych obserwacji siebie i innych.

Przedmiotem zainteresowania są książki o charakterach ludzkich, o sposobach reagowania ludzi w różnych sytuacjach.

„Interesuje mnie — mówi uczennica Technikum Farmaceutycznego — nauka, która dopiero obecnie się rozwija — charakterologia. Poznanie samej siebie, własnego charakteru, jest rzeczą ważną, pomaga skierować swoje zainteresowania w odpowiednim kierunku, pomaga żyć w kolektywie, bez trudu zrozumieć innych” (L. Farm. dz. III).

Znajomość literatury psychologicznej można stwierdzić w jednym tylko przypadku. Rozwój psychiki człowieka w zależności od wieku oraz interesujące doświadczenia, jakie przeprowadzili uczeni w tej dziedzinie,

skupiły uwagę uczennicy XI klasy w czasie czytania książki pt. „Psychologia rozwojowa” T. Nowogrodzkiego.

Zainteresowania naukami geograficznymi przejawiają się w różnorodny sposób wśród młodych. Na pierwszym miejscu występują zainteresowania podróżami (61,3% ogółu młodzieży), następnie krajoznawstwem (37,7%). Uczniowie szkół zawodowych częściej podkreślają to zainteresowanie niż ich koledzy ze szkół ogólnokształcących. Do zagadnień pokrewnych można zaliczyć wypowiedzi odnoszące się do ludoznawstwa. Mówi o nich 22,4% uczniów obu typów szkół. Swoje zainteresowania geografiami zaznacza 17,2% ogółu młodzieży. Dziewczęta żywiej reagują na to hasło.

Zainteresowania geografiami integrują w jakiś sposób, z jednej strony, zainteresowania geograficzne sensu stricto — położeniem geograficznym, strukturą gospodarczą i handlową poznawanych krain, z drugiej natomiast, dają wiedzę o ludziach, przyrodzie, kulturze, życiu artystycznym. Do zanotowania są również uwagi, które świadczyłyby, że coś, czego się nie zna, nie może być bliskie, a książki na tematy geograficzne „uczą kochać całą ludzkość, wyciągać braterską dłoń do szlachetnych przedstawicieli innych narodowości, ras, obcych wyznań religijnych. Wzbudzają patriotyzm. Nakazują interesować się życiem politycznym i kulturalnym całego świata” (XV LO dz. Xa).

Książki popularnonaukowe z geografii stanowią jak gdyby dalszą fazę w rozwoju czytelnictwa, którego pierwszą byłaby literatura podróżnicza. Chłopcy, oni bowiem głównie poruszają te tematy, upominają się o cykle popularnonaukowe, których treścią byłaby geografia:

„Od dawna lubię geografie. Jest to dziedzina nauki, do której większość ludzi w sposób szczególny czuje sympatię. Tworzylibym więc cykle popularnonaukowe z geografii” (XV LO chł. XIB).

Gdy mowa o zainteresowaniach regionalnych, to niezmiernie charakterystyczna jest wypowiedź uczennicy klasy X szkoły ogólnokształcącej w związku z książką Jalu Kurka „Księga Tatr”. Książka przeczytana po przyjeździe z wakacji spędzonych w Zakopanem przedłużyła okres odpoczynku i radości z pobytu w tej miejscowości. W sposób ładny i wnikliwy autorka wypracowania wyjaśnia, dlaczego książkę tę zalicza do swoich ulubionych:

„Tehnie spokojem i... wakacjami. Czytałam ją specjalnie powoli, aby być dłużej w ukochanej przeze mnie miejscowości. Kurek potrafi tak plastycznie przedstawić Zakopane, jego dzieje i obyczaje góralskie, że przenosiłam się myślami w miejsca niedawno opuszczone.

Bardzo zainteresowała mnie historia powstania Zakopanego, oporność wprowadzania wszelkich udoskonaleń, sposób walki z ciężkimi warunkami życia itp. I po raz drugi odkryłam Zakopane, prowadzona przez księdza Stolarczyka, Sabałę, Chałubińskiego, Bachledę, Kasprowicza i wielu innych wielkich ludzi, którzy tam przebywali i tak ukochali góry, że chcieli złożyć tam swoje kości — pozostać na wieki” (IV LO dz. Xa).



I jeszcze jedna wypowiedź wskazująca na związek uczuciowy z górami prowadzący do lektury książki Zaruskiego:

„Na »teśknicę ątrzańską« skutecznym lekarstwem są same Tatry, a do środków znieczulających zaliczam lekturę o górach. I tu pisma Zaruskiego »Na bezdrożach tatrzańskich« okazują się wprost nieocenione” (XXII LO chl. XIb).

Łódź, miasto rodzinne części młodzieży biorącej udział w badaniach, znajduje dla siebie miejsce w wypowiedziach. Czasem wynika to z czytania „Ziemi obiecanej” Reymonta, najczęściej jednak jest to spontaniczne skojarzenie myślowe, które wypływa z przywiązania do własnego miasta.

„Jestem rodowitym łodzianinem i kocham swoje rodzinne miasto. Chciałbym, aby o Łodzi mówiono nie tylko w Polsce, ale na całym świecie, żeby pisano o niej jak najwięcej książek. Chciałbym także oglądać Łódź w fotografiach i filmach, ale nie tylko współczesną, lecz i dawniejszą, chociaż podobno niewiele się zmieniła” (T. Energet. ch. III).

W zainteresowaniach technicznych na plan pierwszy wysuwają się zainteresowania podróżami międzyplanetarnymi. Podkreśla je 41,3% ogółu uczniów obu typów szkół. Różnice między wypowiedziami chłopców i dziewcząt są znaczne: 54,8% ogółu chłopców zaznacza to hasło w ankiecie. Podobnie znaczne różnice występują w zainteresowaniach automobilizmem. O swoich zainteresowaniach lotnictwem mówi 23% ogółu młodzieży, chłopcy podkreślają je częściej niż dziewczęta. Książki z zakresu architektury chciałoby czytać 13,9% ogółu młodzieży. Wynalazki to przedmiot zainteresowania 7,7% ogółu uczniów. Znaczną przewagę wykazuje tu młodzież męska w porównaniu z młodzieżą żeńską.

„Wszystko, co obecnie wiem o radiotechnice, jej powstawaniu, zasadach, możliwości przekazywania głosu ludzkiego na odległość, o konstrukcji, budowie urządzeń radiowych i ich naprawie, wszystko to zawdzięczam książkom. Dowiedziałem się z nich wielu rzeczy jeszcze przed zapoznaniem się z tymi tematami w szkole” (XVII LO chl. XIa).

Poza radiotechniką z zagadnień technicznych pasjonuje młodzież, nie tylko męską, lecz również dziewczęta, sprawa astronomii. Jedna z uczennic zwierza się, że to będzie kierunek jej studiów po ukończeniu liceum.

Książki techniczne związane z morzem stanowią treść zainteresowań chłopców. Prace opisujące działanie radaru, radia, krótkofalówek, telewizji, wiadomości z astronomii i astronawigacji są przedmiotem żywych zainteresowań. W wypowiedziach można znaleźć nie tylko wymienianie ich treści, lecz młodzież, jakby dla poświadczenia prawdziwości podanych informacji, cytuje tytuły książek z tego zakresu: „Jak pracuje radar”, „Kilka słów o telewizji”, „ABC radioamatora” — oto nie-liczne przykłady. Specjalnie poszukiwane są szkice, schematy, plany, wykresy itp., ułatwiające wykonanie łatwiejszych modeli.

Poza tymi ściśle sprecyzowanymi zainteresowaniami występują również ogólnikowe określenia: „najnowsze zdobycze techniki”, „odkrycia

i wynalazki najnowsze" — oto sformułowania dość częste. Jako wyjaśnienie i przykład podaje młodzież książki o satelitach oraz „inne naświetlające różne zagadnienia” — jako najciekawsze i poszukiwane.

W zestawieniach procentowych zainteresowań czytelniczych uczniów szkół średnich w Łodzi wysuwa się fizyka. Mówi o tym 19,4% ogółu wypowiadających się. Uczniowie szkół zawodowych częściej zaznaczają zainteresowania tą dyscypliną wiedzy. Zainteresowania zoologią podkreśla 13,2% ogółu młodzieży, botaniką 10,9%.

Biologia w zestawieniu statystycznym uzyskała miejsce po fizyce. Zaznacza zainteresowanie tą dziedziną wiedzy 15,4% ogółu uczniów. W wypracowaniach z zagadnień przyrodniczych na czoło wysuwa się sprawa pochodzenia życia na ziemi i pochodzenia człowieka. W związku z tym zachodzi konieczność dokładnego i wyczerpującego poznania dzieł Darwina. „Biologia jest nauką interesującą i przynosi dużo korzyści w życiu” — mówi o tej dyscyplinie uczeń klasy XI i daje następujące uzasadnienie:

„Przez biologię można poznać zwierzęta żyjące kilkaset lat temu. Biologia ukazuje nam stadia rozwojowe człowieka, jego życie i wygląd w dawnych czasach. W biologii możemy zaobserwować, jakie zmiany zachodziły w zwierzętach od najprostszyc do doskonałych” (XI LO chl. XI).

Hodowla własnych zwierząt wiąże się z zainteresowaniem książkami Żabińskiego. Natomiast obserwacje z życia zwierząt, ptaków i owadów dokonywane przez A. Fiedlera pociągają niektórych czytelników — na równi z interesującą fabułą jego książek. Urzekają tajemnice wydarte przyrodzie obiektywem Puchalskiego.

Z nauk matematyczno-przyrodniczych pewnym zainteresowaniem cieszy się również matematyka. Na ten temat znajdujemy charakterystyczną wypowiedź młodego człowieka zastanawiającego się, jaką książkę zabrałby w podróż międzyplanetarną:

„Panuje ogólne przekonanie, że matematyka jest nudna... Jest zupełnie inaczej.. Włoch wzięłby gitarę, Anglik — psa, a ja jako Polak powinienem wziąć tradycyjnie co najmniej «ćwiartkę» polskiej »czystejszej«. Ponieważ jestem nieletni, wezmę książkę Perelmana »Matematyka na wesoło«” (XV LO chl. XI).

Znajomość, co prawda, bardzo skromna, jak „samokrytycznie” określa młodzież, podstaw teorii względności Einsteina pozwala przypuszczać, że astronomia, astrofizyka „to najciekawsze i chyba najbardziej aktualne dziedziny nauk” (IV LO dz. XIa).

Matematyka i astronomia w zestawieniach statystycznych uzyskały końcowe miejsca. Do zainteresowań matematyką przyznaje się 17,2% ogółu młodzieży. Silniej zainteresowania te występują wśród chłopców niż wśród dziewcząt oraz wśród uczniów szkół zawodowych niż ich kolegów ze szkół ogólnokształcących. Astronomia natomiast podkreślona została jako przedmiot zainteresowania przez 15,7% ogółu młodzieży obu typów szkół. Prawie dwukrotnie więcej chłopców niż dziewcząt wyowiada pragnienie czytania książek z tego zakresu.

Problemy polityczne, społeczne i gospodarcze nie są i nie mogą być obce młodzieży łódzkiej. Prasa, radio, rozmowy starszych rozbudzają zainteresowanie zagadnieniami politycznymi, zmuszają do zastanawiania i myślenia. Temat „Gdybym był pisarzem...” dla uczennicy XXII Liceum stał się sposobnością do następującej wypowiedzi:

„W książkach swych poruszałabym problemy polityczne. Występowałabym przeciwko tym, którzy wiedzę, nowe odkrycia i doświadczenia naukowe wykorzystują nie dla dobra ludzkości, lecz dla jej zagłady... Od szeregu lat trwają dalsze próbne wybuchy bomb atomowych. Dalsze próby — ostrzegają uczeni — »zageszczenia« ciał w powietrzu mogą doprowadzić nie tylko do poważnych zaburzeń w klimacie, ale nawet do całkowitej degeneracji rasy ludzkiej. Właśnie przeciwko temu wszystkiemu występowałabym w swoich książkach. Starałabym się jak najdokładniej odzwierciedlać tragedie ludzi, którzy przeżyli wybuch bomby atomowej, ludzi ślepych, okaleczonych, z nie gojącymi się ranami, z złośliwymi nowotworami, z schorzeniami serca i układu krążenia” (XIII LO dz. X).

Dla zrozumienia praw rządzących społeczeństwem uczeń XI Liceum chce sięgnąć do dzieł Karola Marksa.

W ankiecie cztery hasła odnosiły się do spraw obecnie omawianych. Uczniowie mieli możliwość podkreślenia swoich zainteresowań książką popularnonaukową i naukową na tematy społeczne wsi, miasta, zagadnienia polityczne i gospodarcze. W zestawieniu wyników okazało się, że na pierwszym miejscu znalazły się zainteresowania zagadnieniami społecznymi wsi. Wypowiedziało się na ten temat 23,9% ogółu uczniów obu typów szkół. Wśród chłopców i młodzieży szkół zawodowych zainteresowania te znalazły szeroki i mocny odzew.

Na drugim miejscu znajdują się zainteresowania zagadnieniami społecznymi miasta. Mówi o nich 14,7% ogółu młodzieży.

Zagadnienia polityczne zaznacza 6,8% ogółu młodzieży. Ważne byłoby do podkreślenia, że nie objawia swych zainteresowań tymi zagadnieniami 15—16-letnia młodzież szkół ogólnokształcących. Natomiast wśród 18-latków szkół zawodowych te zainteresowania występują w 21,2% w tej kategorii wypowiadających się.

Podobnie przedstawiają się dane w zakresie zainteresowań zagadnieniami gospodarczymi. Chciałoby czytać na te tematy 5,8% ogółu uczniów.

Sprawa nabiera specjalnego wyrazu, gdy potwierdzamy zjawisko występujące wyżej w związku z zagadnieniami politycznymi polegające na fakcie, że problematyka gospodarcza jest szczególnie bliska 18-letnim uczniom szkół zawodowych (16,4% ogółu tej kategorii młodzieży). Zainteresowanie tymi problemami występuje czasem w powiązaniu z zagadnieniami filozoficznymi. Charakterystyczną na ten temat wypowiedź daje uczennica IV Liceum, która mówiąc o pragnieniu poznania historii filozofii zaznacza, iż chciałaby zapoznać się z tą dyscypliną wiedzy „na tle dziejów społecznych, politycznych i ekonomicznych”. Celem tej pracy poznawczej byłaby wedle słów naszej uczennicy obserwacja „rozwoju i osiągnięć propagowanych teorii i idei” oraz stwierdzenie, jakie

istniały i istnieją możliwości i trudności „w urzeczywistnieniu programów głoszonych przez słynnych ideologów i reformatorów” (IV LO dz. Xa). Innymi słowy, uczennicę, której słowa cytujemy, interesuje zgodność teorii filozoficznych z praktyką życia.

Estetyka, etyka, teoria poznania, logika i historia filozofii uzyskały kolejno następującą liczbę głosów uczniów obu typów szkół:

Estetyka — 19%, etyka — 17,8%, teoria poznania — 13,4%, logika — 11,8%, historia filozofii — 9,1%. Należy podkreślić, że w zakresie dwóch pierwszych dyscyplin istnieje przewaga liczbowa młodzieży szkół ogólnokształcących. Stosunek do pozostałych nauk wyraża się podobnymi procentami.

Zestawienie różnic w uzyskanych wynikach badań prowadzi do następujących uwag, których w żadnym przypadku nie można potraktować jako wniosków odnoszących się do charakterystyki zainteresowań czytelniczych młodzieży. Uwagi te mogą jedynie stanowić punkt wyjścia do pogłębienia zagadnienia w dalszych badaniach.

Chłopcy w porównaniu z dziewczętami reprezentują znacznie większy wachlarz zagadnień, które chcieliby znaleźć w książkach popularnonaukowych i naukowych. Poza historią, wychowaniem fizycznym i fotografią w ich zainteresowaniach dominują nauki matematyczno-przyrodnicze i stosowane.

Dziewczęta natomiast na plan pierwszy wysunęły zainteresowania „kobiece”: moda, gospodarstwo domowe, psychologia, zagadnienia pedagogiczne. Następna grupa ich zainteresowań mogłaby być nazwana „rozrykowo-obyczajową”. Do nich należą: teatr, legendy, podania, historia obyczajów, ludoznawstwo. Niewątpliwie ważne jest, że medycyna jako przedmiot zainteresowania dziewcząt wystąpiła na pierwszy plan.

Uczniowie szkół ogólnokształcących w porównaniu ze swoimi kolegami ze szkół zawodowych wysunęli, wśród tematów, jakie ich interesują i jakie chcieliby znaleźć w książkach, zagadnienia o charakterze przyrodniczym i medycznym.

Młodzież ze szkół zawodowych większą wagę przykładła do tych zagadnień, które mogą dostarczyć przyjemności i rozrywki. Choć równocześnie nie można pominąć podkreślenia przez nią zagadnień takich, jak ogrodnictwo, zagadnienia społeczne wsi, polityczne i gospodarcze. Te trzy ostatnie dominują wśród 18-letnich uczniów szkół zawodowych.

Gdy mowa o porównaniu zainteresowań w zależności od wieku biologicznego, to najważniejsze uwagi odnoszą się do stwierdzenia szerokości i różnorodności zainteresowań wysuwanych przez uczniów w wieku lat 17. Uczniowie kończący szkołę jak gdyby koncentrują się na kilku podstawowych zagadnieniach. Z punktu widzenia pedagogicznego byłoby to zjawisko o znaczeniu pozytywnym.

Porównanie wyników badań Biura Badania Czytelnictwa z prowadzonymi w 1959 r., mimo iż sprawia pewne trudności, ukazuje charakterystyczne zjawiska godne zanotowania. Podstawą do dokonania porównań będzie załączona tablica:

Zainteresowania	Ogółem			Chłopcy			Dziewczęta			Zainteresowania
	rok	1945		rok	1959		rok	1959		
Historia	58,5	56,5	60,4	—	—	—	Historia			
Podróże	50,7	50,2	51,3	73,0	74,4	74,3	Film			
Muzyka	49,9	65	35,7	66,7	58,3	74,3	Teatr			
Legandy	45,5	51,4	40	61,3	62,6	60,5	Podróże			
Film	42	43	41	59,7	33,1	74,4	Moda			
Lotnictwo	41,9	23,7	58,3	56,8	58,7	55,8	Muzyka			
Życiorysy bohaterów	41,1	41,4	41,7	53,3	69,0	44,6	Wychowanie fizyczne			
Teatr	41,1	51,7	31,4	50,8	45,6	53,6	(sport)			
Wychowanie fizyczne (sport)	41	36,9	43,9	45,8	42,7	47,5	Historia literatury polskiej			
Podania	33,8	36,7	31,1	42,4	37,0	45,4	Psychologia dorosłego			
Malarstwo	32	41,5	23,9	41,3	54,8	33,7	Taniec			
Życiorysy artystów	31,2	39,5	36,5	39,7	32,3	43,8	Podróże międzyplanetarne			
							Legandy			

Tablica ta wymaga omówienia. Dla przeprowadzenia porównania wzięto 12 haseł najczęściej wymienianych przez uczniów w 1945 i 1959 roku. Wśród haseł z 1959 roku na pierwszym miejscu, podobnie jak dla roku 1945, znajduje się historia. W roku 1959 hasło to, jak już zostało wyjaśnione, ze względu na ogromną popularność zostało opracowane w pięciu wersjach: historia Polski, powszechna historia pierwszej i drugiej wojny światowej oraz historia innych wojen. Uczniowie niejednokrotnie, by zadokumentować swoje zainteresowania, podkreślali w ankiecie dwie lub nawet trzy wersje, rzadziej cztery. Najczęściej podkreślano; „historię drugiej wojny światowej” i „historię Polski”. Tak zbudowany kwestionariusz dał w podliczeniu znaczną liczbą głosów, która nie może być podana sumarycznie dla hasła „historia”, gdyż znacznie przekroczyłaby liczbę uczestników ankiety. Wobec powyższego mamy prawo stwierdzić, że zainteresowania młodzieży historią wzrosły znacznie w porównaniu z rokiem 1945.

Wśród 12 haseł wymienionych w 1945 roku znajduje się pięć, które w naszych zestawieniach zajmują dalsze miejsca. Do nich należą: lotnictwo, życiorysy bohaterów, podania, malarstwo, życiorysy artystów. Wojna i jej skutki miały niewątpliwie wpływ na intensywność zainteresowań lotnictwem i życiorysami bohaterów w badaniach roku 1945.

W hasłach z roku 1959 znajdują się dwa: moda i podróże międzyplanetarne, które nie występowały w badaniach Instytutu Kulturalno-

-Oświatowego „Czytelnik”. Trzy następujące: historia literatury polskiej, psychologia dorosłego, taniec, uzyskały dużą popularność w 1959 roku.

Charakterystyczny jest sposób rozmieszczenia na tablicy poszczególnych haseł oraz liczb wyrażających zainteresowanie nimi.

Podróże w 1945 r. znajdowały się na drugim miejscu, zaraz po historii. 50,7% młodzieży ogółem wyraziło pragnienie czytania książek na ten temat. W 1959 r. podróże znajdują się na czwartym miejscu, po historii, filmie, teatrze, natomiast liczba zainteresowanych w piętnaście lat po zakończeniu wojny wzrosła do 61,3%.

Podobnie przedstawia się sprawa z muzyką, która, znajdując się na trzecim miejscu w zestawieniu 1945 roku, uzyskała mniejszy niż w 1959 r. odsetek zainteresowanych. Wyraźnie natomiast obniżyło się zainteresowanie legendami. W r. 1945 chciało czytać na ten temat — 45,5%, w 1959 — 39,7% ogółu młodzieży.

Tablica powyższa bardzo wyraźnie ujawnia znaczny wzrost w r. 1959 zainteresowań filmem i teatrem.

Porównanie 12 najbardziej popularnych haseł tematów zainteresowań młodzieży wskazywałoby na następujące zjawiska:

Na wynikach ankiet dał się odczuć wpływ czasu. Stąd też pewne nawiązania do przeżyć wojennych w zainteresowaniach młodzieży sprawami lotnictwa i życiorysami bohaterów w 1945 r. oraz podróżami międzyplanetarnymi, aktualnymi dla uczniów w 1959 r.

W zainteresowaniach młodzieży łódzkiej występują wyraźne tendencje „wczasowe” wskazujące na potrzebę rozrywki, odpoczynku, zabawy. Zjawisko to byłoby niepokojące, gdyby występowało jako jedyne. Wachlarz zainteresowań tej młodzieży jest nie mniej bogaty niż młodzieży z 1945 r. Można nawet twierdzić, że młodzież badana w 1959 r. wykazuje większą różnorodność i intensywność wymienianych zainteresowań.

Uderza fakt, że ponad 50% młodzieży z obu typów szkół deklaruje pragnienie poznania historii literatury polskiej przy pomocy książki naukowej i popularnonaukowej.

Podobnie prawie 50% młodzieży biorącej udział w badaniach mówi o swoich zainteresowaniach psychologią dorosłego. W świetle tego, co już było powiedziane, to zainteresowanie należy rozumieć jako potrzebę poznawania drugiego człowieka oraz potrzebę poszukiwania dyscypliny, która ułatwi ustalenie norm i wzorców ludzkiego postępowania.<sup>2</sup>

Zainteresowania czytelnicze młodzieży charakteryzują się dużą rozpiętością zagadnień. W miarę dojrzewania biologicznego i społecznego, a tym

<sup>2</sup> Badania nad zainteresowaniami młodzieży współczesnej na podstawie czytelniczo-prasy przeprowadził Władysław Kobylański, który słusznie się zastrzega, że zestawienie przez niego dokonane może być tylko „do pewnego stopnia obrazem zainteresowań młodzieży w ogóle”. Grupy tematyczne przez niego ustalone odpowiadają działom czasopiśmiennictwa. Trudno jest znaleźć analogię z hasłami podanymi w naszej ankiecie. Niemniej jednak wyniki badań Kobylańskiego są dla nas interesujące. Por.: W. Kobylański. „Prasa a młodzież”. „Nowa Kultura” 1960 nr 22.

samym w miarę zbliżania się do końca nauki w szkole średniej, różnorodność zagadnień pozostaje, lecz następuje ich wyraźna koncentracja wokół kilku zasadniczych.

Na plan pierwszy w obu typach szkół występują zainteresowania rozrywkowo-wczasowe. Ich stopień częstotliwości jest jednak wyższy wśród młodzieży szkół zawodowych niż ogólnokształcących.

Młodzież szkół ogólnokształcących wysuwa na pierwsze miejsca takie dziedziny wiedzy i działalności praktycznej, których pogłębienie i poszerzenie wymaga systematycznych studiów w uczelniach wyższych. Zjawisko to jest przede wszystkim charakterystyczne dla chłopców.

Młodzież ze szkół zawodowych, podobnie jak dziewczęta, większość swych najintensywniej objawianych zainteresowań może realizować bez pomocy uczelni wyższej. Gdyby sprawę stawiać krańcowo, to należałoby uważać, że tylko zainteresowania medycyną muszą dziewczęta doprowadzić do Akademii Medycznej, natomiast tylko zainteresowanie logiką (choć należałoby podać tu w wątpliwość rozumienie tego pojęcia) młodzież szkół zawodowych winno doprowadzić do studiów uniwersyteckich.

Na czoło zainteresowań dyscyplinami wiedzy wysuwają się nauki humanistyczne, następnie nauki stosowane, w tym techniczne, na końcu nauki matematyczno-przyrodnicze.

Przewaga zainteresowań przedmiotami wykładowymi na uniwersytetach jest bardzo wyraźna. Nie te sprawy są dla nas najważniejsze. Istotnym zagadnieniem jest zjawisko polegające na przewadze zainteresowań humanistycznych nad politechnicznymi. Nie bez wpływu była tutaj pewna sugestia płynąca z zastosowanej techniki i treści badań.

W tematyce technicznej akcentowane są zainteresowania zagadnieniami przodującymi, pionierskimi w nauce oraz istotnymi dla rozwoju życia gospodarczego Polski. Tak należy rozumieć wysuwające się na plan pierwszy sprawy podróży międzyplanetarnych, lotnictwa, automobilizmu itp.

Zainteresowania społeczne, polityczne, gospodarcze nie traktowane są przez ogół młodzieży jako najważniejsze czy najciekawsze. Wymagają one znacznej dojrzałości społecznej, pewnego doświadczenia życiowego, umiejętności obserwacji zdarzeń i zjawisk otaczającego świata. Zrozumiały w takim ujęciu staje się fakt, że zainteresowania tymi hasłami wystały najwyżej wśród 18-letniej młodzieży szkół zawodowych.

Artykuł niniejszy jest tylko drobnym przyczynkiem rozświetlającym zagadnienia dotyczące zainteresowań czytelniczych młodzieży szkolnej. Sprawa ta znalazła się w centrum tematyki badawczej Komisji Czytelnictwa działającej w ramach prac Głównej Komisji Pedagogicznej ZNP. Należy spodziewać się, iż najbliższe lata przyniosą nie tylko pogłębienie i poszerzenie zagadnień, lecz organizacja podjętych badań pozwoli wydobyc wnioski w oparciu o materiał reprezentatywny dla stosunków ogólnopolskich.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

**WERNER DORST: MENSCHENERZIEHUNG IN WESTDEUTSCHLAND AKADEMIE  
Verlag, Berlin 1961, str. 204**

W kołach zachodnioniemieckich pedagogów, polityków i działaczy społecznych od szeregu lat dyskutuje się problem politycznego wychowania młodzieży. W. Dorst w podanej wyżej pracy podjął się zadania przedstawienia ideologicznych i teoretycznych podstaw obecnego systemu wychowania w Niemieckiej Republice Federalnej. W tym celu przeanalizował bardzo obszerny materiał. Przez sześć rozdziałów swej książki (204 strony) śledzi rozwój myśli pedagogicznej u wielu autorów, przedstawiając również ich najnowsze poglądy. W ten sposób zbadał dokładnie kierunki filozoficzne, socjologiczne, teorię nauki o państwie, a przede wszystkim nowe prądy w pedagogice. Wszystkie bowiem te dziedziny podporządkowano „pedagogice politycznej” Niemiec Zachodnich.

Materiał dotyczący „wychowania politycznego” nagromadzony w ostatnich latach jest tak ogromny, że, zdaniem autora, trudno się w nim dokładnie zorientować i dokonać właściwej oceny i konfrontacji poglądów. W tym gąszczu teorii i poglądów na „wychowanie polityczne”, propozycji i zarządzeń, planów nauczania, podręczników i materiałów roboczych trudno odnaleźć właściwą linię postępowania. Jedno jest tylko widoczne i jasne, że tę linię określa nie naukowe poznanie, lecz nakaz wywodzący się z gotowych konstrukcji ideologicznych. Okazuje się bowiem, że tak katolickie, ewangelickie, jak i świeckie teorie wychowania, ich filozoficzne, socjologiczne, polityczne i pedagogiczne założenia, o ile mają mieć wpływ na wychowanie polityczne i są wykorzystywane dla celów „pedagogiki politycznej”, muszą podporządkować się jednej wspólnej wszystkim koncepcji lub, mówiąc ściślej, ideologicznej konstrukcji.

Autor stwierdza, że konieczne jest zapoznanie się z tym, co zrobiono w tym państwie, w którym faszyzm i propaganda wojenna nie zostały przewyżczone, względnie co może być zrobione pod względem pedagogicznym, by przewyżczyć agresywny militarizm niemiecki i ująć go w karby.

Omawiając zjawisko i istotę „wychowania politycznego” w Niemczech Zachodnich Dorst stwierdza, że u jego podstaw leży transformacja problemu klasowego. Jest bowiem jasne, że w każdej szkole w okresie współzawodnictwa między socjalizmem i kapitalizmem dąży się do wyrobienia określonej, klasowo uwarunkowanej, tj. socjalistycznej lub kapitalistycznej świadomości społeczno-politycznej młodzieży.

Kapitalistyczne „wychowanie polityczne” jako odrębna dyscyplina pedagogiczna, pretendująca do odegrania najważniejszej roli w „wychowaniu człowieka”, jest również w Niemczech Zachodnich produktem imperializmu. Korzeniami tkwi w latach 1889/91 i od początku miała charakter antykomunistyczny. Wydane w tym okresie rozporządzenie Wilhelma II i encyklika Leona XIII („Rerum novarum”) zostały napisane i wydane celem zapobieżenia przybierającemu na sile i rozprzestrzeniającemu się ruchowi socjalistycznemu i rozszerzającej się nauki marksistowskiej. Ten sam cel miała praca Kerschensteinera pt. „Staatsbuergerliche Erziehung der deutschen Jugend” („Wychowanie obywatelskie młodzieży niemieckiej” — Erfurt 1901) i Foerstera „Staatsbuergerliche Erziehung” („Wychowanie obywatelskie” — Lipsk 1910/1913). Były one pomyślane jako zbiór rad dla klasy panującej. U obydwu autorów zasadniczy motyw „pedagogiki politycznej” jest ten sam: „zlikwidowanie



sprzecznych interesów obywateli przez wychowanie moralne” względnie „trwale zniwelowanie wiecznie sprzecznych interesów i poglądów”. W obydwu pracach sprzeczności klasowe w społeczeństwie kapitalistycznym niepostrzeżenie przesunięte zostały na platformę etyczną indywidualnych stosunków (egoizm — altruizm). Istotne zagadnienie, problem klas i walka klasowa, miało być rozwiązane po myśli i zgodnie z interesami wielkiej własności ziemskiej i kapitału właśnie przez jego przesunięcie na inną płaszczyznę. W tym celu została wypracowana ideologiczno-teoretyczna koncepcja „wychowania politycznego” jako „wychowania obywatelskiego”, przeznaczona dla Wilhelmskiego cesarstwa i dla Republiki Weimarskiej.

Mimo wszystkich zapewnień, że tworzy się coś nowego, co nie jest związane z okresem sprzed r. 1933, koncepcja ta zachowała również swą ważność w państwie bońskim, przyjmując nazwy takie, jak „wychowanie i kształcenie polityczne”, „nauka o społeczeństwie”, „wychowanie współobywatelskie”, a także „nauka o Wschodzie” („Ostkunde”). Przyczyną przyjęcia tej koncepcji w NRF była zawarta w niej transformacja problemu klasowego.

Zdaniem autora, kto nie mówi o państwie imperialistycznym i potędze kapitału, lecz o egoizmie i altruizmie jednostki, ten może brać w obronę zbrodnie imperializmu przeciw ludzkości i przyczyniać się do ich kontynuowania, bez konieczności deklarowania się jako ich ordowników.

Analizując szczegółowo całą twórczość pedagogiczną G. Kerschensteinera i Foerстера, autor konfrontuje ich poglądy na „wychowanie obywatelskie” i poddaje je wnikliwej krytyce. Teoretyczno-ideologiczne konstrukcje Kerschensteinera i Foerстера, które miały uzasadnić treść „wychowania politycznego”, zostały przyjęte przez nowszych pedagogów. Występują one, choć w nieco ulepszonej i częściowo skorygowanej ostrzejszej formie, u T. Litt i T. Wilhelma (alias Fr. Oetingera — patrz „Ruch Pedagogiczny” nr 1/62, s. 128—138). Obydwaj oni reprezentują jedynie dwa ugrupowania dążące do tego samego celu: Litt, przejmując czystą formę, jest reprezentantem grupy popierającej politykę silnej ręki i autorytetu, Wilhelm, przyjmując formę zmienioną, reprezentuje ugrupowanie społeczno-demagogiczno-szowinistyczne.

W ostatnich dziesięciu latach dyskusje nad „wychowaniem politycznym” przybrały szczególnie na sile. W dyskusjach tych nie tyle chodziło o problemy pedagogiczno-psychologiczno-metodyczne, ile o filozoficzno-socjologiczno-polityczne ugruntowanie treści i metod. Dyskusje te w efekcie nie przyniosły zadowalającego wyniku. Odnosi się wrażenie, że w sporze dotyczącym treści i metod „wychowania politycznego” w Niemczech Zachodnich powstały dwa przeciwstawne obozy, których przedstawicielami są z jednej strony Litt, z drugiej strony Wilhelm (Oetinger). Obydwaj mają swoich zwolenników i sprzymierzeńców. Litt, Spranger i inni przedstawiciele pierwszego ugrupowania dążą do wychowania w pełnej świadomości rzeczywistości państwowej. Litt szczególnie za pomocą siły politycznej i siły uprzedmiotowionej światła pracy i samego uprzedmiotowienia, które zagraża ludziom, Spranger przez możliwie wczesne zaszczepianie w duszy młodzieży „zasadniczego modelu” państwowości. O wychowaniu politycznym i jego skuteczności zadecyduje zdobytą „postawa” i „nastawienie” oraz gotowość na „wezwanie”.

Wilhelm i jego liczni zwolennicy opierają się na doświadczonym współuczestnictwie i współobywatelstwie w szkole, w kształceniu zawodowym, w związkach zawodowych i w wojsku — na doświadczaniu i ćwiczeniu, związku pracy, atmosferze życia szkolnego i wspólnego życia w wojsku, rozmowach z współobywatelami, współodpowiedzialności uczniów, sądach uczniowskich, ćwiczeniu społecznych nawyków, podkreślaniu formalnego aspektu kształcenia i religijnego kształcenia sumienia.

„Wychowanie polityczne” w Niemczech Zachodnich ma różne określenia. Mówi się więc o „wychowaniu politycznym”, „kształceniu politycznym”, „politycznym kształceniu i wychowaniu”, „pedagogice politycznej”, „wychowaniu państwowym”,

„pedagogice państwowej”, „nauce o społeczeństwie”, „wychowaniu społecznym”, „wychowaniu w współuczestnictwie”, „wychowaniu obywatelskim”. Większość z dyskutantów używa wszystkich wyżej wymienionych określeń zamiennie, a często przeciwstawnie. Ta różnorodność terminologii nie ma jednakże wielkiego znaczenia zasadniczego dla dyskusji. Ważne jest to, co w tej sprzecznej często terminologii jest ideologicznie wspólne. Można to ująć w następujące punkty:

1. „Wychowanie polityczne” albo „polityczne kształcenie”, albo „wychowanie społeczne” itd. wszyscy autorzy uważają zawsze za świadome wychowanie dla „nowoczesnej demokracji” w ramach tej „demokracji” i jako podstawowy warunek istnienia tej „demokracji”.

2. Również i „przeciwnicy” w dyskusji teoretycznej dotyczącej podstawy „wychowania politycznego”, którzy w zasadzie przykładają wielką wagę do ujęcia pojęciowego, oświadczają, że ich „pojęcia” nie wykluczają innych.

3. „Wychowanie polityczne”, „kształcenie polityczne”, „wychowanie społeczne” itd. — są to dla wszystkich autorów określenia zbiorowe dla wielu zagadnień. Chodzi w nich o problemy polityczne, państwowe, gospodarcze, historyczne, prawne, moralne, światopoglądowe i społeczne w „prawdziwej” demokracji. Jak podkreślają jednakże sami „pedagodowie polityczni”, chodzi tu przede wszystkim o filozoficzno-socjologiczno-polityczne podbudowanie treści i metody polityczno-moralnego przygotowania młodzieży do „nieuchronnej rozprawy z komunizmem”. Inaczej mówiąc, chodzi tu o aktywne współdziałanie w urzeczywistnianiu polityki państwa bońskiego, a równocześnie o ukrycie tego współdziałania.

Całe polityczne „wychowanie człowieka” na modłę imperialistyczną Zachodnich Niemiec opiera się na ideologii antykomunizmu, przez tę ideologię nienawiści jest określane i kierowane. Antykomunizm jest podstawową i decydującą tendencją „pedagogiki politycznej” i sposobem jej teoretycznego uzasadnienia. Antykomunizm w „pedagogice politycznej” po r. 1949, a więc w „wychowaniu politycznym na nowych zasadach”, pokrywa się całkowicie, jak to nietrudno stwierdzić, z antykomunizmem za czasów faszystowskich. Ten antykomunizm przebija ze wszystkich dokumentów i publikacji dotyczących wychowania politycznego człowieka, włącznie z niezliczonymi publikacjami wszystkich ugrupowań. Z materiałów dotyczących tego „politycznego wychowania” ludzi, a szczególnie młodzieży w NRF można wyczytać znamiona i funkcję antykomunizmu. Po pierwsze — przedstawiony w nich antykomunizm nie jest żadną teorią, żadną teoretyczną odpowiedzią na marksizm i jego filozofię, na materializm dydaktyczny i historyczny, lecz jest ideologią nienawiści, która wywołuje najprymitywniejsze i najniższe uczucia. W materiałach tych (np. u Litta, Flitnera, Freyera, Jaspersa i innych) nie można znaleźć żadnej rzeczowo-naukowej argumentacji przeciw marksizmowi-leninizmowi. Nawet teoretycy wysokiej klasy walczą z marksizmem-leninizmem i jego filozofią, teorią państwa i pedagogiką najczęściej przy pomocy zniewag i oszczerstw.

Po drugie — antykomunizm jest wyraźnie ideologią militarystów, jest podstawową metodą psychologicznego przygotowania do wojny. Po trzecie — antykomunizm stawia ludziom przed oczy „komunizm” („marksizm”, „bolszewizm”) jako coś diabelskiego, szatańskiego, barbarzyńskiego, nieludzkiego, a to w tym celu, by można z nim walczyć nie przebierając w środkach. Po czwarte — antykomunizm chce grać rolę zbawcy „człowieka”, „ludzkości”, „wolności”, „humanizmu”, „wolnej demokratycznej myśli” itp. przez zniszczenie, przez totalitaryzm, za jaki uważa komunizm; chodzi o to, by znów można wprowadzić faszystowską nietolerancję, nieludzkie postępowanie, pogardę dla człowieka i całych narodów. Ta strona antykomunizmu jest w „pedagogice politycznej” szczególnie ostro przedstawiona. Po piąte — antykomunizm przygotowuje sobie „sprzymierzeńców” w nienawiści. Ogłasza on komunizm za ideologię „głupców”, „mas”, „psychicznie niedorozwiniętych”, „bez charakteru”, takich, którzy chcą się wzbogacić na tym, co inni, uczciwi ludzie,

w pocie czoła mozolnie wypracowali. „Komunizm” jest tu „iluzjonizmem”, „pseudonaukową teorią naprawy”, „demagogią”, która uczciwych ludzi prowadzi na bieżnię i zaszczenia w nich niezadowolenie i nienawiść itd. Uważa się, że nikt nie będzie chciał być uznany za głupca, niedorozwiniętego, bez charakteru, nieuczciwego, nie będzie więc szukał drogi do komunizmu. Za tymi określeniami kryje się wyraźna tendencja, zmierzająca do zniszczenia komunizmu za wszelką cenę.

W prowadzonych dyskusjach nad „wychowaniem politycznym” antykomunizm jest niejako znakiem rozpoznawczym i kryterium, według którego oceniana jest użyteczność każdej koncepcji. Wielu autorów piszących o „wychowaniu politycznym” stara się odzębnić od faszyzmu w swych pismach, lecz w rzeczywistości bazują oni na tych samych podstawach. Jasne jest bowiem, że faszystowskie „wychowanie państwowo-polityczne” było kontynuacją „wychowania obywatelskiego” z czasów Wilhelma II i Republiki Weimarskiej, na którym opierają się współczesne koncepcje „wychowania politycznego” w Niemczech Zachodnich.

W. Dorst w pracy swej, napisanej w oparciu o głęboką analizę piśmiennictwa zachodnioniemieckiego ostatnich dziesięciu lat, dotyczącego omawianego zagadnienia, przedstawił wszystkie aspekty dyskusji nad „nowym wychowaniem politycznym” w NRF. W wyniku tej analizy doszedł do następujących wniosków końcowych:

1. „Pedagogika polityczna” w Niemczech Zachodnich głosi teorie sprzeczne z przepisami obowiązującego prawa międzynarodowego i obowiązującymi NRF postanowieniami „Konferencji Poczdamskiej”, i to począwszy od pierwszych koncepcji powstałych po r. 1945. Stwierdzono, że międzynarodowe zobowiązania i postanowienia dotyczące defaszyzacji wychowania w Niemczech nie są dotrzymywane, lecz są stale ignorowane i jawnie przekraczane.

2. Międzynarodowe postanowienia dotyczące całkowitego usunięcia nauki nazistowskiej i militarystycznej propagandy, pełnego rozwoju idei demokratycznych, wychowania w poszanowaniu innych narodów, są realizowane jedynie w Niemieckiej Republice Demokratycznej.

Cel „wychowania politycznego” w NRF jest wyraźny: ukrycie rewizjonistycznej polityki wojennej państwa bońskiego, a przede wszystkim ukrycie jej reakcyjnych kapitalistyczno-militarystyczno-klerikalnych twórców i aktorów, by ludzi, a szczególnie młodzież, można wykorzystać dla celów tej wrogiej ludowi polityki.

Książka Dorsta porusza cały szereg bardzo aktualnych problemów, nie znanych w zasadzie polskiemu czytelnikowi, tak szerszemu ogółowi, jak również nauczycielom. Wydaje się, że wydanie w języku polskim całej tej cennej pracy lub niektórych jej rozdziałów (II, IV, część V i VI) byłoby bardzo celowe, gdyż umożliwiłoby nauczycielstwu zapoznanie się z współczesnymi tendencjami wychowawczymi pedagogów zachodnioniemieckich i ich uwarunkowaniami.

S. SZAJEK

**PRACA ZBIOROWA „OŚWIATA W ZWIĄZKU RADZIECKIM”**  
Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 323

Świeżo ukazała się na półkach księgarskich książka „Oświata w Związku Radzieckim” pod redakcją zespołu: J. Bohdan, Z. Garstecki, J. Kwiatek, W. Okoń, T. Parnowski, T. Pasierbiński, M. Pęcherski, B. Suchodolski i W. Szczerba. Poszczególne rozdziały przygotowało 26 znawców zagadnień oświatowych w ZSRR.

Książka daje obraz rozwoju oraz obecnego stanu oświaty w Kraju Rad, który

dzięki olbrzymim wysiłkom w przeciągu krótkiego czasu wysunął się na czołowe miejsce w świecie również w zakresie oświaty.

O tych wspaniałych osiągnięciach pisze M. Pęcherski w rozdziale pierwszym, poszerzając je o dalsze dane i w rozdziale drugim.

W roku szkolnym 1914/15 w całej Rosji w dzisiejszych jej granicach we wszystkich typach szkół łącznie ze szkołami wyższymi uczyło się około 10 milionów dzieci i młodzieży, dziś natomiast pobiera naukę przeszło 41 milionów. Liczba uczących się wzrosła: w szkołach ogólnokształcących blisko czterokrotnie, w szkołach typu zasadniczych szkół zawodowych i przysposobienia zawodowego prawie dziesięciokrotnie, w średnich szkołach zawodowych przeszło 36-krotnie, w szkołach wyższych blisko 20-krotnie.

W obszernym i ciekawym rozdziale drugim „System szkolny” M. Pęcherski omawia zasady polityki oświatowej oraz system szkolny po reformie 1958 r.

„Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR” z dnia 24 grudnia 1958 r. nie tylko wprowadza powszechną politechniczną 8-letnią szkołę podstawową, politechniczną 3-letnią szkołę średnią ogólnokształcącą, elastyczne formy szkolenia zawodowego i kształcenia na poziomie wyższym, ale jednocześnie w zasadniczy sposób zmienia zakres i treść programów nauczania. Szkoła wiąże treść swej pracy z życiem społecznym i gospodarczym.

W dalszej części rozdziału M. Kwiatowska omawia wychowanie przedszkolne, M. Pęcherski szkołę ogólnokształcącą, M. Godlewski różnorodne typy i formy kształcenia zawodowego, St. Jedlewski szkoły specjalne. J. Tymowski szkolnictwo wyższe, a J. Szkop szkoły dla pracujących.

Rozwój szkolnictwa radzieckiego cechują nie tylko wielkie osiągnięcia ilościowe, dydaktyczne i wychowawcze, lecz również duża elastyczność organizacji nauczania, ogromna rozbudowa szkolnictwa dla pracujących (wieczorowe i zaoczne), położenie nacisku na szkolnictwo techniczne i przygotowanie absolwentów do rozwijania postępu technicznego oraz ściśle współdziałanie zakładów pracy ze szkołami i wyższymi uczelniami w zakresie zapewnienia bazy technicznej, kształcenia i wychowania. Wyrazem tych ciekawych doświadczeń jest m. in. dostosowywanie nauczania do prac sezonowych i pracy uczniów. Wprowadzenie czterech wariantów kształcenia w średnich szkołach zawodowych oraz szeregu form w szkołach wyższych, a m. in. zorganizowanie w roku szkolnym 1960/61 fabryki-szkoły, świadczy o dynamicznym i twórczym wkładzie licznych pracowników naukowych zgromadzonych w Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR, rozporządzającej ośmioma instytutami i współpracującymi z tysiącami pracowników nadzoru pedagogicznego i nauczycielami praktykami, w rozwiązywaniu zadań postawionych w programie KPZR — budowania komunizmu w Kraju Rad. O tej gigantycznej pracy piszą T. Tomaszewski, W. Szerba, J. T. Wiloch w rozdziale ósmym „Rozwój nauk pedagogicznych”.

Rozdział trzeci omawia „Cele, treść i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej”. Nauczyciel z każdego typu szkoły, wychowawca z różnych placówek oświatowo-wychowawczych, jak również działacz oświatowy znajdzie wiele cennego materiału dla swojej pracy. W. Okoń, T. Nowacki, Cz. Kapisiewicz i J. T. Wiloch omawiają tematykę związaną głównie z pracą w szkole.

Ciekawe jest opracowanie T. Nowackiego na temat wiązania szkoły z życiem. Autor udowadnia w sposób przekonujący, że w zakres tego pojęcia wchodzi nie tylko wiązanie nauczania z życiem gospodarczym, lecz również bogata treść życia społeczno-politycznego i kulturalnego. Obszerne rozważania na temat metod i osiągnięć w Kraju Rad pokazują skuteczną drogę rozwiązywania tego podstawowego problemu we współczesnej pedagogice.

Inni autorzy skupiają się na pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej (Stefan Słomkiewicz), pracy wychowawczej, organizacji młodzieżowych i dziecięcych, opieki nad dzieckiem (R. Przeważński) oraz współdziałaniu szkoły i rodziny w wychowaniu.

Poznanie opracowanego systemu pracy wychowawczej pozaszkolnej i pozalekcyjnej, współdziałania nauczyciela z organizacjami młodzieżowymi i dziećciami pozwala zrozumieć wielkie osiągnięcia w dziele wychowania młodego, twórczego człowieka. W rozdziale tym znajduje się wiele cennych wiadomości na temat szkół-internatów i szkół „całodziennych”, rozwijających się coraz szerzej w Związku Radzieckim.

W rozdziale czwartym „Problem narodowościowy w szkolnictwie” T. Pasierbiński ukazuje ogromne osiągnięcia w zakresie oświaty poszczególnych narodowości, przerażające zacofanie kulturalne, spowodowane celową polityką caratu w stosunku do kilkudziesięciu narodowości wchodzących w skład imperium rosyjskiego. Dziś poszczególne republiki i okręgi autonomiczne mają nie tylko obowiązkowe szkolnictwo podstawowe, szkolnictwo średnie, lecz i dziesiątki wyższych uczelni. Autor słusznie stwierdza, że „Szkoła w Związku Radzieckim stała się symbolem nowego życia”.

Zygmunt Garstecki przedstawia w rozdziale piątym wielką działalność prowadzoną przez różne organizacje w zakresie popularyzacji wiedzy, podnoszenia poziomu kulturalno-oświatowego zarówno wśród dorosłych, jak i młodzieży.

Rozdział szósty „Budownictwo i wyposażenie szkół”, którego autorami są W. Pokora, A. Podgórska i T. Parnowski, przynosi wiele cennego materiału, i to zarówno w odniesieniu do budownictwa szkolnego, wyposażenia, jak i podreczników szkolnych. Sprawy aktualne i u nas, np. choćby w zakresie typowych projektów budynków szkolnych i wielkości szkół. Wystarczy choćby zasygnalizować, że obecnie w Związku Radzieckim 98% budynków szkolnych, domów pioniera, internatów, domów dziecka buduje się w oparciu o dokumentację typową. Typowe projekty uwzględniają następujące wielkości szkół: na 920, 520, 160, 80, 60, 40 i 20 uczniów. Te ostatnie przeznaczone są dla obszarów bardzo słabo zaludnionych. Stanowisko pedagogów i lekarzy zdecydowało o tym, że w ZSRR nie buduje się większych szkół niż dla tysiąca uczniów.

Autorzy rozdziału siódmego „Nauczyciel radziecki”, Józef Kwiatek, W. Wojtyński i K. Kuligowska, omawiają „Pozycję i funkcję społeczną nauczyciela”, „Kształcenie nauczycieli-wychowawców” i „Doskonalenie nauczycieli-wychowawców”. W kształceniu nauczycieli uderza przede wszystkim fakt, że po Ustawie o zacieśnieniu szkoły z życiem ... „Zwrócono szczególną uwagę na podniesienie znaczenia pracy produkcyjnej w wychowaniu kadr nauczycielskich oraz na sprawę daleko idącego uprzątnienia nauczania”. Istniejące obecnie zróżnicowanie kształcenia nauczycieli na podbudowie szkoły podstawowej (dla szkół podstawowych) i na podbudowie szkoły średniej (dla szkolnictwa średniego) zmierza wyraźnie do tego, aby w przyszłości kształcić wszystkich nauczycieli, niezależnie od tego w jakim typie szkoły będą pracować, tylko na podbudowie szkoły średniej. W szerokim rozmiarze rozbudowane zakłady dla pracujących na poziomie wyższym umożliwiają bardzo znacznemu odsetkowi nauczycieli bez oderwania od pracy osiągać wykształcenie wyższe. Nierzadkie są przypadki, że ilość studiujących, bez oderwania od pracy, w instytutach przewyższa ilość studiujących systemem dziennym.

Nauczycielowi pracującemu przychodzi z wydatną pomocą szeroko rozbudowany aparat doskonalenia nauczycieli, posiadający na swym koncie również bogaty dorobek metodyczny.

Nauczyciel radziecki, ciesząc się wielkim autorytetem władz partyjnych, rządowych i związkowych, zasłużył sobie na uznanie nie tylko przez dobrą pracę dydaktyczną i wychowawczą w szkole, lecz również przez aktywny udział w pracy społecznej i politycznej. W środowisku własnym jest on — jak zaznacza J. Kwiatek — „swoim” człowiekiem. Praca społecznie użyteczna nauczyciela w środowisku wywiera również na niego ogromny wpływ wychowawczy i czyni z niego prawdziwego przywódcę mas pracujących.

B. Suchodolski w końcowym rozdziale „Wychowanie i oświata w programie KPZR” ukazuje wielką rolę szkoły w budowaniu komunizmu.

Książkę „Oświata w Związku Radzieckim” czyta się od początku do ostatniej strony z wielkim zainteresowaniem. Przyczynia się do tego jej estetyczna szata graficzna, dobrze dobrane i piękne ilustracje.

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych zrobiły wszystko, aby interesująca treść poszczególnych rozdziałów książki była podana w ładnej formie.

Książka przeznaczona jest nie tylko dla nauczycieli, pracowników administracji szkolnej, działaczy oświatowych, lecz dla wszystkich osób interesujących się zagadnieniami oświaty i wychowania w naszym kraju, zwłaszcza w tym czasie, gdy zagadnienia reformy szkolnictwa podstawowego, średniego i zawodowego są szeroko dyskutowane. Jest to pozycja jak najbardziej na czasie, dostarcza bowiem materiałów porównawczych do rozważań, dyskusji nad najbardziej interesującymi nas w chwili obecnej zagadnieniami rozwoju oświaty i wychowania.

W. KOWALCZYK

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## Z RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

### WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ

Pierwsze numery „Szkoły i Proizwodstwa” z 1962 roku poświęcają wiele uwagi sprawie wychowania przez pracę. W. A. Suchomliński — członek-korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR — pisze o kształtowaniu kultury pracy w procesie nauczania.<sup>1</sup> Na wstępie artykułu autor stwierdza, że współczesna technika i produkcja wymagają od uczniów pełnego zrozumienia współdziałania zespołów maszyn oraz oddziaływania człowieka poprzez maszyny na przedmiot pracy. Następnie autor dzieli się swymi doświadczeniami z realizacji tych zadań w średniej szkole ogólnokształcącej. Już od najmłodszych lat szkoła wprowadza uczniów w świat nowoczesnej techniki: mechanikę, elektronikę i automatykę. Uczniowie klas I—VIII zorganizowani w kółkach młodych inżynierów, techników, konstruktorów oraz modelarzy i ślusarzy wykonują funkcjonujące modele maszyn, mechanizmów, linii automatycznych; podobnie uczniowie klas starszych zorganizowani w kółkach naukowo-technicznych. Ważną stroną pracy kółek są poszukiwania nowych rozwiązań technicznych i konstrukcyjnych, kształtują one u uczniów naukowo-techniczne podejście do pracy.

Autor artykułu zwraca uwagę na konieczność wykorzystania nowoczesnych środków i metod technicznych w procesie dydaktycznym. Szczególną rolę odgrywa tu wykorzystanie energii elektrycznej. Stąd też począwszy od klasy VI uczniowie zapoznają się z obsługą prostych mechanizmów poruszanych za pomocą energii elektrycznej oraz z wykorzystaniem tej energii przy uruchamianiu modeli. Uczniowie sami wykonują prace elektromonterskie, budują modele generatorów prądu stałego o małej mocy, proste instrumenty pomiarowe itp. Uczniowie klas starszych wykonują bardziej skomplikowane modele generatorów prądu zmiennego oraz urządzeń, w których energia elektryczna wykorzystywana jest w procesach fizycznych, chemicznych i biologicznych. Wykonują także szereg doświadczeń z dziedziny bezpośredniego przetwarzania energii cieplnej w elektryczną czy wpływu pola elektromagnetycznego na rozwój roślin.

Kojarzenie pracy ucznia z eksperymentem i odkryciem — konkluduje autor — posiada zasadnicze znaczenie wychowawcze: wyrabia twórczy stosunek do pracy, uczy myślenia technicznego, daje zadowolenie z osiągniętych rezultatów oraz przygotowuje psychicznie ucznia do przyszłej pracy zawodowej.

O aspekcie wychowawczym pracy uczniów piszą również R. T. Gurow i M. N. Skatkin.<sup>2</sup> Obaj autorzy zwracają uwagę na to, że nie każda praca uczniów daje pozytywne wyniki wychowawcze. Uzyskanie tych rezultatów wymaga spełnienia szeregu warunków. W pierwszym rzędzie praca uczniów winna być użyteczna społecznie. Pracę tę, o ile to jest możliwe, powinni podejmować uczniowie z własnej inicjatywy. Na wartość pedagogiczną wykonywanej pracy wpływa również jej techniczne wyposażenie. Pedagogiczne wartości wykonywanej pracy — stwierdzają autorzy — zależą także od jej kształcącej treści: ważną rzeczą jest wykorzystanie wiadomości z matematyki, fizyki, chemii, biologii w procesie pracy. Wartość wychowawcza pracy zwiększa się również, kiedy występują w niej elementy odkrywcze:

<sup>1</sup> W. A. Suchomliński — „O niektórych woprosach kultury truda”. „Szkoła i Proizwodstwo” nr 1/1962.

<sup>2</sup> R. T. Gurow i M. N. Skatkin — „Wospitanije i trud”, „Szkoła i Proizwodstwo” nr 3/1962.

ulepszenia techniczne i organizacyjne. Praca wpływa również na kształtowanie moralnej postawy uczniów, kiedy układają się odpowiednie stosunki między pracującymi, a na charakter tych stosunków oddziałuje właściwa organizacja pracy. Na zainteresowanie uczniów pracą wpływają również zawarte w niej elementy zabawy, romantyki i piękna.

W drugiej części artykułu autorzy omawiają znaczenie wychowawcze pracy w zakładach produkcyjnych.

„Występowanie określonych wychowawczych czynników w przedsiębiorstwie nie wyklucza opieki pedagogów i robotników w dziedzinie wychowania uczniów” — piszą autorzy. Uczniowie bowiem stykają się z różnymi kolektywami dorosłych: dobrymi i złymi. Nawet w dobrym kolektywie konieczna jest praca wychowawcza.

Jeżeli bowiem proces wychowania przez pracę puści się na żywioł, to nie wykorzysta się w pełni wszystkich wychowawczych czynników pracy w przedsiębiorstwie.

#### CYBERNETYKA I PEDAGOGIKA

Na łamach „Sowietskiej Pedagogiki” rozpoczęła się interesująca dyskusja o znaczeniu cybernetyki oraz teorii informacji dla nauk pedagogicznych i szkoły. Dyskusję rozpoczął W. A. Artemow<sup>3</sup> w styczniowym numerze „Sowietskiej Pedagogiki”. Na wstępie autor stwierdza, że istnieje zasadnicza dysproporcja między metodami pedagogicznymi i teoretycznymi uogólnieniami nauk pedagogicznych a potrzebami społeczeństwa w dziedzinie nauczania i wychowania. Przykładem tego może być nadmierne przeciążenie nauką uczniów i trudności w rozwiązywaniu tego problemu. Artemow stwierdza, że pedagogika winna sięgnąć po nowe metody badawcze. Pomocą w tej sprawie służyć jej może cybernetyka i teoria informacji. Zastosowanie metod matematyczno-fizycznych w badaniach pedagogicznych może przynieść zasadnicze zmiany w pedagogice. Poznanie zjawisk pedagogicznych, odkrycie ich prawidłowości pozwoli kierować z naukową ścisłością procesem nauczania i wychowania dzieci i młodzieży.

„Wykorzystanie nowych metod — stwierdza Artemow — w badaniach pedagogicznych problemów nie jest kwestią przyszłości, lecz sprawą dnia dzisiejszego. Rezultaty podjętych prób<sup>4</sup> nieodparcie potwierdzają możliwość i efektywność stosowania nowych metod w rozwiązywaniu pedagogicznych problemów, a szczególnie w zakresie obcych języków”.

W. A. Artemow postuluje wprowadzenie do procesu nauczania w szkole urządzeń informacyjnych, które w znacznym stopniu uwolniłyby uczących się od niepotrzebnej pracy i zbytecznego przeciążenia. Uczeń bowiem musi zapamiętywać dużo materiału, co w poważnym stopniu sprowadza proces uczenia się do mechanicznego zapamiętywania i tym samym stwarza warunki formalnego traktowania procesu nauczania.

Artemow proponuje, aby funkcje zapamiętywania niektórych partii materiału przekazać urządzeniom informacyjnym. Zupełnie realne w tej chwili jest wykorzystanie urządzeń cybernetycznych w nauczaniu i uczeniu się obcych języków. „Rozsądne wykorzystanie urządzeń elektronowych w procesie nauczania nie ograniczy możliwości intelektualnego rozwoju uczniów. Społeczny sens wykorzystania tych urządzeń polega na tym, że uwalniają one człowieka od mechanicznej pracy umysłu i tym samym rozszerzają możliwości twórczej pracy umysłowej”.

<sup>3</sup> W. A. Artemow — „Kibernetyka, teoria komunikacji i szkoła”. „Sowietskaja Pedagogika” nr 1/1962.

<sup>4</sup> Próby te przeprowadzone były w Pracowni Eksperymentalnej Fonetyki i Psychologii Mowy I Moskiewskiego Państwowego Pedagogicznego Instytutu Obcych Języków.



Poważne znaczenie odgrywać może także wykorzystanie urządzeń elektronicznych w badaniach prawidłowości procesu nauczania. Proces nauczania jest w zasadzie zjawiskiem niewymiernym. Jak sprowadzić go do zjawiska wymiernego — oto problem stojący przed współczesną pedagogiką. Zastosowanie metod matematyczno-fizycznych, przy analizie procesu nauczania, pozwala transponować ten proces ze zjawisk niewymiernych na zjawiska „wymiernie” i tym samym odkrywać prawidłowości procesu nauczania i przewidywać jego następstwa. W ten sposób bada się już dziś proces wymawiania głosek przy nauczaniu języków obcych.<sup>5</sup> Teoria informacji może z powodzeniem pomóc nauczycielowi w doskonaleniu kultury języka, usunięciu zbytecznych informacji, wyrugowaniu mechanicznego zapamiętywania.

Pedagodzy muszą poznać zasady teorii informacji i komunikacji i wziąć z nich wszystko, co stanowić może pomoc w nauczaniu i wychowaniu. Wzbogaci to dydaktykę, rozwinie ją i wpłynie pozytywnie na praktykę nauczania i wychowania.

„Żeby zrealizować wszystkie te możliwości — konkluduje W. A. Artemow — trzeba oczywiście czasu i twórczej pracy zespołów uczonych: pedagogów, specjalistów z dziedziny teorii informacji i komunikacji, fizyków, matematyków, psychologów, elektroakustyków i cybernetyków”.

Jako drugi zabrał głos w dyskusji L. B. Itelson<sup>6</sup> z Azerbejdżańskiego Pedagogicznego Instytutu Języków im. M. F. Achundowa. Autor omawia w artykule rolę i znaczenie metod matematycznych i cybernetycznych dla dydaktyki zawodowego kształcenia młodzieży. L. B. Itelson stwierdza, że matematyczno-statystyczna analiza procesu nauczania zawodowego pomoże rozwiązać szereg podstawowych dydaktycznych problemów w tej dziedzinie.

Za wcześniej jeszcze na uwagi ogólne o rozpoczętej dyskusji. Jedno jest jednak pewne, dyskusja jest bardzo na czasie, wskazuje bowiem na nowe horyzonty otwierające się przed współczesną pedagogiką.

M. KARPIESIUK

<sup>5</sup> Akustyczna analiza dźwiękowego zestawu ojczystego języka i obcego pozwala jąca wykrywać różnice głosek.

<sup>6</sup> L. B. Itelson — „Ob ispolzowanii matematičeskich i kibernetičeskich metodow w pedagogičeskich issledowanijach”. „Sowietskaja Pedagogika” nr 4/1962.

## BIBLIOGRAFIA PRAC POŚWIĘCONYCH J. KORCZAKOWI W OKRESIE POWOJENNYM

Poniższy spis bibliograficzny obejmuje ważniejsze prace poświęcone J. Korczakowi w latach 1945—1961. Składają się nań informacje dotyczące wydawnictw samoistnych i niesamoistnych. Poszczególne pozycje podane są w układzie chronologicznym, który ułatwia orientację w tym, jak narastała wiedza o osobie Korczaka, jego postawie i twórczości, poglądach i działalności pedagogicznej.

### A. WYDAWNICTWA SAMOISTNE

- PIOTROWSKI J.: Ojciec cudzych dzieci. Łódź 1946, Wyd. „Poligrafika”.  
 MORTKOWICZ-OLCZAKOWA H.: Janusz Korczak. Wyd. II. Warszawa 1957  
 Czytelnik  
 NEWERLY I.: Wstęp do „Wyboru pism” J. Korczaka. T. I. Warszawa 1957 Nasza  
 Księgarnia  
 SZCZAWIŃSKA M.: Współdziałal dzieci w pracy wychowawczej. Warszawa  
 1959, PZWS

### B. WSPOMNIENIA, ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- S. M.: Janusz Korczak (Goldszmit Henryk). Nowa Szkoła 1945 nr 4/5  
 WASOWSKI J.: Człowiek wielkiej miary (Kilka słów o Januszu Korczaku). *Opiekun Społeczny* 1946 nr 5/6  
 LEWIN A.: Słowo o Januszu Korczaku. *Opiekun Społeczny* 1946 nr 7/8  
 CHMIELEŃSKA I.: Janusz Korczak. *Poradnik dla Nauczycieli* 1947/48 nr 5  
 NEWERLY I.: Ostatni artykuł Starego Doktora. *Biuletyn Robotniczego Tow. Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 2/3  
 GADOMSKI E.: Kres wędrówki Janusza Korczaka. *Biuletyn Rob. Tow. Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 2/3  
 MERŻAN I.: Wspomnienia o Doktorze Korczaku. *Biuletyn Rob. Tow. Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 2/3  
 SZCZAWIŃSKA M.: Wspomnienia o Korczaku. *Biuletyn Rob. Tow. Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 2/3  
 WEINGARTEN I.: Janusz Korczak. (Wspomnienia ucznia i współpracownika). *Biuletyn Rob. Tow. Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 2/3  
 KRZYWICKA I.: Oto człowiek (O Januszu Korczaku). *Nowiny Literackie* 1947 nr 10  
 MILEWICZ B.: Nomen et omen. *Biuletyn Rob. Tow. Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 9/10  
 BEYLIN S.: O Januszu Korczaku. (W 5-tą rocznicę powstania w getcie). *Robotnik* 1948  
 BEDNARZ J.: Janusz Korczak (Życiorys. Praca zawodowa. Pisarz. Psycholog. Lekarz. Pedagog i działacz społeczny). *Głos Nauczycielski* 1948 nr 2  
 CHMIELEŃSKA I.: Janusz Korczak, *Kuźnica* 1948 nr 40  
 DĘBNICKI K.: Krwawe dni. *Przekrój* 1949 nr 211  
 SZUMSKI A.: Działalność ofiarna, ale pełna sprzeczności (W X rocznicę śmierci J. Korczaka). *Głos Nauczycielski* 1952 nr 32/33

- MORTKOWICZ-OLCZAKOWA H.: Dramat pedagogiczny. (Śmierć Korczaka). *Od A do Z* 1952 nr 32
- MORTKOWICZ-OLCZAKOWA H.: O Januszu Korczaku. (W X rocznicę śmierci). *Słowo Tygodniowe* 1952 nr 23
- TYLEWICZ D.: Pamięci Janusza Korczaka. *Świat i Ludzie* 1952 nr 33
- ŻYRENTOWSKI M.: W rocznicę śmierci dr J. Korczaka. *Śłużba Zdrowia* 1953 nr 31
- MORTKOWICZ-OLCZAKOWA H.: O Januszu Korczaku. *Przegląd Kulturalny* 1956 nr 19
- MERŻAN I.: O co spieraliśmy się z Nim? (Ze wspomnień o Korczaku). *Głos Nauczycielski* 1956 nr 34
- MERŻAN I.: Wspomnienia o Korczaku. *Wychowanie w Przedszkolu* 1956 nr 8
- TEMKIN M.: Dlaczego zapomniano o Starym Doktorze? *Głos Nauczycielski* 1956 nr 21
- MORTKOWICZ-OLCZAKOWA H.: Stary Doktor — bezbronny opiekun skazańców. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 43
- NEWERLY I.: Dobry człowiek z Krochmalnej. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 45
- ERYMONT B.: Apologia czujnego serca. *Kierunki* 1956 nr 26
- ROZTWOROWSKA W.: Uczciliśmy pamięć dr J. Korczaka. *Śłużba Zdrowia* 1956 nr 45
- WRÓBLEWSKI M.: Bojownik o prawa dziecka. (Wspomnienia z ostatnich lat życia J. Korczaka). *Iskry* 1956 nr 38
- NEWERLY I.: Janusz Korczak. *Dom Dziecka* 1957 nr 4
- JAKUBOWSKI M.: Dziecko w systemie pedagogicznym J. Korczaka. *Dom Dziecka* 1957 nr 4
- NEWERLY I.: O Januszu Korczaku. *Argumenty* 1957 nr 5
- NEWERLY I.: Od Goldszmita do Korczaka. *Trybuna Literacka* 1957 nr 7
- WOŁOSZYN St.: O postawie i poglądach pedagogicznych Janusza Korczaka. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958 nr 1
- NEWERLY I.: Pedagogika Janusza Korczaka. *Nowa Szkoła* 1958 nr 1
- JAKUBOWSKI M.: Sesja poświęcona twórczości i działalności Janusza Korczaka. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958 nr 1
- GRZEGORZEWSKA M.: O Januszu Korczaku. *Życie Szkoły* 1958 nr 4
- JAKUBOWSKI M.: Problem aktywności w zakładach J. Korczaka. *Dom Dziecka* 1958 nr 2 i 3
- MERŻAN I.: O bursie J. Korczaka. *Dom Dziecka* 1958 nr 3
- JAKUBOWSKI M.: Koncepcja wychowanka w systemie pedagogicznym J. Korczaka. *Dom Dziecka* 1959 nr 1 i 2
- ŻEMIS S.: Korczakowa noc. *Dom Dziecka* 1959 nr 7
- PROKOPCZYK C.: U podstaw pedagogiki Janusza Korczaka. *Ruch Pedagogiczny* 1961 nr 4
- JAKUBOWSKI M.: Korczak o postawie wychowawcy! *Wychowanie* 1961 nr 6

M. JAKUBOWSKI

**CENTRALNE KURSY WAKACYJNE ORGANIZOWANE PRZEZ  
WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY ZG ZNP**

Wydział Pedagogiczny ZG ZNP zorganizował w czasie wakacji (13—17 sierpnia br.) pięć kursów dla kierowników wydziałów pedagogicznych okręgów i powiatów oraz współpracował przy organizowaniu 11 kursów sekcyjnych. Kierownikami naukowymi kursów działaczy pedagogicznych byli kierownicy wydziałów pedagogicznych okręgów.

Kursy zostały zorganizowane w Krzeszowicach dla kierowników wydziałów pedagogicznych okręgów: Białystok, Opole, Rzeszów, Zielona Góra. Kierownik kursu — kol. Stanisław Łukowski, kier. Wydziału Pedagogicznego Zarządu Okręgu w Opolu; w Bielsku-Białej dla kierowników pedagogicznych okręgów: Olsztyn, Warszawa woj., Wrocław — kierownik kursu — kol. Zenon Krysiak z okręgu Warszawa woj., w Cieszynie dla okręgów: Kraków, Bydgoszcz, Kielce, Łódź miasto, kierownik kursu — kol. Jan Leo z okręgu Kraków i 2 kursy w Żywcu dla okręgów: Katowice, Koszalin, Łódź woj. i Gdańsk — kierownik kursu — kol. Henryk Wójcik z okręgu Łódź woj. Kierownikiem kursu, w którym uczestniczyli kierownicy wydziałów pedagogicznych z okręgów: Poznań, Szczecin, Lublin i Warszawa miasto był kol. Józef Steliga z okręgu Lublin.

Frekwencja na kursach wynosiła przeciętnie 75%.

Celem kursów było zapoznanie działaczy pedagogicznych z podstawowymi problemami ideowo-politycznymi i filozoficznymi związanymi z działalnością pedagogiczną Związku. Omówiono np. tematy: „Aktualna sytuacja gospodarcza Polski”, „Materiaлистyczna koncepcja człowieka i jej konsekwencje pedagogiczne”, „Tendencje polityczne soboru watykańskiego”, „Podstawowe kierunki religioznawstwa na świecie i w Polsce”, zapoznanie z podstawowymi problemami zreformowanej szkoły (np. tematy: „Podstawowe założenia programowe i organizacyjne ośmioletniej szkoły i liceum ogólnokształcącego”, „Wzłowe problemy szkolnictwa zawodowego”, „Wytyczne organizacyjne i programowe Ministerstwa Oświaty na rok szkolny 1962/63”) oraz zapoznano uczestników z głównymi problemami i kierunkami działalności pedagogicznej Związku w roku szk. 1962/63.

Poszczególne zagadnienia przewidziane w programie referowali specjaliści z danych dziedzin. Należy zaznaczyć, że wszystkie kursy dla działaczy aktywu pedagogicznego i sekcyjnego odwiedził prezes ZG ZNP, kol. Józef Kwiatek. Na spotkaniach z kol. Prezesem uczestnicy kursów poruszali różne sprawy związane z działalnością pedagogiczną Związku, przygotowaniem do Kongresu Pedagogicznego oraz stawiano szereg pytań dotyczących sytuacji ekonomicznej nauczyciela, zagadnień związanych z reformą szkolną itp.

Szczególnie dużo czasu poświęcono na kursach zagadnieniom treści i metod pracy pedagogicznej Związku. Treści, formy pracy pedagogicznej Związku rozważano w czasie szeregu dyskusji plenarnych i w grupach okręgowych. W czasie tych właśnie dyskusji uczestnicy kursów omawiali problemy pracy związkowej w oparciu o doświadczenia z własnego terenu.

W wyniku pracy grup okręgowych wysunięto szereg postulatów i wniosków do planów działalności poszczególnych okręgów i oddziałów. Każdy kurs przedstawił swoje postulaty pod adresem Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP.

Na każdym kursie były zorganizowane cztery grupy merytoryczne, zajmujące się problemami treści, metod i stylu pracy pedagogicznej ZNP. Praca grup merytorycznych koncentrowała się wokół problemów działalności pedagogicznej ogniska,

tematyki konferencji rejonowych, zagadnień związanych z programem pracy ideowo-światopoglądowej wśród nauczycieli, stylu pracy działacza pedagogicznego, jego osobowości itp. Na szczególne podkreślenie zasługują materiały przedstawione przez komisję kursów w Bielsku-Białej i w Cieszynie.

Wszyscy kierownicy kursów byli zgodni co do tego, że obok wykładów i seminariów należy organizować na kursach komisje merytoryczne. Wykłady, zdaniem kierowników kursów, powinny być w zasadzie podbudową teoretyczną dla pracy komisji merytorycznych. Biorąc pod uwagę fakt, że z szeregu okręgów było sporo kierowników wydziałów pedagogicznych nowych, bez szerszego doświadczenia, postulowano, aby dla tej grupy przewidzieć w programach kursów zagadnienia podstawowe dla pracy związkowej.

Obok kursów dla kierowników wydziałów pedagogicznych sekcje związkowe zorganizowały 9 kursów dla swoich działaczy. Program pracy tych kursów obejmował szereg problemów specyficznych dla pracy sekcji.

Również w Gdańsku został zorganizowany kurs dla kolegów ze szkół eksperymentujących. Program kursu opracowany był przez kolegów z katedry prof. B. Suchockiego. Kierownikiem naukowym kursu była kol. dr Krzysztozek.

Warto podkreślić, że atmosfera na kursach była bardzo koleżeńska, miła, bezpośrednia. Sprzyjało to pracy, wymianie myśli i doświadczeń.

S. K.

# KRONIKA ZAGRANICZNA

## PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA REFORMY SZKOLNICTWA W AUSTRII

### 1. AKTUALNA SYTUACJA W SZKOLNICTWIE AUSTRIACKIM

Stan szkolnictwa austriackiego jest zły. Tym też należy tłumaczyć fakt, że od dłuższego już czasu w Austrii toczy się dyskusja na temat reformy tego szkolnictwa. Przedmiotem ostrej krytyki (głównie ze strony postępowych sił społecznych) jest zarówno organizacja szkolnictwa oparta na przestarzałych ustawach z lat dwudziestych, jak i treści oraz metody pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Aktualna organizacja szkolnictwa austriackiego jest b. niedemokratyczna; stwarza ona przywileje dla dzieci klas posiadających, jak i przywileje miejsc zamieszkania (pokrzywdzenie dzieci wiejskich). Nie wszystkie dzieci uzdolnione mają dostęp do szkolnictwa średniego i wyższego. Na b. wielu terenach wiejskich istnieją jedynie tzw. jednoklasówki (o 2—3 klasach — oddziałach) obsługiwane przez jednego nauczyciela. Szkoły te zamykają dziecku drogę do szkoły średniej, a tym samym i wyższej. W pracy dydaktycznej stosowane są przestarzałe werbalno-pamięciowe metody nauczania bazujące na zasadzie materializmu dydaktycznego. W niektórych typach szkół i w zakresie nauczania niektórych przedmiotów podręczniki nie są zmieniane od lat prawie dziesięciu. Zarówno na organizację szkolnictwa, jak i na treści programowe wielki wpływ wywiera kościół katolicki, jak i katolicka prawica.

Krajowa administracja szkolna od 1945 r. znajduje się w rękach klerikalnej i prawicowo zorientowanej Partii Ludowej (Oc V P). Ta partia też głównie odpowiada za obecny stan szkolnictwa austriackiego.

Pomieszczenia szkół podstawowych w zasadzie są niezłe. Większość budynków szkolnych pochodzi z końca XIX czy z pierwszych lat XX wieku.

### 2. ZAŁOŻENIA I ZASADY REFORMY SZKOLNICTWA AUSTRIACKIEGO

Pod koniec 1960 r. rządząca partia Austrii: Ludowa (Oc V P) i Socjalistyczna (IPOc) powołały do życia siedmioosobową mieszaną komisję (Verhandlungsausschuss fuer Schulprobleme), której zadaniem miało być opracowanie uzgodnionego projektu reformy szkolnej. Powołanie tej komisji było hasłem do rozpoczęcia ożywionej i niejednokrotnie namiętnej dyskusji na temat stanu i potrzeb szkolnictwa austriackiego. Partia polityczna (w tym również Komitet Centralny Komunistycznej Partii Austrii) uchwaliły rezolucję, w których określiły swoje stanowisko w interesującej sprawie. Austriackie związki zawodowe (których kierownictwo spoczywa w rękach SPOc) na IV Kongresie Austriackiej Centrali Związków Zawodowych również sprecyzowały swoje postulaty. W dyskusji zabrały też głos organizacje nauczycielskie i oświatowe. Spośród nauczycielskich organizacji z najbardziej postępowymi koncepcjami wystąpił Związek Demokratycznych Nauczycieli i Wychowawców Austrii (BDL E.Oc). Związek ten na łamach swego miesięcznika „Der Österreichische Lehrer und Erzieher” poddał ostrej krytyce projekty zarówno prawicy parlamentarnej, jak i koncepcji Partii Socjalistycznej. W listopadzie 1961 r. po blisko rocznej pracy mieszaną komisją ogłoszono kompromisowe zasady projektu reformy szkolnictwa. Osiągnięcie porozumienia było nawet trudne. Zarówno przedstawiciele partii prowadzących rozmowy, jak i najsilniejsze związki nauczycielskie różniły się bardzo w poglądach na zasady reformy szkolnej. Najsilniejszy z nauczycielskich związków „Katholische Lehrerschaft Österreichs”, znajdujący się pod prze-

możnym wpływem kościoła katolickiego, zajął bardzo reakcyjne i nieustępliwe stanowisko nawet w stosunku do nieśmiałych i skromnych postulatów reformy zgłoszonych przez „Sozialistischer Lehrerverein Österreichs”. Walczący o utrzymanie supremacji kościoła katolickiego w szkolnictwie austriackim katolicycy nauczyciele znaleźli sojuszników w prawicowo-katolickich związkach nauczycieli szkół średnich, jak i w organizacjach profesorów szkół wyższych. Kompromisowy projekt międzypartyjny zawiera następujące zasady reformy szkolnictwa:

1. Obowiązek szkolny przedłuża się o jeden rok (dziewiąty) we wszystkich szkołach, które ten obowiązek realizują (szkoły podstawowe, zasadnicze lub specjalne dla dzieci upośledzonych).

2. Dzieci w wieku od lat 6 do 10 uczęszczać będą do szkół podstawowych lub specjalnych. Zamieszkujące w miastach dzieci w wieku od lat 10 do 14 będą uczęszczały do szkół zasadniczych. Dziecko, które ukończyło 14 lat i nie zamierza kształcić się na poziomie średnim i wyższym, może albo powtórzyć (dobrowolnie) ostatnią klasę, albo też uczęszczać do specjalnych klas realizujących tzw. „rok politechniczny”. Klasy te obok obowiązku pogłębienia wykształcenia ogólnego mają również zadanie przygotowania do zawodu i do samodzielnego życia. Klasy te — rzecz znamienna — mają być organizowane przy szkołach zawodowych (a więc tylko tam, gdzie te szkoły zawodowe istnieją).

3. Szkoła zasadnicza — zachowując dotychczasowy charakter szkoły dającej praktyczne przygotowanie do życia — po reformie będzie musiała dzieci zdolne, mieszkające w mieście, przygotować również do dalszych studiów. Każda szkoła zasadnicza będzie miała klasy równoległe (pion I i pion II). Pion I będzie dla dzieci uzdolnionych (w programie tego pionu przewidziana jest m. in. nauka języka obcego), pion II (dla dzieci mniej uzdolnionych) ma bardziej nachylenie praktyczne. Klasy realizujące „rok politechniczny” oparte są na programie szkoły zasadniczej.

4. Na wsi utrzymuje się (w teorii) typ ośmioklasowej szkoły podstawowej. W praktyce tylko część tych szkół ma osiem klas. Dziecko wiejskie po ukończeniu ośmiu klas może albo powtórzyć ostatnią klasę, albo przejść na „rok politechniczny”. (W warunkach szkoły austriackiej dla wielu dzieci wiejskich, które nie kończą 8 klas szkoły podstawowej, „rok politechniczny” jest utopią).

5. Szkoły średnie podzielone zostaną na dwa stopnie: niższy — 4 klasy, i stopień wyższy — 5 klas. Warunkiem przyjęcia do szkoły średniej jest zdanie z wynikiem pozytywnym egzaminu wstępnego. Od tego egzaminu zwolnieni są absolwenci pionu I szkół zasadniczych. Na stopniu niższym szkół średnich (kl. I—IV) przewidziane są dwa typy szkół: a) gimnazjum z jęz. obcym od półroczna kl. I i z łaciną od kl. III oraz b) szkoła realna o kierunku matematyczno-przyrodniczym. Na stopniu wyższym (kl. V—IX) istnieć będą następujące typy szkoły średniej:

- 1) gimnazjum humanistyczne (od V klasy język grecki);
- 2) gimnazjum z dodatkowym językiem obcym (Neusprachliches Gymnasium);
- 3) szkoła realna z łaciną (Lateinrealschule);
- 4) szkoła realna stopnia wyższego (Oberrealschule — kierunek matematyczno-techniczny, od V klasy drugi język obcy);
- 5) szkoła średnia stopnia wyższego dla dziewcząt (Mädchenoberrealschule — od V klasy drugi język obcy lub łacina, nacisk na przygotowanie do „zawodów kobiecych”);
- 6) szkoła średnia o nazwie „Musisch-pädagogische Mittelschule”; szkoła ta przygotowywać będzie młodzież do zawodu nauczycielskiego; obowiązuje egzamin wstępny dla wszystkich kandydatów;
- 7 i 8) szkoła średnia dla pracujących zawodowo (Mittelschule für Berufstätige — program szkoły realnej z łaciną; dostępna od 18 roku życia) oraz tzw. Aufbau-mittelschule dla młodzieży wiejskiej.

Srednie szkolnictwo zawodowe składać się będzie z paroletnich szkół bez świadectwa dojrzałości i z pięcioletnich szkół z maturą, uprawniającą do studiów wyższych na uczelniach technicznych. Istnieć będą następujące typy szkół zawodowych:

- 1) szkoły rzemieślnicze i techniczne (trzyletnie i pięcioletnie);
- 2) szkoły handlowe (Handelsschule — trzy lata, Handelsakademie — pięć lat);
- 3) szkoły dla zawodów kobiecych (Haushaltungsschule — dwa lata — Haushaltsschule — pięć lat);
- 4) szkoły dla „zawodów socjalnych”.

Całość reformy szkolnictwa ma być wprowadzona w życie stopniowo w ciągu pięciu lat. Państwo zapewni odpowiednie fundusze na zwiększenie liczby izb szkolnych, liczby nauczycieli itd.

### 3. KRYTYKA ZAŁOŻEŃ REFORMY

Ogłoszony w listopadzie 1961 r. projekt reformy szkolnictwa spotkał się z ostrą krytyką kół postępowych Austrii.

Komunistyczna Partia Austrii, jak i Związek Demokratycznych Nauczycieli i Wychowawców wskazują, że kompromis szkoły zawarty między prawicowo-klerikalną partią ludową a partią socjalistyczną oznacza niemal całkowitą porażkę socjalistów.

Projekt komplikuje jeszcze bardziej i tak już skomplikowaną (i zamykającą wielkiej liczbie dzieci wiejskich drogę do dalszej nauki) organizację szkolnictwa.

Przedłużenie obowiązku szkolnego dla dużego odsetka dzieci jest fikcją. Szczególnie wyraźne jest zwycięstwo reakcji na odcinku reformy systemu kształcenia nauczycieli. W Austrii istnieje dotąd więcej prywatnych (prowadzonych przeważnie przez kościoły lub zakony) seminariów pedagogicznych (nauczycielskich) aniżeli państwowych. Większość tych seminariów przekształcona zostanie na średnie szkoły pedagogiczne („muzyczno-pedagogiczne szkoły średnie”). Prócz tego w każdym z 10 krajów związkowych zostanie powołana do życia jedna dwuletnia akademia pedagogiczna (odpowiednik naszego SN). Warunkiem wstępu do tych akademii będzie posiadanie świadectwa dojrzałości ze szkoły średniej. Przewiduje się, że większość tych szkół będą stanowiły zakłady prywatne, którym zostaną nadane prawa państwowe.

Wiele szkół prywatnych będzie otrzymywało subwencje państwowe (przewiduje się nawet możliwość opłacania przez państwo nauczycieli pracujących w tych szkołach). Reforma jeszcze umocni bezpośredni wpływ kościoła na szkołę i wychowanie.

Jedynym „sukcesem” socjalistów w omawianym kompromisie jest to, że dodatkowy rok nauki wprowadzony zostanie po szkole podstawowej (a więc po 4 latach nauki), jak tego chciała partia ludowa, a po szkole zasadniczej jako „rok politechniczny”. Zapewnienie uzdolnionym absolwentom zasadniczych szkół przechodzenia bez egzaminu do szkoły średniej w praktyce jest niewielkim „zwycięstwem” socjalistów. Nic więc dziwnego, że postępowe nauczycielstwo Austrii omawiany projekt kompromisowy nazywa koalicyjnym handlem, w którym całkowicie zagubiono istotę sprawy — samą reformę szkolnictwa na miarę potrzeb drugiej połowy XX w. Przedmiotem szczególnie ostrych ataków na strony postępowego nauczycielstwa Austrii jest utrzymanie, a nawet umacnianie klasowego charakteru szkoły, która nie tylko że nie daje wszystkim dzieciom równych szans do nauki, ale dla wielkiego odsetka nie stwarza możliwości ukończenia pełnej szkoły podstawowej.

Ostrej krytyce poddane są też koncepcje zmierzające do umocnienia wpływów kościoła w szkole i w całym austriackim systemie wychowawczym. Krytyka wykazuje, że w tym zakresie austriackie ustawodawstwo szkolne sprzed blisko 100 lat było bardziej postępowe aniżeli projekt założeń reformy opracowany w 1961 r.



Komunistyczna Partia Austrii czyni wysiłki, aby projekt przed oddaniem go pod dyskusję parlamentarną poddany był gruntownej rewizji.

J. KWIATEK

### Z XXV KONFERENCJI MIĘDZYNARODOWEGO BIURA WYCHOWANIA (XXV-e Conférence Internationale de L'instruction Publique) w Genewie (lipiec 1962)

Zwołana w Genewie przez UNESCO i BIE (International Bureau of Education) XXV Konferencja Oświatowa rozpoczęła się 2 lipca i trwała do 13 lipca br. Wzięły w niej udział delegacje ponad 90 krajów ze wszystkich kontynentów, obserwatorzy z ramienia szeregu organizacji działających w ramach ONZ oraz międzynarodowych organizacji oświatowych i nauczycielskich. Delegacja polska uczestniczyła w składzie: dyr. gen. W. Pokora, dyr. J. Barbag i dyr. W. Wojtyński.

Na porządku dziennym konferencji obok występujących corocznie sprawozdań poszczególnych krajów na temat postępów osiągniętych w ostatnim roku szkolnym w dziedzinie szkolnictwa i wychowania znalazły się tym razem: planowanie w zakresie oświaty oraz dokształcanie i doskonalenie nauczycieli szkoły podstawowej.

#### I. PROBLEMY ORGANIZACYJNE

Niemало miejsca na konferencji zajęły sprawy organizacyjne. Musiano przecież wybrać prezydium, musiały mieć również miejsce przemówienia powitalne, trzeba było przyjąć porządek dzienny, zgodzić się na zaproponowany przez Komitet tryb obradowania itp.

W trakcie konferencji odbyły się też dwa posiedzenia plenarne specjalne: pierwsze miało charakter uroczyste, ponieważ poświęcono je w całości uczczeniu jubileuszu XXV konferencji, organizowanych od początku istnienia BIE; drugie natomiast wyłącznie organizacyjny, gdyż dokonano na nim wyborów nowego komitetu BIE, którego przewodniczącym został M. G. Calo — przewodniczący delegacji włoskiej.

Na uwagę zasługuje uroczyste posiedzenie jubileuszowe. Złożyły się nań wystąpienia: R. Dottrensa, prof. pedagogiki Uniwersytetu Genewskiego, jednego z inicjatorów i założycieli BIE, który przedstawił szczegółowo koleje, jakie od momentu powołania do życia (25. VIII. 1929 r.) do chwili obecnej przeszło BIE, M. Coulona (Belgia), który wskazał na cele tej organizacji, uzasadnił decyzję wyboru Genewy na siedzibę BIE, podnosząc w szczególności zasługi prof. J. Piageta w rozwoju jego działalności. Następnie wystąpił przedstawiciel Polski (J. Barbag). Wystąpienie to związane było z faktem, iż Polska należała do jednego z trzech krajów (obok Szwajcarii i Ekwadoru), które organizację tę powołały faktycznie do życia. Z okazji więc jubileuszu XXV-lecia BIE, jako przedstawiciel kraju założycielskiego dyr. Barbag fakt ten przypomniał, przekazując w imieniu Ministerstwa Oświaty BIE gratulacje i życzenia dalszego pomyślnego rozwoju. Podkreślił, iż od chwili założenia BIE do roku ostatniego wiele się na świecie i w Polsce zmieniło, że BIE tak jak w swej działalności dotychczasowej, tak i nadal powinno się troszczyć szczególnie o postęp w dziedzinie oświaty i wychowania oraz przyczyniać się jeszcze bardziej do bliższego poznania i zrozumienia między narodami. W swej dalszej działalności BIE powinno zmierzać do tego, aby wszystkie kraje świata reprezentowane w nim były przez swoich przedstawicieli. Dlatego nie ma wątpliwości, iż Chińska Republika Ludowa, licząca ponad 700 milionów mieszkańców, powinna również w pracach BIE brać udział.

Po delegacie Polski zabrali jeszcze głos przedstawiciele poszczególnych rejonów geograficznych świata, a więc delegaci Kambodży, Ekwadoru, USA, Francji, Włoch i ZSRR. Również przedstawiciel Związku Radzieckiego, prof. A. Markuszewicz, pierwszy wiceminister oświaty RSFSR, oceniając pozytywnie działalność BIE, która z roku na rok rozszerza się na nowe kraje, podniósł, iż najważniejszym warunkiem powodzenia w tej działalności jest to, aby BIE stało się jak najrychlej organizacją uniwersalną, stąd nie może ono ignorować dalej faktu, że nie jest w nim reprezentowana Chińska Republika Ludowa.

W organizacyjnych częściach konferencji poświęcono również sporo wzmianek i uwagi, zwłaszcza ze strony przedstawicieli UNESCO, obchodzonej przez cały świat cywilizowany 250 rocznicy urodzin J. J. Rousseau. Trzeba stwierdzić, iż z oznakami i dowodami pamięci w stosunku do wielkiego Jana Jakuba można się było w tym czasie spotkać w Genewie niemal na każdym kroku. Niezależnie od dużej wystawy zorganizowanej przez miejscowe muzeum, od sesji naukowych i licznych wykładów poświęconych znakomitemu genewczykowi, w witrynach wielu księgarni znalazły się stare wydania jego dzieł, portrety, opracowania, monografie. Nic dziwnego przeto, że i na konferencji oświatowej BIE często nawiązywano do postaci Rousseau i do jego ideałów.

## II. STAN SZKOLNICTWA I POSTĘPY OSIĄGNIĘTE W R. 1961—62

Zgodnie z praktykowaną od wielu już lat procedurą konferencja nie wysłuchiwała sprawozdań poszczególnych delegacji na ten temat, gdyż sprawozdania takie przesłano wcześniej do Genewy w postaci broszur drukowanych w językach: francuskim i angielskim, na samej konferencji natomiast przeznaczono dla każdej delegacji po pół godziny czasu na zgłoszenie pod jej adresem pytań i na udzielenie na te pytania odpowiedzi. Dopuszczono również możliwość zgłaszania pytań na piśmie w przypadkach, gdy 30-minutowy okres czasu nie pozwolił na ich zgłoszenie i omówienie ustne.

Stąd trudne jest przedstawienie w ogólnej z konieczności relacji nawet najważniejszych danych, jakie zawierają wspomniane raporty. W sumie—wziąwszy jest to materiał interesujący i na ogół dobrze orientujący w aktualnej sytuacji oświatowej, zestawiony bowiem został przez ministerstwa oświaty wszystkich krajów w konferencji uczestniczących na podstawie ustalonych uprzednio przez BIE pytań i wytycznych, które określili objętość opracowania (3500 słów), jego plan i zakres. Chodziło mianowicie o to, aby tegoroczne raporty krajów były kontynuacją poprzednich, opublikowanych w „*Annuaire international de l'éducation 1961*” i żeby w związku z tym były łatwe do porównania. Redaktorzy i tłumacze tych raportów byli proszeni o używanie terminologii stosowanej w „*l'Education dans le monde*”, wydanym przez UNESCO lub stosowanej w „*l'Annuaire international de l'éducation*”. Celem ułatwienia pracy nad redagowaniem „*Międzynarodowego rocznika oświatowego — 1962*” proszono o przedstawienie w sprawozdaniach stanu i wprowadzonych w ostatnim roku szkolnym zmian, dotyczących zagadnień następujących:

I. Administracji szkolnej (struktury, kontroli, finansowania, budownictwa szkolnego).

II. Ilościowego rozwoju szkolnictwa.

III. Struktury i organizacji szkolnictwa.

IV. Planów, programów i metod nauczania (reformy planów i programów nauczania, zastosowania nowych metod lub technik w nauczaniu, nowych pomocy naukowych).

V. Personelu wykładowego (braku lub nadmiaru nauczycieli, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, sytuacji nauczycieli).

VI. Urządzeń pomocniczych i pozaszkolnych (zmian zaszłych w dziedzinie opieki

sanitarnej, rozwoju fizycznego uczniów, w stołówkach szkolnych, w ośrodkach psychologii szkolnej, nauki i wychowania dzieci upośledzonych, wychowania pozaszkolnego, organizacji młodzieżowych).

Opracowane w ten sposób materiały przesłano, jak już powiedzieliśmy, do Genewy na dwa tygodnie przed konferencją, aby było możliwe doręczenie ich wszystkim delegacjom.

W związku ze sprawozdaniem delegacji polskiej wypadło stanąć na forum konferencji już w dniu pierwszym na sesji popołudniowej. Pytania zgłosiły delegacje: Syrii, ZRA, Czechosłowacji, Francji, Rumunii, USA, Jugosławii, NRF, Bułgarii i Sierra-Leone. Dotyczyły one kształcenia nauczycieli w SN (pytający nie orientowali się, na jakiej szkole organizacyjnie i programowo SN się opierają), zakresu przysposobienia zawodowego zdobywanego przez młodzież w naszej szkole ogólnokształcącej, stosunku ilościowego uczniów w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym i zawodowym, roli wycieczek i trybu pokrywania kosztów związanych z ich organizowaniem przez szkoły, procentu dzieci objętych szkolnictwem specjalnym, istoty procesu decentralizacji zachodzącego w dziedzinie oświaty w Polsce, zbliżenia szkoły do życia itp.

Odpowiedzi, jakich udzieliły poszczególne delegacje na zgłaszane pod ich adresem pytania, zawierały również najczęściej ogólną charakterystykę najważniejszych zmian zachodzących aktualnie w oświacie ich krajów, stenogramy tych wypowiedzi stanowią przeto interesujący materiał uzupełniający w stosunku do zasadniczego materiału informacyjnego, jaki zawierają raporty.

Wspomniane zmiany i przeobrażenia odnieść można głównie do trzech odcinków oświatowych, a mianowicie: do organizacji i treści szkoły ogólnokształcącej; do przeobrażeń w kształceniu zawodowym; do tendencji rozwojowych w dziedzinie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Problematyka ta, jakkolwiek aktualna i ważna zawsze, zadominowała w latach ostatnich zdecydowanie w większości krajów świata. Nie przedstawimy jej jednak tutaj szczegółowiej, ponieważ dokładna analiza raportów wymaga dłuższego okresu czasu.

### III. PLANOWANIE W DZIEDZINIE OŚWIATY

Konferencja poświęciła tej sprawie sporo miejsca. Dla wielu krajów stanowi ona rzecz szczególnie żywą i aktualną. Z dużym zainteresowaniem odniosły się np. do niej delegacje krajów Afryki, Azji i Ameryki Południowej, natomiast kraje obozu socjalistycznego, co jest zrozumiałe, zarówno w referacie wprowadzającym w dyskusję, jak i w projekcie rekomendacji nie znalazły elementów sobie nie znanych. 75 krajów nadesłało odpowiedzi na pytania kwestionariusza dotyczącego tego problemu. Projekt rekomendacji objął siedem zagadnień, a mianowicie: zakres planowania oświatowego, komórki odpowiedzialne za planowanie, tryb opracowywania planów oświatowych, sprawę realizacji planów, kształcenie kadr planistów dla potrzeb oświaty, współpracę międzynarodową oraz uwagi końcowe dotyczące zastosowania praktycznego zaleceń rekomendacji przez władze szkolne, ośrodki dokumentacyjne, związki i stowarzyszenia nauczycielskie, organizacje społeczne, rodzicielskie itp.

Autorzy rekomendacji (nr 54) wyszli z założeń, iż wychowanie jest nie tylko uznany i wypróbowany w świecie środkiem budzenia godności ludzkiej, lecz również istotnym czynnikiem w dziedzinie kulturalnego, naukowego, technicznego, ekonomicznego i społecznego rozwoju narodów; że rozwój oświaty i wychowania zależy w wysokim stopniu od ekonomicznych warunków oraz środków finansowych, pozostających w dyspozycji poszczególnych krajów, że planowanie umożliwia właściwe wykorzystywanie tych środków; że wśród uchwalanych w minionych latach przez konferencje BIE rekomendacji rekomendacje o finansowaniu oświaty, o rozwoju budownictwa szkolnego, o kształceniu kadr technicznych i naukowych objęły

już szereg zagadnień z tej dziedziny; że mimo podobnych w zasadzie dążeń i aspiracji wielu krajów kraje te rozwijają się jednak w warunkach różnych, różnie też rozwiązują problemy planowania oświatowego, konferencja postanowiła przeto przedłożyć wszystkim krajom nową rekomendację.

Spróbujmy powiedzieć, wokół czego usiłuje się w niej koncentrować uwagę władz oświatowych i nauczycielstwa. Obejmuje ona zagadnienia różne odpowiednio, jak już mówiliśmy, pogrupowane. Zaczyna je omawiać od spraw związanych z zakresem planowania. Wprowadzenie, rozwinięcie i udoskonalenie planowania oświatowego może mieć znaczenie głównie z uwagi na dążenie do osiągnięcia przez każdy kraj skutecznie działającej organizacji oświaty. W krajach, gdzie planowaniem objęto już wszystkie dziedziny życia, uważa się za wskazane — podkreśla rekomendacja — aby planowanie oświatowe było ujmowane w kontekście pełnego rozwoju ekonomicznego i społecznego i aby miejsce, jakie wyznacza się planowi oświatowemu, było proporcjonalne do roli, jaką oświata i szkolnictwo odgrywają w ogólnym rozwoju kraju. Natomiast w krajach, gdzie planowanie oświatowe jako takie jeszcze nie istnieje, nowe poczynania w dziedzinie oświatowej powinny być opierane na zasadach planowania ogólnego. Rosnąca zależność wzajemna między różnymi dziedzinami życia krajów rodzi potrzebę gruntownego poznawania założeń planowania w szerszym (integralnym) i w węższym (tylko oświatowym) zakresie.

Rekomendacja podkreśla, iż dla ministerstw oświaty wszystkich krajów byłoby nader pożyteczne, aby posiadały one w swej dyspozycji wydzielone i wyspecjalizowane komórki, odpowiedzialne za planowanie oświatowe, pozostające w ścisłej łączności z innymi wydziałami i departamentami tych ministerstw. Zadaniem głównym owych komórek, niezależnie od zakresu ich własnych specyficznych inicjatyw, powinno być koordynowanie działalności w zakresie planowania oświatowego oraz wykorzystywanie wyników działalności różnych ciał doradczych (np. komisji do spraw reformy szkolnej, do spraw budownictwa szkolnego, do spraw budżetu itp.). Komórki planistyczne wyspecjalizowane mogą być — głosi rekomendacja — organizowane zarówno w urzędach oświatowych centralnych, jak i na szczeblu federalnym stosownie do przyjętej w danym kraju struktury zarządzania. Nie wyklucza się również tworzenia odpowiednich biur lub komitetów o zakresie regionalnym lub lokalnym. Rekomendacja zwraca także uwagę na potrzebę zabezpieczenia ścisłej współpracy ekspertów w zakresie planowania oświatowego z ekspertami-planistami działającymi na innych polach, specjalnie zaś z tymi, których działalność pozostaje w bezpośrednim związku z oświatą i szkolnictwem.

Niezależnie od tego, jaki typ planowania oświatowego w danym kraju występuje, opracowywanie planów oświatowych powinno opierać się na dokładnej analizie sytuacji oświatowej tego kraju, zwłaszcza zaś na analizie braków i potrzeb, możliwości kadrowych i materialnych, obiektywnego stanu i rysujących się perspektywy jego zmiany, postępów osiągniętych dotychczas na polu realizacji wytkniętych przed oświatą i szkolnictwem celów.

Jakkolwiek czynniki natury ściśle pedagogicznej w postępie tym odgrywają dużą rolę, to jednak nie one same o nim decydują. Dlatego jest rzeczą konieczną, aby w planach rozwoju oświaty i szkolnictwa brać pod uwagę również czynniki inne, jak np. społeczną strukturę kraju i zachodzące w jej obrębie zmiany, tendencje populacyjne, imigracyjne i emigracyjne, czynniki ekonomiczne, przede wszystkim zaś potrzeby produkcji, zapotrzebowanie na kadry kwalifikowane, na kadry techniczne i naukowe, zmiany w liczebności roczników i w zmieniających się na ich tle warunkach rekrutacyjnych w różnych typach i rodzajach szkół, proporcje ilościowe między poszczególnymi poziomami i torami kształcenia, strukturę i działalność administracji ogólnej i oświatowej, źródła finansowe, z jakich korzysta szkolnictwo w każdym roku, oraz możliwe do uruchomienia źródła finansowe specjalne, poziom rozwoju kulturalnego, naukowego i technicznego kraju, możliwości jego podniesienia

i aktywizacji. Oczywiście w tych krajach, gdzie szkolnictwo prywatne stanowi część względnie znaczną całego szkolnictwa, rekomendacja zaleca, aby przy opracowywaniu planu uwzględniać także jego braki i możliwości.

Poza konsultowaniem się ze wszystkimi czynnikami, które z tytułu swych obowiązków służbowych troszczyć się powinny o rozwój szkolnictwa i jego bazy materialno-finansowe, rekomendacja zaleca konsultowanie projektów planów również z reprezentacjami związków nauczycielskich, towarzystw pedagogicznych, organizacji społecznych, stowarzyszeń studenckich i rodziców.

Specjalną uwagę zwraca ona na opracowanie tych części planów rozwoju oświaty, które dotyczą finansowania szkolnictwa, inwestycji i wyposażenia szkół w sprzęt i pomoce naukowe, kształcenia nauczycieli oraz szkół kształcących kadry kwalifikowanych robotników, personel techniczny i naukowy.

Warte jest wzmianki również to, że w jednym ze swych licznych punktów uchwała konferencji podkreśla znaczenie kontroli nad realizacją planów oświatowych i ich ewentualnymi adaptacjami. W tym też sensie uważa się, iż współpraca pracowników nadzoru pedagogicznego na wszystkich szczeblach oraz władz oświatowych lokalnych z organami planowania jest rzeczą niezbędną.

W dalszej części rekomendacji uznaje się za rzecz nader potrzebną otoczenie przez kraje szczególną troską kształcenia kadr planistów w zakresie oświaty, uznając przy tym za konieczne, aby zaznajamiano ich równocześnie gruntownie ze zmianami w organizacji i administracji oświatowej oraz z zasadami, na których planowanie oświatowe jest oparte. W instytucjach wyspecjalizowanych, które prowadzą kształcenie kadr fachowców w zakresie planowania ogólnego, powinny być również organizowane odpowiednie kursy dla planistów-oświatowców. Natomiast kraje, które tego rodzaju instytucji kształceniowych są pozbawione, powinny zobowiązywać do podjęcia się tej roli swoje uniwersytety względnie powoływać do życia specjalne studia na wyższym poziomie. Studia takie mogłyby być prowadzone także w wyniku porozumienia się z innymi krajami. Niezbędne elementy wiedzy z zakresu planowania oświatowego powinny być również włączane do programów kształceniowych organizowanych dla pracowników administracji szkolnej (zwłaszcza dla inspektorów) oraz do programów zakładów kształcenia nauczycieli. Uważa się przy tym za rzecz niezbędną, aby do instytucji zespołów, zajmujących się planowaniem oświatowym, wchodziły grupy specjalistów w zakresie wychowania, techniki planowania, socjologii, statystyki i ekonomii, znajomość tych dyscyplin powinna być również włączana do zakresu wymagań, jakie stawia się współcześnie komórkom planowania w ogóle, planowania oświatowego zaś w szczególności.

W odniesieniu do współpracy międzynarodowej krajów w tej dziedzinie rekomendacja postuluje, wychodząc z założenia, iż mogą istnieć niejako współzawodniczące ze sobą koncepcje planistyczne, których poznanie okazać się może dla zainteresowanych bardzo pożyteczne, iż powinna ona obejmować: przyznawanie stypendiów dla specjalistów, pragnących rozszerzyć własną wiedzę w tym zakresie, wysyłanie specjalistów-ekspertów do krajów o to się zwracających, wymianę informacji o wszystkich aspektach tego złożonego zagadnienia, organizowanie podróży i składanie wizyt, które mogłyby umożliwić zaznajomienie się z administracją i organizacją szkolnictwa, z planami ich rozwoju, z wytycznymi polityki oświatowej oraz z praktyką stosowaną w tej dziedzinie w innych krajach.

#### IV. DOKSZTAŁCANIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Referat wprowadzający uczestników konferencji w to zagadnienie wygłosił p. Mahomed Bakir, przewodniczący delegacji Tunisu. Stwierdził on, iż problem zdobywania kwalifikacji przez czynnych nauczycieli szkół podstawowych jest szczególnie żywy w krajach młodych, znajdujących się w fazie stwarzania podstaw dla

swego dalszego rozwoju i odczuwających tym samym silnie braki w zakresie kadr nauczycielskich. Natomiast problem dalszego kształcenia czynnych nauczycieli, zasadniczo kwalifikacje zawodowe już posiadających, aktualny jest zarówno tam, gdzie kształcenie nauczycieli było dotychczas niewystarczające, jak również w krajach, które posiadają dużą ilość kwalifikowanych absolwentów zakładowych kształcenia nauczycieli, ale gdzie zawód nauczycielski nie stał się jeszcze zawodem atrakcyjnym, ponieważ inne dziedziny życia tych krajów są dla absolwentów zakładów k. n. bardziej niż szkoła pociągające.

Z wielu krajów świata donosi się o trudnościach w pokrywaniu zapotrzebowania na nauczycieli kwalifikowanych. Zatrudnianie nauczycieli niekwalifikowanych jest przeto szeroko w świecie praktykowane. Tylko 12 spośród 77 krajów, które odpowiedziały na to pytanie ankiety BIE, stwierdziło, iż znajduje się pod tym względem w sytuacji pomyślnej. Jest to niewątpliwie zjawisko ujemne, które — jeśli się nie podejmie starań, aby je wydatnie zmniejszyć lub zlikwidować — odbić się może w przyszłości negatywnie na rozwoju kulturalnym społeczeństw. Jest to swego rodzaju alarm, który, zdaniem mówcy, powinien być przez BIE dokładniej w najbliższym czasie zbadany.

Lecz poprawa sytuacji nie nastąpi jedynie na drodze zaopiekowania się tą kategorią nauczycieli. Główna rola nauczyciela polega przecież na przygotowywaniu dzieci i młodzieży do życia, a życie współczesne rozwija się niezwykle gwałtownie. Nauczyciel musi więc uczyć się stale, aby w pracę swoją mógł wносить nieustannie elementy odnowy stosownie do wymagań, jakie wysuwa wobec niego na wszystkich polach działalności bieżący czas, aktualna chwila, epoka. Dobrym nauczycielem nie jest bowiem ten, który zdobył wprawdzie wysokie kwalifikacje, ale którego nie interesują problemy (trudności) współczesnego życia, lecz ten, który te trudności i problemy widzi, czyniąc je przedmiotem osobistej troski i własnych badań i rozmyślań w toku zawodowej pracy.

Ważność zagadnienia dalszego kształcenia i doskonalenia czynnych nauczycieli szkoly podstawowej dostrzegają dziś wszystkie kraje na świecie. Spośród 81 krajów, które odpowiedziały na ankietę BIE w tej sprawie, wszystkie prawie bądź już organizują, bądź mają podjąć organizację tego procesu w najbliższej przyszłości. Jest to więc jedna z generalnych tendencji, jakie w tej dziedzinie dadzą się zauważyć we współczesnym świecie.

Problemem tym zajmowało się BIE w roku 1953. Konferencja ówczesna przyjęła w tej sprawie swoją pierwszą rekomendację (nr 36), ale z uwagi na szczególną ostrość zagadnienia i upływanie dziewięciu lat od daty jej uchwalenia zaszła obecnie potrzeba ponownego zajęcia się tą sprawą. Projekt nowej rekomendacji (nr 55), przedłożony XXV Konferencji, zawiera 38 punktów zgrupowanych w pięciu rozdziałach, obejmujących: organizację dalszego kształcenia i doskonalenia czynnych nauczycieli szkół podstawowych, kategorie nauczycieli z tego korzystające, sposoby i metody, ulgi i ułatwienia, jakie powinny być wobec tych nauczycieli stosowane, oraz międzynarodową w tej kwestii współpracę.

Następnie przyjęta przez konferencję uchwała podkreśla, iż dzieci wszystkich krajów i narodów mają prawo do tego, aby nauczali i wychowywali je nauczyciele zarówno w sensie ogólnym, jak i pedagogicznym w pełni kwalifikowani, że w świecie współczesnym dokonuje się szybki rozwój nauk, w tym również rozwój teorii pedagogicznej i metod nauczania, że każdy nauczyciel w ciągu swej pracy zawodowej powinien mieć możliwość pogłębienia i rozszerzenia własnych kwalifikacji zawodowych. Rezolucja podkreśla także, iż ilość nauczycieli z niedostatecznymi kwalifikacjami — przede wszystkim ze względu na rosnące gwałtownie liczby dzieci w wieku szkolnym — będzie się zwiększała, że nietatwe warunki pracy, zwłaszcza ciężka sytuacja zawodu nauczycielskiego w wielu krajach, utrudniają nauczycielom

szkół podstawowych dokształcanie i doskonalenie zawodowe, przeto władze szkolne powinny uczynić wszystko, co tylko jest w ich mocy, aby im ten proces ułatwić.

Zwróćmy uwagę na najważniejsze punkty przyjętej przez konferencję rekomendacji w tej sprawie.

W zakresie organizacji procesu dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli kładzie się przede wszystkim nacisk na potrzebę organizowania systematycznego dokształcania i doskonalenia zarówno nauczycieli niekwalifikowanych, jak i kwalifikowanych. Podkreśla się, że władze szkolne ze zrozumiałych względów powinny zachęcać ich do tego wysiłku oraz udzielać moralnego i materialnego poparcia inicjatywom społecznym (związkom i stowarzyszeniom nauczycielskim, towarzystwom naukowym i kulturalnym, instytutom naukowo-badawczym) i prywatnym, angażującym się w tym zakresie.

Jednakże niezależnie od tego, jak pojęty jest ów proces dalszego kształcenia i doskonalenia nauczycieli i przez kogo jest on organizowany, za rzecz nader istotną uważa się jego koordynację na każdym szczeblu. Ankieta BIE wykazała, iż w 15 krajach zaledwie powołano w ministerstwach dla tych celów specjalne departamenty. Szeroki zakres tej działalności usprawiedliwia w pełni powoływanie do życia tego rodzaju komórek organizacyjnych.

W rozdziale drugim rekomendacja zajmuje się samym nauczycielem. Stwierdza się tam, iż wśród nauczycieli szkół podstawowych, którzy powinni być objęci procesem dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego, dadzą się wyróżnić grupy: nauczycieli niekwalifikowanych; nauczycieli kwalifikowanych, posiadających formalne dyplomy i świadectwa, lecz odczuwających potrzebę uzupełniania swej wiedzy, rewizji zdobytych kwalifikacji w różnej formie i w różnym zakresie; nauczycieli kwalifikowanych, pragnących na drodze studiów regularnych zdobyć wyższe lub dodatkowe kwalifikacje specjalne albo przygotować się do objęcia nowych stanowisk w aparacie szkolnym. Obowiązkowość lub dobrowolność udziału w procesie dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego zależne są od rodzaju i stopnia posiadanych kwalifikacji i od mniej lub bardziej pilnych potrzeb szkolnictwa.

Tryb, sposoby i metody dokształcania i doskonalenia tych nauczycieli zależne są od szeregu warunków, wszakże do najważniejszych spośród nich zaliczyć należy: specyficzne potrzeby nauczycieli zaliczonych do wymienionych wyżej grup, środki materialne oraz specyficzne zadania danego kraju w zakresie kształcenia na poziomie szkoły podstawowej. Jeśli chodzi o nauczycieli niekwalifikowanych, to ich dokształcanie i doskonalenie zawodowe powinno mieć charakter jak najbardziej regularny i systematyczny, czas trwania ich wysiłku zaś powinien być uzależniony od poziomu zdobytego już przez nich wykształcenia. Studia uzupełniające lub odświeżające wiedzę ogólną i pedagogiczną nauczycieli kwalifikowanych powinny być również studiami opartymi na programie ujętym systematycznie, natomiast podnoszenie kwalifikacji lub tryb przygotowywania się nauczycieli kwalifikowanych do pracy na nowych stanowiskach w szkolnictwie — pożądane jest — aby nie było ono związane z odrywaniem tych nauczycieli od pracy w szkole. Spośród 81 krajów, które odpowiedziały na pytanie ankiety w tej sprawie, 27 krajów poinformowało, że organizuje u siebie tego rodzaju systematyczne dokształcanie czynnych nauczycieli szkół podstawowych trybem korespondencyjnym, nie wymagającym odrywania nauczycieli na okresy dłuższe od ich pracy w szkole. Uchwała konferencji ten tryb kształcenia rekomenduje i zachęca kraje do jego rozwijania.

W tym samym rozdziale rezolucji zachęca się kraje do organizowania w ramach szkół lub rejonów grup dyskusyjnych, seminariów, zespołów o zbliżonym poziomie wykształcenia i zainteresowań praktycznych, pozwalających na dzielenie się zdobytym doświadczeniem pedagogicznym. Uważa się za rzecz bardzo pożądaną, aby w dziele doskonalenia wykorzystywać w maksymalnym stopniu ośrodki dokumentacji pedagogicznej, biblioteki (w tym także wędrowne), środki audiowizualne

(płyty, magnetofony, kino, telewizję), wycieczki indywidualne i grupowe wewnątrz własnego kraju i wycieczki zagraniczne.

Wśród czynników, mogących ułatwić nauczycielom proces podnoszenia ich kwalifikacji, rekomendacja — poza ogólnym stwierdzeniem, iż władze szkolne powinny przyznawać ulgi jak najdalej idące — podkreśla specjalnie następujące:

- a) zwrot kosztów (całkowity lub częściowy) dojazdów;
- b) zabezpieczenie zakwaterowania i wyżywienia względnie zwrotu kosztów z tym związanych;
- c) nadawanie odpowiednich tytułów lub dyplomów nauczycielom, którzy zdobyli określony wymaganiami poziom kwalifikacji zawodowych;
- d) awansowanie nauczycieli, którzy zdobyli dodatkowe kwalifikacje nauczycielskie;
- e) awansowanie nauczycieli, którzy uzyskali na drodze swych dalszych studiów dyplomy akademickie, niezbędne do objęcia pewnej kategorii stanowisk w szkolnictwie oraz stanowisk administracyjnych odpowiadających zdobytemu wykształceniu.

Współpraca międzynarodowa w dziedzinie dalszego kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich powinna koncentrować się głównie, jak głosi rekomendacja, wokół popierania idei badań pedagogicznych oraz stażów zagranicznych dla osób odpowiedzialnych za treść i metody tej działalności. Organizowane w skali międzynarodowej kursy, konferencje i staże powinny być formą pomocy dla krajów w nich uczestniczących, z czym należałoby powiązać specjalną akcję stypendialną.

Oto główne zalecenia XXV Konferencji Oświatowej w Genewie w zakresie planowania oświatowego i w dziedzinie dalszego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W zakończeniu obu rekomendacji uważa się za rzecz bardzo pożądaną, aby teksty obu uchwał zostały rozpowszechnione i spopularyzowane. W krajach, gdzie okazać się to może niezbędne lub pożyteczne, centralne władze oświatowe, wzięwszy pod uwagę korzyści, jak również niedogodności płynące z realizacji poszczególnych punktów tych rezolucji, powinny przystosować je do własnej sytuacji oraz wydać odpowiednie dyspozycje w celu ich praktycznego zastosowania.

W trakcie Konferencji delegacja polska zorganizowała w ramach stałej międzynarodowej ekspozycji oświatowej, mieszczącej się w Pałacu Wilsona w Genewie, polskie stoisko wystawowe, którego dotychczas brakowało. Znajduje się ono we wspólnym pokoju ze stoiskiem bułgarskim.

WACŁAW WOJTYŃSKI

### XVIII MIĘDZYNARODOWY KONGRES SZKOŁY NOWOCZESNEJ (Technik FREINETA)

Kongresy Szkoły Nowoczesnej, odbywające się rokrocznie w innym rejonie Francji, są zarazem manifestacją dorobku Ruchu Szkoły Nowoczesnej, obejmującego coraz to szersze kręgi, sięgające już daleko poza granice Francji. Tym razem Kongres miał miejsce w Caen w Normandii, w pomieszczeniach całkowicie odbudowanego po zniszczeniach wojennych starego uniwersytetu, w dniach od 14 do 19 kwietnia br.

Kongres zgromadził kilkuset uczestników z kilkunastu krajów. Liczniej reprezentowane były: Belgia, Niemcy Federalne, Włochy, Tunis, Jugosławia. Z krajów socjalistycznych prócz naszej delegacji było dwóch kolegów z Węgier. Liczniejsze delegacje pochodzą z krajów, w których technika Freineta już się zadomowiła. Kongres przeznaczony jest przede wszystkim dla praktyków i tych, którzy pracują w oparciu o założenia ruchu Szkoły Nowoczesnej, a na Kongres pojawiają się w celu



wymiany doświadczeń, oraz dla tych, którzy przybywają po to, aby się czegoś więcej dowiedzieć o tych nowych technikach.

Zgodnie z tym znajdujemy na nim dużo wszelkiego rodzaju materiału informującego i upogładowiającego. Ściany sal pokryte są planszami ilustrującymi przebiegi i rezultaty postępowania nową techniką nauczania. Na stołach porozkładane pomoce nauczania, liczne broszury Biblioteki Pracy, broszury omawiające poszczególne elementy Nowego Wychowania. Widzę tu np. „Technikę Freineta — nową metodę powszechnego nauczania, opartą na swobodnym wyrażaniu się przez drukarstwo w szkole”. „Lekturę globalną idealną”, „Limograf w szkole nowoczesnej”, „Rysunek swobodny”, „Korespondencję międzyszkolną”, „Tekst swobodny”, numery czasopism „L'Educateur”, dzieła Freineta i jego współpracowników. Są to stoiska z materiałami i utensyliami niezbędnymi w technice swobodnego wyrażania się, np. limograf, drukarenka, piecyk ceramiczny, farby itd. W dużej ilości wyłożono do przejrzania gazetki szkolne, drukowane przez dzieci i wymieniane pomiędzy szkołami, pracującymi tą samą metodą. Na wyszczególnienie zasługuje wystawa malarstwa i ceramiki dziecięcej umieszczona w dobrze oświetlonej dużej sali, zwanej „akwarium”.

Przez czas trwania Kongresu miało się okazję swobodnego przyglądania się i wchodzenia w bezpośredni kontakt zarówno z wychowawcami, jak i z dziećmi w czasie normalnych zajęć. Chodzi tu o młodsze dzieci przedszkolnego i szkolnego wieku, zajmujące się m. in. malowaniem farbami na brystolu, pracą przy pomocy limografu, przygotowaniem do powielenia poprzednio opracowanych tekstów własnych itp.

Normalny przebieg dziennych zajęć w klasie przedstawił p. Giligny z grupą chłopców różnego, młodszego wieku. Pozwoliło to wyobrazić sobie tok pracy szkolnej w okresie dłuższym. Zajęcia, nie przerywane przerwą, zaczęły się od oceny przygotowanych przez dzieci tekstów swobodnych w oparciu o własne przeżycia z terenu środowiska domowego. Najlepszy tekst, wybrany poprzez głosowanie, staje się podstawą dalszej pracy, polegającej na wspólnym wysiłku nad doprowadzeniem go do tekstu wzorowego pod wszelkimi względami. W związku z tym powstają liczne różnego rodzaju problemy, które należy rozwiązać. Nauczyciel w zasadzie pozostawia inicjatywę uczniom, interweniuje jednak często, kierując pracą z myślą o uzyskaniu poprawności w sposobie wyrażania się, używania właściwych pojęć i rozumienia ich przez uczniów. Uczniowie robią notatki na kartkach, zachowują się swobodnie, m. in. udają się do skrzynek z kartotekami zawierającym różne informacje na rozmaite przerabiane tematy, aby wydobyć z niej potrzebne dane. Gotowy, poprawny tekst, napisany obok czy pod tekstem pierwotnym na tablicy, przejęty jest przez zespół zajęty drukarenką, w celu jego powielenia dla gazetki szkolnej czy klasowej, która powędruje do szkoły, z którą się koresponduje, i do środowiska pozaszkolnego. Prócz tego klasa zajmowała się także, w zakresie nauki rachunków, obliczeniami nad wszelkiego rodzaju wyposażeniem, jakie powinien zabrać ze sobą statek pasażerski gotowy do odpiłynięcia z określoną ilością pasażerów na określoną ilość dni podróży. Ekipy chłopców, po trzy osoby, przedstawiały kolejno wyniki obrachunków, w oparciu o dane, uzyskane drogą wywiadów u rodziców, w sklepach, w biurach itd., każda w odniesieniu do swego zadania, stanowiącego część ogólnego problemu. Okazywało się, że nie zawsze było łatwo o informacje oraz jak różnego rodzaju operacji matematycznych wymagają poszczególne zadania.

Praca Kongresu opierała się zasadniczo o komisje, których przewidziano około 20, wszystkie jednak nie podjęły działalności. Sprawa pozostawiona była swobodnemu rozwojowi zainteresowań przybyłych. Były np. komisje: Studiów Technik Audio-Wizualnych, Korespondencji Międzyszkolnej, Wymiany Uczniów, Metod Naturalnych, Rachunku Żywego, Sztuki i Literatury Dziecięcej, Klas Macierzyńskich, Pla-

nów Pracy, Testów — Pomiarów i Egzaminów, Geografii i Studium Środowiska i inne. Wielkim zainteresowaniem m. in. cieszyła się Komisja Rachunku Żywego, co przejawilo się w zażartej dyskusji między zwolennikami nowych metod nauczania, nauczania naturalnego i żywego matematyki a niektórymi przybyłymi z własnymi w tym względzie pomysłami nauczania, opartymi raczej o pomoce sztuczne, prezentowane na Kongresie. Można było się przekonać, że ruch Freineta ma swoich fanatyków, że za nim stoi już liczny zespół dobrze przygotowanych i przekonanych o słuszności założeń tego kierunku pedagogicznego współpracowników i uczniów. Cieszyła się też zainteresowaniem Komisja Techniki Audio-Wizualnych, dyskutująca problemy korespondencji przez taśmy magnetofonowe i płyty, muzyki i płyt, radia, kina, fotografii, telewizji w procesach nauczania.

Na seansach plenarnych, odbywających się każdego dnia, dokonywano reasumcji prac komisji. W szczególności rozpatrywane na nich były przez patrona ruchu C. Freineta, w oparciu o materiały uzyskane drogą rozpisanej ankiety do zainteresowanych praktyków i naukowców, w postaci opinii osobistej zapytywanych o problemy unowocześnienia nauczania w zakresie rachunku i przedmiotów ścisłych przede wszystkim. Posiedzenia te odbywały się w atmosferze dużej swobody i przeciągały do późnej nocy. Były one też sposobnością do przedstawienia osiągnięć poszczególnych środowisk drogą sprawozdań ustnych czy przez film, płyty lub taśmy magnetofonowe.

W zakresie współpracy międzynarodowej podjęto na Kongresie szereg postanowień mających ułatwić kontakty. M. in. rozważano także możliwości stażu nauczycieli polskich w szkołach Freineta oraz możliwość przybycia pedagogów francuskich do nas. Kongres wyszedł bowiem ze słusznego założenia, że staż nauczycielski to najowocniejsza droga popularyzowania nowych technik wychowawczych.

Trzeba pod koniec tego sprawozdania, które nie wyczerpuje różnorodności problemów, poruszanych na Kongresie, podnieść szczególną życzliwość i gościnność, z jaką delegacja polska spotykała się na Kongresie, zarówno ze strony organizatorów i C. Freineta osobiście, jak i uczestników zjazdu. Znajdywało to często wyraz m. in. podczas przemówienia wiceprzewodniczącego ZNP Władysława Ozogi na końcowym plenarnym posiedzeniu, kiedy to, na widok kukielkowej parki łowieckich tancerzy, którymi przemawiający obdarował C. Freineta, długo nie milkły oklaski.

E. HARWAS

# RUCH PEDAGOGICZNY

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

К. СОСНИЦКИ

### ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ ОБУЧЕНИЯ.

Автор обсуждает общие предположения для разработки методик обучения отдельных предметов обучения.

Задача этих предположений заключается в том, чтобы обратить внимание авторов методик на некоторые проблемы, важные для нашей дидактической и воспитательной системы.

Предположения эти заключают в себе три самые общие и основные проблемы: проблеме характера методологических основ предмета обучения и исторический очерк научной его стороны, а также набросок развития методики обучения его в будущем; процесс обучения в широком подходе, а именно подготовка к нему и проведение его; результаты этого процесса для учащегося, особенно во внешкольных занятиях и для учителя в совершенствовании своей педагогической работы.

М. ЯКУБОВСКИ

### ОБЩЕСТВЕННАЯ ФУНКЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ КОРЧАКОВСКОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ.

Свою статью автор посвящает 20 годовщине смерти Януша Корчака. Предметом рассуждений является только один круг вопросов, связанных с общественной функцией и результатами корчаковской системы воспитания.

В первой части статьи автор сосредоточил свое внимание вокруг проблем, связанных со следующим вопросом: с какого рода учреждением и типом воспитания мы имеем дело.

Во второй части статьи автор проводит полемику с критикой результатов воспитательной системы Януша Корчака и приводит многочисленные высказывания бывших воспитанников, а также сотрудников Януша Корчака и М. Фальской.

В заключение автор констатирует, что корчаковская система воспитания давала удовлетворительные результаты, принимая во внимание специфические условия, в которых находились воспитательные учреждения, руководимые Янушом Корчаком и М. Фальской.

ГЕНРЫК СВЕНТИНИЦКИ

## О РОЛИ СОЮЗА СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ЖИЗНИ ШКОЛЫ

Статья выражает взгляд автора на роль Союза Социалистической Молодёжи (ЗМС) в жизни школы.

Рассуждения касаются только самых важных проблем с точки зрения практической жизни ССМ и школы.

Основной проблемой является здесь взаимное отношение школы и молодёжных организаций. Это взаимное отношение должно формироваться на основе сотрудничества. Средства и формы, какие вносит молодёжная организация в работу школы, отличаются от форм классной работы, однако опираются на самостоятельную, активную деятельность своих членов.

Деятельность молодёжных организаций следовательно не только дополняет воспитательную работу школы, но и в самом деле повышает активность молодёжи в пользу осуществления через школу основных ее задач.

Главные направления работы Союза Социалистической Молодёжи в школах определены III пленум ЦК ССМ.

ССМ в школе является самостоятельной организацией, в то же время непременно связанной с жизнью школы. Связь со школой отнюдь не ограничивает самостоятельности этой организации.

Идейно-политическая организация, какой является Союз Социалистической Молодёжи, должна быть основным звеном системы внеклассного воспитания в школе.

Исходя из этой предпосылки, актив ССМ должен не только считаться с существующими в школе формами внеклассной работы с молодёжью, но и принять на себя задачу цементирования системы внешкольного воспитания и помогать в этом деле дирекции школы.

Отдельным вопросом является проблема количественного охвата политической организации молодёжи.

В основном должна она быть в каждой школе и, кроме того, должна быть достаточно многочисленной, чтобы могла влиять на всю учебную общественность.

Вопрос укрепления связей между отдельными ячейками ССМ должен быть предметом заботы всех инстанций ССМ.

Автор даёт нам примеры навязывания непосредственного сотрудничества трудящейся молодёжи предприятий со школьной молодёжью.

МАРГА ЗЕНЦИНА

## О СВОБОДНОЙ ЭКСПРЕССИИ РЕБЕНКА В ШКОЛЕ ТЕХНИК ФРЕНЕТА

Автор представляет нам сущность школы техник Фрэнета. Основоположником этой современной школы является французский учитель-практик.

Основная идея этой школы — это свободная, многосторонняя и разнообразная форма экспрессии ребёнка.

Свободная экспрессия ребёнка в этой школе опирается на свободном выборе темы труда и некотором своеволии формы, подбор которой является ограниченным умениями молодых творцов.

В системе техник Фрэнета обучение опирается на „свободном тексте“, который создают учащиеся индивидуально или коллективно дома, либо в школе.

Свободный текст является не только свободной литературной экспрессией ребёнка, но имеет также для учителя воспитательное и дидактическое значение.

Вытекают из него, как комплекс заинтересованностей, темы для рассуждений и разработки разных отраслей науки.

Комплекс заинтересованностей является формой целостного обучения, которое выступает в школе техник Френега на всех курсах обучения.

Обучение и воспитание, проводимое в системе техник Френега методом комплексов заинтересованностей, опирается на систематическом планировании.

Обязывают три плана: общий годовой и общий месячный, которые выполняет учитель.

Индивидуальные недельные планы составляют ученики.

Рядом со „свободным текстом” второй формой экспрессии ребёнка является „свободный рисунок”.

Эти формы дают ребёнку возможности свободного высказывания.

Систему техник Френега характеризует сплочённость содержания обучения и воспитания.

Выходит она от ребёнка, от находящихся в нём потенциальных жизненных сил, которые освобождаются в его активности, в среде, в окружающем его мире.

## СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

К. СОСНИЦКИ — Предположения для разработки методик обучения отдельных предметов обучения. . . . .	1
М. ЯКУБОВСКИ — Общественная функция и результаты корчаковской системы воспитания. . . . .	13
Г. СВЕНТИЦКИ — О роли Союза Социалистической Молодёжи в жизни школы.	30
М. ЗЕНЦИНА — О свободной экспрессии ребёнка в школе техник Френета. . .	42

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

М. ТШЕСНОВСКА — Учителя изучают результаты обучения. . . . .	52
П. СУПРАНОВИЧ — Сотрудничество семейных комитетов с заводскими опекунами комитетами в области политехнического обучения. . . . .	62
И. ЛЕПАЛЬЧИК — Читательские интересы учащихся старших классов средних школ Лодзи. . . . .	74

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

С. ШАЕК — Вернер Дорст: Menschenerziehung in Westdeutschland. . . . .	86
В. КОВАЛЬЧИК — Коллективная работа: Просвещение в Советском Союзе. .	89

## ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

М. КАРПЕСЮК — Из советских педагогических журналов. . . . .	93
---	----

## БИБЛИОГРАФИЯ

М. ЯКУБОВСКИ — Библиография трудов, посвящённых Янушу Корчаку в послевоенный период. . . . .	96
--	----

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

С. К. — Отчёт с капикулярных курсов Союза Польских Учителей. . . . .	98
--	----

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Ю. КВЯТЕК — Школьная реформа в Австрии. . . . .	100
В. ВОЙТЫНСКИ — С XXV Конференции Международного Бюро Воспитания.	103
Э. ГАРВАС — XVII Международный Конгресс Современной Школы. . . . .	110
Изложение на русском языке. . . . .	113
Изложение на английском языке. . . . .	117

# RUCH PEDAGOGICZNY

# PEDAGOGICAL MOVEMENT

---

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL  
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

---

K. SOSNICKI

## PRINCIPLES FOR THE PREPARATION OF METHODS IN TEACHING VARIOUS SUBJECTS

The author discusses the general principles for the preparation of methods in teaching various subjects. The purpose of these principles is to draw the attention of the authors of teaching methods to some of the problems that are important for our didactic and educational system.

These principles embrace three of the most general and basic problems: that of the character of the methodological foundations of the given subject and a historical sketch of its scientific aspect as well as a sketch of the development of the methods of teaching it in the past; the teaching process approached from a wide angle, i. e. preparation and the way of putting it into practice; the results of this process for the pupil, above all as regards his work outside the school, and for the teacher, as regards improvement of his pedagogical work

M. JAKUBOWSKI

## THE SOCIAL FUNCTION AND THE RESULTS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM INTRODUCED BY KORCZAK

In his article the author refers to the 20th anniversary of the death of Janusz Korczak and then discusses at length one group of problems related to the social function and the results of the educational system introduced by Korczak

In the first half of his article the author concentrated his attention on problems connected with the following questions: what kind of institution and type of education have we to deal with? In the second part of his article the author indulges in a polemic with those who criticize the results of Janusz Korczak's educational system and quotes a number of statements made by his former pupils and people who worked with Korczak and M. Falska. Concluding his article, the author declares that Korczak's educational system yielded satisfactory results if one takes into consideration the specific condition of the educational establishments conducted by Janusz Korczak and M. Falska.

HENRYK SWIĄTNICKI

**ROLE OF THE SOCIALISTIC YOUTH ORGANIZATION IN THE SCHOOL LIFE**

In this article you will find the author's point of view on the Socialistic Youth Organization role in school life.

There is taken into account the main problem of SYO and school, from the practical point of view only.

The main problem is the mutual correlation between school and youth organizations, which should be based on cooperation. Means and forms introduced by the youth organization into the school work, differ from those introduced in normal class work, and are based on independent, active work of its members. So, the activity of youth organization does not complete the educational work in school only, but raises up the activity of youth in order to fulfil the main school tasks.

On the III Plenum of the Central Committee of the Socialistic Youth Organization the general trends of SYO work have been traced.

SYO being an independent organization, in school, should be at the same time very strongly united with it.

SYO being an ideo-political organization should be the main link in the overclass education of youth in school.

Considering the above — SYO should not only take into account the existing forms of youth occupation after lessons, but should bear the task of strengthening of the overclass education and help the school staff as far as this matter is concerned.

Another question is the matter of quantity of political youth organization; it should be represented in each school and should be considerably big so to influence on the whole pupil society.

Question of strengthening of cooperation between each particular SYO circle should be the subject of care to all SYO instances.

Author gives some examples of direct cooperation between the working youth and school youth.

MARIA ZIĘCINA

**CHILD'S VOLUNTARY EXPRESSION IN FREINET'S „SCHOOL OF TECHNIC”**

The author introduces the very being of the Freinet's school of technic. Freinet is a French teacher, creator of modern school — practitioner. The main idea of this school is free, various in trends form of child's expression. Free expression is based on the individual choosing of theme for work and some freedom in form, which is limited by young authors' possibilities.

Freinet's system of teaching is based on „free text”, which is created by pupils individually or by group (at home or in school).

Free text created by child is not only a free literary expression, but is of a pedagogic and didactic meaning for teachers. Out of it come various themes to be considered and worked out as a complex of interests.

Complex of interests is a form of teaching as a whole (everything) and is introduced in Freinet's technic school in every course.

Teaching and bringing up in Freinet's system by method of complex interests is based on systematic planning.



---

There are three binding plans: general, yearly plan, monthly plan — prepared by teachers. Individual, weekly plan prepared by pupils.

Beside the „free text” another form of child's expression is „free drawing”. This form gives children the possibility of free expression.

Freinet's system is binding together teaching and bringing up; it starts from child, its potential, vital strength, which comes out in its activity in society and surrounding world.

## CONTENTS

### The articles

- K. SOSNICKI — Principles for preparation of methods in teaching various subjects . . . . . 1
- M. JAKUBOWSKI — The social function and the results of the educational system introduced by Korczak . . . . . 13
- H. ŚWIĄTNICKI — Role of the Socialistic Youth Organization (SYO) in school life . . . . . 30
- M. ZIĘCINA — Child's voluntary expression in Freinet's „school of technic” 42

### Pedagogical experiments and researches

- M. TRZEŚNIEWSKA — Teachers researching the results of education . . . . . 52
- P. SUPRANOWICZ — Cooperation of schools and so-called Parents Committees with shop committees as far as the politechnical education is concerned . . . . . 62
- I. LEPALCZYK — Readers' interests of undergraduate seniors in Łódź grammar schools . . . . . 74

### The review of books

- S. SZAJEK — Werner Dorst: Menschenerziehung in Westdeutschland . . . . . 86
- W. KOWALCZYK — Collective work: Education in the Soviet Union . . . . . 89

### The review of periodicals

- M. KARPIESIUŁ — From the Soviet Union pedagogic periodicals . . . . . 93

### Bibliography

- M. JAKUBOWSKI — Bibliography of postwar works sacrificed to J. Korczak 96

### Home chronicle

- S. K. — Reports from the ZNP summer courses . . . . . 98

### Foreign chronicle

- J. KWIATEK — The school reform in Austria . . . . . 100
- W. WOJTYŃSKI — From the XXV International Conference of the Educational Office . . . . . 103
- E HARWAS — XVIII International Congress of Modern School . . . . . 110
- Summaries in Russian language . . . . . 117
- Summaries in English language . . . . . 113

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

K. SOSNICKI — Założenia dla opracowania metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów . . . . .	1
M. JAKUBOWSKI — Społeczna funkcja i rezultaty korczakowskiego systemu wychowania . . . . .	13
H. ŚWIĄTNICKI — O roli Związku Młodzieży Socjalistycznej w życiu szkoły	30
M. ZIĘCINA — O swobodnej ekspresji dziecka w szkole technik Freineta . .	42

### DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

M. TRZEŚNIEWSKA — Nauczyciele badają wyniki nauczania . . . . .	52 4
P. SUPRANOWICZ — Współpraca szkół i komitetów rodzicielskich z zakładowymi komitetami opiekuńczymi w zakresie kształcenia politechnicznego	62
I. LEPALCZYK — Zainteresowania czytelnicze uczniów klas starszych szkół średnich w Łodzi . . . . .	74

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

S. SZAJEK — Werner Dorst: Menschenerziehung in Westdeutschland . . . .	86
W. KOWALCZYK — Praca zbiorowa: Oświata w Związku Radzieckim . . . .	89

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

M. KARPIESIUK — Z radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	93
--	----

### BIBLIOGRAFIA

M. JAKUBOWSKI — Bibliografia prac poświęconych J. Korczakowi w okresie powojennym . . . . .	96
---	----

### KRONIKA KRAJOWA

S. K. — Centralne kursy wakacyjne organizowane przez Wydział Pedagogiczny ZG ZNP . . . . .	98
--	----

### KRONIKA ZAGRANICZNA

J. KWIATEK — Podstawowe założenia Reformy Szkolnictwa w Austrii . .	100
W. WOJTYŃSKI — Z XXV Konferencji Międzynarodowego Biura Wychowania	103
E. HARWAS — XVIII Międzynarodowy Kongres Szkoły Nowoczesnej . . .	110
Streszczenie w języku rosyjskim . . . . .	113
Streszczenie w języku angielskim . . . . .	117



