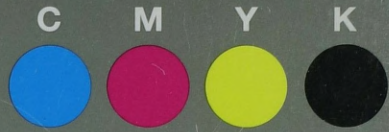
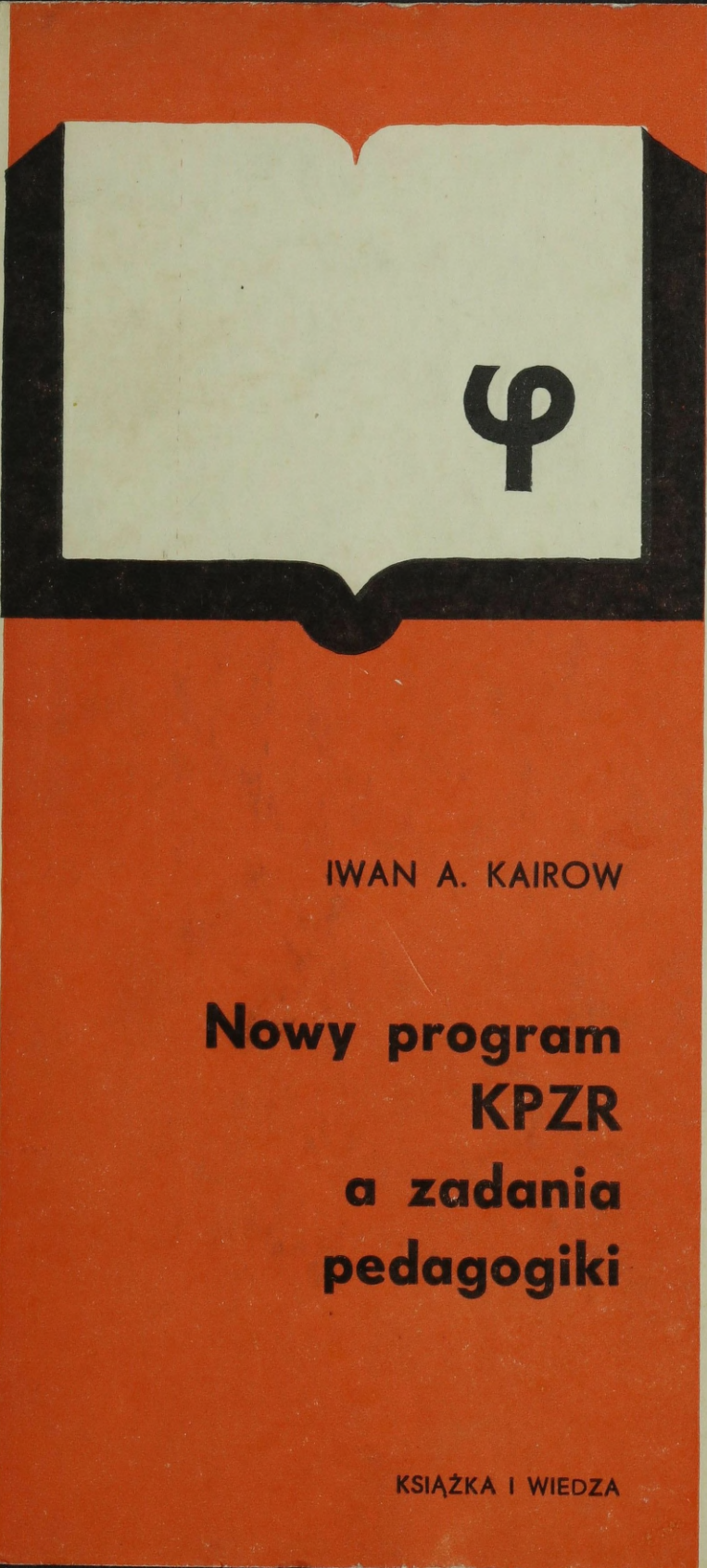


Grey Scale #13



DANES-PICTA.COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



IWAN A. KAIROW

Nowy program
KPZR
a zadania
pedagogiki

KSIAZKA I WIEDZA



Colour Chart #13

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

DANES-PICTA.COM



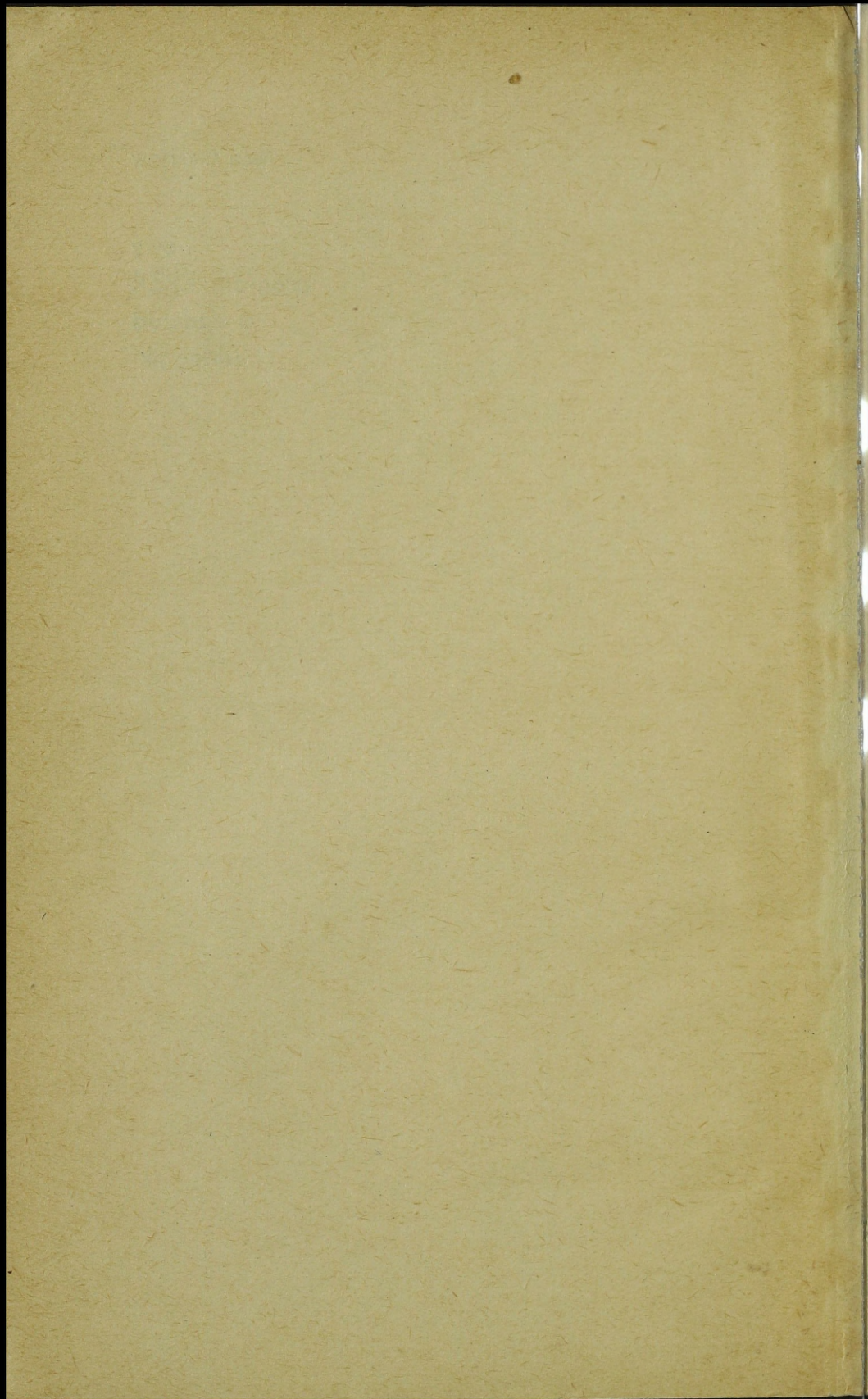
IWAN A. KAIROW

**Nowy program
KPZR
a zadania
pedagogiki**

KSIĄŻKA I WIEDZA

IWAN A. KAIROW

nowy
program KPZR
a zadania
pedagogiki



IWAN A. KAIROW

nowy
program KPZR
a zadania
pedagogiki

XXXVI, 1, 1;

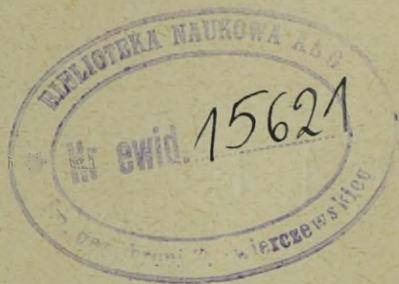
Książka i Wiedza

1965

И. А. Каиров
НОВАЯ ПРОГРАММА КПСС
И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ

*
Redaktor
ZENOBIA SKWIRCZYŃSKA

*
Okładkę projektował
JERZY KĘPKIEWICZ



Podstawę niniejszej broszury stanowi referat prezesa Akademii Nauk Pedagogicznych, profesora I. Kairowa, na temat „Nowy program KPZR a zadania pedagogiki”.

Referat został wygłoszony 26 czerwca 1962 r. na ogólnym zebraniu Akademii, w którym wzięli udział również kierownicy katedr pedagogiki i psychologii instytutów pedagogicznych.

Autor broszury wykorzystał przygotowane na ogólne zebranie materiały instytutów naukowo-badawczych Akademii Nauk Pedagogicznych.

Rękopis przygotowali G. Wołownikow i M. Dejneko.

Wstęp

Słowo „wychowanie” pozostaje wciąż to samo, ale rzeczywistość, którą tym słowem nazywamy, jest dziś zupełnie inna niż ta, którą mianem tym nazywano dawniej. Pedagogika jest nauką, której przedmiot zmienia się w ciągu wieków, powstaje zatem słusznie zasadnicze pytanie, dotyczące przemian tej nauki. Nie jest przecież możliwe, by nauka zostawała taka sama w warunkach, w których zmienia się jej przedmiot. Jest rzeczą konieczną, by i ona się zmieniała. Właśnie dlatego odpowiedź na pytania — jakiej pedagogiki potrzebujemy dziś, jaki musimy nadać jej charakter, brzmi: pedagogika powinna być taka, by ułatwiała zrozumienie i kierowanie takim wychowaniem, jakie kształtuje się dziś, takim, jakiego wymaga rozwój społeczny naszej epoki.

Pedagogika jako nauka o wychowaniu zmieniać się powinna wraz ze społecznymi przemianami wychowania. Socjalistyczne społeczeństwo potrzebuje socjalistycznej pedagogiki. Ale socjalistyczne społeczeństwo tworzy się jako historyczne dzieło ludzi i dlatego — w poszczególnych etapach swojego rozwoju — kształtuje w różny sposób wychowanie, jego treść i jego zadania; staje się to punktem wyjścia przemian pedagogiki. Proces ten jest szczególnie złożony, rozwój socjalistycznego budownictwa jest bowiem w znacznym stopniu planowaniem przyszłości; realizacja tych planów zależy nie tylko od znanych w teraźniejszości elementów obiektywnych, ale i od założonych i wymaganych kwalifikacji ludzi mających działać w przyszłości. Z tej racji pedagogika powinna formułować swe prawa i zasady nie tylko według tego, czym wychowanie było dotychczas, lecz i według tego, czym je ze względu na społeczny plan rozwoju powinniśmy uczynić.

W tych warunkach problem naukowej struktury pedagogiki i problem jej metod winien być przeanalizowany od nowa, podobnie jak problem nauk pomocniczych pedagogiki. Wskażę tylko na niektóre kwestie z tego zakresu. Toczył się długi spór na temat, czy pedagogika jest nauką normatywną, czy opisową. Z punktu widzenia pedagogiki przyszłości nie jest ona ani normatywna, ani opisowa w dotychczasowym rozumieniu tych określeń. Nie jest normatywna, gdyż nie odwołuje się do wartości wiecznych, według których miałyby się formować osobowości, ale daje dyrektywy postępowania wyprowadzone w oparciu o rozwojowe perspektywy cywilizacji. Nie jest opisowa, gdyż to, co istnieje w wychowawczej rzeczywistości, nie jest tak ważne, jak to, co może w niej powstawać; dlatego próbuje ona analizować wychowanków w procesie ich dorastania do zadań, które są im stawiane. Z wychowawczego punktu widzenia nie to jest najważniejsze, jakim człowiek jest, **ale to, jakim się może stać.** Wychowanie jest zawsze racjonalną nadzieją.

Z tego nowego stanowiska inaczej niż dotychczas przedstawia się również i sprawa stosunku teorii do praktyki. Trudno przyjąć rozwiązanie, według którego dowolna teoria kieruje praktyką, jak również i to, według którego teoretyczne rozwiązania w pedagogice nie mają bezpośrednich następstw praktycznych. Jak wiadomo, pedagogika szkół eksperymentalnych przyjmowała pierwsze z tych rozwiązań, pedagogika filozoficzna — drugie. Z punktu widzenia, który tu zajmujemy, praktyka jest działalnością wychowawczą w realnym społeczeństwie; działalność ta powinna zyskiwać cechy wychowania dla lepszej przyszłości świata; pedagogika, badając wychowanie, powinna je również rozwijać.

W tym rozumieniu pedagogika stwarza — w pewnym sensie — swój własny przedmiot badań, ingerując w wychowawczą działalność. Wydaje się to nieco zaskakujące. Ale taka jest właśnie metoda całej nowoczesnej nauki; poznaje ona rzeczywistość przez konstruowanie rzeczywistości nowej. Nauka, zwłaszcza przyrodznawstwo, już wyszła

z epoki obserwacji i analizy rzeczywistości zastanej, gotowej, dostępnej; weszła w fazę tworzenia w świecie przyrody faktów nowych, dzięki czemu powstaje możliwość głębszego wniknięcia w naturę bytu. Na progu takiej samej ewolucji znajdują się nauki społeczne. Propozycja, którą tu czynimy dla pedagogiki, ma właśnie taki charakter. Jest to poznawanie rzeczywistości wychowawczej przez współudział w tworzeniu takich jej form, które by najlepiej odpowiadały potrzebom rozwijającej się socjalistycznej cywilizacji i zadaniom, które ludzkość musi w tych warunkach rozwiązywać.

Przeprowadzona analiza wskazuje, iż przed pedagogiką otwierają się dwie drogi przyszłości. Na jednej z nich pedagogika zachowywać będzie charakter nauki opisującej rzeczywistość zastaną i formułującej ogólne postulaty pod jej adresem, na drugiej rozwijać się będzie jako nauka zaangażowana w tworzenie nowej rzeczywistości wychowawczej.

Na pierwszej z tych dróg nie należy przewidywać głębszych jakościowych przemian pedagogiki; będzie ona kontynuować dotychczasową linię rozwoju. Będzie ona przynosiła historyczną i filozoficzną analizę określonych problemów teoretycznych; będzie pomocą w rozwiązaniu zadań oświatowych w różnych krajach oraz w różnych warunkach społecznych i ekonomicznych; dostarczy różnorodnych analiz związków i zależności zachodzących między warunkami nowoczesnego życia a zadaniami wychowania lub między perspektywicznymi planami rozwoju a postulatami, jakie stąd wynikają dla wychowania; będzie przynosiła bogate materiały do charakterystyki dzieci i młodzieży, do pracy szkół i instytucji wychowawczych.

Rozwój pedagogiki w tych różnych zakresach będzie — zapewne — coraz bardziej intensywny, ponieważ rzeczywistość sama będzie się stawała coraz bogatsza w pedagogiczną problematykę. Rozwój socjalistycznej cywilizacji umożliwi bowiem w coraz większym zasięgu jak najbardziej wszechstronny rozwój ludzi, równocześnie w coraz większym stopniu wymaga zaangażowania się tak wychowa-

nych ludzi w społeczną działalność. W tych warunkach problematyką centralną staje się problematyka człowieka, a więc — w gruncie rzeczy — problematyka pedagogiczna. Należy więc przewidywać rozwój tzw. pedagogiki ogólnej, związanej z filozofią człowieka i filozofią nowoczesnej cywilizacji; znacznie przyspieszony rozwój tych dziedzin pedagogiki, które dotyczyłyby procesów wychowania przez naukę i wychowania przez sztukę, jak również wychowania przez pracę i przez działalność społeczną; rozwój pedagogiki porównawczej, zwłaszcza dzięki rosnącym kontaktom międzynarodowym i upodabnianiu się w większości krajów podstawowej problematyki w zakresie polityki oświatowej; rozwój pedagogiki praktycznej, opisującej i zalecającej określone postępowanie dydaktyczne i wychowawcze.

Tak rozwijająca się pedagogika będzie zachowywać w zasadzie tradycyjny styl myślenia i badania — będzie nauką analizującą warunki i zadania wychowawczej działalności, nauką opisującą jej formy.

Tylko na drugiej z wymienionych wyżej dróg, na drodze zaangażowania w tworzeniu nowej rzeczywistości wychowawczej, pedagogika może zyskiwać jakościowo nowe elementy swego dalszego rozwoju. Tylko na tej drugiej drodze możliwe będzie rekrutowanie pracowników naukowych z szerokiej bazy społecznej nauczycieli i pracowników oświatowych; tylko na tej drodze możliwe będzie podejmowanie tematów wyrastających z praktyki i przerastających praktykę zarazem. Tylko na tej drodze pedagogika — jak inne nauki — będzie w sposób odpowiedzialny i nowy tworzyć rzeczywistość, aby ją rozumieć i naprawić.

Dla rozpoczynającej się u nas dyskusji nad nowymi problemami pedagogiki wielkie znaczenie mieć może ukazująca się w polskim przekładzie książka I. Kairowa, prezesa Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, pt. *Nowy Program KPZR a zadania pedagogiki*.

Co ważnego przynosi ta książka?

W przedmowie Kairow formułuje ogólne zadanie nauk

pedagogicznych, wskazując, iż w „oparciu o cenne doświadczenia i rzetelne badania eksperymentalne winna stworzyć naukowe podstawy dla pomyślnego zakończenia przebudowy szkoły radzieckiej i dalszego jej przekształcenia w szkołę społeczeństwa komunistycznego”.

Rozdział I poświęcony jest wzajemnym zależnościom pedagogiki i innych nauk oraz rozszerzeniu strefy jej działalności. Autor wskazuje, iż w nauce współczesnej zachodzą równocześnie procesy różnicowania i integrowania oraz że pedagogika powinna w nowy sposób określić swój stosunek do innych nauk. Autor przyznaje, iż pedagogika wiąże się z naukami politycznymi, filozoficznymi, społecznymi, psychologicznymi, ale sądzi, że nie jest prostą konsekwencją tych nauk. „Próby wyprowadzenia praw pedagogiki bezpośrednio z praw nauk społecznych mają charakter metafizyczny; ignorują związek pedagogiki z rosnącymi stale potrzebami społeczeństwa, pomijają konieczność opierania się na praktyce pedagogicznej”. To ujęcie swoistości pedagogiki jako nauki o stwarzanym przez wychowanie nowym człowieku staje się podstawą rozważań bardziej szczegółowych.

Autor wskazuje, iż zasada niewolniczej zależności pedagogiki od innych nauk prowadziła do obniżania jej poziomu. W warunkach kultu jednostki pedagogika radziecka stawała się dogmatyczna i werbalna. Niekiedy wręcz zrywała związek z materializmem, chociaż go oficjalnie głosiła, zwłaszcza wówczas, gdy przekonywała, iż „słowo nauczyciela”, a nie działalność wychowanków, jest czynnikiem wychowania, lub gdy utrzymywała konserwatywne nawyki dydaktyczne. Wiele prac pedagogicznych miało wręcz trywialny charakter, było powierzchowną rejestracją empirycznych faktów. Autor domaga się prac o „bardziej rozległej filozoficznej skali”, o solidnej podbudowie naukowej, w oparciu o którą będzie można wykryć związki i zależności. Krytykuje on prace nie oparte ani na filozofii, ani na psychologii, ani na fizjologii, ani w ogóle na żadnej nauce, stanowiące tylko „opis doświadczeń poszczególnych szkół i nauczycieli, którzy osiągnęli jakieś sukcesy”.

Równocześnie Kairow domaga się rozszerzenia problematyki badań pedagogicznych. „Przed czterdziestu laty — pisze on — zakres nauk pedagogicznych był znacznie szerszy”. Ale właśnie teraz, gdy rola wychowania wzrasta w naszym życiu, powinno się przełamać ograniczenia terenu pedagogiki. 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 bezpośrednio i pośrednio zaangażowanych w wychowanie ludzi. „Należy rozszerzyć sferę zastosowania wiedzy pedagogicznej — pisze Kairow — wyprowadzić ją poza wąskie ramy problematyki szkolnej; trzeba włączyć do przedmiotu jej badań wykształcenie dorosłych, nauczanie zawodowe, działalność wychowawczą organizacji społecznych. Trzeba włączyć do niej również metodykę szkoły wyższej, pracę oświatową, popularyzowanie wiedzy, pedagogikę pracy w domach poprawczych”.

W rozdziale II autor omawia „dalszy rozwój systemu oświaty powszechnej”. Wskazuje na konieczność większego zbliżania szkoły ogólnokształcącej i szkoły zawodowej, tworzenia jednolitej szkoły ogólnokształcącej, politechnicznej i zawodowej. Przy analizowaniu tej konieczności Kairow — odwołując się do prac ekonomisty Strumilina — wskazuje, iż dobrze zorganizowane szkolnictwo jest potężnym czynnikiem ekonomicznego rozwoju kraju. Wbrew utartym poglądom, głoszącym, iż szkolnictwo kosztuje — Kairow stwierdza, iż szkolnictwo przynosi zyski ekonomiczne. W obszernym wyliczeniu autor wskazuje liczne problemy z zakresu polityki oświatowej, które powinny być rozwiązywane przez nauki pedagogiczne w okresie przyspieszonego rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju. Zapewnienie tego rozwoju wymaga znacznie lepszego planowania oświaty. Pedagogika, która dotychczas nie zajmowała się tymi zagadnieniami — chyba tylko w wąskim aspekcie administracji szkolnej — powinna podjąć je odważnie i konsekwentnie.

Rozdział III dotyczy treści wykształcenia. Autor wska-

zuje, iż programy nauczania opierają się na tradycyjnych podstawach, w związku z czym domaga się zasadniczej ich przebudowy. „Ustalając zakres treści wykształcenia szkolnego, należy uwzględnić dokonującą się obecnie rewolucję w nauce, wziąć pod uwagę, że żyjemy w epoce ogromnych naukowych odkryć i przeobrażeń, rozszerzając zakres wiedzy niezbędnej dla wykształconego człowieka”(…). „Wprowadzenie zmian — podyktowanych współczesnym poziomem wiedzy — wymaga wypracowania nowych zasad układania programów, określenia nowej struktury przedmiotów szkolnych”. Zdaniem autora wymagać to będzie nie tylko wprowadzenia do programu nauczania pojęć nowoczesnej nauki, ale także zasadniczych przekształceń w zakresie materiału tradycyjnego. Wcale nie wystarcza mechaniczne dodawanie nowych partii materiału.

„Można przypuszczać, że jedynie burząc ustalone kano-ny, zmieniając program od podstaw, można doprowadzić do faktycznej odnowy materiału przedmiotów szkolnych i bezpośrednio ich powiązania z życiem, z współczesnymi osiągnięciami nauki i techniki”.

Kairow — opierając się na zdaniu specjalistów — stwierdza, iż nauczanie matematyki stoi dotychczas na poziomie wieku XIX, a ucząc się fizyki „potrafiliśmy stać się na ławie szkolnej współczesnymi Newtonami, nie nadążamy jednak, by stać się współczesnymi Einsteinami”. Podobnie przestarzałe są — zdaniem autora — programy przedmiotów humanistycznych. Uczymy tylko literatury, zapominamy o sztuce, o teatrze, filmie, muzyce. Nie informujemy uczniów — mówi on — o życiu współczesnym, nie przygotowujemy ich do społecznego działania. Nie pokazujemy szkole dróg naukowego i technicznego postępu.

Szczególną uwagę zwraca Kairow na intensyfikację toku nauczania. W wielu przypadkach można by — sądzi on — przyspieszać proces nauczania i osiągać lepsze wyniki, gdyby postępować śmieiej i racjonalniej. W związku z tym Kairow wskazuje na doniosłość problemu różnicowania wykształcenia i omawia szeroko eksperyment różnicowania szkoły średniej ogólnokształcącej na cztery typy: fizyko-

techniczny, chemiczno-techniczny, agrobiologiczny i humanistyczny. Próba ta — zdaniem Kairowa — daje dobre wyniki ze względu na rozwijanie zdolności uczniów, ze względu na przysposobienie ich do późniejszych studiów i późniejszej pracy zawodowej.

Rozdział następny poświęcony jest kształceniu zawodowemu w szkole ogólnokształcącej. Z przeszło 2 000 zawodów udało się wybrać 660 takich, do których można przygotowywać w ogólnokształcącej i politechnicznej szkole, ale z tych 660 zawodów będzie można jeszcze wyłączyć pewną liczbę zawodów zbyt wąskich. Na tych zasadach próbuje się ustalić wielkie grupy zawodów, do których można by przysposabiać w zróżnicowanych typach szkół ogólnokształcących. Obecnie zarysowuje się dziewięć takich grup. Są to zawody: mechanicznej obróbki materiałów, chemiczne, elektrotechniczne, energetyczne, budownictwa, matematyki stosowanej, rolnicze, pracowników kultury, handlowe. Przygotowywanie w tych różnych kierunkach wymaga nie tylko odpowiedniego doboru przedmiotów, ale i odpowiedniej praktyki. Rodzą się stąd zupełnie nowe problemy dydaktyczne i nowe zasady przewycięzania „wykształcenia abstrakcyjnego, formalizmu i scholastyki w nauczaniu i wychowaniu”.

Dalszy rozdział dotyczy „poziomu wiedzy i metod nauczania”. I w tym zakresie Kairow domaga się śmiałej i zasadniczej reformy: „...należy koniecznie zrewidować wiele kanonów pedagogicznych, radykalniej zreformować wprowadzone do naszej szkoły przed 20—25 laty stare metody nauczania, które często nie odpowiadają współczesnym zadaniom szkoły, a utrzymują się dzięki wielkiej tradycji i inercji”. Kairow wskazuje na konieczność głębszego i szerszego pojmowania zasady aktywności uczniów, domaga się aktywizowania ich myślenia, przekonywa, iż nauczanie problemowe ma wielkie wartości z tego punktu widzenia. Zachęca również i do tego, by w dziedzinie poszczególnych dyscyplin przekazywać nie tylko wiadomości, ale zaznajamiać również metodami badań, ponieważ w ten sposób udaje się aktywizować twórcze myślenie uczniów. Poddaje

więc krytyce tradycyjny schemat dydaktyczny lekcji, zachęcając zarówno do nowatorskich prób w reorganizacji pracy lekcyjnej, jak i do poszukiwania różnych innych form nauczania, np. formy seminaryjnej. W związku z tym Kairow zaleca podjęcie badań nad możliwościami nauczania programowego.

W następnym rozdziale Kairow podejmuje problematykę wychowawczą. I w tej dziedzinie autor domaga się zasadniczych reform. Chodzi mu o pogłębienie pracy wychowawczej, o bardziej autentyczny kontakt wychowawcy z wychowankiem, o wytworzenie nowej, komunistycznej postawy wobec życia, pracy i ludzi. Szczególne znaczenie przywiązuje Kairow do działalności uczniowskiego kolektywu, podkreślając konieczność stworzenia mu realnych warunków i zadań. Zwiążanie szkoły z praktyką produkcyjną pozwala — zdaniem Kairowa — na przewyciężenie głównych wad tradycyjnego szkolnego samorządu. W związku z tym Kairow postuluje szerokie i różnorodne powiązanie szkoły z życiem środowiska. Młodzież powinna być nie tylko uczniami: powinna już być obywatelami swego kraju, powinna być włączana w działalność produkcyjną, społeczną, kulturalną, powinna być włączana do uczestnictwa w pracach oświatowo-kulturalnych i politycznych, powinna pomagać w pracy szkół dokształcających i szkół wiejskich itd. W tych warunkach — zdaniem Kairowa — kształtować się będzie osobowość młodych ludzi, ich zamiłowania i potrzeby, ich odpowiedzialność społeczna; w tych warunkach wychowanie osiągać będzie wyniki lepsze niż w tradycyjnej szkole, zamykającej młodzież w murach szkolnych i ograniczającej ich doświadczenia do doświadczeń klasowo-lekcyjnych.

Z tych samych założeń wychodząc, Kairow podkreśla znaczenie wychowania fizycznego; dotychczas zaniedbane, ma się ono stać ważną dziedziną pracy wychowawczej. W obecnym okresie szczególne znaczenie ma kształcenie zamiłowań, rozwój sprawności fizycznej i sportowej, a zwłaszcza wychowanie estetyczne. „Kompozytorem, artystą, poetą nie może i nie musi bynajmniej zostać każdy, ale po-

kochać muzykę, malarstwo, literaturę, pokochać do tego stopnia, by nie tylko upajać się wartościami stworzonymi przez innych, lecz również tworzyć samemu dla własnej satysfakcji i zadowolenia najbliższych — to jest dostępne dla każdego. Wznieść człowieka na taki poziom rozwoju — oznacza, uczynić go twórcą własnego szczęścia". Wszystko to jednak będzie osiągalne w wychowaniu tylko wtedy, gdy wychowawca żyć będzie wraz z wychowanymi wspólnym i autentycznym życiem, gdy nie będzie się uchylał od przedyskutowania ważnych i trudnych problemów, gdy nie będzie unikał „szczerzej rozmowy”.

Następny rozdział dotyczy badań psychopedagogicznych. Kairow podkreśla ważność badań nad uzdolnieniami, nad tempem rozwoju psychicznego, nad indywidualnymi różnicowaniami; sądzi on, iż niesłusznie zaniedbano w latach ostatnich badania nad dziedzicznością.

Z kolei autor rozważa problem metod badań pedagogicznych. Główny nacisk położony zostaje na metodach eksperymentalnych, przy czym chodzi nie tylko o eksperyment laboratoryjny, ale o szeroko stosowany eksperyment naturalny. W związku z tym Kairow uwydatnia rolę metod matematycznych, ukazuje perspektywy powiązania pedagogiki i cybernetyki.

Książka kończy się szczegółowym wykazem najważniejszych problemów badań. Problemy te ułożone są w następujące grupy: 1) rozwój systemu oświaty w warunkach przejścia do komunizmu; 2) powiązanie nauczania z pracą produkcyjną; 3) treść kształcenia średniego; 4) podnoszenie wyników nauczania; 5) proces komunistycznego wychowania i jego prawidłowości; 6) jednolity system wychowania przedszkolnego; 7) prawidłowości fizycznego i psychicznego rozwoju młodzieży; 8) kształcenie i wychowanie młodzieży pracującej i dorosłych; 9) problemy defektologii; 10) badania historyczno-pedagogiczne i pedagogika innych krajów; 11) metodologiczne problemy pedagogiki; 12) przygotowanie nauczycieli i podnoszenie ich kwalifikacji.

W tym układzie, który rozpoczyna się problemami polity-

ki oświatowej i sytuacji wychowania w planowanym rozwoju społecznym, a na końcu dopiero zostają wyliczone — wysuwane dawniej na początek — problemy struktury pedagogiki, wyraża się również ten nowy duch, jaki przenika całość tej publikacji. Głosi ona postulat przewycięzania izolacjonistycznego traktowania pedagogiki jako dyscypliny mającej się zajmować nauczaniem i wychowaniem dorastających pokoleń w szkole, wskazuje na wielorakie i nowe związki wychowania i planowanego rozwoju społeczno-gospodarczego, wyprowadza cele i zadania wychowania z tych związków. Zaleca także powiązanie szkoły ze społeczną, gospodarczą i kulturalną działalnością środowiska; potraktowanie jej jako ośrodka życia i działalności młodzieży wymaga przewycięzania schematyzmu w kształceniu umysłowym (związanego z tradycyjnymi programami i tradycyjnie stawianym znakiem równości między nauczaniem i lekcją). Postuluje również pogłębianie procesu wychowawczego w oparciu o działalność młodzieży, zaleca odważne omawianie spraw współczesności, analizuje problemy upowszechnienia wykształcenia średniego i jego zróżnicowania, pozwalającego zarówno rozwijać zdolności, jak i przez praktykę przysposabiać do określonych kierunków pracy itd.

Oto nowości, które przynosi rozprawa Kairowa. Są one szczególnie godne uwagi, ponieważ właśnie ostatnio wypowiedziano wiele krytycznych opinii o kierunku rozwoju i osiągnięciach pedagogiki radzieckiej. Stwierdzono, iż Akademia Nauk Pedagogicznych nie rozwijała w dostatecznej mierze badań naukowych, dzięki którym można by ustalić w sposób racjonalny i uzasadniony zasady polityki oświatowej i metody jej realizacji; zbyt często przyjmowała istniejącą rzeczywistość oświatową jako słuszną i nietykalną, zbyt łatwo akceptowała projekty reform, jeśli tylko wydawało się, iż mają one poparcie wybitnych osobistości politycznych.

Nie jest — oczywiście — ani możliwe ani pożądane, abyśmy zabierali głos w tym sporze, który jest wewnętrzną sprawą naszych kolegów radzieckich. Ale pod pewnym względem spór ten wyrasta ponad warunki i sytuacje jed-

nego kraju stając się sporem charakterystycznym dla całej epoki. Rosnąca rola oświaty i wychowania dla dalszego rozwoju cywilizacji, dla dalszego postępu społecznego i naukowo-technicznego, dla podnoszenia poziomu gospodarki i kultury sprawiła, iż problem kształtowania systemu oświatowego stał się jednym z centralnych problemów polityki państwowej. W tych warunkach zupełnie nowych i szczególnie ważnych okazują się niewystarczające nawyki i rutyna, zarówno wśród nauczycieli, jak i wśród administracji oświatowej. W tych warunkach, w których konieczną się staje wielka i zasadnicza odnowa systemu oświatowego, udział nauki musi być nieporównanie większy niż kiedykolwiek dawniej.

Nakłada to na pedagogikę — zupełnie tak samo jak na nauki ekonomiczne i socjologiczne — obowiązki w dużym stopniu nowe i trudne. Nie ulega wątpliwości, iż spełnienie ich przekracza niekiedy te możliwości teoretyczne i kadrowe, jakimi w różnych krajach pedagogika dysponuje. Jest pewne, iż w wielu zakresach pedagogika nowoczesna ma już dość wiele do powiedzenia i że jej głos, krytyczny i konstruktywny, winien być szczególnie uważnie słuchany. Losy pedagogiki jako nauki są nierozzerwalnie związane z jej udziałem w tworzeniu coraz doskonalszej rzeczywistości oświatowej i wychowawczej; ale wszelki postęp w tej dziedzinie jest nierozzerwalnie powiązany z postępowaniem pedagogiki, z jej upowszechnieniem twórczym w szerokich kołach nauczycieli i oświatowców.

Z tego punktu widzenia referat Kairowa — będący próbą wprowadzenia Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR na nowe drogi naukowe i przewyżczenia tego wszystkiego, za co jest ona właśnie krytykowana — zyskuje dodatkowo bardzo charakterystyczne i ogólniejsze znaczenie.

Bogdan Suchodolski

Od autora

Uchwały XXII Zjazdu KPZR i nowy program partii stały się dla ludzi radzieckich ogromną siłą, pobudzającą do twórczej pracy w imię zbudowania komunizmu w ZSRR. Program partii określa podstawowe zadania budownictwa komunistycznego: stworzenie materialno-technicznej bazy, rozwój komunistycznych stosunków społecznych oraz wychowanie nowego człowieka. W rozwiązywaniu tych zadań poważna rola przypada szkole i całej oświacie powszechnej.

W świetle założeń programu partii szczególnie szerokie perspektywy rozwoju posiada cały system oświaty, a zwłaszcza szkoły ogólnokształcące. Postulowano zrealizowanie powszechnego wykształcenia w zakresie szkoły średniej, społeczne wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, stworzenie warunków koniecznych dla osiągnięcia wysokiego poziomu wykształcenia i wychowania dorastającego pokolenia oraz dalszy rozwój wyższego i średniego wykształcenia specjalistycznego.

XXII Zjazd uznał słuszność zarządzeń w dziedzinie reorganizacji systemów oświaty i umocnienia więzi

szkoły z życiem, pozytywnie ocenił sposób realizowania ustawy o szkole. „Doświadczenie reorganizacji szkolnictwa potwierdziło, że przedsięwzięte przez partię kroki były na czasie i uzasadnione”¹.

Powiązanie nauki z życiem, z praktyką budownictwa komunistycznego stworzyło sprzyjające warunki dla wychowania młodzieży w duchu światopoglądu komunistycznego i komunistycznego stosunku do pracy. Nowy program partii po raz pierwszy sformułował kodeks moralny budowniczego komunizmu, stanowiący teoretyczną podstawę moralnego wychowania narodu radzieckiego, a przede wszystkim młodego pokolenia, nakreślił również ideał człowieka w społeczeństwie komunistycznym — harmonijne połączenie bogactwa duchowego, czystości moralnej i doskonałości fizycznej. Wyniki obrad zjazdowych już dziś w decydujący sposób wpływają na opracowanie całego kompleksu zagadnień wychowania w szkole radzieckiej.

Program KPZR wskazuje na konieczność wzmocnienia pracy badawczej w dziedzinie nauk społecznych, które stanowią naukową podstawę kierowania rozwojem społeczeństwa. Przywiązując szczególne znaczenie do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju jednostki, do wychowania dorastającego pokolenia w duchu wysokiej ideowości i oddania komunizmowi, partia uważa opracowanie zagadnień wychowania komunistycznego, a zatem — dalszy rozwój pedagogiki jako jednego z istotnych warunków pomyślnego wychowania nowego człowieka — za problem niezmiernej wagi.

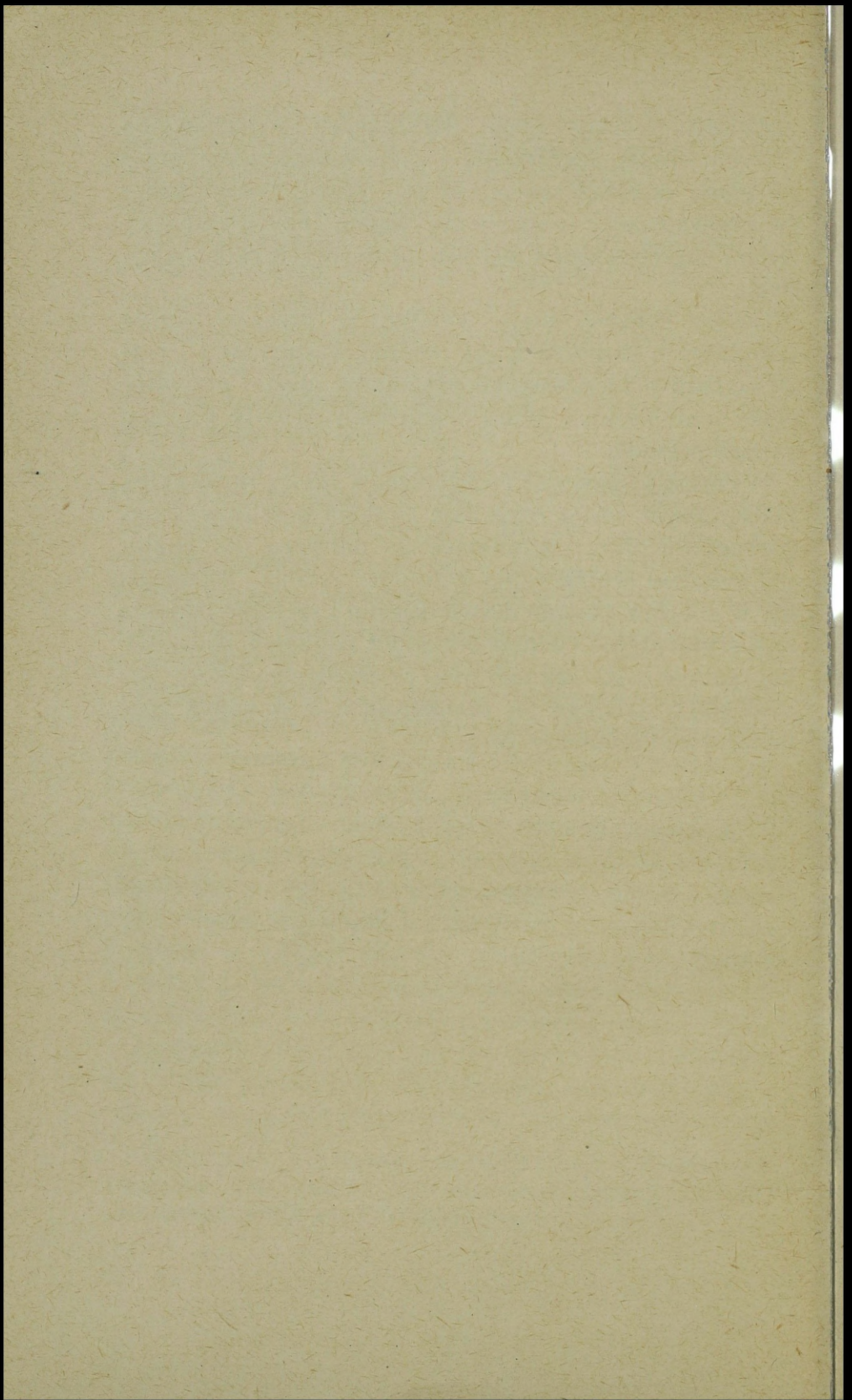
Zadaniem pedagogiki jest rozwiązywanie doniosłych dla życia problemów wychowania komunistycznego. Oznacza to przede wszystkim opracowanie aktualnych

¹ XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, Warszawa 1961, patrz: *Referat sprawozdawczy Komitetu Centralnego KPZR na XXII Zjazd Partii.*

zagadnień teoretycznych, dotyczących wykształcenia i wychowania, uogólnienie i rozpowszechnienie produjących doświadczeń z zakresu pracy dydaktyczno-wychowawczej, rozszerzenie badań eksperymentalnych i nagromadzenie nowych doświadczeń pedagogicznych.

Należy włożyć wiele wysiłku w przewycięzenie szkodliwych skutków kultu Stalina w stawianiu i rozstrzyganiu poszczególnych zagadnień, dbać o przywrócenie leninowskich zasad organizacji oświaty i badań pedagogicznych.

Wysuwając postulat reorganizacji szkoły radzieckiej, pedagogowie winni rozpocząć badania poszukiwawcze, perspektywiczne, zmierzające do dalszego doskonalenia systemu wychowania komunistycznego. Pedagogika, w oparciu o cenne doświadczenia i rzetelne badania eksperymentalne, winna stworzyć naukowe podstawy dla pomyślnego zakończenia przebudowy szkoły radzieckiej i dalszego jej przekształcenia w szkołę społeczeństwa komunistycznego.



○ wpływach wzajemnych pedagogiki i innych nauk oraz o rozszerzeniu jej sfery działania

Dalszy rozwój pedagogiki w poważnym stopniu zależy od określenia jej miejsca i roli w systemie nauk, od ustalenia właściwości wzajemnego oddziaływania pedagogiki i innych nauk oraz od wykorzystania metod i wyników badań dyscyplin zbliżonych.

Współcześnie notujemy z jednej strony intensywny proces dyferencjacji poszczególnych dyscyplin, z drugiej zaś coraz wyraźniejszą ich integrację. Prowadzi to do coraz silniejszych wzajemnych powiązań między nimi, przenikania metod oraz do powstawania nauk na styku różnych dziedzin. Właśnie na styku rodzą się w ostatnich latach największe i najdonioślejsze odkrycia naukowe.

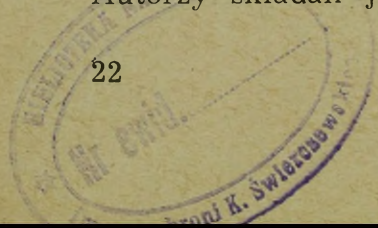
W dziedzinie pedagogiki daje się zaobserwować proces typowy dla całej współczesnej nauki. W XX w. powstały zbliżone i pokrewne nauki — psychologia pedagogiczna, higiena szkolna i logika pedagogiczna. Pedagogika zaczyna szeroko wykorzystywać metody psychologii, fizjologii, filozofii, socjologii i cybernetyki.

Najbardziej ściśle, omalże organicznie związana jest pedagogika z naukami społecznymi: historią, ekonomią,

naukami politycznymi, filozofią i psychologią. W realizacji reformy szkoły bardzo wyraźnie widać ścisły związek pedagogiki z polityką naszego państwa w dziedzinie oświaty, z ekonomią, która ujawnia nowe potrzeby w zakresie ogólnego i politechnicznego przygotowania kadr z wykształceniem średnim i wyższym, z etyką marksistowską, która wysuwa jako jedno z podstawowych zadań wpojenie komunistycznego stosunku do pracy. Psychologia, określając istotę psychicznego przygotowania do pracy, ujawniając zainteresowania zawodowe, zamiłowania i zdolności uczniów, dostarcza niezmiernie cennego materiału dla realizowania reformy szkolnej.

Związek pedagogiki z naukami społecznymi nie zawsze był właściwie rozumiany. Niekiedy usiłowano utożsamić pedagogikę z innymi naukami społecznymi. Próby wyprowadzenia praw pedagogiki bezpośrednio z praw nauk społecznych mają charakter metafizyczny; ignorują związek pedagogiki z rosnącymi stale potrzebami społeczeństwa, pomijają konieczność opierania się na praktyce pedagogicznej. Wyprowadzanie prawidłowości pedagogiki bezpośrednio z dyscyplin politycznych, filozoficznych i psychologicznych jest fałszywym zabiegiem; prawidłowości te bowiem należy formułować w oparciu o praktykę pedagogiczną. Trzeba jednak liczyć się z danymi tych nauk i twórczo z nich korzystać.

Filozofia marksistowska pomaga wypracować cele i środki wychowania, uzbraja pedagogów w materialistyczny światopogląd, dostarcza im metod dialektyki materialistycznej. W okresie kultu Stalina w wielu badaniach pedagogicznych metody te stosowane były dogmatycznie. Związkowi pedagogiki z filozofią marksistowską poświęcano pierwsze strony książek i broszur. Autorzy składali jedynie deklaracje, że opierają się



na założeniach teorii marksistowsko-leninowskiej, dokumentując to z reguły oderwanymi cytataми. W pracy naukowej pedagogowie przyjmowali postawę jawnie idealistyczną, według nich bowiem słowa nauczyciela, nie zaś warunki życia dziecka, nie jego działalność, miały stanowić element decydujący o rozwoju dziecka. Wbrew deklaracjom stosowali metody metafizyczne; oderwany środek, wyrwany spoza sfery oddziaływań pedagogicznych, miał być skuteczny — według nich — w dowolnych warunkach i w dowolnym wieku dziecka.

Kult jednostki paraliżował rozwój twórczej myśli w dziedzinie pedagogiki. Podręczniki i pomoce naukowe, prace w zakresie historii szkoły radzieckiej i pedagogiki z reguły cechował dogmatyzm. W literaturze pedagogicznej przeważały rozprawy o charakterze opisowo-komentującym; nie widać było śmiałego stawiania problemów i prób rozwiązywania nowych zagadnień. Można było zaobserwować dość silne uprzedzenie do twórczych poszukiwań w dziedzinie dydaktyki i metodyki nauczania; dopatrywano się w nich recydywy projektomanii w metodyce. W nauce i w szkole zakorzenił się konserwatyizm metodyczny.

Przezwyciężenie dogmatyzmu i doktrynerstwa w filozofii otwiera nowe perspektywy twórczego stosowania marksizmu w naukach pedagogicznych. Obecnie można już zaobserwować stosowanie materialistycznych metod wychowania. Na młodzież wpływają zatem pedagodowie nie tylko poprzez bezpośrednie przekonywanie słowem, ale również w procesie praktycznej działalności zawodowej. Coraz większą wagę przypisuje się zagadnieniom związku szkoły z życiem i udziału młodzieży w szkolnych zespołach amatorskich. W łonie filozofii materializmu dialektycznego powstają bogate możliwości interpretacji materiału faktycznego z rozmaitych pozycji, w oparciu o różne założenia metodologiczne

i teoretyczne. Uczyniono pierwszy krok na drodze do ponownego ujawnienia prawdy historycznej o rozwoju radzieckiej szkoły i myśli pedagogicznej. Wydanie pism zbiorowych N. Krupskiej, dzieł wybranych A. Łunaczarskiego, A. Bubnowa, S. Szackiego, P. Błońskiego i in. przez Akademię Nauk Pedagogicznych RFSRR sprzyja głębszemu i właściwemu rozumieniu rozwoju szkoły radzieckiej od pierwszych dni Rewolucji Październikowej.

Wiele prac pedagogicznych, z powodu wulgarnych uogólnień i empirycznej ograniczoności sądów w nich zawartych, spotyka się z dezaprobatą nauczycieli. W teorii pedagogiki przyjęła się tradycja wstydliwego przemilczania całego systemu poznanych i uznanych obiektywnych praw wychowania i nauczania; w ZSRR określa się je jako „zasady”, „prawidła”, „środki” itd. Nadaje się im charakter recept użytkowo-praktycznych, obniża się stopień ich ogólności i powszechności, a zatem — możliwość wykorzystania w dydaktyczno-wychowawczej praktyce szkoły. Związek Radziecki dysponuje wystarczająco bogatym doświadczeniem zdobytym w procesie wychowania komunistycznego. Metodologia marksistowska osiągnęła już taki poziom, iż uczeni mogą podjąć prace o dużej skali problemów filozoficznych, ściśle sformułować prawa pedagogiki, wysuwać nowe założenia teoretyczne w dziedzinie wychowania komunistycznego.

Psychologia — wykrywając prawidłowości psychiki dziecka, jego cechy indywidualne i właściwości wieku, ogólne prawidłowości procesu uczenia się, specyfikę przyswajania wiedzy w zależności od wieku ucznia i poziomu nauczania, indywidualno-psychologiczne różnice w toku nauki — dostarcza podstaw do sformułowania racjonalnych metod nauczania i wychowania. Dla dokonania poważnej analizy zjawiska nauczania i wy-

chowania nie wystarczy ocena samego oddziaływania nauczyciela i rezultatów jego pracy, trzeba sobie wyraźnie zdać sprawę ze zmian psychologicznych, jakie zachodzą u dziecka pod wpływem tego oddziaływania. Autorzy prac z dziedziny pedagogiki, którzy opierali się na materiałach psychologii, osiągnęli przez to wysoki poziom naukowy.

Pedagogika winna korzystać nie tylko z danych psychologii, lecz w swych badaniach sama musi stosować eksperymenty psychologiczne. Współczesna pedagogika wymaga bardziej doskonałych i nowoczesnych metod badania, do czego niezbędna jest odpowiednia baza materialno-techniczna.

Nauki biologiczne, jak anatomia genetyczna i fizjologia, higiena ogólna i rozwojowa, pediatria, a zwłaszcza fizjologia wyższych czynności nerwowych, również pozostają w ścisłym związku z pedagogiką. Pedagogika wykorzystuje potrzebną sobie wiedzę o właściwościach anatomicznych i fizjologicznych dziecka, o jego rozwoju i kształtowaniu. Zagadnienie powiązania pedagogiki z naukami biologicznymi ma swoją historię. Jak wiadomo, w pierwszych latach po ustanowieniu władzy radzieckiej niektórzy uczeni sądzili, że marksistowska pedagogika powinna opierać się na faktach zaczerpniętych z biologii i dlatego sama winna rozwijać się jako nauka biologiczna — antropotechnika. Pogląd ten był wyrazem poważnej wulgaryzacji marksizmu.

Jako reakcja przeciwko temu prądowi przez długi okres panowała tendencja do zupełnego odcięcia pedagogiki od biologii, do traktowania jej jako nauki społecznej. Niektórzy pedagogowie uważali nawet, że pedagogika nie ma w ogóle nic wspólnego z biologią, jest od niej zupełnie niezależna. Odejście od pawłowskiej fizjologii pogłębiło scholastyczny charakter traktowania takich ważnych zagadnień jak dziedzicz-

ność, środowisko i wychowanie, wychowanie fizyczne, kształtowanie się umiejętności i przyzwyczajzeń itp. Wiadomą jest jednak rzeczą, że praw pedagogiki nie można zrozumieć bez znajomości praw fizjologii, chociaż prawa obu nauk nie są tożsame.

Pedagogika jest wreszcie również związana z wieloma dyscyplinami humanistycznymi i przyrodniczymi, z techniką i sztuką.

Do treści nauczania włączone zostały doświadczenia ludzkości, zdobyte w procesie rozwoju społeczno-historycznego, uogólnione w naukach, kulturze materialnej, w sztuce. Pedagogika musi pozostawać z naukami w ścisłym związku, musi śledzić ich rozwój i zdobycze, aby móc wykorzystać je do celów dydaktycznych. W pewnym sensie zaś pedagogika jest oparciem dla innych nauk. Rozwój każdej nauki uwarunkowany jest i przez to, w jakim stopniu zostanie ona opanowana przez młodzież.

Pedagogika opiera się więc na zdobyczach wielu nauk pokrewnych, które pomagają jej w prawidłowym rozwiązywaniu zagadnień. Jednak żadna z tych nauk nie może dać bezpośredniej odpowiedzi na specyficzne dla pedagogiki pytania.

Niestety — jak dotychczas — nie zawsze pracownicy frontu pedagogicznego śledzą te badania w dziedzinie ekonomiki, filozofii, psychologii i fizjologii, które są najściślej powiązane z zagadnieniami wychowania i nauczania. Ciągle jeszcze spotykamy prace z zakresu pedagogiki, których autorzy nie sięgają po pomoc ani filozofii, ani psychologii, ani fizjologii, słowem, żadnej pokrewnej dyscypliny. Najczęściej zawierają one opisy doświadczeń poszczególnych szkół i nauczycieli, którzy osiągnęli jakieś sukcesy. Prace takie w przeważającej większości pisane są na podstawie zwykłej obserwacji,

a wyciągnięte wnioski mają charakter pobożnych życzeń.

Warunkiem podniesienia poziomu naukowego i skuteczności pedagogiki jest rozszerzenie i pogłębienie badań eksperymentalnych, dotyczących samego procesu nauczania i wychowania, uogólnienie najcenniejszych doświadczeń w pracy pedagogów, jak również szerokie wykorzystanie osiągnięć i metod badawczych nauk pokrewnych.

Nasz wiek charakteryzuje stale rosnące zainteresowanie najszerszych kół społecznych zagadnieniami wychowania i nauczania. Do niedawna pytania: Czego uczyć? Kogo i jak wychowywać? — stanowiły wyłącznie domenę specjalistów. Rola wychowania w naszym życiu wzrasta. Oznacza to, że musi również wzrastać rola pedagogiki, musi rozszerzyć się sfera jej działania.

Najważniejszym zadaniem współczesności jest wychowanie nowego człowieka. Nieodzownym warunkiem realizacji tego zadania jest szeroko zakrojona praca wychowawcza wśród społeczeństwa, kształcenie dorosłych, wychowywanie szczególnie tych, którzy nie liczą się z wymaganiami moralności komunistycznej, przekraczają normy współżycia socjalistycznego. Nie jest chyba zjawiskiem normalnym fakt, że wszystkie te problemy pozostają w znacznej mierze poza polem widzenia pedagogiki.

Pedagogikę zwykle definiuje się jako „naukę o wychowaniu, wykształceniu i nauczaniu młodego pokolenia”. Powstaje zagadnienie: jaką należy wyznaczyć granicę wieku dla „młodego pokolenia”? Na pytanie to nie ma odpowiedzi. Młodzież studencką np. — wbrew zdrowemu rozsądkowi — zwykle wyłącza się ze zbiorowiska „młode pokolenie”; dotychczas nie przeprowadzono ani jednego poważniejszego badania nad młodzieżą studencką. ZSRR nie może się poszczycić ani

jedną cenniejszą pracą pedagogiczną z zakresu wyższej szkoły.

Oto jeden z żalonych skutków sztucznego, ograniczonego pojmowania przedmiotu pedagogiki.

Przed czterdziestu laty zakres nauk pedagogicznych był znacznie szerszy; z biegiem czasu odłączały się od pedagogiki całe gałęzie: metodyka wykształcenia przemysłowego i rolniczego, metodyka pracy propagandowej i samokształcenia oraz inne.

W końcu lat 20-ych i na początku 30-ych toczyła się ożywiona dyskusja poświęcona problemowi przedmiotu pedagogiki; nie zakończyła się ona jednak sformulowaniem naukowych rozwiązań. Zwolennicy tradycyjnego punktu widzenia (w szczególności A. Kałasznikow i A. Pinkiewicz) uważali pedagogikę za naukę badającą tylko te zjawiska, które zachodzą w rodzinie i instytucjach dydaktyczno-wychowawczych.

Przeciwnicy ich, z M. Krupieniną i W. Szulginem na czele, żądali zastąpienia pedagogiki szkoły i rodziny nową pedagogiką, bardzo oryginalną, w pewnym sensie uniwersalną nauką, badającą, a zarazem organizującą proces społecznego kształtowania się ludzi we wszystkich dziedzinach życia. Domagali się stworzenia pedagogiki partii, pedagogiki związków zawodowych, pedagogiki zakładu pracy, kołchozu itd. itp. W ten sposób chcieli przekształcić pedagogikę w naukę organizującą „całokształt życia”, a w istocie wyznaczali jej funkcje państwa socjalistycznego i partii komunistycznej. Propozycje te zostały swego czasu słusznie potępione. Nie można jednak uznać za trafny pogląd, że pedagogika winna zajmować się jedynie problemem wychowania w rodzinie i szkole. Lenin już w 1905 r. mówił, że w działalności naszej partii jest i zawsze będzie jakiś element pedagogiki.

Należy rozszerzyć sferę zastosowania wiedzy pedago-

gicznej, wyprowadzić ją poza wąskie ramy problematyki szkolnej; trzeba włączyć do przedmiotu jej badań wykształcenie dorosłych, nauczanie zawodowe, działalność wychowawczą organizacji społecznych. Trzeba włączyć do niej również metodykę szkoły wyższej, pracę oświatową, popularyzowanie wiedzy, pedagogikę pracy w domach poprawczych. Oczywiście, każda z tych gałęzi posiada własny przedmiot badań, własną specyfikę — jest jakąś dziedziną specjalną. Wszystkie one wchodzi jednak w skład nauki o wychowaniu, nauki, która powinna być narzędziem dla tych wszystkich, którzy prowadzą celową pracę wychowawczą. Miliony nauczycieli i rodziców, pracowników partyjnych, wychowawców i działaczy komsomolskich organizacji robotniczych i wiejskich, studentów, oficerów armii radzieckiej wykazują ogromne i wszechstronne zainteresowania problemami pedagogiki. Wyżej wymienione zagadnienia winny zmobilizować do pracy pedagogicznej wszystkich pracowników oświaty. Jeśli zaakceptuje się te postulaty, to trzeba będzie poważnie pomyśleć również o programie pedagogiki obowiązującym na wyższych uczelniach. Jak wiadomo, obecnie w programie tym niewystarczająco obszernie potraktowano podstawy teorii pedagogicznej. Studenci nadal przyswajają sobie kurs pedagogiki szkolnej.

Do czego to prowadzi? Po pierwsze, absolwenci instytutów pedagogicznych nie otrzymują dostatecznej wiedzy o ogólnych podstawach pedagogiki, jej metodologii, nie przyswajają sobie systemu nauk pedagogicznych. Po drugie, program nie daje wystarczająco szerokiej wiedzy z zakresu wychowania w rodzinie i wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Po trzecie, ci, którzy zdobyli wykształcenie pedagogiczne, okazują się słabo przygotowani do pracy wychowawczej wśród dorosłych.

Należy stwierdzić, że zakres programu pedagogiki

przeznaczonego dla wyższych uczelni odbija się bezpośrednio lub pośrednio na pracy naukowo-badawczej.

Ograniczenie przedmiotu pedagogiki do problematyki wychowania dorastającego pokolenia oraz zawężenie sfery jej działania pozostaje w wyraźnej sprzeczności z wymaganiami życia i domaga się radykalnej reformy.

Dalszy rozwój systemu oświaty powszechnej

Aktualnie jednym z głównych zagadnień pedagogiki jest stworzenie jednolitej szkoły zawodowej typu politechnicznego, zaprojektowanie szkoły społeczeństwa komunistycznego. Należy zanalizować i wytyczyć — w świetle nowego programu partii — perspektywy rozwoju systemu szkolnictwa, określić, które z istniejących obecnie typów zakładów naukowych winny pozostać i jakie są drogi ich dalszego rozwoju; głębszego zastanowienia wymaga również wzajemny stosunek szkół zwykłych i szkół z przedłużonym dniem zajęć oraz szkół z internatem. W związku z wprowadzeniem do szkoły ogólnokształcącej przedmiotów dających przygotowanie zawodowe, a do szkoły zawodowej elementów wykształcenia ogólnego wyłania się istotny problem połączenia obu typów szkół w jednolitą szkołę politechniczną.

Akademia prowadzi prace eksperymentalne nad zbadaniem możliwości oraz celowości rozpoczęcia nauki od lat sześciu (w szkole, w ogródku dziecięcym lub w rodzinie) oraz wprowadzeniem zmian w charakterze nauczania szkoły początkowej. Rozpatruje się problem wprowadzenia systematycznych zajęć począwszy od IV

klasy, która stanowiłaby w ten sposób wiążące ogniwo szkoły. Stwierdzono, że należy ustalić czas trwania roku szkolnego, normy tygodniowego obciążenia nauką, ilość wakacji, czas ich trwania i inne.

Powstaje konieczność ujednoczenia pracy szkolnej i pozaszkolnej, tzn. włączenia tej ostatniej do systemu państwowego wychowania i nauczania. Rozszerzy to sferę wychowania społecznego, będzie sprzyjało ujawnianiu i pełniejszemu kształtowaniu się zainteresowań uczniów, rozwojowi ich uzdolnień i talentów, społecznej aktywności i samodzielności.

Szkoła w społeczeństwie komunistycznym stanie się ośrodkiem kultury nie tylko dla kształcącej się w niej młodzieży, lecz również dla całej ludności mikroregionu. Realizacja tego postulatu wymaga rozwiązania wielu zagadnień, dotyczących roli szkoły w podniesieniu poziomu kulturalnego ludności.

Dalsze uspołecznienie szkoły, rozszerzenie i pogłębienie demokratycznych zasad zarządzania, pociąga za sobą wiele spraw, które musi rozstrzygnąć pedagogika. Nawiązując do wysuniętych na listopadowym plenum KC KPZR (1962) wniosków o organizowaniu komitetów produkcyjnych w zakładach pracy, należałoby zastanowić się nad celowością utworzenia przy szkołach organów doradczych, szeroko reprezentowanych przez nauczycieli, rodziców, przedstawicieli rejonowych organizacji społecznych i komsomolskich; w razie potrzeby można by również zaprosić do współpracy uczniów starszych klas. Nie naruszając zasady odpowiedzialności kierownictwa, organy te mają przyczynić się do podniesienia roli czynnika społecznego w działalności szkoły: w sprawach rozmieszczenia kadr, w omawianiu planów pracy szkoleniowej i wychowawczej oraz kontroli ich wykonania. Należy przemyśleć problem wprowadzenia poważnych zmian w samej strukturze szkoły,

w systemie i stylu jej pracy; należy skuteczniej zaszczepić szkole zasady kolektywizmu, leninowskie normy życia społecznego.

Struktura systemu szkolnictwa i problem powszechnego średniego wykształcenia są ściśle związane z zagadnieniami ekonomicznymi. Jak dotychczas, zajmują one niewielkie miejsce w naszych badaniach naukowych, a zadania naukowców na tym polu są ogromne. Oświata stanowi w ZSRR potężny czynnik rozwoju gospodarczego, niejako warunek wysokiego tempa wzrostu wydajności pracy. Niektórzy nasi ekonomiści twierdzą, że nawet początkowe wykształcenie daje robotnikowi znacznie więcej niż odbyty w tym samym czasie staż przy warsztacie. Efektywność oświaty mierzą oni różnicą, jaka powstaje z zestawienia nakładów społeczeństwa na naukę szkolną z przyrostem dochodu narodowego, który powstaje dzięki tym nakładom. Według danych z r. 1924 wydatki na zrealizowanie reformy początkowego nauczania (w ciągu 10 lat ilość uczniów wzrosła z 4 do ponad 8 milionów) zostały obliczone na 1 622 mln rubli. Przyrost dochodu narodowego, wynikły z podwyższenia kwalifikacji pracy młodzieży, po upływie 5 lat pracy obliczany jest na sumę ponad 2 mld rubli; suma ta pokrywa z nadwyżką wszystkie nakłady. Taka jest efektywność początkowego, najbardziej elementarnego wykształcenia¹.

Perspektywiczne planowanie szkolnictwa winno opierać się na wnikliwej naukowej analizie wielu zagadnień, dotyczących zarówno metodologii planowania, jak i uzasadniania wszelkiego rodzaju normatywów; na znajomości najbardziej celowej struktury oraz zasad rozbudowy sieci szkolnej.

Oto wykaz zagadnień, które domagają się najpilniej-

¹ Patrz: artykuł S. Strumilina, *Efektywność wykształcenia w ZSRR*, „Ekonomiczeskaja Gazieta” z 2 kwietnia 1962 r.

szego rozpatrzenia: metodologia planowania powszechnego wykształcenia średniego i ośmioletniego powszechnego wykształcenia młodzieży pracującej; rozwój statystyki pedagogicznej; wpływ oświaty na efekty ekonomiczne; rozwój systemu instytucji wychowania przedszkolnego, szkół z przedłużonym dniem nauki oraz szkół-internatów; metodologia perspektywicznego planowania kadr pedagogicznych; określenie dróg rozwoju przygotowania zawodowego uczniów szkół średnich, w ramach ogólnopolskiego planu wzrostu siły roboczej; naukowe uzasadnienie normatywów (optymalność, kontyngent, etaty, wyposażenie itp.) dla wszystkich typów szkół i instytucji oświatowych; doskonalenie materialno-technicznych środków nauczania i kształcenia (materiał dydaktyczny, przyrządy, kino, radio, telewizja, maszyny nauczające); stopniowe realizowanie zasady utrzymania dzieci na koszt społeczeństwa; opracowanie zasad stosowania przemysłowych metod w budownictwie szkół i instytucji dziecięcych; stworzenie potężnych zakładów naukowo-technicznych; dalszy rozwój tych gałęzi przemysłu lekkiego, które zaspokajają potrzeby instytucji dziecięcych i szkół.

Pomyślne rozwiązanie wymienionych zagadnień wymaga badań kompleksowych, wzmożonego wysiłku pedagogów i uczonych pracujących w dziedzinie socjologii, ekonomii, statystyki, higieny i budownictwa.

Treść wykształcenia

Przygotowanie dorastających pokoleń do aktywnego budownictwa nowego społeczeństwa, wychowanie ich w duchu świadomości komunistycznej wymaga przyswojenia różnorodnej i głębokiej wiedzy.

Program partii wysuwa jako jedno z najpilniejszych zagadnień kształtowanie naukowego światopoglądu. Znaczenie wiedzy dla kształtowania komunistycznego światopoglądu jest rzeczą niewątpliwą. Świadomość — to wiedza, która stała się przekonaniem, światopoglądem człowieka. Znajomość praw rozwoju przyrody i życia społecznego, umiejętność stosowania ich pozwala oddziaływać na obiektywną rzeczywistość, zmieniać ją w kierunku korzystnym dla przebiegu budownictwa komunistycznego. Dlatego opanowanie wiedzy, przyswojenie podstaw nauki, stanowi jedno z centralnych zagadnień wychowania komunistycznego. Naukowo opracowane treści wykształcenia, efektywne przyswajanie tych treści, wysoki poziom, rzetelna i głęboka wiedza — to niezbędne warunki kształtowania się u dorastającego pokolenia komunistycznego światopoglądu.

Zasadniczą myślą, która przyświecała rewizji treści wykształcenia podyktowanej z reformą szkolną, było zapewnienie ścisłego związku nauczania z życiem, pracą, praktyką budownictwa komunistycznego.

Akademia Nauk Pedagogicznych wspólnie z Ministerstwem Oświaty RFSRR opracowała na podstawie ustawy nowe plany nauczania oraz programy szkół średnich (około 200 planów nauczania dla wszystkich typów szkół). W odróżnieniu od poprzednio obowiązujących zawierają one nie tylko pewien zakres wiedzy ogólnej, lecz również przewidują pełne przygotowanie techniczne i zawodowe, w oparciu o powiązanie procesu nauczania z pracą produkcyjną. W szkole ośmioletniej wydatnie zwiększono czas nauki zawodowej i pracy społecznie użytecznej, podkreślono rolę elementów politechnizacji w treści przedmiotów przyrodniczo-matematycznych.

Nowy program podkreśla potrzebę praktycznego opanowania języków obcych, postuluje osiągnięcie wysokiego stopnia znajomości w słowie i piśmie języka rodzimego.

W klasach VII—VIII wprowadzono po raz pierwszy naukę podstawowego kursu historii ZSRR, zawierającego również najważniejsze wiadomości z zakresu historii nowożytnej i najnowszej innych krajów; w klasach tych obowiązuje także znajomość konstytucji ZSRR.

Zasadnicze zmiany zostały wniesione do treści nauczania w wyższych klasach szkoły; jednocześnie z wykształceniem ogólnym i politechnicznym uczniowie otrzymują przygotowanie zawodowe do pracy w dziedzinie produkcji materialnej, w instytucjach kulturalno-socjalnych itd. Praca stała się trwałym elementem całego systemu zajęć dydaktyczno-wychowawczych, co przyczyniło się do istotnej zmiany charakteru szkoły.

W zakresie wielu przedmiotów ogólnokształcących

podjęto próby wprowadzenia pewnych innowacji do konstrukcji tradycyjnych kursów szkolnych. Na przykład do nowego programu matematyki dla klas starszych (kurs *Algebra i funkcje elementarne*) wprowadzono elementy rachunku różniczkowego, a także — w związku z poważnym rozwojem różnego rodzaju metod liniowych — do teorii funkcji trygonometrycznych zastosowano elementy algebry wektorów. Pewne zmiany wprowadzono również do wielu innych programów nauczania.

Układając nowe programy, autorzy uwzględnili najcenniejsze doświadczenia szkoły radzieckiej, nagromadzone w ciągu lat jej istnienia, usunęli przestarzałe partie materiału, włączyli natomiast nowe tematy i zagadnienia odzwierciedlające ostatnie osiągnięcia nauki.

Należy przyznać, że nowe plany i programy szkolne nie są jeszcze dostatecznie przygotowane. Jak dotychczas nie w pełni naukowo opracowano treści wykształcenia, nie znaleziono odpowiedzi na pytanie: Jaki zakres wiedzy ogólnej powinien obowiązywać w szkołach dających średnie wykształcenie? Z powodu tych trudności pedagodzy — mimo ogromnego nakładu pracy — nie sformułowali zasadniczo nowych programów dla szkół średnich, ograniczyli się jedynie do modernizacji starych.

Przy opracowaniu nowych programów wzięliśmy pod uwagę treści nauczaniadawnej szkoły dziesięcioletniej, wskazaliśmy na drogi powiązania ich z życiem, z pracą, z praktyką budownictwa komunistycznego, stworzyliśmy programy zawodowego i produkcyjnego nauczania. Zmuszeni byliśmy tak postąpić, ponieważ — jak dotychczas — nie wypracowaliśmy nowych treści nauczania dla szkoły średniej. Postąpiliśmy słusznie.

W swoim czasie inaczej rozstrzygnęliśmy kwestię, która przez wiele dziesięcioleci nie schodziła ze szpalt

prasy burżuazyjnej: tak zwany problem wykształcenia formalnego i materialnego. Do tej pory toczą się wśród pedagogów burżuazyjnych spory na temat, co jest istotniejsze w wykształceniu ogólnym — opanowanie określonego zakresu wiedzy, umiejętności i nawyków czy też rozwój zdolności poznawczych uczniów, a przede wszystkim pamięci i logicznego myślenia? Do dziś we wszystkich prawie krajach kapitalistycznych obowiązuje w szkołach średnich nauka jednego lub dwu języków starożytnych, a przecież znajomość tych języków — przynajmniej w takim zakresie — potrzebna jest tylko bardzo ograniczonemu kręgowi specjalistów — filologów i historyków.

Szkoła radziecka przywiązuje dużą wagę nie tylko do rozwoju myślenia logicznego u uczniów, lecz również do procesu opanowania rzetelnej wiedzy — tego, co wywiera najbardziej płodny wpływ na rozwój pamięci, myślenia i języka.

O osiągnięciach szkoły radzieckiej w tym kierunku pisano niejednokrotnie w krajach burżuazyjnych. W 1961 r. wyszła w Nowym Jorku nowa książka amerykańskiego pedagoga Artura Treisa pod bardzo znamienitym tytułem *Co umie Iwan, tego nie umie Johny*. Książka poświęcona jest analizie treści wykształcenia humanistycznego w szkołach ZSRR i USA. Autor stwierdza, że wielu badaczy w sposób jednomyślny dowiodło, iż w dziedzinie matematyki i nauk przyrodniczych szkoła amerykańska wyraźnie nie dorównuje szkole radzieckiej. „Jednak pedagogowie amerykańscy i opinia publiczna — pisze autor — usiłują się pocieszać tym, że w szkołach amerykańskich przynajmniej inne podstawowe przedmioty — takie, które zwykle określa się jako humanistyczne, głównie literatura i historia — kwitną, podczas gdy w Związku Radziec-

kim — jak sądzą — przedmioty humanistyczne... są w szkołach zaniedbywane”¹.

Autor szczegółowo porównuje plany w szkole amerykańskiej i radzieckiej, programy i podręczniki nauki języka ojczystego i języków obcych, historii i geografii; dochodzi do nieodpartego wniosku, że nauczanie tych przedmiotów w szkołach amerykańskich „jest ubogie” w porównaniu ze szkołą radziecką.

W świetle nowych zadań, jakie wytyczyły szkole uchwały XXII Zjazdu KPZR i program partii, nasze dotychczasowe wykształcenie ogólne nie można już uznawać za w pełni zadowalające. Obowiązujące dziś plany i programy szkolne mają poważne braki: nie we wszystkich przedmiotach dokonaliśmy precyzyjnego doboru najważniejszego materiału, stanowiącego podstawy nauk; pewne partie programu są nadal przeładowane, niekiedy przypadkowo dobieraliśmy fakty, pojęcia, teorie; programy niektórych przedmiotów zawierają niezbyt przystępny materiał. Przy układaniu planów i programów szkolnych nie udało się uniknąć zbytniego, dydaktycznie nie usprawiedliwionego powtarzania tego samego materiału w przedmiotach zbliżonych i na różnych szczeblach nauki.

Często rozlegają się kategoryczne żądania radykalnego zmniejszenia objętości materiału szkolnego. Uważamy, że żądania te zasługują na uwagę. Sądzymy jednak, że nie można spełnić ich natychmiast, nie sprawdzwszy w praktyce obecnie wprowadzonego planu nauczania, programów oraz podręczników. Od ręki usunąć można tylko wyraźne braki, wyeliminować to, co jest zdecydowanie zbędne.

Sądzymy, że można by dokonać rozładowania programów usuwając niepotrzebne detale i szczegóły, zmniejsz-

¹ „Sowietskaja Piedadogika”, 1962, nr 6, s. 137.

szając nadmierny koncentryzm niektórych przedmiotów. Cel ten można by osiągnąć uszczuplając objętość materiału takich przedmiotów, jak geografia ekonomiczna, darwinizm, konstytucja ZSRR, literatura; zamiast zaś tradycyjnych zajęć wprowadzać odczyty, zalecać lekturę obowiązkową i dyskusje nad nią; można by zawęzić zakres materiału z dziedziny biologii, fizyki, chemii i matematyki, do rozsądnych rozmiarów zredukować ilość zadań z przedmiotów specjalnych i ogólnotechnicznych. Skrócić program można również kosztem likwidacji podziału materiału na dwie części: jedną — przeznaczoną do trwałego, głębokiego opanowania i zastosowania, drugą — zapoznawczą, podawaną dla informacji; wreszcie, drogą racjonalnej zmiany struktury zajęć lekcyjnych i metod nauczania. Należy przy tym pozostawić nauczycielowi, zachowując pełny zakres programu, prawo do swobodnego modyfikowania rozkładu i systematyzacji materiału szkolnego oraz wyznaczania czasu dla przerabiania różnych jego partii.

Przygotowując zakres treści średniego wykształcenia, oparliśmy się na głębokim, naukowym i doświadczalnym opracowaniu podstaw nauki, techniki, sztuki, uwzględniliśmy najnowsze osiągnięcia naukowe. Akademia Nauk Pedagogicznych przy udziale instytutów, w ścisłej współpracy z nauczycielami i pracownikami naukowymi kontynuuje pracę nad dalszym doskonaleniem treści i metod wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego; już bada się i analizuje doświadczenia płynące z zastosowania obecnych planów i programów; prowadzi się prace nad wypracowaniem naukowych podstaw współczesnego wykształcenia; określa się drogi normalizacji obciążenia uczniów.

Opierając się na wymaganiach programu KPZR, należy poszukać słusznej odpowiedzi na pytania: Jakie

powinno się stawiać zadania wykształceniu w warunkach rozwiniętego budownictwa komunizmu? W jaki sposób można zapewnić rzeczywisty, wszechstronny rozwój osobowości aktywnego i świadomego budowniczego i członka społeczeństwa komunistycznego? Jak realizować wymogi moralne stawiane człowiekowi radzieckiemu? Będziemy ulepszać i doskonalić treści wykształcenia, uwzględniając tendencje rozwoju współczesnej nauki i postępu technicznego, rozwoju komunistycznych stosunków społecznych w naszym kraju; będziemy realizować powszechne średnie wykształcenie jako najbliższe zadanie wytyczone przez nowy program partii.

Ustalając zakres treści wykształcenia szkolnego, należy uwzględnić dokonującą się obecnie rewolucję w nauce, wziąć pod uwagę, że żyjemy w epoce ogromnych naukowych odkryć i przeobrażeń, rozszerzających zakres wiedzy niezbędnej dla wykształconego człowieka. Niezależnie więc od najbardziej nawet starannego doboru materiału do poszczególnych programów będziemy zmuszeni je stopniowo uzupełniać.

Wprowadzanie zmian — podyktowanych współczesnym poziomem wiedzy — wymaga wypracowania nowych zasad układania programów, określenia nowej struktury przedmiotów szkolnych. Włączymy do kursów szkolnych system pojęć współczesnej nauki (oczywiście opracowanych dydaktycznie), zdecydowanie usuwamy materiał przestarzały; obecnie jednakże jesteśmy w stanie zlikwidować jedynie nieznaczące usterki naszych szkolnych programów. Tylko w pewnym stopniu uwzględniliśmy tematy i zagadnienia odbijające najnowsze osiągnięcia nauki; w zasadzie obowiązuje tradycyjny program szkolny.

Można przypuszczać, że jedynie burząc ustalone kanyony, zmieniając program od podstaw można doprowa-

dzie do faktycznej odnowy materiału przedmiotów szkolnych i bezpośredniego ich powiązania z życiem, ze współczesnymi osiągnięciami nauki i techniki. Szkole i pedagogice potrzebna jest pomoc wybitnych uczonych różnych dziedzin nauk przyrodniczo-matematycznych i humanistycznych.

Słusznie sądzą niektórzy nasi czołowi matematycy, że pod wieloma względami nauczanie matematyki w szkołach utrzymuje się na poziomie XIX w. Czy można się z tym pogodzić? Obecnie metody matematyczne wykorzystuje się we wszystkich dziedzinach działalności ludzkiej i dlatego niezbędne jest pokazanie uczniom znaczenia matematyki dla praktyki. Należy zatem rozszerzyć dział programu szkolnego poświęcony analizie matematycznej, zapoznać uczniów z elementami nie tylko rachunku różniczkowego, lecz również całkowego. Musimy wprowadzić do szkoły średniej elementarny kurs teorii prawdopodobieństwa, której metody są szeroko stosowane we wszystkich dziedzinach nauki i praktyki. Można by bez szkody dla rozwoju myślenia matematycznego uczniów usunąć z kursu algebry i geometrii pewne twierdzenia formalne, które głównie siłą tradycji utrzymują się w programach szkolnych.

Zapewne słuszne są zarzuty, że kiedy współczesna nauka odkryła nowe prawa przyrody, nie znane fizyce klasycznej, szkoła średnia zapoznaje uczniów jedynie z klasycznymi pojęciami i ich twórcami. „Potrafiliśmy stać się na ławie szkolnej współczesnymi Newtonami, nie nadążamy jednak, by stać się współczesnymi Einsteinami”¹.

Opracowując nowy zakres treści średniego wykształcenia, trzeba będzie zrewidować tradycyjne działy

¹ D. Danin, *Nieizbieżność' strannowo mira*, Moskwa, „Mołoda-ja Gwardija”, 1962, s. 83.

kursu fizyki, włączyć do programu współczesne idee i prawa tej nauki; raz jeszcze rozważyć proporcje różnych jej działów, uwzględniając perspektywy rozwoju poszczególnych dziedzin, na przykład nauki o ciałach stałych, jądrze atomowym i cząstkach elementarnych; opracować nową strukturę tego kursu, odpowiadającą poziomowi fizyki współczesnej.

Wiele problemów wyłania się również przy opracowywaniu szkolnego kursu chemii. Nauka tego przedmiotu obejmuje tylko podstawy chemii nieorganicznej i organicznej, nie zawiera natomiast innych ważnych działów. W jakim zakresie i w jakim stopniu należy omawiać zagadnienia struktury elektronowej atomów i cząstek? Jaki powinien być zakres wiadomości o polimerach, metalach żelaznych, nieżelaznych i rzadkich? Czy należy zapoznawać z podstawowymi pojęciami chemii tradycyjnej na podstawie takich substancji, jak tlen, wodór, woda itp.? Czy włączyć do kursu chemii wiadomości z mineralogii, geochemii, chemii kosmicznej itp., a jeśli tak, to w jakim zakresie? Czy należy zapoznawać uczniów z poszczególnymi gałęziami produkcji chemicznej, a jeśli tak, to z jakimi i w jakim zakresie? Jak zapoznawać uczniów z metodami współczesnej chemii?

Oddzielny problem to dobór treści programów nauczania w dziedzinie nauk społecznych. Program KPZR oraz materiały zawarte w naradach (1961—1962) kierowników katedr nauk społecznych na temat zagadnień ideologicznych dokładnie wyjaśniły znaczenie wiedzy humanistycznej dla budowniczych komunizmu. Uczniowie muszą zapoznawać się z ogromnym materiałem z dziedziny historii, literatury, geografii ekonomicznej, co w konsekwencji doprowadza do powierzchownego i formalnego przyswajania wiadomości oraz do znacznego przeciążania uczniów. Powstaje pytanie: Czy nie

należałoby w szkole ogólnokształcącej zwrócić większej uwagi na materiał dotyczący współczesnego życia, zważywszy, że głównym naszym zadaniem jest wychowywanie młodzieży szkolnej do aktywnego udziału w życiu nowego społeczeństwa, w którym ludzie pozostają w nowych, komunistycznych stosunkach?

Dając w programie należne miejsce wielkiej spuściznie klasyki rosyjskiej, trzeba chyba umożliwić młodzieży poznawanie życia poprzez utwory odzwierciedlające współczesność oraz włączyć do programu szkolnego wiadomości o sztuce. Zadaniem szkoły jest bowiem podniesienie poziomu wychowania estetycznego uczniów; nie ulega wątpliwości, że w dużym stopniu oddziałują na nich zarówno literatura piękna, jak teatr, kino, malarstwo i muzyka. Należy wykorzystać szczególnie sprzyjające warunki, jakimi dysponują szkoły z internatami i szkoły o przedłużonym dniu pracy, dla prowadzenia zajęć z zakresu literatury i innych gałęzi sztuki. Można bowiem wykorzystać wolny czas dzieci, organizując zajęcia w kółkach zainteresowań, urządzając masowe imprezy (chór, orkiestra, odczyty połączone z koncertami, sztuki sceniczne, wieczory literackie itp.).

Opracowując problem wzajemnego stosunku elementów — ogólnego, politechnicznego i zawodowego — oraz powiązania nauki z pracą produkcyjną, jako klucz powinniśmy przyjąć zasadę politechnizacji, która pozwoli nam najbardziej prawidłowo rozwiązać wiele zagadnień w świetle podstawowego celu komunistycznego wychowania — przygotowanie wszechstronnie rozwiniętych budowniczych nowego społeczeństwa. Pozostaje ustalić treść i zakres wiedzy politechnicznej i nawyków zawodowych na poszczególnych szczeblach nauczania oraz dbać o przystosowanie wykształcenia politechnicznego do wymogów życia.

Należy koniecznie przeanalizować w świetle perspek-

tywy zbudowania społeczeństwa komunistycznego tendencje rozwojowe produkcji, postępu technicznego i nauki. Analiza pracy przodowników w zawodach o największych perspektywach pozwoli określić, jaka wiedza ogólnokształcąca i politechniczna oraz jakie umiejętności praktyczne są niezbędne do osiągnięcia wysokiej wydajności pracy, do aktywnego udziału w produkcji i podnoszenia kwalifikacji. Zbadawszy, z jakimi problemami teoretycznymi i praktycznymi najczęściej stykają się w życiu przodujący robotnicy, racjonalizatorzy, konstruktorzy, można wybrać te, które należałoby włączyć do nauczania różnych przedmiotów szkolnych. Rozwiązując analogiczne zadania uczniowie będą nie tylko bardziej świadomie przyswajając sobie wiedzę, lecz opanowując odpowiednie nawyki pracy teoretycznej i praktycznej, uczyć się stosowania jej w praktyce.

Jeżeli w szkole średniej poświęci się więcej uwagi zapoznawaniu uczniów z najnowszymi osiągnięciami nauki i techniki, z głównymi gałęziami współczesnej produkcji i naukowymi zasadami pracy, jeżeli nauczy się młodzież twórczego stosowania wiedzy przy rozwiązywaniu najważniejszych zadań technicznych, technologicznych i organizacyjno-ekonomicznych, to z całą pewnością można oczekiwać podniesienia poziomu kultury technicznej całego narodu.

Zagadnienie wzajemnego związku między poszczególnymi przedmiotami — swego czasu opracowywane, dziś niestety zaniechane — jest niezmiernie doniosłe dla kształtowania światopoglądu naszych uczniów. Ustalając treść przedmiotów szkolnych powinno się przewidywać nie tylko opanowanie wiedzy, lecz również przyswojenie metod i sposobów samodzielnego zdobywania wiedzy oraz wykonywanie nieskompliko-

wanych badań. W tej zaś sprawie związki między przedmiotami powinny odegrać bardzo ważną rolę.

Sądźmy, że należy zrewidować niektóre ustalone poglądy na temat zależności procesu opanowywania wiedzy od wieku uczniów. Zarówno w radzieckiej, jak i w zagranicznej pedagogice i psychologii utrwalił się, na przykład, pogląd, że istnieją stałe, dopuszczalne granice wieku dla opanowywania określonego materiału. W szkołach różnych krajów granice te różnią się jednak istotnie, w szkole amerykańskiej, na przykład, są niższe niż w radzieckiej. Obecnie zaczyna się wątpić w ich stałość.

Amerykańscy psychologowie i pedagogowie wysunęli obecnie inną formułę: „Każde dziecko w każdym stadium rozwoju można z powodzeniem uczyć każdego przedmiotu w wystarczająco pełnym zakresie”¹. Twierdzenie to należy traktować bardzo ostrożnie. Zagadnienie stałości granic wieku zasługuje jednak na uwagę. W Akademii Nauk Pedagogicznych już od kilku lat przeprowadza się doświadczenia, by sprawdzić możliwości opanowania przez młodszych uczniów szkoły początkowej tych pojęć, których przedtem nie wprowadzano. W pracowni zagadnień nauczania i rozwoju, którą kieruje Ł. Zankow (Instytut Teorii i Historii Pedagogiki ANP RFSRR), z przeprowadzonych doświadczeń wynika, że w szkole początkowej można uczyć dzieci na wyższym poziomie i w znacznie przyspieszonym tempie.

W pracowni psychologii (Instytutu Psychologii ANP RFSRR) pod kierunkiem D. Elkonina przeprowadza się eksperymentalne badania mające wykazać możliwość wprowadzenia do niższych klas odpowiednio przystosowanego systemu pojęć współczesnej nauki. Uczeni

¹ J. Bruner, *Proces nauczania*, Moskwa 1962, s. 34.

opracowali nową, skróconą metodę nauki czytania w klasie I oraz doświadczalny elementarz. Uzyskane materiały wskazują na możliwości dokonania zmian w programie matematyki dla szkoły początkowej, a także dla średniej, zmierzających do skrócenia czasu potrzebnego na przyswojenie materiału oraz umożliwiających wprowadzenie nowych pojęć matematycznych, które pomogą uczniom opanować działy wyższej matematyki.

Badania z zakresu zajęć praktycznych wykazały, że dzieci posiadają duże możliwości rozwoju wyobraźni przestrzenno-geometrycznej. Pozwala to wysunąć kwestię wprowadzenia elementów geometrii łącznie z elementami algebry już w klasach niższych.

Sprawdzenie istniejących programów i praktyka nauczycieli dowiodły, że w szkole początkowej, zwłaszcza w IV klasie, nie wykorzystuje się w pełni możliwości poznawczych uczniów, w wielu wypadkach nawet hamuje się sztucznie ich rozwój. A zatem — już w szkole początkowej możemy znaleźć rezerwy czasu dla uzupełnienia i pogłębienia wykształcenia. Realizując te postulaty należy opierać się na wynikach doświadczalnych, zachować dużą ostrożność.

Wszechstronny rozwój uczniów, pogłębienie wiedzy w interesujących ich dziedzinach nauki i techniki, wymaga określenia optymalnego zakresu wiedzy ogólnokształcącej, obowiązującej wszystkich uczniów wyższych klas oraz wiedzy uzupełniającej z poszczególnych przedmiotów, z uwzględnieniem charakteru przygotowania zawodowego i indywidualnych zamiłowań poszczególnych grup uczniów. Spełnienie tych zadań wymaga doświadczalnego sprawdzenia różnych form nauczania.

W ciągu wielu lat szkoła-laboratorium nr 1 Akademii Nauk Pedagogicznych (szkoła nr 710 w Moskwie) pod

kierownictwem M. Mielnikowa oraz szkoła doświadczalna Akademii nr 18 w mieście Pawłowskijskij Posad w obwodzie moskiewskim stosowały zróżnicowane formy dydaktyczne w szkole średniej dającej przygotowanie produkcyjne. Uwzględniając zamiłowania i zainteresowania uczniów oraz wybraną przez nich specjalność, położono nacisk na przedmioty umożliwiające powstanie i rozwój tych zainteresowań, a także wprowadzono przedmioty specjalne według istniejących czterech kierunków: fizykotechnicznego, chemikotechnologicznego, agrobiologicznego oraz humanistycznego. System ten zapewnia pełne wykształcenie średnie, wysoki poziom przygotowania zawodowego, stwarza warunki intelektualnego rozwoju uczniów w interesujących ich dziedzinach nauki i techniki.

Wyniki długotrwałego doświadczenia naukowo-pedagogicznego przeprowadzonego przez Akademię w szkole nr 710 w Moskwie omawia monografia pt. *Powiązanie nauczania z pracą w szkole o zróżnicowanej dydaktyce*, pod redakcją M. Mielnikowa.

Przykładem tego typu nauczania może być doświadczenie eksperymentalnej szkoły Akademii nr 18 w mieście Pawłowskijskij Posad. Pierwsi absolwenci opuścili tę szkołę w latach 1961 i 1962; oddział fizykotechniczny ukończyło 36 uczniów, chemikotechnologiczny — 23 i agrobiologiczny — 15 uczniów. Spośród 74 absolwentów 40 pracuje w wybranej specjalności. Pomyślnie wywiązują się z pracy w zakładzie, podnoszą swoje kwalifikacje, cieszą się dobrą opinią administracji zakładu; wielu z nich kontynuuje wykształcenie w wieczorowych i zaocznych wyższych zakładach naukowych oraz technikach. 19 absolwentów, po ukończeniu szkoły, wstąpiło na wyższe uczelnie, kontynuując naukę w wybranym w szkole kierunku. Wszystko to dowodzi, że wykształcenie zdobywane tymi metodami

wpłynęło u chłopców i dziewcząt na utrwalenie się zainteresowań z określonej dziedziny wiedzy i praktycznej działalności.

Piętnastoletnim absolwentom klas ósmych trudno jest czasem sprecyzować swoje zainteresowania i plany pracy w jakimś zawodzie lub specjalności, ale wykazują już zamiłowania do pewnych dziedzin wiedzy. Zainteresowanie nauką, dążenie do opanowania specjalności potęguje się u uczniów w procesie nauczania i praktyki produkcyjnej.

Doświadczenie szkół nr 710 i nr 18 ma na razie charakter ograniczony i fragmentaryczny, dlatego wymaga dalszego doskonalenia i pogłębienia. Niemniej już dziś można mówić o dodatnich stronach tego eksperymentu: podniósł się poziom wiedzy w szkołach, uczniowie sami wykazali większe zainteresowanie przedmiotami ogólnymi i politechnicznymi, otrzymują staranniejsze przygotowanie zawodowe. Dziś nie postuluje się jeszcze jako powszechnie obowiązującego nauczania zróżnicowanego; system ten wymaga szerszych doświadczeń oraz dalszego doskonalenia.

W przyszłości zróżnicowanie wykształcenia może się okazać bardziej konstruktywne, może pomóc w przezwyciężeniu przeciążenia uczniów materiałem szkolnym. Pomoże ono również w rozwiązaniu drugiego ważnego zagadnienia — zapewnienia rozwoju i wykorzystania zdolności uczniów, ich indywidualnych zamiłowań i talentów, zgodnie z obraną dziedziną przyszłej działalności. Trzeba będzie określić charakter i rozmiar tego zróżnicowania; ustalić obowiązkowy — dla wszystkich uczniów niezależnie od ich przyszłego zawodu lub wyższych studiów — zakres wiedzy; trzeba będzie ustalić zakres przedmiotów uzupełniających, odpowiednio do wybranych przez uczniów specjalności.

Prawidłowe rozwiązanie zagadnień z dziedziny dalszego doskonalenia wykształcenia ogólnego i politechnicznego jest sprawą bardzo skomplikowaną i społecznie niezmiernie doniosłą, w związku z wytyczonymi przez program partii perspektywami zbudowania społeczeństwa komunistycznego. Doświadczenie historyczne uczy, że poważne reformy w dziedzinie wykształcenia szkolnego realizowali nie tylko pedagogowie, walnie przyczyniali się do tego wybitni uczeni — przedstawiciele tych nauk, których podstaw uczy się w szkole.

Na przykład w 1915 r. dla przygotowania reformy szkoły średniej powołana została specjalna konferencja pod kierownictwem ministra oświaty P. Ignatiewa; chodziło wówczas o opracowanie nowego regulaminu szkolnego, ustalenie typów szkół, planów i programów szkolnych. Powołano komisje przedmiotowe, w których wzięli udział wybitni uczeni i pedagogowie.

W oparciu o szeroką dyskusję nad projektami planów nauczania, nad schematami programów Akademii Nauk Pedagogicznych i Ministerstwa Oświaty, a także w oparciu o wnioski przedstawicieli środowisk naukowych i pedagogicznych trzeba opracować udoskonalony projekt planu nauczania i projekt schematu programów. Po zatwierdzeniu przez KC KPZR podstawowych zasad wprowadzi się je do szkół celem szerokiego doświadczalnego sprawdzenia, równocześnie rozpocznie się wstępne opracowanie niezbędnych podręczników i pomocy szkolnych.

W pierwszych latach władzy radzieckiej (1920—1921) Ludowy Komisariat Oświaty powołał do opracowania nowych programów dwie sekcje: jedną dla nauk przyrodniczych, drugą zaś dla humanistycznych. Do pracy w sekcjach wciągnięto W. Wierchowskiego, I. Knipowicza, P. Liebiediewa, K. Timiriaziewa, D. Anuczina, S. Czefranowa, A. Borzowa i wielu innych znanych

uczonych, pracowników szkół wyższych i pedagogów.

Obecnie w wielu krajach angażuje sięuczonych w opracowywanie treści i metod wykształcenia szkolnego. Interesujące doświadczenia w dziedzinie nauczania szkolnego i płynące stąd wnioski stanowią dorobekuczonych radzieckich, przedstawiciele Akademii Nauk ZSRR, zwłaszcza syberyjskiego oddziału.

Przy Prezydium Akademii Nauk ZSRR powstaje zespółuczonych, który weźmie udział w opracowywaniu nowych planów nauczania i programów dla szkoły średniej.

W przyszłości, zdaniem pracowników Akademii Nauk Pedagogicznych, byłoby celowe powołanie komisji państwowej dla opracowania treści wykształcenia średniego w całym kraju. Do pracy w komisji należałoby zaprosić wybitnychuczonych różnych dyscyplin, pracowników szkół wyższych, pedagogów (teoretyków pedagogiki), metodyków, działaczy oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, pisarzy i artystów. Biorąc pod uwagę fakt, że szkoła średnia daje uczniom nie tylko ogólne wykształcenie, lecz także politechniczne i zawodowe, jest rzeczą konieczną przyjęcie w skład komisji wykwalifikowanych specjalistów z poszczególnych zawodów, dyrektorów i głównych inżynierów przedsiębiorstw, agronomów orazuczonych z Akademii Nauk Rolniczych im. W. Lenina. Problem obciążenia uczniów pracą szkolną oraz kwestię form wychowania fizycznego pomogą rozwiązać przedstawiciele Akademii Nauk Medycznych ZSRR.

Do zadań komisji należałoby na przykład: podanie listy przedmiotów nauczania i określenie czasu wyznaczonego na ich przyswojenie; opracowanie zasad układania programów, kryteriów doboru materiału, dróg likwidacji zbędnego koncentryzmu, prowadzącego do

przeładowania uczniów; określenie charakteru wykształcenia zawodowego uczniów szkoły średniej; ustalenie wzajemnego związku między wykształceniem ogólnym, politechnicznym i zawodowym oraz między poszczególnymi przedmiotami; zróżnicowanie wykształcenia ogólnego i politechnicznego i in. Grupy robocze rozpatrywałyby wiele konkretnych zagadnień związanych z układaniem programów poszczególnych przedmiotów dla różnych typów szkół.

Do 1970 roku winien być zrealizowany postulat powszechnego, pełnego wykształcenia średniego dzieci w wieku szkolnym. Cel ten będzie można pomyślnie zrealizować pod warunkiem, że już w roku szkolnym 1965/66 wprowadzi się nowe plany nauczania i programy przynajmniej w klasach I—V. Będzie to wymagało ustalenia normatywów określających organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz podręczników i pomocy szkolnych dla klas I—V.

Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych rozpatrzyło opracowane przez Instytut Wykształcenia Ogólnego i Politechnicznego podstawowe założenia, określające kierunki dalszego precyzowania zakresu i doboru treści nauczania w warunkach realizacji powszechnego, obowiązkowego wykształcenia średniego. W postulatach, przeznaczonych do doświadczalnego sprawdzenia w szkołach w ciągu najbliższych lat, zaleca się systematyczne układanie programu, co pozwoli na przewyciężenie zbędnego koncentryzmu. Nauczanie początkowe należy ograniczyć do trzech lat (I—III klasy); istnienie bowiem czteroletniej szkoły początkowej było uzasadnione tylko w warunkach, kiedy obowiązywało jedynie nauczanie początkowe; obecnie czwarty rok nauczania nie jest wykorzystywany dostatecznie efektywnie. Praca doświadczalna wykazuje, że dzieci w wieku 10—11 lat są zupełnie przygotowane do prze-

rabiania systematycznych kursów, jeśli przedmioty wykładają nauczyciele-specjaliści.

Jako jeden z możliwych wariantów struktury drugiego etapu wykształcenia średniego przewiduje się wprowadzenie wielu form nauczania zróżnicowanego (wybrane zajęcia w związku z przygotowaniem zawodowym uczniów, ich zdolnościami i zainteresowaniem którymś z cykli dyscyplin ogólnokształcących i in.) do szkół średnich, które posiadają po dwie i więcej równoległych klas IX—XI. Wielostronne wykształcenie ogólne zapewnia podstawowy plan nauczania, przewidujący obowiązkowe minimum wiedzy we wszystkich kierunkach. Uzupełniający plan nauczania, oddzielny dla każdego kierunku, obliczony jest na gruntowniejsze przygotowanie uczniów w zakresie wybranego cyklu lub dyscypliny ogólnokształcącej.

Szkoła ogólnokształcąca zrealizuje część zadań, realizując program szkolny, organizując odpowiednie zajęcia w internatach, szkołach z przedłużonym dniem pracy oraz wykorzystując pracę pozalekcyjną zwykłej szkoły. Już na średnim stopniu szkoły ogólnokształcącej należy starannie prowadzić zajęcia sprzyjające rozwojowi zawodowych zainteresowań uczniów.

W materiałach Akademii nie widzimy jednak rozwiązania wielu ważnych zagadnień, przede wszystkim zaś nie udało się w sposób zasadniczy przewyciężyć przeładowania materiału.

Nauczanie produkcyjne w szkole średniej

Realizacja reformy ogólnego wykształcenia średniego zrodziła, jak widzimy, szereg nowych zagadnień w pedagogice. Wśród nich szczególne miejsce zajmują problemy pracy dydaktyczno-wychowawczej w nauczaniu produkcyjnym z uczniami klas IX—XI:

1. Dobór i staranne określenie zakresu przygotowania uczniów średnich ogólnokształcących zawodowych szkół politechnicznych według specjalności produkcji przemysłowej i rolnej, transportu, usług oraz kultury.
2. Określenie treści przygotowania zgodnie z najważniejszymi planami gospodarki narodowej i kultury.
3. Opracowanie form organizacji i metod nauczania produkcyjnego dla szkół miejskich i wiejskich.
4. Określenie perspektywicznego rozwoju przygotowania zawodowego uczniów szkół średnich w ramach ogólnego planu mobilizowania siły roboczej.

Właściwe rozwiązanie zagadnienia wyboru specjalności i zawodu jest szczególnie doniosłe, drogą właściwego wyboru bowiem urzeczywistnia się powiązanie nauki i pracy w szkole z gospodarką narodową, podnosi się rolę szkoły w budownictwie komunistycznym.

Problem doboru odpowiednich zawodów rozwiązano w kilku etapach: początkowo przyjęto za podstawę wykazy zawodów uwzględnionych w informatorach „taryfowo-kwalifikacyjnych” i w oparciu o nie przygotowano system wykształcenia zawodowo-technicznego w szkołach. W wyniku analizy treści pracy robotników, w oparciu o krytyczną ocenę opinii na temat z górą 2 tys. zawodów — można było wybrać spośród najbardziej perspektywicznych i posiadających szeroki zakres stosowalności te, które wymagają pewnego przygotowania ogólnokształcącego i politechnicznego. Wybrano więc, biorąc za probierz gałęzie gospodarki narodowej i rodzaj wykonywanej pracy, 660 zawodów; w ich liczbie znalazło się jednak wiele specjalistycznych zawodów i wąskich specjalności.

Komitet do spraw wykształcenia zawodowo-technicznego przy Radzie Ministrów ZSRR, przy udziale Akademii Nauk Pedagogicznych oraz innych organizacji ustalił obecnie wykaz zawodów i szerszych specjalności, trzykrotnie zmniejszając poprzednią liczbę. Prawdą jest, że w tym wykazie również nie zdołano w pełni przewyciężyć pewnego rozdrobnienia zawodów i specjalności. Akademia prowadzi dalsze prace nad doбором zawodów o szerokim profilu, dąży do usunięcia z wykazu wąskich specjalności, wymagających jedynie krótkotrwałego przygotowania.

Rozwój nauki i techniki, przemysłu i rolnictwa dowodzi, jak ogromne znaczenie dla przygotowania zawodowego uczniów posiada studiowanie nauk ogólnotechnicznych, dających przede wszystkim znajomość ogólnych prawidłowości wykonywania zawodu. Opanowanie wiedzy ogólnotechnicznej otwiera drogę nie do jakiegoś jednego zawodu, a do wielu zawodów, zarówno tych wyuczonych, jak i zbliżonych, pomaga przyswoić sobie kilka kierunków przysposobienia produkcyjnego.

Pracownicy Akademii badali następujące grupy zawodów pokrewnych: 1) mechaniczna obróbka materiałów, 2) chemiczna, 3) elektrotechniczna, 4) technika ciepła, 5) budowlana, 6) matematyka obliczeniowa, 7) grupy zawodów rolniczych, 8) pracowników kultury, 9) pracowników handlu.

Doświadczenie praktyczne i badania w pełni potwierdzają celowość przygotowywania uczniów szkoły wiejskiej do pracy w zawodach o szerokim zakresie, a więc szkolenie mechanizatorów brygad kompleksowych, mechanizatorów-hodowców roślin oraz mechanizatorów-hodowców zwierząt, wprowadzenie specjalizacji w jednej z gałęzi hodowli roślin lub chowu zwierząt, elektrycy, a w perspektywie również laborantów-agrochemików.

W ciągu ostatnich dwóch lat pracownicy Akademii opracowują formy organizacyjne i metody nauczania produkcyjnego w oparciu o szerokie podstawy politechniczne. Zaakcentowali wzajemny związek przedmiotów fizykomatematycznych i biologicznych z techniką i produkcją. Do programu zawodowego przygotowania uczniów wprowadzili nowy materiał o politechnicznym charakterze. W programach z zakresu budowy maszyn przewidziane jest opanowanie podstaw technologii obróbki metali, przyrządów kontrolno-pomiarowych, automatyki i ekonomiki produkcji; z zakresu produkcji chemicznej — podstaw technologii chemicznej, techniki laboratoryjnej i analizy chemicznej; z zakresu rolnictwa — podstaw agrobiologii, agrotechniki, agrofizyki oraz ekonomiki konkretnych kołchozów lub sowchozów.

Akademia opracowała zasady jednej z podstawowych form przygotowania zawodowego uczniów ogólnokształcącej zawodowej szkoły politechnicznej, obejmującej nauczanie produkcyjne. Doświadczenie trzech lat wykazuje, że zadanie zostało wykonane właściwie. Powstaje

jednak pytanie: Czy obok takiej formy nauczania produkcyjnego w szkole średniej nie należałoby wprowadzić innych form przygotowania zawodowego młodzieży? Do instytutu wpłynęło wiele propozycji zmierzających do podniesienia poziomu przygotowania zawodowego uczniów, propozycji, które zasługują na uwagę, lecz bynajmniej nie są bezsporne. Dopiero dłuższa praktyka pozwoli ocenić ich przydatność i trafność.

Na posiedzeniu komitetu postanowiono w niektórych szkołach sprawdzić doświadczalnie różne formy przygotowania zawodowego uczniów. Pedagogowie starannie przestudiują doświadczenia, które przyniesie wyodrębnienie trzech ostatnich klas szkoły średniej w samodzielny kurs nauki, by wykazać, w jakich warunkach tego rodzaju eksperyment może dać największe efekty; planuje się doświadczalne sprawdzenie poziomu przygotowania zawodowego, jakie uczniowie zdobyli przez długotrwałą praktykę (2—3 razy do roku) bezpośrednio w produkcji; proponuje się stworzenie szkoły dla młodzieży wiejskiej, obejmującej system zaocznego nauczania (w postaci kursów) — w tak pomyślanej szkole uczniowie z reguły będą uczyli się w zimie, a w lecie pracowali.

Oddzielne zagadnienie stanowi sprawa ilości czasu potrzebnego na przyswojenie wiedzy z zakresu przedmiotów zawodowych w wyższych klasach oraz problem właściwego podziału materiału na poszczególne klasy. Czy przygotowanie do pracy we wszystkich zawodach wymaga trzyletniej nauki? Na pewno nauka zawodów skomplikowanych, gdzie potrzebne jest długotrwałe przygotowanie, winna trwać trzy lata. Na wyuczenie się zawodu tynkarza, malarza lub sprzedawcy nie musi się chyba tracić aż tyle czasu, a zatem — można różnicować czas przygotowania zawodowego: dla najprostszych zawodów — rok, dla skomplikowanych — dwa i trzy

lata. Szkoła musi jednak zawsze mieć charakter politechniczny i zawodowy. Kiedy wyuczenie zawodu wymagać będzie tylko jednego roku (w XI klasie), to w klasach IX—X należy położyć większy nacisk na ogólnozawodowe przygotowanie uczniów, a czasami dokonać pewnych zmian w doborze przedmiotów ogólnotechnicznych, by poprawić stan przygotowania i stworzyć szerszą bazę dla opanowania określonego zawodu.

Nie można nie zwrócić uwagi na fakt, że trudności związane z realizowaniem przysposobienia produkcyjnego dały niektórym pedagogom i pracownikom oświaty powód do wystąpienia z propozycją zmniejszenia programu nauczania produkcyjnego w szkole średniej, ponieważ ma on rzekomo prowadzić do obniżenia poziomu wykształcenia ogólnego. Trudności rzeczywiście istnieją. Rzadko co prawda, niemniej obserwujemy obniżenie poziomu wiedzy w niektórych szkołach, nieprzemyślany dobór przedmiotów specjalnych, słabe przygotowanie pewnych wykładowców, którzy nie zawsze rozumieją zadania politechnizacji.

Trzeba przyznać, że nie wykorzystujemy jeszcze w pełni pracy jako czynnika wychowania moralnego, jako środka budzenia hartu ideowego w naszej młodzieży. Są to jednak trudności i niedociągnięcia związane ze stałym rozwojem naszego społeczeństwa.

Po to, by zapalić zielone światło temu, co nowe, trzeba doskonale zrozumieć przewodnią ideę reorganizacji szkoły średniej — dążenie do wzmocnienia więzi szkoły z życiem i pracą, do kształtowania świadomości komunistycznej uczniów i stworzenia szerokiej możliwości wszechstronnego rozwoju ich osobowości. Musimy wzmocnić nasze wysiłki w tym właśnie kierunku, nie zaś cofać szkołę wstecz, nie wracać do czasów wykształcenia abstrakcyjnego, formalizmu i scholastyki w nauczaniu i wychowaniu.

Poziom wiedzy i metody nauczania

Jednym z zagadnień związanych z reorganizacją szkoły, żywo interesującym całe społeczeństwo, jest poziom wiedzy uczniów, przewyciężenie drugoroczności i odsiewu, jako zjawisk przynoszących naszemu społeczeństwu duże straty moralne i materialne, jako przeszkody w realizacji ustawy o powszechnym nauczaniu.

Dla poprawy istniejącej sytuacji konieczne jest wyrobienie właściwego poglądu na temat pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Obiektywne i trafne wykrycie źródeł słabych postępów i drugoroczności może zapewnić powodzenie krokom zmierzającym do zapobieżenia i przewyciężenia istniejących niedociągnięć.

Instytut Wykształcenia Ogólnego i Politechnicznego Akademii Nauk Pedagogicznych w ciągu wielu lat przeprowadza wyrywkowe badania stanu wiedzy, umiejętności i nawyków, stosując obiektywne metody sprawdzania oraz jednolite wskaźniki. Kontrole terenowych organów oświatowych i administracji szkół — choć na ogół dają dość prawdziwy obraz stanu wiedzy — są w znacznym stopniu uzależnione od wymagań lokalnych władz, stosujących rozmaite sposoby kontroli

i rozmaite kryteria; ponadto wyników inspekcji nie poddaje się dostatecznie wnikliwej analizie naukowej. Instytut postawił przed sobą zadanie możliwie najbardziej obiektywnego zbadania stanu nauczania, poziomu wiedzy, umiejętności i nawyków uczniów. Badając więc, jak rozległa i głęboka jest wiedza uczniów, analizują związek między nauczaniem, przyswajaniem materiału a rozwojem zdolności poznawczych uczniów (pamięci, wyobrażenia, myślenia i mowy); badania mają uchwycić zmiany zaszłe w charakterze wykształcenia dzięki reformie szkoły, tzn. przede wszystkim realizacji zasady powiązania nauki z życiem i pracą. Do współpracy zaproszono również inne instytuty Akademii. Badania te mają dać w efekcie uzasadniony naukowo system mierników oceny znajomości przedmiotów i kursów, który zapewniłby obiektywne i ściśle określenie poziomu wiedzy, który zarazem można by stosować we wszystkich szkołach jako precyzyjny instrument bieżącej operatywnej kontroli oraz ważnego środka walki o poprawę jakości nauczania.

Instytut Wykształcenia Ogólnego i Politechnicznego przeprowadza masową kontrolę poziomu wiedzy w szkołach wielu obwodów RFSRR, natomiast bardziej szczegółowych badań dokonują grupy naukowców w trzech rejonach — rejonie borskim w obwodzie gorkowskim, rejonie niekrasowskim w obwodzie jarosławskim oraz w rejonie dubieńskim w Mordwińskiej Autonomicznej Socjalistycznej Republice Radzieckiej (Instytut Szkół Narodowych). Wyniki badań przeprowadzonych w roku szkolnym w 1961/62 dowodzą, że połączenie nauczania z pracą produkcyjną wywiera dodatni wpływ na charakter i kierunek wiedzy uczniów na wszystkich szczeblach nauki.

Wiedza uczniów — jak wykazują uzyskane materiały — zwłaszcza z zakresu przedmiotów politechnicz-

nych (fizyka, chemia, biologia), nabrała aspektów praktycznych, uczniowie zdobyli większe umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej do rozwiązywania praktycznych, życiowych problemów. W wyższych klasach szkół średnich, które wprowadziły zasadę ścisłego związku między wykształceniem ogólnym, politechnicznym i zawodowym, notujemy zadowalające wyniki, zarówno pod względem poziomu wiedzy ogólnej, zdobycia umiejętności i nawyków, jak też przygotowania uczniów do pracy w produkcji materialnej i w dziedzinie kulturalno-społecznej.

Analiza otrzymanych materiałów ujawniła jednak, że w znacznej liczbie szkół istnieją poważne braki w ogólnym, politechnicznym i produkcyjnym wykształceniu uczniów. Bezpośrednią przyczyną tego stanu rzeczy jest niezadowalający poziom nauczania wielu przedmiotów, zwłaszcza matematyki, języków obcych, przedmiotów ogólnotechnicznych i teoretycznego przygotowania produkcyjnego.

W nowym programie języka rosyjskiego dla szkoły początkowej zaakcentowano elementy, które sprzyjają rozwojowi myślowemu uczniów i nadają zajęciom z tego przedmiotu praktyczny charakter. Poziom wiedzy, umiejętności i nawyków z zakresu języka rosyjskiego oceniano na podstawie praktycznej znajomości ortografii oraz umiejętności posługiwania się językiem.

Porównując obecne dane z materiałami badawczymi dotyczącymi lat poprzednich, u uczniów szkoły początkowej można dostrzec poprawę w zakresie znajomości ortografii. Jeśli za punkt odniesienia weźmiemy rok 1934, to — na podstawie materiałów porównawczych — widzimy powolny, lecz permanentny rozwój szkoły początkowej i — jako jeden z aspektów tego rozwoju — lepszą znajomość języka rosyjskiego. Na przykład w 1934 r. w pracach kontrolnych uczniów IV klasy

obserwowaliśmy przeciętnie 4,6 procent błędów, w latach 1951—1952 — 3 procent, w latach 1960—1961 — 2,6 procent. Obecnie, w wyniku stosowania właściwej metody, znacznie rzadziej spotykamy błędną pisownię samogłosek nieakcentowanych, która uprzednio należała do najbardziej rozpowszechnionych.

W klasach V—VII zaznacza się również pewna poprawa w opanowaniu języka w słowie i piśmie. Kiedy w latach 1933—1936 dwukrotnie przeprowadzono kontrolę w klasach V, na jednego ucznia wypadło 8,3 błędy; obecnie w tej samej klasie na ucznia wypada 2,2 błędy. Zaobserwowano jednak dużą nieznaną zasad interpunkcji — przeciętnie 3—4 błędy na ucznia — nawet w tych klasach, w których systematycznie przerabia się składnię.

Najwięcej niepokoju budzi sprawa poprawnego mówienia. Zapisy magnetofonowe wypowiedzi uczniów z różnych klas, zarówno z ubiegłego jak i bieżącego roku, dowodzą, że brak sprecyzowanych wymagań, dotyczących umiejętności posługiwania się słowem mówionym, bardzo poważnie odbija się na sposobie pisania. Niedocenianie roli umiejętności posługiwania się słowem mówionym hamuje proces dobrego opanowania języka w piśmie.

W roku 1963, w czasie wrywkowego badania stanu wiedzy w rejonach opóźnionych, ustalono, że aczkolwiek zaszedł istotny przełom w przygotowaniu z zakresu matematyki — to na ogół ciągle jeszcze matematyka należy do przedmiotów wymagających szczególnej troski ze strony działaczy nauki i oświaty.

Bezwzględnie należy usunąć wiele ogólnych braków, które zostały ujawnione przy badaniu metod nauczania i poziomu wiedzy w dziedzinie fizyki i chemii. Uczniowie mają wielkie trudności w wykorzystaniu wiadomości do rozwiązywania zadań; w tych wypadkach

wymagana jest bowiem nie tylko formalna wiedza, lecz wykorzystanie nabytych wiadomości do zrozumienia obiektywnych prawidłowości fizyki i takich zjawisk, w których zachodzą nieco odmiennie związki logiczne. Uczniowie mają na przykład trudności z zastosowaniem pojęć i prawidłowości z dziedziny mechaniki do analizy zjawisk z zakresu elektryczności. Zadania takie okazały się ponad siły dla większości badanych uczniów. A to oznacza, że uczą się oni często na pamięć reguł, praw, twierdzeń i nie potrafią stosować swej wiedzy w praktyce.

Przed szkołą, nauczycielstwem i pedagogiką staje pilne zadanie znalezienia odpowiednich środków wiodących do podniesienia poziomu wiedzy uczniów i zmniejszenia drugoroczności. Na zagadnienie drugoroczności pedagogowie zwrócili dawno uwagę¹. Istniało ono i w szkole przedrewolucyjnej, współcześnie spotykamy je za granicą, całkowicie nie zdołała go usunąć również szkoła radziecka. Niektórzy pedagogowie mniemają, że powtarzanie roku jest nieuniknionym złem. Sądzą oni, że można to zło zmniejszyć, obniżyć nieco procent repetujących, w ogóle zaś nie sposób go usunąć. Na dowód przytaczają fakt, że ani jeden kraj na świecie nie zlikwidował drugoroczności, nie biorąc oczywiście pod uwagę tych krajów, gdzie zarówno przechodzenie do wyższych klas, jak i ukończenie szkoły nie jest związane z wynikami ucznia, gdzie promowani są wszyscy, bez względu na posiadaną ocenę. Drugoroczność spotykamy prawie we wszystkich krajach świata, chociaż nie zawsze wykazuje się ją statystycznie.

W Anglii drugoroczność (w ścisłym tego słowa znaczeniu) formalnie nie istnieje. Jednakże przesuwanie

¹ Patrz: artykuł F. Koroliewa *O putjach i mierach preodolenija wtorogodniczestwa i otsiewa*, „Sowietskaja Pedagogika” 1962, nr 2.

uczniów z grupy „A” i „B” do grupy „C”, w której uczą się dzieci o „miernych” zdolnościach, zarówno w połowie, jak i w końcu roku szkolnego, stanowi nie tylko selekcję dzieci z punktu widzenia klasowego, lecz jest również ukrytą formą drugoroczności.

We Francji uczniowie, którzy nie wykazują dostatecznych postępów, bardzo rzadko pozostają na drugi rok w tej samej klasie. Stwarza się pozory, że szkoła francuska nie zna takiego zjawiska, jak drugoroczność. W istocie zaś szkoła francuska rozwiązuje kwestię braku postępów tylko w trybie organizacyjnym, a nie merytorycznym. Uczniowie szkoły podstawowej przechodzą z klasy niższej do wyższej bez żadnych egzaminów i niezależnie od wykazywanych postępów. Dopiero egzaminy końcowe ujawniają, jak duży procent uczniów posiada niedostateczne przygotowanie. We Francji zaledwie 40—50 procent uczniów zdaje egzaminy końcowe i uzyskuje świadectwa ukończenia szkoły podstawowej. Doświadczenie francuskiej szkoły podstawowej jest bardzo pouczające, dowodzi bowiem, że zaniżanie wymagań, promowanie wszystkich, nawet tych, którzy nie wykazują odpowiedniego poziomu, prowadzi do ogromnego wzrostu liczby uczniów o postępach niedostatecznych.

Szkoła radziecka nie może dopuścić do obniżenia postępów. Dyrektywy nowego programu KPZR szczególnie mocno akcentują konieczność przewyciężenia drugoroczności i odsiewu, jako jednego z warunków realizacji jedenastoletniego obowiązkowego wykształcenia dzieci w wieku szkolnym. Żaden z pedagogów radzieckich nie wątpi, że każdy uczeń, o ile nie jest zapóźniony w rozwoju umysłowym, potrafi opanować kurs jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej.

Doświadczenie przodujących szkół i tych nauczycieli, którzy przewyciężyli w pełni słabe wyniki nauczania

i drugoroczność, przekonuje, że istnieją dwie drogi prowadzące do rozwiązania stojących przed nami zadań: radykalne podniesienie jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej — dotyczy to zwłaszcza takich przedmiotów, jak język rosyjski i matematyka — oraz stworzenie szkole odpowiednich warunków organizacyjno-pedagogicznych i materialnych. Wiadomo, że jedną z głównych przyczyn drugoroczności i odsiewu są słabe wyniki z języka rosyjskiego. Należałoby ustalić właściwe kryteria oceny znajomości języka w oparciu o ogólnie przyjęte minimum, idealne bowiem opanowanie języka w okresie pobytu w szkole jest nieosiągalne. Należy — jak się wydaje — określić i przyjąć za obowiązujący ten zakres umiejętności z dziedziny ortografii, jaki szkoła jest w stanie dać swym wychowankom.

Zasady naszej ortografii i interpunkcji są niezwykle skomplikowane, opatrzone wielu zbytecznymi uwagami, uzupełnieniami i wyjątkami; jedynie na mocy inercji zachowuje się w nich wiele prawideł, które już dawno wyszły z użycia, bez których można się w praktyce obejść, nie naruszając podstaw systemu ortografii. Dążenie do zachowania w stanie nienaruszalnym spuścizny językowej poprzednich pokoleń jest sprzeczne ze zmianami, jakie zachodzą w żywym języku, i prowadzi do rozdźwięku między językiem mówionym i pisownią.

Reforma ortografii, którą przeprowadzono w latach 1940—1950, nie przyniosła oczekiwanych rezultatów, nie objęła bowiem wielu zagadnień pisowni, dlatego też obecnie zachodzi paląca potrzeba racjonalnego, teoretycznie i praktycznie uzasadnionego udoskonalenia jej. W czasopiśmie „Język Rosyjski w Szkole”, które od wielu lat odpowiada nauczycielom na pytania z zakresu ortografii i interpunkcji, wiele informacji opiera się na formule: „można tak, a można również inaczej”; świadczy to zarówno o niekonsekwencji, nieściśłości wielu

reguł ortograficznych, jak i o trudnościach, jakie napoty-
kają nawet nauczyciele języka i literatury. Ze słow-
ników ortograficznych muszą niejednokrotnie korzystać
i nauczyciele, i lingwiści, by sprawdzić np. poprawną
pisownię przysłówków. Nawet reguły dotyczące używa-
nia wielkich liter są tak skomplikowane, że w *Zbiorze
reguł pisowni* (1956) obejmują 18 paragrafów, do któ-
rych dodano jeszcze 27 uwag.

Sprawa trudności w opanowaniu zbioru prawideł pi-
sowni rosyjskiej jest ogólnie znana. Na pamięciowe
przyswojenie tych reguł traci się bezproduktywnie ma-
sę czasu, który należałoby poświęcić poznawaniu same-
go języka, jego logiki i barwnej obrazowości. „Przed
wami — olbrzym — język rosyjski! — pisał N. Gogol
do Aksakowa. — Głębokie upojenie ogarnia was, upo-
jenie, które zmusza, by zanurzyć się w całą jego nie-
skończoność i wyłowić jego cudowne prawa”¹. Języka
rosyjskiego uczy się obecnie miliony ludzi we wszyst-
kich krajach świata, również i dla nich opanowanie
tytu skomplikowanych, a w dodatku zbędnych reguł
pisowni stanowi poważną przeszkodę w szybkim na-
uczaniu. W interesie szkoły, w interesie milionów ludzi
piszących po rosyjsku, dla powszechnego opanowania
pisowni zarówno przez dzieci, jak i dorosłych, zarówno
przez Rosjan, jak i nie-Rosjan należy w możliwie krót-
kim czasie (2—3 lata) uporządkować i radykalnie upro-
ścić reguły rosyjskiej ortografii i interpunkcji. Pracę
tę ma wykonać autorytatywna Komisja Państwowa
przy Akademii Nauk ZSRR pod przewodnictwem
W. Winogradowa; w pracy Komisji biorą udział przed-
stawiciele Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR.
Dorobek pracy Komisji winien pomóc dorosłym, winien
uwolnić dzieci od zbędnej udręki, szkoły od setek tysię-

¹ *Russkije pisateli o jazykie*, Moskwa 1954, s. 134.

cy drugorocznych, a nauczycieli od niepotrzebnej straty czasu i sił.

By rozwiązać zadania, jakie stoją współcześnie przed wykształceniem ogólnym, politechnicznym i zawodowym, szczególnie zaś by zredukować drugoroczność, należy koniecznie zrewidować wiele kanonów pedagogicznych, radykalniej zreformować wprowadzone do naszej szkoły przed 20—25 laty stare metody nauczania, które często nie odpowiadają współczesnym zadaniom szkoły, a utrzymują się dzięki wielkiej sile tradycji i inercji.

Pedagogika niemało uczyniła dla właściwego opracowania zagadnienia metod nauczania. W pracach z dziedziny pedagogiki, dydaktyki, a zwłaszcza metodyki uogólniono zarówno doświadczenia przedrewolucyjnej szkoły rosyjskiej i szkół obcych, jak też wieloletnie doświadczenie pracy szkoły radzieckiej. Wielki wkład w opracowanie metod nauczania wnieśli nieżyjący już wybitni pedagogowie i metodycy rosyjscy oraz dydaktycy i metodycy współcześni — autorzy obowiązujących podręczników z zakresu metodyki. W licznych publikacjach z dziedziny metodyki został opracowany dość prawidłowy system różnych metod nauczania poszczególnych przedmiotów, z czego nasza szkoła niejednokrotnie korzysta.

Radzieccy pedagogowie wypracowują metody nauczania z punktu widzenia marksistowsko-leninowskiej teorii poznania, ustalając zaś treść wykształcenia, uwzględniają psychiczny rozwój dzieci w różnym wieku.

Niedostatki teoretycznych opracowań zagadnienia metod nauczania dały o sobie znać szczególnie silnie w ostatnich latach, kiedy to w szkołach rozwinęła się wielka twórcza praca kolektywów nauczycielskich, zmierzająca do udoskonalenia procesu nauczania. Peda-

gogika nie potrafiła właściwie pokierować tym ruchem przodującego nauczycielstwa, nie zdołała gruntownie przemyśleć i teoretycznie opracować osiągniętych doświadczeń; nie przedsięwzięła śmiałych, nowatorskich poszukiwań bardziej efektywnych metod i form nauczania odpowiadających nowym zadaniom, jakie zostały postawione przed szkołami.

Przekonanie, że najbardziej produktywną drogą badania procesów nauczania są kompleksowe studia łączące pedagogiczny, logiczny i psychologiczny aspekt, stało się obecnie prawdą omalże oczywistą. Właśnie na pograniczu dydaktyki i metodyki oraz logiki i psychologii otwierają się nowe możliwości poznania prawidłowości nauczania najbardziej racjonalnego, gwarantującego opanowanie i stosowanie wiadomości oraz wyrobienie umiejętności samodzielnego myślenia.

Realizacja zadań powszechnej oświaty wymaga rozpatrzenia metod nauczania z punktu widzenia jedności nauczania, rozwoju i wychowania uczniów. Obecny system metod i form organizacyjnych nauczania powstał w okresie, gdy główne zadanie szkoły polegało na tym, aby uczniowie solidnie opanowali określony zakres wiedzy. Otrzymywali wówczas jednostronne zadania, które dawały jedynie pamięciowe opanowanie wiadomości, rzadziej natomiast prowadziły do rozumienia, a w minimalnym zgoła stopniu do samodzielnego zdobywania wiedzy, jej analizy i zastosowania.

Radziecka pedagogika tylko taki sposób nauczania może uznać za właściwy, dzięki któremu uczniowie, opanowując wiedzę, rozwijają jednocześnie swoje zdolności poznawcze. Rozwój zdolności poznawczych należy rozpatrywać jednocześnie jako określone zadanie i niezbędny warunek przyswojenia materiału z zakresu przerabianych przedmiotów. Należy stwierdzić, że dotychczasowe wysiłki zmierzające do zapewnienia rozwo-

ju zdolności poznawczych uczniów są ciągle jeszcze niezadowolające, a to przede wszystkim dlatego, że istniejące metody nauczania nie są w stopniu wystarczającym wykorzystywane do osiągnięcia tego celu.

Drugim ważnym zagadnieniem, bezpośrednio związanym z doskonaleniem systemu metod nauczania, jest umiejętność stosowania nabytej wiedzy w praktyce. Wyrobienie tej umiejętności zależy między innymi od sposobu nauczania. Można przecież dobrze znać pojęcia naukowe, prawa, teorie, z łatwością przekazywać swą wiedzę ustnie lub na piśmie, a jednocześnie nie umieć zastosować jej w praktyce. Zastosowania wiedzy należy uczyć, i to począwszy od podania materiału szkolnego w czasie lekcji, a następnie poprzez nauczanie produkcyjne i pracę. I to także powinno stanowić szczególną, specyficzną funkcję metod nauczania.

Właściwy dobór metod nauczania zawiera w sobie duże możliwości wychowawcze, jeśli idzie o kształtowanie podstaw światopoglądu dialektyczno-materialistycznego, urabianie pożądanych cech charakteru i zaszczepianie kultury zachowania. Rozpatrując w ten sposób zagadnienie metod nauczania, musimy powiedzieć, że metody dydaktyczne powinny nie tylko zapewniać świadome i trwałe opanowanie wiedzy (to zadanie pozostaje i dziś aktualne), lecz również rozwój dyspozycji i zdolności poznawczych uczniów; powinny nauczyć ich umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i twórczego stosowania jej w rozwiązywaniu różnorodnych zadań praktycznych i poznawczych; powinny sprzyjać kształtowaniu się światopoglądu oraz cennych cech charakteru radzieckiego człowieka. Powinny one również zapewnić wszechstronny rozwój osobowości.

Opracowanie takiego systemu metod nauczania, który sprostałby powyższym wymaganiom, wymaga ogromnej pracy zarówno nad dalszym doskonaleniem istnie-

jących, jak i znalezieniem nowych efektywnych metod dydaktycznych.

Pracownicy Akademii dowiedli poprzez liczne badania psychologiczne i dydaktyczne, że drogą specjalnego doboru udoskonalonej treści wykształcenia i metod nauczania można znacznie rozwinąć i wzbogacić zdolności umysłowe uczniów. Wykazali również, że nauczanie może odegrać efektywną rolę w rozwoju uczniów także wówczas, gdy dobór metod będzie oparty nie tylko na już w pełni rozwiniętych właściwościach psychicznych uczniów, lecz i na takich, które się jeszcze kształtują, tzn. wówczas, gdy nauczanie przyspieszy funkcję i zdolności, które są dopiero w sferze najbliższego rozwoju ucznia.

W ten sposób zostaje również rozwiązane zagadnienie wzajemnego stosunku rozwoju myślenia i przyswajania wiedzy. Uszyński nadał tej relacji postać prawa: Im więcej wiedzy przetworzył umysł, tym jest bardziej rozwinięty, silniejszy. Należy jednak podkreślić, że dobierając materiał odpowiednio do możliwości uczniów, do ich wieku, nie wolno w żadnym wypadku wpadać w skrajność, nie wolno dopuścić do przeładowania uczniów zadaniami szkolnymi.

Powodzenie dydaktyki w znacznym stopniu zależy od wyrobienia aktywnego stosunku samych uczniów do nauki, od tego, czy odczuwają oni zadowolenie z pełnej napięcia i produktywnej działalności, radości z „odkrycia nowego”. Powstaje więc konieczność dokładnej analizy zagadnienia aktywności poznawczej uczniów w pracy szkolnej; obecnie panuje omalże powszechne przekonanie, że jest ona niezbędnym warunkiem efektywności nauczania. Psychologowie, dydaktycy, metodycy i nauczyciele poświęcają wiele uwagi badaniu i opracowywaniu tego właśnie zagadnienia. Ogłoszono dość sporą ilość materiałów zawierających wiele ciekawych

pomysłów, jednakowoż jesteśmy jeszcze dalecy od względnie nawet gruntownego rozwiązania tego zagadnienia.

Niektórzy autorzy traktują jednostronnie, a nawet wypaczają zasygnalizowany problem; aktywność ucznia sprowadzają do nasycenia procesu dydaktycznego maksymalną ilością prac samodzielnych (czytanie podręcznika na lekcji, samodzielne rozwiązywanie jak największej ilości zadań itd.), widząc w nich cel sam w sobie, nie wykazując należytej troski o stworzenie warunków sprzyjających aktywizacji myślenia. W rezultacie uczniowie wykonują niby dużo samodzielnych prac, ale jak dawniej niewiele myślą.

Chodzi jednakże nie tylko o aktywne wykonywanie samodzielnych prac. Bardzo ważne jest wyrobienie u uczniów czynnego uczestnictwa w wykładach, czemu niemało sprzyja, na przykład, problemowe ujęcie materiału, wymagające skupienia i coraz większego natężenia uwagi.

W dydaktyce i metodyce nie zostało wyczerpująco opracowane zagadnienie wzajemnego stosunku metod badawczych poszczególnych dyscyplin wiedzy i odpowiadających im przedmiotów szkolnych. Nie ulega wątpliwości, że szkoła powinna nie tylko przekazywać uczniom określony system wiedzy, lecz także w przystępnej formie zapoznawać ich teoretycznie i praktycznie z metodami danej nauki, co odegra poważną rolę w aktywizacji umysłowej uczniów oraz we wszechstronnym rozwoju ich zdolności poznawczych.

W świetle tego zadania szczególnego znaczenia nabiera zasada badawcza, w swoim czasie w wyniku błędów i wypaczeń niesłusznie wyeliminowana z dydaktyki i metodyki. Teoretycznego i doświadczalnego opracowania domaga się zagadnienie „metody pracy”, które propagowała swego czasu N. Krupska. Aktywizacja na-

uczania — rozpatrując sprawę od psychologicznej strony — polega przede wszystkim na kształtowaniu racjonalnych sposobów pracy szkolnej uczniów (znajomość tych sposobów, samodzielne posługiwanie się nimi i systematyczne ćwiczenie), jak również na opanowaniu sposobów dotyczących różnych rodzajów działalności szkolnej, takich jak planowanie, samokontrola i in. W szerokim aspekcie aktywność powinna polegać na wyrobieniu umiejętności świadomego kierowania własnymi procesami psychicznymi, jak również na opracowaniu określonego „stylu” pracy, nie tylko jeśli idzie o dziedzinę procesów myślowych, lecz także w sferze woli i charakteru.

Przy opracowywaniu zagadnienia metod nauczania bardzo ważne jest ujawnienie istoty każdej metody, jej struktury wewnętrznej. Każda metoda nauczania spełni swoje funkcje dydaktyczne i wychowawcze w specyficznych formach i w określonym systemie pracy szkolnej. Weźmy dla przykładu metodyki wykładania chemii lub fizyki. Opracowano w nich dostatecznie pełny system prac laboratoryjnych, zmierzający do lepszego opanowania podawanych wiadomości i wyrobienia w uczniach niektórych umiejętności korzystania z aparatury. Obecnie konieczne jest uzupełnienie tego systemu prac ćwiczeniami, które pomogą uczniom samodzielnie rozwiązywać zadania myślowe i zastosować uzyskaną wiedzę do rozwiązywania praktycznych zadań, nie przekraczających ich możliwości.

Ważną sprawą jest zbadanie każdej metody od strony logicznej. Rozumiemy przez to nie zwykły logiczny układ wykładu nauczyciela, jak się to często sądzi, lecz system prowadzący dzięki nowym logicznym sposobom rozważań, właściwym myśleniu teoretycznemu, do wzbogacenia procesów umysłowych uczniów; system, który stwarza gwarancję, że wykład został zaprezen-

wany w sposób właściwy i wpłynął na rozwój logicznego myślenia uczniów.

Psychologowie przeprowadzili pewne badania dotyczące tego zagadnienia, metodycy opublikowali wiele prac na ten temat (na przykład o rozwoju logicznego myślenia w trakcie wykładania poszczególnych przedmiotów), nie posiadamy jednak dotąd syntetycznej pracy dydaktycznej z tego zakresu.

M. Daniłow w swej książce *Proces nauczania w szkole radzieckiej* wskazał słusznie, że szczególna uwaga, jaką poświęcono zagadnieniom logiki nauczania, jest cenną zaletą dydaktyki przedrewolucyjnej, którą pedagogika radziecka musi odrodzić, ale na zasadniczo odmiennych zasadach. Jak dotychczas dydaktycy nie zdołali wykonać tego zadania, mimo iż nagromadzili pokaźny materiał, uzyskany z badań eksperymentalnych i wykładów nauczycieli.

Ożywienie poznawczej aktywności uczniów można w zasadzie osiągnąć drogą każdej metody dydaktycznej, typowej dla poszczególnych rodzajów pracy szkolnej. Przy pomocy specjalnych badań należy wykryć prawidłowości stosowania metod dydaktycznych i dokonać zmian niezbędnych dla zapewnienia rozwoju aktywności uczniów, zapewnić przejście od czynnego naśladownictwa do aktywności twórczej. Idzie nie tylko o obserwację skuteczności poszczególnych metod, lecz przede wszystkim o najbardziej celowe ich współdziałanie w różnych przypadkach typowych, zależnych od zadania dydaktycznego, charakteru przerabianego materiału i poziomu przygotowania uczniów.

Niezwykle ważną sprawą w chwili obecnej jest doprowadzenie do perfekcji lekcji szkolnej, jako jednego z głównych ogniw procesu nauczania. Tradycyjna, jednostajna struktura lekcji, która przyjęła się w ubiegłych latach, prowadziła do ubóstwa treści nauczania

i stosowanych metod, nie zawsze zapewniała aktywność większości uczniów, powodowała często niską wydajność. Ocena aktywności nauczyciela i ucznia według ustalonych ogniw procesu lekcyjnego: sprawdzanie wiedzy, objaśnianie nowego materiału, utrwalanie, zadanie pracy domowej — już nie wystarcza. Nad wypracowaniem nowej struktury lekcji intensywnie pracują metodologowie, dydaktycy, psychologowie, przodujące zespoły nauczycielskie. Szerokiego rozgłosu nabrało ciekawe doświadczenie, dotyczące pracy nad podniesieniem efektywności lekcji, dokonane w szkołach obwodu lipeckiego, Rostowa nad Donem, Kazania i in. Nauczyciele szkół lipeckich łączą umiejętnie przerabianie nowego materiału z powtórką, utrwaleniem i sprawdzeniem wiadomości uczniów, stosując przy tym różnorodne ćwiczenia, prace laboratoryjne i praktyczne oraz gry szkolne.

Kontynuując badania nad doskonaleniem lekcji, powinniśmy zwrócić baczniejszą uwagę na możliwość wprowadzenia i stosowania innych organizacyjnych form nauczania. W naszej literaturze pedagogicznej występują tendencje do traktowania najróżnorodniejszych form pracy szkolnej jak lekcji. Mówi się: lekcja w warsztatach, lekcja na działce szkolnej, lekcja w fabryce, w muzeum itd. — na wszystkie formy pracy przenosi się cechy lekcji. A przecież nauczanie zawodowe w warsztatach, w ogrodzie warzywnym, w polu, na fermie ma niewątpliwie swoiste właściwości organizacyjne, które trzeba opracowywać oddzielnie.

Należy starannie zbadać formy zajęć seminaryjnych, wprowadzanych obecnie w wielu szkołach do praktyki w wyższych klasach. Rozpoczęliśmy dopiero wstępne rozważania na temat form organizacyjnych i metod nauczania produkcyjnego, należy jednak rozszerzyć ich zakres oraz stosować bardziej intensywnie. Nie wolno

nie doceniać badań dydaktycznych i metodycznych, dotyczących form indywidualnej, grupowej oraz masowej pozaszkolnej pracy oświatowej; chodzi tu o działalność kółek naukowych i badawczych, organizacji szkolnych, udziału w ekspedycjach, podawanie informacji z dziedziny technicznego i naukowego wykształcenia itd.

Wyjątkowo ważną część dydaktyki i metodyki stanowi zagadnienie planowania i kontroli pracy szkolnej. Nauczyciele winni wciągać do współpracy samych uczniów; szczególną wagę do tej formy aktywności młodzieży przywiązywała N. Krupska. Analizy i opracowania wymagają takie formy kontroli, jak sprawdzanie wiadomości i wykonywanych zadań, egzaminy, „zaliczania” i konferencje podsumowujące wyniki.

W Związku Radzieckim i w wielu innych krajach prowadzi się obecnie badania zmierzające do gruntownej racjonalizacji procesu nauczania oraz znacznego podniesienia jego efektywności. Na szczególną uwagę zasługują prace z zakresu analizy strukturalnej materiału nauczania oraz aktywności umysłowej uczniów. W USA ten kierunek badań nazywa się nauczaniem programowanym. W ZSRR prezentują go prace związane z zagadnieniami analizy podstaw procesów myślowych, a także algorytmizacji całokształtu nauczania.

Istota dydaktyki programowanej polega na tym, że materiał nauczania zostaje podzielony na odpowiednio dostosowane zadania podstawowe, ustala się racjonalną kolejność ich przekazywania, po czym kontroluje się prawidłowość wykonania zadań. Uczeń zapoznaje się z następnym punktem programu tylko wtedy, gdy po sprawdzeniu okazuje się, że dobrze opanował punkt poprzedni. W nauczaniu programowanym obowiązuje natychmiastowe utrwalenie pożądaných czynności i poprawienie błędnych. Uczeń jest na bieżąco informowany o wynikach swoich postępów i dzięki temu może je

skorygować. W procesie nauczania realizuje się, mówiąc językiem cybernetyki, nieprzerwany i operatywny związek zwrotny.

Według danych zarówno amerykańskich, jak i radzieckich taka konstrukcja nauczania znacznie podnosi jego efektywność: a) wzmaga się bowiem aktywność uczniów, b) wzrasta doniosłość samodzielnej pracy uczniów, dzięki czemu znacznie szybciej wyrabiają w sobie nawyki samodzielnego myślenia, c) uwzględnienie specyficznych właściwości oraz przestrzeganie indywidualnego podejścia do ucznia stwarza warunki sprzyjające indywidualizacji nauczania, d) proces nauczania przebiega daleko sprawniej, zużywa się bowiem mniej czasu na opanowanie wiedzy, umiejętności i nawyków, podnosi się jakość nauczania.

Dla opracowania zagadnień nauczania programowanego nieodzowna jest reorganizacja metod badań pedagogicznych. Jednym z istotnych warunków podniesienia poziomu teoretycznego i doniosłości badań pedagogicznych jest wprowadzenie do pedagogiki ścisłych metod, wykorzystanie pomysłów i metod matematyki, logiki matematycznej, teorii informacji i całej cybernetyki. Ich zastosowanie w pedagogice umożliwi wprowadzenie naukowego eksperymentu, tzn. wskaże, jak należy prowadzić eksperyment i opracowywać uzyskany materiał, by przy najmniejszym nakładzie czasu i sił uzyskać niezawodne i wiarygodne wyniki.

Prezydium Akademii powzięło uchwałę zorganizowania specjalnego laboratorium, którego zadaniem będzie analiza możliwości uzyskania ścisłych metod w badaniach nad porównywaniem najlepszych sposobów nauczania. Jest to zadanie skomplikowane, lecz realne. Stosując analizę statystyczną oraz inne metody, można określić najlepszy sposób nauczania, by następnie zalecić go nauczycielom.

Pomyślne rozwiązanie tego problemu będzie niewątpliwie uzależnione od wprowadzenia najnowszych środków technicznych, w szczególności nowoczesnych maszyn, do procesu dydaktycznego.

Powołując do życia naukowe laboratorium do badań nad nauczaniem programowanym, stawiamy szeroki krąg zadań, których rozwiązanie będzie możliwe jedynie dzięki połączeniu naszych wysiłków z wysiłkami innych organizacji i instytucji zajmujących się naukowym programowaniem. A oto niektóre ze stawianych przez nas zadań: opracowanie metod analizy materiału nauczania oraz metod analizy działalności psychicznej uczniów w procesie dydaktycznym; określenie metod analizy pracy dydaktycznej; wreszcie — udział nowoczesnych maszyn w procesie nauczania oraz ustalenie metodyki nauczania w oparciu o te urządzenia.

Problemy wychowania

Obrady XXII Zjazdu KPZR twórczo rozwinęły marksistowsko-leninowską teorię wychowania moralnego, uwzględniając doświadczenia szkoły radzieckiej i krajów obozu socjalizmu.

Program i statut KPZR dają głęboką marksistowsko-leninowską analizę i naukowe opracowanie zagadnień kształtowania oblicza moralnego budowniczych społeczeństwa komunistycznego. Kodeks moralny budowniczego komunizmu, zawarty w tych historycznych dokumentach, stanowi zbiór najważniejszych zasad moralnych, będących odbiciem prawdziwie ludzkich stosunków w okresie budownictwa społeczeństwa komunistycznego. Kodeks moralny — to teoretyczna i praktyczna podstawa moralnego wychowania młodzieży szkolnej, punkt wyjścia dla organizowania pracy naukowo-badawczej w dziedzinie wychowania.

Marksizm-leninizm uczy, że w życiu społeczeństwa komunistycznego probierzem będą normy moralne, a nie prawne. Normy te już zaczynają wyrastać z bogactwa pięknych, wzniosłych cech, jakie charakteryzują ludzi radzieckich oraz ludzi krajów demokracji

ludowej. „...k o n i e c z n o ś ć przestrzegania nieskomplikowanych, zasadniczych norm wszelkiego współzycia ludzkiego — mówił W. I. Lenin — bardzo prędko stanie się przyzwyczajeniem”¹. To przewidywanie W. I. Lenina znajduje odbicie w naszej rzeczywistości.

W ciągu długiego czasu nasza szkoła nie zwracała dostatecznej uwagi na rozbudzenie poczucia moralności. Prowadziło to do zbyt dużego racjonalizmu w pracy wychowawczej, w praktyce zaś młodzież szkolna, zdolna wszystko zrozumieć, rozważyć, pozostawała jednocześnie chłodna i obojętna na to, co się wokół niej działo. A przecież w przeszłości przodujący pedagodzy zwracali baczność uwagę na wyrobienie poczucia moralnego u dorastających pokoleń. W. Bieliński mówił, że idee pozbawione uczucia świecą, lecz nie grzeją, że brak im jest życia i energii, a zatem nie mogą przekształcić się w czyn.

Wiele instytutów Akademii, np. instytuty teorii i historii pedagogiki, psychologii, wykształcenia ogólnego i politechnicznego, nauczania produkcyjnego, średnich szkół wieczorowych i zaocznych oraz szkół-laboratoriów, przeprowadza badania dotyczące kwestii wychowania, wiążąc je z zasadniczym profilem swej działalności naukowej. Na podstawie ustawy o przebudowie szkoły Akademia zakończyła opracowywanie wzorowego programu pracy wychowawczej, w oparciu o podział klas na grupy I—IV, V—VIII, IX—XI. W roku ubiegłym ukazały się trzy podręczniki metodyki jako pomoc dla nauczycieli korzystających z tego programu. Trzeci podręcznik jest przeznaczony dla nauczycieli klas IX—XI w szkołach z nauczaniem produkcyjnym.

Obecnie Akademia podjęła rozległy problem stworzenia wszechstronnego systemu wychowania dzieci

¹ W. I. Lenin, *Dzieła*, Warszawa 1951, t. 25, s. 511.

i młodzieży w duchu moralnego kodeksu budowniczych komunizmu. Specjalną uwagę poświęcono sprawie wyrobienia u uczniów komunistycznego stosunku do pracy. W badaniach wiele miejsca zajmuje problem śledzenia i wydobywania indywidualnych właściwości kształtowania się, w procesie nauki i pracy, osobowości radzieckiego ucznia, jak również sprawa organizacji i metod zaszczepiania świadomości komunistycznej w szkołach-internatach i w szkołach z przedłużonym dniem nauki.

Do niedawna wychowanie moralne na ogół sprowadzało się do wpajania uczniom zasad patriotyzmu, internacjonalizmu, pracowitości, kolektywizmu, dyscypliny, ateizmu, czasem uczciwości i prawdomówności. Obecnie wiele dawnych pojęć moralnych nabiera nowej treści, wyłaniają się również inne — humanizm, poczucie obowiązku, szlachetność i solidność, godność i sumienność, serdeczność i uprzejmość, duma i męstwo. Zadanie pedagogów polega na tym, by pokazać, jak te ogólnoludzkie pojęcia moralne powinny przejawiać się u człowieka budującego komunizm. Rozszerzy to nie tylko krąg pojęć moralnych, lecz jednocześnie stworzy nowe trudności w procesie wychowania. Doświadczenie wykazuje, że nieodpowiednie wychowanie lub brak dbałości ze strony nauczyciela mogą doprowadzić do przeistoczenia się wielu cennych moralnie cech ucznia — początkowo w drobiazgach, a później w zasadniczych sprawach — we własne przeciwieństwo: humanizm — w egoizm, duma — w zarozumiałość, godność — w chępliwość itd. Nauczyciele winni wytrwale wpajać młodzieży radzieckiej pragnienie życia zgodnego z zasadami: „Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego!”, „Człowiek człowiekowi — przyjacielem, towarzyszem i bratem!”

Nowego rozpatrzenia wymaga problem jedności inte-

resów osobistych i społecznych. W swoim czasie powstała formuła: „Dobrze zrozumiany interes osobisty jest interesem społecznym”. Wówczas można było powiedzieć, że jest postępową. Czy jednak może nauka rozpatrywać społeczeństwo jako zwykłą sumę jednostek? Czy może sprowadzić dążenia społeczeństwa do arytmetycznej sumy poszczególnych interesów osobistych? Etyka marksistowska obiera inną drogę. Szczęście każdej jednostki jest nierozdzielnie związane ze szczęściem narodu, innymi słowy — trawestując wymienioną formułę — „dobrze zrozumiany interes społeczny jest również moim osobistym interesem”.

Formuła ta zwięźle oddaje istotę etyki kolektywizmu. Jest wyrazem jedności interesów społecznych i osobistych, akcentuje walkę o szczęście wszystkich, całego narodu. Każdy młody człowiek winien nauczyć się widzieć w interesach narodu własny interes osobisty.

Jednym z najważniejszych zagadnień wychowania moralnego jest wychowanie w procesie pracy. Dla nas bowiem ważne jest nie tylko zawodowe przygotowanie, lecz również moralna strona — praca, jej rola jako czynnika moralnego. Pedagogowie usiłują wpoić uczniom zamiłowanie do pracy, szacunek do człowieka pracującego, pogardę do darmozjadów i leniów. W wyższych klasach szkoły średniej proces uświadamiania sobie konieczności nauki i pracy staje się komunistycznym przekonaniem uczniów. Obowiązkiem nauczycieli radzieckich jest stałe dążenie do wytworzenia u absolwentów średnich szkół pełnego przeświadczenia o doniosłości społeczno-politycznej własnej działalności, do wyrobienia obowiązku aktywnego uczestnictwa w tworzeniu obfitości dóbr materialnych i kulturalnych, niezbędnych dla zbudowania społeczeństwa komunistycznego.

Wychowując człowieka przyszłości, należy pamiętać,

że moralność komunistyczna powstaje i rozwija się przede wszystkim w nowej, komunistycznej pracy. Cechą charakterystyczną okresu szerokiego budownictwa komunistycznego jest takie właśnie traktowanie pracy; pozwala ono wzbogacić, a zarazem podnieść wartość treści wychowania społecznego. Idzie o to, by uczniowie nie tylko zdobyli umiejętność wytwarzania wartości materialnych, lecz organicznie odczuwali potrzebę pracy. Poprzez pracę, w tym rozumieniu słowa, można osiągnąć prawdziwą jedność moralnej świadomości i moralnego działania.

Powiązanie szkoły z życiem, z pracą, z praktyką budownictwa komunistycznego powinno wyrazić się w czujnym reagowaniu szkoły na nowe procesy życia społeczno-politycznego, nowe potrzeby kraju.

Przygotowując młodzież do udziału w produkcji społecznej szkoła powinna wychowywać ją w pełnym przeświadczeniu o znaczeniu wzrostu wydajności pracy zarówno dla każdego człowieka z osobna, jak i dla całego społeczeństwa, jako nieodzownego warunku pomyślnego rozwoju kraju. Każdy uczeń winien wynieść przekonanie, że dla osiągnięcia tego celu musi być dobrym specjalistą we własnej dziedzinie, zdobyć ogólne i politechniczne wykształcenie.

W szkole musimy nauczyć dzieci walczyć z martwością, obojętnością, biurokracją, wpoić dążenie do nowatorstwa, tego, co przodujące i postępowe w nauce, produkcji i w życiu społecznym. Wchodząc w życie przedsiębiorstwa lub instytucji, absolwenci powinni być przygotowani do czynnego udziału w społecznych formach zarządzania, do roli świadomych i odpowiedzialnych członków kolektywu pracowniczego.

Wychowawcy muszą zwrócić szczególną uwagę na ateistyczne wychowanie uczniów, na kształtowanie podstaw ich światopoglądu materialistycznego. Na pro-

blem ten należy uwrażliwić pedagogów, ponieważ w wielu szkołach wychowanie ateistyczne nie ma charakteru ofensywnego, nie mówi się z uczniami np. o istocie religii, o bogu, ewangelii, świętach religijnych, obrzędach itd. Dzieci dowiadują się o tym od dorosłych i nierzadko w postaci wypaczonej. Zadaniem naszym jest opowiadać dzieciom — w sposób łatwo dostępny i przekonujący — o religii, wyjaśniać jej szkodliwość i reakcyjność. Nie można pomijać takich faktów, jak chrzest, śluby kościelne itd.

Zdobycie przez ucznia światopoglądu naukowego w dużym stopniu zależy od bogactwa jego wiedzy naukowo-przyrodniczej, od gruntownej znajomości historii. Kształtowanie światopoglądu dziecka należy rozpocząć od podawania prostych zagadnień, a następnie przejść do wyjaśnienia bardziej złożonych.

Jednym z najważniejszych zadań wychowania moralnego jest właściwe — stosownie do określonego wieku — respektowanie kodeksu moralnego budowniczego komunizmu. Z każdej zasady kodeksu moralnego należy np. wybrać te elementy, które są dostępne dla dzieci młodszych, wystrzegając się uproszczeń i zbyt-nych uogólnień. Można przedyskutować, czy należy wyrazić je w formie „przykazań dzieciństwa i wieku pachołeczego”, pomocnej we właściwym przyswojeniu i umiejętnym zastosowaniu. Dopiero w wieku przejściowym, a zwłaszcza w młodzieńczym, gdy uczniowie zaczną opanowywać podstawy nauki i wzbogacać swoje doświadczenia życiowe, będą mogli przyswajać normy moralne jako własne przekonania, zasady zachowania zaś staną się ich trwałym przyzwyczajeniem.

Wychowanie człowieka radzieckiego w duchu wysokiej świadomości komunistycznej jest nierozłącznie związane z walką przeciwko burżuazyjnym przeżytkom w świadomości i zachowaniu się poszczególnych ludzi.

Obecnie sprawą najważniejszą jest tak zbudować cały system naszego wychowania, abyśmy poświęcali siły właśnie wychowaniu, a nie reedukacji młodzieży. Trzeba głęboko i wszechstronnie znać duchowy świat dzieci, wiedzieć, jak kształtuje się świadomość dziecka, by wychowaniu nadać właściwy kierunek pedagogiczny.

W nowym, komunistycznym społeczeństwie obowiązują również nowe normy zachowania się, zgodne z zasadami moralności komunistycznej. Wiele norm tworzy się zatem na nowo, a wiele z nich poddaje się rewizji. A. Makarenko pisał na ten temat: „To, co jest dla nas najważniejsze — to nagromadzenie tradycji komunistycznego zachowania się. Nadużywamy czasem słowa «świadomy». Zachowanie nasze powinno być świadomym zachowaniem się człowieka w społeczeństwie bezklasowym, co bynajmniej nie znaczy, że w sprawach zachowania się musimy zawsze odwoływać się do świadomości. Byłoby to zbyt ciężkie obciążenie świadomości. Prawdziwa norma etyczna staje się skuteczną tylko wtedy, gdy okres «świadomości» przechodzi w okres własnego doświadczenia, tradycji, przyzwyczajenia, kiedy zaczyna ona działać szybko i dokładnie, poparta przez opinię i akceptację społeczeństwa”.

W systemie wychowania komunistycznego ważne miejsce zajmuje organizacja życia kolektywnego i społecznie użytecznej działalności uczniów. Obecnie, gdy nauczanie połączono z pracą produkcyjną, rozszerzają się i krzepną jej więzi z życiem, powstają wyjątkowo sprzyjające warunki do pełnego treści, ciekawego życia i działalności uczniów.

Doświadczenie wykazuje, że nie ma lepszego i bardziej efektywnego środka wychowania niż kolektywny charakter życia, działalności i odpoczynku dzieci. Dzieci przyswajają sobie wspólne doświadczenia, uczą się wzajemnej pomocy, odpowiedzialności i zdyscyplinowa-

nia, kierowania i podporządkowania się. W kolektywie ujawniają się i rozkwitają zdolności i talenty dzieci, kształtuje się ich pełnowartościowa osobowość. Większość opiekunów klasowych w szkole radzieckiej poświęca wiele wysiłków i pracy organizowaniu uczniowskiego kolektywu. Prawie w każdej szkole radzieckiej istnieją już dobre, odgrywające poważną rolę w organizowaniu współżycia i działalności uczniów, kolektywy klasowe. Mało jest jednak szkół, w których istnieją silne i mające autorytet kolektywy ogólnoszkolne. Doświadczenia przodujących szkół wykazują, że jedynie w oparciu o działalność kolektywu ogólnoszkolnego można właściwie zorganizować wielostronną pracę kolektywów klasowych, wyrobić wśród wszystkich uczniów zdrową opinię społeczną, podnieść aktywność i inicjatywę dzieci.

Stworzenie aktywu ogólnoszkolnego, w którym każda klasa czułaby się częścią jednej całości, jest bodaj najtrudniejszym, ale bardzo doniosłym zadaniem pedagogicznym. Takie stosunki między klasami tworzą się w toku wspólnej działalności szkolnej i pracy zawodowej, społecznie użytecznej pracy i wewnętrznego życia szkolnego. Właściwie zorganizowany system zadań ogólnoszkolnych stwarza warunki sprzyjające prawdziwemu zespoleniu kolektywów klasowych w jednolity i wpływowy kolektyw szkoły. Prawdziwa samodzielność, aktywność, inicjatywa rodzą się na ogół jedynie wtedy, gdy na czele kolektywu dziecięcego stoi pełnowartościowy, nie formalny, lecz aktywny organ samorządu dziecięcego.

Istniejące przepisy o *uczkomie* nikogo już nie zadowalają przede wszystkim dlatego, że samorząd uczniowski, *uczkom*, w swojej dawnej postaci nie jest w stanie ogarnąć wszystkich aspektów aktywności uczniów. To też w wielu szkołach, obok dawnych form samorządu

uczniowskiego, istniejącego już tylko formalnie, powstały żywiołowo zupełnie nowe formy — jak dotychczas nie zawsze udane.

Postawienie przed kolektywem określonych zadań zawodowych (pomoc dla kolchozów, urządzenie szkoły, wykonywanie zamówień dla przedsiębiorstw i in.), oparcie się na aktywie uczniowskim, inspirowanie dążeń do wspólnego powodzenia — oto wypróbowane metody zespolenia kolektywu ogólnoszkolnego. Jest rzeczą ważną, by wspólne dzieło, o które walczy dziecięcy kolektyw, nie przekształciło się w formalne „przedsiębiorstwo”. Właściwa organizacja życia kolektywnego i działalności uczniów ma nieocenione znaczenie dla wyrobienia w nich aktywności społeczno-politycznej. Obecnie wszak wychowujemy to pokolenie, które zakończy budownictwo komunizmu, będzie żyć i pracować w komunizmie, kierować wszystkimi sprawami społecznymi na zasadach samorządu komunistycznego. Do tej szczytnej misji powinno być przygotowane w szkole.

W okresie przeobrażania się państwowości socjalistycznej w komunistyczny samorząd społeczny coraz większe znaczenie będzie miało wytworzenie społecznej aktywności dzieci, budzenie głębokiego zainteresowania zarówno dla małych, jak i dla wielkich spraw, przyuczanie do wspólnego zarządzania krajem. Aktywny udział uczniów w pracy społecznie użytecznej i w produkcji stwarza sprzyjające warunki dla takiego wychowania. Po to jednak, by społeczna praca dzieci stała się potężnym czynnikiem kształtowania komunistycznych cech osobowości, należy wypracować szeroki system wychowania społeczno-politycznego.

Nie można nie dostrzec, że w wielu szkołach ciągle nie docenia się jeszcze pracy ideowo-politycznej wśród uczniów. Niemało też jest formalizmu w wychowaniu społeczno-politycznym. Uczniowie nie zawsze otrzymu-

ją odpowiedzi na nurtujące ich problemy; pedagogowie czasem starają się „odseparować” ich od aktualnych, palących problemów życia społecznego. Aby jednak uczniowie mogli dotrzymywać kroku życiu, nauczyciele winni okazywać im pomoc w zrozumieniu bieżących problemów politycznych, w żadnym zaś wypadku nie mogą uchylać się od omawiania spraw drażliwych. Odpowiedź wychowawcy musi być słuszna i zdecydowana, jeśli idzie o stronę ideową, przy tym uzasadniona i przekonująca, nie zaś poparta administracyjnym naciskiem. Młodzież powinna stale znajdować się pod ideowym kierownictwem szczerego, przekonanego i myślącego nauczyciela. Uczniów wyższych klas należy aktywnie zaprawiać do życia społecznego, częściej powierzać takie zadania, jak masowa praca uświadamiająca wśród ludności, pomoc w zajęciach szkolnych uczniom z robotniczych i wiejskich szkół, udział w brygadach agitacyjno-kulturalnych. Niezwykle cenne wychowawczo okaże się wciąganie uczniów do życia przedsiębiorstwa, kołchozu, sowchozu, do udziału w amatorskich zespołach artystycznych.

Należy zaznaczyć, że w ostatnich kilku latach wzajemne stosunki między kolektywami szkolnymi i uczniami uległy korzystnej zmianie. Przodujące szkoły coraz bardziej dbają o to, by kolektyw możliwie najpełniej pomagał wszechstronnemu rozwojowi osobowości, a zwłaszcza zdolności twórczych uczniów. W wielu szkołach dużo uwagi poświęca się rozwojowi twórczości technicznej.

Formy wielostronnego wiązania życia kolektywu szkolnego z otaczającą rzeczywistością sprzyjają wytworzeniu w uczniach postawy młodocianego budowniczego komunizmu, który już w szkole — na miarę swych możliwości — pomaga budować społeczeństwo komunistyczne. Właściwe budzenie aktywności spo-

łecznej, politycznej i zawodowej uczniów, szerokie wykorzystywanie wychowawczego wpływu opinii kolektywu dziecięcego powinno odegrać ważną rolę przy wdrażaniu uczniów do nawyków kulturalnego zachowania się, do przestrzegania reguł i norm obowiązujących w społeczeństwie socjalistycznym. Czas wolny powinien stanowić organiczną część życia kolektywnego uczniów. Nie oznacza on bezczynności ani próżniactwa. Jest to działalność, lecz działalność szczególnego rodzaju, służąca odpoczynkowi, regeneracji, wzmocnieniu sił fizycznych oraz wzbogaceniu duchowego świata dziecka.

Zagadnienie organizacji wolnego czasu dzieci jest ważnym problemem pedagogicznym. W szkole dotychczas niewiele uczyniono, by zadanie to właściwie rozwiązać. Problem ten nie doczekał się również teoretycznego opracowania. Organizowanie wolnego czasu oznacza stworzenie uczniom rozsądnego, ciekawego odpoczynku, który ich na przyszłość nauczy, że nie „zabija się” wolnego czasu, a mądrze i pożytecznie wykorzystuje. Sprawa tym ważniejsza, że wraz ze skróceniem dnia roboczego będzie wzrastał czas wolny.

W organizacji kolektywnego życia i działalności uczniów kierownicza rola przypada organizacjom pionierskim i komsomolskim. Samo życie dyktuje konieczność wzmocnienia społeczno-politycznej pracy organizacji pionierskiej. W procesie opanowywania wiedzy, umiejętności i przyzwyczajzeń (przewidzianych dla zdobywania stopni pionierskich) dzieci uczą się życia kolektywnego, przyswajają sobie nawyki organizatorów, społeczników. Już obecnie jednak dają się zauważyć w pracy niektórych oddziałów i drużyn trudności i błędy, które co rychlej należy ujawnić i przezwyciężyć.

Bynajmniej nie wszyscy pionierzy w pełni zrozumieli, że *Wzorowy wykaz umiejętności i nawyków pioniera* — jak nazwa wskazuje — przeznaczony jest dla pionie-

row, nie zaś dla dorosłych organizujących działalność dzieci. *Wzorowy wykaz* zawiera sumę nawyków i umiejętności, które winni przyswoić sobie pionierzy. Odgórne kierowanie pracą dzieci przeszkadza rozwojowi ich inicjatywy, pozbawia organizację pionierską samorzutnej twórczości.

Wielu pracowników organizacji pionierskich, w poszukiwaniu atrakcyjnych metod i form działalności, zapomina, że samorodna twórczość pionierów polegać winna nie na tym, że pionier działa z jakichkolwiek własnych pobudek i zainteresowań, lecz na tym, by te pobudki i zainteresowania miały charakter społeczny. Komsomoł występuje jako pierwszy pomocnik nauczyciela, jest trzonem kolektywu uczniowskiego. By zdobyć zaufanie komsomolców, nauczyciel musi stać się ich bliskim, wysoce ideowym i czujnym wychowawcą, przyjacielem i kierownikiem.

Do nowych, ważnych zadań komsomolskich organizacji w szkole należy nawiązywanie kontaktów z organizacjami komsomolskimi w zakładach pracy. Zasady życia kolektywnego, jakimi kierują się najlepsze brygady produkcyjne, oraz zobowiązania brygad pracy stanowią dla uczniów przekonywający przykład tego, jak należy żyć w kolektywie, wiązać interesy osobiste ze społecznymi, jak walczyć o godność kolektywu. Wytworzenie związków komsomolców ze szkoły z tymi z zakładu produkcyjnego stwarza korzystne możliwości dla ulepszenia pracy wychowawczej kolektywu pedagogicznego.

Program KPZR głosi, że „...partia będzie stale troszczyć się o rozkwit literatury, sztuki, kultury, o stworzenie warunków sprzyjających najpełniejszemu ujawnieniu zdolności każdego człowieka, o wychowanie estetyczne wszystkich ludzi pracy, kształtowanie w narodzie wysokich upodobań artystycznych i nawyków kulturalnych. Pierwiastek artystyczny jeszcze bardziej

uduchowi proces rozwoju człowieka, upiększy byt i uszlachetni człowieka”¹.

„Rozwój i wzbogacenie artystycznej skarbnicy społeczeństwa osiągniemy kojarząc masową, samorodną twórczość artystyczną ze sztuką profesjonalną”².

Partia uważa za jedno z najważniejszych swoich zadań wychowywanie, poczynając od wczesnego wieku dziecięcego, zdrowego młodego pokolenia, harmonijnie łączącego w sobie tężyznę fizyczną i bogactwo duchowe.

Przed szkołą stoi zatem zadanie: wychowywać wszystkie dzieci i całą młodzież w kierunku aktywnego udziału w życiu kulturalnym, jednocześnie troskliwie pielęgnować młode talenty. Zasada ta w wychowaniu fizycznym wyraża się w powiązaniu masowego ruchu sportowego z walką o podniesienie poziomu mistrzostwa sportowego, w powszechnym nauczaniu śpiewu, muzyki, rysunków, w organizowaniu specjalnych szkół i studiów dla młodocianych talentów. Realizacji tego zadania mają służyć także wczasy uczniowskie (stosowanie ćwiczeń sportowych) zajęcia pozaszkolne, kółka artystyczne i in. Krzewienia kultury fizycznej w żadnym wypadku nie można ograniczyć do lekcji gimnastyki, na których w wyniku wadliwej organizacji na ćwiczenia każdego ucznia przypada zaledwie kilka minut tygodniowo. To samo dotyczy czytania literatury pięknej, opanowywania muzyki i rysunków.

Szkoła wpaja swoim wychowankom, że dbałość o zdrowie, hartowanie organizmu, wyrabianie wytrzymałości, właściwy rozwój fizyczny, harmonia i piękno ciała — to niezbędne warunki skutecznej walki o wysokie ideały komunistyczne, o szczęśliwe i pełne życie duchowe. Wyrobienie tego przekonania odgrywa bardzo

¹ XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, Warszawa 1962, patrz: *Program Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego*.

² Tamże.

ważną rolę w kształtowaniu i rozwijaniu takich zalet, jak męstwo, śmiałość, inicjatywa, siła woli, zdyscyplinowanie, samokontrola i kolektywizm. Najlepsi wychowawcy i nauczyciele kultury fizycznej uważają, że najważniejszym zadaniem jest wytworzenie atmosfery, w której celem gimnastyki, sportu, turystyki jest nie osiągnięcie rekordów, lecz głębokiego zadowolenia moralnego. Dążą do tego, by kultura fizyczna stała się częścią składową osobistego życia każdego wychowanka.

Szczególnie duże znaczenie mają te ćwiczenia fizyczne, które służą polepszeniu zdrowia i hartowaniu organizmu. Celowi temu przede wszystkim służy umiejętne łączenie odpoczynku z pracą, turystyka, wędrowki po kraju ojczystym. W obozach pionierskich i komsomolskich organizowanych z myślą o rozwoju samorządnej twórczości dzieci, uczniowie wykonują przystosowane do ich wieku prace, które w pewnym stopniu zbliżone są do ćwiczeń gimnastycznych.

Nauczyciele wielu szkół mogą poszczycić się dbałością o wychowanie estetyczne młodzieży. Zwracają baczną uwagę, by wychowankowie widzieli, rozumieli i odczuwali piękno przede wszystkim w stosunkach wzajemnych między ludźmi, w sferze duchowej człowieka, w jego postępowaniu, w walce o komunizm. Zaszczepiając ideały estetyczne w ścisłym związku z ideałami moralnymi, nauczyciele osiągają to, że młody człowiek pragnie kierować się we własnym życiu, w pracy i w zachowaniu się tym, co piękne i wysoce moralne.

„Najlepszą szkołą wychowania, najsurowszym nauczycielem jest życie, nasza rzeczywistość radziecka¹ — mówił na XXI Zjeździe KPZR Nikita Chruszczow.

¹ *Nadzwyczajny Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego*, Warszawa 1959, patrz: *Wskaźniki rozwoju gospodarki narodowej ZSRR na lata 1959—1965*.

Doświadczeni wykładowcy podstawowych przedmiotów, opiekunowie klas, wychowawcy szkół-internatów dążą do tego, aby przykłady bohaterów, praca związana z obroną ojczyzny i przeobrażeniem przyrody, szlachetne czyny ludzi radzieckich budziły w młodzieży estetyczne uczucia i przeżycia". W świetle tych zadań wyłania się potrzeba starannego wydobywania wychowawczych treści z dzieł sztuki. Lekcje literatury, nauki śpiewu, muzyki, rysunków prowadzi się z myślą o eksponowaniu w każdym z tych przedmiotów specyfiki środków oddziaływania na uczucia; poznawanie piękna świata winno stać się dla młodzieży bodźcem do walki o stwarzanie piękna w życiu społecznym i ludzkim postępowaniu. Najlepsi wykładowcy dążą do tego, by dorobek artystyczny ludzkości stał się dla uczniów niewyczerpanym źródłem przeżyć estetycznych, wzbogacał ich życie duchowe.

Kompozytorem, artystą, poetą nie może i nie musi bynajmniej zostać każdy, ale pokochać muzykę, malarstwo, literaturę, pokochać do tego stopnia, by nie tylko upajać się wartościami stworzonymi przez innych, lecz również tworzyć samemu dla własnej satysfakcji i zadowolenia najbliższych — to jest dostępne dla każdego. Wzniesić człowieka na taki poziom rozwoju — oznacza, uczynić go twórcą własnego szczęścia.

Program partii podkreśla konieczność organicznego łączenia wpływu wychowawczego rodziny ze społecznym wychowaniem dzieci. Problem ten, jako potężny czynnik kształtowania osobowości aktywnego budowniczego komunizmu, powinien zająć poważne miejsce w badaniach pedagogicznych. Opracowanie historii powstawania systemu wychowania społecznego dzieci i młodzieży w naszym kraju oraz teoretycznych i pedagogicznych zagadnień rozwoju i działalności instytucji wychowania społecznego odda w ręce praktyków uza-

sadnione naukowo dyrektywy dotyczące treści i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Naturalne, wzajemne uczucia miłości rodziców i dzieci sprzyjają wyrobieniu u młodego pokolenia najlepszych cech ludzkich. My, komuniści, nigdy nie negowaliśmy rodziny. Co więcej, uważamy, że w naszym społeczeństwie kształtować się będzie w miarę przechodzenia do komunizmu wyższa forma rodziny, zbudowana na nowych zasadach moralnych; będzie to rodzina oparta na trwałości, uduchowieniu i czystości stosunków pomiędzy wszystkimi jej członkami. Interesy rodziny pozostaną w pełnej harmonii z interesami społeczeństwa, co będzie stanowiło fundament wspólnych celów wychowawczych.

Sama szkoła nie jest w stanie rozwiązać w pełni wszystkich zadań wychowawczych. Program partii wymaga, by wychowanie młodzieży stało się sprawą ogólnonarodową. Ustalenie właściwych wzajemnych stosunków między dorosłymi i młodzieżą, której świat duchowy, a zwłaszcza świat pojęć moralnych jest bardzo skomplikowany i swoisty — to jeden z najistotniejszych problemów nauczania. Z tego względu nie tylko wychowawcy, lecz i wszyscy dorośli winni poznać wewnętrzny świat dzieci i młodzieży, prawa rozwoju, drogi i środki wychowania, by tą drogą oprzeć się na mocnych, a przezwyciężyć słabe strony osobowości dziecka. Dorośli powinni wszelako pamiętać, że są żywym przykładem dla swych podopiecznych. Nie zdają sobie często sprawy, iż przez swój zły przykład wypaczają charaktery młodzieży.

Młodzież żywo interesuje się wydarzeniami politycznymi, czasem burzliwie reaguje na różne zjawiska społeczne. Dobrze jest, gdy oburza się na próżniactwo, niesumienność, egoizm, pochlebstwo. Nie należy jednak zapominać, że młodzi ludzie na skutek braku doświad-

czenia życiowego dochodzą nierzadko do fałszywych uogólnień, nie potrafią odróżnić dobrego od złego, by przeciwstawiać się temu ostatniemu. My, dorośli, jesteśmy temu winni. Nie można unikać szczerych rozmów z młodzieżą. Sukces wychowawczy będzie tym większy, im częściej, przystępniej i szczerzej będziemy mówić z młodzieżą o ważnych zagadnieniach moralnych, jeśli będziemy wskazywać, na czym polega dobro i zło. Cała społeczność radziecka powinna wziąć czynny udział w tej pracy. Patronat przedsiębiorstw nad szkołami nie może ograniczać się do udzielania tylko pomocy materialnej lub urządzania okolicznościowych spotkań. W przyszłości instytucje opiekuńcze winny nieść pomoc w rozwiązywaniu ideologicznych zadań wychowawczych, interesować się działalnością kolektywów dziecięcych, pracą organizacji komsomolskiej i pionierskiej.

„Przedsiębiorstwa i kołchozy obowiązane są materialnie pomagać szkole, a uczniom — zdobywać rzetelną wiedzę i p o t r z e b n e z a w o d y”¹.

Obecnie można mieć pewne pretensje do kierowników i kolektywów przedsiębiorstw produkcyjnych, przed którymi stoi zadanie kształtowania światopoglądu i charakteru naszej młodzieży. Zła organizacja pracy w przedsiębiorstwie, przykłady niewłaściwego stosunku do pracy i społecznych norm zachowania nie tylko obniżają poziom nauczania, lecz również przynoszą szkodę wychowaniu młodzieży, rodzą brak zaufania do ludzi, lekceważenie pracy, niewiarę w siły kolektywu i in. W konsekwencji prowadzi to do tego, że powstaje rozdźwięk między wiedzą młodzieży, normami, jakie się jej wpaja, a jej przekonaniami.

¹ XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, cyt. wyd., patrz: Referat sprawozdawczy Komitetu Centralnego KPZR na XXII Zjazd Partii.

Szczególnego znaczenia nabiera obecnie zagadnienie przewycięzania przesądów burżuazyjnych w świadomości młodzieży. Musimy dociec, dlaczego dziecko urodzone w rodzinie radzieckiej, wychowujące się w szkole radzieckiej, żyjące w radzieckim społeczeństwie okazuje się niekiedy w życiu amoralne. Fakty takie wskazują, że w naszym systemie wychowania powstała wadliwość, która prowadzi to do tego, że zamiast wychowaniem musimy się zajmować reedukacją, przewycięzaniem błędów w poglądach i zachowaniu się, co jest znacznie bardziej skomplikowane.

Trzeba zbadać przyczyny, które rodzą wśród pewnej części młodzieży tendencję do pasożytnictwa, chuli-gaństwa, bezideowości. „Pokolenie komunizmu należy kształtować od dzieciństwa, chronić je i hartować w młodości, zwracać baczność uwagę, byśmy nie mieli kalek moralnych — ofiar niewłaściwego wychowania i złego przykładu”¹.

Wstępne i niepełne dane, jakimi dysponujemy, pozwalają określić przyczyny amoralnych postępów pewnej części naszej młodzieży. Czasem są to warunki materialne, niekiedy zły wpływ kolegów, niesnaski w rodzinie, brak opieki, brak ojca w rodzinie, błędy nauczycieli, wychowawców, samego kolektywu dziecięcego itd.

Sądzimy, że materiały otrzymane na podstawie specjalnych badań pomogą nam określić kierunki, w których należy zwrócić wysiłki wiodące do rozwiązywania zadań wychowania nowego człowieka.

Praca wychowawcza szkoły jest jednym z ważnych ogniw twórczej pracy narodu radzieckiego nad stworzeniem kultury komunistycznej. Kształtując i umac-

¹ Tamże, patrz: *O programie Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego*.

niając w młodym pokoleniu cechy moralności komunistycznej, przyspieszamy posuwanie się naszego społeczeństwa na drodze postępu społecznego, przybliżamy czas, w którym osiągnięty zostanie nasz ostateczny cel — komunizm.

Studia nad dzieckiem

Jednym z najważniejszych warunków pomyślnego rozwiązania wielu problemów pedagogicznych są studia nad dzieckiem, zbadanie związanych z wiekiem właściwości jego rozwoju, w pierwszym rzędzie właściwości psychicznych. Pedagogika i psychologia radziecka opracowały wiele zagadnień z zakresu rozwoju dzieci: problem sił napędowych rozwoju, przewodnia rola warunków życia i wychowania, wzajemny stosunek rozwoju i nauczania i in. Problem studiów nad dziećmi stanowi część składową szerokich badań Akademii w ostatnich latach. Dokonano wiele eksperymentów dotyczących specyfiki wieku, właściwości różnorodnych stron życia psychicznego dzieci i młodzieży.

Analizą właściwości fizjologicznych dzieci określonego wieku zajmuje się Instytut Wychowania Fizycznego i Higieny Szkolnej. Fizjologiczne i morfologiczne badania doświadczalne stanowią naukową podstawę opracowanych przez instytut programów, podręczników i praktycznych zaleceń dotyczących zagadnień higieny nauczania i pracy uczniów oraz wychowania fizycznego. W 1961 r. przygotowano zalecenia

odnośnie do higieny pracy produkcyjnej uczniów klas IX—XI w różnych dziedzinach produkcji przemysłowej i rolniczej, plan zajęć w szkołach z przedłużonym dniem oraz w wieczorowych szkołach miejskich, a także wskazówki metodyczne dotyczące wychowania fizycznego chłopców i dziewcząt w szkołach-internatach.

Wielki zasięg badań prowadzonych głównie przez Instytut Psychologii, a częściowo przez inne instytuty Akademii, obejmują prace dotyczące psychicznego rozwoju dzieci. Idzie tu przede wszystkim o badanie ogólnych prawidłowości rozwoju umysłowego uczniów, takich procesów, jak pojmowanie, pamięć i myślenie, rozpatrywanych w aspekcie właściwości wieku dziecka oraz jego cech indywidualnych.

Akademia prowadzi również badania rozwoju umysłowego uczniów w czasie nauki szkolnej. Uzyskane w 1961 r. doświadczenia wykazały, że uczniowie klas młodszych posiadają większe możliwości przyswajania materiału z zakresu arytmetyki i języka rosyjskiego, niż to przewidują obowiązujące programy. To posłużyło za podstawę do ułożenia nowych eksperymentalnych programów oraz nowego elementarza.

Zagadnieniem nauczania i rozwoju dziecka od wielu lat zajmuje się — o czym już wspomniałem — laboratorium Instytutu Teorii i Historii Pedagogiki. Wyniki analizy i eksperymentów dotyczących prawidłowości związku między sposobami nauczania a rozwojem psychiki dziecka umożliwią znalezienie dróg uzyskania wyższej efektywności nauczania oraz wszechstronnego rozwoju uczniów. Właściwe rozwiązanie problemów wychowania wymaga badań nad osobowością uczniów; zagadnienie to opracował już Instytut Psychologii, kontynuuje się zaś badanie psychicznych właściwości podrostków.

Poważną grupę badań stanowią studia nad dziećmi

w szkole-internacie. Przede wszystkim objęły one dzieci, które wchodziły w konflikt z otoczeniem, a otoczenie z nimi; badania te ujawniły przyczyny zachowania tak zwanych „trudnych dzieci”; uzyskane doświadczenia pozwoliły określić metody przezwycięzania ujemnych cech charakteru tego typu dzieci.

W Instytucie Psychologii kontynuuje się badania nad zdolnościami matematycznymi, literackimi i technicznymi uczniów. Instytut Wychowania Artystycznego dostarczył wielu ciekawych materiałów dotyczących rozwoju zdolności muzycznych oraz plastycznych.

Studia nad dziećmi a n o r m a l n y m i, przebywającymi w specjalnych zakładach dziecięcych, prowadzi na ogromną skalę Instytut Defektologii. Stosuje się opracowane przez ten instytut metody klinicznego, patofizjologicznego, psychologicznego i pedagogicznego badania dzieci o upośledzonym słuchu, wzroku, dzieci dotkniętych wadami mowy oraz umysłowo niedorozwiniętych.

Dorobek ów nie spełnia jednak całości wymagań teorii pedagogicznej i praktyki szkolnej. W rozwiązywaniu zagadnień pedagogicznych nie wykorzystuje się w dostatecznym stopniu dotychczasowych osiągnięć psychologii. Przyczyny takiej sytuacji należy doszukiwać się w niesłusznych wnioskach, jakie swego czasu wielu pedagogów i psychologów wyciągnęło z uchwały KC WKP(b) *O pedologicznych wypaczeniach w systemie ludowych komisariatów oświaty.*

Poglądy o pseudonaukowym charakterze pedologii i szkodliwości pracy pedologów rozszerzono na wszelkie problemy rozwoju dziecka, a zwłaszcza na badania związanych z wiekiem właściwości psychicznych. Opinie te mocno zaciążyły na pedagogice, nie tylko jeśli idzie o teoretyczne prace, lecz również zaważyły na rozwiązaniu konkretnych zagadnień dydaktyki i meto-

dyki nauczania oraz problemów wychowania. Wspomniane poglądy odbiły się niekorzystnie także na psychologii, znacznie zahamowały badania psychologii rozwojowej.

Nadszedł czas, by zdecydowanie naprawić istniejącą sytuację; wspólnymi siłami psychologów, pedagogów, dydaktyw, metodologów oraz nauczycieli-praktyków rozpocząć rzetelne studia nad dzieckiem w procesie jego wychowania i nauczania. Przede wszystkim należy ściśle określić teoretyczne założenia podjętej pracy, a w pierwszym rzędzie rozwiązać zagadnienie relacji, jakie zachodzą między właściwościami wieku dziecka a warunkami życia, wychowania i nauczania. Zwykle podkreśla się tylko jedną stronę zagadnienia — konieczność liczenia się z właściwościami wieku uczniów przy opracowywaniu zagadnień treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nie negując tego, sądzimy, że nie mniej istotne są inne elementy; właściwości wieku nie są niezmiennie, mają bowiem charakter historyczny, są w pewnej mierze same zależne od warunków życia, wychowania i nauczania dziecka, kształtują się i ulegają zmianom pod wpływem warunków, które rzucają na ogólny rozwój osobowości dziecka. A to oznacza, że nie można poprzestać na tradycyjnym opracowaniu właściwości dzieci, opartym na badaniach dokonanych w warunkach zasadniczo różnych od tych, w jakich żyją i rozwijają się obecnie dzieci radzieckie, a tym bardziej od tych, które lepsze warunki życia dziecka i sumienna praca dydaktyczno-wychowawcza mogą zrodzić.

Należy zatem poddać krytycznej analizie tradycyjne „normy” rozwoju dziecka, a zarazem ujawnić drogi rozszerzania możliwości tego rozwoju. Po wtóre trzeba znacznie rozszerzyć problematykę wieku dzieci, aby objąć nią wszystkie strony osobowości dziecka, cały

jego świat duchowy. Po trzecie zaś musimy dostarczyć gruntownych analiz ujmujących specyfikę poszczególnych etapów rozwoju dzieci.

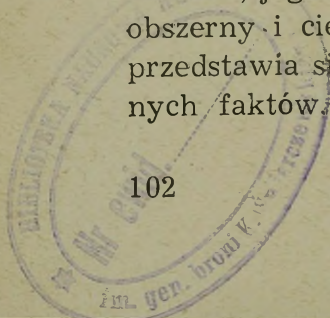
Poważne miejsce w studiach nad dzieckiem powinno zająć badanie indywidualnych różnic w rozwoju dzieci, dociekanie źródeł tych różnic; rzetelnego potraktowania wymaga problem cech wrodzonych, któremu — jak dotychczas — nie poświęca się należytej uwagi, a także, co jest szczególnie ważne, poszukiwanie indywidualnego podejścia w wychowaniu i nauczaniu, by rozwinąć dodatnie strony osobowości dziecka, przezwyciężyć zaś cechy ujemne.

Wreszcie — należy opracować obiektywne metody kontroli postępów dziecka, wyrażających się zarówno w jego działalności, jak i w całym zachowaniu się. Owocne spełnienie wszystkich tych zadań wymaga szerokiej współpracy pedagogów, metodologów i psychologów.

Stosowanie metod w badaniach pedagogicznych

Podniesienie efektywności badań pedagogicznych w ogromnej mierze zależy od właściwej organizacji pracy naukowej, od stworzenia maksymalnie pomyślnych dla tego celu warunków.

Podstawowym zadaniem jest ulepszenie metodyki badań oraz propagowanie doświadczeń przodującego nauczycielstwa. Doświadczenia te winny stać się przedmiotem szczegółowych i gruntowniejszych studiów, obliczonych niekiedy na kilka lat. Godne analizy są nie pojedyncze fakty, lecz system pracy nauczyciela lub szkoły jako całości; należy więc popularyzować najbardziej trafne i skuteczne metody, obserwować ich wpływ na zachowanie i postępy dzieci, na zdobywanie wiedzy, umiejętności, nawyków, na kształtowanie światopoglądu i postawy moralnej. W badaniach tych stosuje się zwykle te same metody, co w pracach naukowo-badawczych, trzeba jednak preferować osobiste spostrzeżenia badacza, jego rozmowy z nauczycielami, którzy zdobyli obszerny i ciekawy materiał. Znacznie gorzej jednak przedstawia się analiza, a zwłaszcza uogólnianie zebranych faktów, ujawnianie prawidłowości doświadczeń



przodującego nauczycielstwa. Stąd słabość wielu artykułów i książek z dziedziny pedagogiki i metodyki, prymitywizm wniosków, szablonowość i sztuczność założeń.

Akademia wspólnie z Ministerstwem Oświaty organizuje na szeroką skalę pracę doświadczalną, włączając do niej znaczną ilość szkół i nauczycieli. Jak wiadomo, w ten właśnie sposób została zorganizowana eksperymentalna kontrola nowego planu nauczania, obejmującego ogólne wykształcenie politechniczne i zawodowe oraz produkcyjną pracę uczniów.

Niektórzy pedagodzy i psychologowie kwestionują wartość naukową wniosków wywiedzionych z pracy eksperymentalnej szerokich rzesz nauczycieli, ponieważ nie odznacza się ona cechami ścisłego eksperymentu naukowego — nie zostały w niej wyodrębnione wąskie problemy, w oparciu o które przeprowadzałoby się doświadczalną kontrolę efektywności wszystkich poszczególnych czynników; nie zawsze stosowano ścisłą, obiektywną, ilościową i jakościową ewidencję wiedzy i wyków w eksperymentalnych i kontrolowanych klasach itd.

Oczywiście, wskazane braki obniżają wartość naukową wspomnianych eksperymentów. Gdy jednak istnieje konieczność szybkiego rozstrzygnięcia nowych, wysuwanych przez samo życie zagadnień, gdy trzeba torować nowe drogi w pracy dydaktyczno-wychowawczej — szeroka, kolektywna, twórcza praca doświadczalna pozwala sformułować podstawowe, dostatecznie potwierdzone wnioski naukowe.

Dla dokonania głębszych badań procesu nauczania niezbędna jest wysoce zorganizowana praca doświadczalna. Eksperyment naturalny w powiązaniu z eksperymentem laboratoryjnym pozwala na wykrywanie obiektywnych związków zjawisk pedagogicznych, na

określanie efektywności porównawczej różnych środków, metod i sposobów oddziaływania pedagogicznego, na formułowanie potwierdzonych przez doświadczenie wniosków. W badaniach pedagogicznych stosuje się niekiedy eksperymenty psychologiczne i fizjologiczne. Wyniki tych doświadczeń pozwalają ujawnić wewnętrzne powiązania zachodzące między określonym zabiegiem pedagogicznym a osiągniętym rezultatem, na głębsze wyjaśnienie efektywności określonych sposobów i metod nauczania.

Ważnym warunkiem podniesienia poziomu teoretycznego i doniosłości badań pedagogicznych jest wykorzystanie metod matematyki, logiki matematycznej, teorii informacji i całej cybernetyki. Nie ulega wątpliwości, że zjawiska pedagogiczne można równie ściśle analizować i opisywać, jak zjawiska z zakresu lingwistyki, ekonomiki, biologii, estetyki.

Zastosowanie ścisłych metod pozwoli na opracowanie naukowych schematów badań pedagogicznych, a zwłaszcza eksperymentu. Brak obliczeń matematycznych w planowaniu i realizacji eksperymentów wymaga znacznie większego nakładu czasu, sił i środków, niż to jest potrzebne. Posługując się współczesnymi metodami matematycznymi, a zwłaszcza statystycznymi, zdołamy w sposób naukowy zaplanować przebieg eksperymentu oraz przy minimalnym nakładzie czasu i sił uzyskać niezawodne wyniki.

Metody matematyczne okazują się bardzo pomocne przy opracowaniu sposobów racjonalnego nauczania. Współczesna logika matematyczna pozwala ściśle opisywać i wyjaśnić strukturę różnych zjawisk i procesów. Gdyby zastosować ją na przykład przy opisie procesów powstających w świadomości ucznia podczas przyswajania wiadomości lub rozwiązywania zadań, to potrafilibyśmy wówczas znacznie głębiej zrozumieć te pro-

cesy i znaleźć drogę do ich efektywniejszego kształtowania ich.

Zastosowanie logiki matematycznej do analizy układu materiału szkolnego pozwoliłoby wykryć wadliwości w konstrukcji i sposobach podawania wiedzy zawartej w podręcznikach oraz znacznie udoskonalić zasady układu podręczników, a nawet całych programów nauczania.

Zastosowanie logiki matematycznej oraz teorii informacji do badania procesu nauczania umożliwi znalezienie najbardziej racjonalnej metody przyswajania wiedzy i rozwiązywania zadań. Zbędne dodawać, w jaki sposób zmniejszy to ilość błędów, jak walnie przyczyni się do podwyższenia jakości wiedzy oraz wzbogacenia umiejętności i nawyków uczniów. Istnieją możliwości opracowania ścisłych kryteriów matematycznych do mierzenia efektywności poszczególnych sposobów nauczania, jak również metod obliczania najbardziej efektywnych sposobów.

Uważamy, że testy do badania rozwoju umysłowego dzieci, ich zdolności, woli i innych stron osobowości nie legitymują się uzasadnieniem naukowym, dają jedynie pozory obiektywnej oceny, stwierdzając tylko końcowy wynik wykonania określonego zadania. Testy nie ujawniają procesów psychicznych wiodących do wyniku, a zatem nie dają pełnego obrazu badanego zjawiska. Testy mogą być więc wykorzystywane jedynie w niektórych pracach specjalnych.

Do stosowania metod psychoanalizy należy również podejść krytycznie i negatywnie. W naszej literaturze psychologicznej niejednokrotnie wskazywano na naukowe znaczenie niektórych założeń Freuda, rozwiniętych następnie w pracach jego zwolenników. System teoretyczny i koncepcja metodologiczna freudyizmu bynajmniej nie opierają się na słusznych faktach.

Przeciwnie, te fakty znajdują w teorii Freuda błędną i nie uzasadnioną naukowo interpretację. Taki zabieg stosują freudyści dając np. psychoanalityczną interpretację istoty zjawisk społecznych i całego przebiegu rozwoju społecznego.

Nieco inaczej należy traktować metody pedagogiki porównawczej po wojnie szeroko rozwijanej w USA, Anglii i innych krajach. Wybitni pedagogowie rosyjscy — L. Tołstoj, K. Uszyński i inni — wnieśli znaczny wkład w powstanie tej dziedziny nauki. Naukowa analiza porównawcza pozwala głębiej dociec, jaka istnieje współzależność między oświatą a warunkami historycznymi, ekonomicznymi i kulturalnymi każdego kraju. Jednakże — jak prawie jednomyślnie przyznają specjaliści z tej dziedziny — nie zostało ściśle ustalone, co jest przedmiotem pedagogiki porównawczej.

Prace z zakresu pedagogiki porównawczej zawierają bogaty materiał faktyczny, dotyczący stanu oświaty w różnych krajach. Nie możemy zgodzić się z tym kierunkiem, jaki reprezentują prace niektórych przedstawicieli pedagogiki porównawczej. Autorzy niejednokrotnie, zestawiając dane z dziedziny oświaty, badając siły napędowe jej rozwoju, pomijają takie realne fakty, jak walka między siłami postępowymi i reakcyjnymi, między świeckimi i demokratycznymi a klerykalno-reakcyjnymi poglądami na rozwój oświaty. W literaturze z dziedziny pedagogiki porównawczej z reguły omawia się tylko politykę oświatową partii rządzących, zawsze zaś pomija się poglądy przeciwników politycznych. Nie zgadzamy się — jako z fałszywymi — z interpretacjami polityki oświatowej, systemu wykształcenia, teorii i praktyki szkoły Związku Radzieckiego i innych krajów socjalistycznych, podanymi przez profesora Brückmanna, Kanzdla i innych specjalistów z zakresu pedagogiki porównawczej; nie zgadzamy się również

z publikacjami zamieszczonymi w czasopiśmie „Szkoła i Społeczeństwo”, które ukazuje się w USA.

Szerzej będziemy korzystać z metod analizy porównawczej, wszechstronniej poznawać politykę oświatową i system wykształcenia w różnych krajach świata, korzystać z tego, co racjonalne, co oparte na rzetelnych doświadczeniach szkoły w krajach kapitalistycznych, ale zarazem bardziej ofensywnie demaskować reakcyjne idee pedagogiki burżuazyjnej.

Podstawowe problemy badań w zakresie nauk pedagogicznych

Listopadowe plenum KC KPZR (1962) podkreśliło, iż nauka winna spełniać pierwszorzędną rolę we wszystkich dziedzinach budownictwa komunistycznego, zaakceptowało nieodzowność ulepszenia planów nauczania i usprawnienia koordynacji pracy naukowo-badawczej, przeprowadzenia organizacyjnych i strukturalnych zmian Akademii Nauk ZSRR oraz Akademii Nauk Republik Związkowych. Zelecenia te odnoszą się bezpośrednio również do nauk pedagogicznych.

W istniejącym systemie organizacji badań notujemy brak korelacji prac poszczególnych ośrodków; izolacja wiedzy często do dublowania tematyki i nieuzasadnionego paralelizmu w wykonywaniu zadań.

Niektóre instytuty badawcze i katedry uniwersyteckie nie zwracają należytej uwagi na precyzyjne formułowanie zagadnień naukowych, na ich znaczenie dla teorii pedagogiki i zreformowanej szkoły radzieckiej, niejednokrotnie badania poświęcone są nadmiernie wąskiej tematyce, kwestiom drobnym, szczegółowym. Instytuty naukowe nie gwarantują należytego poziomu naukowego pracy badawczej. Brak całościowych, ko-

ordynujących planów naukowych prowadzi do nieracjonalnego wykorzystania kadr naukowych i środków materialnych w skali państwowej; nadmiernie i zgoła niepotrzebnie rozproszone siły naukowe jednocześnie dokonują ogromnej ilości badań.

Nowe potrzeby życia zmuszają nas do krytycznego rozpatrzenia struktury Akademii Nauk Pedagogicznych; w miarę możliwości trzeba będzie połączyć niektóre sztucznie podzielone instytuty naukowo-badawcze, podejmujące w swych badaniach te same problemy procesu dydaktyczno-wychowawczego, trzeba będzie zwiększyć ilość wydziałów i laboratoriów. Należy rozszerzyć sieć szkół eksperymentalnych, stworzyć doświadczalne stacje pedagogiczne jako ośrodki Akademii, innych instytucji badawczych oraz szkół wyższych.

Pracownicy naukowci katedr pedagogiki, psychologii i metodyki przy instytutach pedagogicznych i uniwersytetach — unikając nieuzasadnionego rozproszenia sił przy podejmowaniu fragmentarycznej i szczegółowej tematyki — muszą koncentrować się w zasadzie na jednym, istotnym temacie, zespalałym wysiłki naukowo-badawcze wykładowców i aspirantów. Równocześnie — jak się wydaje — należy dążyć do pewnej specjalizacji profilu naukowego instytucji badawczych i katedr, do przewyciężenia mało efektywnego uniwersalizmu w wyborze tematyki. Kierując się tym zamierzeniem można będzie niejako przydzielić niektóre problemy Akademii Nauk Pedagogicznych, inne zaś instytutom naukowo-badawczym poszczególnych republik i katedrom instytutów pedagogicznych oraz uniwersytetów, licząc się z zainteresowaniami i kwalifikacjami kadr naukowych, uwzględniając przy tym naukowo-materialną bazę placówek. Specjalistyczne zagadnienia należałoby przekazać odpowiednim insty-

tutom Akademii Nauk ZSRR, Akademii Nauk Medycznych ZSRR oraz Akademii Budownictwa i Architektury ZSRR, utrzymując aktywny kontakt z tymi instytucjami.

Pierwszym, zarazem niezbędnym warunkiem gruntownego udoskonalenia pracy badawczej w dziedzinie pedagogiki jest określenie zasadniczych kierunków i problemów powiązanych bezpośrednio z zadaniem wychowania nowego człowieka — obywatela społeczeństwa komunistycznego.

Podstawowe zadania radzieckiej pedagogiki na najbliższe lata określają: ustawa *O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR*, uchwały XXII Zjazdu KPZR, nowy program partii i następne uchwały KC KPZR oraz Rady Ministrów ZSRR, dotyczące zagadnień oświaty. Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych opracowało w oparciu o te zadania zestaw problematyki dalszych badań, zawierający zarówno wspomniane, jak i inne, doniosłe dla pedagogiki i praktyki zagadnienia.

Projekt badań w dziedzinie pedagogiki

Rozwój systemu oświaty
w warunkach budownictwa komunizmu

Rola szkoły w rozwiązaniu podstawowych zadań budownictwa komunistycznego; stworzenie bazy materialno-technicznej komunizmu, rozwój komunistycznych stosunków społecznych i wychowanie nowego człowieka.

Pedagogiczna analiza problemów postępu społecznego, ekonomicznego i naukowo-technicznego; uwzględnienie pozytywnego doświadczenia reformy szkoły przy uzasadnieniu zmian w systemie oświaty.

Pedagogiczne i ekonomiczne wymogi rozbudowy sieci szkół i najbardziej celowej struktury różnych typów szkół.

Rozwój systemu wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Perspektywa rozwoju przygotowania zawodowego uczniów szkół średnich w związku z rozwojem gospodarki narodowej.

Doskonalenie różnych form społecznego wychowania dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Rozszerzenie sieci szkół, doskonalenie systemu współdziałania instytucji szkolnych, szkół-internatów, szkół z przedłużonym dniem zajęć, instytucji pozaszkolnych; stopniowe przejście do bezpłatnego (na koszt społeczeństwa) utrzymania dzieci.

Naukowe i pedagogiczne podstawy kształcenia wieczorowego i zaocznego młodzieży pracującej i dorosłych.

Opracowanie norm pedagogicznych dla różnych typów instytucji dydaktyczno-wychowawczych (kontyngenty, etaty, budynki) i rozwój bazy materialno-technicznej naucza-

nia i wychowania (gabinety i laboratoria, warsztaty, oddziały szkoleniowo-produkcyjne, sale gimnastyczne, miasteczka sportowe, kino, radio, telewizja, wyposażenia sal rysunkowych i muzycznych i in.).

Metodologia perspektywicznych planów wprowadzenia oświaty powszechnej (rozwój instytucji oświatowych, przygotowanie kadr pedagogicznych); rozwój statystyki pedagogicznej; ekonomiczna efektywność oświaty.

Społeczne założenia pracy instytucji oświatowych. Przygotowanie zmian metod kierowania szkołą, systemu i stylu jej pracy drogą szerszego udziału rodziców, społeczeństwa i organizacji uczniowskich.

Łączenie wychowania rodzinnego i społecznego.

Powiązanie nauczania z pracą produkcyjną

Powiązanie nauczania z pracą produkcyjną jako środek wszechstronnego rozwoju dorastających pokoleń. Podniesienie ogólnego poziomu wykształcenia i wychowania w wyniku zsynchronizowania nauczania i pracy ucznia w różnym wieku, a także kontynuowanie wykształcenia w pracy dorosłych (z uwzględnieniem doświadczenia reformy szkoły).

Praca produkcyjna jako jeden ze środków politechnicznego wychowania uczniów. Istota wzajemnego powiązania ogólnej i zawodowej wiedzy uczniów w procesie pracy we współczesnej produkcji.

Specyfika wiązania nauki z pracą uczniów niższych klas i podrostków. Drogi i formy łączenia wykształcenia ogólnego i politechnicznego z przygotowaniem produkcyjnym i pracą produkcyjną uczniów wyższych klas.

Naukowe podstawy metodyki zawodowego i produkcyjnego nauczania w szkole.

Psychologiczne i pedagogiczne prawidłowości kształtowania twórczego stosunku do pracy.

Naukowe podstawy budzenia zainteresowań określonym zawodem, rozwijanie zawodowych zainteresowań i zdolności uczniów.

Drogi wpajania kultury pracy.

Psychologiczno-pedagogiczna analiza różnych rodzajów

działalności zawodowej z punktu widzenia zadań i dróg przygotowania zawodowego uczniów.

Typowe zadania zawodowe, wykonywane przez produjących pracowników zatrudnionych w produkcji, a przygotowanie uczniów do rozwiązania takich zadań.

Elementy działalności racjonalizatorskiej i wynalazczej w pracy uczniów na różnych szczeblach nauczania.

Rolniczo-doświadczalna praca uczniów jako środek powiązania nauczania z pracą produkcyjną i rozwoju twórczego stosunku do pracy.

Fizjologiczne i higieniczne normatywy dotyczące pracy i nauczania zawodowego w szkole.

Treść średniego wykształcenia

Konieczność wprowadzenia zmian w treści wykształcenia w związku z postępem naukowym i technicznym jako zadanie zmierzające do wszechstronnego rozwoju ludzi i afirmacji komunistycznych stosunków społecznych. Analiza aktualnych planów nauczania, programów i podręczników w świetle rozwoju współczesnej nauki i doświadczeń w zakresie nauczania w szkole radzieckiej i za granicą.

Chłonność poznawcza uczniów w początkowym okresie rozwoju; możliwości i sposoby zwiększenia zakresu nauczania; rozwój zdolności dzieci w tym wieku.

Przewyciężenie sprzeczności między bogactwem materiału naukowego a możliwością jego przyswojenia w przeznaczonym na lekcję czasie, unikanie przeładowania uczniów pracą pozaszkolną.

Zasady doboru materiału przy opracowaniu przedmiotów nauczania będących podstawą współczesnej nauki i techniki. Ustalenie treści wszystkich przedmiotów ogólnokształcących zgodnie ze strukturalnymi i merytorycznymi zmianami dokonującymi się w tych naukach. Przesunięcie proporcji podstawowego i pomocniczego materiału nauczania w treści wykształcenia szkolnego.

Naukowe podstawy układania planu nauczania i doboru materiału do programów i podręczników; uwzględnienie specyfiki wykształcenia na różnych stopniach nauczania i w różnych typach szkół ogólnokształcących. System wie-

dzy politechnicznej i zawodowej, suma umiejętności i nawyków w treści wykształcenia średniego.

Drogi i środki radykalnego przewyciężenia przeładowania uczniów pracą szkolną.

Prawidłowości związku nauczania z rozwojem umysłowym i kształtowaniem się światopoglądu uczniów.

Różniczkowanie wykształcenia średniego jako środek pogłębienia wiedzy w szkole ogólnokształcącej, politechnicznej i zawodowej oraz rozwoju zdolności poszczególnych uczniów.

Opracowanie planu nauczania i schematu programów szkoły średniej w warunkach powszechnego wykształcenia średniego oraz przygotowanie stosownych podręczników i pomocy szkolnych.

Rozwój wykształcenia zawodowego w świetle wymagań postępu naukowo-technicznego; określenie zawodów w szkołach średnich, z uwzględnieniem zmian w charakterze pracy, wynikających z postępu naukowo-technicznego; podniesienie poziomu teoretycznego i praktycznego przygotowania uczniów (wybór zawodu i specjalności); realizacja ścisłego związku nauczania produkcyjnego z wykształceniem ogólnym i politechnicznym.

Podniesienie efektywności procesu nauczania

Dla zapewnienia gruntownego i świadomego przyswojenia podstaw nauk, dla kształtowania komunistycznego światopoglądu uczniów w procesie opanowywania wiedzy i w działalności zawodowej, wyrobienia umiejętności stosowania wiedzy w praktyce, rozwoju aktywności twórczej uczniów i samodzielności w pracy — konieczne jest przeprowadzenie badań dotyczących następujących problemów:

Ogólne prawidłowości rozwoju umysłowego i aktywności ucznia (przyswajanie wiadomości i opanowywanie nawyków); specyfika przyswajania wiadomości (zależnie od wieku) i różnice indywidualne.

Problemy gnozeologiczne i logiczne wynikłe w toku opracowywania zagadnień dotyczących opanowania wiedzy.

Nauczanie programowane — ogólne zasady i ich specyfikacja na różnych stopniach nauczania; ich zależność od właściwości określonego przedmiotu. Teoretyczne podstawy wykorzystania metod matematycznych i cybernetycznych w nauczaniu szkolnym; porównawcza efektywność różnych systemów nauczania programowanego.

Rozwój metod nauczania; stosowanie ich zgodnie z prawidłowościami aktywności poznawczej uczniów w różnym wieku szkolnym.

Indywidualne, psychologiczne właściwości procesu przyswajania wiedzy, wyrabianie umiejętności stosowania wiedzy w praktyce; rozwój zdolności twórczych uczniów.

Sposoby pobudzania aktywności twórczej i samodzielności uczniów w toku nauczania i działalności zawodowej. Warunki przyspieszenia tempa nauczania i rozwoju uczniów. Przewycięzanie słabych postępów i drugoroczności.

Wzbogacenie metod wykładania przedmiotów szkolnych typu humanistycznego, przyrodniczo-matematycznego, politechnicznego i produkcyjnego.

Doskonalenie form zajęć szkolnych; podniesienie produktywności lekcji zależnie od przedmiotu nauczania i klasy, rozwój indywidualnych i wypracowanie nowych zbiorowych form nauczania i pracy produkcyjnej uczniów.

Rozwiązanie zagadnień teorii i metodyki nauczania w szkole początkowej oraz niektórych przedmiotów w szkole średniej. Wydanie syntetycznych prac dotyczących poszczególnych metodyk.

Zorganizowanie nauczycielom pomocy w celu udoskonalenia procesu nauczania (pomoc metodyczne, dydaktyczne i poglądowe); przygotowanie różnorodnego materiału dydaktycznego.

Metody stosowania najnowszych technicznych środków nauczania (kino, radio, telewizja, maszyny nauczające).

Sposoby naukowej ewidencji i pomiarów efektywności nauczania w szkole; metodyka obiektywnego badania poziomu wiedzy i rozwoju uczniów; wskaźniki nauczania dla poszczególnych stopni szkół i przedmiotów; metodyka obiektywnego badania poziomu przygotowania zawodowego i specjalistycznego.

Doskonalenie pracy dydaktycznej w szkole narodowej (nierosyjskiej)

Doskonalenie nauki języka ojczystego i rosyjskiego oraz wprowadzenie ich współzależności w procesie nauczania w szkole narodowej.

Problem normatywnego podręcznika języka rosyjskiego dla grup językowych Federacji Rosyjskiej i narodów ZSRR.

Proces wychowania komunistycznego i jego prawidłowości

Rozwój komunistycznych stosunków społecznych i wspólczesne wymagania stawiane wychowaniu. Połączenie nauczania z pracą społecznie użyteczną i produkcyjną jako podstawa zbudowania systemu wychowania dorastających pokoleń. Kształtowanie zdolności i potrzeb człowieka — teoretycznym i praktycznym problemem wychowania komunistycznego. Jedność komunistycznej świadomości i postępowania jako zadanie i wynik wychowania.

Kształtowanie moralnych cech u dzieci w różnym wieku w świetle wymagań kodeksu moralnego budowniczego komunizmu.

Filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne podstawy systemu wychowania moralnego. Wzajemny związek etyki marksistowsko-leninowskiej i danych naukowych w procesie rozwoju umysłowego i wychowania moralnego.

Rozwój moralny dzieci i młodzieży (rozwój świadomości, poczucia moralnego, przyzwyczajień oraz pożądanych cech osobowości; metodyka na różnych stopniach nauczania).

Analiza stanu pracy wychowawczej w szkole radzieckiej i w szkołach innych krajów socjalistycznych.

Wychowanie jako całokształt procesu kształtowania świadomości i zachowania dzieci od urodzenia do dojrzałości; jako proces organizowania życia dziecka i, co najważniejsze, kolektywu dziecięcego.

Kształtowanie podstaw światopoglądu naukowego uczniów w różnym wieku. Drogi wychowania moralnego w procesie nauczania. Kształtowanie opartych na nauce przekonań ateistycznych.

Wyrobienie moralnych cech osobowości dziecka w procesie pracy. Wpojenie komunistycznego stosunku do pracy

i własności społecznej jako problem filozoficzny, psychologiczny i pedagogiczny.

Psychologiczno-pedagogiczne podstawy pracy wychowawczej organizacji pionierskich i komsomolskich we współczesnych warunkach. Przygotowanie uczniów do udziału w społecznym samorządzie komunistycznym. Kolektyw jako warunek swobodnego rozwoju i bogactwa duchowego osobowości.

Kształtowanie ideałów u uczniów w starszym wieku szkolnym. Metodyka samowychowywania w klasach średnich i wyższych.

Opracowanie ogólnej metodyki wychowania moralnego uczniów.

Wychowanie estetyczne poprzez oddziaływanie sztuki oraz piękna w życiu i pracy.

Fizyczny rozwój uczniów: ćwiczenie fizyczne, sport i ośrodki wypoczynkowo-zdrowotne.

Współdziałanie szkoły, rodziny i społeczności w stosowaniu jednolitego systemu wychowania komunistycznego. Wpajanie w domu zasad moralnego zachowania, kształtowanie przyzwyczajeń moralnych.

Źródła odchyień od norm moralnego zachowania i drogi moralnej reedukacji. Wpajanie zasad jedności słowa i czynu. Naruszenie przez dzieci norm prawnych, przyczyny i profilaktyka pedagogiczna.

Sposoby naukowej ewidencji i pomiarów efektywności pracy wychowawczej.

Jednolity system wychowania przedszkolnego

Drogi rozwoju systemu wychowania przedszkolnego w warunkach budownictwa komunizmu. Naukowe podstawy struktury i treści wychowania w jednolitej instytucji dziecięcej. Jedność wpływów wychowawczych instytucji dziecięcych i rodziny we wczesnym dzieciństwie i wieku przedszkolnym.

Właściwości kształtowania się (zależnie od wieku) procesów psychicznych i cech dziecka we wczesnym dzieciństwie i wieku przedszkolnym.

Sensoryczne wychowanie i jego znaczenie dla rozwoju dzieci we wczesnym dzieciństwie i wieku przedszkolnym.

Psychologiczno-pedagogiczny problem zabawy jako formy organizowania życia dziecka i warunki moralnego rozwoju przedszkolaka.

Wychowanie przedszkolaków poprzez pracę; doniosłość pracy dla kształtowania moralnych cech osobowości dziecka.

Prawidłowości rozwoju fizycznego wczesnego dzieciństwa i wieku przedszkolnego oraz problemy racjonalnych norm wychowania fizycznego w jednolitej instytucji przedszkolnej.

Wychowanie estetyczne w ogródku dziecięcym; warunki zapewniające rozwój inicjatywy twórczej i zdolności artystycznych dzieci.

Psychologiczna gotowość dziecka do nauki szkolnej; warunki zapewniające kształtowanie się tego rodzaju gotowości. Treść i metody nauczania dzieci w wieku przedszkolnym.

Umiejętność przyswajania nowych wiadomości i umiejętności jako problem zależnych od wieku właściwości psychofizjologicznych oraz sprawa uwzględniania tych właściwości przy opracowaniu form i metod pracy pedagogicznej na różnych szczeblach wychowania przedszkolnego.

Prawidłowości kształtowania się moralnych cech dziecka przedszkolnego w jednolitej instytucji; dzieci podzielone są na grupy zależnie od wieku.

Prawidłowości fizycznego i psychicznego rozwoju dzieci i młodzieży

Ogólna teoria rozwoju dziecka: siły napędowe jego rozwoju, podstawowe prawidłowości kształtowania się osobowości, periodyzacja rozwoju, problem związanych z wiekiem właściwości rozwoju.

Morfologiczna, fizjologiczna i psychologiczna charakterystyka podstawowych okresów rozwoju dzieci i młodzieży.

Różnice indywidualne w rozwoju fizycznym i psychicznym dzieci; przyczyny determinujące te różnice.

Prawidłowości kształtowania i rozwoju indywidualnych zdolności dzieci i młodzieży. Zagadnienie uzdolnień.

Normatywy obciążenia uczniów. pracą fizyczną i umysłową; uwzględnienie wieku, płci oraz właściwości psychologicznych.

Obiektywne kryteria rozwoju uczniów w różnym wieku oraz metodyka określania poziomu rozwoju.

Wychowanie i kształcenie młodzieży pracującej i dorosłych

Strukturalne podstawy kształcenia wieczorowego i zaocznego.

Metodyka pracy dydaktycznej w szkołach wieczorowych i zaocznych.

Drogi i formy wykorzystania doświadczenia życiowego i produkcyjnego uczniów w procesie nauczania. Podniesienie ich kwalifikacji produkcyjnych.

Treść i metody przyspieszonego nauczania dorosłych.

Metodyka samokształcenia.

Właściwości treści pracy wychowawczej w szkołach wieczorowych i zaocznych.

Formy organizacyjne i metody wychowania młodzieży pracującej i dorosłych uczniów w warunkach organicznego związku szkoły i produkcji. Samowychowanie i kierowanie nim.

Problemy defektologii

System specjalnego kształcenia dzieci anormalnych i drogi dalszego zróżnicowania systemu zgodnie z typami rozwoju dziecka anormalnego.

Naukowo-przyrodnicze, psychologiczne i pedagogiczne podstawy nauczania i wychowania dzieci anormalnych.

Wykrycie takich rodzajów pracy, które w perspektywie byłyby dostępne dla różnych kategorii dzieci anormalnych; przygotowanie tych dzieci do zawodów. Praca jako środek kompensacji defektów i wielostronnego rozwoju dzieci anormalnych.

Wykorzystanie współczesnej techniki dla stworzenia no-

wych dróg kompensacji wad słuchu, wzroku, mowy i ruchów.

Lekarsko-pedagogiczne środki kompensacji.

Swoistość rozwoju, nauczania i wychowania w przypadku skomplikowanego upośledzenia dzieci.

Właściwości kształtowania się osobowości anormalnych dzieci i drogi ich wychowania moralnego.

Sposoby zapobiegania i przewycięzania anormalnego rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym oraz opracowanie systemu wychowania przedszkolnego dla wszystkich typów dzieci anormalnych.

Badania historyczno-pedagogiczne i studiowanie współczesnego stanu pedagogiki obcej

Historia oświaty i pedagogiki narodów ZSRR. Historia rozwoju szkoły i pedagogiki radzieckiej; szczególnie uwzględnianie problemu nauczania zawodowego i politechnicznego, metod dydaktycznych i wychowawczych. Przewycięzienie — formułowanych w okresie kultu jednostki — nietrafnych ocen poszczególnych etapów rozwoju radzieckiej oświaty i pedagogiki oraz wybitnych działaczy.

Historia oraz współczesny stan wykształcenia i poziom pedagogiki w krajach obcych.

Podstawowe problemy wychowania i wykształcenia w oświeceniu historycznym; wszechstronny rozwój jednostki w pedagogice marksistowskiej; wychowanie moralne w pedagogice przedrewolucyjnej, radzieckiej i obcej; treść wykształcenia w przedrewolucyjnej, radzieckiej i współczesnej szkole za granicą oraz treść teorii pedagogicznej; teoria i praktyka wykształcenia zawodowego i politechnicznego w ZSRR, w krajach obozu socjalistycznego i w najważniejszych krajach kapitalistycznych; teoria i praktyka szkół z internatem w Rosji przedrewolucyjnej, ZSRR i za granicą.

System fachowego przygotowania kadr nauczycielskich w Rosji przedrewolucyjnej, ZSRR i w najważniejszych krajach kapitalistycznych.

Przedmiot pedagogiki w życiu współczesnym. Dialektyczno-materialistyczne podstawy pedagogiki i krytyka obecnych teorii idealistycznych. Podstawowe pojęcia (kategorie) pedagogiki. Miejsce pedagogiki w systemie nauk. Rozszerzenie granic pedagogiki jako nauki.

Wychowanie i rozwój. Prawidłowości wszechstronnego rozwoju osobowości i wzbogacenie możliwości wychowania w warunkach budownictwa komunizmu.

Wpływ dziedziczności, środowiska i wychowania w świetle najnowszych danych naukowych.

Problem celowości i przyczynowości w pedagogice. Krytyka woluntaryzmu.

Problem pedagogiki porównawczej. Krytyczna analiza współczesnego stanu pedagogiki porównawczej w krajach burżuazyjnych (USA, Anglia i in.). Doświadczenie wynikające z badań porównawczych, dotyczących stanu i rozwoju oświaty w szkole rosyjskiej (L. Tołstoj, K. Uszyński i in.). Opracowanie metodyki badań porównawczo-pedagogicznych.

Doskonalenie metod badań naukowo-pedagogicznych. Charakter zjawisk pedagogicznych i drogi poznania obiektywnych prawidłowości wychowania i nauczania. Naukowe podstawy badania i uogólniania przodującego doświadczenia szkół i nauczycieli. Właściwości eksperymentu pedagogicznego i jego miejsce w systemie metod badawczych. Oceny ilościowe i jakościowe w badaniu pedagogicznym. Metodyka psychologii i fizjologii w badaniu problemów pedagogicznych. Metody matematyczne i statystyczne.

Przygotowanie nauczycieli i podnoszenie ich kwalifikacji

Problem doboru kandydatów do pracy nauczycielskiej. Wpojenie studentom uczelni pedagogicznych zainteresowania zawodem pedagogicznym.

Naukowe, społeczno-polityczne i pedagogiczne (teoretyczne i praktyczne) przygotowanie nauczycieli.

Przygotowanie nauczycieli z wyższym wykształceniem do pracy w klasach początkowych.

Politechniczne przygotowanie nauczycieli.

Podstawy dydaktyczne i metodyczne procesu nauczania w pedagogicznym zakładzie naukowym.

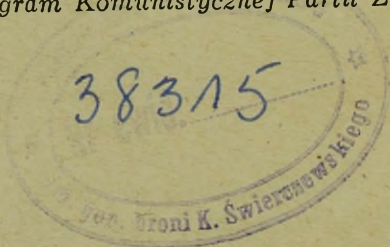
Rozwój inicjatywy i twórczości nauczycieli w doskonaleniu procesu nauczania i wychowania dzieci i młodzieży. Samokształcenie nauczyciela.

Treść, forma i metody pracy nad podnoszeniem politycznych i naukowo-pedagogicznych kwalifikacji nauczycieli.

„Teoretyczne opracowanie i w porę znalezione praktyczne rozwiązania nowych problemów, które stawia życie — głosi program KPZR — to niezbędny warunek pomyślnego posuwania się społeczeństwa do komunizmu”¹. Stwierdzenie to odnosi się w pełni również do pedagogiki, od której oczekuje się uogólnienia przodujących doświadczeń, oświetlania drogi praktyce, pomocy w ujawnianiu i przewyciężaniu przeszkód i trudności stojących na przeszkodzie pomyślnemu rozwojowi oświaty i wychowaniu komunistycznemu dorastających pokoleń. Pedagogika musi odpowiedzieć na wiele pytań, jakie stawia jej życie.

Wspólnym wysiłkiem szerokiego kolektywu pracowników naukowych, nauczycieli twórczo wykonujących swój zawód, działaczy oświatowych, naszej społeczności, która interesuje się sprawą wychowania młodzieży radzieckiej, pomyślnie wykonamy zadania postawione przed pedagogiką przez XXII Zjazd partii; w miarę naszych sił wniesiemy wkład w dzieło budownictwa komunizmu w naszym kraju.

¹ XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, cyt. wyd., patrz: Program Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego.



SPIS RZECZY

wstęp	5
od autora	17
o wpływach wzajemnych pedagogiki i in- nych nauk oraz o rozszerzeniu jej sfery działania	21
dalszy rozwój systemu oświaty powszechnej	31
treść wykształcenia	35
nauczanie produkcyjne w szkole średniej	54
poziom wiedzy i metody nauczania	59
problemy wychowania	78
studia nad dzieckiem	97
stosowanie metod w badaniach pedagogicznych	102
podstawowe problemy badań w zakresie nauk pedagogicznych	108
projekt badań w dziedzinie pedagogiki	111

Redaktor techn.: Marcin Reifer
Korektor: Marta Druszkowska

*

„Książka i Wiedza”, Warszawa, kwiecień 1965 r. Wyd. I.
Nakład 9 740 + 260 egz. Obj. ark. wyd. 5,75. Obj. ark.
druk. 7,75 (6,3). Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 82 × 104 cm,
z fabryki papieru w Częstochowie. Oddano do składania
29. XII. 1964 r. Podpisano do druku 27. III. 1965 r. Druk
ukończono w kwietniu 1965 r. Zakłady Graficzne w To-
runiu, ul. Katarzyny 4. Zam. nr 17. G-13. Cena zł 6.—

*Sześć tysięcy sześćset dwudziesta druga
publikacja „KiW”*

BIBLIOTEKA

ASG

NAUKOWA

15621

