

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK V (XXXVII) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1963

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI
Jerzy Misiewicz

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, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

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

Warunki prenumeraty

| | | |
|----------|--------------------------|-------|
| | rocznie | zł 48 |
| w kraju: | półrocznie | zł 24 |
| | cena pojedynczego numeru | zł 8 |

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

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

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

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1963

Nakład 4.030+150 egz. Ark. wyd. 8,2. Ark. druk. 6,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16

Oddano do składania 3. X. 63 r. Podpisano do druku 28. XI. 63 r.

Druk ukończono w grudniu 1963 r.

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

I. A. KAIROW

O WSPÓLDZIAŁANIU PEDAGOGIKI Z INNYMI NAUKAMI I ROZSZERZENIU ZAKRESU JEJ DZIAŁALNOŚCI*

Dla dalszego rozwoju pedagogiki duże znaczenie ma określenie miejsca jej i roli w systemie nauk, ustalenie specyfiki współdziałania jej z innymi naukami oraz wyzyskanie przez nią metod i wyników badań w dziedzinie pokrewnych dyscyplin naukowych.

W naszych czasach w związku ze współczesnym stanem wiedzy dokonuje się intensywny proces z jednej strony dyferencjacji nauk, z drugiej zaś — coraz większej ich integracji. Doprowadza to do wzmocnienia związków między poszczególnymi naukami, wzajemnego przenikania ich metod i powstawania nowych nauk leżących na pograniczu. W ciągu lat ostatnich właśnie tu, przy zetknięciu się tych nauk powstają najbardziej doniosłe i owocne odkrycia naukowe.

W dziedzinie pedagogiki zachodzi ten sam proces właściwy naukom współczesnym. W pedagogice XX wieku powstały także nauki pokrewne, jak psychologia wychowawcza, higiena szkolna, logika pedagogiczna. Pedagogika zaczyna szeroko korzystać z metod psychologii, fizjologii, filozofii, socjologii, cybernetyki.

Najbardziej ściśle i organicznie pedagogika związana jest z naukami społecznymi, historycznymi, ekonomicznymi, politycznymi, filozoficznymi i psychologicznymi. Przy realizowaniu reformy szkoły radzieckiej wyraźnie odzwierciedlają się ściśle powiązania pedagogiki z polityką naszego

* Rozdział I z książki pt. „Nowy program KPZR i zadania nauk pedagogicznych”. Moskwa 1963 (w jęz. rosyjskim).

państwa w dziedzinie oświaty, jak również z naukami, o których była mowa: z ekonomiką ujawniającą aktualne zapotrzebowanie dotyczące ogólnego i politechnicznego przygotowania kadr ze średnim i wyższym wykształceniem; z etyką marksistowską, która za jedno z głównych swych zadań uważa wychowanie komunistycznego stosunku do pracy. Realizując reformę, szkoła nasza opiera się na osiągnięciach psychologii, określającej istotę psychicznego przygotowania do pracy; ujawniającej zainteresowania zawodowe, skłonności i zdolności uczniów.

Związek pedagogiki z naukami społecznymi nie zawsze był prawidłowo rozumiany. Czasem próbowano utożsamiać pedagogikę z niektórymi innymi naukami społecznymi. Próby bezpośredniego wyprowadzania prawidłowości pedagogiki z nauk społecznych mają charakter metafizyczny: ignorują one z jednej strony związek tej nauki ze stale wzrastającymi zapotrzebowaniami społeczeństwa, z drugiej — utrudniają opieranie jej na praktyce wychowawczej. Prawidłowości pedagogicznych nie można wywodzić bezpośrednio z dyscyplin politycznych, filozoficznych czy psychologicznych, gdyż wywodzą się one z praktyki wychowania. Ale nie można też obejść się bez uwzględnienia i twórczego wykorzystania osiągnięć tych nauk.

Filozofia marksistowska pomaga pedagogice w opracowaniu celów i środków wychowania, uzbraja swych pracowników w światopogląd materialistyczny i metody dialektyki materialistycznej. W okresie kultu jednostki metody dialektyki materialistycznej w wielu badaniach pedagogicznych stosowane były w sposób dogmatyczny i doktrynerski. W okresie tym związkowi pedagogiki z filozofią marksistowską często poświęcano tylko początkowe stronicie książek i broszur pedagogicznych w formie deklaracji, że ich autorzy wychodzą z założeń teorii marksistowsko-leninowskiej. Na dowód tego przytaczano — bardziej lub mniej stosownie — poszczególne cytaty. Po takich zapewnieniach spotykaliśmy się z najszczerzym idealizmem. Autorzy udowodniali, że słowo pedagoga, a nie życie dziecka i jego działalność decydują o jego rozwoju. Inną formą idealizmu nacechowanego metafizyką była praktyka pisarska, polegająca na tym, że jakiś jeden środek dydaktyczny, zaczerpnięty spoza systemu oddziaływań pedagogicznych, polecany był jako skuteczny we wszelkich warunkach i dla każdego wieku.

Kult jednostki uniemożliwiał rozwój twórczej myśli pracowników nauki pedagogicznej. Dogmatyzm cechował wszystkie podręczniki i pomoce naukowe z pedagogiki, prace z historii radzieckiej i nauki pedagogicznej. W literaturze pedagogicznej przeważały prace opisowe i komentatorskie. Nie było śmiałego stawiania i rozstrzygania nowych zagadnień. Wytworzyło się uprzedzenie do twórczych poszukiwań w dziedzinie dydaktyki i metodyki nauczania, które traktowano jako recydywę projekcji metod. W nauce i w szkole zakorzenił się konserwatyzm metod i rutyna.

Przewycięzenie dogmatyzmu i doktrynerstwa w filozofii odsłania nowe perspektywy twórczemu stosowaniu marksizmu w naukach pedagogicznych. Zaczynamy prawidłowo rozumieć rolę słowa w wychowaniu, jak również jedności nauczania i wychowania. Coraz więcej uwagi poświęca się zagadnieniu więzi szkoły z życiem oraz inicjatywie twórczej uczniów. Powstają duże możliwości przemyślenia materiału rzeczowego z różnych punktów widzenia, różnych metodologicznych i teoretycznych założeń, pojmowanych w sposób dialektyczny i materialistyczny. Zapoczątkowano popularyzowanie historycznej prawdy o rozwoju szkoły i myśli pedagogicznej w ZSRR. Wydanie przez Akademię Nauk Pedagogicznych RSFR wyboru prac N. K. Krupskiej, utworów wybranych A. W. Łunaczarskiego, A. S. Bubnowa, S. T. Szackiego, P. P. Błońskiego i innych sprzyja głębszemu i bardziej prawidłowemu pojmowaniu rozwoju szkoły radzieckiej od pierwszych dni Rewolucji Październikowej. W teorii pedagogicznej stopniowo przewycięża się dogmatyzm i doktrynerstwo.

Niezadowolone, które w środowisku nauczycielskim wywołują liczne prace naukowo-pedagogiczne, częstokroć spowodowane jest trywialnością zawartych w nich uogólnień i myśli oraz empiryczną ograniczonością sądów. W teorii pedagogiki ustaliła się tradycja wstydlivego przemilczania całego systemu poznanych i uznanych obiektywnych praw wychowania i nauczania. Nazywamy je „zasadami”, „prawidłami”, „sposobami” itd., przez co nadaje się im utylitarno-praktyczny, recepturalny charakter, obniża się przy tym stopień ich uogólnienia i powszechności, a co za tym idzie, również możliwości wykorzystania ich w dydaktyczno-wychowawczej praktyce szkoły. Mamy już tak duże doświadczenie w dziedzinie wychowania komunistycznego i tak silna jest nasza marksistowska metodologia, że możemy tworzyć doniosłe dzieła filozoficzne, ściśle formułować prawa pedagogiki i wysuwać nowe założenia teoretyczne w dziedzinie komunistycznego wychowania młodych pokoleń.

Psychologia opracowuje podstawy naukowe do racjonalnego rozwijania metod nauczania i wychowania, ujawniając prawidłowości psychiki dziecka, jego cechy indywidualne oraz właściwe wiekowi, ogólne prawidłowości procesu nauczania w zależności od wieku i stopnia nabytej wiedzy, indywidualno-psychologiczne różnice w procesie nauki itp.

Aby poważnie przeanalizować proces nauczania i wychowania, trzeba brać pod uwagę nie tylko oddziaływanie nauczyciela i jego wyniki, ale również dobrze zrozumieć te zmiany psychologiczne, które dokonują się w dziecku pod wpływem tych oddziaływań. Badania pedagogiczne, opierające się na osiągnięciach psychologii, odznaczają się wyższym poziomem naukowym.

Pedagogika powinna nie tylko posługiwać się osiągnięciami psychologii, ale również szerzej stosować w swoich badaniach eksperyment psychologiczny. Potrzebne jej są doskonalsze i bardziej współczesne metody badań oraz najnowsza baza materialno-techniczna.

Pedagogika ściśle wiąże się z takimi naukami biologicznymi, jak anatomia genetyczna i fizjologia, higiena ogólna i higiena poszczególnych okresów rozwojowych, pediatria, a szczególnie fizjologia wyższych czynności naukowych. Osiągnięcia tych nauk uzbierają pedagogikę w wiedzę o anatomicznych i fizjologicznych cechach dziecka, o rozwoju i formowaniu się organizmu człowieka.

Zagadnienie stosunku pedagogiki do nauk biologicznych ma swoją historię. W pierwszych latach ustalania się władzy radzieckiej niektórzy naukowcy przypuszczali, że pedagogika marksistowska powinna opierać się na faktach zaczerpniętych z biologii, i dlatego też sama również powinna rozwijać się jako nauka biologiczna — antropotechnika. Pogląd ten był objawem wyraźnego wulgaryzowania marksizmu w pedagogice.

Jako reakcja na takie wypaczenie w pedagogice radzieckiej przez dość długi czas panowała tendencja całkowitego oderwania się od biologii. Niektórzy pedagogowie zaczęli nawet uważać, że pedagogika w ogóle nie ma żadnej styczności z biologią i całkowicie jest od niej niezależna. Oderwanie się od pawłowowskiej fizjologii pogłębiło scholastyczny sposób traktowania takich ważnych problemów pedagogicznych, jak dziedziczność, środowisko, wychowanie, wychowanie fizyczne, kształtowanie umiejętności, nawyków itd.

Praw pedagogiki nie można zrozumieć bez znajomości praw fizjologii, chociaż nie są one takie same.

Wreszcie pedagogika wiąże się z szeregiem dyscyplin humanistycznych i przyrodniczych, z techniką i sztuką.

Treść nauczania pedagogika czerpie z osiągnięć społeczno-historycznej praktyki ludzkości zawartych w naukach, kulturze materialnej oraz w sztukach. Aby móc w sposób dydaktyczny opracować nauki w celach oświatowych, pedagogika musi być ściśle z nimi związana, musi uwzględnić ich rozwój i osiągnięcia.

Z kolei pedagogika w pewnym sensie stanowi oparcie dla innych nauk. Rozwój każdej nauki bezwzględnie wymaga tego, żeby młodzież ją opanowała, tzn. żeby nauka ta przeszła przez proces pedagogiczny.

W ten sposób pedagogika opiera się na wielkiej ilości graniczących z nią nauk, które pomagają jej rozstrzygać w sposób prawidłowy problemy dydaktyczno-wychowawcze. Jednakże żadna z tych nauk nie może dać bezpośredniej odpowiedzi na specyficzne zagadnienia pedagogiki.

Niestety, pracownicy frontu pedagogicznego jeszcze nie zawsze śledzą te badania w dziedzinie ekonomiki, filozofii, psychologii i fizjologii, które mają jak najbliższy związek z zagadnieniami wychowania i nauczania. Wśród badań pedagogicznych ustawicznie napotykamy prace, które wcale się nie opierają ani na filozofii, ani na psychologii, ani na fizjologii, ani na jakichkolwiek innych naukach. Są to najczęściej zwyczajne opisy doświadczeń poszczególnych szkół i nauczycieli, którzy osiągnęli pewne sukcesy praktyczne. Prace takie w przeważającej ilości przypadków po-

wstają na podstawie zwyczajnej obserwacji, a wnioski w nich mają charakter pobożnych życzeń.

Podniesienie poziomu naukowego i aktywności pedagogiki wymaga rozszerzenia i pogłębienia badań eksperymentalnych samego procesu nauczania i wychowania, uogólnienia postępowego doświadczenia pedagogicznego, jak również korzystania z osiągnięć i metod badań nauk pokrewnych.

Nasze czasy cechuje stale wzrastające zainteresowanie najszerszych kół społeczeństwa sprawami wychowania i nauczania. Znaczną część ludności zaczęły interesować zagadnienia takie, jak: czego i po co uczyć, po co i jak wychowywać. Rola wychowania rośnie w naszym życiu. To znaczy, że powinna również rosnąć rola pedagogiki, powinna się rozszerzyć sfera jej działania.

Najważniejszym zadaniem współczesnym jest wychowanie nowego człowieka. Zadanie to wiąże się z takimi zagadnieniami, jak praca wychowawcza w środowisku, wychowanie dorosłych, przekształcenie świadomości tych ludzi, którzy nie liczą się z wymaganiami moralności komunistycznej, naruszają normy współżycia socjalistycznego itp. Czyż można uważać za normalne to, że wszystkie te dziedziny wychowania i oświaty pozostają w znacznej mierze poza polem widzenia nauki pedagogicznej?

Zwyczaj uważa się, że pedagogika stanowi „naukę o wychowaniu, oświacie i nauczaniu młodego pokolenia”. Powstaje pytanie: w ramach jakiego wieku należy umieścić „młode pokolenie”? O tym się nie mówi. W każdym razie już lata akademickie — wbrew zdrowemu rozsądkowi — zazwyczaj są wyłączone z pojęcia „młodego pokolenia”, nie stanowią one przedmiotu poważnych badań pedagogicznych i nie mamy zasadniczych prac o pedagogice szkoły wyższej!

Oto jest smutny skutek sztucznego i wąskiego pojmowania przedmiotu pedagogiki.

Przed czterdziestu laty zasięg nauk pedagogicznych był znacznie szerszy. Z biegiem czasu od pedagogiki odpadły całe gałęzie: metodyka oświaty przemysłowej i rolniczej, metodyka pracy propagandowej i samokształceniowej i inne.

Jak wiadomo, zagadnienie dotyczące przedmiotu pedagogiki było żywo omawiane w dyskusji pedagogicznej na przełomie 3 i 4 dziesięciolecia, ale nie zostało rozwiązane w sposób naukowo uzasadniony.

Zwolennicy tradycyjnego punktu widzenia (szczególnie A. G. Kałasznikow i A. P. Pinkiewicz) uważali pedagogikę za naukę badającą tylko te zjawiska wychowawcze, które zachodzą w rodzinie i w zakładach naukowo-wychowawczych.

Przeciwnicy ich, na czele z M. W. Krupieniną i W. N. Szulginem, żądali zastąpienia pedagogiki szkoły i rodziny nową pedagogiką. Pojmowali ją jako bardzo swoistą, na swój sposób uniwersalną nauką, badającą i organizującą społeczne kształtowanie ludzi we wszystkich dziedzinach życia.

Nawoływali do stworzenia pedagogiki partii, pedagogiki związków zawodowych, pedagogiki zakładu przemysłowego i kołchozu itd., itp. W ten sposób chcieli oni przeistoczyć pedagogikę w naukę organizującą „całość życia”, w istocie więc — zastąpić nią funkcje państwa socjalistycznego i Partii komunistycznej. Te propozycje projektomańskie w swoim czasie słusznie zostały potępione. Wątpliwe jest jednak, czy można uznać za słuszne to, że pedagogika zamknęła się tylko w ramach rodziny i szkoły. W. J. Lenin jeszcze w 1905 roku mówił, że działalność polityczna nowej partii zawiera w sobie i zawsze będzie zawierała pewien element pedagogiczny.

Zakres stosowania wiedzy pedagogicznej należy rozszerzyć, wyprowadzić pedagogikę z poprzednich wąskoszkolnych ramek, włączyć do przedmiotu jej badań wychowanie dorosłych, nauczanie zawodowe, pracę wychowawczą organizacji społecznych. Dodać do tego należy metodykę nauczania w szkołach wyższych, pracę polityczno-oświatową, popularyzację wiedzy. Oczywiście, że każda z tych gałęzi ma własny przedmiot badania, własną specyfikę i wymaga określonej specjalizacji. Ale wszystko to jest nauką o wychowaniu, która powinna stać się bronią tych, którzy prowadzą pracę wychowawczą o ściśle określonym celu. Ogromne zainteresowanie różnorodnymi dziedzinami wiedzy pedagogicznej przejawiają miliony nauczycieli i rodziców, pracowników partyjnych, wychowawców oraz przewodników komsomolskich młodzieży robotniczej i wiejskiej, studenci i oficerowie Armii Radzieckiej. Zagadnienia te powinna opracować cała nasza nauka pedagogiczna, wszyscy jej działacze. Jeśli się przyjmie ten punkt widzenia, to trzeba będzie poważnie zastanowić się również nad programem pedagogiki w wyższych zakładach naukowych. Jak wiadomo, w chwili obecnej w programie tym nie znajdują dostatecznego odbicia podstawy teorii pedagogicznej w całym jej zasięgu. W istocie rzeczy studenci przerabiają program pedagogiki szkolnej.

Do czego to doprowadza? Po pierwsze, absolwenci instytutów pedagogicznych nie zdobywają dostatecznego pojęcia o ogólnych podstawach pedagogiki, jej metodologii, o systemie nauk pedagogicznych. Po drugie, program nie daje pewnej sumy istotnej wiedzy na temat wychowania w rodzinie oraz wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Po trzecie, ci, którzy otrzymali wykształcenie pedagogiczne, są słabo przygotowani do pracy wychowawczej z dorosłymi. Takiej sytuacji nie można chyba uznać za normalną.

Trzeba powiedzieć, że treść programów pedagogiki w wyższych uczelniach bezpośrednio lub pośrednio wpływa również na naukowo-badawczą pracę w dziedzinie pedagogiki.

Badania naukowe również prowadzone są przede wszystkim na temat wychowania młodzieży dorastającej. Takie ograniczenie przedmiotu i zakresu działania pedagogiki jest wyraźnie sprzeczne z wymaganiami życia i powinno ulec zmianie.

PEDAGOGIKA RADZIECKA A CYBERNETYKA

Od dziesięciu lat pedagogika radziecka pracuje usilnie nad reformą szkolną. Pedagogowie mają już za sobą okres badań nad strukturą i funkcją systemu oświaty, rozstrzygnęli oni również wiele problemów podstawowych i szczegółowych w zakresie treści nauczania. Obecnie przyszła kolej na zagadnienia systemu i metod nauczania. W tych poszukiwaniach pedagogowie radzieccy idą w dwu kierunkach. Stosując metodę globalnego eksperymentu, pragną rozwiązać problem ogniwi procesu kształcenia. Badając analitycznie szczegółowe zagadnienia dydaktyki zamierzają oni określić rodzaj i charakter nowoczesnych środków oraz metod nauczania.

Podobnie jak w innych naukach społecznych pedagogika radziecka szuka rozwiązań, które zbliżyłyby tę stosunkowo młodą naukę do wymagań, jakie współczesność stawia każdej dziedzinie wiedzy naukowej. Jak wiemy, jedną z podstawowych cech współczesnych nauk są matematyczne sposoby badań. I to jest pierwszy aspekt naszego problemu, jeden zespół czynników, który zintensyfikował zainteresowania radzieckich teoretyków wychowania cybernetyką. Jest jednocześnie drugi zespół czynników, który skierował uczonych ku cybernetyce. Są to wielkie potrzeby racjonalizacji systemu nauczania.

Jak wiadomo, przydatność każdego systemu oceniamy z punktu widzenia możliwości upowszechnienia tego systemu, mając na uwadze aktualne ekonomiczne warunki oraz stopień przygotowania kadry pedagogicznej. Ponadto jego przydatność oceniamy z punktu widzenia stopnia wykorzystania nowoczesnych środków technicznych oraz z punktu widzenia jego roli w realizacji celów wychowania socjalistycznego. Z tego punktu widzenia ocenia też przeważająca część naukowców i praktyków w Związku Radzieckim możliwości wykorzystania osiągnięć cybernetyki w teoretycznej i praktycznej pracy pedagogicznej.

Kilka danych i liczb

Reformy przeprowadzone w radzieckiej nauce po XX Zjeździe KPZR pozwoliły pedagogom i psychologom radzieckim analizować w sposób bardziej obiektywny osiągnięcia i próby nauki na Zachodzie. Sięgnięto również do poczynąń pedagogiki amerykańskiej w zakresie maszyn nauczających.

Jak wiadomo, pedagogika amerykańska rozpoczęła eksperymenty w tej dziedzinie dziesięć lat temu. Osiągnięcia Skinnera, Crowdersa i innych zostały opisane w „Encyklopedii naukowych badań pedagogicznych” wy-

danej w USA w 1960 roku. W okresie 1954—1960 amerykańscy uczeni przeprowadzili powyżej 300 badań zmierzających do wyjaśnienia zasad budowy oraz form wykorzystania maszyn nauczających. Pedagogika radziecka podjęła problemy tzw. programowanego nauczania, którego idee niżej przedstawimy, stosunkowo niedawno.

Pierwsze informacje o istocie badań cybernetycznych w pedagogice pochodzą z roku 1959. Minione cztery lata są jednak okresem bardzo śmiałych i intensywnych poczynań, które pozwoliły nauce radzieckiej znacznie zmniejszyć dystans dzielący ją w zakresie praktycznych rozwiązań od amerykańskiej pedagogiki, a w zakresie teorii nauczania programowanego nawet tę ostatnią wyprzedzić. Nie wybiegajmy jednak naprzód z ocenami. Zbyt wcześnie jeszcze na podsumowanie rezultatów pracy uczonych radzieckich w zakresie nauczania programowanego i maszyn nauczających.

Ograniczymy się więc do podania kilku danych liczbowych oraz przytoczymy fakty, które świadczyć będą o rozmachu i śmiałym działaniu uczonych radzieckich w tym zakresie.

Zagadnienia cybernetyki i pedagogiki były wielokrotnie przedmiotem narad, organizowanych przez Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR, były one przedmiotem dyskusji Prezydium Akademii Nauk ZSRR, Ogólnozwiązkowej Rady do Spraw Cybernetyki oraz Kolegium Ministerstwa Oświaty, a także Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego. Rada do Koordynacji Pracy Naukowo-Badawczej przy Radzie Ministrów również zajmowała się problemami cybernetyki i pedagogiki. W rezultacie tych poczynań powołano w Instytucie Psychologii Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR pracownię cybernetyki. Podobne pracownie powstały na Uniwersytecie im. Łomonosowa, w Moskiewskim Instytucie Pedagogicznym im. Lenina, w kilkunastu instytucjach naukowo-badawczych Ukrainy, Gruzji, Azerbejdżanu i innych republik. Poza tym zagadnieniami nauczania programowanego zajmują się dydaktycy i metodycy nauczania pozostałych instytutów Akademii Nauk RSFR. Wśród naukowców radzieckich badających te problemy wysuwają się na czoło: członek rzeczywisty ANP, prof. S. Szapowalenko, kandydat nauk I. Łanda, kierownik Pracowni Cybernetyki Instytutu Psychologii ANP RSFR, prof. Z. Itelson z Azerbejdżańskiego Instytutu Pedagogicznego, prof. I. Kostiuik z Kijowskiego Instytutu Pedagogiki i Psychologii. Pedagogowie i psychologowie wspólnie z inżynierami opracowali już wiele typów maszyn nauczających. W czołowych czasopismach pedagogicznych, psychologicznych i metodycznych ogłoszono kilkadziesiąt rozpraw naukowych. Szereg czasopism — jak „Woprosy Psychologii”, „Radińska Szkoła” wprowadziły specjalne działy poświęcone cybernetyce w pedagogice. Wiele artykułów na te tematy opublikowała redakcja „Sowietskaja Piedadogika”. Również filozoficzne i ekonomiczne czasopisma udostępniają swe łamy

pedagogom i psychologom opracowującym zagadnienia cybernetyki. Kilka artykułów opublikowała redakcja miesięcznika „Woprosy Filosofii”.

Pracami pedagogów i psychologów nad wprowadzeniem cybernetyki na teren nauczania interesują się najwyższe czynniki państwowe i naukowe. Poglądy w tej sprawie wyłożył wielokrotnie akademik A. Berg — przewodniczący Rady Naukowej do spraw cybernetyki przy Akademii Nauk ZSRR. W jednym z artykułów opublikowanych przez niego na ten temat pisze, że „wprowadzenie informujących maszyn nie tylko nie zlikwiduje nauki szkolnej, lecz uczyni ją bardziej aktywną, bardziej twórczą i pozwoli młodzieży na przyswojenie takiej kultury pracy umysłowej, której wymaga od ludzi wiek komunizmu”... Pod koniec artykułu Berg ocenia pozytywnie dotychczasowe osiągnięcia nauk pedagogicznych w zakresie cybernetyki. Mówi on: „Uczni powiedzieli swoje słowo. Teraz sprawa w waszych jest rękach — towarzysze praktycy”.¹

Ważnym wydarzeniem w rozwoju prac naukowych nad programowym nauczaniem i nauczaniem przy pomocy maszyn informujących była Sesja naukowa o zasięgu ogólnozwiązkowym, zorganizowana w Moskwie przez Katedrę Psychologii Uniwersytetu im. Łomonosowa. Na tej sesji naukowej, w której uczestniczyli psychologowie, metodycy, matematycy i inżynierowie, przedyskutowano wiele problemów teoretycznych, poinformowano się wzajemnie o dotychczasowych pracach, a także wysunięto szereg postulatów w sprawie lepszej i bardziej planowej organizacji pracy w tym zakresie. Uczestnicy sesji stwierdzili, że w pierwszym okresie, który trwa zaledwie lat 3—4, stworzone już zostały podstawowe warunki do przejścia od prac organizacyjnych i adaptacyjnych, żywiołowo prowadzonych badań twórczych przez poszczególnych pracowników nauki, do zespołowego działania planowego i długofalowego na podstawie masowych eksperymentów. Podstawowym warunkiem w tym zakresie jest opracowanie kilku węzłowych zagadnień teoretycznych, które leżą u podstaw dalszych poszukiwań. Tym problemom poświęcimy poniższe rozważania.

Założenia teoretyczne

Psychologowie i pedagodzy radzieccy pragną osiągnąć dwa cele w swych pracach nad możliwością stosowania zdobyczy cybernetyki do nauczania dzieci i młodzieży.

Chcą oni przede wszystkim zracjonalizować metody działalności poznawczej uczniów. W obecnych warunkach, gdy zakres materiału nauczania niepomierne się rozszerza, gdy w naukach zachodzą rewolucyjne zmiany, nie można oprzeć pracy dydaktycznej na dotychczasowych koncepcjach materialnego, formalnego czy praktycznego kształcenia. Musi

* „Junost” 1962 Nr 12

ono być wszechstronne. Podstawowym warunkiem organizacji tej nowej koncepcji kształcenia jest umożliwienie uczniowi rozumienia i opanowania nie tylko wiedzy i umiejętności posługiwania się nią. Ważną rolę bowiem w działalności poznawczej odgrywa zrozumienie struktury operacji myślenia, które towarzyszy każdej pracy dydaktycznej. Temu problemowi, programowaniu i algorytmowaniu procesu nauczania poświęcimy dalszy rozdział. Obecnie stwierdzimy tylko, że wymaganie poznania przez uczniów struktury operacji myślowych prowadzi w konsekwencji do praktycznego opanowania przez uczniów zasad logiki; zasady te (chodzi nie tylko o logikę formalną, lecz przede wszystkim o zasady logiki dialektycznej) są integralnie wmontowane do treści nauczania, ale nie są w programach i podręcznikach ujawnione uczniowi, a często także nauczycielowi. Tak więc w procesie nauczania trzeba będzie prowadzić ucznia wzdłuż trzech linii, a nie jak dotychczas w dwu tylko kierunkach, o czym szczegółowo powiemy poniżej. Pedagogowie radzieccy są zdania, a ich dotychczasowe badania eksperymentalne to potwierdzają, że włączenie tej trzeciej linii pracy dydaktycznej zmierzającej do uświadomienia uczniom schematu myślowego, który stosują przy rozwiązaniu danego zadania i stosować powinni w podobnych sytuacjach dydaktycznych, przyczyni się właśnie do znacznej racjonalizacji wyników nauki szkolnej. W tych dążeniach zakłada się możliwości skrócenia czasu nauki, czyli intensyfikację procesu pracy ucznia, oraz kształcenie wszechstronnego umysłu i rozwoju samodzielności myślenia. Badania prowadzone przez profesora Elkonina — pracownika naukowego Instytutu Psychologii ANP w Moskwie pozwalają przypuszczać, że pokładane nadzieje są w poważnym stopniu uzasadnione. W szkole eksperymentalnej, którą opiekują się prof. Elkonin i jego pracownicy, uczniowie np. z klasy IV opanowują niektóre treści programowe z klasy V, a nawet VI masowej szkoły. Problem, który pracownia prof. Elkonina bada, znany jest w teorii pedagogicznej jako problem optymalizacji nauczania w celu najbardziej efektywnego zdobywania wiedzy, kształtowania umiejętności i nawyków oraz rozwoju zdolności psychicznych uczniów.

Drugim celem, jaki przyświeca uczonym radzieckim pracującym nad możliwościami stosowania osiągnięć cybernetyki do nauczania, jest dążenie do obiektywizacji, do unaukowania wiedzy pedagogicznej. Wychodzą oni w tym wypadku z twierdzenia Marksa, które przytoczył Lafargue w swych „Wspomnieniach o Marksie i Engelsie”, że „nauka tylko wtedy osiąga pełnię rozwoju, gdy może posługiwać się matematyką”¹. Drogi matematyzacji pedagogiki są różne. Poważne możliwości w tej dziedzinie kryją się w cybernetycznych metodach badań sfery kształcenia. Możliwości te związane są z wprowadzeniem maszyn informujących, które mogą również rejestrować w sposób obiektywny proces pracy

¹ Lafargue: Wspomnianijsja „O Marksie i Engelsie”, Gospolizdat 1956, str. 66

ucznia. Programowane nauczanie kryje również w sobie warunki do stosowania bardziej jednolitych kryteriów przy analizie bogatego materiału eksperymentalnego. Poza tym cybernetyka zmusza pedagogów do uwzględnienia czynnika czasu, który jest matematycznie wymierny. Co prawda powyższe założenia są na razie jeszcze przeważnie w sferze postulatów, ale stanowią niewątpliwie słuszną linię działania, która pozwoli wiedzy pedagogicznej zdobyć podstawowe atrybuty nauki ścisłej.

Zanim przedstawimy problemy z zakresu cybernetyki, które pedagogika radziecka podjęła i w pewnym stopniu rozwiązała, musimy kilka zdań poświęcić jej poglądom na dorobek psychologii i pedagogiki amerykańskiej w tym zakresie. Przede wszystkim wspomnieć należy o tym, że uczeni radzieccy rozpoczęli od usilnych badań dotychczasowych prac podjętych na Zachodzie, a także nawiązują do prób, które podjęto w Związku Radzieckim w pierwszym dwudziestolecu.

Pedagogika radziecka, doceniając techniczne osiągnięcia amerykańskich uczonych — Skinnera, Cawdersa, Pressyego i innych, podkreśla, że niektórzy z nich nie opracowali teoretycznych podstaw systemu pracy ucznia przy pomocy maszyny, inni w swych teoretycznych podstawach opierają się na wąskiej bazie filozofii pragmatyzmu. W związku z tym nie rozwijają się w Ameryce nowe koncepcje procesu nauczania, nie wzbogaca się teoretyczna myśl dydaktyczna. Poszukiwania amerykańskie idą raczej w kierunku doskonalenia samych maszyn, których jest już kilkaset typów oraz w kierunku doskonalenia sposobów obsługi przez nauczyciela i ucznia tych technicznych urządzeń. Pedagogika radziecka nie może pójść tylko w tym kierunku. Musi ona stworzyć bardziej pogłębianą teorię procesu kształcenia i systemu nauczania, uwzględniając osiągnięcia filozofii marksistowskiej i współczesnych nauk, między innymi również cybernetyki.

Programowane nauczanie

Dlaczego właśnie twierdzenia cybernetyki mogą mieć ważne znaczenie dla dydaktyki i nie tylko dydaktyki? Odpowiadając na to pytanie wyjść należy ze stwierdzenia, że cybernetyka jako teoria sterowania dowolnymi procesami jest w istocie rzeczy teorią o sposobach wykorzystania obiektywnych praw celem osiągnięcia określonych praktycznych celów. Cybernetyka pyta więc nie o to, czym dany przedmiot czy mechanizm jest, lecz jak się on zachowuje. Możliwość zastosowania cybernetyki do zjawisk pedagogicznych — powiada Łanda — wynika z tego, że nauczanie (wychowanie również) można rozpatrywać jako określony rodzaj sterowania procesem kształcenia i rozwoju procesów psychicznych i cech osobowości.¹

¹ E. Łanda: O kibernetycznym podchodzie k'teorii obuczenia „Woprosy filozofii”. 1962 nr 9

Nauczanie jest określoną formą sterowania. Dlatego też możemy rozpatrywać zasady sterowania działalnością poznawczą jako konkretną postać ogólnych praw cybernetyki. Nie możemy jednak sprowadzać, jak tego chcą pragmatyści, całej teorii nauczania do cybernetyki. W dydaktyce bowiem problemy metod i systemu nauczania rozpatrywać należy z punktu widzenia celów wychowania, treści nauczania oraz teorii procesu kształcenia. Znaczy to, że cybernetyka tylko rzutuje na pewne zagadnienia systemu nauczania.

Kiedy więc można mówić o stosowaniu twierdzeń cybernetyki do dydaktyki? Ogólnie rzecz biorąc, niedokładna odpowiedź na to pytanie jest następująca: wtedy można próbować przekładu na język pedagogiki twierdzeń cybernetyki, gdy w pewnej określonej klasie, typie działalności dydaktycznej można ustalić pewne stałe schematy, to znaczy powtarzające się w pewnej określonej kolejności następstwa operacje myślenia. Ustalenie tych stałych dla danego zakresu wiedzy lub umiejętności schematów działalności myślowej jest właśnie programowaniem. Zanim jednak zajmujemy się tą sprawą, musimy przytoczyć kilka twierdzeń pedagogów radzieckich, które charakteryzują właściwą, naukową interpretację podstawowych pojęć pedagogicznych zaczerpniętych z cybernetyki.

Nie jest naszym zadaniem wyjaśnienie wszystkich problemów z tego zakresu. Pragniemy bowiem w tym artykule tylko przedstawić w sposób problemowy dotychczasowe prace pedagogów radzieckich nad adaptacją cybernetyki do nauczania. Musimy jednak poczynić kilka uwag ze względu na to, że istnieje możliwość uproszczenia tak trudnych problemów, zwłaszcza że w Polsce ukazało się dotychczas zaledwie kilka popularnych artykułów na temat pedagogicznych pojęć cybernetyki.

Miernikiem rozwoju umysłowego jest stopień uogólnienia wiedzy, nawyków i umiejętności, którymi człowiek się posługuje. Przez stopień uogólnienia należy rozumieć możliwość przeniesienia tej wiedzy i umiejętności na inne sytuacje. Im więc szerszy jest zakres zjawisk, procesów i przedmiotów, które możemy wyjaśnić przy pomocy posiadanej wiedzy lub którymi możemy operować przy pomocy posiadanych umiejętności, tym wyższy jest stopień uogólnienia tej wiedzy i umiejętności. To twierdzenie jest niewątpliwie nowe i bardzo istotne dla naszych rozważań.

Analiza zadania, które człowiek ma rozwiązać, jest procesem przechodzenia naszych myśli od znajomości warunków do znajomości definicji reguł i praw, które są ważne dla ustalenia poszukiwanych związków pomiędzy danymi. Znaczy to, że uczeń, chcąc rozwiązać zadanie otrzymuje od nauczyciela dane dotyczące warunków, z jakich wyjść powinien, tj. otrzymuje założenia do rozwiązania danego zadania. Uczeń musi w swojej pamięci odnaleźć twierdzenia, prawa i definicje, na których oprze się, by znaleźć zależności pomiędzy wyjściowymi danymi, czyli założeniami zadania. Wiedzę, która uczestniczy w procesie myślenia, można więc podzielić na dwie kategorie niezależnie od różnorodnej treści, oddwierciedla-

jącej rozmaite zjawiska, przedmioty i procesy. Do pierwszej kategorii należą wiadomości o obiektywnych właściwościach i stosunkach przedmiotów itp. i stosunkach pomiędzy nimi zachodzących. Do drugiej kategorii należą wiadomości o sposobach działania lub oddziaływania na te przedmioty.

Każde twierdzenie może być przedstawione w formie kombinacji składających się na nie cech, faktów. Te ostatnie są powiązane ze sobą przy pomocy związków logicznych. Liczba i następstwo tych związków określa budowę twierdzenia, jego logiczną strukturę. Różne treściowo twierdzenia mogą mieć podobną strukturę logiczną, tzn. mogą mieć identyczną kolejność formalno-logicznych związków pomiędzy faktami. Można więc stosować te same struktury formalno-logiczne do rozwiązywania zadań o różnych treściach, ale zadań należących do tej samej klasy operacji myślenia.

W pracy myślowej człowiek nie tylko uogólnia, tzn. uczy się przenosić wiedzę i umiejętności, lecz również kształtuje określone sposoby działalności myślowej, schematyzuje (w pozytywnym rozumieniu tego słowa), to znaczy uczy się przenosić na podobne sytuacje swoje operacje myślenia. Opanowuje w ten sposób ogólne metody myślowej działalności — ogólną metodę analizy określonej grupy przedmiotów, zjawisk i procesów, opanowuje ogólne intelektualne umiejętności, które pozwalają stosować posiadane doświadczenie do rozwiązywania nowych zadań.

Ogólna metoda myślowej działalności polega, jak powiada Łanda, na umiejętności skutecznej analizy każdego zadania, zastosowania prawidłowych operacji syntezy i analizy do dowolnej konkretnej treści zadania. Problem ogólnej metody myślenia sprowadza się jednak nie tylko do ukształtowania każdej operacji analizy i syntezy odrębnie. Problem istotny wiąże się z ułożeniem tych operacji w określony system, który trzeba opanować w takim stopniu, by on (system operacji) doszedł do stopnia uogólnienia, tzn. by ten system można było również „aktualizować”, tzn. przenosić do rozwiązania innych zadań.

Istnieje więc nie tylko potrzeba dokładnej analizy procesu przyswajania wiedzy przez ucznia, analizy procesu kształtowania umiejętności. Podobna potrzeba istnieje również w odniesieniu do trzeciego zadania dydaktycznego, tj. w odniesieniu do procesu wyrabiania ogólnej metody myślowej działalności. Znaczy to, że programy nauczania obok treści nauczania (wiadomości i umiejętności) powinny pokazywać strukturę myślowej działalności uczniów integralnie związanej z procesem przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności.

Trzeba więc dokonać strukturalno-operacyjnej analizy treści nauczania. Czynność tę nazywamy właśnie programowaniem. Programowanie odnosi się do treści, metody pracy ucznia oraz jego działalności myślowej. Programowanie działalności myślowej sprowadza się do określenia modeli struktur operacji, tj. do algorytmowania.

Dla rozwiązania konkretnego zadania poznawczego możemy zastosować kilka modeli operacji, tzn. kilka algorytmów. Chodzi więc o wybór najbardziej racjonalnego algorytmu. Strukturalno-operacyjna analiza procesu nauczania z punktu widzenia zasad sterowania pozwala już dziś na określenie sposobów likwidacji pewnych niedociągnięć teorii i praktyki nauczania. Nie można jednak twierdzić, że w Związku Radzieckim stworzono już system nauczania programowanego, aczkolwiek wyjaśniono wiele zagadnień z tej dziedziny.

Rozwiązując zadania, można kierować się dwiema dyrektywami — dyrektywą formuły lub algorytmu. Formuła mówi o zależnościach pomiędzy danymi, algorytm zawiera kolejność operacji, które wykonać należy na określonych danych. Różnicę pomiędzy dyrektywą formuły a algorytmem zilustrujemy na następującym przykładzie. Droga przebyta przez ciało ruchem jednostajnie przyspieszonym o zerowej prędkości początkowej równa jest połowie iloczynu kwadratu przyspieszenia i czasu. Tę formułę wyrażamy matematycznie: $S = \frac{a^2 t}{2}$ Uczeń może również powyższe zadanie rozwiązać mając dyrektywę w postaci następującego algorytmu. Aby obliczyć drogę przebytą przez ciało ruchem jednostajnie przyspieszonym o zerowej prędkości początkowej, *powinieneś po pierwsze podnieść przyspieszenie do kwadratu, po drugie wynik pomnożyć przez czas, po trzecie rezultat ten podzielić przez liczbę 2.* Różnica pomiędzy tymi dwiema dyrektywami polega na tym, że formuła odzwierciedla zależność pomiędzy danymi w sposób bezpośredni, a algorytm wyraża te zależności w sposób pośredni przez sposoby myślowej działalności, które wykonać należy. Dydaktyka, która zaleca wykorzystanie algorytmów w nauce, tzn. lansuje programowane nauczanie, prowadzi do zmiany struktury programów nauczania i podręczników. Organizacja materiału nauczania wygląda wtedy w sposób następujący. Materiał nauczania układa się tak, aby stanowił zespół reguł, z których każde wyraża kombinację danych powiązanych ze sobą przy pomocy formalno-logicznych związków. Następnie dla każdej reguły dany jest odpowiadający jej algorytm najbardziej racjonalny. Te algorytmy stanowią jakby zestaw zastosowań danej reguły. Zadanie autorów programów i podręczników polega więc na doborze możliwie największej ilości racjonalnych algorytmów dla różnych przedmiotów nauczania. Tak więc programy i podręczniki zawierają nie tylko treści nauczania (to znaczy nie tylko określają przedmiot działalności poznawczej, opisują go i analizują), ale przedstawiają również strukturę operacji myślowych, które wykonać należy w odpowiednim systemie dla rozwiązania zadań danej działalności poznawczej. Uczeń opanowuje więc wiedzę i ogólną metodę myślenia. To ostatnie zadanie w programowanym nauczaniu jest podstawowe.

W Związku Radzieckim podjęto już kilka prób opracowania podręczników opartych na zasadzie nauczania programowanego. W pewnym

stopniu koncepcję tę przyjął M.N. Skatkin autor podręcznika „Przyrodzawstwo dla klasy IV”. Bardziej rozwiniętą koncepcję algorytmowania zawiera podręcznik S. G. Szapowalenki z zakresu chemii dla szkoły średniej. W metodyce nauczania chemii, która wkrótce się ukaże, S.G. Szapowalenko szeroko uzasadnił konkretne formy programowanego nauczania chemii. Obszerną publikację na temat cybernetyki i pedagogiki wydaje również Itelson. Wyżej przedstawione problemy są tylko pierwszym zarysem sylwetki problemu, który omawiamy. Jest jeszcze mnóstwo niejasności w zakresie podstawowych spraw programowanego nauczania, ale o nich w innym miejscu. Zajmiemy się na razie najbardziej popularnym problemem cybernetyki — nauczającymi maszynami.

Nauczające maszyny

Programowane nauczanie może być technicznie rozwiązane przez odpowiednie podręczniki, materiały, bezpośrednie sterowanie pracą ucznia przez nauczyciela albo też przez tzw. informujące, czyli nauczające maszyny. Określając ogólnie rolę maszyn nauczających można powiedzieć, że zastępują one nauczyciela w kilku ogniwach pracy ucznia.

Koncepcja zastąpienia w pewnych momentach nauczyciela przez maszynę jest wywołana potrzebą indywidualizacji pracy ucznia zwłaszcza w zakresie utrwalających ćwiczeń. Poza tym chodzi również o możliwość kontroli frontальной uczniów, a także o obiektywny zapis stopnia wiedzy i umiejętności. W Związku Radzieckim przyswojono techniczne idee maszyn Pressygo, Skinnera, Crawdersa i innych. Stworzono kilkadziesiąt własnych typów, które zaczyna się obecnie produkować masowo. Między innymi produkcją prostych maszyn nauczających zajmują się szkoły średnie z nauczaniem produkcyjnym. Maszyna nauczająca Kiszewa z Moskiewskiego Energetycznego Instytutu zadaje uczniowi zadania, informuje go o prawidłowym lub fałszywym rozwiązaniu, utrwała dla kontroli przez nauczyciela odpowiedzi uczniów oraz czas wykonywania poszczególnych operacji. Jest to maszyna kontrolująca i jednocześnie informująca o prawidłowych operacjach (w razie błędu), które uczeń powinien wykonać dla rozwiązania zadania przedstawionego na ekranie maszyny.

Maszyna Wonsowskiego z Kijowskiej Wyższej Szkoły Technicznej jest jeszcze bardziej udoskonaloną maszyną kontrolującą i informującą niż poprzednia. Porozumiewa się bowiem z uczniami przy pomocy magnetofonu i rzutnika. Inny typ maszyny stworzyli psycholog Łanda i inżynier Chlebnikow w Instytucie Psychologii ANP. Maszyna OM-8k wyprodukowana na Ukrainie wykorzystuje ostatnie zdobycze elektroniki i pozwala na rozwiązanie bardzo skomplikowanych zadań dydaktycznych. Nie sposób wliczyć nawet najbardziej typowe maszyny, a tym bardziej omówić

dokładnie ich zasady. Wiele z nich opisano w literaturze pedagogicznej i technicznej. Ogólnie rzecz biorąc, można powiedzieć, że przewaga maszyn nauczających nad innymi środkami technicznymi, które również zastępują nauczyciela na wielu odcinkach jego pracy, polega na tym, iż maszyny wykonują funkcję zwrotnego sprzężenia, funkcję sterowania działalnością poznawczą reagując na każdą operację ucznia w sposób bezpośredni i natychmiastowy.

Dyskusje i perspektywy

Mimo poważnych osiągnięć pedagogika radziecka jest wciąż jeszcze w okresie wstępnych prac nad przyswojeniem cybernetyki dla wiedzy pedagogicznej. Jak zwykle, w nowej sytuacji, gdy otwierają się nowe perspektywy, znajdują się gorący wyznawcy nowych odkryć, a także zagorzali sceptycy. Nie brak i w Związku Radzieckim sceptyków, którzy nie widzą w cybernetyce wyżej opisanych walorów. Są również głosy krytyków rozważnych, którzy pragną zespolić to, co jest nowe, z dotychczasowymi osiągnięciami nauk pedagogicznych.

Dyskusja, która rozpoczęła się na łamach *Woprosów Psychologii*, przede wszystkim skupiła się wokół zagadnień racjonalnego algorytmu. Trudno bowiem jeszcze dzisiaj określić pedagogiczną treść bardziej racjonalnego algorytmu. W sensie matematycznym pojęcie to jest proste. Dla pedagogiki kryterium, które matematyka stosuje (minimalna ilość operacji), jest niewystarczające. I to jest pierwszy ważny problem do dalszych badań. Łącznie z tym problemem wyjaśnić trzeba będzie zagadnienie stosunku algorytmów w nauczaniu do innych operacji myślenia, które nie poddają się algorytmowaniu. Bliżej określić należy zasady budowy algorytmów, zasady analizy strukturalno-operacyjnej.

Trzeba przede wszystkim przejść od ogólnych twierdzeń pedagogicznych do prac w zakresie poszczególnych metodyk nauczania. Niewyjaśnione są problemy programowanego nauczania w świetle założeń psychologii rozwojowej. Te i inne problemy wymagają nowych warsztatów, badań naukowych i nowej kadry pracowników nauki. Rozmach i dynamika, z jaką podjęto nową problematykę, poważne osiągnięcia ostatnich czterech lat świadczą o tym, że wiele z wymienionych problemów rozwiąże się skutecznie w stosunkowo krótkim czasie.

Wnioski

Sądzę, że dobrze będzie sformułować najbardziej podstawowe wnioski dotyczące ogólnych zagadnień organizacji badań pedagogicznych, które wynikają z analizy doświadczeń pedagogiki radzieckiej.

1. Problemy cybernetyki w pedagogice wymagają matematyzacji pedagogiki. Oznacza to konieczność dopływu do prac badawczych w zakresie pedagogiki osób posiadających poważne przygotowanie matematyczne i przyrodnicze.

2. Dla rozwiązania zagadnień cybernetyki wzmocnić należy badania nad problemami logicznych podstaw procesu kształcenia. Wzmocnić również należy współpracę pedagogów z psychologami.

3. Należy zainteresować inżynierów, zwłaszcza specjalistów z zakresu elektroniki, problemami dydaktyki szkół ogólnokształcących, wyższych oraz zawodowych.

4. Zorganizować należy seminarium dla pracowników nauk pedagogicznych, na którym wybitni specjaliści przekazaliby dotychczasowy dorobek cybernetyki.

5. Konieczność intensyfikacji prac teoretycznych i praktycznych eksperymentów w zakresie nauczania programowanego związana jest w poważnym stopniu z reformą szkolną zmierzającą do realizacji zadań kształcenia politechnicznego. Tradycyjne treści nauczania nie potrzebują w takim stopniu tak dalece idącej racjonalizacji systemu nauczania.



AKTUALNY STAN REFORMY SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W ZWIĄZKU RADZIECKIM

Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR z dnia 24 grudnia 1958 r. zapoczątkowała również przebudowę zasadniczego i średniego szkolnictwa zawodowego. Zmiany te nie są tak rewolucyjne, jak w szkolnictwie ogólnokształcącym, jednak wprowadzają one bardzo istotne korekty ustrojowe i programowe, wynikające nie tylko z podwyższenia podbudowy z 7 do 8 klas.

I. Kształcenie robotników kwalifikowanych

W zakresie kształcenia robotników kwalifikowanych najważniejsze są postanowienia artykułów 13, 14 i 20 Ustawy.

Wprowadzają one na miejsce istniejącej dotychczas mozaiki zasadniczych szkół zawodowych jednolity system szkół zawodowych-technicznych. Wszystkie szkoły podległe resortowi rezerw pracy (FZO, szkoły rzemieślnicze, kolejowe, górnicze, budowlane i szkoły mechanizacji rolnictwa) oraz inne szkoły zawodowe podległe radom gospodarki narodowej i poszczególnym resortom (FZO, profittechszkoły) mają być przekształcone na dzienne i wieczorowe miejskie szkoły zawodowo-techniczne na podbudowie 8 klas szkoły ogólnokształcącej z okresem nauczania od jednego do trzech lat oraz na wiejskie szkoły zawodowo-techniczne z okresem nauczania od jednego do dwóch lat. Artykuł 20 zaleca podjąć kroki w celu gruntownej poprawy procesu przygotowania robotników w drodze kursów lub szkolenia indywidualno-brygadowego oraz doskonalenia kwalifikacji kadry robotników, zatrudnionej w zakładach produkcyjnych.

Obecny rok szkolny jest końcowym rokiem przebudowy zasadniczego szkolnictwa zawodowego w ZSRR. Jak przebiegała ta reforma?

Wpływ postępu technicznego na treść kształcenia

Nie jest to reforma powierzchowna, dotycząca tylko form ustrojowych, lecz sięgająca głębiej, do samych treści kształcenia. Punktem wyjścia była analiza wpływu postępu technicznego na strukturę kadr robotniczych pod względem kwalifikacji zawodowych. Tego rodzaju badania nabrały obecnie dużego znaczenia teoretycznego i praktycznego ze względu na szybkie tempo postępu technicznego. W Związku Radzieckim rozwinęły się one na szeroką skalę. Wiele instytutów naukowo-badawczych, wśród

nich Naukowo-Badawczy Instytut Pracy, Instytut Filozofii Akademii Nauk ZSRR, Instytut Ekonomiki i Organizacji Produkcji Przemysłowej Syberyjskiego Oddziału Akademii Nauk ZSRR, Naukowo-Badawcze Laboratorium Ekonomiki i Organizacji Pracy Swierdłowskiej Rady Gospodarki Narodowej i in., włączyło ten problem do planu swych prac badawczych.¹

Problematyką tą zainteresowany jest bezpośrednio resort, w którego gestii znajduje się kształcenie robotników kwalifikowanych, a mianowicie Państwowy Komitet do Spraw Kształcenia Zawodowo-Technicznego przy Państwowym Urzędzie Planowania ZSRR. W celu opracowania tych zagadnień dla potrzeb szkoleniowych utworzył on własne zaplecze naukowe w postaci Naukowo-Badawczego Laboratorium. Najbardziej zaawansowane są tego rodzaju prace w zakresie przemysłu budowy maszyn i chemicznego, budownictwa oraz górnictwa.²

Z interesujących tych badań wynikają niezwykle ważne wnioski dla szkolnictwa zawodowego. Nie miejsce tu jednak na szersze ich omówienie, ograniczymy się tylko do sformułowań, zawartych we wstępie do ustawy, stwierdzających, że przyspieszony rozwój mechanizacji, automatyzacji i chemizacji produkcji, szerokie stosowanie elektroniki, urządzeń sterujących, pełny rozwój elektryfikacji i inne osiągnięcia nauki oraz techniki zmieniają radykalnie charakter pracy. Praca robotników i kołchoźników coraz bardziej zbliża się w swej istocie do pracy inżynierów, techników, agronomów i innych specjalistów. Od pracowników w produkcji socjalistycznej wymaga się obecnie umiejętności obchodzenia się z udoskonalonymi obrabiarkami, precyzyjną aparaturą i przyrządami pomiarowymi oraz kontrolnymi, wymaga się znajomości skomplikowanych obliczeń i kresleń technicznych. Perspektywy techniczno-ekonomicznego rozwoju Związku Radzieckiego stawiają coraz wyższe wymagania wszystkim ludziom pracy społeczeństwa radzieckiego.

Wielostronne wykształcenie staje się dla nich istotną potrzebą. Jednakże kardynalnym błędem jest twierdzenie, że wraz z automatyzacją produkcji zniknie w społeczeństwie komunistycznym również praca fizyczna. Gigantyczny postęp techniczny będzie niepomiaralnie ułatwiał pracę fizyczną, liczne zawody wyczerpujące człowieka zanikają i będą zanikać w przyszłości. Ale praca fizyczna zostanie. Harmonijny rozwój człowieka jest nie do pomyślenia bez pracy fizycznej, twórczej i radosnej, wzmacniającej organizm, usprawniającej jego funkcje życiowe.³

Tak więc w Związku Radzieckim przebudowę szkolnictwa zawodowego opiera się na poważnych szczegółowych badaniach naukowych, badających poszczególne dziedziny życia gospodarczego oraz unikając przedczesnych uogólnień i nieodpowiedzialnego fantazjowania. Charakterystyczne są w tym względzie dwie wypowiedzi, pozornie sprzeczne z sobą, lecz w istocie rzeczy dialektycznie się uzupełniające, a mianowicie:

1. Nie mamy bynajmniej zamiaru umniejszać roli psychomotorycznych

nawyków pracy, których rozwój jest dziś głównym aspektem nauczania zawodu w naszych szkołach, ani też pracy na uniwersalnych obrabiarkach, taśmowych form organizacji potoku itd., które w naszym przemyśle odgrywają i długo jeszcze będą odgrywać poważną rolę. Jesteśmy jednak przekonani, że nowa szkoła politechniczna, przygotowująca kadry dnia jutrzejszego, winna wybiegać naprzód i dużo miejsca udzielić rozwijaniu w uczniach takich funkcji psychofizjologicznych, takich uzdolnień i właściwości, które mają decydujące znaczenie dla przyszłych form pracy, tj. dla twórczego udziału człowieka w doskonale wyposażonych według najnowszych wymagań techniki, wysoko zautomatyzowanych procesach produkcyjnych.⁴

2. Robotnicy występują tu już głównie jako kierownicy procesów produkcyjnych. W czynnościach ich przeważa praca umysłowa. Jednakże nie oznacza to bynajmniej, że automatyzacja zniesie pracę fizyczną, eliminuje umiejętności fachowe i że w rezultacie niemal całkowicie wypiera robotnika z produkcji. U podstaw funkcji regulowania, profilaktycznych przeglądów, usuwania defektów i przeprowadzania remontów tkwi praca fizyczna, choć przeobrażona w związku z wielką rolą wiedzy technicznej. Praca ta wymaga dużego mistrzostwa zawodowego i doświadczenia produkcyjnego. W produkcji zautomatyzowanej robotnik nadal pozostaje główną siłą produkcyjną, lecz jest to robotnik nowego typu, w którego działalności organicznie łączą się ze sobą praca fizyczna z umysłową. Jest to robotnik, którego poziom kultury technicznej zbliża się całkowicie do poziomu inżyniera czy technika.⁵

Trzy tory kształcenia robotników kwalifikowanych

Nowe zadania polityczno-ekonomiczne i kulturalno-wychowawcze, w związku z przejściem do rozwiniętego budownictwa społeczeństwa komunistycznego, wymagały zmian form szkolenia zawodowego. Ostatnia reforma stwarza nowy system szkół zawodowych, system uniwersalny, zdolny przygotować kwalifikowane kadry nie tylko dla przodujących gałęzi gospodarki narodowej, lecz dla wszystkich gałęzi produkcyjnych i usługowych. W warunkach gwałtownie rozwijającej się techniki wprowadzono wyższą, jednolitą 8-letnią podbudowę dla szkół zawodowych. Stracił sens podział szkół na FZU i proftiechszkoły, FZO, RU, TU i inne, wprowadzono więc nowy, jednolity typ szkoły zawodowej w postaci miejskich i wiejskich szkół zawodowo-technicznych.⁶

Reformie podległy również odpowiednie organa administracyjne. W 1959 r. zlikwidowano Główny Zarząd Rezerw Pracy i powołano do życia Państwowy Komitet do Spraw Kształcenia Zawodowo-Technicznego przy Radzie Ministrów ZSRR, który potem w 1963 r. został podporządkowany Państwowemu Urzędowi Planowania ZSRR. Komitet ten przejął w swoją gestię szkoły podległe b. Głównemu Zarządowi Rezerw Pracy

i resortom gospodarczym. Jednocześnie powierzono mu zadanie opracowywania i zatwierdzania nomenklatury zawodów robotników kwalifikowanych, szkolonych w średnich szkołach ogólnokształcących, podległych, jak wiadomo, republikańskiemu ministerstwu oświaty, oraz nadzór nad szkoleniem wewnątrzzakładowym, prowadzonym przez różne resorty. Tak więc wszystkie trzy tory kształcenia robotników kwalifikowanych znalazły się, najogólniej biorąc, w ostatecznej instancji w gestii nowego Komitetu.

Pierwszym zadaniem Komitetu było opracowanie nowego rozdziału zadań w tym zakresie między powyższe trzy tory. W 1960 r. została opublikowana nowa nomenklatura zawodów dla tych torów. Przy podziale zawodów według form szkolenia wzięto pod uwagę, że:

- w szkołach zawodowo-technicznych z jednorocznym okresem nauczania na szkolenie praktyczne przeznaczają się około 1500 godzin, z dwuletnim — około 3000 godzin, a z trzyletnim — około 5000 godzin;
- w średnich szkołach ogólnokształcących z nauczaniem produkcyjnym w klasach IX—XI na szkolenie produkcyjne przeznaczają się 1200—1350 godzin;
- w szkoleniu wewnątrzzakładowym okres nauczania zgodnie z przepisami nie powinien być dłuższy niż 6 miesięcy, co wynosi nie więcej niż 1000—1200 godzin szkoleniowych.

Ostatecznie nomenklatura zawodów dla szkół zawodowo-technicznych ma obejmować około 2000 pozycji, a dla średnich szkół ogólnokształcących z nauczaniem produkcyjnym — 380.⁷ Są to liczby zawrotnie duże, jeśli porównamy je z odpowiednimi liczbami z innych krajów. Na przykład we Francji liczba zawodów, w których można uzyskać tytuł robotnika kwalifikowanego, wynosi około 500 (tzw. CAF-certificat d'aptitude professionnelle), w NRF liczba zawodów wymagających nauki zawodu lub przyuczenia (Lehr und Anlernberufe) w 1960 r. wynosiła 488, czechosłowacka nomenklatura zawodów szkoleniowych z 1961 r. obejmuje 255 pozycji, a nasza nomenklatura zawodów i specjalizacji w zasadniczych szkołach zawodowych około 200. Na pierwszy rzut oka odnosi się wrażenie, że istnieje jakaś głęboka sprzeczność między wnioskami z przeprowadzonych badań nad zmianami w strukturze kadr robotniczych w związku z postępem technicznym, a realizowaną w praktyce reformą szkolną.

Byłby to jednak wniosek zbyt pochopny. W rzeczywistości radziecka nomenklatura i np. nasza — to dwie różne rzeczy, których nie można bezpośrednio porównywać. Radziecka nomenklatura to po prostu wyciąg z taryfikatorów kwalifikacyjnych, natomiast nasza nomenklatura zawodów szkoleniowych jest dosyć od nich odległa. Na przyjęcie tak odmiennych nomenklatur wpływa sposób zatrudnienia absolwentów. Absolwent radzieckiej szkoły zawodowo-technicznej otrzymuje równocześnie ze świadectwem ukończenia szkoły odpowiedni stopień kwalifikacyjny,

natomiast absolwent naszej zasadniczej szkoły zawodowej dopiero po odpowiednim stażu pracy uzyskuje tytuł robotnika kwalifikowanego, a posiadając taki tytuł może pracować na stanowiskach pracy odpowiadających kilku pozycjom taryfikatorskim.

Dla celów porównawczych należałoby obydwie nomenklatury sprowadzić do wspólnego mianownika. Jest to jednak zagadnienie bardzo trudne i pracochłonne. Aby móc dojść do jakiejś ogólnej oceny, należałoby analizować i porównywać pozycję po pozycji. Również pojęcie szerokości profilu zawodowego jest bardzo względne i ryzykowną jest rzeczą wyciągać jakieś wnioski z ogólnych rozważań na ten temat. Obowiązuje tu konkretność i precyzja. Jeden tylko ogólny wniosek jest słuszny, a mianowicie ten, że postęp techniczny rodzi w kształceniu zawodowym tendencję do szkolenia szerokoprofilowego.

Jakie jest miejsce i rola wymienionych trzech torów w kształceniu robotników kwalifikowanych? Odpowiedź na to pytanie znajdujemy w wypowiedzi G. Zielenki, przewodniczącego Państwowego Komitetu do Spraw Kształcenia Zawodowo-Technicznego przy Państwowym Urzędzie Planowania ZSRR.⁸

W systemie kształcenia robotników kwalifikowanych dużą jeszcze rolę odgrywa szkolenie wewnątrzzakładowe. Na przykład w 1962 r. wyszkolono 3,9 nowych robotników, ale z tego tylko około 1 mln w szkołach zawodowo-technicznych, bardzo jeszcze mało w średnich szkołach ogólnokształcących z nauczaniem produkcyjnym i aż około 3/4 w szkoleniu wewnątrzzakładowym.

Ostatnio następują radykalne zmiany w kierunku przesunięcia punktu ciężkości na kształcenie w systemie szkolnym. Od września 1963 r. szkoły zawodowo-techniczne stają się głównym kanałem kształcenia mechanizatorów rolnictwa, również w zakresie kształcenia kadr budowlanych szkoły te odgrywają przodującą rolę. Natomiast znacznie mniejszy ciężar gatunkowy reprezentują szkoły w zakresie kształcenia robotników przemysłowych. Przeprowadzone analizy zatrudnienia wskazują na konieczność poważnych zmian w tej dziedzinie.

W bieżącym roku szkolnym ma być zakończona reorganizacja wszystkich typów szkół kształcących niższe kadry zawodowe na szkoły zawodowo-techniczne. Zwraca się uwagę, aby nie była to reorganizacja formalna, polegająca na zmianie nazwy, lecz aby w jej wyniku nastąpiła poprawa bazy materialno-szkoleniowej szkół, a w szczególności, aby zostały one wyposażone w nowoczesny park maszynowy. Na przykład ukazało się zarządzenie nakazujące przekazywanie traktorów i maszyn rolniczych nowych serii najpierw szkołom rolniczym, a dopiero potem oddawanie następnych egzemplarzy do eksploatacji w sowchozach i kolchozach.

Trwa intensywna praca nad doskonaleniem szkolenia produkcyjnego, przy czym wzięły górę następujące zasady:

- a) przy szkołach rolniczych — tworzyć duże gospodarstwa szkolenio-wo-produkcyjne;
- b) w szkołach mechanicznych i innych prowadzić szkolenie w produkcji skomplikowanej, w oparciu o przodującą technologię;
- c) w szkołach budowlanych organizować szkolenie produkcyjne w ramach samodzielnego prowadzenia robót budowlanych z zastosowaniem współczesnej techniki i organizacji produkcji.

Szkoły zawodowo-techniczne

Formy organizacyjne oraz dydaktyczno-wychowawcze szkół zawodowo-technicznych zostały ustalone w typowym statucie szkół zawodowo-technicznych, zatwierdzonym przez Radę Ministrów ZSRR. Na podstawie tego typowego statutu rady ministrów republik związkowych zatwierdziły odpowiednie statuty republikańskie.⁹

Zgodnie z ustawą okres nauczania w szkołach zawodowo-technicznych wynosi od 1 do 3 lat.

Nauka w szkole zawodowo-technicznej jest bardzo intensywna. Tygodniowa liczba godzin nauczania jest wysoka, a rok szkolny trwa 42 tygodnie. Charakterystyczna jest duża ilość egzaminów. Zwraca też uwagę priorytet zajęć produkcyjnych, na które poświęca się przeciętnie 65% godzin nauczania. W klasie I obowiązuje 3-tygodniowa praktyka ciągła, a w klasie II drugie półrocze poświęca się całkowicie na praktykę w zakładzie pracy. Silnie rozbudowane są teoretyczne przedmioty zawodowe i ogólnotechniczne. Jest to zgodne z wnioskami wynikającymi z analizy wpływu postępu technicznego na strukturę kwalifikacyjną kadr robotniczych. Szczególną konsekwencją tych wniosków jest wprowadzenie przedmiotów „elektrotechnika z podstawami elektroniki przemysłowej” oraz „podstawy mechanizacji i automatyzacji produkcji”. Zgodne z tymi wnioskami jest również nauczanie podstaw organizacji i ekonomiki produkcji. W szkole 3-letniej stanowi ona odrębny przedmiot nauczania, w szkołach rocznych i 2-letnich uwzględnia się tego rodzaju wiadomości w ramach technologii zawodowej.

Rzuca się w oczy nikłe uwzględnianie przedmiotów ogólnokształcących. Pod tym względem radzieckie szkoły zawodowo-techniczne różnią się bardzo od naszych zasadniczych szkół zawodowych.

Szkoła zawodowo-techniczna nie jest szkołą drożną, nawet w pionie dla pracujących. Absolwent tej szkoły po odpowiedniej praktyce zawodowej może rozpocząć naukę w technikum wieczorowym lub zaocznym, ale musi zaczynać od początku. Wypada jednak odnotować pewne tendencje rozwojowe w tym zakresie. Od września 1963 r. otwarto kilka 4-letnich szkół zawodowo-technicznych, kształcących robotników szerokiego profilu z pełnym wykształceniem średnim dla górnictwa. Do 1965 r. 47 szkół zawodowo-technicznych z 2-letnim okresem nauczania zostanie

przekształconych w szkoły 4-letnie. Rozważa się możliwości otwarcia szkół 4-letnich z maturą dla potrzeb przemysłu chemicznego i maszynowego. Jest to chyba zapoczątkowanie nowego, wyższego etapu w rozwoju szkolnictwa zawodowo-technicznego. Szkoła 4-letnia jest prekursorem przekształcania szkół zawodowo-technicznych w pełne średnie szkoły zawodowe, których zadaniem będzie przygotowanie robotników szerokiego profilu do pracy w warunkach nowej techniki.

II. Kształcenie średnich kadr zawodowych

Pozycja średnich szkół zawodowych w całym systemie szkolnictwa ZSRR jest inna niż w naszym kraju. U nas technika i zasadnicze szkoły zawodowe zwykliśmy łączyć w jeden dział szkolnictwa zawodowego. Oba te typy szkół w planach i budżetach ujmowane są jako odrębny dział szkolnictwa, oba podlegają nadzorowi tych samych władz administracji szkolnej, najczęściej technika i zasadnicze szkoły zawodowe stanowią jednostki administracyjne pod wspólną dyrekcją.

W związku Radzieckim zaś istnieje pełny rozdział średnich szkół zawodowych od szkół zawodowo-technicznych (podlegają one różnym resortom), natomiast występuje powiązanie planistyczne, budżetowe i nadzoru pedagogicznego średnich szkół zawodowych i szkół wyższych (jedne i drugie znajdują się w gestii pedagogicznej Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Średniego Specjalnego ZSRR).

To powiązanie ze szkolnictwem wyższym znajduje też swój wyraz w organizacji i formach pracy dydaktyczno-wychowawczej w średnich szkołach zawodowych, w których obowiązuje semestralny system organizacji roku szkolnego, duży kładzie się nacisk na końcowe prace projektowe z niektórych przedmiotów zawodowych, a zwłaszcza na prace dyplomowe. Rozpowszechnia się też metoda podnoszenia kwalifikacji nauczycieli tych szkół przez wciąganie ich do prac naukowo-badawczych.

Pojęcie średniej szkoły specjalnej w ZSRR obejmuje szkoły odpowiadające naszym technikom oraz średnim szkołom pedagogicznym i artystycznym. Nomenklatura specjalności nauczanych w tych szkołach, wprowadzona w 1955/56 r., obejmowała w 21 grupach 360 pozycji.¹⁰ Od 1960/61 roku obowiązuje nowa nomenklatura, uwzględniająca aktualne potrzeby nowej techniki i gospodarki. Obejmuje ona około 400 specjalności.

W roku realizacji postanowień ustawy o reformie Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Średniego Specjalnego ZSRR wydało zarządzenie o nowej organizacji średnich szkół specjalnych.¹¹ W myśl tego zarządzenia głównym typem technikum w ZSRR jest technikum na podbudowie szkoły ośmioletniej, a tylko w niektórych specjalnościach na podbudowie pełnej szkoły średniej. Oznacza to zahamowanie tendencji rozbudowywania techników na podbudowie maturalnej, która dość silnie występo-

wała w ubiegłym okresie. Podkreślono również, że w technikach uczniowie oprócz teoretycznego i praktycznego przygotowania zawodowego powinni otrzymywać wykształcenie ogólne w zakresie szkoły średniej. Oznacza to zahamowanie tendencji do obniżania poziomu kształcenia ogólnego w technikach, jaką przejawiały niektóre resorty. Pomimo podwyższenia o rok podbudowy okres nauczania w technikach pozostał bez zmian i zależnie od specjalności wynosi od 3 do 5 lat.

Charakterystyczne jest sformułowanie zadań średniej szkoły specjalnej. Do zadań tych ma należeć:

a) kształcenie dla różnych gałęzi gospodarki narodowej, oświaty, kultury i służby zdrowia kadr na średnim poziomie, wychowanych w duchu marksizmu-leninizmu;

b) podwyższanie kwalifikacji kadr, posiadających średnie wykształcenie, pracujących już w wymienionych wyżej dziedzinach gospodarki i kultury;

c) badanie przydatności absolwentów techników w pracy zawodowej i wyciąganie odpowiednich wniosków w kierunku udoskonalenia kształcenia zawodowego.

Pierwsze zadanie szkoły realizują pomyślnie już od dawna. Natomiast drugie i trzecie — są to zadania nowe, z tym że próby realizowania drugiego zadania pojawiły się już rok temu. Realizacja ich znacznie wzbogaci działalność techników, często przez wprowadzenie w ramy szkoły nieszkolnych form oświaty zawodowej, a przede wszystkim powiąże je ściśle z życiem.

Od 1959/60 r. szk. obowiązywały w technikach przejściowe plany nauczania na okres lat 1959—1963. Od bieżącego roku szkolnego wprowadzono nowe plany nauczania dla techników bazujących już na szkole 8-letniej lub 11-letniej.¹¹

Przyjęto w nich zasadę, że liczba godzin przeznaczona w technikach na przedmioty ogólnokształcące ma, na ogół odpowiadać liczbie godzin przeznaczonych na te przedmioty w wieczorowej (zmianowej) średniej szkole ogólnokształcącej. Do przedmiotów ogólnotechnicznych w technikach przemysłowych, budowlanych, komunikacyjnych i in. włączono przedmioty: „podstawy elektroniki” i „podstawy mechanizacji i automatyzacji produkcji”.

Przewidziano cztery formy organizacji szkolenia praktycznego:

1. W technikach przemysłowych, komunikacyjnych, budowlanych i łączności przewiduje się w klasach starszych — po uzyskaniu przez uczniów kwalifikacji robotniczych — pracę ciągłą w produkcji w ciągu 1—1,5 roku w powiązaniu z nauczaniem teoretycznym, wieczorowym lub zaocznym.

2. Druga forma polega na przeplataniu się nauki teoretycznej z nauczaniem produkcyjnym w ciągu całego okresu nauczania. Formę tę stosuje się w szkołach posiadających swoje własne zakłady i warsztaty produkcyjne

oraz gospodarstwa pomocnicze, w których może być wytwarzana przez uczniów produkcją towarowa.

3. W technikach rolniczych, geologicznych, drogowo-budowlanych i in., kształcących w specjalnościach związanych z pracą o charakterze sezonowym, przewidziano przeplatanie się zajęć teoretycznych i praktycznych z pracą sezonową w produkcji w gospodarstwach szkoleniowo-doświadczalnych, sowchozach, kołchozach i w przedsiębiorstwach przemysłowych w ciągu całego okresu nauczania. Według tej formy będzie się kształcić w specjalnościach, w których warunki pracy produkcyjnej uniemożliwiają łączenie jej z nauczaniem bez oderwania od produkcji (długotrwałe i częste przejazdy, warunki polowe itd.). W tych specjalnościach rozkłady zajęć mogą być najróżniejsze.

4. Czwarą formą, stosowaną w niektórych specjalnościach medycznych — ekonomicznych, oświaty i sztuki, przewiduje obowiązkową praktykę w celu opanowania odpowiednich umiejętności i sprawności zawodowych.

Przewiduje się dalszy znaczny rozwój szkół zawodowych dla pracujących (w roku 1960 do szkół dziennych uczęszczało 54% uczniów, wieczorowych — 16,9% i zaocznych — 29,1%).

W związku z szybkim tempem postępu technicznego i planami rozwoju gospodarczego w ciągu najbliższych dwudziestu lat zajdzie konieczność zaznajamiania uczniów z najnowszymi osiągnięciami nauki i techniki jeszcze w czasie nauczania w technikum. W tym celu przewidziano w planach nauczania rezerwy czasowe.

Wnioski ogólne

Ogólnie biorąc obecną reformę szkolnictwa zawodowego w ZSRR charakteryzują następujące cechy:

1. podejmowanie decyzji w sprawach organizacji szkolnictwa zawodowego na podstawie wniosków wynikających z szeroko rozbudowanych badań nad zmianami struktury kwalifikacyjnej kadr pod wpływem realizowanego i zaplanowanego postępu technicznego;

2. uwspółcześnienie treści nauczania zgodnie z powyższymi wnioskami i poszerzenie profilu kształcenia zawodowego;

3. podwyższenie podbudowy szkolnictwa zawodowego do 8 lat;

4. ujednoczenie zasadniczego szkolnictwa zawodowego;

5. wprowadzenie nowego toru kształcenia robotników kwalifikowanych w postaci średnich szkół ogólnokształcących z nauczaniem produkcyjnym;

6. zmniejszenie znaczenia szkolenia wewnątrzzakładowego w zakresie kształcenia kadr robotniczych na korzyść szkolnych form oświatowych, przy jednoczesnym wzroście znaczenia tego szkolenia w zakresie podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia czynnych kadr robotniczych;

7. podporządkowanie w ostatecznej instancji całości problematyki kształcenia robotników kwalifikowanych jednemu resortowi, przy jednoczesnym pogłębieniu decentralizacji administracyjnej tego działu oświaty zawodowej;

8. wzrost znaczenia szkolenia produkcyjnego poprzez jego udoskonalenie w szkołach zawodowo-technicznych, wprowadzenie go do średnich szkół ogólnokształcących i upowszechnienie w średnich szkołach specjalnych technicznych i rolniczych;

9. podniesienie poziomu kształcenia w średnich szkołach specjalnych na skutek podniesienia ich podbudowy ogólnokształcącej przy niezmiennych okresach nauczania;

10. wzrost znaczenia szkół dla pracujących.

PRZYPISY

¹ Problemy pracy w ZSRR. Biblioteka Nauki o Pracy. „Książka i Wiedza”, 1962, s. 172.

² Por. artykuły: W. Gorodiecki: Wlijanije awtomatizacji na izmieniение profiessjonalno-kwalifikacjonnoego sostawa raboczich w maszynostrojenji. Profiessjonalno-tiechniczkeskoje obrazowanije, nr 12 (1962).

N. Merkin i Ch. Rodriges: Wplyw postępu technicznego na strukturę zawodową, charakter i treść pracy zatrudnionych w przemyśle maszynowym. Problemy pracy w ZSRR, s. 174.

W. Kriewniewicz i L. Podwojski. Bolszoi chemiji — kwalificirowannyje kadry. Profiessjonalno-tiechniczkeskoje obrazowanije, nr 3 (1963), W. Swietłow. Industrializacja i profiessjonalnyj sostaw stroitielej. Profiessjonalno-tiechniczkeskoje obrazowanije, nr 6 (1960).

W. Nazarow i N. Chajkin: Czetyriechletnije profiessjonalno-tiechniczkeskije ucziliszcza. Profiessjonalno-tiechniczkeskoje obrazowanije, nr 2 (1963).

³ M. Pęcherski: Reforma szkolnictwa w ZSRR. Instytut Pedagogiki, PZWS, Warszawa 1959, s. 172—173.

⁴ D. A. Oszanin i D. J. Panow: Miejsce człowieka w automatycznych systemach sterowania. Problemy pracy w ZSRR, s. 261—262.

⁵ G. Zielenko: Problemy przygotowania wykwalifikowanej kadry robotników. Problemy pracy w ZSRR, s. 132—133.

⁶ G. Zielenko: Dwadcatiletnij put'. Profiessjonalno-tiechniczkeskoje obrazowanije, nr 10 (1960).

⁷ A. A. Wasiljew i I. J. Golomszok: Nowyj piereczeń profiessijj dla uczaszczichsia srednich szkół. Szkoła i Proizwodstwo, nr 4 (1963).

⁸ G. Zielenko: Podgotowka i wospitanije raboczich kadrow na urowień nowych zadacz. Profiessjonalno-tiechniczkeskoje obrazowanije, nr 7 (1963).

⁹ A. Wajsbland: Tipowoje położenie o profiessjonalno-tiechniczkeskich ucziliszczach i pieriestrojka profiessjonalnoj szkoły. Profiessjonalno-tiechniczkeskoje obrazowanije, nr 6 (1960).

¹⁰ L. A. Komarow: Planirowanije podgotowki i raspiedienienija spiecjalistow w SSSR. Ekoncmizdat. Moskwa 1961, s. 93—105.

¹¹ B. A. Kuźmin: Nowoje położenie o srednich spiecjalnych uczebnych zawienijach. Sriednieje spiecjalnoje obrazowanije, nr 4 (1961).

¹² G. T. Greckaja i A. I. Sapoźnikow: O nowych uczebnych planach. Sriednieje spiecjalnoje obrazowanije, nr 7 (1962).

REFORMA SZKOLNA W POLSCE

DR MAKSYMILIAN MACIASZEK
WARSZAWA

ZAŁOŻENIA PROGRAMÓW OŚMIOKLASOWEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Nowe programy znalazły się już zapewne w ręku każdego nauczyciela. Jest to niewątpliwie ważne wydarzenie w życiu szkoły polskiej. Programy bowiem stanowią dokument określający kierunek reformy szkolnej. Na konieczność przeprowadzenia niezbędnych zmian w systemie oświaty i wychowania zwróciło uwagę VII Plenum KC PZPR. W wyniku przeprowadzonej analizy sytuacji w zakresie szkolnictwa ogólnokształcącego podjęło ono decyzję przedłużenia obowiązku szkolnego do lat ośmiu i zaleciło resortowi oświaty przygotowanie nowych podręczników i programów.

Podjęte w tym zakresie prace miały szczególną rangę społeczną. Określając nowy zakres obowiązkowego wykształcenia ogółu obywateli Polski Ludowej oraz postulując unowocześnienie metod i form organizacyjnych, nowe programy wzmacniają w znacznym stopniu fundament edukacji młodego pokolenia. Wprowadzenie nowych programów do ośmioklasowej szkoły podstawowej daje ponadto początek konsekwentnej, przebudowie całego systemu oświatowego. Zmiany dokonane w szkole podstawowej stanowią bowiem punkt wyjścia do przeprowadzenia reformy wszystkich działów naszego szkolnictwa, a więc szkoły średniej ogólnokształcącej, różnorodnych typów szkół zawodowych oraz zakładów kształcenia nauczycieli.

Można przypuszczać, że całe nauczycielstwo w Polsce bardzo uważnie zaznajomiło się z materiałami VII Plenum KC PZPR, w których zostały określone podstawy reformy treści nauczania i wychowania. Wydanie programów poprzedził stosunkowo długi okres pracy koncepcyjnej w Ministerstwie Oświaty przy czynnym współudziale komisji programowych, aktywności ośrodków metodycznych oraz naukowców i specjalistów. W pracach tych partycypował ogół nauczycieli, analizując ogłoszone swego czasu projekty programów i nadsyłając wiele cennych uwag. Każdy otwierając po raz pierwszy gruby tom, szukać będzie zapewne ostatecznego ujęcia tych wszystkich kwestii, które w dyskusjach wywoływały nader żywą wymianę zdań i poglądów. Poza nauczycielstwem wielkie zainteresowanie pracą nad programami przejawiało całe społeczeństwo,

a szczególnie rodzice. Liczne artykuły zamieszczane w prasie w okresie poprzedzającym wydanie programów były tego dowodem.

Czy ostateczny tekst programów zaspokaja oczekiwania zarówno nauczycieli, jak i całego społeczeństwa? Czy wprowadzone zmiany są adekwatne do wielkiego tempa przemian społeczno-politycznych dokonujących się w naszym kraju? Czy treść programów zapewnia odpowiednie wykształcenie na miarę współczesnych potrzeb społeczeństwa budującego socjalizm? Czy nowe programy zawierają dostateczny ładunek ideowo-wychowawczy, który pozwoli kształtować bardziej aktywną, emocjonalnie związaną z Polską Ludową, postawę młodego obywatela? Czy pozwoli na większe związanie szkoły z życiem? Czy treść programów umożliwia wszechstronny rozwój ucznia? Czy programy stwarzają odpowiednie warunki dla kształtowania samodzielnego myślenia? Czy został chociaż w części rozwiązany problem przeładowania, tak charakterystyczny w dawnych programach?

Podobnych pytań zostanie zapewne postawionych jeszcze wiele. Oby było ich jak najwięcej. Świadczyć one będą o refleksyjnym stosunku do programów oraz o chęci zrozumienia ich ducha, wszystkich generalnych idei. Chcąc ułatwić analizę programów oraz zapoczątkować dyskusję o możliwie szerokim zasięgu, pragniemy przypomnieć główne założenia, którymi kierowaliśmy się w przygotowywaniu programów.

Mogą one stanowić niejako punkty odniesienia w rozważaniach nad programami, jak również stać się podstawą do ich oceny.

Podniesienie poziomu ideologicznego szkoły

W szkole naszej mimo czynionych wysiłków nie przewyżczyliśmy jeszcze do końca tendencji do dydaktyzmu, wyrażających się w zbyt obiektywistycznym przekazywaniu wiedzy. Wychowywanie młodzieży jest niedostatecznie powiązane z procesem nauczania; dokonuje się ono raczej okazjonalnie, najczęściej poza lekcją szkolną. W takiej sytuacji nie wykorzystujemy w pełni potencjalnych możliwości wychowawczych współczesnej szkoły. Trzeba przyznać, że dotychczasowe programy miały w tym zakresie wiele niedomagań. Sytuację pogarsza fakt, iż i teoria pedagogiczna w niedostatecznym stopniu podejmowała problemy wychowawcze procesu nauczania.

Na niedomaganie wychowawcze szkoły zwróciło uwagę VII Plenum KC PZPR, formułując wskazania, aktualne przede wszystkim w pracy nad przygotowaniem nowych programów nauczania. Referat Biura Politycznego zwraca uwagę na konieczność integracji zadań wychowawczych i dydaktycznych szkoły, które „stanowią dwie nierozzerwalnie ze sobą związane strony pracy pedagogicznej. Ta wzajemna więź procesu nauczania i wychowania w całej pełni uwidacznia się dopiero w szkole socjali-

stycznej. Dopiero bowiem ustrój socjalistyczny stwarza warunki pełnego rozwoju osobowości ludzkiej”.¹

VII Plenum KC PZPR wskazuje na konieczność większego niż dotychczas nasycenia treściami wychowawczymi całego procesu nauczania wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole, zarówno przyrodniczych jak i humanistycznych. Zrealizowanie tego postulatu wymaga nie tylko doskonalenia programów, lecz przewyżczenia dość często występującego formalnego, beznamiętnego wykładania spraw o wielkiej wadze ideowo-wychowawczej.²

Większej ofensywności ideologicznej szkoły domaga się również XIII Plenum KC PZPR. Dokonując krytycznej analizy programów w okresie niespełna 20 lat władzy ludowej Plenum oczekuje, że „braki programowe powinny być przewyżczone w toku prac programowych związanych z reformą szkolną. Chodzi tu o gruntowną przebudowę programów, o taki dobór treści, aby cała wiedza społeczna i wszystkie jej podstawowe elementy służyły konsekwentnie socjalistycznemu wychowaniu młodzieży. Chodzi także o dokonanie takich przeobrażeń w praktyce szkolnej, w organizacji i metodach pracy z młodzieżą, aby całokształt poczynań nauczycieli i młodzieży sprzyjał umacnianiu więzi młodego pokolenia z partią, z wysiłkiem klasy robotniczej i najlepszych sił narodu, tworzących nowe wartości, podstawę dalszego rozkwitu naszej ojczyzny. Dopiero taka atmosfera sprzyjać będzie wychowaniu młodzieży wszechstronnie rozwiniętej, zaangażowanej społecznie, aktywnej i twórczej, rozumiejącej znaczenie dokonanych przemian w Polsce i gotowej do kontynuowania dzieła rewolucji”.³

Podniesienie poziomu ideologicznego szkoły stało się podstawową dyrektywą w pracy nad nowymi programami nauczania. Przełożenie jej na język poszczególnych przedmiotów nauczania nie obyło się bez walki z dawnymi tendencjami do bardziej obiektywistycznego formułowania haseł programów. Konieczność zachowania dużej ostrożności w ujęciach ideowo-wychowawczych argumentowano często negatywnymi doświadczeniami minionego okresu pracy szkolnej, okresu dogmatycznych wypać.

Na ujawniające się trudności w pracy nad programami wskazał w swoim wystąpieniu na XIII Plenum tow. W. Jarosiński. W jakim stopniu udało się je pokonać, da zapewne odpowiedź rozpoczynająca się dyskusja nad nowymi programami. Wnioski wynikające z analizy dawnych programów, jak również wnioski z pracy nad nowymi programami zostaną wykorzystane w kontynuowaniu reformy szkolnej, a w pierwszym rzę-

¹ Materiały VII Plenum KC PZPR o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Warszawa 1962, Książka i Wiedza, s. 25.

² Materiały VII Plenum KC PZPR o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Warszawa 1961 r., Książka i Wiedza, s. 26.

³ Z referatu tow. W. Gomułki na XIII Plenum KC PZPR.

dzie reformy szkoły średniej ogólnokształcącej. Zdobyte już doświadczenie wpłynie zapewne na merytoryczne pogłębienie oraz organizacyjne usprawnienie dalszej pracy nad programami.

Przedłożony szkołom tekst programów upoważnia do postawienia tezy, że w nowych programach udało się zerwać z tendencjami do neutralizmu ideologicznego. Pozytywnie formułując — nowe programy w swojej treści zobowiązują nauczyciela do takiej interpretacji materiału nauczania, która w sposób jednoznaczny służyć będzie budownictwu socjalistycznemu.

Tendencja do większej intensyfikacji ideowo-wychowawczego oddziaływania szkoły zawarta jest we wszystkich trzech elementach konstrukcyjnych każdego programu, a więc w uwagach wstępnych, materiale nauczania i w uwagach o realizacji programów. Uwagi wstępne, w odniesieniu do każdego przedmiotu, wskazują na ściśle powiązanie celów i zadań ideowo-wychowawczych, poznawczych i kształcących, z których pierwsze stanowią niejako busołę w rękę nauczyciela, wskazującą na kierunek podejmowanych przez niego zabiegów pedagogicznych.

W doborze tematyki materiału nauczania wszystkich przedmiotów zrobiono dość znaczny wysiłek w kierunku unowocześnienia treści kształcenia. Eliminując niektóre już tradycyjne hasła programów wyeksponowano bardziej współczesne treści nauczania. Dotyczy to szczególnie takich przedmiotów nauczania, jak język polski, historia, wychowanie obywatelskie, fizyka, chemia. W konsekwencji młodzież zdobędzie pełniejszy obraz współczesnego świata, nurtujących go tendencji i problemów, przyswoi sobie współczesne osiągnięcia nauki i techniki, uświadomi rolę nauki jako racjonalnej podstawy współczesnego życia i naukowej interpretacji świata. Tendencja do unowocześnienia treści znalazła również wymowny wyraz w nowym zestawie lektury do języka polskiego. Różni się on od dawnych bardziej śmiałym wykorzystaniem literatury współczesnej, polskiej i obcej, a w szczególności cennych pozycji literatury radzieckiej.

Prawidłową interpretację programów ułatwia ukierunkowanie hasła, wyrażone zarówno w materiale nauczania, jak i w uwagach o realizacji. Zastosowano je we wszystkich przedmiotach, a przede wszystkim tych, które zawierają największy ładunek ideologiczny, jak historia, język polski, wychowanie obywatelskie. Ukierunkowania tego wymagała w pierwszym rzędzie historia, aby nie stała się „zobiektywizowanym rejestrem faktów i zdarzeń, w których zatracą się prawda o społecznym sensie dziejów”.¹

Specjalną rolę w oddziaływaniu ideologicznym na młodzież spełniać powinien nowy przedmiot „wychowanie obywatelskie”. Kształtowanie postawy ucznia — jako przyszłego obywatela — jest pro-

¹ Z referatu tow. W. Gomułki na XIII Plenum KC PZPR.

cesem długotrwałym, dokonującym się w ciągu całego okresu pobytu ucznia w szkole; w procesie tym partycypują wszystkie przedmioty nauczania. Wychowanie obywatelskie jako przedmiot nauczania, spełnia jednak w tym procesie szczególnie doniosłą rolę w przygotowaniu uczniów do życia społeczno-politycznego jako przyszłych obywateli, świadomych swych obowiązków i praw, oddanych sprawie umocnienia i rozwoju socjalistycznej ojczyzny. Osobliwością tego przedmiotu jest jego integrujący charakter; nie ma on odpowiednika w określonej dyscyplinie naukowej, lecz zawiera elementy kilku dziedzin wiedzy, jak historia, socjologia, ekonomia polityczna, prawo, etyka. Doboru materiału nauczania zarówno w zakresie zagadnień najbliższego środowiska, jak kraju i świata dokonano przede wszystkim w aspekcie ideowo-wychowawczym. A więc nie wyłączna tendencja do dawania pełnego systemu wiedzy, lecz taki wybór podstawowych wiadomości, które kształtują odpowiedni system wartościowania i motywacji ucznia, doprowadzają do eksponowania przez uczniów takiego, a nie innego ustroju, takiej, a nie innej drogi naszego rozwoju społeczno-politycznego.

Ideologiczną interpretację materiału nauczania w zakresie każdego przedmiotu ułatwiają również sformułowania, zawarte w uwagach o realizacji programu. Zalecamy w nich wskazywanie postępowego nurtu w rozwoju społeczeństw, osiągnięć w budownictwie socjalizmu szczególnie przez zestawienie tego „co nowe” z tym, co jest wyrazem „starego” ładu społecznego.

Pełniejsze realizowanie zadań kształcenia politechnicznego

Charakterystyczne dla współczesnego przemysłu i rolnictwa rewolucyjne przemiany w technice wytwarzania dóbr materialnych wymagają znacznego poszerzenia zakresu wykształcenia ogólnego. Nie wystarcza już tradycyjna wiedza humanistyczna i matematyczno-przyrodnicza. Odpowiednie dezyderaty pod adresem programów zostały na VII Plenum sformułowane, jak następuje: „W celu zbliżenia szkoły do życia i praktyki produkcyjnej niezbędna jest taka przebudowa treści i metod nauczania, aby młodzież wyniosła ze szkoły ogólnokształcącej nie tylko znajomość podstawowych praw nauki, ale również wiedzę o ich zastosowaniu w produkcji oraz umiejętności posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy. Podniesieniu poziomu nauczania w zakresie matematyki i przyrodoznawstwa winno więc towarzyszyć wprowadzenie do życia szkoły elementów techniki o pracy produkcyjnej. Obok walorów poznawczych i lepszego przygotowania do pracy zawodowej we współczesnej gospodarce te nowe elementy w procesie nauczania umocnią więź szkoły z praktyką budownictwa socjalistycznego, uczyć będą młodzież dyscypliny, zaradności i pracowitości, wyrabiać u niej szacunek dla ludzi pracy i ich trudu”.

Zgodnie z tym zaleceniem w programach grupy przedmiotów matematyczno-przyrodniczych zwrócono specjalną uwagę na zastosowanie wiedzy w technice i w produkcji. Osiąga się to nie tylko przez pogłębienie procesu nauczania dzięki wprowadzeniu ćwiczeń i zajęć laboratoryjnych, ale również przez bezpośredni kontakt z zakładami pracy (wycieczki) oraz podejmowane na miarę możliwości uczniów prace społecznie użyteczne. Rejestr ćwiczeń, prac laboratoryjnych oraz wycieczek stanowi integralną część materiału nauczania odnośnych przedmiotów, co nadaje mu obowiązkowy charakter.

Szczególne miejsce w kształceniu politechnicznym uczniów zajmuje przedmiot „zajęcia praktyczno-techniczne”. Rolę tego przedmiotu określają w sposób jednoznaczny uwagi wstępne do programu. Ucząc się posługiwania prostymi narzędziami i mechanizmami, stosowania w praktyce wiadomości zdobytych na lekcjach innych przedmiotów (zwłaszcza fizyki, chemii i biologii) uczniowie nie tylko opanowują przewidziany programem zasób umiejętności i sprawności ruchowo-manipulacyjnych, lecz rozwijają także własne zdolności poznawcze, uwagę, wyobraźnię, pomysłowość techniczną i twórczą inteligencję. Dwie nader ważne strony procesu pracy — myślenie i działanie — w nauczaniu tego przedmiotu wzajemnie się przenikają i uzupełniają, dając uczniom poczucie życiowej użyteczności ich wysiłku.

W pracy nad tym programem udało się przewyciężyć pewien przejaw tradycjonalizmu, wyrażający się w daleko posuniętym zróżnicowaniu pracy chłopców i dziewcząt. Ostateczna wersja zakłada w zasadzie jednolity program w zakresie techniki pracy, z pewnym jedynie zróżnicowaniem. Tak więc zarówno chłopcy, jak i dziewczęta opanowują podstawowy zakres wiadomości i umiejętności z dziedziny szycia, gospodarstwa domowego, rysunku technicznego, a więc tych dziedzin, które siłą tradycji były wyłącznym przywilejem bądź to dziewcząt, bądź chłopców.

Chcąc stworzyć w szkole podstawowej bardziej realne warunki do realizacji zadań kształcenia politechnicznego trzeba było zmienić dotychczasowe proporcje między grupami przedmiotów. Referat Biura Politycznego na VII Plenum zakładał, iż „w planie nauczania ośmioklasowej szkoły około 46% globalnej liczby godzin nauczania poświęconych będzie przedmiotom matematyczno-przyrodniczym i zajęciom praktycznym, 38% przedmiotom humanistycznym, a reszta 16% na wychowanie fizyczne i estetyczne”.¹

W rezultacie prac nad planem nauczania i programem udało się ten postulat prawie w zupełności zrealizować. Z 209 godzin nauki tygodniowo (bez godzin wychowawczych) na przedmioty matematyczno-przyrodnicze i techniczne (wiadomości o przyrodzie, biologia, geografia, matematyka, fizyka, chemia, zajęcia praktyczno-techniczne) przeznaczają się 95 godzin,

¹ Materiały VII Plenum KC PZPR o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Warszawa 1961, Książka i Wiedza, s. 30.

tj. 45,4% ogółu godzin. Na przedmioty humanistyczne (język polski, język obcy, historia, wychowanie obywatelskie) — 82 godziny, tj. 39,2% ogółu godzin; na przedmioty artystyczne (wychowanie plastyczne i muzyczne) — 16 godzin, tj. 7,7% i na wychowanie fizyczne — 16 godzin, tj. 7,7% ogółu godzin.

Nowe usytuowanie poszczególnych grup przedmiotów w planie nauczania oraz przeprowadzone zmiany w programach dają szkole ośmio-klasowej niezbędne podstawy, aby stawała się ona w miarę permanentnego poprawiania bazy materialnej coraz pełniej szkołą politechniczną.

O bardziej współczesne metody nauczania i wychowania

O skuteczności procesu nauczania i wychowania decyduje nie tylko dobór odpowiednich treści, lecz nie w mniejszym stopniu metody pracy nauczyciela. W uwagach o realizacji każdego programu znajdzie nauczyciel szereg zaleceń w tym względzie. Nie sugerują one wprawdzie rewolucyjnych zmian w pracy szkolnej, gdyż te uwarunkowane są przede wszystkim odpowiednim przygotowaniem zawodowym nauczyciela, jego inicjatywą i pomysłowością, lecz wskazują na konieczność stosowania metod zgodnych z osiągnięciami pedagogiki socjalistycznej. Oczywiście wybór metod uzależniony jest od charakteru przedmiotu, tematu lekcji, wyposażenia szkoły, a także od wieku i przygotowania uczniów.

Niezależnie od szczegółowych wskazań metodycznych — w niektórych przedmiotach bardziej rozbudowanych, a w innych mniej — w programach zawarta jest generalna dyrektywa, aby przede wszystkim stosować te metody nauczania, które rozwijają aktywną postawę ucznia, wdrażają do samodzielnego myślenia, do współdziałania i współodpowiedzialności, do refleksji i samooceny, do stosowania i wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce, do samokształcenia i umiejętnego organizowania własnej pracy.

Wielkie walory wychowawcze, poznawcze i kształcące mają lekcje o charakterze ćwiczeń wdrażających i ćwiczeń laboratoryjnych oraz lekcje prowadzone w pracowniach, w warsztatach szkolnych i fabrykach, na działkach, podczas wycieczek itp. Odnosi się to do wszystkich przedmiotów, a zwłaszcza do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Stosowanie bardziej nowoczesnych metod nauczania wiąże się ściśle z pełniejszym wykorzystywaniem pomocy naukowych, a w szczególności środków audiowizualnych. Nakłada to na szkołę obowiązek stwarzania odpowiednich warunków pełnej realizacji programu nauczania przez stopniowe organizowanie, urządzenie i wyposażenie podstawowych pracowni przedmiotowych, biblioteki i czytelnicy, sali gimnastycznej, boiska i działek szkolnych. Dla szkół mających trudności w organizowaniu pracowni przedmiotowych w osobnych pomieszczeniach zaleca się w uwa-

gach o realizacji programu kompletowanie odpowiednich zestawów pomocy naukowych w izbach lekcyjnych, wykorzystując je jako klasy-pracownie.

Wskazania w zakresie metod, zawarte w programie, nie mają rzecz oczywista magicznej siły; nie można tu oczekiwać tak zasadniczych zmian, jakie niewątpliwie będą konsekwencją nowych treści nauczania. Podniesienie poziomu metod pracy szkoły widzieć należy na nieco dłuższej fali. Wielką rolę mają w tym zakresie do spełnienia zakłady kształcenia nauczycieli, które z tytułu swojej funkcji powinny wyposażyć młodego adepta sztuki pedagogicznej w bardziej nowoczesne narzędzia pracy — metody i środki. W doskonaleniu metod pracy nauczyciel ma prawo oczekiwać pomocy. Konieczne wydaje się możliwie szybkie dostarczenie mu metodyk poszczególnych przedmiotów i poradników metodycznych. Wdzięczne pole do działania w podnoszeniu poziomu pracy nauczyciela mają niewątpliwie ośrodki metodyczne.

Koncentrowanie procesu nauczania i uczenia się na terenie szkoły

W szkołach naszych obserwowaliśmy ostatnio dość powszechną praktykę przenoszenia ciężaru procesu dydaktycznego na pracę domową ucznia. W rezultacie doprowadzało to niejednokrotnie do przeciążenia uczniów różnorodnymi formami pracy domowej, o wątpliwym nieraz znaczeniu kształcącym. Miało to i tę ujemną stronę, że uczeń wykazywał mniejszą aktywność w czasie lekcji, licząc na to, że dopiero w pracy domowej przyswoi sobie odnośny materiał nauczania.

Zamierzeniem nowych programów jest odciążenie uczniów od nadmiaru pracy domowej przez większe skoncentrowanie procesu dydaktycznego przede wszystkim na lekcji. W tym celu postuluje się zasadę, aby praca domowa ucznia nie przekraczała dziennie: w klasach V i VI — 1,5 godz., a w klasach VII i VIII — 2 godziny, łącznie na wszystkie przedmioty nauczania. Ponadto, w zakresie każdego przedmiotu oddzielnie, określa się czas na odrabianie lekcji w granicach 15—20 minut. W uwagach o realizacji programu wyrażona jest również troska o jakość pracy domowej. Poza szczegółowo omówionymi przykładami zadań domowych o wielkiej roli poznawczej i kształcącej znajdzie również nauczyciel takie przykłady, którymi w świetle założeń współczesnej dydaktyki nie powinien się posługiwać. Przyjęta zasada, którą lapidarnie określić można „mniej, a dobrze”, ma umożliwić uczniowi wygospodarowanie czasu na zajęcia pozalekcyjne i przedmioty nadobowiązkowe (język zachodnio-europejski, chór szkolny, zespoły muzyczne, przysposobienie sportowe). Respektowanie tej zasady ma ponadto stworzyć warunki do racjonalnego samokształcenia uczniów, którego niezbędne umiejętności zdobywają oni w specjalnym dziale języka polskiego: „czytelnictwo i podstawy samokształcenia”.

Wielką rolę w tym zakresie mają do spełnienia wychowawcy klas, których koordynująca funkcja obejmuje swym zasięgiem również pracę domową ucznia, regulowanie obciążenia w związku z nauką przedmiotów nadobowiązkowych oraz uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych i w organizacjach szkolnych.

Adekwatny stosunek wyników nauczania i wychowania do programów

Cele i zadania wyrażone w uwagach wstępnych do każdego przedmiotu, jak również treść materiału nauczania stanowią możliwie dokładne określenie wymagań, jakie programy stawiają przed nauczycielem. Stąd osiągnięcie zadowalających wyników nauczania oznacza opanowanie przez uczniów wyszczególnionego w materiale nauczania zasobu wiadomości, umiejętności i nawyków, przy wykorzystaniu wszystkich przewidzianych ćwiczeń i wycieczek. Niektóre programy (zajęcia praktyczno-techniczne, wychowanie plastyczne, wychowanie fizyczne, biologia, fizyka, chemia) poza podstawowym zakresem wiadomości i ćwiczeń zawierają bądź to w materiale nauczania, bądź też w uwagach o realizacji kursu poszerzony, uzupełniający, który, rzecz oczywista, jest zalecony, lecz nieobowiązkowy.

Posługiwanie się określeniem „opanowanie przez uczniów wiadomości” nie oznacza wszakże stania na pozycjach tradycyjnej dydaktyki — dydaktyki pamięci. W świetle współczesnej dydaktyki samodzielnego myślenia opanowanie materiału jest równoznaczne z jego rozumieniem oraz ukształtowaniem niezbędnych umiejętności praktycznego wykorzystania wiadomości w rozwiązywaniu różnych sytuacji życiowych ucznia.

Spojrzenie na wyniki nauczania jedynie w aspekcie dydaktycznym (wiadomościowym) nie czyniłoby zadość głównemu nurtowi nowych programów, jakim jest wzmocnienie ideowo-wychowawczego wpływu szkoły i podniesienie jej poziomu ideologicznego. Dlatego też w ocenie stopnia realizacji programu konieczne jest również uwzględnienie efektów wychowawczych pracy szkolnej, a w szczególności w zakresie kształcenia postawy społeczno-politycznej ucznia.

Czy i na ile rozumie uczeń aktualne przemiany zachodzące w środowisku oraz kierunek ich rozwoju? Czy i na ile przyswoił sobie socjalistyczne normy współżycia społecznego? Czy i na ile jest przygotowany do działalności na rzecz społeczeństwa? Czy i na ile ukształtowała szkoła przekonanie o możliwościach i obowiązku ciągłego doskonalenia istniejących form życia społecznego? Czy i na ile rozwinęła szkoła umiejętność samodzielnej obserwacji, interpretacji i oceny zjawisk życia społecznego? Czy i w jakim stopniu ukształtowano u uczniów przekonanie o wyższości ustroju socjalistycznego nad ustrojem kapitalistycznym oraz przeświadczenie o tym, że ustrój socjalistyczny stwarza najkorzystniejsze warunki wszechstronnego rozwoju człowieka?

W związku z problemem dotyczącym wyników nauczania i wychowania powstaje pilna potrzeba wypracowania kryteriów oceny pracy szkoły. Można to uważać za zamówienie pod adresem nauk pedagogicznych, które aczkolwiek mają już w swoim dorobku odpowiednie pozycje na ten temat, to jednak problematyka wychowania znajduje w nim niedostateczne uwzględnienie.

Już w okresie krytycznej analizy projektów programów wysuwano niejednokrotnie zarzut, iż zrezygnowano ze sformułowania wyników nauczania, które w dotychczasowych programach miały rzekomo wyraźną precyzję. Słuszność tego zarzutu wydaje się być jednak pozorna. Uprzedzając zatem ewentualne podejmowanie tego tematu należy wyjaśnić, iż fakt pominięcia sformułowania wyników w nowych programach nie jest rzeczą przypadku. Po możliwie wszechstronnym rozważeniu argumentów „za i przeciw” uznano za korzystniejsze formułowanie dodatkowo wyników nauczania dla każdej klasy programowej.

Oddzielne, nader skrótowe formułowanie wyników stwarza zawsze pewne niebezpieczeństwo istnienia dwóch programów: „programu maksimum” zawartego w programie nauczania oraz „programu minimum” postulowanego w wynikach. Czy w rezultacie nowe programy nie precyzują wyników nauczania? Wydaje nam się, że możliwie dokładne określenie obowiązującego do realizacji materiału nauczania w zestawieniu z celami i zadaniami przedmiotu podanymi w uwagach wstępnych jest dostateczną precyzją wyników nauczania i wychowania.

Tymczasowy charakter programów

Programy w swoim podtytule mają dopisek „tymczasowy”. Nie zmniejsza to zapewne wagi tego dokumentu, jako podstawy pracy szkoły i oceny jej wyników. Reforma szkolna jest sprawą tak doniosłą i brzemienną w skutkach, iż rozwiązanie problemu treści, metod i form organizacyjnych szkoły, wyrażone w programach, nie może się obejść bez dostatecznej weryfikacji.

Ministerstwo Oświaty zakłada, że w pierwszym cyklu realizacyjnym nowych programów szkoły podstawowej, który trwać będzie cztery lata, przeprowadzi się badania nad ich przydatnością. Tymczasowy charakter programów nakłada na każdego nauczyciela i pracownika Ministerstwa Oświaty dodatkowy obowiązek gruntownej analizy ich treści, prawidłowości wszystkich szczegółowych sformułowań, warsztatowego sprawdzenia możliwości percepcyjnych ucznia z uwzględnieniem warunków pracy szkoły. Materiał w ten sposób gromadzony zostanie wykorzystany w najbliższych kilku latach celem przygotowania nowej, poprawionej i uzupełnionej, empirycznie zweryfikowanej wersji programów.

Zatem najbliższy okres wymaga od każdego nauczyciela i pracownika oświaty szczególnie refleksyjnej postawy w odniesieniu do pracy szkol-

nej. Tak pogłębione, masowe w swoim zasięgu, studium programów powinno być przeprowadzone w świetle podstawowego kryterium oceny — w jakim stopniu nowe programy umożliwiają realizację ideału wychowania socjalistycznego.

Autor artykułu nie stawiał sobie za zadanie przeprowadzenia krytycznej analizy programów; dokonywano jej już wielokrotnie w fazie przygotowywania projektów. Zamierzeniem autora jest jedynie zorientowanie czytelnika w charakterze tego dokumentu i jego założeniach. Jak dalece zostały one zrealizowane odpowie zapewne już drugi, nowy jakościowo etap krytycznej dyskusji, którego argumenty będą miały nie tylko walor teoretyczny, lecz i praktyczny. Należy oczekiwać, iż w dyskusji tej wezmą udział ci wszyscy, którym dobro szkoły i socjalistycznego kierunku wychowania leży na sercu, zarówno nauczyciele, działacze społeczni, jak i rodzice.

LUDWIK BANDURA
GDANSK

KILKA UWAG O ZADANIACH SPOŁECZNYCH I WARUNKACH ROZWOJU NAUK PEDAGOGICZNYCH

Ostatnie lata zaznaczyły się wzrostem wydawanych tytułów książek pedagogicznych, a szczególnie wzrostem prac badawczych z różnych dziedzin pedagogiki. Zaobserwować też można było szeroki ruch eksperymentatorski wśród nauczycielstwa. A jeśli weźmiemy pod uwagę, że wiele z ogłoszonych prac pedagogicznych, mimo przychylnego przyjęcia, nie upowszechniło się w tym sensie, by zaznaczyła się generalnie poprawa jakości pracy szkoły, że zatem praktyka w wielu wypadkach nie nadąża za teorią, wydawać by się mogło, że nauki pedagogiczne przewyciężyły dawny zastój i izolację, że coraz lepiej pomagają praktyce, idzie tylko o to, by zechciała z nich korzystać. Czy tak jest istotnie?

Mimo rozwoju pedagogiki zaznaczającego się ostatnio istnieją także w tej dziedzinie zastoje powodujące, że nie nadąża ona za wszystkimi potrzebami życia społecznego.

Pewne trudności rozwojowe tkwią w samej terminologii, w której niejednokrotnie zaznacza się jeszcze zamęt. Początek XX wieku przyniósł nam rozbięcie się pedagogiki mieszczańskiej na wiele kierunków, nieraz sprzecznych ze sobą, sprawił, że każdy kierunek, często nawet każdy autor, siłąc się na oryginalność, stwarzał sobie własną terminologię. Bardzo często ten sam termin w użyciu różnych autorów nabierał innego sensu.

Chociaż pedagogika socjalistyczna oparła się na innych podstawach filozoficznych, które dzięki metodzie dialektycznej stwarzają warunki do przewyciężenia różnych sprzeczności i osiągnięcia jedności, to dziedzictwo terminologiczne nie zostało do tej pory uporządkowane. W dodatku życie społeczne się zmienia, przeobraża się i wzbogaca, w warunkach ustroju socjalistycznego nabiera nowych treści. Pojęcia pedagogiczne nie zawsze są odzwierciedleniem tych przeobrażeń, zawierają często jeszcze treści dnia wczorajszego.

Dla przykładu powołam się na tak podstawowe pojęcie jak „Wychowanie”. Jest ono używane zarówno w szerszym znaczeniu, jak i w znaczeniu węższym. Jedni autorzy pojmują to szersze znaczenie i wychowanie w sensie przestrzennego oddziaływania, a więc jako wpływ wychowawczy różnych zjawisk społecznych i kulturalnych, rezerwując dla pedagogiki jako nauki jedynie oddziaływanie przekształcające dziecko w czasie jego

różnorodnych zajęć w samej szkole, nazywając je wychowaniem w węższym znaczeniu. Inni natomiast pojmują szersze znaczenie terminu w sensie oddziaływania nie tylko szkoły, ale i środowiska na wszystkie strony osobowości dorastającego człowieka, rozumiejąc wychowanie w węższym znaczeniu jako oddziaływanie na pewne tylko strony osobowości (wychowanie moralne, wychowanie estetyczne itp.). Nie jest obojętne ustalenie i ujednoczenie znaczenia terminu, bo w konsekwencji przyjęcie go w jednym lub drugim znaczeniu prowadzi do zacieśnienia lub do wzbogacenia problematyki pedagogicznej.

Wychowanie określa się też najczęściej jako oddziaływanie na rozwój dzieci i młodzieży. To określenie przekazane nam przez ubiegłe wieki nie jest już prawdziwe w warunkach naszego współczesnego życia społecznego, jest też niezgodne z perspektywami rozwoju społecznego. Takie zacieśnienie pojęcia „Wychowania” do wieku dziecięcego i młodzieńczego jest negacją plastyczności dorosłych, jest przyjęciem poglądów pedagogów burżuazyjnych o rzekomym zastoju, a nawet regresie w rozwoju umysłowym dorosłych (James, Thorndike, Livingstone), jest przede wszystkim niezgodne z praktyką społeczeństwa socjalistycznego, które rozwija różnorodne formy kształcenia dorosłych, począwszy od uniwersytetów powszechnych i radiowych, a skończywszy na zaocznych studiach wyższych. Takie zacieśnienie pojęcia ma swoje konsekwencje dla rozwoju nauk pedagogicznych. Skutkiem tego przeprowadzono mało badań w dziedzinie rozwoju psychiki dorosłych, w dziedzinie procesu uczenia się dorosłych, nie dopracowaliśmy się też odpowiadającej naszym czasom teorii oświaty dorosłych. Odczuwa to praktyka, oświata dorosłych bowiem często naśladuje wzory szkolne, co nie zawsze prowadzi do zamierzonych efektów.

Podobnych niekonsekwencji można by się doszukać i w zakresie innych terminów pedagogicznych.

Przyjrzyjmy się jednak z grubsza dorobkowi pedagogiki ostatnich lat. Niewątpliwie można tu wskazać wiele cennych pozycji i prawdą jest, że ten wysiłek badawczy zdobywa sobie uznanie i poza granicami naszego kraju, co zresztą różni cudzoziemcy bezstronnie przyznają. Prawdą jest również, że wiele ciekawych i nowatorskich prac leży w archiwach katedr i zakładów, nie mogąc się ukazać w druku z powodu ograniczeń wydawniczych. A jednak dorobek ten nie zaspokaja wszystkich potrzeb, jakie społeczeństwo dzisiejsze i szkoła współczesna wysuwają naukom pedagogicznym.

Prace pedagogiczne, które ukazały się w ostatnich latach, poświęcone są głównie tzw. pedagogice szkolnej, omawiają proces wychowania i nauczania dziecka w wieku szkolnym, czasami i w wieku przedszkolnym. Ale nawet badania z zakresu pedagogiki szkolnej realizowane są dość jednostronnie. Prace dydaktyczne, w zakresie których możemy znaleźć wiele ciekawych, opartych na badaniach eksperymentalnych, ograniczają się

głównie do wypróbowania metod i form organizacyjnych. Brak nam jednak badań w dziedzinie treści nauczania. Jeżeli zatem nauczyciel może znaleźć we współczesnej literaturze pedagogicznej dość dużo pobudeń do podniesienia jakości swej pracy, to już członek komisji programowej poza głosami dyskusyjnymi w prasie pedagogicznej nie mógłby się powołać na poważniejsze prace wskazujące, które treści są najbardziej kształcące lub jakimi kryteriami kierować się przy doborze treści do programów.

W okresie szybko postępujących przemian społecznych zwiększają się też funkcje szkoły. Organizuje ona przecież coraz częściej nie tylko lekcje, ale i czas wolny ucznia, współpracuje nie tylko z domem rodzinnym, ale i z innymi instytucjami w środowisku. Mało ukazało się prac badawczych z dziedziny efektywności zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Nie prowadzi się badań z dziedziny wychowania w rodzinie, zagadnienia te pojawiają się tylko na marginesie innych problemów, np. trudności wychowawczych, stąd też tzw. „pedagogizacja rodziców” postępuje po omacku i jest w większości wypadków mało skuteczna. Teoria zatem nie dla wszystkich czynności nauczyciela daje wystarczające wsparcie.

Obok szkoły jednak coraz częściej skądinąd zgłaszane zostaje zapotrzebowanie na pedagogikę. W pierwszym rzędzie wymienić należy zakłady pracy. Dokonuje się w nich nieustanne przyuczanie ludzi do pracy w warunkach wysokiej techniki, ludzi, którzy często przerwali się z zafałowanego środowiska kulturalnego do wielkich miast. Im lepiej sprawy związane z tym problemem zostaną rozwiązane, tym lepsza będzie wydajność pracy. Tymczasem pedagogiki pracy właściwie jeszcze nie mamy.

Pomocy ze strony pedagogiki oczekuje również milicja i więziennictwo. Prace resocjalizacyjne nad młodymi więźniami prowadzone są często metodą prób i błędów, nic nie wiemy o skuteczności tej pracy. Pedagogika więziennictwa znajduje się jeszcze w powijakach, stąd wychowawcy więzień nie są należycie przygotowani do pracy, a na różnych szkoleniach karmi się ich najczęściej mało dla nich przydatną pedagogiką szkolną.

Takich białych plam, nie objętych dotąd badaniami, można by wykazać więcej, że dla przykładu wymienię tzw. pedagogikę podwórkową, pedagogikę ruchu młodzieżowego, pedagogikę medialną badającą wszelakiego rodzaju środki masowej komunikacji i ich wychowawczego oddziaływania. Wydaje się, że współczesny rozwój społeczny stwarza pedagogice wielkie możliwości dla jej rozwoju, że zatem należy oczekiwać dalszego rozczłonkowania się pedagogiki, powstania w jej obrębie zupełnie nowych, nie znanych dotąd specjalizacji pedagogicznych.

Aby nauka mogła się rozwijać, prócz potrzeb społecznych wyrażających zamówienie na badania należy stworzyć korzystne warunki dla jej rozwoju. Zasadniczym warunkiem jest chyba rozwój kadry naukowej.

W tej dziedzinie posiadamy ogromne braki. Trzeba powiedzieć, że liczba pedagogów jest za mała, skutkiem tego zadania stawiane im przekracza-

ją często ich możliwości. Pedagogowie w większości wypadków są przeciążeni zajęciami dydaktycznymi ponad normę, w dodatku powołuje się ich często do różnych prac usługowych (kursy, wykłady, prace społeczno-organizacyjne, wypowiedzianie opinii w najrozmaitszych sprawach). Odczuwają to szczególnie ośrodki prowincjonalne.

W dodatku pedagog dojrzewa wolniej od pracownika innych dyscyplin naukowych. Pisał prof. Infeld w jednym z artykułów w „Polityce”, że najdonioślejszych odkryć w fizyce dokonali uczeni młodzi, przed 30 rokiem życia, że zatem ten młody wiek jest najbardziej twórczy w nauce. Dla sprawdzenia tej tezy na terenie pedagogiki zestawilem nazwiska 50 najwybitniejszych pedagogów na przestrzeni dwóch ostatnich wieków. Okazało się, że teza ta nie potwierdza się w pedagogice. Wśród pedagogów najpłodniejszy jest wiek między 40 a 50 rokiem życia. W tym wieku ukazały się najdonioślejsze prace pedagogiczne. Jednak bardzo często zasadnicze dla poszczególnych autorów dzieła pedagogiczne zostały napisane w wieku późniejszym, np. Jan Henryk Pestalozzi napisał książkę „Jak Gertruda uczy dzieci swoje” (1801) w 55 roku życia, Hugo Gaudig „Die Schule im Geiste der werdenden Personlichkeit” (1917) w 57 roku życia, Jan Władysław Dawid „Inteligencję, wolę i zdolność do pracy” (1911), książkę, której treści weszły do nauki światowej, w 52 roku życia, Kerschesteiner tak fundamentalną pracę, jak „Theorie der Bildung” (1926) wydał nawet w 72 roku życia.

Trafiają się wprawdzie i u pedagogów, choć rzadko co prawda, szczytowe osiągnięcia w młodym wieku, np. „Pedagogika ogólna” Herbartha (1806), która na okres stulecia zaważyła na szkolnictwie europejskim, ukazała się w 30 roku życia jej autora, „Chowanna” Bronisława Trentowskiego (1842) zaś w jego 34 roku życia. Łatwo się jednak zorientować, że w ostatnich dwóch wypadkach mamy do czynienia z dziełami opartymi na spekulacji umysłowej. Inaczej jest wtedy, gdy pedagog uogólnia doświadczenie własne lub cudze, czy własne długoletnie badania szczegółowe.

Okazuje się zatem, że twórczość pedagogiczna wymaga i wielkiej dojrzałości życiowej opartej na wielostronnej znajomości ludzi i życia, i znajomości innych dziedzin wiedzy. Nie można być tylko pedagogiem, stąd w studiach pedagogicznych tak ważne jest opanowanie drugiego przedmiotu. Najwybitniejsze osiągnięcia w pedagogice były często udziałem tych, którzy nie od razu trafili na teren badań pedagogicznych, ale wypróbowali uprzednio swe siły na innych polach.

Z tych względów wydaje mi się, że asystentura nie może być jedynym stopniem prowadzącym do pracy naukowej w pedagogice, ale że daleko szerzej należałoby sięgać po wybitnych i twórczych nauczycieli, mogących się wykazać nieprzeciętnym dorobkiem pedagogicznym.

Można by sądzić, że współczesny ruch eksperymentatorski stwarza jak najkorzystniejsze warunki pod tym względem. Dobrze, że podjęte zostały

próby nadania temu ruchowi kierownictwa naukowego, bo ruch ten, rozwijający się żywiołowo, nie jest wolny od wypaczeń. Występują one zwłaszcza wtedy, gdy eksperyment zostaje narzucony przez osoby niekompetentne z zewnątrz szkoły, nie rozumiejące często, na czym polega eksperyment dydaktyczny, a nie wynika z jakichś istotnych potrzeb i trudności konkretnej szkoły. Powstała moda na eksperymenty. Prowadzi się je nieraz nie dla rozwiązania jakiegoś niepokojącego problemu, ale dla efektu zewnętrznego, dla prestiżu szkoły czy jej kierownika, reklamując sam eksperyment odpowiednio w środowisku. Bada się przy tym rzeczy dość oczywiste i powszechnie znane, dawno zweryfikowane przez praktykę, unika się natomiast rzeczy nowych, by „nie wychylić się za bardzo” i nie narazić postronnym. W ten sposób dokonywane odkrycia pedagogiczne są często tylko pozornymi odkryciami.

Nie zamykając drogi do eksperymentu pedagogicznego w tych przypadkach, kiedy one wynikają z potrzeb szkoły i kiedy nauczyciele danej szkoły są przygotowani do ich realizacji i czynią to z wewnętrznym przekonaniem, należałoby szeroki ruch eksperymentatorski ująć organizacyjnie w ramy szkół wiodących. Osiągnięcia współczesnej dydaktyki znalazłyby zastosowanie w tych szkołach, a naśladowane przez pozostałe szkoły stałyby się powszechnym dorobkiem naszego szkolnictwa.

PROBLEMY IDEOLOGICZNE W WYCHOWANIU A NAUKI PEDAGOGICZNE

1. Zakres badań pedagogicznych

Istnieje niewątpliwie ścisły związek między problematyką XIII Plenum a przedmiotem badań i kierunkiem rozwoju pedagogiki.

„Integralną częścią budowy socjalizmu materialno-technicznej bazy nowego ustroju jest przekształcenie świadomości społeczeństwa w duchu socjalizmu, co oznacza upowszechnienie marksistowsko-leninowskiej ideologii i socjalistycznych zasad etyczno-moralnych w stosunkach międzyludzkich, krzewienie nowego stosunku do państwa, pracy i własności społecznej oraz formowanie nowego socjalistycznego oblicza kultury narodowej” (z referatu tow. Gomułki).

Kształtowanie się świadomości społecznej człowieka dokonuje się w ciągu jego życia — od urodzenia aż do śmierci. Wpływ na treść i ukierunkowanie tej świadomości ma bardzo wiele czynników: dom rodzicielski, przedszkole, szkoła podstawowa, średnia, wyższa, grupy rówieśników, organizacje młodzieżowe, grupy społeczne i zawodowe, wytwory kultury takie, jak książka, radio, telewizja, film, teatr... itd.

Każde z wymienionych ogniw oddziałuje w jakiś sposób na świadomość człowieka, wywiera wpływ na jego wiedzę o świecie i przyrodzie, jego światopogląd, postawę etyczną, przekonania polityczne — spełnia zatem jakąś funkcję wychowawczą. Można zatem mówić o szerokim froncie wychowawczym istniejącym w społeczeństwie.

Na XIII Plenum zajęto się szczegółowo analizą funkcjonowania poszczególnych ogniw tego frontu, omówiono błędy, braki i niedomagania występujące w ich działalności, wskazano na główne kierunki prac, jakie powinny być podjęte dla stworzenia zwartego i silnego systemu skutecznie oddziałującego na proces tworzenia socjalistycznej świadomości.

Sprawy wychowania człowieka, kształtowanie jego systemu wiedzy, przekonań, ich ideowego ukierunkowania to sprawy, które są przedmiotem zainteresowań pedagogiki. Jednakże na pewno te zagadnienia — w szczególności jeśli idzie o społeczeństwo ludzi dorosłych — są przedmiotem badań i innych nauk takich, jak filozofia, socjologia, ekonomia. Przyjęto powszechnie, że pedagogika zajmuje się i chyba słusznie przede wszystkim problemami wychowania dorastających pokoleń. Dlatego też głównym terenem jej działalności staje się szkoła, przedszkole lub inny zakład oświatowo-wychowawczy.

Jak wiemy, na kształtowanie się świadomości młodzieży wywiera wpływ również wiele innych „pozaszkolnych” czynników. Czynniki te odgrywają

przy tym zasadniczą rolę w kształtowaniu świadomości wychowawców młodego pokolenia, nauczycieli, rodziców, działaczy młodzieżowych. Czy zatem pedagogika ma się również zająć przedmiotem „wychowawczego” oddziaływania np. filmu, współczesnego malarstwa, prasy, klubów sportowych, uroczystości religijnych itp., w jakim zakresie wkracza to na teren działania innych nauk, jak powinna przebiegać linia graniczna między nimi, czy możliwa jest ona w ogóle do nakreślenia. Jest to — moim zdaniem — pierwszy problem, który powinien stać się przedmiotem prac pedagogicznych w związku z treścią narady XIII Plenum.

2. Miejsce szkoły we froncie wychowawczym

Problem następnym stanowią rola i miejsce szkoły w systemie instytucji wychowawczych w naszym społeczeństwie. Sprawa na pozór jasna i prosta: „Decydującym ogniwem systemu wychowania młodzieży, kształtowania jej świadomości i socjalistycznych podstaw społeczno-politycznych jest szkoła” — czytamy w referacie tow. Gomułki. Ale tego wyraźnego i słusznego stwierdzenia nie podziela poważna część naszego społeczeństwa, a nawet nie jest ono powszechnie przyjęte przez nauczycieli. Część rodziców uważa, że szkoła jest nie tylko decydującym, ale i jedynym czynnikiem w wychowaniu ich dzieci, wyłącznie odpowiedzialnym za całość tego wychowania.

Z drugiej znów strony niemała część nauczycieli uważa, że główna odpowiedzialność za wychowanie dzieci spada na rodziców, że szkoła jest w stanie wychowywać dzieci dobrze przez rodziców wychowane, że w zasadzie posiada możność jedynie wyposażenia w wiedzę i ewentualnie w umiejętności zawodowe (w szkole zawodowej) tych uczniów, których dom rodzicielski dobrze wychowuje. O tym, że takie opinie nie są tylko teorią, świadczy ogromny odsiew uczniów sięgający w niektórych szkołach średnich nawet do 70%.

Opinie takie potwierdzają również te koła i środowiska, które ze względów ideologicznych chciałyby ograniczyć do minimum wpływ szkoły na wychowanie młodzieży. W podsumowaniu obszernej dyskusji, jaka toczyła się na łamach „Kierunków”, czytamy: „Szkoła nie jest zasadniczym czynnikiem” wychowawczym... W hierarchii ośrodków wychowawczych kształtujących profil młodego pokolenia, mimo wszystkich zastrzeżeń, postawić trzeba na pierwszym miejscu dom...”

(Kierunki, nr 35 z 1. 9. 1963 r.)

Niekiedy znów słyszy się takie opinie: na wychowanie młodego pokolenia ma wpływ całe społeczeństwo. Młodzież jest bystrym obserwatorem życia, chłonie z niego wszystko, z czym się styka. Nie można się łudzić, że wystarczy, aby szkoła lub dom rodzicielski podjęły szereg środków i zabiegów wychowawczych i nasza młodzież stanie się z miejsca

zdyscyplinowana, pracowita, kulturalna, szanująca własność społeczną itd. — skoro na każdym kroku poza szkołą, poza domem spotykać będzie przykłady wręcz odwrotne. A zatem za wychowanie odpowiadają wszyscy, całe społeczeństwo, a więc w praktyce — nikt.

Jest w związku z tym pilną koniecznością pokazanie roli i miejsca szkoły w naszym systemie wychowawczym, wykazanie niesłuszności, a często i społecznej szkodliwości różnych na ten temat poglądów i teorii.

3. Warunki przekształcenia szkoły w decydujące ogniwo systemu wychowania

Z przekształceniem szkoły w decydujące ogniwo systemu wychowania wiąże się sprawa o kapitalnym i dla pedagogiki, i dla naszego systemu oświatowo-wychowawczego znaczeniu. Jest to kwestia zapewnienia szkole warunków i możliwości, aby mogła się ona stać „decydującym ogniwo systemu wychowania młodzieży”.

Zdajemy sobie z tego sprawę, że szkoła tej roli dotąd nie odgrywa. Główne jej słabości to, jak stwierdzono na VII Plenum, oderwanie od współczesnego życia, przestarzałe niedostosowanie do jego potrzeb treści, a także nie zapewniające wszechstronnego i pełnego rozwoju młodzieży stosowane przez szkołę metody pracy. Do tych niedomagań trzeba dorzucić jeszcze jeden: koncentrowanie, a często również i ograniczanie pracy szkoły jedynie do funkcji dydaktycznych. „Szkoła nie może ograniczać swych zainteresowań tylko do postępów w nauce” powiedział na XIII Plenum tow. Gomułka.

„Nie mogą uchodzić jej uwagi ujemne zjawiska ideowe, które występują wśród części młodzieży. A takie zjawiska mają miejsce. Są grupy młodzieży, które ulegają indyferentyzmowi, pustce ideowej, nastrojom egoistycznym, sprzecznym z natury rzeczy z interesem społecznym. Tym bardziej niebezpieczne są tendencje do »neutralizmu« ideologicznego w praktyce wychowawczej, tolerowanie przez szkołę faktów wylamywania się spod jej wpływu różnych grup młodzieży”. Są to na pewno ciężkie „grzechy” naszej szkoły.

Wnioski z niej muszą wyciągnąć dla siebie politycy oświatowi, organizatorzy szkolnictwa, jak również i pedagodowie. Trzeba chyba w pełni podpisać się pod opinią prof. Suchodolskiego¹, że pedagogika powinna być nauką zaangażowaną w tworzeniu nowej rzeczywistości wychowawczej, a więc powinna pomagać w usuwaniu dotychczasowych niedomagań systemu wychowawczego, jak również w nakreślaniu kierunków treści i metod dalszego działania, w czuwaniu nad prawidłowym rozwojem wychowania.

¹ Ruch Pedagogiczny, nr 2 z 1963 r.

Jakie w związku z tym problemy powinny być przedmiotem zainteresowań pedagogiki dla udzielenia szkole pomocy w przezwyciężaniu jej słabości, braków i niedomagań.

Z treści uchwał XIII Plenum wynika, że powinny to być w pierwszym rzędzie problemy dotyczące ideowego oblicza szkoły.

Szkoła nasza, jak to powszechnie stwierdzamy, potrafi na ogół dość dobrze wyposażać uczniów w określony system wiedzy. Zasadniczą przy tym sprawą jest kwestia doboru odpowiednich treści naukowych niezbędnych we współczesnym życiu. Jesteśmy w trakcie reformy szkolnej, która m. in. ma polegać na odpowiednim doborze tych treści. Programy dla 8-letniej szkoły podstawowej zostały już opracowane.

Dobrze się stało, że Ministerstwo Oświaty potraktowało je jako programy tymczasowe. Minister Oświaty w przemówieniu noworocznym¹ zwrócił się do ogółu nauczycieli z apelem o zgłaszanie uwag, wniosków i propozycji w sprawie dalszego ich udoskonalenia.

Jest zatem obecnie okazja do gruntownego przeanalizowania tych programów, do opracowania nowoczesnej koncepcji programowej szkoły podstawowej i średniej. Wprowadzenie nowych programów do szkoły średniej ma się zacząć od 1967 r., mamy więc dostateczny wymiar czasu, aby opracować dla niej należyte treści programowe. Może się to jednak stać tylko wtedy, gdy do prac programowych jak najpełniej włączymy pedagogów, gdy pedagogika — jak powiedział prof. Suchodolski — w pełni będzie zaangażowana w tworzeniu nowej wychowawczej rzeczywistości.

Wypożyczenie uczniów w określony zasób wiedzy nie wystarcza jednak do ukształtowania ich świadomości. Dalszą niemniej ważną sprawą jest ukierunkowanie ich świadomości, doprowadzenie do należytego wykorzystania zdobytej wiedzy w życiu i działania. Gruntowną wiedzę medyczną można wykorzystać przy udzielaniu pomocy ludziom chorym, nieszczęśliwym — można jej również użyć i na zagładę ludzi — jak to czynili hitlerowscy lekarze-zbrodniarze. Wiedzę z zakresu fizyki jądrowej, jak wiemy, można też w różny sposób zużytkować. Zależy to od ukierunkowania i świadomości ludzi, czyli, jak my nazywamy, od ich ideologii. Na treść tej ideologii składają się głównie: system ocen i norm moralnych, światopogląd i przekonania polityczne. Te elementy decydują głównie o stosunku człowieka do drugiego człowieka, stosunku do sił przyrody, do mienia społecznego, do pracy. One decydują o życiu człowieka, jego działaniu i wynikach tego działania. Jak już poprzednio wykazywaliśmy, niedostatek pracy szkoły uwidacznia się dotąd głównie w tej dziedzinie — w zakresie kształtowania postawy ideowej młodzieży. W wielu wypadkach nauczyciele nie zdają sobie sprawy z wagi tego problemu, nie widzą potrzeby wpływania na kształtowanie ideologii swych wychowanków, ogra-

¹ Głos Nauczycielski, nr 35 z dnia 1. 9. 63 r.

niczając się do podawania tzw. czystej wiedzy, w wielu wypadkach — nie potrafią tego robić. Dlatego też i jednym, i drugim powinny pomóc nauki pedagogiczne. Problemy kształtowania u młodzieży socjalistycznej moralności, naukowego światopoglądu i przekonań politycznych — stanowią podstawowe aktualne przedmioty prac pedagogicznych.

Prace te jednak powinny być prowadzone równolegle ze stopniową zmianą systemu organizacyjnego szkoły, który stworzyłby warunki realizacji zadań wychowawczych szkoły. Chcemy, ażeby faktycznie szkoła stała się decydującym ogniwem w systemie wychowania młodego pokolenia. Istnieją jednak i inne ogniwa, nie zawsze współpracujące ze szkołą, często oddziałujące destrukcyjnie na jej prace, często prowadzące prace wręcz przeciwnie. Szkoła musi zatem górować nad pozostałymi ogniwami programem swej pracy, poziomem przygotowania wychowawców, środkami oddziaływania na świadomość młodzieży.

4. Zmiany w systemie kształcenia nauczycieli

Nie wystarczy wskazać szkole, co i jak ma robić, trzeba przede wszystkim przygotować nauczycieli — wychowawców dobrze rozumiejących sens ich pracy w szkole, umiejących realizować zadania, jakie stawia przed nimi współczesne życie. Problem o zasadniczym znaczeniu dla praktyki, a więc i dla teorii pedagogicznej, to przygotowywanie kadr nauczycielskich. Trzeba stwierdzić, że o dotychczasowym systemie kształcenia nauczycieli (sieć zakładów, czas studiów, plany i programy nauczania, dobór kandydatów) decydowały przede wszystkim potrzeby ilościowe naszego szkolnictwa, względy finansowe — mniej zaś wymagania naukowe, pedagogiczne, społeczne, jakim powinien odpowiadać nauczyciel. Treść i metody kształcenia kandydatów na nauczycieli nastawione były również głównie na przygotowanie dydaktyczne — zgodne zresztą z charakterem pracy dotychczasowej szkoły. Zmiana charakteru pracy szkoły, położenie równomiernego akcentu obok zagadnień dydaktycznych na zagadnienia wychowawcze wymagają również i zmian w systemie przygotowywania kadr nauczycielskich. Rzecz zrozumiała, że musimy liczyć się z potrzebami ilościowymi szkolnictwa, zdajemy sobie również sprawę, że państwo nasze nie dysponuje nieograniczonymi możliwościami finansowymi — jednakże nie zdołamy szybko usunąć braków i niedomagań w pracy naszych szkół, jeśli nie uwzględnimy w systemie kształcenia kadr nauczycielskich w poważniejszym niż dotąd zakresie wymagań pedagogicznych.

Jakie są te wymagania, jak powinien przebiegać w naszych warunkach proces przygotowywania kadr nauczycielskich, na jakich treściach powinien być oparty, przy zastosowaniu jakich metod — odpowiedź na te pytania powinna dać przede wszystkim pedagogika. Jest to zatem dalszy problem, który powinien stać się przedmiotem prac pedagogicznych.

5. Zmiana systemu organizacyjnego szkoły

Niezależnie od przygotowania kadr pedagogicznych trzeba stworzyć szkole i nauczycielom warunki, które by umożliwiły rozszerzenie zakresu oddziaływania wychowawczego na młodzież. Samym mobilizowaniem nauczycieli do wykonania zwiększonych zadań — zadań tych nie wykonamy. Szkoła nasza tkwi w tradycyjnych ramach ujętych przepisami, regulami, normami. Ramy te pasowały do dawnej roli i funkcji, jaką wykonywała szkoła — dzisiaj jednak stają się czynnikiem krepującym dynamizm szkoły, twórcze próby i poszukiwania wielu nauczycieli — nie pozwalają na rozwiązanie palących problemów, związanych z charakterem szkoły tradycyjnej. Nie możemy np. rozwiązać problemu drugoroczności, w dalszym ciągu towarzyszy procesowi nauczania i wychowania w szkołach w poważnych rozmiarach zjawisko odsiewu i odpadu szkolnego. Próby rozwiązywania tych problemów w dotychczasowym systemie organizacyjnym prowadzą często do takich niezrozumiałych „skoków”, jakie np. obserwowaliśmy w ostatnich latach w liceach pedagogicznych.

Oto sprawność szkolenia w tych szkołach wynosiła w r. szk. 1960/61 — 51,6%, w następnym zaś roku po serii narad i konferencji poświęconych tej sprawie — podskoczyła do 72,6%. Jaka rolę spełniła tu lepsza praca nauczycieli liceów pedagogicznych, a jaką nacisk dyrektorów tych szkół, wizytatorów — trudno dociec.

Spółczeństwo wymaga dzisiaj od szkoły zwiększenia jej funkcji wychowawczej, jak również i funkcji opiekuńczej. Praca zawodowa rodziców, konieczność skoordynowania dodatnich wpływów wychowawczych, wyeliminowanie ujemnych — zmuszają szkołę do przedłużenia jej oddziaływania wychowawczego poza czas ściśle przeznaczony na godziny lekcyjne. Wykonanie funkcji wychowawczych, pełne ukształtowanie świadomości młodzieży w duchu ideologii socjalistycznej, o której poprzednio mówiliśmy, da się zrealizować tylko przy jednoczesnym stopniowym rozszerzeniu oddziaływania wychowawczego nauczycieli poza proces lekcyjny. Wymaga to niewątpliwie innego niż dotąd zaplanowania zajęć w szkole, innego usytuowania nauczyciela. Dotychczas do prawnych obowiązków nauczyciela należy w zasadzie przeprowadzenie tylko określonej liczby godzin lekcyjnych. Dalsza jego praca wychowawcza z uczniami, kontakty z rodzicami, praca w organizacjach młodzieżowych, organizowanie zajęć pozalekcyjnych, przeprowadzanie z uczniami prac społecznych zależy w zasadzie tylko od jego stopnia poczucia odpowiedzialności wychowawczej. Wielu również dobrych nauczycieli — wychowawców nie wykonuje w pełni swych funkcji wychowawczych ze względów materialnych (konieczność dorabiania, warunki rodzinne itp.). Praca wychowawcza w różnych jej formach jest nie mniej ważna niż prowadzenie lekcji. Musi to jednak znaleźć wyraz i w odpowiednim przydziale godzin lekcyjnych i godzin przeznaczonych na prace wychowawcze, w od-

powiednich zmianach przepisów w zakresie obowiązków, uprawnień i uposażeń nauczycieli itp. Pociągnie to za sobą zmianę systemu pracy szkoły, przedłużenie i nasilenie jej oddziaływania wychowawczego. W jakim zakresie i w jakim tempie zmiany te powinny następować, zależy to będzie od wielu czynników: pomieszczenia, wyposażenia pracowni, gabinetów, świetlic, zwiększenia budżetu itp. O rodzaju i treści tych przeobrażeń powinny na równi z władzami oświatowymi decydować pedagodzy.

Opracowanie — na podstawie badań, eksperymentów, doświadczeń innych państw socjalistycznych — koncepcji nowej szkoły, nowego systemu wychowania w tej szkole, aby mogła się ona stać w rzeczywistości „decydującym” ogniwem w procesie wychowania dzieci i młodzieży — to także przedmiot pedagogiki.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga. Jedną z przyczyn słabości i niedomagań naszego dotychczasowego systemu oświatowo-wychowawczego była niedostateczna zbieżność w działaniu między teorią a praktyką pedagogiczną.

Są ludzie — jak pisze prof. Suchodolski — którzy sądzą, że pedagogika nie powinna wykraczać poza krąg teoretycznych rozważań, pozostawiając praktykę — to znaczy zarówno politykę oświatową, jak konkretną działalność oświatowo-wychowawczą — swojemu losowi. Ludziom tym można by odpowiedzieć słowami zawartymi w referacie tow. Gomułki: „Rzeczywiście naukowa teoria społeczna może się pomyślnie rozwijać jedynie w związku z praktyką społeczną, która tej teorii dostarcza bezcennego materiału poznawczego i weryfikuje jej wyniki”.

„Pragniemy, aby twórczość naukowa okazywała pomoc partii w analizie poszczególnych problemów ekonomicznych, społecznych, kulturalnych, ażeby dostarczyła wniosków możliwych do wykorzystania w praktycznej polityce”.

Zasadniczym więc warunkiem tworzenia lepszej wychowawczej rzeczywistości, ulepszenia naszego systemu oświatowo-wychowawczego zgodnie z treścią uchwał XIII Plenum jest ścisły związek między naukowcami-pedagogami, politykami-oświatowcami i szerokimi masami nauczycieli-praktyków, prowadzącymi swe prace na podstawie osiągnięć nauki pedagogicznej.

JAKA PEDAGOGIKA JEST NAM POTRZEBNA?

W pytaniu tym brzmi nuta niepokoju. Niepokój jest uzasadniony, ponieważ społeczeństwo — mimo pesymistycznego stosunku do nauk pedagogicznych — wiąże z nimi duże nadzieje. Oczekuje rozwiązania wielu problemów, z którymi dotąd się nie uporano. Nie sposób je tu wszystkie wymienić. Wspomnijmy jednak choćby o zjawisku przestępczości wśród nieletnich, często bowiem wstydliwie się je przemilcza lub zasłania gęsto rozbudowaną siecią zakładów opiekuńczo-wychowawczych, pomijając ich przepełnienie.

Dla krytycznej analizy problematyki zawartej w tytule przypatrzmy się najpierw aktywowi i pasywowi naszej pedagogiki. Co mamy, a czego nam brak?

Sądzę, że mamy dużą ilość dzieł pedagogicznych napisanych poprawnie z pozycji marksistowskich. Wśród nich znajdują się liczne rozprawy poświęcone wychowaniu socjalistycznemu, laickiemu, kolektywnemu, społecznemu, ekonomicznemu i politycznemu. Skąd więc bierze się nadmierne krytykowanie nauk pedagogicznych? Pamiętajmy, że zawsze podlegały one krytyce na wyrost. I tak już pozostanie, pedagogika bowiem — jak wszystkie nauki społeczne — ma charakter ideologiczny. Wiadomo, że istnieje zawsze konflikt przy konfrontacji idei z rzeczywistością, świata rzeczywistego z ideologią. Nie zapominajmy, że ideał jest z reguły czymś odległym. Ideologowie natomiast są wciąż niecierpliwi, czasem fanatycznie wierzą, że np. w planie pięcioletnim przebudujemy psychikę człowieka, ukształtujemy jego światopogląd naukowy itp.

Wśród ideologów zawsze działali utopiści, którzy żądali zbyt wiele. Jednak pomiędzy ideologiem a utopistą winien stać realista, który wytycza właściwą drogę postępu. Wie on, że łatwiej rzucać gromkie okrzyki aniżeli mądrze realizować to, co zwiemy „nowym wychowaniem”.

Czy nasza literatura pedagogiczna jest dobrze napisana i czytana? Przypatrzmy się najpierw autorom. Ujrzymy wśród nich takich, którzy prawie nigdy nie tkwili w praktyce szkolnej. Piszą dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich, ale byli tylko w gościnie w tego typu szkołach. Ci ludzie wolą więc tworzyć wspaniałe wizje, bawić się urokami syntez, ukrywać swą „niemoc” praktyczną w uogólnieniach.

Jeszcze gorzej, gdy pedagogowie tego typu licytują się na odcinku wychowania ideowego, powtarzają się, „nawadniają” problematykę dla wypracowania większej ilości arkuszy wydawniczych. Skutki takiej pisaniny są niebezpieczne.

Czy literatura, o której mowa, jest czytana? Według mego rozeznania tylko przez nieliczne kręgi nauczycielstwa. Jedni nie czytają, ponieważ

żyjąc ze skromniutkich poborów szukają zajęć ubocznych. Inni dlatego, że w teorii pedagogicznej nie znajdują dostatecznych wskazówek i informacji ułatwiających im praktykę szkolną. Jest wreszcie pewna ilość mężatek, które wobec nadmiaru obowiązków nieuchronnie powiększają grono osób stojących z dala od czytelnictwa. Słowem: niezbyt dobrze z czytelnictwem wśród nauczycieli. A przecież bez czytelnictwa nie ma mowy o jakimkolwiek postępie.

Chcę w tym miejscu zadeklarować się jako orędownik i rzecznik pedagogiki normatywnej, której się tak boimy, wstydzimy, wyrzekamy i dlatego jej nie mamy. Najzagorzalsi jej przeciwnicy wywodzą się z kręgów uczonych, którzy wolą wszystko „wyważyć” za biurkiem, opracowywać obszerną dokumentację badań eksperymentalnych. Argumentacja przeciwko pedagogice normatywnej — jakże często zresztą źle rozumianej — a także przeciw pracom popularnonaukowym jest bardzo prosta. Dużo w niej pogardy, bo podobno stoi na zawadzie refleksji pedagogicznej, krępuje samodzielną myśl nauczyciela — praktyka. Stosowanie rad i wskazówek rzekomo poniża i degraduje indywidualność (osobowość) nauczyciela. Wobec tego wolimy obarczyć go ciężarem dręczących deliberacji i skrupułów, niepewnością, pozbawić go doświadczenia wieków i dyrektywy praktycznych. Być może, że z czasem, zmęczony, po prostu zacznie wychowywać bezrefleksyjnie.

Czy istotnie nie pamiętamy, kogo z konieczności przyjmowaliśmy do naszego zawodu po wojnie? Jak tych ludzi szkoliciliśmy? Kto im dał edukację? Proszę przy egzaminach czy kolokwiałach zapytać nauczyciela o to, jak kształci charakter i wolę swych wychowanków, jak rozwija uczucia wyższe itp... Często przykro obserwować konsternację i spokojnie podziwiać analfabetyzm pedagogiczny osób, których zadaniem naczelnym jest wychowanie.

Obok pedagogiki normatywnej (a może by nazwać ją inaczej) potrzebna nam jest pedagogika, która odpowiadałaby na pytania stawiane pod jej adresem przez prawników, lekarzy, dowódców wojskowych, inżynierów — kierowników zakładów przemysłowych. Z ich kół także słyszymy owo: „Pedagogika nic nie daje”. A czy i tego zarzutu nie powtarzają rodzice, których „elitarnie” dzieła pedagogiczne nic nie obchodzą?

Nasz „trust mózgow” chępliwie wskazuje na swój dorobek naukowy. On nam jednak nie wystarcza. Potrzebne są liczne prace popularno-naukowe, które by budziły zainteresowanie problematyką pedagogiczną i odpowiadałyby na pytania natury praktycznej. Bez tego właściwie pojęta pedagogika jest nie do pomyślenia.

Jakie są przyczyny niewłaściwego rozwoju nauk pedagogicznych? Jak zaradzić złu?

Odpowiedź wymaga krytyki, która, niestety, nie będzie miała wszystkich znamion krytyki marksistowskiej, ponieważ nie będzie w pełni kon-

kretna. Na posłużenie się konkretnym dowodem trzeba dysponować m. in. zezwoleniem swych informatorów, rozmówców, a o to już trudniej. Zrozumienie dla tego rodzaju trudności miał Szekspir mówiąc w „Ryszardzie III”: „Cóż to? Wy drżycie? Wszyscy się lekacie? — Nie chcę was ganić — jesteście śmiertelni”. Przypatrzmy się kilku problemom:

Problem I: Zdaje się, że nie wszyscy rozumiemy należycie, na czym polega związek teorii z praktyką. Na tym odcinku zagnieździło się wiele szkodliwych nieporozumień.

Jeśli chodzi o teorię i praktykę pedagogiczną, to należy sobie uprzytomnić, że nie tyle jej zgodność winna nas absorbować, ile raczej wytworzenie stałego stanu twórczego napięcia. Owo napięcie jest właśnie gwarantem postępu i bodźcem zmuszającym do szukania nowych rozwiązań, zachęcającym i zniewalającym do myślenia.

Czy nasza teoria pedagogiczna wprowadza ożywczy ferment, napięcie i spełnia tym samym jedno ze swych istotnych zadań?

Odpowiedź jest trudna. Jednak skłaniałbym się dō twierdzenia, że mało mamy publikacji pedagogicznych, które miałyby wyżej wymienione cechy. Służą one raczej tym, którzy składają egzaminy...

Problem II: Rozwój nauk pedagogicznych zależy w pewnej mierze od istnienia krytyki. Wiadomo, że krytycy teatralni czy literaccy od wieków pełnią określoną rolę społeczną. A nasi krytycy? Z reguły są to tylko przygodni recenzenci robiący luźne uwagi na temat danej publikacji. Ot — streszczą krótko całość i rzucą zechęcające: „Warto przeczytać, zakupić dla szkoły”. Tego rodzaju recenzje robią wrażenie, że piszący je nie umiają zająć ani postawy poznawczej, ani wartościującej. Nie wiedzą, być może, że mają pewien obowiązek wobec czytelnika, autora i wydawcy, że muszą umieć ustosunkować się do prądów i kierunków naukowo-kulturalnych naszej epoki.

Sloganowe sformułowania, zdawkowe informacje nie mogą oczywiście mieć wpływu ani na twórczość naukową, ani na jej propagandę. Może jeszcze gorszą i niechlubną rolę pełnią w wydawnictwach anonimowi recenzenci, którzy nie będąc specjalistami w danej dziedzinie wydają oceny. Nikt nie potrafi zrozumieć ani przewidzieć ich reakcji. Są za to zawsze „po linii” i „na bazie”. Inni jeszcze krytycy wołają koturny. Czasem są to wytrawni uczeni, których zuboża hypochondria i wybujała ambicja nie pozwalająca widzieć „nie swoich byłych studentów”. Ich „grona gniewu” sypią się bezpodstawnie na nieznanym śmiałków, którzy mają odwagę tworzyć nie pytając o zezwolenie. Wśród tego typu ludzi znajdują się owi niesławni „feudalowicze”, którzy przez 40 lat dzierżenia katedry naukowej nie przygotowali kadry następców. Ile wartościowych prac utracają tego rodzaju krytycy? A to właśnie oni najgłośniejszemu wołają, że nie mamy kadr.

Problem III: Czy istotnie nie mamy ludzi przygotowanych do pracy naukowej?

Kto ma uwierzyć w to, że z 200 000 rzeszy pracowników oświatowych nie można wyłowić ludzi wszechstronnie wykształconych i zdolnych do twórczej pracy naukowej?

Pouczające jest czytanie składów osobowych komitetów redakcyjnych, komisji, kolektywów twórczych. Czemu niektóre nazwiska tak często się tam powtarzają? Bo nie ma ludzi? A może chodzi o tantiemy, prowizje, diety, pensyjki, ryczałty, honoraria, stypendia... O tych sprawach trzeba zacząć nie tylko myśleć. Kilkanaście osób mających patent na posiadanie „umu” nie stworzy potrzebnej nam pedagogiki.

Problem IV: Ilość i jakość kadry naukowej wzrasta w zależności od stylu współpracy „góry” z „dołami”.

Sądzę, że oburzające jest zachęcanie, aby ten i ów napisał np. monografię szkoły z Pałędzia Górnego czy Zalesia Wielkiego. Oburzające są też propozycje typu: zbierajcie przez kilka lat materiały (empiria), my je opracujemy, wydamy, a w spisie współpracowników zamieścimy zaszczytną wzmiankę... Z całą pewnością tą drogą nie zbudujemy wiele.

Problem V: Spotkania praktyków z teoretykami na kursach wakacyjnych i kurso-konferencjach dają okazję do twórczych dyskusji zapładniających i teorię, i praktykę pedagogiczną. W wielu czasopismach pedagogicznych czytamy entuzjastyczne artykuły o wielkich osiągnięciach na tym polu. Czy są one słuszne? Przecież znamy tych wielbicieli osób chodzących na koturnach, którzy z emfazą proszą o wydrukowanie danej prelekcji. Znamy osoby hojnie wyposażone w specjalną dozę infantylizmu, które wierzą, że przed chwilą odkryto Amerykę. Znamy permanentnych stenografów, którzy zapisują wszystko drobiazgowo i tak sposobią się do przekazania najnowszych osiągnięć pedagogiki w tzw. terenie. Znamy i dwa rodzaje prelegentów: znudzonych koryfeuszy i ich satelitów, którzy smażą w sosie swoich przełożonych wytarte slogany. Z gniewem myślę o tym, jakie okazje marnuje się w ten sposób.

Problem VI: Chętnymi się tym, że nasze podręczniki są rozchwytywane, że mają po 6 i 10 nakładów. Trzeba przecież wyraźnie powiedzieć, że dlatego, ponieważ są bezkonkurencyjne. A bezkonkurencyjne, ponieważ od lat są jedynymi podręcznikami w Polsce.

Czy to nie jest dziwne, że nikt w Polsce nie potrafi napisać „drugiego” zwykłego podręcznika? Czemu z danej dziedziny wiedzy nie może być dwóch lub trzech różnych podręczników? Z pewnością ich nowi autorzy mogliby się z czasem zaszeregować do poszerzonej kadry naukowej, której tak brak.

Tyle mój głos w dyskusji. Oby tylko nie skończyło się na narzekaniu i sumującym stwierdzeniu: „Za wcześniej jeszcze na dokładną ocenę, jednak można już teraz stwierdzić, że dyskusja była pożyteczna. Doprowadziła do skryształizowania poglądów, sformułowania wniosków i postulatów...” itd., itd., ... Wszyscy aż nazbyt dobrze to znamy. Obyśmy też wreszcie przestali dyskutować zawile na temat: „Czy pedagogika jest

nauką, czy nią nie jest, a jeśli nie jest, to czym właściwie jest? Doprawdy wzniosły to temat, ale czy dla wszystkich?

Nasza dyskusja nie może też nie odpowiedzieć na takie pytanie:

— Jak spotęgować zainteresowanie naukami pedagogicznymi wśród naszego społeczeństwa, które czeka nie tylko na wybitne dzieła naukowe, ale i na lekturę popularnonaukową, może i „normatywną”. Pedagogika ma przecież wszystkie cechy nauk praktycznych: mówi o tym, co być powinno, wyraża przepisy postępowania, uprawia projektowanie, widoczne jest w niej zagadnienie przekształcania rzeczywistości.

— Jak sprawić, aby bogata literatura pedagogiczna ułatwiła nauczanie metodyczne, żeby zlikwidowała postępowanie dydaktyczne typu: „powiem ci, zapisz, jutro mi to na lekcji powtórzysz”.

ORGANIZACJA PRACY WYCHOWAWCZEJ W LICEACH PEDAGOGICZNYCH

Właściwa organizacja pracy wychowawczej wymaga jasnego określenia celu, do którego ma prowadzić. Tym głównym celem w zakładach kształcenia nauczycieli jest przygotowanie uczniów do pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkole czy w przedszkolu. Cel ten nie jest nowy. Jak długo istnieją zakłady kształcące nauczycieli, usiływały one zawsze jak najlepiej przygotować do samodzielnej działalności pedagogicznej. Jednak ta działalność w każdej epoce historycznej kształtowała się odmiennie, jak też różna była rzeczywistość wychowawcza, w której mieli pracować wychowankowie nauczycielskich zakładów. Stąd też przynajmniej ogólne określenie, jaki nauczyciel jest potrzebny dzisiejszej szkole, wydaje się konieczne jako punkt wyjścia do omówienia zagadnienia organizacji pracy zmierzającej do wychowania współczesnego nauczyciela.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że wszelkie próby kreślenia wzoru osobowego wychowawcy są w pewnym stopniu ryzykowne. Każda bowiem pozytywna (ze społecznego punktu widzenia) cecha osobowości ludzkiej przydałaby się nauczycielowi. Nie usiłując precyzować wzoru dzisiejszego nauczyciela zwróćmy uwagę na cechy najbardziej istotne, które mogą decydować o powodzeniu pracy pedagogicznej.

Rola nauczyciela w szkole jest obecnie wcale nie łatwa, mimo iż rozporządza on licznymi środkami, które mogą mu w pracy pomóc, a nieraz nawet wyręczyć. Dzisiejsi uczniowie pobudzeni intelektualnie i uczuciowo przez różne środki przekazu kulturowego stanowią trudny materiał wychowawczy. Współczesny nauczyciel, obok rozległej wiedzy i rozbudzonej potrzeby pracy samokształceniowej, ma być pracownikiem twórczym, doskonalcącym systematycznie działalność pedagogiczną, w przeciwnym razie stanie się nudnym rzemieślnikiem w zawodzie nauczycielskim. Od dzisiejszego nauczyciela wymagamy też bogatej kultury ogólnej i pedagogicznej, a także naukowego poglądu na świat. Te podstawowe cechy nauczycielskiej osobowości zostaną wzięte pod uwagę przy rozważaniu organizacji pracy wychowawczej w zakładach kształcenia nauczycieli.

Praca wychowawcza obejmuje swym zasięgiem wszystkie czynności i całą organizację życia szkolnego, przenika wszelkie dążenia nauczycieli, ich wysiłek codziennej pracy. W pierwszym jednak rzędzie wychowanie dokonuje się w procesie nauczania i właściwa organizacja tego procesu jest równie ważna, co i celowe zabiegi skierowane na kształcenie konkretnych cech osobowości wychowanków. To w procesie nauczania ma kształcić się twórcza postawa licealisty. Na lekcjach ma on przyzwyczajać się do samodzielnego pokonywania intelektualnych trudności, na lekcjach ma wyrabiać naukowe poglądy i przekonania.

Lekcja wychowuje ucznia przez swą sprężystą organizację i odpowiedni dobór treści i metod nauczania. Metoda natomiast ma być tak dobrana, aby zmusić ucznia do myślenia. Badając przez kilka lat myślenie młodzieży w liceach pedagogicznych zauważyłam, że w pracy umysłowej wychowanek boryka się z różnymi trudnościami, które zależą od jego osobowości bądź od warunków, w jakich pracuje. Te trudności zniechęcają go nieraz do nadmiernego wysiłku, wywołując rezygnację i bierną postawę, która w wychowaniu moralnym jest zjawiskiem groźnym.¹

Najpoważniejszą i najczęściej występującą trudnością w pracy intelektualnej ucznia jest przeżywane przez niego uczucie lęku. To negatywne uczucie nie pozwala licealiście w pełni korzystać z treści nauczania, krępuje jego aktywność i przekreśla wychowawcze wartości procesu nauczania. Czego boi się uczeń na lekcji? Obawia się przede wszystkim ujemnej oceny i kompromitacji wobec nauczyciela i kolegów. Ze względu na wielką ilość przedmiotów nauczania, na poważną liczbę zadań domowych młodzież nie zawsze może dobrze przygotować się do każdej lekcji i stąd rodzi się lęk przed przedmiotem słabo przygotowanym. Jeśli uczeń nie odpowiada np. na lekcji pierwszej, to jego swobodną pracę utrudnia świadomość, że może odpowiadać na lekcji następnej i nie zważając na opracowywany materiał przygotowuje się do innych przedmiotów. Uczucie lęku zwiększa się w takiej sytuacji, kiedy wchodzi do klasy nauczyciel zdenerwowany, w złym humorze. Uczniowie mówią, że w takich wypadkach myśl ich zaprzęta jedno pragnienie: jak nie narazić się nauczycielowi, jak ukryć się, by nie wyrwał co do odpowiedzi, i z utęsknieniem czekają dzwonka. Szczególnie często takie stany emocjonalne przeżywają uczniowie słabi, których spotkały niepowodzenia w pracy szkolnej. Pod wpływem często przeżywanego lęku uczniowie ci tracą wiarę we własne siły, tracą chęć do pokonywania trudności, które często są ponad ich możliwości.

W kształceniu myślenia poważną przeszkodą jest spotykane u wielu licealistów lenistwo myślowe. W czasie prowadzonych badań sami przyznawali, że często nie chce im się myśleć, a w przypadku kiedy są zmuszeni przez dłuższy czas zastanawiać się (np. gdy prowadzą samodzielnie lekcję), wówczas występuje szybko zmęczenie, znużenie, co ma miejsce również w czasie pisania tzw. pracy klasowej. To zmęczenie i towarzyszące myśleniu emocje świadczą o tym, że młodzież nasza nie jest przyzwyczajana systematycznie do wysiłku umysłowego, a częściej posługuje się raczej mechanicznym, pamięciowym przyswajaniem treści nauczania.

W wychowaniu moralnym kształcenie umysłu jest tak samo ważne, jak kształtowanie uczuć, charakteru czy woli. Dlatego też ciągle przyzwyczajanie do myślenia jest problemem zarówno dydaktycznym, jak i mo-

¹ I. Zaczeniuk-Jundziłł: „Rola przedmiotów pedagogicznych w kształceniu nauczycieli”. Warszawa 1963 r., PZWS.

ralnym. Jeśli ograniczymy ilość zadań wymagających pracy pamięciowej na korzyść zadań angażujących myślenie, wykorzystamy proces nauczania dla celów kształcących i wychowawczych.

Bogdan Suchodolski kreśląc program świeckiego wychowania moralnego¹ zaznaczył, iż podstawą tego wychowania jest poznawanie rzeczywistości społecznej. Moralność idealistyczna oparta na filozofii religii uznaje odpowiedzialność człowieka za swoje czyny przed istotą nadprzyrodzoną, a doskonalenie jednostki za podstawę jej moralności. Etyka świecka natomiast zakłada odpowiedzialność człowieka przed społeczeństwem, przed ludźmi, odpowiedzialność, jak mówi Suchodolski, za świat, który człowiek tworzy. Stąd też nie ćwiczenie moralnych cnót, nie doskonalenie się jednostki jako cel sam w sobie, lecz poznawanie i rozumienie świata, za który bierze się odpowiedzialność, jest podstawą wychowania człowieka. Skoro odpowiadam za ten świat, w którym żyję, muszę go znać. Intelpekt wysuwa się na czoło zabiegów wychowawczych.

Popatrzmy, jak przedstawia się społeczna wiedza naszej młodzieży. Sekcja Czytelnictwa przy ZG ZNP na czele z drem Parnowskim przeprowadziła masowe badania czytelnictwa w roku 1962 wśród nauczycieli, młodzieży szkół średnich i dzieci klas V/VII w pięciu województwach naszego kraju. Między różnymi pytaniami, na które odpowiadała młodzież, część z nich dotyczyła rozumienia współczesnej rzeczywistości społecznej. Na podstawie zebranych materiałów² można stwierdzić, że stan wiedzy w tym zakresie jest bardzo ubogi, i to we wszystkich typach szkół średnich. Np. na pytanie, jaka książka lub dzieło sztuki stało się dla ucznia najgłębszym wyrazem współczesności, wiele osób nie dało żadnej odpowiedzi. W szkołach zawodowych 48% badanych nie znalazło takiego dzieła. Niektórzy napisali, że filmy „Krzyżacy”, „Matka Joanna od Aniołów” są najżywszym wyrazem współczesności. Były i takie odpowiedzi we wszystkich typach szkół, że młodzież nie zetknęła się ze współczesnością. To absurdalne twierdzenie świadczy o tym, że uczniowie nie rozumieją dzisiejszego świata. Nasuwa się przypuszczenie, że szkoła średnia nie wprowadza ucznia w bogaty, ciekawy nurt współczesnego życia, nie wprowadza w problematykę aktualnych zagadnień i wydarzeń, nie wprowadza go w ten świat, w którym już wkrótce wypadnie mu spełnić konkretną rolę społeczną. Sztuka współczesna jest dla wielu licealistów dziedziną zupełnie nie znaną. Weźmy dla przykładu wypowiedź ucznia z liceum pedagogicznego: „Współczesne malarstwo jest mi obce”, mnie i wielu innym przydałaby się umiejętność patrzenia na współczesne malarstwo, lecz niestety, znikąd pomocy. To nierozumienie współczesności prowadzi do tego, że to, co współczesne, jest dla mnie płytkie.³

¹ B. Suchodolski: „O program świeckiego wychowania moralnego”. Warszawa 1961 r., NK.

² Znane są mi jedynie materiały z woj. gdańskiego i na nich się opieram.

³ Chłopiec lat 16, kl. II l. p., pochodzenie robotnicze.

Podobnie zaskakujące odpowiedzi otrzymano na pytanie, jakie książki, filmy, audycje, sztuki poruszają problemy najważniejsze dla dzisiejszej młodzieży. I w tym wypadku wiele osób nie mogło poradzić sobie z odpowiedzią. Dla wielu również film „Krzyżacy” zawiera te problemy, książka Jackiewiczowej „Wczorajsza młodość”, „Szatan z siódmej klasy”, film „Kanał”. Niektórzy zaznaczyli, że w ogóle nie zetknęli się z problematyką młodzieżową. Takie odpowiedzi między innymi świadczą o tym, że wychowujemy młodzież poza społeczeństwem, w odizolowanym środowisku szkolnym i dopiero po ukończeniu nauki nasi wychowankowie rozpoczynają naukę życia, a z jakim powodzeniem — nie zawsze umiemy przewidzieć. Tylko jeśli któryś z absolwentów czy któraś obierze niewłaściwą drogę życia, narzekamy na „zepsutą” młodzież dzisiejszą, nie szukając winy w wychowaniu szkolnym.

Poznanie społecznej rzeczywistości przez wychowanków musi być procesem aktywnego włączania się w życie środowiska, w jego prace. Zwłaszcza dziedzina życia kulturalnego jest tym terenem, na którym w całej pełni może przejawiać się aktywność kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Aktywne poznanie rzeczywistości społecznej ma doprowadzić do wykształcenia w wychowankach zaangażowania w sprawy, którymi żyje szkoła, środowisko i cały naród.¹ To zaangażowanie ma się przejawiać w czynnej walce ze złem społecznym. Wielu obywateli naszego kraju wykazuje tzw. pasywizm moralny, postawę przyzymania oczu na dostrzeganie zła, na spostrzegane nadużycia i wykroczenia. Nawet u niektórych nauczycieli można wykryć taki moralny pasywizm. Wolą oni nie zauważyć ucznia wówczas, kiedy on łamie regulamin szkolny, wychodząc z tego założenia, że nie warto narażać się uczniowi, niech raczej inni zwrócą mu uwagę. Widząc nadużycia służbowe swych kolegów czy kierownictwa nie reagują na nie, nie wykrywają. Taki oportunizm zaczyna się często kształtować właśnie w okresie nauki szkolnej i dlatego trzeba wcześniej zapobiegać tej wadzie poprzez przyzwyczajanie młodzieży do otwartej walki ze złem.

Nawet na lekcjach szkolnych można wykorzystać niektóre sytuacje do tworzenia u licealistów postawy zaangażowania, która opiera się na umiejętności wartościowania wszelkich zjawisk i ludzkiego postępowania. Z powodzeniem stosowałam np. w liceum pedagogicznym krytykę dłuższej wypowiedzi ucznia przez jego kolegów. Mieli oni obowiązek po wysłuchaniu odpowiedzi wykazać jej dodatnie i ujemne strony, uzupełnić zauważone braki. Można w tym celu wykorzystać konferencje pohospitacyjne. Licealiści po starannym omówieniu lekcji prowadzonej przez swego kolegę oceniają ją dokładnie, starannie motywując ocenę. Takie wy-

¹ B. Suchodolski: „O program świeckiego wychowania moralnego”. Warszawa 1961 r., NK, s. 85.

magania zmuszają do uważnego śledzenia pracy innych osób, a także własnej, można też przyzwyczajać uczniów do krytyki własnej pracy pisemnej lub ustnej, do gruntownej analizy przeprowadzonej samodzielnie lekcji. Umiejętności zdobyte w zakresie pracy umysłowej staramy się rozrzucić na teren postępowania młodzieży. Znacznie częściej, niż to ma miejsce w naszych zakładach kształcenia nauczycieli, należałoby skłaniać wychowanków do analizy własnego postępowania, własnych czynów i postępowania kolegów. Jednak dalecy jesteśmy dzisiaj od przyjęcia dawniej praktykowanych form oddziaływania, kiedy uczeń na szkolnym poranku usprawiedliwiał się z otrzymanych ocen niedostatecznych. Tzw. samokrytyka przybierała nieraz karykaturalne formy, przerażając się w płytkie efekciarstwo wypaczające charakter. Sprawa ta była ciekawie rozwiązana w systemie wychowawczym Janusza Korczaka. Jego system sądów koleżeńskich był często wspaniałą szkołą życia obywatelskiego. Każde przewinienie zgłoszone do sądu było starannie analizowane przez wychowanków. Poczucie sprawiedliwości zmuszało do wykrywania motywów popełnionego czynu. Sąd nie tylko karał, sąd wyrażał również swoje uznanie, pochwałę, kiedy ktoś na nią zasłużył.¹

My jednak rzadko pytamy młodzież o zdanie w przypadku, kiedy pragniemy podjąć decyzję w sprawie postępowania konkretnego ucznia. Tak wygląda, jakbyśmy się bali, by część naszej władzy nie przeszła na uczniów, jakbyśmy nie wierzyli, że będą sprawiedliwi w swej ocenie. A przecież po opuszczeniu szkoły od razu w pierwszym roku pracy będą zmuszeni oceniać zachowanie dzieci, własnych wychowanków, a także swoje czyny, swoje postępowanie. Nie przyzwyczajeni do tej trudnej sztuki w szkole, często nie przywiązują większej wagi do tych spraw, przymykają oczy na pewne fakty, a tam, gdzie muszą interweniować, często podejmują nie przemyślane decyzje.

Wychowanie jest trudną sztuką. To twierdzenie jest zwykłym truizmem. Jednak wychowując młodzież w zakładach kształcenia nauczycieli mamy trudność zwielokrotnioną przez to, że nie tylko pragniemy wychować człowieka, ale i wychowawcę. Należy przypuszczać, że sposoby wychowania stosowane do ucznia będą mniej lub bardziej świadomie naśladowane przez przyszłych nauczycieli. Stąd też na omawiane zakłady spada większa odpowiedzialność wychowawcza niż na szkoły innego typu. Aby to zadanie zrealizować, musimy rozwiązać ważny problem, w jaki sposób wciągnąć do współpracy młodzież w zakresie jej wychowania moralnego. Ona nie może być tylko wychowywana, ona musi się też wychowywać sama. Aktywizowanie ucznia w pracy wychowawczej to sprawa zasadnicza. Młodzież nasza jest na tym poziomie rozwoju, że pracę autoedukacyjną może prowadzić z dużym powodzeniem. Nie chodzi tu o jakies specjalne ćwiczenia wzmacniające wolę czy kształcące charakter. Chodzi

¹ J. Korczak: „Wybór pism”, tom III. NK 1958 r., s. 342—388.

tu o stwarzanie i wykorzystywanie takich sytuacji, w których wychowanek uczyłoby się moralnego postępowania.

Charakter kształtuje się w konkretnych sytuacjach, a nie poprzez abstrakcyjne ćwiczenie „cnót”, dlatego ważniejszą sprawą jest przyzwyczajanie do samowychowania niż troska o urobienie osobowości gotowej. Życie szkolne ucznia, a potem nauczyciela jest bogate w różne sytuacje i w nich będzie się kształtował charakter młodego człowieka. Chodzi jednak o to, by umiał on dokonać analizy każdej sytuacji i kierował się w postępowaniu właściwymi motywami, motywami mającymi głębokie uzasadnienie społeczne. Do tego naturalnie jest potrzebna nie tylko silna wola, ale i intelekt pozwalający rozumieć, przenikać zwłaszcza sytuacje konfliktowe.

Uczeń powinien przyzwyczajać się do rozsądnego kierowania sobą. W szkole ma jednak niewiele okazji do kształcenia takiej zdolności. Mało ma okazji, by mógł wybierać, decydować, bo wszystko zarówno w nauczaniu, jak i w wychowaniu wyznacza mu się z bezwzględną stanowczością. A młodzież nie lubi narzuconego systemu, narzuconej pracy, zwłaszcza jeśli nie widzi głębszego sensu tych szkolnych rygorów. W badaniach czytelniczych, o których wspominałam, można było zauważyć żywiołowy protest przeciwko wyznaczonej lekturze szkolnej. Obok wartościowych, przemyślanych uwag cała masa odpowiedzi była po prostu protestem przeciwko tym książkom, które młodzież musi czytać, i to tylko dlatego, że właśnie musi, bo kiedy wypadło badanym załączyć konkretne propozycje zmian, nie zawsze umieli podać tytuły książek, które należałoby wprowadzić do lektury szkolnej. Były i takie wypadki, że po prostu podano książki z tejże lektury, ale z niższych klas. Może w takim razie mniej narzucać, a dać więcej możliwości wyboru, okazji do kierowania sobą?

Doskonałą okazję do realizacji tego postulatu stwarza praca w organizacjach młodzieżowych. Te organizacje mogą stać się prawdziwą szkołą życia, jeśli opierać się będą na istotnej, a nie domniemanej samorządności młodzieży. Jednak materiały z przeprowadzonych badań pokazały, że młodzież nie zawsze entuzjasmuje się życiem organizacyjnym, że wielu po prostu stroni od organizacji. Na 908 przebadanych osób ze szkół średnich 30% nie należy do żadnej organizacji. Dla liceum pedagogicznego ten procent wynosi 44. Naturalnie, że zestawienia ilościowe nie nasświetlają nam stopnia aktywności organizacji. W ankiecie znaleziono np. takie zdanie: „Należę do wielu organizacji, jednak w żadnej nie pracuję, ponieważ nie zależy to ode mnie, a organizacjami grono profesorskie w ogóle się nie interesuje i nie ma komu pokierować nami”¹. Bardzo mało młodzieży bierze udział w pracy kół zainteresowań, tylko kilka osób uczestniczy w pracach klubów młodzieżowych. W liceach pedagogicznych

¹ Chłopiec lat 18, kl. II technikum, pochodzenie inteligentne.

słaba aktywność organizacji jest podwójnie groźna. Z jednej strony chodzi tu o niebezpieczeństwo traktowania w przyszłości pracy partyjnej jako zwykłej formalności, z drugiej strony może doprowadzić do lekceważenia pracy dziecięcych organizacji w szkole.

Właściwe ustawienie pracy organizacji młodzieżowych jest zagadnieniem bardzo trudnym, wymaga szczególnie wnikliwych dociekań, badań, korzystania z najlepszych doświadczeń. Moje obserwacje tego odcinka pracy szkoły doprowadziły do stwierdzenia, że niektóre organizacje nie mają jasno i wyraźnie sprecyzowanych zadań, nie bardzo wiedzą, co do nich należy, i dlatego przekształcają się nieraz w organ wykonawczy wszelkich poleceń dyrekcji szkoły lub nauczyciela-opiekuna. Organizacjom brak prawdziwej samorządności, a także brak naprawdę atrakcyjnych, ciekawych form pracy. Praca nudna, ograniczająca się do długich zebrań, nie potrafi porwać, nie przyciąga obciążonego obowiązkową pracą ucznia. Kiedyś w liceum pedagogicznym w Elku zwrócono się do nauczyciela pedagogiki z prośbą o opiekę nad samorządem szkolnym, który od lat nie przejawiał aktywności. Ponieważ zauważono dziwną apatię i bierność młodzieży, a także, że tradycyjne formy pracy, jak sporządzanie gazetek, dyżury, pogłębiają niechęć licealistów, zaproponowano, aby samorząd zajął się wystawieniem sztuki teatralnej, ponieważ nikt tego w tej szkole nie robił. Projekt chwycił, młodzież zaczęła wysuwać propozycje, dzielono się zadaniami, dyskutowano nad doborem sztuki. Wybrano „Balladynę” i praca ruszyła. Samorząd wyzywał się w przeprowadzaniu prób, sporządzaniu dekoracji, a że sztuka rzeczywiście się udała, autorytet samorządu wzrósł niepomniernie; młodzież została porwana wspólną pracą, wspólnym dążeniem, radością odniesionego sukcesu.

To samo możemy powiedzieć o pracy kół zainteresowań. Jeśli pracę oprzemy na referatach czy na omawianiu tych samych co i na lekcjach zagadnień programowych, kółko nie ma racji bytu. Kiedy w kole pedagogicznym zastosowaliśmy próbę prowadzenia przez młodzież pracy badawczej w terenie, aktywność członków była wyraźna. Młodzież w specjalnie dobranych zespołach przygotowywała materiały pomocnicze, potem członkowie kółka pojechali na wieś badać trudności wychowawcze w szkołach, innym razem funkcjonowanie świetlic gromadzkich. Taka praca była interesująca i stała się sprzyjającą okazją do kształcenia moralnego.

Organizując świeckie wychowanie moralne oparte na poznawaniu rzeczywistości społecznej, nie możemy zlekceważyć czytelnictwa młodzieży. Badania, o których była mowa poprzednio, wykazały niski stan czytelnictwa książek popularnonaukowych. Część młodzieży (również i z liceum pedagogicznego) nie rozumie nawet istoty tego gatunku literackiego. Do książek popularnonaukowo-histerycznych zaliczają np. „Trylogię” Sienkiewicza, „Krzyżaków”, do geograficznych — „20 000 mil podmorskiej żeglugi”, „Archipelag ludzi odzyskanych” i inne powieści.

A przecież lektura naukowa odgrywa poważną rolę zarówno w kształceniu poglądów i przekonań, jak też w przyzwyczajaniu do pracy samokształceniowej. Młodzież zapytana, jakich pragnie zmian w wydawnictwie popularnonaukowym, podawała fantastyczne projekty, żeby wprowadzić wątki narracyjne, a nawet miłosne do tych książek, dać wiele barwnych ilustracji, we wstępie podawać streszczenie całej książki. Te zabawne na pozór dezyderaty świadczą o nieznamomości zadań, jakie literatura naukowa spełnia, a także ukazują niechęć młodzieży do poważniejszego wysiłku intelektualnego. Gdyby każdy nauczyciel w szkole średniej, w ramach własnego przedmiotu, opracował tylko jedną książkę popularnonaukową, a w klasach najstarszych naukową (w ciągu roku), przez 4 czy 5 lat kształcenia ilość tych książek byłaby poważna. Może młodzież nauczyłaby się cenić książkę naukową, może zdobyłaby przyzwyczajenie do korzystania z niej przy rozwiązywaniu zarówno życiowych, jak i zawodowych trudności.

Poważne niedociągnięcia wykazują uczniowie w zakresie czytelnictwa czasopism publicystycznych. Wśród czytanych przez nich czasopism pierwsze miejsce zajmuje „Filipinka”, „Przekrój”, „Dookoła świata”. Dość słownie tylko nieliczne jednostki czytają czasopisma polityczne czy literackie. Do czytania trudniejszych czasopism można również przyzwyczajać na lekcjach różnych przedmiotów nauczania. Na wartość tego czytelnictwa zwrócił uwagę Tadeusz Kotarbiński mówiąc, że: „Czytelnictwo czasopism publicystycznych to praktyka intelektualna pierwszorzędnej wagi dla wykształcenia obywatelskiego. Trzeba wiedzieć, co się dzieje w życiu publicznym, zastanawiać się nad tym i stale kontrolować postawę własną wobec zdarzeń, dążeń i żywotnych zadań życia zbiorowego”¹.

W organizowaniu pracy wychowawczej ważne znaczenie ma praktyka pedagogiczna licealistów. Ona również winna być pomyślana w ten sposób, aby obok zdobywania umiejętności prowadzenia pracy szkolnej młodzież osiągała wartości wychowawcze. Właściwie zorganizowana praktyka przebiegająca pod kierunkiem dobrego, o głębokiej kulturze pedagogicznej nauczyciela szkoły ćwiczeń lub szkoły podstawowej w terenie może wykształcić w kandydatach właściwy stosunek do zawodu nauczycielskiego. Zwłaszcza praktyka terenowa w środowisku wiejskim może pokazać licealistom zaangażowanie społeczne nauczyciela, potrzebę współpracy szkoły ze środowiskiem i owoce tej współpracy.

Niektóre zakłady kształcenia nauczycieli organizują praktykę w zakresie pracy społecznej, w ramach której młodzież podejmuje konkretne prace dla środowiska, a także poznaje zagadnienie od strony teoretycznej. Zresztą właściwie realizowane ćwiczenia z pedagogiki już w kl. III wprowadzają wychowanków w problematykę socjologiczną.

¹ T. Kotarbiński: „Wychowanie intelektualne”. Zagadnienia dydaktyki. Warszawa 1960 r., PZWS, s. 35.

Mówiąc o wartościach wychowawczych praktyki nie można pominąć zagadnienia zdobywania przez młodzież pierwszych, własnych doświadczeń w prowadzeniu pracy wychowawczej z dziećmi. Prowadząc lekcje próbne praktykant przeważnie całą uwagę koncentruje na zagadnieniach dydaktycznych, a zamierzony cel wychowawczy zwykle realizuje w sposób sztuczny, bo przecież nie zawsze można zaplanować i przewidzieć te momenty, które powstaną w konkretnej rzeczywistości wychowawczej. Dlatego też do pracy wychowawczej przygotowujemy kandydatów przydzielając im pod opiekę dzieci ze szkoły ćwiczeń. Kontaktując się ze swym pierwszym wychowankiem, pracując przez trzy lata nad jednym dzieckiem, obserwując jego rozwój, pokonując różne trudności licealista w sposób praktyczny poznaje trudną sztukę wychowania człowieka. Wychowując powierzony swej opiece dziecko, wychowuje jednocześnie sam siebie. Wszelkie natomiast niepowodzenia w tej pracy, nieudane próby analizuje w gronie kolegów, w obecności nauczycieli i powstałe w takich sytuacjach refleksje są nieraz bardziej cenne niż pamięciowe przyswajanie teorii czy definicji różnych pojęć pedagogicznych.

Dobrze zorganizowana praca wychowawcza w zakładach kształcenia nauczycieli obejmuje swym zasięgiem całokształt spraw związanych z życiem szkoły. Nie sposób w jednym artykule poruszyć i omówić te wszystkie zagadnienia. Na pewno nawet estetyka pomieszczeń szkolnych, ład, porządek i wzorowa dyscyplina, przy jednoczesnej swobodzie wychowanków, to wszystko w wychowaniu człowieka odgrywa poważną rolę. Wśród tych wielu zagadnień są jednak pewne sprawy pierwszoplanowe i tych pominąć nie można. Do nich obok spraw już poruszonych należy atmosfera pracy szkolnej. Zgodzimy się chyba z twierdzeniem, że klimat, w jakim pracują kandydaci do zawodu nauczycielskiego, jest czynnikiem decydującym w kształceniu ich osobowości. O ten jednak właściwy klimat wcale niełatwo w niektórych szkołach. Na atmosferę pracy szkolnej wpływa przede wszystkim zgodna współpraca całego grona nauczycielskiego i uczniowskiego. Romana Miller ze swymi studentami zbadała 17 zespołów nauczycielskich, 17 rad pedagogicznych i opublikowała zebrane materiały w numerze 2 *Kwartalnika Pedagogicznego* z 1962 r. Tylko w dwóch radach pedagogicznych, i to w obu wypadkach w szkołach specjalnych panuje bardzo dobra atmosfera i harmonijna współpraca. Lindgren w książce „Psychologia wychowawcza w szkole”¹ mówi, że nauczyciel spełnia cały szereg ról, niektóre z nich krzyżują się, inne zachodzą na siebie i często między tymi rolami mogą powstawać konflikty, stąd tak trudno w gronie nauczycielskim o bardzo dobrą atmosferę pracy. Przeważnie daje się to osiągnąć przy odpowiednim kierownictwie. Szczególnie, jak twierdzi wspomniany autor, przy autorytatywnym, despotycz-

¹ H. Lindgren: „Psychologia wychowawcza w szkole”. Warszawa 1962 r., PZWS, s. 490.

nym kierownictwie może zrodzić się bunt lub apatia, i to zarówno u uczniów, jak i nauczycieli. Despotyczne kierownictwo, nie liczące się z indywidualnością współpracowników, wytwarza niezdrową atmosferę schlebiana dyrektorowi przez niektórych nauczycieli, by umocnić własną pozycję, by „zasłużyć” na nagrodę. Despota dyrektor zwykle nie lubi pracowników mających własne zdanie, własny punkt widzenia, stara się pomniejszyć ich zasługi, utrudnić im pracę, co nie uchodzi bez specjalnych komentarzy przed czujnym okiem ucznia. Autorytatywne kierownictwo szkołą nie dopuszcza również do samorządności organizacji szkolnych; uczeń nie czuje się współgospodarzem szkoły czy internatu, usiłuje często wyzwolić się spod ciasnego systemu rygorów szkolnych i wykroczenia przeciw dyscyplinie są zjawiskiem częstym.

Oprócz kierownictwa despotycznego kierownictwo liberalne nie wprowadza również właściwej atmosfery pracy. Przy tym typie kierownictwa panuje chaos i niezdecydowanie w zarządzaniu szkołą. Dyrektor dla tzw. świętego spokoju nie dostrzega niedociągnięć w pracy nauczycieli i uczniów. Zajęty własnymi sprawami, lekceważy pracę szkolną. Czasami taki stan widzimy w szkołach, gdzie dyrektor jest całkowicie pochłonięty przez pracę społeczną bądź studiując zaocznie w każdym roku szkolnym przebywa na długich urlopach.

Najbardziej korzystne dla atmosfery wychowawczej jest kierownictwo demokratyczne. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie wykazują przy takim kierownictwie wysokie morale, mają poczucie wolności, często zapalają do pracy. Kierownictwo demokratyczne organizuje doskonałą współpracę, niczego nie narzucając rozdziela równomiernie zarówno obowiązki, jak i przywileje. Przy takim kierownictwie, gdzie wspólnie zapadają decyzje, gdzie jest wspólne dążenie do realizacji zadań stawianych szkole, jest miejsce na prawdziwie twórczą pracę. Szacunek do osobowości każdego współpracownika wyzwala w nim poczucie odpowiedzialności za powierzony odcinek pracy i za całokształt spraw szkolnych. Unika się wówczas niskiej rywalizacji między nauczycielami, chęci poniżania kolegów wobec uczniów, by podkreślić własne zasługi. Ta rywalizacja, która często występuje przy kierownictwie despotycznym, przybiera nieraz niemoralne formy przeciągania uczniów na swoją stronę, organizowania im celowo zajęć w tym czasie, kiedy kolega ma jakieś popisy czy zawody. Nieraz objawia się to obniżaniem ocen ze swego przedmiotu w klasie, w której wychowawcą jest kolega, z którym rywalizuje się o pierwszeństwo. Przy kierownictwie demokratycznym te niskie, niemoralne sprawy przeważnie nie dochodzą do głosu.

Jeśli mówimy o poszanowaniu osobowości nauczyciela ze strony kierownictwa, nie możemy pominąć stosunku nauczyciela do uczniów. W zakładach kształcenia nauczycieli sprawa ta urasta do zasadniczego problemu. Nasz stosunek do licealisty kształtuje w nim postawę wychowawczą, jako przyszłego nauczyciela. Ten stosunek do ucznia nie może opierać

się na autorytecie niższego rzędu, jakim jest autorytet mocy, autorytet przewagi nad uczniem w sensie straszenia go oceną niedostateczną. Niektórzy nauczyciele wychodzą z tego niebezpiecznie błędnego stanowiska, że posłuch i szacunek zdobywa się surowością, że bez ocen niedostatecznych, których procent nieraz przekracza 50, nie wychowają licealistów. Tymczasem lęk przed ujemną oceną utrudnia uczniowi pracę, co zaznaczono uprzednio. Lęk rodzi często bunt, niezadowolnienie, a nawet nienawiść do nauczyciela. Uczeń wie, że postawić wiele ocen niedostatecznych nie jest sztuką, ale nauczyć cały zespół klasowy tak, żeby nie było komu postawić tej oceny, to jest prawdziwe mistrzostwo pedagogiczne. Widząc wysiłek nauczyciela, który z całym zaufaniem i szacunkiem traktuje ucznia i nie chce z żadnego z nich zrezygnować, licealiści spełniają radośnie jego polecenia, starają się będąc nauczycielami naśladować jego postawę wychowawczą.

Badając myślenie młodzieży w zakładach kształcenia nauczycieli można było dostrzec z całą wyrazistością, jak wiele zła w zakresie wychowawczym wywołuje niewłaściwe traktowanie ucznia. Spotykałam wypadki, że nauczyciel obrzucał dziewczęta słowami poniżającymi ich godność osobistą. Spotykałam zjawiska wmawiania uczniom, że są niezdolni, że nie potrafią nigdy opanować np. matematyki czy innego przedmiotu nauczania. Nauczyciel żądając szacunku dla siebie, często nie potrafi uszanować swego ucznia. W przypadku kiedy wysokie wymagania stawiane licealistom nie idą w parze z wysokimi wymaganiami, jakie nauczyciel stawia sam sobie, uczeń lekceważy oddziaływanie wychowawcze takich nauczycieli, gorzej, jeśli w przyszłości będzie taką postawę naśladował.

Analizując trudności wychowawcze we wszystkich typach naszego szkolnictwa dochodzimy często do wniosku, że poważnym ich źródłem jest dysproporcja wymagań dorosłych względem młodych a postępowaniem tych dorosłych w całym naszym społeczeństwie. Od młodych wymagamy np. całkowitej abstynencji od alkoholu, sami nadużywając go bezkarnie. Przypominam obrazek z narady produkcyjnej w liceum pedagogicznym, kiedy młody nauczyciel przysposobienia wojskowego, o rok czy dwa starszy od licealistów, trzymając zapalonego papierosa piętnował uczniów, że stosują te szkodliwe praktyki zatruwając papierosami swój organizm. Przy braku konsekwencji, przy rozdźwięku między słowami a czynami nauczyciela wytwarza się szkodliwie lekceważący stosunek do wszelkich oddziaływań szkoły.

Najwspanialszy z wychowawczego punktu widzenia jest tzw. autorytet wyzwalający, jakim cieszą się wśród uczniów niektórzy nauczyciele. Autorytet ten oparty na wzajemnym szacunku między nauczycielem a uczniem wyzwala w tym ostatnim jego osobiste wartości, jego własną twórczą myśl i chęć do pracy. Nauczyciel nie przygniata ucznia ogromem często pozornej wiedzy, ale szuka razem z nim rozwiązania wyłaniających się problemów. Zamiast piętnować wykroczenia, wspólnie z uczniami szu-

ka przyczyn, które ten stan spowodowały, wspólnie szuka środków zaradczych. Takim autorytetem cieszą się szczególnie nauczyciele wartościowi. Sekret ich powodzenia tkwi w tym, iż wcale nie uważają siebie za ludzi już wykończonych w sensie posiadanej mądrości, lecz stale do czegoś dążą, coś nowego zdobywają. Zdają oni sobie sprawę ze swych wartości, ale widzą również własne braki, dążąc w codziennym trudzie do ich likwidacji.

Praca wychowawcza zakładów kształcenia nauczycieli obejmuje jeszcze ważny dział, mianowicie internat szkolny. Internat to doskonała do wykorzystania, ale bardzo trudna dziedzina wychowania. Stwarza on okazję do kształcenia kultury codziennego życia, tu można rozpoznawać indywidualne potrzeby każdego wychowanka, jego zdolności i zamiłowania. Jednak żadna chyba dziedzina pracy wychowawczej nie ma tylu braków, co wychowanie internackie. Wpływają na to niewątpliwie ciężkie warunki lokalowe, brak małych, wygodnych pokoi, przeludnienie, brak dostatecznej ilości dobrze wyposażonych urządzeń higienicznych. Te braki trudne do zlikwidowania ze względów gospodarczych powiększa nieudolność organizacji życia internackiego. Jest to zagadnienie niezmiernie szerokie, wymagające oddzielnego omówienia. Internat nie może stwarzać uczniom życia koszarowego czy klasztornego, jak je określają niektórzy uczniowie. Dobry internat musi w jakiś sposób dać namiastkę domu rodzinnego, w którym każdy ma swój kącik, w którym czuje się dobrze, bo jest współgospodarzem internatu. Jeśli natomiast uczeń czuje, że jest tropiony przez wychowawcę, że ten skrada się cicho, aby usłyszeć czyjeś zwierzenia i potem zrobić z tego sensację, to takiego internatu nie będą wspominać ze wzruszeniem, taki internat nie wychowa ludzi pogodnych, pełnych ufności.

W internacie praca wychowawcza jest owocna jedynie przy doskonałej współpracy z młodzieżą. Tak jak w domu rodzinnym każdy ma określone obowiązki i prawa, podobnie w dobrym internacie. Niech planują, kontrolują, niech rządzą, a wychowawca służy radą, pomocą, jak ojciec lub starszy brat. Wydaje się, że w internacie młodzież ma za mało swobody. Jeśli np. anemiczna uczennica po 6 czy 7 godzinach zajęć czuje zmęczenie, a nie może położyć się na godzinę do łóżka, bo to zepsuje wygląd sypialni, a potem przy zadaniach domowych kładzie dyskretnie głowę na stół, by odpocząć, to każdy z nas z prawdziwą rozpaczą potraktowałby taką sprawę, gdyby chodziło o nasze własne, rodzone dziecko. A one wszystkie w jakiś sposób są nasze i trzeba je tak traktować jak własne. Jeżeli uczeń chce iść do kina na wczesny seans, a nie może, bo cały internat tego dnia nie idzie do kina, to powstaje pytanie: dlaczego? Młodzież mieszkająca w internacie ma gorsze warunki rozwoju, a powinna mieć lepsze niż ci, którzy mieszkają poza internatem. Rzucam tu jedynie kilka myśli, nie ogarniając całego zagadnienia ze względu na szczupłe ramy artykułu.

Należy jeszcze poruszyć sprawę ważną w organizacji pracy wychowawczej, mianowicie opiekę nad absolwentami. Trzeba podkreślić z całą stanowczością, że proces wychowania nauczyciela nie kończy się w momencie wręczenia mu świadectwa dojrzałości. Z chwilą rozpoczęcia pracy nauczycielskiej dopiero z całą wyrazistością absolwent może rozpoznać swoje braki. Zwłaszcza w pierwszych latach pracy kształtuje się intensywnie jego postawa pedagogiczna, stosunek do dzieci, do kolegów nauczycieli i do rodziców. Jeśli szkoła zachowa się obojętnie wobec absolwentów, ich pierwsze samodzielne kroki w zawodzie mogą być błędne. Wychowanek nasz może też czuć się obco w nowym środowisku i świadomość całkowitego odcięcia od zakładu kształcenia pogarsza jego ciężką sytuację.

Do najczęściej stosowanych form kontaktów z absolwentami należą zjazdy i korespondencja indywidualna z nauczycielami. Zjazdy są okazją do zapoznania młodych nauczycieli z nowymi osiągnięciami w różnych dziedzinach nauki, techniki, sztuki. Na zjazdach informujemy o najnowszych publikacjach pedagogicznych, a na specjalnie zorganizowanych kiermaszach książek absolwenci mogą je od razu nabyć. Pracując w szkole wiedzą dobrze, co im się może przydać. Na zjazdach mówią o swych trudnościach, dzielą się sukcesami, proszą o radę. Ta forma kontaktów spełni swoją wychowawczą rolę, jeśli zjazdy będą odbywały się systematycznie raz w roku, w ustalonym miesiącu, a nawet dniu (np. trzecia środy stycznia). Zjazdy organizowane sporadycznie, raz na kilka czy kilkanaście lat, zwykle nie mają większego znaczenia.

Organizację zjazdów absolwentów przedstawił Ludwik Bandura w zbiorze odczytów pedagogicznych wydanych w 1956 r.¹ Opisuje tam zjazdy organizowane przez liceum pedagogiczne w Bydgoszczy. Dla wywołania odpowiedniego nastroju zjazd rozpoczynano występami chóru szkolnego i odczytaniem jakiegoś odpowiedniego fragmentu z literatury („Młody wiatr” Rusinka, „Chłopcy” Pieczernikowej). Po wstępie i otwarciu zjazdu absolwenci słuchali dwóch 45-minutowych referatów, następnie odbywała się dyskusja, przechodząca w rozmowę o trudnościach, z którymi borykają się absolwenci. Naturalnie rejestracja tych trudności stanowi bardzo dobry materiał do pracy rady pedagogicznej, która stara się lepiej przygotować do zawodu, by ilość tych trudności systematycznie malała.

Zjazdy absolwentów umożliwiają również osobiste kontakty absolwentów z uczniami liceum. Ten wpływ starszych kolegów, którzy przestrzegają przed lekceważeniem nauki szkolnej, bo w pracy wszystko się przyda, jest poważnym bodźcem do solidniejszej nauki licealistów.

Kontakty indywidualne z byłymi uczniami mają dwie zasadnicze formy: odwiedzanie zakładu kształcenia i szkoły ćwiczeń oraz koresponden-

¹ L. Bandura: „Opieka liceum pedagogicznego nad absolwentami”. Z problematyki zakładów kształcenia nauczycieli. Warszawa 1956 r., PZWS, s. 104—115.

cja z nauczycielami. To odwiedzanie szkoły odbywa się zwykle przy okazji otrzymania nowej funkcji przez absolwenta, do której nieraz nie czuje się dobrze przygotowany, albo w przypadku, kiedy po prostu czuje swoje osamotnienie i pragnie przypomnieć swoje lata szkolne. Nie zawsze jednak absolwenci mają okazję odwiedzić szkołę. Nie mają oni dnia wolnego od zajęć i tylko przy okazji jakiejś konferencji mogą spotkać się z dawnymi swymi wychowawcami. Łatwiejsza organizacyjnie jest korespondencja, ale nie każdy młody nauczyciel odważy się na napisanie listu, trzeba ich do tego zachęcić, ośmielić.

Ludwik Bandura w odczycie, o którym wspomniałam, wymienia jeszcze takie formy kontaktu z absolwentami, jak odwiedzanie ich przez nauczycieli w miejscu pracy oraz koła absolwentów. Koła absolwentów są częściej organizowane przy liceach pedagogicznych, nie zawsze jednak pracują. Natomiast, o ile mi wiadomo, odwiedzanie absolwentów przez nauczycieli jest formą stosowaną raczej rzadko. Należy jednak przyznać, że takie wyjazdy do szkół, gdzie pracują zwłaszcza absolwenci stałsi pod względem intelektualnym i moralnym, są bardzo pożądane. Na pewno przy każdym egzaminie dojrzałości wypuszczamy kilka osób, co do których nie jesteśmy pewni, czy poradzą sobie w samodzielnej pracy, i wydajemy dyplom z pewnym wahaniem. Do nich w pierwszej kolejności należałoby pojechać. Czasami zrobią nam miłą niespodziankę. Solidną pracą pokażą, że nie zawiedli tej odrobiny zaufania, jaką rada pedagogiczna w nich pokładała. Ale może się też okazać, że pomoc nasza jest konieczna, wymaga częstszych odwiedzin. Ta doskonała forma kontaktu z byłymi wychowankami jest jednak trudna, nauczyciel chcąc odwiedzić absolwenta musiałby przerwać na jeden dzień zajęcia, a to jest zawsze niewskazane.

Na zakończenie omawiania organizacji pracy wychowawczej chciałabym zwrócić uwagę na pozycję zakładu kształcenia nauczycieli w środowisku. Prestiż zakładu, opinia, jaką cieszy się w okolicy, to sprawa wielkiej wagi w wychowaniu młodzieży. Zakład kształcenia nauczycieli powinien promieniować swoją kulturą, powinien stać się ogniskiem twórczych myśli miasta, w którym się znajduje.

Tylko dobre przemyślenie pracy wychowawczej na wszystkich odcinkach życia szkolnego może zapewnić jej wysoki poziom, a zakład kształcący nauczycieli stanie się prawdziwą szkołą obywatelskiego życia.

NIEDOGMATYCZNE OCENY I ŚMIAŁE PLANY

(O książce I. A. Kairowa pt. „Nowy program KPZR a zadania nauk pedagogicznych”)

Tak właśnie, jak to ujmuje nagłówek niniejszego sprawozdania, można ogólnie ocenić myśli i wytyczne zawarte w pracy opublikowanej w tym roku przez Akademię Nauk Pedagogicznych RFSRR pt. „Nowy program KPZR a zadania nauk pedagogicznych”. Autorem jej jest obecny prezes Akademii prof. Iwan Kairow, który wygłosił 26 czerwca 1962 r. referat pod tymże tytułem na plenarnym posiedzeniu Akademii z udziałem kierowników katedr pedagogiki i psychologii nauzczyelskich instytutów pedagogicznych.

Punktem wyjścia, a jednocześnie drogowskazem dla śmiałych przemyśleń i propozycji autora stały się podstawowe zadania wytyczone przez nowy program partii. uchwalony na XXII Zjeździe. Dadzą się one streścić najkrócej w następujących trzech punktach: stworzenie materialno-technicznej bazy komunizmu, ukształtowanie komunistycznych stosunków społecznych i wychowanie nowego człowieka. W realizacji ich — stwierdza prof. Kairow — poważna rola przypada w udziale szkole i całemu radzieckiemu systemowi oświaty i wychowania, a — co za tym idzie — także naukom pedagogicznym.

Teoretycy nauczania i wychowania, jak też psychologowie-wychowawcy muszą rozwiązywać życiowo ważne teoretyczne problemy dydaktyczno-wychowawcze, uogólniać i upowszechniać przoduujące doświadczenia praktyków i rozszerzać badania eksperymentalne, umożliwiając tym samym powstawanie nowych cennych doświadczeń pedagogicznych. Jednocześnie należy wyplenić z nauk zajmujących się wychowaniem różnorakie szkodliwe pozostałości okresu kultu jednostki. Rozwiązując aktualne problemy szkoły radzieckiej, trzeba zarazem prowadzić perspektywiczne prace badawcze, skierowane ku dalszemu, już przyszłościowemu doskonaleniu komunistycznego systemu edukacyjnego.

Wszystkie wyróżnione wyżej kluczowe zagadnienia eksponuje i rozwija autor w następujących kolejnych rozdziałach 95-stronicowej broszury: 1) związek pedagogiki z innymi naukami; 2) dalszy rozwój systemu oświaty; 3) treść kształcenia; 4) nauczanie produktywne w szkole średniej; 5) jakość wiedzy a metody nauczania; 6) problemy wychowania; 7) poznawanie dziecka; 8) metody badań pedagogicznych. W ostatnim, 9 rozdziale, podsumowując niejako i konkretyzując całość rozważań, przedstawia obszerny program podstawowych aktualnych problemów badawczych.

Referowana praca, wprawdzie dotycząca Związku Radzieckiego, może posiadać dużą wartość również dla nas. I to co najmniej w dwojakim sensie. Po pierwsze, jako wielce instruktywna ilustracja określonych rozwiązań organizacyjnych i badawczych. Rozwiązania te bowiem — mimo sporej i bynajmniej niejednakowej na różnych odcinkach odmienności polskich i radzieckich warunków oświatowych i stosunków pedagogicznych — znaczą jednak, jeśli brać pod uwagę cechy zasadnicze, pewne, jak dotąd historycznie nieomijalne (przynajmniej w naszych krajach) etapy rozwoju na drodze ku szkole w pełni socjalistycznej i ku rzetelnie marksistowskiej pedagogice. Po drugie zaś, bardzo odległe nieraz od będących od dziś w oficjalnym obiegu oceny autora i takóž czasami wręcz nowatorskie na radzieckim gruncie propozycje mogą jednych z nas ośmielić, a innych umocnić

w próbach oddogmatyzowania nauk pedagogicznych w Polsce i przewietrzenia atmosfery, w jakiej się je u nas na ogół uprawia.

Właśnie te dwa wyłuszczone przed chwilą względy stanowią będą w dużej mierze o doborze konkretnych treści do niniejszego sprawozdania.

1. Traktując o związku i współpracy pedagogiki z innymi naukami, Kairow zwraca uwagę na to, iż w okresie kultu Stalina pedagogikę utożsamiano często z naukami społecznymi. Wskutek tego w wielu radzieckich pracach pedagogicznych po nazspikowanych cytatach metodologicznych deklaracjach wstępnych następowały wywody uznające słowo nauczyciela, a nie życie i działalność samego dziecka, za główny czynnik jego rozwoju bądź też zalecające jakiś jeden środek, wyrwany z całokształtu oddziaływań wychowawczych, jako panaceum, niezależne od warunków i fazy rozwojowej. Większość prac — należy sądzić, iż autor ma tutaj na myśli także swoje własne poprzednie publikacje — nosiło charakter opisowo-komentatorski, a wszelkie próby wysuwania i rozwiązywania nowych problemów oceniano jako nawrót metodycznego awanturnictwa. Stąd też zarówno w szkole, jak i w nauce o wychowaniu i nauczaniu dominował konserwatyizm metodyczny.

Wprawdzie obecnie sytuacja zmieniła się w sposób istotny, to jednak i teraz jeszcze wiele naukowych opracowań pedagogicznych cechuje wąski, graniczący niekiedy z banałem utylizaryzm w rozumieniu całego systemu znanych i uznanych obiektywnych praw wychowania i nauczania, które określa się mianem „zasad”, „reguł” czy „środków”. Tym samym obniża się stopień ich ogólności, a zatem i możliwość twórczego wykorzystania w praktyce szkolnej.

Dużą wartość naukową posiadają tylko takie badania pedagogiczne — ciągnie Kairow — które nie tylko opierają się na wiedzy psychologicznej (pomagającej w należytych, liczącym się z psychiką dziecka opracowaniu metod nauczania i wychowania), ale stosują eksperyment psychologiczny. W ogóle pedagogowie-naukowcy muszą zasadniczo zmodernizować swój warsztat badawczy, sięgając po nowoczesną aparaturę techniczną, uciekając się do metod współczesnej matematyki, analizy statystycznej, logiki matematycznej, teorii informacji oraz cybernetyki i — co bardzo ważne — pracując zespołowo w sposób skoordynowany.

Z drugiej strony, wspomniane przedtem błędne utożsamianie pedagogiki z naukami społecznymi spowodowało w swoim czasie niemal całkowite zerwanie jej związku z biologią. A przecież nie można formułować praw pedagogiki, jeśli się nie zna na przykład praw fizjologii.

Mówiąc ogólnie, pedagogika korzysta z pomocy całego długiego szeregu dyscyplin sąsiednich, co nie znaczy bynajmniej, iż któraś z nich może rozwiązać specyficzne problemy pedagogiki.

Istotne novum na gruncie radzieckim przynosi fragment rozważań dotyczący przedmiotu pedagogiki. Kairow dochodzi bowiem do wniosku (znanego nam ze wszystkich publikacji prof. B. Suchodolskiego), że trzeba wyprowadzić pedagogikę z tradycyjnych ram wąskoszkolnych, włączając do jej zakresu takie tereny, jak szkolenie zawodowe, dydaktyka szkoły wyższej, popularyzacja wiedzy, praca wychowawcza organizacji społecznych, praca polityczno-wychowawcza czy wychowanie korektywne.

2. W świetle nowego programu partii należy przeanalizować — pisze Kairow — perspektywy rozwojowe całego radzieckiego systemu oświatowego, ustalając, które z czynnych obecnie instytucji mają przed sobą przyszłość, a które są zanikowe. W związku z wprowadzeniem do szkoły ogólnokształcącej elementów szkolenia zawodowego, a do szkół zawodowych pierwiastków ogólnokształcących, wylania się na przykład kapitalny problem stopienia z czasem obu tych typów szkół w jednolitą ogólnokształcącą politechniczną szkołę pracy. Nie ulega wątpliwości — dodajmy

od siebie — że wcześniej czy później przed podobnymi problemami staną również teoretycy i organizatorzy szkolnictwa polskiego.

Z innych spraw należących do problematyki rozwoju systemu oświaty na szczególne nasze zainteresowanie zasługują co najmniej dwie. Pierwsza to przyspieszenie zmiennego procesu przekształcania się szkoły w promieniujący na całe miejscowe środowisko ośrodek kultury. Stąd potrzeba tworzenia przy szkołach lokalnych społecznych komitetów doradczych, składających się z nauczycieli, rodziców i delegatów miejscowych władz organizacji społecznych i komсомolskich. Druga kwestia to perspektywa ustawicznego zmniejszania się w społeczeństwie socjalistycznym czasu i środków przeznaczonych na szkolenie produkcyjne robotników wewnątrz samych zakładów pracy — w miarę wydłużania się czasookresu szkolnego. Jak tego dowodzą ekonomiści radzieccy przy pomocy wyliczeń statystyczno-finansowych, pochodzących jeszcze z lat dwudziestych, ukończenie przez młodego robotnika nawet tylko pełnej szkoły podstawowej oplaca się ekonomicznie znacznie bardziej aniżeli długotrwały staż szkoleniowy przy warsztacie robotnika nie posiadającego takiego ogólnego przygotowania.

Te i analogiczne problemy z dziedziny organizacji i planowania, niesłusznie dotąd omijane przez pedagogów-naukowców, można wszakże autentycznie rozwiązywać jedynie w badaniach kompleksowych z udziałem socjologów, ekonomistów, statystyków, architektów i pracowników naukowych zajmujących się higieną szkolną.

3. Podstawowym kierunkiem prac nad reformą treści kształcenia — jak informuje Kairow w następnym rozdziale — było zasadniczo ściślejsze powiązanie szkoły z życiem i pracą. Rezygnując tutaj z braku miejsca z przedstawienia bardzo poważnych zmian, dokonanych już na tym polu w Związku Radzieckim (mówią o tym liczne obszerne artykuły w naszej prasie pedagogicznej, poświęcone specjalnie tym zagadnieniom), przejdźmy od razu do zreferowania zawartej w broszurze oceny dotychczasowych przedsięwzięć w tej dziedzinie. Oto stosowny passus: — Nie odpowiedzieliśmy jeszcze na pytanie, jaki właściwie zasób wiadomości ogólnokształcących obejmować ma pojęcie wykształcenia średniego. (Warto uprzytomnić sobie, że podobnego pytania nie stawiano dostatecznie wyraźnie również i u nas w dotychczasowych pracach reformujących treść nauczania — bodaj w przeciwieństwie do wysiłków na tym polu czynionych w NRD, gdzie wyszło się właśnie od tego pytania!) Dlatego też — konstatuje Kairow — cała olbrzymia praca wokół treściowej reformy szkoły radzieckiej nie dała dotąd zasadniczo nowych programów, a ograniczyła się jedynie do poprawy treści programów dotychczasowych. Ocena ta pasowałaby, jak się zdaje, równie dobrze do naszych rodzimych posunięć w tym względzie, co ujawnił między innymi prof. M. Falski w swoich artykułach ogłoszonych na wiosnę tego roku w *Nowej Szkole*.

Przyznając rację głosom domagającym się radykalnej redukcji materiału nauczania w szkole, autor pracy uważa, iż należy ją przeprowadzać jednocześnie w pięciu kierunkach. Po pierwsze, usuwając przypadkowe, trzecioplanowe szczegóły i likwidując niepotrzebny koncentryzm; po drugie, dokonując skrótów w materiale nauczania takich przedmiotów, jak geografia gospodarstwa, darwinizm czy nauka literatury (powstałe straty rekompensować mają odpowiednie obowiązkowe lektury i dyskusje nad nimi); po trzecie, skracając niektóre partie w obrębie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, co stało się możliwe dzięki wprowadzeniu do szkoły przysposobienia produkcyjnego i nauki przedmiotów specjalnych (zawodowych) i ogólnotechnicznych; po czwarte — dzieląc cały materiał programowy na dwie części: jedną, podstawową, przeznaczoną do trwałego opanowania i czynnego stosowania, a drugą o charakterze informacyjno-ilustracyjnym; wreszcie po piąte, przebudowując lekcję jako taką i reformując metody nauczania. Przy tym, zobowiązawszy nauczycieli do pełnej realizacji przepisane go zakresu programu, należy jednocześnie

pozwolić im na samodzielną elastyczną gospodarkę w ramach danego materiału dydaktycznego z prawem dokonywania, w miarę potrzeby, odpowiednich przemian.

Proponowane rozwiązania — warto dostrzegać te zbieżności — sprowadzają się w gruncie rzeczy do wysuwanego na gruncie amerykańskim przez J. Brunera (notabene, autora tłumaczonego w Związku Radzieckim) postulatu hierarchizacji i strukturalizacji treści nauczania, czego u nas domaga się doc. K. Lech w swoich artykułach, ogłoszonych w ubiegłym roku na łamach *Kwartalnika Pedagogicznego*.

Z drugiej strony, wymagania te łączą się również z podawaną ostatnio w wątpliwość, tak na Zachodzie, jak i w Związku Radzieckim, sprawą rzekomo stałych i nieprzekraczalnych limitów czy pułapów możliwości psychorozwojowych, niezbędnych dla opanowania określonego materiału programowego. Rozważając na przykład badania L. Zankowa nad współzależnością nauczania i rozwoju pedagogowie radzieccy dochodzą do wniosku, iż możliwe jest skrócenie szczebla nauczania początkowego do trzech lat, co byłoby równoznaczne z wcześniejszym przejściem do nauki systematycznej. (Rozwiązanie to pozostaje w jawnej sprzeczności z tendencjami, ferowanymi na naszym gruncie, wedle których należy w klasie IV nasilić nauczanie łączne).

Ponieważ programy szkolne muszą odzwierciedlać współczesny stan stale narastającej wiedzy, muszą one nieuchronnie ulegać ustawicznej przebudowie. W przeciwnym razie — powiada Kairow — uczniowie nasi nigdy nie zdążą dorosnąć do pojęć Einsteina, a będą się stale obracać w kręgu idei Newtona. Dlatego konieczne jest zrewolucjonizowanie dotychczasowych zasad i kanonów przygotowywania programów i podręczników, które muszą być ściśle powiązane z życiem współczesnym. Nie sposób tego uczynić bez udziału najwybitniejszych reprezentantów różnych współczesnych dyscyplin naukowych. (W tym celu przy Prezydium Akademii Nauk ZSRR ma powstać specjalna mieszana komisja). Należałoby także zastanowić się, czy na przykład zamiast nieraz bardzo formalnego sposobu zapoznawania z wiedzą typu humanistycznego, nie zmienić proporcji na rzecz materiału humanistycznego opanowywanego w sposób czynny i czerpanego ze współczesnego życia społecznego. To samo dotyczy kursu literatury, który, być może, wypadnie zastąpić przedmiotem bardziej uniwersalnym, obejmującym także wiedzę o teatrze, filmie, plastyce i muzyce. (Nie sposób chyba uprzytomnić sobie na tym miejscu pokrewieństwa referowanych myśli z projektami wysuwanymi w koncepcjach prof. Suchodolskiego).

Innym istotnym środkiem zbliżenia szkoły do życia, a materiału nauczania do ucznia jest zamierzone wprowadzenie w trzech ostatnich klasach radzieckiej szkoły średniej — kilku postaci nauczania zróżnicowanego. I to nie tylko przez fakultatywny wybór określonego profilu przygotowania zawodowego (o czym za chwilę), ale i dzięki stworzeniu w jednej i tej samej szkole kilku różnych wariantów kierunkowych (zw. furkacja), oczywiście przy zachowaniu określonego minimum wiadomości ogólnokształcących, wspólnego dla wszystkich kierunków.

4. W obrębie problematyki nauczania zawodowego w szkole średniej wysuwa prof. Kairow na pierwszy plan dwa zagadnienia. Są nimi: a) dobór i konkretyzacja różnych profili przygotowania zawodowego na szerokiej podstawie jednego z dziewięciu ustalonych przez Akademię głównych możliwych nurtów szkolenia zawodowego (mechaniczna obróbka metalu, chemia, elektrotechnika, technika ciepła, budownictwo, matematyka obliczeniowa, rolnictwo, usługi kulturalne oraz usługi handlowe); b) opracowanie form organizacyjnych i metod szkolenia zawodowego. Obok stosowanego już powszechnie w Związku Radzieckim przygotowania zawodowego (uczniów szkół ogólnokształcących) formami tymi mogą być: osobna trzyletnia szkoła, wyodrębniona ze szkoły średniej, a obejmująca jej trzy najstarsze klasy;

dłuższa praktyka produkcyjna, odbywana 2—3 razy w ciągu roku w zakładzie pracy; szkoła rolnicza, w której uczniowie uczą się zimą, a pracują latem.

5. Następny rozdział zajmuje się całym splotem zagadnień dotyczących jakości wiedzy i metod nauczania. Postuluje się w nim między innymi stworzenie naukowego systemu obiektywnych, a zarazem dokładnych mierników, które by umożliwiły rzetelne pomiary wyników nauczania w skali ogólnokrajowej. Innymi słowy, chodzi o dobre testy wiadomości i chyba nie tylko wiadomości, ale i sprawności.

Zastanawiając się nad przyczynami drugoroczności i odsiewu autor konkluduje, że te ujemne zjawiska nie są wprawdzie nieuniknione, ale dążyć się wyeliminować dopiero wtedy, gdy dokona się istotnej rewizji wielu wątpliwych kanonów pedagogicznych tudzież tradycyjnych metod nauczania, zakorzenionych w szkole radzieckiej od 25—30 lat. Jak dotąd jednak — powiada Kairow — radziecki pedagogowie-naukowcy nie zdolali dokonać jakiegoś istotnego przełomu ani też nie stanęli na czele nowatorskiego ruchu, szerzącego się żywiołowo wśród nauczycielstwa.

Dzisiejsze problemy pedagogiczne muszą być rozpatrywane i rozwiązywane pod kątem jedności procesów nauczania, rozwoju i wychowania, tymczasem stosowany obecnie system metod i form organizacyjnych kształcenia powstał w okresie, kiedy główne zadanie polegało na tym, aby uczniowie możliwie dobrze przyswoili określony zasób wiadomości. (Trzeba przyznać, że sprzeczność ta cechuje, niestety, również i naszą szkołę). Stąd — powiada prezes ANP — mimo iż pedagogika radziecka mówi o współzwiązku i jedności materialnej i formalnej strony kształcenia, w praktyce szkolnej ten drugi aspekt jest na ogół zaniedbywany. Utrudnia to zdobywanie przez uczniów wiedzy czynnej i kształtowanie się ich naukowego światopoglądu.

W tym związku wysuwa autor za Wygotskim myśl (jaką wyczytać można także w „Procesie nauczania” wzmiankowanego już Brunera), że nauczanie zdolne jest przygotowywać, a nawet przyspieszać pojawienie się następnej kolejnej fazy rozwoju psychicznego dziecka, o ile tylko umiejętnie stymuluje rozwój szeregu funkcji i zdolności „znajdujących się w strefie najbliższych możliwości rozwojowych dziecka”.

Wszyscy zgodni są co do tego, że niezbędnym warunkiem efektywności nauczania jest aktywizacja działalności poznawczej ucznia. Wprawdzie ostatnio prowadzi się wiele badań w tej dziedzinie, daleko nam jeszcze — pisze Kairow — do rozwiązań zasadniczych. Co więcej, zarówno w praktyce szkolnej, jak i w niektórych publikacjach daje się zaobserwować charakterystyczne przegięcie, polegające na totalnym nasyceniu procesu dydaktycznego mnóstwem różnych uczniowskich prac samodzielnych, traktowanych jako cel sam w sobie. A przecież chodzi o to, aby uczniowie myśleli również wtedy, gdy treści przekazywane są przez nauczyciela. W tej sytuacji wielce pomocne bywa nauczanie problemowe tudzież ściśle z nią związana metoda (czy — jak chce autor — zasada) samodzielnego odkrywania przez uczniów (choć — dodajmy od siebie — odnosi się ona nie tyle do treści przekazywanych, co raczej do zdobywanych). Ze swej strony realizacja tej ostatniej wymaga troski o wyposażenie uczniów w szereg umiejętności i nawyków pracy samodzielnej — takich, jak planowanie, samokontrola itp., nie mówiąc już o potrzebie wypracowania określonego „stylu” pracy własnej ucznia. (Warto przypomnieć, że od strony psychologicznej zajmował się tym między innym J. Samarini; *Izwestia ANP* nr 17 z 1948 r.).

Zastanawiając się w dalszym ciągu nad zagadnieniami dydaktycznymi, prezes ANP Rosyjskiej Federacji oświadcza, że badania jeszcze ważniejsze od doskonalenia poszczególnych metod nauczania byłoby ustalenie na bazie eksperymentalnej różnych optymalnych dla typowych sytuacji (zależnie od zadania, materiału i poziomu przygotowania uczniów) zespołów owych metod. W tym związku należy poddać rewizji (co czyni u nas na przykład prof. W. Okoń w „Procesie nauczania”) trady-

cyjną, jakoby powszechnie dającą się stosować strukturę lekcji, złożonej z kontroli wiadomości, podania i objaśnienia nowego materiału, utrwalenia oraz zadania pracy domowej...

Mowa jest także w broszurze nawet, jak się zdaje, w tonie nazbyt entuzjastycznym, o coraz głośniejszym ostatnio, zarówno na Zachodzie, jak i na Wschodzie, tzw. nauczaniu programowanym (obszernie informował o nim niedawno w „Głosie Nauczycielskim” Mikołaj Kozakiewicz, które może nie tylko zintensyfikować proces nauczania, ale zarazem ułatwić jego indywidualizację i zapewnić większą aktywizację myślową uczniów. Może, ale nie zawsze — wtrąćmy — gdyż jest ono głównie, przynajmniej w swoich dotychczasowych postaciach (opisanych syntetycznie w pracy W. A. Deterline'a z 1962 r.), swoistą, ulepszoną, logicznie uporządkowaną formą metody przekazu wedle schematu pytanie (gotowe) — odpowiedź (dana). Nadaje się zatem dobrze do opanowywania treści tylko pewnego typu, mianowicie wysoce „ustrukturyowanych” (a więc wcale nie wszystkich), natomiast nie wdraża do myślenia autentycznie samodzielne, które nie może się obejść bez pytań-problemów, stawianych przez samych uczniów. Obiekcję tę usprawiedliwiają w szczególności poprzednie partie pracy Kairowa, gdzie jest nawet w pewnym miejscu mowa o potrzebie udziału uczniów w... planowaniu pracy dydaktycznej.

Dygresja, przestrzegająca przed uniwersalistycznymi ambicjami nauczania programowego, nie powinna jednak przesłonić faktu, iż wnosi ono zdrowy ferment do dydaktyki, a zwłaszcza do metodyk szczegółowych. Niezwykle cenny jest także związany organicznie z tą koncepcją i techniką nauczania i uczenia się — jako jego nieodzowna przesłanka — postulat logicznego porządkowania materiału dydaktycznego. Postulat, z którego zrodziła się także idea algorytmizacji nie tylko treści dydaktycznych, ale i sposobów uczenia się. (Jednakże i w tej sprawie opinie są nader podzielone; por. ciekawy, ale druzgocąco krytyczny artykuł N. Aleksiejewa w *Woprosach Psichologii* nr 3, 1963).

6. Z obszernej problematyki wychowawczej, poruszonej w broszurze — trzeba stwierdzić — bardziej powierzcownie, aniżeli np. zagadnienia dydaktyczne, na baczniejszą uwagę zasługują akcenty do pewnego stopnia nowe w porównaniu z tonem dotychczasowych prac radzieckich, poświęconych wychowaniu. Oto na równi z koniecznością kształtowania postaw patriotycznych (w duchu socjalistycznym), internacjonalistycznych i kolektywistycznych — podkreśla się potrzebę formowania u dzieci i młodzieży takich przymiotów ogólnoludzkich, jak szczerść, serdeczność i uprzejmość. Oto żąda się tłumaczenia zasad moralnego kodeksu budowniczego kcmunizmu na język dostępny dzieciom, przestrzegając przed podawaniem ich w postaci uogólnionej. Oto mówi się, że starsza młodzież szkolna powinna być włączona w działalność produkcyjną, społeczną i kulturalną środowiska, powinna pomagać w pracy szkół dokształcających i szkół wiejskich. Oto postuluje się znacznie większe zainteresowanie dla problematyki czasu wolnego dzieci. Oto wreszcie stawia się zadanie naukowego badania psychiki młodzieży z tzw. marginesu społecznego, w tym np. źródeł jej cynizmu.

7. Winę za luki i zaniedbania w dziedzinie teoretycznego i szkolno-praktycznego poznawania dzieci przypisuje autor błędnej (choć, być może, zrozumiałej w warunkach poprzedniego okresu) interpretacji uchwały KC Partii z lat trzydziestych, wymierzonej przeciwko pedagogii, a głównie przeciw niedouczonej i nadgorliwym pedołogom-praktykom. Jednostronna interpretacja owej uchwały pozbawiła na długie lata pedagogikę radziecką głębszej wiedzy o dziecku. Wprawdzie ostatnio wiele rzeczy zdołano wyrównać (niedawno zakończono na przykład cykl badań zespołowych nad osobowością uczniów, a w toku są między innymi prace dotyczące diagnostyki i kształtowania uzdolnień i zainteresowań), niemniej multum jest na tym polu do zrobienia, choćby tylko w zakresie krytycznej oceny tradycyjnych i ustale-

nia nowych „norm” rozwoju dzieci oraz wzbogacenia charakterystyk rozwojowych o cechy pozaintelektualne.

8 i 9. Dwa ostatnie rozdziały omawianej pracy (poświęcone metodom i podstawowym problemom badań pedagogicznych) formułują bardziej roboczo to, co zostało powiedziane wcześniej w innym, szerszym kontekście. Warto więc tylko poinformować, że ustosunkowując się krytycznie do metod testowych (głównie dlatego, że nie chwytają one przebiegu procesów psychicznych), Kairov przyznaje jednocześnie, iż testy psychologiczne mogą być przydatne w specyficznych badaniach szczegółowych. Uważa on również, iż cenne mogą się okazać usługi ze strony rozwijanej na Zachodzie (a u nas m. in. przez doc. M. Pęcherskiego) pedagogiki porównawczej, oczywiście pod warunkiem oparcia jej na marksistowskiej metodologii. Z pozycjami tej ostatniej nie da się natomiast pogodzić metodyka psychoanalizy, jakkolwiek ziarna słuszości tkwią także w koncepcjach Freuda i innych przedstawicieli psychologii głębi, zwłaszcza jeśli pozbawi się je fałszywych uogólnień socjologicznych.

Jako całość zreferowana publikacja wystawia zaiste dobre świadectwo obecnej robocie Akademii Nauk Pedagogicznych, ukazując styl wdrażania do pedagogiki radzieckiej nie litery (95-stronicowy tekst zawiera — jeśli pominąć prace badawcze — tylko 8 cytatów), ale ducha wskazań partyjnych, rozumianych tym razem jako inspiracja, a nie jako dogmat.

RYSZARD RADWIŁOWICZ

J. TADEUSZ WIŁOCH — RADZIECKI SYSTEM OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZY Warszawa 1962, PWN, s. 195, zł 20.—

Największa i najradykałniejsza spośród wszystkich dokonywanych obecnie w świecie reform szkolnych, realizowana w Związku Radzieckim zgodnie z postanowieniami ustawy o zacieśnianiu więzi szkół z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR z 24 grudnia 1958 r., jest przedmiotem ogólnego zainteresowania i studiów pedagogów i polityków oświatowych w całym świecie. Rozwijające się w wielu krajach zakłady i katedry pedagogiki porównawczej coraz więcej zajmują się problematyką przebudowy radzieckiego systemu oświaty. Rozmiary tego zainteresowania można porównać z zainteresowaniem budzonym w świecie przez pedagogikę radziecką w latach dwudziestych. Nic też w tym dziwnego. Próby przekształcenia systemu oświatowo-wychowawczego w Związku Radzieckim w latach dwudziestych i obecnie zmierzają i zmierzają do tak radykalnej przebudowy organizacji, treści i metod nauczania, że nie mogły i nie mogą budzić powszechnego zainteresowania. Obecne zresztą koncepcje reformy tkwią korzeniami w koncepcjach z lat dwudziestych i pedagogowie radzieccy nawiązują do nich. Niewiele upraszczając można ogólnie powiedzieć, że obecna reforma jest powtórna próbą realizacji w zmienionych warunkach zasadniczych koncepcji, które nie mogły być zrealizowane czterdzieści lat temu. Jak wiadomo, niepowodzenie tamtych usiłowań zarówno z powodu warunków obiektywnych, jak również przejawień i przegięć w działaniu spowodowało w r. 1931 odwrót do pedagogiki tradycyjnej. Przy tej okazji oprócz niesłuszných i nieudanych pomysłów i błędów zlikwidowano wiele cennych prób i osiągnięć, do których się obecnie nawiązuje.

W ostatnich latach możemy u nas zanotować kilka pozycji wydawniczych na temat oświaty radzieckiej, które ukazały się na półkach księgarskich. Wymieńmy

najważniejsze z nich. Są to: M. Pęcherskiego „Reforma szkolnictwa w ZSRR” (Warszawa 1959, PZWS); Romana Polnego „Drogi rozwoju teorii i praktyki kształcenia politechnicznego w ZSRR” (Warszawa 1962, PZWS) i „Oświata w Związku Radzieckim” (Praca zbiorowa) (Warszawa 1962, PZWS). Ponadto analizę ostatniej reformy szkolnej w ZSRR przeprowadził I. Szaniawski w książce pt.: „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły” (Warszawa 1962, „Książka i Wiedza”), jako uzupełnienie do „Dydaktyki” Daniłowa i Jesipowa (Warszawa 1962, PZWS) opublikowano tłumaczenie oficjalnego dokumentu o planach nauczania szkoły ośmioletniej i średniej w ZSRR, a w serii PZWS „Szkoła—Życie—Praca” ukazały się w 1960 r. dwa zbiory rozpraw autorów radzieckich pt. „Szkoła ogólnokształcąca a technika” i „Praca produkcyjna uczniów w Związku Radzieckim”.

Jak z powyższego widać, nie brak w naszej literaturze pedagogicznej publikacji na temat szkolnictwa w Związku Radzieckim. Jednakże na plus recenzowanej książki należy zapisać fakt, że nie dubluje ona żadnej z poprzednich i celowość publikacji jest oczywista. Jest to bowiem analiza radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego, uwzględniająca całość kształtu instytucji systemu szkolnego i pozaszkolnego, a nie tylko jego fragmenty. Praca Wilocha jako syntetyzująca całość problematyki systemu oświatowo-wychowawczego w ZSRR stanowi dogodny punkt wyjścia dla czytelnika pragnącego bliżej zaznajomić się z tymi zagadnieniami. Inne wymienione prace będą z większym pożytkiem przeczytane po zapoznaniu się z całościowym i propedeutycznym wykładem Wilocha.

Książka została napisana w latach 1957—1959. Jednakże w okresie poprzedzającym druk zostały wniesione niezbędne poprawki i uzupełnienia tak, że jest ona obecnie najaktualniejszą pozycją książkową o szkolnictwie radzieckim.

Zaletą książki jest jej jasna i celowa struktura, trafność doboru i ujęcia materiału oraz zwięzłość i trafność sformułowań. Pomimo niewielkiej objętości daje ona pełny obraz radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego. Treść książki została ujęta w 5 dobrze skonstruowanych rozdziałach, a mianowicie:

1. Społeczne i pedagogiczne przesłanki rozwoju radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego.
2. Zasady radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego.
3. System szkolny.
4. Pozaszkolny system oświatowo-wychowawczy.
5. Podstawowe założenia reformy 1958—1963 r.

W rozdziale I autor w wielkim skrócie omawia szkolnictwo Rosji carskiej i rolę rewolucji socjalistycznej w rozwoju systemu szkolnego, podstawowe założenia polityki oświatowej władz radzieckich oraz ekonomiczne i społeczne warunki rozwoju oświaty w ZSRR. Według danych statystycznych w 1914 r. na obecnych terenach ZSRR było mniej niż 10 milionów uczniów, a obecnie w szkołach Związku Radzieckiego uczy się ponad 35 milionów młodzieży, podczas gdy liczba młodzieży odpowiednich roczników wzrosła zaledwie o 25%. Jeśli nawet pominiemy stopień i poziom szkół dostępnych młodzieży, to liczby te same przez się uwydatniają w pełni znaczenie rewolucji dla tej dziedziny życia społecznego.

Podstawowe założenia polityki oświatowej władz radzieckich zostały sformułowane w statucie jednolitej szkoły pracy z 16 października 1918 r. System szkolnictwa radzieckiego miały cechować: 1) szeroki demokratyzm, 2) państwowy monopol szkolny, 3) świeckość i materialistyczna treść nauczania, 4) jednolitość, 5) powszechność i obowiązek nauki, 6) dostępność i bezpłatność szkoły. Jeszcze ściślej i pełniej zasady polityki oświatowej określiła partia na VIII Zjeździe 23 marca 1919 r. w punkcie 12 programu. Obecnie pedagogowie radziecy zadają sobie często pytania: Czy poszczególne poczynania władz szkolnych były całkowicie zgodne z tym programem? Czy cała polityka oświatowa była zawsze konsekwentna?

Czy wreszcie dotychczasowe opinie na temat rozwoju, systemu oświaty i wychowania w ZSRR nie powinny być poddane krytycznej analizie? W dalszym ciągu autor wykazuje, że chociaż generalnie nie rezygnowano nigdy z dążeń wytkniętych w zasadzie jeszcze przed Rewolucją Październikową i programu sprecyzowanego w pierwszych dniach rewolucji — w realizacji polityki kulturalno-oświatowej miały miejsce pewne zahamowania, a nawet częściowe odstępstwa od zasad podstawowych. Ostatnie lata przyniosły duże zmiany w dziedzinie organizacji oświaty i szkolnictwa. Doniosłą rolę odegrały uchwały XX Zjazdu KPZR, nowy etap w rozwoju systemu szkolnego zapoczątkowała wydana w 1958 r. uchwała o reformie szkolnej. To przerwienie przez autora mostu pomiędzy ostatnią reformą i pierwszymi porewolucyjnymi działaniami władzy radzieckiej pozwala ująć w odpowiedniej perspektywie i jedne, i drugie.

Najciekawszy w książce jest rozdział II, w którym jest mowa o zasadach radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego. W rozdziale tym autor trafnie i zwięźle omawia zasady radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego (powszechnie zresztą uznawane przez opinię demokratyczną świata współczesnego), a mianowicie: jednolitości, powszechności, autonomii kulturalnej i regionalizmu, związku kształcenia i wychowania z życiem.

Słusznie autor mówi, że społeczeństwo radzieckie traktuje zasadę jednolitości jako wielką zdobycz socjalną, i dlatego wszelkie koncepcje jakiegokolwiek uprzywilejowania części młodzieży budzą powszechny sprzeciw. Nawet projekt stworzenia specjalnych szkół dla dzieci szczególnie uzdolnionych nie znalazł w 1958 r. uznania. Dopiero po 40 latach doświadczenia przekonano się, że 10-letnia szkoła jest za długa jako zuniifikowana, obowiązkowa dla wszystkich szkół o jednym programie, a jednocześnie za krótka jako szkoła dająca pełne wykształcenie średnie i przygotowująca do pracy zawodowej. Szkoły 8-letnie są jednakowe dla chłopców i dziewcząt, dla wsi i miasta. Dopiero od 1957 r. dziewczęta zamiast obróbki drewna uczą się w szkole podstawowej prowadzenia gospodarstwa domowego i jest to na razie jedyna różnica w programie kształcenia dziewcząt i chłopców. Ostatnio pojawiają się tendencje tworzenia szkół średnich nie powiązanych ze szkołami podstawowymi. Nowe szkoły średnie są zróżnicowane w zakresie nauczania produkcyjnego, prowadzone są też eksperymenty w zakresie zróżnicowania nauczania teoretycznego.

Słusznie też autor zwraca uwagę, że przy rozpatrywaniu problemu powszechności szkoły radzieckiej należy brać pod uwagę, że jest ona raczej „szkołą trudną”. Jej program kształcenia ogólnego jest zbliżony pod względem zakresu do programów stosowanych w szkołach zachodnioeuropejskich o dłuższym okresie nauczania, a z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych nawet nieco szerszy.

Omawiając zasadę związku kształcenia i wychowania z życiem autor szczególną zwrócił uwagę na cztery koncepcje w tej dziedzinie, a mianowicie na: tzw. „szkołę pracy”, pedagogizację życia społecznego, łączenie kształcenia z pracą wytwórczą i politechnizację. Koncepcje te wywarły największy wpływ na kształtowanie się aktualnego systemu oświatowo-wychowawczego w ZSRR. Obecna koncepcja radzieckiej „ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy z nauczaniem produkcyjnym” do nich właśnie nawiązuje, przewyżczając jednak ich wewnętrzne sprzeczności, gdy formułowano je w sposób jednostronny i skrajny, a w toku realizacji popełniano liczne błędy.

Autor przypomina na przykład niektóre sformułowania nurtu reprezentującego teorię obumierania szkoły, który — biorąc za podstawę jego pozytywną wymowę — można również określić jako nurt pedagogizacji życia. A tak sformułowane hasła tego nurtu nabierają obecnie wielkiego znaczenia. Szkoła, rodzina, stowarzyszenia i instytucje społeczne, a także zakłady pracy — każde w swoim zakre-

sie — realizują zadania wspólnego programu dydaktyczno-wychowawczego. Tak więc idea takiego powiązania szkoły z życiem pojawiła się w Związku Radzieckim w latach dwudziestych, a obecnie przystępuje się do jej pełnego urzeczywistnienia. Jest to „instytucjonalne” ujęcie problematyki związku szkoły z życiem. W zespole instytucji wychowawczych szkoła stanowi wprawdzie ogniwo centralne, lecz traci monopol na wychowanie, dzieli się funkcją dydaktyczno-wychowawczą z wieloma instytucjami społecznymi. Ma ona przygotować wszystkich do życia i pracy, a przez to samo do specjalizacji zawodowej. W tym właśnie kierunku zmierzają aktualne zmiany radzieckiego systemu szkolnego.

Przypomnijmy tu dla przykładu wypowiedź Kairowa z książki pt. „Nowa programma KPSS i zadaczi piedadogicznej nauki” (Moskwa 1963, s. 96). Brzmi ona następująco: „Lat temu czterdzieści teren pedagogiki był znacznie szerszy”. Ale właśnie teraz, gdy „rola wychowania wzrasta w naszym życiu”, powinno się przełamać ograniczenia terenu pedagogicznego. Skoro „najważniejszym zadaniem współczesności jest wychowanie nowego człowieka”, to pedagogika powinna objąć nie tylko młodzież, ale i dorosłych, powinna zająć się nie tylko działalnością szkół, ale i wszystkich innych instytucji bezpośredniego i pośredniego wychowania ludzi. „Trzeba wyprowadzić pedagogikę z dotychczasowych, wąskoszkolnych ram, włączyć w teren jej badań kształcenie dorosłych, kształcenie zawodowe, wychowawczą działalność społecznych placówek i organizacji, wyższe szkolnictwo, upowszechnienie wiedzy, wychowanie polityczne itd.” (Cytuję za prof. B. Suchodolskim, „Nowe perspektywy pedagogiki radzieckiej”, *Głos Nauczycielski* z 19 maja 1963 r.).

Również dorobek „Szkoły pracy” z lat dwudziestych nie zaginął bez śladów i nawiązują do niego w pewien sposób szkoły średnie z nauczaniem produkcyjnym. Interesująca jest uwaga autora, że tak dalece przywykliśmy do dualizmu systemów szkolnych, iż jakiegokolwiek przybliżenie szkoły ogólnokształcącej do życia społecznego od razu powoduje lęk przed rzekomymi niebezpieczeństwami, płynącymi z jej profesjonalizacji. Zresztą trudności zarówno obiektywne, jak i subiektywne oraz błędy w realizowaniu nowej reformy autor opisuje bezstronnie i rzeczowo.

Podjęmowane od kilku lat próby łączenia wychowania z pracą wytwórczą przyczyniły się do tego, że od 1958 r. mniej mówiono o politechnizacji niż o „wzięciu szkoły z życiem”, nierzadko zresztą używając tych terminów zamiennie. Nie bez znaczenia jest i to, że mianem politechnizacji określono w różnych okresach rozmaite rzeczy, tak że pojęcie to niemalże się zdevaluowało. Dziś pedagogowie radzieccy trują się nad problemem politechnizacji, odróżniając ją od łączenia kształcenia i wychowania z pracą wytwórczą, chociaż nie przeciwstawiają sobie tych rzeczy. Ogólnie biorąc, politechnizację traktuje się jako problem bardziej złożony.

Na tle tych ogólnych charakterystyk omówiono w rozdziale III radziecki system szkolny, a w rozdziale IV — pozaszkolny system oświatowo-wychowawczy. W obydwu rozdziałach zamieszczono dużo materiałów dokumentacyjnych, jak schematy ustroju szkolnego, tabele statystyczne, plany nauczania, omówienie programów nauczania itd. Decyduje to o dużej wartości książki jako podręcznego zbioru podstawowych dokumentów, do których często warto zagiądać.

W ostatnim rozdziale omówiono zwięźle podstawowe założenia reformy 1958—1963, jej socjalne podłoże i motywy organizacyjno-dydaktyczne oraz przebieg.

W sumie jest to pożyteczna pozycja wydawnicza, zwarta i treściwa, a jednocześnie zawierająca sporą ilość materiału faktograficznego i dokumentacyjnego oraz niezbędną i trafną syntezę, grupującą ten materiał w logiczną, dobrze skonstruowaną całość. Nasza literatura z zakresu pedagogiki porównawczej powiększyła się jeszcze o jedną cenną pozycję.

E. I. ZEJLIGER-RUBINSZTEJN — ZAGADNIENIA WYCHOWANIA W ŻYCIU I TWÓRCZOŚCI AL. HERCENA

Leningrad 1962 r.

W 150 rocznicę urodzin A. I. Hercena ukazała się w Związku Radzieckim monografia poświęcona poglądom pedagogicznym tego wielkiego myśliciela i rewolucjonisty rosyjskiego. Stanowi ona nowe, znacznie rozszerzone i pogłębione opracowanie książki pt. „Pedagogiczne poglądy A. I. Hercena”.¹ Monografia składa się — poza „Wstępem” i „Zakończeniem” — z trzech części.

We „Wstępie” (34 s.) zapoznaje autorka czytelnika z poglądami W. I. Lenina na znaczenie działalności Hercena w rosyjskim ruchu rewolucyjnym.

Część pierwsza składa się z czterech rozdziałów. W pierwszym rozdziale: „Pravidłowości rozwoju osobowości dorastającego człowieka” autorka stwierdza, iż Hercen ujmował ten problem z pozycji monizmu materialistycznego, jaką ostatecznie przyjął w wyniku studiów w latach czterdziestych i pięćdziesiątych.

Hercen uważał — wbrew panującym przekonaniom — iż rozwój człowieka wyraża się nie tylko w zmianach ilościowych, lecz i w jakościowych. Kierunek i wielkość tych zmian zależą przede wszystkim od konkretnych warunków życia, ustroju życia, ustroju społeczno-politycznego, poziomu moralnego społeczeństwa, wychowania oraz od samego człowieka, jego działalności i postawy wobec wpływów środowiska. W swej „teorii wzajemnego stosunku osobowości i środowiska” wyróżnia dwie kategorie ludzi: tych, którzy nie potrafią przeciwstawiać się oddziaływaniom czynników zewnętrznych i podporządkowują się im biernie, oraz tych, którzy, pokonując strach, próbują uwolnić się spod wpływu sił zewnętrznych, paraliżujących wolną, godną człowieka działalność życiową. Wychowanie, któremu Hercen przypisywał zgodnie z duchem swych czasów dużą rolę, lecz (jak zaznacza autorka) nie wszechmogącą — może działać w jednym albo w drugim kierunku zależnie od tego, w czyich rękach się znajduje. I dlatego w ustroju ucisku społecznego takim jak Rosja obszarnczo-szlachecka występują dwa nurty wychowania: państwowy, oficjalny, kształcący ludzi pierwszego typu i nurt postępowy kierowany przez „światłych nauczycieli, książki i uniwersytety”.

Hercen, podkreślając ścisłość związku środowiska i rozwoju osobowości, przeciwstawiał się poglądom, iż osobowość ludzka jest mechanicznym wytworem środowiska. „Człowiek jest bardziej wolny, niż zwykle się myśli” (s. 71). W ostatnich latach swego życia wysuwa Hercen tezę, iż stosunek między człowiekiem i środowiskiem jest stosunkiem wzajemnego oddziaływania; środowisko wywiera wpływ na rozwój ludzi, ci zaś tworzą je i kształtują.

Bliski związek rozwoju osobowości i środowiska wskazuje — podkreśla Hercen — iż wychowanie nie może być odrywane od otoczenia i życia. Teorii Rousseau — „swobodnego” i odsuniętego od życia społecznego wychowania — przeciwstawia własną teorię „klimatologicznego” charakteru wychowania wyjaśniającą „dialektykę wychowania jako zjawiska społecznego” (s. 81).

W wychowaniu wolnej i samodzielnej osobowości odgrywa dużą rolę nauczanie i kształcenie. Problem ten jest rozpatrywany w drugim rozdziale pt. „Nauczanie”.

Hercen ostro krytykował system nauczania panujący w Rosji. Nauczanie domowe, prowadzone często przez niedokształconych i przypadkowych „pedagogów”, i nauczanie szkolne, przytłaczane zakazami i nakazami dławiącymi próby samodzielności i nowatorstwa w zakresie metod i treści, nie dawały systematycznej i rzetelnej

¹ E. I. Zejliger-Rubinsztejn: „Pedagogičeskie wzglady A. I. Giercena”. Izdatel'stwa Leningradskogo Uniwersiteta 1958.

wiedzy, nie rozwijały umysłu, nie zaszczyliły dążenia do poznania. Nauczanie było oderwane od życia. Formalizm, jednostronność, abstrakcyjność, „jęzowata skóra wykładu szkolnego” panowały nie tylko w szkołach, lecz wdzierały się do uniwersytetów. „Brednie nauczycieli-nieuków” obciążały umysły i wyobraźnię uczniów niepotrzebnymi wiadomościami, które utrudniały jasne i bezpośrednie poznanie świata i życia, a niejednokrotnie fałszowały prawdziwy obraz rzeczywistości.

Hercen nie poprzestał na krytyce istniejącego stanu, lecz wysunął własną koncepcję. Nauczanie opierał na zasadzie jedności materialistycznego poglądu na świat ideologią rewolucyjną i ścisłego powiązania z życiem. Chciał, by uczniowie zdobywali wiedzę przez samodzielne i aktywne myślenie, twórcze „badania” i „odkrycia”, by w procesie tym kształtowały się zdolności poznawcze, umiejętność łączenia rozumowania z doświadczeniem, pragnienie wiedzy. Właściwości te rozwijają się najlepiej — zdaniem Hercena — w nauczaniu przyrodoznawstwa. Wprowadza więc do programu nauczania przedmioty przyrodnicze w znacznie zwiększonym wymiarze.

Obok przyrodoznawstwa przyznaje historii i literaturze poczesne miejsce w programie nauczania. Zamiast języków greckiego i łacińskiego — które uznawał jedynie w kształceniu specjalistycznym — włącza do programu języki nowożytnie.

Nauczanie matematyki, przedmiotów przyrodniczych i humanistycznych winno dać system wiedzy, znajomość i umiejętność posługiwania się odpowiednimi metodami umożliwiającymi samodzielne i rzetelne poznanie i rozumienie zjawisk świata i jego rozwoju. Metodzie dialektycznej przypisywał duże znaczenie, ponieważ „rewolucjonizuje” świadomość i działalność ludzką.

W rozwoju indywidualnym i społecznym dużą rolę odgrywa książka. Zagadnieniem tym zajmuje się Zejliger-Rubinsztejn w rozdziale „Samodzielna lektura”. W książce — głosi Hercen — gromadzi ludzkość swoje doświadczenie, „w niej zapisana jest ta ogromna spowiedź burzliwego życia ludzkości, ta ogromna autobiografia, którą nazywa się historią wszechświata” (s. 170). Książki przechowują nie tylko przeszłość, lecz wskazują perspektywy i drogi przyszłości, wychowują i uczą. Szczególnie cenne są książki, których treść przeniknięta jest ideologią postępową, ukazująca rzeczywistość w pięknej i artystycznej formie, które wyjaśniają w sposób jasny i dostępny prawdy naukowe. Takie książki wywierają duży wpływ na kształtowanie światopoglądu, moralności i estetyki, rozwijają patriotyzm, pobudzają do walki z niesprawiedliwością społeczną. Do nich zalicza Hercen przede wszystkim dzieła Schillera. Bohaterzy jego utworów, których „serca biją dla całej ludzkości, dla wszelkiej szlachetności” (s. 174), są bliscy rozmowcy i uczuciom młodzieży. Młodzież powinna je poznać i przeżyć.

Zagadnieniem osobowości i działalności nauczycieli poświęcony jest rozdział „A. I. Hercen o nauczycielu”. Hercen żywo interesował się tymi zagadnieniami. Charakteryzując wychowawców obcego pochodzenia ukazał niebezpieczeństwo powierzenia funkcji wychowawczej osobom, które nie posiadały odpowiednich kwalifikacji. Stawał w obronie godności nauczycieli rosyjskich, którzy — w porównaniu z obcokrajowcami — przedstawiali większą wartość, a mimo to zajmowali w społeczeństwie znacznie niższą pozycję. Sprawą tą zajął się Hercen szczególnie w latach sześćdziesiątych w związku z zachodzącymi w środowisku nauczycielskim poważnymi zmianami. Od połowy lat pięćdziesiątych — pisze Zejliger-Rubinsztejn — kształtował się nowy typ nauczyciela. Z nizin społecznych wyrastał nauczyciel światły, postępowy i odważny. Nauczyciele ci wnosili do nauczania nowe treści i metody, propagowali idee rewolucyjne. Prześladowani za udział w ruchu wolnościowym i okazywanie sympatii rewolucjonistom polskim znajdowali w wystąpieniach publicystycznych Hercena na łamach *Kołokołu* pomoc moralną. Hercen nazywał ich

„korporacją nauczycielską” wnoszącą łącznie z literatami „nowe elementy w życie umysłowe Rosji” (s. 224). „Dla tego nowego środowiska — pisał Hercen — chcemy pisać i dołączyć nasze — dalekich tułaczy — słowa do tego, czego uczy ich Czernyszewski... Chcemy jeszcze i jeszcze raz powtórzyć, że my z nimi” (s. 225).

Hercen, powołując nauczycieli do uczestnictwa w wielkim dziele, stawiał im odpowiednio duże wymagania. Mówi o nich krytykując złych nauczycieli i charakteryzując dobrych. Wymaga, by nauczyciel posiadał wszechstronną wiedzę ogólną i głęboką wiedzę specjalną oraz umiejętność wiązania wiedzy z życiem i stosowania jej w praktyce. Nauczyciel powinien podchodzić do nauczania i wychowania w sposób twórczy, tj. poszukiwać nowych metod, treści i form pracy, rozwijać u uczniów samodzielność myślenia i działania, aktywność twórczą, zainteresowania poznawcze i krytykę. Nauczyciel powinien być „nosicielem i propagatorem postępowego światopoglądu” i rewolucyjnych idei, winien słyszeć „głos współczesności” i odpowiadać mu swą działalnością, którą charakteryzuje jedność przekonań i postępowania, śmiałe głoszenie swych poglądów, wiara w postęp, nieustrudzona walka z nieuctwem i ciemnotą, wysoki poziom moralny.

Dobrego nauczyciela cechuje prawdziwe uміłowanie wychowanków, troskliwe i życzliwe interesowanie się nimi, rozumienie ich potrzeb i dążeń, „takt serca”, „nieugięty, lecz łagodny charakter”, „W wychowaniu nie ma miejsca na popędlivość i brak opanowania” (s. 236).

Część druga zawiera dwa rozdziały: „Pedagogiczne projekty N. P. Ogariewa” i „Wolna prasa w walce o oświatę ludu”. Autorka przedstawia w tej części poglądy Ogariewa i Hercena na zagadnienia oświaty ludu oraz ich działalność w zakresie stworzenia nowego typu szkoły ludowej. Treść tych rozdziałów umożliwia głębsze poznanie szlachetności dążeń Ogariewa i Hercena oraz trudności, które napotykali przy realizowaniu ich w życiu. Wiele cennych i przerażających ówczesne czasy myśli zawiera projekt programu szkoły ludowej opracowany przez Ogariewa. Odnajdujemy w nim idee, które przyświecają i dzisiejszej szkole.

Hercen i Ogariew drukują w czasopiśmie *Kołokoł* artykuły, w których krytykują stan oświaty i działalności wyższych urzędników ministerstwa oświaty. Ale na tym nie poprzestają. Nakreślają konkretny i postępowy projekt zmian systemu szkolnego. Wysuwają postulaty: bezpłatnego nauczania i dostępności wszystkich szkół dla obu płci i dla wszystkich stanów, dopuszczenia kobiet do studiów uniwersyteckich, oddania szkół i wychowania pod opiekę społeczeństwa, zakładania zreorganizowanych szkół ludowych. Wskazywali nieustannie na bliski związek oświaty z ustrojem ekonomiczno-społecznym kraju, podkreślali, iż głód nie sprzyja rozwojowi oświaty.

Autorka, omawiając działalność publicystyczną Hercena, wyjaśnia jego stosunek do „polskiego ruchu wolnościowego”. Przytacza słowa Lenina, który pisał: „Kiedy cała horda liberałów rosyjskich odsunęła się od Hercena za to, iż bronił Polski, gdy całe »wykształcone społeczeństwo« odwróciło się od *Kołokołu*, Hercen nie zmienił swego stanowiska. Dalej występował w obronie wolności Polski i chlęstał pogromców, katów i oprawców Aleksandra II. Hercen uratował honor demokracji rosyjskiej” (s. 314).

Hercen występował nie tylko z żądaniem dla Polski wolności i niezależności. Podał również fakty odsaniające metody stosowane przez władze carskie w celu obniżenia w społeczeństwie polskim poziomu oświaty i wykształcenia oraz zniszczenia jego kultury. W ten sposób informował opinię publiczną w Rosji i na Zachodzie o istotnym stanie rzeczy.

W części trzeciej przedstawiona jest działalność wychowawcza Hercena i pomoc okazywana mu przez Ogariewa w wychowaniu jego dzieci.

W rozdziale „Hercen i studenci” autorka analizuje stosunek Hercena do młodzieży akademickiej i wpływ, jaki na nią wywierał. Szczególnie cenił w niej pragnienie wiedzy, dążenia demokratyczne, wrażliwość na nędzę społeczną, śmiałość czynów. W tych właściwościach widział Hercen źródło siły mogącej zmienić radykalnie istniejący stan.

Kołokoł czytali nie tylko studenci, ale i młodzież gimnazjalna, a nawet dziewczęta. Postępowa młodzież demokratyczna uważała Hercena za swego wodza duchowego. Z jego pism, potajemnie przekazywanych z rąk do rąk, dowiadywała się o roli, jaką powinna odegrać w kraju, czerpała pobudki i siłę do walki ze starym porządkiem.

W rozdziale tym zapoznaje autorka również z poglądami Hercena na różne kwestie związane z wychowaniem. Jego rozważania na temat rodziny, pozycji kobiety w społeczeństwie, roli przyjaźni w stosunkach międzyludzkich, znaczenia wychowania szkolnego i innych zagadnień zawierają wiele trafnych uwag i głębokich myśli. Poparte osobistym postępowaniem dorzucają nowe elementy do charakterystyki niezwykle bogatej osobowości Hercena i jego teorii wychowania.

W „Zakończeniu” Zejliger-Rubinsztejn podkreśla mocniej zasadnicze akcenty poglądów pedagogicznych Hercena, jego wpływu ideologicznego na młode pokolenie i bliskiej współpracy z Ogariewem. Wyjaśnia stosunek Hercena do postępowej pedagogiki rosyjskiej i zachodnioeuropejskiej, wpływ poglądów Saint-Simona i dekabrystów na rozwój ideologiczny Hercena i Ogariewa.

Książka Zejliger-Rubinsztejn zapoznaje z pięknymi kartami historii kultury rosyjskiej tworzonej przez postępowe, miłujące wolność siły narodu. Myśli o wychowaniu młodego pokolenia, które zapisał na tych kartach Hercen, posiadają znaczenie nie tylko historyczne. Słusznie stwierdza autorka, że głoszą prawdy, z których wiele posiada i dzisiaj walor aktualności. Byłoby rzeczą pożądaną przetłumaczyć tę książkę na język polski i w ten sposób udostępnić ją nauczycielom i studentom oraz szerszemu ogółowi czytelników.

MARIA PODSIADŁOWICZ
LUBLIN

„SZKOŁA PODSTAWOWA W SPOŁECZEŃSTWIE SOCJALISTYCZNYM”

(opracowanie zespołowe pod kierunkiem Bogdana Suchodolskiego, Wrocław—Warszawa—Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1963, s. 240)

Omawiana książka ukazała się jako tom XI monografii pedagogicznych Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych Polskiej Akademii Nauk. Szkoła w Polsce Ludowej wkroczyła w pierwszy etap reformy. W tym roku szkolnym nauczyciele szkoły podstawowej otrzymali nowe programy i rozpoczęli na ich podstawie pracę w klasach piątych. Realizacja nowych programów pociąga za sobą konieczność zmian niektórych form organizacyjnych i metod pracy. Zdajemy sobie sprawę, że w większości naszych szkół nie będą to zmiany rewolucyjne. Nie pozwalają na to

warunki lokalowe i wyposażenie większości naszych szkół oraz niewystarczające przygotowanie do nowych metod pracy przeważającej liczby nauczycieli. Poza tym założenia organizacyjne zreformowanej szkoły nie zrywają radykalnie z dotychczasową zasadą organizacji pracy szkolnej opartej na systemie klasowo-lekcyjnym. O wiele dalej idące stanowisko w sprawach reformy systemu oświaty i wychowania zajmuje Bogdan Suchodolski z grupą współpracowników, co w swoim czasie ukazał w licznych artykułach publikowanych w *Głosie Nauczycielskim*.

Zagadnieniom tym poświęcona jest w całości książka pt. „Szkoła podstawowa”, która ukazała się ostatnio na półkach księgarskich. Jest ona owocem pracy zespołu naukowców i specjalistów pod kierunkiem Bogdana Suchodolskiego. Książka zgodnie z zapowiedzią w przedmowie, przynosi propozycję wszechstronnego i konkretnego rozwiązania problematyki wychowania i nauczania na szczeblu szkoły podstawowej, propozycję opartą na konsekwentnym wyciągnięciu wniosków z zasady, iż społeczeństwo socjalistyczne wymaga wytworzenia rzeczywiście nowych ludzi, zdolnych do zapewnienia jego dalszego rozwoju” (s. 6).

Założenia ogólne dotyczące koncepcji nowej szkoły, jej struktury, funkcji społecznej oraz organizacji i treści wychowania zawarte są w części I, napisanej przez B. Suchodolskiego. Określając rolę społeczną i koncepcję wychowania autor zwraca uwagę, że w nowych warunkach, w społeczeństwie socjalistycznym przygotowanie ludzi do czynnego uczestnictwa i kierowania społecznymi procesami wymaga innych niż tradycyjne zabiegów wychowawczych. W nowej sytuacji rola wychowania z pozycji marginesowej przesuwa się na pozycję centralną, gdyż jego zadaniem będzie przygotowanie kadr pracujących ludzi wykonujących „pracę coraz bardziej inteligentną, wymagającą wiedzy i zamięlowania, odpowiedzialności i inwencji” (s. 15). Autor wskazuje, że do zadań wychowania będzie należeć „w coraz większej mierze takie rozwinięcie osobowości człowieka, aby wykształcić w niej zamięlowania i uzdolnienia, aby rozbudzić potrzebę szukania siebie i wyrażania siebie w pracy twórczej, społecznie użytecznej” (s. 16). Chodzi o to, ażeby człowiek w działalności społecznej i zawodowej nie przystosowywał się niewolniczo do zastanej rzeczywistości i warunków życia, ale przetwarzał i kształtował je swoją wiedzą i swoją działalnością (por. s. 16—17). W wyniku tak pojętej roli i zadań człowieka w nowej rzeczywistości autor wskazuje na likwidację w postawie człowieka funkcji płynących z religijnego poglądu na świat i zastąpienie ich przez naukę, filozofię i sztukę, które mają przygotować ludzi w procesie wychowania na świadomych i odpowiedzialnych twórców rzeczywistości społecznej, zdolnych do przekształcania świata, na którym człowiek żyje. Zarysowując nową koncepcję wychowania przeciwstawia ją B. Suchodolski tradycyjnemu wychowaniu, które zakładało przystosowanie człowieka do istniejącego porządku rzeczy, a ukazuje wychowanie, które w swoich formach i treściach staje się „angażowaniem młodego pokolenia do wielkich zadań historii, do zadań pojednania ludzi i świata, ich dzieł, do stworzenia cywilizacji, w której człowiek tworzyłby coraz doskonalsze swe dzieła, zdobywając tym samym dla wszystkich coraz lepsze warunki coraz pełniejszego rozwoju” (s. 26). Tradycyjnemu przystosowaniu i płynącym z tego korzyściom wyrażającym się głównie w spokojnej egzystencji przeciwstawia autor wartość wysiłku i ryzyka, odwagi i bezkompromisowości w dążeniach i pokonywaniu przeszkód.

Dla ustalenia głównych kierunków działalności pedagogicznej autor przyjmuje jako główny punkt wyjścia sytuację człowieka w świecie stworzonym przez ludzi i dlatego ukazuje takie kierunki wychowania, które wyodrębnią „z punktu widzenia dziedzin obiektywnego świata, powołujących ludzi do określonego działania i angażujących w całym wymiarze psychicznym ich osobowość” (s. 28). Są to główne cztery kierunki: 1) wychowanie przez naukę, 2) wychowanie przez sztukę, 3) wychowanie przez życie społeczne oraz 4) wychowanie przez technikę. Autor podkreśla,

że wszystkie kierunki pracy wychowawczej nie występują „jako dziedziny rozgraniczone i przytykające do siebie jak kraje na mapie”. W praktyce pedagogicznej występować one winny w powiązaniu i przenikać się nawzajem ogarniając całego człowieka — jego umysł, uczucia, wyobraźnię, dążenia społeczne, moralne oceny.

W dalszej części założeń ogólnych opisuje autor organizację i treść wychowania w szkole podstawowej. Na początku tego rozdziału autor precyzuje cel współczesnej szkoły. Ma ona wychować człowieka, „który potrafi myśleć w warunkach zmiennej i zmieniającej się rzeczywistości społecznej, który potrafi podejmować i realizować zadania związane z tworzeniem ustroju i społeczeństwa socjalistycznego w Polsce” (s. 36). Wymaga to zasadniczej reformy w ustroju i organizacji systemu oświatowo-wychowawczego zarówno w zakresie doboru, jak i „układu treści programowych oraz w dziedzinie organizacji wychowawczej, a zwłaszcza metod nauczania” (s. 36). Zgodnie z zasadą, że szkoła powinna być „terenem rzeczywistej i różnorodnej działalności dzieci i młodzieży”, B. Suchodolski zakłada stworzenie takiej organizacji pracy szkolnej, aby „oddziaływanie wychowawczo-dydaktyczne dokonywało się w procesie życia dzieci i młodzieży, tj. w toku ich różnorodnej działalności, w toku pokonywania przez nich trudności intelektualnych i rozwiązywania realnych zadań społecznych, twórczego uczestniczenia w dostępnych w tym wieku wartościach kultury” (s. 38). W konsekwencji tego B. Suchodolski ukazuje konieczność zmiany w doborze i treściach przedmiotów nauczania oraz w organizacji zajęć szkolnych i w metodach pracy. Postuluje wprowadzenie nowych przedmiotów nauczania pod nazwą: „życie społeczne” oraz „technika i zajęcia techniczne”. Z dawnej nomenklatury zamiast nazwy „roboty ręczne” proponuje wprowadzenie w kl. I—IV przedmiotu pod nazwą „twórczości artystyczno-technicznej”, a w kl. V—VIII „zajęć artystyczno-plastycznych”. Podobnie zamiast śpiewu postuluje wprowadzenie „umuzycznienia”. Rewolucyjny jest postulat wprowadzenia nauki dwóch języków obcych: języka rosyjskiego od III klasy i języka zachodnioeuropejskiego od IV klasy. W pozostałych przedmiotach postuluje bardzo poważne zmiany w treściach nauczania.

Wiedza zdobywana przez uczniów nie powinna być celem samym w sobie, ale narzędziem niezbędnym w poznawaniu rzeczywistości oraz czynnikiem w rozwoju umysłowym ucznia i w jego działaniu. Kryteria doboru treści i układu treści programowych w koncepcji B. Suchodolskiego obejmują m. in. następujące zasady: Przedmioty nauczania uwzględniają w znacznie szerszym zakresie problemy współczesności, a ich układ prowadzi od problemów bliskiego środowiska do zagadnień coraz luźniej związanych z życiem dziecka. Dobór treści zakłada i umożliwia organizowanie praktycznej działalności uczniów. Punktem wyjścia w doborze treści programowych, z wyjątkiem historii i matematyki, jest otaczająca rzeczywistość.

Projekt przewiduje daleko idące zmiany w metodach pracy, a co za tym idzie i w organizacji dnia pracy w szkole. W dużym stopniu zrywa z tradycyjnym stylem zajęć opartych na systemie klasowo-lekcyjnym. Zachowuje wprawdzie dla każdego przedmiotu pewną liczbę godzin na lekcje w ławkach, ale przewiduje różnorodny wachlarz działalności poza ławkami, poza klasą szkolną i poza terenem szkoły. Działalność ta w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania ma obejmować różnorodną działalność zespołową i indywidualną, prace laboratoryjne, prace na działce szkolnej, wycieczki terenowe: geograficzne, przyrodnicze i społeczne, audycje kulturalno-artystyczne itp. Przewiduje się godziny przeznaczone globalnie dla całej klasy do wykorzystania według uznania kierownictwa szkoły na organizowanie działalności mniejszych zespołów uczniowskich w zakresie działalności społecznej, technicznej i kulturalno-artystycznej powiązanej jak najściślej równocześnie z wieloma przedmiotami nauczania.

Ten rodzaj zajęć w pewnej mierze pokrywalby się ze stosowanymi w praktyce szkolnej zajęciami pozalekcyjnymi, ale w koncepcji B. Suchodolskiego jest podniesiony do rangi zasadniczego i niezbędnego składnika systemu wychowawczo-dydaktycznego szkoły. W koncepcji tej również przybierają inny charakter zajęcia świetlicowe i praca kół zainteresowań, które rozwijałyby swoją swobodnie i dobrowolnie podejmowaną działalność właśnie na terenie świetlicy przy dyskretnej opiece nauczyciela.

Te rozwiązania w konsekwencji prowadzą do zwiększonej liczby godzin pobytu ucznia w szkole. Przekonujące są twierdzenia autora, że szkoła pracująca według tych zasad przezwycięży plagę nadmiernego obciążenia uczniów pracami domowymi i nie spowoduje, ze względu na różnorodność zajęć oraz swobodną działalność uczniów w wybranych zespołach, przeciążenia uczniów, a, przeciwnie, przyczyni się do „likwidacji znużenia i zmęczenia, które to zjawiska obecnie często towarzyszą nauce szkolnej” (s. 51).

W końcowych rozważaniach B. Suchodolski ukazuje zbieżność koncepcji własnej z postulatami reprezentowanymi w nowej dydaktyce przez zwolenników łączenia teorii z praktyką i nauczania problemowego i wypukła zasadnicze różnice, które wyrażają się w tym, że w szkole stworzyć trzeba odpowiednie warunki organizacyjne, które umożliwią „rzeczywiście pełne i skuteczne wprowadzenie w życie tych słusznych postulatów” (s. 49), dzięki czemu szkoła stanie się miejscem zorganizowanej i kierowanej działalności uczniów, „przygotowującej ich do udziału w budowaniu lepszej przyszłości społecznej i lepszych, pełniejszych ludzi” (s. 53).

Szczegółowe materiały dotyczące założeń organizacyjnych, zadań dydaktyczno-wychowawczych, kierunków kształcenia i treści programowych zawarte są w części II i III omawianej książki. Część II dotyczy klas I—IV, a część III — klas V—VIII. Poszczególne rozdziały zostały opracowane przez zespoły lub pojedynczych autorów pod kierownictwem B. Suchodolskiego. Nauczyciele znajdują w tych materiałach pasjonującą lekturę do konfrontacji i przemyśleń w porównaniu z własną praktyką pedagogiczną. Nie ulega wątpliwości, że przedstawione propozycje skłonią wielu nauczycieli do podejmowania własnych prób i eksperymentów w ich codziennej pracy w zakresie możliwości zrealizowania tych założeń w praktyce szkolnej. A o to przecież w dużej mierze chodzi autorom koncepcji szkoły 8-letniej. B. Suchodolski we wstępie stwierdza, że w obecnych warunkach nie jest możliwa realizacja tej koncepcji „pełnym frontem”. Jest to propozycja daleko idąca i wymagalaby odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej, wyposażenia szkół w odpowiednie podręczniki i pomoce naukowe, a nawet wymagalaby zasadniczych zmian w funkcjonalnym przystosowaniu do jej założeń budownictwa szkolnego. B. Suchodolski zakłada, że realizacja nowej i rewolucyjnej koncepcji mogłaby być podjęta jako realizacja typu „klinowego” w pewnej liczbie szkół, które miałyby charakter „szkół wiodących”. Myśl ta jest niewątpliwie słuszna, gdyż ukazuje drogę i perspektywę twórczych poszukiwań, które na podstawie bogatych doświadczeń i praktyki, wszechstronnych inicjatyw i różnorodnych, ukierunkowanych w jednym celu rozwiązań, mogą przyczynić się do najprawdopodobniejszej reformy naszej socjalistycznej szkoły.

K. MAKOWSKI

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PO CZERWCOWYM PLENUM KC KPZR — W RADZIECKICH CZASOPISMACH PEDAGOGICZNYCH

Czerwcowe Plenum Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, poświęcone „aktualnym problemom pracy ideologicznej partii”, wysoko oceniło rolę szkoły i nauczyciela w budownictwie komunizmu. Plenum wskazało jednocześnie rolę, jaką powinna odegrać szkoła i jej nauczyciel w walce o rozpowszechnianie i utrwalanie ideologii komunistycznej w świadomości ludzi radzieckich.

Właśnie tej problematyce — ideowo-politycznego wychowania uczniów — poświęcony jest artykuł wstępny w czerwcowym numerze *Sowieckiej Pedagogiki* (nr 6, 1963 r.).

„Dojrzałość ideowa i wysoka świadomość — czytamy w artykule — to nieodłączne cechy budowniczego komunizmu. Nie powstają one żywiołowo, same przez się, lecz kształtują się w rezultacie celowej pracy wychowawczej i pod wpływem naszej rzeczywistości radzieckiej. Podstawy dojrzałości ideowej i świadomości kształtują się już w szkole. Nasiona ideologii komunistycznej posiane w latach dziecięcych i młodzieńczych dobrze kiełkują: poglądy komunistyczne i przekonania przekształcają się w jednolity światopogląd marksistowsko-leninowski”.

Wytyczne czerwcowego Plenum KC KPZR zobowiązują do podniesienia ideowo-politycznego wychowania młodego pokolenia na nowy, wyższy poziom, kształtowania u uczniów podstaw światopoglądu komunistycznego i wychowania ich w duchu umiłowania swej Ojczyzny. Głównym zadaniem pracy wychowawczej szkoły radzieckiej i Komsomolu jest wychowanie młodzieży w duchu idei komunizmu.

„Stare i nowe w naszym życiu nie mogą żyć ze sobą w zgodzie. Między nimi odbywa się nieustające starcie. Niewątpliwie, uczniowie nie stoją na uboczu tej walki. Niekiedy nauczyciele i rodzice są zdziwieni, skąd u niektórych dzieci w wieku szkolnym pojawia się sceptycyzm, krytykanctwo, bezideowość. Lecz przecież nie wolno zapominać, że uczniowie nierzadko stykają się w naszej rzeczywistości ze skomplikowanymi zjawiskami. Nieumiejętność krytycznej orientacji doprowadza do tego, że w oczach takich uczniów poszczególni oszuści, biurokraci, łapownicy zasłaniają sobą miliony dobrych, uczciwych, oddanych sprawie komunizmu ludzi radzieckich. Podobne wypadki można zaobserwować właśnie tam, gdzie nie ma ukierunkowanej pracy wychowawczej. Zadaniem szkoły jest nie lekceważenie ciemnych stron, mających jeszcze miejsce w naszej rzeczywistości, nie odgradzanie swoich wychowanków od konfliktów życiowych, ale dawanie im prawidłowego objaśnienia wszystkich zjawisk, wychowywania ich w nieprzejednanej walce z wszelkimi niedociągnięciami. Niezbędna jest aktywna walka z antyspołecznymi i amoralnymi czynami, z wulgarnością i mieszczaństwem, spotykającymi się jeszcze w naszym życiu, ponieważ takie zjawiska hamują proces kształtowania ideologii komunistycznej u dorastających pokoleń”.

Jedno z głównych wymagań, stawianych na obecnym etapie budownictwa komunizmu w stosunku do ideowo-politycznego wychowania młodego pokolenia, polega na tym, aby wychowanie to objęło wszystkich bez wyjątku uczniów, dziewczęta i chłopców. Nie wszyscy jeszcze nauczyciele umiejętnie łączą wychowanie kolektywne z indywidualnym podejściem do ucznia. Zachwycając się kolektywnymi formami pracy zapominają oni niekiedy o poszczególnych uczniach, którzy wymagają szczególnego podejścia i powinni być otoczeni większą uwagą.

Rozwijają się i krzepną nowe komunistyczne stosunki społeczne. Pojawiają się one również i w szkole radzieckiej. „Są to uczniowskie brygady produkcyjne, spo-

łeczno-pożyteczna praca uczniów na budowłach komunizmu, w kolchozach i sowchozach — to ogólny fundusz uczniowski, uzupełniany środkami wypracowanymi przez kolektyw. Pionierzy i komsomolcy niektórych szkół, a szczególnie szkół-interatów, wypowiedzieli wojnę wszelkim zamkom, uważając je za „przeżytek przeszłości”, „brak zaufania” w stosunku do kolektywów uczniowskich i poszczególnych jego członków. Coraz szersze rozpowszechnienie zdobywają sobie szkolne kioski z materiałami piśmiennymi i bufety bez sprzedawców. Wszystko to jest nie tylko obiektywnym wskaźnikiem podnoszenia poziomu świadomości uczniów, lecz i realnym warunkiem dla dalszego ich społeczno-politycznego i moralnego rozwoju”.

W artykule zwraca się także uwagę na wzmocnienie roli wychowawczej organizacji komsomolskiej i pionierskiej w szkole. Okres pobytu w organizacji pionierskiej, a następnie komsomolskiej jest bardzo ważnym okresem w życiu człowieka. Jednak wielkie możliwości wychowawcze tych organizacji nie są w pełni wykorzystywane.

Ażeby należycie kształtować u dzieci i młodzieży podstawy światopoglądu komunistycznego, a także w celu zwiększenia efektywności ideowo-politycznego wychowania młodego pokolenia, należy w jeszcze większej mierze wciągać rodziców do współpracy ze szkołą. „Rodzina i szkoła — czytamy w artykule — powinny występować wspólnie, stawiać jednolite wymagania względem uczniów. Ażeby zabezpieczyć taką zgodność, grupa nauczycieli moskiewskiej szkoły nr 345 pod kierownictwem dyrektora S. E. Hoze opracowała wykład na temat »Wychowanie ideologiczne dzieci w rodzinie«. Wygłoszony został on nie tylko dla rodziców danej szkoły, lecz i dla rodziców całego mikrorejonu. Oprócz tego pedagogzy szkoły przygotowali i przeprowadzili w fabryce konferencję rodzicielską na ten sam temat, w której aktywny udział wzięli przodownicy pracy komunistycznej. Dzięki temu udało się zaostrzyć uwagę społeczności na zagadnienia ideowego wychowania uczniów w rodzinie”.

W kształtowaniu komunistycznych ideałów u młodego pokolenia poważną rolę odgrywa praca ideowo-wychowawcza prowadzona w czasie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

„W wielu szkołach z inicjatywy komsomolców-starszoklasistów rozszerza się praca pozalekcyjna, organizuje się różnorodne twarzystwa naukowe i kluby szkolne, przeprowadza się wieczory nauki, olimpiady matematyczne. Organizacje komsomolskie występują w roli organizatorów pomocy wzajemnej w pracy naukowej. W szkołach Armenii rozwija się ruch pod hasłem: »Jeżeli ty uczysz się dobrze, pomóż podciągnąć się towarzyszowi«. W szeregu drużynach istnieje »pogotowie pionierskie«: najbardziej przodujący uczniowie udzielają »konsultacji« pozostającym w tyle kolegom, pomagają im w opanowywaniu materiału naukowego. Kierują się zasadami: »Ucząc innych, ucz się sam«, »Co najlepsze od każdego — dla kolektywu; co najlepsze od kolektywu — dla każdego«. W takich praktycznych zagadnieniach rozwija się świadomość pionierów i uczniów”.

Na każdym odcinku budownictwa komunistycznego i w każdym zawodzie, absolwenci szkół radzieckich powinni widzieć przed sobą wysoki cel i dążyć do jego urzeczywistnienia.

„Poważnym obowiązkiem naukowców-pedagogów jest udzielanie pomocy szkole radzieckiej, nauczycielom w wychowywaniu u dzieci wysokich cech moralnych budowniczego komunizmu. Jedno z najważniejszych zadań nauki pedagogicznej — to rozpracowanie efektywnego systemu i metodyki wychowania uczniów w duchu komunistycznej ideowości i świadomości”.

Swietskaja Piedadogika (nr 7, 1963 r.) w swym artykule redakcyjnym pt. „Wychowywać młodzież w duchu ideologii komunistycznej” nawiązuje do niedawno odbytego czwarczego Plenum KC KPZR i stwierdza, iż znaczenie jego polega

przede wszystkim na tym, że dokonało ono podsumowania wszystkiego tego, co zrobiono na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia, krytycznie przeanalizowało treść, formy i metody pracy ideologicznej i wskazało, jak dostosować je do zmian socjalno-ekonomicznych, które dokonały się w ostatnich latach we wszystkich dziedzinach życia narodu radzieckiego i na arenie światowej.

Wiele miejsca na czerwcowym Plenum poświęcono zagadnieniom wychowania dorastającego pokolenia. Młodzież — to nasza zmiana. Lecz młode pokolenie to nie tylko przyszłość komunizmu; ono i obecnie zajmuje doniosłe znaczenie w życiu społeczeństwa radzieckiego. Przecież prawie połowa ludności Kraju Rad — około 100 milionów — stanowią dzieci i młodzież. Przed nauczycielami radzieckimi stoi rzeczywiście historyczne zadanie — wychowanie dziesiątek milionów dzieci i młodzieży w duchu kodeksu moralnego budowniczego komunizmu, uzbrojenie ich w wielką teorię marksizmu-leninizmu — najbardziej postępowy i naukowy światopogląd, wszechstronne przygotowanie ich do pracy i życia w społeczeństwie komunistycznym.

Plenum KC KPZR podkreśliło poważne osiągnięcia szkoły radzieckiej. Jednak stwierdziło również poważne niedociągnięcia, a mianowicie brak jedności między procesem nauczania i wychowania. Szkoła powołana jest do kształtowania u swoich wychowanków nie tylko przekonań komunistycznych, przyzwyczajajeń moralnych i zasad zachowania się, lecz i zdolności aktywnego przeciwdziałania, nietolerancji w stosunku do ujemnych zjawisk życiowych. Trzeba, ażeby życie społeczeństwa radzieckiego, jego współczesność w różnorodnych swych przejawach znalazły swe odbicie w całym przyswajaniu i wychowaniu, we wszystkich przedmiotach nauczania, a szczególnie w historii, wiedzy o społeczeństwie i literaturze.

„Jednym z podstawowych zadań szkoły — czytamy w artykule — jest podnoszenie poziomu ideologicznego nauczania wszystkich przedmiotów, całego procesu nauczania. W praktyce jednak nie poświęca się temu należytej uwagi. Szkoła więcej troszczy się o trwałe przyswajanie wiedzy, a o wiele mniej o kształtowanie światopoglądu naukowego uczniów, o wypracowanie u nich przekonań komunistycznych. Światopoglądowa treść fizyki, chemii, biologii, historii, literatury nie jest w pełnej mierze wykorzystana. W konsekwencji tego nauczanie podstaw nauk w niedostateczny sposób wpływa na światopogląd ucznia, na jego postawę moralną”.

Ważnym zadaniem wychowania ideologicznego młodzieży jest lepsze postawienie zagadnienia wychowania przez pracę. W młodszych i starszych klasach uczniowie biorą udział w pracy jedynie epizodycznie. Kierownicy szeregu szkół i organów oświaty ludowej często przesadnie zachwycają się liczbowymi wskaźnikami pracy uczniów, lecz nie zastanawiają się nad tym, w jaki sposób wpływa ona na ich postawę moralną. Zapominają o tym, że praca dziecka nie jest celem samym w sobie, a jedynie środkiem wychowania moralnego ucznia.

Wiele do życzenia pozostawia sprawa nauczania produkcyjnego i przygotowania zawodowego uczniów.

„Szczególną uwagę zwróciło Plenum na zagadnienia wychowania w rodzinie, wzajemnego stosunku szkoły, rodziny i społeczności. Znaczenie wychowania w rodzinie w obecnym okresie jest szczególnie ważne, ponieważ wiele dzieci nie jest objętych jeszcze placówkami wychowania przedszkolnego. Wiadomo natomiast, że właśnie w okresie wieku przedszkolnego u dzieci kształtują się podstawy charakteru i cechy osobowości”.

Konsekwentne i prawidłowe wykonanie postanowień czerwcowego Plenum KC KPZR podniesie wychowanie ideologiczne narodu radzieckiego do poziomu zadań okresu pełnego budownictwa komunistycznego. Zadanie pedagogów polega na wychowaniu pokolenia budowniczych komunizmu, zdolnych do kontynuowania wielkiego dzieła sławnej partii leninowskiej.

Czerwcowe Plenum KC Partii zobowiązało również organy oświaty ludowej do wzmocnienia antyreligijnego wychowania młodzieży. Aby praca ta była należycie przeprowadzona, należy między innymi w pierwszym rzędzie rozpocząć ją od studentów instytutów pedagogicznych — przyszłych nauczycieli.

Zagadnieniu wzmocnienia naukowo-ateistycznej pracy w instytutach pedagogicznych jest poświęcony artykuł J. G. Pietrasza w *Sowietskiej Pädagogikie* nr 7, 1963 (s. 101). Wyższe uczelnie pedagogiczne kraju wypuszczają rokrocznie dziesiątki tysięcy kwalifikowanych specjalistów, którzy z powodzeniem pracują na niwie oświaty ludowej. Jednak, jak wykazuje praktyka, część z nich jest słabo przygotowana do propagandy idei ateizmu naukowego w środowisku. Poważne zadania w dziedzinie ateistycznego przygotowania przyszłych nauczycieli stoją przed wykładowcami nauk socjalno-politycznych i przyrodniczych. J. G. Pietrasz na przykładzie praktyki Oszkowskiego Instytutu Pedagogicznego analizuje formy i metody wychowania ateistycznego. Autor kończy artykuł słowami N. K. Krupskiej: „Jeżeli jesteś religijnym — wybieraj sobie inny zawód, lecz nie zawód nauczyciela”. Wymagania te są szczególnie aktualne obecnie, kiedy partia przypisuje pierwszoplanowe znaczenie zagadnieniom wychowania komunistycznego ludzi pracy, a szczególnie młodzieży.

W artykule „Szkoła Życia i Pracy” (*Kommunist* nr 10, 1963 r.), wiceminister oświaty RFSRR M. Kaszin nawiązując do wytycznych czerwcowego Plenum KC KPZR, które określiło rolę szkoły jako jedno z ogniw ideologicznej pracy partii, wyjaśnia, że obecnie Ministerstwo Oświaty RFSRR rozpatruje zagadnienie wprowadzenia do młodszych i średnich klas cotygodniowych zajęć pt. „Pogadanki o naszym życiu”. Na zajęciach tych, dostosowanych odpowiednio do wieku uczniów, będą omawiane zagadnienia z życia społecznego, moralności, wewnętrznej i zagranicznej polityki ZSRR. Powinny to być pogadanki żywe, niewymuszone, o zabarwieniu ideowym i emocjonalnym. Być może, należałoby wciągnąć do tej sprawy przedstawicieli społeczności: przodowników pracy komunistycznej, pracowników organizacji partyjnych, rad narodowych, przedstawicieli świata nauki, literatury i sztuki, weteranów-bolszewików. Dla takich pogadanek potrzebna będzie specjalna literatura naukowa, w której stworzeniu niewątpliwie wezmą udział najlepsi pedagodzy, pisarze, publicyści i pracownicy nauki. W klasach starszych — jak oświadczył M. Kaszin — należy wspólnie z Komsomołem w żywych różnorodnych formach rozwinąć pracę związaną z wychowaniem politycznym, prowadząc systematyczne dyskusje, konferencje, pogadanki na interesujące młodzież problemy ideologii, etyki, sztuki i literatury. Uważamy — stwierdza wiceminister M. Kaszin — że gazety i czasopisma dla dzieci i młodzieży pozostają nadal dłużnymi wobec szkoły i powołane są do okazywania bardziej istotnej pomocy pedagogom w szlachetnym dziele wychowania nowego człowieka.

W uchwałach czerwcowego Plenum KC KPZR czytamy: „Partia nawołuje inteligencję radziecką do jeszcze aktywniejszego pomnażania duchowych bogactw społeczeństwa radzieckiego, do pomagania partii w kształtowaniu komunistycznego światopoglądu narodu”.

Właśnie roli inteligencji w okresie gigantycznego budownictwa komunizmu poświęcony jest artykuł A. Gołoty i B. Korolewa (*Kommunist*, nr 10, 1963 r.). Historia rozwoju inteligencji radzieckiej — stwierdzają autorzy — jest najbardziej jaskrawą ilustracją wewnętrznej, organicznej jedności socjalizmu i nauki, nieustającej troski Partii Komunistycznej o rozwój duchowy wszystkich członków społeczeństwa.

Dzisiejsza inteligencja radziecka — to 22 miliony aktywnych budowniczych komunizmu, którzy we wszystkich sferach życia materialnego i duchowego biorą bezpośredni i aktywny udział.

„Moralność a postęp społeczny” — to tytuł artykułu A. Szyszkińa w sierpniowym numerze *Kommunist* (nr 12, 1963 r.). Autor rozpatruje w swym artykule następujące zagadnienia:

1. Rozwój moralności w społeczeństwie antagonistycznym.
2. Socjalizm a przeobrażenie stosunków moralnych.
3. Wolność a poczucie własnej godności.
4. Kształtowanie moralności budowniczego komunizmu.

„Nowe społeczeństwo — pisze A. Szyszkiń — idąc do komunizmu wypisało na swoim sztandarze i uczyniło prawem życia zasadę: »Wszystko w imię człowieka, dla dobra człowieka«. Hasło to może potwierdzić fakt, że w ciągu czterech lat (1959—62) realne dochody wszystkich pracujących w Kraju Rad wzrosły w przeliczeniu na jednego pracującego o 18%, liczba osób, które otrzymały mieszkania, wyniosła w tym okresie 51,3 miliona, a liczba uczniów wszystkich rodzajów szkół na początku roku szkolnego 1962/63 stanowiła 67 637 000 osób.

Socjalny i moralny postęp społeczeństwa we współczesnej epoce nieodłączny jest od walki o komunizm, o wyrugowanie wyzysku i ucisku we wszystkich jego formach, o pokój między narodami.

„Wielkim pobudzającym przykładem dla bojowników przeciwko kapitalizmowi — kończy autor — jest istnienie ZSRR i światowego systemu socjalizmu, gdzie otwarte są wszystkie drogi dla swobodnego rozwoju człowieka, budującego swe stosunki z innymi ludźmi nie na podstawie egoizmu i chciwości, ale na zasadzie rzeczywistości ludzkiej przyjaźni, koleżeństwa, braterstwa”.

W dniach od 15 do 16 sierpnia br. została zwołana do Moskwy przez Ministerstwo Oświaty RFSRR narada ministrów oświaty Autonomicznych Socjalistycznych Republiki Radzieckich, kierowników krajowych i obwodowych wydziałów oświaty ludowej. W naradzie udział wzięli także pracownicy wydziałów ideologicznych KC KPZR i Biura KC KPZR, Rady Ministrów ZSRR i RFSRR, KC Wszechzwiązkowego Lenińskiego Komunistycznego Związku Młodzieży, Wszechzwiązkowej Centralnej Rady Związków Zawodowych, KC i Republikańskiego Komitetu Związku Zawodowego Pracowników Oświaty, Szkoły Wyższej i Instytucji Naukowych, Akademii Nauk Pedagogicznych, przedstawiciele szeregu ministerstw, pracownicy kultury i sztuki.

Narada była poświęcona zagadnieniu: „Uchwały czerwcowego Plenum KC KPZR a zadania organów oświaty ludowej”. Z referatem wystąpił minister oświaty RFSRR E. I. Afanasjenko, który między innymi powiedział, że dla pracowników frontu ideologicznego uchwały czerwcowego Plenum KC KPZR posiadają szczególne znaczenie.

Plenum określiło podstawowe kierunki pracy ideologicznej we współczesnych warunkach:

- kształtowanie komunistycznego światopoglądu pracujących; przewyciężanie przeżytków przeszłości w świadomości i zachowaniu się ludzi radzieckich;
- wychowanie przez pracę aktywnych i świadomych budowniczych komunizmu;
- podniesienie wykształcenia i kultury narodu;
- wychowanie narodu w duchu patriotyzmu radzieckiego i internacjonalizmu socjalistycznego;
- stanowcza walka przeciwko antykomunizmowi, wszystkim formom antyburżuazyjnej ideologii.

Dla pracowników oświaty ludowej wskazania te są programem dalszej działalności praktycznej.

W ostatnich latach nastąpiły w szkole radzieckiej poważne osiągnięcia w dziedzinie wychowania i nauczania młodego pokolenia, opartego na zasadach leninowskich. Niezależnie od tych osiągnięć Plenum wskazało na poważne niedociągnięcia w tej dziedzinie i zobowiązało organy oświaty ludowej do zabezpieczenia konsekwentnego i pełnego zrealizowania Ustawy o wzmocnieniu łączności szkoły z życiem; doprowadzenia nauczania do poziomu odpowiadającego współczesnym osiągnięciom naukowo-technicznym; ulepszenia antyreligijnego i estetycznego wychowania dzieci; usunięcia przeciążenia uczniów i dążenia do podniesienia jakości ich wiedzy, przerwania odsiewu uczniów ze szkół, gruntownego polepszenia nauczania produkcyjnego.

Ocena ta i dyrektywy Plenum zobowiązują nas — mówi E. I. Afanasjenko — do krytycznej analizy treści i stylu całej naszej działalności, a najważniejsze — do pracy po nowemu. „Nadszedł czas (i to należy szczególnie podkreślić) — stwierdza minister Afanasjenko — aby przejść w każdej szkole od pojedynczych środków wychowawczych do harmonijnego systemu wychowania, wyrzec się przestarzałych form i metod oddziaływania na umysły i serca dzieci i młodzieży. Nie wolno sprowadzać wychowania do »oddziaływania słownego«, do formalnego pouczenia, jak to jeszcze nierzadko bywa w praktyce szkół. Życie dzieci należy wypełnić różnorodną, aktywną działalnością społeczną”.

Czerwcowe Plenum jeszcze raz podkreśliło, że wierną podporą partii w walce o wzrost kultury narodu, jej najbliższym pomocnikiem w wychowaniu nowego człowieka jest nauczyciel ludowy. Oto dlatego w centrum uwagi wszystkich wydziałów oświaty powinna być wszechstronna praca z nauczycielem i nieustanna troska o niego.

Każdy nauczyciel jedynie wówczas będzie odpowiadać swojemu wysokiemu przeznaczeniu — stwierdza E. I. Afanasjenko — jeżeli będzie on nieustannie podnosił swoją wiedzę zawodową, systematycznie śledził rozwój wykładanej przez siebie nauki, literatury i sztuki. Lecz to nie wszystko. Nauczyciel ludowy powinien być głęboko ideowym człowiekiem, nieustannym bojownikiem o komunizm, aktywnym pracownikiem społecznym, nieprzejednanym w stosunku do wszystkiego, co wulgarnie, obce naszej ideologii. Przez swoją wysoką kulturę wewnętrzną, postawę i czystość moralną jest on przykładem, który uczniowie pragną naśladować.

W związku z tym w centrum uwagi wydziałów oświaty ludowej powinna być praca ideowo-polityczna z nauczycielstwem, prowadzona pod kierownictwem organizacji partyjnych. Należy rozpocząć w pierwszym rzędzie od gruntownego studiowania w kolektywach pedagogicznych materiałów czerwcowego Plenum KC KZPR. Poprzez prasę pedagogiczną, instytuty doskonalenia nauczycieli należy systematycznie informować nauczycielstwo o nowych publikacjach z pedagogiki, literatury i sztuki. Jednym słowem, należy wykorzystywać wszystkie możliwe formy pomocy nauczycielowi dla jego ideowego, naukowego i kulturalnego rozwoju, uwzględniając jego potrzeby i zainteresowania.

Całą swoją pracę z nauczycielstwem — podkreśla minister oświaty — powinniśmy prowadzić w ścisłym kontakcie i współpracy z organizacjami związkowymi.

W nowym roku szkolnym należy nie tylko kontynuować, lecz i wzmocnić walkę o podniesienie jakości wiedzy, o przezwyciężenie drugoroczności. Obecnie w kraju wśród nauczycielstwa wszędzie rozwija się ruch na rzecz przebudowy procesu pedagogicznego, o coraz większy rozwój aktywności i samodzielności uczniów, o wszczęcie im nawyków samodzielnej pracy. Obecnie już nie poszczególni nauczyciele i niektóre szkoły, ale całe obwody, takie jak Lipiecki, Rostowski, Tatarska Republika i inne, są objęte tym ruchem. Są już także poważne osiągnięcia. W szkołach tych rejonów została zlikwidowana drugoroczność, a dewiza „uczyć się sumiennie” stała się wytyczną do działania dla każdego ucznia.

W społeczeństwie radzieckim na równi ze wzmocnieniem wychowawczej roli państwa i szkoły poważnie wzrosła odpowiedzialność rodziny za wychowanie. Wydziały oświaty ludowej powinny skierować wysiłki szkoły tak, ażeby z pomocą społeczeństwa mogła ona aktywnie wpływać na rodziców i współpracując z nimi z powodzeniem realizować zadania wychowania komunistycznego dzieci i młodzieży.

W zakładach pracy organizuje się komisje i rady współdziałania ze szkołą i rodziną. Wiele organizacji partyjnych i związkowych na zebraniach przeprowadza rozmowy z rodzicami — członkami swych kolektywów — na temat tego, jak wychowują oni swoje dzieci. Tysiące osób w różnym wieku i o różnych zawodach na zasadach społecznych prowadzi wielką, owocną pracę wychowawczą z uczniami.

Kształtowanie naukowego światopoglądu i moralności komunistycznej niemożliwe jest bez walki z ideologią religijną. W naszym kraju — stwierdza E. I. Afanasjenko — już dawno zostały podcięte socjalne korzenie religii, lecz poglądy religijne jeszcze istnieją. Konieczna jest aktywna antyreligijna praca szkoły, a nie bezczynność w nadziei, że cerkiew sama się przeżyje. Na czerwcowym Plenum pod adresem ministerstwa i Akademii Nauk Pedagogicznych były wypowiedziane poważne krytyczne uwagi na temat niezadowalającego ujęcia wychowania estetycznego w szkole. Należy poważnie zastanowić się nad tym zagadnieniem. Jest rzeczą zrozumiałą, że z powodzeniem wykonać można to zadanie jedynie przy największej pomocy i udziale pisarzy, kompozytorów, artystów, pracowników kina, radia i telewizji.

E. I. Afanasjenko kończąc swój referat wyraził przekonanie, że pracownicy oświaty ludowej Federacji Rosyjskiej oddadzą wszystkie swe siły, wiedzę, doświadczenie, ażeby z powodzeniem wprowadzić w życie zadania postawione w programie partii i na czerwcowym Plenum KC KPZR i osiągnąć jeszcze większe sukcesy w komunistycznym wychowaniu dzieci i młodzieży.



22 sierpnia odbyło się w Moskwie V Plenum Komitetu Centralnego Związku Zawodowego Pracowników Oświaty, Szkoły Wyższej i Instytucji Naukowych ZSRR. Plenum przeanalizowało zadania organizacji związkowych w świetle uchwał czerwcowego Plenum KC KPZR i XII Plenum Wszechzwiązkowej Centralnej Rady Związków Zawodowych.

Przewodnicząca Komitetu Centralnego Związku Zawodowego Pracowników Oświaty tow. T.P. Januszkowskaja w swym referacie powiedziała, że czerwcowe Plenum KC Partii postawiło przed organizacjami partyjnymi, związkami zawodowymi, organizacją komsomolską i innymi społecznymi organizacjami zadanie wzmoczenia pracy ideologicznej, dało konkretne wskazania co do doskonalenia wszystkich jej środków, form i metod. Szczególne miejsce w wychowaniu młodego pokolenia przypada szkole. Realizacja powszechnego obowiązku szkolnego — oto jedno z ważniejszych zadań związku zawodowego, a konkretnie jego szkolnych organizacji związkowych.

Nauczanie i wychowanie to proces jednolity i dlatego nauczyciele powinni troszczyć się nie tylko o podniesienie jakości lekcji, lecz i poziomu pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej.

W dalszym ciągu swego referatu tow. Januszkowskaja szczegółowo przeanalizowała zagadnienia wychowania młodzieży studenckiej. Dla tej grupy młodzieży charakterystyczne są takie wysokie cechy moralne, jak patriotyzm, kolektywizm, podporządkowanie interesów osobistych interesom społeczeństwa. Tym szczególnie nie do zniesienia są w środowisku studenckim poszczególne przejawy apolityczności, pasywności w życiu społecznym, amoralnego zachowania się, egoizmu. Społeczność studencka ostro krytykuje każdy taki fakt, lecz to nie wystarcza. Potrzebna jest

systematyczna praca wychowawcza. Należy wytrwale i cierpliwie wpaść wszystkim studentom wysokie zasady kodeksu moralnego budowniczego komunizmu.

Tow. Januszkowska ostro krytykuje usiłowania niektórych przedstawicieli zmierzające do zastąpienia wychowania metodami administrowania. Jest to oczywiście łatwiejsze aniżeli prowadzenie codziennej pracy wychowawczej, lecz takimi środkami nie osiągniemy celu. Szczególną uwagę zwróciła referentka na niedopuszczalne fakty odmowy przez niektórych młodych specjalistów wyjazdu do pracy zgodnie ze skierowaniami. Dyplomy absolwentom wyższych uczelni będą obecnie wydawane jedynie po rocznym okresie pracy w produkcji. Posunięcie takie będzie sprzyjało wprowadzeniu należytego porządku w kierowaniu do pracy młodych specjalistów, wzmocnieniu odpowiedzialności wykładowców i społeczności za ich wychowanie.

Poważne miejsce w pracy ideologicznej powinno zająć wychowanie uczniów i studentów, oparte na rewolucyjnych tradycjach klasy robotniczej. Do szkół wprowadzono nauczanie wiedzy o społeczeństwie, a w wyższych uczelniach podstaw komunizmu naukowego.

W uchwałach Plenum KCKPZR znalazła swoje dalsze rozwinięcie marksistowsko-leninowska nauka o wychowaniu przez pracę. W ciągu minionej tylko wiosny 400 tysięcy absolwentów szkół radzieckich otrzymało świadectwa potwierdzające zdobycie różnych kwalifikacji zawodowych.

W Związku Radzieckim jest obecnie 2 miliony nauczycieli i 180 tysięcy pracowników naukowo-pedagogicznych. Na nich ciąży odpowiedzialność przed społeczeństwem za moralno-etyczne poglądy, za ideowe zahartowanie swoich uczniów. W dalszym ciągu swego referatu tow. T.P. Januszkowska wskazała na zadania związku zawodowego w podnoszeniu kulturalnego poziomu narodu, w kształtowaniu wśród pracujących nowej moralności, w doskonaleniu działalności domów pracowników oświaty, klubów studenckich itp.

W dyskusji, jaka się wywiązała nad referatem, zabrał głos m. in. wiceminister Wyższego i Średniego Specjalnego Szkolnictwa ZSRR M. A. Prokofiew. Mówił on o przygotowywaniu kadry dla nauczania wiedzy o społeczeństwie i podstaw komunizmu naukowego. Poinformował także, że w wyższych uczelniach zostały stworzone lepsze warunki dla pracy samodzielnej. Zamiast 46 godzin zajęć obowiązkowych na pierwszych latach studiów będzie obecnie 30, a na wyższych latach 24 z prawem fakultatywnego uczestnictwa na niektórych wykładach.

JOZEF ZALEWSKI

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

И. А. Хаиров

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГИКИ С ИНЫМИ НАУКАМИ И О РАСШИРЕНИИ СФЕРЫ ЕЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие педагогики зависит от ее связи с иными науками — общественными, историческими, экономическими, политическими, психологическими и философскими. Автор указывает на примеры связей и на результаты содержательные и методологические дифференциации и интеграции наук. Черпание с достижений различных наук помогает, по мнению автора, усовершенствованию педагогики и научному обоснованию правильности воспитательных процессов. С другой стороны педагогика служит иным наукам своими сформированными методами овладения знаниями.

В процессе развития педагогики необходимо преодолеть остатки формализма и догматизма, связывать теорию педагогической науки с практикой коммунистического воспитания молодых поколений.

Автор далее характеризует условия развития педагогических наук и обосновывает необходимость широкого понимания педагогики как науки о воспитании всего общества. Расширение предмета заинтересованности педагогических наук является условием прогресса как в этих науках, так и в воспитательной практике.

Роман Польни

СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА И КИБЕРНЕТИКА

Автор обсуждает теоретические обоснования советской педагогики в области программного обучения и информационных машин. Этим проблемам предшествует краткий очерк развития исследовательских работ на эту тему. Поднимая проблемы кибернетики, советские педагоги и психологи брали за основу первоначальные пробы, предпринятые советской наукой в период первого десятилетия. В своих работах они в большей степени основывались на технических решениях американских ученых. Однако отбросили прагматические концепции процесса обучения. В течение последних четырех лет в Советском Союзе открыто несколько лабораторий, которые занимаются вопросами кибернетики в обучении и воспитании, издали ряд научных исследований и разработали первые учебники, опирающиеся на основы программного обучения. В своих исследованиях ученые стремятся к использованию достижений в области кибернетики для оптимальной рационализации процесса обучения. Одновременно они хотят этим путем объективизировать педагогические и психологические исследования. В статье описана точка зрения советских педагогов на теоретические проблемы, связанные с понятием

алгоритма в дидактике. Широко представлены проблемы структурно-операционного анализа содержания обучения, основы построения программы, опирающиеся на алгоритмы, общие концепции советских информационных машин и дискуссионные проблемы, которые будут предметом дальнейших исследований советских педагогов. В конце статьи автор сформулировал предложения относительно условий, которые необходимо создать для развития подобных исследований в Польше.

Теофиль Сосновский

АКТУАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ РЕФОРМЫ ШКОЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ

Устав о теснейшей связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы образования в СССР в 1959 году ознаменовал также перестройку основных и средних школ профессионального обучения. Изменения эти не имеют такого революционного характера, как в общем образовании, однако они вносят очень существенные программные и структурные поправки, вытекающие не только с повышения срока обучения с 7 до 8 классов.

В общем существующую реформу школ профессионального обучения характеризуют следующие черты:

1. принятие решений в деле организации профессионального обучения, которые опираются на выводы, вытекающих из широко развернутых исследований об изменении квалификационной структуры кадров под действием реализуемого и запланированного технического прогресса;
2. усовершенствование содержания обучения согласно с вышеупомянутыми выводами и расширение профиля профессионального образования;
3. повышение подстройки профессионального обучения до 8 лет;
4. унифицирование профессионально-технического обучения;
5. введение нового типа обучения квалифицированных рабочих в виде общеобразовательных школ с производственным обучением;
6. уменьшение значения внутризаводского обучения (индивидуально-бригадного) в пределах обучения рабочих кадров в пользу школьных образовательных форм, при одновременном росте значения этого обучения для повышения квалификации и совершенствования действующих рабочих кадров;
7. подчинение в последней инстанции всей проблематики обучения квалифицированных рабочих одному ведомству, при одновременном углублении административной децентрализации этого отдела профессионального образования;
8. рост значения производственного обучения при помощи его усовершенствования в профессионально-технических школах, внедрения в средних общеобразовательных школах и распространения в специальных средних технических и сельскохозяйственных школах;
9. повышение уровня обучения в специальных средних школах благодаря поднесению их общеобразовательной подстройки при неизменных периодах обучения;
10. рост значения школ для рабочей молодежи.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

СТАТЬИ

| | |
|--|----|
| И. А. КАЙРОВ — О взаимодействии педагогики с иными науками и о расширении сферы ее деятельности | 1 |
| РОМАН ПОЛЬНЫ — Советская педагогика и кибернетика | 7 |
| ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ — Актуальное положение реформы школ профессионального обучения в Советском Союзе | 18 |

ШКОЛЬНАЯ РЕФОРМА В ПОЛЬШЕ

| | |
|--|----|
| МАКСИМИЛИАН МАЦЯШЕК — Фундаменты программы восьмиклассной неполной средней школы | 26 |
|--|----|

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

| | |
|---|----|
| ЛЮДВИК БАНДУРА — Несколько замечаний о задачах общественных наук и об условиях развития педагогических наук | 39 |
| КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ — Идеологические проблемы в воспитании и педагогические науки | 44 |
| ЯН ШЕЛЕВЗСКИ — Какая педагогика нам нужна | 51 |
| ИРЕНА ЮНДЗИЛЛ — Организация воспитательной работы в педагогических лицеях | 56 |

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

| | |
|---|----|
| РИЧАРД РАДВИЛОВИЧ — Недогматические оценки и смелые планы (о книге И. А. Кайрова — Новая программа КПСС и задачи педагогических наук) | 70 |
| Т. С. — Я. Т. ВИЛОК — Советская образовательно-воспитательная система | 76 |
| МАРИЯ ПОДСЛЯДОВИЧ — Е. И. Зеллигер-Рубинштейн — Проблемы воспитания в жизни и в творчестве Ал. Герцена | 80 |
| КАЗИМЕЖ МАКОВСКИ — Начальная школа в социалистическом обществе | 83 |

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

| | |
|---|----|
| ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — После июньского Пленума ЦК КПСС в советских педагогических журналах | 87 |
| изложение на русском языке | 95 |
| изложение на английском языке | 98 |

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

I. A. KAIROW

COOPERATION OF PEDAGOGICS WITH OTHER SCIENCES AND THE BROADENING OF ITS SPHERE OF ACTIVITY

The development of pedagogics depends on its ties with other sciences — social, historical, economic, political, philosophical and psychological. The author points to the examples of these ties and to their results as regards the contents as well as methodological differentiation and integration of the sciences. The author is of the opinion that utilization of the achievements of various branches of sciences helps to raise the level of pedagogics and makes it possible to give a scientific justification showing the correct development of educational processes. On the other hand pedagogics serve other sciences to find the proper methods for scientific work.

Efforts should be made in the process of the development of pedagogics to overcome the remnants of dogmatism and doctrinairianism; the tasks of pedagogical sciences should be closely connected with the practical tasks of giving the young generation a communist education.

The author continues to characterize the conditions for the development of pedagogical sciences and justifies the necessity to approach pedagogics as a science that serves to educate the entire community. A precondition for progress in the field of science as well as practical education is to broaden the sphere of interests of pedagogics.

ROMAN POLNY

SOVIET PEDAGOGICS AND CYBERNETICS

The author discusses the theoretical principles of Soviet pedagogics in the field of programmatic teaching and computers. The discussion of these problems is preceded by a short outline of the development of research on these subjects. Dealing with the problem of cybernetics Soviet teachers and psychologists referred to the first attempts in this regard made by Soviet science during the first twenty years. They based themselves in their work to a considerable extent on the technical solutions of American scientists. However, they rejected the pragmatic conceptions regarding the process of teaching. A number of workshops were set up in the Soviet Union during the course of the last four years which tackle problems of cybernetics in teaching. A number of dissertations were published and the first

text books were prepared, based on principles of programmatic teaching. In their research Soviet scientists try to utilize the achievements of cybernetics in order to obtain the highest possible rationalization of the teaching process. Simultaneously they want in this way to guarantee greater objectivity in pedagogical and psychological research. The article describes the opinions of Soviet pedagogues as regards theoretical problems connected with the application of the rule of algorithm in the teaching process. The author deals at length with problems connected with the structural and operational analysis of the contents of teaching, with the principles of setting up programmes based on algorithm, with the general conception of Soviet teaching machines and with problems under discussion which will be the subject of further research of Soviet teachers and psychologists. In conclusion the author of the article made proposals regarding the conditions which should be created for the development of similar research in Poland.

TEOFIL SOSNOWSKI

THE PRESENT STATE OF THE VOCATIONAL SCHOOL REFORM IN THE SOVIET UNION

The Law issued in 1959 on the tightening of the bonds between the school and life and on the further development of the educational system in the USSR initiated also the introduction of substantial changes in the basic and secondary vocational schools. These changes are not of such a revolutionary character as those in the general educational schools, but they nevertheless introduce quite essential changes regarding the structure and programme, which are not only the result of the eight-form instead of seven-form primary school.

The present vocational school reform in the USSR has the following characteristic features:

1. decisions regarding the organization of the vocational school system are made on the basis of proposals, which are the outcome of large-scale research on changes in the structure of the qualifications of the teaching personnel, due to introduced and planned technical progress;
2. the more modern aspect of teaching contents in accordance with the raised requirements and the higher level of vocational training;
3. the stronger eight-form primary school substructure for vocational schools;
4. the more uniform character of vocational and technical schools;
5. the introduction of a new trend in training skilled workers by means of secondary, general-educational school teaching vocational subjects;
6. cutting down of the importance of training skilled workers inside the establishment (individual or in brigades), with more emphasis laid on vocational schools, and at the same time on the necessity to raise the qualifications of the workers and to improve the level of the skilled personnel;
7. the entire aspect of training skilled workers comes now within the scope of activity of one ministry, while at the same time decentralization of the administrative aspect of this department of vocational training is being deepened;
8. growth of the significance of vocational training by raising its level in vocational and technical schools, by introducing these subjects into the secondary general educational schools and making this a general practice in all the special technical and agricultural schools;
9. raising of the level of teaching in special secondary schools by means of strengthening the general educational substructure, but with unchanged period of teaching;
10. growth of the significance of schools for adults.

CONTENTS

ARTICLES

| | |
|---|----|
| I. A. KAIROW — Cooperation of Pedagogics With Other Sciences And the Broadening of Its Sphere of Activity | 1 |
| ROMAN POLNY — Soviet Pedagogics and Cybernetics | 7 |
| TEOFIL SOSNOWSKI — The Present State of the Vocational School Reform in the Soviet Union | 18 |

THE SCHOOL REFORM IN POLAND

| | |
|---|----|
| MAKSYMILIAN MACIASZEK — The Principles of the Curriculum for the Eight-grade Primary School | 28 |
|---|----|

DISCUSSIONS AND POLEMICS

| | |
|--|----|
| LUDWIK BANDURA — A Few Remarks Regarding the Tasks of Social Sciences and the Conditions for the Development of Pedagogical Sciences | 39 |
| KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — Ideological Problems in Education and Pedagogics | 44 |
| JAN SZELEJEWSKI — The Kind of Pedagogics We Need | 51 |
| IRENA JUNDZIŁ — The Organization of Educational Work in Secondary Teachers' Colleges | 56 |

BOOK REVIEWS

| | |
|--|----|
| RYSZARD RADWIŁOWICZ — Non-dogmatic Evaluation and Bold Plans (About I. A. Kairow's book — „The New Programme of the CPSU and the Tasks Facing Pedagogical Sciences | 70 |
| T. S. — J. T. WIŁOCH — The Soviet Educational System | 76 |
| MARIA PODSIADŁOWICZ — E. I. Zejlinger — Rubinsztejn — Educational Problems in the Life and Work of Alexander Hercen | 80 |
| KAZIMIERZ MAKOWSKI — The Primary School in a Socialist Community | 83 |

REVIEWS OF PERIODICALS

| | |
|--|----|
| JÓZEF ZALEWSKI — After the June Plenum of the CC of the CPSU — in Soviet Pedagogical Periodicals | 87 |
| Summary in Russian | 95 |
| Summary in English | 98 |

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

| | |
|---|----|
| I. A. KAIROW — O współdziałaniu pedagogiki z innymi naukami rozszerzeniu jej działalności | 1 |
| ROMAN POLNY — Pedagogika radziecka a cybernetyka | 7 |
| TEOFIL SOSNOWSKI — Aktualny stan reformy szkolnictwa zawodowego w Związku Radzieckim | 18 |

REFORMA SZKOLNA W POLSCE

| | |
|--|----|
| MAKSYMILIAN MACIASZEK — Założenia programów ośmioklasowej szkoły podstawowej | 28 |
|--|----|

DYSKUSJE I POLEMIKI

| | |
|---|----|
| LUDWIK BANDURA — Kilka uwag o zadaniach społecznych i warunkach rozwoju nauk pedagogicznych | 39 |
| KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — Problemy ideologiczne w wychowaniu a nauki pedagogiczne | 44 |
| JAN SZELEJEWSKI — Jaka pedagogika jest nam potrzebna? | 51 |
| IRENA JUNDZIŁŁ — Organizacja pracy wychowawczej w liceach pedagogicznych | 56 |

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

| | |
|---|----|
| RYSZARD RADWIŁOWICZ — Niedogmatyczne oceny i śmiałe plany (o książce I. A. Kairowa — Nowy program KPZR a zadania nauk pedagogicznych) | 70 |
| T. S. — J. T. WIŁOCH — Radziecki system oświatowo-wychowawczy | 76 |
| MARIA PODSIADŁOWICZ — E. I. Zejliger-Rubinsztejn — Zagadnienia wychowania w życiu i twórczości Al. Hercena | 80 |
| KAZIMIERZ MAKOWSKI — Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym | 83 |

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

| | |
|--|----|
| JÓZEF ZALEWSKI — Po czerwcowym Plenum KC KPZR — w radzieckich czasopiśmiech pedagogicznych | 87 |
| Streszczenie w j. rosyjskim | 95 |
| Streszczenie w j. angielskim | 98 |



