RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK XII (XLIV) STYCZEŃ — LUTY 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WINCENTY OKOŃ: Nauka a treść wykształcenia ogólnego 1
IGNACY SZANIAWSKI: Intelektualizacja pracy produkcyjnej — centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego 17
MACIEJ DEMEL, STEFAN WOŁOSZYN: Mechanizmy dezintegracji i reintegracji w pedagogice na przykładzie wychowania fizycznego 40
IRENA WOJNAR: Sztuka i wychowanie 46
LOUIS CROS: Czynniki społeczne a nauka szkolna 66

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WIESŁAW DUBIELAK: Informacje o reformowaniu szkolnictwa francuskiego 83

DYSKUSJE I POLEMIKI

JAN W. SARNA: O podziale nauk 94

PRÓBY, DOŚWIADCZENIA I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

TADEUSZ MARZEC: Budżet czasu uczniów starszych klas szkoły podstawowej 100

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW NOWACZYK: Edmund Trempała — Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły . . 113
STEFAN A. RADOMSKI: Tadeusz Gołaszewski — Człowiek w wymiarze kultury. Badania nad określeniem typu i poziomu kultury 115
WŁADYSŁAW SAWICKI: Stanisław Michalski — Szkoła rolnicza a środowisko 119

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . 123
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . 126

KRONIKA KRAJOWA

JOANNA KOWALCZYK: Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań Pedagogicznych w Warszawie 130
WW: Konferencja Ministrów Szkolnictwa Wyższego Krajów Socjalistycznych w Warszawie 139
WW: Wystawa 25-lecia szkolnictwa zawodowego PRL 140
WW: Ostatnia „Tysiąclatka" 140

KRONIKA ZAGRANICZNA

WW: Rok 1970 Międzynarodowym Rokiem Oświaty 141

ROK XII (XLIV) STYCZEŃ — LUTY 1970 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Związek Nauczycielstwa Polskiego Zarząd Główny Biblioteka 692

ARTYKUŁY[1]

WINCENTY OKOŃ

NAUKA A TREŚĆ WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

Hasłem naszych czasów stało się maksymalne zbliżenie treści wykształcenia ogólnego do nauki. W imię tego hasła coraz to większe zastępy uczonych włączają się do prac nad nowymi programami kształcenia. Coraz to częściej pojawia się optymizm, wyrażający się w przekonaniu, że z pomocą uczonych i nauki będzie można stworzyć doskonałe programy poszczególnych przedmiotów nauczania.

Nietrudno wskazać przykłady zmierzających w tym kierunku poszukiwań, zresztą uwieńczonych już znacznymi sukcesami. Można więc wymienić amerykańskie programy biologii BSCS (Biological Sciences Curriculum Study), opracowane pod kierunkiem A. Grobmana lub fizyki PSSC (Physical Science Study Committee) — H. Zachariasa, angielskie programy fizyki STP, przygotowane przez Nuffield Fundation, programy czeskie kładące nacisk na wiedzę podstawową, radzieckie programy fizyki Ł. Reznikowa i I. Kikoina, biologii — N. Wierzilina, czy nawet nauczania początkowego, będące dziełem W. Dawydowa i D. Elkonina. Ten sam cel przyświeca polskim badaniom, w których do weryfikacji programów matematyki używa się maszyn matematycznych. W pewnej mierze zbiega się on ze współczesnymi tendencjami w dziedzinie programowania treści

[1] Zgodnie z zapowiedzią podaną w numerze poprzednim publikujemy dalsze referaty zgłoszone na warszawski kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań Pedagogicznych (Association Internationale des Scientes de l'Education). Są to wystąpienia: prof. Wincentego Okonia, prof. Ignacego Szaniawskiego, doc. Macieja Demela i prof. Stefana Wołoszyna, doc. Ireny Wojnar i prof. Louisa Crosa z Paryża. (Red.)

dydaktycznych, a nawet do wyręczania się maszynami matematycznymi w nauczaniu odpowiednio zaprogramowanych przedmiotów.

Można przyjąć, że te wszystkie oraz inne im podobne próby opierają się na względnej wierze w doskonałość nauki, a zarazem na przekonaniu, że maksymalne upodobnienie programów do nauk uczyni je najdoskonalszymi elementami procesu dydaktycznego. Tym samym zaś uczyni je najważniejszymi składnikami tego procesu, niejako automatycznie wpływającymi na jego nie spotykaną dotąd efektywność. Sprzyja to osłabieniu mocnego dotychczas przekonania o ważności metod pracy dydaktycznej, ba, nawet o ważności roli samego nauczyciela.

Zakładając, że próby maksymalnego zbliżenia przedmiotów nauczania do odpowiadających im dyscyplin naukowych, inspirowane jak dotąd głównie przez przedstawicieli tych dyscyplin, mają charakter nazbyt spontaniczny, spróbujemy rozpatrzyć je z punktu widzenia dydaktyki ogólnej. Nasza analiza — o charakterze wstępnym — dotyczyć będzie strony gnoseologicznej i metodologicznej tego zbliżenia, realnych nadziei, które z nim wiązać można, oraz przesadnych niekiedy złudzeń.

Treść nauki a treść kształcenia

Poznanie naukowe ma charakter podlegającego ciągłym zmianom procesu, który zbliża nas do poznania obiektywnej prawdy o rzeczywistości. Wytwór tego poznania — nauka — nie może więc mieć charakteru stałego. Leżące u jej podstawy myślenie teoretyczne każdej epoki jest, jak określił F. Engels, „produktem historycznym, który w różnych czasach przybiera nader rozmaite formy, a zarazem wyraża nader różną treść" (4; 32). Dość często w danym okresie rozwoju nauki stwierdzić więc można rozbieżności w poglądach naukowych zarówno na strukturę, jak i na treść nauki. Tam zwłaszcza, gdzie nie dopracowano się uznanego przez wszystkich uczonych wyjaśnienia naukowego określonej klasy zjawisk, egzystują równocześnie różne teorie, pozostające w pełnej lub w częściowej sprzeczności z innymi teoriami. Przykładem mogłyby być choćby teorie powstania życia na ziemi, teorie antropogenezy czy teorie powstania Układu Słonecznego.

W tych warunkach zbliżenie treści przedmiotu nauczania do treści nauki staje się sprawą złożoną, a niekiedy wręcz niemożliwą, w wielu bowiem przypadkach trzeba przy konstruowaniu programu nauczania z pewnych danych nauki po prostu rezygnować. Ale właśnie szczególnie trudno dać odpowiedź na pytanie, z których to danych należy rezygnować, a które koniecznie uwzględnić. Trudno zaś szczególnie wówczas gdy w grę wchodzą konkurencyjne założenia o kierunku odwrotnym. I tak np. ze względów światopoglądowych pominięcie spraw biogenezy, antropogenezy czy powstania Układu Słonecznego wydaje się szczególnie nie-

wskazane, podczas gdy ze względu na hipotetyczny charakter wyjaśniających je teorii wydaje się raczej celowe. Tu więc potrzebne są pewne dyrektywy dydaktyczne, umożliwiające wybrnięcie z takich kontrowersyjnych sytuacji.

Aby ułatwić sobie sformułowanie niektórych dyrektyw tego rodzaju, spróbujmy rozpatrzyć składowe części nauki. Otóż zgodnie ze współczesnymi zapatrywaniami tych części składowych jest co najmniej cztery. Są to fakty naukowe, pojęcia, prawa i teorie naukowe. Różnice między poszczególnymi dyscyplinami naukowymi, a więc i poniekąd między poszczególnymi przedmiotami nauczania — to przede wszystkim różnice ze względu na rodzaj rozpatrywanych faktów naukowych oraz charakter pojęć, praw i teorii (a niekiedy i sposób interpretacji), a nie jedynie ze względu na cel, przedmiot i metody badań, jak dawniej powszechnie sądzono (6).

Fakty naukowe to najprostsze, najbardziej podstawowe elementy każdej nauki empirycznej. Tworzą je informacje dotyczące konkretnego stanu rzeczy lub zdarzenia w danym punkcie (odcinku) czasu i przestrzeni. Informacje te występują zazwyczaj w określonym kontekście teoretycznym, obejmującym dyrektywy w sprawie doboru i oceny faktów. Inaczej mówiąc, fakt naukowy obejmuje dane zmysłowe, które często utożsamia się z faktem empirycznym, oraz dane pozaempiryczne, zależne od właściwości poznania ludzkiego i od określonych założeń teoretycznych.

Odrębność faktów naukowych badanych przez poszczególne dyscypliny naukowe jest podstawą odrębności **systemów pojęć** tych dyscyplin. Pojęcia i relacje między nimi stanowią pole semantyczne języka danej nauki. Jednocześnie system pojęć jako układ abstrakcyjnych elementów nauki jest fundamentem teorii naukowej. Same zaś pojęcia będące elementarnymi strukturami danej nauki stanowią jej względnie stały składnik.

Prawa nauki mówią o istnieniu stałego stosunku między zmieniającymi się wielkościami. Tak więc prawo określa stałą, to jest występującą zawsze w określonych warunkach wzajemną zależność rzeczy lub zdarzeń. Pozwala więc dostrzegać w ciągle zmieniającym się świecie czynnik porządkującej go stałości. Jeśli prawo naukowe wiernie odbija określoną prawidłowość realnego świata, umożliwia nam jednocześnie tłumaczenie wszystkich jednostkowych faktów pod to prawo podpadających.

Z powyższego wynika, że podstawę każdej **teorii naukowej** stanowi zbiór pierwotnie danych faktów doświadczalnych, a więc rzeczy, procesów, zdarzeń oraz ich cech i własności. Na tym fundamencie powstaje system podstawowych pojęć odpowiednio zdefiniowanych. Kolejnym składnikiem teorii naukowej jest system uniwersalnych praw, niekiedy, np. w matematyce i — rzadziej — w fizyce, utożsamianych z aksjomatami. Obok praw występuje w teorii interpretacja, która polega na konfrontowaniu abstrakcyjnych składników teorii z doświadczeniem bądź uznanymi twierdzeniami nauki. Ostatnim wreszcie składnikiem są hipotezy, będące

szczegółów. Stosownie do tych założeń Dawydow wprowadza do klas początkowych kurs morfologii, zaznajamiający dzieci ze strukturą słowa, z odrębnością rzeczownika, czasownika, przymiotnika oraz ich odmianą, a następnie kurs syntaktyki, dzięki czemu już w klasie piątej nauczanie gramatyki faktycznie się kończy. Jeszcze dalej idzie program matematyki. Od pierwszych dni nauki dzieci poznają równości i nierówności oraz elementarne równania z prostymi zależnościami funkcjonalnymi. Przy tym od samego początku stosunki matematyczne dzieci wyrażają nie tylko za pomocą liczb, lecz także i liter. Owa algebraizacja pozwala nasycić nauczanie teoretycznymi wiadomościami, mniej lub więcej powiązanymi ze sobą, co stwarza dobry grunt właśnie dla posługiwania się językiem formalnym, o czym pisał Bruner.

Wkraczaniu nauki na teren szkoły dla wszystkich, nawet na szczeblu nauczania początkowego, towarzyszy wycofywanie się progresywistycznych koncepcji nauczania globalno-koncentrycznego. Zarówno zwolennicy „nowego nauczania" języka ojczystego (D. Elkonin, W. Dawydow, T. Pilszczikowa), jak matematyki (G. Cuisenaire, C. Gattegno, D. A. Page, W. Dawydow) czy przyrodoznawstwa (J. Bruner, R. Karplus, N. Wierzilin) są zarazem zwolennikami systematycznego nauczania przedmiotowego. W tym też kierunku poszedł wielki eksperyment rumuński, w którym na miejsce jednego nauczyciela, uczącego w klasach początkowych wszystkich lub niemal wszystkich przedmiotów nauczania, wprowadzono nauczycieli-specjalistów od poszczególnych przedmiotów nauczania. W takim nauczaniu przedmiotowym zaleca się uwzględnianie wszystkich czterech składników nauki, znaczy to jednak, że mogą one mieć miejsce tylko wówczas, gdy wprowadza się je do nauczania z uwzględnieniem sił i możliwości uczniów. Zwłaszcza ważną sprawą jest baczenie na to, aby wprowadzając zadania zbyt trudne dla dzieci nie naruszyć równowagi ich systemu nerwowego.

Jak widać, za tezą o konsekwentnym wprowadzeniu elementów nauki współczesnej do wszystkich szczebli szkoły ogólnokształcącej przemawiają poważne autorytety i zasadne racje dydaktyczne. Powstaje jednak trzecia już kwestia: które elementy współczesnej nauki wprowadzać należy mając na uwadze zarówno czas ich pojawiania się, jak ich charakter.

Gdyby dokładnie zbadać odstęp czasowy między pojawianiem się nowych odkryć i nowych teorii naukowych a ich uwzględnieniem w programach szkolnych, łatwo doszlibyśmy do stwierdzenia, że z roku na rok odstęp ten maleje, choć nie we wszystkich przedmiotach w tym samym stopniu. Jeszcze przed kilkunastu laty można się było np. spotkać z twierdzeniem, że programy nauczania matematyki opierały się na stanie nauki sprzed 300 lat, obecnie jednak ten dystans czasowy znakomicie się zmniejszył, oczywiście nie we wszystkich krajach w tym samym zakresie. W naukach przyrodniczych ten dystans zmalał jeszcze bardziej. O ile np. teoria ewolucji z trudem po wielu latach torowała sobie drogę do szkół i jeszcze

w 1925 roku miał miejsce w Ameryce „małpi proces", o tyle obecnie najpóźniej po kilkunastu latach odkrycie przez uczonych amerykańskich DNA i RNA znalazło miejsce w programach szkolnych. Podobnie rzecz się miała z radzieckimi sputnikami, z lotami międzyplanetarnymi, z laserami i maserami, z półprzewodnikami i innymi kwestiami współczesnego przyrodoznawstwa oraz związanej z nim współczesnej techniki. Nie inaczej rzecz się ma z cybernetyką, która, stworzona w 1948 roku, już po dziesięciu latach znalazła się w programach szkolnych wielu krajów.

W sumie jest to zjawisko optymistyczne, choć zbytni pośpiech nie wydaje się wskazany. Zdarzało się bowiem nieraz, że pewne, w niedostatecznym stopniu sprawdzone poglądy trafiały do programów szkolnych, skąd następnie trzeba je było dyskretnie usuwać. Ale nie tylko dlatego. Przede wszystkim należy poczekać, aż nowe odkrycia zostaną potwierdzone przez innych i spotkają się z powszechnym uznaniem wybitnych uczonych, trzeba zarazem wszechstronnie rozważyć dydaktyczno-wychowawcze korzyści i, ewentualnie, niebezpieczeństwa, jakie mogą przynieść dzieciom i młodzieży. Te korzyści wiążą się głównie z wartością kształcącą i światopoglądową nowych treści, jak również ze znalezieniem dla nich właściwego miejsca w strukturze przedmiotu nauczania.

Wymieńmy wreszcie czwartą kwestię, która dotyczy już samej nauki, jej najogólniejszych cech i właściwości. Dla autora programu szkolnego, który nie jest zarazem wybitnym uczonym danej specjalności, nauka jest zazwyczaj synonimem zasadności, pewności, stałości, nieomal że prawdy absolutnej. Stąd się bierze przekonanie, że wystarczy oprzeć program nauczania na współcześnie głoszonych prawdach nauki, a program taki w samej rzeczy będzie najlepszy z możliwych. Złudzenie to ustępuje miejsca niepewności, gdy spotykamy się z opiniami wybitnych uczonych lub gdy śledzimy ewolucję poglądów panujących w różnych okresach rozwoju nauki.

Wystarczy zastanowić się nad tak kapitalną sprawą, jak stosunek nauki do pojęcia materii. Ma ta sprawa swoją długą historię, poczynając od Demokryta, twórcy koncepcji atomistycznej, i Arystotelesa, twórcy teorii wszechobecności eteru, aż do czasów obecnych. Jak twierdzi wybitny fizyk japoński Hideki Yukawa, laureat nagrody Nobla w dziedzinie fizyki, przekonanie o triumfie atomizmu w dwudziestym wieku nie kryje w sobie całej prawdy. Jako przykład świadczący przeciwko temu przekonaniu podaje falowo-korpuskularną naturę światła. Zgodnie z myśleniem intuicyjnym, fala jest czymś, co się nieprzerwanie rozciąga w przestrzeni, a cząsteczka jest czymś, co zajmuje mały, ograniczony obszar. A więc światło może być albo falą, albo cząsteczką. Ten sam dualizm został odkryty i w dziedzinie cząstek materii, jak elektrony, protony, neutrony i inne. Dopiero mechanika kwantowa rozwiązała ten dylemat, odrzucając wszelkie nastawienia intuicyjne, z ich obrazowym rozumieniem czasu i przestrzeni (16). Musiano jednak wprowadzić opis obiektów i zdarzeń

szczegółów. Stosownie do tych założeń Dawydow wprowadza do klas początkowych kurs morfologii, zaznajamiający dzieci ze strukturą słowa, z odrębnością rzeczownika, czasownika, przymiotnika oraz ich odmianą, a następnie kurs syntaktyki, dzięki czemu już w klasie piątej nauczanie gramatyki faktycznie się kończy. Jeszcze dalej idzie program matematyki. Od pierwszych dni nauki dzieci poznają równości i nierówności oraz elementarne równania z prostymi zależnościami funkcjonalnymi. Przy tym od samego początku stosunki matematyczne dzieci wyrażają nie tylko za pomocą liczb, lecz także i liter. Owa algebraizacja pozwala nasycić nauczanie teoretycznymi wiadomościami, mniej lub więcej powiązanymi ze sobą, co stwarza dobry grunt właśnie dla posługiwania się językiem formalnym, o czym pisał Bruner.

Wkraczaniu nauki na teren szkoły dla wszystkich, nawet na szczeblu nauczania początkowego, towarzyszy wycofywanie się progresywistycznych koncepcji nauczania globalno-koncentrycznego. Zarówno zwolennicy „nowego nauczania" języka ojczystego (D. Elkonin, W. Dawydow, T. Pilszczikowa), jak matematyki (G. Cuisenaire, C. Gattegno, D. A. Page, W. Dawydow) czy przyrodoznawstwa (J. Bruner, R. Karplus, N. Wierzilin) są zarazem zwolennikami systematycznego nauczania przedmiotowego. W tym też kierunku poszedł wielki eksperyment rumuński, w którym na miejsce jednego nauczyciela, uczącego w klasach początkowych wszystkich lub niemal wszystkich przedmiotów nauczania, wprowadzono nauczycieli-specjalistów od poszczególnych przedmiotów nauczania. W takim nauczaniu przedmiotowym zaleca się uwzględnianie wszystkich czterech składników nauki, znaczy to jednak, że mogą one mieć miejsce tylko wówczas, gdy wprowadza się je do nauczania z uwzględnieniem sił i możliwości uczniów. Zwłaszcza ważną sprawą jest baczenie na to, aby wprowadzając zadania zbyt trudne dla dzieci nie naruszyć równowagi ich systemu nerwowego.

Jak widać, za tezą o konsekwentnym wprowadzeniu elementów nauki współczesnej do wszystkich szczebli szkoły ogólnokształcącej przemawiają poważne autorytety i zasadne racje dydaktyczne. Powstaje jednak trzecia już kwestia: które elementy współczesnej nauki wprowadzać należy mając na uwadze zarówno czas ich pojawiania się, jak ich charakter.

Gdyby dokładnie zbadać odstęp czasowy między pojawianiem się nowych odkryć i nowych teorii naukowych a ich uwzględnieniem w programach szkolnych, łatwo doszlibyśmy do stwierdzenia, że z roku na rok odstęp ten maleje, choć nie we wszystkich przedmiotach w tym samym stopniu. Jeszcze przed kilkunastu laty można się było np. spotkać z twierdzeniem, że programy nauczania matematyki opierały się na stanie nauki sprzed 300 lat, obecnie jednak ten dystans czasowy znakomicie się zmniejszył, oczywiście nie we wszystkich krajach w tym samym zakresie. W naukach przyrodniczych ten dystans zmalał jeszcze bardziej. O ile np. teoria ewolucji z trudem po wielu latach torowała sobie drogę do szkół i jeszcze

w 1925 roku miał miejsce w Ameryce „małpi proces", o tyle obecnie najpóźniej po kilkunastu latach odkrycie przez uczonych amerykańskich DNA i RNA znalazło miejsce w programach szkolnych. Podobnie rzecz się miała z radzieckimi sputnikami, z lotami międzyplanetarnymi, z laserami i maserami, z półprzewodnikami i innymi kwestiami współczesnego przyrodoznawstwa oraz związanej z nim współczesnej techniki. Nie inaczej rzecz się ma z cybernetyką, która, stworzona w 1948 roku, już po dziesięciu latach znalazła się w programach szkolnych wielu krajów.

W sumie jest to zjawisko optymistyczne, choć zbytni pośpiech nie wydaje się wskazany. Zdarzało się bowiem nieraz, że pewne, w niedostatecznym stopniu sprawdzone poglądy trafiały do programów szkolnych, skąd następnie trzeba je było dyskretnie usuwać. Ale nie tylko dlatego. Przede wszystkim należy poczekać, aż nowe odkrycia zostaną potwierdzone przez innych i spotkają się z powszechnym uznaniem wybitnych uczonych, trzeba zarazem wszechstronnie rozważyć dydaktyczno-wychowawcze korzyści i, ewentualnie, niebezpieczeństwa, jakie mogą przynieść dzieciom i młodzieży. Te korzyści wiążą się głównie z wartością kształcącą i światopoglądową nowych treści, jak również ze znalezieniem dla nich właściwego miejsca w strukturze przedmiotu nauczania.

Wymieńmy wreszcie czwartą kwestię, która dotyczy już samej nauki, jej najogólniejszych cech i właściwości. Dla autora programu szkolnego, który nie jest zarazem wybitnym uczonym danej specjalności, nauka jest zazwyczaj synonimem zasadności, pewności, stałości, nieomal że prawdy absolutnej. Stąd się bierze przekonanie, że wystarczy oprzeć program nauczania na współcześnie głoszonych prawdach nauki, a program taki w samej rzeczy będzie najlepszy z możliwych. Złudzenie to ustępuje miejsca niepewności, gdy spotykamy się z opiniami wybitnych uczonych lub gdy śledzimy ewolucję poglądów panujących w różnych okresach rozwoju nauki.

Wystarczy zastanowić się nad tak kapitalną sprawą, jak stosunek nauki do pojęcia materii. Ma ta sprawa swoją długą historię, poczynając od Demokryta, twórcy koncepcji atomistycznej, i Arystotelesa, twórcy teorii wszechobecności eteru, aż do czasów obecnych. Jak twierdzi wybitny fizyk japoński Hideki Yukawa, laureat nagrody Nobla w dziedzinie fizyki, przekonanie o triumfie atomizmu w dwudziestym wieku nie kryje w sobie całej prawdy. Jako przykład świadczący przeciwko temu przekonaniu podaje falowo-korpuskularną naturę światła. Zgodnie z myśleniem intuicyjnym, fala jest czymś, co się nieprzerwanie rozciąga w przestrzeni, a cząsteczka jest czymś, co zajmuje mały, ograniczony obszar. A więc światło może być albo falą, albo cząsteczką. Ten sam dualizm został odkryty i w dziedzinie cząstek materii, jak elektrony, protony, neutrony i inne. Dopiero mechanika kwantowa rozwiązała ten dylemat, odrzucając wszelkie nastawienia intuicyjne, z ich obrazowym rozumieniem czasu i przestrzeni (16). Musiano jednak wprowadzić opis obiektów i zdarzeń

mikroświata w języku probabilistyki. Stosownie do mechaniki kwantowej przyszłe położenie elektronu nie może być przewidziane jednoznacznie, mimo że znamy jego położenie obecne. Możemy je tylko określić w kategoriach prawdopodobieństwa.

Na przykładzie pojęcia materii dostrzec można drugie kapitalne zagadnienie, jakim jest związek między intuicją a abstrakcją w rozwoju nauki. Rozwój współczesnej nauki słusznie uważa się za efekt zarówno myślenia abstrakcyjnego, jak intuicji ludzkiej. Jednakże w pewnych okresach rozwoju nauki dochodziło do swoistej przewagi abstrakcji nad intuicją bądź odwrotnie. I tak np. w rewolucji, która dokonała się w fizyce pod koniec XIX i na początku XX wieku, powstały potężne twory abstrakcji: teoria kwantów, teoria względności i mechanika kwantowa, odrywające teoretyczne pojęcia fizyki od intuicji i potocznego rozumienia. Fizycy zostali zmuszeni do przyjęcia abstrakcyjnych pojęć matematycznych, ponieważ były one logicznie zgodne, a ich konsekwencje zgadzały się również z wynikami eksperymentów, mimo że pozostawały w sprzeczności z naszym intuicyjnym obrazem świata. Ale te nowe osiągnięcia abstrakcji naukowej stają się podstawą dla nowego rodzaju intuicji. Ta nowa intuicja jako rezultat abstrakcji stanowi zarazem punkt wyjścia dla dalszej abstrakcji (16). I tak na przykład w drugiej połowie naszego wieku w dziedzinie zwanej fizyką wysokich energii odkryto istną lawinę elementarnych cząstek, mimo że teoretyczne rozumowanie nie przewidywało ich obecności. Znowu więc do głosu doszła intuicja, ale na odpowiednio wysokim, naukowym poziomie.

W tym stanie rzeczy wysiłki zmierzające do maksymalnego zbliżenia nie tyle tematyki programów szkolnych do nauki, co ich założeń filozoficznych stają się niezwykle trudne. Pod tym względem są one szczególnie trudne w przedmiotach humanistyczno-społecznych, gdzie obok spraw nie rozwiązanych lub spornych w samej nauce pojawiają się doniosłe sprawy zależności programów od panujących w kraju stosunków klasowych i polityczno-społecznych. Tym niemniej ogólna tendencja programów szkolnych staje się na tle tu zarysowanym zrozumiała. Jest to tendencja do zrealizowania w nowoczesnych programach harmonijnej równowagi między intuicją a abstrakcją, między doświadczeniem a jego generalizacją, między praktyką życiową a teorią naukową. Wielostronne wzajemne związki między tymi czynnikami są najlepszą gwarancją wielostronnego rozwoju tych, dla których te programy i oparte na programach podręczniki się opracowuje.

Zagadnienia struktury w nauce i w nauczaniu

Konfrontacja treści nauki z treścią kształcenia ogólnego wiąże się nie tylko ze sprawą doboru treści nauki dla potrzeb wykształcenia, lecz także z zagadnieniem układu, struktury tych treści. Wprawdzie zagadnienie to

wystąpiło już w naszych dotychczasowych rozważaniach, zwłaszcza gdy mówiliśmy o częściach składowych nauki, wymaga ono jednak osobnego rozpatrzenia.

Zagadnienie całości jest jednym z węzłowych zagadnień materializmu dialektycznego. Dotyczy ono istnienia układów materialnych, których elementy powiązane są łańcuchami zależności przyczynowo-skutkowych (9; 9). Przy tym układy te mają właściwości odrębne od właściwości elementów, z których się składają. Przykładem takich całości są np. związki chemiczne w stosunku do ich fizycznych składników, jądro atomu w stosunku do swobodnych nukleonów, organizmy żywe w stosunku do komórek (elementów) żywej materii czy procesy psychiczne w stosunku do biologiczno-fizycznych właściwości organizmu. Badając te układy materialne nauka usiłuje przedstawić je w kategoriach sobie właściwych. Ucieka się przy tym do tłumaczenia właściwości i rozwoju tych układów kierując się założeniami bądź metafizycznego finalizmu (entelechia, *élan vital*), bądź mechanizmu, przy czym współcześnie obie te koncepcje zostały odrzucone jako sprzeczne z wiedzą doświadczalną i nie tłumaczące istoty dialektycznego rozwoju w sposób naukowy. Jak zakłada O. Lange, ścisłe i metodologicznie poprawne ujęcie sprawy całości i dialektycznego rozwoju umożliwia dopiero cybernetyka (9; 11). To ostatnie twierdzenie wydaje się wątpliwe, słusznie też zakwestionował je J. Chałasiński (2; 443 i n.). W obecnym stanie wiedzy, jak to wykazano na przykładzie fizyki, znacznie większe szanse poprawnego ujęcia całości mają poszczególne dyscypliny naukowe niż cybernetyka.

Mimo tych trudności zagadnienie struktury zasługuje na uwagę tych, którzy zajmują się teorią programów szkolnych, sposób bowiem układania treści tych programów nie pozostaje bez wpływu na wyniki kształcenia. Jak w dziele architektury czy w dobrze skonstruowanej maszynie istnieje pewien ogólny układ elementów (zespołów) i ich poszczególnych części składowych (podzespołów) oraz łączących je związków i zależności, tak w dobrze skonstruowanym programie racjonalnemu ogólnemu układowi treści powinny być podporządkowane układy i podukłady coraz bardziej szczegółowe, połączone z całością i jej elementami za pomocą racjonalnych więzi.

Zrozumienie tej sprawy datuje się od niedawna. W sposób najbardziej zdecydowany podniesiono ją na konferencji w Woods Hole, której wyniki przedstawia książka J. Brunera *The Process of Education*. Książka ta podaje przykłady struktur w przedmiocie nauczania oraz próby definicji struktury. Według niej „uchwycenie struktury przedmiotu jest to zrozumienie go w taki sposób, jaki pozwala na sensowne powiązanie w nim wielu elementów" (1; 13). Ze strukturą w nauczaniu kojarzy Bruner takie pojęcia, jak układ zorganizowany, poznanie pojęć podstawowych, uczenie ogólnych zasad nauki czy wreszcie odzwierciedlenie podstawowej struktury jakiejś dziedziny wiedzy. W sumie stanowi to punkt wyjścia dla

bardziej dokładnego i jednoznacznego określenia pojęcia struktury w nauce i w treści kształcenia.

Przyjmiemy, że układ albo struktura to rzeczowo lub logicznie uporządkowany zbiór składników oraz związków między tymi składnikami. Tak sformułowana definicja upoważnia nas do wyróżniania struktur materialnych i formalnych, czyli rzeczowych i logicznych. Przy tym struktury materialno-rzeczowe kojarzą się z systemami faktów istniejących niezależnie od poznającego je umysłu. W nauce i treści kształcenia występują one jako informacje o rzeczach, zjawiskach, procesach i zdarzeniach, przedstawiając ich części składowe i relacje między nimi. Odzwierciedlają one relacje czasowo-przestrzenne. Struktury logiczno-formalne dotyczą natomiast systemów pojęć i praw nauki, nie opisują więc rzeczywistości, lecz wyjaśniają występujące w niej związki, przede wszystkim zaś związki przyczynowe.

W zasadzie struktury w treści kształcenia powinny być izomorficzne względem struktur w odpowiednich dyscyplinach naukowych. Przedmiot nauczania powinien być więc usystematyzowany strukturalnie, podobnie jak odpowiadająca mu gałąź wiedzy. Przy tym związki logiczno-przyczynowe, zgodnie z nowoczesną koncepcją treści kształcenia, wysuwa się na plan pierwszy — przed związkami czasowo-przestrzennymi. Dzięki temu materiał nauczania stwarza okazję do myślenia przyczynowo-skutkowego, do pracy wyobraźni, którym to czynnikom podporządkowuje się wówczas pamięć, pełniąca najważniejszą rolę w uczeniu się na podstawie tradycyjnych programów nauczania. Struktury te w nowych programach są w każdym przedmiocie usystematyzowane hierarchicznie, tak aby strukturom o szerszym zakresie były przyporządkowane struktury o zakresie węższym. Im szerszy jest zakres struktury, tym większą gra ona rolę w systematyzowaniu i rozumieniu przez ucznia materiału, tym lepiej więc powinna być opanowana.

Każda ze struktur, prezentowana uczącym się w gotowej postaci, stanowi materiał do wyuczenia się. Jeśli natomiast w strukturze brak niektórych danych, wówczas staje się ona problemem do rozwiązania. W tym drugim przypadku pojęcie struktury służy do zdefiniowania problemu dydaktycznego, problem można bowiem określić jako strukturę o niepełnych danych. W obydwu jednak przypadkach opanowanie struktury nie jest równoznaczne z jej rekonstrukcją słowno-myślową, lecz z umiejętnością zastosowania jej w nowych sytuacjach teoretycznych i praktycznych. Umiejętność ta jest oczywiście rezultatem systematycznych, dobrze zaprogramowanych ćwiczeń.

Zakładając, że strukturalna systematyzacja materiału doprowadza do poważnego odciążenia programów, zmierza się równocześnie do różnicowania struktur ze względu na ich transfer w obrębie danego przedmiotu oraz innych przedmiotów. Przy tym struktury o szerszym transferze wewnątrzprzedmiotowym i pozaprzedmiotowym grają w danym przed-

miocie nauczania rolę główną, zasługując przez to na gruntowniejsze opanowanie niż struktury pozbawione tych własności. W tym świetle zupełnie inaczej niż w tradycyjnych programach występuje problem rangi przyznawanej poszczególnym przedmiotom. Między innymi język ojczysty i matematyka temu właśnie zawdzięczają swoje centralne miejsce w treści kształcenia ogólnego, że ich rdzennne struktury odgrywają poważną rolę w tworzeniu wszelkich innych struktur. Do takich przedmiotów należy też logika, przedmiot ten wszakże na ogół nie występuje otwarcie w programach szkoły ogólnokształcącej, choć strukturami logicznymi obwarowane są wszelkie inne. Ich klasycznym przykładem mogą być rozumowania dedukcyjne, to jest te, które przebiegają od racji do następstwa, i redukcyjne, przebiegające od następstwa do racji. Do pierwszych zaliczamy wnioskowanie i sprawdzanie, po drugich — wyjaśnianie i dowodzenie (7; 264).

Można wreszcie wyróżnić struktury o charakterze integrującym, to jest te, które obejmują najszersze obszary myśli ludzkiej, którym więc w nauczaniu słusznie przyznaje się miejsce szczególnie uprzywilejowane. Są to naczelne idee nauki współczesnej, które coraz częściej stają się również naczelnymi ideami treści kształcenia ogólnego. Im to zarówno współczesna nauka, jak nowoczesne wykształcenie ogólne w coraz to większym stopniu zawdzięczać będzie możliwość integrowania coraz to rozleglejszej, ale pozornie i coraz bardziej rozproszonej wiedzy o różnych obszarach współczesnego świata i o szybkim rosnącym wpływie człowieka na zmiany, które w nim zachodzą. Są to idee dotyczące zarówno świata przyrodniczego i społecznego, np. idea materialności świata, rozwoju, przyczynowości, związku i zależności zjawisk, jak spraw wyłącznie społecznych lub wyłącznie przyrodniczych, np. rozwoju człowieka, formacji ekonomiczno-społecznych, ewolucji, budowy komórki i organizmu czy atomu i drobiny. Odpowiednie wyeksponowanie tych i im podobnych idei, jako struktur naczelnych, w programach i podręcznikach szkolnych sprzyja powstawaniu ogólnych przekonań naukowych w świadomości uczących się i staje się podstawą naukowego poglądu na świat. Jednocześnie stanowi najtrwalszy fundament ich wiedzy i działalności w szkole i poza szkołą.

Mimo że między strukturami nauki i treści kształcenia zakładamy daleko idącą odpowiedniość merytoryczną, nie można takiej samej odpowiedniości uwzględniać w ogólnym układzie działów danej nauki (danej gałęzi nauk) i odpowiadającego jej przedmiotu nauczania. Sekwencja działów w przedmiocie nauczania musi odpowiadać zasadom dydaktycznym, a więc np. zasadzie stopniowania trudności, korelacji czy samodzielności, jak również określonym postulatom wychowawczym, podczas gdy nauka podlega innym, sobie tylko właściwym zasadom systematyzacji ogólnej. W tej też dziedzinie przed dydaktyką ogólną staje szczególnie trudne, ale i wdzięczne zadanie. Polega ono na opracowaniu niezależnego w pewnej mierze od nauki układu treści przedmiotu, spójnego logicznie i możliwie

bezbłędnego pod względem dydaktycznym. W opracowaniu takiego układu, jak się o tym przekonaliśmy w Polsce, dużą rolę może odegrać analiza macierzowa i nauczanie programowane.

Analiza macierzowa w połączeniu z techniką grafów pozwala w sposób niejako automatyczny rozwiązywać następujące kwestie dydaktyczne:
a) występowanie w danym programie logicznych sprzeczności wewnątrz działów lub pomiędzy działami,
b) istnienie działów nie pełniących żadnej funkcji w stosunku do innych działów,
c) ustalenie kolejności czasowej realizowania działów,
d) istnienie w strukturze pojęć lub praw danego działu elementów względnie odosobnionych, które nie pełnią żadnych funkcji dydaktycznych wobec następujących po nich informacji,
e) określenie stopnia ważności dydaktycznej danego pojęcia lub prawa w programie,
f) optymalizacja postępowania dydaktycznego w toku opanowania przez ucznia danej struktury (15; 72—73).

Łatwo z tego wyliczenia zauważyć, że metoda macierzowo-grafowa, którą zresztą zawdzięczamy współczesnej nauce, uwalnia program od wewnętrznych sprzeczności, wadliwych pod względem logicznym i czasowym sekwencji oraz zbędnych elementów, obciążających niepotrzebnie programy, podręczniki i pamięć uczniów, a zarazem utrudniających ogarnięcie struktur podstawowych przedmiotu. Dodajmy, iż dopiero tak przygotowane projekty programów nadają się do weryfikacji empirycznej w odpowiednich szkołach eksperymentalnych.

Metodologia nauki a metody kształcenia ogólnego

Wpływ nauki na treść wykształcenia ogólnego sięga jednak nie tylko do spraw treści i struktury programów szkolnych i podręczników. W ostatnich latach coraz silniej odczuwa się ten wpływ również w dziedzinie metod nauczania-uczenia się. Opiera się zaś ów wpływ na przekonaniu o bezpośredniej zależności, jaka istnieje między treścią a metodą działalności dydaktycznej. Inaczej mówiąc, na przekonaniu, że im bardziej treść kształcenia zbliża się do treści nauki, tym większe musi być powinowactwo metod uczenia się do metod badania naukowego.

Stosownie do tego założenia prowadzi się w Polsce od roku 1955 intensywne badania nad rozwinięciem i eksperymentalną weryfikacją metody problemowego nauczania-uczenia się (8, 10, 13), której podstawę stanowi uczenie się przez rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych. Przy tym problemy praktyczne są z reguły problemami typu „wynaleźć", teoretyczne zaś typu „odkryć". Ten sposób uczenia się nazwaliśmy w Polsce „uczeniem się przez odkrywanie", w innych krajach nazywa się ją

niekiedy metodą „uczenia się przez badanie" (learning by research). I. Lerner mówi znowu o zasadzie badawczości w nauczaniu (issledowatielskij princip), którą to zasadę rozwinął on szeroko, zwłaszcza na przykładzie historii (11). Stosowanie tej zasady wymaga od uczniów szkoły ogólnokształcącej stopnia licealnego pracy nad dokumentem historycznym, korzystania z literatury naukowej, opracowywania doniesień naukowych czy brania udziału w polemikach naukowych w czasie lekcji. W każdym z wymienionych przypadków chodzi w gruncie rzeczy o to samo, a mianowicie o respektowanie w szkole metod właściwych procesowi badania naukowego, oczywiście z uwzględnieniem możliwości uczniów.

Proces badania naukowego obejmuje w wielu dyscyplinach naukowych trzy ogniwa. Pierwsze z nich opiera się na obserwacji pewnych rzeczy, procesów czy zdarzeń. Oczywiście sam wybór przedmiotu obserwacji wynika z określonych potrzeb i zainteresowań badacza, ze swoistego przeżycia przezeń jakichś trudności domagających się odpowiedzi. Drugie ogniwo dotyczy tworzenia hipotezy na podstawie zaobserwowanych faktów i zależności między nimi. Hipoteza pełni tu rolę odpowiedzi na postawione przed obserwacją pytanie, przy czym badacz wybiera tę spośród wszystkich możliwych hipotez, która odnosi się do wszystkich zaobserwowanych faktów, tłumacząc występujące między nimi związki i zależności logiczno-przyczynowe. Ostatnia faza jest doświadczalnym sprawdzaniem hipotezy. Dokonuje tego badacz przez wyprowadzenie z hipotezy wniosków oraz weryfikowanie ich przez doświadczenia. Pomyślny wynik tej weryfikacji pozwala uznać hipotezę za prawdziwą, do tego czasu jednak, gdy nie zostaną odkryte nowe fakty, pozostające z nią w sprzeczności.

Ten schemat procesu badania ma oczywiście postać uproszczoną. W rzeczywistości nawet w obrębie jednej dyscypliny, nie mówiąc już o poważnych różnicach między dyscyplinami naukowymi, można spotkać się z dużymi odchyleniami od niego. Nawet w naukach przyrodniczych nie zawsze możliwe jest eksperymentowanie (np. w astronomii), a cóż dopiero mówić o naukach społeczno-historycznych lub matematyce czy dyscyplinach filozoficznych, gdzie związek z doświadczeniem staje się niekiedy wręcz problematyczny, mimo iż niektórzy metodologowie twierdzą, że „istotą metody naukowej jest ścisły i systematyczny związek między teoretyzowaniem i doświadczeniem" (11; 62).

Nowoczesne programy szkolne, kładąc akcent na strukturalny charakter wiedzy, a zarazem na harmonijne łączenie doświadczenia z abstrakcją a teorii z praktyką, umożliwiają w dość szerokim zakresie realizację „uczenia się przez badanie". Część istotną tych programów stanowi wiedza o metodach badania w obrębie poszczególnych nauk, jak również znajomość niektórych metodyk badawczych, zwłaszcza w klasach wyższych szkoły ogólnokształcącej.

Realizowany w szkole proces uczenia się przez odkrywanie kryje w sobie

9. LANGE OSKAR, Całość i rozwój w świetle cybernetyki. Warszawa 1962, PWN.
10. LECH KONSTANTY, System nauczania. Warszawa 1964, PWN.
11. LERNER I. J., Izuczenije istorii SSSR w IX klasie, Moskwa 1963, Izdatielstwo Akadiemii Piedagogiczeskich Nauk RSFSR.
12. OKOŃ WINCENTY, Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, Nasza Księgarnia.
13. OKOŃ WINCENTY, U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1965, PZWS.
14. RICKMAN H. P., Understanding and the Human Studies. London 1967. Heineman Educational Books Limited.
15. SAWICKI MIECZYSŁAW, Struktury logiczne w nauczaniu. Warszawa 1968, maszynopis Instytutu Pedagogiki w Warszawie.
16. YUKAWA HIDEKI, Intuition and Abstraktion in Scientific Thinking, in: Frontiers of Modern Scientific Philosophy and Humanism. Amsterdam—London—New York 1966, Elsevier.

IGNACY SZANIAWSKI

INTELEKTUALIZACJA PRACY PRODUKCYJNEJ — CENTRALNY PROBLEM WSPÓŁCZESNEGO KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

W poszukiwaniu wspólnego mianownika czy też na szczycie wieży Babel współczesnej techniki

Socjolog pracy i teoretyk kształcenia zawodowego, działacz związkowy i psycholog pracy, nowoczesny organizator produkcji i prakseolog wracają często myślami do mitu: raz — o bezowocnej pracy Syzyfa, to znów o tragedii Prometeusza, który obdarzył ludzkość ogniem, symbolem wszelkiej cywilizacji, bądź do klątwy, którą Jehowa rzucił na pierwszego człowieka — Adama. Owa klątwa brzmiała: „I będziesz pracował w pocie czoła". Nic w tym dziwnego. Tego rodzaju mity, a więc opowieści odzwierciedlające wyobrażenia i pojęcia o nas samych, w tym wypadku — o nas jako ludziach pracy, ludziach cywilizacji technicznej, narzucają się nie tylko tym, którzy uczyli się starożytnej historii czy też studiowali systematycznie w językach klasycznych mitologię. Wszak w każdym z tych mitów zawarta jest filozoficzno-literacka kondensacja naszej istoty nas samych jako producentów. I każdy z nich potwierdza marksowską ocenę pochodzenia i roli mitu: zrodzony z naszej wyobraźni zaczyna żyć życiem samodzielnym, przeistaczając się z czasem w siłę nas samych nękającą i wrogą nam. Mit o utalentowanej tkaczce Arachnie, córce farbiarza, którą Atena nie tylko skazała na milczenie, lecz przeistoczyła w pająka i skazała na snucie pajęczyny, ma — wbrew wszelkim pozorom — dużo wspólnego z mitem o Prometeuszu i Syzyfie. Ale w micie o Arachnie chodzi nie tylko o wytwórczość, o fizyczny trud, o pracę (technè), lecz także o twórczość artystyczną i talent, a więc o estetykę [1]. Również w micie o wieży Babel jest opowieść o technice ludzkiej, a więc znowu o nas samych jako twórcach naszej cywilizacji: gdy ludzie opanowali organizacyjne i naukowe podstawy techniki tak dalece, że znaleźli się już blisko boskich tajemnic, Bóg pomieszał im języki i zburzył niebotyczną wieżę, dzieło ich myśli i spełnionych już — jak się im zdawało — pragnień. I nigdy już odtąd nie znaleźli wspólnego języka...

Historycy poszczególnych gałęzi przemysłu, historycy techniki, a nawet niektórzy socjologowie pracy reprezentują stanowisko, że współczesny przewrót techniczny oraz konsekwencje racjonalizacji, a zwłaszcza produkcji seryjnej oraz automatyzacji, są tak różnorodne, a ich tendencje

[1] W jednej z „Przemian" poświęconej Arachnie Owidiusz szczegółowo i konkretnie, a nie za pomocą zdawkowych słów, przeciwstawia banalność stylu, ubóstwo wyrazu i pospolitość wzoru tkaniny bogini — oryginalności stylu, barwności, bogactwu wzorów oraz świeżości wyrazu, niecodzienności, a zarazem pięknu i prostocie tkaniny Arachny. Kicz i szpetotę wytworu bogini przeciwstawia więc Owidiusz oryginalności i pomysłowości Arachny.

rozwojowe tak odmienne, wielopostaciowe, wielopłaszczyznowe i do tego stopnia zróżnicowane — w zależności od rodzaju produkcji, dziedziny techniki i gałęzi gospodarki — że trudno w ogóle mówić o jakichś jednakowych kategoriach, wspólnych faktach czy też tożsamych zjawiskach nawet wówczas, gdy się bierze wyłącznie automatyzację, w jej najnowocześniejszych i najskrajniejszych objawach. Czymś innym jest bowiem — ich zdaniem — automatyzacja np. dla ślusarza zamków, montera samochodów i technologa petrochemii, a zgoła czymś innym dla nauczyciela śpiewu i wychowawczyni przedszkola. Spawacz, wytapiacz i elektrotechnik znoszą i ponoszą konsekwencje automatyzacji inaczej niż nauczyciel łaciny czy neurolog; kapitan łodzi podwodnej inaczej niż aktor dramatyczny, kaznodzieja czy sprawozdawca-muzykolog. Przemysł maszyn budowlanych, przemysł samochodowy, teletechniczny, elektroniczny i chemiczny odczuwają i przeżywają punkt zwrotny we współczesnej technologii odmiennie niż przemysł hotelarski, produkcja roślinna czy organizacja sportu wyczynowego. Zmiany są szczególnie doniosłe i odczuwalne — w sensie ekonomicznym, technicznym i technologicznym — w dziedzinie dozorowania maszyn i mechanizmów, są też bardzo istotne w dziedzinie kontroli technicznej. Ale w każdej dziedzinie i w każdym zawodzie — powiadają — wygląda to zupełnie inaczej.

Z grubsza dadzą się tu ująć trzy podobne, nawzajem uzupełniające się stanowiska. Materia produkcyjna, technologiczna, organizacyjna — powiadają jedni — jest sypka, niespokojna, płynna, pozbawiona często ładu i składu, a więc chaotyczna, dowolna, a wśród niej — zgubiony człowiek. Jego człowiecze stosunki — orzekają drudzy uzupełniając tamtych — jego związki i powiązania z maszyną, z procesem produkcyjnym, z innymi ludźmi nie dają się ująć w tożsame kategorie. I, wreszcie, stanowisko trzecie, będące najradykalniejszą formułą i równocześnie reasumpcją tamtych: istota nauk technicznych i kategorie technologii nie mają nic wspólnego z istotą nauk społecznych ani też z kategoriami humanistycznymi. Nie należy więc nawet szukać jakichkolwiek związków między nimi, gdyż jest to trud daremny.

Wbrew jednak wszelkim pozorom nie mamy tu do czynienia z katastroficzną wieżą Babel i z pomieszaniem języków na jej szczycie w chwili, gdy ludzkość sięga najwyższych sfer tajemnic natury. Mimo wielu nieporozumień lub jaśniej — by ostatecznie z języka mitologii przejść na język socjologii, nauki o organizacji i kierowaniu oraz teorii kształcenia — mimo braku wzajemnego zrozumienia, znaleźć można czynniki pierwsze zarówno wtedy, gdy rzecz dotyczy techniki tradycyjnej, jak i wtedy, gdy sprawy analizujemy na tle automatyzacji. Jakież to są czynniki pierwsze? Zachowując prawo do analogii i całkowicie porzucając mitologię, zapytajmy: Jaki tu jest największy wspólny podzielnik? Jaka jest największa wspólna wielokrotność? Jaki tu jest wspólny mianownik? W jakim stopniu są tu dopuszczalne przenośnie i analogie?

Wspólne kategorie dwu różnych dziedzin

Właśnie praktyka szkolenia, nauczania pracy, praktyka kształcenia zawodowego od czasów najdawniejszych, a z nauk społecznych — ekonomia polityczna, socjologia pracy oraz teoria kształcenia zawodowego (i politechnicznego) zbudowały niezniszczalny most, na którym nieustannie spotykają się obie dziedziny, ujawniając wspólne kategorie oraz praktyczną i metodologiczną konieczność sprzężenia obu dziedzin. Tworzą też nie kończącą się listę wspólnych działań i zadań, wspólnych badań naukowych i rozwiązań. Nigdzie to się nie ujawnia z taką wyrazistością, jak właśnie w teorii i praktyce kształcenia zawodowego i w poradnictwie zawodowym oraz w ekonomii politycznej i w socjologii pracy. Dlatego też szukając wspólnego mianownika musimy zacząć od praktyki produkcyjnej, od kształcenia zawodowego, od tego, co do teorii kształcenia zawodowego i do ekonomii politycznej wniósł Marks [2]. Ze sprzężenia praktyki produkcyjnej, kształcenia zawodowego i ekonomii politycznej zrodziły się: współczesna socjologia pracy, prakseologia oraz teoria organizacji i kierowania, zaś ekonomika oświaty i współczesne poradnictwo zawodowe całkowicie wchłonęły istotę i kategorie obu dziedzin. Wpływ postępu technicznego na przekształcenia strukturalne systemu edukacyjnego wyraża się przede wszystkim w jakościowych zmianach kształcenia zawodowego. Jest to wpływ oczywisty i wszędzie jednakowy.

Jeśli nawet samo ujawnienie genealogii takich nauk, jak socjologia pracy, prakseologia oraz teoria organizacji i kierowania może wzbudzić tu i ówdzie zastrzeżenia typu metodologicznego, to najprawdopodobniej żadnych zastrzeżeń nie wzbudzi wyszczególnienie problemu normalizacji jako kategorii wspólnej dla wielu wymienianych tu dziedzin. Rzecz w tym, że normalizacja rozumiana jako narzędzie postępu, jako generalne zadanie nowoczesnej produkcji, nie pojawiła się dopiero dziś, w dzisiejszej ekonomice, teorii organizacji i kierowania w dzisiejszej praktyce produkcyjnej i we współczesnej praktyce kształcenia zawodowego. Jako główne narzędzie intelektualizacji i postępu pojawia się ona już w technice XIX-wiecznej i wcześniej — w tradycyjnej.

W poszukiwaniu wspólnego mianownika, w poszukiwaniu tożsamych

[2] To właśnie od niego pochodzą słynne i często przez ekonomistów, socjologów, a zwłaszcza pedagogów powtarzane spostrzeżenia o fabryce jako instytucji kształcącej i o systemie fabrycznym. A sformułowanie poświęcone Robertowi Owenowi — odkrywcy fabryki jako zarodka wychowania przyszłości — stało się fundamentem dla wywodów naukowych i podstawą rozważań i decyzji organizacyjnych reprezentantów „jednolitej szkoły pracy produkcyjnej" (1917—1932), a wcześniej jeszcze... Johna Deweya. Sformułowania tę są po dziś dzień słuszne. Wnioski, które stąd wyciągnięto powołując się na Marksa, były opaczne. Z tą dziedziną związana jest książka: K. Abraham, *Der Betrieb als Erziehungsfaktor*, Lambertus-Verlag 1957. Genealogia ideologiczna tej książki jest zupełnie odmienna i nie wywodzi się bynajmniej ani z Owena, ani z Marksa.

kategorii musimy jednak konkretniej zatrzymać się na dziedzinie, dzięki której szukanie i znalezienie wspólnego mianownika jest szczególnie płodne ze względu na nasz centralny problem: intelektualizacji pracy produkcyjnej w procesie kształcenia zawodowego.

Wspólny mianownik teorii organizacji i kierownictwa oraz teorii kształcenia zawodowego

Jest rzeczą znamienną, że teoretycy kształcenia zawodowego, nie mówiąc już o teoretykach kształcenia ogólnego, z pewnymi nielicznymi wyjątkami, dotąd nie dostrzegali w swych pracach konsekwencji zrodzonej ze styku: szkoła — przedsiębiorstwo, choć piszą niemało o jednym i drugim. Ale jest także rzeczą znamienną, że przedstawiciele nauki o organizacji i kierownictwie w ogóle przeoczyli szkołę, a z nią — kształcenie zawodowe, nauczanie pracy produkcyjnej, choć wciąż i nieprzerwanie o te zagadnienia się ocierają. Tymczasem kształcenie zawodowe stanowi owocny teren dociekań zarówno dla teorii kształcenia, jak też nauki o organizacji i kierowaniu, obejmuje ono bowiem 1) pracę produkcyjną, 2) nauczanie pracy produkcyjnej; 3) nauczanie technologii i nauczanie całej grupy ogólnotechnicznych i podstawowych przedmiotów, co wszak bez nauczania organizacji pracy nie może się obejść. Znane i wypróbowane metody zarządzania odnoszą się nie tylko do przemysłu jako takiego, rolnictwa, obronności oraz administracji państwowej i terenowej, lecz także do systemu szkolnego, a w tym wypadku — do szkolnictwa zawodowego, które wszak przygotowuje bezpośrednio kadry dla przemysłu, rolnictwa, obronności i administracji. Jest także jasne i oczywiste, że podobnie jak w sferze przemysłu czy obronności, tak i w sferze nauczania pracy oraz w samej pracy produkcyjnej w grę wchodzą — i to w równym stopniu — i nowoczesna teoria organizacji, i nowoczesna praktyka kierowania, i analiza systemów, i badania układów itd. Organizacja zadań, przydział pracy, zagadnienia bodźców wchodzą w grę nie tylko w produkcji roślinnej i zwierzęcej, w petrochemii i górnictwie, lecz także w procesie nauczania zawodu, pracy produkcyjnej i poznawania w szkole ogólnotechnicznych, podstawowych i specjalistycznych zasad danego zawodu [3]. Znamy wprawdzie teoretyków (zarówno organizacji i kierownictwa, jak też kształcenia), którzy głoszą tezę, że przeszkodę w znalezieniu wspólnego mianownika stanowi przede wszyst-

[3] Obszerniej na temat tożsamości formalnej i merytorycznej kategorii w sferze nauki o organizacji i kierownictwie oraz w sferze nauki o nauczaniu i uczeniu się piszę w książce „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły" (*Biblioteka Nauki o Pracy*, KiW, 1967). Ale i tu, i tam chodzi o typowe przykłady, a nie o usystematyzowanie tematyki. I tu, i tam chodzi również o istotne podobieństwa, a nie o wyczerpanie wspólnej tematyki nauki o organizacji i kierownictwie oraz teorii kształcenia.

kim zagadnienie motywacji oraz czynnik subiektywny, który w szkole, w nauczaniu i uczeniu się odgrywa kolosalną rolę, natomiast w nauce o organizacji przemysłu i kierowaniu jest w zasadzie wyeliminowany. Dyskusyjność tego stanowiska jest oczywista.

Bez popełnienia pomyłki można bowiem stwierdzić, że teoria kształcenia zawodowego (w tym także nauczania, szkolenia, przysposabiania, przekwalifikowania) jest w ostatecznym rachunku niczym innym, jak teorią organizacji, kierownictwa i zarządzania w zastosowaniu do terenu szkoły zawodowej, do procesu nauczania pracy. Teoria struktur organizacyjnych szkoły oraz indywidualnych motywacji ucznia wcale nie rozbija się o niewzruszone założenia nowoczesnej teorii organizacji, jeśli rozróżnimy i tu, i tam, tj. i w szkole, i w fabryce, zarówno czynnik subiektywny, jak i czynnik obiektywny (o którym — za chwilę szerzej nieco i konkretniej). To samo dotyczy zagadnienia operacji, diagnozy, zachowania w organizacji, planowania liniowego i sieciowego, strategii i taktyki, teorii gier, rozdziału zadań, miejsca i roli przełożonego, ogniw współzależności organizacji, skuteczności sieci łączności, kontroli, informacji i komunikacji w grupach i między grupami. Możliwość wykorzystania teorii wykresów jest identyczna i dla teorii kształcenia zawodowego, i dla teorii organizacji. Zagadnienia interakcji są przedmiotem zarówno strategii i taktyki wojennej, jak też strategii i taktyki dydaktycznej w szkole zawodowej. W produkcji i w administracji, w obronności i w edukacji spotykamy się — i to w sposób jednoznaczny — z wymienionymi tu dla przykładu tylko i z niewymienionymi z braku miejsca kategoriami. Jeśli do tego dodamy, że nauczanie pracy produkcyjnej jest swoistym sprzężeniem logiki wewnętrznej procesu wytwarzania z logiką wewnętrzną procesu nauczania, to otrzymamy kolejną odpowiedź dotyczącą możliwości i granic wspólnego mianownika dla nauki o organizacji, kierownictwie i zarządzaniu i dla teorii kształcenia w ogóle, a teorii kształcenia zawodowego — w szczególności. Dotyczy to, oczywiście, i poradnictwa zawodowego [4].

Przyjęcie z kolei konsekwencji wynikających z faktu, że nauczanie i uczenie się pracy produkcyjnej w procesie kształcenia zawodowego jest w swej istocie sprzężeniem logiki wewnętrznej procesu dydaktycznego z procesem wytwórczym, ujawnia, z jednej strony, stale powtarzające się problemy badawcze i wspólne tematy praktycznych rozwiązań zarówno nowoczesnej teorii organizacji, jak też nowoczesnej teorii kształcenia; z drugiej zaś — bezpłodność niezakończonego dotąd i nie kończącego się sporu (wśród niektórych teoretyków zarządzania) na temat słuszności (czy

[4] O logice wewnętrznej procesu wytwarzania w zestawieniu z logiką wewnętrzną procesu nauczania obszerniej piszę w „Humanizacji pracy"... Tam też znajdzie Czytelnik analizę konsekwencji organizacyjnych wynikających z ich sprzężenia oraz charakterystykę trzech systemów dydaktycznych (układu trynitarnego) współczesnej teorii kształcenia. Schemat zaś takiego układu znajdzie Czytelnik w naszej książce „Model i metoda", Warszawa 1965, PWN.

niesłuszności) traktowania systemu szkolnictwa jako systemu produkcyjnego. Właśnie na przykładzie szkolnictwa zawodowego, wręcz klasycznym dla naszych wywodów, niewczesność tego sporu staje się oczywista. Pojęcie organizacji czy normalizacji we wszystkich jej aspektach — od społecznej począwszy, a na technologicznej skończywszy — zadania logiczne i prakseologiczne, jako narzędzia badań i weryfikacji teorii organizacji i zarządzania, zrozumienie zachowania się jednostek i kolektywów oraz postępowania ludzkiego w organizacji, weszły na teren szkoły (przenikają nauczanie, kształcenie, wszystkie dziedziny pracy produkcyjnej uczniów, stają się istotnym elementem celów i motywacji) w równym stopniu jak w fabryce, kombinacie, mikrogospodarstwie czy też w gigantycznym przedsiębiorstwie handlu zagranicznego. Układ: logika wewnętrzna procesu wytwarzania — logika wewnętrzna procesu nauczania w systemie szkolnictwa zawodowego, ujawnia w pełni fałszywość, a więc i nonsensowność samego pytania: Czy szkoła jest (czy też nie jest) fabryką, kombinatem, małym czy też dużym przedsiębiorstwem handlu zagranicznego czy produkcji rolnej? Pojęcie sprawności, wydajności i właściwego doboru środków, struktur organizacyjnych, oraz takie kategorie, jak ekonomiczność działań, optymalizacji efektów, problem stosunku efektów do zakładanych celów, wreszcie pojęcie normalizacji wchodzą w grę jako czynniki porządkujące i upraszczające działalność produkcyjną, w równej mierze na terenie fabryki i na terenie gigantycznego przedsiębiorstwa, i na terenie 2-letniej szkoły elektrycznej [5]. Modernizacja programów nauczania, zwłaszcza szkół zawodowych, modernizacja procesu dydaktycznego w szkole zawodowej, innowacja podręczników i środków nauczania, form organizacyjnych szkolnictwa zawodowego w systemie brygadowo-produkcyjnym z punktu widzenia normalizacji — jakiż to porywający

[5] Por. Mittag, „Grundsätze für die Berufsbildung im einheitlichen socialistischen Bildungssystem", Berlin 1968. Ta nieduża rozmiarami rozprawa, w istocie swej ekonomiczna, zawiera ładunek merytoryczny i metodologiczny bardzo wysokiej rangi także i dla socjologii pracy oraz teorii kształcenia zawodowego. Jej nowatorstwo i stopień nowoczesności z punktu widzenia zadań szkoły zawodowej w epoce automatyzacji i elektroniki wykracza na pewno poza szranki naukowe i granice geopolityczne NRD. Abstrahując w danej chwili od strony ideowo-politycznej tej niedużej rozprawy, nie można nie dostrzec jej odkrywczej roli dla pedagoga szkolnictwa zawodowego, nie tylko w systemie socjalistycznym, lecz także i kapitalistycznym. Podczas lektury rozprawy dra Mittaga nasuwa się nieodparcie pewna analogia: podobnie jak u samego początku naszego stulecia dwa nieduże eseje socjologiczne Emila Durkheima wywarły nieprzemijający wpływ na dalszy rozwój myślenia pedagogicznego, zwłaszcza na związek między formami wychowania a stanem kulturalnym społeczeństwa, tak obecnie ekonomiczny esej Mittaga, dzięki ujawnieniu wpływu elektroniki i automatowego przetwarzania informacji na formy i treść kształcenia zawodowego, wywierać zaczyna, i wywrze najprawdopodobniej, wpływ nieprzemijający na dalsze losy teorii i praktyki kształcenia zawodowego ostatniego ćwierćwiecza naszego stulecia, i to w skali ogólnoeuropejskiej. W konkretnym przypadku, tożsamości kategorii oraz identyczność problemów kształcenia zawodowego, nauki i organizacji oraz ekonomiki występują w pracy dra Mittaga z wyjątkową konkretnością i jasnością.

teren badań, i to dla obu stron. Poradnictwo zawodowe jest, oczywiście, bezpośrednio i pośrednio z tymi kwestiami związane.

W ostatecznym jednak rachunku nie chodzi — jak już sygnalizowaliśmy — jedynie o identyczność lub pokrewieństwo logiczno-formalne kategorii dwu bądź co bądź różnych dziedzin. Istota rzeczy na tym polega, by proces nauczania pracy produkcyjnej i całokształt procesu kształcenia zawodowego u p o d o b n i ć do nowoczesnych procesów produkcyjnych i technologicznych. I odwrotnie, by w reorganizacji fabryki wykorzystać doświadczenia szkoły. Bo to upodobnienie oznacza, w naszym wypadku, nieodwracalny proces intelektualizacji procesu kształcenia zawodowego. Niezależnie więc od metodologicznej rangi sprawy wynikłej z podobieństwa struktur i tożsamości kategorii nauki o organizacji pracy i teorii kształcenia zawodowego, praktyczna jej doniosłość jest ogromna: intelektualizacja kształcenia zawodowego.

Reprodukcja rozszerzona w warunkach pary, kolei żelaznej i elektryczności a kształcenie robotników

Teoria kształcenia zawodowego i politechnicznego oraz współczesne poradnictwo zawodowe w sposób bezpośredni, zaś teoria kształcenia ogólnego w sposób pośredni stają przed koniecznością ustosunkowania się do tego wspólnego faktu. Postęp współczesny w dziedzinie produkcji materialnej jest w pierwszym rzędzie postępem w dziedzinie r a c j o n a l i z a c j i. Córką racjonalizacji jest m e c h a n i z a c j a. Historia techniki jest w ostatecznym rachunku historią coraz to wyższego poziomu racjonalizacji, a tym samym — coraz wyższego poziomu mechanizacji i coraz krótszego czasu pracy. Tym samym jest to historia coraz wyższej w y d a j n o ś c i w różnych dziedzinach gospodarki narodowej. Postęp w racjonalizacji jest tu więc wspólnym i niezaprzeczalnym mianownikiem. Już w t. I „Kapitału" Marks pokazał, jak człowiek przekształcając materię przyrody posługiwał się najpierw narzędziami, a potem doskonaląc je, a tym samym doskonaląc własną pracę, zwłaszcza wydajność, przekształcał je w maszyny i urządzenia. Na przykładzie manufaktury i rozwoju XIX-wiecznej fabryki Marks nie tylko ujawnił rolę i znaczenie podziału pracy, lecz także pokazał, jak w ręku robotnika proste narzędzie zostaje zastąpione przez mechanizm. Marks rozłożył po prostu technikę i technologię na c z y n n i k i p i e r w s z e. Stąd też świetne i precyzyjne — jak na owe czasy — rozróżnienie między narzędziem a maszyną [6]. Marks ujawnił poza tym, jak bardzo p r o c e s m e c h a n i z a c j i

[6] Obszerniej na ten temat pisałem w mojej książce „Kształcenie politechniczne a praca ręczna", Warszawa 1959. Tam też zasygnalizowałem konieczność kontynuowania badań nad stosunkiem narzędzi do maszyny w d z i s i e j s z y c h warunkach. Wszak dalszy rozwój mechanizacji, a zwłaszcza automatyzacji wniósł do relacji: maszyna — narzędzie niejeden dodatkowy i nowy element. Dziś mogę dodać: elektronika i automatowe przetwarzanie danych czyni takie badania nieodzownymi.

łamie tradycyjną strukturę pracy, jak niweczy tradycyjną strukturę zawodu robotnika, nie tylko przekształcając robotnika w dodatek do maszyny, lecz wyobcowując go z pracy, z własnego zawodu, z fabryki i z reszty społeczeństwa, na które i dla którego pracuje [7]. Przebrnąwszy przez gąszcz różnorodnych form ludzkiej pracy w manufakturze oraz mnóstwo zawodów i specjalności w procesie rozwoju kapitalistycznej fabryki, Marks nie zagubił się jednak w szczegółach, nie poprzestał na samej morfologii socjologicznej i faktografii, lecz odkrył pewną wspólną tendencję, którą odkrywają znowu dziś, po stu latach, współcześni socjologowie pracy, lub jeśli znają i studiują Marksa, tę tendencję ujawniają na Marksa się powołując [8]. Z naukowego punktu widzenia jest to sprawa bardzo istotna. Gdy się nie znajduje wspólnej tendencji, gdy się pewnych faktów i zjawisk nie sprowadza do wspólnego mianownika, wówczas wszelkie badania w tym zakresie tracą charakter naukowy, albowiem nie dają żadnej podstawy do opisu, analizy, przewidywania, diagnozy, prognozy i sprawdzenia, do wniosków i postulatów, do zastosowania, wcielenia, powtórzenia i wreszcie — do uogólnień. I czy można w takich warunkach pokusić się o sformułowanie prawa naukowego? To, co po 20 latach żmudnych badań Marks ujawnił na temat pracy, na temat relacji: człowiek — maszyna, choćby tylko w t. I „Kapitału", jest dziś jeszcze wspólnym dobrem naukowym ekonomii politycznej, kształcenia zawodowego i socjologii pracy, mimo że epoka, w której żyjemy, już nie jest epoką jedynie pary, elektryczności i kolei żelaznych. A więc: czynności robotnika przyuczonego, pracę machinalną, cząstkową, odintelektualizowaną, otępiającą, a ciężką, i specjalnych kwalifikacji nie zakładającą, przejmuje maszyna. Ciężki i wyczerpujący trud przejmuje mechanizm, podobnie jak przejmuje cząstkowe, powtarzalne, nużące, repetycyjne, despirytualizujące, bo żadnego pomysłu ani przemyślenia nie zakładające, funkcje robotnika cząstkowego, zwanego słusznie od wielu lat, tj. od chwili powstania pierwszych fabryk, dodatkiem do maszyny. Atletyczna muskulatura robotnika — podstawa wydajności w służbie produkcji — znika nawet w kamieniołomach, w portach, w kopalniach, w lasach, na placach budów, na nowych drogach, na rzekach, magistralach kolejowych, bagniskach i starych bezdrożach [9]. Pod wpływem mechanizacji staje się zbyteczna w sposób nieodwracalny.

[7] Obszerniej na ten temat, por. Szaniawski, „Humanizacja pracy"...

[8] Na przykład prof. socjologii przemysłowej Alain Touraine. Porównaj jego referat wygłoszony w Oberhausen w 1965 r. na międzynarodowym sympozjum naukowym, poświęconym racjonalizacji, automatyzacji i postępowi technicznemu, a następnie opublikowany w *Automation-Risiko und Chance*, II, 1965, s. 1055—1075.

[9] W krajach „trzeciego świata" sytuacja przedstawia się odmiennie: tu spotyka się prymitywna technika społeczeństw pierwotnych z rzemiosłem i manufakturą społeczeństw feudalnych, a obie z techniką importowaną ze współczesnej Europy i Stanów Zjednoczonych. Nie możemy w tym miejscu wdawać się bliżej w analizę tego paradoksalnego styku różnych formacji techniczno-gospodarczych. Stwierdźmy jedynie równoległość i równoczesność torów, po których biegną, a nie układ piętrowy.

Już sto lat temu, po dobrych dwu dziesiątkach lat systematycznych badań naukowych, zwrócił Marks uwagę na to, że w przeciwieństwie do fabryki i w ogóle do wielkiego przemysłu, baza wszystkich poprzednich, przedfabrycznych metod i form produkcji była w istocie swej konserwatywna. Natomiast maszyna i wielki przemysł, mechanizacja i modernizacja, nieprzerwanie unowocześniające się fabryki, porzucić muszą wszelką bazę konserwatywną [10]. Wręcz przeciwnie, przemysł fabryczny, a dotyczy to także i współczesnego przemysłu epoki automatyzacji, elektroniki i komputerów, a więc wielki przemysł współczesny nie uważa, i uważać nie może, żadnej z istniejących jego form ani żadnej ze stosowanych jego metod procesu produkcyjnego za ostateczne. Co więcej, dzisiaj, w obliczu przewrotu naukowo-technicznego wiemy, że spostrzeżenia i wnioski Marksa nie tylko potwierdzają się w tym względzie, lecz nabierają większej wyrazistości i ostrości. Rewolucjonizująca siła automatyzacji, elektrotechniki i komputerów dotyczy w równym stopniu współczesnej fabryki kapitalistycznej, jak i fabryki w społeczeństwie budującym socjalizm. Spostrzeżenia i uogólnienia Marksa dotyczą bowiem przewrotu w technicznej podstawie produkcji, przede wszystkim zaś — przewrotu w funkcjach produkcyjnych robotników. I oto jesteśmy u źródła prawa naukowego, które jest prawem autentycznym współczesnej socjologii pracy i współczesnej teorii kształcenia zawodowego oraz współczesnej psychologii pracy. Wielki przemysł — pisał Marks —

„[...] czyni sprawą życia i śmierci uznanie zmienności prac, a więc możliwie najszerzej wielostronności robotników za ogólne, społeczne prawo produkcji, co wymaga przystosowania stosunków do normalnego urzeczywistnienia się tego prawa" [11].

W czym i w jaki sposób wyraża się przystosowanie stosunków do urzeczywistnienia tego prawa, Marks powiada:

1) w „absolutnym przystosowaniu człowieka do zmiennych wymogów pracy", 2) przez „zastąpienie jednostki cząstkowej, dźwigającej cząstkową czynność społeczną — jednostką wielostronnie rozwiniętą" [12].

W przeciwieństwie do bardzo wielu „wtajemniczonych" i „autorytatywnych" znawców Marksa, stwierdźmy w tym miejscu właśnie, że stworzenie warunków umożliwiających funkcjonowanie tego prawa, a więc dostosowanie warunków i stosunków do normalnego urzeczywistnienia się tego prawa, bynajmniej nie sprowadza się wyłącznie do elementu techniczno-ekonomicznego ani też wyłącznie do elementu ustrojowo-politycznego. Nie realizuje się niejako automatycznie, przez sam fakt zastąpienia jednego ustroju politycznego przez drugi. Rzecz bowiem

[10] Por. K. Marks, „Kapitał", t. 1, Warszawa 1951, s. 525—526.
[11] *Ibidem*, s. 527.
[12] *Loc. cit.*

sprowadza się w tym wypadku do edukacji, do koncepcji wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, a więc do struktury i treści szkoły zarówno ogólnokształcącej, jak i zawodowej. Samo przejęcie władzy przez klasę robotniczą nie rozstrzyga bowiem automatycznie o urzeczywistnieniu się tego prawa. Jednym, choć nie jedynym, z warunków, który urzeczywistnienie tego prawa czyni realnym, jest organizacja takiej struktury i takiej treści szkoły ogólnokształcącej i zawodowej, dobór takich form i takiego rodzaju treści nauczania pracy i zawodu, które zagwarantowałyby uczniowi — przyszłemu producentowi — dynamiczność, zdolność adaptacji oraz umiejętność stawiania czoła konsekwencjom rewolucji technicznej. Nie jest to wniosek wydedukowany ani też uzyskany drogą spekulacji. Jest to w zasadzie przypomnienie tego, o czym w warunkach zwycięstwa pary i elektryczności oraz kolei żelaznej pisał Marks żądając: wszechstronności, inteligencji robotnika, kształcenia, zwłaszcza kształcenia politechnicznego oraz nauczania technologii, a co dzisiaj, w warunkach automatyzacji, elektroniki i energii jądrowej, staje się nieodwracalną koniecznością.

Sformułowane z górą 100 lat temu przez historyka techniki, matematyka, ekonomistę i socjologa pracy — Marksa, sprawdzone tysiąckrotnie na różnych długościach i szerokościach geopolitycznych państw industrialnych, sprawdzalne i dziś w epoce automatyki i lotów kosmicznych prawo to zyskuje na randze, choć wnioski, które z niego wynikają, dla różnych ustrojów polityczno-gospodarczych są różne i bywają różne po dziś dzień. Ale wnioski te nie zmieniają faktu, że mamy do czynienia z autentycznym prawem naukowym, odpowiadającym wszelkim wymogom metodologicznym formułowania praw przyrodniczych, ilekroć współczesny socjolog pracy, psycholog pracy, prakseolog stają w obliczu wciąż niepokojącego układu: praca — maszyna. Teoria kształcenia zawodowego, która dziś rozważa sytuację szkoły zawodowej między obwodem socjalnym a kręgiem tradycji, która rozpatruje wzajemne oddziaływanie i dwustronny wpływ — w sensie organizacyjnym i techniczno-dydaktycznym — fabryki i szkoły, teoria, która musi dać odpowiedzi bezpośrednie i praktycznie przydatne osobom i instytucjom zajmującym się poradnictwem zawodowym i preorientacją zawodową, która wreszcie musi wskazać kierunki natarcia szkolenia, przyspasabiania i nauczania, a podstawom taryfikatorów i specjalności zawodowych oraz metodom przekwalifikowywania robotników nadać musi charakter logicznej konieczności — staje wobec marksowskiego prawa z pełną aprobatą i potwierdza wciąż wynikający z niego społeczny imperatyw kategoryczny. Równocześnie sprawdza się w organizacyjnej i dydaktycznej strukturze szkoły zawodowej nie tylko najogólniejsze społeczne prawo produkcji, lecz odpowiedź na pytania: Czy dana szkoła, dany zespół szkół, dany system szkolnictwa zawodowego w istocie swej jest konserwatywny, czy nie? Czy kształci więc przyszłych robot-

ników do tradycyjnych zawodów, do tradycyjnych form i metod wytwarzania, czy też przeciwnie? Czy przygotowuje ich do zmiennych warunków wymagań pracy, które rewolucjonizuje obwód scalony? Czy w związku z tym, w uczniu współczesnej szkoły zawodowej widzi robotnika przyszłości, jako jednostkę wielostronnie rozwiniętą, czy też nie?

W ostatecznym rachunku, wobec takiego kompleksu zagadnień staje socjolog pracy, prakseolog oraz psycholog pracy, gdy rozpatruje sytuację robotnika z punktu widzenia najistotniejszego, bo z punktu widzenia jego plastyczności innowacyjnej [13].

Formy i metody pracy produkcyjnej pod ogólnym zawołaniem: „Hej, rób!" — dziś już cywilizowanych społeczeństw daleko nie zaprowadzą i nie posuną naprzód wydajności pracy. Coraz mniej oczekują i coraz mniej spodziewają się po takich metodach i formach pracy nawet społeczeństwa „trzeciego świata". Nowo powstałe narody i państwa azjatyckie i afrykańskie dostrzegają w metodach pracy: „Hej rób!" — głównego przeciwnika postępu, sprzymierzeńca odintelektualizowania, a więc także i odczłowieczenia pracy. Dostrzegają, ale niełatwo sobie jednak z tym radzą.

Tendencja: scalanie zawodów i wszechstronność

Znika otępiająca, bezmyślna, powtarzająca się w nieskończoność i do absurdu rozczłonkowana działalność produkcyjna robotnika, którego najwyższą cnotą była jedynie muskulatura. Wysoki stopień mechanizacji, produkcja seryjna oraz coraz częściej pojawiające się linie automatyczne usuwają dziś po prostu takiego robotnika lub odciążają go nie tylko fizycznie, tj. zwalniają go od wysiłku mięśniowego, i nie tylko psychicznie, tj. zwalniają go od trudu i napięcia systemu nerwowego, lecz czynią go po prostu — w bardzo wielu dziedzinach i to masowo — zbytecznym. Zbytecznym w jednym środowisku, ale potrzebnym w drugim. Scalanie zawodów, nauczanie zawodów podstawowych, nasycanie kształcenia zawodowego ogólnotechnicznymi, ekonomicznymi, matematyczno-przyrodniczymi i organizacyjnymi podstawami pracy to konsekwencja nie tylko głęboko humanistycznej myśli ludzkiej o wspólnych cechach logicznej i nieodwracalnej konieczności, o której już sto lat temu pisał Marks, lecz także nowoczesnego postępu technicznego i socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej. Dotyczy to także postulatów sprawności manualnej, techniczno-motorycznej oraz wszechstronności stąd wynikającej. Te

[13] Toteż w rozdziale ósmym „Humanizacji pracy"..., noszącym tytuł-pytanie: „Dlaczego politechnizacja?" odpowiadamy m. in. podrozdziałem pod tytułem: „Dlatego, że urzeczywistnia prawo absolutnego przygotowania człowieka do zmiennych wymagań pracy" (por. Szaniawski, „Humanizacja pracy"..., s. 308—309).

wspólne założenia, oceny i postulaty są i dziś aktualne [14]. I będą aktualne dopóty, dopóki mechanizacja i produkcja seryjna oraz elektronika w sposób bezwzględny i coraz powszechniej zastępować będą pracę mięśniową ludzi.

Pamiętać przy tym należy o jeszcze jednym elemencie: wszak wszyscy robotnicy i pracownicy dochodzą po pewnym czasie do stadium zmniejszonej i wciąż zmniejszającej się wydajności pracy. Przyczyny tego tkwią nie tylko w ilości lat pracy na danym stanowisku i w danej dziedzinie, lecz także w różnicowaniu stanu zdrowia poszczególnych pracowników. Do przyczyn zasadniczych należy jednak zaliczyć przede wszystkim p r o c e s t e c h n o l o g i c z n y jako taki, jak to już dawno przedstawił szczegółowo K. Marks: a) jednostajną, cząstkową pracę, która niszczy system nerwowy, system krążenia oraz otępia umysł robotnika, b) warunki potencjalnie i faktycznie szkodliwe dla zdrowia robotnika, np. dla jego oczu (zbyt ostre lub niedostateczne światło), uszu (zbyt wielki łoskot lub huk), płuc (pył i różnego rodzaju zanieczyszczenia powietrza). Marks wskazał, że w s z e c h s t r o n n o ś ć kształcenia zawodowego (poprzez politechnizm, ogólną i wszechstronną manualno-motoryczną sprawność, opanowanie podstawowych zawodów, a nie cząstkowych specjalności, opanowanie teoretycznych podstaw zawodu) daje robotnikowi możliwość z m i a n y stanowiska roboczego, a nawet r o d z a j u pracy, co nie ma nic wspólnego z szukaniem tzw. lekkiej pracy.

Taka ocena postępów mechanizacji, gdy przemysł był oparty na węglu i żelazie, i takie skutki racjonalizacji, które przyniósł okres kolei żelaznej, taśmy bieżącej i produkcji seryjnej, zresztą potwierdzona na różnych długościach i szerokościach geogospodarczych, znalazły aprobatę w zespołach i środowiskach zarówno naukowych, jak i pozanaukowych. Fakt ten potwierdza w dalszym ciągu możliwość znalezienia innych jeszcze wspólnych tendencji sprowadzenia ich do wspólnego mianownika. Wspólne więc jest i to, że mechanizacja przekształca nieustannie strukturę poszczególnego zawodu, przekształca tym samym specjalności i całe grupy zawodowe. Dziś to staje się już oczywiste i stanowi jedno z najbardziej obiektywnych osiągnięć — wspólnych dla całości badań, teorii kształcenia zawodowego i socjologii pracy. Dla całości, to znaczy zarówno d l a f a b r y k i, zwłaszcza fabryki socjalistycznej, jak i d l a s z k o ł y z a w o d o w e j, zwłaszcza szkoły zawodowej w społeczeństwie budującym ustrój socjalistyczny; zarówno d l a e k o n o m i i p o l i t y c z n e j, jak i t e o r i i k s z t a ł c e n i a, łącznie z organizacją poradnictwa zawodowego [15].

Kolejny moment, również wspólny, to przekształcenia postaw robotni-

[14] Obszerniej na ten temat patrz: I. S z a n i a w s k i, „Poradnictwo zawodowe i kształcenie zawodowe na szczeblu pomaturalnym", *Ruch Pedagogiczny*, 1968, nr 6.
[15] Por. M i t t a g, *op. cit.*

ka wobec własnego zawodu, wykonywanej specjalności i wykonywanej pracy. Konsekwencje stąd wynikające dotyczą nie tylko setek tysięcy załóg robotniczych, lecz także w nie mniejszym stopniu setek tysięcy szkół zawodowych i warsztatów szkolnych, w których się kształcą przyszli robotnicy i przyszli technicy. Z postawą wobec własnego zawodu związane są, oczywiście, czynniki emocjonalne, subiektywne (nadzieje, oczekiwania, marzenia) oraz intelektualne i obiektywne (stan techniki, rodzaje stanowisk roboczych i in.). Socjologia pracy, zwłaszcza teoria kształcenia zawodowego oraz organizacja nowocześniejszego poradnictwa zawodowego, zdążyła w tych postawach znaleźć pewne wspólne zjawiska i identyczne fakty powszechnie rzucające się w oczy. Przekształcenia bowiem strukturalne samych zawodów oraz przekształcenia treści samej pracy stawiają robotników w obliczu konieczności zmiany rodzaju zajęcia, miejsca pracy oraz wykonywanej specjalności. Sprzężenie tych czynników występuje zarówno w badaniach nad procesem produkcyjnym w fabryce, jak i w badaniach nad procesem nauczania pracy produkcyjnej, a więc procesem dydaktycznym w szkole zawodowej. Są to więc tendencje wspólne w podwójnym tego słowa znaczeniu: dla dwu różnych zjawisk i dla dwu różnych instytucji.

Reprodukcja rozszerzona w warunkach ery atomowej, elektroniki i lotów kosmicznych a kształcenie robotników

Wracamy więc raz jeszcze do tych samych kwestii, ale na wyższym szczeblu rozwoju techniki.

Mówiliśmy, że mechanizacja ma swą matkę: jest nią racjonalizacja. Ale racjonalizacja, wchłonąwszy w siebie serwomechanizmy, transport powietrzny, cybernetyczne regulatory oraz samoczynne sterowanie, regulowanie i kontrolowanie różnych procesów — co wszak bez matematyki, logistyki, prakseologii i elektroniki byłoby wręcz nieosiągalne — zrodziła automatyzację, drugą i nowocześniejszą swą córkę. Ta druga córka ujawnia znowu pewne wspólne rysy i — jeśli wolno tak rzec, używając pojęcia przyrodniczego — cechy dziedziczne [16]. Już w erze pary i elektryczności racjonalizacja wysunęła — normalizację, jako główne narzędzie postępu, główny czynnik intelektualizacji. Dziś, w erze atomowej i rewolucji w dziedzinie gromadzenia, przetwarzania i przekazywania informacji, normalizacja tym bardziej urasta do czołowego narzędzia postępu w dziedzinie automatyzacji. W epoce automa-

[16] Co, zresztą, wynika z marksistowskiej analizy rozwoju formacji ekonomicznych i z marksistowskiej oceny następstwa historycznego poszczególnych formacji techniczno-gospodarczych.

tyzacji świadomość konieczności zmiany rodzaju pracy łamie i niweczy — jak nigdy dotąd w historii ludzkości — dotychczasową, tradycyjną postawę robotnika, i to w sposób ostrzejszy niż dotąd, już w samym zarodku. Elektronika łamie tradycyjny etos zawodowy robotnika, niweczy doszczętnie relikty jego wiary w siebie samego — jako fachowca i specjalistę do końca swego życia. W warunkach automatyzacji i socjalistycznej gospodarki fabryka i kombinat żądają od niego zupełnie innych umiejętności. Następuje masowa i szybka degradacja pracy przyuczonej, cząstkowej, jednostronnie fizycznej, szybkościowo ongiś zdobytego przeszkolenia, a więc degradacja dotychczasowych „kwalifikacji" oraz deprecjacja wszystkich motoryczno-ruchowych, a z nimi — ongiś zdobytych ekonomicznych, moralnych, prestiżowych, towarzyskich wartości, związanych z dotychczasowymi jego kwalifikacjami. Wspólna tendencja i wspólny mianownik, które określamy jako przekształcenie w strukturze i w treści pracy zawodowej, wiodą nieodwracalnie do nie notowanej dotąd dewaluacji wszystkiego, co w XVIII i XIX wiekach nazywało się zawodem, specjalnością, fachowością, pracą kwalifikowaną, etyką zawodową, zawodowym wtajemniczeniem i wiernością dla pracodawcy. Rekonstrukcja i reprodukcja rozszerzone w socjalistycznej gospodarce potęgują te procesy. Widoczne to jest szczególnie na przykładzie kształcenia zawodowego na szczeblu średnim i podwyższonym. Absolwent średniej szkoły zawodowej jednoczy w sobie:

produkcję + technologię + zarządzanie

Szybki i nieodwracalny zmierzch starych, tradycyjnych zawodów i narodziny nowych jest czynnikiem absolutnie obiektywnym. Konsekwencje zaś subiektywne stąd wynikające, również istotne, nie dadzą się ominąć ani przemilczeć nie tylko przez psychologa, pedagoga i socjologa, lecz także przez ekonomistę i technologa [17]. Robotnik epoki komputerów, częściowej automatyzacji i zwycięstwa pełnej automatyzacji nie może już oprzeć się obsesyjnej myśli, że jeden i ten sam zawód, zdobyty 20 lat temu, i że jedna i ta sama specjalność przyuczonego robotnika w 1948 r. więcej już nie determinują całego jego życia od lat młodzieńczych aż do samej śmierci. Nad tym faktem nie może przejść do porządku dziennego nie tylko teoretyk kształcenia zawodowego, lecz także ekonomista. I nie tylko polityk oświatowy, lecz także organizator produkcji. Nie tylko organizator poradnictwa zawodowego, lecz także administrator szkół zawodowych.

Uniezależnienie się społeczeństw od środowiska przyrodniczego, geograficznego i surowcowego staje się oczywistością i faktem. Współczesny transport powietrzny, coraz większe zużycie paliw płynnych, zwiększają-

[17] O czynniku subiektywnym i obiektywnym w poradnictwie zawodowym na szczeblu pomaturalnym oraz kształceniu zawodowym na szczeblu pomaturalnym piszę obszerniej w artykule „Poradnictwo zawodowe"... Tam też obszerniej na temat intelektualizacji struktury i treści szkoły zawodowej pomaturalnej.

ca się liczba satelitów telekomunikacyjnych, wzrost liczby gigantycznych jednostek pływających, wydobycie i technologia uranu itd. — nie pozostają bez znaczenia ekonomicznego i konsekwencji dydaktycznych i psychologicznych dla kształcenia zawodowego. Toteż wielu współczesnych socjologów pracy i ekonomistów, funkcjonariuszy oświaty zawodowej i organizatorów produkcji, którzy o marksistowskiej analizie źródeł i następstw alienacji nic nie wiedzą (lub nie chcą wiedzieć), staje znowu w obliczu zagadnienia alienacji, tym razem zrodzonej w epoce lotów kosmicznych i w warunkach automatyzacji. Automatyzacja bowiem (a z nią — normalizacja i automatowe przetwarzanie danych) wiedzie setki, tysiące i miliony robotników do wyobcowania i do przekreślenia wszystkiego, co dało im tradycyjne, a nawet wczorajsze wykształcenie, a zwłaszcza przysposobienie i szkolenie zawodowe. Toteż wnioski, które dopiero teraz stąd wyciąga amerykańska i zachodnioeuropejska socjologia, nie są teoretycznie nowe ani praktycznie rewelacyjne. Sformułował je wszak sto lat temu Marks, wprawdzie nie w obliczu automatyzacji, lecz w warunkach XIX-wiecznej mechanizacji i bezwzględnej eksploatacji żywej siły roboczej proletariatu przez kapitalizm owych lat. Ale Marks patrzył dalej. Komputer, obwód scalony i energia jądrowa nie odebrały jednak spostrzeżeniom Marksa ani jego charakterystyce pracy ludzkiej nic z ich rangi naukowej. Przeciwnie, elektronika, automatowe przetwarzanie danych, takie kategorie produkcji materialnej i działań mechanizmów, jak: sztuczna pamięć, selekcja informacji, sztuczne myślenie, gra (w szachy), obliczanie, przewidywanie, gromadzenie i przekazywanie danych, tłumaczenie (obcojęzycznych tekstów naukowych i literackich), mechaniczna inteligencja — są odzwierciedleniem faktu, że współczesne maszyny, agregaty i urządzenia przestają być zwykłym żelastwem. Zwycięstwa w dziedzinie techniki, przede wszystkim dzięki wynalazkom z dziedziny elektroniki, pozwalają komputerom i innym agregatom elektronicznym wykonywać takie czynności duchowe, jak analiza i synteza, oraz takie zadania umysłowe, jak opis i porządkowanie. Ba, nawet takie kategorie moralne, jak wydawanie i wykonywanie poleceń i rozkazów, uwikłane są dziś w pracę elektronicznych urządzeń kontrolnych i sterujących. Właśnie dlatego taki wynalazek, jak elektroniczna maszyna cyfrowa, dla wielu techników i technologów nazywa się wciąż „mózgiem elektronowym". Taka nazwa i takie słowa coraz rzadziej są przenośnią i pisze się je często bez cudzysłowu, jako że kojarzą się z mózgiem — siedliskiem ludzkiej inteligencji i życia duchowego człowieka.

„Nawet czyste światło nauki świecić może widocznie na mrocznym tle niewiedzy — pisał w 1856 roku Marks. — Wszystkie nasze wynalazki i cały nasz postęp zdają się zmierzać ku rezultatowi, w którym siły materialne obdarzone zostają życiem intelektualnym, a odintelektualizowane życie ludzkie sprowadza się do zwykłej siły ma-

terialnej. Ta sprzeczność między współczesnym przemysłem i współczesną nauką z jednej a współczesną nędzą i współczesnym upadkiem z drugiej strony, między siłami wytwórczymi a stosunkami społecznymi naszej epoki jest faktem namacalnym, nieodpartym i niezbitym" [18].

Marks widział dokładnie dalsze konsekwencje mechanizacji. Analizował wszak produkcję seryjną. Pisał też o automatyzacji, przewidywał ją i widział konkretnie i, jak się okazuje, poprawnie konsekwencje tego zjawiska. I dlatego jego wnioski dotyczące wszechstronności wychowania i kształcenia ogólnego i politechnicznego wciąż są tak aktualne w warunkach produkcji wielkoseryjnej; podobnie — i to bardziej dziś niż dawniej — aktualne jest podniesienie waloru matematyczno-przyrodniczego i ogólnotechnicznego czynnika w kształceniu, i w ogóle — wysoka ranga wykształcenia ogólnego. Teoria i praktyka kształcenia politechnicznego, które weszły w życie socjalistycznej szkoły i w organizm socjalistycznej teorii kształcenia, rozszerzyły teren spostrzeżeń i zakres ocen Marksa, ale dzisiaj — mimowolnie czy świadomie — wraca do nich niejeden amerykański czy zachodnioeuropejski socjolog, zgadzając się z nimi lub nie zgadzając, ujawniając prawdziwość marksistowskich prognoz lub im zaprzeczając. Właśnie owi zachodnioeuropejscy i amerykańscy socjologowie pracy, teoretycy kształcenia zawodowego i ekonomiści odkryli Marksa podstawowe twierdzenie dotyczące pracy, czasu wolnego, relacji: maszyna — człowiek. Odkryli i uznali je za wciąż aktualne w obliczu sytuacji, którą robotnikowi i absolwentowi szkoły zawodowej w kapitalistycznym społeczeństwie przygotował przewrót przemysłowy, zwłaszcza elektronika i automatyzacja [19].

Dwie kwestie decydujące o istocie intelektualizacji procesu kształcenia zawodowego muszą tu być szczegółowiej i oddzielnie omówione, jeśli nie mają przejść niedostrzeżenie przez czytelnika. Po pierwsze, chodzi o tak istotny element problemu intelektualizacji, jakim jest skupienie w jednej i tej samej osobowości ucznia szkoły zawodowej, jako przyszłego homo faber, umiejętności kierowania, zarządzania, znajomości technologii ze sprawnością manualno-motoryczną. Po drugie, chodzi o uświadomienie sobie powstania nowych przedmiotów podstawowych w szkole zawodo-

[18] K. Marks, F. Engels, „Dzieła wybrane", t. 1, Warszawa 1949, KiW. Pierwszy przekład polski z 1949 r. jest terminologicznie i składniowo wręcz błędny. Ale i drugi, z 1967 r., choć lepszy od pierwszego — daleki jest od precyzji. Stąd nie tylko nasze podkreślenia, lecz nasze (konieczne) poprawki.

[19] Porównaj referat prof. socjologii uniwersytetu w Getyndze, Hansa Paula Bahrdta, „Automatyzacja — konsekwencje zmienionej struktury zawodowej", wygłoszony na międzynarodowym sympozjum, poświęconym racjonalizacji, automatyzacji i technicznemu postępowi (Oberhausen 1965), a następnie opublikowany w „Automation-Risiko und Chance", 1965, s. 1035—1054. Stąd też coraz wyższa ranga szkoły zawodowej w społeczeństwie socjalistycznym, coraz wyższa ranga samorządu robotniczego w socjalistycznej fabryce, wielka waga działalności związków zawodowych w dziele humanizacji pracy, czemu — siłą faktu — towarzyszy wzrost socjalistycznej świadomości poszczególnych robotników i całych załóg.

wej. Dotąd dydaktyka współczesna mówiła o przedmiotach p o d s t a w o w y c h, ale jedynie w szkole ogólnokształcącej i z myślą o wykształceniu ogólnym.

Przedmioty podstawowe i ogólnokształcące w kształceniu zawodowym

Aby móc sprawnie obsługiwać nowoczesną obrabiarkę, uczeń musi uzyskać wykształcenie, wiadomości i sprawności manualno-motoryczne zupełnie inne niż jego rówieśnik zawodowy sprzed 20 lat. Jego stosunek do obrabiarki i do współczesnego procesu technologicznego, do procesu sterowania jest odmienny niż jego rówieśnika sprzed 20 lat. Nie wystarczą mu już umiejętności i nawyki charakteru tylko motoryczno-ruchowego i obróbczej sprawności. Bez znajomości nowej technologii i nowej organizacji, bez opanowania ekonomiki i bez wiedzy matematyczno-przyrodniczej nie może dać on sobie rady z obsługą całkowicie lub nawet częściowo zautomatyzowanej linii. Zachodzi więc pilna potrzeba powołania do życia zupełnie innych szkół, z zupełnie i n n y m i p r z e d m i o t a m i n a u c z a n i a wraz z wprowadzeniem do treści kształcenia nowych przedmiotów: p o d s t a w o w y c h w kształceniu zawodowym. Automatowe przetwarzanie danych, obsługa linii i urządzeń automatycznych, instrumentów sterowniczych, eksploatacja zespołów elektronicznych — zakładają powołanie do życia przedmiotów podstawowych, których np. w roku szkolnym 1948/1949 czy też 1958/1959 ani zasadnicza szkoła zawodowa, ani technikum nie znały. Owszem i wówczas, i teraz obowiązywały i obowiązują w każdej szkole zawodowej elementy technologii i elementy ekonomiki. Ale na tych dwu tradycyjnych przedmiotach już nie można poprzestać. Dochodzą n o w e przedmioty podstawowe, a tradycyjne ulegają zmianie. Przedmioty podstawowe nowego typu, w nowoczesnym kształceniu zawodowym, będąc p r z e d m i o t a m i k o m p l e k s o w y m i i ogólnotechnicznymi, nie są bynajmniej kontynuacją jakiegokolwiek przedmiotu podstawowego ze szkoły ogólnokształcącej, a więc n i e s ą k o n t y n u a c j ą jakiegokolwiek przedmiotu ogólnokształcącego. Przyrządy pomiarowe, automatyzacja, nowoczesna technika obliczeniowa, obróbka programowana wkraczają do wszystkich dziedzin przemysłu, rolnictwa i usług. Dioda półprzewodnikowa, tranzystor, opornik, obwód scalony, a więc mikroelektronika wkraczają nie tylko do szkół zawodowych typu elektronicznego i elektrotechnicznego, lecz do k a ż d e g o typu szkoły zawodowej. Zasadniczą rolę odgrywa tu ogólnotechniczna podbudowa, kompleksowość, wspólność układów sterujących, identyczność elementów półprzewodnikowych, połączonych w układy sterujące. Występują one jako elementy p o d s t a w o w y c h przedmiotów w scalonych zawodach. To te właśnie mikroelementy są w stanie uruchomić lub zatrzymać ol-

brzymie urządzenia, a nie muskulatura i sprawność manualno-motoryczna robotnika [20].

Ale porzućmy na chwilę elektroniczne sterowanie obrabiarki czy obsługę maszyny matematycznej i dla przykładu oraz konkretności wywodu przejdźmy na od dawna znane, tradycyjne, ale wciąż potrzebne i długo jeszcze, po prostu — zawsze ważne zawody, które nie obumierają nigdy: na gospodarkę rolną i przemysł spożywczy.

Mam, oczywiście, na myśli perspektywy najbliższych 10—15 lat. Rzecz w tym, że koncentracja, kooperacja i specjalizacja w dziedzinie rolnictwa i przemysłu spożywczego narzuca siłą konsekwencji przewrotu naukowo-technicznego: a) nowe systemy mechanizacji, b) nową, zmodernizowaną technologię, c) kompleksową meliorację. A jak wyglądają te nowe podstawowe przedmioty kształcenia w szkołach zawodowych właśnie w dziedzinie agrotechniki i zootechniki? Jak z tego punktu widzenia wygląda kształcenie w dziedzinie produkcji zwierzęcej oraz podstawowe przedmioty nauczania w kształceniu fachowców w dziedzinie przetwórstwa produktów roślinnych? Bo nie tylko w przemyśle ciężkim, lecz właśnie i tu, w rolnictwie i w przemyśle spo-

[20] Słynna już dziś książka Jean-Jacques Servan-Schreibera, „Le dèfi americain", przeszła bez echa w środowiskach pedagogicznych — i na wschodzie, i na zachodzie Europy. Jeśli pominąć propozycje i wnioski polityczne autora, które nawet w jego rodzinnym środowisku i w zachodnioeuropejskich środowiskach sąsiednich nie zostały wszak jednoznacznie przyjęte, to nie da się zaprzeczyć wymowie intelektualno-naukowej tej odkrywczej książki. Właśnie ta strona „wyznania" odsłania przed teoretykiem i praktykiem kształcenia zawodowego oraz socjologiem i psychologiem pracy zupełnie nowe horyzonty. Mowa w niej o rewolucyjnej roli elektroniki i rewolucjonizującej roli obwodów scalonych. Dlatego też jej wpływ na dalsze losy teorii i praktyki kształcenia zawodowego — choć dotąd explicite nieujawniony — jej wpływ na kształtowanie się nowych treści w szkolnictwie zawodowym trzech ostatnich dziesięcioleci naszego stulecia, i na nowe kierunki natarcia dydaktyki ery atomowej i automatyzacji, choć na razie nieoczywisty, staje się niezaprzeczalny. Wpływ ten na dalsze losy wychowania i nauczania już urzeczywistniającej się i nadchodzącej epoki elektroniki i komputerów da się chyba porównać z wpływem, jaki z górą dwieście lat temu, w dziejach pedagogiki i praktyki wychowania, wywarł „Emil" Jean Jacques Rousseau (patrz: J. J. Servan-Schreiber, „Le dèfi americain", Paris 1967). Czy to nie paradoksalna analogia? Dotyczy ona niepokoju intelektualnego, niepokoju współczesnych, który każda z nich, choć w odmienny sposób, w odmiennych warunkach i z zupełnie innych przyczyn, wywołała. Dzieło J. J. Rousseau było wyzwaniem powrotu do natury, a więc zawołaniem do ucieczki od ówczesnej cywilizacji technicznej. Z Servan-Schreiberem jest wręcz przeciwnie: jego książka jest wyzwaniem do natarcia w kierunku najnowszej cywilizacji technicznej oraz zawołaniem do ucieczki od prymitywnej techniki. Mamy tu więc do czynienia z książkami o wręcz biegunowych intencjach i tendencjach, dyktującymi czytelnikowi wręcz przeciwstawne kierunki natarcia. Ale między tymi biegunami oscyluje i długo oscylować będzie — chyba tak długo, jak długo istnieć będzie człowiek — myśl społeczna, myśl wychowawcza, myśl pedagogiczna. Albowiem technika jest w ostatecznym rachunku istotną cechą natury ludzkiej od grzechu Adama i przestępstwa Prometeusza. A równocześnie jest życiem na łonie natury, wciąż przetwarzanej przez człowieka. „Przyrodoznawstwo wtargnęło za pośrednictwem przemysłu do życia ludzkiego, przekształciło je i pogmatwało emancypację człowieka, aczkolwiek bezpośrednio musiało dokonać odczłowieczenia [...] Przyroda kształtowana — aczkolwiek w wyalienowanej postaci — przez przemysł jest prawdziwą przyrodą antropologiczną" (K. Marks, „Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne", Warszawa 1958, s. 102—103).

żywczym (to są, oczywiście — podkreślamy to — tylko przykłady), również obowiązują w kształceniu zawodowym nowe przedmioty podstawowe, jak elektronika, technika pomiarowa, przetwarzanie i przekazywanie danych. To samo musi znać i musi umieć dyżurny stacji energetycznej i samodzielny referent, i technik nadzoru, i asystent projektowania, i dyżurny stacji badawczo-naukowej. Zasygnalizowane przez nas i częściowo tylko scharakteryzowane nowe przedmioty p o d s t a w o w e w kształceniu zawodowym nie są bynajmniej i być nie mogą przedmiotami nauczania jedynie w szkołach elektrotechnicznych. Z punktu bowiem widzenia dynamiczności i ekspansji gospodarki społeczeństwa socjalistycznego i obronności kraju — elementy elektroniki, techniki pomiarowej, przetwarzania informacji muszą wejść w strukturę i w treść wszystkich szkół zawodowych. A więc i medycyna, i handel, i bankowość, i przemysł ciężki, i komunikacja, i rolnictwo, i przemysł spożywczy szukać będą wykwalifikowanych pracowników, którzy w oparciu o częściową lub zupełną automatyzację, stosując komputery i inne elektroniczne instrumenty, potrafią uczestniczyć w nowoczesnym i celnym planowaniu, kontrolować, sterować, ustawiać, kierować, stawiać diagnozy (ekonomiczne, technologiczne) oraz usuwać awarie.

Dla jasności obrazu pomijamy tu z a w o d y podstawowe i pozostajemy jedynie na terenie nowego typu p r z e d m i o t ó w nauczania. Dla tej grupy podstawowych przedmiotów nauczania proponujemy wspólną nazwę: i n f o r m a t y k a. Nazwa nie weszła — o ile nam wiadomo — dotąd do żadnego podręcznika teorii kształcenia: ani ogólnego, ani zawodowego, choć tu i ówdzie pojawia się, ale poza środowiskami pedagogicznymi. Zacznijmy więc od terminu tu użytego, od jego brzmienia, bo nie jest to bez znaczenia. Otóż i n f o r m a t y k a — jako nauka i jako przedmiot nauczania — brzmi nam równie blisko i poprawnie, jak matematyka, gramatyka, logika, arytmetyka czy fizyka [21]. Do informatyki należeć odtąd będą te przedmioty p o d s t a w o w e w kształceniu zawodowym (oraz ich elementy — w kształceniu politechnicznym), które zawierają wiedzę o g r o m a d z e n i u, p r z e t w a r z a n i u i p r z e k a z y w a n i u i n f o r m a c j i n a u k o w o - t e c h n i c z n e j — oczywiście, w techniczno-logiczno-elektronicznym, a nie gutenbergowsko-książkowym

[21] Anglicy i Amerykanie używają terminu Computer Science. Niemcy najczęściej i najchętniej mówią o Datenverarbeitung. W Polsce używa się określeń: „automatowe przetwarzanie danych". Mówi się u nas także o „elektronicznej technice obliczeniowej" (ETO), chociaż nie są to kategorie tożsame. Francuzi coraz częściej zastępują powyższe terminy terminem „informatique". W języku rosyjskim sformułowania elektronnaja wyczyslitjelnaja tiechnika oraz awtomaticzeskoje uprawlenije utrwalają się coraz częściej, ilekroć mowa o przetwarzaniu informacji za pomocą maszyn elektronicznych dla celów badawczych, obronnych, technicznych, organizacyjnych i naukowych. Zawsze tu jednak chodzi o dziedzinę nauki czy też o dziedzinę techniki. Natomiast żaden z tych terminów dotąd nie wszedł do p o d r ę c z n i k a d y d a k t y k i m e t o d y k i czy pedagogiki. Proponujemy więc wprowadzenie terminu „informatyka" do teorii kształcenia, a tym samym — do programów i do praktyki nauczania.

tego słowa znaczeniu. Istnieje przeto konieczność kształcenia nauczycieli informatyki, a więc — informatyków tak, jak dotąd kształciło się matematyków, logików, fizyków i muzyków. Powstają więc katedry informatyki w wyższych uczelniach oraz szkoły zawodowe, które kształcą informatyków lub innych specjalistów, dla których informatyka należy do zespołu przedmiotów podstawowych. Toteż w obliczu intelektualizacji pracy produkcyjnej i narodzin nowych przedmiotów podstawowych w kształceniu zawodowym, w obliczu elektronicznej technologii gromadzenia, przetwarzania i przekazywania informacji, takie dziedziny dydaktyki, jak teoria kształcenia zawodowego czy metodyka nauczania nowych zawodów muszą zająć się m. in. także teorią i praktyką nauczania informatyki i umieścić ją wśród istotnych swych kategorii.

Między Scyllą egalitaryzmu a Charybdą elitaryzmu

Wspomnieliśmy, że w obliczu przewrotu naukowo-technicznego w każdym socjalistycznym środowisku pracy (i nauczania pracy) sprzęga się w jedno: produkcja, technologia i zarządzanie. Rzecz w tym, że zarówno przewrót naukowo-techniczny, jak i socjalistyczna istota gospodarki narodowej i całej struktury społecznej narzucają — jako programową konieczność — skupienie jak w soczewce tych trzech powiązań w jednolitym wykształceniu robotnika. Wrogi socjalistycznym stosunkom społecznym elitaryzm świadomie rozczłonkowywał i rozszczepiał celowo te trzy elementy, przekształcając często w obce sobie, często wręcz antagonistyczne siły. Zaś prymitywny egalitaryzm deklarował, że owe trzy elementy: produkcja, technologia i zarządzanie, same przez się w pełni powiązania tkwią — jak deus ex machina — w przygotowaniu zawodowym wszelkiego robotnika, a więc także robotnika cząstkowego, jedynie przyuczonego, także niewykwalifikowanego, niewykształconego. Była to, oczywiście, jedynie deklaracja zawierająca pobożne życzenie. Faktycznie zaś wymienione elementy jednoczy w sobie jedynie robotnik wykwalifikowany, a w pierwszym rzędzie robotnik wykształcony [22]. Rzecz

[22] Bardzo znamienny jest list dziekana Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Uralskiego w Swierdłowsku, prof. dra M. Rutkiewicza, opublikowany w „Polityce". List ten pozostaje w związku z dyskusją na łamach „Polityki" nad zagadnieniem egalitaryzmu i elitaryzmu oraz w związku z dyskusją nad tradycjonalizmem i postępem w pojmowaniu pracy produkcyjnej we współczesnym społeczeństwie socjalistycznym. A oto list prof. Rutkiewicza in extenso: „Ogłosiliście konkurs na słowo, które najdokładniej wyrazi nowe zjawisko społeczne, a mianowicie: pojawienie się w warunkach socjalistycznych nowego typu robotnika, który wytwarza dobra materialne na bazie opanowania najnowszej techniki, który kieruje skomplikowanymi agregatami i w działalności którego organicznie łączy się wysoko kwalifikowana praca fizyczna i praca umysłowa. U nas w ZSRR, w tym także na Uralu, jest wielu takich robotników, którzy posiadają dyplomy technika, a nawet inżyniera i nadal kierują techniką na stanowisku robotnika. Dawno już myślimy nad pytaniem postawionym przez „Politykę". Socjologowie na Uralu wprowadzili do użytku termin, który rozpowszechnił się w radzieckiej prasie naukowej: robotnicy-inteligenci. Tak nazywamy tę nową warstwę, w której trudno nie dostrzec przyszłej klasy robotniczej w ZSRR i innych krajach socjalistycznych. Może termin ten spodoba się i naszym polskim przyjaciołom?" („Polityka", 1969, nr 10).

zrozumiała, że administracja szkolnictwa zawodowego oraz organizacja poradnictwa zawodowego nie może już dziś nie uwzględniać konieczności stopienia produkcji, technologii i zarządzania w jednolitym typie edukacji. Przecież intelektualizacja pracy produkcyjnej czyni koniecznym przerzucanie do przemysłu i usług coraz większej liczby inteligentnych i wykształconych ogólnie, dzięki opanowaniu przedmiotów ogólnokształcących i ogólnotechnicznych, robotników [23]. Mowa, oczywiście, o opanowaniu podstawowych przedmiotów ogólnokształcących i podstawowych przedmiotów zawodowych. Matka wszelkiego postępu technicznego — racjonalizacja — zgłasza coraz silniej zapotrzebowanie na kadry z wykształceniem zawodowym po maturze, a w każdym razie — z dobrym wykształceniem ogólnym i ogólnotechnicznym. W państwach uprzemysłowionych nastąpiło w ostatnich kilku latach właśnie przesunięcie wzwyż zadań i poziomu wykształcenia wykwalifikowanych robotników, przesunięcie wzwyż struktury i treści szkół technicznych i ekonomicznych oraz przybliżenie ich do szkół wyższych typu zawodowego. W niektórych państwach socjalistycznych w szkołach zawodowych typu podwyższonego uczniów nazywa się studentami, a nauczycieli wykładowcami, ba — docentami; organizację zaś wewnętrzną takiej szkoły zbliża się maksymalnie, np. w NRD, do typu nieakademickiej szkoły wyższej.

Zwycięski pochód obwodów scalonych jest już bardzo widoczny w NRD i w ZSRR. Pojawianie się „robotów" to nie ryzyko, lecz szansa. Ale tym „robotom" grożą przestoje i awarie. Trzeba je konserwować i naprawiać; przygotować im w sposób należyty surowiec informacyjny i zmusić je do przetwarzania, magazynowania i przekazywania informacji. Któż to potrafi obok inżyniera najlepiej? Właśnie wykształcony nowocześnie absolwent szkoły zawodowej. Specjalista w dziedzinie obsługi komputerów, asystent inżyniera czy uczonego w dziedzinie programowania — to generacja ludzi pilnie poszukiwanych, i to nie w dziesiątkach, i nie w setkach, lecz w tysiącach — za 2 lata, w dziesiątkach tysięcy — za 5 lat, a w setkach tysięcy — za 15—20 lat.

Fabryki i instytucje naukowo-badawcze coraz pilniej poszukiwać będą pracowników z wykształceniem ogólnym, w powiązaniu z podstawowym a nowoczesnym wykształceniem zawodowym. Mogą oni faktycznie współdziałać w podnoszeniu klasy robotniczej do poziomu, który wyznaczyła jej współczesna historia: w tworzeniu w warunkach przewrotu naukowo-technicznego społeczeństwa bezklasowego. Przewrót w nauce i w technice stawia klasie robotniczej nowe wymagania i żąda od niej innych metod

[23] Porównaj uchwałę KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR, O mierach po dalniejszemu ułuczszeniju podgotowki kwalificirowanych roboczich w uczebnych zawiedienijach sistiemy profiessjonalno-techniczeskowo obrazowanija *Uczitielskaja Gazjeta* — 17 IV 1969). W ścisłym związku z tą problematyką pozostaje obszerny artykuł A. A. Bułgakowa, „Raboczij kłass i szkoła (*Uczitielskaja Gazjeta*, 1969, nr 53).

pracy i form walki aniżeli 100 lat temu czy też w okresie tayloryzmu. Jest to absolutnie zgodne z tym, czego żądał od klasy robotniczej Karol Marks, określając jej misję historyczną i precyzując istotę taktyki i strategii w realizacji tej misji.

Z tego więc punktu widzenia nie ma alternatywy między prymitywnym egalitaryzmem i nieprzezwyciężonym dotąd elitaryzmem. W ogóle takiej alternatywy nie ma. Intelektualizacja pracy produkcyjnej — to jedyna droga socjalistycznej szkoły zawodowej, jedyny kierunek natarcia. Nowa szkoła zawodowa jest tej intelektualizacji prekursorem i katalizatorem, a nie epigonem.

W obliczu konieczności podyktowanej przez automatykę i elektronikę zaproponowaliśmy wprowadzenie do szkoły zawodowej nowego, kompleksowego przedmiotu nauczania — informatyki. Ale wprowadzenie informatyki (i innych ogólnotechnicznych przedmiotów nauczania) dyktuje kolejną propozycję: ustalenia nazwy dla nowego typu robotnika. Intelpraks — oto nasza propozycja.

Jak wiemy, wynalazek silnika spalinowego pociągnął za sobą wielką przemianę jakościową, której w żaden sposób nie da się określić ilością wyeliminowanych autentycznych koni z naszej cywilizacji technicznej. To samo dotyczy komputera i automatyzacji. W warunkach gdy fizyczna praca, prosty trud przestają odgrywać rozstrzygającą rolę, a w technologii praca dnia wczorajszego staje się wprost nieistotna — ba, nieopłacalna, natomiast istotna i opłacalna staje się technologia informacji, musi robotnik pojąć i zrozumieć procesy gromadzenia, przetwarzania, magazynowania i przekazywania danych. Jego inteligencja praktyczna oraz umiejętność intelektualna przetwarzania danych (informacja), opartych na elektronice i prakseologii, rozstrzyga o pracy, o zawodzie i o produkcji jutrzejszej. Intelpraks jest to więc ktoś, kto posiada odpowiednią wiedzę ogólną, jest zdolny zastosować, powiązać, wcielić i skojarzyć przedmioty podstawowe (zarówno charakteru ogólnokształcącego, jak i zawodowego) z zadaniami technicznymi oraz programami technologicznymi. Intelpraks — w przeciwieństwie do robotnika przeszłości: cząstkowego, przyuczonego, dodatku do maszyny — to taki nowoczesny robotnik, który zdolny jest uchwycić sygnały, przejąć informację, przekształcić je w nowe sygnały i w nowe informacje oraz ukierunkować je w procesy organizacyjne lub technologiczne zgodnie z wymaganiami techniki. Intelpraks, w przeciwieństwie do robotnika przeszłości, staje wobec wyższych, intelektualnych zadań i żądań, które mu stawia zautomatyzowana linia produkcyjna, przemysłowa technika pomiarowa oraz technika regulowania. Wymaga to wyobraźni, kojarzenia wyobrażeń, wnioskowania, analizy, syntezy, indukcji, dedukcji, decydowania i rozstrzygania, a więc odpowiedzialnego włączenia własnej osobowości w złożony, rozległy i rozgałęziony proces technologiczny. Ten proces nie jest już podobny do czynności cząstkowej tradycyjnego frezera czy tokarza toczącego

jakiś detal. Wzrost rangi wykształcenia ogólnego i ogólnotechnicznego staje się oczywisty. Mamy tu więc do czynienia z jakościowo nowym zjawiskiem w technice oraz z jakościowo nowym zjawiskiem w kształceniu zawodowym.

Ale tu teoria kształcenia zawodowego wraz z socjologią pracy, psychologia rozwojowa i psychologia pracy stają wobec zupełnie nowego problemu: granic i możliwości abstrakcjonizmu, a więc niebezpieczeństwa przeintelektualizowania procesu pracy produkcyjnej i procesu dydaktycznego szkoły zawodowej. To z kolei wysuwa na porządek dzienny problem granic i możliwości przedłużenia okresu edukacji szkolnej, przede wszystkim zaś — akceleracji oraz intensyfikacji procesu nauczania i uczenia się, a łącznie z tym — nowych założeń i perspektyw samouctwa i samokształcenia. Z tymi nowymi problemami wiąże się ściśle dydaktyczno-psychologiczna problematyka nowych środków nauczania. Ten kompleks zagadnień wykracza jednak poza granice naszego artykułu.

MACIEJ DEMEL,
STEFAN WOŁOSZYN

MECHANIZMY DEZINTEGRACJI I REINTEGRACJI W PEDAGOGICE NA PRZYKŁADZIE WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Uwagi wstępne

Jednym z problemów metodologicznych w pedagogice w odniesieniu do jej przedmiotu badań — wychowania w szerokim znaczeniu — jest problem spójności strukturalnej, a w szczególności zagadnienie ścierania się w pedagogice tendencji decentrycznych i koncentrycznych, dezintegracyjnych i reintegracyjnych. Historyczna droga wychowania fizycznego i refleksji nad nim jest w tym względzie wyjątkowo pouczająca:

Po pierwsze dlatego, że wychowanie fizyczne jest najstarszym dziełem wychowania, wywodzącym się z prymitywnych technik opiekuńczo-pielęgnujących, z troski o rozwój fizycznych cech człowieka, warunkujących sukces w walce i pracy. Wychowanie fizyczne ma zatem najdłuższą historię w dziejach praktyki wychowawczej, posiada bogaty kapitał doświadczeń.

Po drugie dlatego, że refleksja nad wychowaniem fizycznym najwcześniej wyodrębniła się w teorii pedagogicznej, spychana bowiem była na jej margines lub wręcz wyrzucana poza jej zakres siłą odśrodkową, której źródło tkwiło w dualistycznej koncepcji człowieka. Taką rolę spełniała każda teoria pedagogiczna, a szerzej — każda filozofia człowieka, która odrywała osobowość od jej materialnego, organicznego podłoża. I odwrotnie: okresy pełnej inkorporacji wychowania fizycznego do pedagogicznego programu pokrywają się z tymi prądami światopoglądowymi, które afirmowały cielesność (somę) i głosiły materialistyczną koncepcję człowieka, w dziedzinie metodologii zaś — preferowały empiryzm. Te prądy w dziejach ludzkości najdobitniej reprezentują: Antyk, Renesans i Oświecenie.

Po trzecie dlatego, że i współczesne wychowanie fizyczne — jako najbardziej wyspecjalizowany dział wychowania — najsilniej odchyla się od głównego nurtu zainteresowań pedagogiki, stanowiąc dziedzinę nieco „egzotyczną", przynajmniej w potocznej świadomości pedagogów. To odchylenie wynika (1) z samego przedmiotu zainteresowań wychowania fizycznego (którym jest ciało ludzkie), (2) z odpowiadających temu przedmiotowi metod badawczych, wreszcie (3) ze swoistych technik wychowawczych.

Jest więc wychowanie fizyczne dogodnym modelem, na którym można śledzić procesy dezintegracji w pedagogice, a równocześnie studiować możliwości reintegracji. Można przewidywać, że drogą przetartą przez wychowanie fizyczne pójdą inne działy wychowania, które dziś przejawiają żywe ambicje emancypacyjne i decentryczne. Znajomość wspomnia-

nych mechanizmów może wzbogacić samoświadomość teoretyków i praktyków tych innych dziedzin wychowania, a co za tym idzie — uchronić ich przed złudnymi nadziejami.

Mechanizmy dezintegracji

Głównych źródeł dezintegracji należy upatrywać w instytucji szkolnej. Podczas gdy wychowanie w rodzinie, a także w przedszkolu, jest raczej wychowaniem sytuacyjnym, w którym w sposób naturalny i względnie harmonijny splatają się wszystkie jego elementy, w szkole dokonuje się i pogłębia proces dyferencjacji, motywowany potrzebą roboczego podziału ról. Jeśli bowiem wychowanie jest ingerencją w bieg rozwoju jednostki, to poszczególne działy wychowania są taką ingerencją w stosunku do poszczególnych aspektów rozwoju, np. wychowanie fizyczne jest regulatorem rozwoju fizycznego, a wychowanie społeczne — regulatorem spontanicznego dojrzewania społecznego.

Teoretycznym odbiciem tych praktyk dezintegracyjnych jest analiza i rozbicie przedmiotu wychowania, jego fragmentaryzacja. Jest przy tym kwestią drugorzędną, czy występuje tu analiza strukturalna (tzn. wyróżniająca „strony" człowieka), czy analiza funkcjonalna (tzn. wyróżniająca poszczególne aspekty jego rozwoju). Owocem tych zabiegów jest — z jednej strony — kadłubowe pojęcie osobowości (bez osoby), z drugiej zaś — jednostronny somatyzm, czyli obarczone biologizmem pojęcie ciała ludzkiego.

Specjalizacja praktyczna implikuje z kolei specjalizację teoretyczną, obowiązek szczegółowego poznania tła, na którym rozgrywa się ten czy ów aspekt rozwoju. Następuje daleko idąca furkacja studiów. Poszczególne specjalizacje pedagogiczne ciążą ku odpowiadającym im merytorycznie dziedzinom życia: ku pracy (wychowanie przez pracę i do pracy), ku sztuce (wychowanie przez sztukę) itd. oraz ku jednoimiennym dyscyplinom: ergonomii i zawodoznawstwu, estetyce itd. W przypadku wychowania fizycznego oznacza to oddalanie się od pnia pedagogicznego, a zbliżanie się do kompleksu nauk biomedycznych.

Już w połowie XIX wieku związki wychowania fizycznego ze spekulatywną pedagogiką są raczej deklaratywne. Wychowanie fizyczne stawia w tym czasie na „dobrego konia", na prężnie rozwijające się nauki przyrodnicze. Zresztą wybór ten sam się narzucał: z jednej strony — humanistyczne imponderabilia, z drugiej — ponderabilia, posunięte aż do fizykalizmu, usiłującego nagiąć wszelkie zjawiska do układu CGS.

Przyznać trzeba lojalnie, że wychowanie fizyczne (w porównaniu z resztą dyscyplin pedagogicznych) było i jest w sytuacji uprzywilejowanej, miało i ma szczególną łatwość uściślania metod badawczych, choćby ze względu na wymierność cech morfologicznych człowieka oraz powtarzal-

ność zjawisk fizjologicznych. Toteż w ciągu długich dziesięcioleci doskonaliło metody antropometryczne i fizjologiczny eksperyment laboratoryjny, wypracowało dojrzałe metody badania dynamiki rozwojowej człowieka oraz jego morfo- i fizjologii. Trudno dziwić się, że i dziś dystans naukowy pomiędzy wychowaniem fizycznym i pozostałymi działami wychowania jest znaczny, mimo niewątpliwego postępu tych ostatnich.

Współczesne wychowanie fizyczne dysponuje potężnym zapleczem badawczym, stosuje najczulsze metody diagnostyczne i prognostyczne w oparciu o najnowszą technikę; w opracowaniu materiałów badawczych korzysta z maszyn matematycznych i najsubtelniejszych metod statystycznych. Taki jest obraz zewnętrzny, który nie usypia naszego krytycyzmu, nie rozwiązuje wewnętrznych sprzeczności wychowania fizycznego.

Dyscyplina ta w swoim pochodzie dziejowym musiała sforsować dwie bariery metodologiczne. Pierwszą z nich było przejście od nauk fizycznych do biologicznych, od martwej materii do żywego organizmu. Kategorie fizyczne trzeba było przełożyć na kategorie biofizyczne, chemiczne na biochemiczne, mechaniczne na biomechaniczne. Druga bariera zagradzała przejście od czysto przyrodniczego pojmowania somatyki ludzkiej do jej koncepcji humanistycznej. Ciało ludzkie, pozostając kategorią biologiczną, jest równocześnie kategorią społeczną (B. Suchodolski), a ruchy człowieka nie są tożsame z motoryką zwierząt, gdyż łączy się z nimi skomplikowany system znaczeń i wartości (mimika, pantomimika, gestykulacja, taniec, uogólnienia ruchowe, magia rekordów sportowych itd.). Stąd tyle mówi się o kulturze fizycznej jako swoistej trzeciej postaci kultury, nie mieszczącej się bez reszty ani w pojęciu kultury materialnej, ani w pojęciu kultury duchowej. Ten fakt przeplatania się w wychowaniu fizycznym prawidłowości przyrodniczych i społecznych czyni zeń dyscyplinę z pogranicza, a więc szczególnie interesującą, ale też trudną i metodologicznie skomplikowaną. Dodajmy, że druga bariera okazuje się wyjątkowo mocna.

Opisany proces dezintegracji w naukach pedagogicznych przyczynia się do pogłębienia i konkretyzacji treściowej, do wysubtelniania metod badawczych, do uściślania aparatury terminologicznej. Rozwój tych wyemancypowanych dziedzin jest więc płodny, rośnie ich użyteczność społeczna w służbie procesu wychowania. Równocześnie jednak dezintegracja ta rozluźnia strukturę pedagogiki jako całości, doprowadzając — w skrajnych przypadkach — do pękania wiązań wewnętrznych. W tej sytuacji ściślejsze stają się kontakty przedstawiciela wychowania fizycznego z przedstawicielami nauk homedycznych niż z ogółem pedagogów.

To przesunięcie widoczne jest również w dziedzinie kształcenia kadr. I pod tym względem wychowanie fizyczne wyprzedziło pozostałe działy pedagogiki. Już w XIX wieku — gdy wkroczyło na uniwersytety — utworzyło osobne wydziały, studia i sekcje, a następnie powołało do życia od-

rębną sieć szkół wyższych, dziś już organizacyjnie nie kontaktujących z wydziałami pedagogicznymi.

Specjalizacja jest przy tym zjawiskiem piętrowym, wielowarstwowym. W obrębie samych nauk o kulturze fizycznej zaszła ona tak daleko, a różnice w zakresie merytorycznym, metodologicznym i terminologicznym, dzielące przedstawicieli poszczególnych dziedzin (np. szkolnego wychowania fizycznego, sportu wyczynowego, rehabilitacji leczniczej) są tak znaczne, że ich porozumienie staje się coraz bardziej utrudnione. Ludzie ci tworzą własne kręgi fachowe, w wysokim stopniu ekskluzywne. W kręgach tych — formowanych już na zasadzie pozapedagogicznej — następuje fascynacja „nową ojczyzną" (np. pracowników rehabilitacji — medycyną kliniczną), wchodzi się w inne koneksje zawodowe, lansuje nowe autorytety. Na tym etapie dezintegracji zjawia się charakterystyczny konflikt pomiędzy wychowaniem masowym, powszechnym, propedeutycznym a wychowaniem uzdolnionej elity, albo pomiędzy normą a zjawiskami patologicznymi, co — w jednym (wyczyn elity) i w drugim (patologia) przypadku — stanowi klasyczny materiał badawczy ze względu na wyolbrzymienie albo denizację cech szczególnie interesujących dla specjalisty.

Mechanizmy reintegracji

Czy i jakie widzimy możliwości reintegracyjne w naukach pedagogicznych?

W procesie reintegracji wyróżnić można kilka charakterystycznych etapów:

Etap pierwszy (nazwijmy go etapem „zażenowania") następuje po okresie upojenia się emancypacją, usamodzielnieniem się. Znamionuje ten etap wzrastające poczucie izolacji. Pojawia się refleksja, że człowiek jest niepodzielny, a wychowanie jest jedno. Specjalista dostrzega, że wartości, które go fascynowały (np. zdrowie lub sprawność fizyczna) nie mają charakteru autotelicznego, lecz są heteroteliczne, są środkiem do jakichś celów ogólniejszych.

Na tym etapie pojawia się bunt przeciw konwencji klasyfikacyjnej; specjalista kwestionuje cezury i granice pomiędzy działami wychowania. Wielką część energii zużywa na uzasadnienie, że skutki jego działań wykraczają poza granice zakreślone zasadą podziału. Tak np. specjalista wychowania fizycznego dostrzega i uzasadnia, że zabawy, gry ruchowe i sporty kształtują człowieka nie tylko fizycznie, ale że wspomagają też wychowanie umysłowe (taktyka sportowa), wychowanie społeczno-moralne (zespół, reguły gry), wychowanie estetyczne (piękno ciała i ruchu), wychowanie politechniczne (kształcenie motoryczne).

Jeśli wówczas specjalista nie zrozumie, że uprawia donkiszoterię, gdyż walczy z konwencją, nie zaś z rzeczywistością, że zrywa urojone pęta,

które sam sobie niegdyś nałożył, następuje etap drugi (nazwijmy go etapem „euforii"). Etap ten posiada znamiona sekciarstwa. Z faktu bowiem, że skutki danego działu (dziedziny) wychowania przekraczają jego założenia, specjalista wyprowadza wniosek, że dział jego może zastąpić wszelkie inne, że jest w stanie wypełnić cały program wychowania. Ten etap wychowanie fizyczne przeszło w trzeciej i czwartej dekadzie naszego stulecia. Dziś na tę drogę wchodzą inne działy, gdy twierdzą, że wychowują „całego człowieka", mając prawo jedynie do współwychowania.

Etap trzeci (który może nadejść z pominięciem drugiego, skrajnego) to etap harmonizacji wtórnej. Specjalista wyróżnia w swym dziale wychowania cele swoiste (wynikające z umownej klasyfikacji wychowania) i cele nieswoiste, w zakresie których jego dział kooperuje z innymi. Rozumie, że poszczególne działy wzajemnie się przenikają i uzupełniają, ale nie zastępują. W ten tylko sposób można uniknąć „schizmy" lub „sekciarstwa".

Dodajmy, że pomyślny powrót do pedagogicznej macierzy nie musi oznaczać zerwania wypracowanych związków z dyscyplinami pozapedagogicznymi. Przeciwnie: tymi zdobyczami każdy dział wzbogaca całą pedagogikę. Tak np. wychowanie fizyczne wzbogaca pedagogikę o cenne wiano nauk przyrodniczych. Chodzi jednak o to, aby pedagogika dojrzała do tej recepcji, aby zerwała z biofobią, z bierną postawą wobec spraw zdrowia i rozwoju, które traktuje raczej natywistycznie i fatalistycznie niż jako efekt zabiegów wychowawczych. Przy pomocy takiej właśnie reintegracji dokonuje się przerzucanie mostów pomiędzy grupą nauk społecznych i przyrodniczych, przezwycięża się ich sztuczną izolację, integruje nauki o człowieku w prawdziwie pełną humanistykę.

Jest to chyba jedyna, lecz i najwyższej miary — racja, dla której warto podjąć trud reintegracyjny. Podejmowanie tego trudu dla zadośćuczynienia formalnemu postulatowi jedności pedagogicznej byłoby zwykłym doktrynerstwem. Pedagogika jest bowiem pojęciem teoretycznym, które wtórnie wiąże wszystkie zjawiska wychowawcze. Te zaś dokonują się na różnych polach rzeczywistości, poprzez osobotwórcze oddziaływanie: nauki, pracy, sztuki, sportu, obyczajowości, słowem tego wszystkiego, co otacza człowieka i w czym człowiek wzrasta jako istota biospołeczna.

Zakończenie

Na zakończenie kilka uwag ogólnych, ale o wadze zasadniczej.

Gdy mówimy o „wychowawczych walorach wychowania fizycznego" (co jest zresztą jawną tautologią), myślimy o tym, jak środki wychowania fizycznego (gry, zabawy, sporty) przyczyniają się do rozwoju osobowości człowieka. Nie myślimy jednak o tych cechach, które są dla wychowania fizycznego swoiste, mianowicie o cechach somatycznych: zdrowiu i spraw-

ności ruchowej, o kształcie i funkcjach ciała ludzkiego. Te sprawy — jakby wstydliwie — przemilczamy. Czyżbyśmy podawali w wątpliwość wychowalność tych cech? Czyżbyśmy widzieli zasadność takich pytań, jak: czy w ogóle ciało poddaje się wychowaniu, czy należy do zakresu zainteresowań pedagogiki i do programu wychowania? Czy po prostu do „hodowli", opartej na zasadach fizjologii i higieny?

Jest więc wychowanie fizyczne w pedagogice kłopotliwym enfant terrible, natrętnie przypominającym jedność człowieka i wynikające stąd obowiązki.

IRENA WOJNAR

SZTUKA I WYCHOWANIE

„Sztuka spełnia rolę wychowawczą jako sztuka, ale nie jako »sztuka wychowawcza«, w takim razie bowiem jest niczym, a co jest niczym — nie może wychowywać".

(Antonio Gramsci)

Wstęp
I. Wychowanie kultury estetycznej człowieka
II. Wychowanie człowieka przez sztukę
1. Wzory i antywzory
2. Ludzkie i międzyludzkie
3. Wiedzieć i rozumieć
4. Wyobraźnia i twórczość
III. Perspektywa dla homo aestheticus.

WSTĘP

Od najdawniejszych czasów, można by nawet powiedzieć „od zawsze", istniały, a mówiąc dokładniej, współistniały ze sobą dwa sprzeczne poglądy na sztukę i jej rolę w życiu czowieka. W starożytnej Grecji sformułowany został pogląd, że sztuka służy „upiększaniu ludzkich dusz", lecz niemal równocześnie głoszono, że jest ona tylko „wzniosłym szaleństwem", groźnym dla wewnętrznej harmonii człowieka. Czasem sztuka miała być źródłem wewnętrznego oczyszczenia, kiedy indziej — tylko niefrasobliwą rozrywką. Wierzono, że sztuka służyć może za cenny „podręcznik życia", a równocześnie widziano w niej niebezpieczną „fabrykantkę złudzeń", próbę konstruowania życia tylko w wymiarze wyobraźni, a więc pozostającego w sprzeczności z życiem prawdziwym.

W najbardziej potocznej opinii spotkać się można zarówno z tezą, iż sztuka stanowi ważny element wychowania człowieka i jego ogólnej kultury, jak i z poglądem przeciwnym, wedle którego sztuka należy wyłącznie do sfery luksusu, rozrywki i przyjemności, bliska jest niepoważnym zajęciom realizowanym w czasie wolnym od pracy, z problematyką natomiast „życia na serio", to znaczy z kształceniem, myśleniem i pracą — nie ma zbyt wiele wspólnego.

W żadnym kraju nie została dotąd opracowana historia myśli o sztuce z uwagi na jej miejsce i rolę w życiu człowieka i społeczeństwa, nie zarejestrowano też, w sposób wyczerpujący, nowatorskich doświadczeń podejmowanych od czasów starożytnych do naszych dni, a mających na celu uzasadnienie wychowawczych wartości i możliwości sztuki. Liczne jednak

studia o charakterze monograficznym i przyczynkowym notują bogactwo refleksji o sztuce i wychowaniu i wielokierunkowość praktycznych inicjatyw związanych z realizacją estetycznego wychowania. Pitagoras, Platon i Arystoteles otwierają długi szereg teoretyków patronujących nowej teorii. W szeregu tym, w wiele lat później, znajdują się Fryderyk Schiller, John Ruskin i William Morris, Mikołaj Czernyszewski i Lew Tołstoj, John Dewey i Herbert Read. Mniej zapewne znane są nazwiska pedagogów praktyków. Przez długie lata niemal samotnym pionierem pozostaje Vittorino de Feltre, dopiero w wieku XIX zwielokrotni się ilość praktycznych poczynań, tak bogatych w naszej już, współczesnej epoce. Corrado Rici i Franz Cizak, Emile Jaques-Dalcroze i Celestin Freinet zapisali się na trwałe w tej współczesnej historii.

Jakkolwiek problem sztuki i wychowania interesował myślicieli od czasów starożytnych, to językowa formuła „wychowanie estetyczne" pojawiła się stosunkowo późno. Najprawdopodobniej autorem jej jest Fryderyk Schiller, którego traktat „Listy o wychowaniu estetycznym człowieka" ukazał się w końcu XVIII stulecia i jest wyrazem zaufania do wychowującej roli sztuki, a tym samym i do jej roli społecznej. Postulowana przez Schillera „rewolucja estetyczna" miała urzeczywistniać się w imię harmonijnego rozwoju człowieka rozdartego wewnętrznymi sprzecznościami. W tej koncepcji mowa jest więc raczej o wychowaniu człowieka przez sztukę niż o wychowaniu estetycznej wrażliwości, która przede wszystkim kojarzy nam się z treścią estetycznego wychowania.

Kiedy przed dwudziestu pięciu laty ukazał się inny przełomowy traktat na temat sztuki i wychowania, nie przypadkiem nosił tytuł „Wychowanie przez sztukę" — „Education through Art". Pisząc swoje dzieło w latach 40 naszego stulecia nie przewidywał może nawet Sir Herbert Read, że stanie się ono początkiem wielkiego międzynarodowego ruchu pedagogów, którzy — nawiązując do najpiękniejszych tradycji swoich poprzedników — realizować będą nową, pedagogiczną ideologię, zgodną z potrzebami współczesności i przyszłości. Schiller znajdzie się oczywiście wśród patronów tego ruchu, ale jego najistotniejsze korzenie sięgać będą ogólniejszej społecznej sytuacji sztuki i potrzeb współczesnego człowieka. Wydać się może zastanawiająca zbieżność między hasłem ostatniego międzynarodowego kongresu pedagogów artystycznych: Wychowanie przez sztukę — wychowaniem dla przyszłości, a tytułem programowego dzieła polskiego Pedagoga, który od lat przeszło dwudziestu postuluje właśnie Wychowanie dla przyszłości.

Trzeba jednak postawić pytanie, jaki właściwie sens może mieć wychowanie estetyczne w kontekście postulowanych nowych treści wychowania? Pytanie to zakłada również konieczność pewnych wyjaśnień językowych. W tej dziedzinie bowiem mamy do czynienia z wieloma niejasnościami. W potocznym odczuciu, a nawet w języku podręczników pedagogiki wychowanie estetyczne stanowi jedną z dziedzin ogólnego wychowa-

nia człowieka, tę mianowicie, która wiąże się z kształtowaniem jego estetycznej wrażliwości. Mówi się więc o wychowaniu estetycznym, moralnym, społecznym, umysłowym itp. przy założeniu, że istnieją w psychice człowieka odpowiednie „sfery" poddawane kierunkowym zabiegom pedagogicznym i związane z odpowiednimi treściami. W takim ujęciu wychowanie estetyczne, jako związane ze sferą estetycznej wrażliwości, jest przede wszystkim wychowaniem uczuć i wyobraźni, a narzędzia tego typu wychowania — to sztuka i przyroda. Ale pobieżna nawet konfrontacja tej tezy pedagogicznej z koncepcją Fryderyka Schillera pokazuje, że schillerowskie wychowanie estetyczne jest, mówiąc w sposób paradoksalny, nie tylko estetycznym wychowaniem. Intencją bowiem niemieckiego poety było pokazanie syntezy i harmonii człowieka właśnie w świetle „ideału sztuki", udowodnienie, że sztuka oddziałując na wyobraźnię i życie uczuciowe kształtuje również w swoisty sposób człowieka. Już zresztą Kant interpretował sferę doznań estetycznych jako sferę wiązania funkcji rozumu praktycznego i rozumu teoretycznego, wiązania emocjonalnej wrażliwości i intelektu. Schiller, zgodnie z tą filozofią, sądził, że tylko człowiek rozwinięty w sposób „całościowy", człowiek, którego natura rozumna kieruje naturą zmysłową, ale którego wrażliwość zmysłowa indywidualizuje i uplastycznia działanie intelektu, zdolny będzie do przekształcenia „królestwa konieczności" w swobodne i ludzkie „królestwo wolności".

Ta sama harmonizująca intencja przyświecać będzie współczesnej koncepcji wychowania przez sztukę. Read — estetyk i poeta, zatroskany o los człowieka w zalienowanym społeczeństwie nowoczesnego kapitalizmu, doszukiwać się będzie w sztuce syntetycznego remedium na uleczenie chorych jednostek. Człowiek współczesny zostanie przez Reada przyrównany do okaleczonego ptaka, który lata przy pomocy jednego tylko skrzydła. Sztuka ma dopomóc w odzyskaniu pełnej harmonii lotu, możliwej tylko przy równoczesnym rozwinięciu skrzydeł intelektu, uczuć i wyobraźni. Nietrudno dostrzec w tej koncepcji echa myśli Platona i Schillera, a także psychoanalityczny niepokój człowieka „w poszukiwaniu własnej duszy".

Ale my dzisiaj sięgając zarówno do tradycji, jak i do naukowego bogactwa „diagnozy naszego czasu" uzasadniamy wychowawcze znaczenie sztuki nie tylko argumentacją poetycko-filozoficzną. Decydująca wydaje się społeczna sytuacja i podnosząca się społeczna ranga sztuki, dzięki czemu idee estetycznych utopistów nabierają nie tylko nowego blasku, ale zyskują realne podstawy i szanse realizacji. Przełomowy dla tego zagadnienia był wiek XIX. Wprawdzie w tej właśnie epoce narodziła się egzoteryczna ideologia „sztuka dla sztuki", ale nie ona stanowiła dominantę i zapowiedź Nowego. Myśl europejska uzasadniająca społeczną genezę i społeczne funkcje sztuki znalazła swoje uzupełnienie w coraz szerszych procesach upowszechniania sztuki, tworzeniu się nowych kręgów odbiorców, pu-

blicznych. Pisał Karol Marks: „Przedmiot sztuki — a tak samo każdy inny produkt — stwarza publiczność, która sztukę rozumie i potrafi rozkoszować się pięknem" [1]. A w sto lat później współczesny marksista, Ernest Fischer, stwierdził nie bez słuszności, że właśnie w wieku XIX dokonało się „przywrócenie sztuce jej funkcji społecznej tak, aby — opanowując rzeczywistość — nie służyła tylko rozrywce, lecz stawała się środkiem wychowawczym" [2].

Czymże więc jest naprawdę wychowanie estetyczne? W czasach Schillera mogło być tylko wzniosłą utopią, bo praktycznie sprowadzało się tylko do ozdoby życia ludzi możnych bądź do kształcenia „wtajemniczonych" w sprawy sztuki. Tak zresztą widziała tę problematykę jeszcze w wieku XIX praktyka pedagogiczna, której tradycja zaważyła na wielu nawet i współczesnych poglądach. W miarę jednak równoczesnego pogłębiania się teorii sztuki i przenikania sztuki do realnych wymiarów społecznego życia musiała pojawiać się zupełnie nowa problematyka wychowawcza. Przede wszystkim była to oczywiście problematyka kultury estetycznej nowych środowisk społecznych, nowej publiczności. A więc wychowanie estetyczne w „klasycznym" tego słowa znaczeniu, kształtowanie wrażliwości estetycznej interpretowane nie tyle jako jednostkowa kultura duchowa, ale jako problem społeczny. Kategoria publiczności, czyli ludzi nie zajmujących się sztuką w sposób zawodowy, a tylko będących jej „konsumentami" czy „odbiorcami", pojawiła się dopiero w wieku XIX i zaważyła na istotnych przemianach w wymiarze przeżyciowym. W miarę docierania sztuki do coraz szerszych kręgów publiczności zarysowały się charakterystyczne tendencje utożsamiania znawstwa sztuki z pewną kategorią towarzyskiego czy kulturalnego obycia, a więc pierwsze próby włączania, powierzchownie początkowo traktowanych, spraw sztuki do ogólnego wykształcenia „każdego kulturalnego człowieka". Tendencje te były wyrazem sprzecznej wewnętrznie społecznej pozycji sztuki. Wydobywała się ona z zamkniętego świata społecznej czy artystycznej elity, ale nie dostrzegano jeszcze w pełni jej poważniejszych osobowych wartości, powiązania z treścią życia, moralnością, wychowaniem, myśleniem, pracą. Stopniowo sytuacja ulegała zmianie i właśnie wiek XIX przynosi krystalizację wychowawczych funkcji sztuki, z jednej strony w zakresie postaw moralnych i społecznych (sztuka jako „podręcznik życia"), w drugiej — w zakresie tworzenia elementów rzeczywistości materialnej, „zgodnie z prawami piękna".

Trzeba raz jeszcze wrócić do naszego stwierdzenia, że wychowanie estetyczne nie jest tylko estetycznym wychowaniem. Stanowi wielowarstwowy proces kształtowania ludzi, dokonujący się dzięki przenikaniu do ich życia i działalności złożonych i bogatych wartości sztuki. Ich funkcją jest zarówno organizowanie estetycznego wymiaru życia, jednostek i społeczeństwa, to znaczy pogłębianie umiejętności przeżywania i oceny zjawisk artystycznych, kształtowanie kultury artystycznej „ w głębi" i „wszerz",

jak i wzbogacenie całościowego procesu kształtowania człowieka, jego integralnej osobowości, dzięki powiązaniu sztuki z problematyką moralną, społeczną i poznawczą. W takim ujęciu przezwyciężamy nie tylko elitarną koncepcję wychowania estetycznego zastrzeżonego dla ludzi z pewnych sfer i z pewnych kręgów życia. Przezwyciężamy równocześnie pogląd, że sztuka jest wartością samą w sobie, samowystarczalną i usprawiedliwiającą wychowanie ludzi w imię wartości jednostronnie estetycznych, wychowanie „dla sztuki". Sądzimy natomiast, że wychowanie musi być przede wszystkim wychowaniem człowieka, w którym to procesie sztuka spełnia rolę swoistego i bogatego instrumentu, a nie celu. A zatem: sztuka dla wychowania, nie zaś: wychowanie dla sztuki.

Ten wielowarstwowy proces wychowawczy, w którym sztuka splata się ze skomplikowanym bogactwem ludzkiej osobowości i ludzkiego życia, musi być oczywiście przedmiotem dalszych rozważań w ujęciu bardziej tematycznym i kierunkowym. Niezależnie bowiem od faktu, że zawsze mamy na myśli kształtowanie przez sztukę całego człowieka, możemy zastanawiać się nad konkretnymi elementami tego wychowania, zarówno w układzie poziomym jak i pionowym. Układ poziomy byłoby to odniesienie do odpowiednich „warstw" osobowości. Wyróżnić by trzeba warstwę kultury społecznej, całokształt możliwych reakcji człowieka na bodźce estetyczne płynące z różnorodności świata sztuki; oraz warstwę życia osobowego, w wymiarze problematyki moralnej, społecznej, poznawczej i z uwagi na ogólniejszy charakter ludzkich działań, dzięki sztuce bliżej powiązanych z twórczością. Można by zatem mówić o wychowaniu estetycznym sensu stricto i o wychowaniu człowieka w świetle swoistej „pedagogiki estetycznej" uzasadnionej społecznym zasięgiem oddziaływania sztuki i bogactwem jej różnorodnych wartości.

I. WYCHOWANIE KULTURY ESTETYCZNEJ CZŁOWIEKA

Problem wychowania kultury estetycznej jest funkcją szerszego problemu sztuki i piękna w życiu człowieka. W epokach gdy sztuka stanowiła integralną część całokształtu życia i działań ludzkich, tworzyła niepodzielną jedność z nauką, techniką i pracą, nie mogło być mowy o potrzebie wychowania estetycznego w jego węższej interpretacji. Tam gdzie sztuka łączyła w harmonijną jedność sprawy codzienne z wzniosłością, gdy znajdowała się, jak pisał Charles Lalo, „blisko życia", nieco zbędnym musiało wydawać się odrębne wychowanie estetyczne. Znamienne słowa Johanna Huizingi odniesione do epoki średniowiecza mogą być uznane za słuszne także i jako diagnoza sytuacji w czasach pełnej zgodności między sztuką a ludzką społeczną przestrzenią życiową, sztuką a charakterem pracy człowieka. Stwierdzając, iż wówczas „sztuka rodziła się w samym życiu", sądzi Huizinga, że nie wiązano wtedy jeszcze sztuki wyłącznie z domeną absolutnego piękna, a zadaniem jej było „upiększanie kształtów,

w których rozwija się życie. Poszukiwano wówczas nie sztuki w samej sobie, ale po prostu pięknego sposobu życia. (...) Sztuka tkwiła jeszcze w samym życiu jako środek potęgowania jego blasku".[3]

Autonomia sztuki, stopniowe wyodrębnianie się tak zwanych sztuk pięknych czy też pięknej literatury do krystalizowania się odrębnego i swoistego świata sztuki, którego poznanie czy też do którego dostęp mógł wynikać jedynie z określonych umiejętności czy przygotowania. Tak np. w sytuacji, gdy katedra romańska czy gotycka stanowiła przybytek wiernych i źródło wiedzy prezentowanej za pomocą języka wizualnego na portalach i tympanonach, pełniła równocześnie funkcje estetyczne, moralne i poznawcze, nie wymagając specjalnego przygotowania estetycznego. Odczucie jej estetycznego wymiaru należało w sposób konieczny do całości sytuacyjnego przeżycia wywołanego obecnością człowieka w świątyni. Te same jednak przedmioty artystyczne oderwane od ich funkcji ogólnospołecznych i stające się w pewnym momencie tylko dziełami sztuki, pociągały za sobą inne treści kontaktu i przeżycia ze strony publiczności. Ponieważ zwykło się sądzić, że stopniowy proces autonomizacji świata sztuki rozpoczyna się w epoce szczytowego rozwoju sztuk, czyli w okresie renesansu, z tym właśnie okresem kojarzyć trzeba początki programu wychowania kultury estetycznej, o bardzo zresztą wąskim zasięgu społecznym.

Sprawa nabiera ostrości dopiero w wieku XIX. Słusznie stwierdza André Malraux, że dzieło sztuki na przykład plastycznej będące przez długie wieki bądź dokumentem epoki, bądź elementem kultu, dzięki umieszczeniu w zamkniętej przestrzeni muzealnej, staje się autonomicznym przedmiotem estetycznym. Musi być zatem „zobaczone" zupełnie inaczej, właśnie jako dzieło sztuki. Czytamy u Malraux („Le musée imaginaire", str. 9)[4]: „Krycyfiks romański nie był przede wszystkim rzeźbą, Madonna Cimabuego nie była przede wszystkim obrazem, nawet Atena Fidiasza nie była przede wszystkim posągiem. (...) Rola muzeów w naszym kontakcie z dziełami sztuki jest tak ogromna, że trudno nam nawet uwierzyć, że muzea nie istnieją i nigdy nie istniały w krajach, gdzie nie jest czy nie była znana współczesna cywilizacja europejska, a i u nas powstały dopiero przed niespełna dwustu laty (...) Do wieku XIX wszystkie dzieła sztuki były tylko obrazem czegoś, co istniało bądź nie istniało naprawdę, potem dopiero stały się dziełami sztuki".

Dopiero zaistnienie autonomicznego świata dzieł sztuki, stanowiącego swoistą rzeczywistość estetyczną, uzasadniło potrzebę organizowanego przewodnictwa po tym świecie, a więc — estetycznego wychowania społeczeństwa, w sytuacji, gdy muzea, bo one są najlepszym tu przykładem, zaczynały stawać się instytucjami o ambicjach społecznych. Podobnie zresztą było i z innymi dziełami innych sztuk. Prezentowane w salach teatralnych i koncertowych wymagały komentarza pośredniczącego, przewodnika, informatora.

Program wychowania kultury estetycznej zdaje się zatem posiadać dwoiste uwarunkowanie: estetyczne i społeczne. Stawał się potrzebny, ale i możliwy dopiero w warunkach, gdy kategoria ludzi zwanych publicznością spotykała się nie ze sztuką jako elementem życia i codzienności, ale ze sztuką w wymiarze estetycznej odświętności. Sala muzealna, koncertowa, teatralna — to były tereny przeżyć niezwykłych, intensyfikowanych dekoracjami, scenerią, nastrojem. Obiegowy termin „świątynia sztuki" nie jest pozbawiony głębszego znaczenia. Między swobodnie zgromadzonymi w plenerowej scenerii Aten czy Epidaurum uczestnikami greckiego spektaklu a odświętnie ubranymi widzami sali operowej wśród pluszu i złota — zachodzi zasadnicze przeciwieństwo. Teatr przeżywany i teatr oglądany. Teatr uczestnictwa i teatr wielkiego spektaklu.

Coraz bardziej palącą potrzebą społeczną zaczęło stawać się, poczynając od wieku XIX, fachowe przewodnictwo po muzeach i galeriach, prelekcje wprowadzające w tajniki spektaklu czy koncertu, niezliczone ilości wydawnictw typu poradnikowego z serii jak patrzeć na teatr, jak słuchać muzyki, jak oglądać obrazy. Wydawało się rzeczą konieczną uczenie ludzi „rozumienia" sztuki. Pierwszy na szeroką społeczną skalę pomyślany program wychowania estetycznego był zatem programem wprowadzania „profanów" w sprawy wielkiej sztuki, nie tyle ze względu na autentyczną problematykę estetycznego uczestnictwa, ile z myślą o swoistym estetycznym awansie, wyrównaniu różnic między środowiskiem znawców a masą niewtajemniczonych. Stąd może szczególne zaakcentowanie informacyjnej strony takiego wychowania estetycznego. Znajomość sztuki miała należeć do podstawowych elementów wykształcenia ogólnego. Rzecz charakterystyczna, że w tym programie szczególne miejsce przypadło sztukom plastycznym, zwłaszcza malarstwu, muzyka — jako sztuka mniej związana z ogólnokulturową problematyką poznawczą — wydawała się mniej istotna. Natomiast literatura i teatr w potocznej opinii nie mieściły się w kręgu wychowania estetycznego, ponieważ funkcja tych sztuk była przede wszystkim funkcją wychowawczą w znaczeniu ogólniejszym: moralnym, patriotycznym, umysłowym.

Tak więc zarysowała się w wieku XIX swoista cząstkowa koncepcja wychowania estetycznego pomyślanego jako kształcenie kultury estetycznej w szerszej skali społecznej. Posłużono się nową sytuacją sztuki wyizolowanej z jej autentycznych i funkcjonalnych kontekstów, sztuki utożsamionej z różnorodnością dzieł coraz szerzej udostępnianych publiczności przez różne formy kulturalnego pośrednictwa. Sztukę kojarzono z zasadą klasycznego piękna, zgodnie z dominującą wówczas koncepcją estetyczną, i zdecydowany przywilej nadawano w tego typu wychowaniu malarstwu. Znawstwo obrazów było dla wielu ludzi synonimem kulturalnego obycia i estetycznej kultury.

Ale ten etap zdaje się należeć już do przeszłości. Wychowanie estetyczne dostrzegamy dziś w kontekście znacznie szerszym, uwarunkowanym

zresztą sytuacją i rolą sztuki. Dostępność sztuki ulega wciąż rosnącemu zintensyfikowaniu w różnych wymiarach coraz sprawniejszego technicznie muzeum wyobraźni. Człowiek współczesny naszej cywilizacji zyskał w skali masowej możność obcowania z wieloma różnorodnymi kategoriami sztuki i dzieł, należących zarówno do przeszłości, jak i do teraźniejszości. Szansa spotkania z różnymi rodzajami sztuki, różnymi konwencjami i stylami artystycznymi jest równocześnie szansą dla szerszego, bardziej otwartego spojrzenia na nieskończone bogactwo sztuki. Przestaje w pewnym sensie „obowiązywać" uznawany przez długie stulecia klasyczny kanon piękna, kategoria piękna jako wartości akceptowanej estetycznie ulega nieustannemu rozszerzeniu, staje się kategorią otwartą. Było to nie do pomyślenia jeszcze w w. XIX, jest natomiast konieczne dziś, kiedy tak wiele różnych przedmiotów określamy mianem sztuki. Słusznie pisze Herbert Read [5]: „Nie można równocześnie stosować tego samego klasycznego pojęcia piękna do greckiej Afrodyty, bizantyjskiej Madonny i bożka dzikich z Nowej Gwinei czy Wybrzeża Kości Słoniowej". Biorąc pod uwagę bogactwo i masowość kontaktu ludzi ze sztuką w naszej epoce Malreux stwierdzi słusznie: „Nie jest ważne, co kiedyś znaczyły dzieła sztuki, ważne jest, co nam dzisiaj mówią obrazy czy rzeźby".

Kultura estetyczna staje się więc codzienną potrzebą współczesnego człowieka, w sytuacji gdy otacza go różnorodność świata i sztuki docierającej w postaci dzieł oryginalnych i reprodukowanych, intensyfikowanych przez działania mass media. Ów świat sztuki, twór artystycznej wyobraźni, na swój sposób uczestniczy w realności naszego „prawdziwego" świata, jest wciąż obecny, narzuca konieczność współbrzmienia z nim nie tylko z postaci znawstwa, oceny czy rozumienia, ale w kategoriach osobistego uczestnictwa. Bogactwo tego świata narasta z siłą coraz bardziej intensywną, dzięki czemu rośnie nie tylko ilość dzieł, lecz ilość sztuk, które zawierają ze sobą nieoczekiwane sojusze, przenikają się wzajemnie, modyfikują uświęcone zasady artystycznej twórczości i estetycznej percepcji.

Przed wychowaniem estetycznym staje więc zadanie konkretne i powszechne, zadanie wprowadzania człowieka, od najwcześniejszych lat jego życia, w skomplikowaną różnorodność świata sztuki, wyposażenie człowieka nie tyle w tak zwany dobry smak estetyczny, ile w umiejętność współbrzmienia z dziełami różnorodnymi, dostrzegania ich sensu, historycznego i aktualnego.

Te nowe zadania zdają się dostrzegać praktycy i autorzy szkolnych programów, bo przecież od wczesnej młodości powinno by się realizować kształtowanie estetycznej kultury człowieka. Z pewnością pozytywnym objawem jest dostrzeganie potrzeby włączania różnych dziedzin sztuki do procesów tego wychowania, dostrzeganie waloru nie tylko kultury plastycznej czy malarskiej, lecz również i kultury muzycznej, literackiej, teatralnej czy nawet filmowej. Już dawno przezwyciężony został pogląd, że wychowanie estetyczne ma być utożsamiane z historią poszczególnych

sztuk, konstruuje się dziś programy o charakterze problemowym z zaakcentowaniem wzajemnych związków między sztukami w różnych epokach historycznych. Staje się sprawą coraz bardziej oczywistą, że kultura estetyczna człowieka to nie kompendium wiedzy z historii literatury czy malarstwa, ale orientacja w problematyce kultury artystycznej przeszłości i współczesności, percepcja otwarta.

W praktyce realizacja wychowania estetycznego wydaje się bardzo trudna. Trudności wynikają przede wszystkim z faktu, iż nie została nigdzie zaplanowana „skala programowa", właściwy układ materiału faktycznego zgodny z rozwojem psychiki wychowywanego człowieka. Niezbyt dokładnie wiadomo, co jest w sztuce i dla kogo „trudniejsze" czy „łatwiejsze", choć w innych dziedzinach wiedzy stopniowanie trudności zostało już dawno rozstrzygnięte. Nie jest również dostatecznie dobrze zbadane, w jakim stopniu własna aktywność artystyczna ułatwia tak zwane rozumienie sztuki, zwłaszcza sztuk plastycznych i muzyki. Programy szkolnego nauczania w zakresie spraw sztuki są na ogół zbyt powściągliwe, gdy idzie o kontrowersyjny materiał sztuki współczesnej, operują niemal wyłącznie przykładami historycznymi, co wytwarza pewną nieufność pod adresem wszystkiego, co nowe, brak orientacji i często afirmację na zasadzie przekory.

Są jednak do zanotowania szczególnie cenne inicjatywy, wśród których trzeba przede wszystkim wskazać na coraz szerszą w skali światowej współpracę szkół z różnymi placówkami artystycznymi, zwłaszcza z muzeami, coraz śmielsze wprowadzanie do pracy szkół zupełnie nowych dziedzin sztuki, jak wspomniana już sztuka filmowa (program wychowania filmowego), korzystanie z nowoczesnych pomocy naukowych związanych z twórczością artystyczną, a więc filmu (także jako pomocy w wychowaniu plastycznym czy literackim), nagrań płytowych, radia i telewizji pozwalających na intensyfikowanie kultury estetycznej i wzbogacanie form i metod wychowania tradycyjnego.

Drzwi i okna szkoły coraz szerzej otwierające się ku sprawom żywego życia artystycznego są z pewnością faktem konkretnym i podnoszącym na duchu.

Wychowanie estetyczne jako sprawa społeczna i powszechna nie może oczywista ograniczać się do realizacji najlepszych nawet programów szkolnych, ale powinno być realizowane w wymiarze ogólniejszym, w stosunku do wszystkich ludzi dorosłych, jako element postulowanej dziś coraz szerzej „education permanente", kształcenia się przez całe życie.

II. WYCHOWANIE CZŁOWIEKA PRZEZ SZTUKĘ

Koncepcja integralnego wychowania przez sztukę wyrasta bezpośrednio z postulatów i tradycji wychowania estetycznego w sensie zarysowanym powyżej. Nie można mówić o zarysach „pedagogiki estetycznej", o wy-

chowaniu osobowości człowieka przez sztukę, gdyby nie zaistniały realne warunki społeczne dla powszechnego wychowania estetycznej kultury człowieka, wychowania „wszerz". Dopiero bowiem wówczas, gdy uznamy za konkret szeroki zasięg tego rodzaju wychowania, powszechną dostępność sztuki i jej „otwarte" wartości, możemy, a właściwie nawet musimy, zastanawiać się nad przełożeniem tych wartości na konkretne elementy głębszego życia osobowego. A zatem musimy próbować odpowiedzieć kolejno na pytanie, co to znaczy, że wychowanie estetyczne jest równocześnie wzbogaceniem wychowania moralnego czy społecznego, zwielokrotnianiem wychowania umysłowego, kształtowaniem postawy twórczej.

Te odpowiedzi będą przedmiotem dalszego toku naszych rozważań.

1. Wzory i antywzory

O tym, że sztuka spełnia ważną rolę w kształtowaniu moralnych postaw człowieka, mówiono od dawna. Ale już w greckiej starożytności zarysowały się dwie odrębne koncepcje takiego wychowania, dwie orientacje, które, w różnych ujęciach i przetworzeniach, istnieją także i współcześnie. Każda z nich ma swoje wartości i swoiste niebezpieczeństwa.

Pierwsza z tych orientacji czy koncepcji może być powiązana z filozofią platońską i tezą, że odpowiednio dobrana sztuka może kształtować człowieka zarazem pięknego i dobrego. Miarą piękna w sztuce i dobra w człowieku, a równocześnie kryterium ich harmonijnego współdziałania było przeświadczenie o obiektywnym charakterze obu tych idei warunkujących istnienie norm estetycznych i moralnych. Celem sztuki miało być wyrażanie dobra i kształtowanie moralnych postaw człowieka zgodnych z ideałem estetycznym. Od czasów gdy zalecano młodym ludziom lekturę „Żywotów sławnych mężów" Plutarcha, utwierdzało się zaufanie do zasad moralnych przekazywanych zwłaszcza przez dzieła literackie wyposażone w możliwość prezentowania modelowych sytuacji moralnych i modelowych postaci ludzkich nadających się na wzór naśladowania. Tak rodziła się koncepcja sztuki jako „podręcznika życia", podstawowa koncepcja wychowania moralnego przez sztukę polegającego na kierunkowym organizowaniu wyobraźni, możliwym dzięki procesowi utożsamiania się odbiorcy w sugestywnie prezentowanymi sytuacjami czy postaciami bohaterów. Bohaterowie ci, w dziełach literackich i teatralnych czy filmowych, wyrastali zawsze z określonych konkretów życia i byli nosicielami określonych wartości czy ideałów. W działaniu tych postaci na odbiorcę zawsze urzeczywistnia się przebudzanie uczuć sympatii czy aprobaty, a jest ono tym bardziej intensywne, im konkretniejsze istnieją powiązania między realną sytuacją odbiorcy, jego życiowym doświadczeniem i poziomem oczekiwania. Tego rodzaju możliwości wychowawcze sztuki są nieraz przedmiotem „nadużyć" wychowawczych, gdy próbuje się konstruować na użytek doraźnie moralizatorski dzieła z tak zwanym morałem, świadomie

oddalone od życiowej prawdy i sugerujące banalną i nieprawdziwą filozofię kary i nagrody.

Nie jest jednak prawdą, że działanie moralne za pośrednictwem sztuki musi być jednoznacznie pozytywne. Dostrzegamy istotne niebezpieczeństwa w tej właśnie dziedzinie, ponieważ liczne dzieła sztuki dostarczają wielu przykładów sytuacji i rozstrzygnięć sprzecznych z potocznie przyjętymi zasadami moralności czy międzyludzkiego współżycia. Stwierdzając fakt szerokiego obcowania ludzi z dziełami sztuki o niejednoznacznej wymowie moralnej, a w warunkach powszechnej obecności sztuki jest to nieuniknione, nie możemy zamykać oczu na istnienie antymoralnego wpływu sztuki na człowieka. Powszechnie dziś stwierdza się nasilenie na całym świecie niebezpieczeństwa zbrodni, gwałtu, bezprawia. Jakkolwiek żadne poważniejsze badania nie wykazały bezpośredniej zależności między tymi zjawiskami z zainteresowaniem sztuką o tematyce kryminalnej, to jednak wychowawcy często z wielką troską myślą o popularności, szczególnie wśród młodzieży, filmów i literatury o tematyce zbrodniczej, kojarząc z tym faktem liczne trudności natury wychowawczej.

Równocześnie fakt coraz szybszego dojrzewania młodzieży, jej wcześniejszego niż dawniej kontaktu z tzw. prawdziwym życiem, nie pozwala na izolowanie jej w sposób sztuczny od trudnej problematyki także w sztuce. Zresztą temat zbrodni, gwałtu i bezprawia znaleźć można w największych arcydziełach sztuki dawnej, w tragedii greckiej, u Szekspira czy Dostojewskiego, a przecież te dzieła znajdują się w obowiązującym programie wykształcenia kulturalnego każdego człowieka. Jak więc połączyć koncepcję wychowania przez wzory moralne prezentowane w sztuce z koniecznymi poziomami wychowania moralnego, uwrażliwieniem człowieka na trudne i złożone zagadnienia życia i moralności?

Trzeba zarysować jeszcze inny nurt wychowania moralnego przez sztukę, również sięgający swymi korzeniami myśli i sztuki greckiej. O ile jednak w pierwszym przypadku estetyka platońska przywodziła na myśl apollińską czy orficką kojącą funkcję sztuki, o tyle teraz nawiążemy raczej do estetyki Arystotelesa i do katartycznej funkcji sztuki związanej z jej działaniem prometejskim czy dionizyjskim, to znaczy z moralnym wstrząsem, zachwianiem wewnętrznej równowagi, efektem dramatycznym. Jest to potrzebne po to, by dokonać oczyszczenia i pobudzić samodzielną refleksję krytyczną, oczywiście możliwą na tym szczeblu rozwoju psychicznego, gdy człowiek posiada już pewien zasób osobistych życiowych doświadczeń świadczących o świadomości sytuacji konfliktowych, dramatycznych i nierozwiązywalnych.

Pedagogikę moralnych wzorów, obowiązującą dla pierwszego etapu wychowania moralnego i cenną w trwałej perspektywie afirmacji życia, trzeba wzbogacić czy uzupełnić konieczną pedagogiką konfliktów moralnych, czy — posługując się językiem bardziej nowoczesnym — pedagogiką antywzorów. Do pełnego wychowania moralnego wydaje się być

w tym samym stopniu potrzebna historia o Kopciuszku, Davidzie Copperfieldzie czy Korczaginie, co dzieje Antygony, Hamleta i Raskolnikowa. W miarę jak rośnie ilość życiowych doświadczeń, a obraz świata przyswojony dzięki modelowym tworom artystycznej wyobraźni zdaje się pozostawać w rosnącej rozbieżności z rzeczywistością i stopniowo zdobywanymi własnymi doświadczeniami, rosnąć może udział wychowania moralnego przez antywzory, wymagające oceny krytycznej i samodzielnej refleksji moralnej. Intencja naśladowania ustępuje w tym przypadku potrzebie refleksji i rozumienia, co w konsekwencji ma spowodować ukształtowanie postawy moralnej w pełni krytycznej i samodzielnej, świadome określenie własnej przeżytej prawdy moralnej.

Koncepcję takiego właśnie wychowania najlepiej ilustrują słowa wielkiej polskiej pisarki Marii Dąbrowskiej: „Bez sankcji, bez powinności, bez nadziei nagród i bez obawy kar mamy być moralnymi z samego tylko poczucia odpowiedzialności za los własny i los drugiego człowieka. Świadomość istnienia innych ludzi i »bliźniej z nimi więzi« musi być wystarczającym bodźcem i wskaźnikiem postępowania. Żyjemy w ciemności i dlatego musimy być ostrożni, aby poruszając się w niej nie przynieść szkody bliźnim i rzeczom wespół z nami w ciemności się poruszającym. Próba ciemności, niemiłosierna próba odjęcia ludziom światła złudzeń, jest najcięższą próbą ludzkiej moralności. Przez nią dopiero poznajemy wartość człowieka i jego duchowej kultury" [6].

Oddziaływanie sztuki stwierdzamy w obu rodzajach moralnego wychowania, w jednakowym stopniu potrzebnych i w tym samym stopniu niesprzecznych, jak niemożliwa jest sprzeczność między pieśnią Orfeusza i tragedią króla Edypa.

2. Ludzkie i międzyludzkie

Kiedy przed trzydziestu laty Maksym Gorki powiedział na zjeździe pisarzy radzieckich, że etyka przyszłości — to estetyka, proponował w ten sposób nową koncepcję wychowania moralnego. Miało to być wychowanie oparte o moralne i społeczne wartości sztuki, która w równym stopniu kształtowałaby indywidualne postawy konkretnego człowieka, co stosunki między ludźmi, nowe zasady wspólnoty.

I w tym zakresie istnieją bogate tradycje. Od najdawniejszych czasów sztuka była w tym samym stopniu sprawą osobistą pojedynczego człowieka, co sprawą zbiorowości, a uczestnictwo w zbiorowych manifestacjach estetycznych intensyfikowało przynależność do grupy i więź między jej członkami. Zbiorowość przeżywania pogłębia stan emocjonalnego napięcia decydując o wytwarzaniu się swoistych międzyludzkich treści o charakterze społecznym. Liczni badacze kultur pierwotnych zgodni są w przekonaniu o magicznej funkcji sztuki, będącej, jak pisze E. Fischer, „magiczną bronią ludzkiego kolektywu w jego walce o byt",

oczywiście w walce z tajemniczą i wrogą siłą przyrody. Udział w spektaklach tragedii antycznej decydował o jej katartycznym oddziaływaniu właśnie ze względu na zbiorowy akt napięcia i oczyszczenia. Pierwotny sens mimesis związany był z ekspresją uczuć i ich wyładowaniem, co wydawało się możliwe nie tylko wówczas, gdy chodziło o uczestników misterium czy spektaklu, lecz także i w stosunku do widzów.

Utopijne zaufanie do wychowujących możliwości sztuki zawsze zakładało dwoistość jej oddziaływania: kształtowanie indywidualnych, lepszych ludzi miało przyczyniać się do kształtowania lepszego społeczeństwa, według bliżej niesprecyzowanej zasady, że jakość poszczególnych jednostek decyduje o charakterze całości.

Konkretyzacja wychowania estetycznego w skali społecznej i licznie formułowane poglądy teoretyków zajmujących się społecznymi aspektami sztuki uzasadniły istnienie szczególnego społecznego wymiaru wychowania przez sztukę. W pewnym sensie niezależnie od wymiaru indywidualnego, od działania typu orfickiego czy prometejskiego, można mówić o roli sztuki w organizowaniu społecznego współżycia ludzkich zbiorowości. Na tę problematykę zwrócili uwagę liczni teoretycy piszący w wieku XIX, twórcy socjologii sztuki czy estetyki socjologicznej, zainteresowani nie tylko społeczną genezą, lecz i społecznymi funkcjami sztuki. Akcentowali przede wszystkim charakter więzi wytwarzanych przez wspólne przeżycia estetyczne, miała to być więź typu głęboko emocjonalnego, gwarancja lepszego społecznego rozumienia i porozumienia. Socjologowie współcześni stwierdzając w dzisiejszym świecie szczególną wagę problemu komunikowania upatrują właśnie w sztuce istotę tego zjawiska. Rosnący zasięg społecznej dostępności sztuki decyduje o masowym upowszechnianiu się określonych wartości czy modeli życia stwarzających swoiste kategorie międzyludzkiej wspólnoty w wymiarze wyobraźni. Bogactwo kontaktów międzyludzkich wytwarza się nie tylko dzięki rozszerzeniu historycznego dziedzictwa artystycznego, owej wspomnianej już puli powszechnie dostępnych arcydzieł różnych epok i różnych kultur. Współczesna twórczość artystyczna, zwłaszcza ta, którą upowszechniają masowe środki komunikowania, staje się podstawą swoistych więzi w wymiarze życia uczuciowego i wyobraźni, nową kategorią uczestnictwa we wspólnocie świata, naprawdę nie istniejącej. Wyrazem dawnych stosunków międzyludzkich były indywidualne kontakty i spotkania, kontakt osobowy. Dziś stosunki te wyznaczone są w dużym stopniu przez mass media, w których rośnie wciąż udział sztuki. Pewnym symbolem tego nowego quasi-uczestnictwa w niby-prawdziwym świecie jest postać samotnego człowieka siedzącego we własnym swym mieszkaniu przed ekranem telewizora. Z tego ekranu na swój sposób „przychodzi" do tego mieszkania cały wielki świat, obcy, nieznani ludzie, poznawani „z obrazka". A widz telewizyjny pozostaje sam, z iluzją uczestniczenia w życiu tego wielkiego świata, który wprawdzie można oglądać, ale w którym realnie się jednak nie uczestniczy.

Potęga świata wyobraźni zdaje się narzucać w skali społecznej z dużą intensywnością. Specyficzne quasi-uczestnictwo wytwarza akty komunikowania szczególnie w zakresie wzorów i modeli obyczaju, stylu życia, wyglądu ludzi. Staje się to podstawą nowej problematyki wychowawczej w skali masowej.

3. Wiedzieć i rozumieć

Rola sztuki w wychowaniu intelektualnym człowieka nie dla wszystkich jest sprawą jednakowo oczywistą. W najbardziej bowiem potocznym przekonaniu, a także często i w dominującej opinii pedagogicznej, sztuka związana jest bardziej z uczuciowo wyobrażeniową stroną ludzkiej psychiki, a procesy poznawcze to sprawa intelektu. Sztuka zatem — sądzi się często — bardziej wzrusza, niż kształci. Pogląd ten wymaga dokładniejszej analizy, i to zarówno z uwagi na nową interpretację sztuki, jak i w świetle nowego ujęcia problematyki poznawczej.

O tak zwanej poznawczej funkcji sztuki mówiono od dawna w związku z przekonaniem, że sztuka odzwierciedla obiektywne prawidłowości doskonałej przyrody. Pogląd ten miał swoich zwolenników, zwłaszcza w epoce starożytności i odrodzenia. Bogactwo sztuki ukazującej różnorodność obrazu świata nie tylko przyrody, ale — zwłaszcza — świata spraw ludzkich: życia społecznego, stało się źródłem swoistej wiedzy o charakterze konkretnym i spektakularnym. Przez wiele stuleci była bowiem sztuka „kamerą" rejestrującą fakty i wydarzenia w sposób podobny, jak w czasach nowożytnych czyni to film czy fotografia. Ten aspekt sztuki, jej zdolność obrazowego ujmowania rzeczywistości, w postaci obrazu malarskiego czy literackiego, był od dawna i życzliwie traktowany przez pedagogów. Wykorzystywanie artystycznego obrazu dla wzbogacenia procesów wychowawczych stanowiło jeden z ważnych elementów estetycznego wychowania. Wiedziano bowiem, iż na temat tych samych faktów czy wydarzeń historycznych istnieją równoległe prawdziwe: dane naukowe z bagażem dat nazwisk i konkretnych sprawdzonych informacji oraz dane artystyczne dostarczone przez powieści, malarstwo czy kino. Sztuka stawała się ilustracją danych rzeczowych, przede wszystkim jako uzupełnienie wiedzy historycznej.

Ale to tylko jeden z możliwych aspektów wychowania intelektualnego przez sztukę, i to element najbardziej podstawowy. Istnieją i inne.

Sztuka wzbogaca procesy poznawcze nie tylko przez zwielokrotnianie faktów i ukonkretnianie wiadomości o sprawach, które istniały na pewno. Istotną domeną sztuki jest ukazywanie zjawisk, elementów dla zwykłych ludzi, niemal niedostrzegalnych zarówno w wymiarze percepcji wzrokowej, jak i w wymiarze zjawisk świata psychicznego. „Od wieków — pisał Bergson — pojawiają się ludzie, których zadanie polega na tym, aby widzieć i ukazywać nam to, czego nie dostrzegamy w sposób naturalny.

Ludźmi tymi są artyści... Nie rozumielibyśmy ich, gdybyśmy do pewnego stopnia nie zauważali w nas samych tego, co oni nam mówią o innych. W miarę jak nam to mówią, pojawiają się w nas samych odcienie uczuć i myśli, które mogłyby się wyrazić w nas od dawna, lecz pozostawały ukryte" [7]. Sztuka jest obdarzona szczególną i unikalną właściwością ukazywania skomplikowanych i trudno dostrzegalnych prawd o świecie, a dzieje się to w pewnym sensie niezależnie od konkretnego artystycznego obrazowania. Aluzja i metafora, wydobycie szczególnych akcentów ekspresyjnych pozwalają zwykłym ludziom, nie będącym artystami, na odkrywanie nowych i wciąż zaskakujących wymiarów rzeczywistości ludzkiej.

Zakres funkcji poznawczych łatwo wyznaczyć w stosunku do sztuki wiernie odzwierciedlającej porządek świata i opartej na kryteriach podstawowej zgodności z afirmowaną rzeczywistością obiektywną. Prezentowany przez taką sztukę obraz świata bywa na ogół jednoznaczny i nie nasuwa poważniejszych wątpliwości. Na podstawie dzieł artystycznych literatury, malarstwa, teatru reprezentujących ten właśnie typ sztuki można odpowiedzieć na pytanie, jaki jest świat i jacy są ludzie w tym świecie.

O sztuce współczesnej sądzi się często, że jest antyludzka, hermetyczna i niezrozumiała, oddala się od spraw życia i człowieka. Słuszniejszy, choć nieco trudniejszy do uzasadnienia, wydaje się pogląd przeciwny i uznanie zjawiska nowej sztuki za swoisty sposób myślenia o rzeczywistości, swoisty sposób jej poznawania. Dzieła nowej sztuki stanowią bowiem zrobioną przez człowieka część rzeczywistości, potwierdzają jej bogactwo i różnorodność, a także różnorodność możliwych układów i stosunków, wzajemnych powiązań i napięć. Uważne spojrzenie na konkretne dzieła może być źródłem wiedzy o naszej współczesności, na próżno by jednak doszukiwać się jednoznacznego i czystego zwierciadła, trzeba umieć natomiast spoglądać w okruchy licznych rozbitych zwierciadeł, a niekiedy nawet nauczyć się widzenia tego, co znajduje się „z drugiej strony zwierciadła".

Wzajemny układ między twórcą i odbiorcą jest w sztuce dawnej zdeterminowany istnieniem płaszczyzny porozumienia: tematu, treści, akceptowanej potocznie rzeczywistości; dziś natomiast sprowadza się do intersubiektywnej wymiany przeżyć.

Poznawczą problematykę sztuki można by przełożyć na język pedagogiczny i stwierdzić, że analogicznie jak w moralnym wychowaniu przez sztukę, tak i w wychowaniu intelektualnym mamy do czynienia z dwiema co najmniej uzupełniającymi się wzajemnie koncepcjami. Pierwsza z nich, korzystająca ze sztuk, których istotę stanowi obrazowanie, uczestniczy w procesach wzbogacania wiedzy czy wiadomości. Druga, odwołując się raczej do sztuk typu kreacyjnego, wzbogaca intelektualną wrażliwość człowieka, uwrażliwia nie tyle na obrazy, ile na układy, stosunki, syntezy. Estetyk radziecki M. Kagan wyraża pogląd, że przenikanie sztuki do

psychiki człowieka nie ogranicza się do prostych faktów oglądania, dowiadywania się. Poetyckie ujęcie świata przez artystę angażuje myśl i uczucie odbiorcy, kształtuje jego całościowy stosunek do rzeczywistości. Przeżyć sztukę — sugeruje Kagan — to tyle, co „wziąć ją w siebie", „uczynić faktem naszej własnej biografii" [8].

Można interpretować sztukę zarówno jako wierny obraz rzeczywistości, jak też jako „możliwość człowieka", „opowiadanie o tym, co mogłoby być", artystyczne modelowanie rzeczywistości. Ta problematyka wiąże się ze specyficznym charakterem estetycznego myślenia, posiadającego charakter osobisty, myślenia, którego „terenem operacyjnym" są wyłącznie twory człowieka. Sztuka zatem, a ściśle mówiąc dzieła sztuki, jako wytwory par excellence ludzkie, są szczególnie powołane do ćwiczenia tego rodzaju myślenia identycznego z rozumieniem. Przeciwstawianie dwóch odrębnych rodzajów operacji myślowych, z których każdy może być ćwiczony przy pomocy sztuki, jest szczególnie precyzyjne w języku angielskim: z jednej strony — knowledge jako wiedza będąca zbiorem wiadomości, z drugiej — understanding jako zdolność rozumienia wymagającego udziału emocji i wyobraźni. Estetyk francuski Mikel Dufrenne dowodzi, że analogicznie do kantowskich kategorii a priori odnoszących się do sposobu ujmowania świata przez umysł ludzki istnieją w psychice kategorie afektywne. Dzięki nim właśnie człowiek posiada naturalną zdolność do poznawania treści specyficznie ludzkich, a zdolność tę można intensyfikować świadomym obcowaniem z różnorodnymi dziełami sztuki, które wyrażają świat ludzkich przeżyć. Posługując się konkretnym przykładem można by stwierdzić, że taki obraz jak sławne „Buty" Van Gogha może w aspekcie poznawczym być rozpatrywany zarówno z uwagi na kierunek malarski, jaki reprezentuje, walory artystyczne itp., jak też w świetle filozoficznej egzystencjalnej problematyki ludzkiego losu, którego stanowi szczególnie przejmujący symbol. Akt poznawczy nabiera w tym przypadku charakteru podwójnie osobistego.

Poznawcze problemy sztuki w sposób szczególnie ostry stanąć muszą w centrum zainteresowania pedagogów, sztuka bowiem pozwala na odkrywanie nowych wymiarów prawdy o człowieku i o rzeczywistości. Psycholog radziecki A. S. Vygotskij słusznie pisze, iż sztuka nie tylko budzi wzruszenie, ale stanowiąc „koncentrację życia" pozwala to życie lepiej poznać i zgłębić.

4. Wyobraźnia i twórczość

Analiza poszczególnych konkretnych treści wychowawczego oddziaływania sztuki na człowieka potwierdza, jak bardzo to oddziaływanie jest syntetyczne. Mówiąc o sprawach moralnych trzeba było odwoływać się do intelektualnej refleksji krytycznej dla ukazania centralnych spraw wychowawczych i moralności świadomej. Mówiąc o problematyce myśle-

nia nie można było pominąć udziału życia uczuciowego w procesach pełnego i osobistego rozumienia. Zarówno jednak zagadnienia moralne, jak problemy społeczne czy poznawcze dopiero wówczas zyskają, w świetle sztuki, swój pełny sens wychowawczy, gdy towarzyszyć im będzie zaangażowanie wyobraźni.

Dopiero współczesne koncepcje pedagogiczne dostrzegają ogólnoosobowe i ogólnowychowawcze wartości wyobraźni. Można nawet sądzić, że zwrócenie uwagi pedagogów na ogólnowychowawcze walory swobodnej ekspresji artystycznej, potrzebę wyrażania siebie w różnych aktach spontanicznego działania, zaakcentowanie indywidualności i „twórczej ewolucji" uzasadniło potrzebę mówienia o wyobraźni nie tylko jako podstawie artystycznego działania, ale jako cennym osobowo i społecznie wymiarze życia człowieka. Szczególnie znamienny jest pogląd, jaki na temat wyobraźni wypowiedział John Dewey: „Jest to szeroki zespół zainteresowań przejawiających się w punkcie spotkania z rzeczywistością. Wyobraźnia pojawia się wszędzie tam, gdzie rzeczy dawne i dobrze znajome nabierają waloru nowości w przeżytym doświadczeniu. Kiedy tworzy się coś nowego, wszystko to, co było dotychczas dalekie i dziwne, staje się czymś najbardziej naturalnym i koniecznym. Zawsze istnieją jakieś elementy przygody w spotkaniu umysłu ze światem, a ta przygoda w pewnym sensie wiąże się z wyobraźnią" [9].

Problem „tworzenia nowego" jest oczywiście problemem artystycznym, ale w świetle ogólnej koncepcji wychowania przez sztukę dotyczy nie tylko artystów. Trwałym i ogólnowychowawczym dorobkiem ruchu Nowego Wychowania jest z pewnością zwrócenie uwagi na związek między rozwojem człowieka z spontanicznym ćwiczeniem jego możliwości twórczych, ukazanie zagadnienia ekspresji i twórczości w ujęciu szerszym niż artystyczne. Skoro spontaniczna ekspresja artystyczna zinterpretowana została jako element rozwoju każdego człowieka, a zdolność do tworzenia — jako właściwość każdej ludzkiej istoty, nie tylko artystów, to wychowanie dla twórczości czy wychowanie przez twórczość nabrało nowych akcentów przede wszystkim społecznych.

Koncepcja „sztuki dziecka", związana właśnie z tendencjami ruchu Nowego Wychowania, stała się podstawą nowego interpretowania zjawiska sztuki i twórczości. Akcent został przesunięty z tworzenia „dzieła sztuki" na wyzwalanie swobody twórczej i twórczej wyobraźni. Zarysowało się takie rozumienie sztuki, w którym cenna jest treść twórczego działania, przekładalna wprawdzie na zobiektywizowane wartości, ale szczególnie ważna dla pełnego rozwoju działającego człowieka. Zasługą współczesnych kontynuatorów wspomnianego ruchu jest wykorzystanie ekspresji i twórczości dla nowocześnie pojmowanego wychowania społecznego, dla tworzenia podstaw głębszego porozumienia między ludźmi. Ekspresja i twórczość, stając się narzędziem społecznych kontaktów, stają się równocześnie narzędziem poznawania świata, osobistym jego przyswajaniem.

Problem wychowania dla twórczości staje dziś w centrum zagadnień wychowawczych. Istotne jest bowiem kształtowanie nie tylko wrażliwej oddźwiękliwości ludzi na wytwory już istniejące, ale także umiejętności twórczych i konstruktywnych, w różnych dziedzinach, „tworzenia nowego". Twórczość interpretowana jest jako prospektywna siła witalna realizowana nie tylko w sferze sztuki. Postawa twórcza — to zdolność do inwencji, przeciwstawiania się wszelkim stereotypom, zwielokrotnianie wartości. W tym świetle pedagogiczne ćwiczenia twórcze i ekspresyjne, organizowane w pracy z najmłodszymi już dziećmi, mają służyć nabywaniu trwalszych dyspozycji ogólnoosobowych przekładalnych na inne, już nieartystyczne treści i sytuacje, służą kształceniu myślenia twórczego i wyobrażeniowego. Zgadzamy się jednak bez wahań, że proces ten nie może realizować się w izolacji od świata zewnętrznego, że spontaniczna ekspresja nie jest tylko sprawą indywidualną czy osobistą pojedynczego człowieka. Nie ma przecież innej drogi uruchamiania sił twórczych człowieka jak w dialogu ze światem zewnętrznym i z innymi ludźmi, intensyfikowaniu nieustannej wymiany między człowiekiem a światem, człowiekiem a ludźmi.

Wyobraźnię uważano nieraz za sposób życia wiodący „donikąd", za zdolność tworzenia złudnych obrazów nieprawdziwej rzeczywistości, nawet za szkodliwą zabawę. A tymczasem, w perspektywie rosnącego zapotrzebowania na to co nowe i z uwagi na udział człowieka w przekształcaniu obiektywnej rzeczywistości przedmiotowej, owa przygoda spotkania ludzkiego umysłu ze światem może prowadzić do tworzenia trwałych wartości. Sztuka, jako twór wyobraźni, stanowić może rodzaj antycypacji w stosunku do tego, co już istnieje, jest w pewnym sensie hipotezą na temat możliwości, jakie stają przed życiem i doświadczeniami jednostek i zbiorowości. Słusznie pisze współczesny socjolog francuski Jean Duvignaud, że „w tym samym przecież stopniu jesteśmy tym, czym byliśmy w przeszłości, jak tym, co proponuje nasza wyobraźnia".

O tym, że sztuka, przeżywana i uprawiana, wzbogaca wyobraźnię i intensyfikuje właściwe wszystkim ludziom możliwości twórcze, wiadomo od czasów, kiedy potwierdziły to zjawisko liczne doświadczenia pedagogiczne w dziedzinie ekspresji plastycznej, muzycznej, literackiej, zwłaszcza dzieci młodszych. Wspomnieć wypada nazwiska Corrada Ricci, Cizeka, Dalcroze'a czy Freineta. Ale dopiero dziś, w nowym układzie świata coraz szerzej otwartego dla sił twórczych człowieka, wychowanie przez sztukę jako wychowanie wyobraźni i postaw twórczych nabiera znaczenia ogólnego, w skali światowej.

Przestaje być sprawą jednostek i ich prywatnego życia, staje się natomiast sprawą społeczną. Problem wyobraźni i twórczości, zakorzenionych w sprawach tego świata, kojarzyć się musi z leninowską koncepcją wielkich marzeń.

Przypominamy, co pisał Pisariew cytowany przez Lenina uzasadniają-

cego potrzebę marzenia: „Rozdźwięk między marzeniem a rzeczywistością nie wyrządza żadnej szkody, jeżeli tylko osoba marząca wierzy poważnie w swe marzenie, uważnie przypatruje się życiu, porównuje swe obserwacje ze swymi wymarzonymi zamkami i w ogóle sumiennie pracuje nad urzeczywistnieniem swej fantazji. Jeżeli pomiędzy marzeniem a życiem jest jakakolwiek styczność, to wszystko jest w porządku" [10].

III. PERSPEKTYWA DLA HOMO AESTHETICUS

Analiza treści wychowania estetycznego i ogólnoosobowych wartości sztuki jest ważna dla ogólnej koncepcji wychowania człowieka.

Często zastanawiamy się dziś nad tym, jaki powinien być ten wymarzony człowiek przyszłości, model, ideał, zdolny do przezwyciężania różnego rodzaju trudności, bogaty wewnętrznie, świadomie i krytycznie myślący, twórczy, na miarę wielkości swoich czasów. Chętnie i często z takim właśnie człowiekiem kojarzymy te wszystkie wartości, jakie kształtuje, nowocześnie i szeroko interpretowana sztuka. Nie tylko człowiek „wychowany estetycznie", ale przede wszystkim człowiek wrażliwy i twórczy, zdolny do nieustannego wzbogacania siebie, uczestniczenia we wzbogacaniu swojego świata. Nie przypadkiem przypominamy, iż marksowska wizja człowieka w odczuciu wielu ludzi kojarzy się z takim właśnie homo aestheticus, człowiekiem twórcą. A więc nie profesjonalnym artystą, ale twórcą dla którego wszystkie wykonywane czynności mają charakter osobisty, zindywidualizowany, zinterioryzowany, jak to określa współczesna psychologia, to znaczy w coraz silniejszym stopniu uzależniony od czynników wewnętrznych. Słusznie pisze Herbert Read, że „Artysta nie jest szczególnym gatunkiem człowieka, ale każdy człowiek jest swoistym rodzajem artysty". Dzięki tak interpretowanym postawom i działaniom „rzeczywistość przedmiotowa staje się dla człowieka w społeczeństwie rzeczywistością sił istoty ludzkiej" („Marks").

W takiej perspektywie ogólnego wychowania człowieka, dla którego, jak sądzi Marks, „jego własne urzeczywistnienie istnieje jako wewnętrzna konieczność, jako potrzeba", sztuka nabiera istotnego znaczenia. I ta właśnie perspektywa wyznacza konkretne postulaty praktyczne, zarówno w dziedzinie wychowania estetycznej kultury człowieka, jak i w dziedzidzinie szerzej pojętego wychowania przez sztukę. Ogólna sytuacja sztuki i jej ranga społeczna pozwalają sądzić, że postulaty te mają rosnącą szansę coraz lepszej realizacji. Coraz więcej zresztą pedagogów zdaje się podzielać to przekonanie.

Wizja i perspektywa.

Dla wielu tylko utopia.

Ale wielki otwarty świat wciąż prowokuje wyobraźnię.

NOTKI

[1] MARKS-ENGELS: „O literaturze i sztucę". Wybór tekstów. Warszawa 1958, Książka i Wiedza, str. 37.

[2] ERNST FISCHER: „O potrzebie sztuki". Warszawa 1961. PWN, str. 260.

[3] JOHANN HUIZINGA: „Jesień średniowiecza". Warszawa 1961, PIW, str. 319.

[4] ANDRÉ MALRAUX: „Le musée imaginaire". Paris 1965, Gallimard, str. 9.

[5] HERBERT READ: „Sens sztuki". Warszawa 1965, PWN OMEGA, str. 11.

[6] MARIA DĄBROWSKA: „Szkice o Conradzie". Warszawa 1959. PIW, str. 157, 158.

[7] HENRI BERGSON: „La Pensee et lę Mouvant". Paris 1955, PUF, str. 149.

[8] M. KAGAN: „Lekcji po marksistowsko-leninskoj ęstietikie". Leningrad 1964.

[9] JOHN DEWEY: „Art as Experience". New York 1958, Capricorn Books, str. 267.

[10] „Lenin o literaturze, artykuły i fragmenty". Warszawa 1951, Książka i Więdza, str. 8—81.

LOUIS CROS
PARYŻ

CZYNNIKI SPOŁECZNE A NAUKA SZKOLNA

Dyrektor Międzynarodowego Instytutu Planowania Oświaty, P. H. Coombs, w świeżo ogłoszonym swoim dziele stawia zagadnienie, które ma być tutaj rozpatrywane, lepiej, niż ja bym to mógł uczynić. „Trzy słowa — mówi on — charakteryzują światowy kryzys wychowania: mutacja, adaptacja, nienadążanie. Począwszy od 1945 roku środowisko ludzkie ulegało przekształcaniu ze zdumiewającą szybkością pod wpływem wielu zmian, jakie na całym świecie dokonywały się równocześnie w nauce i technice, ekonomice i stosunkach politycznych, demografii i strukturach społecznych. Rozwinęły się i przekształciły także w sposób przyspieszony systemy wychowawcze, lecz nie dość szybko, by nadążyć we właściwym tempie za innymi zmianami" [1]. Dyrektor generalny UNESCO, René Maheu, ze swej strony stwierdza (cytuję z pamięci), że „powszechna niemal rewolta młodzieży powinna nam wystarczyć dla zrozumienia, że należy zmienić całkowicie od podstaw dotychczasowe wychowanie tak w jego treści, jak i jego organizacji, tak w samym duchu, jak i stosowanych środkach".

*

* *

Ta całościowa rewizja stawia pod znakiem zapytania różne przebrzmiałe sposoby wychowawczego procesu:

— zmiana cywilizacyjna, w której uczestniczymy, sprawia, że nieważne staje się w naszej kulturze wszystko to, co jest oparte głównie na odwoływaniu się do cywilizacji starożytnych: skąd zakwestionowanie „klasycyzmu";

— wiedza powiększa się teraz bardziej w ciągu kilku lat aniżeli dawniej w ciągu wielu wieków, stała się też ona synonimem możliwości, a kształcenie ogólne, bardziej niezbędne aniżeli kiedykolwiek przedtem, musi iść w parze z nieuniknioną specjalizacją: skąd zakwestionowanie „encyklopedyzmu";

— przekształcenie warunków życia i pracy, w następstwie postępującej naprzód mechanizacji, ogromnie zwiększyło potrzebę kształcenia ogólnego i zawodowego. Kształcenie na poziomie średnim i wyższym, traktowane niegdyś jako wyłącznie arystokratyczne, przeznaczone dla wąskiej stosunkowo warstwy społecznej, stało się obecnie udziałem mas: skąd zakwestionowanie „elitaryzmu";

— dla tych samych powodów szkoła, na każdym poziomie, musi obecnie zajmować się formowaniem różnych osobowości, pod wszystkimi względami i dla wszelkich zadań społecznych i gospodarczych: skąd zakwestionowanie „intelektualizmu";

[1] P. H. Coombs: „La crise mondiale de l'éducation". (Paris, Presses Universitaires de France).

— stało się wreszcie rzeczą niezbędną, aby szkoła rozwijała zdolności adaptacyjne oraz inicjatywę w równym stopniu co zdolności asymilacyjne i naśladowcze; pociągnęło to za sobą z konieczności zmianę stosunków między nauczycielami a uczniami: skąd zakwestionowanie dydaktyzmu.

Szeroki duch odnowy zachodzi wszędzie. Trudności, na jakie natrafia, są tym większe, im dłużej i w sposób bardziej przytłaczający tradycje hamowały występowanie zmian nie dających się uniknąć.

Zakwestionowanie klasycyzmu

W dziennikach i przemówieniach radiowych pełno informacji o tym, czego teraźniejsza młodzież, pragnąca przygotować się do życia, oczekuje od szkoły i prowadzonego w niej nauczania. To mowa o licealiście, który „nie ma chęci robienia czegokolwiek w liceum, gdyż kpi sobie z Racine'a, nie znajdując w nim ani języka, ani zagadnień swego środowiska". To znów gdzie indziej mówi się o nauczycielach, zdumionych faktem, że „więcej niż trzystu uczniów uczęszcza dobrowolnie w ciągu czterech z rzędu dni na cykl wykładów traktujących o kryzysie monetarnym" [2]. To wreszcie wzmiankuje się o jakimś młodym inżynierze, który skarży się, że „po osiemnastu latach studiów nic nie umiałby powiedzieć na temat współczesnej matematyki ani na temat zarządzania przedsiębiorstwem i że w ciągu wielu lat uczył się wzorów chemicznych oraz metod analizy, a należało raczej zadbać o dostarczenie mu podstawowej wiedzy z zakresu ekonomii" [3].

W okresach historycznych charakteryzujących się powolną ewolucją, ucząc, zwracano się do przeszłości, szukając w niej źródeł ciągle aktualnej wiedzy oraz mądrości; warstwy społeczne, dla których przeznaczona była taka nauka, znajdowały w niej wzory nadające się do dalszego stosowania. Obecnie warunki się zmieniły. Dawne systemy myślenia nie mają nic wspólnego z naukową metodą, jaka przenika nasze myślenie. Dawne koncepcje dotyczyły pewnych elit społecznych, żyjących pośród prostej, niepiśmiennej ludności. Chodziło o zwyczaje, obyczaje, instytucje niewielkich narodów, żyjących na łonie niezmierzonej i w przeważnej części jeszcze niezbadanej natury. Wszystko to już nie ma dziś miejsca. Nie należy zapominać tej przeszłości ani jej nauk. Ale dawniejsze i onegdajsze cywilizacje europejskie nie mogą dostarczać współczesnej młodzieży dostatecznych wskazań oraz wzorów, podobnie jak nie mogło ich dostarczyć przedhistoryczne życie człowiekowi współczesnemu Molierowi. Trzeba przeto, „podporządkowując przekazywanie wiadomości rozwijaniu zdolności, umiejętności, postaw i przyzwyczajeń, na miejsce tradycyjnej książki postawić samo życie współczesne". To jasne ujęcie sprawy

[2] *Le Monde* z dn. 6 i 16 marca 1969 r.
[3] *L'Express* z dn. 3 marca 1969 r.

biorę ze sprawozdania pewnej ministerialnej komisji badań. Jest ono zgodne z tym, co powiedział A. Siegfried o kulturze, będącej, wedle jego określenia, zdolnością rozumienia swoich czasów.

Aby rozumieć swoją epokę, trzeba przede wszystkim władać jej językami. Językiem ojczystym, oczywiście, włączając tu, w wypadku języka francuskiego, znajomość jego grecko-rzymskich początków, bez konieczności w tym celu czytania w oryginale tekstów Seneki czy Tacyta. Trzeba znać równocześnie jeden z języków o zasięgu międzynarodowym: jego znajomość praktyczna jest dziś równie niezbędna, jak niezbędna była jeszcze mniej niż przed stu laty znajomość francuskiego dla uczniów mówiących od urodzenia jedynie swoją gwarą (a nie ulega wątpliwości, że porównywanie dwóch języków jest nie dającym się zastąpić środkiem intelektualnego pogłębienia). Konieczna jest też znajomość międzynarodowego języka nauki, którym jest matematyka w jej najogólniejszych aspektach. Potrzebne jest także w końcu elementarne rozumienie tych konkretnych języków międzynarodowych, jakimi są: rysunek, muzyka, ekspresja manualna itd.

Ale zdolność rozumowania i umiejętność wyrażania się osiąga się jedynie wtedy, kiedy ma się o czym rozumować i co wyrażać. Aby to mogło zachodzić, trzeba zdawać sobie sprawę z miejsca, które się zajmuje w stosunku do świata rzeczy i istot żywych, oraz usytuować je **w stosunku do samego siebie.** Zmiana stosunków pomiędzy człowiekiem a jego otoczeniem jest prawdopodobnie najbardziej charakterystycznym rysem przemian naszej cywilizacji. Studiowanie tej sprawy stanowi przeto główny przedmiot kształcenia podstawowego.

Znaleźć swoje miejsce w świecie — to w szczególności zdać sobie sprawę, nie w sposób abstrakcyjny, lecz w powiązaniu z działalnością własną i własnym życiem, z nowego zawładnięcia przyrodą przez człowieka i płynących stąd niebezpieczeństw. Pierwszym składnikiem obecnego wykształcenia powinna być świadomość równowagi, jaka wiąże cieleśnie każdą istotę ludzką ze światem ożywionym i nieożywionym. Jeśli się chce uniknąć tego, by woda i powietrze, drzewa i kwiaty, ptaki i leśne zwierzęta — tak obficie dane ludziom, że zdają się być w ilości nie do wyczerpania — nie zniknęły, a z nimi i ludzkość, trzeba, aby wszyscy byli świadomi konsekwencji mogących wyniknąć z nadużycia nowych środków technicznych tejże ludzkości. Należy doprowadzić do tego, aby wszyscy, dorośli i młodzi, jasno rozumieli i emocjonalnie przeżywali to, że ptaki równoważą owady, zwierzęta mięsożerne — zwierzęta trawożerne, że świat zwierzęcy równoważy świat roślinny; że bez drzew nie ma wody i że wówczas pustynia zajmie miejsce lasu; że fabryki, samoloty i auta spalają tlen z powietrza; że przy braku roślin wytwarzających tlen nie byłoby czym oddychać. Bez takiej świadomości, którą wychowanie może i powinno zaszczepić i rozwinąć, potęga technik byłaby bronią samobójczą w rękach uczniów-czarnoksiężników.

Znaleźć swoje miejsce — zdobyć także świadomość związków koniecznych każdego człowieka z innymi ludźmi oraz instytucjami społecznymi, to interesować się tym, co ludzkie, oraz głównymi dziełami myśli i twórczości artystycznej, które to wyrażają, jak również rozumieć to, jak teraźniejszość wypływa z przeszłości. W tym aspekcie rozpatrywana historia ma sens, lecz pod warunkiem, że nie będzie się jej traktować jako odtwarzanie i zapamiętywanie zstępującego, chronologicznego procesu szczegółowych wydarzeń, lecz jako wznoszenie się w czasie ku korzeniom aktualnych sposobów życia i myślenia. „Historia jako zbeletryzowana nomenklatura jest równie nieciekawa i absurdalna, jak wykaz nazwisk w ujęciu alfabetycznym" — głosił B. Charbonneau przed około trzydziestu laty [4].

Znaleźć swoje miejsce — to w końcu zetknąć się i zaznajomić z funkcjonowaniem świata technicznego, sztucznego, który zastępuje człowiekowi jego środowisko naturalne. To umieć posługiwać się aparaturą materialną, będącą w jego dyspozycji, ale inaczej, niż to czyni automat. „Nasi chłopcy oraz nasze dziewczęta przebywają coraz bardziej wśród różnego rodzaju aparatów: motorów, aut, telewizorów, tranzystorów, magnetofonów, o których mówiono im w szkole w sposób teoretyczny, abstrakcyjny. Szkoła musi skłaniać do myślenia nad tymi technikami, ponieważ — z jednej strony — są one osią cywilizacji współczesnej, z drugiej zaś — ich znaczenie intuicyjnie dostrzegane jest przez młode pokolenie" [5]. Już filozof Alain mawiał, że dziecko „interesuje się wyłącznie sposobem posługiwania się mechanizmem" i że „pedagogowie powinni go nauczyć właśnie rozbierania i budowania z powrotem mechanizmu, gdyż w ten to właśnie sposób dopiero mogą powstawać jasne pojęcia". Zaznajamianie z techniką to nie tylko uczenie, jak rzeczy są skonstruowane i jak funkcjonują, lecz również, dlaczego są skonstruowane i funkcjonują tak, a nie inaczej. Jest to praktyczne ćwiczenie w manipulowaniu, a zarazem pewien sposób rozumowania.

Zakwestionowanie encyklopedyzmu

Taki to zasób wiadomości i umiejętności stanowi prawdziwe „współczesne wykształcenie humanistyczne", pod warunkiem, że nie będą one zdobywane w ramach odrębnych, poszufladkowanych dyscyplin, w sposób oderwany i z góry tematycznie ustopniowany. Trzeba potępić wszelkiego rodzaju nomenklatury, tak technologiczne i biologiczne, jak i historyczne oraz geograficzne. Są one po to, by z nich korzystać i poznawać je przez posługiwanie się nimi, a nie po to, by je opanowywać z góry wyuczając się ich na pamięć.

Wobec szybkiego powiększania się zasobu wiedzy oraz miejsca zajmo-

[4] B. Charbonneau: „La fabrication des bons elèves" (Czasopismo *Esprit* — 1937 r.).
[5] J. Rossigneux i J. Falga: *Education* z dn. 13 marca 1969 r.

wanego przez naukę w życiu gospodarczym program szkolny nie może już być zwykłym zestawieniem obok siebie różnych poszczególnych przedmiotów, z którymi mają zaznajamiać się wszyscy uczniowie w odpowiedniej kolejności. Potrzebne jest niewątpliwie jakieś wspólne wykształcenie ogólne. Jest ono spoiwem cywilizacji. Ale, jako takie, nie może być stworzone przez zwyczajne dodanie do siebie różnych nie powiązanych ze sobą dyscyplin. Wykształcenie ogólne jest zdobyciem świadomości znajdujących zastosowanie w tych dyscyplinach uniwersalnych metod myślenia, komunikowania się oraz działania, całej rzeczywistości, której dotyczą, systemu wartości i ustanowień ludzkich, które mają na uwadze: krótko mówiąc, tego wszystkiego, co jest porównywalne w różnych przedmiotach, co nadaje się do uogólnienia i wykorzystania w innych formach myślenia i działania. Wszystko pozostałe jest specjalnym wykształceniem, określonym wycinkiem wiedzy i umiejętności działania. Uczyć wyrażania się jest to część składowa kształcenia ogólnego; studiowanie historii jest specjalizacją. Zrozumieć, czym jest wojna w życiu ludzi, dowiedzieć się o ruchu wody w przyrodzie, to elementy wykształcenia przeznaczonego dla wszystkich. Lecz wszyscy nie muszą zaznajamiać się, przynajmniej systematycznie, z tymi, którzy dokonywali podbojów, lub datami bitew stoczonych ani z nazwami rzek syberyjskich czy afrykańskich.

Wykształcenie rzeczywiście ogólne zdobywa się jedynie przez interdyscyplinarne opanowywanie wyżej określonych przedmiotów, ujmowanych jako całość, kiedy to każdy uczeń, stosownie do swych własnych inklinacji, interesuje się mniej lub więcej taką lub inną dziedziną: przyrodniczą, humanistyczną lub techniczną, względnie takiego lub innego typu działalnością: obserwacją, eksperymentowaniem i wyrażaniem konkretnym, refleksją i pojęciowym lub artystycznym wyrażaniem, etc. Jego upodobania oraz osiągane wyniki, wedle dziedziny zainteresowań, okażą się wtedy bardzo znamienne, gdy chodzi o odpowiadający mu kierunek specjalizacji, do której będzie spontanicznie zmierzał. Ścisłe badania ujawniły to, że o ile bez większego znaczenia jest dokonywanie przez dziecko wyboru coraz to innego zawodu, to obserwuje się jednak u niego wielką stałość jego zainteresowań oraz motywacji[6]. Tak pomyślane kształcenie ogólne jest przeto drogowskazem również poradnictwa szkolnego i zawodowego.

Inna jest natura i funkcja poszczególnych dyscyplin. Każda charakteryzuje się swoją własną metodą, swym rozwojem, swymi wynikami. Wynika stąd istniejąca różnorodność nauk, sztuk i technik. Nie należy przeto ich studiować, jako obejmujących wspólne podstawowe wiadomości, lecz tylko jako dziedziny przyszłej specjalizacji. Jest już rzeczą absurdalną kazać licealiście zaznajamiać się, niezależnie od siebie i w dokładnym

[6] *Interêts et développement professionnel* (B. I. N. O. P. — zeszyt specjalny z 1962 r.).

ustopniowaniu, z wielu szczegółami z zakresu historii, literatury, geografii, nauk przyrodniczych, fizyki, chemii i potrzebnymi tu różnymi umiejętnościami, jak gdyby każdy miał być powołany do tego, by stać się równocześnie krytykiem, archiwistą, biologiem, geologiem, inżynierem itd. Tym niemniej jest jednak prawdą, że pogłębienie, na poziomie szkolnym, przynajmniej jednej z metod poznawczych jest doniosłym składnikiem ogólnego wykształcenia, a równocześnie wstępnym krokiem do przyszłej specjalizacji.

Przy takim ujęciu nauki szkolnej zaznajamianie się ogólne przez wszystkich z językami abstrakcyjnymi powinno by prowadzić później do podjęcia specjalnego studium literatur klasycznych lub współczesnych, narodowych lub obcych, względnie do bardziej pogłębionego studiowania matematyki, wkrótce języka wszelkiej informacji; zaznajamianie się natomiast z językami i środkami konkretnego wyrazu decydowałoby o wyborze różnych dziedzin artystycznych — przy wszelkich możliwych kombinacjach tego wyboru, w zależności od indywidualnych upodobań i umiejętności.

Studiowanie przyrody (pod kątem ekologicznym) prowadziłoby do pogłębienia takiej lub innej dziedziny nauk fizycznych, biologicznych i humanistycznych (lecz nie wszystkich równocześnie).

Zaznajamianie z techniką byłoby kontynuowane, stosownie do upodobań poszczególnych uczniów, poprzez zdobywanie wiadomości teoretycznych i praktycznych, dających się stosować w pracy zawodowej r ó ż n e g o r o d z a j u o r a z p o z i o m u: w technikach materiałowych, technikach rolniczych i biologicznych, technikach ekonomicznych i handlowych, technikach społecznych i pedagogicznych, technikach informacji, dokumentacji i zarządzania, technikach ekspresji manualnej, technikach cielesnych i sportowych itd.

Poczynając od okresu młodzieńczego, łączenie wspólnego kształcenia ogólnego z dobranym przez uczniów różnego rodzaju kształceniem literackim i artystycznym, naukowym i technologicznym, stanowiłoby od tej chwili właściwy program szkolny, różnie dozowany, zależnie od indywidualnych skłonności oraz zdolności, a także od zakreślonego sobie przez danego ucznia czasokresu nauki. Tak ujęte nauczanie mogłoby, zgodnie z życzeniem uczniów, prowadzić do końcowej nauki szkolnej przygotowującej ich bezpośrednio do określonego zawodu, bądź do studiów w szkołach wyższych, w których kontynuowaliby oni swoje kształcenie w zakresie wybranych dyscyplin szkolnych odpowiednio je różnicując (stworzenie we Francji uniwersyteckich instytutów technologicznych było pewnym krokiem na tej drodze).

To zagadnienie integracji kształcenia „technicznego" oraz kształcenia „akademickiego" nie da się oddzielić od problemu dostosowania studiów nie tylko do upodobań i zdolności uczniów, ale i do wymagań życia oraz potrzeb społecznych.

Zakwestionowanie „elitaryzmu"

Istnieje zasadnicza różnica między nowymi celami szkoły a tradycyjną koncepcją kształcenia na poziomie średnim. We wczorajszej społeczności wiejskiej i rzemieślniczej pozycja społeczna i powodzenie w zawodzie były uzależnione od dziedziczenia, tradycji i okoliczności. Kształcenie na poziomie średnim, swoisty filtr społeczny, nie chciało mieć charakteru zawodowego kształcenia. Pragnęło ono formować „człowieka uczciwego", umiejącego władać słowem i piórem oraz rozkazywać ludziom władającym rzeczami.

W świecie dyspozytorów podział ten staje się już anachroniczny: teraz każdy, a nie tylko szczupła elita, potrzebuje możliwie pełnego uformowania swego umysłu. W warunkach zurbanizowanego intensywnego życia społecznego (do czego jeszcze powrócimy) takie uformowanie jest niezbędne w stosunkach międzyludzkich. Niemniej jest ono niezbędne w działalności zawodowej. Zamiast dawnej dychotomii mówiącej o rękach białych i zabrudzonych mamy dziś do czynienia z bardziej złożonymi formami organizacji i podziału zadań. Wszystkie te zadania stają się, acz w różnym stopniu, zadaniami umysłowymi, a nie fizycznymi.

Można wyodrębnić kilka czynników stanowiących o dokonujących się przemianach:

a) Postęp techniczny sprawia, że przy wykonywaniu wielu prac mało ważne są dziś określone właściwości fizyczne, niegdyś zdobywane w drodze długotrwałego wyuczania się. Organizmy dużej liczby pracowników musiały wówczas przystosowywać się do wymagań różnych form produkcji. Dziś coraz bardziej fizyczna ocena ciepłoty pieca, gładkości powierzchni, jakości elementu wyprodukowanego odbywają się na drodze mechanicznej, automatycznej, elektronicznej. „W ten sposób praca polega teraz na dostrzeganiu na tablicy rozdzielczej pewnych wskazań ukazujących się w postaci znaków abstrakcyjnych (wielkość liczby, barwa sygnału), na ich ocenie i wykorzystywaniu, innymi słowy, na opracowywaniu informacji. Robotnik przypomina coraz bardziej maszynę rachunkową względnie materiały mechano-graficzne urzędnika. Zaciera się coraz bardziej granica między kwalifikacjami zawodowymi. Coraz więcej natomiast staje się niezbędna zdolność refleksji i komunikacji, mówiąc ogólniej, intelektualna jakość (»rozumieć i umieć rozróżniać to, co istotne, od tego, co przypadkowe«) oraz moralna jakość (»być kimś, na kim można polegać«)". To wielkiej doniosłości stwierdzenie sformułował M. Reuchlin, wybitny znawca problematyki zawodowej [7]. Z pewnością wiele zadań będzie przez dłuższy czas jeszcze uciążliwych i nieprzyjemnych: potrzebni

[7] M. Reuchlin: „Orientation et marche du travail" (B.I.N.O.P. — czerwiec 1967 r.). Zob. też: „L'orientation pendant la période scolaire" (Conseil de la cooperation culturelle).

będą spawacze i robotnicy ziemni, ci, którzy oczyszczają kanały, oraz ci, którzy opróżniają pojemniki do śmieci. Ale w krajach uprzemysławianych proporcja ich musi maleć i stawać się mniejszą od ilości pracowników niepodatnych do intelektualnego kształcenia.

b) I odwrotnie, dużo jest już obecnie zawodów i prac, które nie są ani więcej uciążliwe, ani mniej zaszczytne, ani gorzej wynagradzane od tych, które są bardziej poszukiwane. Pozycja garażysty czy kierownika placu budowy nie jest „niższa" od stanowiska urzędnika bankowego czy woźnego sądowego; kierownik zmechanizowanego przedsiębiorstwa rolnego wart jest przemysłowca czy też kwalifikowanego rzemieślnika. Przeprowadzanie rozróżnień już na terenie szkoły między kształceniem „kadr wyższych" i „kadr średnich" nie jest realistyczne. „Na odcinku trzeciorzędnym rozróżnienie to jest dokonywane stopniowo i nie wiadomo, na jakim poziomie osiągnie ono swój pułap" [8]. Zdaniem specjalistów od organizacji, w dziedzinie „zarządzania zarysowuje się wyraźna tendencja do zastąpienia hierarchiczności funkcjonalnością. Pojęcie przydatności do określonego, a nie jakiegokolwiek zarządzania sprowadza się do stwierdzenia, czy istnieje odpowiedniość między potrzebami grupy a zdolnością podjęcia się przez jednostkę, wyznaczoną na kierownika, określonych ról i funkcji" [9]. Znaczy to, że znajomości, ludzi i ich działalności, którą ma się kierować, nie da się pogodzić z faktem przeprowadzania przedwczesnych selekcji, zamykających przyszłych szefów w wieżach z kości słoniowej.

c) Wiele skromnych rodzin niechętnie decyduje się na oddanie swych dzieci do szkół obejmujących dużą ilość lat nauki, a nie dających żadnej perspektywy zawodowej w wypadku niepowodzeń w nauce lub nieszczęścia w rodzinie. Wiele młodych ludzi, nawet z rodzin zamożnych, niechętnie godzi się, ze swej strony, na dłuższą naukę w szkołach, nie chcąc mieć poczucia pozostawania zbyt długo w stanie niedojrzałości (dopiero postawieni wobec odpowiedzialnych zadań odzyskują pragnienie oraz możność uzupełnienia swego wykształcenia). Zjawiska te wskazują na społeczną potrzebę rozwijania instytucji permanentnego kształcenia domowego, radiowego, korespondencyjnego etc.

Dawny podział różnych dróg kształcenia się w szkole, dłuższych i krótszych, bardziej i mniej wartościowych, będzie musiał być zmodyfikowany. Rozpoczęcie aktywnego życia w społeczeństwie poprzedzi u każdego pewien dłuższy lub krótszy okres nauki szkolnej o pełnym wymiarze, lecz całość czasokresu uczenia się i kształcenia będzie dla wszystkich o wiele dłuższa dając im możność doskonalenia się w różnych formach, równolegle z pracą zawodową, którą trzeba będzie, wcześniej czy później, przystosować do tych nowych potrzeb. Wtedy krótki okres nauki szkolnej nie

[8] A. Prost: „Syndicalisme universitaire", 22 styczeń 1964 r.
[9] J. Ardoino.

będzie stanowić już impasu. Życie ludzkie przestanie się dzielić na dwie odrębne fazy, „pierwszą, biernego przygotowania szkolnego, i drugą, czystej niejako działalności zawodowej, które rozgranicza fakt uzyskania lub nieuzyskania dyplomu" [10].

d) W gospodarce, w której wkrótce dwie trzecie ludności zatrudnionej będzie we wzajemnych usługach, nie można już traktować struktury zawodów jako danej wstępnej, pierwotnej, niezależnej od tworzących ją ludzi, a obejmującej sztywne przegródki, do których ci ludzie mają się naginać i je wypełniać. Natura wykonywanych usług zależy tu od występujących w społeczeństwie możliwości twórczych oraz jakości kontaktów i komunikacji wzajemnej. Tak więc struktura zawodowa i gospodarcza jest zarówno funkcją poziomu i natury wychowania, jak i odwrotnie. Wychowanie stwarza określone zajęcia. Z drugiej zaś strony podniesienie ogólne poziomu życia i wiedzy pociąga za sobą równoległy wzrost poziomu intelektualnych i naukowych wymagań odnośnie do tej samej funkcji. Dziś potrzebny jest lekarz na wsi, gdzie Madame Bovary miała do czynienia z urzędnikiem zdrowia, potrzebny nauczyciel z maturą, wkrótce magister, podczas gdy przed stu laty zadowalano się nauczycielem, półpisarczykiem, półzakrystianem. Przeprowadzona przez UNESCO ankieta wskazuje na ogólne zdewaluowanie się dyplomów przy zatrudnianiu pracowników (R. Poignant). Nawet w zawodach najbardziej tradycyjnych „nadwyżka" wykształcenia staje się dziś pożądana. A. Lichnerowicz relacjonował niedawno, że w Kalifornii, gdzie 40% dorosłych ma poza sobą co najmniej dwa lata studiów wyższych, kiedy „zapytał pewnego rzeźnika, do czego mu się przydały te dwa latą spędzone w Berkeley, wówczas tenże odpowiedział mu: — Ależ, zwyczajnie, do bardziej racjonalnego prowadzenia przeze mnie interesu".

e) Dawniej, po ukończeniu szkoły średniej, wybór zawodów wymagających studiów wyższych następował wedle odczuwanego powołania, przynajmniej dla większości, i nie zachodziła potrzeba ustalania limitu przyjęć na różne wydziały. Dziś wstępuje do szkół wyższych liczba studentów dwadzieścia razy większa. Ale w rzeczywistości proporcja ta nie jest wyższa od dawniejszej, jeśli się ją oceni nie wedle istniejącej obecnie ilości nauczycieli, lekarzy, adwokatów czy inżynierów, lecz według względnie dużej ilości w dzisiejszym społeczeństwie zadań wymagających podobnie wysokich umysłowych kwalifikacji. Jeśli istnieje natłok, jak to ma miejsce we Francji, no studiach filologicznych czy prawniczych, pomimo że ich absolwenci nie znajdują zatrudnienia, to nie dzieje się to dlatego, że zainteresowania dzisiejszej młodzieży nie są dostosowane do aktualnych potrzeb społecznych. Jest to raczej rezultat niedostatecznej informacji, a zwłaszcza ustroju szkolnego, który odzwierciedla dawne, nie istniejące już stosunki społeczne, a nie odpowiada potrzebom dzisiej-

[10] Le Bouton du Mandarin (Castermann).

szego społeczeństwa. Ustrój ten nie spełnia wymagań dzisiejszych uczniów i studentów (o czym świadczą ich bunty). Pcha on ich sztucznie na drogi najbardziej zapełnione. Nie byłoby żadnej racji, by w ustroju szolnym, dostosowanym do aktualnych stosunków społecznych, nie miała wytworzyć się taka sama równowaga, jaka miała miejsce przy dawniejszej oragnizacji szkolnictwa, dostosowanej do dawniejszego społeczeństwa.

Zakwestionowanie „intelektualizmu"

Te różnorakie tendencje odbywającej się ewolucji, acz bardzo wyraźne, to jednak, jak dotychczas, tylko w niewielkiej mierze oddziałały na francuski system szkolny. Nadal trwa „intelektualistyczny" przesąd, sięgający klasztornych i klerykalnych początków szkoły, o szczególnej ważności kształcenia średniego ogólnokształcącego. „Bezinteresowne" zdobywanie wiedzy — w szczególności tej formalnej i abstrakcyjnej, na którą składają się: gramatyka, łacina, schematyzacje historyczne, matematyka, nauki przyrodnicze ujmowane dedukcyjnie, nauki humanistyczne, sprowadzające się do objaśniania autorów etc. — ciągle uważa się za najlepszy sposób rozwijania inteligencji pojęciowej, jako wyższej ze swej istoty. Kształci się (jak ongiś zasługiwało się na niebo), medytując nad odwiecznymi prawami i uświęconymi tekstami, a nie uczestnicząc w konkretnym działaniu. Zręczność werbalna — to główne kryterium wartości.

Zwolennicy „intelektualizmu" zdają się nie rozumieć tego, że wykonywanie czynności myślenia pojęciowego to nie tylko szukanie poznania dla samego poznania oraz przekazywania go innym w sposób umiejętny. Ci, którzy uczą innych, skłonni są przywiązywać zbyt dużą wagę do inteligencji typu asymilującego, dyskursywnego, werbalnego, charakteryzującej profesora, adwokata, pisarza, prelegenta, a w innym aspekcie, także erudytę czy badacza, kapłana czy filozofa. Pojmują oni swoje zadanie tak, jak gdyby miało ono tylko polegać na kształceniu uczniów, mających uczyć z kolei innych uczniów w przyszłości. Nie biorą pod uwagę tej postawy intelektualnej, która jest najpowszechniejsza i najbardziej konieczna: postawy pragmatycznej, operacyjnej, technicznej człowieka czynu, artysty, fachowca, szukającego wiedzy, by ją zastosować i sprawdzić w praktyce. Ta postawa, mogąca przejawiać się na różnych terenach ludzkiej działalności, zakłada wszelako posiadanie wiedzy oraz cech umysłu, wyobraźni i intuicji podobnej jakości, co postawa poprzednia.

Dla dużej liczby uczniów z pewnością niezmiernie interesująca jest perspektywa wykonywania w przyszłości pożytecznej pracy praktycznej i dlatego chętnie zaznajamialiby się w szkole z różnego rodzaju technikami, w szerokim rozumieniu tego słowa, które by przygotowywały ich do tej pracy. Dotyczy to w szczególności uczniów pochodzących ze środowisk skromniejszych, nie przypominających pod względem intelektual-

nym ani językowym środowiska szkoły. Intelektualistyczny przesąd pozbawia tych uczniów takiej drogi kształcenia, jaka by im najbardziej odpowiadała. Odciąga on tych uczniów, i wielu innych, od zawodów, które byłyby dla nich i dla społeczeństwa najodpowiedniejsze i najbardziej pożyteczne. Ignorując zainteresowania praktyczne, „aktywizujące" inteligencję pragmatyczną oraz stawiając kształcenie typu dyskursywnego na pierwszym miejscu przed kształceniem typu operacyjnego, praktycznego, powoduje nadprodukcję pracowników administracji i wolnych zawodów o wykształceniu filologicznym i prawniczym. Nie docenia innych prac, wymagających oparcia w naukach ścisłych, technicznych, społecznych, które były często bardziej zgodne tak z upodobaniami i możliwościami uczniów, jak i z potrzebami gospodarczymi oraz możliwościami zatrudnienia odpowiednich fachowców.

W rezultacie szkolnictwo dostarcza zamiast odpowiedniego pracownika społecznego — magistra filozofii bez zajęcia, a zamiast doskonałego kierowcy czy pilota — urzędnika notarialnego czy biurowego. Zbędny adwokat mógłby, być może, stać się wybitnym technikiem w jakiejś nowej dziedzinie przemysłu. A nauczyciel pozbawiony wyczucia pedagogicznego, obdarzony natomiast wyobraźnią, może mógłby był stać się wybitnym publicystą. Szkoła traci z pola widzenia to, że dawny pogląd o wyższości człowieka pióra, który myśli, nad człowiekiem pracy, który wykonuje, uległ zasadniczej zmianie. Hierarchia wartości nie da się już umieścić między pracą umysłu a pracą rąk, lecz między stopniem udziału wyobraźni i twórczości w jakiej bądź pracy a stopniem stosowania w niej czynności naśladowczych i rutyny, albowiem o ile pierwszy rodzaj działań może być dziełem jedynie człowieka, to drugi rodzaj czynności będzie stopniowo w coraz większej mierze przejmowany przez odpowiednie maszyny.

Jest rzeczą oczywistą, że zharmonizowanie aspiracji indywidualnych z potrzebami społecznymi nie może być rozwiązane wyłącznie przez szkołę. Sama szkoła nie przywróci równowagi zachwianej między nową rzeczywistością zawodową a tradycyjnymi sądami na ten temat, jeśli społeczeństwo nie zagwarantuje odpowiednich korzyści materialnych i moralnych w dostosowaniu do odczuwanych potrzeb.[11] Ale szkoła średnia, zamiast pogłębiać swe zapóźnienie i strukturalne nieprzystosowanie, powinna by przynajmniej usiłować nieco poprawić zachwianą równowagę przez wychodzenie naprzeciw różnym naturalnym tendencjom i otwieranie dróg będących wyrazem różnych koncepcji wprawdzie, lecz dostarczających perspektyw tego samego rzędu i podobnej wartości. Idea ta powinna przyświecać szkolnictwu dla młodzieży i oświacie dorosłych. W oświacie tej powinno się zapewniać młodzieży, która, po krótkim pobycie w szkole, wcześnie wchodzi w życie i znajduje w nim nowe bodźce intelektualne, podobne szanse rozwoju i perspektyw, jakie posiada mło-

[11] Por. P. H. Coombs, op. cit.

dzież przebywająca dłużej w szkole. Być może, że w ten sposób uda się na miejsce eliminujących barier wstawić ukierunkowujące drogowskazy. Być może, że da się też stwierdzić, iż swobodny wybór, dokonany na podstawie dokładnych wskazówek uzyskanych od sumiennego i dobrze poinformowanego nauczyciela, prowadzić może do równie dobrych rezultatów społecznych, co nakłaniające i przymuszające poradnictwo.

Jest to sprawa wszelako nie tyle programów, co metod.

Zakwestionowanie dydaktyzmu

Proces wytoczony przeciw dydaktyzmowi trwa już dłużej niż sto lat. Nie będę tu przytaczał argumentów, tak często wysuwanych za lub przeciw tradycyjnemu sposobowi nauczania, ani rozpatrywał w szczegółach metod „aktywnych" czy „nowych", którymi zalecano zastąpić dawne metody.

Oficjalne uznanie sposobów nauczania, stosowanych przedtem przez niektórych nowatorów pedagogicznych, nastąpiło we Francji zaraz po wojnie przez uruchomienie w liceach, zarządzeniem Gustawa Monod, tzw. „nowych klas". Choć była to na razie częściowa próba reformy, rzucona idea zakiełkowała. Na terenie szkolnictwa podstawowego realizowana ona była już wcześniej przez C. Freineta; pedagogika oparta na doświadczeniu i inicjatywie ucznia znajdowała swój wyraz w rozwiązaniach praktycznych i zastosowaniu odpowiednich technicznych środków. Po wydarzeniach ostatniego maja (1968) z kolei uniwersytety, pod presją swych 600 000 studentów, poszukują nowego stylu studiów. Odtąd pedagogiczna odnowa, choć napotyka wiele niezrozumienia w społeczeństwie i sprzeciwu w łonie samego nauczycielstwa, wydaje się być nieodwracalna.

Tej nowej pedagogii dostarczą w niedalekiej przyszłości przeprowadzane doświadczenia, innowacje, badania w dziedzinie nauk pedagogicznych, a także innych nauk, takich form pracy oraz narzędzi, jakich dziś nie możemy się jeszcze domyślić. Jej pole i środki działania rozszerzone zostaną znacznie dzięki służbie dokumentacyjno-informacyjnej, pomocom audiowizualnym oraz rozwojowi permanentnej oświaty.

Tymczasem należy sobie życzyć, aby ta pedagogia, gdy chodzi o jej podstawy biologiczne i psychologiczne oraz cele humanistyczne i społeczne, pozostała tym, czego oczekiwali od niej sami prekursorzy, którzy ją zakoncypowali, a mianowicie: pełnym wychowaniem, które by się nie ograniczało do dydaktycznego przekazywania jedynie wiadomości, lecz które by uruchamiało całą aktywność umysłową, łącząc rozwijanie ciała z rozwijaniem ducha, uczucia z inteligencją, wrażliwości estetycznej i zmysłu praktycznego z umiejętnościami abstrakcyjnego ujmowania i wyrażania. Wychowaniem, które by umiało się oprzeć na spontanicznej aktywności dziecka oraz młodzieńca, na jego naturalnej ciekawości, na jego potrzebie

stwierdzania oraz tworzenia, niezależnie od posiadanego poziomu umysłowego, które by umiało uszanować u każdego dziecka właściwe mu indywidualne tempo dojrzewania stopniowego, jego osobiste dążenia i upodobania. Wychowaniem, które daje pierwszeństwo pracom w zespole przed indywidualnym współzawodnictwem. Wychowaniem, w którym prace szkolne powiązane są ściśle z pozaszkolnymi, dzięki rozwijaniu oświatowych, ośrodków zbiorowego wypoczynku, ścisłej współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem społecznym.

To nowe wychowanie wymagać będzie nowego stylu stosunków wychowawczych. Nauczyciel nie jest już jedynym źródłem wiedzy. Jego rola teraz polega mniej na dostarczaniu i narzucaniu określonej gotowej informacji aniżeli na uczeniu wyszukiwania, znajdowania, porównywania, oceniania, dokonywania wyboru, przechowywania i zużytkowywania różnych informacji, jakie zawarte są w książkach, czasopismach i innych dokumentach, dostępnych dziś wszystkim, dzieciom i dorosłym. Nauczać — to uczyć dziś samodzielnego zdobywania informacji.

Ale najbardziej żywym źródłem informacji dla człowieka jest jego bezpośredni kontakt z innymi ludźmi. Umieć słuchać innych i rozumieć ich, umieć przyjmować różne od własnego punkty widzenia oraz poddawać rewizji własne poglądy, stwierdzać w rezultacie, że postęp w dziedzinie poznawania i dochodzenia do prawdy dokonuje się często w drodze syntezy i przezwyciężania różnych wycinkowych szczegółowych koncepcji i twierdzeń, pozornie antagonistycznych — oto dziś zasadnicze aspekty tak wychowania intelektualnego, jak i wychowania społecznego. Życie klasy szkolnej i panujące w niej stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami powinny stwarzać warunki takiego właśnie wychowywania. Nauczać zatem — to uczyć obcowania z innymi.

W cywilizacji masowej rozwijanie wrażliwości, taktu i smaku, manualnej zręczności i swobody gestu, umiejętności obserwacji i twórczych zdolności, wszystko to posiada równie dużą doniosłość oraz wartość humanistyczną i społeczną, co rozwijanie inteligencji pojęciowej i łatwości operowania słowem. Te różne postacie czynności umysłowej oraz jej konkretnego czy abstrakcyjnego uzewnętrzniania wzajemnie się wspierają i uzupełniają; każda z nich może się też szeroko rozwinąć, jeśli się dopuści do swobodnego przejawiania indywidualnych upodobań i właściwości charakteru i usposobienia. Nauczać — to uczyć przeto także wyrażania własnej osobowości.

Wszelako treści czysto poznawcze są niezbędne zachowując pełną swoją wartość. Ale doświadczenie wykazuje, że nie jest to dobry sposób przekazywać je uczniom w formie gotowej, należycie przygotowanej, w ramach dobrze uporządkowanej i ustopniowanej wiedzy. Taki powinien być nie punkt wyjścia, lecz punkt dojścia. Lepiej jest rozpocząć od własnego, globalnego i mętnego jeszcze ujęcia rzeczywistości przez dziecko, następnie uczyć je analizowania tego własnego jego doświadczenia, coraz więk-

szego precyzowania i wzbogacania tego początkowego ujęcia, by wreszcie dojść do końcowego uporządkowania zdobytej wiedzy, czego dokona wtedy, ale tylko wtedy, sam nauczyciel. Nauczać — to uczyć konstruowania, pogłębiania własnego poznania.

Nie znaczy to w żadnej mierze tego, by nauczyciel był niepotrzebny. Wręcz przeciwnie! Nie jest on już wprawdzie nauczycielem wszystkowiedzącym, ale jest przewodnikiem w stałym pogotowiu, który wskazuje drogę i który uczy każdego wynoszenia pełnej korzyści ze swej pracy. W klasie posiadającej takiego nauczyciela uczeń zarówno pyta, jak jest pytany; nie karze się w niej, lecz zachęca uczniów, chłopców i dziewczęta, do tego, by wzajem sobie pomagali; życie zewnętrzne, poza klasą, tych uczniów uzupełnia i wzbogaca ich pracę szkolną, nadając jej właściwy sens. Taka metoda nauczania im wcześniej jest zastosowana, tym bardziej wyrabia w uczniach świadomą dyscyplinę i wdraża ich do życia obywatelskiego, uczy szacunku dla zasad dobrowolnie przez siebie przyjętych. Tak nauczać — to uczyć żyć i pracować w warunkach pełnej samodzielności i odpowiedzialności osobistej.

Wychowanie osobowości

Przeprowadzona niedawno międzynarodowa ankieta UNESCO wskazuje na to, że coraz szerszy grunt uzyskuje ta nowa, nie dydaktyczna, lecz personalistyczna koncepcja wychowania [12]. Odpowiedzi poszczególnych krajów zdradzają wyraźnie ogólną tendencję:

„do uznawania tego, że wychowanie skierowane jest na istoty ludzkie, których potencjalne możliwości rozwojowe są bardzo bogate i niezmiernie zróżnicowane; do wyrażania przeświadczenia, że zasadniczym zadaniem zbiorowości społecznej jest pozwolić swym członkom rozwinąć w możliwie pełny i harmonijny sposób całą gamę tych swoich potencjalnych możliwości do utrzymywania, że nie musi istnieć żaden konflikt pomiędzy zasadą, wedle której każda jednostka ma prawo do wychowania zapewniającego pełny rozwój jej osobowości, a postulatem nakazującym takie jej kształcenie, które przyczyniałoby się do realizowania społecznego postępu; oraz do formułowania przekonania, że po dwudziestu latach rewolucji technicznej wszyscy ludzie mogą już mieć nadzieję prowadzenia życia bogatszego i pełniejszego, jeśli tylko wychowanie zdoła rozwinąć u swych wychowanków w dostatecznym stopniu wyobraźnię i zdolność przystosowania się, które to zdolności są niezbędne w warunkach istnienia złożonej i zmieniającej się gospodarki". Ale to wymaga „pełniejszego rozumienia osobowości dziecka oraz roli wychowania mającego służyć temu celowi. Gdy dawniej szkoła miała na uwadze głównie aspekty inte-

[12] „L'éducation dans le monde", tom znajdujący się w przygotowaniu.

lektualne wychowania, to obecne spojrzenie na tę sprawę nakazuje ujmować je w perspektywie rozwoju »całego dziecka«. Problem nie sprowadza się tylko, jak to było w epoce poprzedzającej epokę przemysłową, do zaszczepiania młodzieży określonych postaw i zapewniania im określonych kwalifikacji po to, by była w stanie podjąć się później wykonywania określonych zadań w społeczeństwie". Teraz, jeśli przyczynianie się jednostki do rozwoju społeczeństwa nie jest kwestionowane, to właśnie dlatego, że jest traktowane jako pożądane „właśnie po to, aby społeczeństwo w pełni rozwinięte mogło stwarzać jednostce najbardziej pomyślne warunki rozwoju". Wysuwane plany rozwojowe pomyślane są „jako olbrzymie przedsięwzięcia zmierzające do udoskonalania samej jakości życia społecznego poprzez ulepszanie jego ekonomicznych podstaw". Podkreśla się to, że „wychowanie ma nauczyć, jak należy żyć, a nie tylko, jak zarabiać na życie". Amerykańska odpowiedź na ankietę wyraża myśl, iż „system wychowawczy powinien raczej naginać się do potrzeb jednostki, aniżeli usiłować formować jednostkę wedle z góry założonych określonych ujęć".

Tak przejawiają się efekty przejścia naszego od gospodarki manualnej, poprzedzającej przemysłową, kiedy to czas przenaczony na wzbogacanie umysłów, a nie na produkcję, redukował z konieczności ograniczoną ilość dóbr do podziału, w kierunku gospodarki przemysłowej, a wkróce po-przemysłowej, w której dobrobyt i bogactwa związane są z różnorodnością oraz jakością wykonywanych usług przez wszystkich, a więc i z wychowaniem, które wszyscy otrzymali. Nie dostrzega tu się już sprzeczności między idealistycznymi aspiracjami indywidualnego umysłowego rozwoju jednostki a utylitarnymi wymaganiami życia gospodarczego. Wszyscy przyznają, że dziś na dobrobyt i pomyślny stan określonej zbiorowości składają się zarówno przeliczalne dobra materialne, jak i ten niematerialny, a nieoceniony wkład, jaki stanowią właściwości fizyczne oraz kwalifikacje umysłowe i moralne członków tej zbiorowości.

Dla krajów, które osiągnęły wysoki poziom rozwoju technicznego (i które zainteresowane są w niesieniu pomocy innym krajom, aby poszły po tej samej drodze), najistotniejszą sprawą jest zorganizować takie wychowanie, dzięki któremu każdy, bez różnicy urodzenia, mógłby stać się jednostką przedstawiającą możliwie największą wartość ludzką. Wiąże się to z koniecznością świadomej, planowej, niezbędnej kontroli przyrostu demograficznego, jeśli się pragnie uniknąć jego „naturalnego" regulowania w drodze eksterminacyjnych wojen. Aby postęp techniczny mógł wyzwolić i udoskonalić ludzi, zamiast ich ujarzmiać i niszczyć, trzeba zadbać teraz o ich jakość, a nie ilość.

W tym celu dawna szkoła-filtr musi stać się dla każdego dziecka tym, czym jest pryzmat dla światła: narzędziem wydobywania i ujawniania wszystkich składników umysłu, podobnie jak poprzez rozszczepienie światła ukazują się w całym ich pięknie różne uzupełniające się kolory tęczy.

Wymaga to, naturalnie, oprócz odpowiedniego kształcenia nauczycieli i zastosowania odpowiednich środków pedagogicznych zaniechania także linearnych klasyfikacji i jednowymiarowych egzaminów szkolnych, w których waży się wiadomości książkowe i ocenia głównie umiejętności werbalne, wedle intelektualistycznej skali odniesienia. Lepsze wykorzystanie ludzi zakłada ustalanie „bilansów szkolnych", jakie zaleca belgijski minister M. Toussaint i które rozpatruje się obecnie we Francji, oraz stosowanie wielowymiarowych sposobów oceny szkolnej, w których wydobywa się i ocenia zdolności asymilacyjne i zdolności twórcze, wyobraźnię artystyczną i umiejętność nawiązywania kontaktu społecznego, rozumowanie i intuicję, zdolność wyrażania konkretnego i abstrakcyjnego, które każdy w jakimś stopniu posiada.

*
* *

Lecz z pewnością nie można przejść w ciągu jednego dnia od złożonej organizacji tysiącletniego systemu wychowawczego do całkiem nowej organizacji. Taka zmiana, wszędzie po trochu podejmowana, wysuwa na wstępie olbrzymie problemy pedagogiczne i techniczne, społeczne i moralne, administracyjne i finansowe. Ich rozwiązywanie bywa różne, zależnie od istniejących tradycji, dysponowanych środków oraz bieżących potrzeb każdego kraju. W każdej społeczności występują w tej dziedzinie wyraźne kontrowersje, w mniejszym stopniu, gdy chodzi o wysuwane cele, a w większym, gdy chodzi o oferowane środki. Pouczające są na ten temat wyniki dostarczone przez ankietę UNESCO, o której była wcześniej mowa.

Prowadzone debaty i ścierające się poglądy przekraczają zwykłe ramy roztrząsań i rozbieżności społecznych. Cywilizacja naukowych i technicznych triumfów, automatyzacji, urbanizacji i wielkich metropolii, komunikacji międzyplanetarnej i podróży kosmicznych jest, niestety, także cywilizacją niepokojącej degradacji naturalnego środowiska oraz dającego się przewidzieć i przewidywanego wyczerpania zasobów mineralnych i energetycznych. Jest ona również cywilizacją wszędzie odczuwalnych wzrastających przemocy i nienawiści plemiennych, rasowych i narodowych, oraz ciążącej nad światem apokaliptycznej groźby broni nuklearnych i biologicznych. Jeśli młodzież burzy się wszędzie, to dzieje się to dlatego, że dostrzega ona przeciwieństwo w dwojakim procesie rozwojowym, który zachodzi w świecie, a który polega: z jednej strony na postępie ekonomicznym, wiodącym do udoskonalania zadań zawodowych i wzrostu poziomu życia, z drugiej natomiast na cofaniu się i upadku kulturalnym, prowadzącym do smutnego rozkładu ludzkich społeczności oraz ram ich życia. Dostrzega ona, jak mówi francuski minister, Edgar Faure, „podobne deformacje i anomalie w kulturze, jakie zachodzą w gospodarce, kiedy to najbogatsi ciągle bogacą się, a najbiedniejsi stale

biednieją, to znaczy, sytuację dojrzałą do rewolucji, w której może się pogrążyć rodzaj ludzki".

Jakżeż nie powiedzieć zatem tego samego, co powiedział już wcześniej H. G. Wells, że na planecie naszej, która staje się ciasną i na której ludność co czterdzieści lat podwaja się, zaczął się wyścig między wychowaniem a katastrofą? Jakżeż nie pragnąć, jeśli jest jeszcze po temu pora, aby były wprowadzone nowe sposoby nauczania, zapewniające każdemu dziecku maksymalny rozwój, a także lepsze wykształcenie oraz zdobycie poczuć i postaw społecznych, nie ograniczonych, lecz o zasięgu planetarnym? Nic dziwnego, że w sytuacji ważenia się aktywów i pasywów „postępu" następuje zjawisko przystosowywania się do nowych warunków egzystencji. Zjawia się powszechna potrzeba nie tylko ilościowego powiększania wiedzy, a przez to i mocy wykonawczej, lecz także, celem utrzymania właściwej równowagi, doskonalenia jakościowego tak człowieka, jak i stosunków społecznych. Potrzeba doskonalenia duchowego, jak głosił Bergson. Potrzeba doskonalenia ludzkiego, jak powiedział Friedman.

Przełożył
FELIKS KORNISZEWSKI

WIESŁAW DUBIELAK

INFORMACJA O REFORMOWANIU SZKOLNICTWA FRANCUSKIEGO

Informacja wstępna

Obowiązująca obecnie we Francji organizacja szkolnictwa opiera się na zasadach ukształtowanych w rezultacie długiego procesu, dyktowanych przez interes i potrzeby państwa. Są to zasady następujące [1]:

— Zasada centralizacji administracji szkolnej. W myśl tej zasady na czele całokształtu instytucji i działalności składających się na oświatę narodową stoi minister działający poprzez Ministerstwo Oświaty Narodowej. Jedynie niektóre szkoły zawodowe — różnych stopni — pozostają w gestii innych ministerstw. Całe terytorium Francji dzieli się na okręgi szkolne, nazywane tu dyrektoriatami. Centrum okręgów stanowi uniwersytet, jest więc ich tyle, ile uniwersytetów. Na czele okręgu, czyli dyrektoriatu stoi rektor uniwersytetu, podporządkowanego również Ministerstwu Oświaty.

— Zasada swobody nauczania. Pozwala ona na koegzystencję nauczania publicznego z nauczaniem prywatnym (libre). Szkoły prywatne są własnością osób prywatnych lub kongregacji. Państwo jednak kontroluje je pod względem zgodności nauczania z konstytucją, z moralnością i praworządnością, sprawdza, czy przestrzegają one obowiązku szkolnego, czy warunki higieniczne tych szkół odpowiadają obowiązującym normom. Państwo również kontroluje szkoły prywatne pod względem finansowym, a od roku 1959 zapewnia im również pomoc finansową.

— Zasada powszechnego obowiązku szkolnego. Od roku 1959 obowiązkiem uczęszczania do szkoły objęte są wszystkie dzieci od lat 6 do 16. Przed rokiem 1959 obowiązek ten dotyczył dzieci tylko do 14 roku życia. Z zasadą obowiązku szkolnego wiąże się zasada bezpłatności szkoły. Od roku 1882 bezpłatne są szkoły początkowe, czyli I stopnia (elementaire), a szkoły II stopnia „czyli średnie, od roku 1933. Opłaty są pobierane tylko w szkołach artystycznych i na uczelniach wyższych, chociaż i tam państwo pomaga młodzieży poprzez fundowanie stypendiów i burs.

— Zasada laickości szkoły. Według konstytucji francuskiej szkoła jest neutralna i wolna od jakiejkolwiek religii. Zasada ta datuje się od roku

[1] „L'organisation de l'enseignement en France". Institut Pedagogique National, Paris (1966—1967).

1882. Szczególnej mocy nabrało ono od roku 1905, tj. od momentu wprowadzenia rozdziału kościoła od państwa. W szkołach państwowych nie ma więc nauki religii. Może się ona odbywać — za pozwoleniem państwa — poza szkołą, w pomieszczeniach kościelnych lub internatach.

— Zasada egzaminów i dyplomów. We wszystkich typach szkół obowiązuje publiczny charakter egzaminów końcowych i wydawania dyplomów przez państwo.

— Ostatnio wymienia się również zasadę wychowania i samokształcenia pozaszkolnego. Zgodnie z tą zasadą ciężarem wychowania i kształcenia młodzieży nie może być obarczona wyłącznie szkoła. Wiele pracy z tej dziedziny kieruje się na organizacje, kółka, biblioteki i inne instytucje pozaszkolne.

Wymienione wyżej zasady, wprowadzone z myślą o ujednoliceniu szkolnictwa francuskiego, wywodzą się z postępowych, humanistycznych tradycji oświatowych. Wywodzą się one jednak z tych tradycji, które już w wiekach średnich opierały się na zasadzie dualizmu, i to zarówno w strukturze, jak i w ideologii nauczania. Dlatego też, mimo licznych reform i modyfikacji szkoły francuskiej, istnieje w niej nadal wiele przepisów i zwyczajów przeczących potrzebom pełnej demokratyzacji.

Należy podkreślić, że najwięcej problemów nastręczała od dawna organizacja szkolnictwa średniego, która szczególnie sprzyjała wytworzeniu się elitarnego charakteru szkoły średniej. Collèges i lycées bowiem miały własne klasy wstępne, automatycznie przygotowujące do nauki w tych szkołach. Uczęszczały jednak do nich przede wszystkim dzieci warstw posiadających. Dzieci biedoty mogły ubiegać się o wstęp do szkoły średniej po ukończeniu szkoły początkowej i po złożeniu egzaminu wstępnego do klasy VI lycée lub collège. Ponieważ był to egzamin selekcyjny ze względu na znikomą liczbę miejsc przeznaczonych dla młodzieży z zewnątrz, najczęściej dzieci te rezygnowały z dalszej nauki i poprzestawały tylko na wykształceniu elementarnym.

Możliwość ujednolicenia i zdemokratyzowania szkoły w czasach nam współczesnych wyłoniła się po raz pierwszy w latach 1936—1937 za rządów Frontu Ludowego, kiedy to ministrem Oświaty Narodowej był znany polityk i radykał — Jan Zay. W roku 1937 przedłużył on obowiązek szkolny do 14 roku życia (przedtem obejmował on tylko młodzież do lat 13). Przede wszystkim jednak zniósł on barierę między szkołą początkową i średnią. Młodzież wszystkich środowisk miała jednakowe możliwości, żeby dostać się do szkoły średniej, jednak połączone z egzaminem. Zay wprowadził również nowe nazwy dla szkoły elementarnej i średniej, mianowicie: szkoła I stopnia i szkoła II stopnia.

II wojna światowa wykazała jednak słabość szkolnictwa francuskiego, głównie w zakresie wychowania obywatelskiego i przygotowania do życia. Siły demokratyczne, które wielokrotnie dochodziły do głosu w trudnym dla Francji okresie powojennym, pragnęły dokonać zasadniczej reformy

całego szkolnictwa w duchu ujednolicenia systemu, jego pełnej demokratyzacji, sprawiedliwości społecznej oraz wychowania ideowego i patriotycznego. Chodziło również o wprowadzenie takiej zmiany w strukturze szkolnej, by szkoła nie tylko zbliżała i przygotowywała do życia, ale by sama stała się szkołą życia.

Problemy te podjęła w latach 1944—1947 komisja powołana przez Ministerstwo Oświaty reprezentujące wówczas ideologię Frontu Ludowego. Od nazwisk jej najważniejszych członków przeszła ona do historii szkolnictwa pod nazwą Langevin-Wallon. Paul Langevin, syn robotnika i członek Partii Komunistycznej, był wybitnym fizykiem, Henri Wallon — to znany psycholog i pedagog.

Według projektu komisji Langevin-Wallon obowiązek szkolny miał być przedłużony o 4 lata, a więc miał obowiązywać do 18 roku życia. Proces nauczania miał być podzielony na trzy cykle. Cykl pierwszy, czyli elementarny, obejmowałby dzieci od 6 do 11 roku życia. Cykl drugi, czyli tzw. orientacja, dotyczyłby dzieci od 11 do 15 roku życia; cykl trzeci, czyli determinacja, przeznaczony byłby dla młodzieży od 15 do 18 roku. Komisja przywiązywała wielką wagę zwłaszcza do cyklu orientacji, czyli cyklu II. Miał on bowiem być okresem precyzowania się zainteresowań i uzdolnień dziecka, a w związku z tym okresem wyboru jego zawodu.

Projektowano powołanie odpowiednich sekcji w łonie nauczania średniego II cyklu, tak by dzieci mogły już w toku nauki pogłębiać swoje dyspozycje. Komisja miała też na uwadze utworzenie specjalnego funduszu na zapomogę pieniężną dla dzieci z niezamożnych rodzin. Zasiłek ten, czyli tzw. allokacja, umożliwiałby nawet dzieciom biedaków zdobywanie nauki, byłby też dopingiem do starania się przez nie o jak najlepsze oceny.

Wreszcie — co trzeba szczególnie podkreślić — komisja Langevin-Wallon opracowała projekt kształcenia nauczycieli łącznie z planem polepszenia ich sytuacji materialnej i społecznej.

Projekt z lat 1944—1947 nie doczekał się jednak realizacji. Przez wiele lat odkładany był ciągle ad acta. Być może był on na owe czasy jeszcze przedwczesny. Jednocześnie jednak trzeba powiedzieć, że stał się on wzorem dla wszystkich następnych projektów i wzorem postępowych pedagogów. Był bowiem projektem zdolnym naprawdę zreformować szkolnictwo francuskie na sprawiedliwych zasadach.

Struktura szkoły francuskiej w przededniu reformy Foucheta

Dalsze reformy szkolnictwa francuskiego — Depreux z 1948 roku, Delbos z roku 1949 oraz André Marie z 1953 — były słusznie nazwane w pedagogice porównawczej małymi reformami i nie przyniosły większych zmian. Tymi, które bezpośrednio poprzedziły reformę Foucheta, były projekty Berthoina z roku 1955 i Billèresa z roku 1956. Ostatni projekt został urzeczywistniony w roku 1959.

Zasługą Billèresa jest między innymi zniesienie pracy domowej ucznia. Na jej miejsce wprowadził on do zajęć szkolnych dodatkowo jedną godzinę dziennie przeznaczoną na naukę pod kierunkiem. Przede wszystkim jednak dokonał on tego, czego nawet nie dokonał Zay w roku 1937: zniósł on egzamin wstępny do klasy VI, a więc do klasy rozpoczynającej naukę II stopnia. Następnie z programu nauk humanistycznych usunął on część materiału obciążającego nadmiernie kształcenie średnie.

Berthoin natomiast w pierwszym okresie swojej działalności przedłużył obowiązek szkolny do 16 roku życia, a więc o 2 lata, i przeprowadził zmiany w zdawaniu egzaminu maturalnego, czyli bakalaureatu.

Dawniej bakalaureat był egzaminem kończącym naukę w szkole średniej, dzięki Berthoinowi stał się on jednocześnie egzaminem wstępnym na uniwersytet, pod warunkiem jednak, że wynik egzaminu był wyższy od oceny dostatacznej. Matura dawała prawo wstępu na wydział humanistyczny (lettres) lub na wydział nauk ścisłych (sciences).

W rezultacie wszystkich reform przeprowadzonych od roku 1959 struktura szkolnictwa francuskiego przedstawiała się następująco:

1. **Szkoła początkowa.** Szkoła początkowa, czyli elementarna była obowiązkowa do 14 roku życia i obejmowała kilka stopni, tj. kurs przygotowawczy (cours preparatoire), kurs podstawowy (elementaire), kurs średni (moyen) oraz kurs wyższy (superieure). Przed projektem Langevin-Wallon i następnymi reformami szkoły początkowe prowadziły jednak do ślepego zaułka. Po 14 roku życia istniała bowiem dla większości dzieci tylko możliwość ukończenia kursu uzupełniającego (cours complementaire), którego program odpowiadał skróconemu programowi szkoły średniej. Najczęściej miał on ułatwić młodzieży uzyskanie zawodu w nowych, zmieniających się stale warunkach ekonomicznych. Zdecydowana większość absolwentów szkół podstawowych szła jednak do pracy od razu po otrzymaniu świadectwa ukończenia szkoły początkowej, tj. tzw. certificat d'études primaires. Niektórzy rozpoczynali naukę w szkołach zawodowych.
2. **Szkoła średnia ogólnokształcąca.** Dzieliły się one na dwa typy: tj. na szkoły klasyczne (classiques) z przewagą języków starożytnych i przedmiotów humanistycznych oraz na szkoły nowoczesne (modernes) o profilu bardziej praktycznym i zawodowym. Jak już wspomniano, szkoły tego typu miały 5 klas własnych o charakterze przygotowawczym, po których następował egzamin wstępny do klasy VI, rozpoczynającej właściwe nauczanie na poziomie średnim. Tworzyły je klasy V, IV, III, II, I (VII, VIII, IX, X i XI — według naszej nomenklatury). Uczniowie szkoły elementarnej mieli także możność składania egzaminu do klasy VI, jednak, jak to już powiedziano, przewidywano dla nich znacznie mniej miejsc i selekcja w ich grupie była ostrzejsza. Po pierwszej klasie szkoły średniej następował egzamin maturalny, bakalaureat. Uczniowie zdawali go w dwu częściach — pierwszą składano

po ukończeniu klasy I, (XI) drugą — po ukończeniu klasy końcowej, tzw. terminale.

3. **Szkolnictwo wyższe.** Należały tu uniwersytety, czyli écoles superieures, oraz szkoły wyższe, czyli grandes écoles. Należy zwrócić uwagę czytelnika, że we Francji istnieje bardzo duża rozmaitość szkół wyższych. Są wśród nich np. wszystkie wyższe szkoły zawodowe, uczelnie kształcące nauczycieli (Ecole Normale Superieure), wyższe szkoły artystyczne, uczelnie politechniczne, Ecole des Arts et Metiers, Ecole Nationale d'Administration i inne. Uniwersytety i szkoły wyższe miały tzw. klasy przygotowawcze (classes preperatoires), których zadaniem było przeprowadzenie selekcji studentów pod kątem ich przydatności na określony kierunek wyższych studiów. Studia wyższe trwały 4 lata, nie kończyły się jednak magisterium.

Te trzy stopnie nauczania we Francji datują się od czasów Rewolucji Francuskiej, a największe zasługi w ich przygotowaniu położył wielki reformator i działacz — Condorcet.

Reforma Foucheta

Po dojściu do władzy Charles de Gaulle'a i ustabilizowaniu się rządu we Francji stała się ponownie aktualna sprawa reformy szkolnictwa. 6 stycznia 1959 roku ówczesny minister Oświaty Narodowej Christian Fouchet wydał dekret, który przewidywał następujące zmiany w organizacji szkolnictwa francuskiego [2]:

1. Przedłużenie obowiązku szkolnego o dwa lata, czyli do 16 roku życia młodzieży.
2. Wprowadzenie dwuletniego cyklu obserwacji zaczynającego się po nauczaniu elementarnym, tj. w wieku od 11 do 13 roku życia,
3. Przekształcenie treści i formy egzaminu maturalnego (bakalaureatu),
4. Podział studiów wyższych od ich I roku aż po habilitację na 3 cykle.

W myśl dekretu z roku 1959 nauka w szkole miała trwać dziesięć lat i dzieliła się na trzy cykle: cykl elementarny (od 6 do 11 roku życia dziecka) obejmujący klasy od XI do VII (od I do V klasy), cykl obserwacji (11—13 rok życia) trwający dwa lata i obejmujący klasy od VI do V (VI do VII), cykl końcowy (13—16 rok życia) trwający trzy lata i obejmujący klasy od VI do II (VI do X). Szczególną rolę miał w tej strukturze odegrać cykl obserwacji i cykl końcowy. Pierwszy z nich miał bowiem umożliwić maksymalnie trafną ocenę przydatności ucznia do określonego zawodu, drugi miał do tego zawodu dać elementarne podstawy.

Jak już wspomniałem, dekret o reformie ustroju szkolnego we Francji miał się urzeczywistnić w roku 1967. Jednakże przez kolejne lata wpro-

[2] „Le mouvement educatif". (Structure et organisation de l'enseignement). Paris 1967, s. 10.

wadzono tyle modyfikacji, że przekształciły one „ordonnance" z 1959 roku do tego stopnia, iż one same stały się właściwą reformą.

Zmiany te rozpoczęły się od objęcia cyklem obserwacji nie tylko klas VI i V, tzn. nie dwu lat nauki, lecz także rozszerzeniem tego cyklu na klasy IV i III, tj. na cztery lata. Dzięki temu cykl obserwacji objął cały 1 cykl II stopnia nauczania (zob. schemat). W roku 1965 zniesiono egzaminy wstępne do wyższych uczelni, ale zachowano jeszcze bakalaureat według dawnego systemu, tj. dwuczęściowy. W roku 1966 nastąpiło przekształcenie klasy II i klasy końcowej, a także wprowadzono nowy bakalaureat oparty na programach przejściowych z możliwością powtórnego zdawania egzaminu we wrześniu. W tym samym roku zreformowano studia wyższe i jako novum utworzono uniwersyteckie instytuty technologii (tzw. Instituts Universitaires de Technologie — IUT). W roku 1967 w szkolnictwie wyższym zreformowano licencjat i utworzono nowy stopień, tj. magisterium (maitrise), uzyskany po napisaniu pracy magisterskiej. W roku 1968 mają być uzyskane pierwsze, nowe już licencjaty i prace magisterskie. W roku 1969 przewiduje się zreformowanie wymagań dotyczących uzyskania świadectwa profesora szkół publicznych drugiego stopnia.

Zagadnienie orientacji szkolnej [3]

Na szczególną uwagę zasługuje ta zmiana spośród dokonanych w ostatnich latach, która dotyczyła liczby lat planowej obserwacji ucznia dla jego właściwego zorientowania i możliwie trafnego nim pokierowania do dalszej nauki, tj. nauki już w 2 cyklu II stopnia nauczania. Przypominamy: zamiast dwu — cztery lata cyklu obserwacyjnego. Czteroletnia obserwacja ucznia w wieku od 11 do 15 roku życia wspierana jest pracą „rady orientacyjnej", która pod koniec tejże obserwacji, tj. po ukończeniu przez ucznia klasy III, pomaga mu w wyborze jednej z dwu zasadniczych dróg w dalszej edukacji: tzw. „długiego" cyklu, którego głównym celem jest poprowadzenie ucznia poprzez maturę do studiów wyższych, lub cyklu „krótkiego", przygotowującego do zawodu. Ta niezmiernie dla piętnastolatka życiowo ważna decyzja jest wszakże poprzedzana znacznie wcześniejszym związaniem ujawnionych przez niego zainteresowań i uzdolnień z odpowiednią drogą kształcenia.

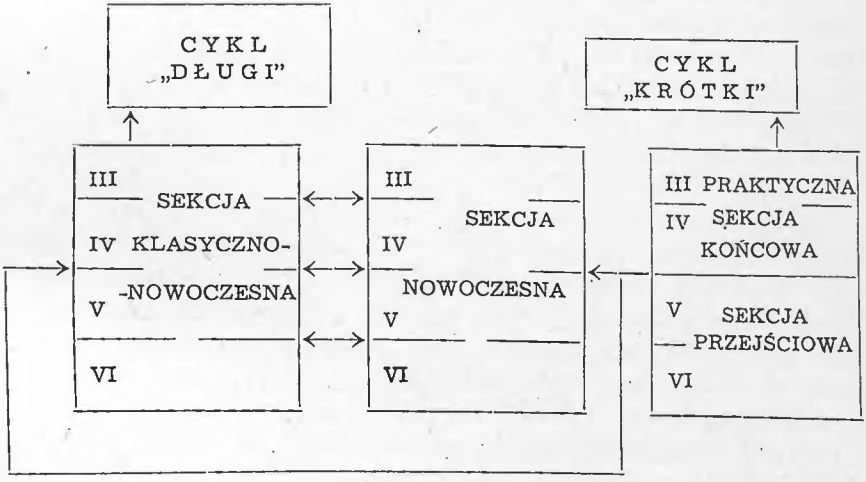
Oto już cały jeden cykl, będący właśnie cyklem obserwacyjnym i obejmujący klasy od VI do III, nastawiony jest organizacyjnie na tworzenie względnie jednorodnych — co do zainteresowań i uzdolnień uczniów — ciągów klas.

Odpowiadają one zróżnicowanym programowo trzem sekcjom. Skierowanie do jednej z nich następuje już po pierwszych kilku miesiącach

[3] „L'organisation de l'enseignement en France" (1966—67).

nauki w klasie szóstej. Są to następujące sekcje: 1) sekcja klasyczno-nowoczesna, grupująca uczniów o ujawnionych już uzdolnieniach do czekającego ich po III klasie „długiego" cyklu nauczania; 2) sekcja nowoczesna dla uczniów o przewadze uzdolnień pomocnych w kształceniu zawodowym, podejmowanym później w „krótkim" cyklu nauczania i 3) sekcja przejściowa, obejmująca uczniów o niewystarczająco na tym etapie ich rozwoju ujawnionym kierunku uzdolnień, stąd też w dwu pierwszych klasach (VI i V) postępuje proces rozpoznawania uzdolnień, po którym kieruje się uczniów do pierwszej lub drugiej z omówionych wyżej sekcji lub też pozostawia się w tym samym ciągu w klasach IV i III, które odtąd tworzą tzw. praktyczną sekcję końcową. Absolwenci tej sekcji przechodzą z reguły już tylko na drogę „krótkiego" cyklu nauczania.

Bardzo znamiennym momentem tak zorganizowanej orientacji szkolnej jest to, iż możliwość przesunięcia z jednej sekcji do drugiej nie ogranicza się do przypadku kierowania uczniów z sekcji przejściowej do klasyczno-nowoczesnej lub nowoczesnej, ale została ona stworzona także dla przechodzenia uczniów z klasyczno-nowoczesnej do nowoczesnej sekcji i odwrotnie. Podobnie fakt ukończenia jednej z tych dwóch ostatnich sekcji nie przesądza z góry wyboru dalszej drogi nauki. Działa ta rada orientacyjna, która absolwentowi sekcji klasyczno-nowoczesnej wskazać może dalsze „krótkie" kształcenie jako bardziej dla niego trafne lub absolwentowi sekcji nowoczesnej zalecić kształcenie „długie" jako torujące mu drogę do studiów wyższych.



System orientacji szkolnej w 1 cyklu II stopnia nauczania

Każda z sekcji — stosownie do specyficznych dla niej uzdolnień uczniów — posiada wyprofilowany program. I tak w **sekcji klasyczno-nowoczesnej** naucza się następujących przedmiotów:

Język francuski, język nowożytny, matematyka ze wstępem do nauk ścisłych, historia i geografia, wychowanie estetyczne, pozostawiając nadto uczniowi do wyboru: drugi język nowożytny, łacinę, grekę.

W sekcji nowoczesnej występują te same podstawowe przedmioty, co w poprzedniej sekcji, z tym, że nie ma tu już przedmiotów do wyboru, jest natomiast technologia i prace ręczne. W ostatnich dwu klasach tej sekcji, tj. IV i III, podejmuje się wysiłki dydaktyczne zmierzające do ściślejszego określenia charakteru uzdolnienia ucznia dla dokonania wyboru odpowiedniego typu sekcji kształcenia zawodowego po ukończeniu klasy III.

W sekcji przejściowej przedmioty techniczne zajmują już wiele czasu, ale obok nich — ze względu na omówione poprzednio cele tej sekcji — utrzymuje się przedmioty o charakterze ogólnym.

Organizacja nauczania 1 cyklu miała wytworzyć w społeczeństwie francuskim przekonanie, iż szkolnictwo wstąpiło wreszcie na drogę demokratyzacji, bo oto wszyscy uczniowie startują z tej samej pozycji (tj. klasy VI), a następnie orientują się na odpowiedni dla siebie tor i mają przy tym — w wypadku mylnej decyzji — szansę na jego zmianę.

Z kolei omówię 2 cykl II stopnia nauczania — najpierw „długi", a następnie „krótki".

Nauczanie „długie" w 2 cyklu II stopnia

Nauczanie to trwa trzy lata w odróżnieniu od dwuletniego lub jednorocznego nauczania „krótkiego". Nauczanie „długie" obejmuje klasę II, I i końcową (terminal).

Opiera się ono na dwóch podstawach: 1) treści programowe są ukierunkowane na wykształcenie ogólne, 2) istnieją zróżnicowane programowo sekcje stosownie do różnorakich uzdolnień uczniów, przy czym każda z nich mieści się w ramach wykształcenia ogólnego i wiedzie do studiów wyższych.

Ten podział na sekcje koresponduje w pewnej mierze z dokonaną już wstępnie selekcją w 1 cyklu. Przypomnijmy, iż do „długiego" nauczania przystępują przede wszystkim ci absolwenci 1 cyklu, którzy ukończyli klasę III w sekcji klasyczno-nowoczesnej, oraz ci po sekcji nowoczesnej, którym cztery lata nauki miały służyć do przejścia na „krótką" naukę, ale dopiero w III klasie wykazali przewagę uzdolnień do uczenia się przedmiotów ogólnych.

Podział na sekcje jest przeprowadzany stopniowo, tzn. że w pierwszym roku nauki są trzy sekcje, natomiast w drugim i trzecim sześć sekcji. I tak uczeń przystępując do nauki w klasie II ma do wyboru:

1) sekcję filozoficzną (A),
2) sekcję fizyczno-matematyczną (C),
3) sekcję techniczną (T),
4) sekcję techniczno-zawodową (TZ).

Z sekcji A w klasie I tworzy się trzy: filozoficzną (A), nauk ekonomiczno-socjalnych (B) i techniczno-ekonomiczną (T. Ek.).

Z sekcji C: fizyczno-matematyczną (C) i przyrodniczą (D). Z sekcji T: techniczną (T) i techniczno-przemysłową (TP).

Sekcja techniczna (TZ) grupuje uczniów, którzy przez trzy lata nauki przygotowują się do pracy zawodowej. Ich nauka nie kończy się jednak bakalaureatem, lecz dyplomem technika (brevet).

Podział ten utrzymany jest w klasie końcowej i przy składaniu egzaminu maturalnego (bakalaureatu).

Świadectwo maturalne uzyskuje ten, który podczas egzaminu otrzymał co najmniej 8 punktów na 20 możliwych (8/20). Ci jednak, którzy ubiegają się o prawo wstępu na studia wyższe, muszą w czasie egzaminu osiągnąć minimum 10 punktów na 20 możliwych (10/20). Bakalaureat jest zarazem dokumentem uprawniającym do podjęcia bez egzaminu wstępnego studiów wyższych odpowiedniego kierunku.[4]

Nauczanie „krótkie" w 2 cyklu II stopnia

Tym torem przebiega kształcenie zawodowe. Jak już wspomniałem, trwa ono z reguły dwa lata, w niektórych wypadkach — jeden rok.

W kształceniu zawodowym istnieją trzy sekcje:

1) Sekcja przemysłowa, która ma na celu kształcenie wykwalifikowanych pracowników dla przemysłu.
2) Sekcja handlowa przeznaczona jest dla uczniów o zamiłowaniach do handlu i pracy w urzędach.
3) Sekcja administracyjna przygotowuje absolwentów do pracy w administracji wielkich przedsiębiorstw czy też do służby publicznej lub społecznej (np. w instytucjach zajmujących się dokumentacją lub organizacją pracy zawodowej). Sekcja ta jest prowadzona dotąd na zasadzie eksperymentu.

Po ukończeniu dwuletniej nauki w jednej z sekcji absolwent otrzymuje dyplom zawodowy (Brevet d'Enseignement Profesionnelle).

Nauka w każdej z sekcji może trwać także tylko jeden rok. Jest ona wówczas zawężona jedynie do podstawowych przedmiotów specjalizacyjnych i na jej zakończenie absolwent otrzymuje świadectwo przydatności zawodowej (Certificat d'Aptitude Profesionnelle) lub świadectwo szkolenia zawodowego (Certificat de Formation Profesionnelle).

Obok trzech wymienionych powszechnie występujących sekcji istnieje jeszcze jedna: praktyczna sekcja zawodowa, tzw. apperentissage (praktyka-terminowanie), zamykająca naukę w jednym roku. Uczą się w niej ci, którzy już pracowali jako niekwalifikowani w zawodzie oraz uczniowie

[4] Obecnie przygotowuje się reformę bakalaureatu.

po klasie III, wykazujący niższy stopień uzdolnienia i nie mający większych szans na awans w zawodzie. Absolwenci tej sekcji otrzymują świadectwa przydatności zawodowej.

Uwagi końcowe

Realizacja reformy szkolnej zakreślonej ustawą z 1959 roku (wraz z jej uzupełnieniami z lat: 1963, 1965 i 1966) doprowadziła i doprowadza do szeregu poważnych zmian w całej strukturze szkolnictwa francuskiego. Jest to bez wątpienia w tym szkolnictwie najważniejsze wydarzenie okresu powojennego. Przypomnijmy najważniejsze momenty tej reformy: przedłużenie obowiązku szkolnego do 16 roku życia, zorganizowanie 4-letniego cyklu obserwacyjnego, podniesienie rangi wykształcenia zawodowego poprzez postawienie go na równi z wykształceniem ogólnym, zmodyfikowanie matury, reorganizacja studiów wyższych [5] i wreszcie — co nie zostało w niniejszym artykule szerzej omówione — zmiany w systemie kształcenia nauczycieli.

W rozmowach i dyskusjach wśród Francuzów na temat obecnej reformy ich szkolnictwa ujmuje się ją w skrócie w dwa zasadnicze określenia kierunkowe: demokratyzacja, orientacja.

Od dawna oczekiwano podobnej reformy. Wnosi ona niewątpliwie wiele nowego i zasługuje również na naszą uwagę. A jednak wciąż jej daleko do ram, jakie zakreślił — nie wprowadzony zresztą do praktyki — projekt reformy Langevin-Wallona. Mimo że dużo się tu rozprawia o demokratycznym charakterze realizowanej reformy, w praktyce niewiele z takiego charakteru pozostaje: nie zawiera bowiem ta reforma wystarczających gwarancji dla podnoszenia poziomu wykształcenia całego społeczeństwa. Istniejącego rozdziału między masami a elitą społeczną reforma szkolna nie ogranicza, raczej go utrwala. Hasło demokratyzacji poprzez wyrównywanie różnic w wykształceniu w zreformowanym szkolnictwie pozostaje nadal deklaracją. „Walka o prawdziwą demokrację jest walką o prawdziwy dostęp do wykształcenia całego narodu i tylko wtedy reforma szkolna będzie mogła odpowiadać faktycznym potrzebom społecznym" [6].

W nowej strukturze szkolnictwa są bowiem nadal utrzymane trudne dla niezamożnej młodzieży do przebrnięcia dwa zasadnicze progi. Pierwszy, gdy po szkole podstawowej trafia uczeń w wieku lat 11 do klasy VI i już w pierwszych miesiącach pobytu w tej klasie kierowany jest do jednej z sekcji, co w dużej mierze już wówczas może przesądzać o całej jego dalszej edukacji. Drugi próg — to przejście z 1 do 2 cyklu, tj. z klasy

[5] Problematyka niniejszego artykułu dotyczyła głównie szkolnictwa II stopnia, dotąd brak w nich uwag o szkolnictwie wyższym. Zmiany w tym szkolnictwie przedstawione zostały w nr 8 z 1967 roku *Życie Szkoły Wyższej*.

[6] P. Juquin: „A chacun sa pierre". *L'Humanite*, z 16. X. 1967 r.

III do II, w wieku lat 15. I tu działa selekcja, która uczniom o bardziej rozwiniętych uzdolnieniach — co, jak wiemy, dokonuje się przede wszystkim w warunkach materialnie korzystnych — zabezpiecza drogę do studiów wyższych.

Dochodzi do tego problem omylności w decyzjach psychologów i pedagogów, kierujących uczniów na odpowiednie tory kształcenia.

Jest jeszcze jeden poważny niedostatek tkwiący w zreformowanym szkolnictwie francuskim. Wprawdzie ustawa podkreśla wagę kształcenia zawodowego, ale cóż z tego, kiedy w programie tego kształcenia nie zabezpieczono właściwego miejsca dla przedmiotów ogólnokształcących, a i krótszy okres nauki upośledza to kształcenie w stosunku do ogólnego.

JAN W. SARNA
KIELCE

O PODZIALE NAUK

W numerze 3 „Ruchu Pedagogicznego" z maja—czerwca 1969 roku, w dziale „Dyskusje i polemiki", opublikowany został artykuł Mirona Krawczyka: „O niektórych przyczynach niedomagań współczesnej pedagogiki polskiej".

Szukając źródeł wątpliwości, czy pedagogika jest nauką czy sztuką, autor artykułu przeprowadza krytykę podziału nauk na 1) przyrodnicze i społeczne, 2) czyste i stosowane oraz 3) ścisłe i humanistyczne.

Ponieważ zagadnienia filozoficzne wiążą się z treścią i formą każdej z nauk szczegółowych, wszelkie próby wychodzenia poza zakres wąskiej specjalności uznać trzeba za pożyteczne. Przekraczając granice pedagogiki i wchodząc na grunt filozofii Miron Krawczyk wypowiada jednak szereg twierdzeń budzących zastrzeżenia i wątpliwości. Jego artykuł jest artykułem rzeczywiście dyskusyjnym, a poruszone w nim kwestie związane z podziałem nauk nie dotyczą szczegółów, lecz są natury zasadniczej. Z tego względu istnieje, jak się wydaje, możliwość oraz potrzeba podjęcia polemiki na omawiany temat.

W artykule niniejszym spróbujemy m. in. pokazać, że krytykowane przez M. Krawczyka podziały — przy całej ich niedoskonałości i nieścisłości, niemożliwej do uniknięcia ze względu na brak w przyrodzie, jak to określił Engels, ostrych granic — mają jednak swoje historyczne uzasadnienie i odpowiadają, wbrew temu, co sugeruje M. Krawczyk, współczesnemu stanowi nauk.

1. Podział nauk na przyrodnicze i społeczne

a) Przede wszystkim należy stwierdzić, że podział ten nie zakłada, jak twierdzi M. Krawczyk, iż człowiek został stworzony przez boga-stwórcę. Dopatrywanie się idealizmu w podziale nauk na przyrodnicze i społeczne jest zbyt dużym uproszczeniem zagadnienia. Podział ten zakłada jedynie, że człowiek jest istotą różną od reszty świata; nie tylko od przyrody martwej, lecz także od wszystkich psychozoików. Jest to założenie słuszne, gdyż żaden zbiór wyrażeń językowych nie jest w stanie wypowiedzieć wszystkich treści, jakie przeżywać może człowiek.

b) Podział ten nie jest, jak utrzymuje M. Krawczyk, podziałem dychotomicznym. Jest to tzw. podział wg pewnej zasady. Jakiej, powiemy niżej. Podział dychotomiczny jest to taki podział, w którym jeden z członów podziału powstaje przez dołączenie do treści pojęcia dzielonego pewnej cechy, a drugi przez dołączenie negacji tej cechy. Podziałem dychotomicznym jest np. podział uczonych na pedagogów i niepedagogów. Każdy podział dychotomiczny ma zagwarantowaną adekwatność i rozłączność — a M. Krawczyk sam wykazuje, że rozpatrywany podział cech tych nie posiada.

c) Między zakresami pojęć „przyroda" i „człowiek" nie zachodzi też stosunek krzyżowania, lecz stosunek podrzędności. Gdyby między zakresami tych pojęć za-

chodził stosunek krzyżowania, oznaczałoby to po prostu, że istnieją tacy ludzie, którzy nie należą do przyrody.

d) Podział nauk na przyrodnicze i społeczne nie jest, jak utrzymuje M. Krawczyk, pozbawiony uzasadnienia. Jeśli spojrzymy nań w aspekcie historycznym — a tylko takie spojrzenie jest dopuszczalne, ponieważ każda rzeczywista nauka ma swą historię [1] — wówczas zobaczymy wyraźnie, że jest to podział ugruntowany b. mocno w nowożytnej tradycji naukowej.

Krytykując ten podział autor omawianego artykułu zakłada milcząco, że istnieje jakieś ponadhistoryczne kryterium, na podstawie którego można wyrokować, iż ta lub inna dyscyplina należy do określonej grupy nauk. Faktycznie jednak kryterium takie nie istnieje i trzeba, przydzielając określoną dyscyplinę do danej grupy nauk, analizować jej stan w określonej epoce historycznej. Każde rozwiązanie naukowe ma bowiem, jak pokazuje historia, charakter przemijający i żadna nauka nie da się wtłoczyć w ramy definicji ustanowionej a priori.

Podział nauk na przyrodnicze i społeczne jest podziałem, którego zasadą jest przedmiot badania i charakter stosowanych metod [2]. Podział ten do dziś nie stracił na swej aktualności i w pełni odpowiada współczesnemu stanowi nauk [3]. Nie trzeba wielu słów, aby to uzasadnić.

Nauki przyrodnicze i społeczne badają dwa różne aspekty świata, żyją i rozwijają się w oparciu o swe własne prawa. Przedmiotem nauk przyrodniczych jest przyroda w węższym rozumieniu tego słowa, przedmiotem nauk społecznych jest społeczeństwo, działania człowieka w świecie zewnętrznym oraz wytwory s w o i ś c i e ludzkich czynności — a więc również tzw. wartości duchowe. Jakkolwiek więc człowiek jest także częścią przyrody, to jednak nie można rozciągnąć w żaden sposób np. determinizmu fizycznego na fakty społeczne, a praw nauk społecznych, w obecnym stanie ich rozwoju, nie da się wyprowadzić z praw nauk przyrodniczych — podobnie jak nie można wyjaśnić zjawiska fotoelektrycznego przy pomocy falowej teorii światła.

Nauki przyrodnicze mogą ulegać pewnej formalizacji, która nie jest możliwa w naukach społecznych: pewne struktury fizyczne można np. przedstawić za pomocą równań matematycznych, jak równania falowe Schrödingera — podobne wykorzystanie aparatu matematycznego do ilościowego opisu zjawisk psychicznych nie jest możliwe.

Inaczej wreszcie przedstawia się zagadnienie obiektywności w naukach przyrodniczych, a inaczej w społecznych. Przedmiot poznania nauk społecznych przez to, że badają one działania człowieka oraz jego wytwory, jest w pewnym sensie i do pewnego stopnia tożsamy z podmiotem badania [4].

e) Mówiąc o słabym rozwoju nauk społecznych w stosunku do nauk przyrodniczych M. Krawczyk przeoczył b. ważny problem, tj. klasowe uwarunkowanie twierdzeń nauk społecznych; wpływ walki klasowej na świadomość twórcy tych dyscyplin — co już wykazał K. Marks, a o czym obszernie pisze Georgy Lucacs w swej pracy „Geschichte und Klassenbewusstsein". Poziom rozwoju nauk społecznych odpowiada zawsze poziomowi rozwoju określonego społeczeństwa. Jeśli jest on słaby, to m. in. dlatego, że ograniczone jest społeczeństwo, którego członkiem jest uczony; że nie ma on możliwości wyjścia poza pewne granice, bez jednoczesnego przekroczenia — świadomego lub nie — ram społeczeństwa kapitalistycznego.

[1] Por. Ludovico Geymonat: „Filozofia a filozofia nauki". PWN, Warszawa 1960.

[2] Wyraz „nauka" nie oznacza tu ani systemu zabiegów prowadzących do wiedzy naukowej, ani też wyników tych zabiegów wziętych z osobna, ale zarazem jedno i drugie.

[3] Por. np.: T. Kotarbiński: „Odrębność i rodzaj pożyteczności nauk humanistycznych". W: *Kultura i Społeczeństwo*, nr 4 z 1968 r.

[4] Por. Lucien Goldmann: „Nauki humanistyczne a filozofia". KiW, W-wa 1961 r.

2. Podział nauk na czyste i stosowane

Nie próbując bronić zasadności powyższego podziału musimy jednak stwierdzić, co następuje:

XI teza K. Marksa o L. Feuerbachu nie mówi, jak sugeruje M. Krawczyk, o zadaniach nauk i nie może być użyta jako argument przeciw podziałowi nauk na czyste i stosowane. Teza ta, jak powszechnie wiadomo, mówi o tym, że dotychczasowe systemy filozoficzne usiłowały jedynie interpretować świat, gdy tymczasem rewolucyjna filozofia klasy robotniczej dążyć będzie do zmiany świata. W tezie tej — wbrew temu, co sugeruje M. Krawczyk, chcąc wykazać bezpodstawność omawianego podziału nauk — implicite zawarte jest twierdzenie, że nawet najbardziej praktyczne (prakseologiczne) nastawienie nauk nie rozwiąże podstawowych sprzeczności społeczeństwa, dopóki jest ono podzielone na klasy. Problemy te, w myśl powszechnie znanych twierdzeń marksizmu, rozwiązać może tylko rewolucyjna klasa społeczna, kierująca się w swej działalności wskazaniami filozofii marksistowskiej. O filozofii tej, jej roli i historycznym znaczeniu, a nie o zadaniach nauk szczegółowych mówi XI teza K. Marksa o L. Feuerbachu.

3. Podział nauk na ścisłe i humanistyczne

Znany argument, wysuwany przeciw stosowaniu tego podziału, a głoszący, że każda nauka musi być ścisła, jest niesłuszny. Pewna „nieścisłość" jest cechą wszystkich nauk, których przedmiotem jest świat rzeczywisty, a więc nie można wszystkim bez wyjątku naukom stawiać jednakowych wymagań co do stopnia ścisłości twierdzeń. Tak jak nie odrzucamy mechaniki Newtona z tej racji, że stworzona została teoria względności, tak samo nie można odmawiać miana nauki tym dyscyplinom, których cechą jest mniejsza ścisłość: teorii względności nie stosuje się bowiem do ruchu samochodów czy pociągów, a wymogów stawianych naukom ścisłym nie można stawiać naukom humanistycznym.

Rzecz zrozumiała, że we wszystkich naukach należy dążyć do ścisłości. Zdanie to ma jednak charakter postulatu, a nie stwierdzenia istniejącego stanu rzeczy. Dopóki więc takie nauki, jak np. psychologia, socjologia, a także pedagogika (por. np. dyskusję na temat stanu nauk pedagogicznych, prowadzoną od 6 miesięcy na łamach „Wychowania") nie spełniają tego postulatu, dotąd można się godzić na istnienie podziału nauk na ścisłe i humanistyczne.

W naukach humanistycznych istnieje większa dowolność interpretacji badanych zjawisk, występuje też — niedopuszczalna w naukach ścisłych wielość stanowisk. Zjawiska opisywane przez nauki humanistyczne, ze względu na ich złożoność, nie dają się bowiem jak dotąd tak dokładnie scharakteryzować, jak przedmiot nauk ścisłych.

Odrzucanie przez M. Krawczyka podziału nauk na ścisłe i humanistyczne wynika m. in. z tego, że nie uwzględnia on — jak się okaże — podziału nauk na dedukcyjne i empiryczne, którego zasadą jest sposób uzasadniania twierdzeń.

Nauki empiryczne uzasadniają mianowicie swoje twierdzenia przez odwołanie się do doświadczenia; nauki dedukcyjne natomiast przy uzasadnianiu swoich twierdzeń odwołują się jedynie do aksjomatów. Inna jest więc procedura postępowania związana z budowaniem jednych i drugich nauk.

Język jest jedynym bezpośrednim wyrazem materialnym myśli naukowej, ponieważ zawsze myśl ta musi zostać wyrażona najpierw w języku. Otóż podział nauk na empiryczne i dedukcyjne pokazuje nam bardzo wyraźnie, że pojęcia, sądy i teorie tych nauk — ze względu na odmienność ich przedmiotu — mają różny s t o p i e ń ś c i s ł o ś c i. Nauki te posługują się odmiennym słownikiem, odmienną termino-

logią. Język nauk empirycznych z natury rzeczy jest mniej rygorystyczny, ale za to jest to język bogatszy od języka nauk dedukcyjnych. Zdania sprawozdawcze nauk empirycznych zbudowane w całości z terminów spostrzeżeniowych, mają swoje przedmiotowe odniesienie, przez co wiedza tych nauk jest niemal wyłącznie hipotetyczna i musi być nieustannie weryfikowana [5]. W tym znaczeniu możemy słusznie mówić o n i e ś c i s ł o ś c i tych nauk.

Natomiast twierdzenia nauk dedukcyjnych nie mają takiego odniesienia do świata rzeczywistego. Zostały one zdobyte na drodze wnioskowania logicznego z przyjętych aksojmatów, które stanowią ich ostateczne przesłanki. O ile przyjęliśmy przesłanki, które mają tu charakter definicji, musimy z konieczności przyjąć także wnioski, gdyż definicje te mają charakter arbitralny i stanowią jedyny wyznacznik rozwiązywania problemów nauk dedukcyjnych. Tak więc twierdzenia nauk dedukcyjnych są p e w n e, gdyż nie mają empirycznego charakteru, albowiem bezpośrednim przedmiotem tych nauk są stosunki i formy abstrakcyjne, oderwane od ich fizycznych nośników. W tym znaczeniu możemy słusznie mówić o ś c i s ł o ś c i tych nauk.

Pragnienie zmatematyzowania nauk humanistycznych jest właśnie wynikiem wiary, że dzięki zastosowaniu szaty matematycznej w tych naukach uda się uwolnić ich język od wszelkich bezpośrednich albo ukrytych odniesień do wyrażeń języka potocznego, który jest wieloznaczny — a same te nauki od n i e ś c i s ł o ś c i.

4. Konsekwencje nieuwzględniania podziału nauk na empiryczne i dedukcyjne

Nieuwzględnianie przez M. Krawczyka podziału nauk na empiryczne i dedukcyjne, o którym wspominaliśmy wyżej, a także odpowiadającego mu podziału nauk ze względu na przedmiot — na przedmiotowe i formalne [6], prowadzi go do wygłoszenia myśli, że prawdopodobieństwo twierdzeń jest cechą charakterystyczną nauk społecznych — taką cechą, od której wolne są nauki przyrodnicze.

Tymczasem logiczna teoria prawdopodobieństwa, która uczy nas obliczania stopnia prawdopodobieństwa tego, że zjawisko A jest przyczyną zjawiska B, potrzebna jest naukom przyrodniczym tak samo jak i społecznym, albowiem w naukach przyrodniczych również nie można zawsze podać niewątpliwych przyczyn występowania zjawisk i nie traci tam mocy zasada, iż w zmieniającym się nieustannie obrazie świata żadna realna przyczyna nie daje się absolutnie ściśle wyznaczyć. Posłużymy się tutaj przykładem współczesnej fizyki, ponieważ ta właśnie nauka, a nie — jak twierdzi M. Krawczyk — „humanistyka", stworzyła pojęcie prawidłowości statystycznych i ona posługuje się nim przede wszystkim.

Otóż w fizyce, poza prawami dynamicznymi, ustalającymi jednoznaczną zależność między pewnymi wielkościami — zależność, która zresztą i tak jest tylko pewną idealizacją — wyróżnia się prawa statystyczne, ustalające zależność między określonymi warunkami a prawdopodobieństwem danego zdarzenia. Cała tzw. mechanika kwantowa jest na to najlepszym dowodem.

Bezsporna w chwili obecnej, bo wynikająca z danych doświadczalnych zasada nieoznaczoności, odkryta przez W. Heisenberga nie głosi niczego innego jak tylko to, że nie można zmierzyć równocześnie i z dowolną dokładnością pewnych parametrów dotyczących cząstek elementarnych, jak np. położenia i pędu. Wprawdzie, jak słusznie wskazuje David Bohm, zasada ta jest dedukcją z teorii kwantów w jej obecnej postaci [7], jednak nie sposób nie zauważyć, że deterministyczna interpretacja teorii kwantów w ujęciu Davida Bohma, przyjmująca istnienie parametrów utajonych,

[5] Por. Ludovico Geymonat: Op. cit. s. 61.
[6] Por. Zdzisław Cackowski: „O teorii poznania i poznawania". PZWS, W-wa 1968 r.
[7] Por. D. Bohm: „Causality and chance in modern physics". London 1958.

tzw. „ukrytych zmiennych" na poziomie głębszym od kwantowego, prowadzi do błędnego koła: o możliwości istnienia praw deterministycznych na poziomie subkwantowym, praw, które wpływają na fluktuacje kwantowe, można mówić tylko wtedy, kiedy założymy, że poziom taki istnieje.

W każdym razie nie ulega kwestii, że tak jak w socjologii znając przyrost naturalny w określonym mieście nie można powiedzieć, iż jakaś określona rodzina powiększy się o jednego członka, tak samo w fizyce współczesnej nie można określić zachowania się jednostki w zbiorze elektronów, ponieważ prawa statystyczne fizyki kwantowej nie dotyczą pojedynczych układów, lecz wielkich zbiorowisk. Jawnie statystyczny charakter mają w fizyce współczesnej takie zjawiska, jak rozpad promieniotwórczy, dyfrakcja, wysyłanie linii widmowych i wiele innych. Równania falowe Schrödingera nie pozwalają nam pytać o położenie i prędkość elektronu. Mogą one jedynie odpowiedzieć, jakie jest prawdopodobieństwo spotkania elektronu w danym miejscu. Fizyka kwantowa zaniechała więc opisu przypadków jednostkowych jako obiektywnych zdarzeń, zachodzących — jak opisują nam własności geometryczne świata fizycznego równania grawitacyjne ogólnej teorii względności — w czterowymiarowym continuum czasoprzestrzennym.

5. Zasada determinizmu a współczesna fizyka

W związku z krytyką podziału nauk na ścisłe i humanistyczne, M. Krawczyk porusza też w swym artykule zagadnienie determinizmu.

Zagadnienie to jest jednym z najtrudniejszych i najsubtelniejszych zagadnień filozoficznych. Ponieważ szczegółowe rozważania na ten temat przeniosłyby nas w sferę dociekań ogólnofilozoficznych, które z racji swej złożoności zajęłyby zbyt dużo miejsca, ograniczymy się tutaj do jednego tylko z aspektów współczesnej fizyki, nie uwzględnionego przez M. Krawczyka w jego analizie determinizmu.

Zagadnienie determinizmu w naukach przyrodniczych nie jest tak oczywiste, jak by to mogło wynikać z rozważań M. Krawczyka na ten temat. Nikt oczywiście nie kwestionuje tego, że w świecie dostępnym bezpośredniej obserwacji panuje determinizm: każde zdarzenie ma tutaj swą przyczynę, a jednakowe przyczyny, w tych samych warunkach, wywołują jednakowe skutki. Jednak istnieją również takie zjawiska, które — wg kopenhaskiej interpretacji teorii kwantów — nie są wyznaczone w sposób jednoznaczny przez swoje przyczyny. Są to, jak już powiedzieliśmy wyżej, zjawiska zachodzące w mikroświecie, świecie cząstek elementarnych.

Trzeba tu z całym naciskiem podkreślić, że tego indeterministycznego stanowiska szkoły kopenhaskiej, mimo wysiłków wielu b. wybitnych fizyków — m. in. A. Einsteina — nie udało się dotąd obalić [8].

Czy jednak rzeczywiście wszelki indeterminizm, jak sądzi m. in. M. Krawczyk, pozostaje w całkowitym przeciwieństwie do materialistycznej koncepcji świata? Czy materializm musi być koniecznie związany z determinizmem? Wydaje się, że jedyną możliwą odpowiedzią jest odpowiedź twierdząca. Ale nic, jak uczy historia, nie powinno być zbyt oczywiste.

Jeśli przejmiemy, że prawa probabilistyczne, którym podlegają mikroprocesy, mają charakter całkowicie obiektywny — wówczas pogląd, iż procesy mikroświata mają charakter indeterministyczny, nie będzie nieuchronnie sprzeczny z materializmem. Zatem nie można zakładać, że materializm nie może nigdy interpretować zjawisk mikroświata inaczej, jak tylko w sposób deterministyczny. Takie stanowisko zajmuje dziś wielu fizyków radzieckich, zwolenników statystycznej interpretacji teorii kwantów. Stefan Amsterdamski wyraża pogląd, że gdyby przyszło

[8] Por. np.: „Mezony, grawitacja, antymateria". PWN, W-wa 1962, s. 29—30.

zrezygnować nam z deterministycznej interpretacji zjawisk mikroświata, „oznaczałoby to nie koniec materializmu w ogóle, lecz koniec pewnej jego wersji, jeszcze jedną zmianę jego formy" [9].

Stanowisko takie zgodne jest z duchem dialektyki materialistycznej, a wobec konsekwencji, do jakich prowadzi deterministyczna interpretacja teorii kwantów, podjęta przez D. Bohma, jedyne do przyjęcia w obecnej chwili. Wydaje się więc, że będąc materialistami i tłumacząc zjawiska makroskopowe w sposób deterministyczny możemy zarazem zgodzić się, iż zasada nieoznaczoności, która jest prostym wnioskiem z kopenhaskiej interpretacji teorii kwantów — nie straciła nic ze swego znaczenia w odniesieniu do zjawisk mikroświata. Trudno byłoby bowiem godzić się z twierdzeniami współczesnej fizyki nie przyjmując jednocześnie jednej z jej podstaw, za jaką uchodzi zasada nieoznaczoności.

Wtedy chęć znalezienia za wszelką cenę deterministycznej interpretacji zjawisk mikroświata moglibyśmy traktować jako przykład wielkiej siły zakorzenionego stereotypu.

[9] Por. W. Heisenberg: „Fizyka i filozofia". KiW, Warszawa 1965, Posłowie Stefana Amsterdamskiego, str. 227—228.

PRÓBY, DOŚWIADCZENIA I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

TADEUSZ MARZEC
PUŁAWY

BUDŻET CZASU UCZNIÓW STARSZYCH KLAS SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Nieprzerwany i bujny rozwój ekonomiczny, polityczno-społeczny i kulturalny w naszym kraju powoduje szereg zmian w życiu obywateli. Rodzą się szerokie potrzeby społeczeństwa w zakresie wartości materialnych i duchowych. Te znowu z kolei wywierają swój wpływ na organizację życia wewnętrznego w państwie, dyktują nowe struktury ekonomiczno-społeczne oraz stawiają określone zadania przed poszczególnymi jednostkami ludzkimi i instytucjami, które zostały powołane do zaspokajania licznych potrzeb obywateli.

Jedną z instytucji o ogólnonarodowym i społecznym znaczeniu, otrzymującą również coraz rozleglejsze zadania, jest szkoła. Ma ona szczególną rolę do spełnienia. Obok wielu zorganizowanych komórek działalności społecznej szkoła także uczestniczy w tworzeniu nowej przyszłości. Produktem jej pracy są i mają być ludzie zdolni do życia i działania w nowych, w przewidywanych warunkach, a więc tacy, którzy staną się współtwórcami i uczestnikami ogólnonarodowej kultury.

Jednakże szkoła nie może dzisiaj wziąć na siebie pełnej i całkowitej odpowiedzialności za wyniki swojej pracy, ponieważ nie sama oddziałuje ona na uczniów. Pod oddziaływaniem dydaktyczno-wychowawczym szkoły uczniowie pozostają nie więcej jak 7 godzin na dobę. W pozostałym czasie podlegają oni wpływom rodziny, środowiska lokalnego, tj. rówieśników, osób dorosłych oraz środków masowej informacji: radia, prasy i telewizji.

Wielu nauczycieli nie zna ani siły, ani ilości, ani jakości oddziaływania wymienionych czynników na dziecko. Nauczyciele często nie orientują się w organizacji życia domowego swoich uczniów, nie wiedzą, czy, kiedy i jaką ilością czasu uczniowie dysponują w ciągu doby na naukę, na wypoczynek i rozrywkę, rozwój własnych zainteresowań i pracę dla rodziny. W konsekwencji wychowawcy nie mają większego wpływu na życie popołudniowe swoich uczniów. Nie znając dobrze tego życia — rzeczywistości wychowawczej, nie mogą jej zmienić i przekształcać w pożądanym kierunku.

Cel i przedmiot badań

Wielokrotna analiza działalności pedagogicznej w tutejszych szkołach, dokonywana przez nauczycieli na posiedzeniach rad pedagogicznych, jak również przez władze oświatowe na konferencjach dowiodła, że obok znacznych osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych w pracy z dziećmi jest jeszcze sporo niedociągnięć i braków.

Od szeregu lat nauczyciele próbują stosować nowe metody nauczania i poszukiwać przyczyn, które leżą u podstaw niepowodzenia. Mimo ogromnego trudu wyniki pracy szkół mogą zadowolić tylko częściowo i są nieadekwatne w stosunku do czasu i sił włożonych w realizację zadań programowych.

Obserwacja bieżącego życia w szkole podsunęła mi myśl poszukiwania sposobów rozwiązania problemu w środowisku domowym i lokalnym uczniów, w organizacji ich życia rodzinnego i opiece nad dziećmi podczas godzin wolnych od nauki.

Nauczyciele stwierdzają brak ścisłej współpracy domu ze szkołą, szczególnie rodziców dzieci sprawiających trudności wychowawcze, lenistwo uczniów i brak większego zainteresowania nauką. Jako przyczynę tego stanu rzeczy podają nieodpowiednią opiekę domu rodzinnego nad dziećmi. Uczniowie natomiast twierdzą, iż obciążeni są nadmiarem obowiązków wobec szkoły i domu, brakuje im czasu na zabawę i rozrywkę. Uzasadnieniem zdania dzieci są częste objawy niewyspania i zmęczenia, co utrudnia im normalną pracę w szkole. Potrzeby społeczne podyktowały więc kierunek poszukiwań i podjęcie próby rozwiązania problemu.

Wiedząc o tym, iż w procesie rozwoju człowieka ogromne znaczenie ma organizacja tego życia, postanowiłem podjąć badania nad budżetem czasu uczniów i tam szukać przyczyn i związków pomiędzy życiem pozaszkolnym i szkolnym dzieci.

Ujmując pracę dydaktyczno-wychowawczą w tym aspekcie i podejmując badania nad budżetem czasu uczniów w środowisku puławskim, chciałem m. in. znaleźć odpowiedź na następującę pytania:

1) Jak kształtuje się czas pracy i czas wolny uczniów szkoły podstawowej?
2) Jak wygląda organizacja dnia ucznia i jego życia w domu rodzinnym?

Przedmiotem badania środowiskowego, przeprowadzonego w latach 1966/67 i 1967/68, był zespół 1230 uczniów klas V—VIII szkoły podstawowej. Badaniem objąłem dwie grupy uczniów:

1) 1100 uczniów dwu największych szkół w Puławach, z których jedna ma przeważającą liczbę dzieci z rodzin robotniczych, a w drugiej więcej niż połowa pochodzi z rodzin inteligenckich.
2) 130 uczniów pełnej szkoły wiejskiej o sześciu nauczycielach w Woli Przybysławskiej, pow. Puławy.

Podział badanych uczniów wynikał z dwu motywów. Po pierwsze, sądziłem, iż 1100 uczniów tworzy dostatecznie wystarczającą i reprezentatywną grupę dla tego środowiska miejskiego. Po drugie, taki podział uczniów wypływał z dążenia do poznania problematyki budżetu czasu dzieci wiejskich i stworzenia próby porównania go z czasem dzieci ze środowiska miejskiego. Szkoła, w której przeprowadziłem badania, znajduje się na wsi odległej o 37 km od miasta powiatowego i 27 km od Lublina. Nie ma jeszcze w tej miejscowości światła elektrycznego, a głównym zajęciem ludności jest praca na roli.

Wybór klas również nie był przypadkowy. Podyktowała go przede wszystkim konieczność szerszej opieki nad uczniami kl. V—VIII poza ich nauką szkolną. Uczniowie tych klas muszą więcej czasu poświęcać na naukę, mają większe obowiązki względem rodziny oraz sprawiają więcej trudności dydaktycznych i wychowawczych w wybranych szkołach niż uczniowie klas młodszych.

Źródła i metody badań

Głównymi źródłami materiału badawczego nad budżetem czasu uczniów były ich wypracowania szkolne i dzienniczki czynności — dzienniczki czasu ucznia, w których uczniowie notowali w ciągu dnia przez tydzień, dwukrotnie w ciągu roku (lato, zima), wszystkie czynności, jakie wykonywali od wstania z łóżka rano aż do pójścia na odpoczynek wieczorny. Tego rodzaju kategoryzacja czynności pozwoliła uczniom nakreślić własny rozkład dnia, a następnie tygodnia.

Dzienniczki czynności wspólnie z wypracowaniami tworzyły jedną całość, która dawała pewien obraz codziennego życia uczniów, przegląd ich zajęć w ciągu dnia i tygodnia, organizacji życia dzieci w rodzinie i w środowisku oraz orientowała mnie w zakresie ich obowiązków i opieki rodziców nad dziećmi.

Metodą uzupełniającą zebrany materiał była obserwacja życia uczniów w badanych środowiskach w okresie jednego roku szkolnego z wakacjami letnimi włącznie. Dzięki wymienionym źródłom obserwacji zebrałem ciekawy, obfity i charakterystyczny materiał dotyczący interesującego nas problemu.

Osoby badane

Jak wspomniałem już poprzednio, podstawową grupę badaną stanowili uczniowie z dwu środowisk społecznych: ze środowiska miejskiego i wiejskiego. Najogólniej rzecz biorąc, były to dzieci w wieku od 12 do 15, 16 roku życia, a tylko w 8 przypadkach przekraczały ten wiek.

Znaczne zróżnicowanie w grupie badanych zaznacza się dopiero przy podziale ich ze względu na pochodzenie społeczne oraz warunki materialne, mieszkaniowe i wychowawcze w poszczególnych grupach socjalnych rodzin.

Uwzględniając podział socjalny uczniów, ich pochodzenie społeczne przedstawia się w liczbach następująco: 640 dzieci pochodziło z rodzin robotniczych i chłopskich (w tym 5 z chłopskich) i 460 — z rodzin inteligenckich (renciści — 17) w mieście oraz 130 dzieci z rodzin chłopskich na wsi.

Wśród 1100 uczniów z miasta było 570 dziewcząt i 530 chłopców, natomiast na wsi — 70 dziewcząt i 60 chłopców.

Badani uczniowie zostali podzieleni na 2 grupy: grupę młodszą — kl. V i VI i grupę starszą kl. VII i VIII. W grupie uczniów młodszych było 577, a w starszej 523 dzieci w mieście. Na wsi 64 uczniów tworzyło grupę młodszą i 66 uczniów — grupę starszą.

Wyniki badania

1. Budżet czasu uczniów w grupie młodszej i starszej.

Budżet czasu uczniów ustaliłem na podstawie ich wypracowań i indywidualnych notatek — „rejestrów własnych". Zebrany materiał pozwolił mi następnie sporządzić „przykładowy schemat rozkładu dnia ucznia" z wybranych szkół. Chcąc ustalić stopień zbliżenia i odchylenia w organizacji dnia badanych uczniów od przyjętej normy posłużyłem się schematem Antropowej [1]. Rozkład czynności naszych uczniów w ciągu doby przedstawiają następujące tabele.

DZIEŃ POWSZEDNI W MŁODSZEJ I STARSZEJ GRUPIE MIEJSKIEJ

Tabela 1

Grupy	Sen	Czynności uczniów w godzinach						
		Toaleta poranna, wieczorna i posiłki	Droga do i ze szkoły	Nauka w szkole	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny	Razem godzin
ml.	9	2	1	5	2	2	3	24
st.	9	2	1	5,5	3	1,5	2	24

[1] Kacprzak M.: „Higiena szkolna". 1958, str. 268, tab. 7.

DZIEŃ POWSZEDNI W MŁODSZEJ I STARSZEJ GRUPIE WIEJSKIEJ

Tabela 2

Grupy	Sen	Czynności uczniów w godzinach						
		Toaleta poranna, wieczorna i posiłki	Droga do i ze szkoły	Nauka w szkole	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny	Razem godzin
mł.	8,5	1,5	1,5	5	1,5	5	1	24
st.	8	1,5	1,5	5,5	2	5,5	—	24

DZIEŃ ŚWIĄTECZNY W MŁODSZEJ I STARSZEJ GRUPIE MIEJSKIEJ

Tabela 3

Grupy	Czynności uczniów w godzinach					
	Sen nocny	Toaleta poranna, wieczorna i posiłki	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny	Godziny razem
mł.	10	2,5	3	1	7,5	24
st.	10	2,5	4	2	5,5	24

DZIEŃ ŚWIĄTECZNY W MŁODSZEJ I STARSZEJ GRUPIE WIEJSKIEJ

Tabela 4

Grupy	Czynności uczniów w godzinach					
	Sen nocny	Toaleta poranna, wieczorna i posiłki	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny	Godziny razem
mł.	9	2,5	2	2	8,5	24
st.	9	2,5	3	4	5,5	24

Porównując schemat Antropowej ze schematem sporządzonym na podstawie badań, dostrzegamy podobieństwa i różnice. Schemat wzorcowy przewiduje na sen ucznia młodszej grupy 10—9 godzin, na toaletę poranną, wieczorną i posiłki 2,5 godziny, na drogę do i ze szkoły 1 godzinę, na naukę w szkole 5 godzin, naukę własną w domu 2 godz. oraz na gry i zabawy ruchowe, zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne i pomoc rodzicom w gospodarstwie 4 godziny.

Nasz schemat (tab. 1) różni się od wzorca tym, że sen badanych uczniów w ciągu doby nie przekracza 9 godzin w dzień powszedni w obu grupach uczniów miejskich, a na toaletę i posiłki pozostaje 2 godziny.

Codzienna pomoc uczniów w gospodarstwie domowym trwa ok. 2 godz. w grupie młodszej i 1,5 godz. w grupie starszej. Czasu wolnego pozostaje uczniowi nie więcej jak 3 godziny w grupie młodszej i 2 godziny w grupie starszej w ciągu dnia. Uczniowie ze starszej grupy, a więc z klas VII i VIII, zbliżają się w swoim rozkładzie dnia do podanego wzorca, z wyjątkiem czasu wolnego. Wzorzec przewiduje dla tej grupy na zabawy, sport i różnego rodzaju zajęcia pozalekcyjne 3,5 godziny. W przypadku uczniów badanych ich czas wolny nie przekracza 2 godz. dziennie. Sama praca dla domu zajmuje uczniom 1,5 godziny. Tak więc badani uczniowie z pierwszej grupy, jak i z drugiej nie mieszczą się w podanym wzorcu, dysponują mniejszą ilością czasu wolnego, niż zaleca schemat Antropowej. 75% uczniów szkół miejskich szczególnie w starszej grupie poświęca więcej czasu — dziewczynki na naukę własną w domu, niż pokazuje schemat. Wynika to z dużej ilości zadań przydzielanych uczniom do wykonania przez szkołę, z trudnego i b. obszernego materiału programowego oraz z trudności, które odczuwają uczniowie mniej uzdolnieni przy opanowywaniu wiadomości poszczególnych przedmiotów nauczania.

O wiele gorzej przedstawia się dzień powszedni uczniów szkoły wiejskiej pod względem jego rozkładu. Jak wynika z tabeli 2, dzieci wiejskie z młodszej grupy śpią tylko 8,5 godz., a ze starszej 8 godz. na dobę. Nawet toaletę własną muszą one wykonywać i spożywać posiłki w pośpiechu. Duża odległość domu od szkoły wymaga od dzieci większej ilości czasu na drogę, którą muszą codziennie przejść. Na naukę domową poświęcają uczniowie wiejscy o 0,5 godz. mniej niż dzieci młodszej grupy z miasta, a w starszej grupie różnica ta wynosi całą godzinę. Dzieci twierdzą, że nie mają czasu na naukę.

Wynika to prawdopodobnie z małej roli, jaką odgrywa nauka w pojęciu rodzin rolniczych, z poziomu intelektualnego i kulturalnego rodziców oraz nadmiaru obowiązków dzieci wiejskich względem domu. Potwierdzeniem tego zjawiska jest liczba godzin, które uczniowie zużywają codziennie na prace w gospodarstwie rolnym. Nawet dzieci 12-, 13-letnie nie są od nich wolne. Czas trwania wysiłku uczniów na rzecz gospodarstw rodziców wydłuża się wraz z ich wiekiem. Uczniowie z młodszej grupy poświęcają 5 godz, a uczniowie z drugiej grupy 5,5 godz. dziennie na prace dla domu. Już przed nauką szkolną — przed 8 rano — dzieci wiejskie mają poza sobą 2 godziny pracy w gospodarstwie. Muszą wstawać o godz. 4 lub o 5 rano. Stan ten trwa przez trzy kwartały roku. Nasilenie prac dzieci zaczyna się na wiosnę, a kończy późną jesienią, po zbiorze płodów rolnych i po przygotowaniach gospodarczych na zimę. W zimie udział dzieci w pracach dla domu maleje do 2 godz. dziennie, ale całkowicie nie znika. Wtedy uczniowie wiejscy wykonują czynności związane z hodowlą bydła, trzody chlewnej i innych zwierząt. Jeśli weźmiemy pod uwagę naukę szkolną ucznia wiejskiego, jego naukę własną w domu i pracę w gospodarstwie, to okaże się, że latem dzień pracy ucznia z grupy młodszej sięga ok. 12 godzin, a w grupie starszej 13 godzin. Zimą, odpowiednio — 9 i 10 godzin. Nadmierne obciążanie dzieci pracą nie sprzyja ani ich rozwojowi fizycznemu i intelektualnemu, ani nie tworzy warunków do należytego wypoczynku. Porównanie czasu pomocy rodzicom uczniów miejskich i wiejskich wskazuje na wielce niekorzystną sytuację życiową u tych ostatnich.

Różnica w warunkach życia uczniów miejskich i wiejskich występuje jeszcze wyraźniej przy zestawieniu ilości czasu wolnego. W młodszej grupie dzieci miejskie dysponują 3 godzinami, a dzieci wiejskie tylko jedną godziną tego czasu. Uczniowie starsi natomiast 2 godzinami w mieście. Starsi uczniowie szkoły wiejskiej w ogóle nie mają czasu wolnego w porze wiosennej, letniej i jesiennej. Zyskują go dopiero około 3 godzin zimą, a więc po zakończeniu i przed rozpoczęciem prac polowych.

Znacznie korzystniej przedstawia się organizacja dnia świątecznego uczniów tak w mieście, jak i na wsi. Odpada tutaj nauka w szkole. Czas przeznaczony na nią

w dzień powszedni uczniowie wykorzystują na wypoczynek, zabawę, rozrywkę i naukę w domu.

Wzrasta o 1 godz. (tabela 3) w obu grupach miejskich czas na naukę własną, maleje o 1 godz. w grupie młodszej czas pracy dla domu, a w grupie starszej wzrasta o 0,5 godz. czas tej pracy. W dzień świąteczny dzieci starsze są w większym stopniu angażowane do prac domowych niż dzieci młodsze. Ilość czasu wolnego podnosi się z 3 do 7,5 godz. w grupie młodszej i o 3,5 godziny w grupie starszej, przy czym w obu grupach sen nocny wydłuża się do 10 godzin.

Przy analizie rozkładu dnia świątecznego uczniów ze wsi (tab. 4) widzimy, że sen dzieci wtedy trwa dłużej tylko o 0,5 godz. w grupie młodszej, a o 1 godz. w grupie starszej. Sądzę, iż dzieje się tak wskutek większego przemęczenia pracą uczniów starszych w dzień powszedni niż dzieci młodszych. Nauce domowej młodsi uczniowie wiejscy poświęcają o 0,5 godz. więcej czasu w dzień świąteczny niż w powszedni, a starsi o 1 godz. Pomoc rodzicom zmniejsza się o 3 godz. u młodszych i o 1,5 godz. tylko u starszych uczniów. Pasą oni wtedy bydło i wykonują prace porządkowe u zwierząt, przygotowują posiłki w domu (dziewczęta).

Najwięcej zyskują uczniowie wiejscy na czasie wolnym, bo o 7,5 godz. młodsi, a starsi, którzy w ogóle nie mieli czasu wolnego w dzień powszedni, dysponują 5,5 godz. tego czasu w dzień świąteczny. Warto zauważyć, że jest to akurat tyle, ile wynosi wymiar godzin nauki szkolnej w dzień powszedni w klasach siódmych i ósmych. Rozkład dnia zmienia się tutaj o tyle, że w niedziele i święta uczniowie nie idą do szkoły i wolni są od prac polowych. Porównując teraz ilość wolnego czasu dzieci miejskich i wiejskich w święto zauważymy, że ilość ta jest równa w grupie starszej, a w grupie młodszej niższa o 1 godz. w mieście niż na wsi. Przypuszczać należy, że różnica ta wynika z rodzaju prac wykonywanych w domach wiejskich i miejskich przez dzieci. Ilość wykonywanych prac na wsi zmniejszyła się, a w domach miejskich pozostała taka sama (zakupy, porządki poranne, pomoc przy gotowaniu itp.).

Odmienność warunków życia uczniów szkół miejskich i wiejskich nie tylko zaznacza się w stopniu ich obciążenia pracami dla domu, w ilości czasu wolnego, w organizacji życia rodzinnego w mieście i na wsi, ale także i w wypoczynku po pracy. Chodzi tutaj mianowicie o tę naturalną, swoistą formę biernego wypoczynku całego organizmu — o sen nocny. Jaskrawość sytuacji, która również wyglądała niezadowalająco przy średniej snu na dobę, podanej w przykładowym rozkładzie dnia ucznia, uderza jeszcze bardziej przy ilustracji wymiaru godzin snu w przypadkach indywidualnych i grupowych. Podstawą, w oparciu o którą mogłem dokonać zestawień porównawczych, była: „Długość snu dzieci i młodzieży zależnie od wieku", podana przez M. Kacprzaka [2].

Wymiar godzin snu badanych uczniów z miasta i ze wsi, w dzień powszedni i świąteczny, z uwzględnieniem grup przedstawiają niżej podane tabele.

MIASTO — DZIEŃ POWSZEDNI

Tabela 5

Grupy uczniów	Ilość godzin snu na dobę							Razem uczniów
	8	8,5	9	9,5	10	10,5	11	
Grupa młodsza	62	80	115	170	130	—	20	577
Grupa starsza	70	56	100	160	107	—	30	523
Razem	132	136	215	330	237	—	50	1100

[2] Kacprzak M.: „Higiena szkolna". 1958, str. 268. — rozdz. „Higiena osobista" — J. Kopczyńskiej.

DZIEŃ ŚWIĄTECZNY

Tabela 6

Grupy uczniów	Ilość godzin snu na dobę								Razem uczniów
	8	8,5	9	9,5	10	10,5	11	12	
Grupa młodsza	—	—	80	50	167	32	180	68	577
Grupa starsza	—	—	71	36	150	30	166	70	523
Razem	—	—	151	86	317	62	346	138	1100

WIEŚ — DZIEŃ POWSZEDNI

Tabela 7

Grupy uczniów	Ilość godzin snu na dobę								Razem uczniów
	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	
Grupa młodsza	—	11	9	20	5	11	4	4	64
Grupa starsza	7	—	13	18	4	13	—	11	66
Razem	7	18	22	38	9	24	4	15	130

DZIEŃ ŚWIĄTECZNY

Tabela 8

Grupy uczniów	Ilość godzin snu na dobę									Razem uczniów
	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	11	
Grupa młodsza	—	—	4	7	—	7	7	21	18	64
Grupa starsza	—	—	2	7	—	13	9	20	15	66
Razem	—	—	6	14	—	20	16	41	33	130

Jeżeli przyjmiemy za normę 11 godzin snu dla grupy młodszej uczniów, to otrzymamy niekorzystny obraz ich wypoczynku. Z tabeli wynika, że około 96% uczniów miejskich sypia poniżej przyjętej normy. Przyjmując następnie 10 godzin snu za normę dla grupy starszej widzimy, iż około 74% dzieci również nie dosypia. Różnica w godzinach snu wynosi od 1 do 3 godzin w grupie młodszej i od 0,5 do 2 godzin w starszej grupie.

Znacznie gorzej wygląda sprawa nocnego wypoczynku uczniów w dzień powszedni na wsi niż w mieście (tab. 7). Wszyscy badani uczniowie wiejscy z grupy młodszej sypiają mniej, niż przewiduje norma. Różnica na niekorzyść dzieci waha się tutaj od 1 do 4,5 godz. na dobę. Nieco mniejszą, ale również wyraźną różnicę notujemy w grupie starszej uczniów. Ponad 83%-dzieci śpi mniej niż 10 godz. na dobę, przy czym różnica sięga tutaj od 0,5 do 3,5 godziny.

Pionowy przegląd tabeli nr 7 wskazuje, że tylko niewiele ponad 8% uczniów na wsi wypoczywa w odpowiedniej ilości godzin na dobę. Zestawiając następnie tabelę 5 z tabelą 7, dostrzegamy, iż dzieci miejskie, aczkolwiek też nie dosypiają, w znacznej większości znajdują się w korzystniejszych warunkach niż ich rówieśnicy wiejscy.

Braki i zaległości w tygodniowym wypoczynku dzieci kompensują dopiero w niedzielę lub w dzień świąteczny. Liczba godzin snu uczniów tak w mieście, jak i na wsi wzrasta do 12 i 11 godzin. Czas wolny od nauki w szkole i pracy w domu wykorzystują dzieci częściowo na przedłużenie snu.

Z poziomego przeglądu tabeli 6 widzimy, że dzięci w mieście śpią w niedzielę nie mniej jak 9 godzin. Znikają z tabeli wprawdzie uczniowie, którzy sypiają 8 i 8,5 godziny w dzień powszedni w obu grupach, ale w dalszym ciągu ponad 57% uczniów w grupie młodszej i więcej niż 20% w grupie starszej nie osiąga przewidzianej normy snu, wypoczynku.

Na wsi nie dosypia w niedzielę prawie 72% uczniów z pierwszej grupy i około 47% z grupy drugiej. Poza tym ponad 15% uczniów wiejskich, którzy nie dosypiają również w niedzielę, śpi tylko w tym dniu od 7,5 do 8 godzin.

Z higienicznego punktu widzenia budzi niepokój nie tylko długość snu badanych uczniów, ale również czas udawania się na spoczynek i czas wstawania. Dzieci miejskie idą spać później, ale za to dłużej rano śpią. Natomiast uczniowie ze wsi kładą się spać wcześniej i znacznie wcześniej wstają (latem 4, 5 godz.). W niektórych tylko rodzinach na wsi i w mieście przestrzega się regulaminu snu. Z pewnością wiele rodzin nawet nie wie, że regularność wypoczynku jest niezbędna w codziennym życiu i jakie skutki pociąga za sobą brak tej regularności.

W omawianej sytuacji w ogóle nie można mówić ani o pełnym wypoczynku organizmów dziecięcych, ani o regeneracji sił, ani też o tworzeniu nowych rezerw. Brak znajomości higieny wypoczynku u większości rodziców i nieekonomiczna organizacja życia domowego powoduje brak równowagi w rozwoju fizycznym i psychicznym. Uczniowie piszą, że są przemęczeni pracą w domu i nauką. Przemęczenie z kolei musi odbijać się na zainteresowaniach i postępach dzieci w nauce, co stwierdzają nauczyciele w wywiadach.

Wydaje się, iż przyczyny anormalności wypoczynku tkwią nie tylko w domu rodzinnym uczniów, ale również w szkole i w programie nauczania. Po raz pierwszy z tym tematem spotykają się uczniowie na lekcjach wiadomości o przyrodzie w klasie trzeciej [3].

W klasie IV uczniowie wracają ponownie do tej tematyki w dziale: „Człowiek i zachowanie zdrowia" [4]. Materiał nauczania znacznie się rozszerza i uwzględnia oprócz odpoczynku i snu zagadnienie zmęczenia i walki z hałasem.

Program nauczania biologii w klasach V, VI i VII w ogóle nie zajmuje się bezpośrednio stroną anatomiczno-fizjologiczną człowieka, a tym samym nie uwzględnia również higieny jego życia. Po trzyletniej przerwie w nauce o człowieku dopiero w klasie VIII dziecko spotyka się ponownie z tym zagadnieniem w dziale: „Czynności i budowa układu nerwowego" [5]. Na opracowanie tematów z zakresu higieny pracy umysłowej i prawidłowego rozkładu dnia pozostaje nauczycielowi 2—3 godzin czasu.

Jeżeli uwzględnimy, że uczeń w ciągu trzech lat — klasa III, IV i VIII — zajmował się sprawą własnego wypoczynku przez 6—7 godzin, spośród ośmiu lat nauki w ogóle, to okaże się, jak dalece niewystarczająco zostało potraktowane zagadnienie jego higienicznego wypoczynku. W takiej sytuacji trudno wymagać, aby uczeń uchwycił wzajemny związek i zależność zdrowia psychicznego od warunków pracy i atmosfery środowiska domowego.

W toku badań stwierdziłem, iż na godzinach wychowawczych nauczyciele b. rzadko poświęcają czas temu zagadnieniu. Na podstawie zebranych materiałów i obser-

[3] Progr. Naucz. Ośmiolet. Szk. Podst. W-wa, 1963, PZWS s. 98.
[4] Tamże — s. 130, 131.
[5] Tamże — s. 344.

wacji można powiedzieć, że szkoła podstawowa ma najmniejsze osiągnięcia na odcinku wychowania zdrowotnego w ogóle, a w higienie wypoczynku uczniów w szczególności.

Absolwent szkoły podstawowej posiada znikomy zasób wiadomości z zakresu higieny wypoczynku. Jeśli nawet posiadł on elementarną znajomość zasad, jak należy wypoczywać, to praktycznie nie może ich zastosować, ponieważ organizatorami życia w domu są rodzice, którzy nie zawsze liczą się z potrzebami i zdaniem dzieci. Zanim powstanie możność wykorzystania przez ucznia wiadomości z nauki biologii w okresie jego pełnej dojrzałości fizycznej, wiadomości te ulegają zapomnieniu, a młody człowiek kieruje się wówczas nawykami przyswojonymi w domu w latach wcześniejszych.

Potwierdzeniem nieregularności wysiłku uczniów w ciągu doby jest również czas, w którym odrabiają oni lekcje zadane w szkole. Niżej zamieszczona tabela 9 ilustruje porę dnia i godziny przeznaczone na naukę własną w domu.

ODRABIANIE LEKCJI

Tabela 9

Środowisko	Grupy	Bezpośrednio po lekcjach w szkole		W godz. 16 — 19 stale		Wieczorem po godz. 19		Rano		W różnych godzinach		Razem	
		chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.
Miasto	mł.	80	155	40	60	40	20	25	20	85	52	270	307
	st.	75	105	70	90	60	28	15	10	40	30	260	263
Wieś	mł.	3	6	1	4	18	16	2	3	6	5	30	34
	st.	—	2	2	6	20	15	4	5	4	8	30	36
Uczniowie razem		158	268	113	160	138	79	46	38	135	95	590	640

Przy spojrzeniu na tabelę 9 wyraźnie widać różnicę czasową co do pory dnia, którą uczniowie wykorzystują na samodzielną naukę w domu w obu środowiskach. Spośród uczniów młodszych ponad 50% dziewcząt i około 30% chłopców odrabia lekcje bezpośrednio po powrocie ze szkoły. Może to świadczyć o wyjątkowej pilności i staranności tych dzieci w wykonywaniu swoich obowiązków (szczególnie dziewcząt), o ich obawie o brak czasu w późniejszych godzinach na naukę, jak również może wypływać z chęci pozbycia się nie zawsze przyjemnej pracy domowej, aby mieć więcej czasu na zabawę. W starszej grupie miejskiej procent tych uczniów zmniejsza się o ok. 0,6% u chłopców i prawie o 10% u dziewcząt. Nie mamy pewności, co jest tego powodem. Czy uczniowie z klas VII i VIII bywają bardziej przemęczeni na lekcjach w szkole i potrzebują więcej odpoczynku po przyjściu do domu, czy też wchodzi tutaj w grę świadomość stosowania dłuższej przerwy pomiędzy nauką szkolną i nauką własną. Choć obydwie odpowiedzi są możliwe do przyjęcia, wydaje się, iż odpowiedź na pierwszą część zdania byłaby bardziej trafna.

Z punktu widzenia higieny pracy umysłowej w korzystniejszych warunkach znaj-

dują się uczniowie, którzy odrabiają lekcje systematycznie w godzinach od 16—19. Pocieszający byłby fakt, gdyby liczby bezwzględne tych uczniów były większe w obu grupach. 15% chłopców i około 19,5% dziewcząt z grupy młodszej stanowią za małe odsetki w stosunku do całości, by uznać zjawisko za prawidłowe. Wskazane byłoby ze wszech miar odwrócenie tych proporcji, w porównaniu z rubryką pierwszą.

U uczniów starszych bardziej widoczna jest obowiązkowość i systematyczność w nauce własnej niż u dzieci z klas V i VI. Tutaj 27% chłopców i 34% dziewcząt odrabia lekcje stale w godzinach 16—19. Są to przeważnie dzieci z rodzin inteligenckich i uczniowie pilniejsi z pozostałych rodzin.

W ciągu 3 godzin od chwili powrotu ze szkoły wykonują oni prace dla domu, sprawują opiekę nad młodszym rodzeństwem i wypoczywają.

Po godzinie 19 lekcje odrabia tylko 10,4% uczniów z grupy młodszej i 16,8% z grupy starszej. Odkładanie nauki własnej przez te dzieci do późnych godzin wieczornych zaznacza się wyraźniej u chłopców niż u dziewcząt. Do tej gromadki należą głównie ci uczniowie, którzy mają nadmiar obowiązków względem domu, oraz ci, którzy pracują nad sobą pod opieką i kontrolą rodziców. Wszyscy badani uczniowie rozpoczynają naukę w szkole o godzinie 8^{00}.

Najmniejszą liczbę tworzą uczniowie odrabiający lekcje rano: 9% — chłopcy i 6% dziewczęta z grupy młodszej oraz 5,8% — chłopcy i ok. 3,8% dziewczęta z grupy starszej. Do nich należą uczniowie z rodzin najuboższych, które zaniedbują swoje obowiązki opiekuńczo-wychowawcze względem dzieci.

Pewien niepokój z punktu widzenia wychowawczego budzą uczniowie z ostatniej rubryki, tj. ci, którzy przygotowują się do lekcji w różnych godzinach dnia. Nie mają oni uregulowanego czasu na pracę dla domu, na naukę własną i na zabawę.

W takich warunkach żyje, uczy się i pracuje ponad 31% chłopców i około 17% dziewcząt młodszych. U uczniów klas VII i VIII te niekorzystne warunki ulegają poprawie w przybliżeniu o 50%. Decydującą rolę odgrywa tutaj prawdopodobnie strona organizacyjna życia w rodzinach.

Odrabianie lekcji przez dzieci wiejskie wygląda odwrotnie prawie jak w mieście. Ciężar nauki domowej uczniów wiejskich przypada im do dźwigania w godzinach wieczornych, po godzinie 19^{00}, a więc po kilku godzinach nauki w szkole i kilku godzinach pracy fizycznej w gospodarstwach rolnych. W tych godzinach odrabia lekcje 60% chłopców i 48% dziewcząt w grupie pierwszej, a w grupie drugiej odpowiednio — 66,6% i 44,1% chłopców i dziewcząt. Z porównań obliczeń procentowych grupy młodszej i grupy starszej wynika, że chłopców więcej uczy się późnym wieczorem niż dziewcząt. Na tej podstawie można by wnosić, iż uczniowie są bardziej zaabsorbowani pracą dla domu niż uczennice.

Stopień wysiłku tych uczniów wydaje się bezsporny, jeśli weźmiemy pod uwagę, że w badanej wsi nie ma światła elektrycznego i uczniowie uczą się przy świetle lampy naftowej.

Bezpośrednio po lekcjach w szkole odrabia pracę domową 14% uczniów z grupy pierwszej, ale w drugiej grupie zjawisko to należy już do rzadkości i występuje tylko u 3% uczennic. Potwierdzają to wypowiedzi uczniów, którzy mówią, że rodzice czekają z niecierpliwością na ich powrót ze szkoły. Często nawet pilnują w godzinach popołudniowych, by syn lub córka szli po lekcjach prosto do domu i nie oddawali się innym zajęciom.

Na naukę własną i stałą w godzinach od 16—19 może sobie pozwolić tylko niewielka liczba dzieci wiejskich — 7,8% w grupie młodszej i 12% w grupie starszej, przy czym chłopcy z obu grup stanowią zaledwie 1,5% uczących się w podanych godzinach.

Rano przygotowuje się do lekcji tyle samo uczniów w grupie pierwszej, co pra-

cuje w godz. 16—19, natomiast w grupie starszej — 13,6%. Uczniowie ci pracują do późnych godzin wieczornych w gospodarstwie, nie mają czasu już na naukę przed snem, a rano są wolni od zajęć domowych. 17% uczniów w grupie pierwszej i 18% w grupie drugiej nie ma ustalonych godzin na odrabianie lekcji. Czynią to w różnych godzinach, zależnie od istniejących okoliczności.

Najbardziej wymownymi i wskazującymi na potrzebę możliwie szybkiego uregulowania czasu pracy na naukę własną uczniów są liczby z rubryki pierwszej, które ujmują dzieci pracujące nad lekcjami w domu bezpośrednio po nauce szkolnej. Ponad 34,6% tych dzieci pracuje w sprzeczności z zasadami higieny pracy umysłowej. Alarmujące są także fakty z rubryki trzeciej i ostatniej. W stosunku do uczniów miejskich wymaga natychmiastowej poprawy sytuacja ukazana w rubryce ostatniej, a w rubryce trzeciej — w stosunku do uczniów ze szkoły wiejskiej. 22% dzieci odrabiających lekcje we właściwych godzinach wskazuje na potrzebę ukazania problemu rodzicom i na konieczność podjęcia wysiłku przez szkołę w kierunku likwidacji niesprzyjających warunków życia dzieci.

Rozkład dnia uczniów z miasta w okresie zimowym nie ulega prawie zmianie w porównaniu z letnim przykładowym rozkładem. Zmienia się natomiast — i to znacznie, rozkład dnia uczniów ze wsi. Oto przykładowy układ czynności dziecka wiejskiego w zimowy dzień powszedni i świąteczny.

DZIEŃ POWSZEDNI I ŚWIĄTECZNY
(zima)

Tabela 10

Dni	Grupy	Czynności uczniów w godzinach						
		Sen	Toaleta poranna, wieczorna i posiłki	Droga do i ze szkoły	Nauka w szkole	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny
Dzień powsz.	ml.	9	2	1	5	2,5	1	3,5
	st.	9	2	1	5,5	3,0	1	2,5
Dzień świąt.	ml.	10	2,5	—	—	2,0	1	8,5
	st.	10	2,5	—	—	2,5	1	8

Budżet czasu pracy ucznia wiejskiego w zimie przedstawia się korzystniej niż latem. Podwyższa się liczba godzin snu o 0,5 godz. w grupie młodszej i o 1 godzinę w grupie starszych uczniów. Dzięki zmniejszeniu się liczby godzin pracy w gospodarstwie z 5 do 1 godziny u dzieci z klas V i VI, zyskują one ponadto 1 godzinę na naukę własną i 2,5 godziny na czasie wolnym.

Uczniowie ze starszej grupy śpią o 1 godzinę dłużej niż w lecie i pracują krócej w gospodarstwie o 4,5 godziny. Uzyskaną w ten sposób nadwyżkę czasu uczniowie klas VII i VIII wykorzystują dla własnych potrzeb. Podwyższają czas nauki własnej o 1 godzinę, a co najważniejsze — zyskują przede wszystkim 2,5 godziny czasu wolnego, którego nie mieli w okresie robót w polu. Mimo uwolnienia się rodziców od wielu czynności rolniczych w okresie zimy nie rezygnują oni nadal z pomocy

dzieci w gospodarstwie. Takie czynności, jak: noszenie wody, pojenie zwierząt, podrzucanie im ściółki, przynoszenie opału, ziemniaków i warzyw, pomoc przy przyrządzaniu posiłków i sprzątaniu mieszkań, należą do dzieci.

W niedzielę uczniowie śpią o 1 godzinę dłużej niż w dzień powszedni i bez pośpiechu mogą spożywać posiłki. Na naukę własną grupa młodsza zużywa w dzień świąteczny 2 godziny, a grupa starsza 2,5 godziny. Dla uzupełnienia trzeba tutaj dodać, że najbardziej sprzyjającymi okresami do nauki dla dzieci wiejskich są: późna jesień, zima i przedwiośnie, łącznie z dniami świątecznymi.

Względem rodziców i ich gospodarstw ciąży na uczniach starszych taki sam obowiązek, jak na ich młodszych kolegach. 1 godzina pracy dla domu nie znika również w święto w obu grupach.

Podane wyżej czynności są wykonywane przez uczniów stale i bez względu na dzień tygodnia. Czasu wolnego uczniowie wiejscy w niedziele mają dużo: 8,5 godz. grupa młodsza i 8 godzin grupa starsza. Znika wtedy problem braku tego czasu, ale rodzi się problem jego spożytkowania.

W dni zimowe 35% uczniów (głównie młodszych) siada do odrabiania lekcji bezpośrednio po powrocie ze szkoły i zjedzeniu obiadu, a 65% wykonuje tę czynność po godzinie 16. Przed zmierzchem uczniowie muszą wykonać różne zajęcia na podwórzu przy inwentarzu żywym oraz te czynności, które wchodzą w skład ich codziennych obowiązków.

Uwagi końcowe i wnioski

Organizacja pracy i życia ludzi coraz bardziej zaczyna absorbować zakłady pracy i instytucje użyteczności publicznej. Zagadnienie to nie może być także obce współczesnej rodzinie i szkole. Od tych dwu instytucji wychowawczych zależą w dużej mierze losy przyszłych pokoleń. Obok określonego zasobu wiedzy ogólnej uczniowie powinni wynieść ze szkoły i domu umiejętność organizowania osobistego życia w rodzinie i w społeczeństwie, w którym się znajdą, nauczyć się ekonomiki gospodarowania własnym czasem, by przy świadomym wyborze odpowiednich czynności mogli odnieść jak najwięcej korzyści zdrowotnych, kulturalnych, umysłowych i moralnych.

Jak wynika z analizy wyników badań, tak szkoła, jak i rodzina mają jeszcze wiele do zrobienia na odcinku organizacji życia i pracy uczniów. Dotyczy to obu badanych środowisk.

Można by zaryzykować twierdzenie, że tak długo będzie istniał niepożądany sposób życia w domach rodzicielskich, jak długo rodziny nie wprowadzą zmian organizacyjnych i nie przemyślą prawidłowego rozkładu dnia dla wszystkich członków w rodzinie.

Z pomocą rodzinie może przyjść szkoła. Pomoc szkoły może iść dwoma torami:

a) przez wprowadzenie do planów dydaktyczno-wychowawczych problematyki organizacji pracy i odpoczynku,
b) przez wprowadzenie do programu pedagogizacji rodziców zagadnień organizacji życia uczniów w domu i poza domem.

Szkoła może również wpłynąć na bilans czasu uczniów poprzez ograniczenie ich nauki domowej np. do 1 godziny w kl. V i VI oraz do 2 godzin w kl. VII i VIII.

Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej pracują za dużo w stosunku do swojego wieku i rozwoju umysłowego, a mają za mało czasu na odpoczynek, rozwój własnych zainteresowań i uzdolnień oraz na rozrywkę.

Szczególnie niepokojący obraz życia uczniów notujemy na wsi. W wyniku nadmiaru obowiązków względem rodziny i poważnego obciążenia pracą w gospodarstwach nie wystarcza już czasu uczniom na naukę, wskutek czego obniża się poziom pracy uczniów oraz opóźnia się ich rozwój umysłowy.

Nadmierny wysiłek niedojrzałych organizmów dziecięcych ogranicza chęci i potrzeby wyższego rzędu dzieci.

Władze oświatowe mogłyby przyjść z pomocą rodzinom w zakresie organizacji życia uczniów poprzez wprowadzenie tej tematyki do programu nauczania biologii w dwu najstarszych klasach szkoły podstawowej.

Następnie prasa, radio i telewizja powinny podjąć w swoich programach problematykę prawidłowej organizacji pracy i życia w rodzinie. Byłby to, moim zdaniem, poważny wpływ na odbiorców programu, jeszcze jedna droga nauki i wychowania dorosłych i młodzieży. W ten sposób przygotowywalibyśmy naszych uczniów do roli przyszłych pracowników, rodziców i obywateli.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

EDMUND TREMPAŁA: INTEGRACJA PODSTAWOWYCH ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH A REZULTATY PRACY PEDAGOGICZNEJ SZKOŁY

Bydgoszcz 1969, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe str. 166. Cena zł 40.—

Mówimy i piszemy dużo o wychowawczych powodzeniach i niepowodzeniach, częściej o niepowodzeniach, postulujemy różnego rodzaju sposoby — i tych naliczyć możemy dużo — rzadko jednak słyszymy o realizacji postulatów i projektów. Książka doc. dra E. Trempały, którą tu omawiam, jest przykładem szeroko potraktowanej pracy realizacyjnej nad skutecznymi sposobami osiągania dobrych wyników w zakresie wychowania.

Publikacja zaczyna się przeglądem prac związanych z powodzeniami i niepowodzeniami szkolnymi. Autor dokonał analizy trzech grup przyczyn niepowodzeń: dydaktycznych, biopsychicznych i społecznych. Przegląd jest dokładny i rzetelny. Autor zwrócił uwagę na prace podstawowe, i nie tylko w literaturze polskiej, lecz również w radzieckiej i niemieckiej. Wynik analizy: zarzut i pretensje pod adresem literatury, że „zawiera najczęściej tylko opis składników środowiska rodzinnego lub analizę związku i zależności między środowiskowymi warunkami życia dziecka a rezultatami pracy szkoły, a pomija podejmowanie szerokich prób przetwarzania środowiska za pomocą skutecznych form pracy oraz badania skuteczności tej pracy" (s. 27).

Twierdzenie to jest jednocześnie punktem wyjścia badań, których przedmiotem jest właśnie problem takiego organizowania środowiska wychowawczego, ażeby je przetwarzać.

W gromadzeniu materiałów badawczych Autor posługiwał się obserwacją, wywiadami, analizą dokumentów szkolnych oraz eksperymentem. Decydujący wpływ na potwierdzenie hipotez roboczych miał eksperyment przeprowadzony w dwu szkołach bydgoskich. Badaniami objęto uczniów klas I—VII, rodziców oraz osoby z otoczenia pozaszkolnego. W rejonie obu szkół zastosowano organizowanie środowisk pozaszkolnych. Formą oddziaływania skutecznego jest dla Autora integracja środowiska wokół szkoły. Ażeby na materiale doświadczalnym wypróbować koncepcję, powołano środowiskową radę wychowania. Materiał porównawczy otrzymywano ze szkół kontrolnych, w których nie było takiej rady. W składzie osobowym rady znajdowali się przedstawiciele rady pedagogicznej, komitetu rodzicielskiego i opiekuńczego, komitetów blokowych, Frontu Jedności Narodu, Milicji Obywatelskiej, sekretarz POP, opiekun drużyny harcerskiej oraz przedstawiciele zakładów pracy mieszczących się w rejonie szkoły. Przedstawicielstwo bardzo szerokie, potrzebne jednak, jeśli praca miała objąć całe środowisko.

Rada środowiskowa organizowała środowisko, ażeby na nie oddziałać i pomóc w ten sposób szkole w osiąganiu wyników nauczania i wychowania. Oto niektóre poczynania:

1. Ustalono wspólnie dla całego rejonu stały czas na odrabianie zadań domowych. Wyznaczono godziny od 16,30 do 18,30. Taki sztywny rozkład był potrzebny na to, ażeby „lotni korepetytorzy" mogli odwiedzać dzieci i udzielać im pomocy. Zorganizowano też pogotowie telefoniczne, umożliwiające dzieciom porozumienie się — w razie potrzeby — z dyżurującym w kancelarii nauczycielem. Koncepcja

interesująca, jednak jej realizacja wymagała wielkiego napięcia, wysiłku i bardzo sprawnej organizacji.

2. Kontrola rejonu szkolnego pomyślana była w ten sposób, że wybrane zespoły osób odwiedzały niektóre środowiska rodzinne, zwracały uwagę na zachowanie się dzieci i młodzieży na ulicy, w okolicach kina, na zabawy na podwórkach i placach, kontrolowały przestrzeganie przez dzieci czasu na pracę domową.

3. Powołano poradnię społeczno-wychowawczą, która udzielała pomocy rodzicom, komitetom blokowym, mieszkańcom rejonu szkoły. Poradnia była czynna jeden raz w tygodniu, a brały w niej udział kolejno zespoły złożone z psychologa i pedagoga, lekarza i pedagoga, sędziego i pedagoga. Taki skład gwarantował gruntownę rozpatrzenie potrzeb i umożliwiał udzielenie najbardziej słusznej pomocy.

Rada środowiskowa współdziałała również ze świetlicami, pomagała w organizowaniu zabaw podwórkowych stwarzaniem najbardziej odpowiednich warunków do zabaw, szerzyła wśród rodziców wiedzę pedagogiczną celem podnoszenia kultury pedagogicznej, organizowała w zakładach pracy pogadanki o tematyce wychowawczej (w czasie przerwy śniadaniowej).

A rezultaty tych tak szeroko potraktowanych form pracy? W szkołach eksperymentalnych zmniejszyły się liczby repetentów, wzrosły liczby uczniów dobrych, poprawiła się frekwencja dzieci na lekcjach, zmniejszyła się liczba spóźnień, poprawie uległ stosunek dzieci do pracy. Przez stworzenie rady środowiskowej skutecznie przeciwdziałano dezintegracji zagrażającej pracy wychowawczej. Wnioski, do których Autor doszedł w wyniku pracy badawczej, są w pewnym stopniu zaskakujące. Na przykład ten, że „korzystne jest oddziaływanię planowe i systematyczne na małe zespoły, gdyż praca masowa często nie jest skuteczna"; albo: „Procesy dezintegracyjne podstawowych środowisk wychowawczych powstają samorzutnie, procesy integracyjne nie następują samorzutnie, a jeżeli występują, to najczęściej mają formę społecznie szkodliwą".

Autor zdaje sobię doskonale sprawę z tego, że przetwarzanie środowiska wychowawczego udaje się tylko wówczas, gdy szkoła dysponuje aktywną grupą ludzi pełniących różne role społeczne w środowisku. Możliwość takiego przetwarzania wiąże się z pracą rady środowiskowej i stosowania przez nią skutecznych form integracji.

Autor ma niewątpliwie rację, gdy stwierdza, iż wyniki nauczania i wychowania są ściśle związane z charakterem pozaszkolnego środowiska i że modyfikowanie środowiska jest skutecznym sposobem polepszania pracy pedagogicznej. W tym zakresie materiały badawcze są przekonujące i to stanowi podstawową wartość książki. Szkoły, które by chciały w podobny sposób organizować środowisko, znajdą w książce E. Trempały cenne wskazówki, a także materiały robocze: przykłady pomiaru warunków środowiskowych, dokładny wzór kwestionariusza.

Treść książki budzi pewne refleksje natury ogólnej i szczegółowej. Oto niektóre z nich:

1) Tworzenie i istnienie rady środowiskowej jest uzależnione od pracy ludzi zaangażowanych. Tylko dzięki temu udawało się osiągać tak wybitne rezultaty, jakie osiągano w opisanym środowisku. Czy taka organizacja jest jednak jedynym sposobem przetwarzania w pożądanym kierunku środowiska? Chciałoby się upewnić, że forma rad środowiskowych jest tylko jedną z form.

2) Czy osiągnięte przekształcenie środowiska ma charakter trwały, czy też trwa tylko, jak długo trwa praca rady środowiskowej? Nie było to objęte zakresem badań Autora, nie można więc mieć pretensji o brak informacji na ten temat, wydaje się jednak ważne, by o tym wiedzieć, gdyż jedynie trwałe przemiany mogłyby być miarą wartości i oceny.

3) Autor dąży do jednoznaczności terminologicznej i osiąga to w zakresie określenia środowisk; gdy jednak używa określeń „wychowanie pedagogiczne" i „wychowanie niepedagogiczne" (s. 59) — nie jest pewne, czy ich znaczenie może być jedno-

znacznie odczytane. Twierdzenie grupy rodziców, że swoje dzieci trzeba wychowywać takimi metodami, jakimi sami byli wychowywani przez swoich rodziców, nie musi być przykładem metod niepedagogicznych, jak sugeruje Autor.

4) W wyniku badań Autor doszedł do wniosku, że nie są słuszne twierdzenia, jakoby praca matki poza domem wpływała ujemnie na zachowanie się i postępy szkolne ucznia. Ilustrują to liczby: na 1235 zbadanych przypadków aż 239 matek nie pracowało zawodowo, a ich dzieci w większości należą do przeciętnych (55,6%). Autor uzasadnia to przede wszystkim tym, że „siła wpływu wychowawczego i świadomość pedagogiczna jest większa wśród matek pracujących". Sądzę, że twierdzenie to trzeba by jeszcze zweryfikować, ażeby nabrało charakteru pewnej prawidłowości.

*

W naszej literaturze pedagogicznej książka E. Trempały jest pierwszą tego rodzaju próbą uzasadnienia konieczności takiej integracji środowisk wychowawczych, by szkoła i otoczenie stanowiły zwartą całość, pracującą harmonijnie, konsekwentnie, z pełną świadomością celu i metod oraz form. Badania wykazały, że integracja taka jest możliwa, że mobilizacja zaangażowanych w takiej pracy osób udaje się, a osiągnięte wyniki zachęcają do wypróbowania koncepcji w innych środowiskach.

Stanisław Nowaczyk

TADEUSZ GOŁASZEWSKI: CZŁOWIEK W WYMIARZE KULTURY
Badania nad określeniem typu i poziomu kultury. Warszawa 1968. Wydawnictwo Związkowe CRZZ

W 1968 roku nakładem Wydawnictwa Związkowego CRZZ ukazała się praca Tadeusza Gołaszewskiego pt. „Człowiek w wymiarze kultury. Badania nad określeniem typu i poziomu kultury".

Książka ta w szczególności powinna zainteresować nauczycieli-działaczy kulturalnych, organizatorów pracy kulturalno-oświatowej, pracowników programowych domów kultury, placówek kulturalno-oświatowych, świetlic itp.

Autor pracy już w „Wprowadzeniu" na stronie 5 o celu swoich badań pisze w sposób następujący: „Przedmiotem naszych rozważań będą nie tylko ogólne definicje kultury, lecz także zastosowania tego terminu w dziedzinie pracy kulturalno-oświatowej, np. pojęcie potrzeb kulturalnych oraz poziomu kultury. Następnie przedstawimy możliwości i metody mierzenia poziomu kultury typowych środowisk społecznych, a w rozdziale trzecim omówimy przykładowo próbę badań terenowych, które miały na celu dostarczenie wskaźników określających typ i poziom kultury badanych środowisk. Nie chodzi nam przy tym bynajmniej o stosowanie skomplikowanych, trudnych do realizacji technik badawczych, lecz raczej o ukazanie warsztatu pracy socjologa-praktyka, dążącego do uzyskania w możliwie szybkim czasie szerokiego obrazu interesujących go faktów z dziedziny życia kulturalnego".

Autor dokonał szczegółowej analizy pewnych elementów kultury społecznej, takich jak stan wykształcenia, czytelnictwo, recepcja sztuki, amatorski ruch artystyczny i formy życia codziennego. Szczególną uwagę zwrócił Autor na działalność placówek upowszechniania kultury, na sprawy, które powinny być przedmiotem specjalnej troski przy tego rodzaju analizach, przeprowadzanych przez pracowników kultury z tytułu ich zajęć zawodowych.

Docent Tadeusz Gołaszewski pracę swoją podzielił na trzy części. W części

pierwszej zawarto uwagi wstępne dotyczące terminologii kultury, potrzeb i zainteresowań kulturalnych, poziomu kultury, uwzględniając w szczególności istniejącę już definicje, wyniki badań naukowych itp.

W części drugiej, poświęconej metodologii badań nad typem i poziomem kultury, Autor wymienia i omawia elementy kultury środowiskowej będącę przedmiotem badań, a więc: stan wykształcenia, czytelnictwo, recepcję teatru, sztuk pięknych, muzyki, filmu. Następnie Autor poddaje analizie naukowej amatorską twórczość artysytczną, kulturę ludową, radio i telewizję, obyczajowość, kulturę życia codziennego i wreszcie problem, który szczególnie interesuje nauczycieli — tj. działalność placówek upowszechniania kultury.

W części tej mowa jest także o typach i elementach kultury oraz technikach stosowanych w trakcie prowadzonych badań. Autor stosował następujące techniki badawcze: analizę dokumentacji, obserwację własną, wywiady, ankietę, operowanie wskaźnikami ilościowymi i jakościowymi, metodą monograficzną, metodę analityczną i syntetyczną.

Nie będziemy omawiać w sposób szczegółowy tej części z uwagi na jej charakter teoretyczny, ściśle naukowy. Natomiast więcej miejsca i uwagi poświęcimy części trzeciej, mającej charakter badań praktycznych, które mogą okazać się przydatne w pracy nauczycieli-działaczy kulturalno-oświatowych w zakresie analizy problemu upowszechniania kultury na przykładzie działalności konkretnego domu kultury czy też innej placówki kulturalno-oświatowej.

Część trzecia informuje Czytelnika o przeprowadzonych badaniach terenowych nad określeniem typu i poziomu kultury środowisk społecznych, gdzie przykładem jest Krakowskie Zagłębie Węglowe — miasto Jaworzno oraz ziemia proszowicka (miasto Proszowice i powiat proszowicki). Autor dokonuje charakterystyki ogólnych warunków życia, charakterystyki środowiska kulturalnego, wybranych elementów kultury środowiskowej, a więc: sytuacji szkolnictwa i poziomu wykształcenia, czytelnictwa książek, gazet i czasopism, kultury teatralnej, biorąc pod uwagę warunki rzeczowe, repertuar, frekwencję, wyjazdy do teatru, a także rodzaj i poziom zainteresowań teatralnych badanych. Podobnej charakterystyki dokonuje Autor w zakresie kultury artystycznej, muzycznej, filmowej itp.

Na szczególną uwagę zasługuje jednak podjęcie badań w zakresie pracy amatorskiego ruchu artystycznego, miejscowego folkloru oraz działalności placówek upowszechniania kultury w Jaworznie. Autor dokonuje analizy działalności Zakładowego Domu Kultury Kopalni „Komuna Paryska" oraz Zakładowego Domu Kultury Huty Szkła Okiennego w Szczakowej. Do interesujących badań można zaliczyć problem stosunku mieszkańców Jaworzna do placówek kulturalno-oświatowych.

Autor ustosunkowuje się do działalności placówek upowszechniania kultury, a więc: Klubu Prasowo-Dyskusyjnego, niektórych placówek wiejskich, okazywanej pomocy z zewnątrz, kultury życia codziennego, a także wykorzystania czasu wolnego po pracy. Jest w tych szczegółowych badaniach Autora wiele konkretów, autentycznych faktów, przykładów dobrej pracy kulturalno-oświatowej. Jest także i wiele braków, niedostatku pracy, o której mówi się wiele przy okazji ustalania planów dalszej działalności, programowania pracy kulturalno-oświatowej na dłuższe okresy czasu itp.

Pracę zamyka rozdział poświęcony wnioskom z przeprowadzonych badań. Na szczególne podkreślenie zasługują wnioski dotyczące upowszechniania kultury. Szkoda tylko, że są one tak mało konkretne. Sformułowania tych wniosków są zbyt ogólne, co wydaje się dziwne w świetle przedstawionych udokumentowanych badań, bardzo dużej ilości faktów, opinii, sprawozdań ogólnych i tabelarycznych. To dobrze, iż socjologowie starają się przedstawić w swych badaniach fakty, ale równocześnie z tym nasuwa się pytanie: czy na tych faktach należy poprzestać? Czy właśnie na ukazaniu faktów powinna kończyć się rola socjologa? Czy też może jego zadaniem

powinno być przedstawienie nowych lepszych rozwiązań? Problem ten pozostawiam pod rozwagę Czytelnika — nauczyciela — działacza kulturalno-oświatowego.

Do pracy załączono aktualną bibliografię problemową oraz aneksy, w których podano kilka wzorów kwestionariuszy badawczych. Zdaniem Autora pozwalają one poznać bezpośrednio niektóre elementy warsztatu badawczego pracownika kultury oraz mogą być pomocne przy układaniu analogicznych kwestionariuszy potrzebnych przy prowadzeniu wyżej wymienionych badań. W tym wypadku można się w zupełności zgodzić z Autorem. Jego praca może rzeczywiście stanowić wzorzec dla pracownika kultury, który zechce podjąć się przeprowadzenia badań zmierzających do zorientowania się w tym, jaki typ i poziom kultury przedstawia środowisko społeczne, na którego terenie działa np. dom kultury, klub czy świetlica. Po tych ogólnych informacjach przejdźmy do rzeczy konkretnych. Z uwagi na ograniczone możliwości redakcyjne o niektórych sprawach będących przedmiotem badań poinformujemy tylko wyrywkowo.

Na stronach 121—134 swej książki dokonuje Autor charakterystyki działalności placówek upowszechniania kultury w Jaworznie, podaje to w sposób konkretny i zwięzły, w formie tabel, przyjmując za podstawę następujące dane: 1) typ placówki i jej organizator, 2) data powstania, 3) liczba pracowników etatowych, 4) budżet roczny w złotych, 5) opis działalności placówki. Takie ujęcie problemu oparte o konkretne przykłady jest bardzo dobre i nie zajmuje wiele czasu — przeciwnie, w formie uszeregowanej tabeli pozwala na dokonanie analiz i wyciągnięcie niezbędnych wniosków.

Innym pozytywym zjawiskiem w przeprowadzanych badaniach jest stosowanie rzeczowej, konkretnej informacji. I tak, omawiając pracę Zakładowego Domu Kultury Kopalni „Komuna Paryska" na stronie 130, Autor pisze, co następuje: „...W roku 1963 odbywały się w ZDK następujące zajęcia oświatowe: działał uniwersytet powszechny (studium języków obcych, studium społeczno-polityczne, studium zagadnień wychowawczych dla rodziców oraz kursy praktyczno-użytkowe); według danych orientacyjnych w zajęciach tych uczestniczyło około 330 osób. Czynnych było siedem kół zainteresowań (filatelistów, przyjaciół biblioteki, klub fotoamatorów i wąskiej taśmy oraz cztery zespoły dziecięce: plastyczny, majsterkowania i modelarstwa lotniczego, radioamatorów, samokształceniowy). Kino filmów oświatowych zorganizowało 90 seansów. Odbyły się 44 odczyty z udziałem 2529 słuchaczy (trzy cykle: przyrodniczy, historyczny, kultura życia codziennego oraz dziewięć prelekcji okolicznościowych) i osiem wieczorów autorskich z udziałem 695 słuchaczy. Spośród 10 wystaw cztery były poświęcone malarstwu, jedna — fotografii artystycznej, trzy — kulturze radzieckiej, węgierskiej i czeskiej".

Przedstawiając na dalszych stronach pracy problem stosunku mieszkańców Jaworzna do placówek kulturalno-oświatowych Autor informuje na wstępie, że w zajęciach placówek kulturalno-oświatowych uczestniczy przede wszystkim młodzież. Okazuje się, iż młodzież uczęszcza do domów kultury, klubów i świetlic bardziej systematycznie niż dorośli i bierze czynny udział w pracach zespołów artystycznych, kół zainteresowań itp. Ta informacja może być szczególnie ważna dla pracowników pedagogicznych placówek kulturalno-oświatowych, dla nauczycieli i wychowawców, którzy programują działalność społeczno-wychowawczą w stosunku do młodzieży.

Natomiast zastanowienia wymaga fakt podany przez Autora, iż starsi (ludzie dorośli) do domu kultury, klubu czy świetlicy przychodzą tylko z reguły na imprezy, ewentualnie odczyty i filmy, a ich udział w zajęciach jest bierny.

W trakcie prowadzonych badań Autor przeprowadził wywiady dotyczące opinii ludności o środowiskowych placówkach kulturalno-oświatowych. Na stronie 133 czytamy na ten temat: „...Najbardziej interesujące są odpowiedzi na dwa pytania: »Czy sądzi pan, że placówki kulturalno-oświatowe są potrzebne?«, »Jak ocenia pan działalność placówki kulturalnej w pana środowisku?«. Wszyscy zapytywani stwier-

dzili, że placówki kulturalne są bardzo przydatne, nawet osoby, które z usług tych placówek nie korzystają, wyrażały przekonanie, że są one niezbędne, zwłaszcza dla młodzieży. Bardzo często w wypowiedziach tych występuje swoista argumentacja: »Tego rodzaju placówki są potrzebne; młodzież ma co robić, odciąga ją to od ulicy, uczy ją. W takim małym miasteczku nie ma co robić, każdy chętnie pójdzie do domu kultury, nawet starsi« (Jaworzno, kobieta, lat 50). »Potrzebne, młodzież najwięcej zbiera się w domu kultury. Nie ma młodzież gdzie spędzać czasu, jest jedna tylko kawiarnia« (Jaworzno, mężczyzna, lat 24, wykształcenie podstawowe, tokarz)."

Niekiedy działalność placówek kulturalno-oświatowych poddawana jest krytycznej ocenie. Autor informuje, iż jego rozmówcy często zwracali uwagę na zbyt nikłą działalność, niedostateczne przygotowanie pracowników do spełniania odpowiedzialnego zawodu itp. Za Autorem na stronie 134 przedstawimy Czytelnikowi kilka wypowiedzi na ten interesujący problem: „...Praca tutaj jest niedostateczna. Personel jest bardzo duży, trzeba im płacić, choć nie ma pieniędzy na zespoły. Przedtem był chór, grupa dramatyczna, teraz nie ma nic. Teraz to odpychają ludzi, żeby nie robili konkurencji. Planowali rozbudowę, planują, ale nigdy nie realizują. Przydałaby się przy domu kultury kawiarnia, młodzież miałaby gdzie chodzić, nie chuliganiłaby się. Jak robią jakieś występy, to ludzi tylko odstraszają, jak ktoś przyjedzie, to wszyscy idą, ale jak ktoś jest stąd — to nikt nie idzie" (Jaworzno, mężczyzna, lat 24, wykształcenie podstawowe, tokarz). „Działalność tego domu kultury ma za mały wpływ na środowisko. Powinno być więcej kół zainteresowań. Ten dom kultury nie oddziałuje zupełnie na młodzież, nie umie do niej dotrzeć. Młodzież można spotkać na dworcu, ale nie tam" (Jaworzno, mężczyzna, lat 18, wykształcenie średnie, nie pracuje)".

Szkoda, że Autor podobnej opinii nie zebrał z terenu ziemi proszowickiej (miasto Proszowice i powiat proszowicki) omawiając działalność placówek upowszechniania kultury na tym terenie. A może i zebrał? — tylko nie przedstawił ich w samej pracy. Ta analiza porównawcza mogłaby służyć do wyciągnięcia szerszych wniosków przez Czytelnika zgłębiającego treść interesującej publikacji.

W zakończeniu niniejszej „wyrywkowej" recenzji wypada stwierdzić, iż ogromna praca dokonana przez Autora w zakresie analizy działalności kulturalno-oświatowej placówek do tego powołanych jest w swoim rodzaju zadaniem pionierskim, nie podejmowanym dotychczas. I za to należą się Autorowi wyrazy szczególnego uznania. Praca jest bardzo konkretna i na czasie. Nauczyciele i działacze kulturalno-oświatowi, pracownicy domów kultury, klubów i świetlic otrzymali cenną publikację z zakresu współczesnych badań nad stanem, typem i poziomem socjalistycznej kultury w Polsce Ludowej.

Zgłębienie omawianej wyżej problematyki w codziennej pracy nauczycieli-działaczy oświatowych, spożytkowanie jej w działalności praktycznej, może mieć istotne i ważne znaczenie dla procesu stałego ulepszania pracy kulturalno-oświatowej, z którą stykają się tak często nauczyciele i oświatowcy. Z tych względów ze wszech miar godne jest zachęcenie Czytelnika do lektury tej pożytecznej publikacji.

Stefan A. Radomski

STANISŁAW MICHALSKI: SZKOŁA ROLNICZA A ŚRODOWISKO

Warszawa 1969, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego „Biblioteka Kształcenia Zawodowego" pod redakcją T. Nowackiego

Powiązanie szkół rolniczych ze środowiskiem wiejskim jest jednym z podstawowych założeń oświaty rolniczej. Proces integracji jest realizowany poprzez powiązanie pracy tych szkół z życiem ekonomicznym i społeczno-kulturalnym środowiska wiejskiego, praktycznie najczęściej drogą współpracy z różnymi instytucjami i organizacjami społecznymi.

Taka współpraca nie jest możliwa bez głębokiego poznania przez nauczycieli struktury ekonomicznej i społeczno-kulturowej wsi oraz tendencji ich rozwoju, mechanizmu funkcjonowania powiązanego wzajemnie systemu instytucji, który zapewnia zaspokojenie różnorodnych potrzeb rolników-producentów i pracowników służby rolnej, reguluje ich zachowanie oraz zapewnia rozwój nowego modelu kulturowego wsi — wsi zurbanizowanej.

Jest to problem szczególnie ważny, ponieważ pogląd na strukturę ekonomiczną i społeczno-kulturową wsi znajduje swoje odbicie w zadaniach dydaktyczno-wychowawczych szkół rolniczych. Dlatego też znajomość tych zagadnień przez nauczycieli, szczególnie nauczycieli pracujących w środowisku wiejskim, pozwala im na bardziej wnikliwą realizację programu nauczania oraz celów wychowawczych szkół. Idzie o wyposażenie uczniów w taki zasób wiedzy, który dopomógłby im zrozumieć świat przyrodniczy i społeczny, a jednocześnie stanowiłby podstawę do ukształtowania u wychowanków umiejętności oceny intelektualnej obrazu świata dla indywidualnego i społecznego życia człowieka.

Wobec tych doniosłych problemów stojących przed nauczycielami i działaczami pracującymi w środowisku wiejskim ukazanie się książki pt. „Szkoła rolnicza a środowisko" należy przyjąć z zadowoleniem. Autor jej, doc. dr Stanisław Michalski, który jest jednym ze znawców zagadnień oświaty rolniczej, podjął się bardzo trudnego zadania i wykonał je dobrze, jak na istniejące aktualnie warunki. Ubogi u nas stan badań w dziedzinie pedagogiki rolniczej i brak wydawnictw książkowych na temat pracy szkoły rolniczej w środowisku to zasadnicze przeszkody, które musiał pokonać przy pisaniu wymienionej pracy. Książka ta będzie stanowić cenną pomoc w pracy zawodowej nauczycieli szkół rolniczych wszystkich typów i szczebli organizacyjnych, a także będzie przydatna dla pracowników pozaszkolnej oświaty rolniczej.

Przed przystąpieniem do szczegółowej analizy treści zawartej w pracy na wstępie można zauważyć, że Autor skoncentrował swe rozważania wokół społecznie doniosłego problemu, jakim jest związek szkoły rolniczej ze środowiskiem. Związek ten jest rozumiany przez Autora bardzo szeroko, tj. że funkcje szkoły wykraczają znacznie poza mury samej szkoły, obejmując swym zasięgiem szerokie kręgi społeczności wiejskiej głównie poprzez współpracę z instytucjami wiejskimi zainteresowanymi w szerzeniu wiedzy rolniczej i ogólnej. Zawiera to implikacje nie tylko dla zadań nauczycieli, ale i licznej rzeszy działaczy wiejskich, zwłaszcza Związku Młodzieży Wiejskiej. Autor rozpatruje ten problem wszechstronnie, wychodząc z analizy koncepcji kształcenia rolniczego w Polsce Ludowej na poziomie niższym i średnim. Przykłady zaś czerpie głównie z terenu woj. poznańskiego, co jest o tyle korzystne, że w omawianym zakresie województwo to należy do przodujących.

Treść pracy St. Michalskiego została zawarta w sześciu rozdziałach. Rozdział I („Rozwój koncepcji kształcenia rolniczego na poziomie niższym i średnim w Polsce Ludowej") omawia zagadnienia oświaty rolniczej w latach 1945—1956 oraz ewolucję profilu kształcenia rolniczego po roku 1956. Rozważania te mają charakter histo-

ryczny; Autor stara się wykazać wpływ zmian w polityce rolnej na rozwój niższych i średnich szkół rolniczych. Prześledzenie tych zmian w tym typie szkolnictwa pod wpływem przeobrażeń w strukturze agrarnej w latach 1945—1956 jest pożyteczne dla dalszych rozważań na temat roli współczesnej szkoły rolniczej w środowisku.

W następnych dwu rozdziałach Autor zajmuje się wpływem przemian społeczno-kulturowych na rolę szkoły rolniczej (rozdz. II) oraz formami współpracy średnich i zasadniczych szkół rolniczych z instytucjami wiejskimi (rozdz. III). W rozważaniach swych Autor wskazuję na złożoność tego procesu, jak też na czynniki, które wpływają przeciwstawnie na jego powstawanie. I tak, z jednej strony mamy do czynienia z silnymi wpływami tradycyjnej kultury ludowej, z drugiej zaś z dynamicznym pędem do korzystania z wszelkich przejawów kultury urbanistycznej, do naśladownictwa miasta w dziedzinię mody, wyposażenia mieszkań, sposobu ubierania się, a także przeżyć artystycznych itp. Nowy model życia kulturalnego, obyczajowego, powstający na styku obu tych form, stanowi pewną kompilację. Jego wyraz i kształt zależy w dużym stopniu od proporcji obu tych czynników. Z tego punktu widzenia nowy typ społeczności wiejskiej, a zwłaszcza dorastającego pokolenia nie jest pozbawiony kontrowersji, a kształtowana osobowość nie jest całkowicie integralna, sprofilowana pod kątem wymogów tylko jednego środowiska.

Niemałą rolę w procesie tych przeobrażeń odgrywa szkoła. Przygotowuje ona uczniów do pracy w środowisku wiejskim oraz wprowadza ich w coraz szersze i liczniejsze grupy, jak też wdraża do pełnienia różnych funkcji społecznych. Tak więc, jest to istota tego, co zwykliśmy określać mianem uspołecznienia.

Tak rozumiana więź szkoły rolniczej ze środowiskiem pociąga postulaty odnośnie postawy społecznej nauczyciela. Rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły rolniczej są uzależnione w wysokim stopniu od wpływu nauczyciela na środowisko, w którym uczniowie jego będą w przyszłości pracować.

Dalsze strony książki St. Michalskiego zostały poświęcone współpracy szkół rolniczych z instytucjami wiejskimi. Wśród różnych form tej współpracy autor wymienia: współpracę z rodzicami i komitetem rodzicielskim, z zakładowym komitetem opiekuńczym. Ponadto rozważania autora dotyczą udziału nauczycieli w pozaszkolnym kształceniu rolniczym oraz ich zaangażowaniu w życiu społecznym środowiska.

Wymieniona wyżej problematyka została oparta na szczegółowym materiale empirycznym zgromadzonym przez Autora. Zebrane przez niego informacje pozwoliły na przedstawienie w pracy pewnych uogólnionych wniosków. I tak np. jeśli idzie o współdziałanie szkoły z rodzicami w dziedzinie wychowania — nie może ono się opierać wyłącznie na pracy i wysiłku nauczyciela. Sprawa wyników nauczania i wychowania w poważnej mierze zależy od domu rodzicielskiego, zadaniem zaś nauczyciela-wychowawcy powinno być wytworzenie zrozumienia i odpowiedniej postawy rodziców wobec szkoły.

Poruszając problem zaangażowania ideowego i społecznego nauczycieli Autor pósłuluje, aby każdy świadomy swoich zadań i celów nauczyciel zdawał sobie sprawę z faktu, że żyje i pracuje w określonej sytuacji społeczno-ustrojowej, że warunki jego życia i pracy kształtują się przy jego czynnym współudziale. W przypadku nauczycieli szkół rolniczych owo zaangażowanie powinno wyrażać się przede wszystkim w ich czynnym udziale w procesie kształtowania modelu gospodarczego i społeczno-kulturalnego wsi.

W kolejnym rozdziale Autor omawia formy przygotowania młodzieży do działalności społecznej i kulturalnej w społeczności wiejskiej. W aspekcie wychowawczym przygotowanie to powinno zmierzać do poznawania struktury ekonomiczno-społecznej i kulturowej wsi oraz własnej roli w środowisku wiejskim, coraz wyraźniej do rozumienia pozycji pracownika służby rolnej lub producenta.

Pomocą w szkole we wdrażaniu ucznia do czekających go zadań mogą być w śro-

dowisku wiejskim różne organizacje, jak też sama działalność młodzieży. I tak zdaniem Autora całokształt działalności dydaktyczno-wychowawczej można podzielić — z punktu widzenia roli organizacji młodzieżowych, w tym również ZMW — na czynności i procesy kształceniowe i wychowawcze oraz samokształceniowe i samowychowawcze. O ile pierwsze należą do obowiązków i kompetencji nauczycieli, o tyle drugie pozostają w zasięgu działalności młodzieży. Sam proces przygotowania młodzieży do pracy samokształceniowej i samowychowawczej w czasie jej kilkuletniego pobytu w szkole zależy w dużej mierze od umiejętności oddziaływania wychowawczego nauczycieli.

W rozdziale tym doc. St. Michalski przytacza wiele wypowiedzi uzyskanych od nauczycieli szkół rolniczych. Wypowiedzi te pozwalają na sprecyzowanie twierdzenia, że wśród sporej części nauczycieli tych szkół daje się zauważyć brak zrozumienia tego, że rozwój wszelkich procesów i czynności samokształceniowych, które wspierają procesy i czynności kształceniowe i wychowawcze szkoły, zależy w dużej mierze od tego, w jakim stopniu nauczyciele dopomagają młodzieży i jej organizacjom w ich działalności. Ukazanie tego faktu stanowi istotną wartość książki i może stać się czynnikiem mobilizującym do wzmożenia pracy w kierunku usunięcia zaniedbań w tej dziedzinie.

Dalsze rozważania skupione zostały na zagadnieniu form więzi szkół przysposobienia rolniczego ze środowiskiem. Wśród tych form Autor zwraca uwagę na rolę SPR-ów w oświacie rolniczej, współpracę SPR-ów z rodzicami uczniów, rolę wycieczek szkolnych, wystaw rolniczych i olimpiad, praktyk gospodarczych uczniów oraz stosunku między SPR-ami a wiejskimi kołami ZMW.

W rozważaniach tych zwraca uwagę czytelnika na szczególną rolę nauczyciela, jego przygotowania do tak szerokiej pracy w środowisku. Łączy to się z odpowiednim jego przygotowaniem w zakresie kwalifikacji zawodowych i pedagogiczno-socjologicznych, dobrej znajomości przyrodniczo-ekonomicznej i socjologiczno-kulturowej strony środowiska wiejskiego, jego potrzeb i bolączek.

Zdaniem Autora nauczyciele szkół przysposobienia rolniczego nie mogą ograniczać się do realizacji zadań stawianych im przez społeczność wiejską, ale powinni sami programować określone obowiązki producentów rolnych w zakresie podniesienia poziomu kultury rolnej oraz kwalifikacji zawodowych. Celem ich działalności powinno być spowodowanie zmian w postawie zawodowej społeczności wiejskiej. Idzie tu zwłaszcza o pomoc w przezwyciężaniu przejawiającego się często zawodowego kompleksu niższości w stosunku do pracowników innych zawodów.

Zadania te polegają na łączeniu w sposób umiejętny w procesie kształcenia i wychowania dwu podstawowych elementów: zawodowego i społecznego, ponieważ podniesienie poziomu kultury rolnej wymaga nie tylko przygotowania rolniczego, ale również podniesienia poziomu świadomości społeczno-obywatelskiej producentów rolnych w sensie wdrażania do zespołowej i samorządowej działalności w różnych organizacjach wiejskich. Z pomocą nauczycielowi w jego pracy środowiskowej mogą przyjść koła Związku Młodzieży Wiejskiej, które współpracują z SPR-ami względnie pracują przy tych szkołach. Koła te stawiają sobie za cel:

— wdrażanie młodzieży do wszelkich dostępnych form działalności samorządowej w różnych organizacjach rolniczych i kulturalno-oświatowych;

— propagowanie prac społecznie użytecznych;

— wdrażanie młodzieży do samokształcenia, jako głównej formy podnoszenia kwalifikacji zawodowych, w dużym stopniu decydujących o działalności produkcyjnej rolników.

Tak więc poruszane przez Autora w tym rozdziale problemy więzi SPR-ów ze środowiskiem wiejskim oraz współpracę z kołami ZMW należy uznać za bardzo istotne dla podjętej tematyki. Tym bardziej że są to sprawy bardzo aktualne i niewątpliwie nie stracą one na ostrości przez długi okres czasu, ze względu zaś na

cuje w godz. 16—19, natomiast w grupie starszej — 13,6%. Uczniowie ci pracują do późnych godzin wieczornych w gospodarstwie, nie mają czasu już na naukę przed snem, a rano są wolni od zajęć domowych. 17% uczniów w grupie pierwszej i 18% w grupie drugiej nie ma ustalonych godzin na odrabianie lekcji. Czynią to w różnych godzinach, zależnie od istniejących okoliczności.

Najbardziej wymownymi i wskazującymi na potrzebę możliwie szybkiego uregulowania czasu pracy na naukę własną uczniów są liczby z rubryki pierwszej, które ujmują dzieci pracujące nad lekcjami w domu bezpośrednio po nauce szkolnej. Ponad 34,6% tych dzieci pracuje w sprzeczności z zasadami higieny pracy umysłowej. Alarmujące są także fakty z rubryki trzeciej i ostatniej. W stosunku do uczniów miejskich wymaga natychmiastowej poprawy sytuacja ukazana w rubryce ostatniej, a w rubryce trzeciej — w stosunku do uczniów ze szkoły wiejskiej. 22% dzieci odrabiających lekcje we właściwych godzinach wskazuje na potrzebę ukazania problemu rodzicom i na konieczność podjęcia wysiłku przez szkołę w kierunku likwidacji niesprzyjających warunków życia dzieci.

Rozkład dnia uczniów z miasta w okresie zimowym nie ulega prawie zmianie w porównaniu z letnim przykładowym rozkładem. Zmienia się natomiast — i to znacznie, rozkład dnia uczniów ze wsi. Oto przykładowy układ czynności dziecka wiejskiego w zimowy dzień powszedni i świąteczny.

DZIEŃ POWSZEDNI I ŚWIĄTECZNY
(zima)

Tabela 10

Dni	Grupy	Czynności uczniów w godzinach						
		Sen	Toaleta poranna, wieczorna i posiłki	Droga do i ze szkoły	Nauka w szkole	Nauka w domu	Pomoc rodzicom	Czas wolny
Dzień powsz.	mł.	9	2	1	5	2,5	1	3,5
	st.	9	2	1	5,5	3,0	1	2,5
Dzień świąt.	mł.	10	2,5	—	—	2,0	1	8,5
	st.	10	2,5	—	—	2,5	1	8

Budżet czasu pracy ucznia wiejskiego w zimię przedstawia się korzystniej niż latem. Podwyższa się liczba godzin snu o 0,5 godz. w grupie młodszej i o 1 godzinę w grupie starszych uczniów. Dzięki zmniejszeniu się liczby godzin pracy w gospodarstwie z 5 do 1 godziny u dzieci z klas V i VI, zyskują one ponadto 1 godzinę na naukę własną i 2,5 godziny na czasie wolnym.

Uczniowie ze starszej grupy śpią o 1 godzinę dłużej niż w lecie i pracują krócej w gospodarstwie o 4,5 godziny. Uzyskaną w ten sposób nadwyżkę czasu uczniowie klas VII i VIII wykorzystują dla własnych potrzeb. Podwyższają czas nauki własnej o 1 godzinę, a co najważniejsze — zyskują przede wszystkim 2,5 godziny czasu wolnego, którego nie mieli w okresie robót w polu. Mimo uwolnienia się rodziców od wielu czynności rolniczych w okresie zimy nie rezygnują oni nadal z pomocy

dzieci w gospodarstwie. Takie czynności, jak: noszenie wody, pojenie zwierząt, podrzucanie im ściółki, przynoszenie opału, ziemniaków i warzyw, pomoc przy przyrządzaniu posiłków i sprzątaniu mieszkań, należą do dzieci.

W niedzielę uczniowie śpią o 1 godzinę dłużej niż w dzień powszedni i bez pośpiechu mogą spożywać posiłki. Na naukę własną grupa młodsza zużywa w dzień świąteczny 2 godziny, a grupa starsza 2,5 godziny. Dla uzupełnienia trzeba tutaj dodać, że najbardziej sprzyjającymi okresami do nauki dla dzieci wiejskich są: późna jesień, zima i przedwiośnie, łącznie z dniami świątecznymi.

Względem rodziców i ich gospodarstw ciąży na uczniach starszych taki sam obowiązek, jak na ich młodszych kolegach. 1 godzina pracy dla domu nie znika również w święto w obu grupach.

Podane wyżej czynności są wykonywane przez uczniów stale i bez względu na dzień tygodnia. Czasu wolnego uczniowie wiejscy w niedziele mają dużo: 8,5 godz. grupa młodsza i 8 godzin grupa starsza. Znika wtedy problem braku tego czasu, ale rodzi się problem jego spożytkowania.

W dni zimowe 35% uczniów (głównie młodszych) siada do odrabiania lekcji bezpośrednio po powrocie ze szkoły i zjedzeniu obiadu, a 65% wykonuje tę czynność po godzinie 16. Przed zmierzchem uczniowie muszą wykonać różne zajęcia na podwórzu przy inwentarzu żywym oraz te czynności, które wchodzą w skład ich codziennych obowiązków.

Uwagi końcowe i wnioski

Organizacja pracy i życia ludzi coraz bardziej zaczyna absorbować zakłady pracy i instytucje użyteczności publicznej. Zagadnienie to nie może być także obce współczesnej rodzinie i szkole. Od tych dwu instytucji wychowawczych zależą w dużej mierze losy przyszłych pokoleń. Obok określonego zasobu wiedzy ogólnej uczniowie powinni wynieść ze szkoły i domu umiejętność organizowania osobistego życia w rodzinie i w społeczeństwie, w którym się znajdą, nauczyć się ekonomiki gospodarowania własnym czasem, by przy świadomym wyborze odpowiednich czynności mogli odnieść jak najwięcej korzyści zdrowotnych, kulturalnych, umysłowych i moralnych.

Jak wynika z analizy wyników badań, tak szkoła, jak i rodzina mają jeszcze wiele do zrobienia na odcinku organizacji życia i pracy uczniów. Dotyczy to obu badanych środowisk.

Można by zaryzykować twierdzenie, że tak długo będzie istniał niepożądany sposób życia w domach rodzicielskich, jak długo rodziny nie wprowadzą zmian organizacyjnych i nie przemyślą prawidłowego rozkładu dnia dla wszystkich członków w rodzinie.

Z pomocą rodzinie może przyjść szkoła. Pomoc szkoły może iść dwoma torami:

a) przez wprowadzenie do planów dydaktyczno-wychowawczych problematyki organizacji pracy i odpoczynku,
b) przez wprowądzenie do programu pedagogizacji rodziców zagadnień organizacji życia uczniów w domu i poza domem.

Szkoła może również wpłynąć na bilans czasu uczniów poprzez ograniczenie ich nauki domowej np. do 1 godziny w kl. V i VI oraz do 2 godzin w kl. VII i VIII.

Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej pracują za dużo w stosunku do swojego wieku i rozwoju umysłowego, a mają za mało czasu na odpoczynek, rozwój własnych zainteresowań i uzdolnień oraz na rozrywkę.

Szczególnie niepokojący obraz życia uczniów notujemy na wsi. W wyniku nadmiaru obowiązków względem rodziny i poważnego obciążenia pracą w gospodarstwach nie wystarcza już czasu uczniom na naukę, wskutek czego obniża się poziom pracy uczniów oraz opóźnia się ich rozwój umysłowy.

Nadmierny wysiłek niedojrzałych organizmów dziecięcych ogranicza chęci i potrzeby wyższego rzędu dzieci.

Władze oświatowe mogłyby przyjść z pomocą rodzinom w zakresie organizacji życia uczniów poprzez wprowadzenie tej tematyki do programu nauczania biologii w dwu najstarszych klasach szkoły podstawowej.

Następnie prasa, radio i telewizja powinny podjąć w swoich programach problematykę prawidłowej organizacji pracy i życia w rodzinie. Byłby to, moim zdaniem, poważny wpływ na odbiorców programu, jeszcze jedna droga nauki i wychowania dorosłych i młodzieży. W ten sposób przygotowywalibyśmy naszych uczniów do roli przyszłych pracowników, rodziców i obywateli.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

EDMUND TREMPAŁA: INTEGRACJA PODSTAWOWYCH ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH A REZULTATY PRACY PEDAGOGICZNEJ SZKOŁY

Bydgoszcz 1969, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe str. 166. Cena zł 40.—

Mówimy i piszemy dużo o wychowawczych powodzeniach i niepowodzeniach, częściej o niepowodzeniach, postulujemy różnego rodzaju sposoby — i tych naliczyć możemy dużo — rzadko jednak słyszymy o realizacji postulatów i projektów. Książka doc. dra E. Trempały, którą tu omawiam, jest przykładem szeroko potraktowanej pracy realizacyjnej nad skutecznymi sposobami osiągania dobrych wyników w zakresie wychowania.

Publikacja zaczyna się przeglądem prac związanych z powodzeniami i niepowodzeniami szkolnymi. Autor dokonał analizy trzech grup przyczyn niepowodzeń: dydaktycznych, biopsychicznych i społecznych. Przegląd jest dokładny i rzetelny. Autor zwrócił uwagę na prace podstawowe, i nie tylko w literaturze polskiej, lecz również w radzieckiej i niemieckiej. Wynik analizy: zarzut i pretensje pod adresem literatury, że „zawiera najczęściej tylko opis składników środowiska rodzinnego lub analizę związku i zależności między środowiskowymi warunkami życia dziecka a rezultatami pracy szkoły, a pomija podejmowanie szerokich prób przetwarzania środowiska za pomocą skutecznych form pracy oraz badania skuteczności tej pracy" (s. 27).

Twierdzenie to jest jednocześnie punktem wyjścia badań, których przedmiotem jest właśnie problem takiego organizowania środowiska wychowawczego, ażeby je przetwarzać.

W gromadzeniu materiałów badawczych Autor posługiwał się obserwacją, wywiadami, analizą dokumentów szkolnych oraz eksperymentem. Decydujący wpływ na potwierdzenie hipotez roboczych miał eksperyment przeprowadzony w dwu szkołach bydgoskich. Badaniami objęto uczniów klas I—VII, rodziców oraz osoby z otoczenia pozaszkolnego. W rejonie obu szkół zastosowano organizowanie środowisk pozaszkolnych. Formą oddziaływania skutecznego jest dla Autora integracja środowiska wokół szkoły. Ażeby na materiale doświadczalnym wypróbować koncepcję, powołano środowiskową radę wychowania. Materiał porównawczy otrzymywano ze szkół kontrolnych, w których nie było takiej rady. W składzie osobowym rady znajdowali się przedstawiciele rady pedagogicznej, komitetu rodzicielskiego i opiekuńczego, komitetów blokowych, Frontu Jedności Narodu, Milicji Obywatelskiej, sekretarz POP, opiekun drużyny harcerskiej oraz przedstawiciele zakładów pracy mieszczących się w rejonie szkoły. Przedstawicielstwo bardzo szerokie, potrzebne jednak, jeśli praca miała objąć całe środowisko.

Rada środowiskowa organizowała środowisko, ażeby na nie oddziałać i pomóc w ten sposób szkole w osiąganiu wyników nauczania i wychowania. Oto niektóre poczynania:

1. Ustalono wspólnie dla całego rejonu stały czas na odrabianie zadań domowych. Wyznaczono godziny od 16,30 do 18,30. Taki sztywny rozkład był potrzebny na to, ażeby „lotni korepetytorzy" mogli odwiedzać dzieci i udzielać im pomocy. Zorganizowano też pogotowie telefoniczne, umożliwiające dzieciom porozumienie się — w razie potrzeby — z dyżurującym w kancelarii nauczycielem. Koncepcja

interesująca, jednak jej realizacja wymagała wielkiego napięcia, wysiłku i bardzo sprawnej organizacji.

2. Kontrola rejonu szkolnego pomyślana była w ten sposób, że wybrane zespoły osób odwiedzały niektóre środowiska rodzinne, zwracały uwagę na zachowanie się dzieci i młodzieży na ulicy, w okolicach kina, na zabawy na podwórkach i placach, kontrolowały przestrzeganie przez dzieci czasu na pracę domową.

3. Powołano poradnię społeczno-wychowawczą, która udzielała pomocy rodzicom, komitetom blokowym, mieszkańcom rejonu szkoły. Poradnia była czynna jeden raz w tygodniu, a brały w niej udział kolejno zespoły złożone z psychologa i pedagoga, lekarza i pedagoga, sędziego i pedagoga. Taki skład gwarantował gruntownę rozpatrzenie potrzeb i umożliwiał udzielenie najbardziej słusznej pomocy.

Rada środowiskowa współdziałała również ze świetlicami, pomagała w organizowaniu zabaw podwórkowych stwarzaniem najbardziej odpowiednich warunków do zabaw, szerzyła wśród rodziców wiedzę pedagogiczną celem podnoszenia kultury pedagogicznej, organizowała w zakładach pracy pogadanki o tematyce wychowawczej (w czasie przerwy śniadaniowej).

A rezultaty tych tak szeroko potraktowanych form pracy? W szkołach eksperymentalnych zmniejszyły się liczby repetentów, wzrosły liczby uczniów dobrych, poprawiła się frekwencja dzieci na lekcjach, zmniejszyła się liczba spóźnień, poprawie uległ stosunek dzieci do pracy. Przez stworzenie rady środowiskowej skutecznie przeciwdziałano dezintegracji zagrażającej pracy wychowawczej. Wnioski, do których Autor doszedł w wyniku pracy badawczej, są w pewnym stopniu zaskakujące. Na przykład ten, że „korzystne jest oddziaływanie planowe i systematyczne na małe zespoły, gdyż praca masowa często nie jest skuteczna"; albo: „Procesy dezintegracyjne podstawowych środowisk wychowawczych powstają samorzutnie, procesy integracyjne nie następują samorzutnie, a jeżeli występują, to najczęściej mają formę społecznie szkodliwą".

Autor zdaje sobie doskonale sprawę z tego, że przetwarzanie środowiska wychowawczego udaje się tylko wówczas, gdy szkoła dysponuje aktywną grupą ludzi pełniących różne role społeczne w środowisku. Możliwość takiego przetwarzania wiąże się z pracą rady środowiskowej i stosowania przez nią skutecznych form integracji.

Autor ma niewątpliwie rację, gdy stwierdza, iż wyniki nauczania i wychowania są ściśle związane z charakterem pozaszkolnego środowiska i że modyfikowanie środowiska jest skutecznym sposobem polepszania pracy pedagogicznej. W tym zakresie materiały badawcze są przekonujące i to stanowi podstawową wartość książki. Szkoły, które by chciały w podobny sposób organizować środowisko, znajdą w książce E. Trempały cenne wskazówki, a także materiały robocze: przykłady pomiaru warunków środowiskowych, dokładny wzór kwestionariusza.

Treść książki budzi pewne refleksje natury ogólnej i szczegółowej. Oto niektóre z nich:

1) Tworzenie i istnienie rady środowiskowej jest uzależnione od pracy ludzi zaangażowanych. Tylko dzięki temu udawało się osiągać tak wybitne rezultaty, jakie osiągano w opisanym środowisku. Czy taka organizacja jest jednak jedynym sposobem przetwarzania w pożądanym kierunku środowiska? Chciałoby się upewnić, że forma rad środowiskowych jest tylko jedną z form.

2) Czy osiągnięte przekształcenie środowiska ma charakter trwały, czy też trwa tylko, jak długo trwa praca rady środowiskowej? Nie było to objęte zakresem badań Autora, nie można więc mieć pretensji o brak informacji na ten temat, wydaje się jednak ważne, by o tym wiedzieć, gdyż jedynie trwałe przemiany mogłyby być miarą wartości i oceny.

3) Autor dąży do jednoznaczności terminologicznej i osiąga to w zakresie określenia środowisk; gdy jednak używa określeń „wychowanie pedagogiczne" i „wychowanie niepedagogiczne" (s. 59) — nie jest pewne, czy ich znaczenie może być jedno-

znacznie odczytane. Twierdzenie grupy rodziców, że swoje dzieci trzeba wychowywać takimi metodami, jakimi sami byli wychowywani przez swoich rodziców, nie musi być przykładem metod niepedagogicznych, jak sugeruje Autor.

4) W wyniku badań Autor doszedł do wniosku, że nie są słuszne twierdzenia, jakoby praca matki poza domem wpływała ujemnie na zachowanie się i postępy szkolne ucznia. Ilustrują to liczby: na 1235 zbadanych przypadków aż 239 matek nie pracowało zawodowo, a ich dzieci w większości należą do przeciętnych (55,6%). Autor uzasadnia to przede wszystkim tym, że „siła wpływu wychowawczego i świadomość pedagogiczna jest większa wśród matek pracujących". Sądzę, że twierdzenie to trzeba by jeszcze zweryfikować, ażeby nabrało charakteru pewnej prawidłowości.

*

W naszej literaturze pedagogicznej książka E. Trempały jest pierwszą tego rodzaju próbą uzasadnienia konieczności takiej integracji środowisk wychowawczych, by szkoła i otoczenie stanowiły zwartą całość, pracującą harmonijnie, konsekwentnie, z pełną świadomością celu i metod oraz form. Badania wykazały, że integracja taka jest możliwa, że mobilizacja zaangażowanych w takiej pracy osób udaje się, a osiągnięte wyniki zachęcają do wypróbowania koncepcji w innych środowiskach.

Stanisław Nowaczyk

TADEUSZ GOŁASZEWSKI: CZŁOWIEK W WYMIARZE KULTURY
Badania nad określeniem typu i poziomu kultury. Warszawa 1968. Wydawnictwo Związkowe CRZZ

W 1968 roku nakładem Wydawnictwa Związkowego CRZZ ukazała się praca Tadeusza Gołaszewskiego pt. „Człowiek w wymiarze kultury. Badania nad określeniem typu i poziomu kultury".

Książka ta w szczególności powinna zainteresować nauczycieli-działaczy kulturalnych, organizatorów pracy kulturalno-oświatowej, pracowników programowych domów kultury, placówek kulturalno-oświatowych, świetlic itp.

Autor pracy już w „Wprowadzeniu" na stronie 5 o celu swoich badań pisze w sposób następujący: „Przedmiotem naszych rozważań będą nie tylko ogólne definicje kultury, lecz także zastosowania tego terminu w dziedzinie pracy kulturalno-oświatowej, np. pojęcie potrzeb kulturalnych oraz poziomu kultury. Następnie przedstawimy możliwości i metody mierzenia poziomu kultury typowych środowisk społecznych, a w rozdziale trzecim omówimy przykładowo próbę badań terenowych, które miały na celu dostarczenie wskaźników określających typ i poziom kultury badanych środowisk. Nie chodzi nam przy tym bynajmniej o stosowanie skomplikowanych, trudnych do realizacji technik badawczych, lecz raczej o ukazanie warsztatu pracy socjologa-praktyka, dążącego do uzyskania w możliwie szybkim czasie szerokiego obrazu interesujących go faktów z dziedziny życia kulturalnego".

Autor dokonał szczegółowej analizy pewnych elementów kultury społecznej, takich jak stan wykształcenia, czytelnictwo, recepcja sztuki, amatorski ruch artystyczny i formy życia codziennego. Szczególną uwagę zwrócił Autor na działalność placówek upowszechniania kultury, na sprawy, które powinny być przedmiotem specjalnej troski przy tego rodzaju analizach, przeprowadzanych przez pracowników kultury z tytułu ich zajęć zawodowych.

Docent Tadeusz Gołaszewski pracę swoją podzielił na trzy części. W części

pierwszej zawarto uwagi wstępne dotyczące terminologii kultury, potrzeb i zainteresowań kulturalnych, poziomu kultury, uwzględniając w szczególności istniejące już definicje, wyniki badań naukowych itp.

W części drugiej, poświęconej metodologii badań nad typem i poziomem kultury, Autor wymienia i omawia elementy kultury środowiskowej będącę przedmiotem badań, a więc: stan wykształcenia, czytelnictwo, recepcję teatru, sztuk pięknych, muzyki, filmu. Następnie Autor poddaje analizie naukowej amatorską twórczość artysytczną, kulturę ludową, radio i telewizję, obyczajowość, kulturę życia codziennego i wreszcie problem, który szczególnie interesuje nauczycieli — tj. działalność placówek upowszechniania kultury.

W części tej mowa jest także o typach i elementach kultury oraz technikach stosowanych w trakcie prowadzonych badań. Autor stosował następujące techniki badawcze: analizę dokumentacji, obserwację własną, wywiady, ankietę, operowanie wskaźnikami ilościowymi i jakościowymi, metodą monograficzną, metodę analityczną i syntetyczną.

Nie będziemy omawiać w sposób szczegółowy tej części z uwagi na jej charakter teoretyczny, ściśle naukowy. Natomiast więcej miejsca i uwagi poświęcimy części trzeciej, mającej charakter badań praktycznych, które mogą okazać się przydatne w pracy nauczycieli-działaczy kulturalno-oświatowych w zakresie analizy problemu upowszechniania kultury na przykładzie działalności konkretnego domu kultury czy też innej placówki kulturalno-oświatowej.

Część trzecia informuje Czytelnika o przeprowadzonych badaniach terenowych nad określeniem typu i poziomu kultury środowisk społecznych, gdzie przykładem jest Krakowskie Zagłębie Węglowe — miasto Jaworzno oraz ziemia proszowicka (miasto Proszowice i powiat proszowicki). Autor dokonuje charakterystyki ogólnych warunków życia, charakterystyki środowiska kulturalnego, wybranych elementów kultury środowiskowej, a więc: sytuacji szkolnictwa i poziomu wykształcenia, czytelnictwa książek, gazet i czasopism, kultury teatralnej, biorąc pod uwagę warunki rzeczowe, repertuar, frekwencję, wyjazdy do teatru, a także rodzaj i poziom zainteresowań teatralnych badanych. Podobnej charakterystyki dokonuje Autor w zakresie kultury artystycznej, muzycznej, filmowej itp.

Na szczególną uwagę zasługuje jednak podjęcie badań w zakresie pracy amatorskiego ruchu artystycznego, miejscowego folkloru oraz działalności placówek upowszechniania kultury w Jaworznie. Autor dokonuje analizy działalności Zakładowego Domu Kultury Kopalni „Komuna Paryska" oraz Zakładowego Domu Kultury Huty Szkła Okiennego w Szczakowej. Do interesujących badań można zaliczyć problem stosunku mieszkańców Jaworzna do placówek kulturalno-oświatowych.

Autor ustosunkowuje się do działalności placówek upowszechniania kultury, a więc: Klubu Prasowo-Dyskusyjnego, niektórych placówek wiejskich, okazywanej pomocy z zewnątrz, kultury życia codziennego, a także wykorzystania czasu wolnego po pracy. Jest w tych szczegółowych badaniach Autora wiele konkretów, autentycznych faktów, przykładów dobrej pracy kulturalno-oświatowej. Jest także i wiele braków, niedostatku pracy, o której mówi się wiele przy okazji ustalania planów dalszej działalności, programowania pracy kulturalno-oświatowej na dłuższe okresy czasu itp.

Pracę zamyka rozdział poświęcony wnioskom z przeprowadzonych badań. Na szczególne podkreślenie zasługują wnioski dotyczące upowszechniania kultury. Szkoda tylko, że są one tak mało konkretne. Sformułowania tych wniosków są zbyt ogólne, co wydaje się dziwne w świetle przedstawionych udokumentowanych badań, bardzo dużej ilości faktów, opinii, sprawozdań ogólnych i tabelarycznych. To dobrze, iż socjologowie starają się przedstawić w swych badaniach fakty, ale równocześnie z tym nasuwa się pytanie: czy na tych faktach należy poprzestać? Czy właśnie na ukazaniu faktów powinna kończyć się rola socjologa? Czy też może jego zadaniem

powinno być przedstawienie nowych lepszych rozwiązań? Problem ten pozostawiam pod rozwagę Czytelnika — nauczyciela — działacza kulturalno-oświatowego.

Do pracy załączono aktualną bibliografię problemową oraz aneksy, w których podano kilka wzorów kwestionariuszy badawczych. Zdaniem Autora pozwalają one poznać bezpośrednio niektóre elementy warsztatu badawczego pracownika kultury oraz mogą być pomocne przy układaniu analogicznych kwestionariuszy potrzebnych przy prowadzeniu wyżej wymienionych badań. W tym wypadku można się w zupełności zgodzić z Autorem. Jego praca może rzeczywiście stanowić wzorzec dla pracownika kultury, który zechce podjąć się przeprowadzenia badań zmierzających do zorientowania się w tym, jaki typ i poziom kultury przedstawia środowisko społeczne, na którego terenie działa np. dom kultury, klub czy świetlica. Po tych ogólnych informacjach przejdźmy do rzeczy konkretnych. Z uwagi na ograniczone możliwości redakcyjne o niektórych sprawach będących przedmiotem badań poinformujemy tylko wyrywkowo.

Na stronach 121—134 swej książki dokonuje Autor charakterystyki działalności placówek upowszechniania kultury w Jaworznie, podaje to w sposób konkretny i zwięzły, w formie tabel, przyjmując za podstawę następujące dane: 1) typ placówki i jej organizator, 2) data powstania, 3) liczba pracowników etatowych, 4) budżet roczny w złotych, 5) opis działalności placówki. Takie ujęcie problemu oparte o konkretne przykłady jest bardzo dobre i nie zajmuje wiele czasu — przeciwnie, w formie uszeregowanej tabeli pozwala na dokonanie analiz i wyciągnięcie niezbędnych wniosków.

Innym pozytywym zjawiskiem w przeprowadzanych badaniach jest stosowanie rzeczowej, konkretnej informacji. I tak, omawiając pracę Zakładowego Domu Kultury Kopalni „Komuna Paryska" na stronie 130, Autor pisze, co następuje: „...W roku 1963 odbywały się w ZDK następujące zajęcia oświatowe: działał uniwersytet powszechny (studium języków obcych, studium społeczno-polityczne, studium zagadnień wychowawczych dla rodziców oraz kursy praktyczno-użytkowe); według danych orientacyjnych w zajęciach tych uczestniczyło około 330 osób. Czynnych było siedem kół zainteresowań (filatelistów, przyjaciół biblioteki, klub fotoamatorów i wąskiej taśmy oraz cztery zespoły dziecięce: plastyczny, majsterkowania i modelarstwa lotniczego, radioamatorów, samokształceniowy). Kino filmów oświatowych zorganizowało 90 seansów. Odbyły się 44 odczyty z udziałem 2529 słuchaczy (trzy cykle: przyrodniczy, historyczny, kultura życia codziennego oraz dziewięć prelekcji okolicznościowych) i osiem wieczorów autorskich z udziałem 695 słuchaczy. Spośród 10 wystaw cztery były poświęcone malarstwu, jedna — fotografii artystycznej, trzy — kulturze radzieckiej, węgierskiej i czeskiej".

Przedstawiając na dalszych stronach pracy problem stosunku mieszkańców Jaworzna do placówek kulturalno-oświatowych Autor informuje na wstępie, że w zajęciach placówek kulturalno-oświatowych uczestniczy przede wszystkim młodzież. Okazuje się, iż młodzież uczęszcza do domów kultury, klubów i świetlic bardziej systematycznie niż dorośli i bierze czynny udział w pracach zespołów artystycznych, kół zainteresowań itp. Ta informacja może być szczególnie ważna dla pracowników pedagogicznych placówek kulturalno-oświatowych, dla nauczycieli i wychowawców, którzy programują działalność społeczno-wychowawczą w stosunku do młodzieży.

Natomiast zastanowienia wymaga fakt podany przez Autora, iż starsi (ludzie dorośli) do domu kultury, klubu czy świetlicy przychodzą tylko z reguły na imprezy, ewentualnie odczyty i filmy, a ich udział w zajęciach jest bierny.

W trakcie prowadzonych badań Autor przeprowadził wywiady dotyczące opinii ludności o środowiskowych placówkach kulturalno-oświatowych. Na stronie 133 czytamy na ten temat: „...Najbardziej interesujące są odpowiedzi na dwa pytania: »Czy sądzi pan, że placówki kulturalno-oświatowe są potrzebne?«, »Jak ocenia pan działalność placówki kulturalnej w pana środowisku?«. Wszyscy zapytywani stwier-

dzili, że placówki kulturalne są bardzo przydatne, nawet osoby, które z usług tych placówek nie korzystają, wyrażały przekonanie, że są one niezbędne, zwłaszcza dla młodzieży. Bardzo często w wypowiedziach tych występuje swoista argumentacja: »Tego rodzaju placówki są potrzebne; młodzież ma co robić, odciąga ją to od ulicy, uczy ją. W takim małym miasteczku nie ma co robić, każdy chętnie pójdzie do domu kultury, nawet starsi« (Jaworzno, kobieta, lat 50). »Potrzebne, młodzież najwięcej zbiera się w domu kultury. Nie ma młodzież gdzie spędzać czasu, jest jedna tylko kawiarnia« (Jaworzno, mężczyzna, lat 24, wykształcenie podstawowe, tokarz)."

Niekiedy działalność placówek kulturalno-oświatowych poddawana jest krytycznej ocenie. Autor informuje, iż jego rozmówcy często zwracali uwagę na zbyt nikłą działalność, niedostateczne przygotowanie pracowników do spełniania odpowiedzialnego zawodu itp. Za Autorem na stronie 134 przedstawimy Czytelnikowi kilka wypowiedzi na ten interesujący problem: „...Praca tutaj jest niedostateczna. Personel jest bardzo duży, trzeba im płacić, choć nie ma pieniędzy na zespoły. Przedtem był chór, grupa dramatyczna, teraz nie ma nic. Teraz to odpychają ludzi, żeby nie robili konkurencji. Planowali rozbudowę, planują, ale nigdy nie realizują. Przydałaby się przy domu kultury kawiarnia, młodzież miałaby gdzie chodzić, nie chuliganiłaby się. Jak robią jakieś występy, to ludzi tylko odstraszają, jak ktoś przyjedzie, to wszyscy idą, ale jak ktoś jest stąd — to nikt nie idzie" (Jaworzno, mężczyzna, lat 24, wykształcenie podstawowe, tokarz). „Działalność tego domu kultury ma za mały wpływ na środowisko. Powinno być więcej kół zainteresowań. Ten dom kultury nie oddziałuje zupełnie na młodzież, nie umie do niej dotrzeć. Młodzież można spotkać na dworcu, ale nie tam" (Jaworzno, mężczyzna, lat 18, wykształcenie średnie, nie pracuje)".

Szkoda, że Autor podobnej opinii nie zebrał z terenu ziemi proszowickiej (miasto Proszowice i powiat proszowicki) omawiając działalność placówek upowszechniania kultury na tym terenie. A może i zebrał? — tylko nie przedstawił ich w samej pracy. Ta analiza porównawcza mogłaby służyć do wyciągnięcia szerszych wniosków przez Czytelnika zgłębiającego treść interesującej publikacji.

W zakończeniu niniejszej „wyrywkowej" recenzji wypada stwierdzić, iż ogromna praca dokonana przez Autora w zakresie analizy działalności kulturalno-oświatowej placówek do tego powołanych jest w swoim rodzaju zadaniem pionierskim, nie podejmowanym dotychczas. I za to należą się Autorowi wyrazy szczególnego uznania. Praca jest bardzo konkretna i na czasie. Nauczyciele i działacze kulturalno-oświatowi, pracownicy domów kultury, klubów i świetlic otrzymali cenną publikację z zakresu współczesnych badań nad stanem, typem i poziomem socjalistycznej kultury w Polsce Ludowej.

Zgłębienie omawianej wyżej problematyki w codziennej pracy nauczycieli-działaczy oświatowych, spożytkowanie jej w działalności praktycznej, może mieć istotne i ważne znaczenie dla procesu stałego ulepszania pracy kulturalno-oświatowej, z którą stykają się tak często nauczyciele i oświatowcy. Z tych względów ze wszech miar godne jest zachęcenie Czytelnika do lektury tej pożytecznej publikacji.

Stefan A. Radomski

STANISŁAW MICHALSKI: SZKOŁA ROLNICZA A ŚRODOWISKO

Warszawa 1969, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego „Biblioteka Kształcenia Zawodowego" pod redakcją T. Nowackiego

Powiązanie szkół rolniczych ze środowiskiem wiejskim jest jednym z podstawowych założeń oświaty rolniczej. Proces integracji jest realizowany poprzez powiązanie pracy tych szkół z życiem ekonomicznym i społeczno-kulturalnym środowiska wiejskiego, praktycznie najczęściej drogą współpracy z różnymi instytucjami i organizacjami społecznymi.

Taka współpraca nie jest możliwa bez głębokiego poznania przez nauczycieli struktury ekonomicznej i społeczno-kulturowej wsi oraz tendencji ich rozwoju, mechanizmu funkcjonowania powiązanego wzajemnie systemu instytucji, który zapewnia zaspokojenie różnorodnych potrzeb rolników-producentów i pracowników służby rolnej, reguluje ich zachowanie oraz zapewnia rozwój nowego modelu kulturowego wsi — wsi zurbanizowanej.

Jest to problem szczególnie ważny, ponieważ pogląd na strukturę ekonomiczną i społeczno-kulturową wsi znajduje swoje odbicie w zadaniach dydaktyczno-wychowawczych szkół rolniczych. Dlatego też znajomość tych zagadnień przez nauczycieli, szczególnie nauczycieli pracujących w środowisku wiejskim, pozwala im na bardziej wnikliwą realizację programu nauczania oraz celów wychowawczych szkół. Idzie o wyposażenie uczniów w taki zasób wiedzy, który dopomógłby im zrozumieć świat przyrodniczy i społeczny, a jednocześnie stanowiłby podstawę do ukształtowania u wychowanków umiejętności oceny intelektualnej obrazu świata dla indywidualnego i społecznego życia człowieka.

Wobec tych doniosłych problemów stojących przed nauczycielami i działaczami pracującymi w środowisku wiejskim ukazanie się książki pt. „Szkoła rolnicza a środowisko" należy przyjąć z zadowoleniem. Autor jej, doc. dr Stanisław Michalski, który jest jednym ze znawców zagadnień oświaty rolniczej, podjął się bardzo trudnego zadania i wykonał je dobrze, jak na istniejące aktualnie warunki. Ubogi u nas stan badań w dziedzinie pedagogiki rolniczej i brak wydawnictw książkowych na temat pracy szkoły rolniczej w środowisku to zasadnicze przeszkody, które musiał pokonać przy pisaniu wymienionej pracy. Książka ta będzie stanowić cenną pomoc w pracy zawodowej nauczycieli szkół rolniczych wszystkich typów i szczebli organizacyjnych, a także będzie przydatna dla pracowników pozaszkolnej oświaty rolniczej.

Przed przystąpieniem do szczegółowej analizy treści zawartej w pracy na wstępie można zauważyć, że Autor skoncentrował swe rozważania wokół społecznie doniosłego problemu, jakim jest związek szkoły rolniczej ze środowiskiem. Związek ten jest rozumiany przez Autora bardzo szeroko, tj. że funkcje szkoły wykraczają znacznie poza mury samej szkoły, obejmując swym zasięgiem szerokie kręgi społeczności wiejskiej głównie poprzez współpracę z instytucjami wiejskimi zainteresowanymi w szerzeniu wiedzy rolniczej i ogólnej. Zawiera to implikacje nie tylko dla zadań nauczycieli, ale i licznej rzeszy działaczy wiejskich, zwłaszcza Związku Młodzieży Wiejskiej. Autor rozpatruje ten problem wszechstronnie, wychodząc z analizy koncepcji kształcenia rolniczego w Polsce Ludowej na poziomie niższym i średnim. Przykłady zaś czerpie głównie z terenu woj. poznańskiego, co jest o tyle korzystne, że w omawianym zakresie województwo to należy do przodujących.

Treść pracy St. Michalskiego została zawarta w sześciu rozdziałach. Rozdział I („Rozwój koncepcji kształcenia rolniczego na poziomie niższym i średnim w Polsce Ludowej") omawia zagadnienia oświaty rolniczej w latach 1945—1956 oraz ewolucję profilu kształcenia rolniczego po roku 1956. Rozważania te mają charakter histo-

ryczny; Autor stara się wykazać wpływ zmian w polityce rolnej na rozwój niższych i średnich szkół rolniczych. Prześledzenie tych zmian w tym typie szkolnictwa pod wpływem przeobrażeń w strukturze agrarnej w latach 1945—1956 jest pożyteczne dla dalszych rozważań na temat roli współczesnej szkoły rolniczej w środowisku.

W następnych dwu rozdziałach Autor zajmuje się wpływem przemian społeczno-kulturowych na rolę szkoły rolniczej (rozdz. II) oraz formami współpracy średnich i zasadniczych szkół rolniczych z instytucjami wiejskimi (rozdz. III). W rozważaniach swych Autor wskazuje na złożoność tego procesu, jak też na czynniki, które wpływają przeciwstawnie na jego powstawanie. I tak, z jednej strony mamy do czynienia z silnymi wpływami tradycyjnej kultury ludowej, z drugiej zaś z dynamicznym pędem do korzystania z wszelkich przejawów kultury urbanistycznej, do naśladownictwa miasta w dziedzinie mody, wyposażenia mieszkań, sposobu ubierania się, a także przeżyć artystycznych itp. Nowy model życia kulturalnego, obyczajowego, powstający na styku obu tych form, stanowi pewną kompilację. Jego wyraz i kształt zależy w dużym stopniu od proporcji obu tych czynników. Z tego punktu widzenia nowy typ społeczności wiejskiej, a zwłaszcza dorastającego pokolenia nie jest pozbawiony kontrowersji, a kształtowana osobowość nie jest całkowicie integralna, sprofilowana pod kątem wymogów tylko jednego środowiska.

Niemałą rolę w procesie tych przeobrażeń odgrywa szkoła. Przygotowuje ona uczniów do pracy w środowisku wiejskim oraz wprowadza ich w coraz szersze i liczniejsze grupy, jak też wdraża do pełnienia różnych funkcji społecznych. Tak więc, jest to istota tego, co zwykliśmy określać mianem uspołecznienia.

Tak rozumiana więź szkoły rolniczej ze środowiskiem pociąga postulaty odnośnie postawy społecznej nauczyciela. Rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły rolniczej są uzależnione w wysokim stopniu od wpływu nauczyciela na środowisko, w którym uczniowie jego będą w przyszłości pracować.

Dalsze strony książki St. Michalskiego zostały poświęcone współpracy szkół rolniczych z instytucjami wiejskimi. Wśród różnych form tej współpracy autor wymienia: współpracę z rodzicami i komitetem rodzicielskim, z zakładowym komitetem opiekuńczym. Ponadto rozważania autora dotyczą udziału nauczycieli w pozaszkolnym kształceniu rolniczym oraz ich zaangażowaniu w życiu społecznym środowiska.

Wymieniona wyżej problematyka została oparta na szczegółowym materiale empirycznym zgromadzonym przez Autora. Zebrane przez niego informacje pozwoliły na przedstawienie w pracy pewnych uogólnionych wniosków. I tak np. jeśli idzie o współdziałanie szkoły z rodzicami w dziedzinie wychowania — nie może ono się opierać wyłącznie na pracy i wysiłku nauczyciela. Sprawa wyników nauczania i wychowania w poważnej mierze zależy od domu rodzicielskiego, zadaniem zaś nauczyciela-wychowawcy powinno być wytworzenie zrozumienia i odpowiedniej postawy rodziców wobec szkoły.

Poruszając problem zaangażowania ideowego i społecznego nauczycieli Autor postuluje, aby każdy świadomy swoich zadań i celów nauczyciel zdawał sobie sprawę z faktu, że żyje i pracuje w określonej sytuacji społeczno-ustrojowej, że warunki jego życia i pracy kształtują się przy jego czynnym współudziale. W przypadku nauczycieli szkół rolniczych owo zaangażowanie powinno wyrażać się przede wszystkim w ich czynnym udziale w procesie kształtowania modelu gospodarczego i społeczno-kulturalnego wsi.

W kolejnym rozdziale Autor omawia formy przygotowania młodzieży do działalności społecznej i kulturalnej w społeczności wiejskiej. W aspekcie wychowawczym przygotowanie to powinno zmierzać do poznawania struktury ekonomiczno-społecznej i kulturowej wsi oraz własnej roli w środowisku wiejskim, coraz wyraźniej do rozumienia pozycji pracownika służby rolnej lub producenta.

Pomocą w szkole we wdrażaniu ucznia do czekających go zadań mogą być w śro-

dowisku wiejskim różne organizacje, jak też sama działalność młodzieży. I tak zdaniem Autora całokształt działalności dydaktyczno-wychowawczej można podzielić — z punktu widzenia roli organizacji młodzieżowych, w tym również ZMW — na czynności i procesy kształceniowe i wychowawcze oraz samokształceniowe i samowychowawcze. O ile pierwsze należą do obowiązków i kompetencji nauczycieli, o tyle drugie pozostają w zasięgu działalności młodzieży. Sam proces przygotowania młodzieży do pracy samokształceniowej i samowychowawczej w czasie jej kilkuletniego pobytu w szkole zależy w dużej mierze od umiejętności oddziaływania wychowawczego nauczycieli.

W rozdziale tym doc. St. Michalski przytacza wiele wypowiedzi uzyskanych od nauczycieli szkół rolniczych. Wypowiedzi te pozwalają na sprecyzowanie twierdzenia, że wśród sporej części nauczycieli tych szkół daje się zauważyć brak zrozumienia tego, że rozwój wszelkich procesów i czynności samokształceniowych, które wspierają procesy i czynności kształceniowe i wychowawcze szkoły, zależy w dużej mierze od tego, w jakim stopniu nauczyciele dopomagają młodzieży i jej organizacjom w ich działalności. Ukazanie tego faktu stanowi istotną wartość książki i może stać się czynnikiem mobilizującym do wzmożenia pracy w kierunku usunięcia zaniedbań w tej dziedzinie.

Dalsze rozważania skupione zostały na zagadnieniu form więzi szkół przysposobienia rolniczego ze środowiskiem. Wśród tych form Autor zwraca uwagę na rolę SPR-ów w oświacie rolniczej, współpracę SPR-ów z rodzicami uczniów, rolę wycieczek szkolnych, wystaw rolniczych i olimpiad, praktyk gospodarczych uczniów oraz stosunku między SPR-ami a wiejskimi kołami ZMW.

W rozważaniach tych zwraca uwagę czytelnika na szczególną rolę nauczyciela, jego przygotowania do tak szerokiej pracy w środowisku. Łączy to się z odpowiednim jego przygotowaniem w zakresie kwalifikacji zawodowych i pedagogiczno-socjologicznych, dobrej znajomości przyrodniczo-ekonomicznej i socjologiczno-kulturowej strony środowiska wiejskiego, jego potrzeb i bolączek.

Zdaniem Autora nauczyciele szkół przysposobienia rolniczego nie mogą ograniczać się do realizacji zadań stawianych im przez społeczność wiejską, ale powinni sami programować określone obowiązki producentów rolnych w zakresie podniesienia poziomu kultury rolnej oraz kwalifikacji zawodowych. Celem ich działalności powinno być spowodowanie zmian w postawie zawodowej społeczności wiejskiej. Idzie tu zwłaszcza o pomoc w przezwyciężaniu przejawiającego się często zawodowego kompleksu niższości w stosunku do pracowników innych zawodów.

Zadania te polegają na łączeniu w sposób umiejętny w procesie kształcenia i wychowania dwu podstawowych elementów: zawodowego i społecznego, ponieważ podniesienie poziomu kultury rolnej wymaga nie tylko przygotowania rolniczego, ale również podniesienia poziomu świadomości społeczno-obywatelskiej producentów rolnych w sensie wdrażania do zespołowej i samorządowej działalności w różnych organizacjach wiejskich. Z pomocą nauczycielowi w jego pracy środowiskowej mogą przyjść koła Związku Młodzieży Wiejskiej, które współpracują z SPR-ami względnie pracują przy tych szkołach. Koła te stawiają sobie za cel:

— wdrażanie młodzieży do wszelkich dostępnych form działalności samorządowej w różnych organizacjach rolniczych i kulturalno-oświatowych;

— propagowanie prac społecznie użytecznych;

— wdrażanie młodzieży do samokształcenia, jako głównej formy podnoszenia kwalifikacji zawodowych, w dużym stopniu decydujących o działalności produkcyjnej rolników.

Tak więc poruszane przez Autora w tym rozdziale problemy więzi SPR-ów ze środowiskiem wiejskim oraz współpracę z kołami ZMW należy uznać za bardzo istotne dla podjętej tematyki. Tym bardziej że są to sprawy bardzo aktualne i niewątpliwie nie stracą one na ostrości przez długi okres czasu, ze względu zaś na

małe jeszcze tradycje SPR-ów są to problemy nowe, a ich właściwe rozwiązanie jest sprawą przynajmniej kilku lat.

Końcowe strony książki (rozdz. VI) Autor poświęcił zagadnieniu współpracy szkoły z różnego typu instytucjami branżowymi, instytutami naukowo-badawczymi oraz klubami młodych rolników. Zawarty materiał należy uznać za szczególnie interesujący i przydatny praktycznie, gdyż nie są to postulaty ani opracowania teoretyczne, lecz konkretne przykłady tego typu współpracy. Przykłady te zostały zaczerpnięte z działalności różnych instytucji w konkretnym środowisku z terenu województwa poznańskiego. Przedstawione rozwiązania mogą stanowić interesujące wzorce, godne upowszechnienia także w innych regionach kraju.

Z przedstawionych uwag wynika, że trzy początkowe rozdziały mają charakter pomocniczy — traktują mianowicie o związkach szkolnictwa i oświaty z polityką i gospodarką rolną, właściwą zaś treść książki stanowią dalsze cztery rozdziały, poświęcone analizie form współpracy szkół rolniczych ze środowiskiem wiejskim i przygotowaniu młodzieży do pracy w tym środowisku.

Pozytywną stroną przeprowadzonej przez Autora analizy jest marksistowska interpretacja zjawisk społeczno-gospodarczych i wychowawczych.

Pewne uwagi może nasuwać metodologiczna strona opracowania. Autor posłużył się tutaj metodą analizy logicznej, stąd opracowanie nosi charakter rozważań teoretycznych, dość subiektywnych, co utrudnia czytelnikowi zajęcie stanowiska w stosunku do zasadności wyłuszczonych tez i wniosków. Z kolei pewnym minusem jest brak szerszej analizy historycznej w tym sensie, że nie nawiązano do dobrych tradycji współpracy szkół rolniczych ze środowiskiem w okresie międzywojennym.

Szkoda także, że Autor nie wykorzystał w swojej pracy literatury obcej na temat szkolnictwa rolniczego i pozaszkolnej oświaty rolniczej, która jest dość obfita zarówno w krajach obozu socjalistycznego, jak i w krajach zachodnich. Próba porównania roli szkoły rolniczej w środowisku w różnych krajach oraz w różnych warunkach społeczno-ekonomicznych i ustrojowych byłaby bardzo interesująca i pożyteczna.

Władysław Sawicki

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Trzy czasopisma są podstawą sprawozdania: *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Przegląd Historyczno-Oświatowy* i *Ruch Nauczycielski*; w zakończeniu jeszcze jedno czasopismo, jednak już nie pedagogiczne. Myśl przewodnia przeglądu — nauka i technika, i związane z tym kształcenie nauczycieli.

Kształcenie nauczycieli

Dyskusja nad systemem kształcenia nauczycieli trwa, jakkolwiek mogłoby się zdawać, że przejście na kształcenie w wyższych szkołach nauczycielskich zadowoli — przynajmniej na razie — wszystkich. Organizmy samodzielne czy powiązane z uniwersytetami — temat dyskusyjny (artykuł J. Sosnowskiego w *Kulturze*, odpowiedź K. Wojciechowskiego w *Głosie Nauczycielskim*). Kontrowersje te przypominają zjawisko z okresu naszego 25-lecia, mianowicie problem liceów pedagogicznych. Pisze o tym w numerze 3 *Przeglądu Historyczno-Oświatowego* Wacław Wojtyński („Kształcenie nauczycieli w pierwszym ćwierćwieczu Polski Ludowej"). O liceach pedagogicznych jako etapie do kształcenia na poziomie wyższym Autor pisze z ciepłą nutą sentymentu: jej absolwenci „założyli fundamenty pod ogromny gmach polskiej oświaty powszechnej, wzięli aktywny udział w likwidacji analfabetyzmu, zaważyli w zasadniczy sposób na odbudowie szkolnictwa i jego dalszym wielostronnym rozwoju". Słabe strony liceów pedagogicznych — to przede wszystkim fakt, że nie były one pełnowartościową szkołą średnią, gdyż realizowały w ciągu czterech lat program ogólnokształcący i pedagogiczny. Te i inne przyczyny zadecydowały, że byt liceów nie mógł być zbyt długi. Zaczęły je zastępować studia nauczycielskie. Jakkolwiek ich powstanie — zauważa Autor — było powitane na ogół z nadzieją, iż „otworzą szersze możliwości, a może i nową, krótszą drogę do zdobywania przez nauczycieli wykształcenia wyższego", to jednak nadzieje te były krótkotrwałe. Następują przekształcenia, związane z potrzebami reformowanej szkoły, coraz też silniej zaczęto domagać się kształcenia wyższego. I tu warto odnotować charakterystyczne stwierdzenia Autora, jakże słuszne w perspektywie już historycznej: „Reforma szkoły podstawowej i średniej lat sześćdziesiątych wyprzedziła reformę systemu kształcenia nauczycieli. Gdyby miało być odwrotnie, musielibyśmy nie mieć za sobą wojny i tych spustoszeń ludzkich, jakie ona przyniosła, i musielibyśmy czekać z reformą jeszcze długie lata. Wybrano drogę słuszną, choć na pierwszy rzut oka może niezbyt logiczną. Postawiono na takiego nauczyciela, jakim on faktycznie był, ale liczono równocześnie na jego zapał kształceniowy i najlepszą wolę. Nie pomylono się. W okresie rosnącej nieustannie liczby dzieci w szkołach nie mogliśmy pozwolić sobie na wydłużenie okresu studiów w SN-ach, choć znakomicie wiedzieliśmy, iż jest on stanowczo za krótki. Przeprowadzone dotąd rekonstrukcje planów i programów SN-ów nie przyniosły rezultatów zadowalających właśnie ze względu na krótki czas nauki".

Jesteśmy obecnie świadkami sytuacji, że licea pedagogiczne przestają istnieć, powstają wyższe szkoły nauczycielskie, a jednocześnie pracuje w dalszym ciągu pewna liczba studiów nauczycielskich. Nowe nadzieje, nowe perspektywy. „Tak się rysuje —

snuje refleksje Autor — stosunkowo niedaleka przyszłość. Zanim przyjmie ona kształty realne, trzeba będzie niemało wykonać prac, pokonać wiele przewidywanych i nieprzewidywanych trudności. Jest to jednak droga słuszna, prowadząca do realizacji historycznego postulatu jednolitego, wyższego wykształcenia wszystkich nauczycieli".

Ekonomiści, filozofowie i pedagogowie

Systemy kształcenia nauczycieli są bez reszty związane z doskonaleniem treści tego kształcenia. Współczesność stwarza pod tym względem wielkie trudności. Jeśli nauka i technika, rozwijające się z niebywałą wprost siłą, mają wejść w rzeczywiste życie człowieka — jak to postuluje prof. B. Suchodolski w artykule „Ekonomia i filozofia podstawą wychowania w PRL" (*Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3, 1969), to nie mogą być jedynie orężem wąskiego grona specjalistów. Odnosi się to szczególnie do nauczyciela, który odczuwa w swej pracy ciągle niedosyt środków technicznych wspomagających jego pracę, jak również najnowszych osiągnięć nauki.

W artykule swym prof. Suchodolski uzasadnia potrzebę przerzucania pomostu między naukami ekonomicznymi i filozoficznymi a pedagogicznymi. Autor przeciwstawia się przekonaniom, że nauki te są dla praktyki codziennej szkoły mało przydatne i mało potrzebne. A przecież planiści i ekonomiści ukazują realne perspektywy rozwoju naszego społeczeństwa, filozofowie wyjaśniają, na czym polega problematyka osobowości w socjalistycznym świecie. Nasycenie pracy wychowawczej tym wszystkim, co wskazuje ekonomia i co ukazują filozofowie, byłoby rzeczywistym i autentycznym powiązaniem z tym wszystkim, „co stanowi serce naszej epoki".

Problematyka ta wiąże się już bezpośrednio z problemem źródeł celów wychowania. Autor jest przekonany, że z wielkich celów formułowanych zarówno przez ekonomistów, jak przez filozofów, właśnie szkoła powinna czerpać swą treść, że one powinny być „transmitowane na powszednie dni pracy szkolnej". Dotyka tu prof. Suchodolski ważnych, a ciągle trudnych do praktycznego rozwiązania spraw nauczania i wychowania: „Ten rozdział pracy szkolnej na nauczanie i wychowanie bywa niekiedy wykorzystany w sposób więcej niż niebezpieczny. Sądzi się mianowicie, iż w zakresie nauczania powinny obowiązywać dyrektywy techniczno-dydaktyczne itd., a troska o nowego czołwieka powinna być przesunięta na tzw. wychowawczą działalność szkoły. Wbrew temu trzeba stwierdzić, że cała działalność szkoły powinna być terenem transmisji tych celów, o których mówiłem na początku. Oznacza to konieczność integracji działalności szkoły we wszystkich dziedzinach, w jakich jest ona prowadzona, a więc integracji wychowania umysłowego i moralno-społecznego, estetycznego, fizycznego".

Prawda ta jest uznawana bez większych oporów przez rzesze nauczycielskie, a problem trudny do rozwiązania zaczyna się w chwili, gdy stawiamy pytanie: jak? Jak, w jaki sposób słuszne postulaty zrealizować? I w tej niejednokrotnie bezradności poszukiwania skierowują się na środki, które prof. Suchodolski nazywa „dyrektywami techniczno-dydaktycznymi". Słuszne twierdzenia i postulaty — można powiedzieć sentencjonalnie — mają niełatwą drogę do praktycznej realizacji. Teoretycy rzadko kiedy dają praktykom skuteczną pomoc w zakresie owego „jak?" Niezależnie jednak od tego w pełni słuszne jest też twierdzenie, którym prof. Suchodolski kończy swą wypowiedź: „Wbrew przekonaniu pewnej części pedagogów, iż rozważania ekonomistów i filozofów są może ciekawe, ale nie są bezpośrednio ważne dla naszej praktyki, myślę, że są one szczególnie ważne właśnie dlatego, że z ich pomocą potrafimy lepiej rozumieć i organizować to, co jest podstawą zaangażowania".

Kwadratura koła? Nie, tylko potrzeba wszechstronnego doskonalenia i pogłębiania, by zdobyć umiejętność wdrażania osiągnięć nauki i techniki do pracy codziennej.

Technika na usługach szkoły

Taki tytuł dał swym rozważaniom doc. dr Jacek Orzechowski w artykule zamieszczonym w numerze 2 *Ruchu Nauczycielskiego*, pisma wydawanego przez Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Lublinie. Podtytuł informuje, że są to materiały naukowo-dydaktyczne Klubu Nauczycieli-Nowatorów. Z tym większym zainteresowaniem przeglądamy pismo i zagłębiamy się w jego treść. Zaskakuje motto: „Mniemamy, że cywilizacja nasza jest już blisko południa, gdy tymczasem jesteśmy o pianiu kogutów i wschodzie gwiazdy porannej" (Emerson). A potem w tym samym duchu zaczynają się rozważania o technice na usługach szkoły: „W tych szczególnych warunkach naszych czasów przeciwdziałanie ujemnemu wpływowi cywilizacji technicznej na cechy osobowości staje się pierwszym zadaniem wychowania nowego człowieka. Zadanie to w pierwszym rzędzie przypaść musi szkole. Ale z tą chwilą, gdy weszliśmy na teren szkoły, spotykamy się tutaj z nowym typem konfliktów. Szkoła, która wychowywać ma młodzież w kulturze technicznej, sama (jako instytucja) pozostaje poza zasięgiem tej techniki. Jest to paradoks bez precedensu, bo oto w dobie elektroniki, telewizji, cybernetyki itd. szkoła znajduje się w takiej sytuacji (w systemie stosowanych środków i metod), jak pięćdziesiąt lat temu".

Stwierdzenie jest zapewne słuszne, jeśli idzie o „wielką" technikę, „mała" bowiem przedostaje się do sal szkolnych i różnego rodzaju aparatura jest już pomocna w doskonaleniu procesu nauczania.

Wychodząc z tak pesymistycznego założenia, Autor pisze bardzo fachowo i dokładnie o stosowaniu środków i metod nauczania, wypróbowanych wszechstronnie w Instytucie Techniki Rolniczej w Lublinie. Omawia kolejno film dydaktyczny, nauczanie programowane i maszyny dydaktyczne oraz krótko inne środki i urządzenia, jak tablice graficzne, nowoczesne tablice poglądowe, tablice podświetlone, stoły podświetlone, stoły modelowe, tablice magnetyczne, rysunki na taśmach celitowych, rzutnik, pisma i wiele innych. W osobnym rozdziale natomiast omawia sprawę modernizacji sal szkolnych. „Nasze sale lekcyjne — kończy ten rozdział — przystosowane są do tradycyjnego i werbalnego prowadzenia przekazu wiedzy młodzieży i dlatego ich unowocześnienie staje się palącym problemem współczesnej szkoły".

Posłuchajmy, jak ma w takiej sali wyglądać choćby np. taki szczegół: „Stół wykładowcy jest centralnym punktem stopniowego wygaszania świateł, sterowania ruchem zasłon, instalacji informującej o zajęciach w sali, zdalnego uruchamiania projektorów filmowych na film kasetowy czy też rzutników przezroczy. W niektórych krajach budowane są specjalne »centra sal« wykładowych, które mają kształt wielokąta. Wszystkie te sale łączą się ze środkowym pomieszczeniem przeznaczonym na studio filmowo-telewizyjne. Z pomieszczenia tego mogą być rzutowane obrazy na ekrany wszystkich sal".

W sytuacji, gdy szkoły nasze nie zawsze mają rzutnik, nie zawsze dobrą tablicę, nie mówiąc już o projektorze, telewizorze, postulaty zawarte w artykule mogą się wydawać utopią. Niewątpliwie, dobrze jest jednak widzieć już dzisiaj, co być powinno w przyszłości, ażeby nie popełniać ciągle tych samych błędów i organizować zawsze na jednym poziomie.

Zastanawiający jest postulat, którym autor kończy swój artykuł: „Należy uznać za nieodzowną konieczność wydzielenia określonej ilości godzin z elementów pedagogiki na zajęcia związane z całokształtem neodydaktyki jako oddzielnego przedmiotu nauczania w ZKN i na wydziałach pedagogicznych o kierunkach nauczycielskich". Może to i słuszne? Przyśpieszyłoby wówczas modernizację nauczania i wychowania.

Zakończenie

Na zakończenie kilka zdań z artykułu prof. Jana Kaczmarka: „Społeczne problemy postępu technicznego" (*Miesięcznik Literacki* nr 9, 1969). Autor stwierdza m. in.: „Niewystarczające rozmiary, poziom i tempo postępu technicznego są przyczyną niedostatecznego przyrostu dochodu narodowego, nie pozwalają na możliwy do osiągnięcia szybki przyrost dobrobytu narodu". Refleksja: mówimy dużo o potrzebie osiągania lepszych wyników w szkole. Bez techniki? Inne zdanie z tego artykułu: „Kiedy się mówi o oddziaływaniu postępu technicznego, koniecznie trzeba również zwrócić uwagę na szczególne zapotrzebowanie, jakie wywołuje on w zakresie i trybie nauczania. Przy niezmiernie szybkim powiększaniu liczby odkryć i nowych wiadomości coraz mniejsze jest prawdopodobieństwo pochłaniania całego ogromu tej wiedzy. Konieczne więc stają się odpowiednie systemy przekazywania i kształcenia zdolności do syntetycznego jej przyswajania". Nic tu dodać już nie potrzeba, chyba tylko zachęcić do przeczytania tego artykułu w całości. Warto!

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z uwagi na podobne zjawiska występujące w zawodzie nauczycielskim, a także na zbieżne trudności związane z wyborem tego zawodu przez młodzież zarówno naszego kraju, jak i Związku Radzieckiego pragniemy zasygnalizować czytelnikowi polskiemu artykuł N. A. Bielajewej[1] poświęcony właśnie tej problematyce, który ukazał się na łamach *Sowietskoj Piedagogiki.*

N. A. Bielajewa ogranicza się w swym artykule do zbadania jedynie roli czynnika subiektywnego w kształtowaniu się zainteresowań w związku z wyborem zawodu nauczycielskiego. Nie oznacza to jednak — zdaniem autorki — ignorowania roli warunków obiektywnych, a w szczególności społeczno-ekonomicznych, lecz świadczy jedynie o zawężonych ramach badań.

Celem badań — według Bielajewej — było ustalenie stosunku uczniów do zawodu nauczycielskiego w zależności od płci, wieku, klasy, wyboru drogi życiowej, zawodu, realizacji obranej drogi itp. Wnioski swoje autorka oparła na podstawie materiałów zebranych przez katedrę pedagogiki i psychologii Nowosyberyjskiego Instytutu Pedagogicznego. Ogółem zebrano 5000 ankiet, opracowań, wywiadów i szeregu innych materiałów charakteryzujących stosunek uczniów do zawodu nauczycielskiego. Badaniami została objęta młodzież klas starszych szkół średnich zarówno z miasta, jak i ze wsi.

Badania wykazały przede wszystkim, że między dziewczętami a chłopcami istnieją różnice w zapatrywaniach i wyborze zawodu nauczycielskiego. Należało wobec tego — zdaniem Bielajewej — ustalić, jak dalece różnice te są istotne, jakie są dopuszczalne granice tych różnic i jakie istnieją tendencje do ich zmiany.

Według danych z 1967 roku w obwodzie Nowosybirska kobiety zatrudnione w oświacie stanowiły 89% ogółu zatrudnionych (w mieście procent był jeszcze wyższy i wynosił 91,7). Jak z tego wynika, udział mężczyzn w szkolnictwie jest bardzo znikomy i wynosi 11%. Jeżeli uwzględnimy jeszcze — pisze dalej Bielajewa —

[1] Por. N. A. Bielajewa: „Intieres k professji uczitiela", *Sowietskaja Piedagogika* nr 7, 1969 r., str. 96—104.

ten fakt, że mężczyźni zajmują w szkołach w większości stanowiska administracyjne — to z bardzo rzadkimi wyjątkami (zazwyczaj nauczycieli robót ręcznych i wychowania fizycznego) prawie wszyscy nauczyciele są kobietami. Stąd wniosek, że dzieci wychowują się prawie bez wyjątku pod wpływem kobiet.

W dalszej części swych relacji z badań autorka dochodzi do stwierdzenia, że zainteresowanie zawodem nauczycielskim wśród chłopców jest znikome. Najlepiej ilustruje ten fakt niżej podana tabela:

Badani	Wieś			Miasto		
	Ogółem badanych	Pragną wybrać zawód nauczyciela		Ogółem badanych	Pragną wybrać zawód nauczyciela	
		L	%		L	%
Chłopcy	696	17	2,44	547	8	1,46
Dziewczęta	1123	134	11,90	990	79	8,00

Autorka zastanawia się nad przyczynami tak znacznych różnic w wyborze zawodu nauczycielskiego przez dziewczęta i chłopców. Pewien wpływ — jej zdaniem — na taki stan rzeczy posiada tradycja. Był okres w historii, kiedy w rodzinie i społeczeństwie istniał podział pracy, w wyniku którego mężczyźnie wyznaczona została rola głowy rodziny, zdobywcy i wytwórcy dóbr materialnych, a kobiecie — rola wychowywania dzieci. Wobec tego mężczyzna jako odpowiedzialny za materialne utrzymanie rodziny dążył do wyboru zawodu bardziej odpowiedniego z punktu widzenia ekonomicznego, często niezależnego od jego zainteresowań. Kobietom i dziewczętom, zgodnie z wyznaczoną im rolą, przychodziło często praktycznie sprawdzać swoje umiejętności pedagogiczne w procesie doglądania dzieci, ich wychowywania, a nawet leczenia.

W okresie budownictwa socjalistycznego — kontynuuje autorka — diametralnie zmieniło się położenie mężczyzny i kobiety w rodzinie i społeczeństwie, lecz nie można było zmienić w tak krótkim czasie ukształtowanej tradycji. Wraz z rozszerzeniem emancypacji kobieta coraz bardziej wciągana była do różnych sfer działalności, do życia społecznego. Stopniowo wzrastający w związku z tym przypływ kobiet do szkolnictwa i w ogóle do sfery oświaty ludowej spowodował, że udział ich w tej dziedzinie stał się przeważający, a mężczyźni stanowili warstwę znikomą.

Zdaniem Bielajewej, niemałą rolę w zapatrywaniach na zawód nauczycielski odegrało różne wychowanie dziewcząt i chłopców. W wielu rodzinach, na wzór i podobieństwo swych ojców, zaprawiano chłopców do techniki, do takich zabaw i zajęć, które kształtowały u nich zainteresowanie techniczne. Dziewczęta natomiast, przejmując sztafetę od kobiet, wychowywane były przede wszystkim w zabawach, które kształtowały u nich nawyki opiekowania się dziećmi, prowadzenia gospodarstwa domowego itp.

Stąd powstała nieoficjalna opinia społeczna, która utrwaliła pogląd na zawód nauczycielski jako zawód niemęski. W rezultacie tego liczba nauczycieli mężczyzn w szkołach z roku na rok zmniejsza się. Motywując swoją odmowę pracy w szkole — pisze Bielajewa — młodzież płci męskiej często podkreśla niemęski charakter zawodu nauczycielskiego: „Podoba mnie się praca nauczyciela, lecz nie wstąpię do zakładu kształcenia nauczycieli dlatego, że chłopcy śmieją się. powiadają: — »Masz ochotę cackać się z dzieciakami, nasze zadanie — technika«" lub „Marzyłem, żeby pracować w zawodzie nauczycielskim, a obecnie rozmyśliłem się; powiadają — niemęska to praca".

W dalszym ciągu swego artykułu Bielajewa pisze: „Uważając za rzecz naturalną pewną przewagę pracy kobiet w szkolnictwie, nie można pogodzić się z gwałtownym

spadkiem zainteresowania się tym zawodem ze strony mężczyzn. Bez zwiększenia wpływu mężczyzn na uczniów, zadanię wszechstronnego rozwoju osobowości nie może być rozwiązane z pełnym powodzeniem... Młodzieńcom, którzy wybrali zawód nauczyciela, należy okazywać szczególną uwagę. Niezbędna jest tu systematyczna i specjalna praca z rodzicami uczniów. System pracy wychowawczej szkoły i wszelkiego rodzaju propaganda pedagogiczna winna być skierowana na przezwyciężenie niesłusznej opinii o zawodzie nauczycielskim, jako niemęskim" (str. 98).

Kontynuując swoje rozważania autorka stwierdza, że byłoby błędem rozpowszechnianie wniosku o charakterze zainteresowań i stosunku do zawodu nauczycielskiego na wszystkich uczniów bez względu na ich wiek i klasę.

Badania przeprowadzone przez Bielajewą wykazały, że uczniowie klas młodszych cenią zawód nauczycielski o wiele wyżej niż uczniowie klas starszych. Przyczyny tego zjawiska tkwią — jej zdaniem — w motywach stosunku do zawodu nauczycielskiego.

Uczniom klas początkowych, nawet tym, którzy nie chcą zostać nauczycielami, w tym zawodzie zazwyczaj wszystko się podoba. Uczniowie klas IV—V podają już nieco więcej ocen ujemnych tego zawodu, a wśród nich następujące: „Nie podoba się, kiedy stawiają dwójki". „Nie podoba się, że każą uczyć się lekcji, często ganią" itp.

W klasie VIII pojawia się już sporo ocen, które charakteryzują stosunek uczniów do treści zawodu nauczycielskiego: „...podoba się, że przekazują wiedzę", „...rozwija", „...wychowuje człowieka". Jednocześnie uczniowie coraz więcej dowiadują się o zawodzie nauczyciela. Widząc, z jakim trudem nauczyciel egzekwuje wiedzę uczniów, dyscyplinę, uświadamiają sobie, że praca ta może być źródłem niemałych nieprzyjemności, że nauczyciel nie jest w takim stopniu wszechmogący i wszechwładny, jak to się im wydawało dawniej. Jednym słowem — pisze Bielajewa — uczniowie zaczynają rozumieć, że zostać nauczycielem nie jest tak łatwo. Wszystko to wraz z rozszerzającą się wiedzą o innych zawodach doprowadza do pewnego obniżenia zainteresowania się zawodem nauczycielskim.

Inaczej sprawa przedstawia się u absolwentów szkół średnich. Stanąwszy wobec konieczności realnego wyboru zawodu, podchodzą do niego bardziej poważnie, przeciwstawiają swoje zamiary z możliwościami ich urzeczywistnienia, porównują zawód nauczyciela z innymi zawodami, tj. ocena ich jest bardziej realna i dokładna.

Autorka dochodzi następnie do wniosku, że spadek zainteresowania się zawodem nauczyciela w miarę przejścia uczniów do klas starszych nie oznacza spadku jego autorytetu w ich ocenie, lecz jest następstwem bardziej realistycznego podejścia do wyboru drogi życiowej, opartej na uwzględnianiu zalet poznawczych i niedociągnięć danego zawodu.

Takie z kolei podejście do wyboru zawodu zobowiązuje nauczycieli do kształtowania u uczniów umiejętności odróżniania treści zawodu od jego strony zewnętrznej i osobistych cech nauczyciela. Należy także nauczyć uczniów podchodzenia do wyboru zawodu ukazując jednocześnie nie tylko jego strony pociągające, lecz i trudności, aby wykluczyć względnie zmniejszyć ilość konfliktów życiowych wywoływanych rozczarowaniem danego zawodu i potrzebą jego zmiany.

Uczniowi — pisze Bielajewa — trudno samemu bez pomocy nauczyciela zorientować się we wszystkich zagadnieniach związanych z wyborem drogi życiowej. Stąd też nierzadka przypadkowość wyboru zawodu nauczycielskiego ze wszystkimi wypływającymi z tego następstwami.

Z dalszych relacji badań Bielajewej wynika, że uczniowie, którzy nie chcą zostać nauczycielami, oceniają zawód nauczycielski dwu-, a nawet i pięciokrotnie niżej niż uczniowie, którzy ten zawód wybrali.

Analizując rolę subiektywnych czynników wpływających na wybór zawodu nauczycielskiego nie można było — zdaniem autorki — nie uwzględnić wpływu powo-

dzenia uczniów w trakcie nauki w szkole. Kto przejawia większe zainteresowanie zawodem nauczycielskim, czy ci, którzy odnoszą sukcesy z przedmiotów cyklu humanistycznego, czy też ci, którzy są bardziej skłonni do nauk matematyczno-fizycznych? Czym można objaśnić fakt, że uczniowie osiągający lepsze oceny z przedmiotów humanistycznych wyżej cenią zawód nauczycielski aniżeli uczniowie, którzy osiągają takie oceny z przedmiotów matematyczno-fizycznych? N. A. Bielajewa objaśnia to zjawisko w następujący sposób. Wyższa ocena zawodu nauczycielskiego dana przez przedstawicieli cyklu humanistycznego może być uwarunkowana zbliżoną budową tych przedmiotów do tego zawodu (cechą wspólną dla nich jest ich ukierunkowanie humanistyczne). Ujemne oceny tego zawodu przez przedstawicieli cyklu przedmiotów matematyczno-fizycznych są rezultatem diametralnie przciwstawnej konstrukcji psychologicznej tych przedmiotów w stosunku do zawodu nauczycielskiego.

Najniższą ocenę zawodu nauczycielskiego — zdaniem autorki — spotykamy wśród uczniów, którzy nie osiągają sukcesów ze wszystkich przedmiotów. Jest to w pełni zrozumiałe — pisze Bielajewa — ponieważ w ich pojęciu szkoła i nauczyciel — to źródła stałych nieprzyjemności.

W zakończeniu swego artykułu N. A. Bielajewa dochodzi do stwierdzenia, że negatywny stosunek do zawodu nauczycielskiego ze strony młodzieży męskiej w warunkach poważnego zapotrzebowania w szkolnictwie na nauczycieli mężczyzn wymaga zwiększonego wysiłku ze strony kadry pedagogicznej w celu przyciągnięcia do tego zawodu mężczyzn drogą kształtowania u nich odpowiednich zainteresowań w tym zawodzie.

Szczególnie negatywny stosunek do zawodu nauczycielskiego uczniów o kierunku matematyczno-fizycznym w warunkach zwiększonego zapotrzebowania szkół na nauczycieli tego profilu wskazuje na pierwszoplanową ważność kształtowania zainteresowań zawodem nauczycielskim wśród tej kategorii uczniów.

W ogóle problem kształtowania zainteresowań zawodowych uczniów — stwierdza autorka — jest jednym z ważniejszych zadań dnia dzisiejszego. Na tym problemie winna być skupiona uwaga uczonych — pedagogów, psychologów, socjologów, ekonomistów, a w pierwszym rzędzie bezpośrednich pracowników szkolnictwa.

Józef Zalewski

KONGRES MIĘDZYNARODOWEGO STOWARZYSZENIA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

1. W ciągu ostatnich miesięcy miałam okazję uczestniczyć w dwóch Kongresach. W dniach od 16 do 21 czerwca br. — w obradach IV Kongresu Międzynarodowej Federacji Automatyki i Kontroli (IFAC) i w dniach od 4 do 10 września br. — w obradach Kongresu Międzynarodowego Towarzystwa Nauk Pedagogicznych (AJSE). Na pierwszym z nich naukowcy i inżynierowie zajmujący się dziedziną automatyki i cybernetyki przemysłowej koncentrowali swoją uwagę na trzech problemach: badaniach automatycznej techniki przestrzeni, badaniach automatycznej techniki procesów życiowych i bioniki oraz badaniach nad automatyzacją procesów produkcyjnych. W wynikach przeprowadzonych rozmów, teoretycznej refleksji i naukowych prognoz realnym i niezbyt dalekim wydawał się świat poznanego kosmosu, zagospodarowanych oceanów, automatycznie zarządzanych i kontrolowanych fabryk, matematycznych modeli metod procesów życiowych: fizjologicznych, psychicznych itp.

Uwaga, naukowa analiza i twórcza refleksja uczonych i nauczycieli na drugim z omawianych Kongresów koncentrowała się wokół sześciu obszernych grup problemowych. Oto one: a) społeczno-kulturalne uwarunkowania rozwoju i kształcenia dzieci i młodzieży, b) treść współczesnego wykształcenia ogólnego (struktura wiedzy a programy szkolne, integracja wiedzy w procesie nauczania, specjalizacja a wykształcenie ogólne itp.), c) treść współczesnego wykształcenia technicznego (związek między techniką, nauką i sztuką, twórczy charakter techniki itp.), d) treść współczesnego wykształcenia przez sztukę (nowa koncepcja integralnego wychowania przez sztukę, funkcja wychowawcza różnych dziedzin sztuki, sztuka i praca) e) zagadnienia ustroju i organizacji szkolnictwa (czynniki obiektywne powszechności nauczania, zwłaszcza na szczeblu średnim, problem jednolitości i różnorodności wykształcenia, selekcji wczesnej i późnej, kształcenia zawodowego i ogólnego, kształcenia „zdolnych" oraz subiektywne motywy kształcenia), f) metodologia badań pedagogicznych (przede wszystkim problem czynników warunkujących wychowanie i problem mierzenia rezultatów wychowania).

Pozornie wydawałoby się, iż problematyka obu Kongresów nie ma ze sobą wiele wspólnego. Faktycznie łączy je wiele wspólnych elementów. Po pierwsze, że mamy do czynienia z kongresami o charakterze międzynarodowym, po drugie, w obu przypadkach Kongresy odbyły się w Warszawie pod auspicjami Polskiej Akademii Nauk i innych polskich instytucji naukowych, po trzecie, że oba Kongresy stały się płaszczyzną spotkań najwybitniejszych specjalistów różnych długości i szerokości geograficznych oraz różnych układów politycznych, po czwarte, w jednym wypadku i w drugim Kongresy te dały okazję do bardzo ważnej i płodnej konfrontacji stanu i tendencji nauki polskiej w konkretnej dziedzinie ze stanem i tendencjami rozwojowymi odpowiednich dziedzin w skali światowej. Piąty element, który łączy oba Kongresy, dotyczy już kwestii szczegółowych.

Wdrożenia automatyki i cybernetyki, w zasadniczy sposób zmieniając przyrodę i gospodarkę, zmieniają rolę i funkcję człowieka, przede wszystkim zaś w podstawowej jego działalności — pracy zawodowej. Stwarzają realne możliwości i przesłanki ukształtowania człowieka nowego typu. Przemiany w strukturze pracy, strukturze zawodów i strukturze kształcenia, jakie dyktują, determinują, z jednej strony,

proces kształcenia i pracy produkcyjnej człowieka, z drugiej zaś, jego wypoczynek, rekreację fizyczną, kontakt ze sztuką. Wdrożenia automatyki i cybernetyki rodzą konieczność wychowania twórczego człowieka przyszłości. Nieporozumieniem byłoby przekonanie, iż wyższy stopień świadomej twórczości człowieka dokona się samo przez się, jako nieunikniona konsekwencja wdrożeń automatyki i cybernetyki. Wprost przeciwnie, jest to proces długotrwały, skomplikowany, wymagający wielu zintegrowanych badań pedagogów, psychologów, socjologów, fizjologów. Problem integracji badań w ramach pedagogiki, a także badań pedagogicznych z problematyką pokrewnych pedagogice nauk humanistycznych, wystąpił w kongresowych obradach bardzo wyraźnie. Na obu Kongresach reprezentanci dwóch odrębnych dziedzin nauki: reprezentanci nauk technicznych i reprezentanci nauk humanistycznych dyskutowali nad najważniejszym elementem przewrotu naukowo-technicznego, nad podmiotem tego przewrotu — nad człowiekiem. Uczestnicy Kongresu IFAC [1] sygnalizowali niektóre dydaktyczne, psychologiczne, fizjologiczne aspekty tego przewrotu, uczestnicy Kongresu AISE w szczegółowy, konkretny sposób zajęli się pedagogicznym, w szczególności zaś dydaktycznym aspektem tego przewrotu.

Przewrót naukowo-techniczny nie jest zjawiskiem wyizolowanym, oderwanym od warunków społecznych, ekonomicznych, kulturowych. Powoduje on zasadnicze zmiany w układzie sił ekonomicznych, w polityce gospodarczej, powoduje istotne zmiany w stosunkach społecznych, zmienia strukturę i funkcję sztuki. W ten sposób zainteresowania pedagogów konstruujących model współczesnego człowieka skoncentrowały się na wielu problemach, które prezentuję tym wszystkim, którzy nie mogli się z nimi zapoznać bezpośrednio na kongresowych obradach.

2. Protektorat nad Kongresem AISE objął Przewodniczący Rady Państwa Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej Marszałek Polski Marian Spychalski.

Opiekę nad Kongresem sprawowali: Polska Akademia Nauk oraz Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Organizatorami Kongresu był Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN oraz Uniwersytet Warszawski.

Na uroczystym otwarciu Kongresu, w sali Audytorium Maximum Uniwersytetu Warszawskiego, po przeczytaniu listu od Przewodniczącego Rady Państwa Mariana Spychalskiego głos m. in. zabrali: Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego Prof. dr H. Jabłoński oraz Prezes Polskiej Akademii Nauk Prof. dr. J. Groszkowski.

Poza zawodowymi pedagogami z kilkunastu krajów kongresowe obrady zaszczycili swoją obecnością i wystąpieniami nestorzy polskiej myśli humanistycznej Profesor dr Tadeusz Kotarbiński i Profesor dr Władysław Tatarkiewicz.

Kongresowych gości na uroczystych coctailach podejmowali m. in. Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, Przewodniczący Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Warszawie, Prezes Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Goście mieli okazję zwiedzić północne i południowe obszary Polski, cenne zabytki Warszawy, szereg szkół i placówek wychowawczych i oświatowych. Relacje z pobytu w naszym kraju pełne były zachwytu nad wspaniałą Operą Warszawską, zagubionym w żelazowskim parku dworkiem Chopina, ale przede wszystkim pełne były podziwu dla nas, Polaków, którzy nie tylko to zbudowali, ale którzy to kochają.

Kongresowe obrady toczyły się w sześciu sesjach plenarnych i odpowiadających im tematycznie sześciu sesjach sekcyjnych. Wygłoszono na nich ponad 100 referatów. Obrady toczyły się w 3 grupach językowych: francuskiej, angielskiej i rosyjskiej. Teksty referatów plenarnych i sekcyjnych, za-

[1] Bliższe szczegóły dotyczące Kongresu IFAC znajdzie czytelnik w numerze 1 *Studiów Filozoficznych* z 1970 r. w artykule Joanny Kowalczyk pt. „Przedstawiciele nauk humanistycznych wobec IV Kongresu IFAC".

równo tych wygłoszonych, jak również zgłoszonych, lecz nie wygłoszonych z powodu nieprzybycia pedagogów, organizatorzy Kongresu wydali w 4 tomach w j. rosyjskim, angielskim i francuskim. Otrzymali je uczestnicy Kongresu, będzie można zapoznać się z nimi w pedagogicznych czytelniach, niektóre z referatów, zwłaszcza polskich autorów, ukażą się w różnych periodykach, zaś całość kongresowych materiałów ukaże się w j. polskim w specjalnym wydaniu Polskiej Akademii Nauk.

3. Zanim rozpocznę analizę problematyki sześciu podstawowych sesji plenarnych, wyznaczających główny nurt kongresowych obrad, słów kilka o referacie organizatora i gospodarza Kongresu, nowo wybranego Prezydenta Międzynarodowego Towarzystwa Nauk Pedagogicznych, Profesora dra Bogdana Suchodolskiego, wygłoszonym na uroczystym otwarciu Kongresu. W referacie „Proces kształtowania się ludzi w Polsce i jego znaczenie dla dalszego rozwoju pedagogiki" autor stara się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób proces kształtowania się ludzi w krajach socjalistycznych, przede wszystkim zaś w Polsce, wpływa na rozwój pedagogiki jako nauki o konkretnej rzeczywistości wychowawczej. Konkretną rzeczywistość wychowawczą rozumie autor dwojako. Onzacza on zarówno tę rzeczywistość, która jest wynikiem świadomych i celowych czynności wychowujących rodziny, szkoły, placówek wychowawczych pozaszkolnych, jak również tę rzeczywistość, w której ludzie żyją, pracują i pod wpływem której kształtują się w odpowiedni sposób. Jest to rzeczywistość wychowawcza zmienna. Zmienia swoje oblicze pod wpływem przeobrażeń gospodarczych, społecznych, politycznych, kulturalnych, pod wpływem rozwoju nauki i techniki.

Zdaniem autora, ta rzeczywistość wychowawcza winna stać się przedmiotem pedagogicznych badań, refleksji i dyskusji. Spośród czynników charakteryzujących polską rzeczywistość wychowawczą wymienia autor dwa:

P i e r w s z y to kulturalne uczestnictwo ludzi. Obserwujemy systematyczny wzrost zainteresowań kulturalnych, powszechność i intensyfikcję różnego rodzaju działalności w tej dziedzinie. Wśród przyczyn tego „kulturalnego przebudzenia" wymienia autor m. in. społeczne przemiany, stworzenie obiektywnych organizacyjno-instytucjonalnych sytuacji ułatwiających kontakt ze sztuką, ale przede wszystkim najbardziej istotną przyczynę, ujawnienie, której w zasadniczy sposób zmienia dotychczasową pedagogiczną koncepcję kultury upatruje autor w n a t u r a l n y c h, m a n i f e s t u j ą c y c h s i ę s p o n t a n i c z n i e p o t r z e b a c h k u l t u r a l n y c h człowieka...: „są one naturalnym wyrazem życia człowieka zawsze wówczas, gdy staje się ono naprawdę ludzkie".

Formułując tę hipotezę kwestionuje autor jedno z podstawowych założeń pedagogiki, a mianowicie, iż między człowiekiem i kulturą zachodzi pewne przeciwieństwo, że człowieka trzeba dla kultury wychować.

Równocześnie zaś ta hipoteza otwiera przed pedagogami nową problematykę badawczą uwzględniającą w procesie „wprowadzania w kulturę" potrzeby i motywy działalności kulturalnej przez człowieka ujawnione.

D r u g i m czynnikiem jest nowy element postawy wobec życia pojawiający się u współczesnego człowieka. Tym nowym elementem jest poczucie w s p ó ł z a l e ż n o ś c i i w s p ó l n o t y l o s ó w i n d y w i d u a l n y c h, o g ó l n o s p o ł e c z n y c h i n a r o d o w y c h nie w imię planów indywidualnego powodzenia życiowego, lecz perspektywy rozwojowej społeczeństwa. W dotychczasowych koncepcjach przygotowania do życia dominowała koncepcja przystosowania. Koncepcję tę w nowych warunkach społecznych poddaje autor rewizji. Nie przystosowanie do życia, lecz jego przekształcenie wg wspólnych planów stanowi o jego sensie.

Jeśli pedagogika ma zachować związek z rzeczywistością wychowawczą naszej cywilizacji, muszą ulec rewizji niektóre jej założenia i twierdzenia. Najważniejszym

zadaniem w tej dziedzinie jest stworzenie pedagogiki zintegrowanej, która wiązałaby kształcenie osobowości i przygotowanie do życia. Jest to pedagogika służąca doskonaleniu „królestwa ludzi", a zarazem wierna potrzebom rozwoju ludzkiej osobowości — pięknie kończy referat Profesor Suchodolski.

Konieczność porzucenia pewnych założeń tradycyjnej pedagogiki oraz idee i koncepcje współczesnej teorii wychowania, które w ogólnej postaci wystąpiły w inauguracyjnym referacie Profesora Suchodolskiego, odnajdziemy w wystąpieniach licznych pedagogów. Łączy te wystąpienia wspólny mianownik, który w bardzo uproszczonej wersji brzmi: jak w epoce przewrotu naukowo-techniczno-społecznego wykształcić współczesnego człowieka, aby twórczo pracował, aktywnie żył, był zdrowy i szczęśliwy.

4. Na pierwszej sesji plenarnej poświęconej problemowi społeczno-kulturalnych uwarunkowań rozwoju i kształcenia dzieci i młodzieży głos zabrali: przedstawiciel Paryskiej Sorbony Prof. dr M. Debesse w referacie „Uwarunkowanie i świadomość w wychowaniu moralnym", Prof. dr G. D. Piryov z Katedry Psychologii Uniwersytetu Sofijskiego w referacie „Zależności między wychowaniem a rozwojem" oraz Prof. dr A. Kamiński z Łódzkiego Uniwersytetu w referacie „Społeczno-kulturalne uwarunkowania kształcenia dzieci".

Uwzględniając fakt, że czytelnicy *Ruchu Pedagogicznego* z niektórymi kongresowymi referatami będą mogli zapoznać się w całości w najbliższych numerach czasopisma, a poza tym, ograniczona miejscem przewidzianym na kongresowe sprawozdanie, dokonywać będą selekcji prezentowanych problemów, zachęcając równocześnie do zapoznania się z poszczególnymi kongresowymi referatami.

Prof. A. Kamiński zapoznał kongresowych słuchaczy z koncepcją i wynikami badań przeprowadzonych nad wpływem niepomyślnych sytuacji społeczno-kulturalnych na proces kształcenia dzieci w pierwszych 5 latach nauczania w szkole podstawowej. Najwyraźniejszy związek między niepomyślnym procesem kształcenia dziecka a jego środowiskiem obserwuje się w zakresie: wykształcenia rodziców, spoistości rodziny, objawów patologii społecznej w rodzinie (alkoholizm, przestępczość itp.), charakteru grup rówieśniczych, do których odnosi się dziecko, ekologii środowiska sąsiedzkiego oraz zaniedbań w funkcji wychowawczej i opiekuńczej szkoły. Analizą objęto wpływ na uczniowskie losy, trzech pierwszych trudności w rodzinie. Autor zwraca uwagę na dwie próby podejmowane w polskim szkolnictwie, jako środki zaradcze.

Pierwsza próba polega na ujawnieniu braków dziecka (zdrowotnych, intelektualnych itp.), a następnie wyrównaniu tych braków w toku nauczania. Druga próba polega na stosowaniu w klasie szkolnej i zajęciach pozalekcyjnych socjotechniki harcerskiej.

W wyniku przeprowadzonych badań empirycznych okazało się, że pomyślne wyniki daje jedynie połączenie działalności kompensacyjnej i aktywizującej z odpowiednią reorganizacją programową.

Być może zdziwi czytelnika ten przeskok od imponującej wizji pedagogiki „królestwa ludzi" do konkretnych, empirycznych badań nad losami dzieci z niepomyślnych środowisk społeczno-kulturalnych. Jest to istotnie problem dyskusyjny i sprawa, nad którą zastanawiano się w trakcie Kongresu.

Problematyka kongresowych obrad była bardzo bogata, różnorodna. To zróżnicowanie pokazały przede wszystkim obrady s e k c y j n e i w związku z tym zrodziło się pytanie, czy nie należałoby jeszcze bardziej ujednolicić i zharmonizować rodzajów referatów prezentowanych na sesjach plenarnych. Referaty te zostały pomyślane jako ramowa, programowa niejako, prezentacja podstawowych problemów pedagogicznych, prezentacja dorobku polskiej i światowej pedagogiki w dziedzinie

tych problemów. Szczegółową ich analizę, empiryczne badania, konkretne rozwiązania praktyczne miały pokazać obrady sekcyjne.

Oczywiście poza zwiększeniem ładu i porządku w kongresowych obradach taka czasowa lokalizacja referatów nie ma większego znaczenia.

5. Na drugiej sesji plenarnej poświęconej zagadnieniom: struktura wiedzy a programy szkolne, integracja wiedzy w procesie nauczania, specjalizacja a wykształcenie ogólne itp. głos zabrali: Prof. T. Husen z Uniwersytetu w Sztokholmie, na temat „Badania pedagogiczne a polityka oświatowa", Prof. dr W. Okoń z Uniwersytetu Warszawskiego na temat „Nauka a treść wykształcenia ogólnego", Prof. dr K. Lech z Instytutu Pedagogiki na temat „Badania nad upowszechnieniem systemu łączenia teorii z praktyką w postaci nauczania programowanego" oraz Prof. dr W. M. Chwostow, Prezes Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR na temat „Roli nauk społecznych w wykształceniu". Jednym z podstawowych problemów poruszanych przez pedagogów na tej sesji był problem doboru treści i struktury wiedzy uczniowskiej w procesie wykształcenia ogólnego. Bardzo wnikliwą analizę tego problemu dał Prof. dr W. Okoń.

Pokazał on dominującą ostatnio tendencję maksymalnego zbliżenia przedmiotów nauczania do odpowiadających im dyscyplin naukowych, uwidaczniającą się chyba najwyraźniej w zbliżeniu struktury i treści poszczególnych przedmiotów nauczania do struktury i treści odpowiadających im dyscyplin naukowych. Jest to tendencja umożliwiająca wprawdzie ciągłą aktualizację uczniowskiej wiedzy o nowe zdobycze nauki i techniki, i to jest bardzo ważny, generalny aspekt tej sprawy, jest to jednak również tendencja, której realizacja nie jest zawsze zgodna z podstawowymi zasadami nauczania, w których uprzedmiotowione są psychofizjologiczne i organizacyjne podstawy procesu nauczania i uczenia się. I ten drugi aspekt realizacji tej tendencji w szkole narzuca ostrożność i wnikliwą analizę każdego podjętego działania w realizacji tej tendencji.

Właściwy dobór treści i struktura wiedzy uczniowskiej stają się również jednym z warunków optymalizacji (a więc akceleracji i intensyfikacji) procesu nauczania, którego nie można w nieskończoność przedłużać. Akceleracja i intensyfikacja wiedzy uczniowskiej możliwa jest również m. in. dzięki zastosowaniu nowoczesnych środków nauczania, nowoczesnych metod nauczania oraz integracji wiedzy w procesie nauczania. Zastanawiano się również, na marginesie rozważań nad strukturą treści nauczania, nad upodobnieniem procesu nauczania do procesu badania. To upodobnienie jest w znacznym stopniu uzależnione od tego, czy wiedza uczniowska jest sumą zdobytych z różnych przedmiotów wiadomości, czy też jest nową integralną dynamiczną strukturą w samodzielny sposób wykorzystywaną przez ucznia.

6. Zachęcam jednak szczególnie do sięgnięcia po referat Prof. dra Ignacego Szaniawskiego z Uniwersytetu Warszawskiego. Prof. Ignacy Szaniawski swój referat pt. „Intelektualizacja pracy produkcyjnej — jako centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego" wygłosił na trzeciej sesji plenarnej poświęconej współczesnemu wykształceniu technicznemu. Referat Ignacego Szaniawskiego jest szczególny. Wzbudził żywe zainteresowanie wśród pedagogów z wielu krajów podczas dyskusji i w późniejszych kongresowych rozmowach.

Prezes Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR Prof. dr W. M. Chwostow zagajenie do dyskusji nad tą sesją poświęcił w całości wystąpieniu Ignacego Szaniawskiego. Zdaniem Chwostowa referat poruszył najistotniejszy problem współczesnego kształcenia zawodowego, przygotowanie pracownika produkcyjnego jutra, takiego

kształcenia, aby w momencie uzyskania przez ucznia absolutorium zdobyta wiedza i umiejętności nie były już nieaktualne, przestarzałe, wczorajsze. Nie jest to zadanie łatwe. Referat autora nie jest jednak tylko zasygnalizowaniem problemu, jest on złożony z szeregu konkretnych propozycji dydaktycznych, psychologicznych, socjologicznych. Na koncepcje Ignacego Szaniawskiego powoływali się w swoich wystąpieniach Prof. Prof. inż. F. F. Korolew i J. Tymowski w swoich kongresowych wystąpieniach. A oto podstawowe idee referatu.

Przewrót naukowo-techniczny, w zasadniczy sposób zmieniając strukturę pracy i strukturę zawodów, siłą logicznej, technicznej, ekonomicznej i politycznej konieczności zmienić musi strukturę kształcenia przyszłych pracowników rolnictwa, przemysłu, transportu. Uczniowie i absolwenci dzisiejszych szkół zawodowych tworzący szeregi jutrzejszej młodzieży robotniczej muszą opanować wiedzę, technologię i sprawności manualno-motoryczne, które stanowią istotę przyszłych zawodów. Wynika stąd postulat intelektualnej wszechstronności i ogólnotechnicznej sprawności. Postulat zdecydowanie przeciwstawiający się wąskiej profesjonalizacji, postulat wysunięty w imię i rozstrzygający o intelektualizacji pracy zawodowej. Wśród konkretnych propozycji autora dotyczących ogólnotechnicznych podstaw kształcenia zawodowego znajdziemy propozycję nowych przedmiotów nauczania. Oto one: 1) automatowe przetwarzanie danych, 2) przemysłowa technika pomiarowa, 3) technika sterowania, 4) technika regulowania, 5) ogólne podstawy elektroniki.

Przedmioty te, wspólnie z istniejącymi już przedmiotami takimi, jak ekonomika i technologia, tworzą wspólną grupę ogólnotechnicznych, podstawowych przedmiotów kształcenia zawodowego. Nowy typ pracownika, którego współczesna szkoła zawodowa wyposaża w wiedzę ogólną (humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą), ogólnotechniczną, specjalistyczną oraz sprawność manualno-motoryczną, coraz więcej czasu w swojej pracy zawodowej zużywa na ustawianie, regulowanie, kontrolowanie, diagnostykę. Są to czynności dotychczas nazywane pracą intelektualną (umysłową). W pracy zawodowej takiego pracownika zaciera się różnica między pracą fizyczną i umysłową. Profesor Ignacy Szaniawski wnosi do teorii kształcenia zawodowego, nomenklatury zawodów i języka codziennego propozycję nazwy dla tego typu pracownika. Propozycja ta brzmi: intelpraks. Jest to nie tylko propozycja nazwy. Autor konkretnie precyzuje wymagania dotyczące wykształcenia intelpraksa i jego czynności zawodowe, konkretyzując w ten sposób i rozszerzając znaną teorię czynności polskiego psychologa Tadeusza Tomaszewskiego. Przykładami intelpraksów będą: dyspozytorzy, montażyści, operatorzy, konserwatorzy.

Aby jeszcze chwilę wśród problematyki referatu pozostać, kolejna propozycja autora: Dla całej grupy podstawowych przedmiotów nauczania, które zawierają wiedzę o gromadzeniu, przetwarzaniu i przekazywaniu informacji naukowo-technicznych i organizacyjno-produkcyjnych, proponuje autor wspólną nazwę: informatyka. Jest to termin znany cybernetykom i innym specjalnościom technicznym. Wprowadzenie jednak tego terminu do dydaktyki, dla oznaczenia grupy ogólnotechnicznych przedmiotów podstawowych w szkole zawodowej jest inicjatywą i zasługą autora. Współczesna teoria kształcenia zawodowego staje więc wobec konieczności zajęcia się teorią i praktyką nauczania informatyki.

7. Nowa koncepcja integralnego wychowania przez sztukę, funkcja wychowawcza różnych dziedzin sztuki, sztuka i praca oto krąg problemów czwartej sesji plenarnej.

Jak sygnalizowała już prasa pedagogiczna, szczególnie interesująco wypadł referat polskiej reprezentantki tej problematyki, sekretarza naukowego i oddanego współ-

organizatora Kongresu doc. dr Ireny Wojnar z Uniwersytetu Warszawskiego. W referacie „Sztuka i wychowanie" skoncentrowała się autorka na trzech zagadnieniach: 1) wychowanie kultury estetycznej człowieka, 2) wychowanie człowieka przez sztukę, 3) perspektywa dla homo aestheticus. Problem wychowania kultury estetycznej człowieka jest funkcją szerszego problemu sztuki i piękna w życiu człowieka. Program tego wychowania ma estetyczne i społeczne uwarunkowanie. Ma również swoją historię. Jak ten program jednak dostrzegamy dziś, w cywilizacji, w której w skali masowej istnieje możność obcowania z wieloma różnymi, często kontrowersyjnymi kategoriami sztuki i dzieł.

Sztuka, przez tak długie lata uważana za luksus bądź traktowana w zupełnie uroczystych kryteriach piękna, przenika do naszego codziennego, realnego życia, zaś kultura estetyczna staje się codzienną potrzebą współczesnego człowieka. Realizacja wychowania estetycznego, zwłaszcza zaś w szkole, wydaje się bardzo trudna. Nasuwają się problemy, jak stopniować trudności tego rodzaju materiału, w jakim stopniu aktywność artystyczna dzieci i młodzieży ułatwia bądź modyfikuje rozumienie sztuki. Inicjatyw w kierunku realizacji wychowania estetycznego jest jednak wiele. Do nich należą: współpraca szkół z różnymi placówkami artystycznymi, wprowadzenie do szkół sztuki filmowej, korzystanie z nowoczesnych środków nauczania związanych z twórczością artystyczną (film, nagrania płytowe, radio, telewizja). Wychowanie kultury estetycznej człowieka to jednak nie tylko sprawa szkoły, to „kształcenie się przez całe życie", to podziw dla twórczości i radość z tworzenia. W ten sposób z postulatów i tradycji wychowania estetycznego wyrasta koncepcja integralnego wychowania przez sztukę. Koncepcja wzbogacenia wychowania moralnego, społecznego i umysłowego, kształtowania postawy twórczej wobec świata. Obie koncepcje: kształcenia kultury estetycznej człowieka oraz koncepcja wychowania przez sztukę, są ważne dla ogólnej koncepcji wychowania człowieka, dla homo aestheticus — bogatego wewnętrznie, świadomie i krytycznie myślącego, dla którego, jak to pisał Marks, „jego własne urzeczywistnienie istnieje jako wewnętrzna konieczność, jako potrzeba". Kończę słowami autorki: „Coraz więcej zresztą pedagogów zdaje się podzielać to przekonanie

Wizja i perspektywa
Dla wielu tylko utopia
Ale wielki otwarty świat wciąż prowokuje wyobraźnię".

8. Problematyka piątej sesji plenarnej w szczególny sposób zainteresuje z pewnością organizatorów szkolnictwa i administrację szkolną. Sesja ta poświęcona została zagadnieniom ustroju i organizacji szkolnictwa, a zwłaszcza problemom: powszechności nauczania na szczeblu średnim, jednolitości i różnorodności wykształcenia, selekcji wczesnej i późnej, kształcenia zawodowego i ogólnego, kształcenia „zdolnych", subiektywnym motywom kształcenia itp. Problematyką tą interesowali się m. in. Prof. Edmund King z Londynu w referacie „Zmiany w strukturze europejskich systemów szkół średnich", Profesor Mario Manacorda z Uniwersytetu w Rzymie w referacie „Treść, metody i technika wychowania", Profesor dr Marian Falski i Jadwiga Woźnicka w referacie „Aktualne zagadnienia ustroju i organizacji szkolnictwa" oraz Profesor dr Stanisław Kowalski z Uniwersytetu Poznańskiego w referacie „Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji".

Z obszernym, nie mieszczącym się w ramach problematyki tej sesji referatem wystąpił członek Komunistycznej Partii Włoch Prof. M. Manacorda. Jak sam autor zauważa na wstępie, referat obejmuje całą problematykę pedagogiczną począwszy od doboru treści nauczania (podkreślając w procesie doboru znaczenie nauk matematyczno-przyrodniczych), poprzez strukturę treści nauczania (podkreślając jednolitość i całościowość tej struktury), poprzez takie ogólniejszej natury problemy peda-

gogiczne, jak znaczenie filozofii w wychowaniu, znaczenie wychowania estetycznego, działalności twórczej typu artystycznego i humanizmu literackiego w wychowaniu człowieka aż po problem konieczności ujednolicenia treści kształcenia w różnych krajach.

Referat Manacordy nasycony jest wielką troską komunisty i uczonego, z jednej strony, o rozwiązanie podstawowych problemów szkolnictwa włoskiego, z drugiej zaś o przezwyciężenie postaw nacjonalistycznych i rasistowskich przybierających współcześnie na sile w określonych społeczeństwach a utrudniających ich równorzędność i współpracę.

Jedną z dróg wiodących do przezwyciężenia tych postaw są procesy kształcenia i wychowania.

Zmiany w strukturze europejskich systemów szkół średnich, twierdzi autor innego referatu Prof. Edmund King z Londynu, podyktowane są co najmniej trzema grupami czynników. Po pierwsze, przeobrażeniami społeczno-politycznymi zachodzącymi w europejskich społeczeństwach, po drugie, przemianami w nauce i technice, których konsekwencjami są przemiany w strukturze pracy i zawodów, a więc zanik jednych i powstawanie innych zawodów, zanik wąskich specjalności zawodowych, a pojawienie się zawodów o tzw. szerokim profilu i wreszcie, po trzecie, znaczną intensyfikacją badań pedagogicznych w ścisłym związku z badaniami psychologicznymi, socjologicznymi, które odsłaniają w wielu wypadkach tradycjonalizm i przestarzałość ustawodawstwa szkolnego, niedostateczne przygotowanie zawodowe nauczycieli, niedostateczne wyposażenie szkół w nowoczesne środki nauczania itp.

Sygnalizuje on jako nowość w strukturze i metodologii badań nad szkolnictwem europejskim pojawienie się (w różnych krajach o różnej nazwie i specyficznej wewnętrznej strukturze) szkół średnich wyższego stopnia, zwanych szkołami średnimi trzeciego stopnia (tertiar education).

W polskim systemie szkolnictwa odmianą tych szkół będą różnego typu szkoły pomaturalne, zwane ostatnio pomaturalnymi studiami zawodowymi.

9. Na szóstej i ostatniej sesji plenarnej poświęconej metodologii badań pedagogicznych głos zabrali: Johs. Sandven z Instytutu Badań Pedagogicznych Uniwersytetu w Oslo w referacie „Psychometria jako metoda badawcza w wychowaniu", Profesor dr Ryszard Wroczyński z Uniwersytetu Warszawskiego w referacie „O niektórych właściwościach badań pedagogicznych", Józef Szarka z Budapesztu w referacie „Możliwości oceny wyników w dziedzinie wychowania", Profesor dr Stefan Wołoszyn i Docent dr Maciej Demel we wspólnym referacie „Mechanizmy dezintegracji i reintegracji w pedagogice na przykładzie wychowania fizycznego" oraz Profesor dr Jan Konopnicki z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie w referacie „Obiektywizacja oceny zachowania się dzieci w szkole".

Profesor Ryszard Wroczyński skoncentrował się na analizie zagadnienia specyficznych cech badań procesów wychowawczych zaznaczając, że inne dziedziny badań pedagogicznych mają swoją oddzielną, specyficzną metodologię. Podkreślił przede wszystkim związek pedagogiki z filozofią i teorią rozwoju społecznego. Ten związek mający swoją długą historię będzie się pogłębiał. Rzutuje on w znacznym stopniu na rozwój metod badawczych procesów wychowania z jednej strony dlatego, iż u podstaw tych badań leży określona koncepcja człowieka i stosunków społecznych, z drugiej zaś ze względu na cel tego typu badań pedagogicznych, którę oprócz analizy rzeczywistości wychowawczej tę rzeczywistość kształtują.

Podstawowym jednak czynnikiem postępu badań pedagogicznych jest metodologiczny związek pedagogiki z innymi naukami (psychologią, fizjologią, ekonomią polityczną, biologią itp.) oraz doskonalenie zaczerpniętych z nauk przyrodniczych metod empirycznych. Trudności i specyficzne cechy empirycznych badań pedogogicznych prezentuje autor na przykładzie funkcjonowania dwóch czynników:.

a) Rzeczywistość wychowawcza ulega ciągłym zmianom, zmienność ta zależy z jednej strony od psychofizycznego rozwoju dzieci i młodzieży, z drugiej zaś od stosunków społecznych, w jakich żyją.
b) badania pedagogiczne są równocześnie pewną formą działalności wychowawczej, postawieniem osoby badanej w nowej sytuacji, wobec nowych problemów. Ten wychowawczy charakter badań ogranicza ich treść oraz ogranicza wnioski z badań.

Korzystając z dorobku metodologicznego innych nauk społecznych, przyrodniczych, wypracowuje pedagogika swoje własne metody uwzględniające specyfikę obiektu badań i sytuacji badawczych.

10. Na sześciu sesjach sekcyjnych odpowiadających tematycznie sześciu sesjom plenarnym głos zabrało kilkudziesięciu pedagogów z kilkunastu krajów.

Wymienię chociażby takie nazwiska, jak: F. F. Korolew ze Związku Radzieckiego, B. Nawroczyński, W. Szewczuk, Cz. Kupisiewicz, J. Pieter, T. Nowacki i J. Tymowski z Polski, K. Abraham z NRF, M. Corcoran i V. Bhushan ze Stanów Zjednoczonych, G. Mialaret z Francji, G. Limiti z Włoch itd.

F. F. Korolew ze Związku Radzieckiego mówił na temat „Problemu wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości", Cz. Kupisiewicz „W poszukiwaniu nowych koncepcji nauczania programowanego", J. Pieter „Sensu wychowania technicznego", T. Nowacki „O kulturze technicznej", J. Tymowski „Nauczania techniki w szkołach ogólnokształcących" itd.

Szczególnie bogatą i różnorodną problematykę zaprezentowali twórcy referatów dwóch sesji sekcyjnych: a) poświęconej współczesnemu wykształceniu technicznemu oraz b) współczesnemu wykształceniu estetycznemu. Na pierwszej z nich na podkreślenie zasługuje referat Prof. dra inż. Janusza Tymowskiego z Politechniki Warszawskiej. Zainteresowania Profesora Tymowskiego teorią kształcenia politechnicznego i zawodowego są wynikiem wzajemnego przenikania i dążenia do integracji nauk technicznych z naukami humanistycznymi (psychologią, zwłaszcza zaś psychologią pracy, teorią kształcenia zawodowego, socjologią, prakseologią), w generalniejszym zaś aspekcie wzajemnego przenikania i swoistej integracji świata humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego i technicznego.

Współczesna szkoła ogólnokształcąca oprócz wiedzy humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej stoi przed koniecznością wyposażenia uczniów w wiedzę techniczną oraz wykształcenia odpowiednich sprawności manualno-motorycznych.

Cele te realizuje szkoła ogólnokształcąca na tzw. zajęciach technicznych.

Najskuteczniejszą i najwłaściwszą z punktu widzenia logiki wewnętrznej procesu wytwarzania formą kształcenia politechnicznego jest praca produkcyjna, metodami zaś: instruktaż, szkolenie, posługiwanie się narzędziami, obsługa maszyn i urządzeń. Najwłaściwszym miejscem kształcenia politechnicznego są warsztaty szkolne, międzyszkolne, warsztaty szkół zawodowych. Z innych form kształcenia politechnicznego podkreśla autor rolę wycieczek do zakładów pracy.

Kształcenie politechniczne we współczesnej szkole ogólnokształcącej to nie tylko dostarczanie nowych wiadomości i nie tylko wykształcenie sprawności manualno-motorycznych, to również czynnik integrujący treści współczesnego wykształcenia ogólnego dzięki odczytywaniu przez uczniów praw i reguł fizyki, matematyki, biologii, chemii, uprzedmiotowionych w narzędziach i obsługiwanych w warsztacie szkolnym maszynach. Prof. dr Karl Abraham z Uniwersytetu we Frankfurcie poruszył bardzo istotny problem zależności między działalnością oświatową a polityką ekonomiczną kraju. Poziom wykształcenia, a więc wiedza, umiejętność i kultura pracy ludzi zatrudnionych w różnych gałęziach gospodarki narodowej są istotnymi czynnikami rozwoju gospodarczego kraju.

Stąd też planowanie w gospodarce narodowej i planowanie w polityce oświatowej winny być procesami równoległymi i wzajemnie weryfikującymi swoje założenia i postulaty. Ścisła zależność, jaka istnieje między gospodarką narodową a polityką oświatową w zakresie wykształcenia współczesnego pracownika, stawia przed teoretykami kształcenia zawodowego, organizatorami szkolnictwa i nauczycielami — nowe zadania. Sprawy nie rozwiążą półśrodki. Coraz bardziej rozszerzający się system szkolenia, przeszkalania, egzaminów kwalifikacyjnych wewnątrzzakładowych, jeżeli nie będzie opierał się na nowoczesnej (uwzględniającej rozwój nauki i techniki oraz podstawowe prawa i zasady psychologii, zwłaszcza zaś psychologii uczenia i nauczania) teorii kształcenia zawodowego, będzie tylko uciszeniem służbowego sumienia organizatorów szkolenia wewnątrzzakładowego.

11. Nie sposób zaprezentować chociażby w największym skrócie innych jeszcze, również ciekawych koncepcji bądź propozycji, które usłyszeć można było na Kongresie. Nie chciałabym również oceniać kongresowych referatów i dyskusji. Ocenę kongresowych obrad pozostawiam doświadczeńszym pedagogom: teoretykom, nauczycielom, organizatorom szkolnictwa.

Zadaniem moim było rzetelne sprawozdanie z podstawowych problemów, nowych interpretacji, dominujących tendencji w polskiej i światowej pedagogice, zaprezentowanych na kongresowych obradach.

Ale nie tylko. Przy całej ostrożności i powściągliwości muszę z satysfakcją podkreślić, że Międzynarodowy Kongres Pedagogiczny w Warszawie był mobilizacją sił w naszym środowisku pedagogicznym, przyczynił się do ożywienia wysiłków w ruchu pedagogicznym, przede wszystkim zaś doprowadził do konfrontacji polskiej pedagogiki z pedagogiką państw obozu socjalistycznego oraz pedagogiką państw kapitalistycznych. Jeśli nawet konfrontacja ta ujawniła luki i braki w życiu organizacyjnym naszej pedagogiki, to nie ulega wątpliwości — ujawniła równocześnie poprzez poziom niektórych referatów rangę, stopień nowoczesności i szanse poszczególnych osobowości twórczych i poszczególnych środowisk w Polsce.

Jak już zaznaczyłam, niektóre z polskich wystąpień spotykały się z uznaniem. Dowodem zaś uznania dla całości pracy polskich pedagogów oraz organizatorów Kongresu jest wybór Prof. dra B. Suchodolskiego na Prezydenta AISE na najbliższe 4 lata.

Poza tym prowokuje mnie jeszcze jedna myśl: Czy po bogatym, płodnym Konkresie do długiej listy przymiotników określających „homo", a więc sapiens, ludens, faber, aestheticus, aeconomicus, nie przybędzie nowy... paedagogicus.

Joanna Kowalczyk

KONFERENCJA MINISTRÓW SZKOLNICTWA WYŻSZEGO KRAJÓW SOCJALISTYCZNYCH W WARSZAWIE

W dniach od 8 do 10 września 1969 r. obradowała w Warszawie IV Konferencja Ministrów Szkolnictwa Wyższego krajów socjalistycznych. W obradach wzięły udział delegacje: Bułgarii, Czechosłowacji, Koreańskiej Republiki Ludowo-Demokratycznej, Mongolii, NRD, Rumunii, Węgier, Związku Radzieckiego i Polski. Obradom przewodniczył Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego PRL — prof. H. Jabłoński. Delegacja radziecka przedstawiła referat na temat komunistycznego wychowania młodzieży, a delegacja NRD przygotowała materiał do dyskusji nad

nomenklaturą specjalności w szkolnictwie wyższym. Zespół polski omówił sprawę wprowadzenia w krajach socjalistycznych porównywalności, równoważności i wzajemnego uznawania świadectw szkolnych, dyplomów, stopni i tytułów naukowych, miałoby to bowiem dla tych krajów duże praktyczne znaczenie. Drugie wystąpienie polskie było poświęcone studiom podyplomowym w systemie szkolnictwa wyższego. Została przyjęta propozycja powoływania problemowych studiów podyplomowych wspólnych dla wszystkich krajów socjalistycznych.

Delegacja rumuńska przedstawiła informację na temat ekonomiki i zagadnienia rentowności szkoły wyższej. Węgrzy poinformowali o podstawowych zasadach zmian strukturalnych w wyższych uczelniach w warunkach rewolucji naukowo-technicznej. Czesi poświęcili swe wystąpienie udziałowi studentów w zarządzaniu szkołą wyższą, a Bułgarzy współpracy państw socjalistycznych w zakresie wytwarzania, wymiany oraz wykorzystywania dydaktycznych środków technicznych.

Delegacja polska wystąpiła z inicjatywą utworzenia międzynarodowego centrum informacji o szkolnictwie wyższym krajów socjalistycznych. Następna konferencja tego rodzaju odbędzie się w roku przyszłym w NRD.

WYSTAWA 25-LECIA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO PRL

12 września 1969 roku została otwarta w Pałacu Nauki i Kultury w Warszawie wystawa prezentująca rozwój i dorobek szkolnictwa zawodowego w okresie 25 lat działalności tego szkolnictwa. Trwała ona do 3. X. 1969 r. Otwarcia uroczystego wystawy dokonał minister oświaty i szkolnictwa wyższego — prof. dr H. Jabłoński.

W ciągu 25 lat szkolnictwo zawodowe dało gospodarce narodowej blisko 4,5 mln kwalifikowanych pracowników. „Wysokiej klasy fachowiec, świadomy, o wielkim poczuciu odpowiedzialności obywatel — powiedział minister Jabłoński — to nierozerwalne cechy człowieka, jakiego chcielibyśmy widzieć w każdym absolwencie naszej szkoły zawodowej".

Na wystawię zgromadzono i zaprezentowano plansze i mapy ilustrujące rozwój szkolnictwa zawodowego. Pokazano tablice sieci szkół zawodowych informujące o kierunkach nauczania, wykładanych przedmiotach i możliwościach dalszej nauki. Ukazano bogaty dorobek dydaktyczny poszczególnych działów szkolnictwa ze szczególnym uwzględnieniem szkół reprezentujących najbardziej nowoczesne kierunki szkolenia. W uroczystym otwarciu wystawy wzięli udział wiceministrowie zainteresowanych resortów i kuratorzy wszystkich okręgów szkolnych.

OSTATNIA „TYSIĄCLATKA"

W Rabce odbyła się 5 września 1969 roku uroczystość przekazania do użytku ostatniej szkoły — pomnika dla uczczenia 1000-lecia państwa polskiego. W uroczystości wziął udział Marszałek Sejmu PRL — Czesław Wycech. Dzięki ofiarności społeczeństwa wysoko przekroczono pierwotne zamierzenia, oddając w całym kraju 1417 nowych obiektów szkolnych. Baza dydaktyczna zwiększyła się o 13 tys. nowych izb lekcyjnych. Łącznie na Fundusz Budowy Szkół Pomników społeczeństwo ofiarowało ok. 8,6 mld zł.

KRONIKA ZAGRANICZNA

ROK 1970 MIĘDZYNARODOWYM ROKIEM OŚWIATY

17 grudnia 1968 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ proklamowało rok 1970 Międzynarodowym Rokiem Oświaty. Dlaczego podjęto taką uchwałę? Właśnie dobiegła końca pierwsza Dekada Rozwoju i znaleźliśmy się na początku drugiej. Wybór roku 1970 na Międzynarodowy Rok Oświaty pozwoli na jeszcze wyraźniejsze uwypuklenie problematyki oświaty i szkolnictwa oraz na podkreślenie ich znaczenia dla dalszego rozwoju współczesnych społeczeństw. Dotyczy to szczególnie wielu krajów Ameryki Łacińskiej, Afryki i Azji. Mimo postępu, jaki dokonał się w ostatnim zwłaszcza dziesięcioleciu w zakresie oświaty w świecie, mówi się o kryzysie oświatowym zarówno w krajach rozwijających się, jak i w krajach uprzemysłowionych. Jedną z przyczyn tego kryzysu jest nie mająca precedensu eksplozja demograficzna, za którą nie postępuje z dostateczną szybkością rozwój oświaty. Młodzież poniżej 24 lat stanowi prawie 54% ludności świata, a w Afryce, Azji i Ameryce Łacińskiej sięga nawet 60%.

O ile procent analfabetów na świecie spadł mniej więcej o 11%, to jednak w cyfrach bezwzględnych notuje się wzrost ich liczby rocznie o 40 do 50 milionów. Jak podaję „Chronique de l'UNESCO" z kwietnia 1968 r., jedną z przyczyn podjęcia z nową siłą haseł oświatowych są dane opublikowane przez UNESCO w roku 1957 w studium pt. „Analfabetyzm na świecie w połowie XX wieku". Była to najobszerniejsza synteza, jakiej dokonano kiedykolwiek na temat sytuacji oświaty na świecie. Na podstawie danych ze 198 krajów i terytoriów ustalono, że ponad 44% ludności świata poniżej 15 roku życia stanowią analfabeci. Około 250 milionów dzieci na świecie nie uczęszcza do szkoły.

W roku 1970 planuje się zorganizowanie szeregu konferencji regionalnych i międzynarodowych, a wśród nich światową konferencję do spraw szkolnictwa rolniczego, która odbędzie się staraniem FAO, międzynarodową konferencję oświatową, wreszcie także generalną konferencję UNESCO, która zbierze się na swej szesnastej sesji pod koniec tego roku.

(*ww*)

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВИНЦЕНТЫ ОКОНЬ: Наука и содержание общего образования 1
ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Интеллектуализация производсвенного труда — центральной проблемой современного профессионального образования 17
МАЦЕЙ ДЕМЕЛЬ, СТЕФАН ВОЛОШИН: Механизмы дезинтеграции и реинтеграции в педагогике на примере физического воспитания 40
ИРЕНА ВОЙНАР: Искусство и воспитание 46
ЛЬЮИС КРОС: Общественные факторы и школьная наука 66

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ВЕСЛАВ ДУБЕЛЯК: Информация об изменениях во французском школьном деле 83

ДИСКУССИ И ПОЛЕМИКИ

ЯН В. САРНА: О классификации наук 94

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ТАДЕУШ МАЖЕЦ: Бюджет времени учеников старших классов основной школы 100

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Эдмунд Темпала — Интеграция основной воспитательной среды а результаты педагогического труда школы 113
СТЕФАН А. РАДОМСКИ: Тадеуш Голашевски — Человек в размере культуры. Исследования над определением типа и уровня культуры . . . 115
ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ: Станислав Михальски — Сельскохозяйственная школа и среда 119

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . 123
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 126

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ИОАННА КОВАЛЬЧИК: Конгресс Международной Ассоциации Педагогических Исследований в Варшаве 130
В. В.: Конференция Министров высшего образования социалистических стран в Варшаве 139
В. В.: Выставка посвященная 25-летию профессионального образования ПНР 140
В. В.: Последняя „Тысячалетка" 140

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. В.: 1970 год — Международный годом просвещения 141

CONTENTS

ARTICLES

WINCENTY OKOŃ: Science versus the contents of general education . . 1
IGNACY SZANIAWSKI: Intellectualisation of produktive work as the central problem of contemporary professional education 17
MACIEJ DEMEL, STEFAN WOŁOSZYN: Mechanism of disintegration and reintegration in pedagogics on example of physical education . . . 40
IRENA WOJNAR: Art and education 46
LOUIS CROS: Social factors and school teaching 66

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

WIESŁAW DUBIELAK: Information about the reform of French school system 83

DISCUSSIONS AND POLEMICS

JAN W. SARNA: Division of sciencies 94

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS, AND EXPERIMENTS

TADEUSZ MARZEC: The time budget of pupils of senior classes of primary schools 100

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

STANISŁAW NOWACZYK: Edmund Trempała — Integrtion of basic educational enviroments and the results of pedagogical work of the school . 113
STEFAN A. RADOMSKI: Tadeusz Gołaszewski — The man and the measures of culture 115
WŁADYSŁAW SAWICKI: Stanisław Michalski — Agricultural school and the environnient 119

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . 123
JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals . . . 126

HOME CHRONICLE

JOANNA KOWALCZYK: Congress of International Association of Pedagogical Research in Warsaw 130
WW: Conference of Ministers of Higher Education of socialist countries in Warsaw 139
WW: Exhibition of 25 years of professional educational in Polish People's Republic 140
WW: Last school out of 1000 schools 140

FOREIGN CHRONICLE

WW: 1970 — International Year of Education 141

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1970 r.

Nakład 4.750 egz. Ark. wyd. 11,4 Ark. druk. 9. Papier druk. sat. kl. V. 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania 21. XI. 1969 r. Podpisano do druku i druk ukończono w lutym 1970 r.
Indeks 37526 Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 2641 — P-12

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XII (XLIV) MARZEC — KWIECIEŃ 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

LUDWIK BANDURA: Lenin o nauczycielu 145
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Struktura badań pedagogicznych 152
MICHAŁ GMYTRASIEWICZ: Węzlowe zagadnienia ekonomicznej rangi oświaty 168

DYSKUSJE I POLEMIKI

MIRON KRAWCZYK: W odpowiedzi na recenzję 183

SZKOŁA W SWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ ZIENKIEWICZ: Idea szkół wiodących w ZSSR 192

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER JANKOWSKI: Czynniki pobudzające rozwój zainteresowań zawodem nauczycielskim naucz. na przykładzie pow. łomżyńskiego . . 199
WIESŁAW DUBIELAK: Metody optymalizacji w preorientacji szkolnej i zawodowej 215
TADEUSZ LESIAK: Psychologiczne przygotowanie absolwentów studiów nauczycielskich do pracy dydaktyczno-wychowawczej 219
EUGENIUSZ PAWLĘGA: Organizacja i funkcja pracowni pedagogicznej w studiach nauczycielskich 226

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MICHAŁ WINIARSKI: Jerzy Wołczyk — Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach 231
STEFAN SZAJDAK: Gerhard Meyer — Cybernetyka a proces nauczania . . 234
ELŻBIETA KRUPIŃSKA: Education Développement et Démocratie 235

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 240
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 243
RYSZARD RADWIŁOWICZ: „Nauczanie programowane i technologia dydaktyczna 246

KRONIKA KRAJOWA

ROBERT GUTOWSKI: Konferencja naukowa z okazji 100-lecia urodzin W. I. Lenina 250
WW: Sesja naukowa ku czci Marii Grzegorzewskiej 251
WW: Spotkanie z redaktorem naczelnym „Revista de Pedagogie" 251

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF ZALEWSKI: Przygotowanie szkół radzieckich do obchodów 100 rocznicy urodzin W. I. Lenina 252
ANNA KRÓL: Program UNESCO w zakresie bibliotek i dokumentacji pedagogicznej na Międzynarodowy Rok Oświaty 1970 253

ROK XII (XLIV) MARZEC — KWIECIEŃ 1970 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

LUDWIK BANDURA

LENIN O NAUCZYCIELU

Do nauczycieli odnosił się Lenin zawsze z najwyższym szacunkiem i wyraźną sympatią. Może wpłynęły na to wspomnienia dziecięctwa, był przecież sam synem nauczyciela gimnazjalnego. Bardziej jednak odczuł i zrozumiał rolę nauczyciela w pracy partyjnej, kiedy zajmował się polityką oświatową i kiedy szukał właśnie w nauczycielach pomocników partii w uświadamianiu ideowym szerokich mas pracujących.

Lenin ubolewał stale nad zacofaniem kulturalnym Rosji i nie znajdował dość ostrych słów potępienia sytuacji, jaką stworzono nauczycielowi ludowemu. Wskazywał, że w Rosji dzieci w wieku szkolnym stanowią według danych z r. 1913 22% ogółu ludności. Z tej liczby jednak tylko 4,7% uczyło się, a więc ponad 4/5 dzieci pozbawionych było szkoły [1].

Te zaś dzieci, które spotkało to szczęście znalezienia się w szkole, pobierały raczej tylko namiastki wiedzy. Dla 6000 mieszkańców samarskich wsi nie było ani jednej 4-klasowej szkoły. Mało tego, że rząd carski zaniedbywał zakładanie szkół, był w ogóle niechętny oświacie. Rozciągnięty nad ludnością nadzór policyjny nie dopuszczał nawet do samorzutnych prac oświatowych i do związanego z nimi samokształcenia. „Policyjny wywiad, policyjna samowola, policyjne przeszkody w oświecaniu ludu, policyjne niszczenie tego, co robi sam lud dla swego oświecenia — oto do czego sprowadza się cała działalność ministerstwa" według słów Lenina [2].

[1] Lenin: W sprawie polityki Ministerstwa Oświecenia Publicznego. Dzieła. Warszawa. Książka i Wiedza. 1950. Tom 19, str. 125.
[2] Tamże, str. 129.

Dzieci robotnicze i chłopskie odsunięte były od szkół średnich. Na 110 000 uczących się w gimnazjach było tylko 18 000 synów chłopskich. We wszystkich razem wziętych szkołach było ich zaledwo 15%, chociaż chłopi stanowili olbrzymią przewagę ludności Rosji.

Skromny był też budżet ministerstwa „zaciemnienia publicznego", jak Lenin złośliwie nazwał carski resort oświaty. Wynosił w r. 1913 136,7 miliona rubli, tj. 80 kopiejek na jednego mieszkańca, podczas kiedy w Niemczech wypadało 2 do 3 rubli na głowę, w Stanach Zjednoczonych Ameryki nawet 9,24 rubla. Za to w Stanach Zjednoczonych już w r. 1870 było 200 515 nauczycieli z pensją 37,8 miliona dolarów, w r. 1913 zaś 523 210 nauczycieli z uposażeniem 253,9 miliona dolarów, tj. 483 dolary rocznie na jednego nauczyciela.

„Również w Rosji — stwierdza Lenin — nawet przy obecnym stanie jej sił wytwórczych, byłoby całkowicie możliwe już teraz zapewnić niemniej zadowalające pensje armii nauczycieli ludowych pomagających ludowi dźwignąć się z niewiedzy, ciemnoty i zahukania — gdyby... gdyby cały ustrój państwowy Rosji, od dołu do góry, został przerobiony na ustrój równie demokratyczny jak amerykański".[3]

Z goryczą pisał: „Rosja jest biedna, jeśli mowa jest o pensjach dla nauczycieli ludowych. Płaci się im nędzne grosze. Nauczyciele ludowi głodują i marzną w nie opalonych i prawie nie nadających się na mieszkanie izbach... Rosja jest zbyt biedna, żeby opłacać uczciwych pracowników oświecenia publicznego, ale Rosja jest bardzo bogata, żeby wyrzucać miliony i dziesiątki milionów na szlachtę — darmozjadów". Ustrój niesprawiedliwości społecznej sprawił, że 9/10 ludności Rosji rząd zagradza drogę do kształcenia się, a nauczyciel, według słów Lenina, jest „zaszczuty". W latach 1906—1910 zgodnie z danymi przez niego zebranymi 1054 nauczycieli szkół miejskich wydalono ze służby, 870 zaś przeniesiono karnie.

Lenin przeciwstawiając Niemcy i Amerykę Rosji carskiej bynajmniej nie chciał przez to powiedzieć, że tam osiągnięto pełną demokratyzację oświaty. Zwracał uwagę, że i tam metody wychowania szkolnego służą warstwom rządzącym, a hasła apolityczności szkoły usiłują tę prawdę zamazywać i odrywać szkołę od otaczającego ją życia społecznego, przez co przekazywane treści stają się abstrakcyjne. „W społeczeństwie kapitalistycznym nie było więzi między nauczaniem a rzeczywistymi zadaniami organizacji pracy w gospodarce narodowej. Wskutek tego nauczanie miało charakter skostniały, scholastyczny, biurokratyczny, zabagniał je wpływ kleru i ten charakter nauczania sprawiał, że wszędzie, w najbardziej nawet demokratycznych republikach, wszystko, co świeże, zdrowe, musiało ustępować"[4] — powiedział Lenin później, bo już w r. 1920.

Lenin szanował nauczyciela, bo widział w nim czynnik podnoszenia

[3] Tamże, str. 128.
[4] Lenin: Przemówienie na III Ogólnorosyjskiej Naradzie Kierowników Sekcji Oświaty Pozaszkolnej. Dzieła. Tom 30, str. 384.

oświaty szerokich mas ludności. Ucisk nauczycieli, poniewieranie ich godności był dla niego jednoznaczny z zamachem na powszechną oświatę narodu. Stosunkowo wcześnie też zrozumiał, że socjaldemokracja znacznie zwiększy swoje wpływy wśród mas rosyjskich, jeśli uda się jej pozyskać nauczyciela. Jeszcze w r. 1899 domaga się rozpoczęcia agitacji wśród inteligencji wiejskiej, zwłaszcza wśród nauczycieli, którzy znajdują się w stanie „wielkiego poniżenia zarówno materialnego, jak duchowego", „odczuwają wyzucie praw oraz ucisk ludu, że rozpowszechnienie wśród nich sympatii do socjaldemokracji nie ulega wątpliwości".[5] Nie mylił się Lenin. W początkach XX wieku nauczycielstwo zaczynało się radykalizować, a byli wśród nich również nieliczni jeszcze sympatycy bolszewików. Kiedy minister spraw wewnętrznych Bułygin ogłosił projekt Dumy, a następnie rozpisał do niej wybory, Lenin mógł napisać, że nauczyciele obok innych bojowych elementów burżuazji ten projekt odrzucili.[6]

Po wybuchu rewolucji październikowej i kształtowaniu się władzy radzieckiej Lenin bierze udział we wszystkich ważniejszych naradach w sprawach oświatowych. Sprawy oświaty i roli nauczyciela w nowej sytuacji politycznej urastają dla niego do jednego z najważniejszych problemów rewolucji. Demaskuje szkoły państw kapitalistycznych, których rzekoma apolityczność jest fałszem i obłudą, ponieważ krępuje samodzielne myślenie i wychowuje w posłuszeństwie dla ciemiężycieli. Jest przekonany, że nowa władza radziecka uczyni dopiero oświatę „naprawdę dostępną dla wszystkich".[7]

I tak się stało. Zaraz po wybuchu rewolucji wprowadzono w Związku Radzieckim powszechny obowiązek szkolny, 4-letni początkowo, stworzono sieć szkół, a obok tego rozbudowano sieć różnych placówek oświaty dorosłych. Stała się ona drugim ważnym torem kształcenia, mającym uchylić niesprawiedliwości w dziedzinie oświaty obalonego ustroju carskiego, ale równocześnie przygotować masę nieoświeconych do budownictwa socjalizmu. Aby nie rozpraszać sił, zapewnić natomiast koncentrację wysiłków oświatowych, Lenin zaproponował scalenie szeregu rozdrobnionych organizacji kulturalno-oświatowych. Początki akcji oświatowej musiały się odbywać metodami ekstensywnymi, toteż radził Lenin stosować wypróbowane w pracy partyjnej metody propagandy, a nawet metody masowej pracy partyjnej połączyć z metodami pracy kulturalno-oświatowej [8].

Rozpoczęła się gorączkowa praca nad „przekształceniem szkoły z narzędzia klasowego panowania burżuazji w narzędzie likwidacji tego panowania oraz całkowitego zniesienia podziału społeczeństwa na klasy".[9]

[5] Lenin: Projekt programu naszej partii. Dzieła. Tom 4, str. 263.
[6] Lenin: Rezolucja Petersburskiej Organizacji SDPRR. Dzieła. Tom 10, str. 125.
[7] Lenin: Przemówienie na I Ogólnorosyjskim Zjeździe w sprawie oświaty. Dzieła, Tom 28, str. 77.
[8] Lenin: Przemówienie na II Naradzie Kierowników Sekcji Oświaty pozaszkolnej. Dzieła. Tom 28, str. 454—455.
[9] Lenin: Projekt programu RKP (b). Dzieła. Tom 29, str. 95.

W związku z tym „szkoła powinna się stać narzędziem dyktatury proletariatu, transmisją ideologicznego, organizacyjnego, wychowawczego wpływu proletariatu na półproletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących w celu całkowitego zgniecenia oporu wyzyskiwaczy i wprowadzenia ustroju komunistycznego"[10].

Cel ten usiłował Lenin osiągnąć przez „wprowadzenie bezpłatnego i obowiązkowego ogólnego i politechnicznego nauczania dzieci obojga płci do lat 16", „zaopatrzenie na koszt państwa wszystkich uczących się w żywność, odzież i pomoce naukowe", „wciągnięcie ludności pracującej do czynnego udziału w pracy w dziedzinie oświaty publicznej (rozbudowa sieci rad oświaty publicznej, mobilizacja ludzi wykształconych)" oraz to, co go nurtowało od dawna, mianowicie „ścisła więź między personelem nauczycielskim a agitacyjno-propagandowym aparatu RKP".[11]

Nauczyciele w swej masie, poza wyjątkami, nie od razu poparli bolszewików. Na I Ogólnorosyjskim Zjeździe Pracowników Oświaty i Socjalistycznej Kultury w r. 1919 Lenin stwierdził, że nauczycielstwo „na samym początku stanowiło organizację stojącą — jeśli nie całkowicie, to w ogromnej większości — na platformie wrogiej władzy radzieckiej".[12] Lenin jest jednak daleki od potępienia nauczycieli, zdaje sobie sprawę, że działają tu nawyki wytworzone przez długotrwałe wsączanie ideologii mieszczańskiej. Gniewa się raczej na tych działaczy aparatu partyjnego i państwowego, którzy przez błędne działanie zrażają nauczycieli do nowego ustroju, a sami go kompromitują [13].

Nauczyciele, którzy poparli władzę radziecką, zorganizowali Związek Nauczycieli Internacjonalistów. Na ich pierwszy zjazd w r. 1918 przybył Lenin. W swoim przemówieniu do delegatów wyraził, że nauczyciele winni się stać „główną armią socjalistycznego uświadomienia", powinni przyczynić się do wyzwolenia życia i wiedzy „z zależności od kapitału". Wspomina też, że w czasach tworzenia się nowego ustroju nauczyciel „nie może ograniczyć się do ram ciasnej działalności nauczycielskiej", że raczej powinien „stopić się w jedno z ogółem walczących mas ludu pracującego". Stwierdza, że główna masa inteligencji starej Rosji, w tym również nauczycielstwa, jest przeciwna władzy radzieckiej „i nie ulega wątpliwości, że niełatwo będzie przezwyciężyć wynikające stąd trudności". Widzi, że „proces fermentu w szerokich masach nauczycielstwa dopiero się zaczyna" i to doprowadzi „do wspólnej walki proletariatu i nauczycielstwa o zwycięstwo socjalizmu".[14]

Organizacje nauczycielskie zwlekające z poparciem władzy radzieckiej

[10] Tamże, str. 117.
[11] Tamże, str. 118.
[12] Lenin: Przemówienie. Dzieła. Tom 29, str. 533.
[13] Lenin: Przemówienie na II Naradzie Kierowników Sekcji Oświaty Pozaszkolnej. Dzieła. Tom 28, str. 454—455.
[14] Lenin: Przemówienie na Zjeździe Nauczycieli Internacjonalistów. Pisma. Tom 27, str. 467—468.

zaczynali eserowcy i mieńszewicy wykorzystywać dla swoich celów politycznych, stąd Lenin na posiedzeniu Moskiewskiej Rady Delegatów Robotniczych i Chłopskich oraz komitetów fabrycznych w listopadzie 1919 r. zaczął mówić o konieczności przebudowy organizacji nauczycielskiej.[15] Niebawem rozgromiony został Ogólnorosyjski Związek Nauczycielstwa (WUS), „ponieważ nie realizował zasad dyktatury proletariatu, lecz bronił interesów drobnej burżuazji i realizował jej politykę".[16]

Wszystkie te zmiany w dziedzinie oświaty, jak również skupienie nauczycieli około władzy radzieckiej dokonywały się w czasie okrutnej i długotrwałej wojny domowej i w czasie zaciętych walk z interwentami zewnętrznymi, w tym również z państwem polskim, które w tym okresie uzyskało niepodległość. Czasy takie wymagały skoncentrowanego wysiłku, by odnieść zwycięstwo. Nie można sobie było pozwolić na marnotrawienie sił na różne drobne czynności, stąd Lenin rozważał kwestię pełnego wykorzystania agitatorów partyjnych. Zależało mu na tym, by przekonywali oni nie tylko ludność wiejską, ale i nauczyciela pracującego na wsi, bo ten przecież, jako mieszkający najbliżej chłopa, miał na niego największy wpływ. Równocześnie chodziło o to, by taki agitator przekazywał nauczycielowi różne polecenia i zarządzenia powiatowych władz oświatowych. „Każdy agitator partyjny, który zjawia się na wsi, powinien być jednocześnie inspektorem szkół ludowych, inspektorem nie w dawnym tego słowa znaczeniu, nie w tym sensie, że wtrąca się do spraw oświaty — do tego nie można dopuścić — lecz powinien być inspektorem w tym sensie, że koordynuje swą pracę z pracą Ludowego Komisariatu Oświaty, z pracą Powszechnego Przysposobienia Wojskowego, z pracą komisarza wojennego, w tym sensie, że uważa się za przedstawiciela władzy państwowej, za przedstawiciela partii, która kieruje Rosją. Agitator partyjny zjawiając się na wsi powinien występować nie tylko jako propagandysta, nie tylko jako nauczyciel, ale jednocześnie powinien zwracać szczególną uwagę na to, by ci nauczyciele, którzy nie słyszeli żywego słowa..., żeby wszyscy oni pracowali jako agitatorzy partyjni. Każdy nauczyciel obowiązany jest posiadać broszury o treści agitacyjnej... także czytać te broszury chłopom. Jeśli nie będzie tego robił, musi wiedzieć, że utraci swe stanowisko".[17]

Jeszcze nie skończyła się wojna z Polską, a już myśli Lenin o pokojowym budownictwie socjalizmu. Nie wyobraża go sobie bez nauczycieli, toteż na III Naradzie Kierowników Sekcji Oświaty Pozaszkolnej w r. 1920 mówi: „Ponieważ możemy i powinniśmy przygotować się do przestawienia całego życia naszego państwa radzieckiego z torów przygotowań wojennych i zbrojnej obrony na tory budownictwa pokojowego — jest rzeczą

[15] Lenin: Dwa lata władzy radzieckiej. Pisma. Tom 30, str. 120.
[16] Lenin: Przemówienie po dyskusji nad sprawą władzy radzieckiej na Ukrainie. Dzieła. Tom 30, str. 188.
[17] Lenin: Przemówienie na II Ogólnorosyjskiej Naradzie organizatorów pracy na wsi. Pisma. Tom 31, str. 170—171.

potrzebną i konieczną, abyście wy, pracownicy oświaty pozaszkolnej, wzięli tę zmianę sytuacji pod uwagę i dostosowali do niej swą działalność propagandową, jej zadania i program".[18]

Po rozgromieniu wstecznych organizacji widzi nauczycieli związanych z partią bolszewików. Dekretem z dnia 12 listopada powołany został Politikoproswietitielnyj Komitiet dla kierowania masową oświatą komunistyczną wśród dorosłych. Komitet ten rozpoczął niebawem akcję bez precedensu w historii oświaty — masowe nauczanie analfabetów. Na pierwszej konferencji delegatów nowo powołanych komitetów Lenin powiedział o nauczycielach następująco: „Obecnie musimy wychować nową armię pedagogicznego, nauczycielskiego personelu, który powinien być ściśle związany z partią, z jej ideami, powinien być przepojony jej duchem, powinien przyciągnąć do siebie masy robotnicze, przepoić je duchem komunizmu".[19]

Zdaje sobie sprawę z ważności pracy wśród nauczycieli, których trzeba pozyskać dla ideologii bolszewickiej. Wie, że trzeba się do tego zabrać umiejętnie, by nie zgasić nauczycieli w szlachetnych porywach. Będzie to mógł uczynić ten, kto obok nowej ideologii przyswoił sobie całą dotychczasową wiedzę. Człowiek rozwija się jednak nie tylko przez kształcenie ideologiczne, ale przede wszystkim przez działanie, Lenin pragnie więc zaktywizować nauczycieli w pracy kulturalno-oświatowej z masami, pragnie, by cieszyli się pierwszymi sukcesami. Dopiero to pomoże związać ich z komunizmem, a zarazem przeobrażać świadomość mas[20].

Równolegle z szeroko zakrojoną pracą oświatową rozpoczęła się praca nad likwidacją gospodarczych skutków wojny i w kierunku zwiększenia zasobów energetycznych kraju. Ogłoszono plan elektryfikacji ZSRR. Wykładanie tego planu było obowiązkowe we wszystkich szkołach i placówkach oświatowych. W oparciu o ten plan Lenin nakreślił zadania kształcenia politechnicznego. Pisze też przedmowę do książki Stiepanowa o elektryfikacji, która jego zdaniem może i powinna być przez nauczycieli wykorzystana w nauczaniu fizyki.[21]

Władza radziecka pozyskała sobie nauczycieli. Pozyskała ich sobie w trudnych czasach wojny domowej i powojennej odbudowy. Życie było ciężkie. Nauczyciel na równi z innymi obywatelami radzieckimi musiał się wyrzec wielu rzeczy. W tych to czasach Lenin myślał o nauczycielu nie tylko jako o najwierniejszym pomocniku w budowie socjalizmu, ale jak to bywa wśród osób bliskich, myślał o jego losie osobistym, o jego sytuacji materialnej. Zdobył się wówczas na gest również bezprzykładny w historii. Dekretem z r. 1922 ofiarował nauczycielstwu na prowadzenie

[18] Lenin: Przemówienie. Dzieła. Tom 30, str. 384.
[19] Lenin: Przemówienie na Ogólnorosyjskiej Naradzie Politproswietów. Dzieła. Tom 31, str. 375.
[20] Tamże.
[21] Lenin: Przedmowa do książki Stiepanowa. Dzieła. Tom 33, str. 249.

w swych szeregach prac kulturalno-oświatowych wspaniały, stylowy, zbudowany w r. 1712 pałac magnacki Jusupowa w Leningradzie.[22]

Bolało go, że nie można nauczycieli uposażyć tak, jak zasługiwaliby ze względu na ważną rolę krzewiciela oświaty i kultury socjalistycznej. Sądził jednak, że i w tych latach ciężkich dałoby się dla nich zrobić więcej, niż zrobiono rzeczywiście. Te myśli najbardziej osobiste zawarł w r. 1923, a więc w chwili, kiedy życie jego już dogasało, w swoich dziennikach. Oto niektóre z nich:

„Nie powinno być sknerstwa w powiększaniu norm chleba dla nauczycieli..."

„Nie troszczymy się, albo troszczymy się w sposób zgoła niedostateczny, o podniesienie nauczyciela ludowego na taki poziom, bez osiągnięcia którego nie może być mowy o żadnej kulturze..."

„Robi się u nas jeszcze zbyt mało, niezmiernie mało, aby przestawić cały nasz budżet państwowy na zaspokajanie przede wszystkim potrzeb początkowego nauczania publicznego".

„Nauczyciel ludowy powinien u nas mieć tak wysoką pozycję, jakiej nie miał, nie ma i mieć nie może w społeczeństwie burżuazyjnym. Jest to pewnik, który nie wymaga dowodów. Do takiego stanu rzeczy winniśmy zmierzać przez systematyczną, wytrwałą, uporczywą pracę zarówno nad podniesieniem jego poziomu ideowego, jak i nad wszechstronnym przygotowaniem go do jego rzeczywiście wysokiego powołania oraz — co jest najważniejsze — nad poprawą jego sytuacji materialnej".[23]

[22] Dziś w pałacu tym prowadzi się prace kulturalno-oświatowe w przeszło 20 sekcjach. Działa tu wspaniały chór nauczycielski, organizuje się wystawy twórczości plastycznej nauczycieli. Co niedzielę odbywają się tu koncerty i występy teatralne dla nauczycieli z całego obwodu. Działa tu Zrzeszenie Sportowe „Iskra", skupiające jako członków przeszło 500 nauczycieli, uprawiających 26 dyscyplin sportowych. W pałacu czynna jest biblioteka licząca około 200 000 książek. Dzienna frekwencja nauczycieli w pałacu przekracza 1000 osób. Pamięć Lenina spotyka się z ogromną czcią nauczycieli leningradzkich, co znajduje swój wyraz podczas wszystkich zebrań i uroczystości.

[23] Lenin: Kartki z dziennika. Dzieła. Tom 33, str. 479—481.

ZBIGNIEW ZABOROWSKI

STRUKTURA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Uwagi wstępne

Efektywność badań naukowych, ich wartość poznawcza i realny wpływ na rozwój nauki zależą od zespołu różnorodnych czynników; wśród nich podstawowe znaczenie wydają się mieć twórcze koncepcje, pomysły, ważne, nowe problemy, jak i adekwatne w stosunku do nich metody i narzędzia badawcze.

„Idea jest ziarnem, metody — glebą" — pisał wybitny fizjolog francuski Bernard. Istnieje ścisła wzajemna zależność między problematyką, hipotezami badawczymi a zastosowanymi metodami. W historii nauki określone problemy, hipotezy kojarzyły się ściśle ze specyficzną techniką badawczą. I tak np. behawioryzm w psychologii, który wysuwał problematykę zachowania i jego związki z sytuacją i bodźcami zewnętrznymi, lansował jako główną metodę badawczą obiektywną obserwację zachowania i eksperyment. Oczywiście w pewnych warunkach metody mogą emancypować się i uzyskać względną niezależność, np. metody socjometryczne mogą być stosowane przez badaczy o orientacji behawioralnej, jak i psychoanalitycznej.

Jeśli pominiemy przypadki nietypowe i skrajne, w których związek między problematyką a metodą jest słaby, i skoncentrujemy uwagę na faktach przeciętnych, należy zauważyć, że jedynie w ramach problematyki, w określonym układzie odniesienia pojęciowym i teoretycznym metoda nabiera właściwych funkcji. Nie ma, ogólnie biorąc, metod absolutnie dobrych lub złych. Tam gdzie zagadnienie jest wstępnie zarysowane i nieproblematyzowane, tam wystarcza doraźna obserwacja, nieskategoryzowany wywiad; do zagadnień bardziej dojrzałych naukowo trzeba dobrać metody ściślejsze.

Warto podkreślić, że bez dobrej metody twórcze pomysły pozostaną tylko hipotetycznymi sformułowaniami, interesującymi, lecz niezweryfikowanymi naukowo. Dopiero adekwatna metoda może nadać im status twierdzeń naukowych.

Proces badawczy składa się z szeregu następujących po sobie okresów: zapoczątkowuje go określenie zagadnienia i sformułowanie problemu. Z kolei badacz wysuwa określone hipotezy, nadaje im empiryczny sens i konstruuje plan badawczy. W wyniku jego realizacji badacz zdobywa wyniki, które poddaje opracowaniu, analizie i interpretacji. W każdym z powyższych okresów badacz wykonuje specyficzne czynności, np. w okresie określenia zagadnienia i formułowania problemu czyta literaturę, robi wyciągi z niej, zakłada bibliografię, dyskutuje na temat znaczenia teoretycznego i praktycznego zagadnienia itp.

Efektywne badania naukowe odznaczają się tym, że poszczególne okresy są ściśle skoordynowane, że badacz nie przechodzi zbyt szybko z jednego do następnego. Młodzi i niedoświadczeni badacze odznaczają się pewną niecierpliwością i zbyt szybko przechodzą z faz wstępnych do badań właściwych. Nie oswoiwszy się dokładnie z zagadnieniem i problemem pośpiesznie opracowują plan badań, przystępując do badań właściwych. Takie uprawianie badań grozi marnotrawstwem energii, czasu i środków finansowych. Przeprowadza się wiele badań, które za wcześnie „dojrzały", opracowuje się wyniki, które nie wiadomo na jakie pytania mają odpowiadać. Aby badanie naukowe było efektywne, musi ono organicznie dojrzewać, badacz winien dysponować względnie wszechstronną mapą myślową, różnicować i właściwie klasyfikować zjawiska, umiejętnie przełożyć pojęcia na język wskaźników, wypróbować metody i sprawdzić prawidłowość procedury badawczej.

Zagadnienie, problem

Nierzadko młodzi pracownicy naukowi lub nauczyciele parający się badaniami naukowymi, pragnąc rozwiązać problem naukowy w krótkim przeciągu czasu, opracowują koncepcję badań składającą się ze sformułowania zagadnienia, hipotezy, charakterystyki metod i technik oraz ze szkicowego planu i przystępują do badań sądząc, że w nauce najważniejszym etapem są właściwe badania. Pogląd taki — jak wspomnieliśmy już — jest niestety mylny i ujemnie odbija się na naukowej wartości badań. Nauka tym różni się od doraźnej refleksji laików, od publicystyki, że stawia rzeczywistości nie byle jakie pytania, ale pytania ważkie, pytania dotyczące istotnych zależności między zjawiskami, zależności dotychczas nie znanych, często ukrytych, niedostępnych bezpośredniej obserwacji, a niekiedy nawet sprzecznych z potoczną intuicją.

Aby tego rodzaju pytania postawić, aby sformułować je jednocześnie i ściśle, aby wysunąć poznawczo ważne, a równocześnie nadające się do weryfikacji hipotezy — trzeba niewątpliwie sporo czasu poświęcić wstępnemu etapowi badań, tj. etapowi planowania. Ten typ wymaga bowiem z reguły najwięcej wysiłku umysłowego, inwencji, wnikliwości, zarówno w toku studiowania dostępnej literatury, jak i przy formułowaniu problemu i hipotez i przy doborze metod badawczych. Przeprowadzenie właściwych badań i opracowanie ich wyników może być kwestią tygodni, a niekiedy nawet kilku dni.

Przystępując do badań trzeba najpierw uświadomić sobie wyraźnie, co będzie przedmiotem badań, wokół jakich zagadnień mają się one skoncentrować.

Dobór zagadnień może odbywać się przy uwzględnieniu różnych punktów widzenia.

Poniżej wypunktujemy kilka czynników, które mogą decydować o preferowaniu jednych zagadnień, a pominięciu innych.

1. W badaniach pedagogicznych, które powinny przede wszystkim służyć doskonaleniu praktyki pedagogicznej, na jedno z pierwszych miejsc wysuwa się kryterium potrzeb społecznych. Z tego punktu widzenia badania skoncentrowane wokół zagadnień aktywizacji ucznia w procesie nauczania, samodzielnego myślenia, strategii rozwiązywania zagadnień, przyswajania pojęć naukowych, uczenia problemowego, niepowodzeń szkolnych — powinny być pozytywnie oceniane i wysuwane na czołowe miejsce w badaniach placówek naukowych i w poszukiwaniach praktyków.

W wychowaniu szczególnie doniosłe wydają się być zagadnienia: dojrzałości moralno-społecznej ucznia i czynników wpływających na nią, oddziaływanie zespołu na jednostkę, stosunków międzyludzkich w różnych zespołach, rozwoju postawy samorządnej u dzieci, rozwoju przekonań i naukowego światopoglądu, formowania się postaw patriotycznych i internacjonalistycznych. Pogłębionej analizy oczekuje kwestia funkcji wychowawczych szkoły podstawowej i średniej ich związków ze środowiskiem. W związku z ewolucją funkcji rodziny, analizy i badań wymagają złożone zagadnienia wychowania w rodzinie, postaw rodzicielskich, autorytetu, socjalizacji potrzeb, kwestie środowiska rówieśniczego i lokalnego wychowania w internacie, półinternacie, organizacjach młodzieżowych. Rozwój środków masowego oddziaływania wymaga zbadania funkcji wychowawczych telewizji, radia, filmu.

Zagadnienia powyższe mają bezpośredni związek z praktyką dydaktyczno-wychowawczą, a rozwiązanie ich może przynieść wyniki dające się zastosować praktycznie i mające bezpośrednio wpływ na doskonalenie i intensyfikację procesu dydaktyczno-wychowawczego.

2. Dobierając zagadnienia badawcze, należy uwzględniać również ich aspekty naukowo-metodologiczne. Trzeba więc zwrócić uwagę na stopień dojrzałości teoretycznej, stopień naukowego sproblematyzowania zagadnienia. Początkujący badacz winien raczej nastawić się na zagadnienia mające już pewną biografię naukową. Zagadnienie światopoglądu naukowego w tym ujęciu, w jakim wysuwa się u nas, nie ma jeszcze dotychczas zbyt obfitej tradycji naukowej i jest teoretycznie dość „świeże" i mało sproblematyzowane. Nie oznacza to, że zagadnień nowych, mało dojrzałych naukowo nie należy podejmować, przeciwnie, dla dobra nauki winno się brać je na warsztat, pamiętając wszakże, że wymagają one o wiele więcej inwencji, krytycyzmu i ścisłości niż zagadnienia tradycyjne. Tam bowiem droga jest już przetarta, istnieją pewne wzory prowadzenia badań, standardowe techniki i metody: w zagadnieniach „świeżych" sam badacz musi wytyczać i „przecierać" sobie szlak, dobierać, a nierzadko konstruować odpowiednie narzędzia pracy itp.

Przedmiotem uwagi badacza powinny stać się zagadnienia strategiczne, doniosłe, to jest takie, których rozwiązanie otwiera nowe perspektywy

badawcze, wyjaśnia rozległy zakres faktów lub rzuca nowe światło na zbadane dotychczas zależności.

Dobór zagadnień winien uwzględniać również tzw. statystyczny punkt widzenia. Chodzi tu o to, czy dane zagadnienia można sprowadzić do określonego problemu statystycznego, np. zagadnienie wpływu dyskusji i pogadanki na tematy etyczne, na postawy moralno-społeczne uczniów można sprowadzić do pytania statystycznego, czy różnica w postawach moralno-społecznych między dwiema grupami uczniów poddanych oddziaływaniu dyskusji i pogadanki jest (zakłada się, że średnie postaw uczniów przed oddziaływaniem były takie same) statystycznie istotne. Trudności w zlokalizowaniu zagadnień pedagogicznych na statystycznej „kanwie" mogą być sygnałem niedostatecznie jasnego sformułowania zagadnień, jego teoretycznej „surowości" itp.

Nierzadko podejmuje się zagadnienia, które nauka już dawno rozwiązała, zagadnienia naukowo jałowe, marnotrawiąc energię, czas i środki finansowe. Dobra orientacja w literaturze fachowej uchroni niewątpliwie badacza przed tego rodzaju marnotrawstwem. Badacz winien dokładnie orientować się, jakie problemy są otwarte, gdzie będzie można coś nowego i ważnego powiedzieć stawiając oryginalne i płodne naukowo hipotezy, gdzie dotychczasowe wyniki są niepewne i nieścisłe tak, że wymagają sprawdzenia, gdzie są białe plamy na mapie naukowej.

3. Trzecią grupą czynników wpływających na wybór zagadnienia stanowią osobiste preferencje, zainteresowania badacza. Każdy badacz stanowi indywidualną strukturę psychiczną o specyficznych upodobaniach, doświadczeniach osobistych i naukowych. W tym stanie rzeczy podstawowym błędem ze strony organizatorów badań naukowych jest odgórne narzucanie badaczowi zagadnień, które ich osobiście nie pociągają i z którymi się nie identyfikują. E. Wilson słusznie podkreśla: „...wybrany temat powinien zdecydowanie interesować badanego. Badania naukowe nie będąc procesem szablonowym, lecz wymagając oryginalności i myśli twórczej są bardzo wrażliwe na stan psychiczny badacza. Jest nieprawdopodobne, żeby pracownik nie zainteresowany tematem stworzył nowe pomysły, niezbędne dla postępu. Pewien sławny uczony wyraził tę myśl mówiąc, że badane zagadnienie powinno odgrywać poważną rolę w szerszym światopoglądzie badacza".[1]

Zagadnienie, jakie badacz podejmuje, określa przedmiot jego zainteresowań i zakres jego poszukiwań. Przyjmijmy, że badacz interesuje się zagadnieniem wpływu samorządu na stosunki społeczne w klasie. Zagadnienie powyższe koncentruje uwagę badacza na określonych zjawiskach i faktach pedagogicznych, w których nauczyciel, jego postawy wobec młodzieży, stosowane techniki wychowawcze są jakoś związane ze stosunkami społecznymi w klasie. W określonych warunkach zagadnienie staje się dla

[1] E. B. Wilson: Wstęp do badań naukowych. PWN 1964, str. 15.

badacza problemem naukowym. Analizując zagadnienie z punktu widzenia literatury, zbierając doraźne informacje, np. za pomocą wywiadów, obserwacji, natrafia na pewne trudności poznawcze związane z tym, że w zespole informacji, które zgromadził, istnieją luki. Luki powyższe wywołują napięcia emocjonalne, w związku z czym badacz stawia różne pytania np. tego typu, jak należy rozumieć pojęcie samorządu, jakie typy samorządu można wyróżnić, w jakim stosunku pozostaje do samorządu nauczyciel, jego postawy wobec uczniów, metody pracy, co to są stosunki społeczne, jakie rodzaje stosunków można wyróżnić, jakie relacje istnieją między samorządem a stosunkami, czy samorząd przekształca tylko stosunki czy też kształtuje nowe itd.

Formułując na podstawie wybranego zagadnienia problem badawczy dokonuje się intelektualnego opracowania zagadnienia. Na czym ono polega? Przeprowadza się heurystyczne klasyfikacje zjawisk, wyodrębnienia się kategorii, typy, analizuje się fakty, dedukuje wnioski z określonych koncepcji teoretycznych itp. Istotną rolę we właściwym formułowaniu problemów odgrywa rozpatrzenie zagadnienia na tle ogólniejszej teorii, koncepcji. Takie rzucenie problemu na „kanwę" teorii uwydatnia interesujące od strony poznawczej luki w dotychczasowej wiedzy o danym fragmencie rzeczywistości, uczula badacza na określone pytania dotyczące warunków modyfikujących ogólne prawidłowości, które zakłada dana teoria,

Badacze różnią się niekiedy dość poważnie, jeśli chodzi o umiejętność dostrzegania i formułowania problemów. Jeden łatwo wykryje jakiś ważny problem, np. w wyniku przeprowadzonej dyskusji, przeczytanej lektury: zlokalizuje go w określonych kontekstach merytorycznych, ujmie go jako ogniwo określonej teorii lub jako rozszerzenie jej na nowe warunki i określoną grupę osób badanych; inny, mniej wrażliwy na zagadnienia, nie potrafi ich nie tylko wyczuć, ale i nazwać. J. P. Guilford w swoich badaniach nad twórczymi talentami stwierdził, że zdolność do wykrywania problemów ma charakter specyficzny i że nie pozostaje ona w ścisłym związku z innymi aspektami talentu.

Mimo tych indywidualnych różnic w umiejętności wykrywania zagadnień można wskazać na pewne sytuacje i warunki, które sprzyjają rozwijaniu tej właściwości.

Uczęszczanie na seminaria naukowe, konsultowanie się z wybitnymi specjalistami — sprzyja zaostrzeniu wrażliwości na zagadnienia, ułatwia szczególnie rozpoznanie, które zagadnienia nadają się do podjęcia, a które należy pominąć.

Wnikliwe studiowanie literatury fachowej, książek, artykułów w czasopismach naukowych, sprawozdań z badań — również może wyrabiać umiejętności dostrzegania problemów i ściślejszego ich formułowania.

Czytając książki i artykuły naukowe należy oczywiście starać się krytycznie ocenić ich treść. Trzeba zastanowić się, czy problem został właściwie sformułowany, czy został jasno i jednoznacznie zdefiniowany, czy nie

jest on za szeroko ujęty, czy jest on ważny naukowo i społecznie, czy techniki i metody zastosowane przez autora są adekwatne i umożliwiają ściśle rozwiązania tego właśnie problemu.

Oprócz literatury fachowej wrażliwość na zagadnienia wyrabia kontakt z praktyką. Nierzadko bowiem problemy wyrastają na tle zetknięcia z rzeczywistością wychowawczą, z zależnościami i faktami, których nie można wyjaśnić za pomocą dotychczasowych pojęć i modeli teoretycznych. Często osiągnięcia dydaktyczne lub wychowawcze sprzyjają dostrzeżeniu zależności, które w warunkach pracy szkoły przeciętnej uchodzą uwagi.

Np. wychowawca klasy obserwuje zachowanie uczniów pod wpływem powierzania im funkcji w samorządzie klasowym i stwierdza, że niektórzy z nich przejmują się funkcją, zaczynają się lepiej uczyć i zachowywać, podczas gdy na innych powierzona im funkcja nie wywiera większego wpływu. Powstaje więc w wyniku dokonywanych obserwacji problem, w jakich warunkach i w stosunku do jakich uczniów funkcja społeczna zmienia korzystnie ich zachowanie?

Dostrzeganiu problemów i wrażliwości na nie sprzyja również znajomość ogólniejszych modeli pojęciowych, koncepcji i teorii.

Problemy wyrastają często z założeń teoretycznych, jakie posiada badacz. Na przykład badacz stojący na gruncie makarenkowskiej teorii zespołu będzie dostrzegał i wysuwał takie kwestie, jak: zagadnienie aktywu, struktury organizacyjnej zespołu; badacz reprezentujący stanowisko bardziej zbliżone do teorii akcentującej potrzeby dziecka — wysunie problemy więzi nieformalnej, samopoczucia dzieka, celów indywidualnych i aspiracji, czynników indywidualno-psychologicznych w życiu grupy itp.

Podejmując określony temat badawczy wskazane jest początkowo ujmować go szerzej, dostrzegając jego związki z rozległą pokrewną tematyką, dobrze jest percepować go na tle określonych teorii. Przedwczesne zawężenie zagadnienia pozbawia badacza możliwości swobodnego, szerszego, wielostronnego, a równocześnie pogłębionego studiowania go.

Z czasem, gdy z zagadnieniem dostatecznie się oswoimy i zobaczymy jego złożoność i szersze powiązania, należy starać się problem zawęzić tak, aby móc sformułować większe hipotezy, dające się sprawdzić empirycznie. Na przykład temat wpływu klasy na zachowanie ucznia jest zbyt szeroki. aby mógł być ściśle empirycznie rozwiązany. Zawężając ten temat do kwestii wpływu norm klasowych, lub pozycji w zespole, na postawy ucznia — możemy w oparciu o tak sformułowane zagadnienia sprecyzować hipotezy, które dają się zweryfikować, to znaczy, które można potwierdzić lub obalić.

Problem winien być sformułowany w sposób ścisły za pomocą jednoznacznych terminów naukowych. Na przykład badając zagadnienie stosunku nauczyciela wobec uczniów niekarnych można termin „stosunek" zastąpić terminem „postawa", który ma jednoznaczną i dość wyraźnie określoną treść we współczesnej nauce.

W badaniach naukowych ważną rolę może odegrać przeformułowanie tradycyjnego problemu lub nowe sformułowanie problemu. R. Hyman podkreśla „nowe sformułowanie problemu lub nieznaczne przesunięcie akcentu otwiera często nowe drogi zrozumienia zjawiska".[2]

Poniżej celem egzemplifikacji dotychczasowych ogólnych uwag zanalizujemy najpierw krytycznie problematykę pracy Z. Topińskiej dotyczącej zabaw dzieci [3], a następnie podamy przykład pozytywny, który pokaże, jak należy od zagadnienia przechodzić do problemu i poprawnie go formułować.

Praca Z. Topińskiej podejmuje zagadnienie zabawy dzieci 5-letnich w przedszkolu. Są to zabawy, w których dzieci bawią się w grupie ze sobą i obok siebie. Autorka miała zamiar skoncentrować się na spontanicznej zabawie dzieci, „przy której wychowawczyni niczego obowiązującego nie inicjuje, nie stawia dzieciom żadnych specjalnych żądań" (str. 13). Zadaniem badań był: a) opis zabaw dzieci 5-letnich, b) wykrycie warunków wpływających na zabawową aktywność korzystnie lub niekorzystnie. Zadanie opisowe jest wstępne, istotny cel pracy dotyczy warunków udanej zabawy.

Trzeba stwierdzić krytycznie, że problem pracy nie został jasno sprecyzowany, co ma swe konsekwencje, które ujemnie zaciążyły na pracy. Praca dotyczy nie tylko spontanicznych zabaw, lecz również zabaw kierowanych. Z zapowiedzią autorki, że przedmiotem obserwacji będzie spontaniczna zabawa, sprzeczne jest stwierdzenie: „jeśli przeprowadza jakąś zabawę (wychowawczyni) z prawidłami, to dziecko ma prawo włączyć się do niej lub nie" (przecież możliwość wyłączenia i włączenia się nie decyduje o tym, czy zabawa jest spontaniczna), oraz sam tytuł pracy. Z tezą o badaniu spontanicznej zabawy dziecka nie jest zgodne włączenie do analizy udanej zabawy czynników dodatnich i ujemnych związanych z postępowaniem wychowawczym.

Niejasne jest również pojęcie udanej zabawy, która — jak należy sądzić — miałaby być w pracy zmienną zależną. Profesor Szuman w przedmowie pisze o ochoczej, dobrej, udanej zabawie (s. 5), lecz również nie precyzuje sensu tych terminów. Autorka na s. 20 podaje charakterystykę zabawy udanej, lecz w toku pracy pisząc o czynnikach działających pozytywnie lub negatywnie na zabawę ma na myśli zabawy udane, spełniające funkcje wychowawczą, a zatem zakres problemu byłby jeszcze węższy.

Powyższe niedokładności i niekonsekwencje w sformułowaniu problemu występują wyraziście, gdy przypatrzymy się bliżej przedmiotowi badań.

Przykładowi negatywnemu przeciwstawiamy przykład pozytywny.

[2] R. Hyman: Badania naukowe w psychologii. Warszawa 1967, PWN, str. 142.

[3] Z. Topińska: Kierowanie zabawą dziecka w przedszkolu. Przedmowa prof. St. Szumana, PZWS 1962 (fragment ten pochodzi z recenzji opublikowanej w *Kwartalniku Pedagogicznym* nr 3 1965 r.).

Przypuśćmy, że interesuje nas zagadnienie stosunków nauczyciela z uczniami w aspekcie dyscypliny. Jest to zagadnienie dość ogólne, na jego temat można dużo pisać, gdyż ma ono wiele aspektów i składa się z wielu szczegółowych kwestii. Czytając literaturę, zbierając liczne obserwacje w szkole dochodzimy do zawężenia zagadnienia i sformułowania problemu. Takim problemem staje się dla nas zależność między postawami nauczyciela wobec dyscypliny a stosunkiem uczniów do nauczycieli. Po dalszym przemyśleniu zawężamy jeszcze problem i przedmiotem badań czynimy z jednej strony postawy nauczycieli wobec uczniów niekarnych, a z drugiej strony postawy emocjonalne uczniów wobec nauczyciela. Postawy wobec uczniów niekarnych stanowią w naszych badaniach zmienną niezależną, a postawy emocjonalne uczniów wobec nauczycieli są zmienną zależną. Sformułowanie problemu łączy się więc — jak widzimy — ze ściślejszym określeniem zmiennej zależnej i niezależnej.

Hipoteza

Po ściślejszym sformułowaniu problemu należy postawić hipotezy, to jest pewne przypuszczenia co do kierunku i charakteru zależności między zjawiskami.

Hipotezy winny formułować związki między zmiennymi, a mianowicie zmienną niezależną i zmienną zależną [4]. Niekiedy hipotezy ustalają związki również między zmienną niezależną, interweniującą [5] a zależną.

Przypuśćmy, że pragniemy zbadać zależności między postawą nauczyciela wobec uczniów niekarnych a postawami uczniów wobec nauczycieli.

Studiując odnośną literaturę, możemy wyodrębnić dwa typy postaw i zachowań: zachowanie nastawione na przeszkody i zachowanie nastawione na groźbę [6].

Postawy i zachowanie nastawione na przeszkody charakteryzują się z reguły obiektywizmem: osobnik widzi przeszkody z punktu widzenia celu, dostrzegając możliwość ich likwidacji, w zachowaniach nastawionych na groźbę — przeszkody widzi się jako zagrożenie własnej osoby. Nauczyciele traktują uczniów niekarnych jako przeszkodę w realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych. Ich postawa w stosunku do tych uczniów może być nastawiona na przeszkodę lub na groźbę.

Wracając do omawianego wyżej problemu w oparciu o analizę litera-

[4] Zmienna niezależna jest to zmienna, którą w określonym badaniu uznajemy za nie podlegającą wpływom innych zmiennych.
Zmienna zależna jest to zmienna, która w określonym badaniu traktowana jest jako podlegająca wpływom innych zmiennych.

[5] Zmienna interweniująca (pośrednicząca) jest to zmienna, która jest łączącym ogniwem między zmienną niezależną a zależną. Jeśli badania ustalają związki bodźców z reakcjami, zmienną pośredniczącą są procesy i mechanizmy psychiczne.

[6] Por. Zagadnienia psychologii społecznej. Red. A. Malewski. PWN 1962, str. 195.

tury i na podstawie obserwacji praktyki wychowawczej można sformułować dwie hipotezy:

a. Nauczyciele nastawieni na przeszkody będą łatwiej i skuteczniej wpływali na uczniów niekarnych w klasie, w związku z czym stosunek uczuciowy uczniów do nich będzie pozytywny,
b. Nauczyciele nastawieni na groźbę będą mieli więcej trudności w oddziaływaniu na uczniów niekarnych w klasie, a stosunek uczuciowy uczniów do nich będzie negatywny. Oczywiście hipotezy powyższe są jeszcze dość ogólne i nieprecyzyjne, w konkretnych badaniach należałoby je uszczegółowić i uściślić.

Można postawić i inne hipotezy, np. hipotezy dotyczące związku między postawami nauczycieli a ocenami osoby nauczyciela ze strony uczniów. Zależności między postawami nauczycieli a ich osobowością z jednej strony, a z drugiej między postawami uczniów i ich osobowością itp.

Formułując hipotezy trzeba zwrócić uwagę na to, by nie tylko ustalały zależności między ściśle określonymi zmiennymi, lecz również na to, by zależności powyższe można było uchwycić, zbadać. Hipoteza, że dzieci, które uczęszczają do placówek pozaszkolnych, wykazują intensywniejszy rozwój społeczny, mimo iż ustala się tu określoną zależność — nie jest w zasadzie testowalna. Trudno bowiem byłoby znaleźć narzędzia, metody, które uchwyciłyby wzmiankowany rozwój społeczny.

Hipotezy powinny być w miarę zawężone, lecz mimo to winny dotyczyć ważniejszych tak teoretycznie, jak i praktycznie zależności. Nierzadko formułuje się hipotezy zbyt szerokie i za ogólne, co utrudnia ich weryfikację. Na przykład hipotezą zbyt szeroką, trudną do weryfikacji jest hipoteza: trudności wychowawcze zależą od atmosfery panującej w klasie. Obie zmienne są tu dość nieściśle określone, przy czym zmienna niezależna jest potraktowana za szeroko, należałoby spośród elementów tzw. atmosfery wyodrębnić czynnik podstawowy, który — zgodnie z naszymi przewidywaniami — ma silny wpływ na trudności wychowawcze.

Formułując hipotezy należy posługiwać się pojęciami ścisłymi, jasnymi, w miarę możności określającymi zjawiska proste, a nie złożone. Z tego punktu widzenia takie terminy, jak: atmosfera rodzinna, przystosowanie, aktywizacja społeczna itp., należy oceniać jako utrudniające badania naukowe ze względu na ich niejasności oraz z uwagi na to, że desygnatami są ich zjawiska złożone.

Sformułowanie interesujących poznawczo hipotez jest jednym z najważniejszych faz procesu badawczego. Hipoteza robocza jest pomysłem, który może wyrastać z różnych źródeł. Często powstaje ona w wyniku lektury książek naukowych, artykułów. Nierzadko jednak luźna obserwacja, przypadkowa rozmowa, audycja daje początek formowaniu się hipotezy. Rzadko hipoteza rodzi się w umyśle badacza w gotowej formie. Przeważnie tworzy się ona powoli, ulega ewolucji, modyfikacjom i rozbudowie.

R. Hyman pisze: „Myśli i hipotezy, które badacz stawia w dowolnym

okresie czasu, są w ten czy inny sposób uwarunkowane cechami szczególnymi jego dziedzictwa kulturalnego, naukowego i osobistego, jak również tymi »faktami«, z którymi właśnie się zetknął".[7]

Sformułowanie odkrywczych i interesujących pod względem poznawczym hipotez wymaga kumulacji różnorodnych faktów realnych, informacji z zakresu literatury i konfrontacji tych danych z twierdzeniami teoretycznymi.

Badacz, aby postawić odkrywcze i ścisłe hipotezy, musi twórczo syntetyzować informacje różnego typu, poddać je weryfikacji wewnętrznej, analizie formalnej i obróbce logicznej[8].

Dobór wskaźników empirycznych

Po przemyślanym sformułowaniu hipotez roboczych badacz przystępuje do nadania im takiego charakteru, ażeby można było je poddać weryfikacji. W związku z tym pojęciem, występującym w hipotezach, trzeba nadać sens empiryczny, ustalając ich wskaźniki. Dobór wskaźników empirycznych dla określonego pojęcia nie przebiega w sposób dowolny, arbitralny. Istnieje w tym zakresie oczywiście pole dla inwencji badaczy, na ogół jednak w dotychczasowej praktyce badawczej istnieją już określone sposoby przekładania pojęć na wskaźniki. I tak takie kategorie, jak popularność, pozycja w grupie, zwartość grupy, określa się na ogół za pomocą wskaźników socjometrycznych, postawy — definiuje się na ogół przez odwołanie się do wskaźników uzyskanych za pomocą skal Likerta, Thurstone'a, Gutmanna. Początkujący badacz wienien niewątpliwie korzystać z istniejących już standardowych wskaźników empirycznych; badacz zaawansowany może samodzielnie konstruować dla pojęć, którymi posługuje się, wskaźniki empirycznie. Procedura konstruowania wskaźników obejmuje dokładną analizę określonych kategorii na podstawie literatury, wskazanie na istnienie związków funkcjonalnych, przyczynowych lub definicyjnych między desygnatem pojęcia a wprowadzonymi wskaźnikami. Jeśli nie potrafimy dla określonych pojęć podać ich empirycznego sensu, stwierdzenie, czy zjawiska lub cechy, które one oznaczają, wystąpiły, będzie utrudnione. Zatem pragnąc uczynić hipotezę testowalną, trzeba odnośnym pojęciom nadać sens empiryczny lub podać ich empiryczne wskaźniki.

Za St. Nowakiem „wskaźnikiem jakiegoś zjawiska nazywać będziemy takie zjawiska, którego zaobserwowanie pozwoli nam (w sposób bezwyjątkowy lub z określonym lub choćby wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem) określić, iż zaszło zjawisko Z."[9].

[7] R. Hyman: Badania naukowe w psychologii. PWN 1968, str. 29.
[8] Por. Wł. Zaczyński: Praca badawcza nauczyciela. PZWS 1968, str. 28—29.
[9] St. Nowak (red.): Metody badań socjologicznych. PWN 1965, str. 202.

Np. wskaźnikiem punktualności ucznia może być częstość spóźnień na lekcje, wskaźnikiem przyjaźni — częstość i długość kontaktów.

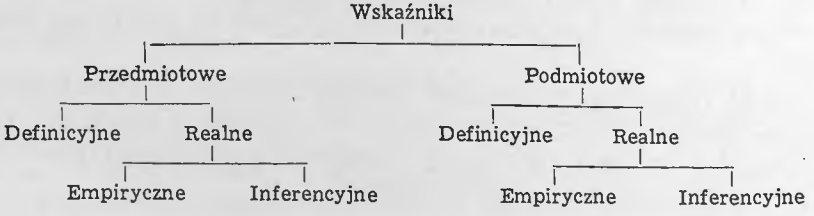
Można wyodrębnić wskaźniki przedmiotowe i podmiotowe. Pierwsze charakteryzują określone zjawisko za pomocą cech lub zjawisk intersubiektywnie sprawdzalnych. Np. wskaźnikiem przedmiotowym dobrej nauki są pozytywne — dobre i wyższe od dobrych — oceny na świadectwie. Wskaźniki podmiotowe odwołują się do sądów i ocen jednostek. Np. pragnąc zbadać poziom aspiracji uczniów w nauce, można odwołać się do subiektywnych ocen ucznia i zapytać, w jakim stopniu zależy mu na dobrych ocenach w nauce (odpowiedzi mogą być skategoryzowane następująco: bardzo, przeważnie, średnio, mało, wcale).

Zarówno wskaźniki przedmiotowe, jak i podmiotowe można podzielić na definicyjne i realne. Pierwsze łączą się z nadawaniem określonego znaczenia terminowi. Termin definiujący (definions) winien tu spełniać postulat empiryczności. Np. wskaźnikiem definicyjnym pojęcia: uczeń trudny wychowawczo, mogą być oceny dobre, odpowiednie i nieodpowiednie ze sprawowania, wskaźnikiem definicyjnym terminu: popularność, bywa często liczba uzyskanych przyjęć w wyborach socjometrycznych. Wskaźniki realne charakteryzują się tym, że pozostają ze zjawiskiem wskazywanym w relacjach empirycznych, np. przyczynowych, statystycznych. Wskaźniki realne można dalej zróżnicować, uwzględniając charakter zjawiska wskazywanego przez nie. Gdy zjawisko to jest bezpośrednio dostępne, dające się zmierzyć, możemy mówić o wskaźnikach empirycznych. Np. wskaźnikiem empirycznym stopy życiowej czy dochodu rodziców ucznia może być posiadanie samochodu.

Gdy zjawisko wskazywane przez wskaźnik nie jest bezpośrednio obserwowalne. np. gdy jest cechą psychiczną, mechanizmem wewnętrznym, mówimy o wskaźnikach inferencyjnych.

Np. posiadanie przez ucznia biblioteczki z książkami na tematy techniczne jest wskaźnikiem jego zainteresowań techniką. Za wskaźnik wrogości można uznać dokuczliwe i ironiczne uwagi.

Zbierając dotychczasowe uwagi, wyodrębnione rodzaje wskaźników można przedstawić w następującym schemacie:



W praktyce badawczej często posługujemy się wskaźnikami mieszanymi, np. łączymy wskaźniki przedmiotowe z podmiotowymi, definicyjne

z interferencyjnymi i na tej drodze weryfikujemy wzajemnie trafność i użyteczność wskaźników.

Wskaźnik, jak mówi sama nazwa, wskazuje na określone zjawiska pozwalające się obserwować, a często mierzyć, które pozwalają nam stwierdzić, że zaszło zjawisko, które wskaźnik określa. Stosunki między zjawiskiem określonym a wskaźnikiem mogą być różnorodne. Wskaźniki (oczywiście poza wskaźnikami definicyjnymi) mogą być skutkiem zjawisk, które określają, ich przyczyną bądź ich korelatem [10]. I tak wskaźnik pozycji socjometrycznej jest przyczyną określonej samooceny. Wskaźnik zgłoszenia się do pracy społecznej jest skutkiem aktywności społecznej, wskaźnik czystości zeszytu jest korelatem szerszej właściwości składającej się z szeregu elementów pilności, obowiązkowości itp.

Przy wyborze wskaźników należy uwzględniać ich ostrość i moc dyskryminacyjną. Jeśli pragniemy ściślej wyodrębnić określoną kategorię uczniów, np. uczniów nerwicowych, wówczas zastosujemy takie wskaźniki (np. inwentarz do badania neurotyczności), aby w wyodrębnionej grupie znalazły się tylko dzieci nerwicowe. W niektórych przypadkach nasze wymagania nie są tak surowe, np. tworząc grupę uczniów obowiązkowych możemy uwzględnić uczniów przodujących, jak i uczniów dobrych.

Dobór trafnych i rzetelnych wskaźników wymaga dobrej orientacji we współczesnych badaniach z określonego zakresu oraz znajomości warunków, w jakich przebiega badanie, właściwości charakteryzujących osoby badane. Te same wskaźniki — odnosi się to szczególnie do wskaźników podmiotowych — które na poziomie szkoły średniej były trafne, na poziomie niższych klas szkoły podstawowej mogą zawieść.

Posługując się wskaźnikami podmiotowymi należy czynić to w sposób ostrożny i krytyczny pamiętając, że uczeń może niewłaściwie rozumieć pytanie, jakie mu stawiamy, że świadomie może nas wprowadzać w błąd lub że niekiedy nie jest w stanie udzielić rzetelnej informacji na określony temat.

Procedura doboru wskaźników, szczególnie wówczas gdy nie mamy pełnej orientacji odnośnie ich trafności i rzetelności, wymaga przeprowadzenia wstępnych, próbnych badań weryfikacyjnych. Badania powyższe mogą przyczynić się do uściślenia wskaźników, np. poprzez korektę pytań w kwestionariuszu, bardziej przystępnego ich sformułowania, zmiany kolejności itp.

Dzięki powyższym badaniom można uniknąć nieporozumień, jakie mogą wkraść się do badań właściwych. Niepotwierdzenie hipotezy w tych badaniach niekoniecznie trzeba łączyć z jej falsyfikacją, gdy w oparciu o zgodność jej z ogólniejszą teorią można sądzić, że hipoteza jest wysoce prawdopodobna, należy przyjrzeć się dokładniej zastosowanym wskaźnikom.

[10] Por. St. Nowak (red.): Metody badań socjologicznych. PWN 1965, str. 207.

Jest rzeczą możliwą, że bardziej dokładny dobór wskaźników przyczyni się do uzyskania takich wyników, które potwierdzą hipotezę.

Wróćmy obecnie do naszego przykładu.

Ustalenie wskaźników dla pojęć: nastawienie na zadanie, nastawienie na groźbę, nastręcza pewne trudności. Wskaźnik podmiotowy byłby w tym zakresie niewłaściwy, większość wychowawców orientuje się bowiem doskonale, że zachowanie niekarne winno być traktowane jako problem wychowawczy i wymaga rzeczowych reakcji, a nie emocjonalnych. Wskaźnik obiektywny, taki jak liczba konfliktów z uczniami niekarnymi, również wydaje się mało adekwatny ze względu na to, że pewna grupa wychowawców nastawionych na groźbę może hamować swoje reakcje emotywne, represjonować uczucie i nie popadać w jawne konflikty. Wydaje się, że w naszym wypadku można by skorzystać ze wskaźnika projekcyjnego (np. posługując się serią obrazków przedstawiających wieloznaczne sceny z życia klasy) łącząc go ze wskaźnikiem pochodzącym z oceny uczniów zachowania wychowawcy w określonych sytuacjach (np. w sytuacji, gdy uczeń rozmawia, gdy spóźnia się). Jeśli chodzi o wskaźnik postaw uczuciowych stosunku do nauczyciela, można posłużyć się wskaźnikiem podmiotowym polegającym na ocenie własnej postawy wobec wychowawcy w skali np. siedmiostopniowej, poczynając od: bardzo lubię, kończąc: zupełnie nie lubię.

Weryfikacja hipotezy roboczej

Hipotezę, której nadano sens empiryczny, można określać mianem hipotezy roboczej.

Przystępując do weryfikacji hipotezy roboczej należy opracować dokładny plan badań. Plan badań winien uwzględniać:

a) określenie przebadanej próbki, tj. liczby, płci, wieku, poziomu umysłowego osób badanych;
b) chronologiczny przebieg badań, z wyodrębnieniem różnych etapów badania;
c) określenie metod badawczych, sposobu ich zastosowania, instrukcji, jaką przekazuje się osobom badanym;
d) sposoby statystycznego opracowania wyników.

Przed przystąpieniem do właściwych badań należy przeprowadzić badania pilotażowe, które mogą wprowadzić do badań szereg korekt. Nierzadko zdarza się, że instrukcja jest niejasna i niezrozumiała dla osób badanych, że procedura badań wymaga dokładniejszego opracowania, że zastosowana metoda jest nieadekwatna do badanego problemu.

Badania próbne mogą więc doprowadzić do uściślenia bądź nawet przeformułowania problemu, do dokładniejszego zaplanowania procedury badań, do użycia nowych, bardziej ścisłych i trafnych metod i technik.

Z kolei badacz w oparciu o sprawdzony plan badań przeprowadza badania właściwe. Ten etap procesu badawczego również wymaga krytycyzmu i bystrej obserwacji. Badania powyższe winien przeprowadzać sam badacz, a przynajmniej kierować nimi. Wymagają one bowiem z jednej strony dokładnego trzymania się planu, a z drugiej inicjatywy i samodzielności, gdy plan trzeba zmienić. W związku z tym zlecenie badań właściwych np. studentom współpracującym z badaczem grozi niejednokrotnie wadliwym przeprowadzeniem badań. W toku badań należy obserwować zachowanie osób badanych, udzielać im, gdy zajdzie potrzeba, dodatkowych wyjaśnień, sprawdzać, jak wykonują zaplanowane zadania. Wszystkie obserwacje własne osób współpracujących, wypowiedzi osób badanych i ich zachowanie należy opisać w protokóle z badań.

Wracając do omawianego przykładu można zaprojektować następujący plan badań:

a. Osoby badane: 40 wychowawców klas VII szkoły podstawowej nastawionych na zadania i 40 nastawionych na groźbę; w tym 20 kobiet i 20 mężczyzn. Klasy objęte badaniami winny być przeciętne pod względem dydaktycznym i wychowawczym.
b. Badania można przeprowadzić w dwóch fazach, najpierw przebadać wychowawców klasowych indywidualnie, z kolei uczniów zbiorowo w klasach.
c. W stosunku do wychowawców przeprowadzi się badania specjalnie skonstruowanym testem projekcyjnym; uczniów przebada się metodą szacowania zachowania wychowawców w określonych sytuacjach oraz testem socjometrycznym.
d. Opracowując wyniki można zastosować test istotności dla średnich [11] oraz metodę korelacyjną [12], obliczając np. współczynnik korelacji Spaermana między wskaźnikami postaw wychowawców a wskaźnikami postaw emocjonalnych uczniów.

Opracowanie wyników badań

Po przeprowadzeniu badań właściwych występuje etap podsumowania z przetwarzania danych i opracowania sprawozdania z nich np. w postaci artykułu.

Podsumowanie i analizowanie danych łączy się z ich klasyfikacją i opisem jakościowym i z zastosowaniem do nich metod statystycznych. I tak badacz, który zebrał w toku wywiadu wypowiedzi uczniów na temat ich postawy wobec wychowania obywatelskiego, treści tych wypowiedzi może

[11] Najczęściej istotność ustala się na poziomie 0,05, 0,01, co oznacza, że przypadkowe wystąpienie wyników może się zdarzyć w 5 lub 1 przypadku na 100.

[12] Korelacja jest to związek między dwoma zmiennymi ilościowymi; współczynnik korelacji maksymaly wynosi 1,0 — oznacza brak korelacji, — 1 korelację ujemną, a więc wykluczanie się zmiennych.

sklasyfikować według kryterium np. stopnia zainteresowania, zaangażowania emocjonalnego i obliczyć z kolei stan procentowy poszczególnych kryteriów.

Ogólnie biorąc metodologowie zalecają, by przy przetwarzaniu danych stosować najpierw metody swobodne, czyli „słabe". Metody owe nie zakładają z góry, jaka forma będzie najstosowniejsza do opisania nowego zagadnienia. Są one właśnie skierowane na znalezienie modelu opisowego najlepiej pasującego do przedmiotu badania — pisze R. Hyman [13]. I tak mając np. zgromadzone wyniki badań za pomocą skali postaw społecznych, dobrze jest obliczyć średnią arytmetyczną, modalną, medianę, odchylenia standardowe, błąd odchylenia. Z kolei należy zastosować metody bardziej rygorystyczne, które uściślają wyniki, „a badaczowi pozwalają sformułować wnioski w terminach dość precyzyjnych" [14]. Np. metodą rygorystyczną w cytowanym przypadku może być zbadanie charakteru krzywej wyników za pomocą równania krzywej normalnej.

Opracowując wyniki dokonujemy selekcji, pomijając szereg danych, które z punktu widzenia zagadnienia są mało istotne. Pewne sposoby opracowania, kumulacji wyników, ich klasyfikacji, ustalania parametrów statystycznych są w związku z zagadnieniem bardziej celowe niż inne. Można lapidarnie ten problem ująć w sformułowania, że nie metoda opracowania, np. statystyczna, winna kierować badaczem, lecz że on sam musi dobrać metodę, w sposób racjonalny kierując się własnymi potrzebami i specyfiką zagadnienia.

Analiza danych doprowadza badacza do określonych wniosków potwierdzających bądź obalających jego hipotezę. Statystyczne testy istotności chronią badacza przed dostrzeganiem zależności tam, gdzie są one przypadkowe. Odrzucając hipotezę, a więc unikając błędu nr 1 badacz może wszakże popełniać błąd nr 2 polegający na przeoczeniu interesujących zależności. Współczesna metodologia opowiada się za większą swobodą w chwytaniu interesujących hipotez. R. Hyman podkreśla: „Stanowisko unowocześnione wydaje się uwzględniać możliwość, że zbyt wielki nacisk na uniknięcie roli przypadku może doprowadzić do przeoczenia ważnych i rzeczywiście istniejących zależności (błąd nr 2). W tym ujęciu badacz winien brać pod uwagę „siłę" swego testu — jego zdolność do „uchwycenia rzeczywistego zjawiska, jeśli naprawdę ma ono miejsce".[15]

Opracowane m. in. statystycznie wyniki wymagają analizy i interpretacji od strony ich zgodności z rezultatami osiągniętymi przez innych badaczy oraz z punktu widzenia ogólniejszych koncepcji i teorii. Interpretacja wyników winna zmierzać w kierunku włączenia ich do istniejącego już systemu informacji naukowych i wzbogacenia nimi tego systemu.

Końcowy etap procesu badawczego stanowi opracowanie komunikatu

[13] R. Hyman: Badania naukowe w psychologii. PWN 1968, str. 95.
[14] R. Hyman. Lit. cit. str. 95.
[15] R. Hyman: Lit. cit. str. 124.

z badań. Opracowanie to wymaga interpretacji różnych informacji, między innymi opisu badań, ich wyników i ich interpretacji w związku ze sformułowanym na wstępie problemem. Sprawozdania z badań nie mogą być rozwlekłe, wymagają one koncentracji na informacjach ważnych, węzłowych, ściśle powiązanych z problemem. Temu uściśleniu i skondensowaniu sprawozdania sprzyjają często wymagania czasopism specjalistycznych, wymagających od autora nieprzekraczania określonego limitu stron. Np. interesująco redagowany dwumiesięcznik *Psychologia Wychowawcza* domaga się od autorów artykułów referujących badania empiryczne nie przekraczających 25 stron. Samo pisanie sprawozdania umożliwia badaczowi urzeczywistnienie stosunku do przeprowadzonych badań, potraktowania ich w sposób bezstronny i uwolnienie się od subiektywnych bądź partykularnych ujęć.

Bywa, że relacjowanie badań staje się impulsem do nowego spojrzenia na zagadnienie i prowadzi do sformułowania interesujących problemów i zaproponowania nowych, ściślejszych i bardziej heurystycznych badań.

MICHAŁ GMYTRASIEWICZ

WĘZŁOWE ZAGADNIENIA EKONOMICZNEJ RANGI OŚWIATY

Nie zdajemy sobie często sprawy z faktu, że współczesne funkcjonowanie systemu kształcenia i wychowania pociąga za sobą wyłanianie się coraz istotniejszych problemów natury społeczno-ekonomicznej, których niedostrzeganie lub niewłaściwe rozwiązywanie może prowadzić do nieracjonalnego i marnotrawnego wykorzystywania nakładów pracy ludzkiej i środków materialnych przeznaczonych przez społeczeństwo na szkolnictwo oraz do rozwijania się oświaty z potrzebami gospodarki narodowej. Prof. Bogdan Suchodolski porównuje system oświatowy do swoistego „przedsiębiorstwa" społecznego, które „powinno być racjonalnie zorganizowane, umiejętnie kierowane i nadzorowane. Przedsiębiorstwo to powinno dawać »produkcję« rzeczywiście potrzebną i bez braków. Jest rzeczą niewłaściwą, by decyzje w tych zakresach podejmowała administracja oświatowa na podstawie intuicyjnego i praktycznego poznawania sytuacji, a bez udziału nauki, która by pozwoliła dokładniej analizować rzeczywistość oraz perspektywy rozwojowe".[1]

Działanie owego ogromnego przedsiębiorstwa, jakim jest system oświatowy, bada nie tylko pedagog. Coraz śmielej do tych badań włączają się specjaliści z innych dziedzin wiedzy: z ekonomii, z socjologii, z demografii, ze statystyki, z organizacji pracy itd. Współdziałanie pedagoga jest jednak konieczne w rozwiązywaniu wszystkich problemów oświaty. Wynika to z faktu, że choć szkolnictwo jest swego rodzaju przedsiębiorstwem powołanym do najważniejszej „produkcji", jaką jest kształcenie ludzi, to analiza przedsiębiorstwa musi uwzględniać jego swoisty charakter, polegający na wychowaniu ludzi, a nie produkowaniu rzeczy[2]. Stąd też opinia pedagoga jest zasadniczą przesłanką wszelkich rozważań, podejmowanych dla usprawnienia systemu szkolnictwa i oświaty.

Nauką, która od ekonomicznej strony analizuje funkcjonowanie „przedsiębiorstwa oświatowego", jest e k o n o m i k a k s z t a ł c e n i a. Badania wchodzące w jej zakres można podzielić na badania makroekonomiczne — dotyczące, najogólniej mówiąc, wzajemnych związków i zależności pomiędzy kształceniem a gospodarką narodową, oraz badania mikroekonomiczne, odnoszące się do ekonomiczno-społecznych zagadnień pracy szkoły[3].

[1] B. Suchodolski: Zadania i warunki rozwoju nauk pedagogicznych w PRL. *Nowe Drogi* 1968, nr 11.

[2] Por. B. Suchodolski: Trzy pedagogiki. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 4.

[3] Niekiedy wydziela się też trzecią grupę problemów ekonomiczno-oświatowych, która dotyczy indywidualnej opłacalności kształcenia. Problematyka ta jest podejmowana szczególnie szeroko w krajach kapitalistycznych, gdzie indywidualne wydatki na kształcenie traktowane są jako nakłady, które powinny przynosić należyty zysk i jako takie podlegają, podobnie jak cały wydatkowany kapitał, odpowiednim kryteriom oceny ekonomicznej. Mimo że bezwzględna dominacja takiego kryterium

Do najważniejszych problemów wchodzących w skład badań makroekonomicznych należą: oddziaływanie oświaty na rozwój społeczno-gospodarczy, ekonomiczna efektywność nakładów na kształcenie, efektywność różnych form przygotowywania kadr wykwalifikowanych, planowanie w dziedzinie potrzeb na kadry w powiązaniu z planowaniem rozwoju szkolnictwa, system finansowania kształcenia zapewniający racjonalne i gospodarne wykorzystanie środków przeznaczonych przez społeczeństwo na system oświatowo-wychowawczy. Problematyka badań mikroekonomicznych w dziedzinie ekonomiki kształcenia (ekonomika szkoły) obejmuje szeroki wachlarz spraw: od zagadnień systemu i metod zarządzania szkolnictwem oraz kierowania i organizacji pracy szkoły, do kwestii dotyczących oszczędnego wykorzystywania budżetów szkolnych i związanych z tym zagadnień kosztów kształcenia.

Wypowiadane są niekiedy obawy, iż wprowadzenie do rozważań nad oświatą innych punktów widzenia niż pedagogiczny, głównie zaś ekonomicznego, podporządkuje proces wychowania kryteriom, które są mu obce. Obawy te polegają jednak na nieporozumieniu [4]. Nikt z naukowców zajmujących się ekonomiką kształcenia nigdy nie postulował, ażeby np. poddawać szkolnictwo analizie ekonomicznej w celu obniżki nakładów, jakich ono wymaga. Chodzi o zupełnie coś innego, i tak np. w podanym przykładzie nakładów o to, aby jak najbardziej racjonalnie wykorzystywać posiadane środki, aby te same nakłady przynosiły zwiększone rezultaty, aby zwiększenie nakładów wyraziło się w odpowiednio zwiększonych efektach [5].

W niniejszym opracowaniu spróbujemy zarysować rozmiary zjawisk, jakie bada ekonomika kształcenia, a co się z tym wiąże — przedstawić od strony ekonomicznej miejsce i znaczenie oświaty w systemie społeczno-gospodarczym naszego kraju oraz niektóre aktualne zagadnienia z dziedziny problematyki ekonomiczno-oświatowej, wynikające z Uchwały V Zjazdu PZPR.

1. Zasoby zaangażowane w oświacie

a. Zasoby ludzkie

Trzeba mocno zaakcentować, że system szkolno-oświatowy jest współcześnie największym „przedsiębiorstwem"

oceny sprzeczna jest ze społeczną funkcją wykształcenia w społeczeństwie socjalistycznym, to nie można jednak nie dostrzegać, że zarobek oczekiwany po uzyskaniu określonego wykształcenia, również w gospodarce socjalistycznej, wywiera pewien wpływ na indywidualne decyzje ludności w dziedzinie wyboru kierunku i poziomu kształcenia, wyboru zawodu lub specjalności.

[4] B. Suchodolski: Trzy pedagogiki. Op. cit.

[5] Ibidem.

niemal w każdym kraju, a także i w Polsce. W roku 1967 nasz system szkolny absorbował w różnym charakterze (przede wszystkim uczniowie, następnie nauczyciele, personel administracyjny itp.) ponad 9,1 mln osób, co stanowiło 29% ogółu ludności (por. tabela 1). Dziesięć lat wcześniej, w 1957 r., podobne wskaźniki wynosiły odpowiednio 5,1 mln i 18,4%. Zatem pomiędzy tymi latami (a także w dłuższym okresie 1946—1967) dynamika ludności kształcącej się (tylko w różnego typu i szczebla szkołach) oraz zatrudnionej w systemie szkolno-oświatowym znacznie przewyższała dynamikę całości ludności.

Za cały możliwy do zbadania okres 1946—1967 liczba ludności absorbowanej przez oświatę powiększyła się o 4,8 mln osób, tj. o 112% (w tym liczba uczniów i studentów o 4,3 mln, 102%); w tym samym czasie ludność Polski wzrosła o 36%.

Liczbę ponad 9,1 mln osób absorbowanych przez system oświatowy warto też zestawić z zatrudnieniem w gospodarce uspołecznionej, które w 1967 roku wynosiło mniej, bo 8,9 mln osób.

W szybszym tempie niż całość zatrudnienia rośnie liczba pracowników systemu oświatowego. Podczas kiedy w 1960 roku zatrudnienie pracowników pełnozatrudnionych (działalności podstawowej, administracyjno-biurowych i obsługi) w szkolnictwie wynosiło 368,9 tys. osób, to w roku 1967 około 660 tys., tj. powiększyło się o blisko 80%. W tym samym czasie

Tabela 1

LUDNOŚĆ POLSKI ABSORBOWANA PRZEZ OŚWIATĘ W LATACH 1946—1967

Lata	Uczniowie, studenci oraz pracownicy systemu oświatowego		Ludność w tys. osób	Udział ludności absorbowanej przez oświatę (kolumna 2) w ogólnej liczbie ludności (kolumna 4) w %
	ogółem w tys. osób	W tym uczniowie i studenci w tys. osób		
1	2	3	4	5
1946	4347	4190	23 640	18,4
1948	4848	4660	24 211	20,0
1950	4903	4687	25 035	19,6
1853	4720	4449	26 511	17,8
1955	5064	4784	27 550	18,4
1957	5260	4940	28 540	18,5
1959	6496	6136	29 480	22,0
1961	7479	7073	30 133	24,8
1962	7916	7510	30 484	26,0
1963	8258	7830	30 940	26,7
1965	8531	8090	31 339	27,2
1964	8702	8240	31 551	27,6
1966	8959	8470	31 811	28,2
1967	9180	8520	32 065	29,0

Źródło: Wyliczono na podstawie Rocznika Statystycznego GUS, 1968.

ogólna liczba zatrudnionych w gospodarce uspołecznionej wzrosła o 27%. Podobną tendencję obserwujemy także w dłuższym okresie. Tak np. w latach 1950—1967 liczba pracowników w szkolnictwie wzrosła o około 222%, a całość zatrudnienia tylko o 187%.

W chwili obecnej zatrudnienie w systemie oświaty jest większe od zatrudnienia w takich dziedzinach gospodarki narodowej, jak: uspołecznione rolnictwo, leśnictwo, gospodarka komunalna i mieszkaniowa, ochrona zdrowia, administracja publiczna i instytucje wymiaru sprawiedliwości, instytucje finansowe i ubezpieczeniowe.

Wraz z powiększaniem się wśród zatrudnionych w szkolnictwie liczby pracowników o wyższych kwalifikacjach oraz w wyniku kolejnych podwyżek wynagrodzeń szybko wzrastała w minionych latach p r z e c i ę t n a p ł a c a n a u c z y c i e l i i innych pracowników oświaty. Oto podczas kiedy w roku 1960 przeciętna płaca miesięczna (brutto) nauczycieli oraz pozostałych pracowników działalności podstawowej w szkolnictwie ogólnokształcącym wynosiła 1693 zł, to w roku 1967 — 1975 zł. Odpowiednie dane dla szkolnictwa zawodowego wynoszą 2295 zł i 2762 zł oraz dla szkolnictwa wyższego 2334 zł i 3385 zł. Znacznie niższe jednak są przeciętne płace ogółu pracowników zatrudnionych w oświacie. I tak przeciętna płaca miesięczna (netto) w dziale Oświata, nauka i kultura w 1967 r. wynosiła 1841 zł. Kwota ta była niższa od przeciętnych płac w takich działach gospodarki, jak: przemysł, budownictwo, transport i łączność, gospodarka komunalna i mieszkaniowa, administracja, instytucje finansowe i ubezpieczeniowe; była także ona mniejsza od przeciętnej płacy w gospodarce uspołecznionej (2026 zł).

Kwestia właściwego poziomu i dynamiki płac nauczycieli jest bardzo istotna. Przed nauczycielem stawia się obecnie coraz większe wymagania w zakresie kwalifikacji, co jest konsekwencją faktu, iż musi on z roku na rok coraz większy — i to szybko rosnący — wolumen wiedzy pomóc przyswoić uczniowi. W związku z tym nauczyciela trzeba odpowiednio wynagradzać i premiować — w formie zwiększonych zarobków — za wysiłek, jaki wkłada on w podwyższanie swych kwalifikacji [6]. Gdy tak się nie dzieje lub rekompensata materialna jest niewystarczająca, trudno jest oczekiwać, a nawet wymagać od nauczycieli, ażeby swój wolny czas przeznaczali na uzupełnianie kwalifikacji i tym samym rezygnowali np. z dodatkowej pracy zarobkowej, często wymagającej niższych kwalifikacji, ale lepiej płatnej. Ponadto rodzi się obawa, że osoby uzdolnione i z dużymi aspiracjami — po osiągnięciu wysokich kwalifikacji — nie znajdując w szkolnictwie odpowiedniej satysfakcji materialnej, mogą porzucić pracę pedagogiczną i przejść do pracy np. w przemyśle, gdzie z reguły otrzymają znacznie wyższe wynagrodzenie. Nie trzeba się rozwodzić, jak dużą stratą dla szkol-

[6] Por. L. I. Tulczinskij: Finansowyję problemy professionalnogo obrazowanija w SSSR. Moskwa 1968.

nictwa i dla jakości kształconych kadr jest odejście od pracy w szkole najbardziej uzdolnionych i wysoko kwalifikowanych jednostek. Problem ten, ze względu na charakter kwalifikacji nauczycieli, jest najbardziej palący w szkolnictwie zawodowym i wyższym.

b. Nakłady inwestycyjne

Niezbędnym warunkiem rozwoju oświaty jest odpowiednie powiększanie jej bazy lokalowej i materialnej. Nakłady inwestycyjne na ten cel w naszej gospodarce wzrosły w okresie 1957—1967 — w cenach porównywalnych z 1961 r. — dwukrotnie, z 2,1 mld zł do 4,2 mld zł (por. tabelę 2). Inwestycje w dziedzinie oświaty są większe od inwestycji w takich gałęziach gospodarki, jak: leśnictwo, obrót towarowy, ochrona zdrowia. Nie znamy dotychczasowych efektów działalności inwestycyjnej w zakresie kształcenia, tj. wartości środków trwałych użytkowanych w tym dziale; nie był bowiem, jak dotąd, przeprowadzony przez GUS spis środków trwałych szkolnictwa. Opierając się jednak już tylko na informacjach w dziedzinie inwestycji za lata 1957—1967, widzimy, że w oświacie uprzedmiotowione są ogromne nakłady. W latach tych ogólna kwota nakładów inwestycyjnych (ceny z 1961 r.) wyniosła 41 mld zł.

W działalności inwestycyjnej w oświacie występują niepomyślne zjawiska związane z niewykonywaniem planów. Oto np. w latach 1961—1965 w szkolnictwie podstawowym planowano wybudować 28,9 tys. izb lekcyjnych, a wybudowano o 6,5 tys. mniej. W roku 1966 plan inwestycyjny w zakresie budownictwa szkół zawodowych został wykonany w 94,2%, szkół podstawowych — w 97,6%, warsztatów szkolnych — w 47%, internatów — w 66,6%, przedszkoli — 87,7%. Nie lepiej także było w roku 1967, kiedy to plan nakładów inwestycyjnych zrealizowano w około 90%. To niewykonywanie zaplanowanych inwestycji w dziedzinie oświaty odbija się niekorzystnie na warunkach dydaktycznych i materialnych, w jakich pracują szkoły i placówki opiekuńczo-wychowawcze (nadmierna liczba uczniów w oddziale, podniesienie wskaźnika zmianowości pracy szkół, zagęszczenie w internatach).

Szczególnie niepokojąco przedstawia się jednak sytuacja w dziedzinie bazy materialnej w szkolnictwie wyższym. Złożyło się na to wiele przyczyn: niezadowalający jej stan w okresie międzywojennym, zniszczenia wojenne, a także niedostatecznie intensywny — w stosunku do potrzeb — proces inwestowania w okresie Polski Ludowej.

Analiza stanu bazy materialnej wyższych uczelni dokonana z inicjatywy Komisji Planowania przy Radzie Ministrów przez prof. dra J. Bukowskiego wykazała, że istnieją w chwili obecnej poważne niedobory zarówno w powierzchni dydaktycznej, jak i socjalnej we wszystkich typach szkół wyższych w naszym kraju. Dla osiągnięcia istniejącej poprawy potrzebne

Tabela 2

NAKŁADY INWESTYCYJNE NA SZKOLNICTWO W LATACH 1957—1967

Lata	Ogółem	W tym szkoły		
		ogólnokształcące	zawodowe	wyższe
	w milionach złotych — w cenach z roku 1961			
1957	2064	1346	224	376
1958	2550	1834	297	299
1959	3290	2344	428	358
1960	3898	2742	601	386
1961	3731	2533	564	441
1962	3945	2463	758	507
1963	4264	2565	922	523
1964	4439	2591	1063	518
1965	4599	2506	1289	571
1966	4303	2102	1258	711
1967	4203	1756	1274	851

Źródło: Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1967/68 GUS, Warszawa 1968, s. 27.

są dodatkowe pomieszczenia o rozmiarach 4300 tys. m^3 (obecnie nasze szkoły wyższe dysponują pomieszczeniami o kubaturze 8305 tys. m^3), w tym dla politechnik 2270 tys. m^3, dla wyższych szkół pedagogicznych 1060 tys. m^3, dla wyższych szkół rolniczych 240 tys. m^3, dla wyższych szkół ekonomicznych 190 tys. m^3, dla akademii medycznych 520 tys. m^3 [7]. Wstępny szacunek potrzeb w zakresie nowych pomieszczeń dydaktycznych, wynikający z przyrostu liczby studentów do 1985 r. wynosi 14 910 tys. m^3, co równa się kwocie około 16 mld zł nakładów inwestycyjnych. Przy zachowaniu prawidłowej struktury nakładów na bazę dydaktyczną, naukowo-badawczą i socjalną ogólne zapotrzebowanie na nakłady inwestycyjne na lata 1970—1985 wynosi około 30 mld zł[8]. Tymczasem we wstępnych ustaleniach określono wielkość nakładów inwestycyjnych na szkoły wyższe w tym okresie na 22,3 mld. Nadal zatem zanosi się na to, że tempo przyrostu zadań stawianych przed wyższymi uczelniami będzie wyprzedzało tempo powiększania się bazy materialnej.

c. Środki finansowe

Wydatki na opłacanie personelu zatrudnionego w instytucjach szkolno-oświatowych, na sfinansowanie nakładów inwestycyjnych oraz inne wydatki związane z funkcjonowaniem systemu kształcenia są w naszym kraju dokonywane z trzech źródeł społecznych: budżetu państwowego, funduszów przedsiębiorstw uspołecznionych oraz Społecznego Funduszu

[7] Z. Czyżowska: Perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Materiały na II Sympozjum Ekonomiki Kształcenia. Sopot 1968.
[8] Tamże.

Budowy Szkół i Internatów [9]. Podstawowym źródłem finansowania oświaty jest budżet; do roku 1958 był on, praktycznie rzecz biorąc, jedynym źródłem finansowania tej działalności. Od tego roku, w związku z gwałtownie wzrastającą liczbą dzieci w wieku szkolnym oraz szybko powiększającymi się potrzebami gospodarki narodowej, na kadry wykwalifikowane w finansowaniu kształcenia zaczęły uczestniczyć dwa pozostałe źródła, tak że w chwili obecnej wydatki budżetu stanowią około 89% całości wydatków na oświatę, ponoszonych w naszym kraju ze źródeł społecznych. Na przyszłość można przewidywać dalsze szybsze tempo wydatków z pozabudżetowych źródeł finansowania kształcenia niż z budżetu.

Całość wydatków na oświatę ze źródeł społecznych powiększyła się w latach 1955—1967 o 25,6 mld zł (por. tabelę 3), tj. o 246%.

To tempo wzrostu wydatków było stosunkowo większe od dynamiki dochodu narodowego, w wyniku czego powiększył się udział wydatków na kształcenie w dochodzie z 4,5% w 1955 r. (a nawet 4,2% w roku 1957) do 6% w 1967 r. Wskaźnik 6% dochodu narodowego przeznaczonego na potrzeby oświaty został już także osiągnięty (a nawet przekroczony) przez wiele innych krajów, zwłaszcza zaawansowanych w rozwoju gospodarczym.

Tabela 3

WYDATKI NA OŚWIATĘ ORAZ ICH UDZIAŁ W DOCHODZIE NARODOWYM W LATACH 1955—1967

Lata	Wydatki*			Udział wydatków w podzielonym dochodzie narodowym w cenach bieżących w %
	kwota (w mld zł)	wskaźniki wzrostu		
		rok 1955 — 100	rok poprzedni — 100	
1955	10,4	100	X	4,5
1957	12,8	123	X	4,2
1959	17,4	167	X	4,6
1961	21,7	209	X	5,3
1963	25,4	244	X	5,5
1964	27,3	263	108	5,6
1965	29,0	279	106	5,6
1966	33,0	326	117	5,9
1967	36,0	346	107	6,0

* Z budżetu, funduszów przedsiębiorstw uspołecznionych, SFBSiI — bieżące i inwestycyjne.

Źródło: Wyliczenia własne na podstawie publikacji GUS.

Są podstawy do przewidywania, że w nadchodzącym okresie to tak szybkie tempo wzrostu wydatków na kształcenie w naszym kraju będzie utrzymane. Przemawiają za tym w szczególności następujące przesłanki:

[9] Por. M. Gmytrasiewicz, J. Kluczyński: Ogólne problemy finansowania kształcenia w Polsce *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 1.

1. Rosnące znaczenie w rozwoju ekonomicznym każdego kraju zyskuje czynnik wykształcenia zatrudnionych kadr. Wykształcenie pracujących nabiera szczególnej roli na intensywnym etapie rozwoju gospodarczego. W związku z tym, że nasza gospodarka wchodzi z ekstensywnej w tę fazę rozwoju, coraz większe znaczenie będą odgrywały pozainwestycyjne czynniki rozwoju, a zwłaszcza poziom wykształcenia pracujących. Zadanie zapewnienia gospodarce wysoko kwalifikowanych kadr będą realizowały szkoły zawodowe i wyższe. Stąd też konieczny jest dalszy szybki rozwój tego szkolnictwa, co pociągnie za sobą odpowiednio zwiększone wydatki na ten cel.

2. Szczególnie dynamiczny rozwój w przyszłości ma wykazywać szkolnictwo wyższe (por. Uchwałę V Zjazdu PZPR). Szacuje się wstępnie, że liczba studentów na studiach dziennych wzrośnie do 370 tys. w roku 1975 (obecnie 178 tys.), a na studiach wieczorowych i zaocznych do około 260 tys. (obecnie 100 tys.). Kształcenie w szkole wyższej jest stosunkowo bardzo drogie; w roku 1967 roczny koszt kształcenia jednego studenta (studiów dziennych) na uniwersytecie wynosił 17,4 tys. zł, a koszt wykształcenia absolwenta uniwersytetu wynosił 98,4 tys. Odpowiednie kwoty dla politechnik wynosiły 18,6 tys. i 100,9 tys., dla wyższych szkół rolniczych 23,2 tys. i 135,4 tys. i dla akademii medycznych 30,6 tys. i 169,5 tys. Przy tak wysokich kosztach kształcenia i wykształcenia rozwój szkolnictwa wyższego będzie powodował szczególnie szybki wzrost wydatków.

3. Wzrost wydatków na kształcenie będzie również wynikał z dalszego upowszechniania szkolnictwa ponadpodstawowego. W chwili obecnej podejmuje naukę w szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących około 83% absolwentów szkół podstawowych. Wskaźnik ten — zgodnie z Uchwałą V Zjazdu PZPR — ma w 1975 r. wynosić 90%. Można przewidywać, że w perspektywie roku 1985 nastąpi pełne upowszechnienie szkolnictwa ponadpodstawowego.

4. Dalszej poprawie muszą ulegać warunki pracy szkół, rzutuje to bowiem na jakość kształcenia. Szczególnie wiele do zrobienia jest w dziedzinie poprawy warunków dydaktycznych i materialnych pracy szkół podstawowych na wsi oraz części szkolnictwa zawodowego (szkoły przyzakładowe). W nadchodzącym okresie musi być także w szkolnictwie, znacznie szybciej niż dotychczas, wdrażany postęp pedagogiczny (np. nauczanie programowane, środki audiowizualne), bez czego wykonanie zadań, jakie stawia się przed systemem oświatowym w dziedzinie ilości i jakości kształconych kadr, stanie pod znakiem zapytania. Realizacja poprawy warunków pracy szkół — a zwłaszcza wdrażanie postępu pedagogicznego — będzie związana ze znacznymi wydatkami, szczególnie z wydatkami o charakterze rzeczowym.

5. Należy także oczekiwać szczególnie szybkiego tempa wzrostu wydatków z funduszów społecznych na pokrycie utrzymania uczniów i stu-

dentów. Występują bowiem jeszcze w chwili obecnej poważne potrzeby w takich dziedzinach, jak internaty dla uczniów szkół średnich (szczególnie liceów), domy akademickie, stypendia w szkołach średnich i wyższych. Wskazuje się, że zaspokojenie tych potrzeb oraz odpowiednia polityka w tym zakresie pozwoli na zlikwidowanie zasadniczej bariery, jaka utrudnia podejmowanie młodzieży ze środowisk: robotniczego i chłopskiego nauki w liceach ogólnokształcących i szkołach wyższych [10]. Poza przyspieszeniem tempa zaspokajania potrzeb w dziedzinie stypendiów i internatów niezbędne jest również w nadchodzącym okresie zwiększenie liczby dzieci objętych opieką świetlic szkolnych, dożywianiem oraz znaczne rozszerzenie działalności szkolnych zajęć pozalekcyjnych, które ostatnio niepotrzebnie zostały ograniczone, fundusze bowiem na ten cel były zarezerwowane [11]. Warto zaznaczyć, że w Związku Radzieckim stopień finansowania utrzymania uczniów i studentów z funduszów społecznych jest znacznie wyższy niż u nas. Oto przykładowo podając, w ZSRR z bezpłatnego wyżywienia korzystało w 1966 roku 76,2% uczniów szkół zawodowych (w Polsce ten typ świadczeń nie jest w tych szkołach rozwijany), ze stypendiów — 68,5% uczniów techników (w Polsce w roku 1966/67 — 30,7%) i 72,7% studentów (w Polsce 45,8%). W sumie w całości społecznych wydatków na szkolnictwo zawodowe i wyższe w Związku Radzieckim wydatki związane z finansowaniem utrzymania uczniów i studentów wynoszą 35% (w Polsce około 25%).

Biorąc pod uwagę te, a także i inne przesłanki (np. wzrost płac nauczycieli), wydaje się, że w nadchodzącym okresie wzrost wydatków na kształcenie w Polsce będzie następował w co najmniej takim samym tempie, jak dotychczas. Można też oczekiwać, że zbliżona będzie dynamika wzrostu udziału tych wydatków w dochodzie narodowym, w wyniku czego wydaje się, że około roku 1975 będziemy przeznaczali na potrzeby oświaty 6,8—7% dochodu. W związku z tym zacznie się zapewne wyłaniać problem pułapu czy bariery udziału wydatków na kształcenie w dochodzie narodowym, podobnie jak w chwili obecnej istnieje kwestia granicy nakładów inwestycyjnych.

W latach 1955—1967 ogólna kwota, jaką wydatkowaliśmy z funduszów społecznych (przede wszystkim z budżetu) na oświatę, wyniosła 282,5 mld zł. Kwota ta z ekonomicznego punktu widzenia reprezentuje nakłady — sfinansowane ze źródeł społecznych — poniesione na przygotowanie kadr zdolnych do wykonywania kwalifikowanej pracy, kadr, które stanowią aktywny i rozstrzygający element sił wytwórczych społeczeństwa, uruchamiają one bowiem cały proces wytwarzania i kontrolują jego przebieg.

[10] Por. M. Gmytrasiewicz, J. Kluczyński: Ekonomiczna analiza kosztów kształcenia w latach 1961—1965 w szkołach wyższych *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 2.

[11] Likwidowano kółka zainteresowań i inne formy zajęć pozalekcyjnych przy niewykorzystanych 117 mln zł z kwoty przeznaczonej na ten cel. Przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać przede wszystkim w niedostatkach planowania wydatków na szkolnictwo.

W tym samym okresie suma całości nakładów inwestycyjnych w gospodarce narodowej, przeznaczonych na rozwinięcie rzeczowego elementu sił wytwórczych — środków produkcji, wyniosła 1340,4 mld zł. Zatem nakłady na wykształcenie kadr stanowiły 21,1% nakładów na stworzenie i techniczne uzbrojenie miejsc pracy. Trzeba przy tym zwrócić uwagę, że w okresie 1955—1967 szybciej powiększały się nakłady na kształcenie (246%), a co szczególnie istotne z ekonomicznego punktu widzenia — nakłady na bezpośrednie przygotowanie kadr w szkolnictwie zawodowym i wyższym (295%) niż nakłady na inwestycje rzeczowe (242%); w wyniku tego podczas kiedy w 1955 r. na 10 zł nakładów inwestycyjnych przypadał 1 zł wydatków na szkolnictwo zawodowe i wyższe, to w roku 1967 już 1,15 zł. Zjawisko to oznacza, że tempo zaspokajania potrzeb w zakresie kwalifikacji pracujących wyprzedzało w latach 1955—1967 dynamikę nakładów uprzedmiotawianych w środkach produkcji. Należy jednak pamiętać, że większa — po 1955 roku — dynamika nakładów na kształcenie kadr niż nakładów inwestycyjnych wynikała także z tego, że w okresie planu sześcioletniego (1950—1955) szybko postępująca industrializacja kraju wyprzedzała tempo kształcenia kadr, co spowodowało poważny deficyt w zakresie odpowiednio kwalifikowanych pracowników. Deficyt ten był jedną z przyczyn niepełnego wykonania zadań sześciolatki w wielu dziedzinach gospodarki.

Niezależnie od tego, przytoczone wskaźniki dobrze ilustrują od strony nakładów tendencję do wzrostu roli czynnika kwalifikacji w rozwoju gospodarczym naszego kraju. Ponadto podsuwają one argumenty na poparcie tezy, że współczesny rozwój techniki wytwarzania nie tylko nie prowadzi do zmniejszania wymagań w zakresie wykształcenia kadr, ale przeciwnie, wymagania te wraz z doskonaleniem środków produkcji szybko rosną. Wyrazem tego są odpowiednie proporcje nakładów na inwestycje ludzkie (odnoszące się do kwalifikacji) i rzeczowe.

Racjonalne wykorzystanie tych ogromnych środków, jakie społeczeństwo przeznacza na rozwój oświaty, jest w istotnym stopniu uzależnione od odpowiedniego systemu finansowania tego działu gospodarki narodowej. Trzeba sobie bowiem zdawać sprawę, że w warunkach współczesnej gospodarki socjalistycznej w szerokim zakresie wykorzystuje się kategorie pieniądza i towaru. Również w dziedzinie oświaty kategorie te znajdują pełne zastosowanie. Oto bowiem nauczyciele i personel naukowo-dydaktyczny szkół wyższych otrzymują wynagrodzenie za swą pracę w postaci pieniężnej; studenci i uczniowie otrzymują stypendia pieniężne, szkoły mają określony budżet, z którego finansują swe potrzeby w zakresie usług, pomocy szkolnych, inwentarza itp.; uczniowie i studenci w zdecydowanej większości przypadków pokrywają swoje utrzymanie, dokonując pieniężnych wydatków na produkty i usługi; w procesie finansowania inwestycji szkolnych ponoszone są pieniężne wydatki na opłacenie pracowników, zakup materiałów budowlanych i wyposażenia. Trzeba jednak

podkreślić, że w porównaniu z gospodarką kapitalistyczną wykorzystanie kategorii pieniądza i towaru w socjalizmie w zakresie oświaty ulega znacznemu ograniczeniu. Sytuacja taka występuje przede wszystkim dzięki ustalaniu przez państwo płac pracowników i cen na wszystkie produkty i usługi zużywane w procesie kształcenia, przejęcia i prowadzenia przez państwo praktycznie całego szkolnictwa, wprowadzenia nieodpłatności indywidualnej kształcenia, stosunkowo szerokiego pokrywania w sposób bezpieniężny utrzymania części uczniów i studentów. Wykorzystywanie jednak nadal form towarowo-pieniężnych w dziedzinie oświaty wymaga istnienia sprawnego systemu finansowego. Nasz obecny system finansowania szkolnictwa — wprowadzony ponad dwadzieścia lat temu i od tego czasu nieznacznie tylko poprawiony — posiada wiele istotnych wad i wymaga szeregu modyfikacji [12], tak aby dostosować go zarówno do dynamicznego rozwoju oświaty, jak też do zmian społeczno-gospodarczych następujących w kraju.

2. Ekonomiczna efektywność kształcenia

Po przedstawieniu rozmiarów zasobów, jakie przeznacza się na funkcjonowanie i rozwój oświaty, nasuwają się nieodparcie pytania, jaka jest efektywność wykorzystania tych zasobów oraz czy istnieje — ewentualnie jak silny — związek między coraz większymi środkami wydatkowanymi na kształcenie a rozwojem społeczno-gospodarczym naszego kraju. Odpowiedź na te pytania interesuje zarówno naukowców, jak też aparat zarządzający i administrujący szkolnictwem, który w szczegółowych analizach tej problematyki może znaleźć cenne wnioski na temat najbardziej efektywnych — z ekonomicznego punktu widzenia — metod i form kształcenia.

Pozytywną zależność między kształceniem a wzrostem gospodarczym stwierdzamy już intuicyjnie. Wykształcenie bowiem określające jakość pracy ludzkiej, jej umiejętności jest zaliczane do zasadniczych czynników wpływających na wydajność pracy, a w konsekwencji na rozmiary dochodu narodowego. Według Marksa, istnieje pięć głównych czynników określających wydajność pracy; pierwszym z tych czynników jest przeciętny poziom umiejętności pracownika (Kapitał, t. I, s. 42). Również Lenin uważał wykształcenie za jeden z najważniejszych czynników oddziałujących na wydajność. Pisał on: „drugim warunkiem podniesienia wydajności pracy jest po pierwsze — podniesienie poziomu wykształcenia i kultury szerokich mas ludności" (Dzieła, t. 27, s. 263).

[12] Por. M. Gmytrasiewicz: Ekonomiczne zagadnienia zmian w finansowaniu szkolnictwa wyższego. Referat na konferencję zorganizowaną przez Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym w maju 1969 r. w Ustroniu Wlkp. Konferencja poświęcona była kosztom kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Pomimo tego niewątpliwego związku między oświatą a rozwojem gospodarczym, w dotychczasowych analizach wzrostu gospodarczego w polskiej nauce ekonomicznej nie zwracano dostatecznej uwagi na czynnik wykształcenia, a także na szerzej pojęte społeczne czynniki wzrostu wydajności pracy [13]. W analizach tych koncentrowano się głównie na badaniach czynnika inwestycji rzeczowych, w wyniku czego tracono z pola uwagi jedyny i bezpośredni czynnik wzrostu gospodarczego — praca ludzką. Przed takim podejściem do zagadnienia wzrostu gospodarczego przestrzegał już Marks, pisząc, że w określonych warunkach historycznych powstają pozory jakoby „siły produkcyjne oraz społeczne powiązania w bezpośrednim procesie pracy przeniosły się z pracy na kapitał" (Kapitał, t. III, cz. I).

W związku z tą sytuacją, a także w wyniku braku zainteresowania tradycyjnie uprawianej pedagogiki ekonomicznymi aspektami oświaty [14], brak jest, jak dotychczas, w naszym kraju odpowiednich metod badawczych oraz makroekonomicznych empirycznych analiz dotyczących wpływu wykształcenia na rozwój społeczno-gospodarczy. Dlatego też nie umiemy jeszcze odpowiedzieć na pytania postawione na wstępie.

Wzrost wykształcenia pracowników pełnozatrudnionych w gospodarce uspołecznionej w okresie 1958—1968 prezentuje tabela 4.

W krajach kapitalistycznych, a ostatnio również socjalistycznych, przeprowadzono już liczne analizy ekonomicznej efektywności kształcenia. W krajach socjalistycznych najbardziej znane są prace S. Strumilina (był on zresztą pionierem nowoczesnych badań ekonomiczno-oświatowych), który wykazał, że 23% dochodu narodowego ZSRR z 1960 r. uzyskane było w wyniku wzrostu poziomu wykształcenia zatrudnionych (w 1950 r. wskaźnik ten wynosił 20,6%, a w roku 1940 — 15,1%) [15]. Najbardziej pełne i porównywalne dla krajów kapitalistycznych są w tej dziedzinie ostatnio badania E. Denisona. Wyliczył on, że w latach 1950—1962 udział czynnika wykształcenia zatrudnionych w całości wzrostu dochodu narodowego wynosił w Stanach Zjednoczonych 15%, a w krajach Europy Zachodniej średnio 5%, w tym: w Belgii 14%, w Danii 4%, we Francji 6%, w NRF 2%, w Holandii 5%, w Norwegii 7%, w Wielkiej Brytanii 12%, we Włoszech 7% [16].

Trzeba jednak zaznaczyć, że metodologia badań tak Strumilina i Denisona, jak też innych naukowców podejmujących problematykę ekonomicznej efektywności kształcenia budzi wiele dyskusji. Można spotkać się też ze skrajnym stanowiskiem, którego zwolennicy nie negując korzystnego

[13] J. Górski: O teorii wzrostu gospodarki socjalistycznej. *Życie Gospodarcze* 1968, nr 27.

[14] Por. wypowiedź J. Kluczyńskiego w dyskusji na temat sytuacji w naukach pedagogicznych. *Wychowanie* 1969, nr 1.

[15] S. Strumilin: Efiektiwnost obrazowanija w SSSR. *Ekonomiczeskaja Gazieta* 1962, nr 12.

[16] E. Denison: Why Growth Rates Differ. Washington 1967.

Tabela 4

Lata	Ogółem	Z wykształceniem						
		wyższym	średnim zawodowym	średnim ogólnokształcącym	niepełnym średnim ogólnokształcącym	zasadniczym zawodowym	podstawowym	poniżej 7 klas szkoły podstawowej
w liczbach bezwzględnych (w tys. osób)								
1958	6351	240	439	276	313	522	2590	1972
1964	7137	310	598	314	327	798	3212	1577
1968	8528	405	965	385	326	1306	3735	1405
wskaźnik 1958 = 100								
1964	112,4	129,4	136,4	113,9	104,7	153,0	124,0	80,0
1968	134,3	169,0	219,9	139,8	104,1	250,2	144,0	71,2
w odsetkach								
1958	100,0	3,8	6,9	4,3	4,9	8,2	40,8	31,1
1964	100,0	4,3	8,4	4,4	4,6	11,2	45,0	22,1
1968	100,0	4,7	11,3	4,5	3,8	15,3	24,0	16,3

Źródło: Spis kadrowy przeprowadzony w 1968 r. Poziom wykształcenia pracowników. Wyd. GUS 1969.

wpływu czynnika wykształcenia na wzrost wydajności pracy i dochód narodowy uważają, że wpływu tego nie jesteśmy w stanie określić w sposób kwantytatywny. W Polsce np. takie stanowisko zajmuje prof. B. Minc [17].

Nie wdając się w głębsze rozważania na temat metodologii badań związków między wykształceniem a rozwojem społeczno-gospodarczym, warto na zakończenie podkreślić, że dalsze prace tak w dziedzinie metod badawczych, jak też analizy statystyczno-empiryczne są w naszym kraju w zakresie poruszonej problematyki bardzo potrzebne. Wiąże się to po pierwsze, z ogromnymi i dalej szybko powiększającymi się zasobami, jakie nasze społeczeństwo przeznacza na oświatę, oraz po drugie, z rosnącą rolą czynnika wykształcenia w postępie społeczno-ekonomicznym Polski, zwłaszcza z chwilą kiedy zakończy się proces zmiany ekstensywnego typu rozwoju naszej gospodarki na intensywny.

3. Aktualne zadania ekonomiki kształcenia

W chwili obecnej w Polsce podjęto lub zamierza się podjąć w najbliższym czasie ponad 150 tematów badawczych z dziedziny ekonomiki kształcenia [18]. Największa liczba tematów (35(wiąże się z problematyką kosztów kształcenia i efektywności oświaty. Poważne także zainteresowanie wzbudzają zagadnienia efektywności systemu szkolnego, przemian w strukturze zatrudnienia kadr o różnym poziomie wykształcenia oraz szczegółowe problemy związku wykształcenia z efektami pracy.

Niezależnie od badań nad tymi zagadnieniami, w nadchodzącym okresie należy także podjąć opracowanie szeregu spraw, jakie przed ekonomiką kształcenia postawiła Uchwała V Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Ze spraw tych trzeba przede wszystkim wymienić następujące:

— w nawiązaniu do konieczności doskonalenia metod planowania oraz systemu organizacji i zarządzania w całej gospodarce narodowej — niezbędne są również takie prace w dziedzinie oświaty;
— dla ściślejszego powiązania działalności naukowej wyższych uczelni z potrzebami przedsiębiorstw i zjednoczeń potrzebne są badania nad reformą systemu finansowania tej działalności;
— w celu zapewnienia dopływu kadr kwalifikowanych do dziedzin, które decydują o wzroście gospodarki narodowej, konieczne są badania nad wypracowaniem systemu instrumentów, które by ten dopływ gwarantowały;

[17] Por. B. Minc: Postęp ekonomiczny. Warszawa 1967, rozdział V.
[18] Por. Plan badań naukowych, w zakresie ekonomicznych aspektów kształcenia kadr wykwalifikowanych dla potrzeb gospodarki i kultury narodowej na lata 1968—1970. Warszawa 1968.

— do realizacji postulatów dotyczących kontynuowania w 1975 r. dalszego nauczania przez 90% absolwentów szkół podstawowych oraz szybszego wzrostu liczby kadr z wyższym wykształceniem od wzrostu zatrudnienia w gospodarce uspołecznionej niezbędne jest zbadanie całego kompleksu zagadnień społeczno-ekonomicznych, a zwłaszcza kosztów realizacji tych postulatów, kierunków kształcenia zwiększonej liczby uczniów w szkolnictwie ponadpodstawowym i wyższym w powiązaniu z potrzebami gospodarki, efektywności zatrudnienia absolwentów zasadniczych i średnich szkół zawodowych oraz szkół wyższych w poszczególnych gałęziach i dziedzinach gospodarki narodowej;
— dla lepszego dostosowania sieci szkół zawodowych i kierunków kształcenia do potrzeb poszczególnych gałęzi gospodarki i rozmieszczenia przemysłu w kraju konieczne jest przeprowadzenie szczegółowych badań dotyczących rozmiarów potrzeb każdej z gałęzi gospodarki w zakresie pracowników z wykształceniem zawodowym, a następnie — w powiązaniu z rozmieszczeniem tych gałęzi — wysunięcie odpowiednich wniosków odnośnie planowania inwestycji w szkolnictwie zawodowym względnie zmian kierunków kształcenia w niektórych szkołach;
— w celu uczynienia z systemu stypendialnego skuteczniejszego instrumentu oddziaływania wychowawczego potrzebne są badania nad metodami powiązania stypendium z wynikami nauczania i postawą społeczną studenta oraz z przyszłym miejscem pracy zawodowej. Wyłania się również potrzeba badań nad związkami między rozmiarami pomocy materialnej państwa dla studentów a podejmowaniem nauki w szkole wyższej przez młodzież pochodzenia robotniczo-chłopskiego.

Wraz z rozwojem badań w dziedzinie ekonomiki kształcenia staje się coraz bardziej niezbędne, aby aparat kierowniczy i administracyjny systemu oświatowego posiadał szeroki zasób wiadomości z tej dziedziny, a w związku z tym konieczne jest wprowadzenie odpowiednich form jego szkolenia. Aparat ten już teraz jest dysponentem — jak to pokazaliśmy — ogromnych środków, które z roku na rok będą jeszcze bardziej się zwiększać. Prawidłowe i gospodarne wykorzystanie tych środków staje pod znakiem zapytania, jeżeli administracja szkolna, aparat zajmujący się planowaniem i finansowaniem szkolnictwa, aparat kontrolno-rewizyjny nie posiadają odpowiedniego zasobu wiedzy z zakresu ekonomiczno-społecznych zagadnień kształcenia. Szkolenie administracji oświatowej w tej dziedzinie prowadzą już — choć w bardzo ograniczonym zakresie — niektóre ośrodki w naszym kraju, jednak potrzeby na tym polu są o wiele większe. Należałoby zatem uruchomić — zwłaszcza na uniwersytetach i w szkołach pedagogicznych — specjalizacje oraz studia podyplomowe z zakresu zagadnień ekonomiczno-oświatowych, koncentrując się przede wszystkim na podnoszeniu kwalifikacji pracowników aktualnie zatrudnionych w administracji szkolnej.

MIRON KRAWCZYK

W ODPOWIEDZI NA RECENZJĘ MOJEJ KSIĄŻKI PT. „Z BADAŃ NAD SPOŁECZNO-MORALNĄ POSTAWĄ MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ"

W numerze pierwszym *Kwartalnika Pedagogicznego* z 1968 r. ukazała się recenzja mojej książki pt. „Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej".[1] W recenzji tej, Jan Szurek, jako jej autor, nie umiał zdobyć się na niezbędne minimum obiektywizmu, zaryzykował tendencyjny sposób przekazywania informacji o mojej książce, wskutek czego wprowadził, moim zdaniem, w błąd Czytelników. Kto bowiem zna tylko recenzję J. Szurka, a nie czytał mojej książki, nie może wyrobić sobie o niej właściwego sądu.

Sprawa pierwsza.

Jan Szurek w recenzji pisze: „Do badań nad stopniem zaangażowania społecznego uczniów wybrano 23 szkoły".[2]

Informacja ta nie jest zgodna z prawdą. Ze zdania, w którym J. Szurek doszukał się przytoczonej liczby nie wynika, że przeprowadziłem badania w zaledwie 23 szkołach. Zdanie to brzmi dosłownie następująco: „Spośród dwudziestu trzech szkół przysposobienia rolniczego z województwa warszawskiego, w których zebrano dane nie tylko o uczniach, a l e t a k ż e i o a b s o l w e n t a c h t y c h s z k ó ł, samorząd uczniowski był zorganizowany w siedemnastu, co stanowi 74% zbadanych szkół, szkolne koła Związku Młodzieży Wiejskiej istniały w piętnastu szkołach przysposobienia rolniczego (65%)".[3]

Zdania tego nie można zrozumieć w ten sposób, jak to sugeruje J. Szurek w recenzji, tzn. że zbadałem rzekomo zaledwie 23 szkoły. Liczba ta została wydobyta z tego fragmentu książki, w którym wyjaśniałem, że spośród wszystkich szkół przysposobienia rolniczego, które zbadałem —

[1] Z konieczności zamieszczam tę odpowiedź na łamach „Ruchu Pedagogicznego", ponieważ Redakcja *Kwartalnika Pedagogicznego* uniemożliwiła mi wydrukowanie jej w swoim czasopiśmie. To stanowisko Redakcja uzasadniła następująco: „Dziękując uprzejmie za nadesłanie nam materiałów polemicznych, pragniemy jednocześnie z żalem zawiadomić, że nie możemy ich wykorzystać. Polemika Pana dotyczy recenzji z nr 1 1968 r., drukiem zaś mogłaby ukazać się dopiero po roku w numerze 1 z roku 1970. Redakcja nasza uważa, że byłaby to przerwa zbyt długa".

[2] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 1, s. 232.

[3] M. Krawczyk. Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej. Warszawa 1967. PZWS, s. 153—154.

w 23 szkołach badania zostały zorganizowane tak, iż objęły nie tylko uczniów, ale także i absolwentów. Wiadomo zaś powszechnie, jak trudno jest skontaktować się z absolwentami w miejscach ich pracy. Dlatego też nie we wszystkich szkołach, w których prowadziłem badania uczniów, można było zbadać jednocześnie również i absolwentów.

Ponadto J. Szurek wiedział, że zaangażowanie społeczne młodzieży badałem również przy pomocy ankiety. Odpowiedzi na ankietę otrzymałem od 3233 uczniów szkół przysposobienia rolniczego i 1138 uczniów kończących szkołę podstawową na wsi. Trzeba przy okazji wyjaśnić, że szkoły przysposobienia rolniczego są szkołami o bardzo małej liczbie uczniów, składają się bowiem zaledwie z dwóch klas, w klasie zaś jest przeciętnie kilkunastu uczniów. Liczba uczniów w całej szkole wynosi około 30 osób. Tak np. w roku szkolnym 1961/62, w którym przeprowadzałem badania, przeciętna liczba uczniów w szkole przysposobienia rolniczego wynosiła 29 chłopców i dziewcząt. Jakże więc mogłem w 23 szkołach przysposobienia rolniczego zebrać materiały od 3233 uczniów?!

Recenzent takich faktów zatajać nie powinien, a tym bardziej pisać w recenzji: „Załóżmy, że jest to reprezentacja właściwa..." [4] Ze sformułowania tego widać, że J. Szurek otwarcie zarzutu mi nie stawia, lecz tak pisząc, usiłuje wywołać u Czytelników recenzji wątpliwość, poderwać zaufanie do moich badań.

Tak oto zaprezentował się J. Szurek jako recenzent i taka też jest jego rzekomo bezstronna „informacja" o mojej książce w jednej tylko sprawie.

Sprawa druga.

J. Szurek wysuwa znowu tylko... wątpliwość (!) do pierwszego pytania ankiety, dotyczącego zaangażowania społecznego badanej młodzieży.

Pytanie to było pytaniem zamkniętym i brzmiało następująco:

„Jak spędzasz najczęściej czas wolny od nauki w szkole i pracy w gospodarstwie rolnym?

a) czytam książki,
b) chodzę do kina,
c) grywam w karty, szachy, warcaby, domino itp.,
d) odwiedzam kolegów,
e) pracuję społecznie (w ZMW, ZHP, samorządzie uczniowskim itp.),
f) biorę udział w pracach kółek zainteresowań, w zespołach świetlicowych itp.

(Podkreśl odpowiednią odpowiedź)." [5]

J. Szurek wysuwa zastrzeżenia co do kolejności odpowiedzi, jakie zostały podsunięte uczniom do wyboru. Twierdzi, że najczęściej podkreśla-

[4] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 232.
[5] M. Krawczyk. Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej. cyt. wyd., s. 83.

no odpowiedź: „czytam książki", ponieważ znajdowała się na pierwszym miejscu. „Uczniowie — pisze Szurek — chcąc bądź siebie, bądź swoją szkołę przedstawić ewentualnie „w lepszym świetle" (jak się z tym liczył autor) podkreślali prawdopodobnie przede wszystkim to pytanie (powinno być: „odpowiedź" — wyjaśnienie moje M. K.), a gdy już je podkreślili, mogli uważać, że na najważniejszy punkt już odpowiedzieli, a zatem mogli już nie chcieć na dalsze pytania ankiety zwracać większej uwagi. Tak więc ulokowanie odpowiedzi „czytam książki" na pierwszym miejscu mogło stać się katalizatorem, który „ściągał" odpowiedzi uczniów, rozbrajał i zwalniał ich z dalszego zastanawiania się, gdyż mieli prawo już być przekonani, że dana odpowiedź swoją funkcję spełniła, gdyż w oczach nauczyciela przedstawiła już ich „w lepszym świetle". To zaś mogło mieć wpływ na zmniejszenie się liczby odpowiedzi na pozostałe pytania, zwłaszcza że te pozostałe muszą w ocenie uczniów nie mieć u nauczycieli tego przyzwolenia, co czytanie książek." [6]

Oczywiście, cały ten wywód byłby słuszny, gdyby J. Szurek nie minął się z prawdą i rzetelnie poinformował o tym, co w danej kwestii w mojej książce wyczytał.

Poinformowałby więc przede wszystkim, iż było to pierwsze pytanie ankiety. Każdemu zaś, kto kiedykolwiek przeprowadzał badania ankietowe, wiadomo, że zwykle na przykładzie pierwszego pytania ankiety informujemy badanych, jak powinni ją wypełniać, w jaki sposób udzielać odpowiedzi itp. Informujemy więc, że należy: 1) przeczytać pytanie, 2) przeczytać wszystkie umieszczone przy nim odpowiedzi, 3) wybrać właściwą odpowiedź, 4) podkreślić ją. Jak z tego wynika, twierdzenie Szurka, że uczniowie mogli — poza pierwszą możliwą odpowiedzią — nie zwracać uwagi na inne, także możliwe do wyboru odpowiedzi, wydaje się co najmniej bezpodstawne.

Ponadto w książce mojej wyjaśnienie, dotyczące sposobu zbierania materiałów przy pomocy kwestionowanego przez Szurka pytania:

„Podczas tych badań uczniowie byli dodatkowo informowani, że w razie, gdy ktoś uzna za stosowne podkreślić kilka odpowiedzi, wtedy najczęstszy czy — zdaniem jego — najważniejszy sposób spędzania czasu wolnego powinien podkreślić dwiema kreskami.

Warto wyjaśnić, że w zestawieniu liczono każdą odpowiedź wskazującą na społeczną aktywność badanego, choćby nawet odpowiedź ta była podkreślona jedną kreską." [7]

A zatem i druga „wątpliwość" Szurka, sugerująca Czytelnikom recenzji, że podkreślenie odpowiedzi pierwszej („czytam książki") mogło „mieć wpływ na zmniejszenie się" wyboru innych odpowiedzi przez badanych uczniów, nie znajduje pokrycia wrzeczywistości.

[6] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 1, s. 235.
[7] M. Krawczyk. Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej. cyt. wyd., s. 156.

Sprawa trzecia.

J. Szurek wysuwa z kolei pod moim adresem zarzut, że „potępiam" nauczycieli, że ich „gromię", udzielam im „publicznej nagany" itp. „Kadrę nauczycielską — pisze Szurek — potępia za to, że nie stosuje pożądanych metod wychowawczych, i że nie zna celów wychowania" [8]. I dalej: „...Gromi przeto nauczycieli przedmiotów zawodowych..." [9] Na dowód zaś tego przytacza następujące zdanie z mojej książki: „Wyraźnie widoczny staje się fakt, że nauczyciele wymienionych szkół nie uświadamiają sobie w pełni zadań wychowawczych, jakie stoją przed szkołami tego typu, skoro tak mało uwagi zwracają na wychowanie aktywnych społecznie obywateli społeczeństwa wiejskiego".

Czy ze zdania tego wynika, że „gromię nauczycieli", że udzieliłem im „publicznej nagany"? Sądzę, że wniosek Szurka oparty został na wyrwanym z tekstu książki zdaniu. Wiadomo zaś powszechnie, że wyrywając z kontekstu jakieś zdanie można diametralnie przeinaczyć myśl autora. Właściwego sensu nabiera bowiem to zdanie, kiedy weźmie się pod uwagę mój tok myśli wypowiedziany w książce. Dlatego też recenzent powinien był przedstawić moją myśl do końca, zwłaszcza że wymagało to zacytowania zaledwie dwóch następnych zdań. Brzmią one następująco:

„Zadania wychowawcze, jakie Partia i Rząd Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej postawiły przed wymienionymi placówkami oświatowo-wychowawczymi, wskazują wyraźnie na konieczność wychowania uspołecznionych obywateli-rolników idących z postępem społecznym, umiejących stosować najnowsze zdobycze nauki i techniki w rolnictwie oraz doceniających wyższość zespołowych form i metod produkcji rolniczej. Żeby ten cel osiągnąć, życie uczniów szkół przysposobienia rolniczego powinno być wypełnione aktywną i różnorodną działalnością społeczną." [10]

Oto dlaczego w moim rozumieniu niedociągnięcia w pracy wychowawczej szkół przysposobienia rolniczego są w skutkach znacznie większe, niż np. niedociągnięcia w działalności wychowawczej zasadniczych szkół zawodowych typu przemysłowego czy liceów ogólnokształcących. Nie sądzę więc, że wskazując na te niedociągnięcia „potępiłem" nauczycieli szkół przysposobienia rolniczego i udzieliłem im „publicznej nagany". Wskazałem natomiast na wagę zadań wychowawczych szkół przysposobienia rolniczego oraz na konieczność usprawnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej w tych tak bardzo ważnych w życiu współczesnej wsi polskiej szkołach.

O tym zaś, że nie potępiałem nauczycieli SPR świadczy wymownie fakt, że formułując wyniki swych badań, wyjaśniłem jednocześnie co następuje: „Taka postawa wielu nauczycieli wynika jednak nie ze złej ich woli,

[8] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 1, s. 231.
[9] Tamże s. 232.
[10] M. Krawczyk. Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej. cyt. wyd., s. 154.

ale z braku odpowiedniego przygotowania pedagogicznego do pracy wychowawczej" [11].

W świetlę przytoczonych faktów widać, że nie jest zgodne z prawdą twierdzenie Szurka: „Z książki przebija postawa pełna negatywnej krytyki wobec nauczycieli przedmiotów rolniczych w szkołach przysposobienia rolniczego". [12]

Sprawa czwarta.

Mimo wyraźnie tendencyjnego nastawienia J. Szurka do mojej książki, mimo wszystkie jego usiłowania — nie potrafił podważyć wyników moich badań. Co więcej, niechcący uznał je za obiektywne. Pisze bowiem:

„Czy przytoczone procenty szkół, w których były organizacje uczniowskie i zajęcia pozalekcyjne, są rzeczywiście tak kompromitująco niskie, by nauczyciele przedmiotów zawodowych w szkołach przysposobienia rolniczego zasłużyli na publiczną naganę? Właśnie w czasie rozmyślań nad książką przeczytałem artykuł Andrzeja Oracza w „Trybunie Ludu" z dnia 17. VIII. 1967 r. pt. „Co przeszkadza w pracy wychowawczej?" A. Oracz podaje za oficjalnymi danymi, że w roku 1964/65 w szkołach podstawowych objętych było zajęciami pozalekcyjnymi tylko 22,2% uczniów, że w liceach ogólnokształcących na zajęcia pozalekcyjne uczęszczało 48,6% uczniów, przy czym wskaźniki te w stosunku do roku poprzedzającego były wyższe w przypadku szkół podstawowych o 11,5%, w przypadku zaś liceów ogólnokształcących o 12,3%. I mimo to A. Oracz nie gromi nauczycieli, lecz przyczyny tego stanu rzeczy doszukuje się gdzie indziej." [13]

W przytoczonym fragmencie recenzji, mimo stosowania takich określeń (których bezpodstawność wykazałem powyżej), jak „publiczna nagana", „gromienie nauczycieli" — Szurek faktycznie przyznaje, że badania moje odzwierciedlają ówczesny stan wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego. Nie zgadza się tylko z moją oceną tego stanu. Powołując się na stanowisko A. Oracza twierdzi, że poziom wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego nie jest dużo gorszy niż w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących. Ale przecież wszystkie te przytoczone dane nie dają podstaw do optymizmu. Wyniki wychowania w naszych szkołach nie są zadowalające. Tej prawdy po V Zjeździe Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej nie trzeba nikomu odsłaniać.

Sprawa piąta.

O tym, że Szurek nie próbuje podważyć wyników moich badań, świadczy jeszcze jeden fragment jego recenzji. We fragmencie tym Szurek doszukuje się przyczyn niezadowalających wyników działalności wychowawczej szkół przysposobienia rolniczego w „...braku dostatecznej opie-

[11] Tamże, s. 167.
[12] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 236—237.
[13] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 238.

k i metodycznej i instruktorskiej ze strony kierowników szkół i tzw. powiatowego czy wojewódzkiego nadzoru pedagogicznego".[14] (Podkreślenie moje — M. K.)..

No cóż! Różnica między stanowiskiem Szurka a moim polega na tym, że swoje wnioski wyciągam z przeprowadzonych badań — natomiast Szurek obciąża odpowiedzialnością pracowników administracji szkolnej za „brak dostatecznej opieki metodycznej i instruktorskiej", mimo że żadnych badań w tym zakresie nie podejmował. Czyje zatem wnioski są bardziej prawdopodobne? I wobec tego kto z nas „gromi" i kogo?

Sprawa szósta.

Najcięższy z postawionych mi przez J. Szurka zarzutów suponuje, że prowadziłem badania rzekomo „...nie bacząc na postulat materializmu dialektycznego, który każe wszelkie badania prowadzić we wzajemnym powiązaniu i uwarunkowaniu zjawisk..."[15] Chwyciwszy się tego „argumentu", trzyma się go kurczowo, bo przy końcu recenzji powraca do niego, pisząc o mnie: „...nie widział i nie badał szkoły w jej realnych warunkach egzystencji i pracy, nie badał w dialektycznym, wzajemnym uwarunkowaniu zachodzących tu zjawisk!" [16]

O tym, że zarzut Szurka jest całkowicie gołosłowny i zupełnie bezpodstawny może przekonać się każdy Czytelnik mojej książki. Stwierdzi wówczas, że na przykład w rozdziale pierwszym badałem działalność szkół przysposobienia rolniczego na tle procesu przemian zachodzących we współczesnej wsi polskiej, s. 17—39. Przemiany te zaś rozpatrywałem nie tylko na tle zmian dokonujących się w rolnictwie polskim, ale także i w rolnictwie światowym. Ponadto rozpatrywałem także konsekwencje przemian dokonujących się w świadomości współczesnej młodzieży wiejskiej. Czy to jest zgodne, czy sprzeczne z materializmem dialektycznym?

Badałem wreszcie aktualną postawę absolwentów szkół przysposobienia rolniczego w środowisku ich pracy zawodowej i działalności społecznej (s. 171—184). Stanowi to, znowu tylko dla przykładu, treść ostatniego rozdziału książki. Tak więc od samego początku książki, aż do jej zakończenia stosowałem w swojej pracy badawczej marksistowską metodę materializmu dialektycznego. A mimo to Szurek w recenzji napisał: „...nie badał szkoły w jej realnych warunkach egzystencji i pracy, nie badał w dialektycznym, wzajemnym uwarunkowaniu zachodzących tu zjawisk!" I to ma być rzetelna informacja o książce?!

Usiłując wykazać, że stawiam nauczycielom szkół przysposobienia rolniczego nadmierne wymagania, Szurek pisze w recenzji: „W owym czasie, gdy szkoły się organizowały i ciągle przeorganizowywały, gdy walczyły o frekwencję, która w wielu szkołach była fatalnie niska (o czym autor

[14] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 231.
[15] Tamże, s. 231.
[16] Tamże, s. 237.

nie wspomina), gdy sprawność szkoły nie sięgała 50% zapisanych, domagać się, by dobrze pracowały kółka zainteresowań i zespoły artystyczne, czyli by zachodziły procesy wychowawcze właściwe dla szkół ustabilizowanych i okrzepłych w swej działalności przede wszystkim organizacyjno-dydaktycznej, jest wymaganiem nadmiernym i nierealnym." [17]

Szurek twierdzi, że tylko w szkołach „ustabilizowanych i okrzepłych" może być organizowany proces wychowania, mogą dobrze pracować „kółka zainteresowań i zespoły artystyczne".

Nie ulega natomiast najmniejszej wątpliwości, że przy pomocy atrakcyjnie prowadzonych zespołów artystycznych czy kółek zainteresowań można było wówczas bardziej zachęcić uczniów do uczęszczania do szkoły przysposobienia rolniczego niż samym tylko procesem dydaktycznym. To byłby właśnie pedagogiczny sposób „walki o frekwencję". Uczniowie z chęcią przychodziliby do takiej właśnie szkoły, która nie tylko przysposabiałaby ich do zawodu rolnika (zawód ten nie dla wszystkich ówczesnych uczniów SPR był atrakcyjny), ale w której mogliby znaleźć rozrywkę po pracy zawodowej oraz zaspokojenie swych osobistych zainteresowań. Nie można natomiast rozumować tak, jak to sugeruje Szurek, a mianowicie: „dopiero kiedy szkoły przysposobienia rolniczego wywalczą sobie odpowiednią frekwencję można będzie rozpocząć w nich działalność wychowawczą".

Na marginesie zarzutów J. Szurka warto podkreślić, że dialektyka nakazuje badanie zjawisk w ich powiązaniu i wzajemnym uwarunkowaniu. W naszym więc przykładzie należało badać szkoły przysposobienia rolniczego w powiązaniu ze środowiskiem, dla którego przygotowują kadry — tak, jak to zresztą w swojej książce zrobiłem. Nie można natomiast stosować marksistowskiej metody dialektycznej do wyszukiwania tzw. okoliczności łagodzących, a więc usprawiedliwiających brak efektów czyjejś pracy. Takie zaś stanowisko zajmuje Szurek, gdy robi mi zarzut, iż nie uwzględniłem trudnych warunków pracy szkół przysposobienia rolniczego. „Nic tu nie znaczą — pisze z oburzeniem — bardzo złe warunki pracy SPR, jak np. późna pora rozpoczynania nauki w salach dopiero co zwolnionych przez uczniów szkół podstawowych".[18] Okazuje się jednak, że warunki nie były znowu tak bardzo złe, skoro nauka odbywała się w normalnych budynkach szkół podstawowych. Jeżeli więc były wystarczające warunki do organizowania procesu dydaktycznego, to tym samym były także warunki niezbędne do organizowania procesu wychowania.

Cały więc ten wywód Szurka nie wskazuje na to, że „nie baczyłem na postulat materializmu dialektycznego", lecz przemawia raczej za moją tezą, a mianowicie — za koniecznością zwrócenia szczególniejszej uwagi w szkołach przysposobienia rolniczego na organizację procesu wychowa-

[17] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 232.
[18] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 237.

nia. Nie nudziliby się wówczas „prawie 30-letni uczniowie" i chętniej przychodziliby do szkoły po „ciężkiej pracy w gospodarstwie rodziców". Wynika więc z tego, że to właśnie Szurek popełnia ten błąd, którym próbował mnie obarczyć. Właśnie niedomagania procesu wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego wpływały niekorzystnie na frekwencję, a z kolei także i na wyniki procesu dydaktycznego.

Sprawa siódma.

Jak wiadomo, jedną z norm moralności socjalistycznej jest poczucie zespołowości. Kiedy podejmowałem próbę zbadania społeczno-moralnej postawy uczniów i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego, musiałem również, a więc między innymi także, zbadać poczucie zespołowości badanej młodzieży. Stąd też — obok badań dotyczących takich norm moralności socjalistycznej jak np. humanizm socjalistyczny, stosunek do pracy, stosunek do własności społecznej — badałem także poczucie zespołowości, a więc odczuwania przez badanych potrzeby współpracy i współdziałania z kolegami w organizacjach młodzieżowych: samorządzie uczniowskim, kole ZMW, w zespołach świetlicowych, kółkach zainteresowań itp.

Tymczasem Szurek wykoncypował pod moim adresem całkiem absurdalny zarzut. Oto usiłuje wmówić w Czytelników recenzji, iż mój sposób rozumowania jest następujący: jeżeli uczeń potępia kradzież, zły stosunek do pracy, krzywdę bliźniego itp. — to w konsekwencji tego powinien także należeć do organizacji uczniowskich. Pisze bowiem dosłownie: „Oczywiście trzeba dążyć do tego, by uczeń brał udział w tym, co się w szkole i społeczeństwie dzieje, lecz nie dlatego, że potępia kradzież, nieróbstwo czy krzywdy bliźniego, a więc nie dlatego, że ma „wysokie uświadomienie moralne".[19] I jeszcze: „I czy wtedy (tj. w warunkach werbalnego potępiania złodziejstwa, nieróbstwa i krzywd wyrządzanych bliźnim) musi on — pod rygorem zarzutu społecznego nieprzystosowania — uczestniczyć w pracach samorządu uczniowskiego, koła ZMW, w pracach świetlicowych i zajęciach pozalekcyjnych?"[20]

Wyraźne nieporozumienie. Nic bardziej błędnego nad takie rozumowanie. Ale nieznajomość zagadnienia ze strony recenzenta nie może obciążać autora recenzowanej w ten sposób książki.

Sprawa ósma.

W poszukiwaniu niedociągnięć mojej książki, Szurek tak dalece zaangażował się emocjonalnie, że zaczął dociekać, czy przypadkiem nie popełniłem odchyleń od poglądów B. Suchodolskiego. „No cóż! — pisze z oburzeniem. — Przede wszystkim należy zauważyć, że Bogdan Suchodolski mówi o „deklarowanej werbalnej ideowości", natomiast Miron Krawczyk

[19] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 234.
[20] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 234.

o „wysokim poziomie deklarowanego werbalnie uświadomienia moralnego". Czy można między tymi dwoma pojęciami postawić znak równości?"[21]

Dziwny to sposób rozumowania.

I wreszcie sprawa ostatnia.

W zakończeniu recenzji zarzuca mi Szurek, iż rzekomo nie poinformowałem w książce, czy badania moje dotyczyły szkół „listopadowych", czy szkół „wrześniowych". Przypomnę, że w rozdziale pt. „Potrzeba prowadzenia badań nad procesem wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego" (s. 40—50), powołałem się na uchwałę Rady Ministrów z dnia 8 stycznia 1957 r., powołującą do życia tzw. „listopadowe szkoły przysposobienia rolniczego. Ponadto w tym samym rozdziale powołałem się na „Uzasadnienie uchwały Rady Ministrów z dnia 8 stycznia 1957 r. w sprawie organizacji szkół przysposobienia rolniczego, przesłane do Dyrektorów Okręgu Szkolenia Zawodowego pismem Ministra Oświaty z dnia 10 stycznia 1957 r., nr SR-1a/1/57". W książce powołuje się kilkakrotnie na obydwa te dokumenty, a oprócz tego zamieściłem je in extenso, jako tzw. załączniki na stronach 203—213 książki.

Sprawa jest więc jasna! Badałem tzw. szkoły „listopadowe". Każdy Czytelnik może to łatwo sprawdzić.

Jak widzimy, mijanie się J. Szurka z prawdą jest w tej recenzji zbyt częste, żeby mogło być przypadkowe. Tak zaś opracowana recenzja nie może służyć celom naukowym.

[21] Tamże, s. 234.

TADEUSZ ZIENKIEWICZ

IDEA SZKÓŁ WIODĄCYCH W ZSRR

Placówki doświadczalno-pokazowe (opytno-pakazatielnyje uczreżdienija)

Początków idei szkół wiodących należy w ZSRR szukać w pierwszym okresie organizowania szkolnictwa po rewolucji. 16 października 1918 roku opublikowano „Statut" i „Deklarację o jednolitej szkole pracy" uchwalone na I Zjeździe Oświatowym. Dokumenty te odegrały ważną rolę w rewolucyjnej przebudowie szkoły. Przekształcenie struktury i funkcji szkoły postawiło przed Ludowym Komisariatem Oświaty wiele trudnych zadań. Jednym z nich były trudności natury teoretycznej związane z nową funkcją szkoły, z zadaniami wprowadzania jednolitej szkoły związanej ściśle z życiem społeczno-produkcyjnym i zabezpieczającej wszechstronny rozwój członków nowego społeczeństwa.

Teoretyczne założenia politechnicznej szkoły pracy wymagały sprawdzenia w warunkach szkół eksperymentalnych. Powstał problem, jak wiązać nauczanie z pracą, jak organizować szkołę. Myśl zorganizowania placówek eksperymentalnych zrodziła się na I zjeździe nauczycieli-internacjonalistów w Moskwie w roku 1918. W tym też roku zaczęły powstawać pierwsze placówki doświadczalno-pokazowe. Pracą ich od roku 1921 kierował Gławsecwos (Gławneje uprawlenije socjalnowe i politechniczeskowe abrazowanija). Zadaniem tych placówek było:

1. Sprawdzenie w praktyce teoretycznych założeń
2. Wypracowanie nowych form i metod komunistycznego nauczania i wychowania
3. Wdrażanie doświadczeń do szkół masowych
4. Miały być one bazami przygotowywania i doskonalenia nauczycieli i innych pracowników oświatowych.

Pierwsze placówki tego typu powstały z inicjatywy P. N. Lepieszyńskiego. Na dzień 1 stycznia 1925 było już ich 24 centralne i przeszło 100 podporządkowych terenowych wydziałom oświaty. Wszystkie placówki można podzielić na następujące grupy:

1. Placówki wychowania przedszkolnego
2. Szkoły 1 i 2 stopnia, z których część to szkoły wiejskie i miejskie
3. Szkoły-komuny
4. Miasteczka młodzieżowe łączące kilka przedszkoli, szkół, domów dziecka, mające jedną administrację, plan gospodarczy, pedagogiczny

5. Placówki wychowania pozaszkolnego (bazy wycieczkowe, kluby dziecięce itp.)
6. Stacje doświadczalne będące kompleksem instytucji wychowania przedszkolnego i szkół.

Placówki te miały charakter eksperymentalny, ale i spełniały funkcję szkół wiodących, co zakładano w ich tworzeniu.

Szkoły-komuny zaczęły powstawać w roku 1918. W skład ich wchodziły szkoły 1 i 2 stopnia i internat. Czasem obejmowały i przedszkola. Najczęściej była to jednak szkoła 1 stopnia.

Prócz nauki wychowankowie pracowali w warsztatach rzemieślniczych, w przemyśle, na roli. Życie w internacie oparte było na samoobsłudze. Pierwszą taką szkołę powołano w lipcu 1918 w majątku Pokrowskoje-Streszniewo pod Moskwą. W tym też roku wybitny działacz i teoretyk P. L. Lepieszyński utworzył we wsi Litwinowicze (gubernia Mogilowska) szkołę-bazę dla istniejącej w Moskwie szkoły-komuny. Prócz wpływu na teorię pedagogiczną szkoły te spełniały dużą rolę w doskonaleniu nauczycieli. We wnioskach z konferencji w r. 1923 mówi się wyraźnie, że praca tych szkół służy innym nauczycielom i szkołom, że ich laboratoria dostępne są dla każdego. Szkoły prowadziły szeroką propagandę, pracę kursową, tu nauczyciele odbywali praktykę pedagogiczną.

Szkoła spełniająca funkcję wiodącą powinna (zgodnie z systemem dydaktyczno-wychowawczym) oddziaływać i na środowisko. Musi, jak pisze W. Okoń, powstać integracja 2 kręgów społecznych: szkoły i środowiska społecznego. W oparciu właśnie o doświadczenia radzieckie z tych lat W. Okoń słusznie zauważa, że środowisko powinno być ogniwem wychowania i nauczania, że szkoła może za pośrednictwem nauczycieli i dzieci przekształcać środowisko.

Te zadania realizowały w pełni szkoły-komuny. Stosunek chotkowskiej szkoły-komuny do wsi i odwrotnie nie był początkowo najlepszy. Z chwilą jednak kiedy szkoła podjęła zadanie przyjścia wsi z pomocą w nowych uprawach i bezpłatnych usługach w zakresie remontu maszyn, korzystania z kuźni szkolnej i energii elektrycznej — stosunki te zmieniły się. Wieś udzielała szkole pomocy w zaopatrzeniu w opał, w zbiórce plonów z działek szkolnych. Uczniowie innej szkoły prowadzili pracę oświatową w czytelniach wiejskich.

Ze wszystkich placówek doświadczalno-pokazowych na specjalną uwagę zasługuje ośrodek doświadczalno-pokazowy (opytno-pokazatielnaja stancja) kierowany przez Stanisława Szackiego. Opytno-pokazatielnaja stancja stanowiła kompleks instytucji dydaktyczno-wychowawczej. Projekt takiego kompleksu opracował St. Szacki wraz z żoną, Fortunatowym i Wsiewiatskim. W projekcie tym próbują oni dać odpowiedź na pytanie, jakie instytucje należy zakładać na wsi, jakie szkoły w tym środowisku organizować, jaka powinna być treść pracy dydaktycznej, jak organizować pracę ucz-

niów na roli oraz ich pracę społeczną dla środowiska. Ośrodek taki stworzono w Kałudze na bazie kolonii „Bodraja Żyźń".

St. Szacki marzył o nauczycielu nowego typu, biorącym udział w różnorodnej działalności uczniów. „Pedagog-społecznik, posiadający szeroki horyzont, pedagog-organizator życia dzieci, obserwator i badacz — oto typ nauczyciela — jakiego żąda szkoła" — pisał w jednym ze swych artykułów. Nauczyciel wg niego powinien nie tylko kierować działalnością dzieci, ale i brać bezpośredni udział w tej działalności. St. Szacki opracował system przygotowania kadr nauczycielskich. System ten stworzono z myślą o nauczycielach ośrodka (stacji) doświadczalnego. Obejmował on trzy formy: technikum pedagogiczne, kursy-zjazdy i kursy letnie. Pierwsza forma, nosząca początkowo nazwę „Dwuletnie doświadczalno-pedagogiczne kursy" (Dwuchgodicznyje opytno-pedagogiczeskije kursy) były raczej formą kształcenia nauczycieli.

Kursy-zjazdy miały na celu wymianę doświadczeń nauczycieli pracujących w szkołach ośrodka, podsumowania pracy i wyznaczania nowych zadań. Odbywały się one raz w tygodniu, później raz na 2 tygodnie. Przybywali tu i nauczyciele spoza ośrodka, z taryskiego, dietczyńskiego i norofimińskiego rejonów, z innych obwodów, z różnych krańców ZSRR.

Od 1921 roku wprowadzono nową formę dla podniesienia kwalifikacji i poziomu ogólnego nauczycieli — letnie, 3-miesięczne kursy, na których prócz wykładów uczono nauczycieli pracy z dziećmi, wprowadzano pełną samoobsługę kursantów.

St. Szacki prowadził też 15-miesięczne kursy dla nauczycieli obwodu. W r. 1922 działalność ośrodka rozszerzono na szkoły miejskie. Dla nauczycieli tych szkół zorganizowano kursy. Ośrodek Szackiego odwiedzały i delagacje zagraniczne. W r. 1928 odwiedził ją J. Dewey.

Ośrodek prowadzony przez St. Szackiego spełniał więc i funkcję szkoły wiodącej. Celem wymienionych kursów było podwyższenie kwalifikacji nauczycieli, ideowego i kulturalnego ich poziomu, doskonalenie umiejętności głównie w zakresie organizowania życia dzieci, wymiana doświadczeń.

Z innych form należy wymienić zorganizowanie gabinetów metodycznych, wystaw pedagogicznych, „dni otwartych".

St. Szacki opracował i szeroko stosował łączność ośrodka ze środowiskiem.

Spośród innych ośrodków (stacji) na uwagę zasługuje ośrodek założony w osiedlach Małachowka i Kraskowo. Powstał on z eksperymentalnego gimnazjum istniejącego tu przed rewolucją. Kierownikiem ośrodka został W. E. Fridenberg. Podstawowym zadaniem tej stacji było rozwiązanie problemu kolektywnej pracy uczniów na roli, ścisłego powiązania procesu nauczania z procesami pracy. Ośrodek ten również prowadził b. szeroką współpracę ze środowiskiem (praca oświatowa, polityczna, propaganda sportu). Prowadzono też w różnych formach doskonalenie nauczycieli.

Z przedszkoli największym autorytetem cieszyło się przedszkole I do-

świadczalnej stacji w Moskwie kierowanej przez L. K. Szleger. Stacja ta organizowała seminaria, konsultacje, wystawy dla wychowawczyń przedszkoli. Podobne placówki istniały w Leningradzie (J. I. Tichiejewa), na wsi (L. W. Azarewicz).

Placówki doświadczalno-pokazowe spełniały więc funkcję szkół wiodących. Upowszechniały teorię pedagogiczną (poglądy Deweya, plan daltoński), własne doświadczenia, prowadziły pracę nad doskonaleniem zawodowym nauczycieli.

Idea szkół wiodących w latach 50 i 60

Ostatnie placówki doświadczalno-pokazowe w ZSRR zlikwidowano w roku 1937. Nastąpił okres zahamowania rozwoju myśli pedagogicznej i schematyzmu w praktyce nauczycieli. W końcu lat 50 i latach 60 nastąpiło niespotykane w historii szkolnictwa radzieckiego ożywienie myśli pedagogicznej, rozwój ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli. Przyczyn tego było kilka, a najważniejszą — nowe zadania postawione przed oświatą po XX i XXII Zjeździe KPZR. W r. 1968 w związku z 50-leciem Kraju Rad pozytywnie oceniono (nie pomijając błędów) dorobek placówek doświadczalno-pokazowych. W tym też roku w związku z 90 rocznicą urodzin St. Szackiego określono jego miejsce i zasługi dla rozwoju pedagogiki radzieckiej.

To ożywienie w pedagogice radzieckiej było przyczyną masowych poszukiwań przez tysiące nauczycieli jak najbardziej efektywnych form i metod nauczania i wychowania. Powstawały wzorowe całe rejony, obwody. Przykładem może tu być Rostów n. Donem. Podejmując walkę z odsiewem i drugorocznością zaczęto od dopracowania się form twórczej pracy nauczycieli i od stworzenia warunków pracy dla dzieci i nauczycieli. Wszystkie szkoły posiadają gabinety fizyczne, chemiczne, zajęć technicznych, ogródki geograficzne, działki szkolne, gabinety biologiczne. W szkołach przekraczających 1000 dzieci powołano szkoły-internaty. Sporo szkół przeszło na przedłużony czas pracy. Sekret powodzenia szkoły średniej w Rostowie, Taganrogu, 90 szkół powiatu salskiego tkwi w dobrze obmyślanej pracy każdego nauczyciela i całego zespołu nauczycielskiego, w stosunku do każdego ucznia, w organizacji pracy wszystkich uczniów w czasie lekcji, w systematycznym powtarzaniu i kształtowaniu u dzieci umiejętności praktycznego stosowania wiadomości. Rostów n. Donem stał się wzorowym dla wielu nauczycieli z całego Kraju Rad.

Jeszcze większy wpływ wywarły doświadczenia nauczycieli Lipiecka, o których głośno w całym ZSRR. Jak można zorientować się z bibliografii, doświadczenia tego obwodu przenoszono do wielu republik, obwodów. Można jeszcze mówić o doświadczeniach woroneskich, kazańskich i wielu innych. W tej atmosferze zaczęły powstawać szkoły spełniające funkcję szkół wiodących. Tak jak i na placówkach doświadczalno-pokazowych,

szkoły te łączyły funkcję szkoły eksperymentalnej z funkcją wiodącej. Szkoły przodującego doświadczenia (szkoły pieredawowo opyta) powstały w końcu lat 50 z inicjatywy Instytutu Doskonalenia Nauczycieli w Nowosybirsku. Instytut ten zachęcał doświadczonych nauczycieli, by przejmowali opiekę nad młodymi nauczycielami. Każdemu z tych doświadczonych i twórczo pracujących nauczycieli przydzielano 8—10 początkujących. Ci w okresie dłuższego czasu uczęszczali na lekcje i zajęcia pozalekcyjne, otrzymywali niezbędną pomoc w swojej pracy. Nieco później najlepsi nauczyciele dzielnicy wyborgskiej Leningradu wysunęli hasło: „ani jednej złej lekcji". Wszystkie lekcje w szkołach tej dzielnicy stały się dla nauczycieli lekcjami otwartymi. Ten ruch otrzymał nazwę szkół przodującego doświadczenia.

W wielu obwodach ZSRR na wniosek przodujących nauczycieli zaczęto tworzyć szkoły tego typu. Powołuje się je na zasadzie dobrowolności. Przed powierzeniem szkole pełnienia funkcji szkoły przodującej władze oświatowe (obłono), pracownicy instytutu doskonalenia, działacze towarzystwa pedagogicznego studiują doświadczenia nauczycieli, badają poziom nauczania i wychowania. Dla nauczycieli takiej szkoły organizuje się seminaria, konsultacje mające na celu zapoznanie z najbardziej aktualnymi problemami polityki oświatowej, najnowszymi kierunkami badań, z przodującymi doświadczeniami innych szkół i rejonów. Podpowiada się też problematykę, którą szkoła powinna wybrać. W obwodzie orenburskim np. jest takich szkół 500. Pracują one wg następującego planu: zapoznanie z teoretycznymi problemami (pedagogicznymi, psychologicznymi), poznanie systemu pracy wybitnych nauczycieli, wdrażanie nowych idei pedagogicznych w samej szkole i upowszechnianie doświadczeń.

Przodujący nauczyciele stali się w szkole tego typu metodykami swojej specjalności, współpracujący ściśle z gabinetami metodycznymi i instytutami doskonalenia. Kierujący grupą nauczyciel analizuje z podopiecznymi programy, podręczniki, opracowuje trudne tematy itp.

Zaczęły też powstawać szkoły zajmujące się jednym lub kilkoma problemami wybranymi przez szkołę. Są też szkoły opiekujące się wychowawcami klasowymi, drużyną pionierską, zastępcami dyrektorów szkół.

Po utworzeniu w roku 1962 „apornych szkoł" (bazowych) i powstania w oparciu o nie miejskich i wiejskich zgrupowań metodycznych (kustawyje obiedinieija) „szkoły pieredawowa opyta" podlegają radom „kusta" i te opiniują wniosek o ich powołaniu i przydzielają podopiecznych nauczycieli.

„Opornyje szkoły" (bazowe) zaczęto tworzyć w ZSRR w roku 1962. „Szkoły przodującego doświadczenia" nie zdały w pełni egzaminu, gdyż nie zabezpieczały objęcia doskonaleniem wszystkich nauczycieli. Zadaniem „opornych szkoł" jest poznawanie przodujących doświadczeń i wdrażanie ich do szkół masowych, prowadzenie eksperymentów szkolnych (np. sprawdzanie przydatności nowych programów i podręczników), upowszech-

nianie teorii pedagogicznych, udzielanie pomocy nauczycielom w podniesieniu kwalifikacji, organizacja tzw. „piedagogiczeskij cztienij", prowadzenie praktyk pedagogicznych dla początkujących nauczycieli, organizacja pedagogizacji rodziców. „Opornyje szkoły" są więc centrum uogólniania, wdrażania i upowszechniania myśli pedagogicznych i przodujących doświadczeń.

Władze szkolne, chcąc objąć doskonaleniem wszystkich nauczycieli, podzieliły obwód i rejon na mikrorejony administracyjno-pedagogiczne i w oparciu o szkołę bazową powołały radę „kusta". Ilość takich rejonów jest w poszczególnych obwodach różna. Najczęściej ilość szkół przydzielona do szkoły bazowej wynosi od 5—20. W obwodzie Smoleńsk szkół takich w roku 1962/63 było 60, w obw. Kiewierowa — 88.

Pracą wszystkich szkół „kusta" kieruje rada złożona z dyrektorów szkół, ich zastępców, kierowników metodycznych, drużynowych organizacji pionierskich, przedstawicieli władz partyjnych, społecznych inspektorów, dyrektorów sowchozów i kołchozów, przedstawicieli komitetów rodzicielskich. Rada ustala plan pracy zgodny z planem powiatowego wydziału oświaty. Rada kieruje i kontroluje pracę szkół, przeprowadza badania wyników nauczania, organizuje całość prac związanych z uogólnianiem, wdrażaniem i upowszechnianiem idei pedagogicznych i doświadczeń. Ze względu na to, że mikrorejon jest również ośrodkiem administracyjnym, powołano społecznych inspektorów. Liczba ich jest różna i np. w obwodzie Perm w lenskiej szkole pracuje ich 10.

Każda szkoła posiada gabinet metodyczny, którym kieruje rada złożona z zastępców dyrektorów szkół 8-letnich, przodujących nauczycieli i kierowników tzw. „mietodiczeskich objedinienij". W gabinecie takim gromadzi się konspekty, literaturę pedagogiczną, filmy itp.

„Opornyje szkoły" są bazą instytutów doskonalenia. W ZSRR przestrzega się zasady, że nie wolno powoływać szkół bazowych w sposób administracyjny. Szkoła może spełnić funkcję szkoły bazowej, jeżeli posiada dobrą, twórczo pracującą kadrę, dobrą bazę i położenie terytorialne. W pierwszym okresie organizacji szkoły tworzy się gabinety metodyczne i prowadzi się dokształcanie i doskonalenie nauczycieli. To ostatnie odbywa się na radach pedagogicznych, specjalnych seminariach, poprzez lekcje otwarte. Wybór problematyki wiodącej zgłasza szkoła do rejonowego wydziału oświaty (jeżeli zajmuje się jednym lub kilkoma problemami). Czasem cały obwód lub rejon wysuwa jako wiodące jedno zagadnienie, które rozpracować pod kierunkiem instytutu doskonalenia mają „opornyje szkoły" i szkoły „pieredawowo opyta". Tak było w obwodzie kiemierowskim. Utworzono tu początkowo 3 szkoły, których zadaniem było poznanie i wdrożenie doświadczeń timiriazewskiej dzielnicy Moskwy. Doświadczenia tych 3 szkół przeanalizowano i powołano 88 szkół bazowych.

Formy upowszechniania idei i doświadczeń przez szkoły bazowe są b. różne. Przyjmuje się zasadę, że szkoła jest „otwarta" raz w tygodniu

i w tym dniu wszyscy nauczyciele mogą hospitować lekcje. Omówienie hospitowanej lekcji połączone jest z przedstawieniem podbudowy teoretycznej doświadczeń. W szkole bazowej organizuje się seminaria, konsultacje, naukowe konferencje, wydaje się czasopisma, odbywają się „piedagogiczeskije cztienija", praktyki dla początkujących nauczycieli.

Szkoła bazowa koordynuje pracę wszystkich szkół swego rejonu. Odbywają się wspólne posiedzenia rad pedagogicznych, opiekunów i prowadzących organizacje młodzieżowe i dziecięce („sekcja szkolnowo samouprawlenija"). Na zlecenie rady „kusta" szkoła 2 razy do roku bada wyniki nauczania. Szkoły te w ZSRR nazywa się „laboratoriami pedagogicznymi" i, jak stwierdzają kierownicy poszczególnych obwodowych wydziałów oświaty, zdały one w pełni egzamin. W opiniach tych podkreśla się przede wszystkim to, że można było objąć doskonaleniem nauczycieli wszystkich szkół i wdrażać skutecznie do szkół przodujące doświadczenia, upowszechniać idee pedagogiczne.

Pracowników wyższych uczelni zobowiązano do udzielania tym szkołom pomocy. Pedagodzy Moskwy, Gorkiego, Leningradu, Czuwaszkiego Instytutu Pedagogicznego są częstymi gośćmi w tych szkołach, udzielając pomocy, prowadząc eksperymenty pedagogiczne.

BIBLIOGRAFIA

1. OKOŃ W., System dydaktyczno-wychowawczy szkół wiodących. Szkoły eksperymentalne wiodące. Warszawa 1966, PZWS.
2. POLNY R., Drogi rozwoju teorii i praktyki kształcenia politechniecznego w ZSRR. Warszawa 1962, PZWS.
3. KOROLOW F. F., Oczerki pa istorii sawietskoj szkoły i pedagogiki, 1917—1920. Moskwa 1958.
4. SZACKIJ S. T., Pedagogiczeskije soczinienija. T. I—IV, Moskwa 1964—1965. Istoria pedagogiki (pod red. M. Szabajewej). Moskwa 1961.

Artykuły o St. Szackim w *Sawietskoj Pedagogikie* z 1968, nr 7—8.

Malinin G., Szackij kak waspitatiel i rukowoditiel uczitielej, *Narodnoje obrazowanije* 1969, nr 6.

Protoklitow W. A., Małachowskaja opytnaja stancja Narkomprosa. *Sawietskaja Pedagogika* 1967, nr 2.

Woronow A. W., O waspitanii obszczestwiennej aktiwnesti uczaszczichsia w szkołach-kamunach i szkolnych garadkach (1918—1925), *Sowietskaja Pedagogika* 1967, nr 5.

Artykuły pracowników administracji szkolnej i szkół w *Narodnem Abrazowanii* 1964, nr 1, 2, 8, 9.

Tadeusz Zienkiewicz

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER JANKOWSKI

CZYNNIKI POBUDZAJĄCE ROZWÓJ ZAINTERESOWAŃ ZAWODEM NAUCZYCIELSKIM NAUCZYCIELI NA PRZYKŁADZIE POWIATU ŁOMŻYŃSKIEGO

„Zawód nauczycielski należy do najstarszych zawodów na świecie. Nauczanie młodzieży było zaliczane zawsze do najbardziej tradycyjnych obowiązków każdego społeczeństwa. Stąd też z zawodem nauczycielskim spotykamy się w dziejach każdego narodu od chwili, gdy przechodzi on z okresu dzikości do bardziej cywilizowanego rozwoju" — pisze Ł. Kurdybacha [1].

Śledząc dzieje oświaty, szkolnictwa i wychowania dostrzegamy wyraźnie, że nauczyciel w każdej epoce historycznej spełniał ściśle określoną rolę wyznaczoną mu przez panujące ówcześnie stosunki ustrojowe, stosunki społeczno-ekonomiczne.

W miarę rozwoju szkolnictwa i oświaty podyktowanych względami społeczno-ekonomicznymi rosła ranga i pozycja społeczna nauczyciela. Dzięki dokonującym się przemianom ukształtował się nowoczesny zawód nauczycielski oraz nowy wzór osobowości nauczyciela. Nauczyciel stał się pełnoprawnym pracownikiem państwowym, świadomym swych celów i zadań.

Szczególna rola przypada nauczycielowi do spełnienia w naszych obecnych socjalistycznych warunkach ustrojowych. Powstały nowe, odpowiednie warunki do pełnego rozwoju szkolnictwa. Nauczyciel znalazł się w nowej sytuacji społeczno-politycznej, w obliczu szeregu nowych zadań, wykraczających często poza tradycyjny zakres jego obowiązków dydaktyczno-wychowawczych. Dokonane zmiany w stosunkach społeczno-ekonomicznych, kulturalnych i politycznych oraz niesłychanie szybki rozwój wielu dziedzin nauki i szereg innych procesów społecznych nakładają na nauczyciela nie tylko obowiązek nauczania w zakresie programu szkolnego, ale i właściwego przygotowania młodzieży do udziału w coraz bardziej skomplikowanym życiu społecznym.

Wiąże się to nierozerwalnie z przydatnością nauczycieli do pracy pedagogicznej, z koniecznością intensyfikacji procesu kształcenia, podziału nauczycieli według określonych specjalizacji, gruntownego ich przygotowania zawodowego i ideowo-politycznego.

Kreśli się dzisiaj wyraźnie wzór osobowy nauczyciela. Określa się często dokładnie, jakim powinien być nauczyciel, jakie cechy osobowości winien on posiadać, aby mógł sprostać stawianym wymaganiom. Powstała nawet odrębna nauka o nauczycielu, tzw. pedeutologia, w obrębie której rozpatruje się takie zagadnienia, jak powołanie nauczycielskie, talent pedagogiczny, osobowość nauczyciela itp. Poszukuje się i ustala takie cechy osobowości, które warunkują powodzenie w jego działalności pedagogicznej i społecznej na rzecz środowiska. Problem ten znajduje coraz szersze odbicie

[1] Ł. Kurdybacha: Zawód nauczyciela w ciągu wieków. SW Czytelnik, Łódź 1948, str. 1.

w literaturze psychologiczno-pedagogicznej. Szczególnie w ostatnich latach zaczęto bliżej interesować się tym zagadnieniem. Zainteresowano się przede wszystkim doborem kandydatów do zawodu nauczycielskiego, motywami wyboru zawodu, osobowością nauczyciela oraz czynnikami pobudzającymi i hamującymi rozwój jego zainteresowań zawodem nauczycielskim.

Trzeba przy tym obiektywnie stwierdzić, że jest to bardzo skromny dorobek w stosunku do ważności zagadnienia, że nasza dotychczasowa wiedza o nauczycielu i jego zawodzie jest niewystarczająca. Związane z tą problematyką opracowania książkowe i coraz częściej pojawiające się na łamach czasopism pedagogicznych artykuły nie wyczerpują problemu.

Jest to między innymi powodem, że problematykę tę podjąłem w niniejszym artykule, w którym pragnę przedstawić wyniki własnych badań przeprowadzonych wśród nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym na terenie powiatu łomżyńskiego.

Zawód nauczycielski w opinii nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym

Zasadniczy materiał, na którym oparłem swoje rozważania w niniejszym artykule, stanowią ankiety oraz protokóły z rozmów i wywiadów, które prowadziłem wśród badanych nauczycieli.

W wyniku przeprowadzonych badań uzyskałem następujące, kwalifikujące się do analizy materiały:

— 90 ankiet wypełnionych przez nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym, uzupełnionych częściowo wypracowaniami;

— 25 protokółów z rozmów przeprowadzonych z nauczycielami pracującymi w szkołach;

— 25 protokółów z wywiadów przeprowadzonych z kierownikami szkół o tych nauczycielach, z którymi przeprowadzono rozmowy.

Ogółem więc uzyskano materiały kwalifikujące się do ostatecznego opracowania dotyczące 115 nauczycieli pracujących aktualnie w szkolnictwie podstawowym.

Punktem wyjścia przeprowadzonych badań było uzyskanie materiału zawierającego odpowiedzi na następujące problemy:

1. Jakie czynniki motywacyjne zadecydowały o wyborze zawodu nauczycielskiego przez badanych nauczycieli?

2. Jakie czynniki pobudzają i hamują rozwój zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim?

3. W jakim stopniu konkretna praca dydaktyczno-wychowawcza wpływa na rozwój zainteresowań pedagogicznych nauczycieli?

4. Jakie najbardziej pożądane cechy osobowości winien posiadać nauczyciel?

Wydaje mi się, że zebrany za pomocą powyższych metod materiał przedstawia pewną wartość naukową, ponieważ były to odpowiedzi szczere, obiektywne, oparte na obustronnym zaufaniu. Dokonana niżej analiza uzyskanych materiałów pozwala na znalezienie odpowiedzi na powyższe pytania i wysunięcie odpowiednich wniosków ogólnych.

a. Ogólne zestawienie danych osobowych objętych badaniem nauczycieli

Razem do analizy szczegółowej zakwalifikowano 115 odpowiedzi uzyskanych od nauczycieli szkół podstawowych, w tym:

50 odpowiedzi (co stanowi 43,5%) od nauczycieli pracujących w szkołach miejskich

(miasto powiatowe) i 65 odpowiedzi (co stanowi 56,5%) od nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich na terenie powiatu łomżyńskiego.

Powyższy procentowy skład objętych badaniem nauczycieli pracujących w różnych środowiskach stanowi w pewnym sensie reprezentatywną grupę wyrażającą przynajmniej w przybliżeniu poglądy ogółu nauczycieli szkół podstawowych zatrudnionych na terenie powiatu. Innym niemniej ważnym zagadnieniem, mającym w moim przekonaniu niewątpliwy wpływ na wyniki badań, a szczególnie motywy wyboru zawodu nauczycielskiego, ma ustrój społeczno-polityczny, a więc warunki, w jakich dokonywano wyboru tego zawodu (chodzi tu przede wszystkim o większe możliwości wyboru szkół w Polsce Ludowej w porównaniu z okresem międzywojennym).

Problem ten nie występuje zbyt wyraźnie w materiałach uzyskanych przeze mnie, ponieważ w grupie 115 badanych nauczycieli tylko zaledwie 9 osób, co stanowi 7,8%, wybrało zawód nauczycielski w ostatnich latach okresu międzywojennego. Przeważająca większość, tj. 92,2% objętych badaniem nauczycieli, zdobyło kwalifikacje uprawniające do nauczania w szkołach podstawowych po drugiej wojnie światowej, w nowych socjalistycznych warunkach ustrojowych, w Polsce Ludowej. Uważam, że nie będzie to miało większego wpływu na ogólne wyniki badań, stąd nie zachodzi konieczność wyodrębnienia wyrażonej przez te osoby opinii odnośnie zawodu nauczycielskiego.

Jednym z istotnych problemów zawodu nauczycielskiego, na który warto przy tej okazji zwrócić uwagę, a na który kieruję się obecnie zainteresowania socjologów i pedagogów, jest problem feminizacji. Zjawisko to znajduje również wyraźne odbicie w poniższych danych, gdzie na 115 nauczycieli — 87 to kobiety, stanowiące w tym wypadku 75,7%, mężczyzn zaś tylko 28, co stanowi 24,3% ogólnej liczby badanych osób.

Z danych tych wynika, że liczba kobiet — nauczycielek ponad trzykrotnie przewyższa ilościowo nauczycieli — mężczyzn. Jest to wskaźnik zbliżony do krajowego, co również w pewnym stopniu warunkuje reprezentatywność badanej grupy.

Z danych statystycznych badanej grupy osób wynika fakt, że kadra nauczycielska szkół podstawowych jest poważnie odmłodzona. Największy odsetek (45,2%) stanowią nauczyciele najmłodsi, znający się w grupie wiekowej do 30 lat oraz nauczyciele mieszczący się w klasie wieku od 31—40 lat, którzy stanowią 40%. Razem więc odsetek nauczycieli do lat 40 wynosi 85,2% ogólnej liczby badanych nauczycieli.

Zagadnienie to ściśle wiąże się z motywacją wyboru i rozwojem zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim, ponieważ przeważająca większość tych nauczycieli (93%) wybierała zawód w nowej sytuacji o szerokich możliwościach wyboru wielu innych szkół typu zawodowego, przygotowujących do zawodów często bardziej popłatnych. Dlaczego ludzie ci wybierali zawód nauczycielski? Odpowiedź na to pytanie znajdziemy w dalszej części niniejszego artykułu. Najliczniejszą grupę wśród badanych osób stanowią nauczyciele pochodzenia chłopskiego (59,1%), którzy prawie dwukrotnie przewyższają nauczycieli pochodzenia robotniczego (32,2%). Nauczyciele pochodzenia inteligenckiego stanowią tylko 7%, a rzemieślniczego — 1,7%.

Zjawisko to znalazło, jak mi się wydaje, uwarunkowanie w upowszechnianiu oświaty, nowej lokalizacji wielu zakładów kształcenia nauczycieli, bezpłatnej nauce i pomocy finansowej państwa dla uczniów i studentów, a więc w korzystnych warunkach kształcenia, co spowodowało napływ nowej fali młodzieży, głównie wiejskiej i częściowo robotniczej do szkół pedagogicznych.

Jeżeli chodzi o wykształcenie, to największy odsetek (74%) stanowią nauczyciele, którzy ukończyli liceum pedagogiczne. Stosunkowo liczną grupę (21,7%) stanowią nauczyciele, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące, zdobywając w 84% dodatkowe kwalifikacje pedagogiczne w zakresie SN bądź też studiów wyższych. Pozostali (4,3%) — to nauczyciele, którzy ukończyli inne typy szkół średnich. Stopień upartyjnienia wśród objętych badaniem nauczycieli jest dosyć wysoki i wynosi łącznie 50,4%,

w tym przeważającą większość stanowią członkowie PZPR (42,6%), zaś członkowie ZSL tylko 7,8%. Nauczyciele bezpartyjni stanowią 49,6%. Nie notuje się natomiast przynależności nauczycieli do SD.

Przynależność partyjna nauczycieli świadczy w dużej mierze o ich zaangażowaniu w życiu politycznym, gospodarczym i kulturalnym środowiska, co wynika wprost z charakteru zawodu nauczycielskiego. Warto do tego dodać, co zresztą wykazują wypowiedzi badanych nauczycieli, że w sumie pełnią oni ponad sto dwadzieścia różnorodnych funkcji społecznych, takich jak: sekretarze komitetów gromadzkich i podstawowych organizacji partyjnych, wykładowcy szkolenia partyjnego i związkowego, prezesi ognisk ZNP, opiekunowie kół ZMS, ZMW i drużyn harcerskich, radni powiatowych, gromadzkich i miejskich rad narodowych, kierownicy i inspiratorzy działalności placówek k/o i wiele, wiele innych prac społecznych — pozaszkolnych.

Największe zaangażowanie nauczycieli widać w pracach organizacji młodzieżowych (ZHP, ZMS, ZMW), na które przypada ponad 37% wszystkich pełnionych funkcji społecznych.

Na drugim miejscu znajdują się funkcje partyjne, które stanowią około 20% wszystkich pozaszkolnych prac.

Obok tej pozytywnej roli, jaką spełniają nauczyciele w swoim środowisku, uwypukliło się dość niepokojące moim zdaniem zjawisko, co znajduje potwierdzenie w zebranych przeze mnie materiałach. Chodzi tu mianowicie o to, że dość spora grupa nauczycieli, 52%, pełni po 3—4, a nawet i więcej różnorodnych, i to często dość odpowiedzialnych funkcji, podczas gdy około 30% badanych nauczycieli nie podejmuje żadnych prac społecznych. Najbardziej liczną, biorąc pod uwagę wynagrodzenie, grupę (27,8%) stanowią nauczyciele otrzymujący uposażenie w granicach od 1250—1500 zł. Zbliżone pod względem wysokości wynagrodzenia (bo ponad 26%) są dwie następujące grupy nauczycieli otrzymujących uposażenie w granicach od 1500—1750 zł i od 1750—2000 zł. Najmniej zarabiający — co oczywiście wiąże się ze stażem pracy i kwalifikacjami — stanowią 7,8%. Najwyższe uposażenie (powyżej 2000 zł) otrzymuje zaledwie 13 nauczycieli, co stanowi 11,4% ogółu badanych osób. Trzeba przy tym dodać, że ponad 12% nauczycieli znajdujących się w tej grupie uposażenia legitymuje się ponad 20-letnim stażem pracy pedagogicznej, nie licząc pełnionych stanowisk kierowniczych.

Powyższe dane, jak również bardzo duża ilość wypowiedzi nauczycieli uwzględnionych w ankietach i protokółach z przeprowadzonych rozmów dowodzą, że uposażenie nauczycieli jest nieproporcjonalne do wymagań stawianych nauczycielom, do ich wysiłku oraz trudnej i odpowiedzialnej pracy pedagogicznej.

b. Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego

Dokonana analiza zebranych materiałów nie wykazała większych odchyleń w poglądach nauczycieli na motywy wyboru zawodu nauczycielskiego z tytułu różnicy pochodzenia, wieku lub płci. Dlatego też czynniki motywacyjne wyboru zawodu będę ujmował globalnie, traktując przy tym badanych nauczycieli jako zwartą i jednolitą pod tym względem grupę.

Przeprowadzone badania wykazały również, że większość nauczycieli podawała kilka różnorodnych motywów łącznie, które w jakimś stopniu wpłynęły na wybór przez nich zawodu nauczycielskiego. Wynikła więc potrzeba sprowadzenia wszystkich motywów do kilkunastu najbardziej typowych i powtarzających się u większości osób badanych ze względu na ich podobieństwo.

Objęci badaniem nauczyciele wymienili ogółem 12 różnorodnych czynników motywacyjnych, a ponieważ każdy z nich był wielokrotnie powtarzany w zależności od ilości osób wymieniających dany motyw, stąd wszystkie motywy razem wymieniono 205 razy, co daje przeciętną 1,8 motywów na 1 osobę.

W tej sytuacji zaszła konieczność dwojakiego rodzaju obliczeń statystycznych, co zostało dokonane w tabeli 1.

Tabela 1

MOTYWACJA WYBORU ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Czynniki motywacyjne	Ilość osób wym. dany motyw	% motywów 100,0 = 205	Liczba osób (K + M)	% 100,0 = 115 osób
Zamiłowanie do pracy nauczycielskiej — do pracy z dziećmi	70	34,0	70	60,9
Chęć nauczania i wychowania młodego pokolenia	13	6,4	13	11,3
Pobudki społeczne — chęć oddziaływania na środowisko	5	2,4	5	4,3
Możliwości ciągłego pogłębiania wiedzy i twórczej pracy	12	5,9	12	10,4
Osobiste zdolności pedagogiczne — „powołanie" i inne np.: muzyczne, literackie itp.	3	1,5	3	2,5
Chęć szybkiego zdobycia zawodu i łatwość otrzymania stałej pracy zarobkowej	22	10,7	22	19,1
Dogodne warunki materialne do nauki, możliwość otrzymania miejsca w internacie, stypendium, blisko domu rodzinnego itp.	8	3,9	8	7,0
Namowa i sugestie innych osób: rodziców, rodzeństwa, nauczycieli i kolegów	33	16,1	33	28,7
Niedostanie się do innej szkoły średniej i na studia wyższe oraz brak środków materialnych na dalszą naukę	17	8,3	17	14,7
Chęć łatwiejszego odbycia służby wojskowej na SN i zdobycia zawodu	1	0,5	1	0,9
Przywileje socjalne: wakacje, ferie	12	5,9	12	10,4
Przypadek	9	4,4	9	7,8
Razem wym. motywy Odpowiadało osób	205 115	100,0 100,0		

Z powyższej tabeli wynika, że większość objętych badaniem nauczycieli przy wyborze zawodu kierowała się często wieloma motywami, np. zamiłowaniem do pracy pedagogicznej, ale i jednocześnie koniecznością szybkiego zdobycia zawodu ze względu na ciężkie warunki materialne, czy też na dogodne warunki nauki, takie jak: możliwość otrzymania miejsca w internacie, stypendium itp. Najczęściej jednak wymienianym przez badane osoby motywem wyboru zawodu nauczycielskiego było mniej lub bardziej uzasadnione zamiłowanie do pracy nauczycielskiej — do pracy z dziećmi. Motyw ten został wymieniony przez większość nauczycieli (60,9%). Rzecz charakterystyczna, że motyw ten obok nauczycieli absolwentów liceów pedagogicznych jest również wymieniany przez większość (60%) nauczycieli — absolwentów liceów ogólnokształcących.

Oto niektóre wypowiedzi nauczycieli ilustrujące ich zamiłowanie do pracy nauczycielskiej:

(A-22, cz. II, p. 4 i w. t. I) [2] — nauczycielka lat 21 w odpowiedzi na pytanie: „Co Kol. skłoniło do wyboru tego kierunku kształcenia" — pisze: „Zamiłowanie do pracy w szkole i to, że bardzo lubię dzieci"... „Jak tylko pamiętam, zawsze chciałam zostać nauczycielką. W dziecinnych zabawach byłam «panią». W szkole podstawowej opiekowałam się dziećmi z kl. I. To w pewnym stopniu wpłynęło na rozwinięcie moich zamiłowań".

(A-32, w. t. I) — nauczycielka lat 55 podająca zamiłowanie do pracy nauczycielskiej jako motyw wyboru zawodu pisze: „Będąc dzieckiem marzyłam o pracy nauczycielskiej. Zabawy dziecięce zawsze kończyły się szkołą — a ja jako nauczycielka. Warunki materialne nie pozwoliły osiągnąć moich marzeń. Dopiero po II wojnie światowej osiągnęłam swój cel — na który długo czekałam. W roku 1945 rozpoczęłam pracę w tym zawodzie — gdzie organizowałam szkołę — pracuję do tej pory w tej samej wsi.. Za czasów okupacji niemieckiej prowadziłam tajne nauczanie".

(A-19, wł t. I) — nauczycielka lat 19 wybierająca pracę w szkole z zamiłowania pisze: „Moim zawodem, o którym marzyłam od najmłodszych lat, był zawód nauczycielski. Kiedy chodziłam jeszcze do szkoły podstawowej, to już marzyłam o tym, żeby w przyszłości zostać nauczycielką. Marzyłam o tym, ale w latach szkolnych myślałam jeszcze, że nie potrafię być nauczycielką. Dopiero całkowita decyzja zapadła po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Chciałam jak najszybciej pracować. Decyzję moją poparli rodzice i pomogli mi w otrzymaniu pracy. Marzenie moje spełniło się, z czego jestem bardzo zadowolona".

(A-18, w. t. I) — nauczyciel lat 36 pisze: „O zawodzie nauczycielskim marzyłem jeszcze w szkole podstawowej. Wydawało mi się, że mój nauczyciel wszystko umie i wszystko mu wolno. Stawia stopnie, jakie uważa za sprawiedliwe. Może karać lub nagradzać dzieci, on jest «panem» ich losu w szkole. Być nauczycielem to sprawa honoru i poświęcenia. Rozjaśniać umysły dzieciom i dorosłym, pomagać wszystkim potrzebującym, pomocą służyć radą i wskazówkami — oto motywy, które wciągnęły mnie na drogę tego zawodu".

[2] Objaśnienie używanych skrótów:
A-22 — ankieta nr 22,
cz. II — część druga,
p. 4 — pytanie czwarte,
w. t. I — wypracowanie, temat pierwszy,
Powyższe objaśnienie dotyczy wszystkich skrótów stosowanych w niniejszym artykule.

(Prot. — 3 cz. III. odp. na p. 2) [3] — nauczycielka lat 35, która, jak to określa, mimo woli rodziców z zamiłowania wybrała zawód nauczycielski — mówi: „Zdobywając zawód nauczycielski urzeczywistniłam swoje najgorętsze marzenia, które spędzały mi sen z oczu już od najmłodszych dziecięcych lat".

Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że zamiłowania do pracy nauczycielskiej występują przede wszystkim u tych osób, które miały możność większego kontaktu społecznego z dziećmi i młodzieżą w wieku szkoły podstawowej i średniej.

Dość sporą grupę (28,7%) — zajmującą drugą lokatę — stanowią nauczyciele, którzy wybrali zawód nauczycielski pod wpływem namowy lub sugestii innych osób, tj. nauczycieli, rodziców, rodzeństwa i kolegów. Dominuje tu jednak sugestywny wpływ nauczycieli. Pod ich wpływem zawód nauczycielski wybrało ponad 19% badanych osób. Motyw ten znajduje potwierdzenie w szeregu dość charakterystycznych i wymownych wypowiedziach nauczycieli:

(A-9, w. t. I) — nauczycielka lat 54 pisze: „Pierwsza myśl o zawodzie nauczycielskim opanowała mnie jeszcze w szkole podstawowej. Bodźcem do osiągnięcia wymarzonego celu była pierwsza moja wychowawczyni, która swoim życzliwym i serdecznym stosunkiem do młodzieży przedstawiała we własnej osobie ideał człowieka.

Młodzież wzajemnie odpłacała ukochanej wychowawczyni uczuciem życzliwości i przywiązania. Postanowiłam wówczas za wszelką cenę zostać nauczycielką. Postanowienie to wytrwało u mnie aż do skończenia szkoły. Osiągnęłam upragniony cel, już w pierwszych latach przekonałam się, ile trzeba siły woli i opanowania, aby zachować zawsze pogodną twarz wśród młodzieży".

(A-15, w. t. I) — nauczycielka lat 19 pisze: „Moim zawodem, o którym marzyłam już od klasy piątej szkoły podstawowej, to był zawód pielęgniarki. O pracy w tym zawodzie opowiadała mi starsza siostra, która pracowała w szpitalu. Uważałam, że praca pielęgniarki jest pracą lekką i przyjemną. Pracuje się w ciszy i spokoju. Ale jednak pod wpływem wychowawcy, kierownika szkoły i rodziców zmieniły się moję plany i zamiary. Zdecydowałam się ulec ich namowom i wybrać ten zawód, który mi sugerowano, a mianowicie — zawód nauczycielski, który obecnie wykonuję".

(A-74, w. t. I) — nauczycielka lat 32 pisze: „Będąc w szkole podstawowej marzyłam o zawodzie nauczycielskim. Uczyła mnie wówczas nauczycielka, która bardzo imponowała mi swoją postawą. Byłam pod jej urokiem i pragnęłam być taką jak ona. Uważałam, że aby być nauczycielką, nie wystarczą marzenia z lat młodzieńczych, trzeba posiadać pewne cechy osobowości, które są pożądane w tym zawodzie".

Podobne myśli wypowiada wielu innych nauczycieli w formie wypracowań uzupełniających treść ankiet. Przeważają tu nauczyciele pochodzenia chłopskiego, gdzie nauczyciel był i jest jeszcze w wielu wypadkach jedynym autorytetem mającym duży wpływ na poglądy młodzieży wiejskiej.

Dość poważna grupa badanych (19,1%) przy wyborze zawodu nauczycielskiego kierowała się między innymi chęcią szybkiego zdobycia zawodu i łatwością otrzymania stałej pracy zarobkowej. Są to w większości nauczyciele, którzy ze względu na ciężkie warunki materialne pragnęli jak najszybciej zdobyć zawód i podjąć samodzielną pracę zarobkową, którzy nie mogli sobie pozwolić na dalsze studia stacjonarne, a niekiedy zmuszeni byli udzielać pomocy materialnej własnej rodzinie.

[3] Objaśnienie skrótów:
Prot. — 3 protokół nr 3 z przeprowadzonej rozmowy,
cz. III — część trzecia,
odp. na p. 2 — odpowiedź na pytanie drugie.

Dla ilustracji powyższego przytaczam jedną z wielu wypowiedzi nauczycieli: (A-87, w. t. I.) — nauczycielka lat 33 pisze: „Marzyć o zawodzie może młodzież dziś, kiedy czekają na nią szkoły, zaprasza się do nich. Po wojnie w roku 1948 szło się do takiej szkoły, w jakiej zdobywało się najszybciej zawód, pomagało się rodzinie, a marzeniami tamtych lat było, żeby tylko w ogóle zdobyć zawód, obojętnie gdzie, w jakiej szkole. Młodzież dziś przeżywa »złoty wiek« — propaguje się najbardziej wyszukane, przeróżne zawody, szkoły z internatami, zę stypendiami, akademikami.

Chociaż ja o zawodzie nauczycielskim nie marzyłam, a znalazłam się w jego szeregach zupełnie przypadkowo, znajduję w nim zadowolenie i lubię ten zawód".

Wypowiedź ta jest typowa dla większości nauczycieli kierujących się przy wyborze zawodu chęcią szybkiego usamodzielnienia się, wybierających zawód w pierwszych latach powojennych. Dalsze miejsca zajmują takie motywy, jak:

— niedostanie się do innej szkoły średniej lub na studia wyższe (14,7%), przy czym jeżeli chodzi o studia wyższe — dotyczy w 100% nauczycieli — absolwentów liceów ogólnokształcących;
— chęć nauczania i wychowywania młodego pokolenia (11,3%);
— możliwość ciągłego pogłębiania wiedzy i twórczej pracy oraz przywileje socjalne (wakacje, ferie) po 10,4%.

Stosunkowo nieduży odsetek, 7,8%, nauczycieli stwierdza, że do zawodu nauczycielskiego trafili przypadkowo, co wcale nię jest równoznaczne z ich złym aktualnym samopoczuciem w tym zawodzie i wykonywaniem pracy pedagogicznej. Wprost przeciwnie, większość tych nauczycieli (80%) twierdzi, że „w zawodzie tym czują się dobrze, przyzwyczaili się i nigdy nie zamienią tego zawodu na inny". Pozostałe motywy wymienione były rzadziej i nie stanowią ciekawszych przypadków poza jednym nauczycielem, który stwierdza wprost, że „trafił do zawodu nauczycielskiego ze względu na chęć łatwiejszego odbycia służby wojskowej na SN i przy tej okazji zdobycia zawodu". Jest to były absolwent liceum ogólnokształcącego.

Trzeba ogólnie stwierdzić, co zresztą obrazuje powyższy przegląd czynników motywacyjnych wyboru zawodu, że stosunek przeważającej większości nauczycieli do zawodu nauczycielskiego jest bardzo pozytywny. Poza małymi wyjątkami widać z uzyskanych materiałów głębokie przywiązanie nauczycieli do tego zawodu, mimo jak to większość nauczycieli określa „trudnej, wyczerpującej nerwowo i mało popłatnej pracy".

Bardzo istotnym zagadnieniem wiążącym się ściśle z motywami wyboru zawodu nauczycielskiego jest ustalenie, w jakim okresie życia zaczęły rozwijać się u młodzieży zainteresowania wybranym zawodem. Problem ten uwzględnia tabela 2.

Zdecydowana większość badanych osób (57,4%) twierdzi, że ich zainteresowania zawodem nauczycielskim mają swój początek w starszych klasach (V—VII) szkoły podstawowej i po jej ukończeniu (13,0%), co stanowi razem 70,4% badanych osób. Rozwój ich zainteresowań zawodowych w tak wczesnym wieku, zgodnie z obecnymi poglądami psychologii, budzi poważne zastrzeżenia, ale być może, że zawód nauczycielski, jako jedyny, z którym dzieci od najmłodszych lat mają bezpośredni kontakt, stwarza wyjątkową okazję do wcześniejszego rozwoju zainteresowań tym zawodem. Stąd tak duża liczba badanych, u których pierwsza myśl — w postaci dziecięcych marzeń o wyborze zawodu nauczycielskiego — zrodziła się w wieku szkoły podstawowej.

Z pozostałych osób największą liczbę (14,8%) stanowią ci, którzy decyzję o wyborze zawodu nauczycielskiego podjęli po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Przeważał u tej młodzieży rozsądek, myśl racjonalna, często podyktowana sytuacją życiową, a nawet wbrew własnym, wcześniej rozwiniętym zainteresowaniem zawodowym. Pierwsza myśl o wyborze zawodu nauczycielskiego u części badanych osób

Tabela 2

OKRES ŻYCIA, W KTÓRYM ZRODZIŁA SIĘ U BADANYCH OSÓB PIERWSZA MYŚL O WYBORZE ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Okres życia	Liczba nauczycieli		Razem osób	Razem %
	K	M		
Szkoła podstawowa (kl. V—VII)	55	11	66	57,4
Po ukończeniu szkoły podstawowej	13	2	15	13,0
Lic. ogólnokształ. (st. klasy)	8	3	11	9,5
Po ukończeniu liceum ogólnok. lub technikum	10	7	17	14,8
Po ukończeniu studiów wyższ.	1	3	4	3,5
Przed wcieleniem do wojska	—	2	2	1,8
OGÓŁEM:	87	28	115	100,0

(9,5%) powstała w starszych klasach lic. ogólnokształcącego, w wyniku czego niektórzy z nich przeszli do liceum pedagogicznego, część osób (3,5%) podjęła decyzję wyboru tego zawodu dopiero po ukończeniu studiów wyższych, niektórych zaś zmusiła do tego konieczność życiowa.

O trwałości zainteresowań i trafności wyboru przez badanych zawodu nauczycielskiego przekonuje nas fakt, że zaledwie ponad 15% nauczycieli myślało o zmianie kierunku kształcenia przygotowującego ich do pracy pedagogicznej w szkole. Z tego wynika, że przeważająca większość (85%) zdobyła kwalifikacje nauczycielskie w przekonaniu o słuszności podjętej uprzednio decyzji, że dokonany wybór zawodu jest zgodny z ich własnymi marzeniami i upodobaniami zawodowymi.

Na pytanie: „Jakie zawody najbardziej imponowały Kol. w wieku szkoły podstawowej?" — 74 na 115 osób, co stanowi 64,3%, wymieniły zawód nauczycielski, co potwierdza również zgodność większości osób zainteresowań i upodobań zawodowych z własnymi wewnętrznymi przekonaniami.

Na drugiej pozycji znalazł się zawód lekarza, o którym myślało 15% odpowiadających.

Największą ilość głosów wśród mężczyzn, poza zawodem nauczycielskim, zdobył zawód oficera (7%), a wśród kobiet pielęgniarki (ok. 9%).

Wyraźnie dominował jednak zawód nauczycielski. Dobitnym świadectwem przywiązania badanych nauczycieli do zawodu nauczycielskiego są odpowiedzi na pytania: „Czy wybrałby(łaby) Kol. ten zawód po raz wtóry?"

Okazuje się, że ponad 80% nauczycieli podało odpowiedź twierdzącą, często podkreślając, że „bardzo lubię ten zawód, mimo że praca nie jest lekka i łatwa, ale zawodu tego nie zamienię na żaden inny". Zaledwie ponad 17% objętych badaniem osób odpowiedziało, że „nigdy po raz wtóry zawodu tego nie wybrałbym(łabym)" wyrażając przy tym chęć odejścia z zawodu nauczycielskiego i podjęcia jakiejkolwiek innej pracy. Niezdecydowane stanowisko zajęły tylko dwie osoby.

Przeprowadzone wywiady o nauczycielach, z którymi odbyto rozmowy, potwierdzają również w pełni wyrażone przez badane osoby poglądy odnośnie zawodu nauczycielskiego.

Na pytanie: „Jak pan(i) ocenia przydatność do zawodu nauczycielskiego Kolegę, o którym(ej) jest mowa?" — udzielający wywiadu kierownicy szkół — 23 na 25 osób, co stanowiło 90% badanych, ocenili bardzo pozytywnie, twierdząc, że ich stosunek do wykonywanego zawodu wypływa z zamiłowania do pracy pedagogicznej, a więc

wybór przez te osoby zawodu nauczycielskiego jest bardzo trafny i właściwy. Tylko w dwóch przypadkach udzielający wywiadu orzekli, że wybór przez te osoby zawodu nauczycielskiego był przypadkowy, niewłaściwy, że ludzie ci pracę w szkole traktują często formalnie, co ujemnie odbija się na wynikach ich pracy pedagogicznej.

Powyższa analiza motywów wyboru zawodu nauczycielskiego oraz kontrolnych, uzupełniających odpowiedzi podanych w ankietach, wypracowaniach, protokółach z rozmów i wywiadów upoważnia do stwierdzenia, że stosunek przeważającej większości badanych nauczycieli do wykonywanego zawodu jest bardzo pozytywny, że wypływa z głębokiego przywiązania i zamiłowania do pracy nauczycielskiej, do pracy z dziećmi i młodzieżą, z chęci do osiągnięcia jak najlepszych wyników w całokształcie ich działalności pedagogicznej.

c. Czynniki pobudzające i hamujące rozwój zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim

W celu uzyskania opinii nauczycieli na temat czynników pobudzających i hamujących rozwój ich zainteresowań zawodem nauczycielskim postawiono badanym osobom dwa zasadnicze pytania:

1. Jakie zasadnicze czynniki zdaniem Kol. decydują o dobrym lub złym samopoczuciu w zawodzie nauczycielskim?
2. Jakie Kol. wymieniłby(łaby) dodatnię i ujemne strony zawodu nauczycielskiego?

Ponadto zarówno w ankietach, jak i w protokółach z rozmów uwzględniłem kilka pytań kontrolnych, uzupełniających odpowiedzi na pytania zasadnicze.

Chodziło w tym wypadku o zbadanie, co nauczycielowi pomaga, zachęca go do pracy w tym zawodzie, a co mu przeszkadza — zniechęca do pracy nauczycielskiej. W wyniku analizy odpowiedzi na powyższe pytania ustaliłem listę, zespół tych czynników, które w jakimś stopniu pobudzają lub hamują rozwój omawianych zainteresowań, co obrazuje tabela 3.

Podane w powyższej tabeli 3 czynniki uznane przez przeważającą większość nauczycieli za najważniejsze pod względem siły oddziaływania na rozwój ich zainteresowań zawodem nauczycielskim nie zawsze wymienianę są samodzielnie.

Badani nauczyciele podają najczęściej dwa, trzy lub więcej uwzględnionych w tabeli 3 czynników, które jako zespół warunkują stosunek danego nauczyciela do zawodu nauczycielskiego, jego dobre lub złe samopoczucie w tym zawodzie. Przyjrzyjmy się tym czynnikom, które wpływają pobudzająco, oraz tym, które działają wyraźnie hamująco na rozwój zainteresowań badanych osób zawodem nauczycielskim. Wyniki przedstawia powyższa tabela 3 w oparciu o odpowiedzi uzyskane od 115 nauczycieli zawartych w ankietach i protokółach z przeprowadzonych rozmów.

Ogółem, jak wynika z powyższej tabeli 3, badani nauczyciele wymienili 10 czynników wielokrotnie powtarzających się, działających pobudzająco i hamująco na rozwój ich zainteresowań zawodem nauczycielskim.

Do czynników działających pozytywnie, pobudzająco — najczęściej wymienionych przez nauczycieli — należą:

— zadowolenie z osiągniętych wyników w pracy pedagogicznej — podało 90% nauczycieli;
— przywileje socjalne: wakacje, ferie, mniejszy wymiar godzin pracy — podało 72% nauczycieli;
— miłość do dzieci i zawodu, atrakcyjny charakter pracy — podało 64% nauczycieli;
— możliwość ciągłego dokształcania się — podało 36% nauczycieli i inne podane w tabeli 3.

Do czynników zaś działających hamująco, mających wyraźnie negatywny wpływ

Tabela 3

CZYNNIKI POBUDZAJĄCE I HAMUJĄCE ROZWÓJ ZAINTERESOWAŃ NAUCZYCIELI ZAWODEM NAUCZYCIELSKIM

Czynniki pobudzające	% osób wym. dany czynnik	Czynniki hamujące	% osób wym. dany czynnik
1. Zadowolenie z osiąganych wyników w pracy pedagogicznej	90,0	1. Niskie uposażenie nauczycieli	84,0
2. Przywileje socjalne: wakacje, ferie, mniejszy wymiar godz. pracy	72,0	2. Trudna, ciężka, wyczerpująca nerwowo praca	76,0
3. Miłość do dzieci i zawodu, atrakcyjny charakter pracy	64,0	3. Niewłaściwa ocena pracy nauczyciela	48,0
4. Możliwość ciągłego dokształcania się	36,0	4. Dużo dodatkowych prac społecznych	40,0
5. Wdzięczna praca z dziećmi, możliwość nauczania i wychowania	32,0	5. Zła atmosfera wśród rady pedagogicznej	32,0
6. Uznanie i właściwa ocena pracy nauczyciela	32,0	6. Ogólna niechęć młodzieży do nauki	32,0
7. Dobra atmosfera wśród grona nauczycielsk.	28,0	7. Brak sankcji karnych w stosunku do dzieci „trudnych"	24,0
8. Stałość zawodu	20,0	8. Konflikty, brak współpracy domu rodzinnego dzieci ze szkołą	20,0
9. Ranga zawodu nauczycielskiego w społecz.	12,0	9. Duża liczba godzin pracy (w szkole i w domu)	12,0
10. Konferencje, kursy, wycieczki	12,0	10. Niewłaściwy przydział przedmiotów nauczania przez kier. szkoły	8,0

na kształtowanie się zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim należy zgodnie z wynikami badań zaliczyć:

— niskie uposażenie nauczycieli — wymienia 84% nauczycieli;
— trudna, ciężka, wyczerpująca, nerwowa praca — wymienia 76% nauczycieli;
— niewłaściwa ocena pracy nauczyciela przez kierownictwo szkoły i pracowników nadzoru pedagogicznego Wydziału Oświaty — wymienia 48% nauczycieli;
— duża ilość dodatkowych prac społecznych — wymienia 40% nauczycieli;
— zła atmosfera wśród rady pedagogicznej — wymienia 32% nauczycieli.

Nie wszystkie więc podane w tabeli 3 czynniki zarówno pobudzające, jak i hamujące działają z jednakową siłą. O natężeniu siły ich działania świadczy liczba nauczycieli, którzy, jak to widać z ich wypowiedzi, najczęściej i na pierwszym planie wymieniali te czynniki, które znalazły się na czołowych pozycjach w tabeli 3.

Łatwo można zauważyć na podstawie przytoczonych danych procentowych, że na

nauczyciela, jego stosunek do zawodu i całokształt działalności pedagogicznej działa często równocześnie, z różną siłą cały zespół bodźców i hamulców. Wystarczy np. zadziałanie jednego silnego negatywnego bodźca, chociażby w postaci niewłaściwej oceny pracy nauczyciela przez kierownika szkoły, aby w pełni zniechęcić nauczyciela do dalszej wydajnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Nauczyciele często piszą: „mimo niskiego uposażenia, trudnej, nerwowo wyczerpującej pracy — lubię ten zawód, cieszę się z osiągniętych wyników", „daje mi pełne zadowolenie przebywanie wśród dzieci, możliwość kształcenia ich umysłów i kształtowania prawych charakterów"... Widać tu wyraźną dominującą rolę czynników pozytywnych nad negatywnymi, pobudzających do działania — nad hamującymi. Istotnym więc problemem jest siła działania powyższych czynników.

Analiza zebranych materiałów dowodzi, że działanie czynników pobudzających jest silniejsze, przeważa ogólnie nad hamującymi, że w charakterzę pracy nauczycielskiej, pedagogicznej tkwi o wiele więcej momentów zachęcających, pobudzających nauczycieli do wysiłku i kształtujących pozytywny stosunek do zawodu nauczycielskiego niż negatywnych, hamujących. Przekonuje nas o tym podany już wyżej fakt, opowiedzenia się 80% badanych osób za powtórnym wybraniem zawodu nauczycielskiego oraz szereg innych danych przytoczonych wyżej.

Stwierdzenie to uzasadniają również wyniki analizy odpowiedzi udzielanych na pytania kontrolne, np. ponad 77% badanych nauczycieli w odpowiedzi na pytanie: „Czy praca w zawodzie nauczycielskim przyniosła Kol. osobistą satysfakcję — zadowolenie?" — podało odpowiedź twierdzącą, że „tak". Zaledwie 17,4% nauczycieli uważa, że praca nauczyciela nie daje im pełnego zadowolenia, a 5,3% badanych osób twierdzi, że zadowolenie to występuje nie zawsze i uzależnione jest od szeregu czynników, takich jak: uzyskiwane wyniki w pracy, atmosfera wśród grona nauczycielskiego itp.

Podobnie przedstawia się sytuacja, jeżeli chodzi o samopoczucie badanych osób w zawodzie nauczycielskim. Na pytanie: „Jak się Kol. obecnie czuje w zawodzie nauczycielskim?" — 84,4% nauczycieli określiło swoję aktualne samopoczucie jako — dobre i bardzo dobre, pozostali — 13,6% — uznali swoje samopoczucie w tym zawodzie za nieodpowiednie — złe, co uwarunkowane jest w większości wypadków, jak to wynika w odpowiedzi „stosunkowo niskim uposażeniem nauczycieli".

Wielu nauczycieli, ponad 70%, odpowiadając na pytanie: „W jakim stopniu bodźce materialne wpływają na stosunek Kol. do wykonywanego zawodu nauczycielskiego?" — uważa, że obok korzystnych stron zawodu nauczycielskiego, jak: mniejszy wymiar obowiązkowych godzin pracy, wakacje, urlopy itp. — istnieją poważne przeszkody, które nie pozwalają nauczycielowi rozwinąć pełnej aktywności pedagogicznej. Do przeszkód tych badani nauczyciele zaliczają przede wszystkim niskie wynagrodzenie, które zmusza ich do poszukiwania dodatkowych zajęć, często kosztem czasu przeznaczonego na wypoczynek i przygotowanie się do zajęć szkolnych. Nauczyciele, szczególnie pracujący na wsi, wskazują również w wielu wypowiedziach na brak odpowiednich mieszkań. Jest to problem, który w poważnym stopniu ma wpływ na wyniki pracy pedagogicznej nauczyciela, jego stosunek do zawodu, a nawet, jak to niektórzy piszą „zniechęca człowieka do życia"...

Jako potwierdzenie powyższego niechaj posłuży jedna z wypowiedzi nauczycielki lat 25, pracującej na wsi (A-13, w. t. II), która pisze: ...„Od czterech lat gnieżdżę się w ciasnym pojedynczym mieszkaniu, z którego ścian spływają krople wody. Wszystko stoi tu prawie na środku. Łóżko i szafa po dwuletnim użytku nadają się tylko do wyrzucenia. Zewnętrzna warstwa odstała. Nie mam możliwości zmienić mieszkania. Gospodarzom lokatorzy są zbyteczni i niepotrzebni. Nauczyciel w domu gospodarza jest złem koniecznym. Ciągle słyszy się, że mnie przydałby się ten pokoik, że zamieszkuję ostatni rok"... Analizując zagadnienie czynników pobudzających i hamują-

cych oraz ich wpływ na rozwój zainteresowań nauczycieli swoim zawodem, nie sposób pominąć tak istotnej sprawy, jaką jest — konfrontacja wyobraźni o pracy w szkole z praktyką. Wagę tego problemu podnosi fakt, że ponad 73% badanych osób doznało „rozczarowania" przy zetknięciu się z konkretną pracą w szkole. Oznacza to, że ci młodzi ludzie wynieśli z zakładów kształcenia nauczycieli zupełnie inaczej ukształtowany pogląd na pracę w szkole, niezgodny z rzeczywistością.

Występujące u zdecydowanej większości badanych osób różnice w poglądach na zawód nauczycielski i konkretną pracę w szkole można, jak mi się wydaje, uznać za czynnik działający w poważnym stopniu hamująco na rozwój zainteresowań pedagogicznych w początkowym okresie pracy tych nauczycieli. Młody nauczyciel napotykający trudności w pracy szkolnej, których się nie spodziewał i do pokonania których nie był odpowiednio przygotowany, może zniechęcić się do dalszej pracy, co z kolei ujemnie odbije się na jego stosunku do wykonywanego zawodu i na wynikach jego pracy pedagogicznej.

Przypuszczenia te potwierdzają poniższe wypowiedzi nauczycieli:

(A-6, w. t. II) — nauczyciel lat 30 pisze: „Na SN czy liceum Pedagogicznym mało mówi się o prawdzie, jaka istnieje w konkretnej pracy nauczyciela. Istotę zawodu zrozumiałem dopiero we własnej pracy. Duże trudności nastręcza brak wiadomości dydaktycznych — szczególnie zasobu pomocy naukowych — wzorów, które winno zdobyć się przez założenie i dobrze prowadzone pracownie dydaktyczne we wszystkich zakładach kształcenia nauczycieli".

(A-19, w. t. II) — nauczyciel lat 29 pisze: „Kiedy jeszcze nie pracowałem w tym zawodzie, to wyobrażałem go sobie inaczej. Nie myślałem przede wszystkim, że nauczyciel ma tak dużo pracy, o wiele więcej niż inny pracownik. Zarobki jego natomiast są zbyt niskie. Nauczyciel musi także pracować dość dużo społecznie. Jedynym wypoczynkiem nauczyciela to są ferie i wakacje. Gdyby nie zamiłowanie do tej pracy, tobym z niej zrezygnował"...

Większość nauczycieli reprezentuje identyczny lub zbliżony pogląd na temat wyobraźni o pracy w szkole a sytuacji rzeczywistej, czemu dają wyraz w wypracowaniach lub w odpowiedziach na postawione pytania.

d. Cechy osobowości nauczyciela uznane przez nauczycieli za najbardziej pożądane w pracy szkolnej

Materiał do opracowania niniejszego zagadnienia uzyskałem na drodze rozmów przeprowadzonych z nauczycielami pracującymi w szkolnictwie podstawowym, jak również z tymi, którzy odeszli z zawodu nauczycielskiego oraz z osobami udzielającymi wywiadu. Razem otrzymałem 70 odpowiedzi na następujące pytanie: „Jakie cechy osobowości zdaniem Kol. winien posiadać nauczyciel?"

Jak wynika z treści powyższego pytania — ograniczyłem się w tym wypadku do ustalenia najbardziej pożądanych i przez większość nauczycieli posiadanych, pozytywnych cech osobowości nauczyciela, mających niewątpliwy wpływ na całokształt jego działalności, zarówno pedagogicznej, jak również społecznej.

Wyniki przeprowadzonych w tym zakresie badań przedstawia tabela 4.

Powyższy rejestr pozytywnych cech osobowości nauczyciela, postulowanych przez samych — aktualnie pracujących w szkolnictwie i byłych — nauczycieli, przedstawia w moim przekonaniu dużą wartość pod względem ich przydatności w praktyce szkolnej. Wymienione cechy nie tworzą jakiegoś wymarzonego, abstrakcyjnego, idealnego wzoru osobowości współczesnego nauczyciela, są natomiast postulowane ze względu na ich praktyczne zastosowanie w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli.

Tabela 4

POZYTYWNE CECHY OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA POSTULOWANE PRZEZ BADANYCH NAUCZYCIELI

Lp.	Postulowane cechy osobowości nauczyciela	Liczba osób wym. daną cechę	% 100 % = 70
1,	Konsekwencja w postępowaniu z dziećmi (konsekwencja wymagań)	39	55,7
2,	Głęboka wiedza ogólna i pedagogiczna	36	51,4
3,	Umiłowanie zawodu i miłość do dzieci	31	42,2
4,	Obiektywizm w ocenie uczniów	24	34,2
5,	Umiejętności organizacyjne — dotyczące zajęć org. z dziećmi, umiejętność kierowania zespołem	31	30,0
6,	Takt pedagogiczny	17	24,2
7,	Wysoka inteligencja i kultura osobista	17	24,2
8,	Obowiązkowość i zdyscyplinowanie	15	21,4
9,	Zrównoważenie, opanowanie	14	20,0
10,	Prawdomówność, uczciwość	13	18,5
11,	Pracowitość i systematyczność w pracy	12	17,2
12,	Wyrozumiałość, ale stanowczość w wymaganiach w stosunku do uczniów	11	15,7
13,	Cierpliwość i wytrwałość	10	14,2
14,	Zgodność słów z czynami	10	14,2
15,	Zaangażowanie polityczne i społeczne	10	14,2
16,	Odpowiednia postawa moralna	9	12,8
17,	Sumienność w wykonywaniu obowiązków	9	12,8
18,	Naukowy światopogląd	9	12,8
19,	Umiejętność współżycia z gronem nauczycielskim	7	10,0
20.	Umiejętność poznawania psychiki dziecka i postępowania z dziećmi	5	7,1
21,	Poczucie konieczności pogłębiania i aktu analizowania wiedzy	4	5,7
22,	Umiejętność zjednywania dzieci i nawiązywania z nimi kontaktu	4	5,7
23,	Dobre zdrowie, bez wad fizycznych	4	5,7
24,	Energiczność	4	5,7
25,	Umiejętność przekazywania wiedzy	3	4,2
26,	Silna wola	3	4,2
27,	Pogodne usposobienie, miły, sympatyczny w obcowaniu	3	4,2
28,	Głęboki patriotyzm i internacjonalizm	3	4,2
29,	Czułość na krzywdę dziecka	2	2,8
30,	Odpowiedni wygląd zewnętrzny	2	2,8
31,	Umiejętność utrzymania dyscypliny	2	2,8
32,	Prostolinijność	2	2,8
33,	Skromność	2	2,8

Objęci badaniem nauczyciele wymieniali powyższe cechy w oparciu o własne doświadczenia pedagogiczne, mając przede wszystkim na uwadze, jak to wynikało z przeprowadzonych rozmów, wpływ podawanych cech osobowości na autorytet i wyniki ich działalności pedagogicznej. Analiza uzyskanych odpowiedzi wykazała, że do najczęściej wymienianych cech osobowości nauczyciela należą:

— konsekwencja w postępowaniu z dziećmi, konsekwencja wymagań — wymieniło 39 osób, co stanowi 55,7% badanych nauczycieli;
— głęboka wiedza ogólna i pedagogiczna — wymieniło 36 osób, co stanowi 51,4% badanych nauczycieli;
— umiłowanie zawodu i miłość do dzieci — wymieniło 31 osób, co stanowi 42,2% badanych nauczycieli;
— obiektywizm w ocenie uczniów — wymieniło 24 osoby, co stanowi 34,2% badanych nauczycieli;
— umiejętności organizacyjne — dotyczy zajęć organizowanych z dziećmi i umiejętności kierowania zespołem — wymieniło 21 osób, co stanowi 32% badanych nauczycieli.

Największa ilość razy podawanych przez badane osoby cech świadczy o ich wielkiej przydatności w pracy nauczyciela. Jak widać z tabeli 4, badani nauczyciele nie ograniczyli się do wymienienia pojedynczych cech, a podawali jednocześnie kilka, które łącznie przesądzają o przydatności danego nauczyciela do zawodu, o jego pozytywnej działalności pedagogicznej.

Trudno, wydaje mi się, wymagać od nauczyciela, aby posiadał wszystkie pozytywne wymienione w tabeli 4 cechy osobowości, ale ośmielam się stwierdzić na podstawie przeprowadzonych rozmów, wywiadów i własnych obserwacji, że spora liczba nauczycieli większość tych cech posiada, co również świadczy o realności przedstawionych w tabeli 4 cech osobowości współczesnego nauczyciela. Ustalona przez badane osoby kolejność cech osobowości nauczyciela wynika z ich własnych pedagogicznych doświadczeń i jest równoznaczna z przydatnością tych cech w konkretnej, codziennej pracy nauczycielskiej. Badani nauczyciele są więc zdania, że aby uzyskać odpowiednie wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej, należy przede wszystkim stawiać uczniom określone wymagania i konsekwentnie egzekwować pełną ich realizację, że aby móc nauczać i wychowywać innych, trzeba posiadać głęboką wiedzę ogólną i pedagogiczną, trzeba również posiadać zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego, lubić pracę z dziećmi, być dobrym organizatorem prowadzonych z nimi zajęć, umieć pokierować zespołem uczniów, a równocześnie rzetelnie i obiektywnie ocenić ich wysiłek, co w sumie gwarantuję między innymi jakość poczynań pedagogicznych nauczyciela. Dlatego też, jak mi się wydaje, cechy te zostały uznane przez większość nauczycieli jako najbardziej pożądane w ich codziennej pracy szkolnej.

Na podkreślenie zasługuje również trafność wyboru przez badane osoby większości specyficznych cech osobowości wynikających wprost z charakteru zawodu nauczycielskiego, ściśle powiązanych z dydaktyczno-wychowawczą rolą, jaką spełnia nauczyciel. Mimo pewnych nieuzasadnionych, stosunkowo dalekich miejsc w powyższym zestawieniu niektórych cech osobowości, jak np.: umiejętność przekazywania wiedzy, głęboki patriotyzm i internacjonalizm, zgodność słów z czynami, umiejętność utrzymania dyscypliny itp., oraz pewnych braków w zakresie klasyfikacji poszczególnych cech, jednak ogólnie trzeba stwierdzić, że badani nauczyciele dokonali trafnego wyboru pozytywnych cech osobowości nauczyciela, akcentując przede wszystkim ich praktyczną przydatność w zawodzie nauczycielskim.

Sumując powyższe rozważania pragnę podkreślić, że przeważająca większość badanych nauczycieli wykazuje bardzo pozytywny stosunek do swego zawodu i często żywi przekonanie, że jest to jedyny zawód, z którym badane osoby wiążą osobiste losy i perspektywy życiowe.

Podsumowanie wyników badań i wnioski

Otrzymane wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli powiatu łomżyńskiego wskazują na szereg istotnych zagadnień dotyczących nauczyciela w powiązaniu z wykonywanym przez niego zawodem, które przedstawiam w formie uogólnionych następujących wniosków:

— obserwuje się wyraźnie zjawisko feminizacji zawodu nauczycielskiego — kobiety stanowią 75,7%, mężczyźni zaś tylko 24,8% ogólnej liczby badanych osób,
— stwierdza się poważne odmłodzenie kadry nauczycielskiej — odsetek badanych osób do lat 40 wynosi 85,2%,
— najliczniejszą grupę (59,1%) stanowią nauczyciele pochodzenia chłopskiego,
— stwierdza się fakt systematycznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli w zakresie SN lub studiów wyższych — dodatkowe kwalifikacje zdobyło 57,3% ogółu badanych osób,
— nauczyciele stanowią jedną z czołowych grup zawodowych pod względem zaangażowania politycznego — 42,6% ogółu badanych to członkowie PZPR,
— najliczniejszą grupę pod względem uposażenia (27,8%) stanowią nauczyciele zarabiający od 1250—1500 zł,
— najczęściej wymienianymi motywami wyboru zawodu nauczycielskiego przez badane osoby są:
  — zamiłowanie do pracy nauczycielskiej (60,9%),
  — namowa i sugestie innych osób (28,7%),
  (decydującą rolę odegrali tu nauczyciele (19%),
  — chęć szybkiego zdobycia zawodu ze względu na ciężkie warunki materialne rodziny,
— najwięcej badanych osób (70,4%) decyzję o wyborze zawodu podejmowało w okresie szkoły podstawowej,
— zdecydowana większość nauczycieli jest bardzo przywiązana do zawodu nauczycielskiego — 80% badanych osób wybrałoby ten zawód po raz wtóry,
— jednym z czynników, który wywiera decydujący wpływ na rozwój zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim, jest — zadowolenie z osiąganych wyników w pracy pedagogicznej (90% badanych osób) oraz przywileje socjalne takie, jak: ferie, wakacje, mniejszy wymiar godzin (72%),
— do czynników hamujących rozwój zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim przede wszystkim należą:
  — niskie uposażenie nauczycieli (84%),
  — trudna, ciężka, wyczerpująca nerwowo praca (76%),
  — niewłaściwa ocena pracy nauczyciela (48%),
  — zbyt dużo dodatkowych prac społecznych (40%),
  — zła atmosfera wśród rad pedagogicznych (32%),
  — większość nauczycieli (73%) doznaje rozczarowania przy zetknięciu się z konkretną pracą w szkole, ponieważ w zakładach kształcenia nauczycieli nie byli odpowiednio przygotowani do ciężkiej pracy pedagogicznej, co często zniechęca młodego nauczyciela do dalszej pracy.

Do cech osobowości nauczyciela najbardziej pożądanych w pracy szkolnej należy zaliczyć:

— konsekwencję w postępowaniu z dziećmi,
— głęboką wiedzę ogólną i pedagogiczną,
— umiłowanie zawodu i miłość do dzieci,
— obiektywizm w ocenie uczniów oraz zdolności organizatorskie,
— umiejętność organizowania zajęć i kierowania zespołem.

Wydaje mi się, że wypływające z analizy uzyskanego materiału badań wnioski

odzwierciedlają poglądy wszystkich nauczycieli powiatu łomżyńskiego w omawianych kwestiach.

Powyższe rozważania pragnę zakończyć stwierdzeniem, że badani nauczyciele mimo napotykanych trudności lubią swój zawód, są do niego przywiązani, ale jednocześnie wskazują na konieczność poprawy warunków bytowych oraz wydatniejszej pomocy w ich trudnej pracy pedagogicznej ze strony zainteresowanych instytucji, rodziców i całego społeczeństwa.

WIESŁAW DUBIELAK

METODY OPTYMALIZACJI W PREORIENTACJI SZKOLNEJ I ZAWODOWEJ

I. Potrzeba preorientacji szkolnej i zawodowej

Właściwy wybór szkoły, zawodu czy też kierunku studiów jest bardzo ważny, ma zasadnicze znaczenie tak dla społeczeństwa o wysokich właściwościach cywilizacyjnych, jak i dla osobistego zadowolenia i usytuowania jednostki.

Wybór zawodu podyktowany jest złożonością współczesnego życia, które wymaga specyficznego zaangażowania przez przygotowanie w ściśle wyznaczonej lub wybranej nauce. Nauka przygotowuje do życia, innej drogi dzisiaj nie ma. Lecz jaki wybrać kierunek studiów, gdzie skierować swoje życiowe kroki, by podjąć zawód i być pożytecznym społecznie? Przecież przydatność do jakiegoś zawodu zależy od wielu czynników: środowiska społeczno-kulturalnego, uzdolnień, zainteresowań, osobowości, postawy emocjonalnej itd. Każde społeczeństwo pragnie mieć ludzi odpowiednich na stanowiskach, ale najpierw musi ich do tego przygotować. Dlatego też w ciągu ostatnich kilku lat coraz bardziej wzrasta zapotrzebowanie społeczne na wyniki badań o racjonalnym działaniu. Potrzebę tę odczuwa się w każdej dziedzinie życia społeczno-gospodarczego w kierowaniu każdym układem działającym. Również w administracji szkolnej kierującej się logiką racjonalnego działania odczuwa się zasadniczą potrzebę wypracowania odpowiednich metod orientacji szkolnej i zawodowej, uwzględniając wszystkie czynniki, by skierować ucznia do właściwego typu szkoły czy zawodu.

II. Próby rozwiązania problematyki preorientacyjnej i metody (Francja i Polska)

Francja zwróciła uwagę na orientację szkolną i zawodową już przed II wojną światową. Szczególnie wybitny polityk, radykał Jan Zay, jako minister wychowania narodowego wysunął w 1937 roku projekt zreformowania szkolnictwa, a poprzez badanie postaw uczniów projekt przewidywał wprowadzenie orientacji szkolnej.

Po wojnie Classes Nouvelles i projekt Langevin — Wallon podjęły eksperyment orientacji szkolnej. Zwłaszcza projekt Langevin — Wallon ukończony w 1947 roku przewidywał cztery lata orientacji przypadające na 11—15 lata ucznia. Reforma z 6. I. 1959 r. wprowadziła dwuletni z początku cykl obserwacji, a potem czteroletni cykl, który dzieli się na dwa etapy: obserwację i orientację do klas VI, V, IV i III (odpowiednik naszych klas VI, VII, VIII i IX), ale brakuje do obecnej chwili w systemie szkolnictwa francuskiego, wypracowania właściwego modelu, we-

dług którego można by optymalnie wielokryteriowo kierować uczniów do odpowiedniego typu szkoły, stosując oczywiście selekcję dystrybutywną, a nie tylko eliminacyjną jak dotychczas, opierając się na obecnych metodach. Zwykle wymienia się metody:

1. Metoda wolnego działania — swobodne zajęcia połączone z obserwacją.
2. Metoda selekcji sukcesywnej — ukierunkowanie w sekcjach klasycznych, nowożytnych czy też praktycznych.
3. Metoda progresywna i degresywna — zgodnie z czteroletnim cyklem (VI, V, IV, III) z możliwością przejścia w danych sekcjach:
4. Metoda imperatywu orientacyjnego — przenoszenie do odpowiedniej sekcji po cyklu obserwacji i orientacji.
5. Metoda futurologiczna [1] — perspektywiczne ukierunkowanie według przypuszczeń, że uzdolnienia, wiadomości i zainteresowania będą w przyszłości.

W obrębie tych metod stosuje się techniki orientacyjne: testy, informacje o zawodzie, obserwacje, karty orientacyjne itd.

Po paru latach wysiłku ekonomicznego, organizacyjnego, pedagogicznego szkolnictwo francuskie może poszczycić się rezultatem w granicach od 5—20% właściwego doboru kandydatów do szkół wszelkiego typu tzw. sekcjach — zgodnie z przewidywaniem.

W Polsce poza sporadycznymi przypadkami nie było przeprowadzonych badań orientacyjnych w celu skierowania do właściwych szkół, aby przygotować do zawodu. Badania dotyczyły tylko problematyki uzdolnień, cech wrodzonych i ich wykształcalności, sprawności itd. Badania dotyczyły przede wszystkim przygotowania pracowników dla gospodarki narodowej. Metody stosowano takie same jak i w innych naukach humanistycznych:

1) obserwacja,
2) badanie dokumentacji,
3) badanie opinii,
4) badanie wytworów pracy uczniów,
5) egzamin,
6) informacje o zawodzie.[2]

Obecnie kładzie się nacisk na badanie postaw i zainteresowań ucznia w klasie VIII. Jest to jak gdyby okres orientacyjny (bliższe przygotowanie do zawodu) i wypracowuje się odnośne metody celem ukierunkowania i niesienia pomocy absolwentom szkoły podstawowej. Często o wyborze zawodu decyduje popularność i prestiż danego zawodu, zainteresowania i zamiłowania młodzieży, dużą rolę odgrywa też środowisko, poziom kulturalny rodziny czy miejce zamieszkania, a szczególną rolę odgrywa szkoła. Dlatego szkoła ma wyrobić odpowiednie zainteresowania, właściwą postawę w stosunku do pracy, zaznajomienie ze specyfiką różnych zawodów, informować o możliwościach szkolenia zawodowego itd.

Są to bardzo poważne zadania i najczęściej przerastające siły i możliwości nauczyciela. Nauczycielowi w zadaniach preorientacji (w klasach młodszych) czy orientacji szkolnej ma pomóc poradnia wychowawczo-zawodowa czy też psycholog, ale poradnię wychowawczo-zawodowe udzielające często ad hoc wskazówek nie spełniają swej roli. Z jednej strony uzdolnienia i postawy nie są właściwie wykrywane, a z drugiej same badania testowe i psychologiczne (co do których musimy odnieść się z wielką ostrożnością) (nawet przez to samo) zależą od wielu ubocznych czynników (atmosfera, zmęczenie, zdenerwowanie itd.). Badania osobowości: metody kliniczne, psychometryczne, projekcyjne również budzą zastrzeżenia.

Jak mówiłem, lansowane metody ukierunkowania zawodowego są nikłe (nie kwe-

[1] Drevillon, L'orientation scolaire et professionnelle, Paris 1965.
[2] Szkoła, zawód, praca. (Praca zbiorowa). Warszawa 1969.

stionuję ważności i wierności badań osobowości, natomiast, jak zaznaczyłem, zapotrzebowanie skierowania do właściwych szkół jest bardzo duże, a zatem istnieje potrzeba między innymi wypracowania racjonalnego doboru właściwej metody, która by z dużą dokładnością pomogła tak szkołom, jak i poradniom wychowawczo-zawodowym.

Racjonalny dobór kandydatów, czyli tzw. selekcja dystrybutywna, może być rozpatrywany jako problem optymalnej decyzji. Problem optymalizacji przedstawiano w ujęciach różnych modeli matematycznych. Modele te ujmowały problem optymalnej decyzji w formie wielkości zgodnie z warunkiem stosowania zasady podejmowania decyzji. W różnych sytuacjach życiowych, tam gdzie występuje kwantyfikacja i kwalifikacja zjawisk, istnieje konieczność optymalnej decyzji, a sposób użycia środków wiodących do tego celu zgodnie z zasadą racjonalnego gospodarowania nazywamy optymalnym sposobem ich wykorzystania.

III. Niektóre modele optymalizacji

Typowym algorytmem problematyki optymalizacyjnej jest najprostszy model optymalnej decyzji zwany metodą simplex — jest ona matematycznym uogólnieniem empirycznej metody polegającej na kolejnych próbnych substytucjach.[3]

Następnym algorytmem (biorąc stopień złożoności i sposób rozwiązywania) jest reguła uwzględniająca zbiory funkcji—reguła Steinhausa i Neumana, tzw. minimaks. Z kolei reguła Bayesa z rachunku prawdopodobieństwa z tzw. wartości średniej losowanej. W przypadkach jeszcze bardziej złożonych, gdy istnieje wiele założeń w sposobie wyboru funkcji, stosowano w założeniach teoretycznych regułę supremum poziomu istotności Neymana.

W każdej z tych metod przyjmowano pewne jednostki, które są przyjęciem pewnej skali w danym mianie. Naturalnym żądaniem dla jakiejkolwiek optymalizacji jest to, aby wynik postępowania zgodny z tą regułą nie był zależny od zmiany skali, aby występowała niezależność mian (wyniki mogą się różnić, jeśli użyte są w różnych jednostkach, trzeba by stosować prawo zamiany jednostki, a nie wszystkie działania wtedy są wykonalne, zwłaszcza jeśli dwie liczby są w różnych jednostkach).

A zatem problem maksymalizacji kilku funkcji na tym samym zbiorze nie jest problemem rozwiązalnym, w tym znaczeniu, aby niezależnie od sensu tych funkcji, a i dalszych założeń istniał taki punkt, który należy uznać za rozwiązanie optymalne. Na podstawie tego założenia jedynie korzystne jest dla nas, aby każda z tych funkcji miała wartość możliwie największą (maksymalną).

Problem ten rozwiązalny jest w ramach przyjętej bazy pojęciowej, tj. w pewnych przypadkach, gdy istnieje wspólne maksimum wszystkich funkcji, ale jest to zjawisko wyjątkowe i praktycznie niespotykane, a zwłaszcza w moim zagadnieniu optymalizacyjnie nieużyteczne. W tej sytuacji korzystamy z gałęzi teorii programowania opartej na rozwiązaniu układów funkcji dyskretnych przy zastosowaniu rachunku logicznego, bazując na teorii zbiorów i algebry relacji. A więc wprowadzamy pojęcie relacji zbioru dystrybutywnego, gdyż pojęcie relacji jest szersze od pojęcia funkcji oraz model logiczny zbudowany na relacji pozwala na wprowadzenie szeregu mian niezależnych o cechach jakościowych. Każdy z elementów zbioru dystrybutywnego jest zbiorem kolektywnym równolicznym, który mówi o ilości elementów informacyjnych, z których składa się sformalizowana postać informacji, a każda jest indywiduum w określonych zbiorach. Do dalszych rozważań wprowadzam relację celu, przyjmując pewne kryteria optymalizacji oraz zbiór obiektów, gdzie będę realizował optymalny rozdział zbioru dystrybutywnego.

[3] Por. O. Lange, Optymalne decyzje, Warszawa 1964.

Zastosowanie modelu wielokryteriowego w doborze kandydatów do szkół

Zatem po zapoznaniu się ze znanymi metodami optymalizacyjnymi rozdziału zadań, które są szczególnym przypadkiem ogólniejszej klasy metod programowania, doszedłem do przekonania, że stosując model optymalny wielokryteriowy (uwzględniając szereg relacji o niezależnych mianach) można z całkowitą dokładnością rozwiązać problem podejmowanych decyzji w wielu dziedzinach pedagogiki.

Na przykład: z początku rozwiązywałem problem systemów szkolnych, można stosować model optymalizacji wielokryteriowej przy rozwiązywaniu wielu problemów dydaktycznych, czyli ogólnie tam, gdzie istnieje optymalna decyzja. W moim zagadnieniu próbuję wprowadzić model optymalizacji w problematykę preorientacji szkolnej i zawodowej, czyli dokonać alokacji uczniów do poszczególnych szkół. Model tej metody jest narzędziem umożliwiającym dokonanie w polityce oświatowej obiektywnej selekcji dystrybutywnej zgodnie z postawą, a i założeniami komisji kwalifikacyjnej, ponieważ metoda ta jest prowadzona według rachunku logiczno-arytmetycznego, ale przy podanych kryteriach, gdzie ustala je komisja kwalifikacyjna. Metoda więc optymalna wielokryteriowa jest niezależna od przyjętych kryteriów (jakich wymaga dana szkoła), a tylko podaje model sformalizowany i, jak zaznaczyłem, rozstrzyga, który kandydat maksymalnie spełnia wszystkie wymagane warunki oraz gdzie (do której szkoły) jest najbardziej odpowiednim kandydatem. Przy badaniu orientacji szkolnej i zawodowej przyjąłem cztery kryteria (według mnie zasadnicze):

1) uzdolnienia,
2) wiadomości,
3) konstytucja psychofizyczna,
4) środowisko społeczno-kulturalne rodziny i otoczenia.

Przy takim założeniu, jakim są cztery kryteria, przeprowadzam badanie szkół jednorodnych stosując model w kodzie wielowymiarowym. Jeśli więc uznam, że cechy kształcenia mają podobny profil, określam wspólny mianownik, w przeciwnym wypadku przydzielam do osobnych grup. Już wstępne badanie (ankieta skłonnościowa) pozwala mi dokonać alokacji do jednolitych typów szkół, czyli kandydatów o podobnych uzdolnieniach, wiadomościach, zainteresowaniach, konstytucji psychofizycznej itd. Jest to wstępne zakwalifikowanie, a w następstwie prowadzę do obliczenia dla danego typu szkoły i w tych ramach wprowadzam szczególną charakterystykę ucznia, która jest zawarta w konkretnych wartościach relacji poszczególnych kryteriów.

Zakończenie

Wiem, że matematyzacja losów młodzieży szkolnej wymaga dużo ostrożności, stąd ciągłe badania rozwoju rzeczywistości i porównywanie uzyskanych wyników. W tym też ujęciu nie zamykam problemu pedagogicznego w matematyce, ale matematyka jest pomocą do badania rzeczywistości przez wskazanie modelu logiczno-arytmetycznego.

Metoda optymalnego wielokryteriowego doboru kandydatów do poszczególnych szkół może być wbudowana w system elektronicznego przetwarzania danych. Przy większej ilości młodzieży szkolnej maszyna elektroniczna pozwala wyznaczyć, który uczeń i do której szkoły optymalnie się nadaje. Obecnie trwają prace badawcze, jak i wyliczenia, wykazując możliwość zastosowania optymalnego wielokryteriowego modelu we wskazanej problematyce.

TADEUSZ LESIAK

PSYCHOLOGICZNE PRZYGOTOWANIE ABSOLWENTÓW STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH DO PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ

Problem

Powyższe zagadnienie jest częścią składową problemu poświęconego badaniom nad przydatnością zawodową absolwentów studiów nauczycielskich. Rozpatruje się w nim stopień psychologicznego przygotowania w zakresie znajomości czynników rozwoju psychicznego, umiejętności wykorzystywania wiedzy psychologicznej w procesie dydaktycznym, umiejętności prowadzenia obserwacji ucznia, umiejętności prowadzenia wywiadów środowiskowych i umiejętności rozpoznawania zaburzeń w zachowaniu się ucznia.

Takie ujęcie problemu wynika z przyjętej hipotezy roboczej, w której zakłada się, że absolwenci studiów nauczycielskich posiadają poważne luki w wiedzy psychologicznej oraz że wiedza ta jest mało operatywna. Stąd też w badaniach należało koncentrować się nad sprawą wykorzystywania wiedzy psychologicznej w pracy zawodowej. W związku z tym zwrócono uwagę na pewne czynności [1], których wykonywanie wymaga wiedzy psychologicznej. Należy jednak pamiętać tu, że często ulegają one różnym modyfikacjom w zależności od sytuacji i warunków. Poza tym rozwiązywanie różnych sytuacji w zawodzie nauczycielskim ma charakter indywidualny ze względu na brak możliwości wykonywania ich zespołowo, jak w wielu innych zawodach. Założenie powyższe wzięto pod uwagę przy doborze grupy osób badanych. Chodziło tu przede wszystkim o wyeliminowanie wpływu zdobytych doświadczeń w trakcie pracy zawodowej. Dlatego też badaniami objęto grupę absolwentów w początkowym okresie pracy zawodowej. W literaturze przedmiotu bywa on różnie nazwany: startem zawodowym, wdrażaniem do zawodu, adaptacją zawodową.

Jednakże nie ma w niej ściśle wyznaczonej granicy czasu potrzebnego na adaptację do zawodu [2]. Panuje natomiast wśród autorów zgodność co do poglądu, że rozwój pracy zawodowej nauczyciela przebiega przez trzy fazy. Uwzględniając różne warunki pracy, stopień opieki nad młodym nauczycielem oraz zróżnicowane środowiska pracy — przyjęto trzy lata jako okres wdrażania się do zawodu.

Organizacja i metody badań

Badaniami objęto 250 absolwentów pracujących w 175 szkołach. Reprezentowali oni 18 studiów nauczycielskich. Bezpośrednie dotarcie do wymienionej ilości szkół celem zebrania empirycznych materiałów przekraczało możliwości jednej osoby. Ponadto chodziło o to, by zebrany materiał mógł być weryfikowany. Dlatego konieczne było pozyskanie do tej pracy kilku zespołów ludzi podejmujących się bezinteresownie trudnych zadań. Byli to kierownicy szkół, kierownicy ognisk metodycznych, pracownicy pedagogiczni wydziałów oświaty. Każdy ze współpracowników miał przydzielonych do obserwowania absolwentów w liczbie od 1—3. W stosunku

[1] T. Tomaszewski klasyfikując czynności wymienia również i czynności zmierzające do wywarcia trwałego i nietrwałego wpływu na innych ludzi. Ich przykładem jest praca pedagogiczna.

[2] W. Wojtyński: Metody i wyniki badań pedeutologicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 4, s. 14.
W. Szewczuk: Start zawodowy. Analiza psychologiczna. *Psychologia Wychowawcza* 1964, nr 4.
J. Kozłowski: Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły. Warszawa 1966. PZWS.

PRZYGOTOWANIE PSYCHOLOGICZNE ABSOLWENTÓW

Lp.	Osoby oceniające	Poziom: Zadowalający										Poziom: Słabo			
		Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podinsp.	Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podinsp.	Średnia arytmet.	%	Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podinsp.
	Zagadnienia	Liczba				% ogółu						Liczba			
1	Znajomość czynników rozwoju psychicznego	198	205	229	229	79,2	82	91,6	91,6	215,2	86,3	52	19	10	8
2	Umiejętność wykorzystania wiedzy psychologicznej		231	231	228		92,4	92,4	91,2	230	92		15	17	19
3	Umiejętność prowadzenia obserw. ucznia		194	204	211		77,6	81,2	84,4	203	81,2		30	43	37
4	Umiejętność prowadzenia wywiadów		202	210	208		80,8	88,0	83,2	206	82,8		46	40	40
5	Umiejętność rozpozn. zaburzeń w zachow. się ucznia		183	219	221		73,2	87,6	88,4	207,8	82,7		60	25	25

do nich należało przy pomocy metody obserwacji gromadzić fakty spostrzeżeniowe w czasie hospitacji lekcji i zajęć pozalekcyjnych.

W stosunku do badanego problemu zastosowano następujące metody:

— obserwację kontrolowaną,
— wywiad,
— ankietę,
— analizę wytworów pracy (zeszyty obserwacji).

Podstawową metodą badań była obserwacja. Z tej to racji poświęci się jej nieco więcej uwagi.

Zawiera ona dwie komponenty: spostrzeganie pewnych faktów za pomocą zmysłów i ocenianie w oparciu o nagromadzone fakty przejawów przygotowania psychologicznego. Najważniejszą chyba sprawą metodologiczną w badaniach metodą obserwacji jest konieczność poszukiwania spostrzeżeń według z góry ustalonych punktów przystosowanych do problemu badań. Inaczej można powiedzieć, że należy zdać sobie sprawę z tego, co chcemy wiedzieć i jakie wiadomości pragniemy za pomocą tej metody uzyskać [3].

[3] M. Kreutz: Metody współczesnej psychologii. PZWS. Warszawa 1962, s. 148. J. Pieter: Przedmiot i metody psychologii. Ossolineum 1963, s. 176.

Tabela 1

przygotowania																	
przygotowani						Nieprzygotowani										Ogółem	
Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podinsp.	Średnia arytmet.	%	Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podinsp.	Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podinsp.	Średnia arytmet.	%	Średnia arytmet.	%
	ogółu						Liczba				% ogółu						
20,8	7,6	4	3,2	18,2	7,1	—	26	11	13	—	10,4	4,4	5,2	16,6	6,6	250	100
—	6	6,8	7,6	17	6,8	—	4	2	3	—	1,6	0,8	1,2	3	1,2	250	100
—	20	17,2	14,8	43,3	17,3	—	6	3	2	—	2,4	1,2	0,8	3,7	1,5	250	100
—	18,4	16	16	42	16,8	—	2	—	2	—	0,8	—	0,8	2	0,8	250	100
—	24	10	10	36,6	14,8	—	7	6	4	—	2,8	2,4	1,6	5,6	2,2	250	100

Dlatego też dla badań tych opracowano przewodnik obserwacyjny, który w literaturze posiada i inne określenia [4]. Zebrane fakty na drodze obserwacji muszą być oceniane. Innymi słowy, mamy z obserwacji wyprowadzić sądy prawdziwe, czyli należy dokonać zabiegu natury aksjologicznej. Jest to sprawa niezmiernie trudna, gdy rozpatruje się ją w stosunku do problemu oceniania pracy nauczyciela [5]. Poszukiwania w tym kierunku należy traktować jako pewne próby. Niemniej jednak z punktu widzenia logiki istnieje możliwość rozstrzygania, czy sądy oceniające są fałszywe, czy prawdziwe. Żeby o nich orzekać, czy są prawdziwe lub fałszywe, muszą stanowić pewną postać wiedzy empirycznej. Czyli zgodnie z tym wartość logiczną ocen uzależnia się od wartości zadań empirycznych. Prawdę lub fałsz tych sądów można wykazać przez odwołanie się do doświadczenia.

[4] J. Pieter: Praca naukowa. „Śląsk" 1960.
Z. Skorny: Obserwacja psychologiczna — podstawy teoretyczne i technika stosowania w: Materiały do nauczania psychologii. Red. L. Wołoszynowa. Metody badań psychologicznych. T. I.

[5] L. Crabbsa: Measuring Efficiency in Supervision and Teaching. New York 1925.
M. Troyar i R. Pace: Evaluation in Teaching Education. 1944.
H. Ray Simson: Teacher self — evaluation. New York — London 1966.

Poza tym posługując się metodą obserwacji napotykamy wiele innych trudności, np.: zjawisko projekcji, atrybucji, halo-efektu [6]. Z tych to względów wykorzystano jeszcze w badaniach metody eksploratywne i analizę wytworów pracy, by zebrane materiały można było porównywać.

Analiza materiałów empirycznych

Przegląd zagadnień rozpoczniemy od analizy problemu dotyczącego rozumienia przez absolwentów czynników rozwoju psychicznego. Punktem wyjściowym będzie tabela 1. Według niej 215 osób (86,3%) reprezentuje zadowalający poziom przygotowania, 18 osób (7,1%) odczuwa pewne trudności, a 17 osób (6,6%) jest nie przygotowanych. Ze stanowiska samokrytycznego absolwentów stan ten jest o wiele bardziej niepokojący, bowiem 52 osoby (20,8%) stwierdza poważne braki. Nie przygotowanych jest 17 osób (6,6%). Poniższe przykłady zilustrują zakres braków w zrozumieniu i wykorzystywaniu wiedzy o czynnikach rozwoju psychicznego:

„Uznaje wpływ środowiska na rozwój psychiczny dziecka, natomiast nie docenia znaczenia własnej aktywności ucznia" (opinia nr 7/1/K).

„Z zakresu znajomości czynników rozwoju psychicznego dziecka absolwentka ma małą wiedzę i nie stara się jej pogłębiać. W związku z tym nie wykorzystuje w pracy pedagogicznej w pełni wiedzy psychologicznej" (opinia nr 86/1/I).

„Nauczycielka zdołała poznać mniej więcej dokładnie własną aktywność wychowanków w czasie pracy lekcyjnej w zakresie poznawania faktów. Natomiast mniej może powiedzieć o aktywności myślowej uczniów w procesie uogólniania. Sama często zapomina o stwarzaniu sytuacji dydaktycznych umożliwiających aktywną pracę myślową wychowanków. Z braku znajomości warunków i środowiska domowego dziecka trudno coś powiedzieć nauczycielce na temat udziału zadatków wrodzonych i roli bodźców środowiskowych jako czynnika rozwoju psychicznego" (opinia nr 221/1/0).

„Wszystkie trudności w pracy dydaktycznej i wychowawczej kładzie na karb czynników biologicznych. Nie rozumie roli czynników środowiskowych czy własnej aktywności w zakresie rozwoju psychiki ucznia" (opinia 118/1/0).

„W pracy cechuje absolwenta jednostronne traktowanie czynników rozwoju psychiki ucznia. Nie dostrzega równoczesnego i równowartościowego wpływu podstawowych czynników rozwoju psychicznego" (opinia nr 113/1/0).

Konsekwencje natury praktycznej wynikające z tego stanu rzeczy są następujące:
— absolwenci nie uświadamiają sobie roli czynników rozwoju psychicznego lub nie dostrzegają ich harmonijnego wpływu na rozwój psychiki ucznia,
— nie rozumiejąc roli czynnika własnej aktywności w rozwoju psychiki sami nie stwarzają sytuacji dla jej powstawania, przeceniając zaś wolę czynnika biologicznego (wrodzonego) nie widzą możliwości stymulowania procesem rozwoju psychiki; preferując natomiast czynnik środowiskowy, traktują go jako czynnik selekcyjny dzieci. Znajomość powyższego zagadnienia umożliwia absolwentowi wybór kierunku działania.

W pewnym związku z tym pozostaje następna sprawa, a mianowicie wykorzystywanie wiedzy psychologicznej z zakresu procesów poznawczych, uczuciowych i wolicjonalnych w działalności dydaktycznej i wychowawczej. Według tabeli statystycznej 230 osób (92%) jest na zadowalającym poziomie. W następnej grupie 17 osób (6,8%) zostało słabo przygotowanych. Natomiast 3 osoby (1,2%) nie posiadają żadnego przygotowania.

Różne są niedociągnięcia w pracy ostatnich dwóch grup osób. Dowodzą tego poniższe opinie:

[6] E. Hilgard: Wprowadzenie do psychologii. PWN, Warszawa 1967, s. 683.

„Skąpe są jego wiadomości psychologiczne z zakresu rozwoju wrażeń dziecka, spostrzeżeń, wyobraźni, uwagi, pamięci, rozwoju mowy i myślenia, uczuć i woli" (opinia nr 46/1/K).

„W początkowym okresie pracy absolwentka studium nauczycielskiego miała trudności w poznawaniu psychiki dziecka. Uwidoczniało się to przy zadawaniu pracy domowej. Przekraczała ona bowiem możliwości uczniów" (opinia nr 43/1/I).

„Nie umie wykorzystywać wiedzy psychologicznej z zakresu psychologii rozwojowej, a zwłaszcza odnośnie zagadnienia traktującego o rozwoju myślenia i mowy dziecka" (opinia nr 103/1/0).

„Absolwent napotyka trudności w zakresie wykorzystywania wiedzy psychologicznej w pracy pedagogicznej. Stosując zasadę poglądowości, potrafi jeszcze dosyć umiejętnie kierować powstawaniem wrażeń i spostrzeżeń uczniów.. Większe trudności napotyka przy prowadzeniu myśli wychowanków od konkretu do uogólnień poprzez poszczególne etapy operacji myślowych tworzących logiczny ciąg rozumowań. W klasach niższych czasem żąda definicji pojęć. Nie docenia oddziaływania na stronę emocjonalną uczniów" (opinia nr 221/1/0).

„Słaba znajomość psychiki dziecka. Lekcję zawierają za dużo informacji, których dziecko nie jest w stanie zapamiętać, a wymagania nauczyciela są duże" (opinia nr 106/1/I).

Na podstawie zebranych materiałów można wykazać zakres powtarzających się trudności:

— trudności w rozwijaniu spostrzegawczości uczniów,
— słaba orientacja w zakresie możliwości poznawczych uczniów w danych okresach rozwojowych,
— niewiedza na temat przechodzenia od myślenia konkretno-obrazowego do myślenia abstrakcyjnego,
— niedocenianie procesów emocjonalnych w powiązaniu z procesami poznawczymi i wolicjonalnymi.

Następne zagadnienie, które zostanie omówione, dotyczy jednej z metod poznawania ucznia. Jest nią metoda obserwacji. Dla odróżnienia jej od metody badań naukowych trzeba zaznaczyć, że chodzi tu o „nauczycielskie poznawanie uczniów", o metodę obserwacji na użytek nauczyciela [7].

Wśród badanych 203 osoby (81,2%) są przygotowane do prowadzenia obserwacji ucznia, 43 osoby (17,3%) mają poważne kłopoty, a 4 osoby (1,5%) nie potrafiły prowadzić obserwacji ucznia i napisać jego charakterystyki.

Powyższe dane są prawdopodobnymi na korzyść absolwentów. Wynikło to z tej przyczyny, że wielu z nich w swoich szkołach nie prowadziło obserwacji uczniów i stąd niemożliwością było ocenianie ich przygotowania na podstawie analizy pracy w postaci prowadzonej obserwacji.

Trzeba było jedynie oprzeć się na wywiadzie, w którym absolwenci wyrażali opinię o swoim przygotowaniu w tym zakresie.

„Nie potrafi napisać charakterystyki ucznia. Nie wie, o czym ma pisać. Ocenia ucznia pochopnie na podstawie jednostkowych czynów i wykroczeń" (opinia nr 8/1/K).

„Niewiele wie o technice badań psychologicznych (prowadzenie systematycznej obserwacji, wywiadów środowiskowych), wskutek czego nie docenia tych metod w pracy pedagogicznej" (opinia nr 77/1/I).

„Nie umie również prowadzić obserwacji ucznia. Nie wie, co i jakie fakty należy

[7] S. Kunowski: Nauczycielskie poznawanie uczniów. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1961 nr 3.
T. Nowacki: Niektóre uwagi o poznawaniu uczniów na drodze obserwacji. *Chowanna* 1961, z. 1—2.

notować. W związku z tym samodzielnie nie umie napisać charakterystyki ucznia. Dodać należy, że nie rozumie, iż ucznia trzeba obserwować w różnych sytuacjach" (opinia nr 103/1/0).

„Ma trudności w prowadzeniu obserwacji, ponieważ absolwentka nie rozumie wielu procesów psychicznych, a w związku z tym i nie dostrzega ich. Nie jest przekonany, że zdolności dziecka można rozwijać" (opinia nr 113/1/0).

„Absolwentka miała trudności w prowadzeniu obserwacji uczniów, którzy nie robili zadowalających postępów w nauce. Nie umiała dopatrzyć się, co jest przyczyną słabych wyników" (opinia nr 43/1/0).

Podsumowując to zagadnienie w oparciu o zebrane materiały i własne spostrzeżenia należy stwierdzić, że:

— nie wszyscy absolwenci prowadzą obserwację uczniów,
— w prowadzonych obserwacjach często brak faktów spostrzeżeniowych, które są zastępowane przypuszczeniami,
— brak posługiwania się terminologią psychologiczną,
— trudno spotkać próby interpretacji zebranych faktów celem ustalenia przyczyn danych symptomów,
— w charakterystykach poświęca się więcej miejsca cechom fizycznym i warunkom środowiskowym aniżeli procesom czy właściwościom psychiki ucznia.
— w większości przypadków nie prowadzi się obserwacji ucznia w różnych sytuacjach.

Drugą ważną metodą poznawania ucznia jest metoda wywiadu. Za jej pomocą nauczyciel może poznać środowisko kulturalne i społeczne ucznia oraz materialne warunki życia.

Poza tym może zebrać pewien materiał z zakresu zachowania się ucznia w środowisku rodzinnym. Zebrane tą drogą materiały umożliwiają nauczycielowi stawianie diagnozy psychologicznej.

Aby posługiwać się tą metodą, trzeba wyćwiczyć pewne umiejętności. W tym to aspekcie rozpatrzone zostanie przygotowanie absolwentów do przeprowadzenia wywiadów środowiskowych. Przygotowanych jest 206 badanych (82,6%), zaś 42 osoby (16,8%) mają tu poważne trudności, a 2 osoby (0,8%) są nie przygotowane.

Poniżej przytoczone przykłady ocen charakteryzują faktyczny stan rzeczowy.

„Wywiadów środowiskowych przeprowadziła mało. Są one płytkie, nie dają obrazu osobowości ucznia. Nie szuka zależności między psychiką ucznia a jego środowiskiem" (opinia nr 67/1/K).

„Jeżeli chodzi o umiejętność przeprowadzenia wywiadów środowiskowych, to trudno powiedzieć, na jakiego typu trudności absolwentka napotykałaby, ponieważ ich nie prowadziła" (opinia nr 225/1/K).

„Absolwentka prowadzi wywiady środowiskowe, ale nie z własnej inicjatywy. Czyni to z polecenia kierownika szkoły, tłumacząc się, że nie jest w tym kierunku przygotowana przez zakład kształcenia nauczycieli" (opinia nr 236/1/K).

Całą trudność w przeprowadzeniu wywiadów można sprowadzić do spraw:

— absolwenci nie wiedzą, kiedy przeprowadzać wywiad środowiskowy,
— napotykają duże trudności w ustalaniu przedmiotu wywiadu oraz jego zakresu,
— brak opanowania techniki przeprowadzania wywiadu,
— brak umiejętności wykorzystania danych wywiadu do pracy wychowawczej.

Szczególnie mocno akcentowane tu zagadnienie umiejętności poznawania ucznia w różnych sytuacjach pozostaje w ścisłej koneksji z wczesnym stawianiem diagnostyki różnych form zaburzeń w zachowaniu się ucznia. Zakres i symptomy tych zaburzeń mają wielorakie uwarunkowanie i mogą być związane — ogólnie rzecz ujmując — z niewłaściwym procesem wychowania czy też nauczania. Stąd ważną dla nauczyciela sprawą jest wczesne wykrywanie tych zaburzeń i próba podejmowania odpowiednich środków oddziaływania. Według danych statystycznych 207 osób

(82,3%) jest przygotowanych w sposób zadowalający w tym zakresie, zaś 37 osób (14,6%) ma tu olbrzymie trudności różnego rodzaju, a 7 osób (2,2%) w ogóle nie orientuje się w tym zagadnieniu. Dowodzą tego następujące opinie:

„Nie stara się rozmawiać z rodzicami o złym wychowaniu dzieci i o złych warunkach materialnych. Do spraw domowych źle wpływających na ucznia w ogóle się nie miesza" (opinia nr 38/1/K).

„Występują trudności w działalności praktycznej z uczniami trudnymi. Uwidacznia się nieporadność oddziaływania wychowawczego na uczniów zdolnych, lecz żywych i impulsywnych" (opinia nr 13/1/K).

„...jednakże nie umie wykorzystać tej wiedzy w praktycznej pracy. Wszyscy uczniowie są traktowani w jednakowy sposób. Ci, którzy odbiegają od jakiejś przyjętej normy czy wzorca postępowania ogólnego, są traktowani jako leniwi lub mało zdolni, przy czym ich lenistwo wynika z dowolności, z postanowienia" (opinia nr 97/1/0).

„...są trudności w analizie przypadków uczniów trudnych lub wymagających specjalnej opieki. Brak indywidualnego podejścia, chociażby do dziecka z pewnymi schorzeniami reumatycznymi" (opinia nr 118/1/0).

„...wiadomości z dziedziny zaburzeń w zachowaniu się dzieci są bardzo nikłe. Absolwentka umie określić wprawdzie symptomy zaburzeń, nie bardzo jednak umie wyjaśnić ich przyczyny. Nie bardzo orientuje się w linii rozwojowej zaburzeń" (opinia nr 221/1/0).

„...wszystkie dzieci traktuje pod jedną miarę. Te, którę nie mieszczą się w kategoriach pojęć ogólnych, uważa za leniwe lub mało zdolne" (opinia nr 8/I/I).

Brak przygotowania absolwentów do wyżej omawianej działalności przejawia się w tym, że nie umieją oni na podstawie różnych symptomów wnioskować o charakterze zaburzenia; ustalić etapu tego zaburzenia; uchwycić jego przyczyn i dobrać odpowiednich środków przeciwdziałania.

Na pewno są różne przyczyny tego niepokojącego zjawiska. Bez poddawania ich tu głębszej analizie zostaną one zilustrowane poniższymi wypowiedziami samych absolwentów. Pytanie ankiety brzmiało następująco: „Czy zasób wiedzy zdobyty w czasie studiów w zakresie psychologii wystarcza Kol. do zrozumienia różnych form zachowania się i postępowania dziecka?"

A oto niektóre odpowiedzi:

„Była to wiedza tylko książkowa, nie poparta konkretnym przykładem. Dlatego dużo tu trudności, np.: dlaczego dziecko nie uczy się, choć jest normalnie rozwinięte, lub źle zachowuje się" (ankieta nr 35/15).

„Za mało moim zdaniem poświęca się czasu metodom poznawania środowiska.. W szkole przecież konieczny jest ciągły kontakt nauczyciela z rodzicami. Trzeba studenta ukierunkować do tego rodzaju pracy" (ankieta nr 21/15).

„Studium nauczycielskie moim zdaniem pod względem psychologicznym słabo przygotowuje słuchaczy do pracy z dziećmi. Wykładowca w studium nauczycielskim powinien kierować obserwacją i pracą słuchaczy, a nie tylko z katedry podawać godzinami terminy takie czy inne, w dodatku czytane z książki czy referatu. Kandydat na nauczyciela powinien przejść długą praktykę psychologiczną pod okiem fachowca. To jest bardzo potrzebne" (ankieta nr 81/15 i 23).

Zdając sobie sprawę ze złożoności procesów i właściwości psychicznych — ten sam bodziec wywołuje różną reakcję u różnych dzieci — nauczyciel oprócz racjonalnych podstaw podejmowanego działania podejmuje go również i z pewnym ryzykiem.

Brak doświadczenia w tym zakresie zapewne czyni posiadaną wiedzę mało operatywną. Niemniej jednak badając w stopniu wycinkowym psychologiczne przygotowania absolwentów z zakresu znajomości i rozumienia roli czynników rozwoju psychicznego, wykorzystania wiedzy psychologicznej w procesie dydaktycznym, metod poznawania ucznia i stosowania diagnozy zaburzeń w zachowaniu się i doboru różnych środków przeciwdziałania, uznać je należy za niewystarczające.

EUGENIUSZ PAWLĘGA

ORGANIZACJA I FUNKCJA PRACOWNI PEDAGOGICZNEJ w STUDIACH NAUCZYCIELSKICH

Nauczanie przedmiotów pedagogicznych w studiach nauczycielskich ma cel wyraźnie praktyczny i taki przede wszystkim powinno mieć charakter.

Zdobywane przez studentów wiadomości muszą się ściśle łączyć z praktycznym ich zastosowaniem, gdyż tylko takie nauczanie ma istotny sens i służyć może dobremu przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego.

Trudno jest jednak wyobrazić sobię zdobycie dobrego przygotowania praktycznego bez odpowiedniego warsztatu pracy, wyposażonego w niezbędne środki i materiały potrzebne do kształcenia.

Tym skutecznym warsztatem pracy winna być należycie zorganizowana i wyposażona pracownia pedagogiczna. Tak jak w każdej innej szkole zawodowej są pracownie bezpośrednio związane ze specyfiką danej szkoły, tak też w szkole zawodowej w studiach nauczycielskich winna być pracownia pedagogiczna.

Pracownia pedagogiczna rozszerza możliwości upoglądowienia i uatrakcyjnienia zajęć, w większym stopniu dostarczenia bodźców emocjonalnych i intelektualnych.

Przeżycia emocjonalne, jak i intelektualne to najlepszy sposób właściwego oddziaływania treści pedagogicznych i jedna z zasadniczych funkcji nauki pedagogiki.

Chodzi zatem o formy pracy, pod wpływem których słuchacz z przedmiotu stanie się w pierwszym rzędzie podmiotem nauczania, a cel ten osiągniemy przez formy pracy oparte na aktywności słuchaczy. Dobranie form i realizowanie w nich celów dydaktycznych to w dużej mierze kwestia warunków pracy, która stwarza warsztat pracy, jakim jest pracownia pedagogiczna.

Organizowanie pracowni pedagogicznej jest związane z wieloma trudnościami. Przede wszystkim w wielu wypadkach stają tu na przeszkodzie braki lokalowe, z którymi dość często borykają się studia nauczycielskie.

Istnieją też poważne trudności w zakupie odpowiednich pomocy naukowych, ponieważ „Cezas" z zasady ich nie posiada. Nie ma również dotychczas wypracowanych form organizacyjnych pracowni pedagogicznych.

Różne mogą być rozwiązania urządzenia pracowni, a jest to zależne od warunków lokalowych studium.

W Studium Nauczycielskim w Kielcach pracownia mieści się w jednej dużej sali, w której znajdują się pomoce naukowe do pedagogiki i metodyki.

Do niej przylega mała sala wykorzystywana na zajęcia seminaryjne i ćwiczenia, zwana salą seminaryjną. W sali tej, jeśli nie ma zajęć, pracuje kierownik praktyki pedagogicznej i inni koledzy. Również dość często przeprowadza się tu egzaminy eksternistów i słuchaczy Zaocznego Studium. Umeblowanie pracowni pedagogicznej stanowią specjalne stoliki odmienne od tradycyjnych, ustawione w kształcie podkowy, której dwa końce łączy stół wykładowcy. Takie ustawienie stolików stwarza nastrój kameralny i jak wykazują nasze spostrzeżenia, powoduje to lepsze wyniki pracy. W środku tak zamkniętej stolikami powierzchni znajduje się mały okrągły stoliczek i takiegoż kształtu 4 małe taboreciki służące do przeprowadzania różnych badań dzieci, które swobodnie ze swych miejsc mogą obserwować słuchacze.

W tak umeblowanej pracowni, stół nauczycielski jest skromny, dostosowany do całości — nie powinien być tylko miejscem na dziennik — może spełniać również funkcje dydaktyczne. Przede wszystkim warto zainstalować tu magnetofon, który o wiele częściej się wykorzystuje, gdy jest zawsze pod ręką.

W pracowni pedagogicznej należy wybrać stałe i dostępne miejsce na różnego rodzaju wystawy. Powinny to być regały lekkie — metal, szkło — o kilku kondygnacjach, aby zajmowały jak najmniej miejsca. Mogą też być szafki i między nimi półeczki, na których urządza się małe wystawki. Konieczne jest posiadanie specjalnych stolików pod projektor filmowy, aparat telewizyjny, epidiaskop i radio. Niezbędnym uzupełnieniem urządzenia pracowni jest mechanizm zaciemniania okien wykorzystywany przy wyświetlaniu na zajęciach dobrych filmów, przeźroczy, albumów itp. Dorywcze zasłanianie okien dezorganizuje zajęcia, burzy nastrój, jest niewygodne i pracochłonne. Najkorzystniejsze jest zaciemnianie mechaniczne za pomocą specjalnych urządzeń. Może też być poprzez silnik elektryczny, przy którym zasłony okien i ekran spadają i podnoszą się równocześnie.

Ważną rolę dydaktyczną spełniają w pracowni wystawy twórczości dzieci, a także ekspozycje wydawnictw, ilustrujące prace słuchaczy itp.

Jest rzeczą zrozumiałą, że różne eksponaty muszą być rozmaicie traktowane w procesie dydaktycznym. Do jednych odwołujemy się w czasie zajęć, omówieniu innych poświęcamy specjalnie kilkanaście minut lub nawet zależnię od znaczenia i zadań programowych całą godzinę.

Ze względu na funkcję, jaką spełniają, rozróżniam wystawy programowe i pozaprogramowe. Pierwsze, związane są ściśle z aktualnie realizowanym materiałem nauczania i muszą być stale zmieniane i uzupełniane. Wystawy pozaprogramowe obejmują materiały nie związane bezpośrednio z aktualnie realizowanym programem. Czas ekspozycji możemy tu regulować zależnie od potrzeb. Wystawy pozaprogramowe można urządzać w przyległej części korytarza lub w hallu, jeśli pozwalają na to warunki lokalowe.

Celom dydaktycznym służą również ściany pracowni. Stałe miejsce zajmują na nich portrety pedagogów oraz różnego rodzaju tematyczne plansze wykonane przez słuchaczy. Oczywiście jak całej pracowni, tak i ścian nie wolno przeładowywać. Zawieszać trzeba tylko to, co jest niezbędne dla realizacji odpowiedniej tematyki. Nadmierna ilość eksponatów nie daje właściwego rezultatu dla odbiorcy, nie sprzyja też kształtowaniu smaku estetycznego młodzieży.

Rozmieszczenie pomocy i urządzeń w pracowni zależy od wielu czynników: od wielkości sali, jej kształtu, oświetlenia, położenia drzwi, od tego, czy rozporządzamy także zapleczem w postaci małej sali, w której możemy gromadzić pomoce, czy też nie mamy takiej dodatkowej sali, a więc od indywidualnych warunków i dlatego też podanie tu jakiegoś schematu rozwiązań wnętrza mijałoby się z celem. Pewien wpływ na sposób zorganizowania pracowni ma też osobowość nauczyciela i suma jego doświadczeń.

Każde rozmieszczenie przedmiotów w pracowni będzie dobre, o ile da się pedagogicznie uzasadnić, jeśli będzie ono funkcjonalne. Dlatego powinno się w niej znaleźć tylko to, co jest niezbędne i konieczne dla efektywności zajęć, dla aktywizacji słuchaczy. Każde urządzenie i każdy przedmiot, który się znajduje w pracowni, powinny służyć jakiemuś określonemu zadaniu, pełnić jakąś funkcję w układzie całości. Nawet dekoracja nie powinna istnieć sama dla siebie. Piękno pracowni wynika z jej ładu podporządkowanego głównemu celowi, to jest pracy. Najbardziej jednak nowoczesne i celowe pod względem dydaktycznym wyposażenie może zawieść w nadziei na wyniki, jeśli pracownia będzie i pozostanie wyłącznie tworem wykładowcy i środków finansowych szkoły.

Warunki dydaktyczne, jak wszelkie zresztą warunki danę młodzieży bez zaangażowania jej w ich utrzymanie i rozwój, mogą nie tylko nie przynieść oczekiwanych rezultatów, ale stać się nawet przedmiotem lekceważenia ze strony studentów.

Wychowawcza funkcja pracowni znacznie wzrasta, jeśli słuchacze są nie tylko jej użytkownikami, ale przede wszystkim współtwórcami. Szczególnie ważny jest udział studentów w dziele pomnażania pomocy naukowych.

Problem ten realizują w Studium kieleckim wszyscy wykładowcy przedmiotów pedagogicznych, gdzie pod ich kierunkiem słuchacze wykonują dość ciekawe i pożyteczne pomoce naukowe do metodyki nauczania początkowego. Ta cała poszukiwawcza i twórcza praca, obok konkretnych efektów, jakie przynosi, posiada ogromne wartości kształcące. Pracownia ułatwia budzenie przeżyć emocjonalnych, co z kolei decyduje o zainteresowaniu przedmiotem.

Pracownia w godzinach wolnych od zajęć szkolnych jest miejscem zbiorowej zorganizowanej pracy pozalekcyjnej. Tu również prowadzi się zorganizowaną pracę pozalekcyjną młodzieży w kole pedagogicznym. Można też zorganizować oglądanie przezroczy, wyświetlać filmy, odtwarzać zapisy z taśmy magnetofonowej i organizować dyskusje.

Wyposażenie pracowni w pomoce naukowe

Wyposażenie pracowni pedagogicznej winny stanowić materiały funkcjonalne stale narastające bądź w drodze zakupów, bądź wykonywania ich przez studentów.

Wyposażenie to podzielić można na następujące działy:

1. Dział biblioteczny.
2. „ wzorców.
3. „ pomocy naukowych.
4. Twórczość dziecięca.

W dziale bibliotecznym winno się gromadzić:

1. Podręczniki w zakresie przedmiotów pedagogicznych.
2. Programy nauczania szkoły podstawowej.
3. Podręczniki szkolne.
4. Czasopisma pedagogiczne — *Wychowanie, Życie Szkoły, Głos Nauczycielski* i inne.
5. Wystawki nowości pedagogicznych.
6. Czasopisma dziecięce: *Świerszczyk, Płomyczek, Płomyk* itp.

W dziale wzorców winny się znajdować materiały dotyczące organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole podstawowej oraz pracy nauczycieli przedmiotów pedagogicznych.

Do pierwszej grupy wzorców należeć będą: plan dydaktyczno-wychowawczy szkoły, plan wychowawcy klasowego, plan pracy O. H., plany szkolnych kółek zainteresowań, plan pracy komitetu rodzicielskiego, rady pedagogicznej i inne. Do planów tych powinno się dołączyć wzory sprawozdań okresowych i rocznych. W grupie tej powinny się znaleźć również i miesięczne rozkłady materiału nauczania, konspekty typowych lekcji opracowane przez słuchaczy, plan samorządu szkolnego.

W grupie wzorców dla wykładowców przedmiotów pedagogicznych: Prace seminaryjne słuchaczy — referaty i opracowania. Prace badawcze słuchaczy prowadzone pod kierunkiem wykładowcy. Sprawozdania i opinie z praktyki asystenckiej i praktyki ciągłej. Konspekty z lekcji próbnych i sprawozdania z lekcji hospitowanych. Materiały prac badawczych poszczególnych wykładowców. Katalogi bibliograficzne do zagadnień dydaktyczno-wychowawczych.

Dział pomocy naukowych dzieli się na:

a) pomoce naukowe dla nauczyciela przedmiotów pedagogicznych,
b) pomoce naukowe do nauczania w kl. I—IV.

W pierwszej grupie należy gromadzić rozmaite pomoce do upoglądowienia nauczania przedmiotów pedagogicznych: tablice, filmy, przezrocza, ilustracje i fotografie związane z życiem szkoły i pracą nauczyciela, teczki problemowe i albumy zawierające ilustracje i materiały.

Twórczość dziecięca

W tym dziale należy gromadzić charakterystyczne wytwory pracy dzieci z przedszkola i uczniów z klas I—IV będącę ilustracją wytworów dzieci, obrazujące ich rozwój umysłowy.

Cennym materiałem mogą być charakterystyczne rysunki, prace ręczne, zeszyty itp. Wykorzystywane w poszczególnych tematach przedmiotów pedagogicznych i psychologicznych.

W grupie pomocy naukowych dla klas I—IV gromadzi się pomoce, które są konieczne do pełnego stosowania zasady poglądowości w nauczaniu dzieci klas I—IV.

Będą to pomoce zakupione przez studium, jak i wykonane przez studentów przygotowujących się do lekcji próbnych. Wszystkie pomoce naukowe powinny być skatalogowane według działów, aby studenci i wykładowcy mogli z łatwością zorientować się, jakimi pomocami naukowymi pracownia dysponuje.

Formy pracy

Do najważniejszych form pracy w pracowni pedagogicznej zaliczam:

1. Prowadzenie ćwiczeń i seminariów.
2. Pracę konsultacyjną ze słuchaczami studiów stacjonarnych, zaocznych i eksternistycznych.
3. Samodzielne prace słuchaczy nad wybranymi lub przydzielonymi zagadnieniami.
4. Praca konsultacyjna i ćwiczeniowa z zespołem kierowników szkół celem pomocy w doskonaleniu ich pracy.
5. Praca koła pedagogicznego.
6. Organizowanie małych wystaw i nowości pedagogicznych. Przeprowadzanie psychologicznych badań dzieci.

Omówię teraz krótko, jak w naszym Studium stosujemy niektóre z tych form.

Prowadzenie ćwiczeń i seminariów

W nauczaniu przedmiotów pedagogicznych ta forma pracy ma zasadnicze znaczenie, uczy ona myśleć pedagogicznie.

Korzystanie z pracowni pedagogicznej opiera się na sporządzonym tygodniowym harmonogramie tak, aby wszyscy pedagodzy mogli z niej korzystać w przeprowadzaniu zajęć z podziałem na grupy ćwiczeniowe i seminaryjne.

Prowadzenie tego rodzaju zajęć w pracowni bardziej pobudza słuchaczy do aktywności i świadomego udziału w zajęciach.

Samodzielne prace uczniów

W pracowni pedagogicznej dość często pracują słuchacze samodzielnie. Przygotowują się tu do lekcji próbnych, do praktyki w terenie, piszą prace seminaryjne, przygotowują się do ćwiczeń. Badają testami wiadomości wyniki nauczania uczniów w małych grupach: język polski i matematyka.

Pragnę podkreślić, że znaczenie tej formy pracy dla studentów jest bardzo duże, zaspokaja ona bowiem ich potrzeby intelektualne, pogłębia ich wiedzę pedagogiczną, zaprawia do pracy samokształceniowej.

W pracowni pedagogicznej odbywają się zebrania Komisji Pedagogicznej, która

wiele narad poświęca realizacji programu — łączenie teorii z praktyką. Tu także odbywają się narady z nauczycielami szkół ćwiczeń organizowane przez kierownika praktyki pedagogicznej w sprawie oceny praktyki, połączone zawsze z wykładem problemowym z metodyki nauczania początkowego.

W pracowni kierownik Komisji Pedagogicznej organizuje narady i konsultacje w sprawie planowego i systematycznego dwuletniego kursu szkoleniowego grupy kierowników szkół powiatu kieleckiego. Również w pracowni odbywają się zajęcia z wyżej wymienionymi kierownikami.

Reasumując wszystko, należy stwierdzić, że dobra organizacja pracowni pedagogicznej i pełne jej wykorzystanie w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli jest czynnikiem integrującym poczynanie całego grona wokół sprawy zasadniczej, jaką jest przygotowanie kandydata do jego przyszłej pracy, wyposażanie go w odpowiednie wiadomości i umiejętności oraz właściwe ukształtowanie jego osobowości.

Dobrze funkcjonująca pracownia pedagogiczna spełniać powinna rolę zawodowego laboratorium doświadczalego, w którym rozwijałaby się praca twórcza nad doskonaleniem mistrzostwa pedagogicznego.

JERZY WOŁCZYK: OPIEKA NAD DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ W WIELKICH MIĄSTACH

PZWS, Warszawa 1969, ss. 180

„Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach" to ostatnia z publikacji książkowych z dziedziny pedagogiki opiekuńczej. Pedagogika opiekuńcza jest nowym działem pedagogiki społecznej, który wyraźnie wyodrębnił się dopiero kilka lat temu. Jej przedmiot został sformułowany po raz pierwszy przez prof. dra R. Wroczyńskiego w r. 1964 w rozprawie pt. „Od filantropii do pedagogiki opiekuńczej", zamieszczonej w XII tomie Studiów Pedagogicznych [1] („Problemy opiekuńcze") i następnie znacznie uszczegółowiony w pracy „Wprowadzenie do pedagogiki społecznej" [2]. Od tego momentu obserwujemy szybki wzrost zainteresowania tą dziedziną nauk pedagogicznych. Wyrazem tego jest ukazanie się szeregu wartościowych artykułów i publikacji książkowych traktujących o problematyce tej dyscypliny pedagogicznej [3]. Nie jest przypadkiem, że właśnie ta dziedzina pedagogiki zaczyna szybko rozwijać się. Dynamiczny rozwój techniczny i społeczno-kulturowy zaznaczający się w naszym kraju niesie jednak sporo sytuacji zagrażających poprawnemu rozwojowi młodego pokolenia. Konieczna staje się tutaj planowa interwencja o charakterze profilaktycznym oparta na naukowych podstawach. Z drugiej strony czynnikiem wspomagającym rozwój tej dyscypliny jest wzrastająca troska naszego ludowego państwa w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Dobrze więc się stało, że ukazała się drukiem interesująca praca poświęcona tej nowej, naukowej dziedzinie pedagogiki.

Autor niniejszej książki — doc. J. Wołczyk — znany jest już na pewno czytelnikom z wcześniejszych publikacji książkowych dotyczących głównie problematyki planowania oświatowego oraz opieki nad dziećmi i młodzieżą [4].

Dzisiejsza praca po części stanowi rozwinięcie głównych myśli sformułowanych w „Pedagogice opiekuńczej...", po części stanowi analizę nowej szczegółowej problematyki z zakresu opieki nad dziećmi i młodzieżą w środowiskach wielkomiejskich.

Problematyka recenzowanej książki przedstawia się następująco:

— „Jakie szczególne właściwości charakteryzują środowisko wielkomiejskie, które należy w optymalnym stopniu uwzględnić w rozwijaniu działalności opiekuńczo-wychowawczej?
— Czy i w jakim stopniu funkcjonujący w rzeczywistości wielkomiejskiej system opiekuńczo-wychowawczy jest przydatny z punktu widzenia rozwiązywania występujących problemów opiekuńczych?
— Na czym polega złożoność struktury procesów opiekuńczo-wychowawczych i jak na tym tle określić należy rolę i zadania rodziców, szkoły, grup rówieśniczych oraz masowych środków przekazu w celu uzyskania optymalnych rezultatów w tej działalności?
— Czy i w jakim stopniu oraz jakimi sposobami można wyzwolić siły społeczne środowiska zamieszkania w celu jego przekształcenia w środowisko celowego oddziaływania wychowawczego?
— Jak planować opiekę i wychowanie z uwagi na specyficzne cechy tej działalności w środowisku wielkomiejskim?
— Jakie nowe rozwiązania należy podjąć w zakresie problemów opiekuńczych z uwagi na wzrastającą ich funkcję profilaktyczną zarówno dziś, jak i w przyszłości?" (s. 45).

Powyższa problematyka omówiona została w siedmiu rozdziałach niniejszej pracy, zatytułowanych następująco: „Specyficzne właściwości opieki i wychowania w środowisku wielkomiejskim", „Charakterystyka i ocena systemu opiekuńczo-wychowawczego", „Struktura procesów opiekuńczo-wychowawczych", „Problemy młodzieży nie uczącej się i nie pracującej", „Czynniki warunkujące przekształcania środowiska", „Planowanie działalności opiekuńczo-wychowawczej" i „Problematyka pracowników opieki".

Praca J. Wołczyka, jak można już wstępnie się zorientować, obejmuje szeroki wachlarz istotnej problematyki opiekuńczo-wychowawczej. O sposobie potraktowania tej problematyki autor wyraża się w ten sposób: „Niniejsza praca — powiada on — nie pretenduje do wyczerpania szerokiej problematyki, jaką stanowi opieka wychowawcza. Jej zamierzeniem jest zasygnalizowanie wybranych problemów organizatorom opieki, którzy — zwłaszcza na terenie wielkich miast — borykają się z rozlicznymi trudnościami" (s. 7). Jak z tego wynika, książka jest adresowana do szerokich rzesz organizatorów działalności opiekuńczo-wychowawczej w środowiskach wielkomiejskich i ma charakter bardzo praktyczny. Rzeczywiście tak jest. Autor podejmuje analizę szczegółowych spraw bezpośrednio tyczących organizacji działalności opiekuńczo-wychowawczej w środowisku miejskim. Na podkreślenie zasługuje śmiałość autora, z jaką potraktował omawianą problematykę. W sposób rzetelny przedstawia on stan aktualny opieki nad dziećmi i młodzieżą, z pełną odwagą uwypukla niedomagania systemu opiekuńczo-wychowawczego w Polsce, wysuwa odważne propozycje w zakresie uzdrowienia dotychczasowego systemu opiekuńczego.

Analiza problematyki ma charakter pogłębiony. Autor wykorzystał tutaj obszerne materiały statystyczne, bogatą literaturę przedmiotu oraz własne, bogate doświadczenia wyniesione z praktycznej działalności w dziedzinie organizowania pracy opiekuńczo-wychowawczej.

Inna sprawa, godna uwagi, to sposób ujęcia problemu opieki. Otóż autor rozpatruje problem organizacji działalności opiekuńczo-wychowawczej w ścisłym powiązaniu z charakterem środowiska miejscowego. Właściwości środowiska — zdaniem autora — w głównej mierze powinny decydować o charakterze i zasięgu poczynań opiekuńczo-wychowawczych. Ta ważna zasada została przez autora starannie udokumentowana (s. 30—39). J. Wołczyk z pozycji pedagogiki społecznej mocno akcentuje — co trzeba mu uznać za plus — profilaktyczną funkcję opieki. Pedagogika społeczna bowiem przede wszystkim nadaje priorytet zapobiegawczej działalności opiekuńczo-wychowawczej, uznając, iż właśnie ten typ działalności gwarantuje większe efekty wychowawcze niż działalność o charakterze kompensującym. W myśl tej dyrektywy autor stwierdza: „...akcentujemy rolę profilaktyki, to przede wszystkim dlatego, że w sytuacji, w której zmieniła się struktura potrzeb społecznych, staje się ona jedyną efektywną możliwością, przy której wykorzystaniu można uzyskać optymalny postęp w rozwiązywaniu problemów społecznych, które znajdują się w zasięgu opieki" (s. 150).

Autor również podnosi i mocno akcentuje konieczność udziału „sił społecznych" w organizowaniu skutecznej działalności opiekuńczo-wychowawczej. Rysuje szerokie możliwości czynnika społecznego w dziedzinie organizowania działalności opiekuńczo-wychowawczej w środowisku miejskim, udziału „sił społecznych" w likwidowaniu dotychczasowych niedomogów systemu opiekuńczo-wychowawczego.

Osobiście uważam, że jeden fragment książki godny jest szczególnego podkreślenia. Fragment ten dotyczy przekształcania środowiska zamieszkania w środowisko celowego oddziaływania opiekuńczo-wychowawczego (s. 104—116). Problem organizowania środowiska wychowawczego w miejscu zamieszkania nie zawsze jest w należytym stopniu dostrzegany przez praktyków, jak i teoretyków pedagogiki. A jest to jednak, w warunkach szybkiego rozwoju osiedlowego budownictwa mieszkaniowego, kierunek działalności rokujący szerokie możliwości zaspokajania potrzeb opiekuńczo-

-wychowawczych. Autor widzi — i to słusznie — iż aby uczynić pracę w środowisku zamieszkania bardziej skuteczną, należy: a) w skali masowej upowszechniać kulturę pedagogiczną wśród rodziców, b) rozwijać samorządność dzieci i młodzieży, c) stwarzać warunki dla działalności TPD i innych organizacji społecznych, d) usprawniać planowanie terenów przeznaczonych na cele sportowe, e) wykorzystywać racjonalnie istniejące już urządzenia oraz f) rozwijać szkoły środowiskowe.

Zwraca on również uwagę na konieczność integrowania dotychczas rozproszonej działalności opiekuńczo-wychowawczej. Wysuwa w tej dziedzinie godną uznania propozycję utworzenia tzw. komitetów do spraw opieki i wychowania, których głównym zadaniem byłaby „koordynacja i kierownictwo działalności wszystkich organizacji i instytucji pracujących w dziedzinie opieki i wychowania, planowanie opieki oraz kontrola realizacji ustalonych planów" (s. 156). Koncepcja ta jest konstruktywna i ma wszelkie szanse realizacji, w odróżnieniu od wysuwanych dotąd przez innych autorów. Żałować jedynie należy, że nie została ona przez autora w sposób bardziej szczegółowy zarysowana.

Nasuwają się odnośnie tej koncepcji następujące pytania: Kto ma wchodzić w skład tych komitetów? Jak ma się przedstawiać ich rejonizacja? W jakim stosunku mają pozostawać do siebie zakresy działania tych komitetów a specjalnych komisji do spraw dzieci i młodzieży działających w ramach komitetów osiedlowych lub rad osiedlowych?

Sprawy te koniecznie wymagają wyjaśnienia.

Książka J. Wołczyka omawia poza tym szereg innych istotnych problemów z dziedziny opieki nad dziećmi i młodzieżą, m. in.: zagadnienie planowania działalności opiekuńczo-wychowawczej, problem zatrudnienia pracowników w dziedzinie opieki nad dziećmi i młodzieżą, problem niedostosowania społecznego. Omawiana w pracy problematyka opiekuńczo-wychowawcza swoim zasięgiem znacznie wykracza poza ramy środowiska wielkomiejskiego. Można w niej znaleźć wiele konstruktywnych uwag dotyczących organizowania działalności opiekuńczo-wychowawczej w innych typach środowisk.

Książka J. Wołczyka warta jest studiowania, podejmuje bowiem zasadnicze pytania z dziedziny opieki nad dziećmi i młodzieżą i wskazuje praktyczne sposoby wartościowych rozwiązań w tym zakresie.

M. Winiarski

PRZYPISY

[1] Studia Pedagogiczne t. XII „Problemy Opiekuńcze", red. naukowy R. Wroczyński, Wrocław—Warszawa—Kraków 1964, s. 8—24.

[2] R. WROCZYŃSKI: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa 1966, PWN, s. 135—165.

[3] M. in.: Dziecko w mieszkaniu i osiedlu społecznym. Warszawa 1964, Zakład Wyd. CRS; Studia Pedagogiczne t. XII „Problemy Opiekuńcze", red. naukowy R. Wroczyński, Wrocław—Warszawa—Kraków 1964; H. IZDEBSKA: Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem. Wrocław—Warszawa—Kraków 1967; A. KELM: Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej. Warszawa (1968), PZWS.

[4] J. KUBERSKI, J. WOŁCZYK: Pedagogika opiekuńcza a związki zawodowe. Wyd. Związkowe CRZZ. Warszawa 1966.
J. WOŁCZYK: Planowanie zatrudnienia kadr oświatowych (wybrane problemy). Warszawa 1968.
J. WOŁCZYK: Planowanie oświaty. Warszawa 1968, PWN.

GERHARD MEYER: CYBERNETYKA A PROCES NAUCZANIA

Warszawa 1969, PZWS, 8°, ss. 260, egz. 4240, zł 26

Autorem książki jest prof. dr inż. Gerhard Meyer, a tłumaczem z j. niemieckiego na j. polski doc. dr Czesław Kupisiewicz. Autor w uwagach wstępnych wyjaśnia, że w książce przedstawił w sposób popularny podstawy cybernetyki oraz możliwości jej stosowania w procesie nauczania. Książka składa się z 3 rozdziałów: 1. Cybernetyka, 2. Cybernetyka a proces nauczania, 3. Cybernetyka a pedagogika (spojrzenie w przyszłość).

1. Cybernetyka jest nauką o sterowaniu procesami i układami wszelkiego rodzaju. Procesy mogą być — fizyczne, chemiczne. Układy to urządzenia techniczne — maszyny, organizacje społeczne, organizmy biologiczne. Można wyróżnić cybernetykę gospodarczą, lingwistyczną, wojskową. Każda posługuję się innym rodzajem informacji. Przekazywanie informacji nazywamy komunikacją. W procesie nauczania nadajnikiem jest nauczyciel, a odbiornikiem uczeń. Ważną funkcję pełni nerwowy układ informacyjny o skomplikowanej sieci elementów funkcjonalnych: 1) receptory (organy odbiorcze), 2) nerwy (organy przewodzące), 3) centralny układ nerwowy (ośrodek przetwarzania informacji), 4) efektory (organy wykonawcze). Informacje przepływają przez kanały: optyczny, akustyczny, dotykowy i olfaktoryczny (węchu).

2. Celem opanowania wzrastającej liczby informacji wykorzystujemy: 1) zagęszczenie informacji (przeglądy), 2) informację częściową — fragmenty wiedzy, 3) informację szkieletową (zarys wiadomości), 4) redukcję informacji (zagadnienia istotne), 5) algorytmy, 6) programowanie, 7) różne metody nauczania. Algorytm może posiadać różne formy, jak: zdobywanie informacji, poszukiwanie literatury, studiowanie książek, konspektowanie, słuchanie wykładu, kształcenie pojęć, wnioskowanie, systematyzowanie i inne. Przy rozwiązywaniu problemów uczeń początkowo naśladuje czynności i operacje myślowe nauczyciela, a następnie samodzielnie rozwiązuje problemy. Algorytm rozwiązania pewnego zadania lub problemu może przedstawiać się następująco: 1) postawienie problemu, 2) zestawienie środków pomocniczych, 3) poszukanie metod rozwiązania, 4) opracowanie metod pracy, 5) realizacja planu, 6) ustalenie listy trudności, 7) nowe próby, 8) sprawdzenie ulepszonych metod, 9) ćwiczenie, 10) zastosowanie. Człowiek pragnie przekształcić świat. Jego myślenie twórcze powinno poznać — problem, środki pomocnicze i metody postępowania. Uczeń winien iść tą samą drogą. Obecnie wprowadza się nauczanie programowane przy pomocy maszyn uczących, posiadające zalety i wady. Jak należy programować? 1) Dawka informacji powinna tworzyć zamkniętą jednostkę logiczną. 2) Dla ukształtowania pojęć potrzebne są wyobrażenia. 3) Elementy operatywne winny aktywizować ucznia. 4) Program może być poznawany za pomocą wielu kanałów. 5) Można go opracować na fiszkach, rolkach papieru, taśmie filmowej, w podręczniku. Nauczanie programowane wymaga rozwoju teorii uczenia się.

3. Dotychczas mało jeszcze wiemy o procesach intelektualnych splecionych z innymi procesami. Cybernetyka może pomóc pedagogice w analizowaniu złożonych układów oraz stosowaniu metod nauczania. Nowoczesne formy nauczania skracają czas opanowania wiedzy przez uczniów. Nauczyciel więcej czasu może poświęcić pracy wychowawczej, treściom nauczania i metodom przyswajania wiedzy. Cybernetyka wymaga jednak dalszych badań celem ulepszenia praktyki szkolnej i przygotowania ucznia do pracy w świecie przyszłości.

Książka może pomóc praktyce szkolnej. Przedstawia podstawy cybernetyki, liczne przykłady realizacji tej nauki w procesie nauczania. Odzwierciedla stan cybernetyki istniejący do października 1964 roku. Jest więc spóźniona o 5 lat. Pomimo licznych walorów należy ją zaliczyć do historii cybernetyki.

Stefan Szajdak
Środa Wlkp.

ÉDUCATION DÉVELOPPEMENT ET DÉMOCRATIE. ROBERT CASTEL, JEAN-CLAUDE

Passeron (red.), Mouton, Paris, La Haye 1967, ss. 268

Wskutek szybkiego rozwoju społeczno-ekonomicznego w naszej epoce, coraz częściej są podejmowane badania komparatystyczne nad rozwojem wychowania w związku z postępem społeczno-ekonomicznym i kulturowym.

Autorzy recenzowanej książki podsumowują wyniki badań socjologiczno-pedagogicznych dotyczących wymienionej problematyki. Książka stanowi zbiór referatów wygłoszonych na dwóch międzynarodowych konferencjach: w Madrycie w 1964 r. i w Dubrowniku w 1965 r., zorganizowanych z inicjatywy Centre de sociologie européenne.

Poruszono na tych konferencjach problemy wychowania w krajach basenu Morza Śródziemnego. Celem publikacji było wykazanię wzajemnego uwarunkowania między postępem ekonomiczno-społecznym a rozwojem wychowania w takich krajach kapitalistycznych, jak: Francja, Grecja, Hiszpania, Włochy, Kraje Arabskie, i dwóch krajach socjalistycznych: na Węgrzech i w Jugosławii.

Celem publikacji było też wykazanie korzyści, jakie daje porównywanie systemów szkolnych funkcjonujących w różnych krajach, a więc w różnych warunkach ekonomiczno-społecznych i kulturowych, a także naszkicowanie metodologii badań dotyczących porównywania systemów szkolnych w różnych krajach, ukazanie funkcji systemu szkolnego, licznych zmian, które zaszły w instytucjach szkolnych w ostatnich czasach, oraz przedstawienie w ujęciu statystycznym możliwości uczenia się danych dzieciom i młodzieży o różnym pochodzeniu społecznym w ustroju socjalistycznym i kapitalistycznym.

Oprócz artykułów o problematyce ogólnej książka zawiera szereg referatów dotyczących problemów charakterystycznych i typowych dla poszczególnych krajów (np. rozdział IX „Kontynuacja i zmiany w Krajach Arabskich", rozdział X „Bilingwinizm i wychowanie w Algierii"), ukazujących problematykę przemian społeczno-ekonomicznych i wychowania w tych krajach z punktu widzenia socjologicznego.

Ogólne rozważania o porównywalności systemów nauczania są tematem rozdziału I. Autorzy P. Bourdien, J. C. Passeron słusznie wykazują, że problemem dla analiz porównawczych w skali światowej są zmiany, które zachodzą w nauczaniu na skutek postępu społeczno-ekonomicznego. Zmiany te mają iść — ich zdaniem — w kierunku kształcenia człowieka operatywnego.

W tym przypadku teoretycznie idealny byłby system wychowania odpowiadający optymalnie ilościowo i jakościowo efektywności nauczania, a równający się systemowi ekonomicznemu.

Aby osiągnąć tak idealny system wychowania, proponuje się tu sformułować tzw. „politykę wychowania", gdzie społeczeństwom rozwijającym się i aktywnym wskazałoby się konieczność kwalifikacji, co należy zrobić przez ukazanie efektywności produkcji, konieczności kwalifikacji potrzebnych do osiągnięcia określonych celów. Pogląd ten zdaniem tych autorów jest formalnie bez zarzutu, ale nie może być przyjęty, ponieważ potrzeby ekonomiczne nie określają całości potrzeb społecznych. Tak sformułowany system wychowawczy byłby tak porównywalny bez większych trudności, jak porównuje się rozwój ekonomiczno-gospodarczy różnych społeczeństw.

Castel i Passeron słusznie twierdzą, że porównywanie istniejących systemów wychowania stanowi czynność trudną. Porównując te systemy należy zachować specjalnie dużą ostrożność w posługiwaniu się różnymi metodami, aby uniknąć porównywania rzeczy nieporównywalnych. Sprawiedliwą ocenę wydajności różnych systemów szkolnych można osiągnąć po bardzo wnikliwym przeanalizowaniu nie tylko danych statystycznych, wskaźników specyficznych dla danego kraju, lecz również po roz-

patrzeniu tych danych w całym ich kontekście uwarunkowań społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Słusznie twierdzą ci autorzy, że „czysta" porównywalność doprowadziłaby do wniosków abstrakcyjnych, należy również — ich zdaniem — zwrócić uwagę na niejednolitość słownictwa, która znacznie utrudnia porównywanie.

Zgadzając się z przytoczonymi tezami autorów należałoby poddać krytyce dalsze rozważania tych autorów. Najbardziej dyskusyjna jest teza, iż głównym czynnikiem determinującym wychowanie jest kultura narodowa, a nie baza społeczno-ekonomiczna.

Rozpatrując system wychowania należy szczególnie zwrócić uwagę na podłoże kulturowe danego kraju, znaleźć wartości kulturowe (danego kraju) w systemie nauczania; elementy najbardziej charakterystyczne i różne dla danego kraju, dokonać antropologicznej analizy kultury. System wychowania powinien swoją strukturę opierać na tradycjach narodowych, specyficznej sytuacji historycznej i społecznej. Słusznie twierdząc, iż przy porównywaniu systemów wychowania w rozwoju historyczno-kulturowym danego narodu trzeba brać pod uwagę warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturowe, dalej autorzy dochodzą do skrajności w swych twierdzeniach dotyczących roli dziedzictwa kulturowego w społeczeństwie. Uważają oni, że czynnikiem ograniczającym dostęp różnych grup społecznych do szkół nie jest nierówność społeczna podziału klasowego, ale dziedzictwo kulturowe istniejące w każdym społeczeństwie, grupie społecznej czy rodzinie.

Nierówność tych szans wyjaśnia — ich zdaniem — analiza układów kulturowych, ona też ukazuje przynależność jednostek do różnych zawodów oraz stosunki, które utrzymują różne grupy między sobą. Nie można więc mówić o demokratyzacji wychowania, jeżeli nie zbada się przyczyn przywilejów kulturowych różnych grup społecznych.

Tezy te zbliżone do założeń pedagogiki kultury nie liczą się z realnym układem stosunków społecznych, z klasowym układem społeczeństwa, traktują kulturę jako system wartości, nie widząc naturalnego związku między warunkami ekonomicznymi a kulturą.

Pierwsza część książki „Wychowanie i położenie społeczne" zawiera rozdziały dotyczące problemów szczegółowych. Rozdział „Demokratyzacja kultury i nauczania na Węgrzech" napisany przez Suzanne Ferge, ukazuje, że zniesienie barier ekonomicznych, obniżenie kosztów uczestnictwa w życiu kulturalno-oświatowym nie wystarczają do zabezpieczenia pełnej demokratyzacji kultury. Głównym czynnikiem stanowiącym barierę dostępu do szkół wyższych szczebli jest pochodzenie społeczne. Statystyki przeprowadzone na Węgrzech wykazały, że w zasadzie szanse nauki w szkole drugiego stopnia są pięć razy większe dla dzieci pochodzenia inteligenckiego niż robotniczego (w szkołach wyższych 20 razy większe).

Autorka sugeruje, że głównym powodem decydującym o wyborze zawodu dziecka są aspiracje rodziców. Ten sam problem omawiają autorzy: Mirko Martić i Rudi Supek w artykule „Struktura wychowania i grupy społeczne w Jugosławii", gdzie badania z 1959 roku dowodzą wielkiej roli, jaką w wyborze studiów odgrywa pochodzenie społeczne, dziedzictwo kulturalne, które nawet w ustroju socjalistycznym daje dzieciom pochodzenia inteligenckiego większą możliwość osiągnięcia wykształcenia wyższego; nawet pełna demokratyzacja dostępu do szkół nie znosi mechanizmu dziedzictwa kulturowego. Charakterystyczną cechą dla Jugosławii jest także obniżenie się ilości uczniów pochodzenia robotniczego w szkołach drugiego stopnia. Uczniowie ci najchętniej wybierają szkoły o typie zawodowym, a jeżeli znajdą się na studiach wyższych, wybierają kierunki o charakterze technicznym lub zawodowym.

Dalsze artykuły omawiają sytuację szkolnictwa w krajach kapitalistycznych: Grecji, Hiszpanii, we Włoszech, Krajach Arabskich. Badania przeprowadzone przez socjologów tych krajów wykazały, że nierówność dostępu do różnych szczebli szkoły różnych klas społecznych nie kryje się pod nierównością ekonomiczną, ale przede

wszystkim w formie różnic kulturowych, w postawach względem potrzeby wykształcenia, orientacji zawodowej.

W artykule „Szanse dostępu do wykształcenia w Grecji" autorka Jeanne Lambiri-Dimaki sugeruje, że od chwili wprowadzenia w Grecji bezpłatności nauczania na wszystkich szczeblach (1964 r.) istnieje realna możliwość upowszechnienia kształcenia. Tymczasem badania wykazały, że wśród studentów uczelni wyższych 75% stanowią dzieci klas wyższych, 14% dzieci pochodzenia chłopskiego, a 10% pochodzenia robotniczego. Zdaniem autorki dzieje się tak dlatego, że w najwyższych klasach społecznych motywami podjęcia dalszej nauki są: prestiż rodzinny i tradycje kulturowe, podczas gdy na wsiach motywem jest tylko chęć zmiany warunków życia, natomiast robotnikom pracującym w miastach dyplomy w zasadzie nie są potrzebne, ponieważ bez ich posiadania też mogą pracować.

Wniosek, który autorka wysnuwa, jest następujący: we wszystkich społeczeństwach klasy najniższe nie są traktowane jednakowo w przyjmowaniu na studia, a decyzja podjęcia dalszej nauki zależy od rodzaju rodziny, wysokości dochodów, warunków mieszkaniowych i tradycji rodzin nieinteligenckich — tę nierówność stwierdza się niezależnie od ustroju społecznego.

Oczywiście każdy z wymienionych czynników ma wpływ na decyzję podjęcia dalszej nauki. Natomiast pojęcie niejednakowego traktowania dzieci klas niższych w szkołach drugiego stopnia czy wyższych można odnieść do społeczeństw kapitalistycznych. W krajach socjalistycznych zaś zabiega się o stworzenie jak najlepszych warunków do dalszego kształcenia dla młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego (np. wprowadzenie dodatkowych punktów przy wstępie na wyższe uczelnie, w Polsce od 1965 r.).

Druga część książki dotyczy „Różnych funkcji wychowania" i omawia wpływ wychowania na rozwój rolnictwa (w Sardynii), na wybór współmałżonka (w Jugosławii) oraz na ewolucję szkoły i ideologii szkolnej (w Hiszpanii).

Na skutek dużej migracji ludności wiejskiej do miast, co można zaobserwować w prawie wszystkich krajach, powstał problem utrzymania „siły roboczej" na wsi. Jako główną przyczynę migracji uznano we Włoszech kształcenie młodzieży w różnych zawodach. Wskutek tego następuję niechęć do dalszej pracy na roli. Na Sardynii przeprowadzono eksperyment, którego celem było wykazanie wpływu nauki chłopów w szkołach na wydajność rolną ich plonów. Wyniki eksperymentu wykazały, że wzrost poziomu oświaty wśród chłopów nie jest warunkiem koniecznym do podniesienia wydajności plonów. Autor proponuje zorganizowanie na wsi szkół o charakterze rolniczym, specjalnie przeznaczonych dla rolników potrzebujących wykształcenia przydatnego w pracy na roli.

Rozdział VI „Oświata a wybór współmałżonka" zawiera liczne dane dotyczące czynników wpływających na wybór współmałżonka. Z danych wynika, że wśród młodych Jugosławian o wyborze współmałżonka decyduje przede wszystkim poziom wykształcenia, a nie pochodzenie społeczne.

Następny rozdział „Ewolucja szkoły i ideologii szkolnej w Hiszpanii" daje w ujęciu historycznym obraz rozwoju oświaty i szkolnictwa w tym kraju, wykazując jednocześnie wielką zależność ustroju szkolnego od ogólnej polityki władz Hiszpanii.

Trzecia i ostatnia część publikacji zatytułowana: „Wychowanie, tradycja i kontakty społeczne" porusza istotny problem istniejących w każdym społeczeństwie konfliktów między władzami centralnymi a regionalnymi, miastem a wsią, nowoczesnością, a tradycją, kosmopolityzmem a nacjonalizmem. Są to problemy, którymi przede wszystkim zajmują się socjologowie i z ich punktu widzenia przedstawiona jest sytuacja panująca w Krajach Arabskich i Algierii..

Konkretne rozwiązanie sprawy połączenia elementów tradycyjnych z nowoczesnością na wsi widzi autor jugosłowiański Pavle Novosel w utworzeniu „komitetów szkolnych", które na zasadzie współdziałania przedstawicieli oświaty i miejscowej

ludności wykazywałyby opłacalność nauki, pracy wychowawczej, znaczenia teorii w działaniu praktycznym (rozdział VIII — „Komitet szkolny — demokratyczny organ integracji szkoły z kolektywem lokalnym"). Jak wielki jest wpływ tradycji na wychowanie, przedstawia André Miguel w artykule „Ciągłość i zmiany w Krajach Arabskich", gdzie specyficzną rolę odgrywa religia — islam, która ze względu na wielkie tradycje kulturowe na pierwszym planie stawia nauki tradycyjnę oraz determinuje możliwości i potrzebę kształcenia kobiet. Charakterystyczne i wiele mówiące jest stwierdzenie autora, że Kraje Arabskie powinny raczej utrzymywać stare tradycje niż się unowocześniać.

Wiadomo, że zjawisko nienadążania działalności oświatowej i wychowawczej za potrzebami gospodarczo-społecznymi występuje w wielu krajach. Podejmuje się starania, aby jak najszybciej zlikwidować wiekowe opóźnienia w tym zakresie. Zacofanie w tej dziedzinie jest szczególnie widoczne w Krajach Arabskich i właśnie tam w okresie rozwoju gospodarczo-ekonomicznego szczególnię dużą rolę powinny odgrywać nauki o charakterze techniczno-ekonomicznym.

Specyficzna sytuacja panuje również w Algierii (rozdział X — Abdelmalek Sayad „Biliagwinizm i wychowanie w Algerii"). Kraj, będący długi czas pod okupacją francuską, ma bardzo słabo rozwinięty system szkolny; dzieci klas wyższych kształciły się w szkołach francuskich, dzieci klas niższych na skutek nieznajomości języka do szkół na ogół nie uczęszczały.

Dwa wyżej omawiane artykuły charakteryzują ogólną sytuację ekonomiczno-społeczną, przemiany, które zaszły w Krajach Arabskich, Algierii z punktu widzenia socjologicznego, mało natomiast zajmują się samym wychowaniem i organizacją nauczania.

Ostatni rozdział „Nierówności kulturalne i polityka szkolna" stanowi podsumowanie głównych myśli zawartych w publikacji. Słusznie podkreślają autorzy, że problem zawarty w tytule jest trudny, ale należy podjąć ryzyko wyjaśnienia przyczyn powstających nierówności kulturalnych istniejących w ustroju kapitalistycznym, jak też i w socjalistycznym. Słusznie sugerują, że podanie w wykazach statystycznych wzrostu ilości ludzi kształcących się nie wskazuje, że szkolnictwo osiągnęło pełną demokratyzację. Dokładniejsze wniknięcie w dane statystyczne pokazuje, że liczba dzieci pochodzących z „niższych" warstw społecznych jest bardzo mała w szkolnictwie drugiego stopnia i szkołach wyższych. Autorzy w sposób krytyczny odnoszą się do danych statystycznych przedstawionych przez kraje socjalistyczne, przy czym uogólnienie następuje po rozpatrzeniu tylko dwóch krajów socjalistycznych: Węgier i Jugosławii. Przyznają jednak, że jeżeli mierzy się możliwości dostępu dzieci klas niższych do szkół (drugiego stopnia i szkół wyższych), demokratyzacja w krajach socjalistycznych jest dalej posunięta niż w krajach kapitalistycznych. Skoro ustrój socjalistyczny opiera się głównie na nacjonalizacji środków produkcji, to powinien — zdaniem tych autorów — ustanowić również równość kulturalną, a w danych statystycznych równość ta nie wystąpiła. Ich zdaniem socjologowie krajów socjalistycznych powinni to zjawisko wytłumaczyć, a nie zadowalać się głoszeniem prawa wszystkich do wykształcenia, do pełnej demokratyzacji instytucji szkolnych, zniesienia barier ekonomicznych. W końcowych rozważaniach autorzy twierdzą, że kraje socjalistyczne za krótko istnieją, aby obiektywnie oceniać poruszające wyżej problemy, a przyszłość okaże, jak rozwija się demokratyzacja wychowania w tych społeczeństwach. Na wyniki nie muszą jednak zbyt długo czekać. Wystarczy samo ich stwierdzenie, że np. możliwości dostępu do szkół wyższych dla dzieci pochodzenia robotniczego i chłopskiego wyraża się liczbą 1 : 20 na Węgrzech i 1 : 80 we Francji.

Osobny podrozdział stanowią rozważania na temat „Nierówności kulturalnych w społeczeństwie socjalistycznym", w którym autorzy nie wnoszą nic nowego. Analizują raz jeszcze wyniki eksperymentu na Sardynii i proponują stworzyć taki system.

szkolny, który dałby wykształcenie w tym typie produkcji, w którym chłop czy robotnik był do tej pory i w którym ma pozostać.

Studia nad ruchliwością społeczną wykazują, że dzieci robotników zmieniają zawody zamiast pozostawać na miejscu swego „przeznaczenia", aby pracować tam bardziej racjonalnie i wydajnie. Pragną więc autorzy „przypisać" dzieci wiejskie do pracy na roli, robotników do pracy fizycznej, co pozwoli na utrzymanie istniejących klas społecznych. Główną przyczynę niepodejmowania nauki na wyższych szczeblach szkoły przez dzieci pochodzenia chłopskiego czy robotniczego widzą dalej autorzy w nierówności kulturalnej, która warunkuje zrozumienie potrzeby oświaty. Krytykują poglądy socjologów socjalistycznych twierdzących, że główną przyczyną tych nierówności jest nie dziedzictwo kulturalne, ale podział klasowy.

Praca zbiorowa „Éducation développement et démocratie" jest pozycją ciekawą. Daje wiele informacji na temat rozwoju wychowania w krajach basenu Morza Śródziemnego i na Węgrzech. Docenia konieczność badań w zakresie porównywania systemów wychowania. Szkoda, że autorzy posługując się danymi z dwóch tylko krajów socjalistycznych, znajdujących się w specyficznej sytuacji, pochopnie uogólnili stwierdzenia na temat sytuacji szkolnictwa w tych krajach.

W publikacji zawartych jest wiele problemów interesujących przede wszystkim socjologów. Konferencje, których wynikiem jest książka, były zorganizowane przez socjologów i z socjologicznego punktu widzenia zostały przedstawione sprawy dotyczące problemów pedagogicznych.

Ze względu na swój specyficzny charakter, złożoność poruszanych problemów książka powinna szczególnie zainteresować socjologów, pedagogów, ekonomistów.

Publikacja zawiera wiele cennych danych statystycznych, bibliografię dokumentów i publikacji międzynarodowych dotyczących omawianych krajów i to stanowi jej bezsprzeczne zalety.

Elżbieta Krupińska

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W Roku Leninowskim zwrócimy większą niż dotychczas uwagę na oddziaływanie filozofii Lenina na teorię i praktykę pedagogiczną. W kilku czasopismach, które są przedmiotem sprawozdania (*Kwartalnik Pedagogiczny*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* i *Wychowanie*), temat leninowskiej pedagogiki został podjęty.

Lenin a pedagogika

Artykuł pod takim tytułem ogłaszają *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* (nr 8, 1969). Nie jest to wprawdzie wnikliwe studium ani nawet analiza konkretnych tekstów ani też wynikające z niej wnioski; jest to po prostu zwrócenie uwagi na znaczenie poglądów Lenina na rozwój pedagogiki. Autor przypomina, powołując się na opinię Gonczarowa, że nie ma dziedziny pedagogiki, do której Lenin nie wniósłby nowych idei. Traktując wychowanie jako kategorię wieczną i powszechną, Lenin podkreślał jego charakter rozwojowy zależny od funkcji, jaką spełnia na określonym etapie historycznym.

Wielki jest wkład Lenina w ustalenie stosunku patriotyzmu i internacjonalizmu. Traktując patriotyzm za jedno z najgłębszych uczuć człowieka, jego rozwój widział we wzbogaceniu go o nowe wartości: wierność ojczyźnie i ideałom komunizmu.

W koncepcji wychowania internacjonalistycznego mieści się postulat, że może się ono dokonywać przez nauczanie, przede wszystkim jednak w procesie działania, włączania się młodzieży w procesy życia społecznego, w walkę z przeżytkami przeszłości w świadomości ludzi i w walkę z ideałami dywersyjnymi podrzucanymi najrozmaitszymi sposobami przez kraje kapitalistyczne.

W leninowskiej koncepcji mieści się również założenie, że w kształtowaniu świadomości moralnej człowieka wielką rolę odgrywa doświadczenie życiowe, wpływ środowiska i własnej aktywności człowieka. I w tym właśnie m. in. odróżnia się pedagogika socjalistyczna od teorii natywistycznych, środowiskowych czy konwergencyjnych.

W tomie 39 Lenina zawarte są wytyczne metodyczne do pracy wychowawczej. Zwracając się do prelegentów, Lenin żądał od nich nie tylko wiedzy, i to pogłębionej, ale również zdobycia umiejętności zainteresowania problematyką, łatwości w nawiązywaniu ze słuchaczem kontaktu, analizy konkretnych warunków życia człowieka, stałego modyfikowania formy wypowiedzi i rozbudzania u słuchaczy chęci podejmowania pracy samokształceniowej. Łatwo zauważyć, że są to jak najbardziej nowoczesne postulaty dotyczące metod wychowania, dalekich jeszcze od realizacji.

I na jedno jeszcze zwraca autor artykułu uwagę: że w koncepcji Lenina oddziaływanie ideowe na człowieka ma w wychowaniu wielkie znaczenie, jednak nie jako środek samodzielny, samowystarczalny, lecz jako element złożonego procesu kształtowania osobowości. Stąd tak wielkie znaczenie integracji działalności organizacyjnej i ideologicznej.

W tym samym numerze *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* jest artykuł A. Lewina o programowaniu działalności wychowawczej, oparty na doświadczeniach radzieckich. Autor powołuje się jako na jeden z podstawowych dokumentów w analizie zależności między programem wychowania a ogólnym układem życia społecznego, mianowicie na przemówienie Lenina z roku 1920 „Zadania Związków Młodzieży".

Omówione w artykule Lewina elementy radzieckiego systemu wychowania mogą być przydatne w pracy nad kształtowaniem naszego systemu wychowania, trzeba by tylko sięgnąć do prac autorów radzieckich, o których wspomina autor: Korotowa o samorządzie uczniowskim i wymaganiach pedagogicznych, Nowikowa o współzawodnictwie; Gordina o samoobsłudze w szkole. Są to te elementy, które z powodzeniem stosuje na przykład szkoła w Kisłowodsku.

Wzór osobowy Lenina

Opracowanie systemu wychowawczego, który by odpowiadał w całej pełni potrzebom społeczeństwa, realizował określony ideał wychowawczy i kształtował postawy społeczne, jest sprawą trudną, skomplikowaną, odpowiedzialną. Nie wystarczy — wiemy to z wielorakich doświadczeń — zestawić zagadnienia, tematy, powiązać je w kunsztowną strukturę; będzie to program, nie będzie system wychowania. Potrzebne jest coś, co niewidzialną jakby nicią zwiąże wszystko w całość.

W poszukiwaniu tej więzi zespół nauczycielski Szkoły nr 2 w Kisłowodsku, współpracując z katedrą pedagogiki Piatigorskiego Instytutu Pedagogicznego Języków Obcych, zwrócił uwagę na życie i działalność W. I. Lenina. Oparłszy się na założeniu, że wzór osobowy Lenina wywiera wielki wpływ na wychowanie dorastającego pokolenia, nauczyciele szkoły w Kisłowodsku wytyczyli sobie następujące zadania:

1. Pokazać młodzieży podstawowe etapy życia i działalności Lenina, bojownika o szczęście pracujących, założyciela pierwszego na świecie państwa robotników i chłopów.

2. Wychowywać młodzież szkolną w duchu etycznych zasad kodeksu moralnego budowniczych komunizmu na przykładzie cech charakteru Lenina.

3. Pogłębiać podstawy naukowego światopoglądu przez powiązanie programu nauczania z leninowskimi ideami.

4. Kształcenie — co najbardziej charakterystyczne w tych wytycznych — wiązać z praktycznymi zajęciami uczniów. Realizacja tego odbywa się przez organizowanie pożytecznych społecznie prac na podstawach moralno-społecznego życia Lenina.

Studiowanie materiału biograficznego o Leninie jest w szkole ściśle związane z nauczaniem takich przedmiotów, jak język ojczysty, przyrodoznawstwo, historia, literatura, socjologia, fizyka, chemia, biologia, geografia, język obcy. Życiorys Lenina i jego dzieła są poznawane również na zajęciach pozaklasowych, a różnokierunkowa działalność społeczna ma na celu realizację wytycznych Lenina. W ten sposób ucząca się młodzież bierze czynny, osobisty udział w budownictwie komunizmu.

W historii radzieckiej szkoły jest to pierwsza próba oparcia systemu wychowania na przykładzie życia i działalności Lenina. Ministerstwo Oświaty RSFSR aprobowało próbę w roku 1963. W Piatigorskim Instytucie Pedagogicznym, który doświadczeniom patronuje, został utworzony zakład, który zajmuje się wychowaniem uczniów na leninowskim przykładzie, który bada, systematyzuje i upowszechnia przodujące doświadczenia, prowadzi też badania tej problematyki i pomaga szkołom przez wydawanie metodycznych publikacji.

Doświadczenia tych szkół charakteryzują W. Makajew i N. Michejew w artykule pt. „Wychowanie radzieckiej młodzieży szkolnej na przykładzie życia i działalności W. I. Lenina, zamieszczonym w numerze 2/52 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Zapoznawanie uczniów z życiem i działalnością Lenina zaczyna się w klasie I i trwa nieprzerwanie przez wszystkie lata nauki. Dla klas I—IV zgromadzono materiał w wypisach pt. „O Włodzimierzu Iljiczu Leninie". Materiał rozmieszczony w czterech koncentrycznych kołach jest wykorzystywany na lekcjach języka ojczystego. Na lekcjach historii w klasie IV zapoznają się dzieci z wypowiedziami Lenina o historycznym znaczeniu, z działalnością przy tworzeniu Partii Komunistycznej i państwa

radzieckiego. Również na lekcjach innych przedmiotów życie i działalność Lenina jest przedstawiane w odpowiedni sposób, na przykład na lekcjach przyrody mówi się o tym, jak Lenin troszczył się o wykorzystywanie naturalnych bogactw kraju.

Autorzy podkreślają, że jakkolwiek materiał jest dostosowany odpowiednio do wieku uczniów, to jednak „niedopuszczalna jest infantylizacja Lenina; informacje o Leninie powinny być związane nie tylko z dziecięcymi i szkolnymi latami Lenina; dzieci „powinny brać przykład nie tyle z Lenina — dziecka, co z Lenina — rewolucjonisty, najbardziej ludzkiego człowieka wśród ludzi".

W klasach wyższych uczniowie dowiadują się na lekcjach poszczególnych przedmiotów o leninowskich ideach i założeniach. Pomocą są tu filmy, lektury, audycje radiowe, utwory literackie, fragmenty dzieł Lenina. Przykładem może być opisane doświadczenie nauczyciela szkoły w Kisłowodsku, R. I. Szugżdy. Zapoznaje on na lekcjach fizyki starszych klas z niektórymi podstawowymi założeniami filozoficznymi na podstawie lektury fragmentów „Materializmu i empiriokrytycyzmu" (co to jest materia, przestrzeń i czas, kryzys współczesnej fizyki, czy jest do pomyślenia ruch bez materii, dwa kierunki w fizycę współczesnej). Autorzy wyjaśniają: „Na przestudiowanie tego światopoglądowego materiału nauczyciel przeznacza oddzielne lekcje. Dzieci dobrze znają leninowskie założenia, że w święcie nie istnieje nic, poza stale będącą w ruchu i rozwijającą się materią, że materia to obiektywna rzeczywistość, istniejąca niezależnie od świadomości człowieka oraz przedstawiona w odczuciach. Zasady te potrafią potwierdzać przykładami z kursu fizyki. Znając różne zjawiska fizyczne, uczniowie starszych klas uczą się wykrywania związków przyczynowych i skutków pomiędzy różnymi zjawiskami realnego świata. Na tej podstawie doprowadza się ich do rozumienia takich ważnych kategorii dialektyki, jak prawidłowość i prawo, a następnie daje się im leninowską definicję dialektyki".

Podobnie tematyką leninowską są nasycone zajęcia pozaklasowe, których większa część odbywa się w szkolnych muzeach W. I. Lenina. W muzeum szkoły w Kisłowodsku młodzież szkolna zebrała ponad 500 zdjęć, książki, listy i inne eksponaty, które opowiadają o Leninie, jego pracy dla dobra ludzkości. W planie muzeum jest m. in. korespondencja z muzeami w kraju i za granicą, kształcenie przewodników po muzeum, spotkania ze starymi komunistami itd. Zajęcia są bardzo urozmaicone i różnorodne, wszystkie nastawione na wyzwalanie dziecięcej samodzielności i inicjatywy. „W trakcie takiej działalności — piszą autorzy artykułu — kształtują się u dzieci nowe, moralnie wysokie cechy, rozwija się aktywność społeczna".

Ideologiczne wychowanie młodzieży realizuje się przede wszystkim przez samokształcenie polityczne. I tu młodzież jest bardzo aktywna i pełna inicjatywy. Tak na przykład komsomolcy Szkoły nr 2 w Kisłowodsku przebudowali system oświaty politycznej: stworzyli formę nową — wydział komsomolskiego kształcenia się. Wydział ten jest częścią składową stworzonego w szkole systemu wychowania młodzieży na przykładzie życia i działalności Lenina.

Lenin o roli nauczyciela

W pismach Lenina znajduje się wielkie bogactwo myśli pośrednio i bezpośrednio związanych z procesem wychowania i nauczania. Ujmując zagadnienie na szerokim tle życia i działalności Lenina, L. P. Aristow w artykule „Niektóre problemy dydaktyki w świetle leninowskiej koncepcji wszechstronnego rozwoju jednostki (*Wychowanie* nr 18, 1969) cytuje niektóre powiedzenia i je analizuję. Tak na przykład w wykładzie „O państwie" Lenin podkreślał, że do podstawowych spraw teoretycznych należy powracać wielokrotnie, trzeba „wciąż do nich powracać, rozważyć je z różnych stron, aby je dobrze i gruntownie zrozumieć". (Dzieła tom 29). Podobna myśl jest zawarta w tomie 32 Dzieł Lenina: „Aby rzeczywiście znać przedmiot,

należy ogarnąć, zbadać wszystkie jego strony". Jeśli nie ma dotychczas zasady nauczania, w której by była określona koncepcja rozważania materiału z różnych stron i gruntownego zrozumienia, to chyba dlatego, że sformułowania tradycyjne mają moc obrzędu i są silniejsze aniżeli prawdy naukowe.

W tym samym wykładzie przekonywał Lenin o innym podstawowym założeniu czynności dydaktycznych: „I najważniejsza rzecz, abyście w wyniku lektury, pogadanek i wykładów o państwie, których wysłuchacie, nauczyli się samodzielnie ujmować to zagadnienie... Dopiero wtedy gdy nauczycie się samodzielnie orientować w tym zagadnieniu, dopiero wtedy będziecie mogli uważać, że wasze przekonania są dostatecznie ugruntowane i że potraficie dość skutecznie bronić ich zawsze i wobec każdego".

O samodzielnej pracy można mówić z różnych punktów widzenia: samodzielne zdobywanie wiedzy, samodzielne dokonywanie uogólnień, samodzielne rozwiązywanie zagadnień. Lenin podkreślał innego jeszcze rodzaju samodzielność: ujmowanie samodzielne zagadnień podawanych, wyłożonych, opanowywanych pamięciowo.

Autor artykułu zwraca także uwagę na informację N. Krupskiej o tym, w jaki sposób Lenin pracował nad poznaniem myśli i idei Marksa: „Lenin studiował nie tylko to, co pisali Marks i Engels, co napisali o Marksie jego »krytycy«, lecz studiował również drogę, którą dochodził Marks do takich czy innych poglądów, te dzieła, te prace, które inspirowały Marksa, tak właśnie ukierunkowały bieg jego myśli". Aristow taki daje do tej informacji komentarz: „Trudno o lepszy przykład, jak uczeń powinien organizować swoją działalność poznawczą". Może warto tu zacytować pytanie z książki Z. Pietrasińskiego „Myślenie twórcze": „Dlaczego (szkoła) włącza jeno końcowy produkt pracy matematyków, poetów, wynalazców, lekceważy zaś wtajemniczanie w arkana ich twórczego wysiłku?" Na pytania takie odpowiada się: nie ma czasu! Czyżby istotnie kwestia czasu, a nie organizacja pracy, metody?

W końcowym fragmencie artykułu Aristow przypomina, że Lenin traktował pracę nauczyciela jako wkład bezpośredni w budownictwo socjalizmu. „Stąd leninowski postulat, by nadać nauczycielowi tak wysoką rangę, jakiej nikt nigdy mu jeszcze nie nadawał. Funkcjonalna rola nauczyciela w kształtowaniu człowieka i komunistycznych stosunków międzyludzkich jest rzeczywiście bardzo wysoka — takie są bowiem wymagania budownictwa nowego, komunistycznego społeczeństwa".

*

Doświadczenia szkoły w Kisłowodsku, koncepcja wychowywania na leninowskim wzorze, prace teoretyczne Piatigorskiego Instytutu Pedagogicznego są przykładem, jak wielkie znaczenie ma inicjatywa, poparta odważną postawą i konsekwentnym postępowaniem realizacyjnym. Inicjatywa i wiara w słuszność i skuteczność.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W związku z przygotowaniami do uroczystości leninowskich w radzieckich czasopismach pedagogicznych pojawia się coraz więcej różnorodnych artykułów poświęconych wszechstronnej działalności i twórczości W. I. Lenina. W niniejszym przeglądzie czasopism radzieckich pragniemy zasygnalizować czytelnikowi polskiemu niektóre z tych artykułów.

Jednym z nich jest artykuł O. N. Krutowej i N. N. Krutowa poświęcony poglądom Lenina na twórczość jednostki w sferze moralności [1]. Dla teorii i praktyki wychowania komunistycznego — czytamy w artykule — poważne znaczenie posiada opracowany przez W. I. Lenina problem moralności jednostki. Do najbardziej charakterystycznych cech takiej jednostki Lenin zaliczał aktywność w walce o ideały komunistyczne.

Rozpatrując moralność komunistyczną, jako potężną siłę przeobrażającą, W. I. Lenin uczył, że wychowanie mas w duchu wierności komunizmowi, w duchu kolektywności, humanizmu socjalistycznego, patriotyzmu i internacjonalizmu stanowi najważniejsze zadanie pracy ideologicznej.

W dalszym ciągu swego artykułu autorzy piszą, że ideał moralności jednostki według W. I. Lenina zawiera w sobie takie cechy, jak: głębokie uświadomienie sensu społecznego zasad i norm moralności komunistycznej, przekształcanie jej wymogów w osobiste przekonania, w nakazy sumienia. Zakłada on rozwój zdolności jednostki do samodzielnego rozwiązywania tych lub innych konkretnych sytuacji moralnych, występowania w charakterze inicjatora wartościowych dla społeczeństwa, klasy, kolektywu inicjatyw w sferze praktyki moralnej, aktywnego uczestnictwa w rozwoju i wzbogacaniu pojęć moralnych.

O. N. i N. N. Krutowowie przedstawiając poglądy Lenina na temat roli jednostki w rozwoju praktyki moralnej społeczeństwa, wzbogacania zapatrywań moralnych tego społeczeństwa i twórczości człowieka w tej sferze piszą, że zagadnienia powyższe należą do jednych z najbardziej skomplikowanych i niedostatecznie opracowanych w radzieckiej literaturze etycznej.

Szeroko rozpowszechnione w burżuazyjnych koncepcjach etycznych wypaczenia omawianej problematyki w duchu idealizmu subiektywnego, wykorzystanie tych wypaczeń dla apologii indywidualizmu, dla szkalowania moralności klasowej doprowadziły — zdaniem autorów — do tego, że niektórzy badacze radzieccy zaczęli rozpatrywać ten problem jako twór i część składową właściwą jedynie metodologii burżuazyjnej.

Jednak marksizm-leninizm nie neguje potrzeby rozpatrywania życia moralnego społeczeństwa w związku z działalnością człowieka, lecz neguje jedynie błędną jego metodologię. Problem sam w sobie — według autorów — nigdy nie był obcy marksizmowi-leninizmowi.

W jednej z najwcześniejszych swych prac — piszą autorzy artykułu — W. I. Lenin sformułował wyjściową tezę metodologiczną marksizmu o człowieku jako podmiocie wszelkiej twórczości historycznej: „...cała historia składa się właśnie z działalności jednostek, przedstawiających sobą niewątpliwie działaczy" (Dzieła, t. 1, str. 159, wyd. ros.).

Włodzimierz Iljicz rozpracowywał problem twórczości człowieka w sferze życia duchowego społeczeństwa w zaciekłej walce z idealizmem subiektywnym. Analizując subiektywno-idealistyczne koncepcje w tej dziedzinię Lenin podkreślał, że cechują je zasadnicze wady metodologiczne. Idealizm subiektywny mistyfikuje aktywność człowieka, rozpatruje ją jedynie w planie samorzutnej aktywności świadomości, rodzącej poglądy i pojęcia moralne poza wszelkim związkiem z warunkami bytu, poza jakąkolwiek determinacją społeczną.

Koncepcji tej W. I. Lenin przeciwstawił materialistyczną interpretację procesu, opartą na teorii odbicia. Ludzie — kontynuują autorzy artykułu — bezwarunkowo tworzą treść moralności, lecz tworząc, znajdują się nie w jakiejś próżni, a w określonych stosunkach społecznych. Właśnie realny byt ludzi określa kierunek twórczej działalności ich świadomości, daje jej realny materiał. W takim podejściu W. I. Le-

[1] Por. O. N. Krutowa i N. N. Krutow: W. I. Lenin o samodiejatielnosti i tworczestwie licznosti w afiere morali. *Sowietskaja Piedagogika* nr 7, 1969 r., str. 18—29.

nina kryją się naukowe podstawy dla badania aktywnej, twórczej roli człowieka w sferze kultury duchowej.

Drugą zasadniczą wadę subiektywno-idealistycznej metodologii w traktowaniu roli człowieka w sferze moralności Włodzimierz Iljicz Lenin widział w tym, że metodologia ta oparta jest na przyznaniu aktywności samotnej i izolowanej jednostce. Zdaniem Krutowowych, Lenin udowodnił, że materializm dialektyczny wychodzi z jedności indywidualnego i społecznego. Oznacza to, że twórczość jednostki również w sferze moralności może być jedynie wówwczas owocna, kiedy jednostka ta wysuwa idee w ich rozwoju, wyrażające nie indywidualne właściwości jej życia i psychologii, a typowe cechy bytu i odczucia świata wspólnoty społecznej. Warunki owocnej działalności poszczególnej jednostki we wszystkich sferach życia społecznego W. I. Lenin, jak wiadomo, wiązał z ucieleśnieniem w jej działalności potrzeb konieczności historycznej, z wyrażaniem w niej interesów klasy.

Czytelnikom, interesującym się szczegółowo omawianą problematyką, polecamy powyższy artykuł, a w niniejszym przeglądzie ograniczymy się jeszcze jedynie do stwierdzenia za autorami artykułu, że idee leninowskie na temat działalności i twórczości jednostki w sferze moralności posiadają ogromne metodologiczne znaczenie dla współczesnego etapu rozwoju teorii i praktyki wychowania moralnego.

Na temat „leninowskich zasad wychowania estetycznego a współczesności pisze również na łamach czas. *Sowietskaja Piedagogika* W. K. Skatierszczikow [2].

Naród radziecki, cała postępowa ludzkość — pisze autor — z entuzjazmem przygotowują się do spotkania 100 rocznicy urodzin W. I. Lenina — nieśmiertelnego geniusza naszej rewolucyjnej epoki.

Zwracając się do dzieł i idei Lenina — kontynuuję Skatierszczikow — ludzie najprzeróżniejszych zawodów widzą w nich drogowskaz do działalności w dobie obecnej, znajdują w nich metody i sposoby rozwiązywania najważniejszych zadań życia społecznego, jakie stawia nam współczesna epoka. Do liczby takich zadań odnoszą się i te, które związane są z kształtowaniem nowego człowieka, budowniczego społeczeństwa komunistycznego. Człowiek, który widzi sens życia w pracy dla dobra narodu, w walce o wyzwolenie ludzi pracy i ich szczęście, łączy w swej postawie czystość moralną i doskonałość fizyczną, powinien być ucieleśnieniem marzeń postępowych myślicieli i artystów wszystkich epok i narodów o doskonałej, harmonijnie rozwiniętej osobowości, którą zrodzić może rzeczywiście wyzwolone społeczeństwo. O takim człowieku mówił właśnie W. I. Lenin podkreślając jednocześnie, że ustrój społeczny, przed którym drzwi otworzyła rewolucja, zdolny jest do tworzenia piękna, bezmiernie przechodzącego wszystko, o czym można było jedynie marzyć w przeszłości.

W. K. Skatierszczikow rozpatruje w swoim artykule takię problemy, jak: istota wychowania estetycznego w pracach twórców marksizmu; rozwinięcie przez W. I. Lenina teorii wychowania estetycznego w społeczeństwie socjalistycznym; poglądy W. I. Lenina na klasyczną spuściznę artystyczną i jej rolę w kształtowaniu kultury estetycznej świata.

W końcowej części swego artykułu autor pisze na temat przetwarzania leninowskich idei estetycznego wychowania w życie i stwierdza m. in., że pierwiastki estetyczne będą w procesie budownictwa komunizmu coraz głębiej przenikać do wszystkich stron życia i działalności człowieka. W Kraju Rad spełniają się przewidywania W. I. Lenina o stworzeniu nowego, niespotykanego jeszcze w przeszłości piękna. Wychowanie estetyczne narodu, rozwijane według wskazań Lenina, stanowi — zdaniem Skatierszczikowa — ważny środek kształtowania nowego, wspaniałego człowieka — budowniczego społeczeństwa komunistycznego.

Józef Zalewski

[2] Por. W. K. Skatierszczikow: Leninskije principy esteticzeskogo wospitanija i sowremiennost'. *Sowietskaja Piedagogika* nr 8, 1969 r., str. 81—97.

NAUCZANIE PROGRAMOWANE I TECHNOLOGIA DYDAKTYCZNA

Tak brzmi w przekładzie aktualny tytuł zarówno specjalnego angielskiego kwartalnika pedagogicznego, jak i towarzystwa naukowego, wydającego w Londynie już od sześciu lat ten kwartalnik pod nazwą *Programmed Learning and Educational Technology.*

Oprócz działalności edytorskiej towarzystwo, posiadające także oddziały terenowe, organizuje parę razy do roku różne seminaria, które mają na celu wdrażanie nauczania programowanego do praktyki gospodarczej i szkolnej, oraz duże, doroczne konferencje z udziałem gości zagranicznych, wśród których w roku 1968 znaleźli się między innymi prof. L. N. Łanda z Moskwy oraz dr H. Kelbert z NRD.

Tom piąty czasopisma (z roku 1968), który chcemy przedstawić Czytelnikom, liczy przeszło 300 stron dużego formatu. W dziale artykułowym ukazało się ogółem w czterech numerach dwadzieścia pozycji. Wybierzemy z nich pięć następujących do bliższego omówienia:

1) „Strategia i taktyka w nauczaniu programowanym" (E. Stones, s. 122—128)
2) „Komputery jako poletka doświadczalne systemów nauczania" (M. Sime, s. 53—65)
3) „Zastosowania komputerów w praktyce szkolnej" (H. F. Silberman, s. 7—17).
4) „Tok konwersacyjny w nauczaniu programowanym" (M. Greenberg, s. 115—121)
5) „Czynniki, od których zależy, czego się uczęń uczy" (S. Margulies i K. Speeth, s. 255—270).

Jak widać już z tego krótkiego wykazu, czasopismo zajmuje się nie tylko nauczaniem programowanym, lecz także innymi, oprócz maszyn dydaktycznych, technicznymi środkami nauczania, zwłaszcza zaś komputerami.

Zagadnienia najbardziej ogólne porusza artykuł pierwszy. Autor jego, E. Stones, jest zdania, że takie kwestie, jak: czy i kiedy zastosować maszyny w nauczaniu lub jakiego użyć systemu, liniowego czy rozgałęzionego, należą raczej do „taktyki" przygotowywania programów. Natomiast sprawą o wiele bardziej zasadniczą, dotyczącą „strategii" nauczania programowanego, jest wnikliwa obiektywna analiza zadań, na podstawie której można dopiero rozstrzygać owe problemy szczegółowsze, taktyczne.

Stones uważa, że struktura programu powinna przybrać postać spirali. Kluczem do programu ma być tzw. Karta Nauczyciela (Master Card), zapowiadająca główne działy programu w formie pytań wynikłych przede wszystkim z analizy zadań, ale zarazem pytań w takim ujęciu, które uprzednio — w fazie przygotowania programu — rzeczywiście wystąpiło wśród pytań zadanych przez eksperymentalną grupę uczniów. Tak np. w odniesieniu do tematu, poświęconego wielkiemu pożarowi Londynu, w programie posłużono się autentycznymi pytaniami dzieci: Dlaczego wybuchł pożar? Co wiemy o tym pożarze? Jak wyglądał wtedy sprzęt przeciwpożarowy?

Dziecko rozpoczyna zatem przyswajanie materiału programowego od zapoznania się z Kartą Nauczyciela. Zawarta w niej informacja wstępna orientuje je ogólnie w całości programu. W karcie tej znajdują się również owe pytania kierunkowe, spośród których — jak głosi instrukcja — dziecko ma wybrać jedno, na które znajdzie odpowiedź ogólną w jednej z Kart Głównych Pojęć (Main Concept Cards). Z kolei każda z tych ostatnich stanowi punkt wyjścia dla szeregu informacji podanych w porządku liniowym. Przy tym, o ile tego wymaga obiektywna analiza zadań, owe szeregi informacyjne dostarczają także materiału dodatkowego w postaci wiadomości szczegółowszych oraz poleceń żądających wykonania określonych czynności. Łatwo tutaj doszukać się wpływów takich szczególnie kierunków tzw. nowego wychowania, jak plan daltoński i system Winnetka.

Interesującą cechą programowania w myśl koncepcji Stonesa jest to, że realizacja programu pozwala śledzić sposoby (strategie) poznawcze, stosowane przez dzieci wtedy, gdy mają one możliwość wyboru.

Tenże autor wysuwa ponadto inny ciekawy postulat: aby także w programie liniowym (a nie tylko w rozgałęzionym) wyjaśniać uczącemu się, dlaczego jakaś odpowiedź jest błędna.

Wywody Stonesa ujawniają, a przegląd dalszych kilku artykułów to potwierdzi, że również w aktualnym rozwoju nauczania programowanego i technologii dydaktycznej coraz większego znaczenia nabierają dwie zasady, uznane za naczelne przez większość współczesnych teoretyków nauczania, mianowicie zasada strukturyzacji treści i zasada aktywizacji myślowej uczniów. Co więcej, przedstawione tutaj rozważania i próby eksperymentalne świadczą o wzajemnym uwarunkowaniu obu tych zasad, postulując tym samym ich jednoczesną i łączną realizację w praktyce programowania.

W części wstępnej artykułu pod obiecującym tytułem „Komputery jako poletka doświadczalne systemów nauczania" czytamy o niezbędności szerszego wykorzystania maszyn cyfrowych w służbie oświaty, jako że: ustawicznie wzrasta liczba ludności, a więc i uczących się; jeszcze szybciej rośnię ilość informacji i umiejętności, koniecznych do opanowania; obserwuje się coraz intensywniejszą fluktuację ludzi z zawodu do zawodu; wreszcie ludzie odczuwają coraz silniej potrzebę wychodzenia poza problematykę własnej specjalności.

Z drugiej strony ulega zmianie również rola wyznaczana samym komputerom. O ile przedtem traktowano je jako maszyny do przechowywania informacji i wykonywania obliczeń, o tyle obecnie uważa się je za część składową o wiele szerszych układów, które umożliwiają kontrolę wzajemnych oddziaływań między różnymi elementami badanego środowiska.

M. Sime rozpatruje dalej szereg sytuacji dydaktycznych, w których użycie komputera jest szczególnie pożądane. Należą tu sytuacje, w których reakcję uczniów muszą być stale mierzone, oceniane i komunikowane zainteresowanym, zanim dokonają oni następnego „kroku". Dotyczy to więc operowania przy pulpicie urządzenia trenującego bardzo szybkie sprawności ruchowe. Ale nie tylko. Stosowania komputerów wymagają również pewne szczególnie skomplikowane sytuacje problemowe, kiedy to na przykład trzeba szkolić ekspertów kryminologicznych w klasyfikowaniu odcisków palców. Chodzi w tym wypadku o umiejętności rozróżniania i wyodrębniania, na które składa się duża liczba odpowiednio uszeregowanych „podumiejętności" podejmowania decyzji cząstkowych, z jakich każda trafna przyspiesza, a każda niewłaściwa wręcz hamuje proces dojścia do rozwiązania.

Oczywiście, powiada autor, można nauczyć tego wszystkiego także bez użycia komputerów, ale zaczyna się to już nie opłacać, ponieważ wówczas nie obejdzie się bez dużego nakładu wysiłku i czasu ze strony wysoko wykwalifikowanego nauczyciela, pracującego naraz tylko z jednym uczniem.

Ważną cechą systemów dydaktycznych opartych na komputerze (computer-based) jest możliwość szerokiego uwzględniania różnic indywidualnych. W zwykłym rozgałęzionym nauczaniu programowanym uczniowi sygnalizuję się tylko, że w ostatniej odpowiedzi popełnił błąd, oraz udziela pewnej informacji dodatkowej o charakterze korektywnym. Natomiast przy użyciu komputera możliwe jest odnoszenie każdorazowych wyników do całej sieci dawek informacyjnych oraz — w razie wykrycia najmniejszego błędu — dostarczenie specjalnych testów w celu dokładnego określenia popełnionej omyłki. Tego rodzaju szczegółowa identyfikacja każdej błędnej odpowiedzi pozwala — przy stosowaniu systemu rozgałęzionego — na przekazanie o wiele bogatszych informacji pomocniczych.

Jednakowoż — czytamy dalej w artykule M. Sime'a — najbardziej „dramatycznym" (pełnym napięć) terenem nauczania przy użyciu komputera jest programowanie, które umożliwia „nauczycielski dialog" (tutorial discourse) z uczącym się. Przy odpowiednio pomysłowym zaprogramowaniu komputer jest w stanie „konwersować" z uczniem w stosunkowo rozległych ramach tematycznych. Uczeń otrzymuje problem,

po czym może żądać od maszyny cyfrowej dostarczenia potrzebnych mu informacji, które by pozwalały na jego rozwiązanie. Kiedy zaś nie umie sformułować właściwych pytań, wówczas jest na nie naprowadzany, a gdy dochodzi do rozwiązań hipotetycznych, komputer sygnalizuje mu, co jest błędne i w jakim kierunku należy szukać właściwej odpowiedzi. Ciekawym przykładem zastosowania tej metody jest uczenie z pomocą komputerów studentów medycyny wystawiania diagnozy choroby na podstawie dużej gamy różnorodnych symptomów.

Najciekawszą propozycję, dotyczącą strukturyzacji treści, zawiera wszakże końcowa część artykułu Sime'a. Autor wysuwa mianowicie projekt tzw. monitora kursu programowanego. Z punktu widzenia programistów wiele rzeczywistych kursów przedmiotowych (w sensie programów nauczania poszczególnych przedmiotów) jest zbyt obszernych i skomplikowanych. Dlatego nauczanie programowane obejmuje zazwyczaj tylko pewne ich partie. Nie może jednak zadowalać nawet całkowite zaprogramowanie, ponieważ spod fachowej opieki wymyka się wdrożenie takich programów do masowej praktyki. Ponadto przy zaprogramowaniu całego kursu nie sposób przewidzieć wielkiej różnorodności indywidualnych odmian uczenia się, co mogło być mało istotne w przypadku programów cząstkowych, natomiast urasta do rangi poważnego problemu na poziomie programu kompletnego.

Biorąc to wszystko pod uwagę autor proponuje tworzenie przy użyciu komputerów uniwersalnych systemów nauczania poszczególnych przedmiotów, które to systemy powinno się budować nie od dołu, nie od mikrostruktur, lecz — przeciwnie — od góry, począwszy od struktury najbardziej ogólnej, obejmującej całość treści kursu danego przedmiotu.

„Zastosowaniami komputerów w nauczaniu" zajmuje się także w tym samym numerze recenzowanego czasopisma Amerykanin H. F. Silberman (s. 7—17). Wyróżnia on cztery obszary i formy ich użytku: 1) maszyny cyfrowe jako przedmiot nauczania; 2) jako środek dydaktyczny; 3) jako narzędzie badawcze oraz 4) jako środek ułatwiający kierowanie. Również i w tym artykule mówi się o tendencji do ustawiania komputera w pozycji udzielającego odpowiedzi na pytania ucznia. Podobnie też jak autor cytowany poprzednio, Silberman wysuwa pewną szerszą koncepcję zastosowania komputera w nauczaniu. Chodzi mu o taki operacyjny system gospodarowania czasem jednej maszyny, który by umożliwił korzystanie z niej przez kilka szkół.

Wracając na teren „zwykłego" nauczania programowanego, nie wspieranego przez maszyny cyfrowe, warto jeszcze odnotować dwie próby, a zarazem dwa kierunki doskonalenia tegoż nauczania. O pierwszym kierunku, zwanym „tokiem (wiązaniem) konwersacyjnym" (conversational chaining) pisze M. Greenberg (s. 115—121). Jest to taki płynny sposób formułowania kolejnych dawek (kroków) informacyjnych, z których każda następna mieści w sobie prawidłową odpowiedź, jakiej wymagał krok poprzedni. Oto prosty przykład: 1) „Skrzypce, altówka i trąba są to nazwy pewnych instrumentów muzycznych. Ponieważ skrzypce i altówka mają ..." struny, nazywa się je instrumentami... . 2) „Oto nazwy dwóch instrumentów strunowych: skrzypce i ...".

Zdaniem autora, sposób ten gwarantuje silniejsze sprzężenie zwrotne, wzmacniając tym samym motywację uczenia się, ponieważ uczeń — widząc w następnej dawce prawidłową odpowiedź, której przed chwilą zazwyczaj sam udzielił — nabiera do siebie większego zaufania. Jest to przy tym tok bardziej naturalny, zbliżony do mowy potocznej.

Zwolennikami innej metody ulepszania nauczania programowanego są S. Margulies i K. Speeth. Im chodzi nie tyle o gładkość programu, co o jego ładunek informacyjny. Oczywiście i Silberman, i ta para autorów przytacza argumenty doświadczalne, przemawiające za skutecznością proponowanych przez siebie rozwiązań, które zresztą nie wykluczają się wzajemnie. Autorzy artykułu pt. „Czynniki, od

których zależy, czego uczeń się uczy" (s. 255—270) poddają dyskusji znaną regułę programowania (zwaną „zasadą odpowiedzi krytycznej"), w myśl której należy przekazywać uczniowi zawsze tylko te informacje, które będą mu potrzebne do udzielenia trafnych odpowiedzi. Dochodzą oni do wniosku, że regułę tę trzeba wesprzeć regułą dodatkową, subtelniejszą, zwaną „regułą aluzji" (rule of cueing). Głosi ona: Zakłada się, że po przeczytaniu dawki informacyjnej (frame) uczeń osiągnął minimalny poziom rozumienia, niezbędny do udzielenia prawidłowej odpowiedzi na pytanie zawarte w tej dawce. Przy następnych dawkach wolno od niego oczekiwać (jeśli idzie o rolę tamtej dawki) tylko tej informacji.

Powyższa reguła wzbogaca „zasadę odpowiedzi krytycznej" o analizę rodzaju odpowiedzi, założonej w danej dawce. Są to z całą pewnością ważne niuanse, ale ich pełne uchwycenie wymagałoby o wiele rozleglejszego ukazania wywodów autorów, co z kolei rozsadziłoby ramy „dawki informacyjnej", przewidzianej dla niniejszego sprawozdania.

Ryszard Radwiłowicz

KONFERENCJA NAUKOWA Z OKAZJI 100-LECIA URODZIN W. I. LENINA

Z okazji setnej rocznicy urodzin Włodzimierza Lenina odbyła się 11 grudnia 1969 r. w gmachu ZG ZNP w Warszawie uroczysta konferencja naukowa poświęcona koncepcjom pedagogicznym Lenina.

Konferencja została zorganizowana przez Instytut Pedagogiki, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Związek Nauczycielstwa Polskiego i Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej.

Najogólniej ujętym celem konferencji była wymiana opinii i doświadczeń z pracy nad poznawaniem, kontynuacją i przyswajaniem pedagogicznych idei Wielkiego Wodza Rewolucji. Sprzyjał temu fakt udziału w sesji zarówno grona najwybitniejszych naukowców zajmujących się dyscyplinami pedagogicznymi, jak też najaktywniejszych nauczycieli, działaczy związkowych i oświatowych z całego kraju.

Na obrady z udziałem ponad 200 osób przybył zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — Henryk Garbowski, wiceministrowie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego —Waldemar Wróbel i Edward Zachajkiewicz, prezes ZG ZNP — Marian Walczak, oraz inni członkowie Sekretariatu ZG ZNP.

Obecna była delegacja naukowców — pedagogów radzieckich z Sekretarzem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Akademii Nauk ZSRR prof. Arturem Pietrowskim i prof. L. Aristową, prof. M. Szabajewą.

Podstawą dyskusji stały się referaty naukowe: prof. dra Łukasza Kurdybachy — „Leninowska koncepcja oświaty socjalistycznej", prof. Artura Pietrowskiego — „Lenin a nauki psychologiczne", doc. dra Heliodora Muszyńskiego — „Poglądy Lenina na wychowanie i ich wpływ na pedagogikę socjalistyczną" i prof. dra Tadeusza Nowackiego — „Lenin a teoria kształcenia pedagogicznego". Obradom sesji przewodniczył dyrektor Instytutu Pedagogiki w Warszawie, prof. dr Wincenty Okoń.

W dyskusji pośród kilkunastu mówców zabrali głos m. in., prof. prof. Tadeusz Tomaszewski, Wiktor Szczerba, Konstanty Lech, Marian Jakubowski, a także sekretarz ZG ZNP Stanisław Krawcewicz. Jednym z najbardziej ciekawych wystąpień był głos prof. Marii F. Szabajewej, która omówiła metodologiczną problematykę historii wychowania w świetle idei Lenina.

Starannie przygotowane, zawierające ważkie treści referaty naukowe oraz bogata, wielowątkowa dyskusja — stały się pogłębioną konstatacją żywego wpływu koncepcji sformułowanych przez Lenina, jego idei na rozwój socjalistycznej myśli pedagogicznej dziś, zwłaszcza w dziedzinie teorii wychowania dzieci i młodzieży. Dały one niezbity dowód tego, jak wielkie odzwierciedlenie znajdują leninowskie konstrukcje i postulaty dotyczące szkoły i oświaty w ustroju socjalistycznym w pracach polskich naukowców, jak szeroki oddźwięk znajduje myśl pedagogiczna Włodzimierza Lenina wśród najliczniejszych rzesz nauczycieli i działaczy oświatowych w naszym kraju.

Praktycznym, roboczym efektem konferencji będą materiały zebrane m. in. w specjalnym, trzecim w r. 1970 numerze dwumiesięcznika ZNP „Nauczyciel i Wychowanie", które zostaną spożytkowane w masowym doskonaleniu ideowo-pedagogicznym prowadzonym przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. Tej tematyce będzie poświęcony cykl rejonowych konferencji pedagogicznych, przeprowadzonych na terenie całego kraju.

Robert Gutowski

SESJA NAUKOWA KU CZCI MARII GRZEGORZEWSKIEJ

Staraniem Komitetu Uczczenia Pamięci Marii Grzegorzewskiej przy współudziale PIPS i Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZG ZNP odbyła się 8 listopada 1969 r. w Pałacu Staszica w Warszawie sesja naukowa poświęcona życiu i działalności Marii Grzegorzewskiej. Sesja została połączona z uroczystym odsłonięciem nagrobka w Alei Zasłużonych na starym cmentarzu powązkowskim oraz ze zwiedzeniem muzeum Marii Grzegorzewskiej w Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Na sesję przybyli członkowie Kierownictwa Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z Ministrem prof. H. Jabłońskim, był obecny wiceprzewodniczący CRZZ — Wacław Tułodziecki, zjawili się bardzo licznie współpracownicy, przyjaciele i uczniowie M. Grzegorzewskiej.

Otwarcia sesji dokonał prof. R. Wroczyński w zastępstwie chorego w tym dniu przewodniczącego Komitetu, prof. M. Falskiego, który nadesłał obszerny list powitalny, podkreślający wielkie zasługi Grzegorzewskiej. List został odczytany w trakcie zagajenia sesji. Następnie zostały przedstawione referaty: prof. L. Bandury — „Dzieło Marii Grzegorzewskiej", prof. J. Doroszewskiej — „Droga życia Marii Grzegorzewskiej", prof. R. Wroczyńskiego — „Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej". W części drugiej przedstawiono dokładniej poszczególne dziedziny zainteresowań M. Grzegorzewskiej. Prof. M. Żebrowska mówiła o niej jako o psychologu, dr S. Dziedzic jako o twórcy polskiej pedagogiki specjalnej, S. Papuziński omówił „pedagogikę pierwszej potrzeby", dr O. Lipkowski i F. Domański przedstawili zasługi Grzegorzewskiej jako twórcy Instytutu Pedagogiki Specjalnej i jako twórcy oryginalnej koncepcji kształcenia nauczycieli, wreszcie doc. K. Kirejczyk i prof. Z. Małynicz przypomnieli działalność społeczną M. Grzegorzewskiej oraz jej stosunek do piękna w przyrodzie, sztuce i człowieku.

WW.

SPOTKANIE Z REDAKTOREM NACZELNYM *REVISTA DE PEDAGOGIE*

W dniu 13 grudnia 1969 roku odwiedził Redakcję *Ruchu Pedagogicznego* naczelny redaktor czołowego czasopisma pedagogicznego rumuńskiego *Revista de Pedagogie*, organu Instytutu Nauk Pedagogicznych w Bukareszcie. W toku dłuższej rozmowy doszło do wymiany informacji o pracy obu zespołów redakcyjnych i o ich doświadczeniach. Nasi koledzy redakcyjni przedstawili Gościowi interesujące Go dane o treści i profilu *Ruchu Pedagogicznego*, współpracy z autorami i czytelnikami, natomiast redaktor *Revista de Pedagogie*, prof. Anton Vasilescu, zorientował naszą redakcję w głównych problemach swego pisma. *Revista de Pedagogie* jest miesięcznikiem. Ukazuje się w dużym nakładzie (ok. 20 tys.). W swym zespole współpracowników posiada przedstawicieli wszystkich ośrodków pedagogicznych Rumunii. Oni też głównie ogłaszają na jego łamach artykuły i sprawozdania z prowadzonych badań. Obok artykułów *Revista de Pedagogie* prowadzi działy: eksperymentów szkolnych, historii wychowania, pedagogiki porównawczej, recenzji, kroniki naukowej i inne. Wizytę zakończyły obopólne zobowiązania mające na celu nawiązanie bliższej współpracy między naszymi redakcjami i czasopismami.

WW.

PRZYGOTOWANIE SZKÓŁ RADZIECKICH DO OBCHODÓW 100 ROCZNICY URODZIN W. I. LENINA

W dniach od 19 do 20 VI 1969 roku odbyła się w Moskwie wszechzwiązkowa narada poświęcona przygotowaniom szkół do obchodów 100 rocznicy urodzin W. I. Lenina [1]. W naradzie, która zorganizowana została przez Ministerstwo Oświaty ZSRR, KC WLKZM i Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR, udział wzięli uczeni, pedagodzy, pracownicy organizacji komsomolskich i pionierskich, przedstawiciele organów oświaty ludowej wszystkich republik związkowych.

Prezydent ANP ZSRR W. M. Chwostow otwierając naradę stwierdził m. in., że celem jej jest przede wszystkim wymiana doświadczeń w związku z przygotowaniami szkół do obchodów jubileuszu leninowskiego. Chodzi o to, aby ten historyczny jubileusz, jaki obchodzić będzie ludzkość, przebiegał w szkołach na najwyższym poziomie.

Referaty na naradzie wygłosili:
— N. P. Kuzin, główny sekretarz naukowy ANP ZSRR,
— J. D. Porojkow, kierownik wydziału młodzieży szkolnej KC WLKZM.

Najlepszym sposobem obchodów setnej rocznicy urodzin W. I. Lenina — powiedział Kuzin — to skoncentrowanie uwagi całego narodu radzieckiego wokół realizacji gigantycznych planów budownictwa gospodarczego i kulturalnego kraju. Pracownicy oświaty winni w tym okresie skierować swój wysiłek na maksymalne doskonalenie procesu nauczania i wychowania dorastających pokoleń.

Opierając się na konkretnym materiale N. P. Kuzin wskazał na te wychowawcze możliwości programów nauczania, w trakcie realizacji których można poszerzać wiedzę uczniów o życiu i działalności W. I. Lenina, o bohaterskiej walce narodu radzieckiego pod kierownictwem KPZR o urzeczywistnienie wskazań leninowskich.

Na zakończenie swego wystąpienia Kuzin zaapelował do uczestników narady, aby uogólniali doświadczenia szkół w dziedzinie wychowania młodzieży na wzorach leninowskich i ze wszech miar zmierzali do tego, by doświadczenie to mogło być szeroko przedstawione na jubileuszowych Wszechzwiązkowych Leninowskich Odczytach Pedagogicznych, które odbędą się na wiosnę 1970 roku w Związku Radzieckim.

J. D. Porojkow w swoim referacie zwrócił m. in. uwagę na zagadnienia działalności szkolnych organizacji komsomolskich i drużyn pionierskich w związku z przygotowaniami do jubileuszu leninowskiego. Teoretyczną podstawę pracy organizacji pionierskich i komsomolskich stanowi przemówienie W. I. Lenina wygłoszone na III Zjeździe RKZM. Podstawą pracy ideowo-politycznej z młodzieżą szkolną winno być wychowanie dziewcząt i chłopców na przykładzie życia i działalności W. I. Lenina, kształtowanie aktywnej, leninowskiej postawy wobec nauki, pracy, walki i życia.

Podobną naradę zorganizowało również Ministerstwo Oświaty RFSRR, KC WLKZM i Krajowy Oddział Oświaty Ludowej w Stawropolu [2]. Wszechrosyjska konferencja naukowo-pedagogiczna, która odbyła się w Stawropolu w dniach od 30. VI. do 3. VII. 1969 roku, poświęcona była problemowi „studiowania przez młodzież szkolną

[1] Por. Z. K. Sznekendorf: Nawstrieczu sławnomu jubileju. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 9, 1969 r., str. 52—58.

[2] Por. A. D. Andronow, R. M. Rogowa: Głuboko izuczat' leninskoje nasledije. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 9, 1969 r., str. 59—67.

twórczości W. I. Lenina". W pracach konferencji uczestniczyli delegaci z całego terytorium Federacji Rosyjskiej.

Uczestnicy konferencji w czterech sekcjach: kierowników szkół i pracowników wydziałów oświaty ludowej; pracowników komsomolskich i pionierskich organizacji; nauczycieli historii i nauki o społeczeństwie; nauczycieli literatury — dzielili się spostrzeżeniami na temat przygotowań do uroczystości związanych z obchodami setnej rocznicy urodzin W. I. Lenina.

Uczestnicy konferencji wyrazili życzenie, aby udostępnić całemu nauczycielstwu najlepsze doświadczenia, jakie zostały osiągnięte przez szkoły przodujące w sprawie wychowania młodzieży w oparciu o idee W. I. Lenina.

Józef Zalewski

PROGRAM UNESCO W ZAKRESIE BIBLIOTEK I DOKUMENTACJI PEDAGOGICZNEJ NA MIĘDZYNARODOWY ROK OŚWIATY 1970

Rok 1969 przyniósł zasadniczą zmianę w statusie prawnym Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie. W wyniku uchwał przyjętych przez Zgromadzenie Ogólne Unesco podczas 15 sesji obradującej w okresie od 15 października do 20 listopada 1968 roku dotychczasowe Biuro zostało przekształcone w ośrodek badań pedagogicznych w zakresie pedagogiki porównawczej działający w administracyjnych i finansowych ramach Unesco. Akt ten zamyka okres samodzielnego istnienia Międzynarodowego Biura Wychowania, instytucji początkowo społecznej, powołanej do życia w roku 1925 z inicjatywy zespołu pedagogów genewskich z prof. P. Bovet na czele, która już w roku 1929 zyskała oficjalną rangę instytucji międzynarodowej. Dyrektorem jej został prof. Jean Piaget pozostając na tym stanowisku aż do roku 1968. Zastępcą jego był Piotr Rosselo, a sekretarzem generalnym Mary Butts.

Zasługą Biura i jego kierownictwa było wypracowanie metod badania porównawczego problemów wychowawczych w płaszczyźnie międzynarodowej oraz stworzenie organu informacyjno-konsultacyjnego w sprawach dotyczących organizacji szkolnictwa, nauczania i wychowania w różnych krajach. Po wojnie działalność BIE uznana została za składową działalności Unesco i objęta jego programem w przedmiocie wychowania, toteż całkowitę wchłonięcie tej organizacji było już tylko kwestią czasu. Zakończenie dotychczasowej działalności Międzynarodowego Biura Wychowania to również zamknięcie pewnego okresu w historii dokumentacji i informacji pedagogicznej. Jednym z punktów założeń BIE podpisanych w lipcu 1929 r. było następujące sformułowanie: „rozwój oświaty i wychowania jest głównym czynnikiem pokoju i postępu moralnego i materialnego ludzkości. Sprawą ważną i sprzyjającą temu rozwojowi jest zbieranie dokumentacji na temat prac badawczych i praktycznych, podejmowanych w dziedzinie wychowania, oraz zapewnienie szerokiej wymiany informacji, aby każdy kraj czuł się pobudzony do korzystania z doświadczeń innych krajów". A zatem zbieranie, opracowywanie i rozpowszechnianie informacji było jednym z podstawowych zadań Biura. Owocem tej działalności są między innymi zbiory Międzynarodowej Biblioteki Pedagogicznej, której zasoby w roku 1968 wynosiły: 36 000 woluminów prac z zakresu pedagogiki, psychologii, pedagogiki porównawczej i organizacji szkolnictwa; 20 000 wol. podręczników szkolnych ze 106 krajów, kolekcja literatury dla dzieci — 29 000 wol. z 50 krajów, oraz zbiór czasopism pedagogicznych — 700 tytułów regularnie uzupełnianych z 70 krajów.

Międzynarodowe Biuro Wychowania przywiązywało dużą wagę do bibliografii pedagogicznej. Od początku swego istnienia, tj. od roku 1925, w wydawanym przez

siebie biuletynie pewną liczbę stron przeznaczano na sprawozdania z książek pedagogicznych publikowanych w różnych krajach. Każda pozycja obok opisu bibliograficznego zawierała krótką notkę analityczną informującą o treści. Począwszy od drugiego kwartału 1934 roku w celu ułatwienia bibliotekom i nauczycielom klasyfikacji prac pedagogicznych w katalogach każda opisywana pozycja opatrzona była symbolem klasyfikacji dokumentacji pedagogicznej opracowanej na użytek Biura przez Jean Louis Claparède'a. Pewna część nakładu Biuletynu wydawana była z drukiem jednostronnym. W ten sposób wycięte streszczenia, opatrzone klasyfikacją, mogły posłużyć do sporządzania kartotek informacyjnych. 42 roczniki Biuletynu (tyle bowiem ukazało się do roku 1968 włącznie) zawierają obfity materiał bibliograficzno-informacyjny w zakresie piśmiennictwa pedagogicznego różnych krajów.

Od roku 1955 Biuro łączyło nadto w jeden tom analizy bibliograficzne zamieszczane w ciągu roku w Biuletynie. Materiał uszeregowany jest wg planu klasyfikacji dziesiętnej używanej w Biurze i opatrzony indeksem alfabetycznym. Oto poszczególne działy: 37(A-R) Prace ogólne, 370 — Teoria wychowania, 371 — Ogólne problemy wychowania, 372 — Nauczanie pierwszego stopnia, 373 — Nauczanie drugiego stopnia, 374 — Nauczanie dorosłych, 375 — Dydaktyka specjalna, 376 — Wychowanie wg płci i wieku, 377 — Wychowanie osobowości, 378 — Kształcenie wyższe, 379 — administracja szkolna, oraz ostatnia grupa bez symbolu klasyfikacji — to dziedziny pokrewne (questions connexes): filozofia, psychologia, psychotechnika, psychologia eksperymentalna, nauki czyste, nauki stosowane, higiena umysłowa, psychiatria itp. Bibliografia ta ukazująca się w wersji angielskiej i francuskiej opracowywana była w oparciu o zbiory biblioteki BIE. Nie rejestrowała pełnej produkcji wydawniczej. Słuszniej nazwać by ją można przeto katalogiem podstawowych prac pedagogicznych, które napływały do biblioteki BIE. Ostatnim rocznikiem, jaki dotychczas się ukazał, jest rocznik 1967.

Dodać należy, że pełna lista publikacji Międzynarodowego Biura Wychowania z zakresu pedagogiki porównawczej, prac rozpatrujących różne problemy pedagogiczne i oświatowe, jak i również wydawnictw o charakterze dokumentacyjno-informacyjnym zamyka się cyfrą 318 pozycji.

XV Sesja Konferencji Genewskiej Unesco, na której podjęto decyzję o wcieleniu BIE do Unesco z zachowaniem dotychczasowej nazwy Biura i kontynuacji prac w zakresie zbierania dokumentacji pedagogicznej, prowadzenia międzynarodowej biblioteki pedagogicznej oraz stałej wystawy oświatowej, zajmowała się wytyczeniem perspektywicznych dziedzin działalności, w których winna znaleźć wyraz ogólna polityka oświatowa na najbliższe dziesięciolecie. Dziedziny te to: alfabetyzacja funkcjonalna dorosłych, przez co rozumie się przygotowanie dorosłych do odegrania pożytecznej roli w społeczeństwie, a nie tylko zdobycie praktycznych umiejętności czytania i pisania; wyrównanie praw kobiet w dostępie do oświaty; kształcenie średnich i wyższych kadr potrzebnych dla rozwoju; kształcenie personelu pedagogicznego dla wszystkich szczebli szkolnictwa; dostosowanie systemów całego szkolnictwa, zarówno ogólnego, jak i technicznego, do potrzeb nowoczesnego świata przez zastosowanie nowych środków, modernizację metod pedagogicznych i programów nauczania.

Sprostanie tym zadaniom to dalszy krok w zwalczaniu analfabetyzmu (jeszcze dziś 35% ludności świata to analfabeci), to zapewnienie dzieciom i młodzieży do lat 24, stanowiącej dziś 54% ludności w skali światowej, w krajach słabo rozwiniętych — w Afryce, Azji i Ameryce Łacińskiej nawet 60% ludności — wykształcenia, a zatem prawidłowego startu życiowego, to także sprostanie wymogom, jakie stawia szkolnictwu postęp nauki i techniki. Nieustanny napływ nowych informacji w dziedzinie nauki powoduje stałą rozbieżność między wiadomościami zdobytymi w szkole a realiami życia. Wymiernym wskaźnikiem tej fali informacji jest rocznie ok. 15 milionów stron druku. Wskutek tego podaje się np., że aby zapoznać się z najnowszymi

zdobyczami w zakresie swej specjalności, ekonomista musiałby poświęcić 12 godzin dziennie. Wytworzył się taki stan rzeczy, w którym kształcenie nie może kończyć się bynajmniej z ostatnim rokiem szkoły podstawowej, średniej czy wyższej, lecz musi być ustawicznym procesem zdobywania wiedzy (éducation permanente). Z zagadnieniami tymi wiążą się też ściśle plany Unesco w zakresie bibliotek, dokumentacji i informacji. Uznając dokumentację i biblioteki za główny element zarówno rozwoju wychowania, jak i postępu technicznego i społecznego, został utworzony w Unesco już w roku 1967 specjalny Departament dokumentacji, bibliotek i archiwów, którego głównym celem jest rozwijanie i koordynacja badań w zakresie działalności bibliotek, dokumentacji i informacji. Unesco ściśle współpracuje z 3 międzynarodowymi organizacjami społecznymi interesującymi się bibliotekami, dokumentacją i archiwami oraz usługami z nimi związanymi. Organizacje te to: Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń Bibliotekarskich (La Fédération Internationale des Associations de Bibliothécaires — FIAB), Międzynarodowa Federacja Dokumentalistów (Fédération Internationale de Documentation — FID) i Rada Międzynarodowa Archiwów (Coopération Internationale des Archives — CIA). Wszystkie te organizacje otrzymują od Unesco poważne subwencje na rozwój swej działalności. W roku 1967 również został powołany Międzynarodowy Komitet Doradczy dokumentacji, bibliotek i archiwów. W skład komitetu wchodzą wybitni specjaliści wszystkich części świata reprezentujący producentów i użytkowników informacji i dokumentacji. Komitet ten ma pełnić funkcję doradczą w sprawach dokumentacji w ogóle, a zwłaszcza dokumentacji dziedzin wchodzących w zakres kompetencji Unesco. Komitet może także formułować zalecenia, jeśli chodzi o zadania priorytetowe w zakresie dokumentacji, bibliotek i archiwów.

Jednym z takich zadań jest mechanizacja usług bibliotecznych i informacyjnych. W tym zakresie Unesco zrealizuje 2 projekty w latach 1969—1970, jeden w łonie swej własnej służby bibliotecznej i dokumentacyjnej, drugi w jednym z państw członkowskich. Przewiduje się, że służba biblioteczna Unesco w połowie 1970 roku uzyska maszynę elektronową (ordinateur) do rejestrowania i wyszukiwania informacji. Podjęte zostały już prace przygotowawcze — ustalenie tezaurusa oraz programu dla maszyny, pod kątem mechanizacji indeksowania i rozpowszechniania raportów i dokumentów Unesco.

Drugim ważnym problemem jest planowanie usług dokumentacyjnych i bibliotecznych. Na lata 1969 i 1970 zostały zaplanowane dwa studia mające za zadanie pomoc państwom członkowskim w planowaniu usług bibliotecznych i dokumentacyjnych. Program jednego kursu dotyczyć będzie planowania tych usług w krajach rozwijających się, drugi zaś odnosić się będzie do sposobów finansowania tych usług. Przy współpracy z FIAB zostanie ponownie wydana, przejrzana i powiększona praca „Planowanie usług bibliotecznych" — „La planification des services de bibliothèques" i przystąpi się do przygotowania podręcznika na temat zastosowania metod statystycznych w pracach bibliotecznych i dokumentacji. Również Międzynarodowy Instytut Planowania Wychowania podkreślił znaczenie, jakie przywiązuje do racjonalnego i skutecznego planowania usług w zakresie bibliotek i dokumentacji, czyniąc z tej sprawy jeden z tematów wyższego kursu organizowanego w celu kształcenia planistów w zakresie wychowania. Unesco będzie nadal pomagało w zakładaniu bibliotek i kształceniu personelu. Przystąpi się do realizacji projektu dotyczącego bibliotek szkolnych i kształcenia bibliotekarzy w Ameryce Centralnej.

Jeżeli chodzi o dokumentację pedagogiczną i informację, która ma stanowić niezmiernie ważny element Międzynarodowego Roku Oświaty, to głównym zadaniem Unesco będzie zbieranie danych i informacji statystycznych potrzebnych do zredagowania raportu na temat sytuacji oświaty, który Dyrektor Generalny przedstawi w ramach Roku. Drugim zadaniem będzie redagowanie i publikowanie studiów porównawczych odnoszących się do problemów uznanych za zasadnicze. Działalność

zmierzająca do rozpowszechniania informacji związana będzie i pracami Międzynarodowego Biura Wychowania, i Instytutu w Hamburgu. Szeroko propagowanym zagadnieniem jest wspomniana już wyżej koncepcja kształcenia ustawicznego. Koncepcja ta prowadzi do nowego zdefiniowania celów oświaty. W szkolnictwie podstawowym i średnim mniejsza waga przywiązywana będzie do dobrych wyników egzaminów, a większa do umiejętności każdego ucznia samodzielnego zdobywania wiedzy i rozwijania swych zdolności. Na wyższych uczelniach nie będzie rzeczą najważniejszą uzyskanie stopnia naukowego w wyścigu do dyplomów i wyróżnień, lecz umiejętność przyswajania sobie wiedzy i należytego jej wykorzystywania.

Inny kierunek działalności informacyjno-dokumentacyjnej to wydawnictwa o szerokim zasięgu informacyjnym. Unesco pomoże w publikowaniu bibliografii, repertoriów słów kluczowych, spisów treści, glosariuszów, systemów klasyfikacji przygotowanych przez środki informacji specjalistycznej. Projektuje się opracowanie międzynarodowej klasyfikacji wychowania oraz kontynuację prac podjętych w roku 1968 nad ustaleniem glosariusza pedagogicznego w języku angielskim i francuskim. Na szerszą skalę planuje się rozwinięcie informacji poprzez analityczne streszczenia wydawnictw pedagogicznych, nad którymi rozpoczęto prace w latach 1967/68. Z uwagi na trzy podstawowe procesy: zbieranie, analizę i rozpowszechnianie danych, podkreśla się znaczenie tego programu dla pedagogiki porównawczej.

W celu podniesienia poziomu i funkcji informacyjnej przeglądów naukowych szeroko rozpowszechni się wskazówki dotyczące opracowywania artykułów naukowych przeznaczonych do opublikowania (Guide pour la rédaction des articles scientifiques destinés à la publication)*.

Program przewiduje w dziedzinie wychowania wydanie wielu prac mogących zainteresować bibliotekarzy i dokumentalistów. Ukaże się mianowicie 5 — ostatni w stosunku do wydanych uprzednio — tom Educatíon dans le monde (World Survey of Education) dotyczący polityki, administracji i ustawodawstwa oświatowego. Poprzednie tomy to:

Tom 1.: L'Education dans le monde. Organisation et statistiques (Oświata w świecie. Organizacja i statystyka) Paris. 1955 s. 1006.

Tom 2.: L'enseignement du premier degré (Kształcenie pierwszego stopnia) Paris. 1960 s. 1445

Tom 3.: L'enseignement du second degré (Nauczanie drugiego stopnia) Paris 1963 s. 1628.

Tom 4.: L'enseignement supérieur (Kształcenie w szkołach wyższych) Paris 1967 s. 1547.

Zapowiedziane jest drugie wydanie Guide International de la documentation pédagogique (Przewodnik międzynarodowy dokumentacji pedagogicznej). Poprzednie wydanie obejmujące okres 1955—1960 ukazało się w roku 1964. Ma również ukazać się spis towarzystw pedagogicznych, przewodnik po programach badań pedagogicznych oraz ankieta opracowana wspólnie przez Organizację do spraw rolnictwa i wyżywienia (FAO), Międzynarodowa Organizacja Pracy (OIT) na temat kształcenia rolniczego w Afryce. Będzie to ankieta analogiczna do prowadzonej obecnie na ten sam temat w Azji.

Międzynarodowe Biuro Wychowania przygotuje kolejne wydanie Annuaire International de l'Education 1968 i uaktualnioną edycję Recommendations 1934—1968. Są to zalecenia międzynarodowych konferencji nt. wychowania.

Bulletin du Bureau International de l'Education, dotychczasowy organ BIE, zmieni swój charakter stając się jednym z czasopism Unesco. Zniknie część informacyjno-kronikarska czasopisma, gdyż inne czasopisma Unesco zawierają analogiczne ru-

* Tłumaczenie wskazówek dot. opracowywania artykułów naukowych przeznaczonych do opublikowania wydał w jęz. polskim Centralny Instytut Dokumentacji Naukowo-Technicznej i Ekonomicznej.

bryki. W zamian zostanie podjęty wysiłek w celu wzbogacenia części bibliograficznej. Rozpatruje się możliwość przyjęcia jakiejś formuły tematycznej, pozwalającej poświęcić cały numer ważnym i aktualnym zagadnieniom. Będzie można w ten sposób dostarczyć pedagogom bibliografię selektywną, adnotowaną, zawierającą podstawowe prace na określony temat oraz sprawozdania z prac i artykułów najnowszych z danej dziedziny. Na rok 1969 zapowiedziany był numer opracowany wg nowych założeń na temat niepowodzeń szkolnych (déperditions scolaires).

Nowym wydawnictwem o innym charakterze informacyjnym jest kwartalnik wydawany przez sekretariat Unesco, pt. *Perspectives de l'Education.* Wychodzi w wersji francuskiej i angielskiej, adresowany jest do kompetentnych organów państw członkowskich, zajmujących się wychowaniem. Cztery pierwsze numery odnosić się będą do spraw systemów nauczania i ich struktur. Czasopismo ma charakter nie tyle teoretyczny, co praktyczny, przeznaczony do szerokiego rozpowszechniania. W nocie odredakcyjnej powiedziano, iż tłumaczenie i reprodukowanie jest dozwolone pod warunkiem podania autora i źródła. Prosi się również o przesłanie na adres naczelnego redaktora pisma 2 egzemplarzy czasopisma, w którym artykuł został zamieszczony.

A oto treść numeru 1/1969 r. Otwiera numer przedmowa Dyrektora Generalnego Unesco — René Maheu. Następnie zamieszczony został zespół czterech artykułów pod wspólnym tytułem: „wielkie problemy; ramy i struktury nauczania". Zawiera artykuły:

Parkyn George: Les problèmes de structure et leures incidences dans les systèmes d'enseignement (problemy struktury i ich wpływ na systemy nauczania);

Rajaoanna S.: Durée et contenu de l'enseignement primaire en Afrique (treść i czas trwania nauczania podstawowego w Afryce)

Gimeno J. Blat: Durée et contenu de l'enseignement primaire en Amérique Latine (treść i czas trwania nauczania podstawowego w Ameryce Łacińskiej)

Davood A. R.: Durée et contenu de l'enseignement primaire en Asie (treść i czas trwania nauczania podstawowego w Azji)

Druga grupa artykułów omawia eksperymenty i próby rozwiązań różnych problemów pedagogicznych (Formules et solutions pédagogiques: quelques ouvertures). Zawiera artykuły Goodlad John I.:

L'école sans classes aux Etats Unis (szkoła bez klas w Stanach Zjednoczonych)

Arsenew A., Markuševič: La reduction de la durée de l'enseignement élementaire en URSS (skrócenie czasu nauczania podstawowego w Związku Radzieckim)

Vasquez A. et Oury F.: Les techniques éducatives de Célestin Freinet (Techniki nauczania Celestyna Freinet)

Orata Pedro T.: Les écoles communautaires aux Philippines (szkoły komunalne na Filipinach)

Ostatni dział zawiera informacje bieżące. Numer zamieszcza także krótkie notki prezentujące autorów artykułów i ich dotychczasowy dorobek.

Wydaje się, że stworzenie międzynarodowego organu przeznaczonego dla pedagogów praktyków jest faktem bardzo korzystym, mogącym przyczynić się do szerokiej wymiany doświadczeń. Niewątpliwie znajdą się w nim materiały mogące zainteresować naszych pedagogów i warte rozpowszechnienia na łamach polskich czasopism pedagogicznych. Podobnie dla naszych autorów otwiera się możliwość zamieszczenia swych prac na łamach *Perspektyw Wychowania,* do czego okazji dostarczy Międzynarodowy Rok Oświaty i związany z nim program Polskiego Komitetu do spraw Unesco.

Anna Król

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Ленин об учителе 145
ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Структура педагогических исследований . . . 152
МИХАЛ ГМЫТРАСЕВИЧ: Узловые проблемы экономической важности просвещения 168

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

МИРОН КРАВЧИК: В ответ на рецензию 183

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТАДЕУШ ЗЕНКЕВИЧ: Идея опорных школ в СССР 192

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АЛЕКСАНДЕР ЯНКОВСКИ: Факторы побуждающие развните заинтересованностей учительской профессией на примере ломжинского района 199
ВЕСЛАВ ДУБЕЛЯК: Методы оптимализации в школьной и профессиональной ориентировке 215
ТАДЕУШ ЛЕСЯК: Психологическая подготовка выпускников учительских институтов к дидактическо-воспитательной работе 219
ЭУГЕНЮШ ПАВЛЕНГА: Организация и функция педагогического кабинета в учительском институте 226

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МИХАЛ ВИНЯРСКИ: Ежи Волчик — Опека над детьми и молодежью вибольших городах 231
СТЕФАН ШАЙДАК: Герард Мэер — Кибернетыка и процесс обучения . . 234
ЭЛЬЖБЕТА КРУПИНСКА: Education Déreloppement et Démocratie . . . 235

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . 240
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 243
РИШАРД РАВИЛОВИЧ: „Программированное обучение и дидактическая технология" 246

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

РОБЕРТ ГУТОВСКИ: Научная конференция просвященная 100-летию со дня рождения В. И. Ленина 250
В. В. Научная сессия посвященная Марии Гжегожевской 251
В. В. Встреча с главным редактором 251

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Подготовка советских школ к торжествам 100-годовщины со дня рождения В. И. Ленина 252
АННА КРУЛЬ: Программа ЮНЕСКО в области библиотек и педагогической документации на Международный год просвещения 253

CONTENTS

ARTICLES

LUDWIK BANDURA: Lenin on Teacher 145
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: The Structure of Pedagogical Researches . . . 152
MICHAŁ GMYTRASIEWICZ: The Key Problems of the Economic Importance of Education 168

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MIRON KRAWCZYK: The Answer to the Review 183

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

TADEUSZ ZIENKIEWICZ: Idea of Exemplary Schools in the USSR . . . 192

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

ALEKSANDER JANKOWSKI: Factors Stimulating Interests in Teaching, Łomża District Being an Example 199
WIESŁAW DUBIELAK: Methods of Optimizing in the School and Vocational Preorientation 215
TADEUSZ LESIAK: The psychological preparing the Teachers' Colleges' Graduates to Didactic and Educational Work 219
EUGENIUSZ PAWLĘGA: Organisation and Function of the Pedagogical Study in the Teachers' College 226

BOOKS REVIEWS AND REPORTS

MICHAŁ WINIARSKI: Care of Children and Youth in big Towns 231
STEFAN SZAJDAK: Cybernetics and Teaching Process 234
ELŻBIETA KRUPIŃSKA: Education Développement et Démocratie 235

PERIODICAL REPORTS

NOWACZYK STANISŁAW: Review of Polish Pedagogical Periodicals . . . 240
JÓZEF ZALEWSKI: Review of Soviet Pedagogical Periodicals 243
RYSZARD RADWIŁOWICZ: „Programmed Teaching and Educational Technology" 246

HOME CHRONICLE

ROBERT GUTOWSKI: The Scientific Conference on the Occasion of Lenin's 100th Birth Anniversary 250
W. W. The Scientific Session in Honour of Maria Grzegorzewska 251
W. W. Meeting with the Editor-in-Chief of „Revista Pedagogie" 251

FOREIGN CHRONICLE

JÓZEF ZALEWSKI: Preparation of Soviet Schools to Colebration of Lenin's 100th Birth Anniversary 252
ANNA KRÓL: Programme UNESCO in the field of libreries and pedagogical records for International Lear of Education 253

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1970 R.

Wydanie I. Nakład 4.342 egz. Ark. wyd. 10. Ark. druk. A1-9,64. Papier druk. sat. kl. V, 70 g 70×100/16 z Częstochowy. Oddano do składania 9. I. 1970 r. Podpisano do druku i druk ukończono w kwietniu 1970 r.

Indeks 37526 Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 145 — P-13

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XII (XLIV) MAJ — CZERWIEC 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

EDMUND STASZYŃSKI: Lenin jako inspirator nowej polityki oświatowej 261
MAKSYMILIAN MACIASZEK: Tendencje rozwojowe liceum ogólnokształcącego 278
ZYGMUNT ZIELIŃSKI: Miejsce szkolnictwa pomaturalnego w systemie kształcenia zawodowego 292
WIKTOR SZCZERBA: Postęp techniczny — kultura masowa — wychowanie 303

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

KAZIMIERZ KIREJCZYK: Pomoc dzieciom posiadającym trudności w nauce w ramach szwedzkiego systemu oświaty 316

DYSKUSJE I POLEMIKI

IGNACY SZANIAWSKI: Przedmiot dydaktyki, czyli dydaktyka jako nauka i przedmiot nauczania 333

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

FRANCISZEK CZECH: Uczniowskie żarty, psoty i figle 339
ALOJZY MATUSZCZYK: Poradnictwo wychowawcze 344
JÓZEF OLCZAK: Światopogląd i postawy ideowo-polityczne kandydatów do zawodu nauczycielskiego 350

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

JERZY BOBULA: Tadeusz Nowacki (red.) — Studia nad kształceniem zawodowym 360
KRYSTYNA KWIATKOWSKA: W. A. Żamin — Ekonomika obrazowanija . . 366
ELŻBIETA KRUPIŃSKA: Éducation Développement et Démocratie . . . 369

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 374
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 377
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Dodatek pedagogiczny „Timesa" 380

KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Z seminarium Sekcji Kształcenia Nauczycieli 385
CZESŁAW WÓJCIK: Sesja oświatowa w Lublinie 389

KRONIKA ZAGRANICZNA

WW.: Bertrand Russel nie żyje 393

ROK XII (XLIV) MAJ — CZERWIEC 1970 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

EDMUND STASZYŃSKI

LENIN JAKO INSPIRATOR NOWEJ POLITYKI OŚWIATOWEJ

Polityka oświatowa zawsze odpowiada interesom panującej klasy. Zmiany zachodzące w stosunkach społecznych pociągają za sobą również zmiany w polityce oświatowej. Analizując sytuację oświaty w państwach burżuazyjnych i w carskiej Rosji Lenin wykazał jej zależność od panujących w tych krajach stosunków politycznych i ekonomiczno-społecznych. W społeczeństwie burżuazyjnym — mówił Lenin — panuje przekonanie o apolityczności oświaty. „Określenie »apolityczność« lub »niepolityczność« oświaty — to obłuda burżuazji, to nic innego jak oszukiwanie mas, które w 99 procentach żyją w poniżeniu wskutek panowania kościoła, wskutek istnienia własności prywatnej itp. Panując we wszystkich dotąd jeszcze burżuazyjnych krajach burżuazja w ten właśnie sposób oszukuje masy... We wszystkich państwach burżuazyjnych powiązanie aparatu politycznego z oświatą jest niezwykle silne, chociaż społeczeństwo burżuazyjne nie może tego otwarcie przyznać".[1] Burżuazja, twierdząc, że oświata jest niezależna od polityki „sama na najpocześniejszym miejscu w szkolnictwie stawiała swoją burżuazyjną politykę i starała się sprowadzić szkolnictwo do tego, żeby wytresować dla burżuazji pokornych i obrotnych sługusów, starała się nawet całe szkolnictwo powszechne sprowadzić do tego, żeby wytresować dla burżuazji pokorne i obrotne sługi, wykonaw-

[1] Przemówienie na Ogólnorosyjskiej naradzie Politproswietów. 3. XI. 1920. W. Lenin o oświacie i wychowaniu, Warszawa NK 1962, s. 178.

ców woli i niewolników kapitału, nigdy nie troszcząc się o to, żeby szkołę uczynić narzędziem wychowania osobowości ludzkiej". [2]

Im bardziej kulturalne było państwo burżuazyjne — stwierdza Lenin — z tym większym wyrafinowaniem kłamało, twierdząc, że szkoła może pozostawać poza polityką i służyć społeczeństwu jako całości. W rzeczywistości szkoła była całkowicie przekształcona w narzędzie klasowego panowania burżuazji, była na wskroś przesiąknięta kastowym duchem burżuazyjnym, celem jej było dać kapitalistom usłużnych fagasów i pojętnych robotników.[3]

Analizując klasowy charakter wychowania i oświaty Lenin zarazem wykazuje jej historyczny charakter, pokazuje zmiany, jakie zachodziły w oświacie w związku ze zmieniającą się sytuacją społeczną. Burżuazja w okresie walki z feudalizmem wysunęła w zakresie szkolnictwa szereg postępowych postulatów, chociaż realizacja tych postulatów nigdy nie została doprowadzona do końca. Tym niemniej szkoła burżuazyjna stanowiła krok naprzód w stosunku do szkoły okresu feudalnego, ponieważ znosiła przywileje stanowe. Istota szkoły klasowej — pisał Lenin — „polega na tym, że wykształcenie jest zorganizowane w jednakowy sposób i jednakowo dostępne dla wszystkich posiadających. Tylko w tym ostatnim słowie tkwi istota szkoły klasowej w odróżnieniu od szkoły stanowej... Szkoła stanowa wymaga od ucznia przynależności do pewnego stanu. Szkoła klasowa nie zna stanów, lecz zna tylko obywateli. Wymaga ona od wszystkich bez wyjątku uczniów tylko jednego: by zapłacili za naukę. Szkoła klasowa wcale nie potrzebuje odmiennych programów dla bogatych i dla biednych, albowiem tych, którzy nie posiadają środków na opłacenie nauki, na pomoce szkolne, na utrzymanie ucznia w ciągu całego okresu nauki — tych szkoła klasowa po prostu nie dopuszcza do nauki na stopniu średnim... Szkoła klasowa nie zamyka się przed nikim, kto ma środki na naukę".[4]

Umożliwiając pod względem prawnym uczenie się wszystkim dzieciom, faktycznie szkoła burżuazyjna dopuszcza do wyższych szczebli wykształcenia wyłącznie dzieci klas posiadających. Masy pracujące we wszystkich krajach kapitalistycznych pozostają zawsze na niższym poziomie oświecenia.

W carskiej Rosji natomiast, w kraju na wpół feudalnym, nadal obok klasowych pozostawały w mocy stanowe elementy oświaty.

Szkoła carska jeszcze w wieku XX zachowała charakter stanowy, to znaczy przyjmowano do niej na podstawie pochodzenia społecznego, przynależności do określonego stanu, tak jak to czyniono w okresie średnio-

[2] Przemówienie na II Ogólnorosyjskim zjeździe nauczycieli-internacjonalistów. 18. I. 1919, tamże, s. 132—133.
[3] Przemówienie na I Ogólnorosyjskim zjeździe w sprawie oświaty. 28. VIII. 1918, tamże, s. 130.
[4] W. Lenin. Perły projektomanii narodnickiej, tamże, s. 39—40.

wiecza w ustroju feudalnym. Istniał więc w Rosji specjalny system szkół dla dzieci pochodzenia szlacheckiego, dla dzieci duchowieństwa, dla dzieci oficerów (instytuty dla szlachetnych panien, korpusy kadetów, akademie teologiczne). Obok tego były szkoły dostępne tylko dla dzieci z rodzin zamożnych — gimnazja filologiczne, realne, szkoły handlowe — państwowe i prywatne, ale i w tych szkołach istniały zarządzenia wewnętrzne zabraniające przyjmowania dzieci z niższych warstw bez względu na ich możliwości finansowe czy też ograniczające przyjmowanie dzieci mniejszości narodowych.

Szkoły dla niższych warstw ludności, bardzo nieliczne w stosunku do liczby mieszkańców, były całkowicie wyizolowane z całego systemu szkolnego, stanowiły wyodrębniony kompleks. W jego skład wchodziły szkoły początkowe jednoklasowe z 3—4-letnim okresem nauczania, szkoły początkowe dwuklasowe z 5-letnim okresem nauczania i wyższe szkoły początkowe z 4-letnim okresem nauczania. Szkoły początkowo podlegały różnym kierownictwom. Były więc szkoły rządowe, podległe ministerstwu oświaty, szkoły cerkiewno-parafialne, podległe kościołowi prawosławnemu, i szkoły należące do ziemstw, tj. społecznych organizacji właścicieli ziemskich. Z tego też względu charakter tych szkół, treści i metody wychowania często były różne. Wszystkie one jednak wyposażały uczniów w nadzwyczaj skromną wiedzę. Po ukończeniu szkoły początkowej 4-letniej można było wstąpić do 3—4-letniej szkoły rzemieślniczej lub do wyższej szkoły początkowej. Na tym w zasadzie edukacja niższych warstw ludności kończyła się. Uzyskanie wykształcenia średniego dla dzieci ludu było niemożliwe. W najlepszym wypadku absolwent szkoły początkowej mógł dostać się do 3-letniego seminarium nauczycielskiego, którego poziom był znacznie niższy od poziomu szkół średnich.

Do szkół średnich wstępowały dzieci po uprzednim przygotowaniu domowym. Wstęp na uniwersytet zapewniał tylko dyplom męskiego gimnazjum filologicznego. Inne szkoły męskie — gimnazja realne, szkoły handlowe i inne — nie uprawniały do studiów uniwersyteckich. Absolwenci tych szkół mogli wstępować do wyższych szkół technicznych i innych szkół specjalnych. Kobiety mogły uzyskać wykształcenie wyższe od średniego tylko na kursach.

Przeszkodą do przejścia ze szkoły niższego typu do wyższego obok zarządzeń administracyjnych były również wysokie opłaty za naukę w szkołach średnich i wyższych oraz specjalne zasady przestrzegane przy opracowywaniu programów. Różnice w programach były tak duże, że nie było żadnej możliwości przejścia ucznia, na przykład, z wyższej szkoły początkowej do którejś ze szkół średnich czy z gimnazjum filologicznego do gimnazjum realnego i odwrotnie. Nauczanie we wszystkich typach szkół, poza wiejskimi szkołami początkowymi, było oddzielne dla chłopców i oddzielne dla dziewcząt. Wykształcenie dziewcząt w gimnazjach stało na znacznie niższym poziomie niż wykształcenie chłopców. O możliwości

kształcenia się w carskim systemie oświaty decydowały więc: pochodzenie społeczne, warunki materialne, płeć. Do tego dochodziła jeszcze polityka rusyfikacyjna, której celem było utrudnienie dostępu do szkół mniejszościom narodowym i wynaradawianie tych mniejszości przez wprowadzanie do wszystkich szkół języka rosyjskiego jako głównego lub nawet jedynego języka wykładowego — również w szkołach innych narodowości. Całe wychowanie szkolne — we wszystkich typach szkół — przepojone było duchem religijnym i wiernopoddańczym. Na straży wiary i prawowierności stała policja i duchowieństwo, które sprawowało stały nadzór nad uczniami i nauczycielami. Szkoła carska była całkowicie oderwana od życia, nie odpowiadała istotnemu zapotrzebowaniu społecznemu, przeważały w niej treści abstrakcyjne i metody pamięciowe.

Charakteryzując stan oświaty w carskiej Rosji Lenin pisał w 1913 roku: „Tak dzikiego kraju, w którym by masy ludu do tego stopnia ograbiono z nauki, światła i wiedzy — nie ma już ani jednego takiego kraju w Europie z wyjątkiem Rosji. I to zdziczenie mas ludowych, szczególnie chłopów, jest nieprzypadkowe, lecz nieuniknione wobec ucisku obszarników...

Pańszczyźniany ustrój państwowy Rosji skazuje na analfabetyzm cztery piąte młodego pokolenia. Temu otępieniu narodu przez władzę obszarniczą odpowiadają rozmiary analfabetyzmu w Rosji... umiejący czytać i pisać stanowią w Rosji zaledwie 21% mieszkańców, po wyłączeniu zaś (z liczby ludności) dzieci w wieku przedszkolnym, tj. do lat 9 — zaledwie 27%".[5]

Lenin nawoływał masy do walki z tym stanem rzeczy. Cele tej walki zostały sformułowane w przyjętym na II Zjeździe SDPRR w 1903 roku programie Partii. Dotyczyły one zapewnienia ludności Rosji nauki w języku ojczystym, organizacji szkół w języku ojczystym przez państwo i samorządy, oddzielenia kościoła od państwa i szkoły od kościoła, wprowadzenia bezpłatnego i obowiązkowego, ogólnego i zawodowego kształcenia wszystkich dzieci do lat 16 bez względu na płeć, wyznanie, rasę czy narodowość, wyposażenia biednych dzieci w żywność, odzież i pomoce naukowe, zakazu pracy dzieci do lat 16 i ograniczenia czasu pracy młodocianych.[6]

Program ten nie mógł być jednak zrealizowany w społeczeństwie burżuazyjnym. Dopiero rewolucja socjalistyczna, jak wykazali Marks i Lenin, stwarza warunki umożliwiające realizację wymienionych wyżej postulatów. Szkoła i wychowanie po przeprowadzeniu rewolucji realizują klasowe zadania proletariatu. Szkoła przekształca się z narzędzia klasowego ucisku w oręż służący proletariatowi w walce o zwycięstwo dyktatury proletariatu, o stworzenie społeczeństwa bezklasowego.

[5] W. Lenin. W sprawie polityki Ministerstwa Oświecenia Publicznego, tamże, s. 102.
[6] Materiały do rewizji programu partyjnego, tamże, s. 125. E. Staszyński. Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim. Warszawa PZWS 1968.

W opracowanym przez Lenina projekcie II programu Partii przyjętego na VIII Zjeździe w 1919 roku, czytamy:

„W dziedzinie oświaty publicznej RKP stawia sobie za zadanie doprowadzić do końca rozpoczęte od Rewolucji Październikowej 1917 roku dzieło przekształcenia szkoły z narzędzia klasowego panowania burżuazji w narzędzie likwidacji tego panowania oraz całkowitego zniesienia podziału społeczeństwa na klasy. Szkoła powinna się stać narzędziem dyktatury proletariatu, tzn. nie tylko transmisją zasad komunizmu w ogóle, lecz także transmisją ideologicznego, organizacyjnego, wychowawczego wpływu proletariatu na półproletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących w celu całkowitego zgniecenia oporu wyzyskiwaczy i wprowadzenia ustroju komunistycznego".[7]

W pierwszej wersji projektu tego programu Lenin pisał: „W okresie dyktatury proletariatu, tzn. w okresie przygotowywania warunków, które czynią możliwym pełne urzeczywistnienie komunizmu, szkoła powinna być nie tylko transmisją zasad komunizmu w ogóle, lecz transmisją ideologicznego, organizacyjnego, wychowawczego wpływu proletariatu na półproletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących w celu wychowania pokolenia zdolnego do ostatecznego urzeczywistnienia komunizmu".[8]

Tak więc klasowym zadaniem szkoły powinno było stać się, po pierwsze: wychowanie młodego pokolenia, zdolnego do budowy komunizmu, po drugie, oddziaływanie ideologiczne i wychowawcze na szerokie masy społeczne w celu ukształtowania socjalistycznej świadomości i przygotowania tych mas do świadomej walki o zwycięstwo ustroju socjalistycznego. W myśl programu partii szkoła musiała więc zerwać z dotychczasową izolacją, powinna była wyjść z pracą wychowawczą poza swoje mury, do społeczeństwa, powinna była swoją działalność połączyć z ideologią i zadaniami partii.

„Nie mielibyśmy zaufania do nauczania, wychowania i kształcenia — mówił Lenin — gdyby zapędzono je tylko do szkoły i oderwano od burzliwego życia. Dopóki robotnicy i chłopi pozostają pod uciskiem obszarników i kapitalistów, dopóki szkoły pozostają w rękach obszarników i kapitalistów, dopóty pokolenie młodzieży pozostaje ślepe i ciemne. Nasza szkoła natomiast powinna dawać młodzieży podstawy wiedzy, umiejętność samodzielnego wypracowania poglądów komunistycznych, powinna czynić z młodzieży ludzi wykształconych. Szkoła powinna, w okresie gdy ludzie uczą się w niej, czynić z nich uczestników walki o wyzwolenie od wyzyskiwaczy".[9]

Oderwanie szkoły od życia i nauki, od praktyki nazywał Lenin jednym z największych nieszczęść, jedną z największych plag, jakie pozostawił po

[7] Lenin o oświacie i wychowaniu, op. cit., s. 142.
[8] Tamże, s. 140.
[9] Zadania Związków Młodzieży, tamże, s. 169—170.

sobie ustrój burżuazyjny. W związku z tym Lenin postulował gruntowne zreformowanie i przekształcenie szkoły zarówno pod względem organizacji, jak i treści oraz metod kształcenia i wychowania.

Następnym klasowym zadaniem nowej szkoły socjalistycznej było wg Lenina wprowadzenie pełnej powszechności kształcenia i oświaty. Zadanie to wiąże się z opracowaną przez Lenina koncepcją rewolucji kulturalnej. Główne zadania rewolucji kulturalnej widział Lenin w doprowadzeniu do tego, aby kultura stała się prawdziwie powszechna i ludowa. W tym celu należało zlikwidować istniejące od wieków sztuczne przegrody między kulturą a jej twórcą — narodem, oddać wszystkie bogactwa kultury, wszystkie zdobycze nauki i sztuk do dyspozycji narodu, podnieść poziom intelektualny mas pracujących. Przy tym chodziło Leninowi nie tylko o czysto osobiste wzbogacenie intelektu ludzi, ale przede wszystkim o rozwój i bogactwo duchowego życia narodu. Należało stworzyć warunki dla rozwoju twórczych sił narodu, dla intelektualizacji społeczeństwa, wciągnąć ludzi pracy do bezpośredniej, twórczej działalności tak, aby masy ludowe mogły jak najpomyślniej kierować społeczeństwem i państwem.

Socjalizm miał być budowany przez tych ludzi, którzy byli wychowani w poprzednim społeczeństwie burżuazyjnym. „Dawni utopijni socjaliści wyobrażali sobie, że socjalizm można zbudować tylko z jakiegoś innego materiału ludzkiego, że najpierw wychowają ludzi dobrych, nieskazitelnych, doskonale wyszkolonych i opierając się na nich będą budowali socjalizm. My zawsze śmieliśmy się z tego i mówiliśmy, że jest to dziecinna zabawa naiwnych panienek od socjalizmu, a nie poważna polityka. Chcemy zbudować socjalizm tymi ludźmi, których wychował kapitalizm, których kapitalizm zepsuł, zdemoralizował, ale za to też zahartował do walki. Mamy proletariuszy tak dalece zahartowanych, że zdolni są ponosić tysiąc razy większe ofiary niż jakakolwiek armia; mamy dziesiątki milionów uciskanych chłopów, ciemnych, rozproszonych, ale zdolnych — jeśli proletariat zastosuje umiejętną taktykę — zjednoczyć się w walce wokół proletariatu. A dalej mamy specjalistów w dziedzinie nauki, techniki, wszyscy na wskroś przesiąknięci światopoglądem burżuazyjnym, mamy specjalistów wojskowych, którzy wychowali się w warunkach burżuazyjnych — i to jeszcze dobrze, jeśli w burżuazyjnych, a nie w obszarniczych, w warunkach bata i pańszczyzny. Jeśli chodzi o gospodarkę narodową, to wszyscy agronomowie, inżynierowie, nauczyciele — wszyscy oni rekrutowali się z klasy posiadającej; nie spadli z nieba. Ubogi proletariusz od warsztatu i chłop od sochy nie mogli ukończyć uniwersytetu ani za cara Mikołaja, ani za republikańskiego prezydenta Wilsona. Nauka i technika — dla bogatych, dla posiadających kapitalizm udostępnia kulturę tylko mniejszości. My zaś musimy z tego, co dała ta kultura, zbudować socjalizm. Innego materiału nie mamy".[10]

[10] W. Lenin, Dzieła, t. 29, s. 52.

W słowach tych Lenin nawiązywał do poglądów Marksa na możliwości wychowania ludzi w społeczeństwie burżuazyjnym.

W „Tezach o Feuerbachu" Marks pisał: „Materialistyczna teoria, że ludzie są wytworami warunków i wychowania, a więc zmienieni ludzie są wytworami innych warunków i zmienionego wychowania, zapomina, że warunki są zmieniane właśnie przez ludzi i że sam wychowawca musi zostać wychowany (...) Zbieżność zmian warunków i działalności ludzkiej może być traktowana i racjonalnie rozumiana jedynie jako rewolucyjna praktyka".[11]

W „Ideologii niemieckiej" Marks podkreślał, że zarówno do masowego wytworzenia komunistycznej świadomości, jak i do realizacji sprawy socjalistycznego przeobrażenia społeczeństwa „potrzebne jest masowe przeobrażenie ludzi, które może się dokonać tylko w ruchu praktycznym, w rewolucji; a więc rewolucja potrzebna jest nie tylko dlatego, iż klasy panującej w żaden inny sposób obalić niepodobna, lecz i dlatego, iż klasa obalająca może tylko w rewolucji dojść do tego, aby się pozbyć całego starego paskudztwa i stać się zdolną do zbudowania nowego społeczeństwa".[12]

Doświadczenia rewolucji 1917 roku potwierdziły słuszność marksowskiej tezy, że jedynie rewolucyjna praktyka stwarza możliwość dla jednoczesnych zmian warunków życia oraz działalności i świadomości mas aktywnie uczestniczących w rewolucji.

Oceniając osiągnięcia Rewolucji Październikowej w tej dziedzinie, Lenin w przemówieniu wygłoszonym w dniu 28 sierpnia 1918 roku na Ogólnorosyjskim zjeździe w sprawie oświaty stwierdził, że w rewolucyjnej walce robotnicy i chłopi rosyjscy otrzymali swoje ostateczne wykształcenie. Zobaczyli oni, że jedynie nasz ustrój daje im rzeczywiste panowanie, przekonali się, że władza państwowa całkowicie i bez reszty przychodzi z pomocą robotnikom i biedakom na wsi, ażeby mogli ostatecznie zmiażdżyć opór kułaków, obszarników i kapitalistów.

Masy pracujące garną się do wiedzy, gdyż jest ona niezbędna do zwycięstwa. Dziewięć dziesiątych mas pracujących zrozumiało, że wiedza jest narzędziem w ich walce o wyzwolenie, że ich niepowodzenia tłumaczą się brakiem wykształcenia i że teraz od nich samych zależy, by uczynić oświatę naprawdę dostępną dla wszystkich. Rękojmią powodzenia naszej sprawy jest to, że masy same wzięły się do budowania nowej socjalistycznej Rosji. Uczą się one na swym własnym doświadczeniu, na swoich niepowodzeniach i błędach, widzą, jak dalece niezbędna jest oświata do zwycięskiego zakończenia walki, którą prowadzą".[13]

[11] K. Marks. Tezy o Feuerbachu. W: Marks-Engels o wychowaniu. Wrocław 1965, s. 160.

[12] K. Marks, F. Engels. Dzieła, t. III, s. 78.

[13] Przemówienie na I Ogólnorosyjskim zjeździe w sprawie oświaty. W: Lenin o oświacie i wychowaniu, op. cit., s. 131.

Lenin wskazywał pracownikom oświaty, że podstawowym zadaniem działalności oświatowej, jak też działalności partii komunistycznej jako awangardy w walce, powinna być pomoc w wychowaniu i oświeceniu mas pracujących w celu przezwyciężenia „starych przyzwyczajeń, starych nawyków, jakie pozostawił nam w spadku dawny ustrój, nawyków i przyzwyczajeń prywatnych posiadaczy, którymi na wskroś przesiąknięte są szerokie masy".[14]

Pierwszym więc zadaniem oświaty było wg Lenina wychowanie ideowe mas, uświadomienie polityczne. Placówki oświatowe w ścisłej współpracy z wydziałami propagandy instancji partyjnych powinny były kształtować socjalistyczną świadomość mas, zapoznać wszystkich robotników i chłopów z celami socjalizmu, z istotą przeprowadzonych dotychczas rewolucyjnych zmian, z aktualnymi zadaniami rewolucji i kierunkami działania na przyszłość. Wychowanie ideologiczne i kształtowanie socjalistycznej świadomości wymagało podniesienia poziomu wiedzy ludzi pracy, a przede wszystkim zlikwidowania analfabetyzmu. W grudniu 1919 roku Lenin podpisał dekret o likwidacji analfabetyzmu wśród całej ludności kraju w wieku od 8 do 50 lat oraz wystąpił z apelem do wszystkich radzieckich pracowników, by każdy z nich nauczył czytania i pisania przynajmniej kilku niepiśmiennych.

W 1920 roku, po rozgromieniu kontrrewolucji i obcej interwencji Rosja radziecka mogła przystąpić do odbudowy zniszczonej gospodarki, do rozwoju przemysłu i rolnictwa. W tym celu należało przygotować szerokie rzesze fachowców.

Na czoło pracy oświatowej, obok działalności ideowo-wychowawczej, wysuwa Lenin zadania przygotowania zawodowego ludzi pracy do budowy ekonomicznych i technicznych podstaw socjalizmu. Charakter całej naszej oświaty — pisał Lenin — powinien zmienić się w tym sensie, żeby dostosować swoją działalność do wymagań przejścia na tory pokojowego budownictwa, które obejmuje rozległy plan przemysłowego i ekonomicznego przeobrażenia kraju. „W propagandzie, w agitacji, w szkołach, w pracy oświatowej będziemy starali się ujmować zagadnienia w sposób bardziej trzeźwy i rzeczowy, godny ludzi, którzy stworzyli Władzę Radziecką, którzy w ciągu dwóch lat czegoś się nauczyli i idą do wieśniaka z praktycznym, rzeczowym i jasnym planem przebudowy całego przemysłu, wyjaśniając, że teraz przy obecnym stanie oświaty, chłopi i robotnicy zadania tego nie wykonają i nie pozbędą się brudu, nędzy, tyfusu plamistego i chorób. To praktyczne zadanie, wyraźnie związane ze wzrostem kultury i oświaty, powinno stać się punktem węzłowym określającym cały charakter naszej partyjnej propagandy i działalności, naszego nauczania i kształcenia".[15]

[14] Przemówienie na Ogólnorosyjskiej naradzie Politproswietów, tamże, s. 179.
[15] Przemówienie na III Ogólnorosyjskiej naradzie kierowników sekcji oświaty pozaszkolnej. 25. II. 1920, tamże, s. 155.

W tezach „O propagandzie produkcyjnej" [16] Lenin wskazywał, że cała prasa powinna zwiększyć dział propagandy produkcyjnej, powinna systematycznie informować o rozwoju gospodarki, przyczyniać się do opracowywania szeroko zakrojonych środków w celu usprawnienia praktycznych osiągnięć propagandy produkcyjnej. Oświata i propaganda winny poświęcać podstawowe miejsce swojej pracy jednolitemu planowi gospodarczemu, frontowi pracy, propagandzie produkcyjnej, nauczaniu robotników i chłopów rządzenia, kontroli rzeczywistego realizowania ustaw i poczynań radzieckich instytucji i gospodarstw. Oświata winna zadbać o wydawanie podręczników i broszur poświęconych zagadnieniom gospodarki, techniki oraz krzewieniu wiedzy zawodowo-technicznej i politechnicznej.

Oświata, głównie poprzez działalność pozaszkolną, miała zapoznać całe społeczeństwo z planem elektryfikacji kraju, by, po pierwsze, wszyscy zrozumieli jej konieczność, jako podstawy ekonomiczno-techniczej socjalizmu i, po drugie, by świadomie włączyli się do bezpośredniej pracy nad elektryfikacją kraju, zdobywali w tym celu niezbędną wiedzę i umiejętności zarówno na drodze samokształcenia, jak i w innych formach oświaty.

Propaganda produkcyjna oraz oświata miały przyczynić się poprzez lepsze przygotowanie ludzi do rozwoju gospodarczego, a także do wzrostu wydajności pracy. W artykule „Wielka inicjatywa" [17] Lenin podkreśla, że wydajność pracy w ostatecznym rachunku zadecyduje o zwycięstwie nowego ustroju. Stąd w pracy oświatowej i propagandzie produkcyjnej zagadnienia związane z lepszą organizacją pracy, ze wzrostem świadomej dyscypliny robotników i chłopów, z wykorzystaniem zdobyczy techniki, miały stanowić temat zawsze aktualny. Tylko ta oświata — podkreślał niejednokrotnie Lenin — która służy wzrostowi produkcji gospodarczej, zasługuje na nasze uznanie.

Lenin zawsze podkreślał wielkie gospodarcze znaczenie oświaty. Uważał, że dla spraw oświatowych należy poświęcać dużą część budżetu, że nie należy w dziedzinie oświaty oszczędzać. „Robi się u nas jeszcze zbyt mało, niezmiernie mało — pisał w 1923 roku — aby przestawić cały nasz budżet państwowy przede wszystkim na zaspokojenie potrzeb początkowego nauczania ludzi... Trzeba, żebyśmy podczas najbliższej rewizji naszego budżetu kwartalnego przystąpili do dzieła również w praktyce. Rzecz jasna, przede wszystkim powinny być zmniejszone nie wydatki Ludowego Komisariatu Oświaty, lecz wydatki innych resortów, tak aby zwolnione w ten sposób sumy zostały zużytkowane na potrzeby Ludowego Komisariatu Oświaty".[18]

W oparciu o wskazówki Lenina szeroko rozwinięto w całym kraju działalność oświatową. Powstały dziesiątki tysięcy punktów walki z analfabe-

[16] W. Lenin. Tezy o propagandzie produkcyjnej, tamże, s. 188—190.
[17] W. Lenin. Wielka inicjatywa. W: Lenin. Marks, Engels, marksizm. Warszawa KiW 1955, s. 470.
[18] W. Lenin. Kartki z dziennika. W: Lenin o młodzieży. Warszawa Iskry 1955, s. 342—343.

tyzmem i kursów początkowego nauczania dorosłych, zorganizowano tysiące kursów podnoszących kwalifikacje zawodowe. Dla udostępnienia młodzieży robotniczej i chłopskiej wyższych studiów powołano w 1919 roku uniwersytety robotnicze, w których młodzież w skróconym terminie przerabiała program szkoły średniej. Setki tysięcy młodzieży pracującej i ludzi dorosłych rzuciły się do nauki, do zdobywania wiedzy ogólnej i zawodowej.

Świadek tamtych czasów, znakomity pisarz I. Erenburg, tak scharakteryzował w 1924 roku ów pęd ludu pracującego do oświaty:

„Podobnie jak powstańcy biorą gołymi rękoma szczeciniaste dojście do arsenałów, tak też zaraz po zakończeniu wojny Rosja rzuciła się na warownie bibliotek, na podręczniki ekonomii politycznej lub elektrotechniki, na arytmetykę elementarną i dialektykę Hegla, na kursy agronomii i trzeci tom »Kapitału«; przypuściła szturm do tych wszystkich Perekopów, opasanych drutem kolczastym niezrozumiałych terminów, zaminowanych mrokiem siedmiu klas gimnazjalnych oraz trzydziestu wieków kultury.

Niech czarnowidze, tak chętnie zarzucający swemu narodowi, że zwycięskim kampaniom republikańskich generałów rewolucji francuskiej potrafił przeciwstawić zaledwie kilku domorosłych Wandei, ogarną myślą majestatyczny obraz tego szturmu. Czy widok narodu, z pasją sadowiącego się na ławie szkolnej, nie jest tysiąckroć wspanialszy od wszystkich Austerlitzów historii? Uczeni cudzoziemscy, zdumieni, że w latach odmrożonych rąk i stęchłej koniny ich rosyjscy koledzy po fachu mogą się pochwalić takim dorobkiem, winni pomnożyć to swoje słuszne zdumienie przez liczbę ludności ZSRR, w naszym bowiem mniemaniu nie ma istotnej różnicy pomiędzy członkiem Akademii Pawłowem, wytrwale badającym przyczyny odruchów, a jakimś bynajmniej niepospolitym Iwanowem, który doznał wstrząsu w obliczu prawdziwego cudu tworzenia z tajemniczych znaków realnych nazw.

Możemy z dumą stwierdzić, że to nie okna wystawowe jubilerów wymagały dziesięciokrotnego powiększenia oddziałów milicji, lecz odczyty publiczne, które wygłaszano na przeróżne tematy: o zbiorowym instynkcie mrówek, o zagadnieniu miłości z punktu widzenia marksizmu naukowego, o socjalzdrajcach austriackich czy wreszcie o komunikacji międzyplanetarnej. Wuzy wchłonęły taką ilość młodzieży, że trzeba je było rozładowywać, podobnie jak miasta. Książki w bibliotekach szybko niszczyły się i rozsypywały w szary proch. Brodaci gospodarze wiejscy, nie ufając już ani popom, ani komisarzom, przysiadywali fałdów nad zagadnieniami filozoficznymi. Uczyli się sami, uczyli jedni drugich, uczyli swoje dzieci, jak i rodziców, uczyli się aż do zupełnego otępienia, przesadzając w gorliwości i tracąc zdolność pojmowania najprostszych rzeczy. Po zdemaskowaniu burzy, która jak się okazało, nie jest figlem proroka Eliasza, lecz jakiejś tam elektryczności, spodziewali się specjalnego wytłumaczenia przyczyn powstawania deszczu, taka bowiem przyczyna, jak nadmierne skupienie

chmur, wydawała się im zbyt prymitywna... Ilu słuchaczy uniwersytetów robotniczych przypłaciło zdrowiem tę pracę nad siły. Bohaterska to zaiste epopeja (...) owo historyczne obleganie wiedzy kosztem mnóstwa ofiar, czynów bohaterskich i szaleństw".[19]

Upowszechnienie oświaty wiązało się nie tylko i nie głównie z rozwojem różnych form oświaty dorosłych, ale przede wszystkim z wprowadzeniem powszechnej obowiązkowej szkoły dla dzieci i młodzieży. Drugi program partii przewidywał „wprowadzenie bezpłatnego i obowiązkowego ogólnego i politechnicznego (zaznajamiającego w teorii i praktyce ze wszystkimi głównymi gałęziami produkcji) nauczania dla wszystkich dzieci obojga płci do lat 16".[20]

W oparciu o wytyczne programu parii władze oświatowe przystąpiły do tworzenia nowego systemu szkolnego, opartego o nowe formy zarządzania oświatą. Powołano Ludowy Komisariat Oświaty oraz Państwową Komisję Oświatową. Zlikwidowano kuratoria, przekazując kierownictwo szkołami radom delegatów pracujących. Opublikowano szereg odezw i dekretów. Do najważniejszych należą: dekret o oddzieleniu cerkwi od państwa i szkoły od cerkwi, dekret o upaństwowieniu wszystkich instytucji oświatowych i wychowaczych, o szkołach koedukacyjnych, o nauczaniu w języku ojczystym w szkołach mniejszości narodowej. Główne zarządzenia i postanowienia władzy radzieckiej znalazły odbicie w zatwierdzonym w październiku 1918 roku „Dekrecie o jednolitej szkole pracy" wraz z „Deklaracją Państwowej Komisji Oświatowej". Podstawową treścią dekretu było zniesienie starej szkoły dla uprzywilejowanych, upowszechnienie jej i udostępnienie dla wszystkich. Nowa szkoła miała być szkołą jednolitą pod względem struktury organizacyjnej, dostępną dla wszystkich, koedukacyjną i świecką. Jednolita szkoła pracy miała się składać z dwóch stopni, 5-letniego dla dzieci od 8—13 lat i 4-letniego dla młodzieży od 13—17 lat. Dekret wprowadzając jednolitą szkołę pracy znosił wszystkie dotychczasowe, jak widzieliśmy wyżej, bardzo różnorodne typy szkół. Obok jednolitego systemu szkolnego zorganizowano po raz pierwszy system wychowania przedszkolnego.

Nakreślając nowe zasady polityki oświatowej szczególną uwagę zwrócił Lenin na treści, metody i zasady wychowania w nowej szkole. Nowa szkoła powinna wszechstronnie przygotować ludzi zdolnych do budowy ustroju komunistycznego.

[19] I. Erenburg. Rwacz. Warszawa Czytelnik 1967, s. 256—258.

[20] Lenin o oświacie i wychowaniu, op. cit., s. 142.

XX Charakterystykę nowego radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego, realizowanego na podstawie wytycznych Lenina znajdzie Czytelnik w następujących pracach: F. F. Korolew. *Oczerki po istorii sowietskoj szkoły i piedagogiki* (1917—1920). Moskwa 1958; F. F. Korolew, Z. I. Rawkin, T. D. Korniejczik. *Oczerki po istorii sowietskoj szkoły i piedagogiki* (1921—1931). Moskwa 1961; E. Staszyński. Rozwój oświaty w ZSRR w pięćdziesięcioleciu. Warszawa CODKL 1967; I. Szaniawski. Humanizacja pracy i funkcja społeczna szkoły. Warszawa KiW 1967; S. Wołoszyn. Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. Warszawa PWN 1964.

Jak należy wychować młodzież, aby mogła ona najlepiej sprostać temu zadaniu. Przede wszystkim — mówił Lenin — powinna ona świadomie dążyć do realizacji celów komunistycznych. Niezbędne więc jest wychowanie młodzieży w duchu ideologii i światopoglądu komunistycznego. Nie wystarczy jednak — mówił Lenin — znajomość ideologii komunistycznej. Aby budować komunizm, trzeba tworzyć nową gospodarkę, rozwijać przemysł socjalistyczny, oparty na nowoczesnej technice, budować nowe rolnictwo, rozwijać oświatę i kulturę. Dlatego też każdy budowniczy komunizmu powinien być człowiekiem wykształconym.[21]

Co według Lenina powinno się składać na pojęcie człowieka wykształconego? Każdy budowniczy komunizmu winien głęboko opanować podstawy wiedzy nagromadzonej przez ludzkość w jej dotychczasowym rozwoju. Na te podstawy wiedzy składa się zarówno wiedza ogólnokształcąca, jak i politechniczna. W wieku XX, w którym rozwój każdego społeczeństwa coraz bardziej będzie uwarunkowany postępem naukowo-technicznym, nie można wg Lenina ograniczać wykształcenia do tradycyjnych treści ogólnokształcących. Współczesne wykształcenie powinno zawierać również treści politechniczne zapoznające młodzież w teorii i w praktyce z podstawowymi gałęziami produkcji, z nowoczesną techniką i organizacją produkcji.[22]

Wykształcenie ogólne i politechniczne powinno stanowić podstawę, na której należy oprzeć kształcenie zawodowe. Problemy związane z programem wykształcenia rozpatrywał Lenin w ścisłym powiązaniu z konkretną praktyką rewolucyjnej Rosji. Dlatego też, kiedy warunki ówczesne wymagały skrócenia programu wykształcenia ogólnego i politechnicznego i przyspieszonego kształcenia wykwalifikowanych robotników, Lenin uznał za konieczne przejściowe skrócenie trwania nauki w szkole ogólnokształcącej, jednakże podkreślił z naciskiem, że posunięcie to należy traktować jako tymczasowe i gdy tylko powstaną warunki, należy przystąpić do realizacji kształcenia zawodowego w oparciu o pełne średnie wykształcenie ogólne i politechniczne.[23]

Wykształcenie młodzieży zależy nie tylko od treści, ale w nie mniejszej mierze od sposobów uczenia się. Tradycyjny sposób uczenia się w szkole okresu przedrewolucyjnego, oparty na mechanicznym wkuwaniu, należało odrzucić jako zupełnie nieprzydatny w szkole socjalistycznej. Na miejsce wkuwania zalecał Lenin stosować takie metody, które przede wszystkim rozwijałyby samodzielne, krytyczne myślenie uczniów, dzięki czemu wiedza, którą uczniowie czerpią z książek lub od nauczycieli, nie byłaby przez nich bezkrytycznie przyswajana, lecz głęeboko samodzielnie przemyślana, a wnioski nie byłyby narzucone jej przez książkę i nauczyciela, lecz były-

[21] Lenin o młodzieży, op. cit., s. 300—301.
[22] Tamże, s. 321—323.
[23] Tamże, s. 328.

by samodzielnymi wnioskami młodzieży. Tak opanowana wiedza miałaby charakter trwały, przydatny w życiu i pracy.

Jednak poznanie teoretyczne nie stanowi jeszcze pełnego poznania. Największym błędem dotychczasowej szkoły i wychowania nazywał Lenin oderwania teorii, książki, od praktyki, od życia. Nowa szkoła i nowe wychowanie powinno dokonać w tej dziedzinie radykalnej zmiany. Każdy dzień swojej nauki — mówił Lenin — powinna młodzież łączyć z działaniem praktycznym w swoim środowisku, w społeczeństwie.[24] Mogą to być działania najdrobniejsze, ale służące interesom społecznym. Codzienne wiązanie nauki teoretycznej z działalnością praktyczną młodzieży na rzecz klasy robotniczej, ludu pracującego wsi i miasta nie tylko służy pogłębieniu, utrwaleniu i sprawdzeniu wiedzy teoretycznej, ale spełnia zarazem olbrzymią rolę wychowawczą. Zapoznaje młodzież z trudnościami, z jakimi boryka się społeczeństwo, uczy ją pokonywać te trudności, przyzwyczaja do współdziałania ze społeczeństwem, wychowuje do pracy.

Tylko szkoła socjalistyczna — mówił Lenin — może spełniać zadanie wychowania pełnej osobowości. Ale szkoła ta powinna ściśle wiązać wychowanie z polityką, o czym komuniści mówią otwarcie. W wiązaniu wychowania z polityką należy zwracać uwagę na stosowanie właściwych metod pracy i unikać wszelkiej wulgaryzacji i uproszczeń, które wywołują skutki odwrotne od postawionych celów. Przede wszystkim w działalności tej treści i metody wychowania należy dostosować do wieku i poziomu rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży, nauczyciele zaś muszą sami być dobrze przygotowani do tej pracy i przekonani o słuszności polityki komunistycznej partii, aby mogli przekonać o tym również młodzież.[25]

Wychowanie młodzieży w szkole, w domu, w środowisku w organizacjach młodzieżowych powinno kierować się zasadami służącymi wszechstronnemu wychowaniu, rozwojowi wszystkich zdolności dzieci, przygotowaniu ludzi pełnych inicjatywy, samodzielnych, twórczych, a zarazem zdyscyplinowanych, umiejących działać w sposób zorganizowany w kolektywie walczących o interes społeczny i widzących swój własny interes w zwycięstwie interesu ogólnego. Na pierwszy plan wysuwa więc Lenin zasadę samodzielności i samorządności młodzieży. W notatce pt. „Międzynarodówka młodzieży" Lenin pisał:

„Nierzadko tak bywa, że przedstawiciele pokolenia już posuniętego w latach i starego nie umieją ustosunkować się w sposób właściwy do młodzieży, która siłą rzeczy musi dochodzić do socjalizmu inaczej, nie tą drogą, nie w tej formie, nie w tych warunkach, co jej ojcowie. Dlatego, między innymi, powinniśmy bezwarunkowo być za organizacyjną samodzielnością związku młodzieży, i to nie tylko dlatego, że jej samodzielności boją się oportuniści, lecz i ze względów zasadniczych. Bez całkowitej bo-

[24] Tamże, s. 319.
[25] Przemówienie na II Ogólnorosyjskim zjeździe nauczycieli-internacjonalistów. W: Lenin o oświacie i wychowaniu, op. cit., s. 133.

wiem samodzielności młodzież nie zdoła ani wyrobić się na dobrych socjalistów, ani też przygotować się do tego, żeby poprowadzić socjalizm naprzód.

Jesteśmy za całkowitą samodzielnością związków młodzieży, ale i za całkowitą wolnością koleżeńskiej krytyki jej błędów. Schlebiać młodzieży nie powinniśmy".[26]

Samodzielne tworzenie przez młodzież form organizacyjnych swojej działalności, pod ideowym kierunkiem partii, nauczycieli, wychowawców, wiązał Lenin z inną podstawową zasadą niezbędną w wychowaniu komunistycznym. Młodzież przygotowująca się do aktywnej pracy na rzecz społeczeństwa powinna być wdrażana do działalności zorganizowanej, kolektywnej, powinna być wychowywana w poczuciu pełnej osobistej odpowiedzialności za działalność swoją i kolektywu. Społeczeństwo budujące komunizm będzie w coraz szerszym zakresie rozwijało samorządne formy życia społecznego. Umiejętność współżycia w takim społeczeństwie wymaga od wszystkich członków poczucia odpowiedzialności i świadomej dyscypliny. W przemówieniu na III Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Lenin mówił:

„Na miejsce dawnej musztry — mówił Lenin — wysuwamy świadomą dyscyplinę robotników i chłopów, którzy z nienawiścią do dawnego społeczeństwa łączą zdecydowanie umiejętność i gotowość zjednoczenia i zorganizowania sił do walki, aby z woli milionów i setek milionów ludzi odosobnionych, rozproszonych, rozrzuconych na obszarach ogromnego kraju stworzyć jednolitą wolę, gdyż bez tej jednolitej woli zostaniemy nieuchronnie rozbici. Bez tego zespolenia, bez tej świadomej dyscypliny robotników i chłopów sprawa nasza przedstawia się beznadziejnie... Tak więc być komunistą — znaczy to organizować i jednoczyć całe dorastające pokolenie, dawać przykład wychowania i dyscypliny".[27]

Kształtowanie u młodzieży świadomej dyscypliny i poczucia odpowiedzialności wiązał Lenin z zadaniami etyki komunistycznej. Etyka komunistyczna wg Lenina to taka etyka, która służy budowie komunizmu, która jednoczy masy pracujące przeciwko wszelkiemu wyzyskowi i niesprawiedliwości społecznej. Zarazem wskazywał Lenin, że w drugiej fazie komunizmu powstaną odpowiednie warunki, które będą sprzyjały tworzeniu się w całym społeczeństwie u wszystkich ludzi przyzwyczajeń do postępowania wg ogólnoludzkich norm moralnych. Dopóki jednak toczy się ostra walka klasowa, walka na śmierć i życie między ludem pracującym a wyzyskiwaczami, naczelnym zadaniem etycznym pozostaje walka o zniesienie ucisku, o wyzwolenie społeczne, o zbudowanie socjalizmu.

Przemawiając na Zjeździe Młodzieży Komunistycznej Lenin wskazywał, że Związek Młodzieży Komunistycznej powinien stanowić grupę szturmo-

[26] W. Lenin. Międzynarodówka Młodzieży. W: Lenin o młodzieży, op. cit., s. 229—230.

[27] Lenin o młodzieży, op. cit., s. 305, 314—315.

wą, która w każdej pracy niesie pomoc, przejawia inicjatywę, daje początek czemuś nowemu. Młodzież komunistyczna powinna być taka, aby każdy robotnik widział w niej ludzi, których nauka i konkretna praca oraz działalność społeczna uwidoczniłyby mu, że są to naprawdę ludzie, którzy wskazują mu właściwą drogę. „Jeśli Komunistyczny Związek Młodzieży nie potrafi zorganizować w ten sposób swej pracy we wszystkich dziedzinach, znaczy to, że zbacza on na starą burżuazyjną drogę. Nasze wychowanie należy połączyć z walką mas pracujących przeciwko wyzyskiwaczom po to, aby pomagać masom pracującym w rozwiązywaniu zadań, które wynikają z nauki komunizmu".[28]

Sformułowane przez Lenina zasady doboru treści wykształcenia, zasady pracy szkoły socjalistycznej oraz zasady komunistycznego wychowania młodzieży, chociaż dotyczy konkretnej sytuacji i konkretnego kraju, mają znaczenie ogólne i nie straciły do dziś na swej aktualności.

Kreśląc koncepcje nowej polityki oświatowej Lenin ze szczególnym naciskiem wskazywał na rolę nauczyciela w realizacji tej polityki oraz podnosił sprawę ukształtowania pozycji nauczyciela na znacznie wyższym poziomie, niż to ma miejsce w państwie burżuazyjnym.

W każdej szkole — pisał Lenin — rzeczą najważniejszą jest ideowo-polityczny kierunek wykładów. O tym kierunku całkowicie i wyłącznie decyduje skład osobowy wykładowców. „Żadna kontrola, żadne programy itd. absolutnie nie mogą zmienić tego kierunku zajęć, o którym decyduje skład osobowy wykładowców".[29]

Na pozycję nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela ludowego, zwrócił uwagę Lenin jeszcze przed rewolucją. W przemówieniu pt. „W sprawie polityki Ministerstwa Oświecenia Publicznego" pisał on w roku 1913: „Rosja jest biedna, jeśli mowa jest o pensjach dla nauczycieli ludowych. Płaci się im nędzne grosze. Nauczyciele ludowi głodują i marzną w nie opalanych i prawie że nie nadających się na mieszkania izbach. Nauczyciele ludowi mieszkają wraz z bydłem, które chłopi na zimę sprowadzają do izby. Przeciwko nauczycielom ludowym szczuje pierwszy lepszy uriadnik, pierwszy lepszy czarnoseciniec wiejski lub dobrowolny ochrannik i szpicel, nie mówiąc już o szykanach i prześladowaniach ze strony władz. Rosja jest zbyt biedna, żeby opłacać uczciwych pracowników oświecenia publicznego, ale Rosja jest bardzo bogata, żeby wyrzucać miliony i dziesiątki milionów na szlachtę-darmozjadów, na awantury wojenne, na zapomogi dla fabrykantów cukru i królów naftowych i temu podobne".[30]

W Rosji — pisał Lenin dalej — nawet przy obecnym stanie sił wytwórczych byłoby całkowicie możliwe zapewnić zadowalające pensje armii nauczycieli ludowych, pomagających ludowi dźwignąć się z niewiedzy,

[28] Tamże, s. 317—318.
[29] Lenin o oświacie i wychowaniu, op. cit., s. 99.
[30] W. Lenin. W sprawie polityki Ministerstwa Oświecenia Publicznego, tamże, s. 104.

ciemnoty i zahukania, gdyby cały ustrój państwowy Rosji od dołu do góry został przerobiony na ustrój demokratyczny.[31]

Po rewolucji Lenin poświęcił wiele uwagi sprawie podniesienia poziomu życia nauczycieli oraz przyciągnięcia i włączenia ich do współpracy z rewolucyjnym proletariatem i partią. Przed nauczycielem — mówił Lenin na Zjeździe nauczycieli-internacjonalistów w styczniu 1919 roku — stają teraz szczególnie doniosłe zadania. Nie można wątpić, że ogromna większość personelu nauczycielskiego, który stoi blisko klasy robotniczej i pracującej części chłopstwa, przekonało się, jak głęboko sięgają korzenie rewolucji socjalistycznej i zapewne teraz większość nauczycieli będzie stawała po stronie władzy mas pracujących w walce o socjalizm.[32]

Lenin wezwał postępowych nauczycieli, by wciągnęli do współpracy z władzą radziecką najszersze masy nauczycielskie, by wychowywali najbardziej zacofanych nauczycieli, trwających jeszcze na gruncie starych burżuazyjnych przesądów, by związali ich we wspólnej walce o socjalistyczne wychowanie.[33] Lenin zwracał uwagę na duże trudności związane z przekształceniem świadomości nauczycieli i przyciąganiem ich do współpracy z partią. Mimo tych trudności należało rozpocząć szeroką pracę wychowawczą z nauczycielami. Lenin uważał, że władza radziecka powinna wykorzystać wychowanych w starym ustroju nauczycieli po pierwsze dlatego, że posiadają oni wiedzę niezbędną dla socjalizmu, i po drugie dlatego, że starych nauczycieli oraz wszystkich specjalistów z różnych dziedzin należy reedukować, aby w końcu świadomie włączyć ich do współpracy w budowie nowego społeczeństwa.

W „Kartkach z dziennika" Lenin podkreślał, że „należy systematycznie wzmacniać pracę organizacyjną wśród nauczycieli ludowych, żeby przekształcić ich z ostoi ustroju burżuazyjnego, jaką dotąd pozostają we wszystkich bez wyjątku krajach kapitalistycznych, w ostoję ustroju radzieckiego, by z ich pomocą oderwać masy chłopskie od sojuszu z burżuazją i przyciągnąć je na stronę sojuszu z proletariatem".[34]

Pracy prowadzonej obecnie w dziedzinie oświaty ludowej — pisał Lenin w 1923 roku — nie możemy nazwać bardzo wąską. Wcale niemało robi się, aby rozruszać stare kadry nauczycielskie, przyciągnąć je do nowych zadań, zainteresować je nowym ujęciem zagadnień pedagogiki i zainteresować takimi kwestiami, jak kwestia religii. „Ale nie robimy tego, co najważniejsze. Nie troszczymy się albo troszczymy się w sposób zgoła niedostateczny o podniesienie nauczyciela ludowego na taki poziom, bez osiągnięcia którego nie może być mowy o żadnej kulturze".[35]

Rozważania te zamyka Lenin następująco, szczególnie przez niego pod-

[31] Tamże, s. 105.
[32] Przemówienie na II Ogólnorosyjskim zjeździe nauczycieli-internacjonalistów, tamże, s. 132.
[33] Tamże, s. 132—135.
[34] W. Lenin. Kartki z dziennika. W: Lenin o młodzieży, op. cit., s. 344.
[35] Tamże, s. 342.

kreśloną refleksją: „Nauczyciel ludowy powinien u nas znaleźć się na takim poziomie, na jakim nigdy nie stał, nie stoi i stać nie może w społeczeństwie burżuazyjnym. Jest to prawda nie wymagająca dowodów. Do takiego stanu rzeczy powinniśmy zmierzać drogą systematycznej, wytrwałej, uporczywej pracy zarówno nad podniesieniem poziomu umysłowego nauczycielstwa, jak i nad wszechstronnym przygotowaniem go do rzeczywiście wielkiej misji, jak wreszcie — co jest rzeczą najważniejszą, najważniejszą i jeszcze raz najważniejszą — nad poprawą jego sytuacji materialnej".[36]

[36] Tamże, s. 344.

MAKSYMILIAN MACIASZEK

TENDENCJE ROZWOJOWE LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO

W miarę zbliżania się do momentu rozpoczęcia roku szkolnego 1970/71 wzrasta zainteresowanie nauczycieli, uczniów, rodziców, a także szerokiej opinii społecznej, sprawami liceum ogólnokształcącego. W szczególności wiele uwagi poświęca się problemom, związanym z pracą dydaktyczno-wychowawczą w klasie czwartej, w której od września — zgodnie z harmonogramem reformy szkolnej — obowiązywać będą po raz pierwszy nowe programy i nowe rozwiązania organizacyjne.

W prowadzonych na ten temat dyskusjach wraca się niejednokrotnie do pytań związanych z funkcją liceum, jego koncepcją treściową, możliwościami przysposobienia zawodowego, charakterem egzaminu maturalnego itp. W związku z tym szczególnie często podejmowanym problemem jest struktura liceum — w jakim stopniu umożliwia ona rozwój różnorodnych zainteresowań i uzdolnień uczniów, czy też ma charakter zdecydowanie uniformistyczny. W artykule niniejszym zamierzamy niektóre z wymienionych problemów wyjaśnić, zwracając przede wszystkim uwagę czytelników na koncepcję organizacyjno-programową liceum i jej osobliwości w klasie czwartej.

Określony w założeniach reformy szkolnej model strukturalny liceum, realizowany sukcesywnie od roku 1967, nie był *in statu nascendi* traktowany statycznie. Wręcz odwrotnie, wprowadzając go, zakładaliśmy jego dynamiczny rozwój. Nie jest rzeczą przypadku, że wydane drukiem programy w podtytule mają dopisek „tymczasowy"; nie zmniejsza to oczywiście wagi tego dokumentu, jako podstawy pracy szkoły i oceny jej wyników. Natomiast tymczasowy charakter programów niemal zobowiązywał każdego nauczyciela jak również wszystkich pracowników administracji szkolnej do gruntownej analizy ich zawartości treściowej (m. in. w aspekcie możliwości percepcyjnych ucznia), do warsztatowego sprawdzenia realności osiągania postulowanych w programach efektów dydaktyczno-wychowawczych. Na tym materiale empirycznym zamierzaliśmy opierać proces dalszej modyfikacji koncepcji treściowej i organizacyjnej liceum.

Przyjęcie takiego założenia zdeterminowane było również określonymi warunkami, w których przeprowadzaliśmy reformę szkolną. Na skutek niedostatecznego udziału zaplecza naukowego w pracach związanych z doborem treści nauczania, nowe programy i podręczniki przekazano od razu wszystkim szkołom, bez uprzedniej ich eksperymentalnej weryfikacji. Fakt ten implikował konieczność dokonywania bardzo wnikliwej analizy pracy szkół w początkowej fazie wdrażania nowych programów. Chodziło przede wszystkim o zbadanie możliwości osiągania przez ogół szkół i nauczycieli założonej w nowych programach wyższej, w stosunku do poprzedniej, normy dydaktycznej. Nowe programy musiały bowiem w większym

zakresie uwzględniać aktualne potrzeby naszego życia społeczno-politycznego i gospodarczego oraz wykorzystać dokonujący się w tempie przyśpieszonym postęp w dziedzinie nauki i techniki.

Prowadząc badania związane z wdrażaniem programów warto uświadomić sobie pewne specyficzne trudności metodologiczne, aby uniknąć pochopnych i błędnych uogólnień. Jednolity bowiem w swej koncepcji i wymaganiach program nauczania jest realizowany w bardzo zróżnicowanych warunkach. Składają się na nie zarówno czynniki subiektywne jak i obiektywne.

Pierwsze wiążą się z osobą nauczyciela, jego kwalifikacjami specjalistycznymi i stopniem nowatorskiej postawy w procesie dydaktycznym. Nowa, wyższa norma dydaktyczna, wobec której został nauczyciel postawiony, wymaga niewątpliwie większego wysiłku i bardziej intensywnego samokształcenia, zarówno w zakresie pogłębienia treści pracy szkolnej, jak też wypracowania nowych metod dydaktyczno-wychowawczych uwzględniających tendencje współczesnej dydaktyki i teorii wychowania. Z czynników o charakterze obiektywnym wymienić należy przede wszystkim treści zawarte w programach i ich uszczegółowienie w podręcznikach oraz niezbędne wyposażenie szkoły w pomoce i urządzenia.

W kontekście powyższych przesłanek metodologicznych problem efektywności pracy szkoły, związanej z nowymi programami, rozpatrywany być może jedynie z uwzględnieniem kilku elementów składających się na proces dydaktyczno-wychowawczy. Stąd wysuwany ostatnio problem przeciążenia ucznia nadmiarem pracy szkolnej wymaga raczej kompleksowej analizy niż jednostronnego doszukiwania się jego źródeł, bądź to w przeładowanym programie czy podręcznikach, bądź też w stosowaniu przez szkołę nieodpowiednich form i metod pracy.

Typowym przykładem w tym właśnie zakresie były trudności towarzyszące wprowadzeniu do praktyki szkolnej nowego programu matematyki w liceum ogólnokształcącym. Krytyka w początkowej fazie czyniła punktem odniesienia rzekomo przeładowany program nauczania. Z perspektywy trzeciego roku realizacji coraz więcej jednak nauczycieli uważa wyższe wymagania postawione w programie za słuszne, a jego koncepcję za całkowicie uzasadnioną obecnym rozwojem nauki i techniki. Natomiast osiągnięcie optymalnych warunków w realizacji programu możliwe jest poprzez szeroką akcję samokształcenia nauczycieli, doskonalenie koncepcji podręcznika oraz zwiększenie budżetu godzin na jego realizację. Tak więc jedynie uruchomienie zespołu środków może doprowadzić do poprawy sytuacji.

Prowadząc zatem badania związane z wdrażaniem programów nauczania należy zmierzać do wykrycia wszystkich istotnych współczynników warunkujących efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dopiero wówczas możliwe będzie postawienie prawidłowej diagnozy i przedsięwzięcie odpowiednich środków doskonalenia procesu dydaktycznego. Do-

tychczas gromadzony w szkołach materiał empiryczny pozwala już na formułowanie odpowiednich wniosków.

W artykule niniejszym pragniemy odpowiedzieć również na pytanie — czy i w jakim zakresie — w trzecim roku pracy z nowymi programami nauczania — możliwe i konieczne jest podsumowanie dotychczasowego doświadczenia nauczycieli dla określenia dalszych tendencji rozwojowych liceum ogólnokształcącego.

Korektura planu nauczania

Realizacja programów w liceum ujawniła przede wszystkim pewne trudności w gospodarowaniu określonym budżetem godzin. Przydział ten na niektóre przedmioty okazał się niewystarczający. Sytuację pogarszał i ten fakt, że w takich przedmiotach, jak język polski i matematyka, szkoła podstawowa nie osiąga jeszcze pełnej normy dydaktycznej. Stąd jej absolwenci podejmują naukę w klasie I liceum z pewnymi brakami w wiadomościach i umiejętnościach, które trzeba wyrównywać już w ramach budżetu godzin programu licealnego.

Specjalne trudności napotykali nauczyciele w realizacji programu takich przedmiotów, jak biologia i geografia. Nauczanie biologii rozpoczynał nauczyciel w klasie III, co z uwagi na zbyt duży dystans dzielący ucznia od kursu tego przedmiotu w szkole podstawowej, wręcz uniemożliwiało nawiązywanie do zdobytych uprzednio wiadomości. Odwrotnie, w zakresie geografii w kl. I i II — aczkolwiek następowało pełne powiązanie z wiadomościami uzyskanymi w szkole podstawowej, to jednak stosunkowo wczesne zakończenie nauki w dwóch pierwszych klasach utrudniało wykorzystywanie wiadomości geograficznych w realizacji przedmiotów w kolejnych latach nauki, np. w wychowaniu obywatelskim oraz zajęciach fakultatywnych grupy geograficzno-ekonomicznej w kl. IV.

Kuratorzy okręgów szkolnych zwracali też uwagę na niepokojącą sytuację związaną z realizacją programu wychowania technicznego. Na skutek braku niezbędnych warunków (kadrowych i materiałowych) ten stosunkowo duży wymiar godzin (4×3 godz.) nie był racjonalnie wykorzystywany (jednocześnie szkoła odczuwała brak godzin w innych przedmiotach nauczania).

Biorąc pod uwagę zgłaszane uwagi nauczycieli, uczniów, rodziców jak również administracji szkolnej, potwierdzone badaniami sandażowymi w wybranych szkołach, Kierownictwo Resortu podjęło decyzję o przeprowadzeniu niezbędnej korektury planu nauczania liceum z dniem 1 września 1970 r. Korektura ta sprowadza się do pewnego przemieszczenia godzin w ramach obowiązującego planu nauczania, bez tendencji do jego rozszerzenia (obecny plan przewiduje 131 godzin lekcyjnych + 4 godz. zajęć z wychowania obywatelskiego).

Zmiany w planie dotyczą następujących przedmiotów nauczania:

Język polski. Dodano 1 godzinę lekcyjną w kl. II (podnosząc w ten sposób wymiar z 4 do 5 godz.). Pozwoli to na przesunięcie części materiału nauczania z kl. I (okres romantyzmu przedpowstaniowego) do kl. II, co w konsekwencji przyczyni się do odciążenia programu w pierwszych dwóch klasach i przeznaczenia większej liczby godzin na ćwiczenia w mówieniu i pisaniu.

Historia. Zwiększa się globalna liczba godzin tego przedmiotu nauczania o 1 z równoczesnym rozszerzeniem cyklu nauczania na cztery lata; umożliwia to wprowadzenie nauczania historii do klasy maturalnej (3 + 2 + 3 + 2). Operacja ta podyktowana jest przede wszystkim troską o odciążenie materiału poszczególnych klas programowych, co w zamierzeniach powinno doprowadzić do zwiększenia efektów ideowo-wychowawczych związanych przede wszystkim z dziejami współczesnymi, tak ważnymi z punktu widzenia politycznego.

Biologia. Globalny wymiar godzin zwiększono o 1 godzinę lekcyjną, co umożliwia przejście z kursu 2-letniego na 3-letni, w klasach II—IV (2 + 2 + 2). Zmiana w przydziale materiału programowego pozwoli m. in. na pogłębienie tematyki współczesnej biologii ogólnej w kl. IV, mającej wielkie znaczenie światopoglądowe.

Geografia. Układ materiału nauczania realizowanego dotychczas w dwóch klasach (3 + 3) rozszerza się na trzy klasy (2 + 2 + 2), co poprawia znacznie miejsce przedmiotu w planie nauczania i umożliwia korzystniejszą repetycję tematyki programu.

Matematyka. Celem wyrównania braków, z jakimi absolwenci kl. VIII podejmują naukę w liceum, zaistniała konieczność dodania 1 godziny w kl. I (podniesiono liczbę godzin z 4 do 5).

Fizyka. Przy zachowaniu obecnego globalnego wymiaru godzin (11 godz.) zwiększa się w kl. IV liczbę godzin z 2 na 3 kosztem zmniejszenia o 1 godz. w kl. II (z 3 do 2). Zmiana ta umożliwi pogłębienie w kl. IV kursu fizyki najnowszej.

Wychowanie techniczne. Biorąc pod uwagę niedostateczne jeszcze, w większości szkół, warunki, w których realizowany jest program wychowania technicznego (brak kwalifikowanej kadry, a przede wszystkim trudności w zaopatrzeniu materiałowym) oraz czyniąc zadość dość powszechnie zgłaszanym przez szkoły postulatom, wprowadza się do planu nauczania zmniejszony o 1 godzinę w każdej klasie wymiar czasu w zakresie tego przedmiotu (w miejsce wymiaru 4 × 3 godz. będzie obowiązywał wymiar 4 × 2 godz.). Natomiast szkoły posiadające odpowiednie warunki (kadrowe i materialne) mogą za zgodą kuratorium okręgu szkolnego prowadzić wychowanie techniczne w dotychczasowym wymiarze godzin (4 + 3 godz.). Ponadto dla młodzieży, która już w liceum deklaruje się podjąć po maturze pracę zawodową, wprowadza się w kl. IV przysposobienie zawodowe. Jednocześnie resort zamierza przeprowadzić analizę

warunków, w jakich licea ogólnokształcące prowadzą wychowanie techniczne, by na tej podstawie podjąć niezbędne środki, zmierzające do poprawy sytuacji.

Omówione wyżej zmiany w planie liceum, wynikające z dotychczasowego doświadczenia szkół, zapewnią korzystniejsze proporcje w przydziale godzin na poszczególne przedmioty nauczania, a w konsekwencji stworzą lepsze warunki realizacji obowiązujących programów.

Poniżej przedstawia się zmodyfikowany plan nauczania. Dla pełnej orientacji w zakresie przeprowadzonych zmian podano w nawiasach poprzednie wymiary godzin.

Przedmioty nauczania	Klasa				Razem
	I	II	III	IV	
Język polski	4 (4)	5 (4)	4 (4)	4 (4)	17 (16)
Język rosyjski	3	3	2	2	11
Język angielski (francuski, niemiecki)	4	4	3	3	14
Historia	3 (3)	2 (3)	3 (3)	2 (—)	10 (9)
Wychowanie obywatelskie	—	—	—	3	3
Biologia	—	2 (—)	2 (3)	2 (2)	6 (5)
Higiena	—	—	—	1	1
Geografia	2 (3)	2 (3)	2 (—)	—	6 (6)
Matematyka	5 (4)	4 (4)	4 (4)	3 (3)	16 (15)
Fizyka	3 (3)	2 (3)	3 (3)	3 (2)	11 (11)
Astronomia	—	—	—	1	1
Chemia	2	2	2	—	6
Wychowanie techniczne *	2 (3)	2 (3)	2 (3)	2 (3)	8 (12)
Wychowanie plastyczne (muzyczne)	2	1	1	—	4
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	8
Przysposobienie obronne	1	2	2	—	5
Zajęcia fakultatywne	—	—	—	4	4
Ogółem	33 (34)	33 (34)	33 (33)	32 (30)	131 (131)
Zajęcia z wych. obywatelskiego	1	1	1	1	4
Nadobowiązkowo:					
Język łaciński	2	2	2	2	8
Chór szkolny (zespoły muzyczne) **		2			
Przysposobienie sportowe **		2			

* Szkoły posiadające odpowiednie warunki (kadrowe i wyposażeniowe) mogą za zgodą kuratorium okręgu szkolnego realizować program w wymiarze 3 godzin tygodniowo w każdej klasie.

** Zajęcia organizowane w międzyklasowych zespołach uczniowskich od kl. I do IV.

Weryfikacja programów i podręczników

Prace nad korekturą planu nauczania przebiegały równolegle z pracą nad weryfikacją programów i podręczników, we wzajemnym ich uwarunkowaniu. Już drugi rok działające komisje programowe osiągnęły znaczny postęp w zakresie modernizacji niektórych programów, szczególnie przedmiotów ideologicznych. Efekty te są rezultatem pracy wielu zespołów terenowych, które działają w najbardziej aktywnych środowiskach naukowych kraju przy czynnej pomocy i inspiracji komitetów partyjnych.

Komisja historii jest w końcowym etapie przygotowywania nowej wersji programu zgodnie ze zmianami w planie nauczania, jako kursu historii we wszystkich klasach liceum. W związku z tym ustalono nowe cezury tematyczne. W szczególności: kl. I (3 godz. tyg.) — zamyka kurs historii powszechnej do roku 1453, a kurs historii Polski do roku 1466; w kl. II (2 godz. tyg.) — realizuje się historię powszechną do roku 1799, a historię Polski do roku 1795; w kl. III (3 godz. tyg.) — historię powszechną i historię Polski do roku 1939 (do wybuchu II wojny światowej); w kl. IV (2 godz. tyg.) — materiał programowy obejmuje dzieje II wojny światowej oraz okres Polski Ludowej.

Podjęte prace programowe zmierzały do przedstawienia pełniejszego obrazu walk narodowo-wyzwoleńczych, a szczególnie ich sensu politycznego, skuteczności i bohaterstwa naszej walki z okupantem hitlerowskim w okresie II wojny światowej. W materiale nauczania historii najnowszej podkreślono ścisły związek dziejów Partii i klasy robotniczej z dziejami narodu. Licząc się w większym stopniu z możliwościami percepcyjnymi ucznia, w doborze materiału wyeksponowano najistotniejsze fakty historyczne z tendencją do maksymalnego odciążenia programu od drugorzędnych informacji.

Zmodyfikowany program historii zostanie wprowadzony do liceum od najbliższego roku szkolnego 1970/71. Odpowiednie zmiany uwzględnia się już w nowych edycjach podręczników historii.

Analogicznie jak w historii zaawansowane są prace w zakresie modernizacji programu wychowania obywatelskiego, który zostanie wprowadzony do szkół również od nowego r. szk. 1970/71. Program ten w nowym usytuowaniu, równolegle do historii, został bardziej konsekwentnie skorelowany tematycznie. Szerzej zostały w nim uwzględnione problemy rozwoju wewnętrznego kraju ze szczególnym wyeksponowaniem demokracji socjalistycznej i kierowniczej roli partii w budowie społeczeństwa socjalistycznego. Dążąc do znacznego zmniejszenia zakresu treści poznawczych stworzono jednocześnie lepsze warunki umożliwiające kształtowanie bardziej refleksyjnego stosunku młodzieży w analizie zagadnień społeczno-politycznych, przy szerszym wykorzystaniu metody dyskusji. Weryfikacja programu doprowadziła również do pełnego uaktualnienia tematyki z zakresu wiedzy o Polsce i świecie współczesnym.

W koncepcji programowej utrzymano dotychczasowy charakter przedmiotu jako integrującego wiadomości z historii, języka polskiego i geografii. Znacznej intensyfikacji wymagają podjęte prace związane z przygotowaniem nowych podręczników dla ucznia i materiałów pomocniczych dla nauczyciela.

W programie języka polskiego wprowadza się od nowego r. szk. 1970/71 częściowe zmiany, wynikające z nowych cezur tematycznych. I tak: w kl. I — literatura starożytna i Oświecenie, w kl. II — romantyzm i pozytywizm, w kl. III — Młoda Polska i literatura XX-lecia międzywojennego, w kl IV — literatura współczesna.

Zmiany te doprowadzą zapewne do odciążenia kl. I i II z części materiału historyczno-literackiego. W szczególności przeniesiono z kl. I do II materiał dotyczący literatury romantycznej, przedpowstawiowej oraz dokonano selekcji literatury staropolskiej. Przemieszczenie tematyki umożliwi pełniejsze wydobycie ideowych walorów literatury humanistycznej epoki Odrodzenia oraz głębszą analizę poglądów racjonalistycznych zawartych w utworach okresu Oświecenia. Ponadto bardziej ukierunkowane omówienie literatury postępowego nurtu romantycznego pozwoli na wydobycie wszystkich jej aspektów patriotycznych.

Podobnie w kl. III pewna redukcja materiału informacyjno-encyklopedycznego ma zapewnić lepsze warunki do pogłębionej interpretacji najwartościowszych pod względem literackim i wydawniczym utworów literatury „Młodej Polski" i XX-lecia międzywojennego.

Najbardziej skomplikowanym zagadnieniem jest właściwe ustalenie materiału literackiego w kl. IV liceum, obejmującego okres po roku 1939 do dnia dzisiejszego. Jest tutaj wiele jeszcze kwestii dyskusyjnych i trudnych do rozstrzygnięcia.

Przygotowane w ramach pracy komisji nowe wersje programowe wymagają jeszcze konfrontacji z opinią nauczycielską, szczególnie w zakresie wykazu lektur obowiązkowych i lektur do wyboru. W tej sytuacji nowa wersja programu języka polskiego we wszystkich jego działach możliwa jest do wprowadzenia dopiero w r. szk. 1971/72.

W zakresie geografii, zgodnie z nowym trzyletnim cyklem nauczania w liceum, zmodernizowany program zostanie wprowadzony w r. szk. 1970/71. Utrzymując nadal jako podstawową oś tematyczną zagadnienia gospodarcze Polski i świata, nowy program daje im jednak szerszą podbudowę geografii fizycznej. W nowej wersji zostaną szczególnie wyeksponowane treści o charakterze wychowawczym, ukazujące osiągnięcia i rozwój Polski Ludowej.

Program biologii, podobnie jak program geografii, ukaże się w r. szk. 1970/71 w zmienionej wersji, z uwzględnieniem nowego przydziału godzin w trzyletnim cyklu nauczania. Aczkolwiek koncepcja tematyczna programu nie ulega zasadniczym zmianom, to jednak pewne zagadnienia zostaną w nim szerzej potraktowane, jak np. przemiany ewo-

lucji organizmów, zjawiska, procesy i przemiany zachodzące w świecie organicznym jako podstawy racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody.

Wprowadzone od nowego roku szkolnego pewne korektury planu, dotyczące matematyki i fizyki znalazły wyraz w wydanych już instrukcjach progrmowych.

W nowym roku szkolnym 1970/71 licea otrzymają także zmodernizowaną wersję programu wychowania technicznego w wariancie 2-godzinnym. Program ten w większym stopniu uwzględnia możliwości realizacyjne szkół.

Weryfikację programów podjęły wszystkie komisje przedmiotowe. Każda z nich ma niewątpliwie swoiste problemy merytoryczne jak i organizacyjne oraz różny stopień zaawansowania. Pracy w zakresie programów i podręczników nie można jednak traktować jako jednorazowej akcji; jest to bowiem permanentna aktualizacja treści i modernizacja koncepcji dydaktycznej.

Specyfika pracy dydaktycznej w kl. IV liceum

Istotnym novum w kl. IV są przewidziane w reformie szkolnej zajęcia fakultatywne i przysposobienie zawodowe.

Zajęcia fakultatywne stanowią wyraz zróżnicowania programowego liceum ogólnokształcącego. Stosownie do różnorodnych zainteresowań i uzdolnień jak też zamierzonego kierunku studiów wyższych lub pracy zawodowej, uczniowie dokonują wyboru zajęć w jednej z następujących grup przedmiotowych: humanistycznej, matematyczno-fizycznej, biologiczno-chemicznej, geograficzno-ekonomicznej i grupy językowej (język rosyjski, angielski, francuski, niemiecki) oraz przysposobienia zawodowego.

Zadaniem zajęć fakultatywnych — zgodnie ze sformułowaniami odpowiedniej instrukcji organizacyjnej — jest:

— poszerzenie i pogłębienie wiadomości oraz doskonalenie umiejętności uczniów zgodnie z ich zainteresowaniami i zdolnościami, jak również z przewidywanym wyborem kierunku studiów lub pracy zawodowej,
— rozwijanie zdolności samodzielnego myślenia oraz zaznajamianie uczniów z metodami nauczania stosowanymi w szkołach wyższych przez wdrażanie do racjonalnej organizacji pracy, korzystanie z materiałów źródłowych, posługiwanie się urządzeniami i pomocami naukowymi.

Położenie mocnego akcentu na metody samodzielnej pracy (seminaryjne, laboratoryjne) może w znacznym stopniu przyczynić się do zmniejszenia tzw. progu dydaktycznego między szkołą średnią a wyższą.

W założeniach zajęć fakultatywnych przyjęto koncepcję grupy przedmiotów tematycznie zintegrowanej. Pozwala to właśnie na omawianie i opracowanie wybranych zagadnień z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych i odpowiadających im przedmiotów nauki szkolnej. Natomiast w przypadku grupy jednorodnej, jaką jest grupa językowa, zajęcia fakultatywne sprowadzają się do perfekcjonowania sprawności w zakresie tylko jednego z nowożytnych języków obcych, nauczanych w liceum.

W koncepcji grup przedmiotowych przewiduje się pewną liczbę tematów, które nauczyciel może wybierać stosownie do zainteresowań uczniów oraz swoich specjalistycznych kwalifikacji. Taki sposób doboru zagadnień sprzyja wyzwalaniu inicjatywy i nowatorstwa pedagogicznego.

Zajęcia fakultatywne w ramach określonej grupy specjalistycznej prowadzi jeden nauczyciel: w grupie humanistycznej w zasadzie nauczyciel języka polskiego, w grupie matematyczno-fizycznej nauczyciel matematyki, w grupie biologiczno-chemicznej nauczyciel biologii, w grupie geograficzno-ekonomicznej nauczyciel geografii, a w grupie językowej zajęcia prowadzi nauczyciel danego języka.

Liczbę grup fakultatywnych w danej szkole oraz skład zespołów uczniowskich ustala rada pedagogiczna zgodnie z zaleceniami instrukcji organizacyjnej. Chcąc umożliwić dosyć szerokie stosowanie metod samodzielnej pracy organizuje się zajęcia w grupie w zasadzie 2-godzinne (2 × po 2 godz. tyg.).

Uczestnictwo w grupach fakultatywnych jest dla ucznia zajęciem obowiązkowym, ocenianym według zasad określonych obowiązującym regulaminem klasyfikowania i promowania.

W naszym systemie oświatowym zajęcia fakultatywne stanowią rozwiązanie organizacyjno-programowe bez precedensu. Zobowiązuje to szkoły do odpowiedniego przygotowania tej nowej formy pracy dydaktyczno-wychowawczej, a aparat administracji do niesienia jak najdalej idącej pomocy. Zapewne doświadczenia pierwszego roku realizacji wysuną szereg problemów, które staną się impulsem do twórczego rozwijania tematyki i form organizacyjnych zajęć fakultatywnych.

P r z y s p o s o b i e n i e z a w o d o w e — zgodnie z założeniami organizacyjno-programowymi liceum ogólnokształcącego [1] — organizowane jest w ramach zajęć fakultatywnych w kl. IV dla tych uczniów, którzy z różnych powodów bezpośrednio po ukończeniu szkoły nie podejmą nauki w szkołach wyższych lub w innych szkołach pomaturalnych.

Celem przysposobienia zawodowego w liceum jest wstępne przygotowanie uczniów do podjęcia pracy zawodowej po ukończeniu szkoły: Przyswojenie sobie przez uczniów podstawowych wiadomości w dziedzinie określonego zawodu oraz ukształtowanie odpowiednich umiejętności prak-

[1] Program nauczania liceum ogólnokształcącego; kl I—IV. Warszawa 1966. PZWS, s. 15.

tycznych umożliwi im zdobycie jedynie wstępnych kwalifikacji. W konsekwencji sprzyjać to będzie skróceniu okresu adaptacji zawodowej. Pełne kwalifikacje uzyskują absolwenci w toku podjętej pracy oraz przez dalsze kształcenie się zarówno w systemie odpowiednich kursów, jak i szkół dla pracujących.

Organizatorem zajęć w zakresie przysposobienia zawodowego jest szkoła, która współdziała z wydziałem zatrudnienia, zakładem doskonalenia zawodowego, z odpowiednimi zakładami pracy oraz organizacjami młodzieżowymi — ZMS, ZMW.

W doborze kierunków przysposobienia zawodowego uwzględnia się przede wszystkim potrzeby środowiska oraz istniejące możliwości zatrudnienia absolwentów bezpośrednio po ukończeniu szkoły. Potrzeby te jak i chłonność środowiskowego rynku pracy ulegają z roku na rok zmianom, stąd też rozwiązania treściowe i organizacyjne przysposobienia zawodowego cechować musi duża elastyczność. W tej sytuacji nie byłoby celowe centralne ustalanie nomenklatury przysposobienia zawodowego i przygotowywanie programów. Natomiast w trosce o ścisłe respektowanie szybkozmiennych potrzeb środowiska powierza się szkole programowanie przysposobienia zawodowego. Przy ustalaniu zakresu materiału nauczania można wykorzystać odpowiednie dokumentacje programowe zasadniczych szkół zawodowych i techników na podbudowie 8-klasowej szkoły podstawowej oraz programy kursowego kształcenia zawodowego. Materiał nauczania poszczególnych programów powinien określać wiadomości i umiejętności zawodowe oraz podstawowe sprawności manualne, jak również wiadomości z zakresu organizacji pracy oraz zasady i przepisy bezpieczeństwa i higieny pracy.

Zajęcia, w zależności od konkretnych potrzeb i możliwości, odbywać się mogą w liceum ogólnokształcącym, w szkołach zawodowych, na kursach organizowanych przez zakłady doskonalenia zawodowego lub w zakładach produkcyjnych i usługowych. W miejscowościach, w których jest więcej niż jedno liceum ogólnokształcące, wskazane jest organizowanie przysposobienia zawodowego w grupach międzyszkolnych, celem wykorzystania pełnych możliwości organizacyjno-ekonomicznych, a w szczególności nauczycieli i instruktorów warsztatów szkolnych lub warsztatów w zakładach produkcyjnych.

Na realizację programu przysposobienia zawodowego w klasie IV liceum przewiduje się tylko 4 godziny tygodniowo w ramach zajęć fakultatywnych. W przypadkach uzasadnionych założeniami programowymi wymiar ten, za zgodą kuratorium okręgu szkolnego, może być zwiększony do 7 godzin tygodniowo. Szczegółowe wytyczne organizacyjne określa wydana instrukcja.

Pierwszy rok wprowadzenia do liceum przysposobenia zawodowego będzie zapewne okresem poszukiwań coraz bardziej skutecznych rozwiązań w tym zakresie. Jedynie na drodze upowszechnienia wszelkich nowator-

skich prób oczekiwać można szybkiego doskonalenia koncepcji organizacyjno-programowej przysposobienia zawodowego.

W związku z przygotowaniami liceum do podjęcia pracy dydaktycznej w kl. IV na łamach prasy zjawia się również niejednokrotnie problem egzaminu maturalnego [1]. Jest rzeczą oczywistą, że nowa koncepcja organizacyjno-programowa liceum stwarza konieczność zmian w dotychczasowym regulaminie egzaminu. W czym wyraża się ewent. modyfikacja matury. Z istoty zmian w liceum wynika, że egzamin dojrzałości uwzględni zapewne istotne novum programowe klasy IV — zajęcia fakultatywne. Ostateczne rozwiązania koncepcyjne egzaminu dojrzałości zostaną jeszcze przekonsultowane z zainteresowanymi nauczycielami i pracownikami nadzoru pedagogicznego. Nowy regulamin egzaminów obowiązywać będzie po raz pierwszy w r. 1971.

W roku bieżącym kończą liceum na dotychczasowych zasadach ci uczniowie, którzy z różnych powodów zmuszeni byli czasokres nauki przedłużyć o jeden rok. Na terenie kraju mamy jeszcze 196 oddziałów klas XI z 6395 uczniami (w tym 63% dziewcząt).

Kierunki zróżnicowania liceum

Najbardziej dyskusyjnym problemem w każdym systemie szkolnym jest problem zróżnicowania kształcenia średniego. Na ogół zyskuje powszechną akceptację tendencja do uwzględniania w procesie kształcenia indywidualnych zainteresowań i zdolności ucznia w celu maksymalnego ich wykorzystania w rozwoju nauki, techniki i kultury. Istnieje jednak obiektywna trudność jednoznacznego rozstrzygnięcia w kręgu pedagogów, socjologów, psychologów i polityków oświatowych momentu wprowadzenia zróżnicowania i określenia jego zakresu. Stąd w każdym kraju mamy do czynienia ze swoistymi formami rozwiązania problemu. Sprawa komplikuje się szczególnie w sytuacji, gdy zbliżamy się do pełnego upowszechnienia szkoły średniej.

W wielu krajach obserwujemy tendencje do przedłużenia okresu wykształcenia ogólnego, do stworzenia szerokiej podbudowy ogólnej dla potrzeb kształcenia specjalistycznego, najczęściej zawodowego. Tendencja ta słuszna z teoretycznego punktu widzenia, korygowana jest jednak często aktualnymi możliwościami ekonomicznymi, organizacyjnymi i kadrowymi danego kraju.

Analiza rzeczywistości szkolnej wykazuje także, że jest pewna grupa uczniów, która nie może osiągać założonego dla ogółu młodzieży poziomu wykształcenia z uwagi na ograniczone możliwości percepcyjne. Jest jed-

[1] A. Świecki: Czy maturze grozi zagłada. Życie Warszawy nr 309 z dnia 28—29. XII 1969 r.

nak pewien odsetek uczniów wykazujących specjalne zainteresowania i uzdolnienia, który może uzyskać w procesie kształcenia znacznie wyższe efekty.

Przy braku bardziej precyzyjnych narzędzi badania uzdolnień młodzieży w określonych kierunkach, rodzą się również nader różnorodne pomysły dotyczące sposobów zróżnicowania kształcenia oraz momentu jego wprowadzenia przy zachowaniu demokratycznej zasady zapewnienia równej szansy wyboru każdemu uczniowi dalszego kierunku studiów lub pracy zawodowej.

Problem rozpatrywać można w dwóch aspektach. Z teoretycznego punktu widzenia słuszna zapewne jest koncepcja takiego kształcenia, które całej młodzieży umożliwia rozwój zainteresowań i uzdolnień. Jednak pilne potrzeby naszego życia społeczno-politycznego i gospodarczego wysuwają potrzebę selekcji młodzieży szczególnie uzdolnionej, której zapewnia się odpowiednie warunki kształcenia w określonej dziedzinie wiedzy celem stworzenia jej lepszego startu do uzyskania wysokich kwalifikacji. Stosunkowo szybkie tempo rozwoju naszego kraju stwarza coraz większe zapotrzebowanie na wybitnych specjalistów w określonych dziedzinach.

Problem zróżnicowania programowego ze wszystkimi jego aspektami dyskusyjnymi znalazł swój wyraz w naszych publikacjach pedagogicznych [1]. Problematyka ta ostatnio zjawia się także coraz częściej na łamach prasy codziennej [2].

Nie podejmując w tym miejscu polemiki z głoszonymi poglądami, zamierzamy jedynie przedstawić problem zróżnicowania w naszym systemie szkolnym.

Uwzględniając specyfikę rozmieszczenia liceów w kraju oraz ich usytuowanie wśród wielu typów szkół zawodowych, jak też różne warunki pracy dydaktyczno-wychowawczej zajęliśmy w rozwiązywaniu tego problemu w ramach reformy szkolnej względnie umiarkowane stanowisko, częściej kompromisowe w stosunku do wysuwanych w niektórych środowiskach projektów profilowania kształcenia.

Od kl. I liceum terenem rozwijania zainteresowań i uzdolnień młodzieży są przedmioty typu artystycznego. Uczniowie zainteresowani plastyką mają możliwość wyboru wychowania plastycznego, a wykazujący zainteresowanie myzyką — wychowanie myzyczne. Ponadto od kl. I istnieje możliwość wyboru dodatkowych zajęć z grupy przedmiotów nadobowiązkowych jak również odpowiednich kół zainteresowań w ramach pracy pozalekcyjnej.

Najbardziej reprezentatywną formą różnicowania — w założeniach li-

[1] K. Lech: System nauczania. Warszawa 1964 PWN.
W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1960 Nasza Księgarnia.
B. Suchodolski: Świat człowieka a wychowanie. Warszawa 1967 Książka i Wiedza
[2] A. Świecki: Nowy kształt liceum — w poszukiwaniu właściwej drogi. Życie Warszawy nr 32 z dn. 7. II. 70.

ceum — są zajęcia fakultatywne w kl. IV w pięciu grupach przedmiotowych oraz przysposobienie zawodowe. Bardziej szczegółowe informacje na ten temat przekazaliśmy w poprzednim rozdziale, omawiając specyfikę pracy dydaktycznej w kl. IV.

Ostatnio zostały w resorcie podjęte prace, zmierzające do stworzenia warunków dalszego zróżnicowania liceum. Traktując nadal zajęcia fakultatywne jako podstawową formę zróżnicowania kształcenia dla ogółu młodzieży, przygotowuje się ponadto koncepcję klas sprofilowanych wedle określonych przedmiotów, które uwzględniać będą zasadę zróżnicowania programowego od kl. I. Zamierza się więc wprowadzić klasy matematyczno-fizyczne, humanistyczne i klasy z rozszerzonym programem języka obcego. Do klas tych rekrutować się będzie młodzież szczególnie uzdolnioną w zakresie określonego kierunku kształcenia.

Koncepcja programowa klas matematyczno-fizycznych zakłada rozszerzenie planu i programu nauczania matematyki i fizyki. W klasach humanistycznych poszerza się język polski i historię z dodatkowym wprowadzeniem języka łacińskiego jako przedmiotu obowiązkowego. W klasach językowych będzie realizowany na dotychczasowych zasadach poszerzony program jednego z języków obcych. Zwiększony przydział godzin i materiału programowego w zakresie grupy przedmiotów wiodących wiąże się konsekwentnie z nieznacznym ograniczeniem zakresu innych przedmiotów nauczania tak, aby globalna liczba godzin nauki szkolnej mieściła się w ramach planu podstawowego.

Klasy sprofilowane organizować się będzie w tych środowiskach szkolnych, w których można będzie przeprowadzić rekrutację młodzieży do klas pierwszych zgodnie z określonymi zainteresowaniami i uzdolnieniami. Niezbędne są również odpowiednie warunki kadrowe i wyposażeniowe, zapewniające optymalne wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej. Narastające potrzeby gospodarki narodowej w zakresie przygotowania kadr inżynieryjno-technicznych wymagają uwzględnienia w planach rozwoju klas sprofilowanych przede wszystkim kierunku matematyczno-fizycznego. Stąd klasy humanistyczne i językowe będą miały stosunkowo węższy zasięg.

Klasy matematyczno-fizyczne oraz humanistyczne — jako nowe formy zróżnicowania kształcenia w liceum, wprowadzane będą sukcesywnie od najbliższego roku szkolnego.

Podjęte od nowego roku szkolnego 1970/71 formy zróżnicowania liceum — zarówno bardziej masowe w zajęciach fakultatywnych jak i klasy sprofilowane o mniejszym zasięgu — wymagać będą pomocy ze strony nie tylko pracowników nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych, lecz częściej też powinny one być przedmiotem zainteresowań placówek naukowo-badawczych. Ten wspólny wysiłek badawczy — praktyków i teoretyków — warunkuje bowiem wypracowanie najbardziej adekwatnego do nowych warunków modelu szkoły współczesnej.

*

Podstawą nakreślonych tendencji rozwojowych liceum są nie tylko przesłanki natury dydaktycznej. Oczywiście, modernizacja treści oraz doskonalenie warunków realizacji programów w liceum stwarza potencjalne możliwości osiągnięcia lepszych wyników w procesie nauczania i uczenia się.

Tematyka programów, w odpowiedniej metodycznej interpretacji nauczyciela, pozwala nie tylko na osiąganie sprawdzalnej u uczniów sumy przyswojonych wiadomości oraz ukształtowanych umiejętności. Proces dydaktyczny, prawidłowo organizowany, umożliwia jednocześnie wyzwolenie wielkiego ładunku wychowawczego. Zarówno treść lekcji szkolnej jak też jej formy organizacyjne sprzyjają kształtowaniu poglądów i postaw młodzieży.

Szczególnie na obecnym etapie rozwoju ludzkości, w którym nauka i technika dała w rękę człowieka nowe, precyzyjne narzędzia działania, wypada nam z całą mocą podkreślić wysoką rangę problematyki wychowawczej. „Chcąc ocalić kulturę, a może i zachować człowieka na ziemi, powinniśmy dbać nie tylko o to, aby z nauki, jak z latarni morskiej, biło kierownicze światło rozumu, lecz również o to, aby z tego światła nikt nie korzystał dla celów występnych i ludobójczych" [1]. Zobowiązuje to nas jako wychowawców do wzmożonego wysiłku w kształtowaniu postawy moralnej dorastającego pokolenia, aby proces dydaktyczny związany z lekcją szkolną zawierał częściej elementy wartościowania i umożliwiał rozwój społecznie użytecznych motywów działania.

Liceum ogólnokształcące, pracujące z dorastającą młodzieżą, ma w tym zakresie specjalnie ważną rolę do spełnienia.

„O tym, czy liceum ogólnokształcące będzie taką szkołą, zadecyduje żywa treść codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej, zastosowanie w praktyce metod i formy organizacji procesu nauczania, zapewniających warunki wszechstronnego rozwoju i kształcenia osobowości młodzieży" [2]. Rok 1970, ogłoszony przez Zgromadzenie Generalne Narodów Zjednoczonych Międzynarodowym Rokiem Oświaty, może wyzwolić wiele twórczych inicjatyw, sprzyjających znacznej intensyfikacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w liceum ogólnokształcącym.

[1] B. Nawroczyński: Potęga nauki i jej etos. Studia Filozoficzne R. 1970, nr 1, s. 21.
[2] Program nauczania liceum ogólnokształcącego — klasy I—IV. Warszawa 1966, PZWS, s. 18.

ZYGMUNT ZIELIŃSKI

MIEJSCE SZKOLNICTWA POMATURALNEGO W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

W ostatnich latach minionego dziesięciolecia szkolnictwo zawodowe stało się przedmiotem szerszego, niż kiedy indziej, zainteresowania i wnikliwszej, niż zazwyczaj, oceny. Było to wynikiem ważnych dla całego kraju wydarzeń, związanych z 25-leciem odrodzenia państwa w ludowo-demokratycznym kształcie ustrojowym, a zwłaszcza wynikiem poprzedzającej V Zjazd PZPR powszechnej dyskusji nad kierunkami rozwoju narodowej gospodarki i kultury. Zainteresowania te i oceny dotyczyły nie tylko poszczególnych ogniw szkolnictwa zawodowego, ale objęły także cały system przygotowania kwalifikowanych kadr. To wiązanie spraw kształcenia zawodowego z problematyką rozwoju gospodarczego wskazuje na wzajemne ich uwarunkowanie i oddziaływanie oraz potwierdza ogólną prawidłowość, że szkoła zawodowa jako system kształcenia podlega w widocznym stopniu prawom, które rządzą gospodarką narodową i przeobrażeniom, które w niej się dokonują.

W społecznej ocenie stanu szklonictwa zawodowego, mimo nie odosobnionych opinii krytycznych, dotyczących występującej jeszcze wadliwości w sieci szkół, nie zawsze dostatecznemu dostosowaniu profilu przygotowania zawodowego do potrzeb zakładów pracy, rozpiętości między jakością przygotowania zawodowo-praktycznego a wymaganiami pracy — podkreślano zgodnie, że dotychczasowy rozwój szkolnictwa zawodowego był jednym z głównych czynników wzrostu gospodarczego. W wyniku dopływu do pracy wykształconych rzesz młodzieży zostały stworzone podstawowe warunki do wzrostu społecznej wydajności pracy, podniósł się przeciętny poziom kwalifikacji załóg, nastąpił szeroki ruch wśród starszej kadry pracowniczej na rzecz uzupełniania wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, dokonało się poważne odmłodzenie kadr, co wprawdzie stawia przed zakładami pracy dodatkowe zadania wychowawcze, ale jednocześnie stwarza — z racji przygotowania zawodowego młodej kadry — perspektywy rozwoju. Kształcenie zawodowe młodzieży było wielką ogólnonarodową inwestycją, która zaczyna procentować w formie rosnącej wydajności pracy, szybszego wdrażania nowej techniki, opanowywania nowych produkcji i technologii, ogólnego rozwoju gospodarki narodowej. Kształcenie to owocuje także indywidualnie dla poszczególnych rodzin w formie zarobków zatrudnionej kwalifikowanej zawodowo młodzieży.

Ta ogólnie pozytywna ocena nie w jednakowym stopniu dotyczy wszystkich szkolnych form i stopni kształcenia zawodowego. Najwięcej uwagi poświęcono i przywiązuje się nadal sprawom przygotowania robotników kwalifikowanych w szkołach przyzakładowych oraz sprawom przygotowania uczniów i absolwentów liceów ogólnokształcących do pracy. Rów-

nież opinie i oceny tej problematyki wykazują stosunkowo najwięcej różnic i skrajności zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym przyjmowaniu projektowanych i realizowanych rozwiązań. Opinie te w odniesieniu do pomaturalnego szkolnictwa zawodowego były także wypowiadane na łamach *Ruchu Pedagogicznego*.

Zagadnienie przygotowania do pracy zawodowej absolwentów liceum ogólnokształcącego rośnie w miarę zwiększania się grupy młodzieży pozostającej poza zasięgiem szkoły wyższej. Grupa ta wzrasta nie tylko w wyniku ograniczonych — chociaż rosnących — możliwości kształcenia na stopniu wyższym. Równolegle z rozwojem liczbowym liceum ogólnokształcącego zwiększa się grupa jego wychowanków, która z różnych przyczyn — często nie z racji słabszego przygotowania — nie podejmuje studiów wyższych i pragnie w innej, krótszej drodze przysposobić się do kwilifikowanej pracy.

Zarówno sama szkoła, jak i organa planistyczno-zatrudnieniowe poczyniły i realizują szereg kroków ułatwiających absolwentom liceum ogólnokształcącego wejście w świat pracy. Wyrazem tych starań jest wprowadzenie do programu nauczania liceum zajęć praktyczno-technicznych, przewidzenie zajęć fakultatywnych z uwzględnieniem elementów przysposobienia zawodowego, organizowanie różnorodnych kursów tak przed podjęciem pracy, jak i w początkowym jej okresie.

Wszystkie te poczynania, chociaż bardzo pożyteczne, nie rozwiązują całości zagadnienia ani z punktu widzenia wymagań zawodowych, ani z punktu widzenia potrzeb społecznych. Część młodzieży licealnej dąży do zdobycia pogłębionych i urguntowanych kwalifikacji, zajęcia odpowiedniej pozycji zawodowej, będącej podstawą do dalszego doskonalenia i awansowania zawodowego. Problem ten starają się rozwiązać zawodowe szkoły pomaturalne.

Jednym z najtrudniejszych problemów zawodowego szkolnictwa pomaturalnego jest koncepcja programowa. Trudność ta dotyczy w ogóle szkolnictwa zawodowego, czego dowodem jest brak zgodności poglądów w tej sprawie, jak i daleko idące różnice w modelach programowych porównywalnych działów szkolnictwa w różnych krajach o podobnych strukturach gospodarczych i poziomach techniki. Krytyka kształtu programowego szkół pomaturalnych — także na łamach *Ruchu* — wywodzi się m. in. z odmienności poglądów co do zasięgu i tempa zmian w strukturze i profilach zawodów. Można — oczywiście — głosić, że „dotąd mieliśmy do czynienia ze szliwierzami, tokarzami, frezerami i narzędziowcami, monterami itd., itd. Dziś w pełni zautomatyzowane maszyny... zastępują tytysiące, setki tysięcy tu wymienionych i nie wymienionych robotników kwalifikowanych". Można — oczywiście — dodawać, że te osiągnięcia automatyzacji „wraz z elektronicznymi układami sterowania programowego wyrzucają na bruk setki tysięcy i miliony metalowców". Można — wreszcie — odwoływać się do anonimowych zagranicznych przykładów,

że „w wielu państwach industrialnych z dawnych zawodów i specjalności w dziedzinie przemysłu metalowego pozostają najwyżej dwa: 1) metalowiec w dziedzinie obróbki stali oraz 2) metalowiec w dziedzinie produkcji stali." Rzecz jednak w tym, że to, co jest częściowym rozwiązaniem, próbą rozwiązania, a jeszcze częściej zamierzeniem, nie może być traktowane jako powszechna rzeczywistość. A rzeczywistość naszego kraju — i nie tylko naszego — jest przeciętnie inna. W warunkach gospodarczych krajów nawet wysoko uprzemysłowionych, także u nas, występują jednocześnie środowiska o różnym standardzie technicznym, mimo niewątpliwego postępu i dokonujących się głębokich przeobrażeń w uzbrojeniu technologii, produkcji i pozamaterialno-wytwórczych dziedzin pracy.

Historycznie rzecz ujmując, można powiedzieć, że w ostatnich dwu stuleciach technika doznała dwu lub trzech rewolucyjnych przeobrażeń, zależnie od przyjętych kryteriów.

Gdyby za podstawę kwalifikacji przyjąć formę narzędzi produkcji, to można by mówić o dwóch w tym okresie rewolucyjnych zmianach. Pierwsza — to lata wprowadzania zmechanizowanych narzędzi pracy, a więc praktyczne zastosowanie maszyny parowej i w oparciu o nią mechanizujący się przetwórczy przemysł metalowy oraz przemysł maszynowy. Druga — to okres współczesny charakteryzujący się wprowadzaniem zautomatyzowanych środków produkcji i powierzaniem coraz szerszych funkcji urządzeniom i aparaturze technicznej.

Do innych wyników dochodzi się w przypadku przyjęcia za podstawę klasyfikacji używanych w pewnych okresach rodzajów energii. Wychodząc z tych kryteriów można mówić obecnie o trzeciej rewolucyjnej przemianie w technice. Pierwsza charakteryzowała się wykorzystaniem energii cieplnej otrzymywanej z energii chemicznej przede wszystkim węgla i zastosowanej w maszynie parowej, druga — wykorzystaniem energii elektrycznej, trzecia — aktualnie zachodząca — wykorzystaniem energii jądrowej.

Niezależnie jednak od przyjętego podziału żadne z zachodzących radykalnych przeobrażeń technicznych, chociaż charakteryzuje istotę zmian środowiska technicznego, nie eliminuje charakteru okresu poprzedniego. W rzeczywistości bowiem różne środowiska techniczne istnieją równocześnie. Obok zwiększającego się zakresu automatyzowania produkcji ciągle istnieją i istnieć będą dziedziny tylko zmechanizowane, a nawet — w zmniejszającym się wprawdzie coraz bardziej rozmiarze — działy korzystające z pracy ręcznej. Podobnie obserwuje się jednoczesne wykorzystywanie wymienionych trzech rodzajów energii — obok rosnącego zastosowania energii jądrowej nie zmniejsza się znaczenie energii elektrycznej, która otwiera nowe obszary działania technicznego, ani energii cieplnej, która jak niegdyś uruchomiła maszynę parową, tak dziś w postaci paliw ciekłych umieszcza na innych planetach pojazdy kosmiczne.

Zjawisko współistnienia różnych środowisk technicznych oraz ich wzglę-

dna trwałość mają poważny wpływ na strukturę zawodów i specjalności występujących rzeczywiście w gospodarce narodowej, a także zawodów i specjalności nauczanych w szkołach. Te różne środowiska bowiem wymagają z jednej strony zawodów wynikających z nowej techniki, z drugiej zaś dostosowania zawodów do przekształceń starszych środowisk technicznych, a ponadto zachowania zawodów najstarszych, posługujących się często odległymi już technikami, ale potrzebnych w istniejącym układzie stosunków społeczno-technicznych.

Pod wpływem postępu technicznego dokonują się zmiany w strukturze zawodów. Zmiany te są wynikiem jednoczesnego działania dwóch zjawisk. Po pierwsze — dotychczasowe wysoko kwalifikowane zawody rozpadają się na wiele zawodów prostych, przeważnie nie wymagających dłuższego czasu nauki dla ich sprawnego wykonywania. Jest to następstwem daleko posuniętego podziału pracy, wyodrębnienia poszczególnych operacji w zamknięte czynności zawodowe, zastępowania kompleksowych stanowisk pracy potokowym systemem wytwarzania. W tych warunkach wystarcza często opanowanie niektórych umiejętności składających się na tradycyjny, wysoko kwalifikowany zawód. Takiemu podziałowi pracy i związanemu z nim zawężaniu zawodów sprzyja specjalizowanie maszyn i urządzeń produkcyjnych, które kosztem ograniczenia ich zasięgu operacyjnego osiągają w określonym zakresie wysoką wydajność, daleko posuniętą dokładność i odznaczają się łatwością obsługi.

Po drugie — obok zjawiska rozpadania się zawodów kwalifikowanych obserwuje się w wyniku postępu technicznego powstawanie nowych zawodów wymagających również wysokich kwalifikacji. Mechanizacja i automatyzacja produkcji, a także coraz szerszych obszarów pracy nieprodukcyjnej wymagają stale rosnącej liczby pracowników przygotowanych do konserwacji, naprawy i utrzymania w stanie pełnej sprawności technicznej maszyn, urządzeń i aparatury włączonych w procesy pracy. Powstają przeto wysoko kwalifikowane zawody różnego rodzaju maszynistów, operatorów, monterów, tworzących zaplecze kadrowe czuwające nad zachowaniem gotowości technicznej rosnącego parku maszynowego.

Nie obserwuje się — jak dotąd — i nie przewiduje się w dostępnej dla prognozowania przyszłości wyrzucania „na brak ... metalowców". Nadal będziemy mieć do czynienia ze szlifierzami, tokarzami, frezerami i narzędziowcami, monterami itd., itd. — że ograniczymy się tylko do przykładowych zawodów. Istota rzeczy bowiem leży nie w tym, że zawody te istniały już kilkadziesiąt czy kilkanaście lat temu, lecz w ich treściach wczoraj, dziś i w przyszłości. A wystarczy porównać odpowiednie w czasie programy, aby dostrzec jakościowe przede wszystkim różnice w szkolnym — zawodowym i ogólnym — wczorajszym i dzisiejszym przygotowaniu tych metalowców. I zmiany te nie wskazują na brak koncepcji programowej — co niekiedy przypisuje się szkolnictwu zawodowemu — ale są wyrazem prawidłowego projektowania programowego.

Procesy integracji i dyferencjacji zawodów występują równolegle i zachodzą w miarę zmian w środkach i metodach pracy, wyrażających się w przeobrażeniach technicznych, technologicznych i organizacyjnych. Intensywność tych procesów nie tylko jest różna w różnych krajach, ale także różna w różnych dziedzinach. W polskim przetwórstwie metalowym i przemyśle maszynowym np. dojrzewają warunki do ukształtowania się scalonego zawodu (nazwa umowna) z zakresu mechanicznej obróbki metali skrawaniem, ale ten zawód powstaje nie z dotychczasowych (cząstkowych) zawodów, ale obok nich. Toteż nie eliminuje on niczego i może być przydatny — początkowo przynajmniej — w kilku zakładach, a w wielu — nie. Znajdzie to oczywiście odbicie w kształceniu zawodowym w odpowiednich rozmiarach. Wolno bowiem oczekiwać, jak określa się, „bankructwa absurdalnego podziału pracy i specjalności, który nie został przezwyciężony w tradycyjnej nomenklaturze zawodów dla szkół", jednakże to bankructwo będą ogłaszać sami organizatorzy produkcji i pracy, gdy zaistnieją odpowiednie warunki, nie biorąc pod uwagę, że ten dzisiejszy podział nazywa się absurdalnym. Również szkolnictwo zawodowe, dbając o to, aby nomenklatura dla szkół służyła potrzebom gospodarczym, nie może jej zmieniać swobodnie, mając tylko na celu uwolnienie się od tradycyjności.

W dyskusji nad szkolnictwem pomaturalnym i temu, i całemu szkolnictwu zawodowemu, ich modelom organizacyjno-programowym — są tacy, którzy twierdzą, że brak jest takiego modelu czy takich modeli chyba dlatego, że to, co się robi, jest niezgodne z ich poglądami — zarzucono tu i ówdzie pozostałości tayloryzmu. Oczywiście polskie szkolnictwo zawodowe ceniło i ceni wysoką sprawność zawodową, także manualną, swych wychowanków, ale nigdy nie tresowało i nie tresuje w motoryczno-odruchowych sprawnościach oraz nie traktowało i nie traktuje wychowanka jako dodatku do maszyny. Doszukiwanie się „rekliktów tayloryzmu" w modelu organizacyjno-programowym szkoły zawodowej czy w przedsięwzięciach organizatorów tego szkolnictwa oznacza niedocenianie roli szkoły zawodowej w rozwoju socjalistycznych stosunków produkcyjno-społecznych. Czołowym chyba problemem wywołującym najwięcej dyskusji jest sprawa stopnia szkoły pomaturalnej. Niektórzy okazują wręcz zniecierpliwienie, gdy szkołę pomaturalną określa się jako szkołę stopnia średniego. „Ten duch średniości — wywodzą — unosił się był już nad »ich kolebką«. I unosi się nad nimi nadal... Średniość rozumiano i rozumie się po dziś dzień jako przeciętność. A więc: przeciętne przygotowanie, przeciętne umiejętności, przeciętny poziom". I zapytują: „Jak dalece średnia ma być szkoła średnia? Na czyją miarę ma to być średniość?" Szkoda tylko, że tym pytaniom nie towarzyszy nawet próba odpowiedzi samych pytających, bo wprowadzenie pojęcia „szkół zawodowych typu podwyższonego" niczego nie wyjaśnia. Co to znaczy „szkoła zawodowa typu podwyższonego"? Podwyższonego w stosunku do jakiego typu? O jaki stopień

podwyższenia chodzi? Jakiego charakteru ma być to podwyższenie? Można — oczywiście — przez szkołę zawodową średniego stopnia rozumieć szkołę dającą „przeciętne umiejętności" i reprezentującą „przeciętny poziom", ale tak tego nie rozumieją ani środowiska techniczne, ani organizatorzy szkolnictwa, którzy realizując dyrektywę Partii dotyczącą „ustalenia właściwych proporcji między kadrą kwalifikowanych robotników a kadrą ze średnim wykształceniem technicznym" nadają pojęciu wykształcenia średniego jednoznaczną treść.

W aktualnym systemie szkolnym rozróżnia się m. in. dwa stopnie — średni i wyższy. Przyjęcie do szkoły właściwego stopnia uwarunkowane jest ukończeniem szkoły stopnia odpowiednio niższego. Tak więc ukończenie szkoły średniej upoważnia do ubiegania się o przyjęcie do szkoły wyższej. Absolwent przeto liceum ogólnokształcącego — a więc szkoły średniej — podejmując dalszą naukę w szkole pomaturalnej — a więc w szkole dostosowanej do osiągniętego już przez kandydata poziomu — mógłby oczekiwać, że kontynuacja jego nauki dokonywać się będzie w szkole stopnia wyższego niż średni. Gdyby to miała być szkoła istotnie wyższa, wówczas problem pomaturalnego kształcenia maturzystów wchodziłby w sferę działania szkolnictwa wyższego i przestałby być zagadnieniem odrębnym. Jednakże — teoretycznie stawiając sprawę — mogłaby to być szkoła stopnia wyższego niż średni, stopnia pośredniego między średnim i wyższym wykształceniem.

Umiejscowienie stopnia szkoły pomaturalnej na poziomie między średnim i wyższym przygotowaniem zawodowym uzależniać należy od wielu czynników, m. in. od zapotrzebowania na tego rodzaju specjalistów oraz od możliwości ich przygotowania.

Jak dotychczas, życie gospodarcze wysuwa potrzeby kadrowe na wyraźnie określonym poziomie — średnim lub wyższym, precyzując i zaostrzając wymagania w zakresie profilu przygotowania, zakresu wiedzy ogólnej i zawodowej oraz umiejętności pracy.

Żądając od techników możliwie pełnej dojrzałości intelektualnej i zawodowej, pogłębionej integracji wykształcenia ogólnego i zawodowego, wysokich sprawności w działaniu praktycznym, nie wiąże się takiego profilu i poziomu przygotowania z propozycjami wprowadzenia w gradacji zawodowej dodatkowego stopnia zawodowego, pośredniego między stopniami średniego i wyższego wykształcenia przygotowania zawodowego. Inaczej mówiąc, nie wysuwa się — jak dotąd — potrzeby wprowadzenia np. w obrębie kadr techniczno-przemysłowych stopnia wyższego niż technik i niższego niż inżynier. W konsekwencji takiego stanowiska — o ile jest ono powszechne — odpowiada zróżnicowanym potrzebom i wymaganiom zatrudnienia — szkoła pomaturalna mogłaby być albo szkołą średnią, albo szkołą wyższą.

Rozważając z kolei możliwości przygotowania kadr na poziomie powyżej stopnia średniego trzeba liczyć się z czasokresem nauki. Okres studiów

w szkole wyższej, dającej cenzus wyższego wykształcenia, nie jest krótszy od 4 lat. Oznacza to — posługując się tylko kryteriami arytmetyki — że nauka w szkole pomaturalnej, mającej dawać cenzus poniżej wyższego, powinna trwać mniej niż 4 lata. Ustalenie tego okresu może być — oczywiście — wynikiem przyjęcia pułapu gradacyjnego, na poziomie którego umiejscawiałoby się szkołę pomaturalną. O jednym wszakże należy pamiętać, a mianowicie: zawodowe przygotowanie nawet stopnia średniego maturzysty wymaga znacznego okresu czasu, podwyższania zaś tego stopnia ponad średni zbliżać będzie okres nauki w szkole pomaturalnej do okresu nauki w szkole wyższej. Okres 4 lat, który należy traktować w wielu dziedzinach jako wystarczający dla ukończenia zawodowych studiów wyższych, nie pozwala na zbyt swobodne jego dzielenie w taki sposób, aby realizować program przygotowania zawodowego wyżej niż średni, a jednocześnie zachować dostateczną różnicę czasową w szkole pomaturalnej i wyższej, uzasadniającą zróżnicowanie w uzyskiwanym cenzusie wykształcenia.

Przyjęto — na podstawie doświadczeń — że okres nauki w szkole pomaturalnej, która dawałaby cenzus średniego przygotowania zawodowego, powinien wynosić 2 lata. Próba podniesienia tego cenzusu prowadzić będzie do wydłużenia okresu nauki, a więc do zbliżania go do czasokresu występującego już w szkołach wyższych.

Stanowisko, że 2-letni okres nauki w szkole pomaturalnej może dawać przygotowanie zawodowe na poziomie tylko średnim, spotyka się z nieodsobnionymi wcale sprzeciwami. Twierdzi się mianowicie, że — skoro liceum ogólnokształcące daje średnie wykształcenie, to dalsze 2 lata nauki powinno dawać wykształcenie wyższe niż średnie. Zwolennicy tego rozumowania operują kryteriami arytmetyki — dodają po prostu lata programowanej nauki i zależnie od otrzymanego wyniku określić pragną końcowe kwalifikacje wychowanków. Prawidłowość tej arytmetycznej operacji budzi jednak wątpliwości, wiadomo bowiem, że nie wszystkie wielkości można dodawać; uznając wagę i znaczenie każdego ze składników, nie zawsze można operować sumą jako nową jakością, będącą wynikiem sumowania.

Dla okresu nauki w szkole pomaturalnej nie ma nawet znaczenia fakt przedłużenia nauki licealnej, a 12-letni okres nauczania stopnia licealnego nie może spowodować skrócenia cyklu szkoły pomaturalnej w stosunku do cyklu realizowanego dla absolwentów szkoły 11-letniej. Przygotowanie 11-letniej i 12-letniej szkoły ogólnokształcącej ma dla celów kształcenia pomaturalnego tę samą lub prawie tę samą wartość.

Szczególne trudności występują w zaprogramowaniu szkół pomaturalnych kierunków technicznych przy przyjęciu 2-letniego cyklu dla osiągnięcia średniego przygotowania zawodowego. Techniczne specjalności nauczania często nie dają się prawidłowo zaprogramować w proponowanym 2-letnim okresie nauki z powodu swoistej logiki wiedzy technicznej i opar-

tych na niej umiejętnościach. Przygotowanie ogólnokształcące nie otwiera jeszcze w wielu zawodach technicznych drogi do znalezienia — w krótkim okresie kształcenia — właściwych rozmiarów i proporcji w zakresie podstaw wiedzy technicznej, jej specjalizacji i przygotowania praktycznego. W szczególności w zawodach opierających się na szerokiej znajomości mechaniki ogólnej i technicznej, elektrotechniki i elektroniki, teorii ciepła, teorii budowy maszyn wyłaniają się trudności z właściwym ujęciem w czasie przygotowania ogólnotechnicznego, opartej na nim wiedzy specjalistycznej w określonej dziedzinie przemysłowo-technicznej oraz przygotowania praktyczno-warsztatowego, będącego sprawdzianem wykształcenia zawodowego. Te zaś trzy kategorie wiedzy i umiejętności, zestawione w odpowiednich proporcjach, składają się na prawidłowy profil przygotowania technicznego.

W widzeniu nowej techniki i nowych zawodów, które określa się niekiedy jako „w sam raz zawody i specjalności dla absolwentów szkół ogólnokształcących" pomija się zupełnie sprawę przygotowania praktycznego, gdyż — twierdzi się — „rolę odgrywa tutaj ogólność, ogólnotechniczna podbudowa, kompleksowość, wspólność układów sterujących, identyczność elementów półprzewodnikowych połączonych w układy sterujące". I ani słowa, że tym wszystkim trzeba umieć się posługiwać, czego bez długotrwałego, praktycznego wypróbowania, doświadczenia, eksploatowania, konserwowania, naprawiania nie da się osiągnąć. A to jest właśnie treścią przygotowania praktycznego, to jest umiejętnością, której trzeba się nauczyć. I to wymaga czasu.

Wymagania współczesnego wykształcenia technicznego stają się główną trudnością w zaprojektowaniu prawidłowej koncepcji programowej technicznych szkół pomaturalnych. Należy bowiem pamiętać, że widocznym sprawdzianem wartości pracownika jest jego umiejętność wykonywania pracy, do której przysposabia go szkoła, a więc przygotowanie to musi uwzględniać także umiejętności praktyczne. Na szczeblu technicznej szkoły pomaturalnej umiejętności te powinny być rozwinięte w stopniu pozwalającym na samodzielne posługiwanie się maszynami, narzędziami, aparaturą kontrolno-pomiarową oraz na wykonywanie przynajmniej części prac wymaganych od robotników wykwalifikowanych.

Zawodowe szkoły pomaturalne należy przeto rozwijać w tych działach gospodarki narodowej i w tych zawodach, w których wiedza ogólna, wyniesiona z liceum ogólnokształcącego, będzie mogła być traktowana jako część rzeczywistego przygotowania zawodowego. W tych bowiem warunkach nauka w szkole pomaturalnej stanie się naturalnym rozwijaniem zapoczątkowanych kwalifikacji, kontynuacją osiągniętej już wiedzy, jej poszerzeniem i ukierunkowaniem.

Zawodów tych i sfer działania należy szukać w szeroko rozumianym sektorze usług, łącznie z oświatą, służbą zdrowia, usługami technicznymi, wymianą handlową itp. Przygotowanie do takich zawodów opierać się

powinno na wysokim wykształceniu ogólnym, uzupełnionym wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, które bez szerokiej bazy podstawowych nauk technicznych pozwalają na uformowanie zawodowe człowieka, zdolnego do zajmowania postaw współdziałania, taktu, wyrozumienia dla ludzkich indywidualności.

Skierowaniu kształcenia w zawodowych szkołach pomaturalnych na sferę działalności usługowej sprzyjają także zmiany w strukturze zatrudnienia, które — różne w różnych krajach — stanowią znamię nowoczesnej cywilizacji technicznej. Zmiany te charakteryzują się spadkiem zatrudnienia w rolnictwie na rzecz zatrudnienia w przemyśle, a w miarę doskonalenia środków wytwarzania także spadkiem zatrudnienia w przemyśle na rzecz zatrudnienia w sferze szeroko rozumianych usług.

Za przesunięciem zawodowego kształcenia pomaturalnego na dziedziny wymagające wysokiej wiedzy ogólnej i niedostatecznie obsługiwane przez absolwentów techników zawodowych przemawiają także względy społeczne. Liczby specjalistów dla poszczególnych działów gospodarki narodowej limitowane są potrzebami i możliwościami kształcenia. Przygotowanie tych samych specjalistów dla tych samych zawodów i miejsc pracy dwiema drogami — przez technikum zawodowe i szkołę pomaturalną — musi ograniczać oba tory kształcenia do rozmiarów podyktowanych potrzebami kadrowymi. Ograniczenie to dotknęłoby oba działy szkolnictwa. Albowiem wobec silnego rozwoju średniego szkolnictwa zawodowego stopnia technikum — a taka sytuacja ukształtowała się obecnie m. in. ze względu na potrzeby społeczne — rozwój w tych samych kierunkach szkolnictwa pomaturalnego, nie będąc uzasadniony ekonomicznie, musiałby powodować ograniczanie techników. Takie zaś rozwiązanie oznaczałoby zmniejszanie stopnia upowszechniania szkoły średniej, a więc społeczny regres. Teoretycznym zaś koncepcjom, aby ewentualne zmniejszenie liczby młodzieży w technikach zawodowych rekompensować wzrostem liczby młodzieży w liceum ogólnokształcącym, a następnie w szkołach pomaturalnych, stoją na przeszkodzie wymienione już wyżej trudności prawidłowego zaprogramowania szkoły pomaturalnej w licznych działach, szczególnie technicznego kształcenia.

Wskazując usługi jako główną sferę, dla której przygotowaniem kadr zajmowałyby się przede wszystkim szkoły pomaturalne, nie należy zapominać o możliwościach odstępstw od tej ogólnej zasady. Odstępstwa te mogłyby dotyczyć tej grupy maturzystów, którzy po skończeniu liceum ogólnokształcącego podejmują pracę oraz — w miarę jej trwania — zdobywają rzeczywiste kwalifikacje praktyczne. W tym wypadku sama praca zastępuje szkołę pod względem przygotowania praktycznego. Toteż dla tej grupy maturzystów możliwe jest ich przygotowanie teoretyczne w krótkim stosunkowo czasie w różnych kierunkach zawodowych, nie wyłączając dziedzin techniczno-przemysłowych.

W krytyce szkolnictwa pomaturalnego podnosi się zbyt wierne wzoro-

wanie jego programów na programach innych działów szkolnictwa zawodowego, przy czym temu innemu szkolnictwu zawodowemu zarzuca się po prostu nieuwzględnianie wymagań nowej techniki. Jako zbawienną radę podaje się w grudniu 1968 r., że „elementy elektroniki, techniki pomiarowej, przetwarzania informacji muszą wejść w strukturę i treść wszystkich szkół zawodowych", że „współczesny kierunek natarcia wyznaczony jest przez elektronikę i automatyzację". Tymczasem programy szkół zawodowych opublikowane w 1967 i 1966 r., a więc opracowane odpowiednio wcześniej, propozycje te uwzględniały jako sprawę oczywistą. Rzecz jasna, nie np. w kowalstwie artystycznym czy modelowaniu odzieży, bo umiejętność odkucia ozdobnej żelaznej bramy czy zaprojektowanie gustownego stroju turystycznego ważniejsze są w wymienionych przykładach od automatyzacji. A więc nie we wszystkich szkołach zawodowych, bo dobrze jest, mówiąc o programach szkolnictwa zawodowego, zachować ostrożność.

Podobne zmiany przechodzi aktualnie szkolnictwo pomaturalne. Przede wszystkim wyodrębniono specjalności, w których nauczanie przewiduje się wyłącznie lub głównie w tych właśnie szkołach. Oznacza to, że dopływ pewnych grup specjalistów do życia gospodarczego odbywałby się przez szkołę pomaturalną. Kryteriami doboru tych specjalności były z jednej strony wymagania, jakie rzeczywiście stawia praca w różnych zawodach na szczeblu kwalifikacyjnym, wymagającym średniego przygotowania zawodowego, z drugiej zaś — możliwości takiego przygotowania w okresie nie dłuższym niż 2 lata.

Opracowano znaczną już część nowych planów nauczania, w których podkreślono rolę przedmiotów ogólnotechnicznych i ogólnozawodowych. Zaawansowano prace programowe dla wielu specjalności. Opracowano nowe regulaminy nauki. Szkoły pomaturalne rzeczywiście pogłębiły swą odrębność programową i wewnątrzorganizacyjną. Pozostaje sprawa wydzielenia szkół pomaturalnych jako działu szkolnictwa zawodowego na drodze stwarzania odrębnej bazy dydaktyczno-materialnej. Takie rozwiązanie miałoby wiele stron dodatnich.

Przede wszystkim pozwalałoby kształtować sieć tych szkół zgodnie z potrzebami kadrowymi gospodarki narodowej z jednoczesnym uwzględnieniem skupisk młodzieży licealnej. Po wtóre — szkoły pomaturalne mogłyby powstawać w ośrodkach odczuwających brak tej kategorii pracowników i stanowiących zaplecze gospodarcze sprzyjające realizacji praktycznej części programu nauczania. Po trzecie — wielkość szkoły pomaturalnej i jej profil nie byłyby krępowane możliwościami stwarzanymi przez technikum zawodowe, lecz podyktowane względami zatrudnienia i wymagań programowych.

Wyodrębnienie organizacyjno-sieciowe stworzyłoby również dla szkół pomaturalnych pomyślne warunki kształtowania właściwego modelu dydaktyczno-wychowawczego, odpowiadającego celom kształcenia i uwzględniającego wyższy niż w szkołach przedmaturalnych stopień dojrzałości

młodzieży. Wywierałoby to dodatni wpływ na poszukiwanie i wdrażanie wydajniejszych metod pracy z młodzieżą tych szkół, na jej przygotowanie do pracy zawodowej i społecznej.

Zmiany w organizacji i sieci szkół powinny mieć także na uwadze zbliżenie ośrodków kształcenia pomaturalnego do młodzieży wiejskiej oraz pochodzącej z mniejszych ośrodków. Młodzież z tych środowisk bowiem stanowi stosunkowo najliczniejszą grupę licealistów, stojącą przed problemem zdobycia określonych kwalifikacji i podjęcia pracy zawodowej. Sprawa ta wiąże się z rozbudową sieci internackiej oraz z wyodrębnieniem internatów dla potrzeb młodzieży szkolnictwa pomaturalnego, co ze względów wychowawczych powinno mieć dla przyszłości tego szkolnictwa podstawowe znaczenie. Jednakże projekty planów inwestycyjnych szkolnictwa zawodowego na lata 1971—1975 pozwalają liczyć na umiarkowaną tylko poprawę w tym zakresie.

O szkolnictwie pomaturalnym można mówić tylko w powiązaniu z całością szkolnictwa zawodowego i całym systemem oświatowym. W jego ocenie i rysowaniu perspektyw trzeba jednak uwzględniać potrzeby i możliwości gospodarki narodowej oraz zróżnicowane w czasie i w poszczególnych dziedzinach życia gospodarczego tempa rozwojowe.

POSTĘP TECHNICZNY — KULTURA MASOWA — WYCHOWANIE

Rewolucja w nauce i technice, wyrażająca się m. in. w rozwoju środków masowego upowszechniania, dynamizuje z każdym dniem możliwości zaspokajania potrzeb kulturalnych szerokich mas społecznych. Dzięki technicznym środkom masowej informacji powstają warunki upowszechniania osiągnięć ludzkości w różnych dziedzinach nauki i kultury. Biorąc to pod uwagę zrodziło się pytanie: jak dalece umasowienie kultury wymaga odpowiedniego ukierunkowania ideowego; jak dalece k u l t u r a — możliwa do upowszechniania masowego nowoczesnymi środkami informacji — podnosi poziom ogólnego życia kulturalnego przez rozwijanie i pogłębianie ogólnoludzkich wartości.

Pozornie tylko brzmią te pytania tak, jakoby odpowiedź mogłaby być jednoznaczna. Okazuje się jednak, że naukowcy zajmujący się tą problematyką nie potrafią dać jednoznacznej odpowiedzi. Różnice poglądów odsłania w tej dziedzinie J. Kossak po dokonaniu konfrontacji różnych myśli: „Dla jednych — zaznacza Kossak — omawiany termin (tzn. kultura masowa) [1] oznacza bowiem pozytywne, o szerokim zasięgu zjawisko demokratyzacji w dziedzinie kultury — rezultat rewolucji kulturalnej; dla drugich — negatywne, masowe przejawy upadku kultury — wynik jej pełnej komercjalizacji lub też produkt drobnomieszczańskich gustów. Jeszcze inni określają mianem kultury masowej twory kulturowe dające się powielać i rozpowszechniać za pośrednictwem prasy, radia, filmu, telewizji — a więc za pośrednictwem środków przekazu masowego, w konkretnych warunkach demograficznych; podczas gdy poważna grupa teoretyków określa kulturę masową jako typ zachowań kulturowych i form rozrywki wynikających z nowej sytuacji techniczno-cywilizacyjnej i nowych form życia wielkich organizmów miejsko-przemysłowych" [2].

Fakt pozostaje faktem, że kultura masowa jest zjawiskiem ściśle związanym z nowoczesnymi środkami technicznymi jej upowszechnienia. Często spotyka się zdania, iż historycznie patrząc na dany problem można wyraźnie wyodrębnić okresy: upowszechnienie kultury drogą p r z e k a z u u s t n e g o, drogą s ł o w a d r u k o w a n e g o i obecnie — o b r a z u. Główną bowiem rolę we współczesnej technice upowszechniania kultury jest obraz. Chociaż należy z całą mocą zaznaczyć, iż przekaz kultury drogą

[1] Powszechnie prawie pojmuje się w Polsce jako przedmiot kultury masowej zaproponowany przez A. Kłoskowską, która tak pisze: „Przedmiotem koncentracji dotychczasowych badań i teorii kultury masowej są zjawiska intelektualnej, estetycznej i ludyczno-rekreacyjnej (czyli zabawowo-rozrywkowej) działalności ludzkiej, związane w szczególności z oddziaływaniem tzw. środków masowego komunikowania, a więc treści rozpowszechniane za pomocą tych środków." „Kultura masowa" Krytyka i obrona. PWN 1964, s. 96.

[2] J. Kossak: Dylematy kultury masowej. Warszawa 1966, s. 5—6.

ustną (radio) nabiera stale znaczenia. Podobnie słowo drukowane dzięki nowoczesnej technice staje się sprawą kultury dnia codziennego każdego człowieka. Można chyba śmiało sformułować tezę, iż w systemie współczesnej nam techniki głos, słowo drukowane i obraz zaczynają współtworzyć swoisty system kultury masowej. Stwierdził to wyraźnie przewodniczący Komitetu do Spraw Polskiego Radia i Telewizji, W. Sokorski, pisząc: „Radio, film i telewizja zaczynają w coraz większym stopniu być nie tylko przekaźnikiem oświaty, propagandy, wiedzy, nauki i sztuki, lecz tworzą, a w każdym bądź razie współtworzą odrębny styl współczesnej kultury" [3].

Powstaje jak wiadomo teatr telewizyjny i radiowy, powstaje film telewizyjny, powstają całe dziedziny — całkowicie nowe w kulturze — które są opracowane i rozwijane formami i metodami ściśle zintegrowanymi z określoną techniką masowego przekazu. Dane środki masowego przekazu — pisze A. Kłoskowska — „...zapewniają najszerszy zasięg jednolitym, zuniformalizowanym treściom, wytwarzają socjologiczne warunki recepcji, specyficzne dla współczesnego społeczeństwa; one wprowadzają w dziedzinę symbolicznej kultury realizacyjnej elementy techniki właściwe przemysłowej cywilizacji" [4].

A zatem kultura masowa jako konsekwencja postępu technicznego wyraża i popularyzuje swoiste wartości, które jak wspomnieliśmy, wywołują szereg dyskusji.

Jednocześnie niezależnie od takich lub innych poglądów następuje ogromny rozwój wszelkiego rodzaju środków masowego przekazu. Wystarczy dla ilustracji spojrzeć na niektóre dane z naszego kraju.

A. Książka i broszury wydane w r.	1955	1968
tytuły	7199	10 306
nakład w mln. egz.	95,7	119,1

B. Gazety i czasopisma	1955 r.	1968 r.
gazety sprzedaż w mln egz.	1394	2146
czasopisma sprzedaż w mln egz.	376	624

C. Radio i telewizja	1960 r.	1968 r.
radio — abonenci w tys.	5268	5598
telewizja — abonenci w tys.	425,9	3389,1

[3] W. Sokorski: Kultura masowa i Galileusz. *Przegląd Kulturalny* nr 2, 9. I. 1963.
[4] A. Kłoskowska: Kultura masowa. S. 172.

Podkreśliliśmy szczególnie w radio i telewizji rok 1960, ponieważ jak się okazuje, szybki rozwój telewizji zahamował nabywanie radia. Na przykład jeśli w latach 1950 było abonentów radia w tys. 1464, to w 1955 — 3057, a w roku 1960 — 5268, aby w 1968 osiągnąć zaledwie 5598.

Bardzo jaskrawo odbił się wzrost abonentów telewizji na wykorzystywaniu przez społeczeństwo kinematografii. Okazuje się, że do roku 1960 był szybki wzrost widzów w kinach, od 1960 roku zaś następuje stały spadek. Oto dane:

Rok	1950	1955	1960	1965	1968
Widzowie w mln	132,2	183,2	201,6	173,3	153,5

Podobne zjawisko spadku widzów i słuchaczy obserwujemy w teatrach i instytucjach muzycznych.

Dostrzegając tego rodzaju zjawiska powstaje problem znalezienia odpowiedniego systemu współtworzenia przez różne instytucje powstawania i udostępniania kultury warunków włączania szerokich mas nie tylko do odbioru, lecz także do tworzenia kultury socjalistycznej naszego narodu.

R. Wroczyński badając ten problem dochodzi do następującego stwierdzenia: „Przedmiotem szczególnego niepokoju staje się wpływ kultury masowej na formy twórczości amatorskiej, opartej na motywach regionalnych i folklorystycznych" [5]. Można te spostrzeżenia jeszcze uzupełnić, iż niepokoi także ukazane zjawisko przez statystykę spadku bezpośredniego kontaktu szerokich mas z teatrem, koncertem itd. Wszak to problem nie tylko odbioru i kształtowania poczuć i przeżyć estetycznych, lecz także w bezpośrednim styku w zespole ludzi o określonych zainteresowaniach podejmowania twórczych rozważań.

Wprawdzie stwierdza R. Wroczyński, że rozwój kultury masowej nie prowadzi do zaniku zespołów amatorskich, statystyki bowiem wskazują na ich ilościowy rozwój. „Natomiast — podkreśla R. Wroczyński — tworzywem dla tych zespołów staje się coraz bardziej twórczość upowszechniana za pomocą radia, telewizji, nagrań magnetofonowych, z wyraźną eliminacją całego bogactwa motywów regionalnych, tak charakterystycznych dla tradycyjnego teatru ludowego. Artystyczne transpozycje różnych melodii ludowych oraz różnych form życia społecznego — zastępuje profil estradowy, z dominacją perkusji, gitar i muzyki jazzowej" [6].

Tego rodzaju jednostronny akcent popularyzacji wartości kulturowych może niewątpliwie zahamować możliwości wielostronnej twórczości szerokich mas społecznych.

Widząc wpływ postępu technicznego na umasowienie kultury, na kształtowanie się specyficznych treści i form masowej kultury, na kształtowanie się typu zainteresowań odbiorców interesują nas jako wychowaw-

[5] R. Wroczyński: Wychowanie poza szkołą. Warszawa 1968, s. 74—75.
[6] Op. cit., s. 75.

ców konsekwencje funkcjonowania zjawiska masowej kultury dla realizacji naszych celów wychowawczych. Interesują nas różne zjawiska wynikające z dostępności i powszechności kultury masowej w związku z poszukiwaniem zasad jednolitości wychowawczych oddziaływań różnych czynników na młodzież.

Podkreślamy z całą siłą, że współczesna młodzież dzięki środkom masowej informacji nie żyje, nie kształtuje swoich poglądów, swoich zainteresowań w izolacji od zjawisk i procesów życia w kraju i w świecie. Należy zaznaczyć, że w walce ideologicznej środki masowej informacji nabierają z każdym dniem na znaczeniu w oddziaływaniu na młodzież. Współczesne badania pedagogiczne zmierzają więc od odsłonięcia wpływu kultury masowej w jej różnych aspektach na osobowość młodzieży. Wyniki badań są jednoznaczne. R. Wroczyński wyciągając wnioski z tych badań zaznacza: „Jakiekolwiek planowe działanie wychowawcze jest dziś nie do pomyślenia bez uwzględnienia oddziaływań kultury masowej" [7].

Jak dalece kultura masowa oddziałuje na sądy, postawy i zainteresowania młodzieży, a co więcej często stanowi wzory zachowania się, przytacza się powszechnie znane przykłady.

Po masowej projekcji filmu „Krzyżacy" nastąpiło ogromne zainteresowanie literaturą tego okresu, a szczególnie dziełami H. Sienkiewicza. Odrodziła się wśród młodzieży dawna staropolska zabawa — palcat [8], swoisty typ szermierki. Po ekspozycji filmu „Wilhelm Tell" młodzież masowo stosować zaczęła w swoich zabawach łuk i kuszę. Zgłaszała się masowo do sportowych kół łucznictwa. „Czterej pancerni i pies" doprowadził do tego, że powstawały całe masy grup młodzieży, którymi później zajęła się specjalnie telewizja poświęcając im specjalny „kącik" wyznaczając zadania specjalne itp.

R. Wroczyński wskazując na podobne zjawiska i podkreślając na tym tle wpływ kultury masowej na zachowanie się młodzieży zaznacza, iż są to przykłady wpływów krótkotrwałych. Rozważając zaś ten problem akcentuje inne zjawisko — wpływ dalekosiężny na młodzież. Przykładem tego m. in. była muzyka, formy zachowania się, strój, charakteryzacja — znanych chłopców z Liverpoolu, tzw. The Beatles. Formy masowej komunikacji przy zastosowaniu na wielką skalę specjalnej także masowej propagandy stworzyły im ogromną popularność. „Symbolem nowoczesności — podkreśla ten fakt R. Wroczyński — stała się beatlesowska maniera życia i stosunków, beatlesowski strój, typ zainteresowań, sposób wypoczynku i zabawy" [9].

[7] Op, cit., s. 75.

[8] Z. Glogier: Encyklopedia staropolska. Warszawa 1956 (przedruk z wyd. 1900—1903) podaje: P a l c a t — pręt drewniany używany do fechtunku. „Młodzież używająca powszechnie palcatów do wprawy i nauki fechtunku, ażeby się nie uderzać nim boleśnie, oplatała pręt drewniany słomą i tak opleciony nazywała dopiero palcatem".

[9] R. Wroczyński: Wychowanie przez szkołę. S. 80.

Tego rodzaju przykłady można mnożyć. Znane są one i teoretykom, i praktykom wychowania. Powstaje w związku z tym pytanie: co należy brać pod uwagę w procesie planowego wychowania?

Po pierwsze, należy wyraźnie odsłonić młodzieży charakterystyczną różnicę w traktowaniu odbiorców masowego przekazu przez kraje kapitalistyczne i kraje socjalistyczne. W krajach kapitalistycznych dominuje system komercjalny. A. Kłoskowska w wyniku analizy i badań prowadzonych przez socjologów w krajach kapitalistycznych i ich opinii stwierdza następująco:

„Producenci traktują publiczność środków masowego komunikowania po prostu jako rynek, na który starają się wprowadzić własny towar w jak najszerszym zakresie licząc się jednocześnie z sytuacją konkurencji i stosując zasadę minimalizacji kosztów produkcji" [10]. System komercjonalny i sytuacje konkurencji prowadzą do wprowadzania do kultury drogą środków masowego komunikowania „wartości" nawet antyhumanitarne, idee bez względu na ich społeczno-moralną wartość — „byleby zarobić". Toteż całe sztaby socjologów i psychologów opracowują wytyczne co do metod reklamy określonych rodzajów muzyki, ubiorów, zachowań się itp. Starają się znaleźć drogi dotarcia do tzw. „gustów" szerokich mas społecznych lub wprost najpierw kształtują tego rodzaju „gusty", aby później masowo produkować dany rodzaj „kultury" jako towar.

Klasycznym przykładem tego była reklama muzyki beatlesów, ich ubioru, aby później masowo przystąpić do produkcji i płyt z ich nagraniami oraz ubiorów danego typu.

W krajach socjalistycznych panuje zasada, że lud jako odbiorca kultury masowej winien być traktowany jako suweren państwa. Każdy twórca kultury jest współodpowiedzialny za swoje tworzywo przed ludem. Odpowiedzialny jest za poziom, za głoszone idee. Często twórcy, jako świadomi głębi określonych idei społeczno-moralnych, zobowiązani są nawet podejmować walkę z zastarzałymi zwyczajami i obyczajami odbiorców masowej kultury. Są odpowiedzialni za przyszłość kultury narodowej. Nie mogą więc gwoli popularności podporządkowywać swoich dzieł panującym gustom. Świadomi swoich zadań twórcy socjalistycznej kultury wyraźnie traktują swoje dzieła jako ważny czynnik wychowawczego oddziaływania. Zrozumiała rzecz, że masowa kultura w społeczeństwie socjalistycznym nie może być nieatrakcyjna, niewielostronna w możliwościach jej wyboru. W związku ze zróżnicowanymi ludzkimi zainteresowaniami masowa kultura nie może być jednorodna w swoich formach i kierunkach. Słusznie w związku z tym pisze A. Kłoskowska: „Kultura masowa kształtowana z dbałością zarówno o poziom, jak nieuniknioną różnorodność stanowi jeden warunek demokratyzacji kultury: daje szanse wyboru. Muszą one być bardzo szerokie, jeśli kultura ta ma zaspokoić potrzeby różnych

[10] A. Kłoskowska: Kultura masowa. S. 268.

typów ludzkich i różnych momentów przejawów ludzkiego życia nie wykluczając niczego, co może stanowić źródło wzruszenia, radości i odprężenia" [11].

Po drugie, instytucje masowej informacji w społeczeństwie socjalistycznym, zakładając nawet dalekosiężność wpływu wychowawczego masowej kultury, nie mogą stracić z pola widzenia swoistego ograniczenia wychowawczego tego rodzaju kultury. Tym bardziej że zainteresowanie odbiorców masowego komunikowania kultury są bardzo różnorodne. Jedni lubią programy rozrywkowe, inni sport, jeszcze inni poważne. Kultura masowa w społeczeństwie socjalistycznym stanowi tylko jeden z czynników wychowawczego oddziaływania. Nie może preferować takich lub innych gustów odbiorcy. Wnikliwie to ujmuje A. Kłoskowska pisząc: „Żadne wysiłki skierowane na działanie wyłącznie za pomocą środków masowego komunikowania nie wystarczają dla pokierowania sądem i wyborem masowej publiczności w kierunku zasadniczej zmiany takiego rozdziału preferencji. Dla skutecznej realizacji tego celu potrzebne są bezpośrednie wpływy wychowawcze oddziałujące za pośrednictwem sformalizowanych uniwersalnych instytucji oświatowych, ale wspieranych także przez inne różnorodne czynniki socjalizacji, formalne i nieformalne grupy rówieśnicze i towarzyskie, kluby, kursy oświatowe" [12].

W tym względzie szczególną rolę odgrywa planowe i jednolite oddziaływanie tych instytucji na młodzież. Zawsze wiodącą instytucją pozostaje szkoła.

Po trzecie, współczesna szkoła — stojąc wobec zjawiska funkcjonowania społecznego masowej kultury, realizując swoje podstawowe cele i zadania wychowawcze — musi uczyć młodzież umiejętności wartościowania dóbr tej kultury, kształtować poczucie piękna i wartości. A. Kłoskowska słusznie zaznacza, że „oparciem hierarchii wartości na opiniach i ocenach ukształtowanych przez systematyczny proces wychowania, ale znajdujących stałą i trwałą ramę odniesienia w różnorodnych grupach społecznych może dostarczyć najpewniejsze podstawy hierarchii wartości i zabezpieczyć przeciwko niwelującym skutkom homogenizacji" [13].

Inaczej mówiąc, szkoła jako instytucja wiodąca w kształtowaniu sądów i przekonań młodzieży nie może realizować swoich zadań w izolacji od wszystkich tych procesów i zjawisk, które charakteryzują kulturę masową. Szkoła współczesna nie zrealizuje swoich najszlachetniejszych celów w oderwaniu od życia. Jednym z przejawów bujnego życia, w wir którego włącza się młodzież, jest dynamiczny rozwój masowej kultury w związku z rewolucją techniczną. Toteż współczesna szkoła świadomie włącza do swojego systemu wychowawczego odpowiednio zhierarchizowane wartości kultury masowej, kształtując na ich osnowie usystematyzowane opinie

[11] Op. cit., s. 450.
[12] Op. cit., s. 450.
[13] Op. cit., s. 450.

i oceny. Tą drogą nasza szkoła staje się szkołą życia, przygotowującą do życia, a nie szkołą obok życia.

Po czwarte, stwierdzając fakt szczególnego zainteresowania młodzieży telewizją, współczesne badania we wszystkich krajach dowodnie wykazały, że większość poświęca od 3—4 godzin dziennie oglądaniu obrazów telewizyjnych [14]. W związku z tym zostają zdecydowanie ograniczone różnego rodzaju indywidualne zainteresowania młodzieży wyróżniające się w kolekcjonerstwie, majsterkowaniu itp., nie mówiąc już o rzadkim spędzaniu czasu na powietrzu.

Jednocześnie zaś J. Komorowska w swoich badaniach ukazuje, że młodzież starsza, dzięki szerszemu poznawaniu świata drogą telewizji, kształtuje szczególne zainteresowania turystyką lub też problematyką postępu technicznego, nauką — co wpływa pozytywnie na włączanie się wielu do kół zainteresowań [15]. Różnorodne obserwacje jednocześnie wskazują na rozbudzenie dzięki telewizji i radia zainteresowań młodzieży sportem.

Podane tu dla ilustracji fakty wskazują na potrzebę współpracy szkoły z domem przy planowaniu zadań wychowawczych. Muszą być przyjęte wspólnie przez dom i szkołę zasady wykorzystywania zainteresowań młodzieży, a jednocześnie zasady co do wybiórczości oglądania programów telewizyjnych czy słuchania radia w domu. Jedynie przyjęcie przez dom ustalonych zasad wykorzystywania masowych środków informacji może doprowadzić do ograniczenia szkodliwych w swoich funkcjach telewizji, radia itd. Tego rodzaju dyrektywy winny szkoła i dom opracowywać w zależności od ściśle określonych warunków określonego środowiska. Błędem byłoby opracowanie ogólnie obowiązujących dyrektyw wychowawczych, ponieważ każda szkoła realizuje swoje zadania — nawet w tym samym mieście — w odmiennych warunkach co do samego funkcjonowania środków masowej informacji, nie mówiąc o warunkach domowych ucznia.

Szkoła i dom nie mogą zgubić z pola widzenia nie tylko faktu funkcjonowania masowej kultury, lecz jednocześnie — a może najważniejsze — faktu rewolucji technicznej i w związku z nim jeszcze silniejszego oddziaływania na proces wychowania czynników pozaszkolnych i pozadomowych.

Postęp techniczny jednocześnie pozwala szkole organizować na nowych zasadach system wychowania, w którym zostaną zintegrowane czynniki pozaszkolne ze szkolnymi.

Sam fakt funkcjonowania masowej informacji, umasowienia kultury oraz dynamizacji treści, form i zasięgu walki ideologicznej w związku z postępem technicznym zmusza nas — jak to wskazywaliśmy — do szukania nowych zasad i metod planowania i kierowania pracą wychowawczą. Nie do tego jednak ogranicza się zadanie wychowawcze. Nowa technika

[14] Tego rodzaju badania przeprowadzali na szerszą skalę w Polsce E. Fleming, J. Komorowska i inni.

[15] J. Komorowska: Telewizja w życiu dzieci i młodzieży. Cz. I, Warszawa 1963, cz. II, Warszawa 1964.

bowiem stwarza także przesłanki dla nowelizacji wielu tradycyjnych metod wychowania.

W procesie kształcenia są już stosowane w skali masowej nowoczesne techniczne środki, które prowadzą do zmian metod dydaktycznych. Wystarczy nadmienić dla ilustracji tego zagadnienia wprowadzenie metody nauczania programowanego, egzaminatorów itp.

Jakie zatem otwierają się możliwości wykorzystania także nowoczesnej techniki w organizacji procesu wychowania?

Rozpatrzmy jeszcze raz — z innego nieco punktu widzenia — niektóre formy masowej informacji, które podobnie jak w procesie kształcenia, tak i wychowania zaczynają odgrywać pierwszoplanową rolę.

Niewątpliwie zaczyna wysuwać się na czoło w masowej informacji obraz. Jego wagę i znaczenie docenia pedagogika od dawna, formułując znaną zasadę poglądowości. Zasada ta obowiązuje wychowawcę nadal. Mało tego, dzięki zaistnieniu możliwości stałego i wielostronnego wykorzystania obrazu jako formy informacji, zasada poglądowości nabiera szczególnego znaczenia. W związku z tym jest już w pedagogice bardzo wiele prac na ten temat i dlatego nie tę stronę funkcjonalności pedagogicznej obrazu rozważymy.

Jak wiemy — eksponowany obraz, drogą filmu w kinie lub w telewizji, posiada, dzięki ekspresji ruchu, dzięki możliwości odsłonięcia ludzkiej działalności, w określonych warunkach przesłanki dla wzruszeń, dla wielostronnych przeżyć widza. Powiązanie zaś tego obrazu z żywym słowem, także pełnym ekspresji w określonych warunkach ludzkiego działania i przeżywania radości i cierpień, wzlotów i upadków ideowo-moralnych itp., prowadzi widza i słuchacza jednocześnie w wir zjawisk i procesów, z którymi identyfikuje się widz, a zarazem słuchacz. Wzbogacenie zaś procesów życia, pracy, marzeń i walki człowieka, odsłanianych obrazowo odpowiednią muzyką pogłębia przeżycia widza. Przypominaliśmy już dla ilustracji tego zagadnienia znane przykłady dalekosiężnego oddziaływania nowoczesnego obrazu filmowego czy telewizyjnego (np. sprawozdania z zawodów sportowych) nie tylko na uczucia młodzieży, lecz także na czyny.

Obraz telewizyjny lub filmowy w kinie (lub każdym pomieszczeniu do tego przygotowanym) ma pełne możliwości ukazania nam bogactwa naszej kultury narodowej i ogólnoludzkiej (dzieła sztuki, zwyczaje i obyczaje, folklor, budownictwo, przemysł, pracę robotnika i chłopa itp.) oraz jej rozwoju.

Podobnie funkcjonalność wychowawcza słowa nabiera znaczenia w związku z postępem technicznym. Ilustrując to znanymi powszechnie faktami jedynie przypominamy choćby tego rodzaju formy eksponowania słowa w procesie wychowania: w radio mamy możność usłyszeć bezpośrednio autorytatywną wypowiedź w pewnych dziedzinach interesujących nas zagadnień (społecznych, ideowo-politycznych, moralnych i in.) przywódców narodu; możemy słyszeć słowo w jego ekspresji, np. wypo-

wiedziane ustami aktora deklamującego wiersze ulubione przez młodzież, pieśni budzące nasze uczucia patriotyczne. Jednocześnie nowa technika pozwala nam utrwalić wypowiedź przywódcy, deklamacje, pieśni np. na taśmie magnetofonowej lub płytach i wykorzystać w procesie wychowania w zaplanowanym momencie. Już w wielu szkołach świadomie, w sposób zaplanowany odtwarza się zapisy fonograficzne, aby odsłonić piękno słowa w aktorstwie i recytatorstwie i tą drogą także budzić zainteresowania młodzieży literaturą dramaturgiczną oraz teatrem.

Wynalazek druku, a w związku z postępem technicznym jego wielostronne znaczenie, stwarza ogrom powszechnie znanych możliwości wykorzystania różnych ilustracji w czasopismach, dokumentów odsłaniających głębię określonych faktów historycznych i współczesnych itp. w procesie kształtowania przekonań młodzieży.

Wszystko to jest dobrze znane każdemu nauczycielowi i wychowawcy. I w praktyce dydaktycznej i wychowawczej wykorzystują walory techniki w warunkach dostępnych dla danej szkoły. Widząc jednak dynamizm postępu technicznego stwarzającego stale nowe i doskonalsze przesłanki wykorzystywania techniki w procesie wychowania chcemy zwrócić uwagę wychowawcy na pewien system zasad, które winien on brać pod uwagę w praktyce pedagogicznej. Głównie mamy na uwadze zasady: korelacji, ilustracji, zainteresowań, wzruszeń i współuczestnictwa.

Dane zasady wyrastają z funkcji wychowawczej masowej informacji, jak również z ogólnych doświadczeń praktyki pedagogicznej.

a. Zasada korelacji. W realizacji tej zasady w praktyce wychowawczej akcentuje się głównie dwa zagadnienia:

Po pierwsze, powiązanie wybiórczo przekazywanych młodzieży informacji (w formie obrazu, słowa, druku itp.) w nawiązaniu do aktualnie upowszechnianych problemów zjawisk i procesów w systemie masowej kultury. Młodzież żyje życiem bieżącym, ukazywanymi problemami drogą radia, filmu, prasy, telewizji. W tych warunkach ukazywane wybiórczo w szkole określone zjawisko musi być reprezentatywne dla zespołu procesów i zjawisk, które młodzież nurtują.

Po drugie, zasada korelacji wyraża się także w wiązaniu aktualnych wydarzeń (rocznice państwowe, uroczystości środowiskowe o większym zasięgu społecznym, uroczystości ogólnonarodowe itp.) z eksponowaną w szkole w formie obrazu, słowa czy druku informacją.

b. Zasada ilustracji. Pozornie ta zasada nie wymaga wyjaśnienia. Jednakże należy tu zwrócić uwagę na szereg metodycznych zagadnień wynikających z realizacji tej zasady.

Zasada ilustracji rozpatrywana od strony treści na przykład w odniesieniu do filmu może być cząstkową ilustracją lub pełną danego zjawiska czy procesu. Podobnie w odniesieniu do nagrań na taśmie magnetofonowej lub płytach.

Ilustrujemy tylko pewien fragment wydarzenia, pewien fragment pieśni lub tańca, jeśli chcemy silniej zaakcentować określony element wydarzenia, pieśni lub tańca. Natomiast gdy świadomie zmierzamy do ukazania złożoności układu różnych elementów, gdy określony element chcemy ukazać w stosunku do całości, jego rolę i miejsce w tej całości (np. rolę i miejsce aktywu partyjnego w procesie doskonalenia produkcji, motyw pieśni ludowej w określonej symfonii, pracę inżyniera w kierowaniu budową itp.), wówczas trzeba widzieć lub słyszeć całość układu danych zjawisk.

Wysiłek wychowawczy zmierza w jednym i drugim przypadku do skierowania uwagi młodzieży na ściśle określone fakty, na ich układy i powiązania. Celem ilustracji jest odsłanianie młodzieży typowości zjawisk i procesów. Uczymy tą drogą patrzeć w sposób wybiórczy na otaczającą młodzież rzeczywistość.

Zasada ilustracji rozpatrywana od strony formy odsłania niebywałe ich bogactwo. Można ilustrować fakty, wydarzenia, zjawiska i procesy w formie naturalnej lub symbolicznej. Ilustrując tezy wychowawcy na przykład dokumentem historycznym, konkretnym dziełem sztuki danej epoki, nagranym na taśmie magnetofonowej referatem ministra określonego resortu, dając w filmie sprawozdawczym z kopalni warunki pracy robotnika, ukazując w telewizji przebieg meczu w piłkę nożną i kulturę (lub coś przeciwnego) zachowania się graczy i publiczności — odsłonimy w formie naturalnej określone fakty lub wydarzenia. Natomiast gdy oglądamy pisma satyryczne, gdy patrzymy na współczesny plakat reklamowy, gdy słuchamy pięknie wypowiedzianych przez deklamatora fragmentów lub całości poetyckich utworów, gdy także czytamy te utwory, a często po prostu niedostatecznie jasno rozumiemy głębię treści zawartych w tej formie, wówczas istotny świat wartości jest przed nami „zamknięty".

Potwierdzają to w całej rozciągłości badania przeprowadzone pod moim kierunkiem na populacji ponad 7 tysięcy młodzieży ostatnich lat liceum. Dawano młodzieży do obejrzenia pewne popularne nawet satyryczne ujęcie wydarzeń społeczno-moralnych i proszono o komentarz. Okazało się, że prawidłowo pojmuje formę satyry zaledwie 12% badanej młodzieży. Wywiady z nauczycielami realizującymi program historii literatury wskazują dowodnie, że młodzież w swojej masie nie rozumie głębi symboliki w poezji. Podobne zjawisko obserwuje się u młodzieży, która lubi filmy. Okazuje się, że filmy ukazujące różne zjawiska w formach symbolicznych nie cieszą się powodzeniem.

Dalsze badania wykazały, że tam gdzie w sposób dostatecznie precyzyjny wyjaśniano i ilustrowano młodzieży „język symboliczny" w literaturze, sztuce i w życiu codziennym, tam rosły jej zainteresowania różnymi dziedzinami kultury, tam młodzież podejmowała, daleko żywsze i głębsze w treści dyskusje.

c. Zasada zainteresowań. Współczesna technika masowej informacji

w różnych formach stwarza całkowicie nowe możliwości budzenia zainteresowań młodzieży pożądanymi przez wychowawcę zagadnieniami. Znając dokładniej (co jest niezbędne dla wychowawcy) zakres spraw, dziedzin, którymi młodzież interesuje się, które budzą w niej chęć pełniejszego dowiedzenia się o tych sprawach, wychowawca w odpowiednim momencie eksponuje w formie obrazu, słowa lub druku pewne fakty, które są do pewnego stopnia „nowe", „zaskakujące" młodzież. Zwraca jej uwagę na zjawiska i ich źródła, których dotychczas młodzież nie dostrzegała. Poszukuje tą drogą możności skierowania uwagi młodzieży na właściwe fakty, aby zaniepokoić w dotychczasowych błędnych odczuciach, aby rozbudzić ciekawość co do poznania „prawdy".

Realizując zasadę zainteresowań w praktyce wychowawczej stosuje dwa sposoby ilustracji faktów: z jednej strony opierając się na zasadzie korelacji wychodzi ze spraw nurtujących młodzież i na tle masowej kultury odsłaniając nieznane lub mało znane zjawisko lub typowe w nowym świetle, z drugiej — przez odpowiedni dobór (obrazem filmowym, nadanym fragmentem z magnetofonu, płyty itd.) zjawisk wprowadza w tok bieżących masowych informacji, lecz w sposób już ukierunkowany (sposób ukierunkowany rozbudzeniem zainteresowań co do ściśle określonych wydarzeń, zjawisk, procesów, sporów itd.).

Obserwacja pracy szkół wykazuje dowodnie, że np. budzą zainteresowania młodzieży dowcipy, przysłowia, przypowieści. Mamy szereg wydań „mądrości narodów" oraz własne. Okazuje się, że mało wykorzystujemy tę formę ekspresji, aby pobudzić zainteresowania młodzieży pewnymi zjawiskami moralności i kultury.

d. Zasada wzruszeń. Nowoczesne formy informacji pozwalają szczególnie silnie oddziaływać na ucznia młodzieży. Wszak filmowe obrazy, słuchowiska radiowe, pieśni patriotyczne nagrane na płytach lub taśmach magnetofonowych i w odpowiednich warunkach nadane prowadzą do bardzo silnych reakcji wzruszeniowych młodzieży. Niestety, jeszcze nie stosuje się w szkołach w dostatecznej formie nowoczesnej techniki w zorganizowanym procesie wychowawczym realizując daną, niezbędną zasadę. Młodzież w swoich wypowiedziach odnośnie możliwości unowocześnienia procesu wychowawczego właściwie daje szereg takich wskazówek, które metodyka współczesnego wychowania akceptuje.

Młodzież pisze w swoich wypowiedziach następująco: „Mówiliśmy na lekcji historii o H. Dąbrowskim, o legionach, o powstaniu hymnu narodowego »Jeszcze Polska nie zginęła«. Była to »sucha« opowieść — daty, daty i nazwiska. Jakże byłaby żywa i pełna wzruszeń ta lekcja, gdyby np. przyniesiono płytę i zagrano hymn nasz narodowy. Mamy warunki i pełną możliwość realizacji takiej lekcji". „Mieliśmy uroczystość w klasie — naszą wewnętrzną — poświęconą patronowi szkoły, znanemu poecie. Koleżanka czytała referat napisany z polecenia wychowaczyni i niektórzy deklamowali wiersze naszego patrona. Szkoda, że nie pomyślano, aby choć

jeden wiersz poety zaprezentować przez znanego deklamatora, chociaż mieliśmy wśród naszych kolegów nagrania tych pięknych wierszy na taśmie magnetofonowej".

Niepotrzebne są tu komentarze — odnośnie dyrektyw metodycznych — w świetle tak jednoznacznie rozumianych przez młodzież funkcji wychowawczych współczesnej techniki.

Okazuje się, że młodzież szczególnie w wieku licealnym sama sięga do pewnych wzorów piękna, szuka źródeł wzruszeń na osnowie istniejących zjawisk naszej kultury i moralności. Biorąc zaś pod uwagę uniformizm kultury masowej, w której funkcjonuje emocjonalnie młodzież, trzeba tym bardziej pokierować jej indywidualnymi zainteresowaniami i przeżyciami, aby nie zagubiła się w potoku uniformizmu lub też nie umiała dostrzegać „w lesie pojedynczych drzew", w jednorodności — różnorodności i wielostronności.

W kierowaniu postawami zainteresowań i wzruszeń młodzieży bierzemy także pod uwagę ważne prawidłowości co do dialektycznej zależności modeli zachowania się młodzieży, jej swoistości przeżyć oraz powstających nowych wartości w związku z rozwojem stosunków społecznych i rewolucji w dziedzinie techniki. Piszą o tym wyraźnie R. Łapińska i M. Żebrowska na podstawie analizy współczesnych badań. Wskazują, że istnieje dialektyczna zależność „między modelem zachowania się emocjonalnego, jaki istnieje w każdym kręgu społecznym dla każdej kategorii osób — w zależności od wieku, płci i pozycji społecznej — a nowymi wzorami, powstającymi pod wpływem ciągle zmnieniających się stosunków społecznych.

Z jednej strony zastany model zachowania się młodzieży dorastającej determinuje reakcje emocjonalne młodocianych w ten sposób, iż są one zgodne z wymaganiami kulturowymi danego społeczeństwa (czy kręgu społecznego), z drugiej zaś strony, pod wpływem zmieniających się warunków życia, postępu techniki i związanych z tym zmian w świadomości ludzkiej, model zachowania się młodocianych i ich reakcji emocjonalnych ulega stopniowemu przekształceniu" [16]. I tu właśnie jest pierwszoplanowa rola wychowawcy w tworzeniu, kierowaniu i dynamizowaniu owego modelu reakcji emocjonalnych, wykorzystując nowoczesną technikę. We współczesnym nam świecie masowej informacji, przy użyciu ekspresyjnych form, tzw. „żywe słowo" wychowawcy jest czynnikiem ważkim w wychowaniu, lecz obecnie o ograniczonej roli.

d. Zasada współuczestnictwa. Realizacja tej zasady znajduje swój wyraz we włączeniu młodzieży i domu dla wykorzystania posiadanych nowoczesnych środków informacji. Możliwości te są ogromne. Rozwiązuje to w praktyce wiele szkół i organizacji młodzieżowych. Wielu uczniów posiada własne magnetofony, tranzystorowe radia, rzutniki lub „kina domo-

[16] Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży pod red. M. Żebrowskiej. Warszawa 1966, s. 414—415.

we" itp. Toteż szkoły włączają młodzież do „współtworzenia" odpowiedniej lekcji, odpowiedniej uroczystości szkolnej itd., lecz nie tylko w tradycyjny sposób (deklamacje młodzieży, wygłaszanie wierszy, śpiew, przygotowanie gazetki szkolnej itd.), ale także wykorzystując posiadaną przez młodzież technikę, powierzając młodzieży nagranie na taśmę magnetofonową określonych audycji radiowych, pieśni, przemówień przedstawicieli naszego rządu i partii itd., które są przewidziane do odtworzenia na lekcji lub w czasie uroczystości, lub też dla specjalnie organizowanych godzin dyskusji problemowych.

Chyba nie zachodzi potrzeba odsłaniania przykładami różnorodnych możliwości włączenia tą drogą młodzieży do tego rodzaju zadań. Waga tak postawionych zagadnień ma jeszcze inne znaczenie. Włączanie się młodzieży do systemu współinformacji drogą nowoczesnych form techniki stwarza dodatkowe przesłanki dla rodzenia się poczucia współodpowiedzialności za doskonalenie procesu kształcenia i wychowania. Stwarza przesłanki dla rodzenia się i dynamizacji różnorodnych inicjatyw w dziedzinie operowania techniką, lecz także i jej doskonalenia.

KAZIMIERZ KIREJCZYK

POMOC DZIECIOM POSIADAJĄCYM TRUDNOŚCI W NAUCE W RAMACH SZWEDZKIEGO SYSTEMU OŚWIATY [1]

Szwecja jest krajem, który poprzez lata poszukiwań, prób i wysiłków wytworzył i w dalszym ciągu doskonali swoisty, dostosowany do własnych warunków geopolitycznych i ekonomicznych bardzo ciekawy pod niektórymi względami — system oświatowy. Na niektóre ze stosowanych tam koncepcji i rozwiązań, warunkujących zwłaszcza wysoką skuteczność pracy szkolnej (o którą od lat tak bardzo w naszych szkołach walczymy), postaram się w tym artykule zwrócić uwagę, przybliżać je zainteresowanym tym zagadnieniem naszym pracownikom oświatowym.

System oświaty odgrywa w Szwecji większą niż w innych państwach rolę w dążeniu do realizacji zasady równości obywateli wobec państwa. Realizuje on nie tylko szeroko pojętą powszechność nauczania, lecz i stara się stworzyć takie warunki, by każdy z jego obywateli mógł osiągnąć dostępny mu, uwarunkowany jedynie jego osobistymi wartościami, możliwie najwyższy poziom rozwoju i wykształcenia.

W tym celu:

1) zapewnia on jednakowe warunki materialne w szkole powszechnej wszystkim uczęszczającym do niej dzieciom oraz udziela pomocy materialnej, i to zarówno młodzieży, jak i dorosłym kształcącym się w szkołach;

2) podnosi poziom obowiązkowego kształcenia do 9 lat nauki i stara się równocześnie umożliwić wszystkim wybór, zgodnego z zainteresowaniami i uzdolnieniami, kierunku kształcenia, pobudzając w ten sposób kształcą-

[1] Artykuł został opracowany na podstawie materiałów zebranych przez autora w czasie wyjazdu do Szwecji w dniach od 25. IX do 3. X. 1969 r. Autor i mgr Leon Kostencki jako przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego — Sekcji Szkolnictwa Specjalnego na zaproszenie Szwedzkiego Związku Nauczycieli Szkół Specjalnych zwiedzili w tym czasie najciekawiej, według kolegów szwedzkich, prowadzone szkoły i zakłady w: Landskrona, Malmö, Hälsingborg, Norrköping, Linköping i Stockholmie. Brali udział w ogólnoszwedzkiej naukowej konferencji nauczycieli szkół specjalnych, odbyli spotkania z Zarządem wymienionego wyżej Związku Nauczycieli Szkół Specjalnych w Szwecji oraz Zarządem Europejskiej Organizacji Szkolnictwa Specjalnego i spotkanie w Szwedzkim Ministerstwie Oświaty i Instytucie Szwedzkim w obecności I Sekretarza Ambasady Polskiej. Zwiedzanie placówek, przysłuchiwanie się obradom naukowym, dyskusje oraz materiały dostarczone przez wspomniany Związek, Ministerstwo Oświaty w Szwecji i Szwedzki Instytut pozwoliły na względnie dokładne zapoznanie się z najnowszymi tendencjami i poczynaniami organizacyjnymi. W oparciu o te dane został opracowany niniejszy artykuł.

cych się do większej aktywności i ułatwiając tą drogą równocześnie ukończenie co najmniej pełnej szkoły powszechnej;

3) przychodzi z konkretną i bardziej skuteczną, niż to się dzieje w innych krajach, pomocą dzieciom napotykającym trudności w nauczaniu i wychowaniu zapewniając tą drogą wysoką sprawność szkoły i zmniejszając liczbę dzieci kierowanych do szkół specjalnych.

Pomoc materialna uczącym się dzieciom, młodzieży i dorosłym wiąże się w Szwecji z całym systemem szkolnym. W ramach szkoły powszechnej wszyscy uczniowie nie tylko otrzymują bezpłatną naukę, lecz podstawowy, południowy posiłek (lunch), podręczniki, pomoce szkolne i materiały pisemne. Tak samo uczniowie większości szkół średnich otrzymują bezpłatny posiłek, a około połowy ich otrzymuje bezpłatne podręczniki i inne pomoce naukowe. Koszty związane z tą akcją ponoszą samorządy terenowe i państwo.

W skład pomocy uczniom szkoły powszechnej wchodzi jeszcze dowożenie do szkoły. Wszystkie dzieci dochodzące na lekcje z odległości przekraczającej promień 3 km (rejon szkolny), a dzieci upośledzone, którym z różnych względów trudno jest dochodzić do szkoły nawet w ramach 3 km — są dowożone do szkoły na koszt samorządu. W miejscowościach posiadających komunikację otrzymują oni bezpłatne bilety na tramwaje, trolejbusy, autobusy i koleje; z punktów nie posiadających takiej komunikacji dowożone są specjalnymi autobusami szkolnymi zakupionymi szkole przez samorząd, w przypadkach dalszych odległości dowożą je samochody czerwonego krzyża, straży pożarnej, osób prywatnych, a nawet i taksówki na koszt samorządu.

Stosowany jest ponadto system zapomóg. Uczniowie szkół średnich, którzy rozpoczęli naukę przed 21 rokiem życia, otrzymują w czasie nauki po 75 koron miesięcznie, a w przypadku stwierdzenia złego stanu majątkowego rodziców mogą otrzymać zasiłek do wysokości 250 koron mies. Uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w 21 roku życia lub później, otrzymują stypendium w wysokości 175 koron miesięcznie, a w przypadkach trudnych warunków materialnych nawet do 325 koron. Dorośli słuchacze mający na utrzymaniu rodziny otrzymują jeszcze oprócz tego dodatki na dzieci i inne osoby, których wysokość wynosi od 60 do 150 koron miesięcznie. Mogą oni również otrzymać pożyczkę sięgającą, w zależności od warunków materialnych, do 5000 koron rocznie. Studenci wyższych uczelni mogą otrzymać pomoc wyższą, do 8000 koron rocznie, z których 1750 koron nie podlega zwrotowi. Otrzymują oni również dodatki na utrzymanie członków rodziny. We wszystkich wypadkach wysokość pomocy finansowej dla osób studiujących zależna jest od warunków materialnych i postępów w nauce.

Przedstawiony system pomocy materialnej (wraz z dowożeniem) zapewnia realizację powszechności nauczania w szkole powszechnej oraz umożliwia jednostkom chętnym i zdolnym uzyskanie wykształcenia średniego

lub wyższego niezależnie od ich warunków materialnych. Tak Szwecja realizuje hasło zapewnienia każdemu możliwości najwyższego, dostępnego mu wykształcenia niezależnie od posiadanych przez niego warunków materialnych.

Zarys systemu szkolnictwa w Szwecji

W ramach szwedzkiego systemu szkolnego występują, podobnie jak w innych systemach oświatowych, szkoły powszechne, średnie i wyższe. Większą rolę niż w innych państwach spełnia w Szwecji istniejące od wielu lat i posiadające poważne tradycje szkolnictwo dla dorosłych.

Nowa, zapoczątkowana w 1962 roku organizacja szkolnictwa przedłuża obowiązkowe nauczanie dzieci normalnych do 9 lat oraz poprzez wprowadzenie już w siódmym roku nauki wyboru najbardziej interesującego dziecko, zgodnego z jego uzdolnieniami, kierunku kształcenia stwarza, w porównaniu z innymi państwami, większe możliwości ukończenia pełnej szkoły powszechnej, a nawet szkoły średniej zarówno przeciętnie, jak i mało zdolnym dzieciom.

Szwedzka szkoła powszechna (podstawowa), w myśl powziętych decyzji, składa się z trzech trzyletnich stadiów (poziomów): niższego, obejmującego klasy I, II i III, średniego z klasami IV, V i VI i wyższego zawierającego klasy od VII do IX. Liczba dzieci w klasach stadium niższego nie może przekraczać 25, a w klasach stadium średniego 30. W ciągu pierwszych sześciu klas nauczania (w stadium niższym i średnim) nauczyciele-wychowawcy uczą w zasadzie wszystkich przedmiotów z tym, że specjaliści mogą w tych klasach w określonych przypadkach prowadzić muzykę, gimnastykę i wychowanie plastyczne. W ostatnich trzech klasach (w stadium wyższym) poszczególnych przedmiotów uczą wyłącznie nauczyciele specjaliści.

W klasach stadium niższego obowiązkowe nauczanie obejmuje: język szwedzki, matematykę, religię, kulturę regionu, czyli naukę o rodzinnych stronach, muzykę, zajęcia praktyczne (slöid) i gimnastykę. W klasach stadium średniego ustaje nauczanie kultury regionu, a przybywa: nauka o społeczeństwie, historia, geografia i przyroda. Język angielski jest pierwszym, nauczanym w całym kraju językiem obcym. Obowiązkowa nauka tego przedmiotu rozpoczyna się w kl. IV i trwa do kl. VII. W kl. VIII i IX uczenie się tego przedmiotu jest już dobrowolne.

Zaczynając od kl. VII wprowadzono system wyboru przedmiotów przez rodziców i dzieci przy pewnej radzie ze strony nauczycieli. W kl. VII, poza podstawowymi i obowiązkowymi przedmiotami, dokonuje się wyboru spośród 5, a w klasie VIII spośród 9 przedmiotów, wśród których 5 jest teoretycznych, a 4 praktyczne. Wszyscy uczniowie, niezależnie od wybra-

nego kierunku, obowiązani są do odbycia trzytygodniowej praktyki w dowolnym zakładzie pracy. Kilkuletnie doświadczenie spowodowało wystąpienie Ministerstwa Oświaty z propozycją: ograniczenia liczby przedmiotów fakultatywnych (wybieranych) do 4 oraz rozciągnięcia obowiązkowej nauki języka angielskiego już od kl. III aż do ostatniej IX klasy.

Szkolnictwo średnie w szwedzkim systemie oświatowym składało się z gimnazjów ogólnokształcących, handlowych i technicznych. Od r. 1966/7 w miejsce tych trzech typów szkół wprowadzono jednolite gimnazjum samorządowe będące kontynuacją 9-letniej szkoły podstawowej. W tym trzyletnim gimnazjum możliwy jest wybór jednego z następujących kierunków kształcenia humanistycznego, społecznego, handlowego (ekonomicznego), przyrodniczego i technicznego z tym, że dla wszystkich kierunków wspólny jest trzon podstawowych, przerabianych przez wszystkich przedmiotów. Największe nasilenie tych przedmiotów jest w kl. I, w klasach następnych wzrasta stopniowo liczba godzin specjalistycznych. Wszystkie gimnazja przygotowują w zasadzie swych absolwentów do studiów.

W ramach szkół średnich oprócz gimnazjów prowadzone są dwuletnie szkoły dokształcające obejmujące kierunki: społeczny, handlowy (ekonomiczny) i techniczny. Szkoły te nie uprawniają do dalszych studiów, lecz przygotowują do konkretnej pracy oraz umożliwiają ewentualne wstąpienie, gdy są wolne miejsca, do drugiej klasy gimnazjum.

Przyjęcie kandydatów do gimnazjum i szkół dokształcających uzależnione jest od ocen uzyskanych w ostatnim, IX roku nauki w szkole podstawowej.

Kształcenie zawodowe prowadzone jest jeszcze oprócz tego w ramach organizowanych najczęściej w mniejszych miejscowościach szkół zawodowych oraz pozostawione jest w dość szerokim stopniu pracodawcom i kursom przygotowującym dorosłych do pracy w nowych zawodach, przekwalifikowujących ich. W przyszłości przewiduje się jednak połączenie gimnazjów, szkół dokształcających i zawodowych w jednolity system szkolnictwa średniego.

Szkolnictwo wyższe w ramach szwedzkiego systemu oświaty obejmuje wszystkie zakłady naukowe o poziomie kształcenia wyższym od poziomu gimnazjalnego. Dlatego w ramach tego szkolnictwa rozróżnia się wyższe studia akademickie, przeważnie uniwersytety, i nieakademickie wyższe szkolnictwo zawodowe, którego celem jest najczęściej przygotowanie słuchaczy do wykonywania trudniejszych i bardziej skomplikowanych zawodów.

Na uniwersytetach, oprócz kształcenia zawodowego, koncentruje się również w wysokim stopniu działalność naukowa. Na nich pracuje większość pracowników nauki. Prowadzą oni zarówno wykłady, jak i badania

naukowe. Powoduje to, że uniwersytety i wyższe uczelnie otrzymują subsydia przeznaczone na organizację studiów, jak i na prowadzenie prac badawczo-naukowych.

Oświata dorosłych w ramach szwedzkiego systemu szkolnego obejmuje: kursy kształcenia zawodowego oraz kursy i szkoły o programie przedgimnazjalnym i gimnazjalnym. Charakterystyczne dla krajów skandynawskich w ramach tych szkół są średnie ludowe szkoły ogólnokształcące z internatami i bez internatów. Umożliwiały one w przeszłości i dzisiaj jeszcze umożliwiają osobom, które z różnych względów musiały przerwać naukę, uzupełnienie ich ogólnego wykształcenia, a następnie wstąpienie na studia lub do szkół przygotowujących do pracy w szeregu bardziej interesujących lub popłatnych zawodów.

W ten sposób szwedzki system szkolny stara się rozwiązać pierwsze spośród wymienionych wyżej stojących przed nim zadań — umożliwić każdemu obywatelowi wybór kierunku kształcenia zgodnego z jego uzdolnieniami i zainteresowaniami.

Ogólne założenia pomocy dzieciom posiadającym trudności w nauczaniu

Szkoła szwedzka, jak o tym już wspomniałem, stawia sobie za cel nie tylko umożliwienie dzieciom normalnym pełnego rozwoju w kierunku ich zainteresowań i uzdolnień, lecz, jako instytucja demokratyczna, poczuwa się tak samo do obowiązku doprowadzenia dzieci odbiegających od normy, a więc i w różny sposób upośledzonych do pełnego, dostępnego im przy dzisiejszej wiedzy i umiejętnościach, stopnia rozwoju. Przy czym na to właśnie zadanie kładzie ona nie mniejszy, lecz chyba nawet większy nacisk i co nie jest bez znaczenia, wypracowała już szereg ciekawych, dających dobre rezultaty rozwiązań.

U podstaw wszystkich szwedzkich poczynań w tej dziedzinie leżą dwa podstawowe przekonania, dwie przyjęte przez nich zasady.

Pierwsza zasada jest powszechnie znana, aprobowana i stosowana w procesie nauczania dzieci upośledzonych w szkołach specjalnych. Głosi ona, że organizacja, formy, metody, program i czas nauczania muszą być dostosowane do odchyleń i ułomności dzieci odbiegających od normy. Nowe przy stosowaniu tej zasady w szwedzkim systemie oświatowym jest to, że Szwedzi rozciągają ją nie tylko na dzieci upośledzone, lecz i na te normalne, które napotykają trudności w opanowaniu przewidzianego programem materiału nauczania i uzyskaniu zadowalających wyników nawet w zakresie poszczególnych przedmiotów.

Druga zasada jest raczej nowa, w praktyce szkolnictwa specjalnego mało stosowana, lecz teoria coraz częściej i powszechniej uznaje ją za istotną

w pracy z dziećmi odbiegającymi od normy. Twierdzi ona, że przygotowanie do normalnego życia osobników upośledzonych i odbiegających od normy może nastąpić tylko i wyłącznie w warunkach życia normalnego, w normalnym środowisku. Izolowanie tych dzieci od normalnego środowiska, zbieranie ich razem w internatach, nauczanie i wychowanie w oddzielnych grupach nie może, w myśl tej zasady, prowadzić do likwidacji istniejących anomalii, lecz raczej je pogłębiać i potęgować. Stąd płynie w całej pedagogice szwedzkiej i w ich systemie oświatowym dążenie do utrzymania dzieci odbiegających od normy i upośledzonych w naturalnych warunkach życia: w domach rodzinnych, a nawet i szkołach dla dzieci normalnych w tych wszystkich przypadkach, w których istnieje możliwość przygotowania ich i włączenia do życia normalnego.

Szwedzcy pedagodzy zdają sobie sprawę z możliwości wytworzenia się stressowych warunków życia, dyskryminujących niejako czasami w szkołach normalnych dzieci upośledzone (wyśmiewanie, szydzenie, potrącanie itp.), lecz są przekonani, że takiemu oddziaływaniu można zapobiec, a poza tym twierdzą, że ujemne skutki takiego oddziaływania są znacznie mniejsze niż korzyści dla rozwoju tych dzieci płynące z przebywania razem z normalnymi i ciągłego dostosowywania się do normalnych warunków życia.

W ten sposób u podstaw szwedzkiej pedagogiki wyrównywania braków i usuwania trudności w procesie nauczania i wychowania jako obowiązująca znalazła się zasada integracji dzieci odbiegających od normy z dziećmi i ludźmi normalnymi.

Obie zasady: stosowanie dobranych do rodzaju upośledzenia i odchylenia specjalnych metod nauczania oraz zintegrowanie życia tych dzieci i wychowania ich z życiem i wychowaniem dzieci normalnych — są bardzo trudne do pogodzenia i na pierwszy rzut oka robią wrażenie nieomal wykluczających się wzajemnie. Pierwsza bowiem prowadziła do tej pory do oddzielnego grupowania dzieci z podobnymi anomaliami celem poddania ich specjalnemu oddziaływaniu, a druga wyklucza zabieranie ich z grup normalnych i oddzielne wychowanie.

Szwedzi znaleźli jednak sposób daleko posuniętego pogodzenia tych zasad w praktyce pedagogicznej biorąc z obu elementy pożyteczne dla wychowania anormalnych. Starają się po prostu utrzymać dzieci upośledzone w środowisku dzieci normalnych, by mogły one ciągle od nich się uczyć i dostosowywać się do wymagań normalnego środowiska i równocześnie zapewniają tym dzieciom specjalistyczną, prowadzoną przy pomocy specjalnych metod i urządzeń, potrzebną im pomoc.

Robią to oni w następujący sposób:

— różnicują godziny nauczania w szkołach normalnych;
— organizują kliniki szkolne przy szkołach normalnych;
— prowadzą klasy specjalne również w szkołach normalnych;
— prowadzą oddzielne szkoły specjalne i zakłady dla upośledzonych.

Należy oczywiście zaznaczyć, że nie wszędzie, nie we wszystkich korzystających z szerokich uprawnień okręgach samorządowych wszystkie te sposoby są w jednakowym stopniu stosowane. Wyraźnie dostrzegalna jest w poszczególnych okręgach różnorodność, a nawet bogactwo poczynań w ramach ustaw ogólnopaństwowych. Badając te zagadnienia nabiera się przekonania, że w dziedzinie wyrównywania odchyleń i udzielania pomocy dzieciom odbiegającym od normy przoduje, dzięki działalności Waltera Lunda, okręg Linköping, a zwłaszcza największe w tym okręgu miasto Norrköping, w którym On pracuje. Walter Lund jest nieprzeciętną postacią w warunkach szwedzkich i wyciska On dzisiaj w tej dziedzinie swymi poglądami piętno na szkolnictwie szwedzkim.

Zróżnicowanie godzin nauczania

Przydzielona poszczególnym klasom liczba godzin bywa dzielona najczęściej na trzy części. Największa część godzin przeznaczona jest na wspólną naukę wszystkich dzieci razem, na przerabianie podstawowego materiału nauczania. Mniejszą liczbę godzin uczą się oddzielnie dzieci „słabsze" i mniej uzdolnione i oddzielnie w tym samym wymiarze godzin dzieci „mocniejsze" i bardziej zdolne. I wreszcie najmniejsza liczba godzin, najczęściej 2 godz. tygodniowo w klasie, przeznaczona jest na indywidualną pomoc dzieciom najsłabszym, napotykającym największe trudności w opanowaniu materiału, nie radzącym sobie.

Taki podział pozwala na pogłębienie i poszerzenie wiadomości przewidzianych programem nauczania z dziećmi zdolniejszymi, bez trudu radzącymi sobie z podstawowym materiałem; pozwala na zbiorową pomoc dzieciom słabszym, na podciągnięcie ich do pełnej normy poprzez uzupełnianie luk, wyrównywanie braków, ugruntowywanie i utrwalanie materiału nauczania i wreszcie pozwala na zastosowanie indywidualnej pomocy dzieciom najsłabszym, napotykającym poważne trudności w opanowaniu materiału i wykazującym się niedostatecznymi wynikami w nauce.

Jest to pierwszy i chyba celowy sposób zindywidualizowania, dostosowania do potrzeb dzieci nauczania w klasach normalnych i sposób równoczesnego przyjścia z pomocą dzieciom zupełnie nie radzącym sobie w nauce i ratowania ich tą drogą od poważniejszych jeszcze konsekwencji idących za niedostatecznymi postępami. Wydaje się, iż można by było z powodzeniem ten sposób postępowania, przynajmniej w młodszych klasach szkoły podstawowej, wypróbować w naszych warunkach. Pomogłoby to prawdopodobnie w jakimś stopniu w usunięciu lub zmniejszeniu niektórych trudności poważnie ciążących nad naszym systemem oświatowym.

Godziny przeznaczone na indywidualną pomoc dzieciom źle uczącym się, poważnie odbiegającym pod pewnymi względami od normy różnie bywają wykorzystywane przez szkoły. Na dalekiej północy, jak nas informowano,

w odległych od siebie i nielicznych wiejskich szkołach pomocy w ramach tych godzin udziela sam nauczyciel wychowawca. W środowiskach gęsto zaludnionych, zwłaszcza w miastach posiadających kilka szkół i na terenach do nich przylegających — godziny te przeznacza się dla „klinik szkolnych", w ramach których pracują wybitni specjaliści w zakresie rozwiązywania występujących u dziecka trudności. Bywa też, że w ramach tych godzin przychodzi specjalista do klasy i w czasie lekcji prowadzonej przez nauczyciela-wychowawcę pomaga dzieciom w pokonaniu napotykanych trudności.

Kliniki szkolne

Kliniki szkolne są najczęstszą formą pomocy dzieciom napotykającym trudności w opanowaniu materiału nauczania.

W ujęciu szwedzkim przez klinikę szkolną należy rozumieć mniejsze lub większe pomieszczenie szkolne, częstokroć zupełnie małą izbę wyposażoną w konieczne urządzenia i pomoce naukowe potrzebne do pracy nad usuwaniem występujących u dzieci wad lub trudności w nauczaniu. Do izby tej w ustalonych godzinach przychodzą: odpowiedni specjalista (np. z zakresu poprawy wad wymowy, nauczania matematyki, języka szwedzkiego itp.) i po jednym lub dwoje dzieci z odpowiednimi wadami, brakami lub trudnościami nauczania i odbywają się ćwiczenia mające na celu pomoc dziecku. Ćwiczenia nie trwają długo, najczęściej po 15 do 20 minut. Po ich zakończeniu dziecko wraca do klasy i włącza się do dalszego ciągu lekcji, z której zostało wzięte na ćwiczenia. Na jego miejsce przychodzą do kliniki nowe dzieci. W ten sposób, w zależności od potrzeb, dwa, trzy lub sporadycznie nawet więcej razy w tygodniu dzieci przechodzą specjalne ćwiczenia, trening, w czasie którego wybitny specjalista w danej miejscowości pracuje nad usunięciem wad, trudności lub braków przeszkadzających w opanowaniu materiału i osiągnięciu odpowiedniego poziomu rozwoju.

Po przeprowadzeniu ćwiczeń w jednej szkole specjalista przechodzi do szkoły następnej, o ile jest w niej odpowiednio urządzona klinika. Jeżeli szkoła kliniki takiej nie posiada, wtedy dzieci chodzą na ćwiczenia do najbliższej szkoły posiadającej klinikę.

Specjalista pracujący w klinice, jak nas informowano, porozumiewa się równocześnie z nauczycielami i rodzicami sugerując im odpowiedni sposób postępowania zarówno w czasie zwalczania wady, jak i później, by nie wystąpiła ona ponownie u danego dziecka.

W braku pozytywnych wyników w tej pracy dziecko bywa kierowane do odpowiedniej klasy specjalnej, a w sporadycznych wypadkach nawet do odpowiedniej szkoły specjalnej lub zakładu specjalnego.

Oto ilustrujące tę formę pomocy opisy pracy w poszczególnych klinikach.

Klinika dla dzieci z wadami słuchu, podobnie jak inne kliniki, znajduje się w szkole normalnej, do której, wliczając podległe jej filie, uczęszcza około 1000 dzieci. Składa się ona z klasy zaopatrzonej w aparaturę potrzebną do pracy dla dzieci z wadami słuchu oraz z gabinetu, w którym znajdują się konieczne do pracy aparaty akustyczne i pomoce. W urządzeniu obu izb nie widzi się przesady ani luksusu. Jest ono dobrze dobrane i zawiera jedynie aparaty potrzebne do konkretnej pracy rehabilitacyjnej. Aparatów i urządzeń mało użytecznych w procesie rehabilitacji, nadających się bardziej na pokaz niż do pracy, nie widzi się tam zupełnie — czego nie można powiedzieć o pracowniach tego typu w naszym kraju. W klasie mogą być prowadzone zarówno lekcje z dziećmi posiadającymi wady słuchu, jak i ćwiczenia grupowe. W gabinecie prowadzi się trening indywidualny mający na celu, w zależności od potrzeb: wydobycie głosu, uczynnienie pozostałości analizatora słuchowego, naukę mówienia i poprawę złej mowy oraz naukę odczytywania mowy z układu ust. Do kliniki przychodzą dzieci zarówno z poważniejszym niedosłuchem, jak i z całkowitą nieomal utratą słuchu z terenu całego miasta.

W klinice pracuje specjalista posiadający dużą wiedzę teoretyczną oraz umiejętności praktycznego korzystania z urządzeń i obchodzenia się z aparaturą, praktyk posiadający doświadczenie w zakresie pomocy dzieciom, które mimo wad słuchu uczęszczają do szkół normalnych razem z dziećmi słyszącymi. Specjalisty lekarza ani psychologa klinika nie posiada i organizatorzy uważają, że są oni w klinice zbędni. Pracujący w klinice pedagog-logopeda otrzymuje bowiem dziecko już po specjalistycznych badaniach lekarskich i ma oprócz tego możliwość skierowania go w każdej chwili na ponowne badania do odpowiedniej komórki służby zdrowia. Tak samo może on skierować dziecko na ponowne badania psychologiczne do placówki zajmującej się takimi badaniami.

Na ćwiczeniach w tej klinice widzieliśmy nie tylko dzieci niedosłyszące, lecz i praktycznie głuche uczęszczające z powodzeniem na naukę do ostatnich klas szkoły podstawowej i porozumiewające się z otoczeniem bez większych trudności.

Klinika poprawy wad wymowy, której pracę obserwowaliśmy w Landskronie, zorganizowana jest również na terenie dużej szkoły normalnej liczącej około 1500 uczniów. Mieści się ona w skromnie wyglądającym, małym pokoiku. Znajdują się w niej konieczne urządzenia, pomoce i materiały do pracy z dziećmi. Podobne kliniki poprawy wad wymowy posiadają inne szkoły normalne. Jeżeli któraś z nich nie ma kliniki we własnym budynku, wtedy dzieci chodzą do kliniki zorganizowanej w najbliższej szkole.

Specjalista z zakresu poprawy wad wymowy pracuje najczęściej indywidualnie z poszczególnymi dziećmi, lecz bywa, że przychodzi ich kilkoro równocześnie na ćwiczenia. Dokumentacja pracy prowadzona jest na znor-

malizowanych, drukowanych arkuszach i zawiera zarówno dane o dziecku, jak i przebieg codziennych zajęć oraz ich wyniki.

Pracą swą obejmuje logopeda zazwyczaj parę lub kilka szkół, przychodząc do każdej z nich w określonych dniach i godzinach. Plan jego zajęć jest na tyle elastyczny, że w razie potrzeby czy też z uwagi na uzyskanie dobrych wyników z jednymi pozwala na wprowadzanie innych dzieci do pracy lub na zmniejszenie godzin w jednej szkole przy równoczesnym zwiększeniu ich w innej szkole. Na zajęcia logopedyczne wychodzą dzieci z normalnych lekcji i wracają na nie po zakończeniu zajęć logopedycznych trwających zazwyczaj do 15 minut.

Kliniki matematyczne, do których kierowane są dzieci posiadające trudności w opanowaniu matematyki, zorganizowane są zwykle również w szkołach. Są to mniejsze od klasy izby szkolne, w których zgromadzone są pomoce ułatwiające zrozumienie tych spośród podstawowych pojęć i działań arytmetycznych, których dziecko zrozumieć ani opanować w ramach normalnego nauczania w klasie nie potrafi.

Zajęcia w tych klinikach prowadzą wytrawni nauczyciele, specjaliści z zakresu nauczania matematyki w klasach niższych szkoły podstawowej. Do klinik tych nie są kierowane dzieci z klas starszych ani ze szkół średnich. Uczniowie przychodzą do nich pojedynczo lub po dwoje, o ile posiadają te same trudności, a nauczyciel przerabia z nimi te zagadnienia, których nie opanowały w klasie. Praca, jak można było zauważyć, polega na ponownym, czasami nawet kilkakrotnym tłumaczeniu i przerabianiu tego zagadnienia w różny sposób. Na szczególną uwagę zasługuje wykorzystywanie w czasie pracy bogatego wachlarza pomocy naukowych i przykładów branych z codziennego życia, z sytuacji znanych dziecku, zrozumiałych mu i niejednokrotnie spotykanych. Samo zrozumienie i nawet prawidłowe rozwiązanie zagadnienia bez nabycia umiejętności stosowania go w życiu — nie jest uważane za osiągnięcie celu. Dlatego w toku pracy w klinice występuje dużo zadań, przy stosowaniu których przestrzegana jest ściśle zasada stopniowania trudności. W końcowym efekcie nauczyciel kliniczny doprowadza do tego, że dzieci z pełnym zrozumieniem samodzielnie zarówno rozwiązują zadania, jak i prawidłowo je układają.

Jednorazowe zajęcia nie trwają dłużej niż 20 minut. Po ich zakończeniu dziecko wraca do swojej klasy i włącza się w tok prowadzonej w tym czasie lekcji. Na jego miejsce przychodzą inne dzieci.

Klinika języka ojczystego, do której kierowane są dzieci posiadające duże trudności w opanowaniu prawidłowego posługiwania się językiem szwedzkim: mówienia, czytania i pisania, są podobnie jak matematyczne licznie rozbudowane w powszechnym szkolnictwie w Szwecji. Język szwedzki, a zwłaszcza prawidłowe operowanie samogłoskami, wśród których np. samogłoska „a" posiada aż trzy różne znaki graficzne: „a",

„ä" i „å", i trzy odpowiadające im różne brzmienia, jest dla dzieci bardzo trudne i wymaga od nich często dużego wysiłku. To między innymi powoduje, że do klinik tego typu kierowanych jest, zwłaszcza z klas młodszych, sporo dzieci. Kliniki zaopatrzone są w liczne materiały i obrazki, pomysłowe pomoce, magnetofon i inne urządzenia.

Dzieci na ćwiczenia kliniczne wychodzą najczęściej w czasie nauczania języka szwedzkiego, lecz bywa, że wychodzą i z innych przedmiotów lub nieraz po zajęciach szkolnych. Okres nauki, w zależności od indywidualnych braków dziecka, trwa czasami dość długo, lecz nauczyciel osiąga najczęściej zamierzone rezultaty. W przypadkach szczególnych trudności i przewlekania się pracy dziecko bywa kierowane do klasy specjalnej dla dzieci tego typu, o ile klasa taka, oprócz klinik, została w danej miejscowości zorganizowana.

B u s-k l i n i k a jest to właściwie klinika dojeżdżająca do dzieci posiadających trudności w opanowaniu matematyki i języka szwedzkiego, uczących się w szkołach wiejskich położonych względnie niedaleko od miasta. Samorząd m. Norrköping w zakupionym mikrobusie po usunięciu zbędnych siedzeń, wbudował dwa stoliczki i krzesełka dla dzieci, zakupił potrzebne do pracy pomoce naukowe, przygotowując dla nich odpowiednie pomieszczenie w mikrobusie, założył ogrzewanie elektryczne, zaangażował dobrą specjalistkę z zakresu usuwania trudności w nauczaniu matematyki i języka szwedzkiego, powierzył jej urządzoną w ten sposób bus-klinikę i polecił dojeżdżać do szkół podmiejskich celem przeprowadzania w nich odpowiednich zajęć klinicznych.

Nauczycielka sama prowadzi mikrobus, zajeżdża do szkoły, zatrzymuje się obok budynku, włącza sznur do kontaktu umieszczonego na murze szkoły, ogrzewa mikrobus, bus-klinikę i rozpoczyna w nim zajęcia z dziećmi potrzebującymi pomocy. Dzieci siedzące na przygotowanych dla nich miejscach otrzymują potrzebne pomoce, zeszyty i materiały i ćwiczą razem z nauczycielką. Zajęcia, podobnie jak w innych klinikach, trwają około 20 minut. Po zajęciach dzieci wracają do klasy, a na ich miejsca przychodzą inne. I tak aż do końca.

Trzeba przyznać, że z satysfakcją obserwowaliśmy tę pracę. Nauczycielka p. Ohlson Ingier była bardzo dobrym metodykiem z zakresu nauczania matematyki i języka szwedzkiego. Szeroko stosowała indywidualne sposoby pracy z poszczególnymi dziećmi, wykorzystywała wiele różnorodnych pomocy naukowych, nie zadowalała się pozornym zrozumieniem, lecz dążyła do dokładnego opanowania istoty problemu, znakomicie naświetlała go ze wszystkich stron, wiązała swą pracę z codziennymi warunkami życia dziecka i prowadziła zajęcia w sposób bardzo interesujący, a nawet atrakcyjny dla dzieci. Nic dziwnego, że biegły one do niej z dużym zainteresowaniem i uśmiechem, a odchodziły z oporami i niechętnie.

Po kilku (sześciu lub siedmiu) zmianach dzieci w bus-klinice zostaliśmy

odwiezieni przez nauczycielkę do klasy dla dzieci kalekich w szkole normalnej, a ona zawróciła swoją bus-klinikę i pojechała do innej szkoły podmiejskiej w dalszym ciągu pomagać dzieciom posiadającym podobne trudności. „Obecnie dojeżdżam do 4 szkół — mówiła — lecz był czas, że dojeżdżałam do 7, oczywiście nie codziennie". Pracę swoją lubi, daje ona jej dużo zadowolenia, gdyż widzi wielką jej użyteczność.

Klinika dla dzieci niedostosowanych społecznie, sprawiających trudności wychowawcze w szkole jest ostatnią, o której chcę tutaj jeszcze napisać. Znajduje się ona w oddzielnym dużym budynku, posiada sporo pomieszczeń i jest jedna na terenie całego dużego miasta Norrköping.

Kierownik szkoły normalnej zawiadamia klinikę o dziecku, z którym szkoła nie może sobie poradzić. W wyniku tego następuje konferencja w szkole macierzystej, w której biorą udział: rektor szkoły macierzystej, nauczyciele uczący dziecko, kurator, lekarz szkolny i pielęgniarka, psycholog (o ile takowy jest) i przedstawiciel kliniki. Po wszechstronnym omówieniu trudności rektor podejmuje decyzję w sprawie dalszego postępowania z dzieckiem. Bywa, że spowodowana dyskusją i wyjaśnieniami zmiana w postępowaniu nauczycieli w stosunku do dziecka kończy cały problem na terenie szkoły. Lecz bywa często i tak, że rektor kieruje dziecko do kliniki.

W klinice przeprowadza się przede wszystkim rozmowy z dzieckiem oraz badanie jego rozwoju umysłowego i cech osobowościowych. Następnie zaprasza się rodziców do kliniki i przeprowadza z nimi rozmowy (najlepiej jest rozmawiać z obojgiem rodziców razem — wg słów kierownika kliniki), lecz bez obecności dziecka. Rodzice odpowiadają na pytania zawarte w formularzu, a dotyczące nie tylko dziecka, warunków jego życia i środowiska, lecz i ich samych. Na inne pytania odpowiada nauczyciel, następnie rektor szkoły, a w końcu na szereg pytań daje odpowiedzi samo dziecko. Zebrane dane wysyła się do naczelnego lekarza szkolnego i głównego psychologa do zapoznania się, analizy, zebrania uzupełniających danych oraz przygotowania uwag i wniosków. Później odbywa się dyskusja wewnątrz kliniki z rektorem szkolnictwa specjalnego. Na niej zapada decyzja, formułowane są wskazówki i wytyczne w sprawie dalszego postępowania z dzieckiem w szkole i w domu. Ten sposób postępowania zwalnia szkolnictwo, wg kierownika kliniki, z konieczności prowadzenia klas obserwacyjnych i nierzadko umożliwia szkole samodzielne zlikwidowanie trudności.

W przypadkach bardziej skomplikowanych dziecko przychodzi do kliniki codziennie lub parę razy w tygodniu na rozmaite spotkania i zajęcia takie, jak: rytmika, gimnastyka, pływanie, lekkoatletyka, chodzi do pracowni plastycznej, mechanicznej, radiotelewizyjnej, spotyka się z przedstawicielami policji, wybitnymi sportowcami, z rodzicami, odrabia lekcje pod opieką i przy pomocy dobrych specjalistów, przeprowadza rozmowy

indywidualne z opiekunem i kierownikiem kliniki i równocześnie przez cały czas chodzi na zajęcia w szkole.

W przypadkach ostrych konfliktów ze szkołą dziecko przechodzi do tzw. klas klinicznych zorganizowanych w tej klinice, w których przerabia się normalny program. W klasach tych może dziecko uczyć się pół roku, cały rok i kilka lat, aż dojrzeje do włączenia do szkoły normalnej. Do zakładów wychowawczych dzieci są bardzo rzadko odsyłane. Najczęściej klinika i pracujący w niej nauczyciele dochodzą do porozumienia z dzieckiem po krótszym lub dłuższym pobycie jego pod opieką kliniki lub w klasach klinicznych. Czasami bywa i tak, że dziecko kończy kliniczną szkołę i otrzymuje w niej świadectwo końcowe.

*
* *

Na tym można by, w dużym skrócie rzecz ujmując, zakończyć informację o przyjmującej się dzisiaj szeroko koncepcji klinik szkolnych w szwedzkim szkolnictwie powszechnym. Trzeba tylko jeszcze dodać, iż wypowiadający się na ich temat szwedzcy pedagodzy bardzo mocno podkreślali wielką ich rolę i znaczenie w pracy szkolnej. Uważają oni, iż kliniki ratują po prostu dużą liczbę dzieci przed niepowodzeniem szkolnym, a nawet przed skierowaniem ich do klas i szkół specjalnych. Twierdzą, że dzięki klinikom i omówionemu już rozbiciu godzin nauczania na grupy, odsetek dzieci umysłowo upośledzonych kierownych do szkół specjalnych bardzo się u nich zmniejszył i wynosi obecnie tylko 0,75 do 1%, podczas gdy w innych państwach odsetek ten wynosi 2,5, 3, 4, a nawet i więcej procent.

Wskazuje to, że warto jest zastanowić się nad próbą dostosowania do naszych warunków koncepcji pomocy klinicznej dzieciom napotykającym trudności w nauczaniu. Prawdopodobnie zapobieglibyśmy w ten sposób wielu wypadkom niepowodzeń szkolnych i uratowalibyśmy być może sporą liczbę dzieci od niedostosowania społecznego, a nawet od piętna szkoły specjalnej i kompleksu upośledzenia umysłowego. Charakterystyczne jest, że Szwedzi, którzy znali nasze próby tworzenia klas dla dzieci niedojrzałych do nauki w szkole, uważają, iż kliniki są skuteczniejszym i tańszym, a więc lepszym rozwiązaniem.

Kierowanie do klinik i ustalanie innych form pomocy dzieciom

Wyrazem wielkiej troski o dzieci, o rozwój ich i powodzenie w szkole są na terenie Szwecji tzw. konferencje nauczycieli klas pierwszych. Na konferencjach takich omawiane są te spośród nowo przyjętych dzieci do I klasy szkoły powszechnej, które z różnych względów niepokoją nauczyciela i budzą w nim obawę o ich losy i przyszłość w szkole.

Pierwsza taka konferencja odbywa się po miesiącu nauki, gdy nauczyciel zorientuje się już w odchyleniach od normy i w trudnościach poszczególnych dzieci w szkole oraz w ich środowiskach rodzinnych.

W konferencji udział biorą: rektor szkoły jako jej przewodniczący i podejmujący decyzję po wysłuchaniu opinii specjalistów biorących udział w naradzie, rektor szkoły specjalnej, któremu podlegają wszystkie formy specjalnego kształcenia w danej miejscowości, lekarz główny, lekarz szkolny i pielęgniarka, psycholog naczelny i psycholog opiekujący się daną szkołą (o ile taki istnieje z uwagi na brak psychologów), nauczyciel specjalista od nauczania dzieci umysłowo upośledzonych, specjalista od wychowania niedostosowanych społecznie i kurator szkolny [2] od spraw socjalnych dzieci i młodzieży uczącej się w szkole.

W toku konferencji wychowawczyni kl. I kolejno mówi o tych dzieciach, z którymi ma trudności: analizuje je i naświetla możliwie jak najdokładniej, stara się wskazać przyczyny, przedstawia dotychczasowe sposoby oddziaływania na dziecko i rezultaty swej pracy. Dane te uzupełnia lekarz i pielęgniarka, psycholog i pozostali członkowie, którzy znają dziecko. Kolejno następuje dyskusja i zgłaszanie propozycji dotyczących sposobów usunięcia trudności w dalszej pracy z dzieckiem. Omawianie kończy się podjęciem decyzji i podaniem wytycznych przez rektora szkoły. To samo dziecko, o ile trudności nie zostaną usunięte w toku dalszej pracy, omawiane jest w analogiczny sposób po pewnym czasie na następnej konferencji.

Na obserwowanej konferencji jedna z nauczycielek przedstawiła 7, a druga 5 dzieci. Były wśród nich dzieci podejrzane o niedorozwój umysłowy, uparcie milczące, nieśmiałe i wstydliwe, jąkające się i posiadające inne wady wymowy, niedosłyszące i niedowidzące, złośliwie dokuczające innym, nadmiernie pobudzone i agresywne, nie uznające żadnego autorytetu w szkole i opuszczające ją w dowolnych chwilach, ciągle rozmawiające, kręcące się i przeszkadzające w pracy oraz dzieci obcokrajowców, pochodzące z rodzin napływowych i częstokroć zupełnie nie znające języka szwedzkiego. Niejednokrotnie u jednego dziecka występowało parę lub kilka wymienionych wyżej anomalii.

W stosunku do wszystkich tych dzieci uczestnicy konferencji wygłaszali swoje poglądy i uwagi, proponując równocześnie konkretny sposób postępowania zmierzającego do usunięcia stwierdzonych wad, trudności i braków, a rektor szkoły decydował, który z tych sposobów ma być zastosowany przez nauczyciela w dalszej jego pracy. W ten sposób w wyniku konferencji nauczyciel uzyskiwał głębsze i wszechstronniejsze naświetlenie trudności oraz wskazówki, w jaki sposób ma dalej z dzieckiem postępo-

[2] Kuratorzy szkolni, jak nam wyjaśniano, mianowani są przez władze oświatowe. Obejmują oni kilka szkół i nie podlegają kierownictwu żadnej szkoły. Załatwiają socjalne sprawy dzieci, z którymi się one do nich zgłaszają, zgłaszają się nauczyciele, rodzice lub organizacje.

wać, co w wielu wypadkach prowadziło do usunięcia omawianych przeszkód. Na konferencjach tych podejmowane były również decyzje kierujące dzieci do najbardziej odpowiadających im klinik szkolnych i szkół specjalnych.

Ogólne uwagi i wnioski

We wszystkich systemach nauczania i wychowania spostrzegamy zazwyczaj pewien odsetek dzieci, które napotykają poważne trudności w opanowianiu wiadomości i umiejętności przewidzianych programem nauczania.

Wymienione trudności powodują zwykle szereg ujemnych konsekwencji dla rozwoju dziecka. Przede wszystkim zmienia się wokół niego atmosfera. Niezadowoleni stają się: nauczyciel, domownicy i najbliżsi dziecku rodzice. W miejsce ich ciepłego i serdecznego stosunku pojawia się chłód, szorstkość i uszczypliwość. Rodzi się bezwzględność w wymaganiach. Narastają różne formy przymusu i represji, następują oceny niedostateczne, upomnienia i nagany. Równocześnie zmienia się na ujemny stosunek kolegów, częstsze stają się: lekceważenie, naśmiewanie się i szyderstwa. Dziecko rozpoczyna życie w warunkach silnego stressu, który aż nazbyt często łamie i wypacza ludzi dorosłych i silnych, a tym bardziej dalekie od dojrzałości dzieci oraz młodzież. W tych warunkach jedne dzieci załamują się, zaczynają tracić wiarę we własne możliwości i siły, stają się apatyczne i obojętne na wszystko, nie reagują na wymówki, biernie pozostają na drugi rok w tej samej klasie lub nawet odchodzą do szkoły specjalnej dla umysłowo upośledzonych. Wyrastają na ludzi „przegranych, nie nadających się do życia". U innych rodzą się stany nadpobudzenia i nadmiernej nerwowości, rozwijają się bardziej trwałe lęki, nerwice i psychopatie obniżające w sposób istotny wartość życiową tych jednostek. Jeszcze inne szukają kompensacji w demonstracyjnym lekceważeniu swoich obowiązków, nierzadko w arogancji, złośliwości i bezczelności. Opuszczają lekcje, wagarują i uciekają z domu, uczą się kradzieży, napadów i rozboju, wchodzą na „złą drogę", stają się jednostkami niedostosowanymi społecznie, a nawet w sporadycznych, krańcowych przypadkach mogą stać się przestępcami.

Daje się przy tym zauważyć, że liczba dzieci (i młodzieży) napotykających trudności w nauce, a tym bardziej dochodzących w konsekwencji do opisanych wyżej stanów jest różna w poszczególnych państwach: większa w jednych, mniejsza w drugich. Ten stan rzeczy zależy od wielu czynników, lecz przede wszystkim od samych dzieci, zwłaszcza od ich uzdolnień lub upośledzeń.

Wśród dzieci uczęszczających do obowiązkowej szkoły powszechnej spotykamy: upośledzone i ociężałe umysłowo, nadmiernie pobudliwe i niezrównoważone, łagodniej lub poważniej chore, ogólnie słabe, asteniczne,

kalekie, z wadami mowy, słuchu, wzroku oraz inne odbiegające od normy lub wyraźnie upośledzone. Wszystkie one z reguły napotykają w szkole normalnej mniej lub więcej poważne trudności w opanowaniu materiału nauczania, lecz wszystkie, za wyjątkiem dzieci umysłowo upośledzonych, mogą, a nawet powinny przerobić program tych szkół. Należy tylko zapewnić im w odpowiednim czasie właściwą pomoc, nauczyć je umiejętności pokonywania napotykanych trudności i zabezpieczyć potrzebne im warunki do pracy. Bez tego skazane są one najczęściej na niepowodzenia szkolne.

Innej pomocy i innych warunków pracy wymagają poszczególne kategorie tych dzieci. Ociężałe umysłowo wymagają dokładniejszego tłumaczenia, wyjaśniania i dłuższego utrwalania przerobionego materiału, większego oparcia pracy o pomoce naukowe, wolniejszego jej tempa i zapewnienia w domu odpowiednich warunków do nauki. Podobnego postępowania w toku nauczania oraz dodatkowo większej opieki i pomocy lekarskiej, lepszych, bardziej higienicznych warunków życia, częstokroć stosowania odpowiedniej diety i środków farmakologicznych wymagają niezdolne, niekiedy przez długi okres czasu, do większego fizycznego lub psychicznego wysiłku dzieci asteniczne. Innego rodzaju i jeszcze większej opieki lekarskiej oraz innej organizacji pracy i odmiennych metod nauczania wymagają dzieci przewlekle chore. Dla odmiany dzieci głuche i niedosłyszące muszą być zaopatrzone w indywidualnie dla każdego z nich dopasowane aparaty odpowiednio wzmacniające słuch, trzeba im zapewnić naukę mowy wraz z ćwiczeniami w zakresie wywoływania i ustawiania głosu, artykulacją i ćwiczeniami oddechowymi oraz bardzo często trzeba je nauczyć umiejętności odczytywania mowy z ust. Innej znów pomocy i opieki (nierzadko nawet indywidualnymi właściwościami uwarunkowanej) wymagają pozostałe wymienione tutaj i pominięte kategorie dzieci napotykających trudności w nauce.

Dawniej teoria pedagogiczna sugerowała oddzielne nauczanie ich w szkołach specjalnych, a praktyka szkoły te organizowała i rozbudowywała. Dzisiaj na skutek niezadowalających wyników nauczania w tych odizolowanych od naturalnego środowiska i życia szkołach specjalnych, a często nawet ujemnego oddziaływania na dziecko nadmiernie nagromadzonych w jednym miejscu, skumulowanych wad teoria pedagogiczna zaczyna zabraniać izolowania dziecka z naturalnego środowiska i kierowania go do szkoły specjalnej, żąda pozostawienia go w naturalnych warunkach i zorganizowania mu dodatkowej pomocy, gdyż uważa, że tego rodzaju postępowanie szybciej i lepsze daje rezultaty. W ślad za teorią nowoczesna praktyka pedagogiczna szuka najlepszych sposobów wprowadzenia w życie tych wytycznych i założeń. Stara się ona wobec tego pozostawić dziecko w klasie i szkole normalnej, organizując mu dodatkową pomoc, i dlatego poszukuje różnych rozwiązań, dzieli klasy, zapewnia indywidualną pomoc, a nawet likwiduje w wielu przypadkach oddzielne szkoły specjalne, sprowadzając z powrotem te dzieci na teren szkół normalnych. Dodat-

kowo za tego rodzaju rozwiązaniem przemawia możliwość zmniejszenia kosztów nauczania w porównaniu z dużymi kwotami łożonymi na szkolnictwo specjalne w dotychczasowej jego formie.

Spośród znanych mi państw Szwedzi najlepiej zrozumieli nowego ducha w tej dziedzinie. Ich organizacja szkolnictwa i przepisy nie są lepsze, a pod niektórymi względami nawet mniej wartościowe od naszych. W ramach tej organizacji wprowadzili oni jednak szereg takich rozwiązań, które ich obowiązkową szkołę powszechną zbliżyły do potrzeb konkretnych, różniących się między sobą dzieci. Przez podział obowiązującej w klasie liczby godzin nauczania na godziny przeznaczone dla wspólnego nauczania, dla nauczania dzieci uzdolnionych, dzieci napotykających trudności w nauce i na godziny przeznaczone na indywidualną pomoc dla dzieci źle uczących się — umożliwili oni z jednej strony tak bardzo pożyteczną pomoc dzieciom słabym, a z drugiej zagwarantowali równocześnie dodatkowe poszerzenie i pogłębienie materiału nauczania dla dzieci zdolniejszych. Następnie poprzez zróżnicowanie kierunków kształcenia już w ostatnich trzech klasach szkoły powszechnej umożliwili dzieciom związany z ich uzdolnieniami i zainteresowaniami wysoki rozwój, a poprzez kliniki szkolne zagwarantowali pomoc wszystkim potrzebującym jej dzieciom. I na tym chyba polega największa zaleta dzisiejszej szkoły powszechnej w Szwecji, właściwość różniąca tę szkołę od naszej szkoły podstawowej. Szwedzi dostrzegli w sposób wyraźny konkretne, a nie „wyimaginowane" dziecko. Wartości takiego postępowania nie trzeba tutaj nawet szeroko uzasadniać. Wystarczy po prostu powiedzieć, że przy takiej organizacji pracy drugoroczność w szkole stała się u nich czymś wyjątkowym i rzadko spotykanym, a liczba dzieci umysłowo upośledzonych kierowanych do klas i szkół specjalnych dla umysłowo upośledzonych wynosi dzisiaj 0,75 do 1%, podczas gdy dawniej wynosiła 3 i więcej procent.

Przy takich osiągnięciach warto jest chyba i u nas zastanowić się nad sposobami zbliżenia naszego szkolnictwa, zwłaszcza naszej szkoły podstawowej, do konkretnych, różniących się między sobą dzieci.

IGNACY SZANIAWSKI

PRZEDMIOT DYDAKTYKI CZYLI DYDAKTYKA JAKO NAUKA I PRZEDMIOT NAUCZANIA

1. Pytanie dotyczące przedmiotu danej nauki jest pytaniem o istotę, o treść i zakres tej nauki, wreszcie — o stosunek danej nauki do nauk pokrewnych i pomocniczych. Termin dydaktyka wywodzi się z greckiego „didaktikos" (nauczający, pouczający) oraz „didasko" (uczę). Termin ten użyty został po raz pierwszy przez W. Ratkego w 1612 roku. Ale monetą obiegową stała się dydaktyka od chwili pojawienia się Jana Amosa Komeńskiego dzieła „Didactica Magna" („Wielka Dydaktyka") w 1657 roku.

Odtąd też coraz częściej i powszechniej, aż po dzień dzisiejszy, wyjaśnia się, że przedmiotem dydaktyki jest teoria i praktyka nauczania. Określenie to jest najprostsze i w zasadzie poprawne, ale nie oddaje całej istoty rzeczy, albowiem sprowadza się do odpowiedzi na pytanie, co robi i jak postępuje ten, który naucza podając wiadomości gotowe oraz pewien określony, zamknięty krąg wiedzy.

Krokiem naprzód w określeniu przedmiotu dydaktyki byłoby zatem uwzględnienie tak zasadniczego elementu, który dotyczyłby odpowiedzi także na pytanie: co robi, jak postępuje i jak się zachowuje ten, który się uczy, a więc — uczeń? W takim razie pełniejsza i bardziej istotna, a więc bardziej zadowalająca formuła, która określa przedmiot dydaktyki, powinna brzmieć: Przedmiotem dydaktyki jest teoria i praktyka nauczania i uczenia się.

Zdawałoby się, iż na tym można by poprzestać. Ale przy bliższym rozważaniu sprawy ujawnia się kolejna luka w wyjściowym określeniu. Luka to bardzo szczególna, dotyczy bowiem tak istotnej kwestii, jak dobór i zmienność treści kształcenia (nauczania i uczenia się). Dobór treści kształcenia oraz jego zmienność zdeterminowane są stanem i tendencjami rozwojowymi poszczególnych nauk. Poszczególne bowiem przedmioty nauczania, składające się na kształcenie i wykształcenie ucznia, są w ostatecznym rachunku odbiciem stanu rzeczy w poszczególnych naukach, choć bynajmniej nie są zmniejszonym obrazem poszczególnych nauk, widzianych jakby odwrotną stroną lornetki. Zmienność treści kształcenia (zmienność poszczególnych przedmiotów nauczania) zależna jest od rozwoju i postępu nauki i techniki oraz zdeterminowana jest postępem gospodarczym, potrzebami obronnymi i kulturalnymi społeczeństwa w danym okresie historycznym. I ten fakt musi zatem być uwzględniony w określeniu przedmiotu dydaktyki. Uwzględniając więc trzeci czynnik powiemy, że przedmiotem dydaktyki jest teoria i praktyka nauczania i uczenia się oraz badania dotyczące doboru i zmienności treści kształcenia. W trzecim wypadku, w określeniu przedmiotu dydaktyki uwzględniamy zatem trzy najważniejsze jej czynniki: a) czynnik przekazujący wiedzę i umiejętności, b) czynnik odbierający i asymilujący wiedzę i umiejętności, c) czynnik esencjalny zawierający w sobie treść i zmienność kształcenia.

Ale dobór treści kształcenia (struktura i treść poszczególnych przedmiotów nauczania) jest poza tym zdeterminowany prawami rozwoju psychicznego ucznia. A zatem, badania dotyczące prawidłowości procesu nauczania i uczenia

się w zależności m. in. od znajomości rozwoju psychicznego ucznia nie mogą wypaść z prób określenia przedmiotu dydaktyki.

W czwartej wersji dochodzimy do następującego określenia: Przedmiotem dydaktyki jest teoria i praktyka nauczania i uczenia się, oparta na badaniach dotyczących doboru i zmienności treści kształcenia z uwzględnieniem prawidłowości rozwoju psychicznego ucznia.

2. Współczesny rozwój nauki i techniki oraz narodziny nowych środków informacji ujawniają pewien moment szczególny, mianowicie, że zarówno pierwsza, jak i druga, wreszcie trzecia i czwarta próba określenia przedmiotu dydaktyki skonstruowana jest o założenie i przeświadczenie, iż przekazywanie wiadomości, uczenie się, a więc odbieranie wiadomości i umiejętności, wreszcie dobór treści opierać się może i opiera w najlepszym razie na gutenbergowskich założeniach gromadzenia i przekazywania informacji. W najlepszym razie, to znaczy z uwzględnieniem nieraz także i przedgutenbergowskich, a więc starożytnych i średniowiecznych sposobów nauczania i uczenia się. Tymczasem współczesny przewrót naukowo-techniczny, a sercem tego przewrotu są komputery, jest m. in. przewrotem w dziedzinie gromadzenia, przetwarzania i przekazywania informacji dzięki stosowaniu cybernetyki i wykorzystaniu elektroniki. Uwzględniając ten fakt, nie możemy już poprzestać nawet na czwartej próbie określenia przedmiotu dydaktyki. Nie możemy więc poprzestać na żadnej z trzech wcześniejszych dotąd zaprezentowanych.

3. Na tradycjonalizmie w określeniu przedmiotu dydaktyki zaciążyły nie tylko relikty gutenbergowskiego myślenia licznych teoretyków kształcenia. W nie mniejszym stopniu rolę istotną odegrał tu fakt, że kształcenie politechniczne i zawodowe, nauczanie techniki, nauczanie pracy produkcyjnej, nauczanie czynności usługowych znajdowało się dotąd całkowicie poza polem widzenia dydaktyki, obojętnie, czy była to dydaktyka tradycyjna, czy nowoczesna, idealistyczna czy materialistyczna, marksistowska czy niemarksistowska. Konieczność znalezienia formuły, która by pełniej i wszechstronniej odtworzyła istotę rzeczy w dydaktyce, wynika więc z faktu, że mówiąc i pisząc o nauczaniu, większość teoretyków miała na myśli nauczanie przedmiotów ogólnokształcących. Mówiąc i pisząc o doborze i zmienności treści, choć w określeniu przedmiotu — dydaktyki moment ten pojawia się u nich raczej rzadko i dopiero ostatnio, mieli oni na myśli treść wykształcenia ogólnego i poszczególne przedmioty ogólnokształcące. Mówiąc o uczeniu się i procesie uczenia się mieli oni na myśli ucznia szkoły ogólnokształcącej. Tymczasem, jak wiadomo i co jest oczywiste, mamy do czynienia z nauczaniem i uczeniem się także i w szkolnictwie zawodowym, a prawidłowości procesu dydaktycznego dotyczą nie tylko nauczania przedmiotów ogólnokształcących, lecz także politechnicznych oraz zawodowych. Badania więc w tej dziedzinie obejmują siłą faktu nie tylko treść i zmienność kształcenia w szkole ogólnokształcącej, lecz także treść i zmienność kształcenia w szkole zawodowej. Ba, właśnie zmienność treści kształcenia zawodowego pod wpływem elektroniki, energii atomowej, komputerów i automatyzacji jest bardziej uderzająca i oczywista aniżeli zmienność treści kształcenia ogólnego. I wreszcie: praktyka nauczania pracy i zawodu oraz praktyka nauczania ogólnotechnicznych podstaw zawodu łącznie z kształceniem politechnicznym nagromadziły takie bogactwo doświadczeń i tak liczną, nieraz bardzo cenną literaturę szczegółową, monograficzną i przyczynkarską, że trudno byłoby dzisiaj pokusić się o określenie przedmiotu dydaktyki bez uwzględnienia dotychczasowej praktyki, dotychczasowych osiągnięć organizacyjnych w tej dziedzinie, łącznie z ilościową i jakościową rangą naukową przyczynkarskich i monograficznych opracowań z tej praktyki i z tej organizacji wyrosłych. Uwzględniając więc ten piąty czynnik bądź co bądź niezaprzeczalny, powiemy, że przedmiotem dydaktyki jest teoria i praktyka informacji, komunikacji i sterowania w procesie nau-

czania i uczenia się, w oparciu o badania, dotyczące doboru i zmienności treści kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, z uwzględnieniem prawidłowości rozwoju psychicznego ucznia. Próba określenia przedmiotu dydaktyki z pozycji cybernetyki i teorii informacji zawiera w sobie na pierwszy rzut oka nie tylko ryzyko metodologiczne, lecz co gorsza, niebezpieczeństwo popełnienia niejednego błędu merytorycznego, gdyby w praktyce nauczania stanąć wyłącznie na pozycjach cybernetyki, zwłaszcza — cybernetyki technicznej. A jednak określenie przedmiotu dydaktyki z pozycji cybernetyki jest koniecznością nieodwracalną, skoro znajomość i stosowanie kategorii i formuł cybernetyki jest już od dawna sprawą wybiegającą poza prywatne zainteresowania kilku uczonych i skoro cybernetyka, wbrew wszelkim pozorom, nie jest i nie może być narzędziem udziwiania ani wyrazem snobizmu nielicznej grupy nowatorów, skoro odgrywa w wykształceniu i całokształcie wyposażenia umysłowego współczesnego inteligenta co najmniej taką samą rolę, jaką 60—70, a i więcej lat temu odgrywała matematyka i logika formalna, ba, skoro właśnie w związku z tym poznanie i opanowanie szeregu podstawowych kategorii cybernetycznych (system, układ, wejście, wyjście, sterowanie, regulowanie, sygnał, informacja) weszło już do programów nie tylko studiów wyższych, podyplomowych zwłaszcza i doktoranckich, lecz także do programów nauczania szkolnictwa zawodowego oraz, poprzez przedmioty cyklu politechnicznego, do programów nauczania także szkoły ogólnokształcącej.

Jakie widzimy tu możliwości uniknięcia wejść i wyjść wiodących nieuchronnie do „czarnej skrzynki"? Jak w takim razie uniknąć mielizn i bezdroży wiodących w ostatecznym rachunku do ograniczonej i płytkiej, bo behaviorystycznej, interpretacji procesu uczenia się i nauczania, a więc do interpretacji, która w praktyce zubaża możliwości dydaktyczne nauczyciela oraz możliwości poznawcze ucznia?

Otóż uzupełnienia, które wprowadzamy i proponujemy: dobór i zmienność treści kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, a zwłaszcza podkreślenie, w samym końcu, konieczności uwzględnienia praw rozwoju psychicznego ucznia, chroni nas w sensie metodologicznym i praktycznym przed mieliznami cybernetyczno-technicznego (a raczej — technicystycznego) określenia przedmiotu dydaktyki.

4. Metoda, którą tu posłużyliśmy się, nie była przypadkowa. Zaprezentowanie kilku wersji określenia przedmiotu dydaktyki lub, jeśli kto woli, wielostopniowa prezentacja, i to w kolejności, w której wersja pierwsza zostaje wchłonięta przez drugą, druga i trzecia — przez czwartą, a ostatnia zawiera pierwszą, drugą, trzecią i czwartą, podyktowane było założeniem metodologicznym: Nie negując walorów żadnego z określeń, nie poprzestać jednak na jednostronnym sformułowaniu, a więc sformułowaniu ujawniającym jeden lub najwyżej dwa aspekty istotne, podczas gdy w grę wchodzi i wchodzić musi w tym wypadku co najmniej 5—6 aspektów. Pełnię określenia przedmiotu danej nauki, w tym przypadku — przedmiotu dydaktyki oraz dydaktyki — jako przedmiotu nauczania, uzyskać więc możemy przez sprzężenie wszystkich istotnych elementów, a w danym wypadku — co najmniej 6. Ale taka stopniowa, kolejna prezentacja określeń przedmiotu danej nauki, w tym wypadku dydaktyki, zawiera w sobie jeszcze jeden dodatkowy, epistemologicznie bardzo ważny, argument. Prezentacja ta ujawnia bowiem stopień naukowości, stopień samodzielności i rangę teoretyczną danej nauki, w tym wypadku także i stopień — nowoczesności dydaktyki. Tak więc, stosując taką, a nie inną metodę określenia przedmiotu dydaktyki, ujawniliśmy pośrednio m. in. także, że:

a) w dydaktyce odbywa się praca naukowa i trwają nieprzerwane badania,
b) na polu dydaktyki pracują indywidualni uczeni i badacze oraz zespoły naukowo-badawcze, z którymi związane są bezpośrednio i pośrednio środowiska zainteresowane wynikami badań i twórczości naukowej, bądź to ze względów teoretycznych, bądź też praktycznych i wdrożeniowych,

c) w związku z tym dydaktykę wykłada się od dawna w uniwersytetach w coraz liczniejszych uczelniach technicznych i rolniczych, w zakładach kształcenia nauczycieli typu średniego, podwyższonego i wyższego, a dydaktyki uczą się studenci — przyszli pracownicy n a u k o w i, i studenci oraz słuchacze — przyszli n a u c z y c i e l e,

d) istnieją wydawnictwa, monografie, podręczniki, czasopisma specjalne, różne periodyki, poświęcone m. in. dydaktyce,

e) istnieją wydawnictwa, na łamach których publikuje się systematycznie m. in. wyniki szczegółowych badań w dziedzinie dydaktyki oraz prezentuje się poprzez przyczynki lub prace syntetyczne stan i tendencje rozwojowe tej nauki.

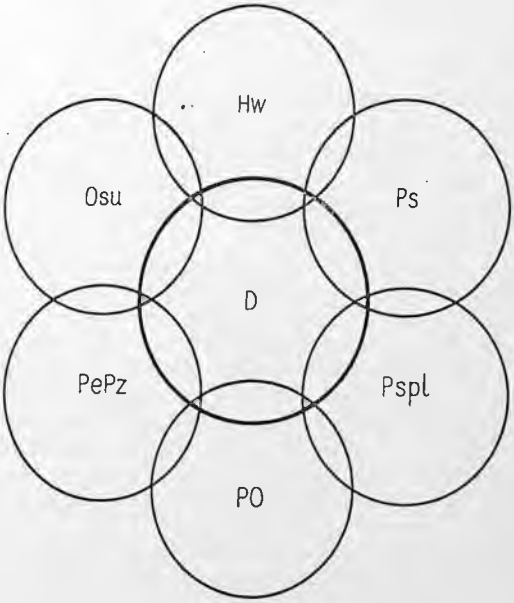
5. W Polsce zachowała dydaktyka zarówno jako n a u k a, jak i przedmiot n a u c z a n i a swoją specyfikę i swą samodzielność nie tylko na szczeblu uniwersyteckim, lecz także jako przedmiot nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli na szczeblu średnim i podwyższonym. Wynika to z faktu, że dydaktyka polska, choć jest nauką pedagogiczną, pozostawała w bezpośrednich powiązaniach przede wszystkim z logiką formalną. Z niej wyrastała i dzięki niej, w głównej mierze, się rozwinęła. Jeszcze w 1901 r. Kazimierz Twardowski wydał dla nauczycieli w s p ó l n y p o d r ę c z n i k l o g i k i i d y d a k t y k i pt. „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki". Logikiem zawodowym i matematykiem był i jest także Kazimierz Sośnicki, autor podręcznika logiki dla szkół średnich oraz autor wydanego w 1925 r. „Zarysu dydaktyki". To samo dotyczy K. Sośnickiego „Dydaktyki ogólnej", która, uzupełniana i unowocześniana, doczekała się kilku wydań. Rangę naukową polskiej dydaktyki podnosi następnie fizyk i logik i metodolog Kazimierz Ajdukiewicz, autor kilkakrotnie wydanej i rozszerzonej pracy „Logiczne podstawy nauczania". T. Kotarbińskiego rozprawa „Logika dla nauczycieli i logika matematyczna" (1925) oraz J. Łukasiewicza „O nauce" (1934) — oto znane dwie fundamentalne dla teorii kształcenia prace. Ich autorzy są wybitnymi i znanymi i poza Polską logikami. To, co o indukcji i dedukcji, analizie i syntezie, toku i metodzie napisał Łukasiewicz, jest wspólnym dobrem dydaktyki i logiki, metodologii i teorii kształcenia. Zaś Kotarbińskiego „Traktat o dobrej robocie" jest fundamentem nowoczesnej teorii kształcenia zarówno ogólnego, jak i zawodowego. Ale poza pniem logicznym, z którego wyrosła dydaktyka, należy wskazać jej genealogię pedagogiczną, oczywiście, ostatnich lat 50. Wymieńmy więc na pierwszym miejscu podręcznik dydaktyki A. Danysza (1918) i L. Zarzeckiego (1920). Dużą rolę w podniesieniu rangi dydaktyki polskiej odegrał podręcznik Bogdana Nawroczyńskiego „Zasady nauczania" (pierwsze wydanie 1930).

W Związku Radzieckim, po wielu sporach i dysputach, dydaktyka wydzieliła się również jako oddzielna i samodzielna dyscyplina naukowa, choć jej tradycje w ciągu ostatniego 50-lecia kształtowały się inaczej niż w Polsce. Traktowano ją, zwłaszcza po 1931 roku, synkretycznie, jako część pedagogiki. Poza tym na dydaktyce jako samodzielnej nauce zaciążył w ZSRR fakt, że logikę formalną traktowano tu przez lata jako naukę sprzeczną z dialektyką marksistowską. Dlatego też implikacje logiki są w niej tak rzadkie. Dydaktyka NRD i w Czechosłowacji również wydzieliła się z czasem jako samodzielna dyscyplina. W Szwecji, NRF, Szwajcarii i w Austrii traktowana jest jako samodzielna dyscyplina naukowa. (Jedynie w Anglii i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej problemy nauczania i uczenia się potraktowane są jako implikacje psychologii pedagogicznej). Równocześnie uwidacznia się już w nowych warunkach rozwoju nauki i techniki coraz wyraźniej i coraz częściej powiązania dydaktyki z logistyką, z prakseologią i cybernetyką. Fakt zaś, że przedmiotem dydaktyki są nie tylko badania dotyczące kształcenia ogólnego, lecz także zawodowego i politechnicznego, powoduje, że coraz częstsze są tu także implikacje socjologii pracy oraz nauki o organizacji i zarządzaniu. Przewrót naukowo-techniczny jest tutaj katalizatorem przenikania tych nauk, a z nimi — także informatyki do dydaktyki. Wszystko to razem podnosi stopień samodzielności i rangę nauko-

wości dydaktyki jako nauki, a równocześnie ujawnia jej powiązania zależności i oddziaływanie na inne dyscypliny, zarówno tradycyjnego charakteru, jak i nowe. Tak więc wykazaliśmy, że pytanie dotyczące przedmiotu danej nauki jest pytaniem nie tylko o istotę, o treść i zakres tej nauki, lecz także o stosunek danej nauki: a) do nauk pokrewnych oraz b) do nauk dla niej pomocniczych.

6. Dotychczasowy wywód, siłą konieczności — syntetyczny, dał odpowiedź konkretną i bezpośrednią oraz, w niektórych zaś wypadkach — pośrednią na 3 pytania wyjściowe. Odpowiedź dotycząca zakresu dydaktyki mogłaby być rozszerzona, upoglądowiona, skonkretyzowana w wyższym jeszcze stopniu, a przez to — stać się bardziej oczywistą. Może to nastąpić mianowicie przez unaocznienie, w tym wypadku — przez ujawnienie, np. za pomocą kół Eulera, tych nauk, z którymi dydaktyka jest bezpośrednio powiązana, z których się wywodzi, ale i z których się metodologicznie wyemancypowała, a więc nauk pedagogicznych. To zbliży nas bardziej do celu i jeszcze konkretniejszą uczyni odpowiedź na pytanie dotyczącą przedmiotu, a więc i zakresu dydaktyki. W nie mniejszym stopniu, dzięki stosowaniu podobnej metody, nastąpi to przez ujawnienie, również za pomocą kół Eulera, tych spośród nauk, które dla dydaktyki są naukami pomocniczymi, które na dydaktykę mają w dalszym ciągu wpływ ogromny, których implikacje podnoszą stopień naukowości i rangę samodzielności dydaktyki jako teorii kształcenia, ale na które i dydaktyka, niewątpliwie, wywiera, zwłaszcza ostatnio, wpływ coraz większy. Wystarczy tu przypomnieć np. logikę formalną i cybernetykę z jednej strony, zaś prakseologię i socjologię pracy z drugiej. Zarówno cybernetyka, jak logika formalna łącznie z prakseologią i socjologią pracy wiele czerpią z teorii kształcenia, zwłaszcza zawodowego.

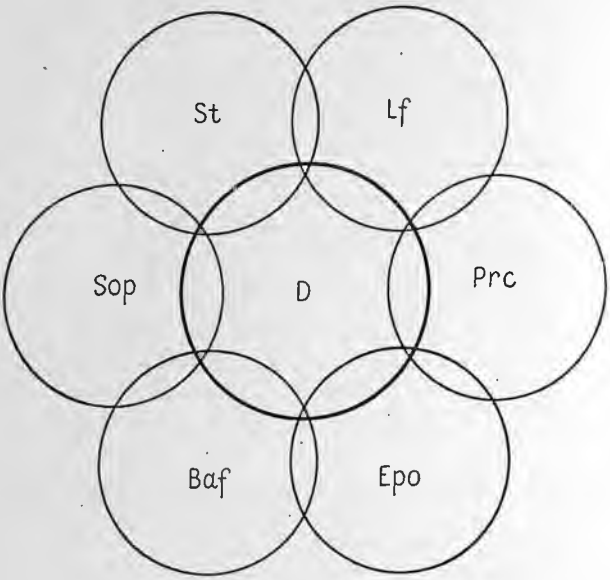
a) STOSUNEK DYDAKTYKI DO INNYCH NAUK PEDAGOGICZNYCH



Hw — Historia wychowania i myśli pedagogicznej
Po — Pedagogika ogólna i teoria wychowania
Ps — Psychologia ogólna, rozwojowa i psychologia pracy

Osu — Organizacja szkolnictwa i ustawodawstwo szkolne
Pspl — Pedagogika specjalna i lecznicza
Pepz — Pedagogika pozaszkolnych instytucji wychowawczych

b) DYDAKTYKA A NAUKI POMOCNICZE



Lf — Logika formalna, metodologia nauk i logistyka
Prc — Prakseologia, cybernetyka wraz z nauką o organizacji i kierownictwie
St — Statystyka, zwłaszcza statystyka oświatowa
Baf — Biologia ogólna wraz z anatomią i fizjologią człowieka
Epo — Ekonomia polityczna i ekonomika oświaty
Sop — Socjologia ogólna i socjologia pracy

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

FRANCISZEK CZECH
RACIBORZ

UCZNIOWSKIE ŻARTY, PSOTY I FIGLE

Uczniowie lubią żartować, płatać figle, wyczyniać psoty swoim kolegom i nauczycielom. A robią to z wielu powodów. Najczęściej dlatego, jak to mówią sami, żeby rozweselić, urozmaicić, uatrakcyjnić nierzadko nudne życie szkolne, żeby się przy tej okazji „powygłupiać", „poszumieć" i „pokazać"; czasem dlatego, żeby wykpić, wydrwić, wyśmiać słabostki i wady kolegów i nauczycieli, a czasem i dlatego, żeby im dokuczyć, „nadepnąć na odcisk", „stanąć kością w gardle", jeśli się ich z jakichś powodów nie lubi. Ale robi się również psikusy, kawały, żarty i tym nauczycielom, których się ceni, szanuje, lubi, o których się wie, że się niełatwo obrażają, że lubią humor, wesoły nastrój i dobre samopoczucie młodzieży.

A oto kilka przykładów uczniowskich kawałów, figlów, psot i żartów, spłatanych nauczycielom w szkole lub poza nią. Psotom uczniowskim płatanym swoim kolegom szkolnym, rodzicom i ludziom obcym poświęcimy oddzielny artykuł.

Podobnie jak żartują dorośli z siebie w dniu 1 kwietnia, tak również dzieci i młodzież w tym dniu wyjątkowo dużo płata figlów sobie nawzajem, ale także i nauczycielom w klasie na lekcjach, w czasie zajęć w pracowniach czy w salach gimnastycznych.

W jednej z klas IX na prima aprilis uczniowie tarasowali przed każdą lekcją wejście do izby lekcyjnej od jej środka otwartą szafą. Na ścianie szafy umieścili duży, wykaligrafowany napis: „Szafa na oścież otwarta profesorom ogłasza, że gościnna i wszystkich do wnętrza zaprasza". Upływało co najmniej kilka minut, nim uczniowie, z udawanym ogromnym wysiłkiem, odsuwali szafę i nauczyciel mógł wejść do klasy.

Uczniowie tej samej klasy, będąc już w klasie X, również na prima aprilis przed każdą lekcją w tym dniu kładli na podium pod biurkiem nauczyciela korek, który przy nadepnięciu nań wybuchał. Dwóch nauczycieli spośród sześciu wpadło w pułapkę. Obydwaj nastraszyli się porządnie. Jeden z nauczycieli, jak mówili mi potem autorzy i organizatorzy pomysłu, załatwił sprawę z humorem, przeszedł prawie zaraz po wydarzeniu do dalszego ciągu lekcji, drugi kiedy już ochłonął ze strachu, poczerwieniał jak burak, rozzłościł się ogromnie, klasie nawymyślał, a o wydarzeniu zakomunikował dyrektorowi. „To było do przewidzenia — powiedzieli dalej uczniowie — że p. prof. fizyk J... potraktuje sprawę z humorem, będzie się śmiał z kawału i że p. prof. Z... geograf będzie się wściekał. On jest zawsze taki pryncypialny. Szkoda, że nie nadepnął na korek historyk, ten też byłby krzyczał; tylko jeszcze donośniej. Przypadkowi przechodnie na ulicy mieliby również ubaw po pachy, szkoda".

A jak zareagowaliby waszym zdaniem pozostali 3 nauczyciele? „Wydaje mi się — powiedział jeden z uczniów — że i oni zrobiliby to samo co geograf. Nasi nauczyciele nie lubią żartów". „Ma rację, tak, ma rację" — przytakiwali mu koledzy. Wyjątkowe to czy przeciętne grono nauczycielskie? Chyba jednak to pierwsze, ale o tym kilka zdań w zakończeniu artykułu.

Nauczyciel historii w jednej ze średnich szkół ogólnokształcących bardzo dbał o swój wygląd zewnętrzny i domagał się również tego samego od swoich uczniów. Nierzadko uczeń wezwany do odpowiedzi na środek klasy musiał najpierw pobiec do domu czy do woźnego szkoły (woźny wiedział, po co przybiegają do niego uczniowie od p. prof. R... i zawsze miał w swej dyżurce w pogotowiu dla nich szczotkę, pastę do butów, żelazko, środek do czyszczenia plam, igłę, nici itp.) wyczyścić buty, plamy na ubraniu, a czasem nawet wyprasować spodnie, dopiero wtedy nauczyciel go odpytywał. Uczniowie X klasy na prima aprilis spłatali p. R... złośliwego figla. Blat i brzeg pomalowanej na zielono ławki, przy której nauczyciel stawał najczęściej w czasie wykładu, wysmarowali zieloną, dość mocno zwilżoną kredą. Po paru minutach stania w czasie wykładu przy brzegu ławki i przesuwaniu palcami po jej blacie nauczyciel wyglądał żałośnie. Jego ciemny garnitur był pełen szarozielonych plam. Mokra kreda nie dała się strzepać. Nauczyciel był oburzony. Zwymyślał jedną z uczennic, która miała to nieszczęście, że siedziała właśnie w pierwszej ławce, następnie wybiegł pędem z klasy i znikł ze szkoły. Zjawił się po 2 godzinach lekcyjnych w innej klasie w nowym ubraniu. Dziewczyna, której p. R... nawymyślał, a która w smarowaniu ławki nie brała żadnego udziału, nie miała przez dłuższy okres czasu łatwego życia na lekcjach historii.

Uczniowie na ogół boją się odpytywania ustnego, klasówek, kartkówek, itp. Starają się więc czasem im zapobiec, czasem „wywieść nauczyciela w pole", żeby móc ściągnąć; czasem, choć rzadko, piszą klasówkę świadomie, dla żartu, nie na temat.

Jeden z nauczycieli j. rosyjskiego przez parę lat dawał na klasówki w ostatniej klasie licealnej wyłącznie takie tematy, jak: „Życie i twórczość Gorkiego", „Życie i twórczość Puszkina", „Życie i twórczość Czechowa", „Życie i twórczość Gogola" itp. Uczniowie przychodzili na zajęcia w dniu pierwszej klasówki na początku roku szkolnego zwykle z czterema zeszytami, a w każdym z nich było gotowe jedno wypracowanie. Sztuka polegała tylko na tym, by w chwili oddawania zeszytów z klasówką wybrać i oddać właściwy zeszyt. Na następną klasówkę, czyli w drugim okresie, przychodzili już tylko z 3 zeszytami.

Nauczyciel chemii J. K... często stosował kartkówki. Tematy formułował krótko, np. zasady, kwasy, sole itp. Pewnego dnia wypadła więc kartkówka na temat: alkohole. Jeden ze śmielszych uczniów zamiast wymieniać i charakteryzować rodzaje alkoholi wypisał wszystkie znane mu gatunki wódek. Nauczyciel potraktował uczniowski figiel jako dobry żart i nie wystawił chłopcu niedostatecznej noty.

Inny w podeszłym już wieku nauczyciel jęz. rosyjskiego bardzo często zadawał wiersze do wyuczenia się na pamięć. Uczniowie wpadli na pomysł ulżenia sobie w pracy. Wyznaczona koleżanka przepisywała wiersz dużymi literami. Arkusik z wierszem wręczała uczennicy, która siedziała w pierwszej ławce i miała obowiązek wywieszać na sznurku właściwy wiersz i w odpowiednim czasie na przedniej ścianie ławki. Skoro tylko nauczyciel usiadł w ostatniej ławce i zamknął oczy, a taki miał właśnie zwyczaj, i polecił recytować wiersz któremuś z uczniów, ten wychodził na środek sali, stawał przed pierwszą ławką w odpowiedniej odległości, zależnie od bystrości wzroku i mniej czy więcej biegle wiersz odczytywał.

Uczniowie jednej z klas VIII bali się zapowiedzianej tuż przed półroczem klasówki z fizyki. Któremuś z nich udało się zdobyć proszek łzawiący. Przed lekcją posypali nim blat stołu nauczycielskiego. Nauczyciel stojąc przy stole wyjaśniał zapisane na tablicy zadanie. Odruchowo parę razy dotknął palcem stołu, a następnie otarł sobie nimi oczy, nos. Oczywiście zaczął łzawić i zmuszony był wyjść z klasy. Klasówka się odbyła i wypadła dobrze, niedostatecznych ocen nauczyciel nie mógł wystawić, a na zorganizowanie drugiej nie miał już czasu.

Uczniowie nie lubią, gdy im się zabiera czy skraca pauzy. Bronią się przed tym. Nauczyciel biologii J. T....często przedłużał lekcje. W jednej z klas, w której uczył, uczniowie przez kilka lekcji z rzędu przynosili do klasy budzik. Odpowiednio nasta-

wiony dzwonił donośnie we właściwej porze i przerywał lekcje. Nauczyciel początkowo zabierał budzik i robił swoje. Uczniowie systematycznie przynosili jednak następne i ustawiali je w takim miejscu, żeby nauczyciel nie mógł ich dostrzec przed lekcją i zabrać. Któregoś dnia nauczyciel skończył lekcję punktualnie i z uśmiechem powiedział uczniom: „Tym razem jeden — zero dla was" oraz obiecał lekcji nie przedłużać. Podobno obietnicy dotrzymał. P. R... nauczyciel zajęć praktycznych systematycznie, po każdej lekcji sprawdzał stan i ilość narzędzi. To sprawdzanie prawie zawsze przedłużało się i zabierało uczniom pauzę. Po jednej z lekcji przy sprawdzaniu okazało się, że brakuje niektórych narzędzi. Przeszukano wszystkie zakątki pracowni, teczki i torby uczniowskie i zguby nie znaleziono. Nauczyciel zameldował o kradzieży kierownikowi szkoły, ten rozpoczął dochodzenia, w szkole zapanowała przykra atmosfera. Bomba pękła w chwili, gdy opiekun pracowni wybierał się do domu i chwycił za swoją teczkę. Była pełna narzędzi.

Temu samemu nauczycielowi innego dnia, w chwili gdy stał przy warsztacie stolarskim i prowadził wykład, jeden z uczniów wkręcił do imadła fartuch. W momencie gdy nauczyciel chciał odejść do tablicy, wkręcona poła fartucha nie puściła go, nauczyciel zaczął się szamotać, a cała klasa ryczała hultajskim śmiechem.

Wręczanie drobnych upominków, odgrywanie scenek np. w Dniu Nauczyciela to też okazja dla uczniów, by pożartować ze swych nauczycieli. Uczniowie pewnej VII klasy swojemu sympatycznemu wychowawcy wręczyli w dniu imienin bukiet kwiatów i ogromne, wielkości dużego telewizora pudło z prezentem. Nauczyciel otworzył oczywiście pudło, ale znalazł w nim zamiast prezentu mniejsze nieco opakowane wiórami drugie pudło. W drugim pudle było mniejsze trzecie, a w tym jeszcze mniejsze. Dopiero w piątym, małym pudełeczku wielkości pudełka od zapałek był prezent: maleńki plastykowy żuk. Dowcip polegał również i na tym, że nauczyciel nazywał się także Żuk.

Inna klasa, która wiedziała, że ich pani boi się ogromnie myszy, w Dniu Nauczyciela razem z bukietem kwiatów wręczyła swojej pani maleńkie pudełeczko. W chwili gdy nauczycielka otwarła je, wyskoczyła z niego wypchana sprężynką mała, plastykowa myszka. Przerażona nauczycielka rzuciła pudełeczko na ziemię, wybiegła z krzykiem z klasy i już nie wróciła w tym dniu do swoich podopiecznych, mimo iż ją dzieci przepraszały i przekonywały, że nastraszyły ją tylko zabawką. Bała się po prostu wejść do klasy.

Lubią również uczniowie żartować z nauczycielskich słabostek, braków, przywar i wad.

Wychowawca J. Z... miał zwyczaj dość często przemawiać donośnym głosem do swoich podopiecznych i walić przy tym pięścią w stół. Pewnego razu któryś z uczniów, przewidując gromkie przemówienie wychowawcy, włożył pod sukno, przykrywające stolik nauczycielski, kilka pinezek. Niestety, nie wyrazy współczucia, a tłumiony śmiech opanował klasę, kiedy nauczyciel rąbnąwszy pięścią w stół szybko ją oderwał i ze zbolałą miną zaczął jej się przyglądać. Śmiech był tym większy, że nauczyciel zaklął siarczyście, mimo że dosłownie przed sekundą wytykał swoim podopiecznym właśnie i to, że zachowują się gburowato i przeklinają.

Nauczycielka M. S..., mająca kłopoty ze wzrokiem, od kilku tygodni z nie znanych uczniom powodów ciągle się spieszyła. Wpadała do klasy prawie w ostatniej chwili, a po lekcjach ubierała się niemal w biegu i umykała szybko ze szkoły. Podpatrzyły to i wykorzystały jej uczennice z VIII klasy. Mianowicie pewnego dnia przyczepiły jej do kapelusza gęsie piórko, a na rękawie płaszcza tarczę uczniowską. Na drugi dzień p. S... żaliła się swoim koleżankom, że kiedy biegła ulicą miasteczka zauważyła, iż przechodnie spoglądają na nią z uśmiechem. Niczego jednak nie domyśliła się. Dopiero kiedy znalazła się w sklepie obok jednej ze znajomych, ta śmiejąc się odczepiła jej zbędne dodatki dekoracyjne.

Te same uczennice przyczepiły do jesionki młodemu nauczycielowi karteczkę z na-

pisem: szukam żony. Nauczyciel, nie wiedząc oczywiście o niczym, przeparadował z kartką kilkaset metrów po ruchliwej ulicy miasteczka. Mimo że upłynęło od tego wydarzenia już kilka lat, wiele ludzi w miasteczku uśmiecha się do dziś na widok tego nauczyciela.

Uczniowie I klasy licealnej wynieśli szkielet z pracowni biologicznej. Do jego rąk i nóg przyczepili dość długie pręty żelazne. Razem ze szkieletem ukryli się o zmroku za szafą na korytarzu. Czekali na moment, kiedy nauczycielka j. polskiego skończy zajęcia na kółku polonistycznym. W chwili gdy otworzyła drzwi klasy i wyszła na korytarz, szkielet wysunął się zza szafy i machając nogami i rękami zaczął posuwać się w jej kierunku. Nauczycielka, która mówiła uczniom często o sobie, że się niczego nie boi i z każdym huncwotem da sobie radę, przeraziła się ogromnie i z krzykiem wpadła do klasy. Na domiar złego przewróciła się, rozbiła kolano i posiniaczyła nogi.

W jednej ze szkół uczniowie nazwali nauczyciela fizyki gamoniem. Jak twierdzili, przede wszystkim dlatego, że był bardzo powolny, flegmatyczny, ospały, ale również chyba i dlatego, że on także swoich uczniów nazywał czasem gamoniami. Pewnego razu do miasteczka trafił film pod tytułem Gamoń. Uczniowie zakupili bilet do kina, włożyli go do koperty wraz z karteczką, na której umieścili tekst: „Od gamoniów dla Gamonia na »Gamonia«", a kopertę z biletem i kartką wrzucili nauczycielowi do teczki. Nauczyciel, jak sprawdzili to uczniowie, do kina nie poszedł. Podobno zaprzestał też nazywać uczniów gamoniami, ale mimo to przydomek powędrował za nim i wtedy, kiedy się przeniósł do szkoły w sąsiednim powiecie.

Takich jak powyższe i innych jeszcze żartów uczniowskich można zanotować prawie w każdej nieco większej szkole niemało.

A oto niektóre wnioski, jakie nasunęły się nam w czasie przypadkowych obserwacji uczniowskich żartów i podczas okazyjnych rozmów z nauczycielami oraz uczniami-inicjatorami czy organizatorami poszczególnych psikusów.

Wśród uczniowskich żartów, psot i figlów zdecydowanie dominują te, których celem jest, jak to mówią sami uczniowie, „powygłupiać się", „poszumieć" i „pokazać" oraz rozweselić, urozmaicić i uatrakcyjnić nierzadko nudne życie w szkole.

Spośród 100 charakterystyczniejszych „kawałów", to znaczy takich, którymi żyła niemal cała klasa, które odbiły się głośniejszym echem w szkole, do określonej wyżej grupy trzeba było zaliczyć 72, a więc prawie 3/4. Natomiast do grupy kawałów zdecydowanie złośliwych, nasyconych piołunem i żółcią, wyraźnie obliczonych na sprawienie nauczycielowi przykrości można było zaliczyć tylko 12, a więc około 12%. 17% kawałów stanowiły te, które nieoczekiwanie i wbrew intencjom organizatorów zakończyły się poważniejszą przykrością dla tych nauczycieli, ku którym czy przeciw którym były skierowane.

Są klasy, myślę o klasach VI—VIII szkoły podstawowej i klasach licealnych, które organizują figle, psoty i żarty częściej niż inne, które słyną z tego, że są klasami dowcipnisiów, kpiarzy, żartownisiów i jako takie właśnie przechodzą czasem do historii swojej szkoły. Po latach, kiedy zblednie czy zatrze się w pamięci to wszystko, co było lub tylko może wydawało się być złośliwością, drwiną czy zbyt bolesnym docinkiem w kawałach przez te klasy organizowanych, nauczyciele i uczniowie wspominają te klasy najczęściej mile i z rozrzewnieniem. Choć zdarza się i tak, na ogół jednak bardzo rzadko, że nauczyciele na wspomnienie „igraszek" niektórych klas nawet po wielu latach dostają gęsiej skórki.

Inicjatorami i organizatorami uczniowskich psot są przeważnie chłopcy. Ci, których miałem możność poznać bliżej, rzadko kiedy wyróżniali się w klasie wiekiem, wyglądem, rozwojem fizycznym, sposobem bycia na co dzień. Byli to jednak prawie zawsze chłopcy bystrzy, pomysłowi, inteligentni. Uczyli się na ogół przeciętnie, nie wysilali się. Organizując żarty, psikusy wyczyniali je nierzadko w takim czasie, kiedy spodziewali się, że oni sami lub najbliżsi koledzy będą odpytywani, będą musieli

przedstawić zlecone im do wykonania prace, których nie zdążyli wykonać w terminie itp.

Jest regułą wyjątkowa solidarność klasy w organizowaniu zwłaszcza większych „hec". Prawie każda klasa w takim wypadku chroni inicjatorów i organizatorów, a szczególnie wtedy, kiedy grożą im przykre konsekwencje. W przypadkach gdy wychowawca, rada pedagogiczna, kierownik czy dyrektor szkoły żądają uparcie bezwzględnego ujawnienia winowajcy, a klasa dochodzi do wniosku, że trzeba coś zrobić „dla świętego spokoju", wtedy przeważnie bierze winę na siebie jeden uczeń, i to taki, któremu nic lub prawie nic nie grozi, bo chronią go jego dotychczasowe zasługi, wzorowe zachowanie, dobra opinia lub szanowany czy wpływowy tatuś. Sprawa „rozłazi się po kościach", a klasa i inicjatorzy tryumfują.

Jest charakterystyczne, że sami nauczyciele tylko w około 30% przypadków wskazywali prawidłowo na organizatorów konkretnych psot i żartów, w ponad 50% przypadków mylili się całkowicie, w pozostałych niecałych 20% przypadków wymieniali kilku prawdopodobnych sprawców, wśród których znajdowali się również i właściwi dyrygenci hec, kawałów.

A co sądzą uczniowie o stosunku gron nauczycielskich do płatanych im w szkole psot i żartów i jak oceniają nauczyciele uczniowskie figle i psikusy?

Z tego, co usłyszałem od uczniów, zdaje się wynikać, że uczniowie z klas VIII, X i XI znacznie częściej niż ich koledzy z klas VI, VII i IX akceptują, uznają za właściwą reakcję swoich nauczycieli na żarty szkolne; przypisują przeważającej liczbie nauczycieli właściwe poczucie humoru i życzliwy stosunek do mniej czy więcej udanych prób młodzieży urozmaicenia sobie życia w szkole; czasem i psim figlem. Wynika to chyba stąd, że z jednej strony żarty uczniów kl. VIII, X i XI są w większym stopniu przemyślane, bardziej kulturalne, mniej „cierpkie", być może czasem i z obawy organizatorów przed „złapaniem" złej opinii, która mogłaby zaszkodzić im w dalszej karierze; z drugiej strony reakcja nauczycieli na żarty uczniów w starszych klasach jest na pewno bardziej pobłażliwa, wyrozumiała, tolerancyjna, powściągliwa i subtelna niż na żarty uczniów klas młodszych.

Większość nauczycieli, ale nie wszyscy mówią o uczniowskich żartach w ogóle, a więc i o tych w klasach młodszych (VI—VIII), jak i w starszych (IX—XI) raczej jako o niepotrzebnej, naiwnej, czasem frywolnej, nierzadko hałaśliwej, uszczypliwej, a nawet złośliwej błazenadzie, dezorganizującej i utrudniającej pracę w szkole. Opinia tych kolegów wydaje się być jednostronną i przesadną. Zdarzają się takie uczniowskie „żarty", których nie tylko nie można tolerować, ale za które wypada i trzeba organizatorów karać (bo np. w konsekwencji tych żartów ktoś potłukł się czy zranił; zniszczono komuś ubranie, sprzęt szkolny, pomoce naukowe; narażono kogoś na dodatkowy, ciężki i niepotrzebny trud, wydatek itp.). Są to jednak przypadki rzadkie. Stąd uśmiech i pobłażliwość, perswazja i przekonywanie, wyrozumiałość i tolerancja, takt i cierpliwość będą częściej trafniejsze i słuszniejsze niż kary i nagany, gorzkie wymówki i cierpkie wyrzuty w stosunku do klas czy poszczególnych klasowych dowcipnisiów, wesołków, urwipołciów czy kawalarzy.

ALOJZY MATUSZCZYK

WROCŁAW

PORADNICTWO WYCHOWAWCZE

Współczesna psychologia kładzie wielki nacisk na znaczenie, jakie pierwsze lata życia człowieka mają dla jego przyszłości. Tymczasem bardzo często wychowanie we współczesnej rodzinie ma charakter naturalny. Jest ono niezorganizowane i bezrefleksyjne, a dziecko uczy się przez naśladowanie dorosłych i uczestnictwo w ich życiu. Powodzenia i niepowodzenia wychowawcze w okresie przedszkolnym (od urodzenia aż do szóstego roku życia włącznie) będą zależały w znacznej mierze od stosunków społecznych między dorosłymi i dawanego przez nich dzieciom przykładu. Wpływ przykładu w tym okresie jest szczególnie silny. Nie znaczy to wcale, że nie oddzialuje on na człowieka w okresie późniejszym (w wieku szkolnym, a nawet w wieku dojrzałym). Tymczasem współczesna technika i związane z nią procesy narzucają ludziom przyśpieszone tempo reagowania. Ludzie żyją w pośpiechu, któremu towarzyszy napięcie nerwowe. Często wygórowana ambicja, zawiść, dwutorowość postępowania, nieżyczliwość potęgują to napięcie szkodliwe dla zdrowia psychicznego i fizycznego. Zjawiska te ujemnie wpływają na stosunki międzyludzkie.

Analizowane zjawiska być może występują z różnym nasileniem w różnych środowiskach (mniejsze nasilenie na wsi, większe w mieście), ale żadne środowisko nie jest od nich wolne.

Dla pełniejszego zilustrowania warunków, w jakich wychowywane są dzieci, przytoczymy kilka charakterystyk środowisk dokonanych przez kierowników szkół powiatu wrocławskiego:

1. „Ze względu na niewielką odległość S. od Wrocławia środowisko wykazuje wszystkie cechy strefy podmiejskiej... Dzieci, których oboje rodzice pracują, są często zaniedbane, brudne ..."
2. „Szkoła znajduje się w miejscowości położonej blisko Wrocławia, ale brak jest środków komunikacji... Nieliczni dojeżdżają do pracy w mieście... Rodziny są przeważnie wielodzietne, biedne. Ojcowie ze skromnych zarobków (1200 zł) nie mogą utrzymać rodzin i dlatego większość matek również pracuje w miejscowej stacji hodowli roślin. Nie ma żłobka ani przedszkola. Liczne gromady dzieci wychowuje ulica. Niemowlęta są zamykane bez opieki w domu..."
3. „Środowisko wiejskie, materialna sytuacja należyta. Część rodziców ma skłonności do alkoholu, szczególnie w rodzinach wielodzietnych... Wiele rodzin jest rozbitych, co ujemnie wpływa na wychowanie dzieci".
4. „Okoliczne wioski są dość dobrze sytuowane materialnie, ale w okresie robót polowych zatrudniają dzieci w pracach i wtedy obniża się frekwencja. Jest kilka rodzin wielodzietnych i te dzieci są najbardziej zaniedbane — ojcowie alkoholicy... Dzieci są widzami częstych pijackich scen..."
5. „Stosunek rodziców do szkoły — postępów ich dzieci w nauce, raczej bierny. Odnosi się to szczególnie do rodzin pracujących w PGR, gdzie obserwuje się częste rozkłady rodzin oraz widoczny na każdym kroku zły przykład dorosłych ..."

Autor posiadając duży wybór materiałów nie chce być jednostronny i dlatego stwierdza, że rzadziej, ale są środowiska, gdzie stosunki społeczne i warunki życia dzieci są poprawne.

Oto kilka przykładów:

6. „Ogólnie biorąc rodzice są dobrze sytuowani. Stosunek do szkoły dobry".

7. „Środowisko w 95% rolnicze... Rodziny w 90% zamożne. Mieszkańcy w większości są spokojni i pracowici. Pomagają szkole w wychowywaniu swoich dzieci. Nie ma zatargów między środowiskiem a szkołą i odwrotnie. Uczniowie spokojni, grzeczni i nie sprawiają zbyt wiele trudności w wychowywaniu i nauczaniu".
8. „Ziemia orna należy do kl. I i z tego powodu gospodarze są bardzo zamożni... Ich stosunek do spraw szkoły wychowania i nauczania jest pozytywny".

Brak właściwej atmosfery wychowawczej, brak opieki i zły wpływ środowiska wpływają na powstawanie zaburzeń w przystosowaniu szkolnym dzieci. Przyjmuje się według różnych autorów, że 12—22% dzieci wykazuje zaburzenia w przystosowaniu szkolnym.[1] Są to wyniki badań prowadzonych w innych krajach, można jednak przypuszczać, że u nas sytuacja nie przedstawia się lepiej. Upraszczając problem można powiedzieć, że co piąte dziecko w szkole jest w pewnym stopniu niedostosowane.

„Przez pojęcie to rozumiemy odchylenie od normy w zachowaniu się dziecka, przy czym przez normę rozumiemy tutaj zasady moralne, obyczaje i zwyczaje przyjęte w danym środowisku. Stopień odchylenia od tej normy będzie świadczył o sile czy zaawansowaniu zaburzenia. Ujęcie pojęcia „zaburzenie" jest dowodem zmian, jakie musiały wystąpić w psychice dziecka. Przyjmujemy także, że jest ono wynikiem zachwiania równowagi pomiędzy środowiskiem a organizmem, a więc zakładamy, że przyczyna powstania zaburzenia może tkwić w środowisku, jak i w samej jednostce. O tym, co się w dziecku dzieje, pośrednio dowiadujemy się ze zmian w jego zachowaniu się, czyli ze zmian tzw. manifestacji zaburzenia".[2]

Spośród przyczyn wpływających na niedostosowanie społeczne i powstawanie zaburzeń u dzieci należy wymienić przynajmniej cztery zasadnicze:

1) niedostateczna wiedza pedagogiczna rodziców,
2) ujemny — niewychowawczy wpływ środowiska,
3) błędy tkwiące w szkole,
4) wzrost ilości dzieci z defektami fizycznymi i psychicznymi.

Głębszego wyjaśnienia wymaga ostatnia spośród wymienionych przyczyn. Szczególna opieka roztaczana nad kobietami ciężarnymi, noworodkami i niemowlętami przyczynia się niewątpliwie do bardzo dużego spadku śmiertelności. Wiele dzieci dzięki zdobyczom socjalnym oraz postępowi medycyny pozostaje przy życiu mimo różnych komplikacji porodowych i przebytych poważnych chorób. Te komplikacje i choroby bardzo często powodują trwałe defekty fizyczne, rozwojowe lub psychiczne. W ten sposób stale się zwiększa grupa dzieci defektywnych — odchylonych od normy, wymagających szczególnej troski. Oczywiście grupa ta procentowo do ogólnej ilości dzieci jest nieliczna.

Bardziej niepokoi zjawisko, że sytuacja szkolna zbyt rzadko pozwala na usunięcie przyczyn niedostosowań nawet wtedy, gdy źródłem ich jest tylko niewłaściwe środowisko.

Spośród zasadniczych niedomagań szkoły należy wymienić:

1) kładzenie nacisku głównie na stronę intelektualną,
2) brak przemyślanego systemu wychowawczego w oparciu o długofalowy plan pracy pedagogicznej,
3) zbyt częste stosowanie doraźnych chwytów wychowawczych (sporadyczne wzywanie rodziców, reprymendy, fałszywie pojęta walka o autorytet itp.),
4) zbyt rozbudowana sieć rygorów i sankcji zamiast porozumienia,
5) improwizacja, indywidualizm i intuicja w działalności wychowawczej,

[1] Por. M. Grzywak-Kaczyńska: Pojęcie zdrowia psychicznego (w) *Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego* nr 5/6, 1968 r.
[2] J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko, PWN Warszawa, 1957 r., s. 28.

6) stosowanie przymusu fizycznego,
7) w przypadku występowania niedostosowań dzieci niekorzystanie z usług pedagoga poradni wychowawczo-zawodowej.

W sytuacjach „trudnych" nie tylko rodzice, ale i nauczyciel powinien korzystać z porady. „Ktoś" powinien poradzić — wskazać taki sposób oddziaływania na dziecko (idzie o sposób akceptowany z punktu widzenia pedagogiki), aby spowodować jego właściwe zachowanie się i postępowanie pożądane społecznie. Nauczyciel nie jest odpowiednio przygotowany do radzenia w przypadkach szczególnie trudnych. Zakłady kształcenia nauczycieli przygotowują fachowca określonej specjalności (kl. I—IV; polonistę, historyka itp.) do pracy z młodzieżą nie wykazującą odchyleń od normy (społecznej, umysłowej, psychicznej) i nie można wymagać od niego umiejętności skutecznego radzenia i działania w sytuacjach szczególnie trudnych. Idzie nam tutaj przede wszystkim o to, aby trafnie określić rodzaj odchyleń od normy (zaburzeń) i w sposób „fachowy" wskazać postępowanie terapeutyczne. Nie wszystkie przecież dzieci niedostosowane wykazujące nawet pewne opóźnienie w rozwoju umysłowym muszą się znaleźć w szkołach lub zakładach specjalnych. Często wystarczy tylko odpowiednia modyfikacja oddziaływania wychowawczego rodziców i szkoły, aby dziecko stało się znowu „normalnym". Potrzebna jest tutaj porada wychowawcza, która charakteryzuje się tym, że zasięgający jej oczekuje wskazania mu dalszego działania w sytuacji wychowawczej, która już nastąpiła. Z kolei udzielający porady wskazuje jego zdaniem właściwy kierunek działania wychowawczego, wykorzystując do tego swoją wiedzę i doświadczenie pedagogiczne.

Przez poradnictwo wychowawcze autor rozumie udzielanie porad pozwalających na usuwanie: zaburzeń w zachowaniu się dziecka, niedostosowania społecznego lub opóźnień szkolnych.

Do roku 1966 nie było prawnie działających instytucji, które byłyby w pełni przygotowane do właściwego spełniania tych funkcji. Nie spełniały tej roli poradnie psychologiczne nastawione głównie na badanie rozwoju umysłowego dziecka ani poradnie społeczno-wychowawcze TPD spełniające funkcje poradni psychologicznych oraz zajmujące się opieką nad nieliczną grupą dzieci zaniedbanych wychowawczo, ani dawniej działające poradnie zawodowe itp.

W roku 1963 Poradnia Wychowawczo-Zawodowa przy Stołecznym Okręgu TPD rozpoczęła pożyteczną, dziś już powszechną akcję tzw. poszerzonych zapisów dzieci do klas pierwszych i organizowania zespołów wyrównawczych dla dzieci wymagających „wyrównania startu". Nie było to jednak w szerokim zakresie poradnictwo wychowawcze. Nie można mieć pretensji do wymienionych tutaj instytucji, po prostu szeroko pojęte poradnictwo wychowawcze nie było ich celem. Placówki te nie były do tego przygotowane.

O poradnictwie pedagogicznym w takim ujęciu, o jakie tutaj nam idzie, bardziej konkretnie mówi się od roku 1965. W tym roku Zespół Rzeczoznawców Pedagogiki i Psychologii Rady Głównej przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego przedstawił władzom oświatowym projekt stanowisk zawodowych pedagogów i psychologów. W projekcie tym przewiduje się zatrudnienie absolwentów uniwersyteckich studiów pedagogicznych w poradnictwie wychowawczym.

Według tego projektu do zadań pedagoga zatrudnionego w poradniach społeczno-wychowawczych i poradniach wychowawczo-zawodowych należy:
— prowadzenie badań mikrośrodowiskowych,
— wywiady środowiskowe, ankietowe, badanie dokumentacji,
— opieka nad szczególnie trudnymi przypadkami w świetlicach obserwacyjno-terapeutycznych,
— kształcenie pedagogiczne rodziców,
— badanie dojrzałości szkolnej oraz poradnictwo pedagogiczne w klasach I—IV,

— poradnictwo w sprawie niedostosowań (trudności wychowawczych),
— działalność reedukacyjna, organizowanie zespołów wyrównawczych,
— preorientacja zawodowa.

Od stycznia 1967 roku działają przy wydziałach oświaty (miejskich, dzielnicowych, powiatowych) poradnie wychowawczo-zawodowe. 21 września 1968 roku Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego wydał zarządzenie, którego § 1 brzmi:

„W celu udzielenia pomocy szkołom i innym placówkom oświatowo-wychowawczym oraz rodzicom w rozwiązywaniu różnych problemów pedagogicznych związanych z wychowaniem i kształceniem młodzieży organizuje się poradnie wychowawczo-zawodowe, zwane dalej poradniami". Załącznikiem do niniejszego zarządzenia jest statut poradni, który wyraźnie akcentuje wychowawczą rolę poradni i zaleca udzielanie porad wychowawczych. W poradniach zatrudnia się obok psychologów, pedagogów — absolwentów uniwersyteckich studiów pedagogicznych, często posiadających długoletnią praktykę nauczycielską.

Szkoła najczęściej kierując dziecko do poradni podejrzewa go o debilizm, a w najlepszym przypadku o głęboką ociężałość umysłową. Nauczyciele na ogół nie doszukują się przyczyn opóźnień szkolnych w zaniedbaniach pedagogicznych domu i samej szkoły. Opóźnienie szkolne często ujmuje się jednoznacznie z upośledzeniem umysłowym. Mylna ocena niedostosowania, mylne określenie jego przyczyn powoduje niechęć rodziców do badania dzieci w poradni. O różnej interpretacji pojęć „niedostosowanie, opóźnienie, odchylenie od normy" pisze w swoim artykule Jan Konopnicki [3]. W tej sytuacji skierowanie dziecka na badanie w poradni jest często piętnem dla niego w środowisku. „Skoro dziecko zostało skierowane na badanie do poradni, to na pewno jest wariatem".

W tej sytuacji wydaje się konieczne, aby nauczyciele:

1) sami właściwie zrozumieli rolę — wychowawczy charakter poradni,
2) w sposób właściwy wyjaśniali rodzicom zadania poradni,
3) sami częściej korzystali z porad udzielanych przez pracowników poradni mogących pomóc im w rozwiązywaniu trudnych zjawisk wychowawczych, w znalezieniu metod likwidowania opóźnień szkolnych pewnej grupy dzieci,
4. do poradni kierowali dzieci zaraz (w fazie początkowej) po pojawieniu się opóźnień szkolnych lub niedostosowania społecznego, a nie dopiero wówczas, kiedy opóźnienie wynosi kilka lat, a odchylenia od normy społecznej są bardzo duże.

„Zarówno zaburzenia w zachowaniu się jak i niedostosowania społeczne wyrażają się na zewnątrz pewnymi formami zachowania się dziecka. Analizując te formy doszliśmy do wniosku, że zaburzenia można podzielić na nieznaczne odchylenia od normy, poważniejsze i bardzo daleko zaawansowane. Różnią się one więc między sobą stopniem zaawansowania. Niedostosowanie społeczne, które jest skutkiem zmian, jakie zaszły w jednostce, dzielimy nie na stopień jego zaawansowania, a rodzaje niedostosowania. W pierwszym wypadku mamy zatem do czynienia ze stopniem rozwoju zaburzenia, w drugim jakością zachowania się jednostki. W obu wypadkach stwierdzamy fakty świadczące o jej wewnętrznym konflikcie. Różnica ta nie jest pozorna, ale istotna chociażby dlatego, że dziecko naprawdę niedostosowane to konkretny problem wychowawczy, którego nie można rozwiązać za pomocą posunięć profilaktycznych. W wypadku zaburzeń mówimy o profilaktyce w stosunku do jednostki, którą można skierować na właściwą drogę. W drugim wypadku profilaktyka będzie się odnosić nie do jednostki, a do społeczeństwa".[4]

Mimo że do poradni kieruje się dzieci z bardzo dużymi odchyleniami od normy

[3] J. Konopnicki: Co należy rozumieć przez niedostosowanie społeczne. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1, Warszawa 1969.

[4] J. Konopnicki: Co należy rozumieć przez niedostosowanie społeczne. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1. Warszawa 1969, str. 102.

społecznej i z dużymi opóźnieniami szkolnymi, analiza przypadków wskazuje, że około 90% spośród nich może i powinno ukończyć normalną szkołę podstawową, a potrzebne jest tylko zmodyfikowane oddziaływanie wychowawcze domu i szkoły oraz zmodyfikowane metody dydaktyczne i metody uczenia się dziecka.

Spośród dzieci skierowanych do poradni stwierdzono u:
10% — debilizm (dzieci te są kierowane do szkół specjalnych)
20% — znaczną ociężałość umysłową,
30% — lekką i średnią ociężałość,
40% — trudności w nauce i zaniedbania pedagogiczne.[5]

Gdyby dzieci te zamiast po trzy-, czteroletnim (a czasami większym) opóźnieniu szkolnym trafiły do poradni o dwa, trzy lata wcześniej, odsetek dzieci z ociężałością umysłową byłby prawdopodobnie o wiele niższy. Nie wymaga specjalnego komentarza fakt, że u dzieci „ociężałych umysłowo" występują trudności w nauce.

Analizując warunki środowiskowe i rodzinne należy stwierdzić, że wśród dzieci odchylonych od normy społeczno-moralnej u około 10% przyczyną tych odchyleń jest alkoholizm rodziców. 5% spośród analizowanych przypadków to dzieci wychowywane przez matki samotne. 5% dzieci wychowuje ktoś inny (ciocia, babcia, szwagierka lub obca osoba), mimo że rodzice żyją i nie zrzekli się ani też nie zostali pozbawieni praw rodzicielskich. 80% dzieci trafiających do poradni posiada rodziców zgodnie ze sobą współżyjących. Wynika z tego, że główną przyczyną zaniedbań pedagogicznych powodujących opóźnienia szkolne i niedostosowania społeczne dzieci jest bezrefleksyjność wychowania w rodzinie, której to bezrefleksyjności w sposób mało skuteczny przeciwdziała szkoła.

Zjawisko jest niepokojące również datego, że około 50% dzieci badanych pochodzi z rodzin wielodzietnych (z czworgiem i więcej dzieci). Dane te jednak nie mogą być w pełni reprezentatywne ze względu na fakt, że większość dzieci badanych w powiatowej poradni pochodzi ze wsi, gdzie zasadniczo rodzina z jednym lub dwojgiem dzieci jest rodziną nietypową.

Sama poradnia również napotyka trudności, wśród których do zasadniczych zaliczyć należy:

1) brak opracowanych diagnostycznych metod określania zaawansowania zaburzeń i przyczyn niedostosowania,
2) brak diagnostycznych testów wiadomości pozwalających na określanie, a następnie trafne udzielanie wskazań dotyczących metod usuwania opóźnień szkolnych,
3) niewłaściwą interpretację zadań i roli poradni w „terenie",
4) na ogół jednorazowy kontakt z rodzicami i dzieckiem uniemożliwiający nie tylko prowadzenie terapii wychowawczej, ale nawet kierowanie jej przebiegiem (w niektórych przypadkach mógłby to robić nauczyciel oraz rodzice odpowiednio instruowani przez pracownika poradni),
5) nie zawsze właściwy cechujący się zrozumieniem zadań poradni stosunek inspektoratów szkolnych (wydziałów oświaty i kultury),
6) niestosowanie się rodziców, a często i nauczycieli do udzielonych przez pedagoga wskazań.

Poradnie próbują pokonywać te trudności. W Powiatowej Poradni Wychowawczo-Zawodowej we Wrocławiu opracowuje się i wypróbowuje diagnostyczne testy wiadomości. Badania testowe pozwalają nie tylko na wykrycie opóźnień szkolnych, ale ustalenie ich stopnia. W udzielanych wskazaniach pedagogicznych podaje się sposób usunięcia opóźnień. Wskazuje się właściwe metody uczenia się dziecka (model metody) oraz sposób modyfikacji oddziaływań wychowawczych. W przy-

[5] Autor spośród 1000 badanych w pow. por. wych.-zaw. dzieci przeanalizował 100 losowo wybranych przypadków.

padkach szczególnie trudnych, jeśli rodzice sami nie zgłaszają się z dzieckiem na powtórne badanie i nie kieruje ich również szkoła, poradnia sama wyznacza terminy konsultacji. Na zebraniach z nauczycielami i kierownikami szkół pracownicy poradni mówią o metodach diagnozy środowiska oraz o sposobach skutecznego oddziaływania na środowisko.

Autor wymienia tylko niektóre metody pracy poradni mające spowodować polepszenie sytuacji. Wydaje się jednak, że bez właściwego zrozumienia tych problemów przez rodziców, nauczycieli i nadzór pedagogiczny w pracy poradni nadal będziemy napotykali zbyt duże trudności. Analiza metod pracy poradni, modyfikacja tych metod zmierzająca do ich ciągłego udoskonalania, opracowywanie nowych metod wymagają również badań naukowych i empirycznie uzasadnionych opracowań.

JOZEF OLCZAK
PIOTRKOW TRYBUNALSKI

ŚWIATOPOGLĄD I POSTAWY IDEOWO-POLITYCZNE KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Rola pracy propagandowo-wychowawczej nabiera szczególnej ważności w procesie kształtowania socjalistycznej świadomości młodzieży. Działalność propagandy antysocjalistycznej skierowana jest przede wszystkim na młodzież, która nie zna z autopsji stosunków kapitalistycznych i przez to bardziej niż dorośli jest podatna na wpływy ideologii burżuazyjnej i wpływy różnych tendencji rewizjonistycznych. W propagandzie antysocjalistycznej wykorzystuje się głównie braki w wiedzy młodzieży o rzeczywistych zmianach, jakie wniósł w życie narodu ustrój socjalistyczny, wykorzystuje się szczery jej zapał ideowy, niecierpliwość i niepokój.

Realizacja zadań instytucji wychowawczych w zakresie kształtowania socjalistycznych postaw młodzieży wymaga systematycznego doskonalenia treści, metod, form, środków i procesu wychowania, stąd też istnieje konieczność stałego konfrontowania zamierzeń z rezultatami działalności wychowawczej. Jednym z ważnych warunków systematycznego podnoszenia poziomu pracy ideowo-wychowawczej i podnoszenia jej efektywności w środowiskach młodzieżowych jest znajomość problemów nurtujących współczesną młodzież, jej intelektualnych i emocjonalnych potrzeb, społecznych i politycznych zainteresowań, nastawień i nastrojów. Taką znajomość młodzieży mogą zapewnić jedynie pogłębione badania psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne, prowadzone w różnych środowiskach młodzieżowych.

Analiza literatury naukowej wskazuje na brak planowych badań nad postawami młodzieży w Polsce Ludowej. Publikowane wyniki badań psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych nad postawami światopoglądowymi i ideowo-politycznymi młodzieży są fragmentaryczne, obejmujące swym zasięgiem tylko wybrane problemy — są one rezultatem raczej osobistych zainteresowań teoretyków i nauczycieli praktyków i z reguły są prowadzone tylko w pewnych środowiskach i kręgach młodzieżowych. Ważność, jakiej nabiera problem kształtowania postaw socjalistycznych młodzieży, dyktuje konieczność podjęcia bardziej planowych i systematycznych badań, celem których byłoby wzbogacenie teorii pedagogicznej w zakresie kształtowania naukowego poglądu na świat i postaw ideowo-politycznych młodzieży. Zadanie kształtowania socjalistycznych postaw młodzieży jest wysuwane jako naczelne zadanie szkoły socjalistycznej, natomiast nie znajduje ono należytego odbicia w teorii pedagogicznej i badaniach naukowych, wciąż jeszcze bowiem główne poszukiwania i wysiłki teoretyków koncentrują się przede wszystkim na problematyce dydaktycznej.

Jednym z głównych ogniw frontu wychowawczego w Polsce Ludowej jest szkoła, a o jej ideowo-wychowawczym obliczu, poziomie i efektach pracy w zakresie kształtowania socjalistycznej świadomości dzieci i młodzieży w pierwszym rzędzie decyduje światopoglądowe i ideologiczne zaangażowanie ogółu nauczycieli. Kształtowanie naukowego poglądu na świat i zaangażowanie ideowo-polityczne kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest jednym z podstawowych zadań wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli.

Wyposażenie kandydatów na nauczycieli w system rzetelnej wiedzy naukowej o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze — głównie znajomość praw rządzących zjawiskami w przyrodzie i społeczeństwie — jest fundamentem materialistycznego po-

glądu na świat. Szczególną rolę w kształtowaniu materialistycznego poglądu na świat odgrywa gruntowna znajomość podstaw filozofii marksistowskiej — materializmu dialektycznego i historycznego. Wiedza naukowa spełnia rolę tworzywa w kształtowaniu poglądu na świat, jeżeli została ona intelektualnie i emocjonalnie przeżyta, stąd istnieje konieczność rozwijania krytycyzmu myślenia i dociekliwości poznawczej uczniów w procesie nauczania i wychowania.

Szczególnej ważności w zakładach kształcenia nauczycieli nabiera kształtowanie zaangażowanej postawy ideologicznej przyszłych nauczycieli — intelektualne, emocjonalne i wolicjonalne wiązanie ich z ustrojem socjalistycznym. Warunkiem trwałej postawy zaangażowanej po stronie socjalizmu jest zrozumienie istotnych różnic między socjalizmem i kapitalizmem — przede wszystkim zrozumienie postępowego i głęboko humanitarnego charakteru ustroju socjalistycznego z jednej strony oraz zaborczego charakteru imperializmu wielkokapitalistycznego i wynikającego stąd trwałego zagrożenia dla pokoju i postępu w świecie — z drugiej strony. Tylko gruntowna znajomość współczesnych konfliktów społecznych i politycznych i ukrytych za nimi interesów oraz odpowiedni do nich stosunek emocjonalny może stać się przesłanką szczerego i świadomego włączenia się ludzi w proces walki o urzeczywistnienie ideału społeczeństwa socjalistycznego — powszechnego dobrobytu, idei przyjaźni i braterstwa między narodami i rasami i trwałego pokoju w świecie.

Od stopnia realizacji tego zadania w procesie kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego — ukształtowania naukowego poglądu i socjalistycznej postawy moralnej i ideowo-politycznej — będzie zależało ich zaangażowanie się i powodzenie w pracy wychowawczej w zakresie kształtowania socjalistycznej świadomości dzieci i młodzieży oraz aktywna postawa ich społeczno-polityczna w środowisku.

Celem prowadzonych przez nas badań w zakładach kształcenia nauczycieli było określenie stanu świadomości kandydatów na nauczycieli szkoły podstawowej — postawy światopoglądowej i ideowo-politycznej oraz ustalenie zmian, jakie nastąpiły w ich światopoglądzie w okresie nauki, i wyodrębnienie czynników, które najbardziej wpłynęły na te zmiany. Chodzi nam również o uchwycenie związku między postawą światopoglądową w sensie filozoficznym i stosunkiem do religii a postawą ideologiczną — stosunkiem do państwa laickiego i ustroju socjalistycznego jako modelu stosunków społecznych. Celem badań było również wyjaśnienie zagadnienia, czy wśród kandydatów do zawodu nauczycielskiego występuje zjawisko indyferentyzmu ideologicznego i jeżeli tak, to co jest jego przyczyną.

Jesteśmy zdania, że postawy wobec zjawisk świata zewnętrznego są uwarunkowane różnymi stronami osobowości: poznawczą, emocjonalną i wolicjonalną, a postawa wobec zjawisk społecznych i politycznych jest również zdeterminowana sytuacją społeczną i miejscem, jakie zajmuje dana jednostka lub grupa w społeczeństwie. Wszystkie te elementy osobowości są ściśle ze sobą powiązane i wzajemnie uwarunkowane, nie nakładają się na siebie jednak warstwami, lecz stanowią względnie spójną strukturę. Również taki ścisły związek występuje między postawą filozoficzną i postawą religijną a postawą społeczno-polityczną. Jedynie ze względów praktycznych — umożliwienia analizy poglądów opinii i ocen osób badanych — wyodrębniliśmy trzy kompleksy zagadnień w naszych badaniach. Badaliśmy postawy kandydatów na nauczycieli wobec zagadnień natury filozoficznej, postawy wobec religii, praktyk i instytucji religijnych oraz postawy wobec ustroju społecznego i niektórych wybranych zjawisk społecznych i politycznych.

W procesie szczegółowej analizy materiału empirycznego szukaliśmy zależności między postawą filozoficzną i stosunkiem do religii oraz stosunkiem do ustroju socjalistycznego i oceną wybranych zjawisk społecznych i politycznych, dokładniej — między postawą światopoglądową a postawą ideologiczną.

Z analizy zebranego przez nas materiału empirycznego wynika, że około 90% kan-

dydatów na nauczycieli w badanej przez nas zbiorowości przeżywa niepokój bądź konflikt intelektualny i emocjonalny w związku z problemem istoty i genezy świata (głównie chodzi o stosunek ducha do materii), a ponad 70% — konflikt w związku z problemem istoty i genezy duszy (głównie chodzi o problem nieśmiertelności i pośmiertnej odpowiedzialności za czyny w życiu doczesnym). Źródłem tego konfliktu jest sprzeczność pojęć i sądów naukowych z pojęciami i przekonaniami wyniesionymi z wychowania religijnego (około 97% ogółu naszych respondentów otrzymało w dzieciństwie wychowanie religijne). Zdobyta wiedza naukowa prowadzi w wielu wypadkach do kryzysu przekonań religijnych. Z odpowiedzi znacznej części naszych respondentów wynika, że w procesie kształcenia nie zawsze znajdują oni zadowalającą odpowiedź na nurtujące ich problemy światopoglądowe. Wielu nauczycieli uchyla się od odpowiedzi na stawiane przez młodzież pytania. Respondenci zwracają uwagę, że w zakładach kształcenia nauczycieli brak jest odpowiednich prelekcji, pogadanek i dyskusji światopoglądowych na należytym poziomie naukowym.

Ponad 48% kobiet i 60% mężczyzn w badanej przez nas zbiorowości rozwiązuje problem istoty i genezy świata na gruncie filozofii materializmu dialektycznego, ale przekonania niektórych respondentów tej grupy są chwiejne, nieugruntowane — nadal poszukują oni argumentów zarówno „za", jak też „przeciw" określonym tezom i stanowiskom filozoficznym, co z kolei pogłębia ich rozterkę wewnętrzną. Stanowisko materializmu dialektycznego w kwestii problemu istoty i genezy duszy przyjmuje około 63% kobiet i 75% mężczyzn. Oprócz niewielkiej grupy agnostyków (5,1% wobec problemu istoty i genezy świata oraz 6,8% wobec problemu istoty i genezy duszy) pozostali respondenci stoją na stanowisku deizmu bądź fideizmu (stanowisko fideistyczne zajmuje 12,7% respondentów wobec problemu istoty i genezy świata oraz 25,3% wobec problemu istoty i genezy duszy). Znacznie lepiej przedstawia się sytuacja w zakresie poglądów w odniesieniu do problemu istoty i genezy norm moralnych, w tej bowiem kwestii stanowisko etyki marksistowskiej przyjmuje ponad 87% badanej zbiorowości, stanowisko zaś etyki katolickiej — jedynie 7,5% (pozostali zajęli stanowisko agnostycystyczne).

Z bardziej dokładnej analizy materiału empirycznego wynika, że proces przemiany od światopoglądu religijnego do materialistycznego przebiega przez trzy główne stadia: najpierw zaczyna się wątpić w boskie pochodzenie nakazów i zakazów moralnych i boskie powołanie instytucji religijnych, następnie zaczyna się wątpić w dogmat o nieśmiertelności duszy i odrzuca się wiarę w życie pozagrobowe i wreszcie odrzuca się dogmat o stworzeniu świata i o istnieniu Boga. Istnieje konieczność liczenia się w pracy pedagogicznej z faktem, że zmiany w światopoglądzie zachodzą stopniowo, że są one wynikiem dojrzewania intelektualnego i wzrostu krytycyzmu, wzrostu poznania naukowego i doświadczenia życiowego. Wydaje się jednak, że szkoły i uczelnie nie wykorzystują należycie w procesie pracy pedagogicznej otwarcia postawy światopoglądowej młodzieży w okresie poszukiwania argumentów i dowodów naukowych przemawiających za słusznością własnego światopoglądu. W pracy wychowawczej należy również liczyć się z dużą wrażliwością młodzieży, stąd oddziaływanie nauczycieli powinno być umiejętne i taktowne. Wypowiedzi niektórych naszych respondentów wyraźnie wskazują, że wulgaryzacja zagadnień, brak taktu i szacunku dla przekonań światopoglądowych wychowanków budzi opór wewnętrzny, prowadzi do zamykania się w sobie i negatywnie nastawia część młodzieży do szkoły i ateistycznej propagandy.

Należy przypuszczać, że zarówno fideiści, jak też deiści i agnostycy będą bardziej lub mniej świadomie unikać problematyki światopoglądowej w pracy z młodzieżą i w środowisku. Dlatego też istnieje konieczność intensyfikacji oddziaływania zakładów kształcenia nauczycieli w zakresie kształtowania naukowej postawy filozoficznej przyszłych nauczycieli oraz konieczność doskonalenia treści, form, metod i środków oddziaływania wychowawczego. Jednym z głównych czynników kształto-

wania racjonalnego stosunku do świata jest wiedza naukowa zdobywana w procesie kształcenia i samokształcenia, stąd troska o podniesienie efektywności pracy zakładów kształcenia nauczycieli w zakresie kształtowania naukowego poglądu na świat powinna iść w parze z troską o systematyczne doskonalenie procesu nauczania. Wyposażenie przyszłych nauczycieli w system rzetelnej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, rozwijanie samodzielnego i krytycznego myślenia, budzenie dociekliwości naukowej i kształtowanie postawy antydogmatycznej — to najbardziej trwały fundament materialistycznego poglądu na świat przyszłych nauczycieli i najbardziej właściwy sposób przygotowania ich do realizacji zadań szkoły socjalistycznej w zakresie intelektualnego wychowania młodzieży. Z naszych badań wynika, że przedmiotem nauczania, który wywiera największy wpływ na burzenie stereotypu światopoglądu fideistycznego, jest filozofia. Treść, metody i poziom naukowy tego przedmiotu w zakładach kształcenia nauczycieli powinny być otoczone szczególną troską władz oświatowych i politycznych.

Liczne badania prowadzone w Polsce Ludowej nad postawami religijnymi młodzieży wskazują na postęp procesu laicyzacji postaw młodzieży uczącej się. W badanej przez nas zbiorowości tylko 20,2% ogółu respondentów zaliczyło się do grupy wierzących bez większych zastrzeżeń (około 22% kobiet i około 12% mężczyzn). Po stronie ateizmu zdeklarowało się 20,9% badanej zbiorowości (15,3% kobiet i 38,7% mężczyzn), przy czym około 18% badanej zbiorowości przeszło na stronę ateizmu w okresie nauki w liceum i studium nauczycielskim. Pozostała część respondentów badanej przez nas zbiorowości (około 59% ogółu, w tym 61,8% kobiet i 49,6% mężczyzn) zaklasyfikowała się do grupy religijnie niezdecydowanych. Ci kandydaci na nauczycieli nie mieszczą się już w modelu „wierzący", a jednocześnie nie mogą jeszcze zaliczyć się do grupy ateistów. Z powyższego wynika, że znaczna część młodych nauczycieli przystępuje do pracy pedagogicznej bądź to z religijnym balastem światopoglądowym, bądź też światopoglądowo niezdecydowana — wewnętrznie sklócona. Zarówno fideiści, jak też religijnie niezdecydowani nie dają gwarancji, że włączą się z zaangażowaniem w proces kształtowania laickich postaw dzieci i młodzieży wobec życia i otaczającego świata.

Ocena przydatności religii w życiu społecznym, społecznej przydatności kultu religijnego i stosunku instytucji religijnych do świata współczesnego — przede wszystkim do przemian społeczno-ustrojowych i konfliktów społeczno-politycznych — jest przede wszystkim zależna od osobistego stosunku respondentów do religii. Bliższa analiza wyników badań wskazuje wyraźnie, że pragnienie tolerancji i wzajemnego poszanowania przekonań jest silne zarówno u ateistów, jak też wierzących i religijnie obojętnych. Nasi respondenci bez względu na swój osobisty stosunek do religii wyżej stawiają interes społeczeństwa i państwa niż interes religii i kościoła. Wielu ateistów, religijnie obojętnych i wierzących w badanej przez nas zbiorowości wyraźnie postuluje konieczność podporządkowania działalności instytucji religijnych interesowi społeczeństwa socjalistycznego, a ogromna większość ich pragnie widzieć kościół jako instytucję jedynie zaspokajającą potrzeby religijne ludzi wierzących. Zdaniem ogromnej większości respondentów badanej przez nas zbiorowości kościół nie powinien zajmować się polityką, a w żadnym wypadku nie powinien działać na szkodę socjalizmu.

Ponad 80% respondentów wierzących stoi na stanowisku, że wiara nie przeszkadza w świadomym i aktywnym dążeniu ludzi do socjalizmu, jedynie zaledwie 1,6% wierzących widzi w przekonaniach religijnych przeszkody w budowie socjalizmu. Za ustrojem kapitalistycznym jako modelem stosunków społecznych wypowiedziało się zaledwie 3% naszych respondentów, ale w grupie tej znajdują się zarówno wierzący, jak też religijnie obojętni i zdeklarowani ateiści. Postawa religijna czy areligijna nie może więc być przyjmowana jako kryterium stosunku do ustroju socjalistycznego — potwierdza się w naszych badaniach teza autorów badań nad posta-

wami studentów w środowisku uczelni warszawskich, że postawa religijna nie determinuje negatywnego stosunku do socjalizmu, ale raczej obniża intensywność postawy pozytywnej.[1] Wyraźnie to uwidacznia się w odpowiedzi na pytanie o osobisty stosunek respondentów do PZPR jako głównej siły politycznej i reprezentantki ideologii socjalizmu w Polsce Ludowej.

Dokładna analiza materiału empirycznego pozwala stwierdzić, że pewna część młodzieży kształcącej się w zakładach kształcenia nauczycieli pozostaje pod silnym wpływem oddziaływania środowisk klerykalnych (około 10% ogółem badanej zbiorowości). Nie jest wykluczone, że środowiska te nadal będą wywierać presję na postawę światopoglądową i pedagogiczną tej części nauczycieli w przyszłej ich działalności, zarówno na terenie szkoły, jak też w środowisku. Temu niepożądanemu wpływowi na postawy przyszłych nauczycieli można zapobiec przez roztoczenie nad nimi bardziej wnikliwej opieki ze strony świeckich organizacji społecznych, przede wszystkim organizacji partyjnej, Związku Młodzieży Socjalistycznej, Związku Młodzieży Wiejskiej, ogniska Związku Nauczycielstwa Polskiego, Towarzystwa Krzewienia Kultury Świeckiej itp.

Szczególnie niepokojącym zjawiskiem w badanej przez nas zbiorowości przyszłych nauczycieli jest słaba orientacja we wzajemnych stosunkach między państwem ludowym i kościołem katolickim w Polsce. Około 50% badanych powstrzymało się od oceny stosunku hierarchii kościoła katolickiego do państwa i ustroju socjalistycznego, tłumacząc swoje niezdecydowane stanowisko brakiem odpowiedniej wiedzy bądź też sprzecznymi informacjami i opiniami, jakie docierają do nich na ten temat, a ponad 25% przyszłych nauczycieli negatywnie oceniło stosunek państwa ludowego do religii i kościoła. Kandydaci do zawodu nauczcielskiego muszą otrzymywać bardziej wyczerpujące, wszechstronne i obiektywne informacje o stosunkach między państwem i kościołem w Polsce Ludowej, gdyż bez konkretnej i gruntownej wiedzy na ten temat zajęcie właściwego stanowiska wobec zadrażnień i sporów między tymi dwoma instytucjami jest rzeczą trudną, a nawet wprost niemożliwą. Nauczyciel ze względu jednak na charakter swej pracy w sprawach tych musi zajmować określone stanowisko. Nasze badania wskazują, że temu problemowi w zakładach kształcenia nauczycieli poświęca się za mało uwagi bądź też przekazywane informacje o podstawach prawnych i rzeczywistych stosunkach wzajemnych między państwem i kościołem są powierzchowne, fragmentaryczne i mało przekonywające.

Jednym z naczelnych zadań szkoły socjalistycznej jest kształtowanie zaangażowanej postawy ideowo-politycznej młodzieży, a o realizacji tego zadania decyduje przede wszystkim postawa ideologiczna ogółu nauczycieli. Nasze badania wykazują, że ponad 80% kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest silnie intelektualnie, emocjonalnie i wolicjonalnie związanych z ustrojem socjalistycznym, z tym ustrojem wiążą rozkwit i niepodległość kraju, jak też swój los osobisty (81,2% naszych respondentów widzi w socjalizmie przyszły ustrój świata, 86% uznaje społeczną i polityczną wyższość socjalizmu nad kapitalizmem, a 83,3% nie chciałoby żyć w ustroju kapitalistycznym). Mamy nadzieję, że ta część przyszłych nauczycieli zaangażuje swoje siły i zdolności w proces świadomego kształtowania postaw socjalistycznych swoich wychowanków.

W badanej przez nas zbiorowości znalazło się również około 3% zdeklarowanych przeciwników ustroju socjalistycznego, a około 11% — indyferentnych ideologicznie (ta ostatnia grupa reprezentuje postawę typowo konsumpcyjną). Postawa tych dwu ostatnich grup respondentów wobec ustroju socjalistycznego nie daje gwarancji prawidłowej realizacji przez nich zadań szkoły socjalistycznej w zakresie kształto-

[1] Zobacz artykuł autorów — Z. Józefowicz, S. Nowak, A. Pawełczyńska: Studenci, *Nowa Kultura*, nr 32, 1958 i A. Pawełczyńska: Dynamika i funkcje postaw wobec religii. *Studia Socjologiczno-Polityczne*, nr 10, 1961.

wania postaw ideowo-politycznych dzieci i młodzieży — będą oni jedynie formalnie spełniać nakładane na nich obowiązki wychowawcze lub świadomie uchylać się od działania na rzecz kształtowania pozytywnych postaw swoich wychowanków albo świadomie działać na szkodę zaangażowanych postaw socjalistycznych. Głównym źródłem zarówno postaw antysocjalistycznych, jak też postawy indyferentnej wobec ustroju jest niewątpliwie oddziaływanie ośrodków propagandy antysocjalistycznej na formowanie się świadomości społecznej i politycznej młodzieży kształcącej się. Bardziej ofensywne przeciwdziałanie ze strony socjalistycznych instytucji propagandowo-wychowawczych — przede wszystkim bardziej gruntowne zapoznanie młodzieży z rzeczywistymi stosunkami społecznymi i politycznymi w ustroju socjalistycznym i ustroju kapitalistycznym — mogłoby te wpływy wyeliminować lub poważnie zneutralizować.

Pewna część przyszłych nauczycieli jest emocjonalnie związana z ustrojem socjalistycznym i wewnętrznie przeświadczona o jego wyższości nad ustrojem kapitalistycznym, ale brak jej argumentów na uzasadnienie tego — wiedza o stosunkach społecznych i politycznych jest powierzchowna, fragmentaryczna i mało konkretna. Taki stan rzeczy będzie również niekorzystnie odbijał się na pracy nauczycieli. Nauczyciel powinien umieć uzasadnić i uargumentować zajmowane przez siebie stanowisko, a więc wiedza społeczno-polityczna jest niezbędna w pracy nauczycielskiej bez względu na to, jaki prowadzi się przedmiot w szkole. Zagadnienie to powinno być wzięte pod uwagę w planach dokształcania i samokształcenia czynnych nauczycieli — w programach kursów, narad i konferencji szkoleniowych, zespołów samokształceniowych, w programach prelekcji i dyskusji w klubach nauczycielskich itp. Niemałą rolę w uzupełnianiu braków w wykształceniu nauczycieli w tym zakresie może odegrać literatura popularnonaukowa i czasopiśmiennictwo pedagogiczne. Również w planach i programach studiów w trzyletnich Wyższych Szkołach Nauczycielskich potrzeba w zakresie wyposażenia kandydatów na nauczycieli w wiedzę społeczno-polityczną musi być uwzględniona w większym stopniu, niż to ma miejsce w dwuletnich studiach nauczycielskich — przede wszystkim należy zapewnić wysoki poziom naukowy i fachową realizację takich przedmiotów, jak: „Wybrane zagadnienia z filozofii i socjologii" oraz „Podstawy nauk politycznych".

Pozytywny stosunek kandydatów na nauczycieli do PZPR — akceptacja jej programu społecznego i politycznego oraz gotowość olbrzymiej większości do czynnego włączenia się w proces jego realizacji — świadczy, że znaczna większość młodych nauczycieli pragnie świadomie i aktywnie uczestniczyć w społecznym i politycznym życiu środowiska. Jest to cecha bardzo pozytywna, gdyż aktywność społeczna i polityczna młodych nauczycieli stanie się jednym z głównych czynników ich dalszego rozwoju i dojrzewania obywatelskiego — pozwoli im głębiej zrozumieć proces przemian społecznych i politycznych i tym samym korzystnie będzie wpływać na ich pracę pedagogiczną. Odsetek respondentów świadomie negujących słuszność programu i linii politycznej partii jest bardzo znikomy i koreluje się z liczbą przeciwników socjalizmu w ogóle (około 3% ogółu badanej zbiorowości). Pewna liczba osób badanych odrzuca stanowisko światopoglądowe partii (materializm filozoficzny i ateizm), ale akceptuje i pragnie czynnie popierać jej program społeczny i polityczny. Dotyczy to głównie osób silnie intelektualnie i uczuciowo związanych z religią.

Podstawą naukową ideologii socjalistycznej jest marksizm-leninizm. Znajomość podstaw marksizmu przez nauczycieli kształconych w liceach pedagogicznych i dwuletnich studiach nauczycielskich jest bardzo powierzchowna. Około 40% ogółu badanej przez nas zbiorowości oceniło marksizm jako teorię prawdziwie naukową i rewolucyjną, lecz wiele osób z tej grupy nie potrafi tego uzasadnić, a więc ocena ta wynika raczej z wewnętrznego odczucia, a nie ze znajomości marksizmu. Niepokojącym zjawiskiem jest fakt, że około 57% ogółu badanej przez nas zbiorowości nie zajęło w tej sprawie określonego stanowiska, gdyż nie posiada w tym zakresie

żadnej lub prawie żadnej wiedzy. Istnieje pilna potrzeba wypełnienia tej luki w świadomości młodych nauczycieli. Wypełnienie luk i uzupełnienie braków w zakresie znajomości materializmu dialektycznego i historycznego dostarczy nauczycielom argumentów teoretycznych w dyskusji z przeciwnikiem ideologicznym oraz uodporni ich na wpływy różnych tez i teorii rewizjonistycznych. Zagadnienie studiów filozofii w ogóle, a filozofii marksistowskiej w szczególności powinno być wyeksponowane w procesie kształcenia i dokształcania nauczycieli. Ważną rolę mogłyby w tym odegrać Wieczorowe Uniwersytety Marksizmu-Leninizmu, organizowane w środowiskach nauczycielskich.

Większość przyszłych nauczycieli w badanej przez nas zbiorowości dobrze orientuje się w celach, zasadach i kierunkach polityki zagranicznej i polityki ekonomicznej kraju i ma do niej pozytywny stosunek. Istnieje jednak znaczna część kandydatów na nauczycieli (około 40% badanej przez nas zbiorowości), którzy nie znają bliżej celów i linii politycznej Polski Ludowej bądź też nie mają zdania, czy linia ta jest całkowicie słuszna. Postawa tej części kandydatów na nauczycieli jest uwarunkowana brakiem podstawowej wiedzy społeczno-politycznej i brakiem zainteresowania sprawami społeczno-politycznymi. Na brak lub chwiejność oceny ma wpływ między innymi sprzeczność informacji, ocen i opinii, jakie docierają do młodzieży z różnych nieoficjalnych źródeł z informacjami otrzymywanymi w szkole, prasie, radiu i telewizji.

Bliższa analiza wyników wskazuje, że propaganda antysocjalistyczna w niewielkim stopniu wpływa na kształtowanie negatywnych postaw młodzieży wobec socjalizmu, a raczej wpływa na chwiejność stanowiska pozytywnego, gdyż w odniesieniu do oceny polityki zagranicznej i linii ekonomicznej rozwoju kraju postawę zdecydowanie negatywną zajęło zaledwie około 1% ogółu badanych, natomiast około 40% ogółu respondentów uchyliło się od oceny tłumacząc się brakiem znajomości przedmiotu bądź sprzecznymi informacjami, jakie na ten temat do nich docierają. Z powyższego wynika konieczność bardziej systematycznego zaznajomienia młodzieży kształcącej się — w szczególności przyszłych nauczycieli — z celami, zasadami i kierunkami polityki zagranicznej i ekonomicznej kraju. Istnieje konieczność szybkiej, bardziej wyczerpującej i obiektywnej informacji w tym zakresie — konieczność wyprzedzania pod tym względem ośrodków zagranicznych. Należy informować młodzież nie tylko o sukcesach i powodzeniach, ale także o trudnościach i niepowodzeniach oraz wskazywać ich źródła, przyczyny i możliwość przezwyciężenia. Właściwa orientacja w tym przedmiocie jest warunkiem prawidłowej własnej oceny zjawisk politycznych i zaangażowania się ideowo-politycznego po stronie socjalizmu. Niedomówienia i przemilczenia stwarzają jedynie odpowiedni grunt dla plotki i deformacji orientacji politycznej.

Dalsza analiza odpowiedzi na pytania dotyczące polskiej rzeczywistości politycznej i społeczno-ekonomicznej wskazuje, że większość badanej przez nas zbiorowości dobrze zna i pozytywnie ocenia przeobrażenia, jakie zaszły w naszym życiu w wyniku zmiany ustroju społecznego i politycznego. O sukcesach Polski Ludowej w dziedzinie ekonomicznego rozwoju kraju, w dziedzinie rozwoju oświaty i upowszechnienia kultury oraz w dziedzinie demokratyzacji życia społecznego i politycznego młodzież wypowiada się z dumą i uznaniem, ale obok bezspornych sukcesów i osiągnięć dostrzega również pewne zjawiska ujemne — hamujące postęp budownictwa socjalistycznego. Z powyższego wynika wniosek, że w pracy pedagogicznej należy zapoznawać młodzież z osiągnięciami i sukcesami, a jednocześnie piętnować wszelkie przejawy zła społecznego, wskazywać na jego źródła i przyczyny. Z większą siłą i konsekwencją należy w naszym życiu społecznym podejmować walkę ze zjawiskami ujemnymi i częściej, niż to ma miejsce, w walce tej należy odwoływać się do szczerego zapału i ideowego entuzjazmu młodzieży — przynajmniej nie należy ukrywać przed nią zjawisk ujemnych i konieczności podejmowania z nimi walki.

Zestawienie poglądów, opinii i ocen według płci respondentów wskazuje na wyraźne różnice postaw między zbiorowością mężczyzn i zbiorowością kobiet. W zbiorowości mężczyzn jest zdecydowanie więcej materialistów niż w zbiorowości kobiet: 66% mężczyzn wobec 48,3% kobiet w kwestii problemu istoty i genezy świata; 75% mężczyzn wobec 63,7% kobiet w kwestii problemu istoty i genezy duszy; 91,4% mężczyzn wobec 86,7% kobiet w kwestii problemu istoty i genezy moralności. Odwrotnie przedstawia się różnica wskaźników dla postawy fideistycznej w kwestii wyżej wymienionych problemów — wskaźnik procentowy postawy fideistycznej jest znacznie wyższy w zbiorowości kobiet niż w zbiorowości mężczyzn.

Różnice te są jeszcze bardziej widoczne w odniesieniu do postaw religijnych: wierzących bez zastrzeżeń jest 22,9% kobiet wobec 11,7% mężczyzn; ateistów wśród kobiet jest 15,3% wobec 38,7% mężczyzn; nie praktykujących w ogóle jest 14,1% kobiet wobec 32,3% mężczyzn. Kobiety są bardziej uczuciowo związane z religią, kultem religijnym i instytucjami religijnymi niż mężczyźni. Również w sprawach ideowo-politycznych mężczyźni są bardziej intelektualnie aktywni w porównaniu z kobietami — wśród kobiet jest wyższy odsetek niezdecydowanych postaw politycznych i indyferentnych.

Uzyskane przez nas dane nie świadczą o mniejszej przydatności kobiet w zawodzie nauczycielskim w ogóle, gdyż są one z reguły bardziej skrupulatne i systematyczne w pracy niż mężczyźni, ale wydaje się, że utrzymanie równowagi liczbowej obydwu płci w zawodzie nauczycielskim niewątpliwie przyczyniłoby się do aktywizacji intelektualnej i politycznej środowisk nauczycielskich i z pewnością mogłoby wpłynąć korzystnie na podniesienie efektywności pracy szkoły podstawowej w zakresie kształtowania naukowego poglądu na świat i postawy ideowo-politycznej dzieci i młodzieży. Między innymi z tych względów należałoby przeciwdziałać odpływowi mężczyzn z zawodu nauczycielskiego — zwłaszcza bardziej intelektualnie aktywnych.

Zestawienie postaw studentów SN z postawami maturzystów LP wskazuje na różnice na korzyść maturzystów LP. Jest to wynikiem przede wszystkim tego, że świadome i ukierunkowane oddziaływanie zakładu kształcenia nauczycieli w przypadku LP zaczynało się wcześniej (w 14—15 roku życia) — było bardziej wszechstronne i trwało znacznie dłużej niż w SN. Z powyższego wynika podwójny wniosek: istnieje konieczność wzmożenia oddziaływania wychowawczego w zakresie kształtowanie socjalistycznych postaw młodzieży w szkole podstawowej i średniej oraz przejścia w możliwie krótkim okresie czasu na co najmniej trzyletni okres kształcenia nauczycieli dla szkoły podstawowej. Efektem przejścia do kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym powinno być nie tylko lepsze przygotowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego pod względem naukowym i metodycznym, ale przede wszystkim lepsze przygotowanie ich pod względem światopoglądowym i ideowo-politycznym.

Zastosowana przez nas procedura i techniki badawcze pozwoliły nam określić stan postaw światopoglądowych i ideowo-politycznych jednego rocznika absolwentów zakładów kształcenia nauczycieli z terenu województwa łódzkiego. Wydaje się, że takie badania są społecznie pożyteczne i potrzebne, gdyż znajomość postaw młodzieży może wpłynąć na udoskonalenie treści, procesu, form, metod i środków wychowania. Należałoby, naszym zdaniem, kontynuować badania nad postawami kandydatów na nauczycieli zarówno metodą reprezentacyjną, jak też przy pomocy badań środowiskowych przy zastosowaniu metody kompleksowej, w celu dokładnego określenia stanu przygotowania ich do realizacji zadań wychowania socjalistycznego.

Badania w tej dziedzinie nie powinny ograniczać się wyłącznie do lustracji i stwierdzania istniejącego stanu rzeczy, ale przede wszystkim powinny zmierzać do określenia warunków pracy pedagogicznej, w których możliwe byłoby osiągnięcie zamierzonego ideału. W naszym konkretnym przypadku dalsze badania należy prowadzić

w kierunku poszukiwania takich sposobów i warunków kształtowania postawy światopoglądowej i ideowo-politycznej kandydatów na nauczycieli, aby odpowiadały one wymaganiom stawianym przez ustrój socjalistyczny. Główny problem, naszym zdaniem, sprowadza się do dwóch pytań: 1) Co jest przyczyną, że znaczna część kandydatów do zawodu nauczycielskiego zachowuje światopogląd fideistyczny, a w zakresie postaw ideowo-politycznych przejawia negatywny stosunek do ustroju socjalistycznego lub w ogóle ideologicznie jest indyferentna? 2) Co należy zmienić w systemie pracy wychowawczej, aby zmiany w światopoglądzie i postawach ideowo-politycznych młodzieży kształcącej się zachodziły w kierunku pożądanym?

Analiza uzyskanych danych w ankiecie, rozmowach i dyskusjach z młodzieżą kształcącą się wykazuje, że przyczyn niepożądanych postaw jest wiele, ale wydaje się, że dominantą ich jest niewystarczająca, fragmentaryczna i powierzchowna oraz intelektualnie i emocjonalnie nie przeżyta wiedza o świecie jako całości. Szczególnie duże braki występują w wiedzy społeczno-politycznej, co niekorzystnie wpływa na postawy ideowo-polityczne młodzieży. W związku z tym w dalszych badaniach, które prowadzimy, przyjęliśmy jako punkt wyjścia następującą hipotezę roboczą: wyposażenie kształcącej się młodzieży w gruntowną wiedzę o świecie i prawach jego rozwoju, rzetelna informacja o rzeczywistych stosunkach społecznych, politycznych i kulturalnych panujących zarówno w Polsce w okresie międzywojennym, jak też we współczesnym świecie kapitalistycznym oraz informacje o zmianach, jakie wnosi w życie społeczeństwa ustrój socjalistyczny — gruntowna znajomość osiągnięć krajów socjalistycznych, przede wszystkim Polski — wpłynie na przezwyciężenie niepożądanych postaw i zaangażowanie młodzieży po stronie socjalizmu.

Jesteśmy w pełni świadomi niepożądanego wpływu różnych czynników na postawy młodzieży, m. in. rodziców, reakcyjnych środowisk, klerykalnych, zagranicznych ośrodków antysocjalistycznej propagandy itp. — ale wydaje się, że gruntowna znajomość faktów, zjawisk i rzeczywistych ich uwarunkowań uodporni młodzież na te wpływy względnie poważnie osłabi je. Oddziaływanie na sferę poznawczą młodzieży powinno odbywać się w ścisłym związku z oddziaływaniem na sferę emocjonalną i sferę wolicjonalną. Znaczną rolę w kształtowaniu postaw odgrywa sposób przekazywania informacji. Wydaje się, że im bardziej uczeń jest intelektualnie aktywny i samodzielny w procesie zdobywania wiedzy, tym bardziej angażuje się emocjonalnie i wolicjonalnie i tym większy wpływ wywiera zdobyta wiedza na jego światopogląd i postawy ideowe.

Dla sprawdzenia naukowego sformułowanej przez nas hipotezy zorganizowaliśmy w Studium Nauczycielskim w Piotrkowie Trybunalskim eksperyment pedagogiczny. Eksperymentalnym oddziaływaniem objęliśmy jedną grupę filologii polskiej, przy czym równoległa druga grupa spełnia rolę kontrolnej. Modyfikacja warunków kształcenia w grupie eksperymentalnej polegała na wprowadzeniu dodatkowego przedmiotu nauczania: „Wybrane zagadnienia społeczne i polityczne". Przedmiot ten był realizowany w okresie trzech semestrów w wymiarze 2 godzin tygodniowo. W programach pozostałych przedmiotów nauczania zostały wyeksponowane, rozbudowane bądź wprowadzone elementy treści o dużym ładunku światopoglądowym i ideologicznym. W planach pracy organizacji politycznych i masowych zostały wyeksponowane te treści i formy, które mogłyby rozbudzić zainteresowania światopoglądowe i polityczne młodzieży — przede wszystkim odczyty, prelekcje, dyskusje i pogadanki o problematyce światopoglądowej i ideologicznej, spotkania z działaczami społecznymi, politycznymi i kulturalnymi, należyte wykorzystanie prasy, radia i telewizji, zaangażowanie grupy w społeczne i polityczne życie środowiska itp.

Dla pełniejszego zrozumienia przemian i osiągnięć w dziedzinie rozwoju społecznego, ekonomicznego, politycznego i kulturalnego Polski Ludowej zostały zorganizowane dla grupy eksperymentalnej dodatkowe wycieczki, m. in. do Warszawy, w celu zwiedzenia stolicy ze szczególnym uwzględnieniem miejsc uświęconych

bohaterstwem i krwią Polaków w okresie okupacji hitlerowskiej; do Płocka dla zwiedzenia Mazowieckich Zakładów Rafineryjnych i Petrochemicznych; do Nowej Huty celem zwiedzenia Kombinatu im. W. Lenina; poza tym zorganizowaliśmy trzy wycieczki do zakładów przemysłowych w Piotrkowie Tryb., w tym dwóch wybudowanych już w okresie Polski Ludowej.

Celem wycieczki szlakiem bitwy nad Bzurą w 1939 roku, a następnie Oświęcimia i Palmir było bardziej dokładne zapoznanie kandydatów na nauczycieli z walką narodu polskiego o wolność i wyzwolenie społeczne oraz z ceną, jaką kraj za nie zapłaci.

Wszystkie wycieczki były starannie przygotowane, przeprowadzone i omówione. W czasie zwiedzania zakładów pracy (Kombinatu im. Lenina w Nowej Hucie, Mazowieckich Zakładów Rafineryjnych i Petrochemicznych w Płocku oraz Fabryki Maszyn Górniczych i Huty Szkła „Kara" w Piotrkowie Tryb.) odbyło się spotkanie młodzieży z przedstawicielami załogi, organizacji politycznych i społecznych i kierownictwa celem dokładniejszego zapoznania grupy z warunkami pracy, zdobyczami socjalnymi oraz mechanizmem zarządzenia i kierowania wielkim zakładem socjalistycznym. Grupa eksperymentalna również wzięła udział w posiedzeniu Sejmu PRL i w spotkaniu z działaczami Zarządu Głównego ZNP.

Zostały wymienione tylko ważniejsze elementy eksperymentalnego oddziaływania na postawy kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Istotną różnicę w procesie dydaktycznym i wychowawczym w grupie eksperymentalnej i w grupie kontrolnej stanowiło wzmożone i pogłębione oddziaływanie zakładu na postawy studentów grupy eksperymentalnej przez wyposażenie ich w szerszy i starannie dobrany zakres wiedzy filozoficznej, społecznej i politycznej. Po dokładnym opracowaniu wyników eksperymentu i naukowym zweryfikowaniu ich będzie można odpowiedzieć na pytanie, czy poprzez specjalnie ukierunkowane oddziaływanie na stronę poznawczą — wyposażenie młodzieży w odpowiednią wiedzę filozoficzną, społeczną i polityczną — można skutecznie przezwyciężyć niepożądane postawy światopoglądowe i ideowo-polityczne.

STUDIA NAD KSZTAŁCENIEM ZAWODOWYM
Praca zbiorowa pod redakcją Tadeusza Nowackiego, PZWS — Warszawa 1967, wyd. I

Staraniem Zakładu Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki ukazała się wymieniona wyżej publikacja, będąca — choć niejednolitym tematycznie, ale powiązanym zakresem treściowym — pierwszym polskim zbiorem rozpraw, poświęconym kształceniu zawodowemu.

„Tom ten sygnalizuje — pisze w przedmowie prof. dr Tadeusz Nowacki, kierownik Zakładu Kształcenia Zawodowego w Instytucie Pedagogiki, inicjator i szef badań — że poszukiwania badawcze na terenie szkolnictwa zawodowego przyciągnęły już tylu cierpliwych i upartych pracowników, że **można wydać nie owoc jednostkowego wysiłku, lecz zbiór prac grupy osób**".

W dziedzinie kształcenia zawodowego notuje się mało, w porównaniu z innymi dziedzinami, prac badawczych. Nie są w pełni dostrzegane te zagadnienia, które stanowią nader ważne problemy tak w działalności humanistycznej, jak i gospodarczej. Istnieją jednak grupy osób, zespoły badawcze, które pasjonują się problematyką kształcenia zawodowego, zaprezentowaną po części w wydanym zbiorze. Fakt ten — zarówno praca zespołów badawczych, jak i wydanie drukiem rezultatów ich działalności naukowo-badawczej — **zasługuje na uznanie.** Zespoły takie docenione zostaną zapewne należycie dla przyspieszenia i zwiększenia efektów ich trudnej, a potrzebnej i pożytecznej pracy. Konieczne wydaje się, postulowane niejednokrotnie, powołanie instytucji, która mogłaby należycie podjąć i prowadzić badania w dziedzinie kształcenia zawodowego, celem — w dalszej konsekwencji — podniesienia poziomu wykształcenia tak ogólnego, jak i zawodowego absolwentów szkół zawodowych, by sprostać wymaganiom życia społeczno-gospodarczego.

„STUDIA NAD KSZTAŁCENIEM ZAWODOWYM" zawierają następujące opracowania ośmiu autorów:

1. Tadeusz Nowacki: „U podstaw niektórych problemów nauczania warsztatowego",
2. Stanisława Pluta: „Znaczenie preorientacji przy wyborze zawodu uczniów klas siódmych szkoły podstawowej,
3. Anna Leszczyńska: „Badania umiejętności językowych uczniów ZSZ w Nowej Hucie w zakresie tematyki humanistycznej i technicznej",
4. Zofia Rębowska: „Badania rozwoju umiejętności i nawyków w pracy ręcznej w zasadniczej szkole odzieżowej",
5. Kazimiera Mrugałowa: „Wpływ filmu szkolnego na wyniki nauczania technologii w technikach ekonomicznych w świetle własnych doświadczeń",
6. Janina Królińska: „Stosunek do zawodu w świetle wypowiedzi uczennic techników gospodarczych",
7. Michał Godlewski: „Przemiany w systemie kształcenia robotników kwalifikowanych w Polsce, Związku Radzieckim, Czechosłowacji i Niemieckiej Republice Demokratycznej na tle systemów oświaty w tych krajach",
8. Jerzy Wołczyk: „Czynniki warunkujące podnoszenie ogólnych i zawodowych kwalifikacji robotników budowlanych".

Prace zbioru ułożone są w takim porządku, w jakim rozpoczynają się i przebie-

gają procesy kształcenia zawodowego, z tym, że opracowanie pierwsze stanowi rozważania natury ogólnodydaktycznej poświęcone nauczaniu warsztatowemu.

Ad 1: Prof. Nowacki w swej rozprawie, traktującej o niektórych problemach dydaktycznych praktycznego kształcenia zawodowego, stwierdza, że praca ta jest próbą sprecyzowania pozycji teoretycznych, potrzebną dla podjęcia badań. Próba ta — według Autora — ukazuje kilka płaszczyzn, kilka rodzajów badań, które należałoby podjąć. I tak:

— płaszczyzna czysto merytoryczna, na której można badać rozwijanie się umiejętności, ich wartości we współczesnej strukturze przygotowania zawodowego,

— rozważania nad świadomościowym modelem działania mogą być podstawą dla wielu prac badawczych w zakresie metodyki nauczania praktycznego,

— część rozprawy mówiąca o intelektualizacji działań praktycznych także może stanowić częściową podstawę do eksperymentów nad nauczaniem problemowym i łączeniem nauczania praktycznego z teoretyczną nauką zawodu.

Rozprawa prof. Nowackiego to trzy kompleksy zagadnień: 1) zagadnienie transferu, 2) kształtowanie w świadomości uczniów modelu działalności i 3) intelektualizacja nauczania praktycznego.

Autor wyjaśnia istotę transportu, możliwości jego „zachodzenia" w wielu różnych układach sytuacyjnych; rozważa zagadnienie to w świetle wypowiedzi i stanowisk uczonych i badaczy tej miary, co Bruner, Thorndike, Woodworth i Schlosberg, James, Bruce, Bercfan, Cox, Duncan, Milerian, i innych. Daje przykłady badań i doświadczeń, omawia je i ich wyniki, konkludując: „Rozważania nad transferem wniosły w tok dotychczasowych analiz wiele nowych czynników. Gra więc w ich rolę i wiedza teoretyczna, i wiedza praktyczna, i sposób przeprowadzania treningu przy kształtowaniu umiejętności, i wreszcie czynna praca umysłowa nad uogólnieniami" (s. 21). „Zagadnienia transferu przedstawiają nadal bogate i obiecujące pole badawcze. Wyniki poszukiwań mogą mieć poważne znaczenie dla dydaktyki kształcenia praktycznego w warsztatach szkolnych" (s. 22).

Prof. Nowacki omawia jeden z najistotniejszych czynników charakteryzujących procesy intelektualne, mianowicie „kształtowanie u uczących się przedstawień o ruchach potrzebnych do wykonania zadania"; przedstawienia te składają się na świadomościowy model czynności.

Trzecim i ostatnim w rozprawie zespołem zagadnień jest rozdział o intelektualizacji nauczania praktycznego, gdzie Autor stwierdza, iż nauczanie praktyczne jest jednym z kluczowych składników przygotowania zawodowego w wielu rodzajach szkół i że sprawę kształcenia w praktycznych czynnościach zawodowych uczniów można rozważać z rozmaitych stanowisk. Czytamy następnie o wielu właśnie punktach widzenia w zakresie kształcenia (nauczania, szkolenia), popartych opisami metod kształcenia. Kilka istotnych sformułowań w tym zakresie, choćby i wprowadzenie wyjaśnienia teoretycznego na zajęciach praktycznych, rozważań na tematy różnych rodzajów i stopni intelektualizacji w nauczaniu praktycznym, rozwijania myślenia praktycznego, wiązania wiedzy praktycznej z wiedzą teoretyczną — pozwala na syntezę: „Pełna intelektualizacja procesu nauczania praktycznego polegałaby na stosowaniu obu dróg nauczania problemowego: drogi odkrywczej i drogi wynalazczej, stawiania ucznia w sytuacji uczonego, dociekającego prawd, i w sytuacji wynalazcy ,który biedzi się nad rozwiązaniem zadania wynikłego z odczuwanej potrzeby" (s. 47).

Ad 2: Opracowanie Stanisławy Pluty omawia sprawy preorientacji zawodowej. Wyborem szkoły zawodowiej rozpoczyna się bowiem problematyka kształcenia zawo-

dowego, a praca Autorki zapoczątkowuje właśnie po rozprawie prof. Nowackiego, dalsze części zbioru.

Rozprawa ta, w swej przystępnej formie, prezentuje efektywność zaznajamiania uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej z różnymi zawodami. Uczniowie Autorki uzyskują pewien zasób wiedzy o pracach w rozmaitych zawodach i mają możność bardziej świadomie wybierać zawody.

Temat pracy nasunął się Autorce jako wynik obserwacji nad rekrutacją zawodową uczennic ostatniej klasy szkoły podstawowej. Praca opiera się na materiale źródłowym: na zadaniach dzieci, ankietach, wypowiedziach rodziców i obserwacjach poczynionych już w toku badań. Wnioski zebrane na tej podstawie odnoszą się tylko do konkretnej grupy badanej. Wydaje się jednak możliwe stwierdzenie, że stosując zabiegi dla zaznajamiania uczniów z zawodami, uzyska się lepsze rezultaty w przedmiocie odpowiedniego wyboru przyszłego zawodu.

Praca bardzo ciekawa, wnikliwie obrazuje szereg wymienionych wyżej poczynań, ich analizę oraz ocenę i pozwala stwierdzić, „że preorientacja w szkole podstawowej jest konieczna i możliwa" (s. 63). Charakterystycznymi, potrzebnymi i pomocnymi w zakresie wiedzy o zawodach są opracowane przez Autorkę i dołączone do pracy tabele: „Przykłady opracowania wiedzy o zawodach".

Ad 3: Anna Leszczyńska przeprowadziła badania umiejętności językowych uczniów ZS Elektrycznej w Nowej Hucie zarówno w zakresie tematyki humanistycznej, jak i technicznej. Autorka stwierdza, że egzaminy końcowe i zadania kontrolne w szkołach zawodowych wykazały u młodzieży wiele niedociągnięć z języka polskiego. Najważniejsze z nich to: małe oczytanie, nieudolność wypowiedzi, niski stan ortografii i przestankowania, nieznajomość form prac pisemnych i ich kompozycji. Autorka przeprowadziła badania metodą egzaminu pisemnego na lekcji języka polskiego i urządzeń elektrycznych pod koniec nauki w klasie drugiej i na początku trzeciej. A. Leszczyńska podaje następnie szczegóły dotyczące zadań pisemnych, jak tematy prac humanistycznych i prac technicznych, kryteria analizy, charakterystyczne fragmenty treści zadań. Następnie ocenia logiczność myślenia w zadaniach humanistycznych i w zadaniach technicznych odnośnie treści każdego tematu; tu także znajdujemy części wypracowań znamionujących różne poziomy umiejętności językowych ich autorów. Widzimy rozmaite niedociągnięcia teraz w szczegółach, a uprzednio sygnalizowane ogólnie.

Autorka zamieszcza dane liczbowe również i w postaci tabel, dane charakteryzujące badania i ich wyniki. Uważa, pod koniec pracy, że w rezultacie badań wynika bardzo ważne wskazanie dla wszystkich nauczycieli w szkołach zawodowych: „Na ortografię i poprawne wypowiadanie myśli powinni zwrócić uwagę wszyscy uczący, a nie tylko poloniści" (s. 110). Formułuje szereg wniosków i postulatów, z których wynika, że umiejętności językowe uczniów ZS Elektrycznej są pozytywne, chociaż istnieje wiele różnych niewłaściwości, które winny być wieloma metodami pracy przez nauczycieli języka polskiego przede wszystkim usuwane.

Ad 4: Konstrukcja pracy Zofii Rębowskiej: I) Wprowadzenie, II) Przyjęcie i opracowanie metody badań, III) Opracowanie materiałów badawczych i IV) Wnioski z badań.

Autorka wprowadza w treść zasadniczą, pisząc, że „...pierwsze elementy technik produkcyjnych dziecko poznaje już w szkole podstawowej poprzez zajęcia politechniczne", a „przygotowanie pracowników dla przemysłu i usług odbywa się przez zasadnicze szkoły zawodowe i technika" (s. 114). Mają te ujęcia istotne znaczenie dla hipotezy roboczej, gdyż Autorka postawiła następujące problemy do rozwiązania: 1) które umiejętności i nawyki kształcone przed wstąpieniem do szkoły zawodowej uformowane zostały prawidłowo?; 2) które z podstawowych umiejętności

ucznia — w momencie opuszczania przez niego szkoły zawodowej — są lub uległy całkowitej automatyzacji gwarantującej w zawodzie wydajność pracy? Autorka sformułowała też pytanie: o ile metody pracy szkoły są efektywne, czy szkoła wystarczająco przygotowuje do pracy i czy dobór metod kształcenia zawodowego w szkołach odzieżowych jest słuszny?

Problemy wysunięte do zbadania cechują szczególnie szkoły zawodowe. Od ich pracy i rezultatów zależy „jakość" absolwentów. Zofia Rębowska w dalszej części swej rozprawy opisuje bliżej przyjęcie metody badań i jej opracowanie, podaje środki, przy pomocy których badania przeprowadziła; opisuje ćwiczenia wyznaczone do wykonania — prawidłowe sposoby ich wykonania, sygnalizuje błędy mogące zaistnieć w ćwiczeniu i ocenę błędów i określa przedmiot badań. Opisuje też zbieranie materiałów badawczych, analizuje sytuację lokalową, gdzie wykonano ćwiczenia, i omawia opracowanie materiałów badawczych poprzez szczegółowe opisy wszystkich części karty spostrzeżeń, która była najważniejszym narzędziem badawczym, przy pomocy którego to narzędzia dokonano i analizy wykonanych prac ćwiczebnych, i można było sformułować spostrzeżenia i wnioski. Oto najważniejsze (ss. 139 i 140): „1) część umiejętności i nawyków uformowana przed wstąpieniem ucznia do szkoły zawodowej jest nieprawidłowa, 2) nie wszystkie umiejętności absolwenta są w momencie opuszczania przez niego szkoły rozwinięte w takim stopniu, aby mógł on dorównać pracownikowi z przemysłu, 3) porównanie sposobów pracy wypada na korzyść robotnic, bo stosują one skrócone sposoby szycia i lepiej organizują swoje stanowiska pracy".

Ad 5: „Celem niniejszej pracy — pisze w uzasadnieniu problemu Kazimiera Mrugałowa — jest zbadanie wpływu filmu szkolnego na wyniki nauczania technologii w technikum ekonomicznym" (s. 141). Autorka omawia dalej znaczenie filmów szkolnych w procesie nauczania, szczególnie zaś w nauczaniu technologii. Zadaniem pracy jest porównanie — na drodze empirycznej — wyników nauczania osiągniętych na lekcjach prowadzonych sposobem tradycyjnym i na lekcjach z wykorzystaniem filmu szkolnego oraz analiza dydaktyczna filmu jako pomocy naukowej. Praca tym ciekawsza, że badań tego rodzaju dotychczas w Polsce nie prowadzono.

Czytamy teraz o metodach badań, o doborze filmów do nauczania technologii. Z wykresów, tabel i tablic orientujemy się co do wyników nauczania na lekcjach z filmem i bez niego, w czasie wyświetlania, rodzajach i grupach katalogowych filmów. Śledzimy z zainteresowaniem, jak opanowano materiał nauczania według zagadnień, jakie powodzenie miały lekcje z filmem, jakie notowano efekty w procesie poznawczym w czasie projekcji i wiadomości o wpływie dźwięku na postrzeganie (ujmowanie) materiału dydaktycznego i wreszcie — o roli filmu dydaktycznego w lekcji powtórzeniowej.

Badania potwierdziły hipotezę, że stosowanie filmu dydaktycznego na lekcji wpływa na osiągnięcie wyższych wyników nauczania niż przy stosowaniu metod tradycyjnych. Analiza dydaktyczna filmu szkolnego — kończąca rozprawę — jest interesująca i pouczająca. Można z powodzeniem powiedzieć, że film dydaktyczny w widoczny sposób pomaga poznać młodzieży zagadnienia, szczególnie te trudne i skomplikowane.

Ad 6: Bardzo ciekawy materiał oceniający stosunek do zawodu uczennic techników gospodarczych, na bazie wypowiedzi tych uczennic, dostarcza rozprawa Janiny Królińskiej. W uwagach wstępnych Autorka m. in. przedstawia swój punkt widzenia na badania, którę wybrała i przeprowadziła. Wyjaśnia terminologię, motywy wyboru terenu badań i specyfikę tego terenu. „Głównym celem badań stało się szukanie (na razie na podstawie opinii młodzieży) odpowiedzi na pytanie — pisze Autorka na s. 171 — czy słuszny jest wysuwany zarzut negatywnego stosunku uczennic tech-

ników gospodarczych do wybranego zawodu — ewentualnie jakie są jego przyczyny i jakie wypływają stąd ogólne wnioski?"

Następuje obecnie omówienie badanych problemów: problem wyboru szkoły, retrospektywna ocena dokonanego wyboru szkoły przez uczennice klas wyższych, problem planowanej drogi zawodowej, dalej — ocena zakładów pracy i praktyk zawodowych, problem planowania i wyboru dalszych studiów po ukończeniu technikum i w końcu — próbna konfrontacja wypowiedzi uczennic z wypowiedziami nauczycieli technikum i z wypowiedziami absolwentek studiujących w szkole dietetyczek i w SN. Ujęcia tabelaryczne i omówienia pozwalają zorientować się dokładnie w badanych zagadnieniach. Czytamy m. in.: „Najwięcej krytyki, a nawet goryczy, wywołują często przytaczane fakty niechętnego ustosunkowania się załogi, zwłaszcza starszej, a niekwalifikowanej, do młodzieży próbującej swych sił w przyszłym zawodzie. Praktykantki podkreślają niedocenianie przez personel zakładu przygotowania ich do pracy przez technikum gospodarcze, odsuwanie ich w czasie praktyk od wszelkich czynności wymagających samodzielności i odpowiedzialności, a wykorzystywanie praktykantek wyłącznie do prac „brudnych" lub wyrywkowych — pomocniczych, nie dających możliwości zdobywania nowej wiedzy i umiejętności ani rozwijania własnej samodzielnej inicjatywy" (s. 181).

Dotychczasowe badania wskazują na częściową słuszność wysuwanych zarzutów dotyczących negatywnego stosunku uczennic do wybranego zawodu. Pozwalają też na wnikliwszą analizę tego zjawiska, na wskazanie jego przyczyn i wysunięcie dalszych związanych z tym problemów, zasługujących na rozpatrzenie.

Ad 7: Autor przedstawia, z dużą znajomością rzeczy, przemiany w systemie kształcenia robotników kwalifikowanych w Polsce, Związku Radzieckim, Czechosłowacji i NRD na tle systemów oświaty w tych właśnie krajach oraz funkcję społeczną i społeczne skutki różnorodnych reform szkolnictwa. Bardzo bogaty materiał źródłowy, dokumentacyjny, ujęcia w postaci tablic i wykresów — ułatwiają porównanie prezentowanych systemów oświaty. Charakterystycznym novum metodologicznym — formułując za prof. Nowackim — jest w tej pracy z zakresu pedagogiki porównawczej doskonałe przyrównanie opisanych przez Autora zjawisk zachodzących w wymienionych krajach z wzorcem wynikającym z rekomendacji UNESCO, stanowiącym układ podniesienia, a skonstruowanym właśnie przez Autora.

Rozprawa prof. Godlewskiego pozwala w szczegółach zorientować się czytelnikowi w ocenie „roli społecznej szkolnictwa przygotowującego robotników kwalifikowanych w całokształcie systemu oświaty" (s. 195) oraz na podstawie rozważań zgodzić się ze sformułowaną tezą generalną (s. 255): „W całokształcie polskiego systemu oświaty, w wyniku przeprowadzonych w Polsce Ludowej reform ustrojowo-organizacyjnych, szkoły kształcące robotników kwalifikowanych (zasadnicze szkoły zawodowe) stały się ważnym, pełnoprawnym ogniwem ustroju szkolnego, odgrywającym istotną rolę w kształceniu kadr potrzebnych gospodarce narodowej, podnoszeniu poziomu wykształcenia i kultury ludności, umożliwieniu dalszego kształcenia na poziomie średnim i wyższym".

Ad 8: Zbiór kończy się pracą Jerzego Wołczyka o czynnikach, które warunkują podnoszenie ogólnych i zawodowych kwalifikacji robotników budowlanych. Całość pracy umożliwia zapoznanie się z problemem określonym w temacie. Poznajemy warszawskie środowisko budowlane i badanych robotników, m. in. kategorie społeczne zatrudnionych pracowników przedsiębiorstw budowlanych, kategorie zawodowe, średnie płace miesięczne zatrudnionych i warunki mieszkaniowe badanych. Stan i strukturę wykształcenia robotników budowlanych obrazuje Autor dość szczegółowo w rozdziale II, pod koniec stwierdzając, że „socjalistyczna industrializacja,

demokratyzacja procesów zarządzania, modernizacja nowych zakładów pracy, mała i wielka mechanizacja i automatyzacja procesów produkcyjnych wymagają od każdego robotnika wysokiego poziomu wiedzy ogólnej i zawodowej" (s. 271). Porównując jednak wymogi układu zbiorowego pracy w zakresie wykształcenia i przygotowania do zawodu i zbadany stan faktyczny, widzimy rozbieżności. Stwierdzony stan rzeczywisty nie jest właściwy, są dość duże niedomagania. Autor o tym pisze: „... na ogół do rzadkości należą przypadki, w których robotnik posiada ukończoną szkołę zawodową specjalności budowlanej. Przeważa przygotowanie do zawodu pochodzące nie z wykształcenia, a z praktyki pracy oraz kursów doskonalenia zawodowego" (s. 267).

Wiele czynników sprawia, że podnoszenie ogólnych, jak i zawodowych kwalifikacji robotników budowlanych jest nienależyte. Autor wymienia te czynniki, przytacza dane liczbowe. Są przeszkody utrudniające czy wręcz uniemożliwiające dalszy udział robotników w procesie kształcenia czy doskonalenia zawodowego, np. długie dojazdy do pracy, obowiązki rodzinne, złe warunki mieszkaniowe, brak czasu i miejsca do nauki, zmęczenie po ośmiogodzinnym dniu pracy i inne. „...Oto niebagatelne antybodźce do podjęcia wysiłku ukończenia szkoły, szczególnie przy niedostrzeganiu konkretnych i realnych korzyści z tego wynikających" (s. 282) — wskazuje Autor na podstawie wyników badań.

Problematyka kształcenia zawodowego jest problematyką trudną. Wymaga znacznie „staranniejszego przygotowania niż do innych wypraw badawczo-naukowych", bowiem „jest tu z reguły potrzebne podwójne przygotowanie erudycyjne: w zakresie specjalności i w zakresie pedagogiki, a ponadto doświadczenie nauczycielskie i opanowanie metod badań naukowych" (z wypowiedzi prof. Nowackiego, s. 4).

Z tej głównie pozycji należy spojrzeć na omawianą i wydaną, szkoda, że w tak małym nakładzie (1000 + 66 egz.), pracę zbiorową. Nauczyciele szkół zawodowych — i humaniści, i technicy, i ekonomiści, i nauczyciele zawodu czy też inni — znajdą w pracy wiele cennego materiału dla siebie. Mogą i powinni skorzystać z ukierunkowań wynikających z badań. Pozwoli to na unowocześnienie i usprawnienie procesów nauczania, co podniesie efekty pracy nauczycielskiej i uczniowskiej. Może to być także bodźcem do podjęcia badań, zważając, że wiele rozpraw w zbiorze jest rezultatem prac badawczych wykonanych przez **nauczycielki**.

Nie wszystkie prace są bez niedociągnięć. Spotykamy miejscami przydługie wywody, omówienia, uzasadnienia i przytaczanie fragmentów materiałów badawczych. Może dla udowodnienia tez jest to konieczne, chociaż wydaje się, że wystarczyłyby tu mniej „obfite próbki". Środki badań, np. w zakresie umiejętności i nawyków w pracy, nie są reprezentującymi nowoczesne techniki w zakresie badania metod pracy (organizacji pracy). Niektóre tablice, tabele i wykresy nie zostały omówione konsekwentnie.

Treść zrozumiała i interesująca. Bibliografia bogata. Zaletą książki jest pokazanie istotnych potrzeb i możliwości usprawnień procesów nauczania w szkołach zawodowych i konieczność prowadzenia dalszych jeszcze badań dla zwiększenia efektywności kształcenia zawodowego. Wydaje się konieczne, by włączyć do programów badań problem kształcenia młodzieży szkół zawodowych, zasadniczych i średnich, w dziedzinie organizacji pracy. Przyniesie to zapewne dużą korzyść samym absolwentom i zwiększy efekty pracy w zakładach przemysłowych, czy innych miejscach pracy, absolwetów szkół zawodowych.

Książka ciekawa i niezmiernie pożyteczna tak ze względu na jej charakter sprawozdawczy z badań, jak i inspirująco-inicjujący do podjęcia nowych prac badawczych czy też usprawniający dotychczasowe procesy dydaktyczno-wychowawcze.

Jerzy Bobula
Chrzanów

EKONOMIKA OBRAZOWANIJA (WOPROSY TEORII I PRAKTIKI)
W. A. ŻAMIN
Izdatielstwo „Proswieszczenije", Moskwa 1969

W książce pt. „Ekonomika kształcenia", której autorem jest członek Akademii Nauk ZSRR W. A. Żamin, omówione zostały problemy ekonomiki kształcenia. Książka ta przeznaczona jest dla odbiorcy o dobrym przygotowaniu w zakresie ekonomiki w ogóle, a ekonomiki kształcenia w szczególności. Rozpatrując ekonomiczne skutki kształcenia omawia autor kształcenie w szerokim rozumieniu tego słowa włączając w nie kształcenie ogólne, zawodowe, specjalne — stopnia wyższego i niższego — a także system dróg prowadzących do podnoszenia kwalifikacji pracowników fizycznych i umysłowych.

Recenzując tę publikację, postaram się zwrócić uwagę na te fakty, które są ważne z punktu widzenia pedagoga.

Książka składa się z XV rozdziałów, które można podzielić według następujących zagadnień:

1. Ogólne problemy ekonomiki kształcenia.
2. Historia rozwoju ekonomiki kształcenia.
3. Szkolnictwo w dobie obecnej a zagadnienie kształcenia i doboru kadr nauczających.
4. Ekonomiczne perspektywy rozwoju kształcenia.

Rozdział I informuje o zasadniczych problemach ekonomiki kształcenia. Autor stawia postulat konieczności analizowania i porównywania ekonomicznych skutków kształcenia. Wspomina o powiązaniu ekonomiki kształcenia z ekonomiką polityczną i planowaniem. Ekonomika kształcenia, podobnie jak wspomniane wyżej dyscypliny naukowe, opiera się na metodzie analizy ekonomicznej, statystyce i cybernetyce. Metodologiczne podstawy tej nauki daje nauka marksizmu-leninizmu, według której wychowanie należy rozpatrywać w ścisłym związku z analizą wszystkich rodzajów społecznej wytwórczości.

Rys historyczny rozwoju ekonomiki kształcenia, jaki autor nakreśla w rozdziale II („Zasadnicze etapy rozwoju narodowej gospodarki i systemu kształcenia w ZSRR"), jest konieczny dla zrozumienia dalej omawianych zagadnień.

W swoich rozważaniach sięga autor do czasów przedrewolucyjnych, kiedy nauczanie odbywało się w nielicznych szkołach bez jednolitego programu. Ten stan rzeczy doprowadził do tego, że liczba analfabetów w wieku od 9 do 49 lat w Rosji carskiej wynosiła 80%.

Reformy uchwalone po rewolucji miały na celu zbliżenie szkoły do życia, szczególną uwagę zwrócono na szeroko pojęte kształcenie politechniczne i zawodowe. Zreformowane szkolnictwo miało bezpłatnie prowadzić nauczanie w języku ojczystym, według jednolitego programu dla całej młodzieży bez względu na jej pochodzenie społeczne.

Rozdział III („System organizacji i kierowania kształceniem") zawiera informacje dotyczące współczesnej organizacji kształcenia.

Po rewolucji nastąpiło scentralizowanie władz oświatowych, co umożliwiło ujednolicenie systemu i programów nauczania. Powstanie Ministerstwa Oświaty, Akademii Nauk Pedagogicznych oraz instytutów pedagogiki (Historii Pedagogiki, Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego, Psychologii itp.) umożliwiło sprawne kierowanie kształceniem we wszystkich republikach. Tam powstają oraz są uzgadniane plany i programy nauczania, tam na podstawie zbieranych systematycznie danych statystycznych dokonuje się oceny poziomu kształcenia we wszystkich szkołach i uczelniach wyższych. Nieco odmienną sprawę stanowi autonomia wyższych uczelni — mimo

istnienia przy Rektorze tzw. Rady Naukowej, ogólne wytyczne uczelnie otrzymują z Ministerstwa Oświaty.

Szczególnie zajmuje się autor uczelniami kształcącymi kadry pedagogów.

„Powiązanie kształcenia z ekonomiką kraju" — rozdział IV — jest zagadnieniem szczególnie istotnym dla ekonomisty. W rozdziale tym zajmuje się autor sprawą podziału funduszy na budowę szkół, domów dziecka, internatów, wynagrodzenie nauczycieli, finansowanie kształcenia specjalistów ze średnim i wyższym wykształceniem potrzebnych w różnych dziedzinach gospodarki narodowej. Żamin słusznie twierdzi, iż chociaż kształcenie specjalistów w szkołach dziennych pociąga za sobą zwiększenie kosztów, jest w rezultacie bardziej opłacalne niż kształcenie w szkołach wieczorowych ze względu na:

1) krótszy czas nauki,
2) zdobycie przez uczących się większego zasobu wiedzy, którą wykorzystają po podjęciu pracy zawodowej.

W rozdziale V („Organizacja i planowanie kształcenia ogólnego") autor zajmuje się sprawami planowania rozwoju szkół, przedszkoli, planowaniem liczby uczęszczających do tych placówek, a także ich rozmieszczeniem. Żamin uważa, iż należy dostosować liczbę przedszkoli i szkół do spodziewanego przyrostu naturalnego. Sieć tych instytucji powinna być ściśle związana z gęstością zaludnienia. Podkreślając rolę zabawy w życiu dziecka postuluje organizowanie ogródków jordanowskich oraz placów zabaw dla dzieci starszych. Jako ekonomista, podkreśla Żamin sprawę mieszkań dla nauczycieli, planowania budowy szkół i ich kapitalnych remontów, funkcjonalnego urządzenia pomieszczeń szkolnych, zwraca także baczną uwagę na jakość pomocy naukowych. Żamin postuluje także sporządzanie typowych projektów szkół, co obniży znacznie koszt ich budowy skracając jednocześnie czas oczekiwania na gotowy budynek szkolny. Popiera rejonizację szkół, co ułatwi planowanie liczby uczących się i pozwoli racjonalnie rozmieścić sieć szkolną. Żamin proponuje zorganizowanie klas zbiorczych dla młodzieży tzw. przerośniętej i te także objąć rejonizacją.

Dużą uwagę przywiązuje do sprawy nauczania języków obcych i proponuje rozpoczęcie nauki jednego języka obcego już w klasie pierwszej. Zwraca szczególną uwagę na praktyczną znajomość języka obcego.

Omawiając plany nauczania autor słusznie uważa za najbardziej prawidłowe te plany, które uwzględniają wszystkie nowoczesne zasady nauczania (problemowości, aktywności, świadomości, stopniowania trudności i łączenia teorii z praktyką).

W rozdziale VI („Przygotowanie kadr robotników kwalifikowanych") autor zajmuje się sprawą kształcenia robotników — szczególnie w fabrykach, gdzie proponuje połączyć pracę zawodową z nauką. Żamin ogromną rolę przypisuje osobom, które mają opiekować się młodym robotnikiem, szczególnie tym, dla którego jest to pierwsza praca w życiu. Autor wraca przy tej okazji do zagadnienia planowania ilości miejsc w szkołach typu zawodowego oraz w fabrykach w zależności od zapotrzebowania różnych dziedzin gospodarki narodowej na określony rodzaj specjalistów. Zarówno przed szkołą, jak i fabryką stoi ważne zadanie zabezpieczenia wysokiego stopnia przygotowania do podjęcia pracy przez absolwentów szkół czy robotników wykwalifikowanych.

Od sprawy przygotowania wysoko kwalifikowanych robotników przechodzi autor w rozdziale VII do sprawy przygotowania innego rodzaju specjalistów. Porusza bardzo istotne problemy, jak:

1) kształcenie takiej liczby specjalistów, na jaką jest zapotrzebowanie gospodarki narodowej,
2) planowe zatrudnienie specjalistów tam, gdzie są oni rzeczywiście potrzebni, przy zachowaniu jednocześnie odpowiednio prawidłowego stosunku między ilością zatrudnionych ze średnim i wyższym wykształceniem,

3) sporządzanie dokładnych planów bieżących i perspektywicznych oraz prowadzenie ewidencji nasycenia specjalistami odpowiednich dziedzin gospodarki i kultury narodowej we wszystkich rejonach kraju i związana z tym planowa gospodarka miejscami w szkołach wyższych (dziennych, wieczorowych, zaocznych).

Rozdział VIII nie wnosi wiele nowego z punktu widzenia pedagogicznego. Ma on charakter czysto ekonomiczny. Omawia w nim autor materialno-techniczną bazę kształcenia: wyposażenie techniczne szkół i laboratoriów, budowa nowych i kapitalne remonty szkół, budowa kwater dla nauczycieli na wsi oraz szkół o „przedłużonym dniu" ze świetlicami i czytelniami. Pedagoga zainteresuje dokładne omówienie wyposażenia szkoły i jej sal w estetyczne, funkcjonalne meble, przyrządy i pomoce naukowe. Bardzo dużą uwagę zwraca autor na zastosowanie i wykorzystanie wszystkich nowoczesnych środków kształcenia, jak: książka, film, telewizja, radio itp.

Sprawą doboru kadr i socjalno-ekonomicznymi podstawami pracy wykładowcy (w szkole i w wyższych uczelniach) zajmuje się Żamin w rozdziale IX swej książki.

Z punktu widzenia pedagoga istotną sprawą były kwalifikacje i wszechstronny rozwój nauczających. Poruszając zagadnienie kształcenia kadr pedagogów do wszelkiego rodzaju szkół — podstawowych, średnich i wyższych — szczególną uwagę zwraca na przygotowanie nauczycieli do nauczania w klasach pierwszych. Nauczyciele ci winni posiadać najlepsze przygotowanie teoretyczne oraz ogromną praktykę. Najlepiej, jeżeli będą to osoby, które ukończyły wyższą uczelnię i pracowały już kilka lat.

Kadry do szkół średnich kształcić mają szkoły wyższe (uniwersytety), jeżeli zaś chodzi o nauczycieli do szkół zawodowych i technicznych, to zdobywać mają oni przygotowanie w instytutach i uczelniach pedagogicznych.

Oddzielnym zagadnieniem jest kształcenie kadr dla wyższych uczelni — w ZSRR odbywa się to w podobny sposób jak w Polsce, mianowicie przy uczelniach pozostają najzdolniejsi, którzy pracując naukowo zdobywają w przyszłości tytuły naukowe.

Żamin w rozdziale tym zwraca uwagę na sprawę osobowości nauczyciela i poziomu wiadomości, jakie posiada. Twierdzi, iż właściwość pracy wszystkich nauczających polega na tym, że każdy z nich uczestniczy w procesie kształcenia młodego pokolenia, i tę właśnie sprawę stawia autor na pierwszym miejscu. Wzory osobowe, które dziecko czerpie od nauczyciela, są bardzo istotne dla rozwoju młodego, jeszcze nie skrystalizowanego charakteru.

W rozdziale X podaje autor stawki miesięcznego wynagrodzenia nauczycieli i wykładowców wszystkich typów szkół i uczelni wyższych. Płace te są zależne od wykształcenia, stopnia trudności pracy, pełnionej funkcji oraz stażu pracy.

Organizacja pracy tych, którzy biorą udział w wychowaniu, jest zagadnieniem, któremu autor poświęcił następny rozdział. Zwraca tu uwagę na naukową organizację pracy, planowanie zajęć oraz racjonalne gospodarowanie siłami. W związku z tym Żamin podaje, jak wyobraża sobie rozkład zajęć nauczyciela w ciągu dnia, nie omawiając istotnej sprawy — czasu wolnego, czyni to dopiero przy omawianiu sposobu spędzania urlopów. Proponuje tworzenie kolektywu nauczającego, który by nauczanie traktował jako społeczny obowiązek, a w ramach tego kolektywu młodzi nauczyciele wymienialiby poglądy na tematy pedagogiczne.

Dużo uwagi poświęca autor warunkom pracy pedagogów. Zwraca szczególną uwagę na trudności psychiczne nauczyciela, stąd słuszny postulat walki z hałasem, dbanie o estetyczny wygląd pomieszczeń szkolnych (powinny być przestronne, ciepłe, widne, ozdobione zielenią). Istotną sprawą jest według Żamina sporządzenie stałego rozkładu zajęć, aby częste zmiany nie wprowadzały dysharmonii w pracy nauczyciela.

Poruszając sprawę racjonalnego gospodarowania siłami nauczyciela omawia różne formy odpoczynku — a więc wszelkiego rodzaju wczasy zdrowotne i czynny odpoczynek połączony z troską o podnoszenie kwalifikacji i kultury nauczyciela.

Interesują też autora warunki pracy nauczyciela wiejskiego. Z przykrością stwierdza, że istnieją jeszcze trudności lokalowe (brak mieszkań dla nauczycieli i niewystarczająca ilość izb lekcyjnych), niedostatecznie także rozwinięta jest sieć szkół wiejskich, stąd zarówno uczniowie, jak i nauczyciele zmuszeni są pokonywać znaczne odległości. Autor stwierdza, iż pryncypialnym zadaniem, jakie stoi przed ekonomiką i oświatą, jest poprawa warunków pracy nauczyciela wiejskiego.

W rozdziałach XII—XV porusza autor sprawy czysto ekonomiczne, takie jak: źródła finansowania instytucji wychowawczych oraz ekonomicznych perspektyw dalszego rozwoju oświaty.

Autor omawianej publikacji, zajmujący się — jak wspomniałam — ekonomiką kształcenia, dochodzi do wniosku, że wraz ze wzrostem dotacji na cele kształcenia i doskonalenia kadr wzrasta liczba wysoko kwalifikowanych specjalistów, a co za tym idzie — uzyskuje się znaczne osiągnięcia we wszystkich dziedzinach gospodarki i kultury narodowej.

Krystyna Kwiatkowska

ÉDUCATION DÉVELOPPEMENT ET DÉMOCRATIE. ROBERT CASTEL, JEAN-Claude PASSERON (red.), Mouton, Paris, La Haye 1967

Wskutek szybkiego rozwoju społeczno-ekonomicznego w naszej epoce coraz częściej podejmowane są badania komparatystyczne nad rozwojem wychowania w związku z postępem społeczno-ekonomicznym i kulturowym.

Autorzy recenzowanej książki podsumowują wyniki badań socjologiczno-pedagogicznych dotyczących wymienionej problematyki. Książka stanowi zbiór referatów wygłoszonych na dwóch międzynarodowych konferencjach: w Madrycie w 1964 r. i w Dubrowniku w 1965 r., zorganizowanych z inicjatywy Centre de Sociologie Européenne.

Poruszono na tych konferencjach problemy wychowania w krajach basenu Morza Śródziemnego. Celem publikacji było wykazanie wzajemnego uwarunkowania między postępem ekonomiczno-społecznym a rozwojem wychowania w takich krajach kapitalistycznych, jak: Francja, Grecja, Hiszpania, Włochy, Kraje Arabskie, i w dwóch krajach socjalistycznych: na Węgrzech i w Jugosławii.

Celem publikacji było też wykazanie korzyści, jakie daje porównywanie systemów szkolnych funkcjonujących w różnych krajach, a więc w różnych warunkach ekonomiczno-społecznych i kulturowych, a także naszkicowanie metodologii badań dotyczących porównywania systemów szkolnych w różnych krajach, ukazanie funkcji systemu szkolnego, licznych zmian, które zaszły w instytucjach szkolnych w ostatnich czasach, oraz przedstawienie w ujęciu statystycznym możliwości uczenia się danych dzieciom i młodzieży o różnym pochodzeniu społecznym w ustroju socjalistycznym i kapitalistycznym.

Oprócz artykułów o problematyce ogólnej książka zawiera szereg referatów dotyczących problemów charakterystycznych i typowych dla poszczególnych krajów (np. rozdział IX „Kontynuacja i zmiany w Krajach Arabskich", rozdział X „Bilingwinizm i wychowanie w Algierii"), ukazujących problematykę przemian społeczno-ekonomicznych i wychowania w tych krajach z punktu widzenia socjologicznego.

Ogólne rozważania o porównywalności systemów nauczania są tematem rozdziału I. Autorzy P. Bourdien, J. C. Passeron słusznie wykazują, że problemem dla

analiz porównawczych w skali światowej są zmiany, które zachodzą w nauczaniu na skutek postępu społeczno-ekonomicznego. Zmiany te mają iść — ich zdaniem — w kierunku kształcenia człowieka operatywnego.

W tym przypadku teoretycznie idealny byłby system wychowania odpowiadający optymalnie ilościowo i jakościowo efektywności nauczania, a równający się systemowi ekonomicznemu.

Aby osiągnąć tak idealny system wychowania, proponuje się tu sformułować tzw. „politykę wychowania", gdzie społeczeństwom rozwijającym się i aktywnym wskazałoby się konieczność kwalifikacji, co należy zrobić przez ukazanie efektywności produkcji, konieczności kwalifikacji potrzebnych do osiągnięcia określonych celów. Pogląd ten zdaniem tych autorów jest formalnie bez zarzutu, ale nie może być przyjęty, ponieważ potrzeby ekonomiczne nie określają całości potrzeb społecznych. Tak sformułowany system wychowawczy byłby tak porównywalny bez większych trudności, jak porównuje się rozwój ekonomiczno-gospodarczy różnych społeczeństw.

Castel i Passeron słusznie twierdzą, że porównywanie istniejących systemów wychowania stanowi czynność trudną. Porównując te systemy należy zachować specjalnie dużą ostrożność w posługiwaniu się różnymi metodami, aby uniknąć porównywania rzeczy nieporównywalnych. Sprawiedliwą ocenę wydajności różnych systemów szkolnych można osiągnąć po bardzo wnikliwym przeanalizowaniu nie tylko danych statystycznych, wskaźników specyficznych dla danego kraju, lecz również po rozpatrzeniu tych danych w całym ich kontekście uwarunkowań społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Słusznie twierdzą ci autorzy, że „czysta" porównywalność doprowadziłaby do wniosków abstrakcyjnych, należy również — ich zdaniem — zwrócić uwagę na niejednolitość słownictwa, która znacznie utrudnia porównywanie.

Zgadzając się z przytoczonymi tezami autorów należałoby poddać krytyce dalsze rozważania tych autorów. Najbardziej dyskusyjna jest teza, iż głównym czynnnikiem determinującym wychowanie jest kultura narodowa, a nie baza społeczno-ekonomiczna.

Rozpatrując system wychowania należy szczególnie zwrócić uwagę na podłoże kulturowe danego kraju, znaleźć wartości kulturowe danego kraju w systemie nauczania, elementy najbardziej charakterystyczne i różne dla danego kraju, dokonać antropologicznej analizy kultury. System wychowania powinien swoją strukturę opierać na tradycjach narodowych, specyficznej sytuacji historycznej i społecznej. Słusznie twierdząc, iż przy porównywaniu systemów wychowania w rozwoju historyczno-kulturowym danego narodu trzeba brać pod uwagę warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturowe, dalej autorzy dochodzą do skrajności w swych twierdzeniach dotyczących roli dziedzictwa kulturowego w społeczeństwie. Uważają oni, że czynnikiem ograniczającym dostęp różnych grup społecznych do szkół nie jest nierówność społeczna podziału klasowego, ale dziedzictwo kulturowe istniejące w każdym społeczeństwie, grupie społecznej czy rodzinie.

Nierówność tych szans wyjaśnia — ich zdaniem — analiza układów kulturowych, ona też ukazuje przynależność jednostek do różnych zawodów oraz stosunki, które utrzymują różne grupy między sobą. Nie można więc mówić o demokratyzacji wychowania, jeżeli nie zbada się przyczyn przywilejów kulturowych różnych grup społecznych.

Tezy te zbliżone do założeń pedagogiki kultury nie liczą się z realnym układem stosunków społecznych, z klasowym układem społeczeństwa, traktują kulturę jako system wartości, nie widząc naturalnego związku między warunkami ekonomicznymi a kulturą.

Pierwsza część książki „Wychowanie i położenie społeczne" zawiera rozdziały dotyczące problemów szczegółowych. Rozdział „Demokratyzacja kultury i nauczania na Węgrzech", napisany przez Suzanne Ferge, ukazuje, że zniesienie barier ekono-

micznych, obniżenie kosztów uczestnictwa w życiu kulturalno-oświatowym nie wystarczają do zabezpieczenia pełnej demokratyzacji kultury. Głównym czynnikiem stanowiącym barierę dostępu do szkół wyższych szczebli jest pochodzenie społeczne. Statystyki przeprowadzone na Węgrzech wykazały, że w zasadzie szanse nauki w szkole drugiego stopnia są pięć razy większe dla dzieci pochodzenia inteligenckiego niż robotniczego (w szkołach wyższych 20 razy większe).

Autorka sugeruje, że głównym powodem decydującym o wyborze zawodu dziecka są aspiracje rodziców. Ten sam problem omawiają autorzy: Mirko Martic i Rudi Supek w artykule „Struktura wychowania i grupy społeczne w Jugosławii", gdzie badania z 1959 roku dowodzą o wielkiej roli, jaką w wyborze studiów odgrywa pochodzenie społeczne, dziedzictwo kulturalne, które nawet w ustroju socjalistycznym daje dzieciom pochodzenia inteligenckiego większą możliwość osiągnięcia wykształcenia wyższego; nawet pełna demokratyzacja dostępu do szkół nie znosi mechanizmu dziedzictwa kulturalnego. Charakterystyczną cechą dla Jugosławii jest także obniżenie się ilości uczniów pochodzenia robotniczego w szkołach drugiego stopnia. Uczniowie ci najchętniej wybierają szkoły o typie zawodowym, a jeżeli znajdą się na studiach wyższych, wybierają kierunki o charakterze technicznym lub zawodowym.

Dalsze artykuły omawiają sytuację szkolnictwa w krajach kapitalistycznych: Grecji, Hiszpanii, we Włoszech, Krajach Arabskich. Badania przeprowadzone przez socjologów tych krajów wykazały, że nierówność dostępu do różnych szczebli szkoły różnych klas społecznych nie kryje się pod nierównością ekonomiczną, ale przede wszystkim w formie różnic kulturowych, w postawach względem potrzeby wykształcenia, orientacji zawodowej.

W artykule „Szanse dostępu do wykształcenia w Grecji" autorka Jeanne Lambiri-Dimaki sugeruje, że od chwili wprowadzenia w Grecji bezpłatności nauczania na wszystkich szczeblach (1964 r.) istnieje realna możliwość upowszechnienia kształcenia. Tymczasem badania wykazały, że wśród studentów uczelni wyższych 75% stanowią dzieci klas wyższych, 14% dzieci pochodzenia chłopskiego, a 10% pochodzenia robotniczego. Zdaniem autorki dzieje się tak dlatego, że w najwyższych klasach społecznych motywami podjęcia dalszej nauki są: prestiż rodzinny i tradycje kulturowe, podczas gdy na wsiach motywem jest tylko chęć zmiany warunków życia, natomiast robotnikom pracującym w miastach dyplomy w zasadzie nie są potrzebne, ponieważ bez ich posiadania też mogą pracować.

Wniosek, który autorka wysnuwa, jest następujący: we wszystkich społeczeństwach klasy najniższe nie są traktowane jednakowo w przyjmowaniu na studia, a decyzja podjęcia dalszej nauki zależy od rodzaju rodziny, wysokości dochodów, warunków mieszkaniowych i tradycji rodzin nieinteligenckich — tę nierówność stwierdza się niezależnie od ustroju społecznego.

Oczywiście każdy z wymienionych czynników ma wpływ na decyzję podjęcia dalszej nauki. Natomiast pojęcie niejednakowego traktowania dzieci klas niższych w szkołach drugiego stopnia czy wyższych można odnieść do społeczeństw kapitalistycznych. W krajach socjalistycznych zaś zabiega się o stworzenie jak najlepszych warunków do dalszego kształcenia dla młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego (np. wprowadzenie dodatkowych punktów przy wstępie na wyższe uczelnie, w Polsce od 1965 r.).

Druga część książki dotyczy „Różnych funkcji wychowania" i omawia wpływ wychowania na rozwój rolnictwa (w Sardynii), na wybór współmałżonka (w Jugosławii) oraz na ewolucję szkoły i ideologii szkolnej w Hiszpanii.

Na skutek dużej migracji ludności wiejskiej do miast, co można zaobserwować w prawie wszystkich krajach, powstał problem utrzymania „siły roboczej" na wsi. Jako główną przyczynę migracji uznano we Włoszech kształcenie młodzieży w różnych zawodach. Wskutek tego następuje niechęć do dalszej pracy na roli. Na Sar-

dynii przeprowadzono eksperyment, którego celem było wykazanie wpływu nauki chłopów w szkolach na wydajność rolną ich plonów. Wyniki eksperymentu wykazały, że wzrost poziomu oświaty wśród chłopów nie jest warunkiem koniecznym do podniesienia wydajności plonów. Autor proponuje zorganizowanie na wsi szkół o charakterze rolniczym, specjalnie przeznaczonych dla rolników potrzebujących wykształcenia przydatnego w pracy na roli.

Rozdział VI „Oświata a wybór współmałżonka" zawiera liczne dane dotyczące czynników wpływających na wybór współmałżonka. Z danych wynika, że wśród młodych Jugosłowian o wyborze współmałżonka decyduje przede wszystkim poziom wykształcenia, a nie pochodzenie społeczne.

Następny rozdział „Ewolucja szkoły i ideologii szkolnej w Hiszpanii" daje w ujęciu historycznym obraz rozwoju oświaty i szkolnictwa w tym kraju, wykazując jednocześnie wielką zależność ustroju szkolnego od ogólnej polityki władz Hiszpanii.

Trzecia i ostatnia część publikacji zatytułowana: „Wychowanie, tradycja i kontakty społeczne", porusza istotny problem istniejących w każdym społeczeństwie konfliktów między władzami centralnymi a regionalnymi, miastem a wsią, nowoczesnością a tradycją, kospomolityzmem a nacjonalizmem. Są to problemy, którymi przede wszystkim zajmują się socjologowie i z ich punktu widzenia przedstawiona jest sytuacja panująca w Krajach Arabskich i Algierii.

Konkretne rozwiązanie sprawy połączenia elementów tradycyjnych z nowoczesnością na wsi widzi autor jugosłowiański Pavle Novosel w utworzeniu „komitetów szkolnych", które na zasadzie współdziałania przedstawicieli oświaty i miejscowej ludności wykazywałyby opłacalność nauki, pracy wychowawczej, znaczenia teorii w działaniu praktycznym (rozdział VIII „Komitet szkolny — demokratyczny organ integracji szkoły z kolektywem lokalnym"). Jak wielki jest wpływ tradycji na wychowanie, przedstawia André Miguel w artykule „Ciągłość i zmiany w Krajach Arabskich", gdzie specyficzną rolę odgrywa religa — islam, która ze względu na wielkie tradycje kulturowe na pierwszym planie stawia nauki tradycyjne oraz determinuje możliwości i potrzebę kształcenia kobiet. Charakterystyczne i wiele mówiące jest stwierdzenie autora, że Kraje Arabskie powinny dalej utrzymywać stare tradycje niż się unowocześniać.

Wiadomo, że zjawisko nienadążania działalności oświatowej i wychowawczej za potrzebami gospodarczo-społecznymi występuje w wielu krajach. Podejmuje się starania, aby jak najszybciej zlikwidować wiekowe opóźnienia w tym zakresie. Zacofanie w tej dziedzinie jest szczególnie widoczne w Krajach Arabskich i właśnie tam, w okresie rozwoju gospodarczo-ekonomicznego, szczególnie dużą rolę powinny odgrywać nauki o charakterze techniczno-ekonomicznym.

Specyficzna sytuacja panuje również w Algierii (rozdział X — Abdelmalek Sayad „Bilingwinizm i wychowanie w Algierii"). Kraj, będący długi czas pod okupacją francuską, ma bardzo słabo rozwinięty system szkolny, dzieci klas wyższych kształciły się w szkołach francuskich, dzieci klas niższych na skutek nieznajomości języka do szkół na ogół nie uczęszczały.

Dwa wyżej omawiane artykuły charakteryzują ogólną sytuację ekonomiczno-społeczną, przemiany, które zaszły w Krajach Arabskich, Algierii, z punktu widzenia socjologicznego, mało natomiast zajmują się samym wychowaniem i organizacją nauczania.

Ostatni rozdział „Nierówności kulturalne i polityka szkolna" stanowi podsumowanie głównych myśli zawartych w publikacji. Słusznie podkreślają autorzy, że problem zawarty w tytule jest trudny, ale należy podjąć ryzyko wyjaśnienia przyczyn powstających nierówności kulturalnych istniejących w ustroju kapitalistycznym, jak też i w socjalistycznym. Słusznie sugerują, że podanie w wykazach statystycznych wzrostu ilości ludzi kształcących się nie wskazuje, że szkolnictwo osiągnęło pełną demokratyzację. Dokładniejsze wniknięcie w dane statystyczne pokazuje, że

liczba dzieci pochodzących z „niższych" warstw społecznych jest bardzo mała w szkolnictwie drugiego stopnia i szkołach wyższych. Autorzy w sposób krytyczny odnoszą się do danych statystycznych przedstawionych przez kraje socjalistyczne, przy czym uogólnienie następuje po rozpatrzeniu tylko dwóch krajów socjalistycznych: Węgier i Jugosławii. Przyznają jednak, że jeżeli mierzy się możliwości dostępu dzieci klas niższych do szkół (drugiego stopnia i szkół wyższych), demokratyzacja w krajach socjalistycznych jest dalej posunięta niż w krajach kapitalistycznych.

Skoro ustrój socjalistyczny opiera się głównie na nacjonalizacji środków produkcji, to powinien — zdaniem tych autorów — ustanowić również równość kulturalną, a w danych statystycznych równość ta nie wystąpiła. Ich zdaniem socjologowie krajów socjalistycznych powinni to zjawisko wytłumaczyć, a nie zadowalać się głoszeniem prawa wszystkich do wykształcenia, do pełnej demokratyzacji instytucji szkolnych, zniesienia barier ekonomicznych.

W końcowych rozważaniach autorzy twierdzą, że kraje socjalistyczne za krótko istnieją, aby obiektywnie oceniać poruszone wyżej problemy, a przyszłość okaże, jak rozwija się demokratyzacja wychowania w tych społeczeństwach. Na wyniki nie muszą jednak zbyt długo czekać. Wystarczy samo ich stwierdzenie, że np. możliwości dostępu do szkół wyższych dla dzieci pochodzenia robotniczego i chłopskiego wyraża się liczbą 1 : 20 na Węgrzech i 1 : 80 we Francji.

Osobny podrozdział stanowią rozważania na temat „Nierówności kulturalnych w społeczeństwie socjalistycznym", w którym autorzy nie wnoszą nic nowego. Analizują raz jeszcze wyniki eksperymentu na Sardynii i proponują stworzyć taki system szkolny, który dałby wykształcenie w tym typie produkcji, w którym chłop czy robotnik był do tej pory i w którym ma pozostać.

Studia nad ruchliwością społeczną wykazują, że dzieci robotników zmieniają zawody zamiast pozostawać na miejscu swego „przeznaczenia", aby pracować tam bardziej racjonalnie i wydajnie. Pragną więc autorzy „przypisać" dzieci wiejskie do pracy na roli, robotników do pracy fizycznej, co pozwoli na zatrzymanie istniejących klas społecznych. Główną przyczynę niepodejmowania nauki na wyższych szczeblach szkoły przez dzieci pochodzenia chłopskiego czy robotniczego widzą dalej autorzy w nierówności kulturalnej, która warunkuje zrozumienie potrzeby oświaty. Krytykują poglądy socjologów socjalistycznych twierdzących, że główną przyczyną tych nierówności jest nie dziedzictwo kulturalne, ale podział klasowy.

Praca zbiorowa „Éducation développement et démocratie" jest pozycją ciekawą. Daje wiele informacji na temat rozwoju wychowania w krajach basenu Morza Śródziemnego i Węgier. Docenia konieczność badań w zakresie porównywania systemów wychowania. Szkoda, że autorzy posługując się danymi z dwóch tylko krajów socjalistycznych, znajdujących się w specyficznej sytuacji, pochopnie uogólnili stwierdzenia na temat sytuacji szkolnictwa w tych krajach.

W publikacji zawartych jest wiele problemów interesujących przede wszystkim socjologów. Konferencje, których wynikiem jest książka, były zorganizowane przez socjologów i z socjologicznego punktu widzenia zostały przedstawione sprawy dotyczące problemów pedagogicznych.

Ze względu na swój specyficzny charakter, złożoność poruszanych problemów książka powinna szczególnie zainteresować socjologów, pedagogów, ekonomistów.

Publikacja zawiera wiele cennych danych statystycznych, bibliografię dokumentów i publikacji międzynarodowych dotyczących omawianych krajów i to stanowi jej bezsprzeczne zalety.

Elżbieta Krupińska

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dwa przede wszystkim zagadnienia biorę na warsztat dzisiejszego przeglądu: lepsza sprawność pracy szkolnej i z tym związany problem pracy domowej ucznia. Oba zagadnienia są omówione wszechstronnie i interesująco na łamach dwu czasopism: *Nauczyciel i Wychowanie* oraz *Chowanna*.

Prakseologia w pracy szkolnej

W numerze 6, 1969, czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* jest specjalny dział poświęcony dobrej robocie. Tytuł działu: O lepszą sprawność pracy szkolnej. Piszą na ten temat wybitni znawcy zagadnień prakseologicznych. Prof. Jan Zieleniewski omawia rolę szkoły we wpajaniu uczniom zasad dobrej roboty. Wszystko jest w tym artykule ważne i interesujące. Sześć zasad — to najbardziej zwięzły kanon dobrej roboty każdego nauczyciela. Najbardziej ogólna, a w realizacji najtrudniejsza: „Wpajać praktycznie, przykładem własnym nauczyciela i poprzez wymagania stawiane uczniom, zasady dokładnej i sumiennej pracy". Podkreślmy tu słóweczko: p r a k t y c z n i e, bo ono ma istotne znaczenie. Zasada następna: „Wymagania stawiane przy nauczaniu i egzekwowaniu wiadomości stale i konsekwentnie przedstawiać uczniom jako przykład postulatów, które społeczeństwo może i musi stawiać każdemu swemu członkowi w każdym zakresie jego działalności". Ten postulat wiąże się ze stwierdzeniem, że konieczne jest „trwałe przekształcenie stylu życia, polegającego na lekceważeniu codziennych drobiazgów, a cenieniu bohaterskich zrywów w trudnych chwilach oraz talentów improwizatorskich po klęskach — w potrzebny nam styl, w którym co najmniej na równi z tamtymi cechami ceni się dokładność, staranność i sumienność wykonywania wszelkich codziennych zadań". Inny, bardzo ważny w pracy nauczyciela postulat: „Przy ocenianiu postępów uczniów brać pod uwagę nie tylko stan wiadomości, ale i stopień realizowania przez ucznia metodologicznych wymogów dokładnej i sumiennej pracy własnej".

I jeszcze jedna zasada, którą by się chciało wyodrębnić w okresie wypracowywania programów dla nowo powstających wyższych szkół nauczycielskich: „Aby umożliwić stopniową realizację tych postulatów, wprowadzić w szkołach dla nauczycieli osobny przedmiot nauczania obejmujący zasady dobrej roboty i jej nauczania". Autor zdaje sobie sprawę z tego, że programy szkół nauczycielskich są dość przeładowane i dodatkowy przedmiot przeładowanie to jeszcze by wzmógł. Replikuje: „Nauka o organizacji pracy jest odrębną dyscypliną i nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni poznać jej zasady, jeśli chcemy od nich wymagać, by wpajali uczniom nie tylko odpowiednie postawy moralno-polityczne i kwalifikacje fachowe, lecz także aby zarówno sami umieli organizować swoją pracę, jak i — przy sposobności nauczania przedmiotów fachowych — mogli przekazywać uczniom tę swoją umiejętność".

Główna przyczyna zacofania szkolnictwa

Tytuł ten brzmi nieco szokująco, szokujący jednak być przestaje, gdy prześledzimy tok rozumowania prof. M. Mazura, przedstawiony w artykule zamieszczonym w tymże numerze czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* i w tym samym dziale: O lepszą sprawność pracy szkolnej. Prof. Mazur pisze o świadomym działaniu jako

rozwiązywaniu problemu optymalizacyjnego, czyli problemów wielkiej wagi, na przykład wyboru systemu zarządzania państwem, planowania regionów przemysłowych, wielkich miast itd. Popełniane przy tym błędy pociągają za sobą olbrzymie straty. Jednak — podkreśla autor — zrozumienie istoty problemu optymalizacyjnego jest przydatne w podejmowaniu wszelkich decyzji, od najprostszych do najbardziej skomplikowanych.

Termin „optymalizacja" Autor określa w ten sposób: „Postępowanie polegające na poszukiwaniu najbardziej racjonalnego sposobu osiągnięcia celu". I wyjaśnia, że do przeprowadzenia optymalizacji potrzeba wielu informacji na temat warunków, w których miałoby się odbywać osiąganie celu. Bez ich uwzględnienia decyzje mogą się okazać błędne. A błędy polegają przede wszystkim na tym, że często przyjmuje się bezkrytyczny cel (zawężanie wielkości kryterialnej) i zamiast wszystkich środków prowadzących do danego celu bierze się pod uwagę tylko niektóre (zawężanie nadmierne zakresu wielkości decyzyjnej). Źródłem takich nieprawidłowości są często nawyki „decyzenta", nabyte wskutek wieloletniej rutyny. Przykład z dziedziny szkolnictwa, którym prof. Mazur ilustruje problem: „...nauczyciele geografii, botaniki, zoologii itp. egzekwują od uczniów mnóstwo wiadomości z tych przedmiotów, a tymczasem dorosły wykształcony człowiek po wiadomości geograficzne sięga zawsze do atlasów, a jego potrzeby w zakresie botaniki niewiele wykraczają poza nabywanie kwiatów na prezenty imieninowe".

I przykład aktualny, wiążący się ze wspomnianą już sprawą opracowywania nowych programów: „Należy wreszcie wspomnieć o tym, że komisje programowe najczęściej stawiają sobie problem ulepszenia programów nauczania przez modyfikację rozdziału tygodniowej liczby godzin lekcyjnych między różne przedmioty. W takim postawieniu problemu za wiele czynników traktuje się jako parametry zamiast jako wielkość decyzyjną. Mianowicie uważa się za nienaruszalne, że materiał nauczania ma być podzielony na przedmioty, że zajęcia mają mieć postać lekcji, że lekcja ma trwać 45 minut itp., a przecież takie »decyzje przeddecyzyjne« również wymagają uzasadnienia optymalizacyjnego.

Ogólnie można powiedzieć, że przed przystąpieniem do rozwiązania każdego problemu optymalizacyjnego należy wykonać dwie następujące czynności: 1) zestawić listę wszelkich czynników mogących odgrywać istotną rolę w danym problemie, 2) dokonać właściwego podziału tych czynników na wielkości kryterialne, wielkości decyzyjne i parametry.

Przy postępowaniu zgodnie z tymi zaleceniami rewizja programów nauczania powinna polegać na uznaniu dotychczasowego programu za nieistniejący i uzasadnianiu konieczności wprowadzania każdej informacji do nowego programu, zamiast, jak to się dzieje dotychczas, na uzasadnianiu jedynie zmian rewidowanego programu. Brak zrozumienia istoty problemów optymalizacyjnych jest główną przyczyną zacofania szkolnictwa".

Zapewne sformułowanie zbyt ostre, prawdą jest jednak, że opracowywanie nowych programów istotnie odbywa się na obraz i podobieństwo poprzednich — z różnych zresztą powodów.

O równie interesujących sprawach piszą w tym samym numerze *Nauczyciela i Wychowania* dr inż. Wojciech Gasparski, doc. dr Tadeusz Pszczołowski, dr Konstanty Piłejko, dr Xymena Gliszczyńska i inni.

Racjonalizacja programów nauczania

Pisze o tym obszernie w zeszycie *Chowanny* prof. dr Józef Pieter. Tytuł artykułu: „Przeciążenie uczniów szkolnych". Tak formułując zagadnienie, przyjmuje przeciążenie za fakt i szuka możliwości rozwiązania trudnej sytuacji. Widzi trzy

takie możliwości: jedna — to racjonalizacja programów nauczania, druga — ekonomizacja współzależnych procesów uczenia się i nauczania, a trzecia — takie przeobrażenie ustroju szkolnego, ażeby nauczanie czy też uczenie się odbywało się permanentnie.

Omówię przede wszystkim zagadnienie racjonalizacji, bo jest ono zapewne najbardziej aktualne. Racjonalizacja — dobór treści nauczania jak najbardziej i coraz to bardziej rozumny. Tak elastyczne dając wymaganie, prof. Pieter rozumie przez to oszczędność w doborze, jednak bez uszczerbku dla istotnych celów nauczania, i jednocześnie dostosowywanie programów do postępów nauki i techniki. Czyli racjonalne k r y t e r i a selekcji i racjonalna s e l e k c j a treści nauczania.

Wiele niegospodarności widzi Autor w doborze przedmiotów nauczania. Wysuwa — w imię racjonalnej selekcji — postulat trafnego uporządkowania przedmiotów i ich uzgodnienia. Przypomina tu zasadę korelacji między takimi przedmiotami, jak matematyka i fizyka, dydaktyka i psychologia. Idzie tu — tak się wydaje — o to, ażeby nie powtarzać w programach różnych przedmiotów tych samych zagadnień i żeby podobne zagadnienia różnych przedmiotów wiązać w jedną całość. Specjaliści skłonni są traktować swój przedmiot jako niezależną, autonomiczną dziedzinę.

Analizując trudności w doborze materiału zarówno w przedmiotach teoretycznie uporządkowanych (matematyka, fizyka), jak również w opisowych (geografia, historia, botanika), które również mają swoje uporządkowanie, jednak nie tak spoiste. Rzeczoznawcy-programowcy — pisze — jak wszyscy ludzie „opierają się w dużej mierze na nawykach z przebiegu własnej, dawno temu odbytej kariery szkolnej, a więc z tradycji programów nauczania danego przedmiotu, które być może z teoretycznego punktu widzenia są już całkowicie przestarzałe i błędne. Znaczy to, że siła nawyków każe danemu rzeczoznawcy bronić obecności pewnych pozycji programowych po prostu dlatego, że należały do czołówki — w podręcznikach i w praktyce nauczania — wiele lat temu. Nawyki zastarzałe bardzo trudno przełamywać, a więc odpowiednio niełatwo porozumieć się gronu fachowców co do względnej ważności różnych składników ewentualnego programu z samego tylko logiczno-teoretycznego punktu widzenia".

Prof. Pieter bierze również pod uwagę względy dydaktyczne, które każą materiał budować w cykle (historia). Dokonanie zmian z tego punktu widzenia nie jest łatwe, gdyż potrzebne byłyby badania eksperymentalne, te są jednak uciążliwe, gdyż trudno sprawdzić wyniki strukturalnie trwałe w przeciwieństwie do wyników doraźnych. I dlatego „w aktualnym stanie rzeczy nie sposób spodziewać się od programowców i dydaktyków skłonności do odciążania uczniów przez skreślanie powtórzeń i podbudów, ze względu na pomyślny przebieg kariery szkolnej zbędnych". Siła nawyków jest również przeszkodą uniwersalną. „Gdy bowiem już raz wprowadzono do programów nauczania określone powtórzenia i podbudowy, ich niezbędność stała się siłą nawyków oczywista i obowiązująca programowców, nie wiedzieć jak życzliwie nastawionych do »biednych« uczniów".

Rozpatrując sprawę odciążenia uczniów przez modernizację nauczania (uczenia się), prof. Pieter i tu nie widzi istotnego rozwiązania. Bo jakiekolwiek będzie nauczanie, jeśli ma być oparte na kształtowaniu myślenia uczniów i postawy twórczej, musi być „robione" w laboratoriach i przez wybitnych nauczycieli; laboratoria są kosztowne, a wybitnych będzie — zapewne — zawsze mało. Czy nie ma rozwiązania?

Pełne rozwiązanie widzi prof. Pieter w reorganizacji ustroju szkolnego. Podstawowa teza brzmi następująco: nie wystarczy jednorazowe wykształcenie ani dokształcenie się „po trochu" po ukończeniu szkoły; trzeba kształcić się wciąż i systematycznie w ciągu całej kariery zawodowej, zwłaszcza w zakresie pracy specjalistycznej. Kształcenie szkolne, odpowiednio zreorganizowane, stanowi tylko część wykształcenia zawodowego. Nie jest aktualna formuła: najpierw uczeń, potem pra-

cownik, lecz: permanentnie uczeń-pracownik. Konsekwencją przyjęcia takiego systemu byłoby rozluźnienie programów nauczania w szkolnictwie „wstępnym" (tak nazywa prof. Pieter szkoły podstawowe, średnie i wyższe). Skróceniu uległyby tygodniowe plany zajęć. „Teraz dopiero uczniowie znajdą czas zarówno na problemowe myślenie, jak i na kulturalną rozrywkę; na relaks i odpoczynek. Będą mieli czas i inne warunki do rozwijania zainteresowań kierunkowych. Dopiero w takim ustroju szkolnym zniknie problem przeciążenia uczniów".

Tą „rajską" perspektywą kończy się wielce ciekawy i wielce kontrowersyjny, a gruntownie przemyślany artykuł prof. Pietera. Dla „nawykowców" — szok, dla tradycjonalistów — groźba rewolucyjnych przemian. Trudno się jednak oprzeć wrażeniu, porównując na przykład opinie prof. Mazura i prof. Pietera, że półśrodki nie wystarczą, że bez decyzji „męskich" problem przeciążenia będzie morskim wężem.

W tym samym numerze *Chowanny* problem przeciążenia uczniów w pracy domowej omawia na obszernych materiałach badawczych prof. dr J. Zborowski, a inni autorzy dorzucają swe uwagi z różnych punktów widzenia (efektywność lekcji szkolnej, przeciążenie w oczach rodziców, przeciążenie w różnych przedmiotach nauczania).

Inne zagadnienia

Szkoła Zawodowa drukuje dłuższą rozprawę Mariana Rataja na temat teoretycznych podstaw samokształcenia; w nrze 12, 1969 jest obszernie omówiony problem samokształcenia nauczycieli; prof. dr Bolesław Popielski daje w nrze 12 *Życia Szkoły* wskazówki na temat wychowania seksualnego dzieci młodszych. Ciekawy przyczynek do historii wiejskiej szkoły zamieszcza *Przegląd Historyczno-Oświatowy*; o wiejskich szkółkach zimowych we wsi galicyjskiej w końcu XIX wieku pisze w nrze 4, 1969 Włodzimierz Wincławski.

*

Czytając i przeglądając czasopisma pedagogiczne odnosi się wrażenie, że autorzy, przynajmniej niektórzy, są przekonani, iż w podstawowych sprawach szkoły nie mogą już wystarczyć półśrodki. Wielkie nawet słowa o unowocześnianiu nie zastąpią nowoczesnej techniki.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W 1970 roku ludzkość postępowa całego świata uroczyście obchodzi 100 rocznicę urodzin Włodzimierza Iljicza Lenina.

Z tej też okazji pojawia się coraz więcej publikacji poświęconych wszechstronnej działalności W. I. Lenina. Również w radzieckich czasopismach pedagogicznych należy odnotować wzmożenie w kierunku ukazania roli i działalności W. I. Lenina w dziedzinie kształtowania oświaty i szkolnictwa radzieckiego oraz perspektyw ich rozwoju.

Wśród różnorodnych artykułów na powyższy temat pragniemy wskazać na niektóre z nich. Oto artykuł A. W. Ososkowa [1] zamieszczony na łamach *Sowietskoj Pie-*

[1] Por. A. W. Ososkow: W. I. Lenin i wsieobszczeje obuczenije. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 11, 1969 r., s. 9—19.

dagogiki i poświęcony poglądom W. I. Lenina na powszechność nauczania oraz jego walce o wprowadzenie tego postulatu w życie.

Humanistyczna idea powszechności nauczania, wypływająca z najbardziej palących potrzeb rozwoju społeczno-ekonomicznego — pisze na wstępie A. W. Ososkow — wyraża wieloletnie marzenia świata pracy i całej postępowej ludzkości. Idee te propagowali socjaliści-utopiści, o jej urzeczywistnienie walczyli rosyjscy rewolucjoniści demokraci. Jednak prawdziwie naukowe uzasadnienie powszechności nauczania dorastających pokoleń, jako konieczności obiektywnej, wypływającej z rozwoju ciężkiego przemysłu maszynowego i postępu naukowo-technicznego — dali twórcy marksizmu.

Po raz pierwszy w historii zagadnienie powszechności nauczania powiązali oni z walką klasową proletariatu, z jego walką rewolucyjną o stworzenie społeczeństwa komunistycznego.

Marks i Engels — pisze autor artykułu — formułując program proletariatu w dziedzinie oświaty ludowej, jako pierwsze żądanie wysunęli zasadę powszechności nauczania — „społecznego i bezpłatnego nauczania wszystkich dzieci". W. I. Lenin, rozwijając i konkretyzując tę zasadę marksistowską, w projekcie programu RSDRP wysunął żądanie „powszechnego bezpłatnego i obowiązkowego nauczania do 16 lat". Przy tym podkreślał on — pisze Ososkow — konieczność takiego ważnego warunku dla wykonania powszechności nauczania, jak „zaopatrzenie biednych dzieci w żywność, odzież i pomoce naukowe na konto państwa" (Dzieła. T. 6, str. 207, wyd. ros.).

Nawet statystyka Rosji carskiej przeprowadzona w 1894 roku wykazała, że 35% dzieci nie uczyło się dlatego, że rodzice ich znajdowali się w skrajnej nędzy, a tylko 12,4% z powodu „braku uświadomienia konieczności nauki" lub „niechęci rodziców czy też samych dzieci".

W. I. Lenin domagał się nie tylko prawnego usankcjonowania powszechności nauczania dzieci, lecz żądał stworzenia warunków i przesłanek materialnych dla faktycznego wykonania tego zadania.

Mówiąc o wprowadzeniu powszechnego bezpłatnego nauczania jako o bardzo ważnej poprawie dla całego narodu, Lenin podkreślał jednocześnie, że zagadnienie to ma szczególną wagę dla biedoty wiejskiej, ponieważ „...na wsi o wiele mniej szkół niż w miastach, a przy tym tylko klasy bogaczy, tylko burżuazja posiada możliwość zabezpieczenia dzieciom dobrego wykształcenia".

W dalszym ciągu swego artykułu Ososkow pisze, że Lenin uważał nauczanie w języku ojczystym jako jeden z ważniejszych warunków prawidłowej realizacji zasady powszechności nauczania.

Wychodząc z analizy konkretnej sytuacji wielonarodowościowej Rosji carskiej — Lenin doszedł do wniosku o konieczności włączenia do programu partyjnego żądania, aby nauka odbywała się w języku ojczystym. Jak ten problem przedstawiał się w świetle pierwszego spisu ludnościowego Rosji carskiej? Autor stwierdza, że jeżeli w europejskiej części Rosji ludność umiejąca pisać i czytać stanowiła 22,9%, to wśród narodów zamieszkujących Kaukaz i Syberię procent ten wynosił odpowiednio 12,4 i 12,3. Piśmienność ludności zamieszkującej Azję środkową była najniższa i wynosiła 5,3%.

Walkę o równouprawnienie w dziedzinie kształcenia wszystkich obywateli niezależnie od rasy i narodowości, walkę o powszechne nauczanie w języku ojczystym Lenin rozpatrywał nie jako cel sam w sobie tak, jak bundowcy, mieńszewicy i eserzy z ich oportunistycznymi żądaniami „autonomii kulturalno-narodowościowej", lecz jako część składową walki rewolucyjnej o obalenie samowładztwa carskiego, o ustanowienie republiki z taką konstytucją demokratyczną, która zapewni „całkowite równouprawnienie wszystkim obywatelom niezależnie od ich płci, religii i rasy".

Lenin walcząc o urzeczywistnienie powszechności nauczania domagał się od fabrykantów i przedsiębiorców, aby nie korzystali z pracy najemnej młodzieży do lat 16.

Przedstawiając sytuację w dziedzinie szkolnictwa w Rosji carskiej, A. W. Ososkow zwraca uwagę czytelnika na pracę W. I. Lenina „W sprawie polityki ministerstwa oświaty". W pracy tej Lenin nakreślił ogólny i pełny obraz żałosnej sytuacji oświaty w Rosji i przeanalizował wszechstronnie reakcyjną politykę szkolną caryzmu rosyjskiego. Wykorzystując szeroko dane statystyczne, Lenin wykazał, że na 1000 mieszkańców w Rosji przypadało 46,7 uczniów. Spośród 22% dzieci w wieku szkolnym — uczyło się faktycznie 4,7%, czyli 4/5 dzieci i młodzieży nie miało możliwości uczenia się w szkole.

Jedynie Socjalistyczna Rewolucja Październikowa — pisze Ososkow — umożliwiła rozwiązanie z powodzeniem wszystkich zasadniczych problemów społecznych, a w ich liczbie również zagadnienie powszechności nauczania. Dlatego Lenin opracowując drugi program Partii Komunistycznej (bolszewików), jako pierwszoplanowe zadanie w dziedzinie oświaty ludowej odnotował: „1. Przeprowadzenie bezpłatnego i obowiązkowego ogólnego i politechnicznego (zapoznającego w teorii i praktyce ze wszystkimi głównymi gałęziami produkcji) kształcenia dla wszystkich dzieci obojga płci do 17 lat".

Realizowanie leninowskiego programu powszechności nauczania — stwierdza autor — rozpoczęło się już od pierwszych dni władzy radzieckiej w Rosji. Władza radziecka zadanie wprowadzenia w życie powszechnego, obowiązkowego nauczania początkowego wykonała z sukcesem w ciągu niespełna dwóch dziesięcioleci, a na przestrzeni półwiecza po Wielkiej Rewolucji Październikowej naród radziecki, z powodzeniem budując społeczeństwo komunistyczne, już urzeczywistnił powszechność 8-letniego nauczania i przystąpił do wprowadzenia powszechności nauczania na poziomie szkolnictwa średniego.

Na zakończenie artykułu Ososkow przytacza dane statystyczne ilustrujące osiągnięcia władzy radzieckiej w dziedzinie oświaty i szkolnictwa. Oto niektóre z nich. Jeżeli w Rosji carskiej w roku szkolnym 1914/15 liczba uczniów szkół ogólnokształcących wszystkich typów wynosiła 9 milionów 656 tys., to w ZSRR w 1966/67 roku liczba uczniów tychże szkół wynosiła 48 mln 170 tys. osób. Jeszcze większy wzrost można zauważyć wśród nauczycielstwa. Jeżeli w 1914/15 r. było 280 tys. nauczycieli, to w 1966/67 2 mln 530 tys., tj. 9-krotny wzrost.

Nauczanie w szkole odbywa się w 57 językach narodów zamieszkujących Kraj Rad.

Inny artykuł — W. A. Kumaniewa [2], zamieszczony w 12 numerze *Sowietskoj Piedagogiki* — poświęcony jest również W. I. Leninowi i jego walce o likwidację analfabetyzmu w Związku Radzieckim.

Autor na szeregu przykładach i dokumentach w sprawie likwidacji analfabetyzmu w Rosji Radzieckiej przedstawia czytelnikowi pełną zaangażowania i poświęcenia postać W. I. Lenina. Począwszy od ustawy „O likwidacji analfabetyzmu wśród ludności RFSRR" podpisanej przez Lenina 26 grudnia 1919 roku, poprzez inną, wielokierunkową działalność w tej dziedzinie, a nawet w ostatnich dniach życia — Lenin nieustannie troszczył się o likwidację analfabetyzmu — pozostałości po Rosji carskiej.

Według oświadczenia N. K. Krupskiej ostatni artykuł, jaki chciał jeszcze podyktować chory już Włodzimierz Iljicz Lenin, dotyczył także zagadnień likwidacji analfabetyzmu.

Walka o pełną alfabetyzację stała się jednym z nakazów leninowskich.

Dla uczczenia 10 rocznicy władzy radzieckiej — pisze autor — 10 milionów obywateli ZSRR nauczyło się pisać i czytać.

W okresie drugiej i trzeciej pięciolatki w Związku Radzieckim wśród dorosłej ludności problem analfabetyzmu został zlikwidowany. Do 1940 roku w kraju nauczyło się pisać i czytać około 60 milionów kobiet i mężczyzn.

[2] Por. W. A. Kumaniew: W. I. Lenin i wsieobszczaja gramotnost' w SSSR. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 12, 1969 r., str. 7—17.

Doświadczenie Związku Radzieckiego — stwierdza Kumaniew — nieustannie potwierdza słuszność słów Lenina, że gdy tylko zostaje wywalczona wolność i nacjonalna niezależność, narody otrzymują realną możliwość walki z ciemnotą i niewiedzą, mogą korzystać ze wszystkich dóbr kultury i nauki.

W tym samym numerze *Sowietskoj Piedagogiki* czytelnik może zapoznać się z bardzo ciekawym artykułem K. K. Płatonowa [3] pt. „Lenin a problem zdolności".

Pozycją wyjściową dla zrozumienia każdego zjawiska — pisze autor — a w tej liczbie również zdolności dla Lenina była materialistyczna odpowiedź na podstawowe zagadnienie filozofii, na zagadnienie stosunku myślenia do bytu.

Artykuł Płatonowa zawiera szereg ciekawych wypowiedzi Lenina nie tylko na temat zdolności, lecz również cytuje wypowiedzi i przedstawia jego poglądy na aktywność i świadomość samej osobowości, na temat jej organizatorskich zdolności itp.

Nie odrywając zdolności ani od samej osobowości, ani od jej działalności — zdaniem Płatonowa — Lenin dostrzegał w nich te właściwości osobowości w całości, które są najbardziej potrzebne dla odpowiedniej działalności. Lenin wskazywał także drogę ich badania w jedności świadomości i działalności. Jednocześnie rozpatrywał on problem zdolności, jak również problem osobowości w dwojakim aspekcie: psychologicznym i socjologicznym.

Autor kończy artykuł stwierdzeniem, że psychologia i pedagogika radziecka rozpracowując teorię zdolności i realizując ją w praktyce — kieruje się drogą wskazaną przez Lenina.

Józef Zalewski

DODATEK PEDAGOGICZNY „TIMESA"

Nasze jedenaste sprawozdanie-recenzję z analogicznej prasy pedagogicznej (pierwsze ukazało się nrze 3 *Ruchu* z 1967 r.) poświęcimy tygodniowemu dodatkowi pedagogicznemu do londyńskiego „Timesa". Zwie się on w oryginale *The Times Educational Supplement* i ukazuje się od wielu lat w identycznym formacie i szacie graficznej, co macierzysty *Times*. Każdy numer tego tygodnika liczy 60 do 80 stronic, z których przeszło połowę wypełniają liczne, niekiedy całostronicowe reklamy oraz co najmniej tysiąc drobnych ogłoszeń, przeważnie oferujących różne vacaty nauczycielskie w Anglii i innych krajach Brytyjskiej Wspólnoty.

Czasopismo nie jest wprawdzie oficjalnym organem Angielskiego Związku Nauczycieli (N. U. T.), ale poświęca bardzo wiele uwagi nauczycielskim problemom związkowym, opowiadając się wyraźnie po stronie rzesz nauczycielskich w ich sporach z władzami ministerialnymi. *Dodatek* porusza na swoich łamach całą gamę spraw żywotnie obchodzących pedagogów-praktyków wszelkich szczebli — od wychowawczyń przedszkoli do profesorów uniwersyteckich. Zajmuje się zagadnieniami wychowania i nauczania (w aspekcie teoretycznym i praktycznym), higieną szkolną, budownictwem szkolnym, śledzi poczynania młodzieży akademickiej, zabiera głos na temat egzaminów do szkół średnich, interesuje się rozwojem sieci szkolnej. Przy tym czyni to wszystko z pozycji liberalno-demokratycznych piórem autorów, którzy objawiają kompetencję i poważne podejście do poruszanych zagadnień.

Wspomniany szeroki wachlarz problematyki znajdzie potwierdzenie w cytowanych

[3] Por. K. K. Płatonow: W. I. Lenin i problema sposobnostiej. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 12, 1969, str. 18—27.

niżej nagłówkach ważniejszych artykułów, zamieszczonych w numerach wrześniowych *Suplementu*, a treść i sposób jej potraktowania odzwierciedlimy poprzez wyjątki niektórych wypowiedzi, wyczytanych zwłaszcza w zeszycie z 28 listopada 1969 r.

W numerze z 5 września na czoło wysunęły się następujące kwestie: walka o wyższe płace, nauka pływania, przeciw narkomanii młodzieży, o równy dostęp do wykształcenia. 12 września mowa była między innymi o tym, że Narodowy Związek Studencki chce wpływać na kształcenie nauczycieli; ponownie wskazano na konieczność zwalczania narkomanii; oceniano egzaminy do szkół średnich; dyskutowano nad rozwojem szkolnictwa w rejonach północno-wschodnich; zrecenzowano „Encyklopedię dla każdego". W spisie treści *Dodatku Pedagogicznego* z 19 września poruszono takie sprawy, jak: kształcenie międzyzawodowe; nauczyciele w oczach dzieci; młodzi nauczyciele.

Artykuł wstępny tegoż numeru zawiera sformułowania zgoła niewesołe: „Kryzys to słowo zaiste często stosowane w polityce oświatowej... Wszędzie widoczna jest frustracja, zarówno jeśli idzie o płace, jak też w warunkach pracy, w reformie programów, w reorganizacji szkolnictwa średniego, w graniczącej ze skąpstwem oszczędności w zakresie rozwoju oświaty ..."

Na kłopoty labourzystów w dziedzinie polityki oświatowej rzuca ciekawe światło artykuł redakcyjny z 26 września. „...Przed rokiem na konferencji w Blackpool pani Alicja Bacon (poprzedniczka obecnego ministra oświaty) zapowiedziała dekret, zalecający lokalnym władzom oświatowym wzięcie kursu na tzw. szkoły łączne[1]. Obecnie wydaje się, że projekt dekretu jest już gotowy do przedłożenia w parlamencie. W swojej obecnej postaci projekt uwzględnia wszystkie możliwe kruczki prawne, wskutek czego stracił wiele na ostrości. Torysi (konserwatyści) ułatwią sobie zadanie, jeżeli pozwolą, aby tak przygotowany dokument wywołał samounicestwiające starcie poglądów dwóch własnych frakcji: zwolenników i przeciwników szkół łącznych. W każdym razie p. Heath (przywódca konserwatystów) oświadczał parokrotnie, że wystąpi przeciw projektowi, podkreślając, iż organizację szkolnictwa średniego powinno się pozostawić decyzji lokalnych władz oświatowych, co — jak przypuszcza się — może przeszkodzić realizowaniu zamierzonej reformy. Z zupełnie innych przyczyn — ten sam projekt nie budzi wielkiego entuzjazmu również na lewym skrzydle Labour Party, ponieważ wskutek swojej niekonsekwencji nie przyśpieszy on rozwoju szkół łącznych.

Numer z 28 listopada 1969 r. otwiera artykuł pt. „Narodowy (krajowy) Związek Studentów (N. U. S.) wobec nowych perspektyw". Jak oświadczył w podsumowaniu obrad niedawnego zjazdu tej organizacji jej przewodniczący Jack Straw, związek uczynił wyraźny krok naprzód w obranym świadomie przez zrzeszonych w nim studentów, politycznym kursie swojej działalności. Wciągnął on zdecydowanie — pisze autor artykułu — sztandar studencki na maszt równości i demokratycznego udziału. Związek opowiada się za zniesieniem przywilejów elity nie tylko w dziedzinie oświaty, ale i we wszystkich innych zakresach. Zgodnie z nowo przyjętymi zasadami działania (które zniosły obowiązujący przedtem w Związku zakaz prowadzenia debat politycznych), studenci dyskutowali najżywiej właśnie na tematy polityczne. Takie sprawy, jak polityka rządów Południowej Afryki czy Północnej Irlandii lub apartheid w sporcie budziły wśród delegatów o wiele więcej zainteresowania od zagadnień

[1] Szkoły średnie łączne (comprehensive schools) integrują w jednym organizmie szkolnym dwa lub nawet trzy rodzaje kształcenia, reprezentowane przez trzy typy szkół średnich, występujące gdzie indziej oddzielnie: elitarne „grammar", zawodowe „technical" oraz niższe zawodowe „modern". Szkoły łączne stanowią — zdaniem Labour Party — główną szansę demokratyzacji angielskiego szkolnictwa średniego. Vide m. in. R. Radwiłowicza: „Uwagi o systemie oświatowym Anglii i Walii", *Nowa Szkoła* nr 5 z 1956 r.

uznawanych dotąd za „typowo studenckie", w rodzaju tzw. przedstawicielstwa studentów. Nie znaczy to wcale, że mało uwagi poświęcono problemom oświatowym. Zjazd poparł na przykład plany reformy szkolnictwa średniego, zmierzające do intensyfikacji rozwoju „szkół łącznych".

Myliłby się ten — czytamy dalej w tymże artykule — kto by sądził, że przebieg ostatnich obrad studentów dowodzi słuszności poglądu, jakoby młodzież akademicka przestała interesować się funkcjonowaniem uczelni, z którego niezadowolenie było przed rokiem lub dwoma główną przyczyną „zamieszek studenckich". Trzeba bowiem — z jednej strony — pamiętać o tym, że od tamtego czasu wzrósł wyraźnie faktyczny udział studentów w administrowaniu uczelniami oraz że — z drugiej strony — sami studenci zaczęli rozumować w kategoriach znacznie szerszych, obejmujących problemy społeczne w płaszczyźnie lokalnej i krajowej, takie jak ubóstwo i warunki mieszkalne.

Z innych tematów, poruszonych w ostatnim numerze listopadowym timesowskiego *Suplementu* warto zwrócić uwagę na następujące: Wolny Uniwersytet; O tzw. uproszczonej nauce czytania i pisania; W sprawie nauczania literatury angielskiej; Nowoczesne budownictwo szkolne.

Peter Scott donosi, że Wolny (dosłownie: otwarty) Uniwersytet, który przedtem był uniwersytetem radiowym, przyjmie od stycznia 1971 r. na pierwsze kursy 25 tysięcy słuchaczy. Początkiem rekrutacji było rozpowszechnienie ćwierci miliona ulotek, zapraszających do nadesłania do centrali odpowiednich kwestionariuszy. Ulotki te rozesłano do lokalnych władz oświatowych, szkół, bibliotek publicznych, domów kultury itp. Wpisowe wyniesie 10 funtów, które uzna się za opłatę pierwszych trzech miesięcy czesnego.

Studenci będą mogli zdobyć tytuł bakałarza (Bachelor of Arts) po 3 lub 4 latach. Przewiduje się 10 godzin pracy (zapewne wykładów) tygodniowo oraz uczestnictwo w dwutygodniowych letnich zajęciach stacjonarnych. Warunkiem ukończenia całego kursu jest uzyskanie sześciu zaliczeń oraz zdanie odpowiedniego egzaminu końcowego, który będzie stosunkowo łagodny. Władze Wolnego Uniwersytetu są zdania, że na ich uczelni studiować będą przede wszystkim robotnicy, ponieważ nie mają oni innej szansy zdobycia wyższego wykształcenia. Szkoda — dodajmy od siebie — że artykuł nie informuje, jakie uniwersytet będzie prowadził kierunki studiów.

We wrześniu 1961 r. Ośrodek Badań nad Czytaniem przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Londyńskiego podjął długofalowy eksperyment, dotyczący wypróbowania angielskiego alfabetu uproszczonego do nauki początkowej czytania i pisania, zwanego w oryginale „Initial Teaching Alphabet", a w skrócie „i.t.a." [2] W roku 1968 Ośrodek ogłosił wyniki (pozytywne) tego eksperymentu, a w 1969 r. ukazał się obszerny „niezależny" raport (także pozytywny) pióra F. W. Warburtona i Wiery Southgate pt. „I.t.a. — an independent evaluation". Z tezami tej właśnie publikacji polemizuje w *Suplemencie* William Haas, profesor językoznawstwa z Manchesteru. Zastanawia się on nad tym, czy konkluzje raportu przemawiają rzeczywiście na korzyść i.t.a. Oto próbka dokonywanej przezeń krytyki:

Zwolennicy metody i.t.a. — pisze Haas — powołują się najczęściej na dwa następujące wnioski końcowe raportu:

1. „Zarówno dowody werbalne, jak i badawcze wskazują na to, że (w większości szkół, choć nie we wszystkich) dzieci używające i.t.a. nauczyły się czytać wcześniej, łatwiej i w szybszym tempie od podobnych dzieci, nauczanych ortografii tradycyjnej".

Zwrot wzięty przeze mnie (przez Haasa) w nawiasy jest często opuszczany. Analogicznie postępuje się z końcowym fragmentem poniższego zdania, z którego dowiadujemy się, że po trzech latach nauki szkolnej większość dzieci, których uczono orto-

[2] Por. nasze pierwsze sprawozdanie pt. „O angielskich badaniach nad problemami nauki czytania", *Ruch Pedagogiczny* nr 3 z 1967 r.

grafii tradycyjnej, dogania wyniki w zakresie czytania, uzyskiwane przez tych uczniów, którzy posługiwali się i.t.a.

2. „Ogólna konkluzja, jaką można wyciągnąć z tych różnych badań, głosi, że i.t.a. okazał się lepszym środkiem nauczania czytania od ortografii tradycyjnej (przy tym przewaga ta może zaniknąć po przejściu [3])".

Cytowane wnioski są jednak mylące, zdaniem Haasa, nawet w swoim pełnym brzmieniu. Nie mówią one bowiem o tym, pod jakim konkretnym względem metoda dotychczasowa jest gorsza od i.t.a. W konkluzjach tych najbardziej rzucają się w oczy różnorakie porównania w rodzaju: wcześniej, łatwiej, szybciej, lepiej. Gdy wszakże zapytamy, co się tu z czym porównuje, to okazuje się, że elementy brane pod uwagę nie są w wystarczającym stopniu porównywalne.

Artykuł swój zamyka prof. Haas dosadnym stwierdzeniem, że najbardziej kosztowne bywają w końcowym efekcie wykopaliska szczątków przedwcześnie powoływanej instytucji.

W dziale przeglądów i recenzji F. W. Bateson snuje ciekawe acz kontrowersyjne rozważania pod nagłówkiem „Nauka literatury angielskiej — jaką być może?"

Literatura angielska — piszé Bateson — jest to przedmiot odrębny od wszystkich innych dyscyplin uniwersyteckich. Jej przesłanki społeczne są zdecydowanie równościowe. Nawet bowiem najlepszy wykładowca literatury nie może mieć *bezwzględnej* racji, ponieważ jego większą wiedzę zdoła czasami zrekompensować głębsze wczucie się studenta.

Kurs literatury nie może wzbronić słuchaczowi przeżywania wielkich dzieł literackich (dosłownie: rozkoszowania się nimi). Co więcej, ta zdolność do przeżywania jest warunkiem *sine qua non* jego sukcesów... Jednakowoż celem literackich studiów uniwersyteckich jest między innymi dokonanie ewolucji w studenckich nawykach czytania: od czytania nieświadomego do świadomego, od pobieżnego prześlizgiwania się po tekście do zręcznego konstruowania odpowiedzi hipotetycznych, które pozwoliłyby powrócić do źródła dla potwierdzenia lub odrzucenia tych przypuszczeń.

Wprawdzie doceniam wagę historycznego układu odniesienia, niemniej sądzę — oświadcza Bateson — że najsłuszniejszym kryterium jest osobiste zaangażowanie, zainteresowanie i talent studenta. Obowiązujący system egzaminacyjny musi być zniesiony. W ogóle przy pomocy jakichkolwiek egzaminów nie można ocenić w sposób adekwatny wyników studenta literatury, ponieważ na przeszkodzie stoją tutaj takie czynniki przymusowe, jak ograniczony czas i narzucone pytania. Pewnym wyjściem, które autor proponuje, byłaby możliwość przedstawienia egzaminatorom wykazu wszystkich napisanych przez abiturienta opracowań, szkiców i rozpraw z zaznaczeniem tych pozycji i tematów, z których chciałby on odpowiadać. Egzaminatorzy mieliby oczywiście prawo pytać go dodatkowo również o inne zagadnienia.

Bodaj jak żadne inne czasopismo, z którego zdawaliśmy sprawę w naszych poprzednich przeglądach, *Pedagogiczny Times* ukazuje cząstkę autentycznego życia i problemów nauczycieli i pedagogów w konkretnym kraju. Możemy nieraz zajmować odmienne stanowisko, jak choćby w przypadku niektórych tez dotyczących ostatniego z referowanych artykułów (Literatura jako coś niewymiernego, poza czasem i miejscem!), ale nie sposób odmówić tym, przedstawionym w *Timesie* sprawom i myślom — wiarygodności.

W ostatnim listopadowym numerze *Suplementu* warto jeszcze zwrócić uwagę na korespondencję pod tytułem „Szkolne budownictwo specjalne dla nauczania zespołowego". Mowa w niej o nowoczesnym dużym budynku parterowym, oddanym przed rokiem do użytku szkole pn. „Manor High School" w Oudby (w hrabstwie Leistershire). Jest to budynek zaprojektowany specjalnie dla 11—14-latków, a jego główną

[3] Chodzi tu zapewne o przejście dzieci do klas starszych, w których obowiązuje oczywiście ortografia tradycyjna.

funkcję stanowi dostosowanie do częstych zmian organizacji zajęć, w szczególności zaś do nauki w zespołach.

Kierownik szkoły, Walter Higgins, określa budynek i pomieszczenia swojej szkoły jako „pobudzające". Przymiotnik ten odnosi się zarówno do samej architektury, jak i do umeblowania szkoły. Szpalty po obu stronach tekstu korespondencji wypełniają ilustracje. Na jednej z nich widnieje wielki plan całego budynku, a druga przedstawia fragment wnętrza. Izba, którą oglądamy na fotografii, nie przypomina w niczym tradycyjnej klasy szkolnej. Jest to raczej olbrzymi pokój angielskiego home'u, z rozsuwaną ścianą wewnętrzną, za którą znajduje się jeszcze obszerniejsze pomieszczenie przeznaczone dla różnych zajęć praktycznych. Jedna z izb sąsiednich (połączonych z „klasą") to czytelnia wraz z bogatym zbiorem książek, umieszczonych na przesuwanych, ruchomych półkach.

Ryszard Radwiłowicz

Z SEMINARIUM SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Kształcenie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli w uniwersytetach

Uniwersytety są niewątpliwe najwyższą formą kształcenia nauczycieli. Powstaje tylko pytanie, czy dyplom uniwersytecki oznacza również najwyższą jakość przygotowania zawodowego nauczycieli. Uniwersytety zawsze kształciły nauczycieli, kształcą ich dzisiaj i będą kształcić w przyszłości. Nikt im tego prawa nie zabierze. Powstaje tylko pytanie, jak kształcą, czy istnieje tam właściwa atmosfera dla przygotowania do pracy zawodowej przyszłych nauczycieli-wychowawców? Czy uniwersytety zrobiły wszystko, aby wywiązać się jak najlepiej ze swego zadania: przygotowania nauczycieli o najwyższych kwalifikacjach naukowych i pedagogicznych?

Pytania te są dzisiaj jak najbardziej na czasie. Dążymy do podniesienia poziomu i jakości pracy całego systemu oświatowego, stawiamy ten postulat przed każdą najmniejszą nawet szkółką wiejską. Nie może więc również zadowalać nas sam fakt kształcenia nauczycieli na uniwersytecie. Chcemy, aby byli oni tam dobrze kształceni.

Podkreślamy dzisiaj z dumą, że w zakresie kształcenia nauczycieli szkół podstawowych dokonaliśmy zmian o historycznym znaczeniu, że przeprowadziliśmy zasadnicze zmiany jakościowe, przechodząc stopniowo na kształcenie nauczycieli w WSN.

Czy na tej reformie systemu kształcenia należy poprzestać, czy w zakresie kształcenia nauczycieli szkół średnich, których przygotowują głównie uniwersytety, konieczne są również podobne zmiany jakościowe?

Problemy te są przedmiotem aktualnych prac Sekcji Kształcenia Nauczycieli przy Zarządzie Głównym ZNP. Były one tematem seminarium, które odbyło się w dniu 16 grudnia 1969 roku.

Podstawą do dyskusji były przygotowane i doręczone uczestnikom wraz z zaproszeniami do udziału w seminarium następujące referaty:

1. Stefan Wołoszyn: „Pedagogiczne kształcenie nauczycieli w uniwersytetach".
2. Józef Kozłowski: „Kształcenie pedagogiczne nauczycieli szkół średnich".
3. Marian Jakubowski: „Raport w sprawie kształcenia nauczycieli na uniwersytetach".
4. Wincenty Danek: „Stan kształcenia pedagogicznego w Wyższej Szkole Inżynierskiej".

W seminarium wzięło udział szereg pracowników naukowych uniwersytetów, WSP, WSN, Instytutu Pedagogicznego oraz działaczy Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

W niniejszej relacji podajemy zasadniczą treść przedstawionych na seminarium materiałów oraz dyskusji.

Stan kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli w uniwersytetach

W programie studiów uniwersyteckich przygotowanie kandydatów na nauczycieli odbywa się w ramach zajęć z zakresu tzw. elementów nauk pedagogicznych, metodyki i praktyki pedagogicznej.

Program „elementów" obejmuje następujące tematy: wprowadzenie do pedagogiki,

cele wychowania, elementy psychologii rozwojowej, elementy psychologii wychowawczej, podstawy socjologii wychowania, wychowanie umysłowe, społeczno-moralne, estetykę, wychowanie fizyczne i zasady higieny, osobowość nauczyciela-wychowawcy.

Czas na przerobienie programu wynosi z reguły 120 godzin (60 godzin wykładów i 60 godzin ćwiczeń). Na kierunku geografii ogólny wymiar godzin jest mniejszy i wynosi 90 godzin, a na kierunkach matematyki, fizyki, biologii, chemii — 60 godzin (tylko wykłady).

Program „elementów nauk pedagogicznych" jest zatem zlepkiem wielu tematów, a czas przewidziany na kształcenie pedagogiczne studentów pozwala na zapoznanie ich z tak istotnymi w przyszłej pracy nauczycielskiej problemami tylko w sposób bardzo ogólny, powierzchowny i elementarny. Trzeba przy tym pamiętać, że zajęć nie prowadzą profesorowie lub docenci katedr pedagogicznych, lecz tylko młodsi pracownicy naukowi (adiunkci, asystenci) lub wykładowcy spoza uczelni, zatrudnieni w ramach godzin zleconych. W tej sytuacji studenci nie przywiązują wielkiej wagi do zajęć z zakresu elementów nauk pedagogicznych.

W programie studiów uniwersyteckich przewidziany jest również czas na metodykę przedmiotu specjalizacji — 75 godzin na kierunkach matematyki i geografii, 150 godzin na filologii polskiej, biologii i chemii, 195 godzin na historii i 210 godzin na filologii rosyjskiej. Poza tym studenci odbywają 4-tygodniową praktykę w szkołach. Praktyka ta, podobnie jak i zajęcia z metodyki oraz elementów nauk pedagogicznych prowadzone są z reguły na trzecim i czwartym roku studiów, obowiązują wszystkich studentów, zarówno tych, którzy chcą pracować w szkole, jak i tych, którzy o tym nie myślą.

Łatwo więc wyobrazić sobie, jaki jest stosunek tych drugich do zajęć i praktyki pedagogicznej.

Niektóre porównania i zestawienia

W okresie międzywojennym na niektórych uniwersytetach (Warszawa, Kraków) zorganizowane było tzw. studium pedagogiczne. Na studium to mogli zapisywać się dobrowolnie studenci trzeciego i wyższych lat studiów lub też absolwenci uniwersytetów (ze stopniem magistra).

Zajęcia na studium prowadzili profesorowie, docenci i pracownicy naukowi uniwersyteckich katedr pedagogicznych i psychologicznych. Na studium obowiązywały następujące egzaminy: z pedagogiki, z historii wychowania, z psychologii ogólnej, z psychologii pedagogicznej, z higieny szkolnej, z prawodawstwa szkolnego, z wychowania fizycznego (teoria) oraz z dydaktyki szczegółowej (metodyki) odnośnego przedmiotu. Przyszły nauczyciel musiał złożyć osiem egzaminów „pedagogicznych". Obecnie składa jeden — z elementów nauk pedagogicznych.

W sumie w programach studiów uniwersyteckich na kształcenie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli przeznacza się u nas od 3,3 proc. (biologia) do 8,4 proc. (filologia rosyjska) ogólnego wymiaru czasu studiów, podczas gdy na uniwersytetach Stanów Zjednoczonych AP — 17 proc. Na praktykę pedagogiczną w Polsce — 4 tygodnie, w Związku Radzieckim — 20 i 24 tygodnie.

Nauczycieli szkół średnich (przedmioty ogólnokształcące) kształcą u nas obecnie uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne. W obu typach uczelni jest jednakowy okres nauki, w obu studia kończą się egzaminem magisterskim, absolwenci uniwersytetów i WSP otrzymują jednakowe pod względem formalnym uprawnienia do nauczania w szkołach (kwalifikacje naukowo-pedagogiczne).

W programie WSP nie ma „elementów nauk pedagogicznych". Dyscypliny pedagogiczne zostały wyodrębnione i prowadzone są oddzielnie: pedagogika, psychologia, historia wychowania, higiena szkolna, metodyka przedmiotu kierunkowego.

Ogólny wymiar czasu, przeznaczony na te przedmioty wynosi od 240 do 330 godzin, czyli jest przeciętnie trzy razy większy niż w uniwersytetach. Również czas przeznaczony na metodyki przedmiotów specjalizacji jest znacznie wyższy i wynosi od 105 do 300 godzin. Praktykę pedagogiczną odbywają studenci w ciągu ośmiu tygodni.

Porównajmy jeszcze dla przykładu program kształcenia pedagogicznego w WSN, które — jak wiemy — są szkołami trzyletnimi i kształcą nauczycieli szkół podstawowych. Na program ten składają się:

podstawy pedagogiki	— 36 godzin;
psychologia	— 118 godzin;
teoria nauczania	— 96 godzin;
teoria wychowania	— 96 godzin;
ustrój szkolny	— 24 godziny;
techniczne środki nauczania	— 32 godziny;
higiena szkolna i bhp	— 16 godzin;
dydaktyka przedmiotu:	
głównego	— 104 godziny;
pobocznego	— 48 godzin;
praktyka	— 8 tygodni.

Daje to w sumie (bez praktyki) 570 godzin zajęć.

Ocena istniejącego stanu

Uczestnicy seminarium, analizując stan kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli w uniwersytetach, jednomyślnie stwierdzili, że nie ma tam w tej chwili warunków do dobrego przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej.

W porównaniu ze stanem przedwojennym nastąpił wyraźny regres w zakresie kształcenia pedagogicznego kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Również w zestawieniu z innymi typami zakładów kształcących nauczycieli uniwersytety nie zajmują przodującego miejsca, tak jakby to wypadało zarówno z dobrych tradycji, jak i roli we współczesnym życiu.

Rokrocznie po egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie formułuje się wiele zarzutów pod adresem szkół średnich, ich poziomu i jakości pracy. Kadra nauczająca w tych szkołach rekrutuje się w poważnym procencie z absolwentów uniwersytetów. Jedną z głównych dróg do podniesienia poziomu dydaktycznego i wychowawczego szkół średnich jest polepszenie jakości kształcenia studentów, przyszłych nauczycieli Na temat konieczności reformy kształcenia pedagogicznego studentów na uniwersytetach dyskutuje się od lat. Opracowane były w tej sprawie konkretne wnioski i propozycje. Jednakże nic się dotychczas nie zmieniło.

Obecnie sprawa staje się pilna. W 1968 roku zmniejszyła się liczba WSP. Nowo powstały Uniwersytet Śląski wchłonął katowicką WSP. W 1970 roku następna WSP przestanie istnieć z chwilą powstania uniwersytetu w Gdańsku. Powstanie nowych uniwersytetów w Katowicach i Gdańsku ma poważne znaczenie dla Śląska i Wybrzeża. Chodzi tylko o to, aby w tym pozytywnym dla polskiej nauki, kultury i życia gospodarczego procesie nie dopuścić do pogorszenia stanu kształcenia kadr nauczycielskich. Będzie to możliwe, jeśli reforma kształcenia pedagogicznego nauczycieli na uniwersytetach wprowadzona zostanie w życie.

Propozycje zmian

Reforma kształcenia pedagogicznego na uniwersytetach wiąże się z ustaleniem koncepcji kształcenia nauczycieli. Uniwersytety bowiem kształcą nie tylko nauczycieli.

W dyskusji na seminarium analizowane były następujące koncepcje struktury organizacyjnej kształcenia nauczycieli w uniwersytetach.

Na wszystkich kierunkach tzw. nauczycielskich (np. filologia polska, historia, matematyka, geografia itd.) należy stworzyć, począwszy od pierwszego roku studiów, ciąg nauczycielski. Kandydaci na studia dobierani byliby na ciąg nauczycielski już przy egzaminach wstępnych. Na ciągu nauczycielskim można by spedagogizować studia na wzór WSP, zwiększyć praktykę pedagogiczną, stworzyć odpowiednią atmosferę dla wychowywania przyszłych wychowawców. Koncepcja ta ma niewątpliwie wiele zalet. Realizowana jest w niektórych krajach. W naszych warunkach jednak, gdy zawód nauczycielski nie należy do atrakcyjnych, zachodzi obawa, że nie mielibyśmy dostatecznej liczby kandydatów na ciąg nauczycielski, np. na kierunkach fizyki, chemii, matematyki, a więc specjalnościach w szkolnictwie deficytowych. Z drugiej znów strony takie kierunki, jak filologia polska, historia, geografia, są kierunkami prawie wyłącznie nauczycielskimi i nie byłoby zatem sensu tworzyć tam specjalnych nauczycielskich ciągów.

Pewną odmianą pierwszej koncepcji jest projekt, aby podział na ciągi nauczycielskie i nienauczycielskie wprowadzić po trzecim roku studiów. Zalety i wady tego projektu są podobne jak w koncepcji pierwszej. Istnieje przy tym realne niebezpieczeństwo, że ciągi nauczycielskie wybierane byłyby przez jednostki słabsze. Byłaby to zatem selekcja do zawodu nauczycielskiego, ale selekcja ujemna.

Kilka lat temu opracowany został przez prof. Stefana Wołoszyna projekt zorganizowania na uniwersytecie Międzywydziałowego Studium (Instytutu) Pedagogicznego. Projekt ten omawiany był przez odpowiednie zespoły rzeczoznawców Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Z pewnymi modyfikacjami przedstawiony został na ostatnim posiedzeniu Sekcji Kształcenia Nauczycieli przy Zarządzie Głównym ZNP. Oto główne jego założenia.

W programach studiów uniwersyteckich należałoby w dalszym ciągu pozostawić jako obowiązkowe dla wszystkich studentów dotychczasowe kształcenie pedagogiczne. Elementy wiedzy pedagogicznej stanowią niewątpliwie ważny składnik wykształcenia ogólnego studentów oraz ich przygotowania do pracy bez względu na rodzaj wykonywanego zawodu. Ci absolwenci, którzy po ukończeniu uniwersytetu znaleźliby się w szkole, mieliby tak jak dotychczas pewne przygotowanie pedagogiczne umożliwiające im rozpoczęcie pracy nauczycielskiej. Kwalifikacje zawodowe zdobyliby — zgodnie z obowiązującymi przepisami — po przynajmniej dwuletniej praktyce oraz po złożeniu egzaminu kwalifikacyjnego. Rangę tego egzaminu należałoby przy tym znacznie podnieść.

Niezależnie od obowiązkowego (obligatoryjnego) kształcenia pedagogicznego wszystkich studentów na każdym uniwersytecie — powinno być zorganizowane Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne. Studium to służyłoby tym studentom, którzy chcieliby zdobyć pogłębione przygotowanie do zawodu nauczycielskiego. Zajęcia na studium nie byłyby zatem obowiązkowe, udział w nich byłby dla studentów — począwszy od piątego semestru — dobrowolny (fakultatywny). Słuchacze studium zwolnieni byliby — rzecz oczywista — od obowiązku uczęszczania na zajęcia obligatoryjne w ramach „elementów nauk pedagogicznych".

Poza studentami udział w zajęciach na studium mogliby brać absolwenci uniwersytetów, pracujący zawodowo, za zgodą zakładów pracy. Ukończenie studium powinno zwalniać od obowiązku składania egzaminu kwalifikacyjnego. Nauczyciel, który będzie posiadał tytuł magistra oraz dyplom ukończenia Studium Pedagogicznego, otrzyma po dwuletniej, pozytywnie ocenionej praktyce mianowanie na nauczyciela.

W planie nauki na studium przewiduje się wykłady i seminaria z następujących dyscyplin pedagogicznych: psychologia ogólna, psychologia rozwojowa i wychowawcza, historia wychowania, socjologia wychowania, pedagogika (ogólna teoria

nauczania i wychowania), dydaktyka szczegółowa, higiena, planowanie oświatowe i prawodawstwo szkolne, 2-miesięczna praktyka.

Program studium przewiduje przygotowanie nauczycieli do pracy w szkołach średnich oraz w klasach V—VIII szkoły podstawowej. Ogólny wymiar czasu przeznaczony na wykłady, ćwiczenia i seminaria wynosi 540 godzin. Zajęcia powinni prowadzić samodzielni pracownicy naukowi (profesorowie, docenci) lub pracownicy naukowo-dydaktyczni, szczególnie wybrani.

Która z wymienionych koncepcji powinna być wprowadzona w życie? Odpowiedzi na to pytanie nie dało seminarium Sekcji Kształcenia Nauczycieli. Wydaje się jednak, że najbardziej wszechstronna i możliwa do wprowadzenia w życie jest koncepcja reprezentowana przez prof. Wołoszyna. Zapewnia ona pogłębione przygotowanie pedagogiczne chociaż dla części studentów. Należy sądzić, że w miarę jak będzie wzrastać ranga studium na uniwersytecie, gdy zmieniać się będzie na lepsze atmosfera wokół spraw kształcenia nauczycieli, wzrastać będzie również liczba słuchaczy Studium Pedagogicznego.

Z drugiej znów strony projekt prof. Wołoszyna jest bardzo realny i liczący się z obecną sytuacją kadrową szkolnictwa. Nie wyklucza on możliwości zatrudnienia w szkołach absolwentów uniwersytetów, którzy nie ukończyli Studium Pedagogicznego.

Reforma kształcenia pedagogicznego na uniwersytetach jest dziś sprawą pilną. Wymaga tego dobro szkoły, troska o polepszenie jej jakości i poziomu pracy. Taka jest opinia działaczy oświatowych, nauczycieli, pracowników naukowych, członków Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli Zarządu Głównego ZNP.

Kazimierz Wojciechowski

SESJA OŚWIATOWA W LUBLINIE

W dniach 5 i 6 grudnia 1969 r. odbyła się w Lublinie naukowa Sesja Oświatowa, która stanowiła ważne wydarzenie w historii oświaty i szkolnictwa Lubelszczyzny. Miała ona charakter narady ogólnokrajowej. Uczestniczyło w niej 420 osób reprezentujących najwyższe władze partyjne, państwowe i związkowe, pracowników nauki, aktyw polityczny i społeczno-oświatowy ze wszystkich województw.

Najliczniej reprezentowani byli nauczyciele-nowatorzy ze szkół województwa lubelskiego.

Obrady plenarne toczyły się w Domu Nauczyciela ZO ZNP, natomiast praca w sekcjach odbywała się w przodujących szkołach lubelskich w Szkole Podstawowej Nr 35 i w Państwowych Szkołach Budownictwa w Lublinie.

Celem sesji było podsumowanie dorobku szkolnictwa Lubelszczyzny w okresie 25-lecia PRL, podsumowanie i ocena pięcioletniego eksperymentu oświatowego, popularyzacja osiągnięć szkolnictwa lubelskiego oraz ustalenie kierunków dalszego rozwoju postępu pedagogicznego.

Podsumowanie osiągnięć zostało przedstawione w trzytomowym okolicznościowym wydawnictwie, które stanowi poważny i trwały dorobek sesji. Wartość jego polega przede wszystkim na tym, że w sposób uporządkowany przedstawia szeroką działalność nauczycieli i pracowników nauki nad unowocześnianiem procesu nauczania i wychowania oraz prezentuje wysoką dojrzałość nauczycieli i właściwe zrozumienie przez nich zadań i założeń nowoczesnej szkoły i współczesnej teorii pedagogicznej.

Oceny osiągnięć oświaty na Lubelszczyźnie w okresie 25-lecia PRL i wpływu jej

na rozwój społeczny, gospodarczy i kulturalny Lubelszczyzny dokonał tow. E. Machocki — sekretarz KW PZPR. Wartość poczynań nowatorskich i eksperymentalnych z punktu widzenia naukowego oraz przydatności praktycznej ocenił prof. K. Lech — opiekun naukowy lubelskiego eksperymentu.

Zarówno materiały wydawnicze, jak i referaty oceniające były podstawą do dyskusji w czasie obrad plenarnych i w sekcjach.

Łącznie w dyskusji zabierało głos 55 osób. W dyskusji plenarnej prezentowany był głównie dorobek badań naukowych prowadzonych w powiecie puławskim, w szkołach podstawowych nr 6 i 35 w Lublinie i innych.

Dyskusja w sekcjach dotyczyła głównie prac nowatorskich podejmowanych przez placówki oświatowo-wychowawcze oraz szkoły eksperymentalne i wiodące.

W sekcji wychowania przedszkolnego dyskusja skupiała się wokół zagadnień: funkcji przedszkola w przygotowaniu dzieci do szkoły; potrzeby tworzenia modelu współczesnego przedszkola zabezpieczającego pełny rozwój intelektualny, psychiczny i fizyczny wychowanków; sposobów podnoszenia dojrzałości szkolnej dzieci wiejskich nie objętych opieką przedszkolną; zacieśnienia form współpracy przedszkoli i szkół podstawowych celem przygotowania dzieci do podjęcia nauki.

W sekcji szkolnictwa podstawowego główne problemy poruszane w dyskusji dotyczyły sposobów wdrażania nowego systemu nauczania i wychowania. Dyskutanci dzielili się swoimi doświadczeniami, przedstawiali trudności oraz wskazywali na warunki niezbędne dla dalszego unowocześniania pracy szkoły.

Powszechnie postulowano potrzebę ściślejszej więzi między nauką a praktyką w tworzeniu jednolitego systemu wychowania oraz konieczność zabezpieczenia lepszych warunków materialnych dla masowego wdrażania systemu dydaktycznego.

W szkolnictwie licealnym omawiano możliwości wdrażania nowego systemu nauczania, zweryfikowanego w szkolnictwie podstawowym do praktyki szkół średnich ogólnokształcących. Przedstawiono dotychczasowe doświadczenia w zakresie wprowadzania niektórych elementów tego systemu, jak np.: nauczania problemowego, strukturalizacji treści oraz metod aktywizujących ucznia w procesie poznawczym. Wiele miejsca przenaczono także sprawie tworzenia jednolitego systemu wychowawczego.

W szkolnictwie zawodowym w dyskusji poruszano przede wszystkim problemy dotyczące: konieczności podejmowania dalszych prac nad aktywizacją metod kształcenia teoretycznego i praktycznej nauki zawodu, nad doskonaleniem form współdziałania z zakładami pracy na odcinku prowadzonych przez nie praktyk zawodowych i stażów pracy, nad potrzebą kontynuowania badań efektów kształcenia oraz nad tworzeniem jednolitego systemu wychowawczego w oparciu o zintegrowane działanie szkoły i środowiska.

Dyskusja we wszystkich sekcjach była dowodem głębokiego zrozumienia istoty postępu pedagogicznego, dokonała przeglądu dorobku poszczególnych szkół i placówek oświatowych oraz wykazała pełne zaangażowanie nauczycieli w uzyskiwaniu coraz lepszych efektów pracy szkoły. Dała również cenny materiał do opracowania programu działania w następnym okresie.

Częścią składową Sesji Oświatowej była wystawa postępu pedagogicznego zorganizowana w Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie. Ilustrowała ona przy pomocy bogatego zestawu różnorodnych materiałów podstawowe założenia nowego systemu nauczania, a przede wszystkim zasadę łączenia teorii z praktyką w różnych przedmiotach. Ukazywała również sposoby wykorzystywania nowoczesnych pomocy naukowych i środków technicznych dla pobudzania wielostronnej aktywności ucznia, rozwijania pomysłowości technicznej oraz jego twórczości plastycznej. Wystawa składała się z trzech części: ogólnej — obrazującej rozwój oświaty na Lubelszczyźnie w ciągu 25 lat PRL, a w szczególności wzrost kadry, jej kwalifikacji, rozwój bazy tip.; szczegółowej — obejmującej działy wychowania przed-

szkolnego, szkolnictwa ogólnokształcącego w układzie problemowo-przedmiotowym, szkolnictwa zawodowego według zagadnień problemowych. W jednej z sal przedstawiony został dorobek eksperymentu puławskiego.

W III dziale szeroko została zaprezentowana twórczość nauczycieli: naukowa, literacka, plastyczna i racjonalizatorska.

Wystawa czynna była od 5 do 13 grudnia. Poza uczestnikami sesji zwiedziły ją liczne zespoły nauczycieli z terenu całego województwa.

Istotną cechą wystawy było to, że obok popularyzowania dorobku miała ona charakter kształcący i została wykorzystana dla celów szkoleniowo-metodycznych.

Wartość sesji w poważnej mierze podnosiła dobrze przemyślana i sprawna organizacja. Na specjalne podkreślenie zasługuje tu:

— wydanie przed sesją materiałów drukowanych,
— rozesłanie uczestnikom obszernych tez do dyskusji,
— zaopatrzenie uczestników w szczegółowe informacje o warunkach pobytu, programie sesji, ciekawszych zabytkach naszego regionu i możliwościach korzystania z rozrywek kulturalnych,
— właściwe przygotowanie miejsca do obrad plenarnych i obrad w sekcjach,
— należyte zabezpieczenie środków komunikacji, miejsc noclegowych i punktów żywienia,
— zorganizowanie występów szkolnych zespołów pieśni i tańca, wystawy filatelistycznej, przeglądu filmów obrazujących życie szkół lubelskich,
— oraz szeroka popularyzacja sesji poprzez miejscową i centralną prasę, radio i telewizję.

Doświadczenia podsumowane i ocenione podczas Sesji Oświatowej pozwoliły na ustalenie głównych kierunków dalszej działalności administracji szkolnej, pracowników nauki, ośrodków metodycznych, Związku Nauczycielstwa Polskiego i ogółu nauczycieli nad rozwojem postępu pedagogicznego. Szczegółowy program dalszego działania przedstawiony zostanie w t. IV materiałów wydawniczych.

Za podstawowy kierunek dalszego rozwoju nowatorstwa pedagogicznego sesja przyjęła wprowadzanie nowego systemu nauczania i wychowania, zweryfikowanego w dotychczasowej pracy szkół eksperymentalnych i wiodących do wszystkich typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w województwie.

Dla zabezpieczenia realizacji tych założeń programowych sesja na podstawie opracowanych materiałów i szerokiej dyskusji ustaliła podstawowe kierunki działania.

I. W zakresie organizacji dalszego procesu unowocześniania pracy szkoły postanowiono:
   1. Organizacja i koordynacja pracy nowatorskiej prowadzona będzie przez Wojewódzką i Powiatowe Rady Postępu Pedagogicznego wg ściśle ustalonego programu i planu działania.
   2. Masowe wdrażanie nowego systemu opierać się będzie na doświadczeniach organizacyjnych powiatu puławskiego. W pierwszym etapie prace wdrożeniowe obejmują m. Lublin oraz powiaty: Biała Podlaska, Krasnystaw, Radzyń i Zamość. Pozostałe powiaty włączane będą sukcesywnie w miarę dojrzewania warunków do masowego wdrażania.
   3. Zakłada się, że do końca 1975 r. upowszechnianiem nowego systemu nauczania i wychowania objęte zostaną wszystkie szkoły w województwie. W związku z tym będzie zachodziła potrzeba rozbudowy sieci szkół przodujących oraz korekty dotychczasowej sieci szkół wszystkich typów uwzględniającej w jeszcze większym stopniu potrzeby społeczno-gospodarcze naszego regionu.

II. W zakresie doskonalenia kadry pedagogicznej postanowiono:
   1. W dalszym ciągu dążyć do systematycznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

2. Ujednolicić system doskonalenia czynnych nauczycieli przy ścisłym współdziałaniu administracji szkolnej, ośrodków metodycznych, ZNP, Instytutu Pedagogiki, wyższych uczelni i bibliotek pedagogicznych.
3. Systematycznym doskonaleniem w zakresie nowego systemu nauczania i wychowania objąć w pierwszym rzędzie:
   — pracowników nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych,
   — kierowników i dyrektorów szkół oraz placówek opiekuńczo-wychowawczych, przewodniczących komisji przedmiotowych i zespołów samokształceniowych,
   — zespoły nauczycieli poszczególnych przedmiotów.
4. W oparciu o zespoły przedmiotowe wybitnych nauczycieli przy współudziale pracowników naukowych opracowywać poradniki i materiały metodyczne dla nauczycieli i uczniów, sprawozdania z najciekawszych prac szkół i nauczycieli, materiały do badań wyników nauczania i wychowania itp.
5. Szerzej popularyzować najlepsze przykłady zastosowania teorii w praktyce przez organizowanie różnych form wzajemnych kontaktów szkół i nauczycieli, akcję odczytów pedagogicznych oraz wydawnictwa pedagogiczne centralne i lokalne.

III. W zakresie wzbogacania i unowocześniania bazy materialnej:

1. Systematycznie wyposażać szkoły w nowoczesne pomoce dydaktyczne ze szczególnym uwzględnieniem środków technicznych. W tym celu, między innymi, uruchomić produkcję nowoczesnych pomocy naukowych przez niektóre szkoły zawodowe oraz szerzej wykorzystywać inwencję wybitnych nauczycieli w ich projektowaniu.
2. Stopniowo przekształcać izby lekcyjne w pracownie i klasy-pracownie.
3. Zorganizować w najbliższych latach wojewódzką i powiatowe pracownie nowoczesnych środków dydaktycznych popularyzujących wdrażanie nowoczesnej techniki do procesu dydaktycznego i wychowawczego.
4. Organizować przy szkołach przodujących (bazowych) takie punkty usługowe, jak: powielarnie do produkcji materiałów pomocniczych dla uczniów i nauczycieli, pogotowia dydaktyczne dysponujące przykładowymi rozkładami materiału, konspektami lekcji, nagraniami tekstów, ciekawszych lekcji itp. punktów konserwacji i naprawy nowoczesnych pomocy naukowych.
5. W dalszym ciągu prowadzić intensywną budowę, rozbudowę i unowocześnianie pomieszczeń szkolnych.
6. Zwiększyć dbałość o estetykę wnętrza i otoczenia szkół i placówek wychowawczych oraz terenów rekreacyjnych.

Wymienione postanowienia ujęte zostaną i uszczegółowione w programie działania Wojewódzkiej Rady Postępu Pedagogicznego.

Zgodnie z ogólną opinią sesja spełniła swoje zadania. Dorobek nauczycieli Lubelszczyzny spotkał się z dużym uznaniem przedstawicieli władz partyjnych, Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, pracowników nauki, gości z innych województw oraz wszystkich uczestników sesji.

Czesław Wójcik

KRONIKA ZAGRANICZNA

BERTRAND RUSSEL NIE ŻYJE

2 lutego b. r. zmarł w wieku 97 lat lord Bertrand Russel, wybitny filozof i matematyk angielski. Sławę matematyczną przyniosło mu napisanie w latach 1910—1913 wespół z A. N. Whiteheadem dzieła „Principia Mathematica", którego ideą przewodnią było poszukiwanie podstaw matematyki w zasadach logiki.

W filozofii reprezentował Russel stanowisko realistyczne, przy czym związany był z tradycyjnym pozytywizmem. Był pacyfistą i ateistą. Z licznych dzieł filozoficznych, jakie napisał, zasługują na wymienienie przede wszystkim: „The Principles of Mathematics" (1903) i wspomniane „Principia Mathematica", „Problems of Philosophy" (1912), „Our Knowledge of External World" (1914), „The Analysis of Mind" (1921), „The Analysis of Matter" (1927), „An Outline of Philosophy" (1928), „A History of Western Philosophy" (1946). Filozofia jako nauka nie ma wynikać, zdaniem Russela, z uogólnień nauk szczegółowych, lecz przeciwnie — być niejako wstępem do nich, wskazującym problemy, którymi powinny się zajmować. Powinna ona poza tym dostarczać naukom szczegółowym jasnych i precyzyjnych pojęć, w czym szczególna rola przypada logice. Filozofia Russela ma więc wyraźnie empiryczny charakter i pozytywistyczne nastawienie (por. J. Legowicz: Zarys historii filozofii, 1967, s. 453).

Za jedynie realne uznaje Russel tylko dane zmysłowe. Rzeczywistość składa się tylko z danych zmysłowych, będących czymś w rodzaju „wrażeniowych atomów". Russel traktuje dane zmysłowe jako realności niezależne, w czym zbliża się ku poglądom idealistów subiektywnych, ku platońskim koncepcjom niezależnego bytu idei.

Ma też Russel wcale niemały dorobek w zakresie myśli pedagogicznej. Pedagogiem sensu stricto Russel nie był, katedry pedagogiki nie piastował, niemniej napisał szereg prac na tematy pedagogiczne, z których większość przetłumaczona została na wiele języków obcych, w tym również na język polski. Są to: „Małżeństwo i moralność" (1931), „O wychowaniu" (1932), „Przebudowa społeczna (1932), „Wychowanie a ustrój społeczny" (1933), „Podbój szczęścia" (1933), „Perspektywy przyszłej cywilizacji" (1933).

Punktem wyjścia poglądów pedagogicznych Russela jest człowiek i jego potrzeby. Widzenie świata powinno zależeć, jego zdaniem, od uprzytomnienia sobie mechanizmu wiążącego fakty, od potrzeby ich organizacji. Nie stoi on jednak na stanowisku mechanistycznym. Widzi przede wszystkim człowieka z tkwiącymi w nim możliwościami rozwojowymi, które rozwinąć się mogą, jeśli spełnione zostaną warunki: ziemia, powietrze i światło. Ziemia jako warsztat pracy dla człowieka i powietrze do swobodnego oddechu, a światło jako światło wiedzy. Wychowanie powinno się dlatego opierać na psychologii, jest ono bowiem procesem przetwarzania psychicznych danych człowieka. Od sposobu ich przetopienia i ponownej ich krystalizacji zależy wartość życia jednostki.

Druga istotna strona pedagogiki Russela to strona socjologiczna, całe pole udziału jednostki w życiu zbiorowym. Russel wychodzi z podstawowego dla jego poglądów założenia, że w kształtowaniu życia ludzkiego impuls ma większe znaczenie niż świadoma celu działalność („Przebudowa społeczna", s. 286). Większość impulsów dzieli Russel na dwie grupy: zachowawcze i twórcze. Z impulsów zachowawczych powstają: państwo, wojna, własność, z twórczych zaś — wychowanie, małżeństwo i in. Każda reforma powinna wyzwalać impulsy twórcze, niszczące zaś skierowywać na drodze umiejętnej pedagogii do życia, do rozwoju. Rzeczą wychowania właśnie jest staranna pielęgnacja instynktów twórczych, sublimacja instynktów zachowaw-

czych, destrukcyjnych. A nauczanie ma dać człowiekowi takie umiejętności, które go usposobią do użytecznego zastosowania instynktów. Innym takim instynktem jest, zdaniem Russela, sympatia międzyludzka. Wegetuje ona w świecie przygłuszana stale instynktem walki. Dlatego zadanie wychowania polega na pobudzaniu do rozwoju owej sympatii, stwarzaniu dla niej przyjaznego klimatu i wzmacnianiu jej na tyle, aby miała dość siły dla wpływania na życie ludzkie.

W kwestii walki impulsów wrogich, niszczących z impulsami budzącymi Russel przypisuje wielkie znaczenie wiedzy, jej zdobywaniu w sposób bezinteresowny. Opiera się tu na psychologicznym spostrzeżeniu, że dziecko z zamiłowaniem wędruje „w krainie myśli". Ten naturalny popęd w późniejszym wieku spotyka się już rzadko, ponieważ „wychowanie robi wszystko, aby go zabić" („O wychowaniu", s. 147).

Dla bezinteresowności w zdobywaniu wiedzy potrzebne są dwa podstawowe warunki: swoboda badania i niezależne myślenie. Jedno i drugie napotyka, zdaniem Russela, trudności zewnętrzne w postaci dogmatycznych nastawień, w wytwarzaniu wierzeń zamiast myśli. Przykładów dostarcza nauczanie religii i historii. Rozwojowi myślenia niezależnego sprzyja krytycyzm, wyrażający się w gotowości do swobodnego przedyskutowania różnych zagadnień. Wówczas budzi się śmiałość myśli, poczucie uczciwości intelektualnej. Wychowawca powinien uodpornić wychowanka na wpływy postronne przez wyrobienie w jego umyśle szeregu cennych cnót intelektualnych, jak ciekawość, otwartość umysłu, zdolność skupiania się, dokładność, a nade wszystko wiara we własne siły.

Russel stwierdza zależność funkcjonalną systemu wychowania od systemu społecznego, zwłaszcza od organizacji czynników ekonomicznych. Rezultatem wychowania powinien być taki człowiek, który by potrafił przeciwstawić się złu, jakie niesie własność prywatna, nacjonalizm, mechanistyczny pogląd na świat, traktujący jednostkę jako znikomą cząstkę wielkiej machiny społeczno-industrialnej. „Mechanizm musi ustąpić miejsca poglądowi humanistycznemu — pragnie Russel — przywracającemu człowiekowi jego godność świadomego twórcy życia" („Wychowanie a ustrój społeczny", s. 225).

Poglądy pedagogiczne Bertranda Russela wiążą się ściśle z jego przekonaniami społecznymi, a te z jego konstrukcjami teorio-poznawczymi. W niektórych punktach tych poglądów dostrzec można pewne zbliżenia do pedagogiki socjalistycznej, ale są to tylko zbliżenia pozorne. Russel zasadniczo negował ustrój i pedagogikę socjalizmu, a jeśli nawet nie negował, to okazywał wobec nich wiele sceptycyzmu, czego konkretne potwierdzenie znajdujemy na kartach jego książki „Wychowanie a ustrój społeczny".

W roku 1950 otrzymał Russel nagrodę Nobla w dziale literatury za swoje „Szkice sceptyczne". Bertrand Russel zajmował się też działalnością społeczną, występował przeciwko zbrojeniom atomowym oraz przeciw dyskryminacji Murzynów w Stanach Zjednoczonych, przyłączał swe nazwisko do protestów przeciw gwałtom i niesprawiedliwościom, jakie tak licznie atakowały świat w ciągu jego długiego życia.

Obszerny artykuł na temat „Ideały wychowawcze Bertranda Russela" — pióra dra Stefana Kawyna zamieścił „Ruch Pedagogiczny" w roku 1935/36.

WW.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЭДМУНД СТАШИНЬСКИ: Ленин — инспиратором новой просветительной политики 261
МАКСИМИЛИАН МАЦИАШЕК: Тенденции развития общеобразовательного лицея 278
ЗИГМУНТ ЗЕЛИНЬСКИ: Место сверхсредних школ в системе профессионального образования 292
ВИКТОР ЩЕРБА: Технический прогресс — массовая культура — воспитание 303

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

КАЗИМЕЖ КИРЕЙЧИК: Помощь детям имеющим трудности в учении в рамках шведской системы просвещения 316

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Предмет дидактики или дидактика как наука и предмет обучения 333

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ФРАНЦИШЕК ЧЕХ: Ученические шутки, шалости и проказы 339
АЛЕЙЗЫ МАТУЩИК: Воспитательные консультации 344
ЮЗЕФ ОЛЬЧАК: Мировоззрение и идейно-политический облик кандидатов в учительскую профессию 350

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЕЖИ БОБУЛЯ: ТАДЕУШ НОВАЦКИ (ред.) — Исследования по вопросам профессионального образования 360
КРЫСТЫНА КВЯТКОВСКА: В. А. Жамин — Экономика образования, Москва 1969 366
ЭЛЬЖБЕТА КРУПИНЬСКА: Education Developpement et Democratie . . 369

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . 374
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 377
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Педагогическое приложение „Таймса" . . . 380

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ БОЙЦЕХОВСКИ: Семинар Секции образования учителей . . 385
ЧЕСЛАВ ВУЙЦИК: Просветительная сессия в Люблинье 389

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. В. Кончина Бертранда Расселя 393

CONTENTS

ARTICLES

EDMUND STASZYŃSKI: Lenin as Inspirer of New Educational Policy . . 261
MAKSYMILIAN MACIASZEK: Tendency of Grammar School Evolution . . 278
ZYGMUNT ZIELIŃSKI: Place of Post-Secondary School in Vocational Education System 292
WIKTOR SZCZERBA: Technical Progress — Mass Culture — Education . . 303

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

KAZIMIERZ KIREJCZYK: Assistance to Children who Encounter Difficulties in Learning within Swedish Educational System 316

DISCUSSIONS AND POLEMICS

SZANIAWSKI IGNACY: Matter of Didactics or Didactics as Science and Subject of Teaching 333

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

FRANCISZEK CZECH: Schoolboøys' Tricks, Pranks, Jokes 339
ALOJZY MATUSZCZYK: Educational Guidance 344
JÓZEF OLCZAK: Philosophy of Life, and Ideological-Political Attitude of Candidates for Teachership 350

BOOKS REVIEWS AND REPORTS

JERZY BULBA: Tadeusz Nowacki (red.) — Essay on Vocational Education . . 360
KRYSTYNA KWIATKOWSKA: W. A. Żamin — Ekonomika obrazowania . . 366
ELŻBIETA KRUPIŃSKA: Education Developpement et Dèmocratie . . . 369

REVIEW OF MAGAZINES

STANISŁAW NOWACZYK: Review of Polish Pedagogical Magazines . . . 374
JÓZEF ZALEWSKI: Review of Soviet Pedagogical Magazines 377
RYSZARD RADZIWIŁOWICZ: Pedagogical Appendix to „Times" 380

HOME CHRONICLE

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: From the Seminary of Teachers' Education Section 385
CZESŁAW WÓJCIK: Education Session in Lublin 389

FOREIGN CHRONICLE

W.W.: Bertrand Russel is dead 393

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XII (XLIV) LIPIEC — SIERPIEŃ 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WŁADYSŁAW OZGA: Wpływ wahań demograficznych na szkolnictwo . . 397
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Aktualne zadania pedagogiki 419

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI: Dydaktyczne i organizacyjne problemy kształcenia zawodowego w NRD 431
ANNA ŁUKAWSKA: Szkoły nowego typu w ZSRR 460

DYSKUSJE I POLEMIKI

KONSTANTY SOBOLSKI: Znaczenie znajomości psychologii informacji i masowego oddziaływania w procesach upowszechniania sztuki 471

PRÓBY, DOŚWIADCZENIA I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MIECZYSŁAW ORYL: O rozwoju intelektualnym dzieci wiejskich . . . 479
MARIA JAKOWICKA: Problemy samowychowania w kształceniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego 489

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MARIA WALENTYNOWICZ: Ze studiów nad Komenskim (po roku 1945) . . 495
STANISŁAW KOWALSKI: Tadeusz Krajewski — Dobór kandydatów do szkół wyższych 502
SŁAWOMIRA SUCHOŻEBRSKA, RYSZARD CIEŚLIŃSKI: Bolesław Niemierko — O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej . 504
JANINA SKRZYPKOWA: Szkoła, zawód, praca. Problemy szkolnego poradnictwa zawodowego 507
KAZIMIERZ POSPISZYL: Talcott Parsons — Struktura społeczna a osobowość 509

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 513
STEFAŃ SZAJDAK: Pedagogiczne czasopisma Wielkopolski 517
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 520

KRONIKA KRAJOWA

WW.: Międzynarodowy Rok Oświaty w Polsce. Szkolnictwo w roku szk. 1970/71. Dalszy rozwój studiów na poziomie WSN. Narodziny Uniwersytetu Gdańskiego 524

KRONIKA ZAGRANICZNA

WW.: Międzynarodowy Rok Oświaty na świecie. Rok Komeńskiego . . . 527
WW.: Wielka poczytność dzieł W. Lenina 529

ROK XII (XLIV) LIPIEC — SIERPIEŃ 1970 Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

WŁADYSŁAW OZGA

WPŁYW WAHAŃ DEMOGRAFICZNYCH NA SZKOLNICTWO

Demografia jako nauka współdziałająca z pedagogiką

Wśród nauk współdziałających z pedagogiką (nauki filozoficzne, socjologia, psychologia, biologia, cybernetyka, ekonomika oświaty i in.) istotne znaczenie ma także demografia, która zajmuje się badaniem jakościowych i ilościowych zmian w składzie ludności. Wyniki badań demograficznych związane są z funkcjonowaniem systemu szkolnego, oddziałując na organizację szkolnictwa, na geograficzne rozmieszczenie szkół, ich wielkość i strukturę organizacyjną, na czasokres nauki w szkołach obowiązkowych i stopień upowszechnienia kształcenia na różnych szczeblach drabiny szkolnej, a także na zabezpieczenie szkołom we właściwym czasie odpowiednich warunków pracy itp. Pośrednio zatem badania demograficzne wywierają wpływ na efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej, co z kolei związane jest ściśle z formami i metodami działalności pedagogicznej. Badania demograficzne są szczególnie ważne dla ustalenia i realizacji prawidłowej polityki oświatowej.

Podstawowym tworzywem dla organizacji szkolnictwa jest ilość ludności (dzieci i młodzieży) w wieku kształcenia w szkołach. Dlatego też czynnik demograficzny powinien być brany pod uwagę przy kształtowaniu zasad rozwoju szkolnictwa i jego struktury organizacyjnej. Z doświadczeń dalszej i bliższej nam przeszłości wiemy, że czynnik ten był w stosunkowo małym stopniu uwzględniany w polityce oświatowej. Przykła-

dem tego może być fakt nieprzygotowania w latach międzywojennych szkolnictwa podstawowego (powszechnego) pod względem organizacyjnym do wzmożonego przyrostu liczby dzieci wchodzących w wiek szkolny. W rezultacie wyż demograficzny, który objął w latach 1932—1939 swym zasięgiem dzieci w wieku 7—13 lat, doprowadził — jak pisze Marian Falski — do „znacznego rozstroju" szkolnictwa powszechnego (podstawowego) [1]. Falski twierdzi, że i w Polsce Ludowej w pierwszych latach po wyzwoleniu spod okupacji hitlerowskiej nie brano w dostatecznej mierze pod uwagę znaczenia niżu demograficznego (następstwo drugiej wojny światowej) i dalszych po nim wahań populacyjnych przy organizowaniu szkolnictwa [2]. Nie wdając się w ocenę słuszności tego stwierdzenia, trzeba przyznać Falskiemu rację w sprawie znaczenia badań demograficznych dla realizacji naszej polityki oświatowej. Analiza kształtowania się sytuacji demograficznej w grupach wieku objętych kształceniem w szkołach jest w tym celu nieodzowna. Niedocenianie czynników demograficznych w planowaniu rozwoju oświaty i doskonaleniu systemu szkolnego odbija się ujemnie na jego funkcjonowaniu, prowadzić bowiem może do błędnych decyzji administracji szkolnej.

Kilka refleksji i uwag metodologicznych

Badania demograficzne opierają się na materiałach źródłowych dostarczanych przez statystykę ludności. Dla szkolnictwa istotne znaczenie ma ten dział demografii, który zajmuje się badaniem przyszłego rozwoju ilościowego ludności, jej struktury i rozmieszczenia. Przewidywania w tym zakresie określa się mianem prognozy demograficznej. Przy ustalaniu prognoz stosuje się metody naukowe. Punktem wyjścia są tu dane statystyczne, dotyczące aktualnego stanu ludności i jej struktury z uwzględnieniem wieku, płci i miejsca zamieszkania (miasto — wieś).

W prognozowaniu rozwoju ludności bardzo ważną rolę odgrywają hipotezy naukowe w zakresie różnych czynników, wpływających na zmiany w liczbie i strukturze ludności. Wybór odpowiednich, w miarę możności najsłuszniejszych hipotez przy opracowywaniu prognozy rozwoju ludności jest konieczny, gdyż przyszłości nikt nie zna i znać nie może. Jednakże logiczne rozumowanie oparte na gruntownej znajomości procesów demograficznych oraz występujących w tej dziedzinie tendencji i prawidłowości pozwala wedrzeć się w tajniki przyszłości. Można by powiedzieć, że prognozy demograficzne są przeniesieniem w przyszłość nauk i doświadczeń przeszłości [3].

Z nauk i doświadczeń przeszłości rodzą się hipotezy dotyczące rozrod-

[1] Zob. Marian Falski: Czynnik demograficzny w polityce oświatowej. *Kwartlanik Pedagogiczny* 1965 r., nr 3, str. 8.
[2] Tamże, str. 8.
[3] Porównaj E. Rosset: Prognozy demograficzne. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Łodzi*, zeszyt 5, rok 1958.

czości i umieralności. Ustalenie ich wymaga poważnych badań i studiów. Np. na problem rozrodczości wpływa szereg czynników natury biologicznej i społecznej. Wchodzą tu w grę: współczynnik płodności kobiet (liczba urodzin na 1000 kobiet w wieku płodności, tj. w wieku od 15 do 49 lat), współczynnik zawierania małżeństw, świadome macierzyństwo i regulacja urodzin, wiek zawierania małżeństw (wczesne małżeństwa dają więcej dzieci), polityka populacyjna państwa wyrażająca się w przyznawaniu przywilejów kobietom rodzącym i rodzinom wielodzietnym (urlopy macierzyńskie, dodatki rodzinne, opieka nad matką i dzieckiem i in.), sytuacja mieszkaniowa, urbanizacja itp.

Najbardziej trafne (sprawdzające się w życiu) są prognozy demograficzne, opierające się na danych statystycznych, dotyczących dzieci już urodzonych. Prognozowanie polega tu na przesuwaniu osób żyjących do wyższych grup wieku, czyli na tak zwanym „postarzaniu" przy uwzględnieniu empirycznych lub hipotetycznych współczynników wymieralności. Prognozy tego typu nie mogą budzić wątpliwości i życie potwierdza je z wysoką dokładnością. Zmarły niedawno znany ekonomista radziecki, wybitny znawca problemów ekonomiki oświaty prof. S. G. Strumilin pisał o tym w 1957 r. w ten sposób: „Prognoza oparta na tak niezaprzeczonych faktach, jak istniejąca proporcja różnych grup wieku ludności, jest tak samo wiarygodna, jak przepowiednia, że po zimie nastąpi wiosna, po wiośnie lato itd." [4]

Podstawowym źródłem, na którym oparte będą dalsze rozważania na temat konsekwencji zmian demograficznych dla szkolnictwa, jest „Prognoza demograficzno-biologiczna dla Polski i województw na lata 1968—2000", opracowana przez Komisję Planowania przy Radzie Ministrów w 1969 r. przy współudziale Głównego Urzędu Statystycznego [5]. Do opracowania prognozy przyjęto ludność według wieku i płci w podziale na miasto i wieś na podstawie jednorazowego badania ewidencyjnego przeprowadzonego przez GUS według stanu na 31. XII. 1967 r. Oznacza to, że prognoza opracowana w oparciu o hipotetyczne założenia w zakresie płodności kobiet, umieralności niemowląt i tablic wymieralności dotyczy dzieci urodzonych w 1968 r. i w latach późniejszych. Inaczej mówiąc, pierwsza generacja 7-latków, których liczba oparta jest w prognozie na teoretycznych założeniach demograficznych, wejdzie do kl. I szkoły podstawowej w 1975 r. Liczebność roczników dzieci w wieku 7—14 lat (8 roczników łącznie) oparta całkowicie na założeniach hipotetycznych dotyczy dopiero lat 1982—2000. Analogicznie liczebność czterech roczników młodzieży w wieku kształcenia na poziomie szkoły średniej (15—18 lat), oparta całkowicie na przyjętych założeniach hipotetycznych, dotyczy lat 1986—2000.

[4] S. G. Strumilin: Problemy ekonomiki truda. *Gosudarstwiennoje Izdatielstwo Politiczeskoj Litieratury*, Moskwa 1957, s. 40.

[5] Wyd. Kom. Planowania przy R. M. Centrum Obliczeniowe, Warszawa, czerwiec 1969 r.

Z powyższego wynika, że przewidywane w prognozie z 1969 r. liczby dzieci 7—14-letnich w okresie nadchodzącej pięciolatki (1971—1975) są realne. Dotyczy to w dużej mierze również okresu następnej kolejnej pięciolatki (1976—1980), w którym przewidywana liczba dzieci w wieku 7—14 lat oparta jest tylko częściowo na założeniach hipotetycznych, zwłaszcza że na ogół sprawdza się w życiu także przewidywana liczba urodzin dla lat niezbyt odległych od momentu ustalania prognozy, gdyż zmiana wielkości współczynników demograficznych nie następuje gwałtownie, i dlatego też hipotezy przyjęte w tym zakresie są na ogół trafne. Można przeto uznać jako realną również prognozę dla lat 1976—1980, a nawet do 1985 r.

Natomiast prognozę demograficzną na dalsze lata (1986—2000) należałoby traktować z większą ostrożnością. Trzeba zakładać, że może ona być zdezawuowana przez życie. Mimo jednak zawodności prognoz perspektywicznych (w naszym przypadku niższy stopień realności prognozy może ewentualnie dotyczyć lat 1986—2000) nie rezygnujemy z nich jako instrumentu badań nad strukturą ludności i konsekwencjami zmian demograficznych dla szkolnictwa również w ostatnim 15-leciu bieżącego stulecia. W badaniach tych nie chodzi wszak o bezbłędne odgadnięcie przyszłości, lecz o jej wizję opartą na dotychczasowych naszych doświadczeniach oraz na przyjętych założeniach i hipotezach.

Prognozowanie tego rodzaju jest domeną futurologii, której zadaniem jest próba naukowego opisu przyszłych kształtów życia społecznego. Futurolodzy zajmują się zatem nie tylko przewidywaniami demograficznymi, ale także prognozami w dziedzinie medycyny, biologii, urbanizacji, komunikacji, w dziedzinie zasobów żywnościowych i energetycznych na kuli ziemskiej itp.

Futurologia stała się dziś jedną z najmodniejszych dziedzin nauki. W prasie całego świata, w czasopismach naukowych coraz częściej pisze się artykuły i rozprawy np. na temat oszałamiających perspektyw 2000 roku. Jednakże w futurologii spotykamy się niejednokrotnie ze zjawiskiem pogoni za sensacją przez ukazywanie wyimaginowanej wizji społeczeństwa. Fascynacja przyszłością mająca swoje przyczyny psychologiczne i biologiczne zarówno w życiu jednostki, jak i społeczeństwa zobowiązuje futurologów do kreślenia wizji przyszłości w oparciu o kategorie wymierne, podlegające określonym prawidłowościom.

W swych dociekaniach futurolodzy nie omijają również problemów oświatowo-wychowawczych, dając nieraz upust fantazji. Niektórzy przewidują np., że w 2010 r. nasze dzieci nie będą chodziły do szkoły, lecz... do szpitala. Tam otrzymają zastrzyk, który zaopatrzy ich mózgi we wszystkie wiadomości potrzebne w życiu i pracy człowiekowi. W roku 2020 będzie istniała, zdaniem tych futurologów, możliwość nauczania za po-

mocą automatycznego zapisu informacji w mózgu oraz stosowania lekarstw w celu zwiększenia ilorazu inteligencji [7].

Przewidywania te brzmią nazbyt fantastycznie i trudno byłoby znaleźć dla nich uzasadnienie naukowe, poza postawieniem hipotez w oparciu o obecne, bardzo szybkie tempo rozwoju nauk biologicznych, medycznych, psychologicznych i in. Przewidywania tego rodzaju możemy traktować jako twórcze fantazjowanie, które — być może — jeśli nie za 40 czy 50 lat, to w bardziej odległej przyszłości może przybrać realne kształty.

W naszych rozważaniach futurologicznych, dotyczących przyszłej struktury demograficznej społeczeństwa i jej skutków dla szkolnictwa, trzymać się będziemy bardziej realnego gruntu w oparciu o realnie istniejące fakty, tendencje i prawidłowości. Przy czym akcent położymy na najbliższe 15-lecie (1971—1985), co gwarantuje wysoką realność przewidywań i pozwala dostatecznie jasno widzieć różnego rodzaju trudności, wynikające z sytuacji demograficznej, dotyczące organizacji szkolnictwa, jego upowszechnienia na wyższych szczeblach drabiny szkolnej i zwiększenia efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół.

W związku z trudnościami, jakie nastręcza wybór najbardziej słusznych hipotez, prognozy demograficzne opracowywane są zazwyczaj w kilku wariantach. Również prognoza Komisji Planowania przy Radzie Ministrów z 1969 r., stanowiąca podstawę do naszej analizy sytuacji demograficznej w latach 1971—1985 oraz w latach 1986—2000, opracowana została w trzech wariantach: I wariant — maksymalistyczny, II wariant — pośredni, III wariant — minimalistyczny. Dla ilustracji podaję przykładowo różnice występujące między poszczególnymi wariantami w 1985 r. w odniesieniu do ogólnej liczby ludności, liczby dzieci w wieku 0—7 lat oraz liczby dzieci w wieku 7—14 lat:

	Ogólna liczba ludności	Liczba dzieci w wieku 0 — 7 lat	Liczba dzieci w wieku 7 — 14 lat
	w tysiącach		
Wariant I	37 501	10 463	4 639
Wariant II	37 157	10 120	4 509
Wariant III	36 815	9 777	4 376

W rozważaniach naszych będziemy opierać się na wariancie II prognozy (pośrednim), jako najbardziej realnym.

Ostatnia ważna uwaga (wyjaśnienie) natury metodologicznej dotyczy faktu, że prognoza demograficzna Komisji Planowania przy Radzie Mini-

[7] Zob. Julian Nadalski: Jakie będzie jutro? *Doskonalenie Kadr Kierowniczych — Biuletyn Informacyjny*, 1970, r. nr 1. Wyd. Centr. Ośrodka Doskonalenia Kadr Kierowniczych.

strów i Głównego Urzędu Statystycznego nie uwzględnia migracji między województwami oraz między wsią a miastem. W związku z tym mogą zajść zmiany zwłaszcza w podziale na miasto i wieś. Nie będą jednak one duże.

Kształtowanie się sytuacji demograficznej w latach 1946—1970

Rezultatem lat wojny i okupacji hitlerowskiej był niski stan roczników dzieci w wieku kształcenia na poziomie szkoły podstawowej w pierwszym okresie po wyzwoleniu. **Powojenny niż demograficzny** obejmujący kolejne generacje dzieci w wieku obowiązku szkolnego utrzymał się do 1954 r. Liczba dzieci w wieku 7—13 lat oscylowała w tym okresie wokół 3 milionów. Np.:

— w roku szkolnym 1946/47 wynosiła — 3 282 tysiące
— „ „ 1952/53 „ — 2 867 „
— „ „ 1954/55 „ — 3 084 „

Wywierało to wpływ na kształtowanie się liczby uczniów w szkołach podstawowych w latach 1946—1954, która nie przekroczyła w żadnym roku tego okresu 3 404 tysięcy (rok szkolny 1947/48), a np. w roku szkolnym 1952/53 wynosiła tylko 3 038 tysięcy (najniższy stan), a w roku szkolnym 1954/55 (koniec niżu) — 3 203 tysiące uczniów.

W latach 1955—1965 szkoła podstawowa znajdowała się pod naporem **dziecięcego wyżu demograficznego.** W ciągu 11 lat liczba dzieci w wieku 7—13 lat wzrosła z 3 084 tysięcy w 1954 r. do 4 934 tysięcy w 1965 r. (wzrost o 1 850 tysięcy, przeciętny roczny przyrost — 168 tysięcy, w niektórych latach roczny przyrost liczby dzieci 7—13-letnich przekraczał 300 tysięcy). Analogicznie, a nawet nieco w wyższym stopniu wzrosła w tym okresie liczba uczniów w szkołach podstawowych, a mianowicie z 3 202 tysięcy (w r. 1954/55) do 5 177 tysięcy uczniów (r. 1965/66).

LICZBA DZIECI 7—14 LETNICH W LATACH 1965—1970

Rok	Dzieci w wieku 7 — 14 lat (w tysiącach)
1964	5 623,8
1966	5 586,8
1967	5 519,9
1968	5 405,2
1969	5 259,9
1970	5 096,2

Poczynając od 1966 r. następuje systematyczny spadek liczby dzieci w wieku 7—14 lat, poprzedzony obniżaniem się liczebności rocznika 7-latków (od 1963 r.).

Zestawione obok dane liczbowe ilustrują zmniejszanie się liczby dzieci 7—14-letnich w latach 1966—1970, uprzedzających nadchodzącą 5-latkę (1971—1975).

Postępujący proces dziecięcego niżu demograficznego będzie trwał przez okres dwóch kolejnych 5-latek (do około 1979 r.).

Wyż 7-latków rozpoczęty w 1953 r. dał po siedmiu latach początek **demograficznemu wyżowi młodzieżowemu.** Poczynając od 1960 r. wzrasta liczba młodzieży w wieku kształcenia na poziomie średnim (14—17 lat przy 7-letniej szkole podstawowej, 15—18 lat przy szkole 8-letniej).

Z kolei, poczynając od roku 1963, wzrosła liczba młodzieży w wieku kształcenia w szkołach wyższych (18—22 lat).

Rezultaty młodzieżowego wyżu demograficznego w latach 1960—1970 ilustrują poniższe dane liczbowe:

LICZBA MŁODZIEŻY (W TYSIĄCACH) W WIEKU LAT:

Rok	14 — 17	15 — 18	19 — 22
1959	1 564,4	1 569,1	1 784,1
1960	1 695,0	1 537,2	1 705,7
1961	1 890,5	1 682,8	1 639,6
1962	2 127,4	1 889,0	1 579,5
1963	2 367,5	2 132,1	1 543,3
1964	2 502,3	2 361,0	1 525,8
1965	2 598,1	2 492,6	1 678,6
1969	2 801,3	2 762,8	2 486,7
1970	2 819,5	2 799,6	2 581,4

Poważny wzrost liczby młodzieży 14—17-letniej w latach 1961—1965 (o 903,1 tysięcy) pociągnął za sobą konieczność szybkiego rozwoju szkół średnich szczebli (chodziło zarówno o potrzeby gospodarki narodowej, jak i o zachowanie osiągniętego stopnia upowszechnienia kształcenia po szkole podstawowej). Analogicznie wzrost liczby młodzieży w wieku kształcenia na poziomie wyższym (18—22 lat) powodował zwiększony napływ kandydatów do szkół wyższych i konieczność zwiększania corocznych limitów przyjęć.

Zmiany demograficzne w latach 1971—1985 oraz w latach 1968—2000

Najbliższe 10-lecie (1970—1979) będzie dalszym ciągiem niżu demograficznego dla roczników dzieci w wieku 7—14 lat, zapoczątkowanego w 1965 r. W latach 1970—1979 liczba dzieci 7—14 letnich zmniejszy się o 1 161 tysięcy (z 5 260 tysięcy w 1969 r. do 4 099 tysięcy w 1979 r.).

Poczynając od 1980 r. liczba dzieci w wieku 7—14 lat zacznie wzrastać. **Ponowny wyż dziecięcy** będzie jednak wyżem o stosunkowo niewielkich rozmiarach i zakończy się w początkach lat dziewięćdziesiątych. Tempo wzrostu liczby dzieci 7—14-letnich w okresie tego wyżu będzie wolniejsze (przeciętny roczny wzrost — około 58 tysięcy) w stosunku do wyżowych lat 1955—1965. Wyż ten na początku lat dziewięćdziesiątych **ustąpi miejsca kolejnemu niżowi**, który zakończy się już po roku 2000. Proces „falowania demograficznego" w latach 1970—2000 w grupie wieku 7—14 lat ilustruje tabl. 1.

DZIECI W WIEKU OBOWIĄZKU SZKOLNEGO (7—14-LETNIE) W LATACH 1969—2000

(dane ogólnokrajowe)

Tabela 1

(w tysiącach)

ROK	Liczba 7-latków			Liczba dzieci w wieku 7—14 lat		
	Ogółem	miasta i osiedla	wieś	Ogółem	miasta i osiedla	wieś
1	2	3	4	5	6	7
1969	555,1	248,0	307,0	5259,9	2446,8	2813,0
1970	554,8	246,6	308,2	5096,2	2347,6	2748,6
1971	533,8	238,4	295,4	4919,0	2245,6	2678,5
1972	519,9	230,0	289,9	4725,5	2136,7	2588,9
1973	508,0	223,3	284,8	4535,8	2031,9	2504,0
1974	502,6	217,8	284,7	4374,6	1944,6	2430,0
1975	499,0	214,0	285,1	4251,4	1877,5	2374,0
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.	89,9	86,3	92,9	80,8	76,7	84,4
1976	503,8	214,3	289,5	4173,2	1831,0	2342,2
1977	510,9	214,5	296,4	4128,9	1797,4	2331,5
1978	523,0	218,3	304,7	4096,9	1768,9	2328,0
1979	536,1	222,3	313,7	4099,1	1752,8	2346,3
1980	549,3	224,7	324,6	4128,4	1747,5	2380,9
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.	99,0	90,6	105,7	78,5	71,4	84,6
1981	561,9	226,8	335,1	4182,0	1750,9	2431,1
1982	574,1	228,7	345,4	4253,4	1761,7	2491,7
1983	582,9	229,6	353,3	4337,4	1777,5	2560,0
1984	590,6	230,0	360,5	4424,0	1793,1	2630,8
1985	596,4	230,0	366,4	4509,5	1808,6	2700,9
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.	107,4	92,7	119,3	85,7	73,9	96,0
1990	579,4	212,1	367,3	4725,3	1793,3	2932,0
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.	104,4	85,5	119,6	89,8	73,3	104,2
1995	461,4	158,8	302,6	4303,3	1549,9	2753,5
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.	83,1	64,0	98,6	81,8	63,3	97,9
2000	484,6	168,8	315,8	3736,9	1290,6	2446,2
Procentowy wskaźnik ubytku wzrostu w stos. do 1969 r.	87,3	68,1	102,9	71,0	52,7	87,0

Z danych zamieszczonych na tej tablicy wynika, że jeśli prognoza demograficzna z 1969 r. okaże się trafna, to do końca bieżącego stulecia (do 2000 r.) nie osiągniemy już stanu ilościowego dzieci w wieku 7—14 lat nie tylko z 1965 r. (szczytowy rok wyżu z lat 1955—1965), ale także stanu obecnego (z roku szkolnego 1969/70).

Zmniejszy się także procentowy udział dzieci 7—14-letnich w ogólnej liczbie ludności z 16,1% w 1969 r. do 12,4% w 1975 r. i 11,5% w 1980 r. W roku 2000 udział ten wg danych prognostycznych będzie wynosił zaledwie 9,6%. Warto przypomnieć, że w roku 1965 procentowy udział 7—14-latków w ogólnej liczbie ludności kształtował się na poziomie 17,8%.

Analizując przewidywane zmiany w liczbie dzieci 7—14-letnich, trzeba zwrócić uwagę na bardzo istotne dla szkolnictwa zjawisko polegające na tym, że w okresach tendencji „niżowych" (okresy: 1971—1979 i 1991—2000) **proces zmniejszania się liczby dzieci w miastach będzie znacznie szybszy (gwałtowniejszy) niż na wsi. I odwrotnie — w okresach tendencji „wyżowych" (1980—1990) tempo wzrostu liczby dzieci będzie znacznie wolniejsze w mieście niż na wsi.** Oznacza to, że w szkołach podstawowych w miastach i osiedlach liczba uczniów w okresie do 2000 r. będzie się systematycznie zmniejszać (z niewielką przerwą w latach 1981—1990), gdyż ich baza rekrutacyjna poważnie się skurczy.

Z prognozy wynika, że gdy np. w roku 1980 liczba dzieci w wieku 7—14 lat obniży się w stosunku do 1969 r. na wsi do poziomu 84,6%, to w mieście na skutek niżu demograficznego liczba dzieci w wieku obowiązku szkolnego spadnie do 71,4% stanu z roku 1969. W związku z tym poważnej zmianie ulegną proporcje w liczbie dzieci 7—14-letnich istniejące obecnie między miastem a wsią.

Oto gdy w roku 1969 (bieżący rok szkolny) liczba dzieci 7—14-letnich wynosi w miastach — 2 447 tysięcy, a na wsi — 2 813 tysięcy (różnica 366 tysięcy na korzyść wsi), to np. w 1980 roku analogiczne liczby wynosić będą w miastach 1 747 tysięcy, a na wsi — 2 381 tysięcy (różnica 634 tysiące na korzyść wsi).

Prognoza demograficzna, z której wynikają powyższe dane liczbowe, nie uwzględnia wprawdzie — jak o tym już wspomniano — ruchów migracyjnych ludności, a więc i migracji ze wsi do miast, ale migracja ta obejmie głównie roczniki młodzieży w wieku rozpoczynania pracy zawodowej (18—24 lata) oraz ludność starszą w wieku 25—59 lat (w mniejszym stopniu). Zresztą saldo ruchów wędrówkowych (istnieje bowiem — jak wiadomo — i migracja z miasta do wsi) na korzyść miast jest obecnie stosunkowo niewielkie (w roku 1968 wynosiło biorąc sumarycznie wszystkie roczniki ludności — 134,3 tysiące [8]). Ruchy migracyjne nie wpłyną w poważniejszym stopniu na zmianę proporcji w liczbie dzieci w wieku 7—14

[8] Zob. *Rocznik Statystyczny 1969* r. Wydawn. GUS, Warszawa 1969 r., str. 67.

lat w relacji miasto — wieś, wynikającej z prognozy (chodzi tu o miejsce zamieszkania, a nie o strukturę zawodową ludności).

Falowanie demograficzne nie przebiega równomiernie na obszarze całego kraju. Różnice występują nie tylko między miastem a wsią, globalnie biorąc, ale także między poszczególnymi miastami oraz między województwami.

Z danych demograficznych wynika, że największy spadek liczby dzieci w wieku 7—14 lat wystąpi w m. st. Warszawie. Już bowiem w 1975 r. liczba dzieci w tej grupie wieku zmniejszy się tu do 65,2%, w 1980 r. — do 56,6%, a w 1985 r. — do 55,4% stanu z roku 1969. Jeśli prognoza demograficzna z 1969 r. okaże się trafna, to w Warszawie wystąpi w latach dziewięćdziesiątych głęboka depresja demograficzna w odniesieniu do dzieci w wieku 7—14 lat. Prognoza nie przewiduje dla Warszawy nawet niewielkiego okresu wyżowego, który wystąpi w skali całego kraju w latach 1980—1990.

Drugie z kolei miejsce, gdy idzie o proces poważnego zmniejszania się liczby dzieci w wieku 7—14 lat, zajmuje m. Łódź, gdzie odsetek 7—14-latków będzie wynosił w 1975 r. 66,8%, w 1980 r. — 62,1% stanu z 1969 r. W 1985 r. nastąpi w Łodzi niewielki wzrost tego odsetka do 63,1% (b. niewielki wyż), lecz w latach 1990—2000 odsetek ten ponownie obniży się.

Proces zmniejszania się liczby dzieci w wieku 7—14 lat w województwach (nie licząc miast wydzielonych z województw) najostrzej będzie przebiegał w woj. wrocławskim (1975 r. — 73,7%, 1980 r. — 70,9%, 1985 r. — 81,1% stanu z 1969 r.).

Stosunkowo najmniejszy ubytek liczby dzieci 7—14-letnich wystąpi w województwach: opolskim, białostockim, olsztyńskim i lubelskim. Falowanie demograficzne będzie miało w tych województwach przebieg łagodniejszy.

Rozpatrywanie różnic w wielkości i dynamice zmian demograficznych, pociągających za sobą konsekwencje dla szkolnictwa podstawowego, nie może — rzecz jasna — kończyć się na województwach i miastach wydzielonych z województw.

Materiały statystyczne dotyczące np. kształtowania się liczby uczniów (zwłaszcza w klasach niższych szkoły podst.) w bieżącym roku szkolnym świadczą o tym, że występują poważne różnice w zasięgu fluktuacji demograficznej nie tylko między województwami, ale także między gromadami, a nawet obwodami szkół podstawowych zarówno w mieście, jak i na wsi; proces zmian demograficznych będzie miał w niektórych powiatach i gromadach przebieg bardziej gwałtowny. Jak wiadomo, wskaźniki przeciętne, obliczone dla województw i kraju, zacierają bardziej rażące różnice występujące między konkretnymi powiatami, gromadami i obwodami szkolnymi. Dlatego też podniesiony tu problem specyfiki miast oraz specyfiki wsi rozpatrywany w skali ogólnokrajowej, specyfiki poszczególnych miast i poszczególnych województw, dotyczy często w wyższym stopniu poszcze-

gólnych powiatów i gromad wiejskich, a nawet obwodów szkolnych. Problem ten powinien przeto stać się przedmiotem badań i szczegółowych opracowań terenowych. Na szczeblu centralnym dysponujemy bowiem tylko sumarycznymi materiałami demograficznymi dotyczącymi województw.

Najbliższe lata szkolne (1970/71, 1971/72, 1972/73, 1973/74) **będą okresem szczytowym wyżu demograficznego młodzieży w wieku kształcenia po szkole podstawowej (15—18 lat).** Poczynając od 1974 r. rozpocznie się proces systematycznego zmniejszania się liczby 15-latków (wiek wstępowania do szkół średnich szczebli), który trwać będzie do 1983 r. (prognoza przewiduje dla roku 1970 — 717 tysięcy 15-latków, dla roku 1983 — 498 tysięcy). Poczynając od roku 1984 będzie następował powolny wzrost liczby młodzieży w wieku 15 lat, ale — jeśli prognoza się sprawdzi — liczebność tego rocznika nie osiągnie do końca bieżącego stulecia stanu obecnego.

Charakterystycznym zjawiskiem, pociągającym za sobą doniosłe konsekwencje dla szkolnictwa, jest analogicznie jak w grupie wieku 7—14 lat fakt poważnej zmiany w proporcjach między liczbą młodzieży 15-letniej zamieszkałej w mieście i na wsi. Proporcje te zmieniać się będą na korzyść młodzieży zamieszkałej na wsi. Oto gdy w roku 1969 mamy 338 tysięcy 15-latków zamieszkałych w mieście i 361 tysięcy zamieszkałych na wsi (różnica 23 tysiące), to już w roku 1975 w miastach będzie 281 tysięcy, a na wsi 340 tysięcy (różnica 59 tysięcy). W roku 1985 w miastach będzie już tylko 214 tysięcy młodzieży w wieku 15 lat, a na wsi 295 tysięcy (różnica 81 tysięcy na korzyść wsi).

Rezultatem zmian w liczebności rocznika 15-latków będzie wyż i niż młodzieży w wieku kształcenia w szkołach średnich (15—18 lat). W roku 1974 liczba młodzieży w wieku 15—18 lat zmniejszy się w stosunku do roku poprzedzającego o 54 tysiące. W roku 1980 będziemy mieli o przeszło 600 tysięcy mniej młodzieży 15—18-letniej. W roku 1985 liczba młodzieży w tej grupie wieku wynosić będzie tylko 2 009 tysięcy, czyli o 754 tysiące mniej niż w bieżącym roku szkolnym. Zmiany zachodzące w liczbie młodzieży w wieku kształcenia w szkołach średnich szczebli przedstawione zostały na tabl. 2.

Zmiany zachodzące w liczbie młodzieży w wieku 15—18 lat w okresie 1970—2000 nie będą równomierne we wszystkich województwach — tak w skali ogólnej (miasto + wieś), jak też oddzielnie w miastach i oddzielnie na wsi.

W grupie miast największe zmniejszenie liczby młodzieży 15—18-letniej będą miały, podobnie jak to miało miejsce w grupie wieku 7—14 lat, miasta wydzielone z województw, a wśród nich Warszawa i Łódź. W województwach (poza miastami wydzielonymi) najgłębszy niż demograficzny młodzieży miejskiej w latach 1975—1985 wystąpi w woj. wrocławskim, kieleckim i bydgoskim. Bardziej umiarkowany niż, w tym okresie, będą miały miasta woj. opolskiego, białostockiego i lubelskiego.

MŁODZIEŻ W WIEKU KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE ŚREDNIM (15—18 LAT) W LATACH 1969—2000
(dane ogólnokrajowe)

Tabela 2
(w tysiącach)

ROK	Liczba 15-latków			Liczba młodzieży w wieku 15—18 lat		
	ogółem	miasta i osiedla	wieś	ogółem	miasta i osiedla	wieś
1	2	3	4	5	6	7
1969	698,8	338,0	360,0	2762,8	1392,4	1370,4
1970	716,9	345,3	371,7	2799,6	1377,2	1422,4
1971	709,5	339,9	369,6	2817,8	1356,3	1461,5
1972	711,8	338,2	373,6	2834,4	1360,1	1474,3
1973	699,4	327,7	368,8	2832,0	1349,8	1482,2
1974	662,5	304,5	358,0	2777,6	1309,1	1468,6
1975	620,8	280,6	340,3	2688,9	1249,8	1439,2
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	88,8	83,0	94,3	97,3	89,8	105,0
1976	580,7	260,2	320,4	2558,1	1172,0	1386,2
1977	553,8	247,6	306,3	2415,7	1091,9	1323,8
1978	553,5	246,1	307,4	2306,9	1033,7	1273,2
1979	532,5	237,9	294,7	2218,8	991,1	1227,7
1880	518,7	229,5	289,2	2156,9	960,3	1196,6
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	74,2	67,9	80,2	78,1	69,0	87,3
1981	506,8	222,7	284,1	2110,0	935,6	1174,4
1982	501,3	217,3	284,0	2057,7	906,7	1151,0
1983	497,7	213,4	284,3	2022,9	882,3	1140,7
1984	502,5	213,8	288,7	2006,8	866,6	1140,1
1985	509,6	214,0	295,6	2009,5	857,8	1151,7
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	72,9	63,3	81,9	72,7	68,8	84,0
1990	572,7	228,2	344,5	2214,1	899,7	1314,4
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	82,0	67,5	95,5	80,1	64,6	95,9
1995	597,9	225,6	372,2	2378,2	912,1	1466,1
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	85,5	66 7	103,2	86,1	65,5	107,0
2000	558,2	201,7	356,5	2289,3	835,7	1453,5
Procentowy wskaźnik ubytku (wzrostu) w stosunku do 1969 r.	79,9	59,7	98,8	82,9	60,0	106,1

Proces falowania demograficznego nie omija — rzecz jasna — młodzieży w wieku kształcenia na poziomie szkoły wyższej (19—22 lata) [9]. W latach 1970—1977 będzie występował narastający wyż młodzieży w wieku 19—22 lat. Liczba młodzieży w tej grupie wieku wzrośnie w tym okresie z 2 487 tysięcy w 1969 r. do 2 823 tysięcy w roku 1977 (wzrost o 336 tysięcy). Poczynając od 1978 r. nastąpi systematyczne zmniejszanie się liczby młodzieży w wieku kształcenia na poziomie szkoły wyższej.

W 1990 r. liczba młodzieży 19—22-letniej dojdzie do 2 024 tysięcy, co stanowić będzie w stosunku do 1969 r. (bieżący rok szkolny) spadek o 462 tysiące, a w stosunku do szczytowego roku wyżowego 1977 spadek ten wyniesie 739 tysięcy osób (należy wyjaśnić, że prognoza jest tu w pełni realna, gdyż młodzież ta już obecnie żyje).

Dla szkolnictwa wyższego istotne znaczenie ma przede wszystkim liczebność rocznika rozpoczynającego studia (od 1971 r. — 19 lat).

Lata 1970—1975 będą okresem wyżowym 19-latków. Liczba młodzieży 19-letniej w tym okresie oscylować będzie wokół 700 tysięcy (w 1974 r. — 715 tysięcy). Natomiast w następnej 5-latce (1976—1980) rozpocznie się okres niżowy, który zakończy się około roku 1987. W latach 1976—1980 liczba młodzieży w wieku 19 lat spadnie do 579 tysięcy (spadek w stosunku do 1969 r. o 79 tysięcy, a w stosunku do szczytowego 1974 r. — o 136 tysięcy). W końcowych latach niżu (1987 r.) rocznik 19-latków liczył będzie około 500 tysięcy młodzieży (spadek o 158 tysięcy w stosunku do 1969 r.).

Analogicznie jak w grupach wieku 7—14 lat i 15—18 lat, tak i w grupie młodzieży w wieku 19—22 lat w latach 1971—1985 (również i w następnych latach) wystąpi zmiana obecnych proporcji między liczbą młodzieży zamieszkałej w miastach i osiedlach a liczbą młodzieży zamieszkałej na wsi. Wynika z tego, że bazą rekrutacyjną do studiów wyższych stanie się w przyszłości, w szerszej mierze niż obecnie, młodzież zamieszkała na wsi.

Konsekwencje fluktuacji demograficznej dla szkolnictwa

Przedstawiona wyżej sytuacja demograficzna w grupach wieku, objętych kształceniem w szkołach różnych typów i szczebli, pociągnie za sobą ważkie konsekwencje dla szkolnictwa.

W najbliższym dziesięcioleciu zmniejszy się poważnie liczba uczniów w szkołach podstawowych. Przed dwoma laty (rok szk. 1967/68) w szkołach tego typu uczyło się 5 706 tysięcy uczniów, a w bieżącym roku szkolnym (1969/70) uczy się już tylko 5 443 tysiące. Według szacunkowych danych w 1975 r. liczba uczniów szkół podstawowych obniży się do 4 392 tysięcy,

[9] Ze względu na występujące różnice w czasokresie nauki w różnych typach szkół wyższych (3—6 lat) za podstawę rozważań przyjęto grupę wieku 19—22 lata, jako najbardziej typową dla młodzieży studiującej w szkołach wyższych (po zrealizowaniu reformy liceów ogólnokształcących).

a w 1980 r. — do 4 258 tysięcy (spadek w stosunku do bieżącego roku szkolnego o około 1 185 tysięcy).

Roczna edycja absolwentów szkoły podstawowej zmniejszy się w stosunku do 1969 r. — w roku 1975 o około 60 tysięcy, a w latach 1980 i 1985 o około 150 tysięcy. W związku z tym poważnemu zmniejszeniu ulegnie liczba przyjęć do kl. I szkół średnich szczebli, a w konsekwencji zmniejszy się ogólna liczba uczniów w szkołach ponadpodstawowych. Zmienią się proporcje w zakresie ilości absolwentów szkoły podstawowej między miastem a wsią na korzyść wsi. W rezultacie źródłem dopływu kandydatów do szkół średnich szczebli będą, w znacznie większych rozmiarach niż obecnie, absolwenci szkół podstawowych na wsi. Pociągnie to za sobą konieczność wydźwignięcia szkoły wiejskiej do poziomu szkół miejskich. Z tym z kolei łączy się problem przebudowy sieci szkolnej w oparciu o wysoko zorganizowane 8-klasowe szkoły podstawowe o większej liczbie nauczycieli, czemu nie będzie sprzyjać niżowa sytuacja demograficzna.

Zmiany w liczbie uczniów pociągną za sobą zmniejszenie stanu zatrudnienia nauczycieli w szkołach podstawowych zarówno w mieście, jak i na wsi. W rezultacie już w nadchodzącym pięcioleciu (1971—1975) ograniczone zostaną możliwości angażowania do pracy nowych nauczycieli. Nie oznacza to, że grozi nam nadmiar nauczycieli. Rozpatrując ten problem w skali ogólnokrajowej, należy stwierdzić, że groźba taka nie istnieje (oczywiście przy prawidłowym planowaniu kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego). W szkolnictwie ma bowiem miejsce znaczny ubytek nauczycieli z powodu przejścia na emeryturę, zwolnień na własną prośbę i z urzędu, rocznych urlopów, przejścia w tzw. „stan pozasłużbowy" itp. Ubytek tego rodzaju (tzw. „ubytek brutto") wynosił np. w roku szkolnym 1968/69 — 11 393 nauczycieli. Równocześnie jednak ma miejsce powrót do pracy szkolnej nauczycieli, którzy w poprzednich latach odeszli ze szkół (głównie nauczycieli korzystających z dłuższych urlopów i pozostających w stanie pozasłużbowym). Nauczycieli takich (powracających do pracy) przybyło w roku szkolnym 1968/69 — 3232, czyli faktyczny ubytek nauczycieli (tzw. „ubytek netto") wyniósł w omawianym roku 8161 [10].

Z rachunku tego wynika, że gdyby ubytek netto utrzymał się w latach 1970—1975 na poziomie roku szkol. 1968/69, to nawet przy spadku stanu zatrudnienia w szkołach podstawowych będziemy mogli angażować do pracy nauczycielskiej absolwentów zakładów kształcenia nauczycieli (WSN). Na podstawie przeprowadzonych szacunkowych obliczeń można zakładać, że stan zatrudnienia w roku 1975 będzie mniejszy w stosunku do roku szkolnego 1969/70 o około 30 tysięcy nauczycieli. Wówczas, po odliczeniu ubytku netto, potrzeba by nam było w latach 1970—1975 około 18 tysięcy nowych nauczycieli, czyli średnio ok. 3 tysięcy rocznie.

[10] Dane z Departamentu Kadr, Zatrudnienia i Spraw Socjalnych Min. Oświaty i Szkol. Wyższego.

Trzeba tu wyjaśnić, że proces kształtowania się stanu zatrudnienia nie będzie przebiegał jednolicie na różnych obszarach kraju. Dlatego też może zaistnieć w poszczególnych powiatach, miastach lub w konkretnych szkołach konieczność przesunięć nauczycieli do szkół i miejscowości, gdzie potrzeby kadrowe będą wyższe.

Panuje na ogół przekonanie, że niż dziecięcy i młodzieżowy przyczyni się do poprawienia sytuacji lokalowej szkół. Nie można jednak łączyć z tym zbyt wielkich nadziei, gdyż nieuniknione zmiany w sieci szkolnej na wsi wymagać będą nowych budynków szkolnych lub rozbudowy istniejących, natomiast w miastach, zwłaszcza większych, zajdzie potrzeba poprawienia lokalizacji szkół, a w konsekwencji budowy nowych gmachów szkolnych, występują bowiem znaczne różnice w sytuacji lokalowej szkół między poszczególnymi obszarami miast. Ogólnie jednak biorąc, sytuacja lokalowa szkół miejskich ulegnie na skutek niżu demograficznego pewnej poprawie.

Nie jesteśmy w stanie omówić obszerniej wszystkich konsekwencji dla szkolnictwa, wynikających z kształtowania się naszej sytuacji demograficznej. Rozpatrzymy przeto szczegółowiej tylko dwa ważne, naszym zdaniem, problemy: potrzebę zmian w sieci szkolnej (przede wszystkim na wsi) oraz problem powszechności kształcenia w szkołach średnich szczebli.

Konieczność przebudowy sieci szkół podstawowych

Zmniejszanie się liczby uczniów w szkołach szczególnie dotkliwie odczują wiejskie szkoły 8-klasowe o mniejszej liczbie nauczycieli (mimo że niż dziecięcy na wsi będzie płytszy niż w mieście). Już w bieżącym roku szkolnym w szkołach wiejskich o 4, 5, 6 i 7 nauczycielach liczby uczniów przeciętne dla całego kraju są bardzo bliskie dolnej granicy, określającej stopień organizacyjny szkoły. Np. w szkołach o 5 nauczycielach przeciętna liczba uczniów przypadająca na 1 szkołę wynosi w roku szkolnym 1969/70 — 104,6 uczniów (przy dolnej granicy ustalonej w przepisach — 101 uczniów), w szkołach o 7 nauczycielach faktyczna przeciętna tego rodzaju wynosi 200,7 uczniów (na poziomie dopuszczalnej dolnej granicy).

Przytoczone wyżej dane liczbowe, dotyczące przeciętnej liczby uczniów w szkołach o 4, 5, 6 i 7 nauczycielach, odnoszą się do całego kraju. Między województwami występują pod tym względem różnice. Np. przeciętna liczba uczniów przypadająca na 1 szkołę o 5 nauczycielach w woj. wrocławskim wynosi w roku szkolnym 1969/70 — 98,4 (poniżej dopuszczalnej dolnej granicy), w woj. zielonogórskim — 99,6, w woj. kieleckim 100,3, białostockim 107,2, krakowskim — 107,9, koszalińskim — 118,2, szczecińskim — 101,2.

Rozpatrywane w skali całego kraju, a także w skali poszczególnych województw przeciętne i odchylenia od obowiązujących norm nie budziły-

by poważniejszych zastrzeżeń. Jednakże za krajowymi i wojewódzkimi przeciętnymi, odnoszącymi się do liczby uczniów w poszczególnych typach organizacyjnych szkół, kryją się poważne odchylenia od norm w dół w powiatach i szkołach.

Np. przeciętna liczba uczniów przypadająca na 1 szkołę o 5 nauczycielach w niektórych powiatach woj. wrocławskiego wynosi — 90,5 uczniów (pow. Bolesławiec), 91 uczniów (pow. Legnica), 92,5 uczniów (pow. Lubań i pow. Syców), 92,6 uczniów (pow. Ząbkowice Śl.).

Jeszcze większe odchylenia od norm wymaganych do zorganizowania szkoły określonego stopnia organizacyjnego występują w konkretnych szkołach.

Sprawa utrzymywania poziomu organizacyjnego szkół przy liczbie uczniów niższej od obowiązujących norm nabiera szczególnej ostrości, gdy rozpatrujemy ją w aspekcie postępującego aktualnie demograficznego niżu dziecięcego. Wszak wraz z pogłębianiem się sytuacji niżowej ulegną dalszemu obniżeniu obecne przeciętne liczby uczniów w poszczególnych województwach, przypadające na 1 szkołę. Tymczasem już za obecnymi przeciętnymi kryją się — jak to widać z przytoczonych przykładów — poważne odchylenia od obowiązujących norm.

Rozpatrzmy bliżej na przykładzie całego kraju, jak dalece obniżyłyby się przeciętne liczby uczniów przypadające na szkoły o 4, 5, 6 i 7 nauczycielach, gdyby obecna sieć szkolna nie uległa zasadniczej przebudowie. Problem ten ilustruje tabl. 3.

Wynika z niej, że przy pozostawieniu obecnej sieci szkolnej już w 1975 r. przeciętne liczby uczniów przypadające na jedną szkołę spadłyby w skali ogólnokrajowej: w szkołach o 4 nauczycielach do 65,4, w szkołach o 5 nauczycielach do 88,3, w szkołach o 6 nauczycielach do 124,3 (w normie), a w szkołach o 7 nauczycielach do 169,4 uczniów na 1 szkołę. Przypomnijmy, że niż demograficzny nie kończy się na 1975 r., ale będzie się pogłębiał aż do 1978 r., a następujący po nim wyż będzie wyżem niewielkim i w konsekwencji np. szkoły o 5 nauczycielach nie osiągną — do końca bieżącego stulecia — minimalnej przeciętnej liczby uczniów wymaganej obecnie do zorganizowania tego typu szkoły. (Zresztą jest to typ organizacyjny odbiegający od modelu uznawanego — z punktu widzenia efektywności pracy szkół — za prawidłowy przez nauczycieli i pedagogów-teoretyków).

W 1978 r. przeciętne liczby uczniów przypadające na 1 szkołę, przy zachowaniu obecnej sieci szkolnej, wynosiłyby — jak wynika z danych opartych na prognozie demograficznej — w szkołach o 4 nauczycielach — 64,1, w szkołach o 5 nauczycielach — 86,5, w szkołach o 6 nauczycielach — 121,8, w szkołach o 7 nauczycielach — 166 uczniów na 1 szkołę. Przeciętne te — jak widzimy — odbiegają znacznie (z wyjątkiem szkół o 6 nauczycielach) w dół od obowiązujących obecnie norm. Dodajmy, że przy tych przeciętnych nieuniknione byłyby rażące odchylenia w dół w województwach, powiatach i w szczególności w konkretnych szkołach. Np. w woj. wroc-

ławskim wynosiłyby one w 1917 r.: w szkołach o 4 nauczycielach — 56,7, w szkołach o 5 nauczycielach — 72,6, w szkołach o 6 nauczycielach — 107,1, w szkołach o 7 nauczycielach — 151,1 uczniów na 1 szkołę. Analogiczne przeciętne w woj. kieleckim wynosiłyby w 1978 r. w szkołach o 4 nauczycielach — 59 uczniów, w szkołach o 5 nauczycielach — 76,7, w szkołach o 6 nauczycielach — 109,6, w szkołach o 7 nauczycielach — 150,6 uczniów na jedną szkołę.

Tabela 3

PRZEWIDYWANY SPADEK PRZECIĘTNEJ LICZBY UCZNIÓW PRZYPADAJĄCEJ NA JEDNĄ 8-KLASOWĄ SZKOŁĘ PODSTAWOWĄ O 4, 5, 6 i 7 NAUCZYCIELACH NA WSI W LATACH 1971—1985 PRZY OBECNEJ (NIEZMIENIONEJ) SIECI SZKOLNEJ

(Dane ogólnokrajowe)

Rok	Przeciętna liczba uczniów w szkołach			
	o 4 naucz.	o 5 naucz.	o 6 naucz.	o 7 naucz.
1969	77,5	104,6	147,3	200,7
1975	65,4	88,3	124,3	169,4
1978	64,1	86,5	121,8	166,0
1980	65,6	88,5	124,6	169,8
1985	74,4	100,4	141,4	192,7

Z powyższych danych wynika, że obecnej sieci szkół podstawowych nie będzie można utrzymać, że musi ona ulec zasadniczej przebudowie, gdyż okres „wyżowy", który wystąpi dopiero w latach 1979—1990, tylko na krótko (w okresie 3—4 lat szczytu) poprawiłby sytuację na omawianym odcinku.

Przebudowa sieci szkół podstawowych będzie musiała pójść w szerszym zakresie na komasację szkół przy uwzględnieniu przyszłościowej struktury osiedli wynikających z ustalonych przez rady narodowe planów zagospodarowania przestrzennego. Ponieważ jednak przebudowa taka wymagać będzie dłuższego czasu (propagowanie idei komasacji szkół celem przyjęcia jej przez mieszkańców wsi, rozwinięcia specjalnej komunikacji szkolnej — autobusy, mikrobusy, wykorzystanie PKS i kolei, dalsza poprawa stanu dróg), przeto przejściowo nie można będzie uniknąć obniżenia dolnej granicy liczby dzieci niezbędnej do zorganizowania szkoły 8-klasowej na terenach wiejskich o rzadszym zaludnieniu. Przebudowa sieci szkół podstawowych oprzeć się winna w szerszym zakresie na wysoko zorganizowanych 8-klasowych szkołach zbiorczych (o 8 i więcej nauczycielach).

Sieć tego rodzaju pociągnie za sobą zwiększenie odległości od miejsca zamieszkania uczniów do szkoły i dlatego też musi być oparta na należycie funkcjonującym dowożeniu dzieci. Osiągnąć to będzie można przede wszystkim przez zorganizowanie specjalnej szkolnej sieci komunikacyjnej,

opartej na szkolnych autobusach i mikrobusach (oczywiście nie wybrakowanych, ale sprawnych technicznie, wygodnych, ogrzewanych zimą), powiązanej — tam gdzie to będzie możliwe — z siecią ogólnej (publicznej) komunikacji kolejowej i autobusowej (PKS). W szerszym zakresie trzeba będzie wykorzystać także indywidualne środki lokomocji uczniów (rowery, motorowery) zakupywane przy pomocy materialnej rad narodowych (co niwelowałoby w pewnej mierze oddziaływanie szkolnego przywileju miejsca zamieszkania). Te indywidualne środki lokomocji mogłyby być powiązane z siecią specjalnej komunikacji szkolnej, ewentualnie stanowić jej uzupełnienie. W efekcie zorganizowanie specjalnej sieci komunikacji szkolnej będzie korzystne nie tylko z punktu widzenia pedagogicznego (możliwość ukończenia wysoko zorganizowanej szkoły 8-klasowej), ale również z punktu widzenia ekonomicznego (niższe koszty kształcenia).

Przy tworzeniu sieci pełnowartościowych 8-klas. szkół zbiorczych trzeba będzie uwzględniać specyficzną sytuację dzieci najmłodszych (kl. I—IV), dla których byłoby najkorzystniejsze organizowanie szkół niepełnych (np. już przy 20 uczniach) w pobliżu miejsca zamieszkania, powiązanych ściśle ze szkołami zbiorczymi (najlepiej jako ich filie).

Realizacja omówionych wyżej w skrócie zasad i struktury sieci szkolnej wymagać będzie poddania rewizji ustawowych przepisów o odległości miejsca zamieszkania ucznia od szkoły. Trzeba będzie określić w ustawie o obowiązku szkolnym zamiast maksymalnej długości drogi dziecka do szkoły — maksymalny czas potrzebny na jej przebycie (pieszo lub mechanicznymi środkami lokomocji dostępnymi w ciągu całego roku szkolnego). Czas taki mógłby wynosić np. — 20 minut dla uczniów kl. I—IV, 30 minut dla uczniów kl. V—VIII.

Uwagi powyższe prowadzą do wniosku, że sprawa zasadniczej przebudowy sieci szkół podstawowych — podnoszona wielokrotnie w różnych publikacjach, m. in. także w dyskusji nad realizacją obecnej reformy szkolnej — musi być postawiona jako ważne i pilne zadanie przed aktywem społeczno-polit., radami narodowymi, administracją szkolną wszystkich szczebli i ogółem nauczycielstwa. Zmusza nas do tego kształtowanie się sytuacji demograficznej w kraju w nadchodzących — bliższych i dalszych — latach. Doraźne korekty sieci już obecnie nie wystarczą.

Przebudowa sieci szkół podstawowych na wsi w oparciu o sieć wysoko zorganizowanych, silnych 8-klasowych szkół zbiorczych (przy zorganizowanym należycie dowożeniu uczniów) ułatwi przejście na powszechność kształcenia w szkołach średnich szczebli, co będzie nieuniknione w związku z demograficznym niżem młodzieżowym w latach 1975—1985. Realizacja powszechności (może nawet obowiązku) kształcenia po szkole podstawowej wymagać będzie zmian w sieci szkół średnich szczebli celem przybliżenia ich do młodzieży. Zmiany te będą musiały być powiązane z siecią silnych zbiorczych 8-klasowych szkół podstawowych.

Powszechność kształcenia w szkołach średnich szczebli

Rozpoczynający się pod koniec pięciolatki 1971—1975 demograficzny niż młodzieżowy (początek w 1974 r.) postawi przed nami zadanie jak najszerszego upowszechnienia dalszego kształcenia absolwentów szkoły podstawowej. W następnych kolejnych pięciolatkach (1976—1980 i 1981—1985), a także — jak wynika z prognozy — w latach 1986—2000 będzie to nie tylko sprawa szerokiego udostępnienia młodzieży szkół ponadpodstawowych, ale z przyczyn ogólnospołecznych i ekonomicznych (zapotrzebowanie na kadry wykwalifikowane) zajdzie konieczność objęcia całej młodzieży kończącej szkołę podstawową dalszą nauką w różnych typach szkół średnich szczebli. Utrwalający się w najbliższym ćwierćwieczu demograficzny niż młodzieżowy postawi przed nami po prostu sprawę rozszerzenia obowiązku szkolnego na szkoły niepełne średnie. To z kolei wysunie najpóźniej na początku lat osiemdziesiątych problem nowej reformy szkolnictwa, gdyż trudno byłoby (i niesłusznie) realizować pełną powszechność (zwłaszcza obowiązek) kształcenia po szkole podstawowej w ramach obecnego ustroju szkolnego. Wiele przesłanek przemawia za tym, że powszechność kształcenia po szkole podstawowej będzie musiała być realizowana przez przedłużenie kształcenia ogólnego (ewentualnie w końcowej fazie zróżnicowanego i w pewnym sensie uzawodowionego) do lat dziewięciu lub dziesięciu, co w konsekwencji wymagałoby reformy systemu kształcenia zawodowego.

Zbliżający się niż młodzieżowy nie będzie dla szkolnictwa ponadpodstawowego okresem ulgi, lecz odwrotnie — przyniesie ze sobą wiele nowych problemów niełatwych do rozwiązania. Rozpatrzmy bliżej problematykę z tym związaną.

Szczytowym okresem wyżu rocznika 15-latków, z którego rekrutuje się podstawowa masa absolwentów kl. VIII będą — jak wynika z tabl. 2 — pierwsze lata nadchodzącej 5-latki. W latach 1971—1974 roczna edycja absolwentów szkoły podstawowej wynosić będzie około 640 tysięcy, ale już w roku 1975, w wyniku rozpoczynającego się młodzieżowego niżu demograficznego, liczba ta poważnie się zmniejszy.

Nawet przy optymistycznym założeniu, że odsetek młodzieży 15-letniej kończącej kl. VIII na skutek poprawy sprawności nauczania w szkołach podstawowych podniesie się (w 1975 r. — w mieście do 95%, na wsi do 88,5% [11], w 1980 r. — w mieście 95%, na wsi do 90,5, a w 1985 r. — w mieście do 96%, na wsi do 93%) — liczba absolwentów kl. VIII spadnie: w 1975 r. do 568 tysięcy, w 1980 r. — do około 500 tysięcy, a w 1985 r. — do około 480 tysięcy. Na podstawie prognozy demograficznej można prze-

[11] W 1969 r. analogiczne wskaźniki wynosiły (stan faktyczny): dla miasta — 94,6%, dla wsi — 85,9%.

widywać, że mimo — niewielkiego zresztą — wyżu 15-latków w latach 1986—1995 liczba absolwentów kl. VIII nie osiągnie już do końca bieżącego stulecia nie tylko poziomu z wyżowych lat 1971—1973, ale nawet 600 tysięcy. Przewidywane kształtowanie się liczby absolwentów szkoły podstawowej w latach 1969—1985 oraz w latach 1990—2000 przedstawia tabl. 4.

Z tabeli tej wynika, że w rezultacie zmian w proporcjach absolwentów szkoły podstawowej między miastem a wsią liczba absolwentów kl. VIII będzie już w 1975 r. większa o 43 tysiące od analogicznej liczby w miastach (w 1969 r. w miastach było o niespełna 10 tysięcy absolwentów kl. VIII więcej niż na wsi). W roku 1980 szkoły podst. na wsi wypuszczą około 262 tysiące absolwentów, a w mieście tylko 218 tysięcy (różnica na korzyść wsi

Tabela 4

SZACUNKOWA LICZBA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W LATACH 1969—2000 Z PODZIAŁEM NA MIASTO I WIEŚ (W TYSIĄCACH)

Rok	Roczniki 15-latków (w tysiącach)			Liczba absolwentów (w tysiącach)			Na 100 15-latków* przypada absolwent.		
	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1969	698,8	338,0	360,8	630,0	319,9	310,1	90,1	94,6	85,9
1975	620,8	280,6	340,3	567,8	266,6	301,2	91,5	95,0	88,5
1980	518,7	229,0	289,2	497,7	218,0	261,7	92,5	95,0	90,5
1985	509,6	214,0	295,6	480,3	205,4	274,9	94,3	96,0	93,0
1990	572,7	228,2	344,5	543,4	221,3	322,1	95,0	96,0	93,5
1995	597,8	225,6	372,2	567,5	217,7	349,8	95,1	97,0	94,0
2000	558,2	201,7	356,5	534,3	195,6	338,7	95,7	97,0	95,0

* W roku 1969 stan faktyczny, w latach 1975—2000 założono stopniową poprawę sprawności kształcenia (rosnący odsetek absolwentów w stosunku do rocznika 15-latków).

o 44 tysiące), w 1985 na wsi będzie 275 tysięcy absolwentów kl. VIII, a w miastach — 205 tysięcy (różnica na korzyść wsi o 70 tysięcy). W wyniku tych przesunięć spowodowanych innym przebiegiem procesów demograficznych w mieście, a innym na wsi szkoły wiejskie staną się w znacznie szerszym zakresie, niż dotychczas, rezerwuarem dopływu młodzieży do szkół średnich szczebli. Wymagać to będzie, jak już o tym wspomniano, podniesienia poziomu i wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach podstawowych na wsi, co związane jest z poprawą pracy szkół wiejskich (warunki lokalowe, wyposażenie w pomoce naukowe, kadry z wyższym wykształceniem). Wyrównanie poziomu szkół na wsi do poziomu szkół miejskich jest konieczne ze względu na należyte przygotowanie ogółu absolwentów szkół wiejskich do kontynuowania dalszej nauki w szkołach ponadpodstawowych.

W latach 1976—1985 potrzeby gospodarki narodowej na wykwalifikowane kadry nie ulegną zmniejszeniu, zwłaszcza że w nadchodzącej pięciolatce (1971—1975) potrzeby te — wg dotychczasowych ustaleń Komisji Planowania przy Radzie Ministrów — zamkną się, globalnie biorąc, deficytem.

Jeśli zatem zapotrzebowanie na wykształconych robotników i pracowników ze strony coraz bardziej unowocześniającego się przemysłu i rolnictwa (intensyfikacja gospodarki, dalszy rozwój techniki i technologii produkcji, gospodarka selektywna) nie będzie mogło ulec zmniejszeniu, to malejąca z powodu niżu demograficznego liczba młodzieży uczącej się w szkołach średnich szczebli doprowadzi do narastania dysproporcji mię-

Tabela 5

ABSOLWENCI SZKOŁY PODSTAWOWEJ KONTYNUUJĄCY NAUKĘ W KL. I SZKÓŁ ŚREDNICH PRZY OBECNYM USTROJU SZKOLNYM

(w tysiącach)

Rok	Liczba absolwentów szkoły podstawowej	Z ogólnej liczby absolwentów szkoły podstawowej podejmuje naukę w kl. I szkół średnich szczebli					
		Ogółem	% w stosunku do liczby absolwentów	w tym w szkołach:			
				ZSZ i SPR		w liceach ogólnokształ., technikach i szkołach średnich zawodowych dla robotników	% w stosunku do liczby absolwentów
				Liczba	% w stosunku do liczby absolwentów		
1	2	3	4	5	6	7	8
1968	607,4*	506,9*	83,5	291,0*	47,9	215,9*	35,6
1975	567,8	522,4	92,0	295,3	52,0	227,1	40,0
1980	479,7	455,7	95,0	239,8	50,0	215,9	45,0
1985	480,3	461,1	96,0	240,2	50,0	220,9	46,0

* Stan faktyczny.

dzy potrzebami kadrowymi a możliwością ich zaspokojenia. W kształtującej się w ten sposób sytuacji wystąpi presja społeczna na szkoły ponadpodstawowe w kierunku zwiększenia liczby kształconej młodzieży. Powstanie duży popyt na kandydatów do szkół średnich szczebli, a w konsekwencji szkoły te będą musiały pokonywać ogromne trudności rekrutacyjne. W rezultacie, celem złagodzenia wzrastających trudności, na porządku dziennym stanie podniesiony wyżej problem powszechności czy wręcz obowiązku dalszej nauki po szkole podstawowej.

Orientacyjne (szacunkowe) dane o kształtowaniu się rekrutacji do kl. I szkół średnich szczebli przedstawia tabl. 5. Z danych tych wynika, że nawet przy optymistycznych założeniach, dotyczących liczby absolwentów

szkoły podstawowej (vide tabl. 4) oraz przy bardzo wysokim stopniu upowszechnienia kształcenia w mieście i na wsi (np. przy założeniu, że w 1980 r. — 95% absolwentów kl. VIII podejmie dalszą naukę po szkole podstawowej), liczba uczniów kl. I szkół średnich szczebli będzie niższa w latach 1976—1985 od analogicznej liczby w bieżącym roku szkolnym (1969/70).

Osiągnięcie wysokiego upowszechnienia kształcenia w szkołach ponadpodstawowych (np. takiego, jak przyjęto w tabl. 5) będzie trudne bez przedłużenia obowiązku szkolnego, przy czym wymagać ono będzie przebudowy sieci szkół średnich szczebli oraz rozbudowy internatów szkolnych, zwłaszcza że większość kandydatów do tych szkół rekrutować się będzie spośród absolwentów kl. VIII zamieszkałych na wsi.

AKTUALNE ZADANIA PEDAGOGIKI

Efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół zależy od wielu czynników. Spośród nich szczególne znaczenie przypisywałbym między innymi następującym: poziom wykształcenia i umiejętności zawodowe nauczycieli, ich pozycja społeczna, uposażenie, zaangażowanie zawodowe, wyposażenie szkół w pomoce naukowe i środki dydaktyczne, walory dydaktyczno-wychowawcze programów i podręczników szkolnych, atmosfera współżycia i współdziałania nauczycieli, liczebność klas, poziom nauk pedagogicznych itp. Zapewne istnieje jeszcze wiele innych czynników warunkujących wydajność pracy szkolnej. Wydaje mi się jednak, że wymienione powyżej mają charakter dość podstawowy.

Dużą rolę w usprawnieniu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych organizowanych w szkole mogą i powinny odegrać nauki pedagogiczne. Stanowisko to znalazło szczególnie mocny akcent zarówno w tezach na V Zjazd PZPR, jak i w Uchwale Zjazdu. Uchwała mówi m. in., że: „W rozwoju systemu oświaty i wychowania należy zwiększyć rolę nauk pedagogicznych, koncentrując badania pedagogiczne na problematyce pracy ideowo-wychowawczej szkół oraz na doskonaleniu organizacji metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej". Z tego też względu istnieje pilna konieczność skoordynowania znacznych środków i sił ludzkich, aby nadrobić zaniedbania występujące w wielu dyscyplinach pedagogicznych.

Potrzeba ta jest tym bardziej pilna, ponieważ „nauki pedagogiczne, mimo że to właśnie jest głównym przedmiotem ich badania, nie wypracowały jeszcze dostatecznego zasobu pojęć ani zaleceń mówiących o tym, jak oddziaływać skutecznie na zbiorowego wychowanka. Pozostaje ciągle zagadką, dlaczego nauki o wychowaniu, tradycyjnie już zajmujące się wpływem na zespoły uczniów, najbardziej z nauk społecznych są zapóźnione w proponowaniu empirycznych i niespekulatywnych sposobów działania" [1]. W swojej wypowiedzi, która ma charakter dyskusyjny, chciałbym wskazać na niektóre warunki istniejącego de facto w pedagogice „zastoju" w zakresie naukowego uprawiania tej dyscypliny oraz chciałbym wskazać na niektóre czynniki umożliwiające dalsze, bardziej intensywne wzbogacanie naszej wiedzy o procesach wychowania i nauczania. Mam nadzieję, że wypowiedź poniższa, przygotowana w trosce o usprawnienie sposobów naukowego uprawiania pedagogiki, wywoła dyskusję, która jest — moim zdaniem — jednym z podstawowych czynników postępu w tej dziedzinie wiedzy.

[1] A. Podgórecki: Osiągnięcia i problemy badawcze socjotechniki oraz jej znaczenie dla wychowania. W: Metodologiczne problemy pedagogiki. Praca zbiorowa pod red. H. Muszyńskiego. Ossolineum, Wrocław 1967, s. 152.

Przedmiot i zadania pedagogiki jako nauki

Pedagogika, jako nauka typu praktycznego, rozpatruje problematykę dwojakiego rodzaju. Obok problematyki celów, zadań i treści wychowania i nauczania rozpatruje również problematykę metod, środków i sposobów zapewniających zadowalającą realizację określonych celów. Każdy rodzaj podanej tutaj najogólniej problematyki wymaga innego typu dociekań naukowych. Cele, zadania i treści wychowania i nauczania, a więc pierwszy rodzaj problematyki pedagogiki, powinny być ustalane przede wszystkim ze względu na obiektywne potrzeby społeczeństwa budującego socjalizm, ze względu na obecne i perspektywiczne warunki życia społecznego itp., natomiast metody, sposoby i środki, a więc drugi rodzaj problematyki, powinny być ustalane przede wszystkim ze względu na naturę celów, zadań itp. oraz ze względu na indywidualne właściwości psychiczne uczniów i wychowanków.

Pierwszy rodzaj problematyki wymaga dociekań naukowych, bardziej teoretycznych, zmierzających do ustalenia klarownie sformułowanych celów i zadań wychowania i nauczania, projektowanych dla naszego systemu oświatowego, które z kolei będą warunkowały odpowiedni dobór i układ treści dydaktyczno-wychowawczych zawartych w programach realizowanych w szkołach.

Tymczasem szczerze musimy przyznać, że problematyka teleologiczna jest u nas zagadnieniem wciąż otwartym. Nie dopracowaliśmy się, jak dotąd, bardziej zasadnych naukowo celów i zadań stojących przed poszczególnymi rodzajami szkół, wywiedzionych z pogłębionej analizy obecnego i perspektywicznego rozwoju naszego społeczeństwa socjalistycznego.

Ustalenie odpowiednich celów dydaktyczno-wychowawczych warunkuje między innymi dobór i układ treści nauczania. Dotychczas obowiązujące programy są przedmiotem wzrastającej ciągle i w zasadzie dość uzasadnionej krytyki. Podjęto więc u nas odpowiednie prace zmierzające do opracowania autentycznie współczesnych programów. Powołano w tym celu odpowiednie zespoły naukowe itp. Usiłowania te mogą nie dać zadowalających rezultatów, ponieważ nie ustalono dostatecznie jasno podstawowych celów dydaktyczno-wychowawczych, uznanych powszechnie, dla określonych działań pedagogicznych obejmujących wszystkie rodzaje szkół. Z tego też względu jednym z najpilniejszych zadań stojących przed pedagogiką jest opracowanie zestawu odpowiednich celów przewidzianych do realizacji przez nasz system oświatowy. Rozważmy pokrótce niektóre wytyczne do prac w tym zakresie.

Prace naukowe dotyczące problematyki teleologicznej powinny obejmować, moim zdaniem, co najmniej trzy poziomy. Pierwszy poziom powinien dotyczyć opracowania najogólniejszych celów dydaktyczno-wychowawczych przewidzianych dla całego naszego systemu oświatowego. Podstawą dla zrealizowania tego postulatu powinna być gruntowna analiza potrzeb

i wymagań stawianych szkole przez społeczeństwo budujące socjalizm. Należy więc przede wszystkim odpowiedzieć sobie na konkretne pytanie, jaki „wzór osobowy" człowieka należy kształtować dla potrzeb społeczeństwa realizującego zasady socjalistycznego rozwoju naszego kraju. Przyjęty „wzór osobowy" umożliwi nam sformułowanie określonych celów dydaktyczno-oświatowych. Cele te powinny mieć układ hierarchiczny. Należałoby więc wyodrębnić cele nadrzędne, podrzędne w stosunku do nadrzędnych itp. i wzajemnie się warunkujące. Odpowiednio opracowane cele dydaktyczno-wychowawcze w układzie hierarchicznym mogłyby stanowić jasno uświadamiany sobie produkt naszych zamierzeń wychowawczych i dydaktycznych. Dopiero na tej podstawie można by ustalić odpowiednie treści wychowania i nauczania umożliwiające realizację przyjętych i zaakceptowanych celów.

Drugi poziom prac w zakresie problematyki teleologicznej powinien obejmować cele specyficzne dla odpowiednich rodzajów szkół istniejących w naszym kraju. Podstawą do opracowania tego typu celów powinny być cele o charakterze ogólniejszym, o których mówiłem wyżej, z uwzględnieniem zarówno tego typu celów, jak i opracowania dodatkowo celów specyficznych dla odpowiedniego rodzaju szkoły.

Trzeci poziom prac powinien obejmować cele przewidziane do realizacji zarówno w zakresie poszczególnych przedmiotów, jak i odpowiednich organizacji młodzieżowych itp.

Wszystkie wyodrębnione cele powinny mieć zwartą strukturę, każdy element tej struktury, a więc poszczególny cel, powinien być możliwie precyzyjnie i jednoznacznie ustalony. Stworzy to niezbędne warunki do tego, abyśmy mogli ustalić trafny zestaw treści, metod i środków dydaktyczno-wychowawczych, umożliwiający zadowalające osiągnięcia wytkniętych celów. Problematyka teleologiczna wydaje się więc doniosłym zadaniem do rozwiązania przez nauki pedagogiczne. W innym bowiem wypadku będziemy działali na oślep, metodą prób i błędów, uzyskując połowiczne i pozorne rezultaty dydaktyczno-wychowawcze.

Zadowalające ustalenie możliwie konkretnej i zwartej struktury celów wyprowadzonych z pogłębionej analizy naszej rzeczywistości socjalistycznej i przewidzianych do realizacji przez polski system oświatowy będzie decydującym czynnikiem warunkującym trafny dobór i układ treści wychowania i nauczania oraz umożliwi ustalenie właściwych metod i środków zapewniających realizację naszych zamierzeń sformułowanych w celach dydaktyczno-wychowawczych.

Dobór metod i środków dydaktyczno-wychowawczych, a więc drugi zakres problemowy pedagogiki, uzależniony jest zarówno od zadowalającego naukowo opracowania pierwszego rodzaju problematyki tej dyscypliny, jak i od właściwości psychicznych przedmiotu wychowania i nauczania, a więc uczniów i wychowanków. Trafny dobór metod i środków dydaktyczno-wychowawczych, a więc instrumentów działania pedagogicznego,

jest zdeterminowany między innymi przez cele, zadania oraz treści wychowania i nauczania. Z tego też względu nie można na przykład opracowywać instrumentów działania pedagogicznego nie biorąc pod uwagę między innymi zagadnień wyżej wymienionych, a należących do problematyki tej dyscypliny naukowej.

Dotychczasowe prace pedagogiczne podejmujące problematykę teleologiczną miały najczęściej charakter zbyt ogólny, żeby nie powiedzieć „ogólnikowy", aby ich rezultaty można było uczynić podstawą dla właściwego rozstrzygania pozostałych zagadnień należących do zakresu zainteresowań pedagogiki.

Należałoby więc, moim zdaniem, rozpocząć „budowanie" autentycznej naukowo pedagogiki od zagadnień teleologicznych. Pozostały bowiem zakres przedmiotowy pedagogiki zależy od jasnego i klarownego, naukowo uzasadnionego i pogłębionego ustalenia zwartej struktury celów dydaktyczno-wychowawczych postulowanych do realizacji przez cały nasz system oświatowy.

Podana tutaj pokrótce charakterystyka problematyki należącej do zakresu zainteresowań pedagogiki wymaga odpowiedniej organizacji pracy naukowej. Sprawie tej poświęcę niżej nieco uwagi. Obecnie chciałbym rozważyć niektóre kwestie metodologiczne, które warunkują dalszy rozwój pedagogiki jako nauki, aby w dalszej kolejności omówić wzmiankowane wyżej zagadnienie.

Problemy metodologiczne pedagogiki

Pogląd, że pedagogika należy do nauk typu praktycznego, jest w zasadzie poglądem bezspornym. „Nauki praktyczne są to zespoły zadań ogólnych stwierdzających, jak w oparciu o zależności między faktami można zrealizować stany rzeczy zalecone przez uznane oceny".[2] Podstawowymi czynnościami poznawczymi są więc z jednej strony opis faktów obejmujących określony fragment rzeczywistości pedagogicznej będącej przedmiotem dociekań naukowych i wyjaśnianie zależności występujących pomiędzy zarejestrowanymi faktami, a z drugiej strony dokonywanie oceny wyjaśnionych zależności i postulowanie określonych stanów rzeczy zaleconych przez przyjęte oceny.

Nauki praktyczne opierają swoje dociekania zmierzające do wykrycia określonych tez na podstawie toku postępowania celowościowego. Rozpada się on na szereg ogniw wzajemnie się warunkujących. Możemy najogólniej wyróżnić następujące ogniwa tego typu postępowania: diagnoza polegająca na dokonywaniu opisu określonych faktów pedagogicznych, wyjaśnianie na podstawie wiedzy przedmiotowej dotyczącej zakresu badanych faktów zależności ujawnionych między nimi, dokonywanie oceny

[2] A. Podgórecki: Charakterystyka nauk praktycznych. PWN, Warszawa 1962, s. 32.

przyjętych wyjaśnień i na tej podstawie konstruowanie projektu zalecanego przez uznane oceny. Skonstruowany projekt powinien być przedmiotem praktycznej realizacji. Dzięki temu uzyskamy jakiś rezultat. Jeżeli realizacja wytworzonego projektu będzie pozytywna, wówczas możemy powiedzieć, że nasz projekt daje określone efekty praktyczne. Nie jest to jednak wystarczające do tego, aby nasze ustalenia były tezami naukowymi.

Należy podjąć dalsze dociekania, aby wyjaśnić ustalone przez nas określone efekty praktyczne. Tego typu postępowanie polega najogólniej na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, dlaczego skonstruowany projekt daje zamierzone rezultaty. Formułujemy nasuwające się, na podstawie określonej wiedzy, proponowane odpowiedzi, będące zarazem próbą wyjaśnienia zarejestrowanego związku pomiędzy wytworzonym projektem a uzyskanym rezultatem. Nie wiemy jeszcze, która odpowiedź jest trafna lub jaki kompleks odpowiedzi jest prawdziwy. Odpowiedzi te mają charakter przypuszczeń. Z tego też względu nazywamy je hipotezami. Hipotezy te w tym rozumieniu wytwarzamy dopiero po ustaleniu efektów praktycznych postulowanego projektu modernizującego rzeczywistość badaną dla wyjaśnienia stwierdzonego stanu rzeczy. Hipotezy te z kolei trzeba dopiero poddać procedurze weryfikacji lub falsyfikacji. Dzięki temu fałszywe hipotezy będą odrzucone, a prawdziwe przyjęte, stając się równocześnie tezami naukowymi. (Jedną z najbardziej kontrowersyjnych spraw w pedagogice jest problem hipotezy. Wokół tego pojęcia powstało wiele nieporozumień. Z tego też względu w dalszym ciągu swoich rozważań wrócę jeszcze do tego zagadnienia).

Podane wyżej rozważania wskazują na to, że możemy najogólniej wyróżnić dwa typy dociekań naukowych (dotyczy to w szczególności badań empirycznych): diagnostyczne — dokonujące opisu rzeczywistości zastanej, oraz modernizujące tę rzeczywistość. Pierwszy typ dociekań naukowych wymaga wykorzystania między innymi następujących metod: metody obserwacji, wywiadu, analizy dokumentacji szkolnej, analizy wytworów i prac dziecięcych itp. Drugi typ przeprowadzamy za pomocą metod eksperymentalnych (w warunkach naturalnych, jak i laboratoryjnych).

Wyrażam przypuszczenie, że jedynie problematyka teleologiczna wymaga odmiennego podejścia naukowego aniżeli inne zagadnienia przedstawione najogólniej wyżej, będące przedmiotem zainteresowań pedagogiki. Ustalanie celów oraz zadań wychowania i nauczania wymaga analizy rozwoju społecznego i kulturalnego społeczeństwa socjalistycznego, określenia kierunków jego rozwoju itp., aby dopiero na tej podstawie można było zasadnie przyjąć określony zestaw celów w odpowiednim układzie o zwartej strukturze, postulowany do praktycznego ich urzeczywistnienia w toku określonego działania pedagogicznego za pomocą odpowiednich środków.

Pozostały zakres problematyki należącej do pedagogiki, a więc treści wychowania i nauczania, metody, sposoby, środki itp., wymaga, moim

zdaniem, toku postępowania celowościowego, który wyżej pokrótce scharakteryzowałem.

W tym miejscu rozważań można by wyrazić wątpliwość, czy jest realne przypuszczenie zakładające możliwość ustalania układu i doboru treści wychowania i nauczania za pomocą toku postępowania celowościowego. Dociekania naukowe w zakresie doboru i układu treści wychowania i nauczania są niezwykle złożone i skomplikowane. Nie ma w tym zakresie odpowiednich ustaleń, które by można wziąć za podstawę opracowując naukowo zasadny program wychowania i nauczania. Z tego też względu nasze dotychczasowe prace w tym zakresie opierały się przede wszystkim na intuicji osób opracowujących określone programy. Intuicja przy opracowywaniu programów jest zapewne wartościowym elementem, ale niewystarczającym do tego, aby sprostać tak złożonym zadaniom, jakie stawia przed nami opracowanie naprawdę nowoczesnego programu. Wydaje mi się, że pierwszym krokiem zmierzającym do zmiany tradycji w zakresie prac tego typu, a więc w kierunku opracowania wreszcie metodami naukowymi autentycznie nowoczesnych programów, powinno być ustalenie w sposób możliwie konkretny odpowiednich problemów wymagających naukowych rozstrzygnięć dla potrzeb programowych. Dla przykładu: intensyfikacja kształcenia języka uczniów w klasach niższych jest między innymi uzależniona od prawidłowo rozumianego nauczania elementów gramatyki. Powstaje pytanie, jakie elementy gramatyki, w jakiej kolejności realizowane i w jakim zakresie sprzyjają realizacji tego celu. Odpowiedź na to pytanie pozwoli nam na przyjęcie określonego układu treści w zakresie nauczania elementów gramatyki w klasach niższych.

Program wychowania i nauczania musi się opierać na ściśle określonych tezach, naukowo zasadnych, aby mógł mieć charakter nowoczesny. Musimy je w perspektywie wypracować. Przede wszystkim należy ustalić zagadnienia naukowo nie wyjaśnione, a niezbędne do opracowania programu. Następnie należałoby podjąć odpowiednie badania naukowe, aby wyjaśnić zarejestrowane zagadnienia. Po ich wyjaśnieniu będziemy mogli dopiero ustalić naukowo zasadny układ treści programowych. To jest, moim zdaniem, perspektywiczne zadanie. Niemniej jednak trzeba je podjąć, aby wreszcie dopracować się naukowo uzasadnionego programu. Praktyczna realizacja tego zadania wymaga jednakże zbiorowego wysiłku wielu specjalistów, którzy mogliby w ciągu dość długiego czasu sprostać tym trudnym i złożonym zadaniom.

Formułowanie problemów badawczych w zakresie prac programowych powinno być oparte na dociekaniach typu diagnostycznego, natomiast ich rozwiązywanie — na dociekaniach typu projektującego. Naukowe wyjaśnianie ustalonych rozwiązań pozwoli nam głębiej wniknąć w strukturę badanej rzeczywistości i umożliwi tym samym opracowanie projektów programu dostosowanego do wszechstronnie zbadanej, naukowo określonej rzeczywistości pedagogicznej. Opracowując więc nowoczesne programy

należy posługiwać się tokiem postępowania celowościowego, właściwego naukom praktycznym, a zatem i pedagogice.

Program wychowania i nauczania przewidziany dla określonego typu szkoły musi odzwierciedlać odpowiednią i zaakceptowaną koncepcję pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ten bezsporny fakt, przynajmniej w czynie, nie przez wszystkich jest dostrzegany. Powołuje się u nas ostatnio zespoły badawcze, które nie mając wiodącej koncepcji, jasno sprecyzowanej, przystępują od razu do opracowania projektów programu. W pracy tej kierują się oczywiście intuicją i doświadczeniem. Są to ważne elementy, ale niewystarczające do tego, aby opracować naukowo zasadny dobór i układ treści wychowania i nauczania. Porządek rzeczy jest więc odwrócony. Opracowanie programu jest początkiem postępowania badawczego zamiast być jego produktem końcowym. Ten stan rzeczy jest niezgodny z wymogami naukowego postępowania badawczego. Można więc wyrazić sceptycyzm co do efektów końcowych tego stylu pracy.

Problem doboru i układu treści wychowania i nauczania był u nas ostatnio przedmiotem ożywionej i słusznej w zasadzie krytyki. Z tego też względu rozważyłem w swojej wypowiedzi niektóre sposoby umożliwiające przezwyciężenie niedostatków tkwiących implicite w tej problematyce należącej do zakresu zainteresowań pedagogiki.

Obecnie chciałbym poświęcić kilka uwag dydaktyce. Otóż dydaktyka jako ogólna teoria nauczania i uczenia może poszczycić się niemałym dorobkiem ilościowym. Wydano bowiem znaczną liczbę publikacji obejmujących różne aspekty procesu nauczania i uczenia się uczniów. W dociekaniach dydaktycznych przeważa na ogół nurt empiryczny. Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie fakt, że ten styl rozważań jest pojmowany dość często w sposób „ciasny". Z tego też względu dorobek ilościowy dydaktyki nie idzie w parze z dorobkiem jakościowym. Rozważmy bardziej szczegółowo tę kwestię.

Jedną z podstawowych metod badawczych stosowanych w nurcie empirycznym dydaktyki są metody eksperymentalne. Wykorzystywane są one, zgodnie z wcześniejszymi rozważaniami, do badań reformujących w określony sposób rzeczywistość zastaną. W metodologii badań eksperymentalnych formułowane są co najmniej trzy postulaty warunkujące sprawny ich przebieg uwieńczony określonym efektem naukowym. Przygotowując badania eksperymentalne należy:

1) określić w sposób jednoznaczny, jaka zmienna jest zmienną niezależną (bodźcem eksperymentalnym, przyczyną danego zjawiska), a jaka jest zmienną zależną (skutkiem danej przyczyny);

2) przygotować badania tak, aby ustalić, czy pomiędzy zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną zachodzi związek przyczynowy oraz jakiego rodzaju jest ten związek;

3) rozważyć, która ze zmiennych niezależnych odgrywa istotną rolę w zachodzeniu zmiennej zależnej.

Dotychczasowe badania dydaktyczne nie uwzględniały w zasadzie w sposób pełny wszystkich z podanych wyżej zaleceń. Realizowano w praktyce badawczej pierwszy i częściowo drugi postulat. Ustalano przeważnie związki przyczynowe występujące pomiędzy wyodrębnionymi zmiennymi, natomiast nie podejmowano naukowych prób wyjaśnienia ewentualnie zarejestrowanych związków. Z tego też względu powstało wiele nieporozumień wokół funkcji podstawowego pojęcia w badaniach eksperymentalnych, jaką pełni hipoteza robocza. Uznano na przykład, że przypuszczenie zależności i zmian występujących między obu rodzajami zmiennych (niezależnych i zależnych) stanowi treść hipotezy roboczej. Ten pogląd znalazł swoje praktyczne odzwierciedlenie między innymi w licznych publikacjach z zakresu dydaktyki. Ich autorzy wyodrębnili określone zmienne i ustalali zależności o charakterze przyczynowym występujące między nimi. Dokonywano skomplikowanych analiz statystycznych, często mało czytelnych, które przede wszystkim wypełniały treść tego typu publikacji. Czasami nawet pomijano rzetelną analizę założeń poszczególnych zmiennych, koncentrując raczej uwagę na statystycznych rozważaniach mających udowodnić istnienie określonych powiązań występujących między wyodrębnionymi zmiennymi. Czytelnik tego typu publikacji nie uzyskiwał prawie żadnej gruntowniejszej wiedzy na temat podjęty przez danego autora, reprezentującego ten styl pracy. Analizy statystyczne bowiem były głównym przedmiotem rozważań, analiza merytoryczna zagadnienia była potraktowana zbyt ogólnikowo, aby można było wykorzystać jakiś jej element w praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Nauka też nie była wzbogacana, ponieważ trudno uznać za tezę naukową zdanie orzekające o istnieniu określonych związków w obrębie badanych zmiennych. Wielki wysiłek ludzki nie przynosił więc zadowalających efektów ani dla nauki, ani dla działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół.

Podczas urzeczywistniania w praktyce eksperymentalnej postulatu wyrażonego wyżej należy nie tylko rejestrować związki pomiędzy zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną, jak to miało miejsce w dotychczas prowadzonych badaniach, ale należy ustalać rodzaje tych związków. Należy więc wyjaśniać istotę tych powiązań przyczynowych. Tę funkcję w badaniach eksperymentalnych pełni hipoteza robocza. Podstawową bowiem funkcją hipotezy jest wyjaśnianie zarejestrowanych zjawisk. „Mając więc wyjaśnić jakiś fakt i nie znajdując dla zdania fakt ten stwierdzającego racji wśród już przez nas uznanych, bierzemy pod uwagę jakąś rację, co do której nie wiemy jeszcze, czy jest prawdziwa, czy fałszywa, i poddajemy ją procedurze sprawdzania. Taką nie przyjętą jeszcze rację, rozważaną w trakcie wyjaśniania jakiegoś faktu, którą poddajemy dopiero procedurze sprawdzania, nazywa się zwykle hipotezą". [3]

Dla przykładu: jeżeli przyjmiemy w badaniach eksperymentalnych dwie

[3] K. Ajdukiewicz: Zarys logiki. PZWS, Warszawa 1958, s. 184.

zmienne niezależne (np. nauczanie problemowe i pracę grupową) i ustalamy wpływ tych dwóch zmiennych na określony rezultat pracy dydaktyczno-wychowawczej (zmienna zależna), wówczas zdanie zakładające prawdopodobne istnienie wpływu zmiennych niezależnych na zmienną zależną nie jest hipotezą, ponieważ nie wyjaśnia określonego zjawiska poddanego badaniu eksperymentalnemu. Tego typu zdanie rejestruje bowiem tylko symptomy określonego zjawiska. Jest więc następstwem określonej racji. Zgodnie z elementarnymi wymaganiami logiki hipotezą nie jest tego typu zdanie, ale jest nią dopiero dobieranie prawdopodobnej racji od ustalonego następstwa. Tę rację poddajemy w dalszej kolejności procedurze bądź weryfikacji, bądź falsyfikacji.

Ustalanie w naukach pedagogicznych związków przyczynowych pomiędzy określonymi zmiennymi wyodrębnionymi dla celów eksperymentalnych jest wstępnym etapem do sformułowania określonej hipotezy wyjaśniającej nam ten związek przyczynowy. Tę próbę wyjaśnienia odpowiedniego zjawiska pedagogicznego poddajemy odpowiednim zabiegom eksperymentalnym pozwalającym odrzucić racje fałszywe, a przyjąć prawdziwe. Hipoteza w tym rozumieniu ingeruje w strukturę badanego zjawiska, a nie rejestruje tylko jego symptomów.

W dotychczasowych badaniach eksperymentalnych w zakresie dydaktyki formułowano najczęściej hipotezy w sposób niezgodny z przyjętym znaczeniem tego pojęcia. Treścią ich było bowiem orzekanie o istnieniu powiązań przyczynowych pomiędzy wyodrębnionymi zmiennymi dla celów eksperymentalnych. Ustalano więc zewnętrzne przejawy zjawisk, nie badano natomiast ich istoty oraz procesów, dzięki którym badana populacja uzyskiwała określony, liczbowo wymierny rezultat. Weryfikowano te „hipotezy", które nie mogły być tezami naukowymi, ponieważ niczego nie wyjaśniały. Nie mogły więc wzbogacać naszej wiedzy o procesach nauczania i uczenia się uczniów. Z pewną przykrością muszę stwierdzić, że znaczny wysiłek ludzki dawał jednak nikłe rezultaty poznawcze. Z tego też względu należałoby zmienić ten styl dociekań naukowych. Pierwszym zadaniem w tym zakresie powinno być, moim zdaniem, opracowanie gruntownej i rzetelnej naukowo metodologii pedagogiki. Nie należy więc szczędzić kosztów i wysiłków, ponieważ tego właśnie typu publikacja będzie wytyczną do autentycznie naukowych prac z zakresu pedagogiki, rzutujących bezpośrednio na praktykę oświatową oraz na rozwój tej dziedziny wiedzy.[4] Trudno w krótkiej wypowiedzi omówić bardziej wyczerpująco wszystkie problemy metodologiczne usprawniające poziom opracowań z zakresu pedagogoki. Skoncentrowałem więc swoją uwagę na niektórych wybranych kwestiach, aby wskazać, jak wiele jeszcze jest do zrobienia. Trze-

[4] Tego właśnie typu opracowanie powinno być na co najmniej takim poziomie, jak ostatnio wydana publikacja J. Topolskiego: Metodologia historii. PWN, Warszawa 1968.

ba podjąć zbiorowym wysiłkiem odpowiednie prace, aby wreszcie opracować autentyczną naukowo pedagogikę, mogącą stanowić podstawę dla sensownych działań dydaktyczno-wychowawczych w instytucjach powołanych dla wychowania i nauczania dorastających pokoleń.

Organizacja pracy naukowej

Zadania stojące przed pedagogiką są ogromne. Problematyka bowiem tej nauki jest rozległa, a nieliczne są zagadnienia zadowalająco przez nią rozwiązane. Z tego też względu pracę trzeba zaczynać prawie od podstaw. Należałoby powołać zespół rzeczoznawców reprezentujących nie tylko poszczególne nauki pedagogiczne, ale i inne dyscypliny, tzw. pomocnicze (psychologię, logikę, filozofię, socjologię, fizjologię itp.). W gronie tych kompetentnych przedstawicieli poszczególnych nauk powinien być ustalony i przedyskutowany rejestr problemów do badań naukowych w zakresie pedagogiki. W wyniku tych prac powinien powstać ogólnopolski plan badań naukowych obejmujących różne zagadnienia pedagogiczne.

W dalszej kolejności powinniśmy dokonać rejestracji pod względem możliwości naukowych różnych ośrodków pedagogicznych w naszym kraju. Mając tego typu orientację można by proponować podjęcie określonych dociekań naukowych w zakresie problematyki, która jest możliwa do opracowania przez dany ośrodek ze względu na posiadanie odpowiednio kwalifikowanych kadr. W poszczególnych ośrodkach powinny powstawać naukowe zespoły badawcze opracowujące określony problem należący do ogólnopolskiego planu badań naukowych. W skład danych zespołów powinni wchodzić przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych współdziałających z pedagogiką. Dzięki temu rozpatrywany problem można będzie ująć szerzej i głębiej, aniżeli byłoby to możliwe przez pojedynczego pracownika. Współczesna nauka wymaga bowiem zespołowych badań. Trzeba jednak spełnić kilka warunków, aby zespołowość w dociekaniach naukowych obejmujących określone zagadnienie była czynnikiem wyzwalającym indywidualną pomysłowość jednostki, a nie czynnikiem hamującym i krępującym indywidualne zdolności twórcze jednostki — jak to dość często się zdarza.

Oto niektóre z tych czynników:

1. Kierownik zespołu badawczego rozwiązującego określony problem naukowy powinien mieć, w miarę możliwości, dojrzałą koncepcję naukowego opracowania zagadnienia przewidzianego dla zespołu. Dzięki temu będzie mógł właściwie pokierować pracą poszczególnych członków zespołu. Musi on równocześnie przejawiać określoną kulturę w kontaktach społecznych i stwarzać swoją postawą warunki do tego, aby poszczególni

członkowie zespołu identyfikowali osobiste dążenia naukowe z dążeniami całego zespołu. Tego typu atmosfery w zespole nie można wytworzyć posługując się w kierowaniu stylem autokratycznym, który wytwarza stosunki „feudalne" w zespole, uniemożliwiające twórczą pracę naukową, ale można je wytworzyć stosując między innymi w kierowaniu styl demokratyczny, oparty na wzajemnej życzliwości interpersonalnej i wyzwalający równocześnie potencjalne możliwości twórcze każdej jednostki.

2. Kierownik zespołu powinien opracować możliwie szczegółowo rejestr problemów naukowych wymagających rozstrzygnięcia umożliwiającego wszechstronne ujęcie opracowywanego w zespole zagadnienia. Propozycja ta powinna być szczegółowo rozważona w zespole i ewentualnie przyjęta do realizacji. Następnie powinien być opracowany szczegółowy program pracy badawczej zmierzający do zadowalającego sprostania postawionym przed zespołem zadaniom.

3. W toku realizacji zespołowo opracowywanych zagadnień powinny być ciągle dyskutowane i konfrontowane indywidualne pomysły zmierzające do klarownego wyjaśnienia badanych kwestii. Dzięki temu będzie między innymi powstawała atmosfera twórczej pracy, stwarzająca niezbędne warunki do zadowalającego osiągnięcia określonych zamierzeń naukowych.

Można by wymienić wiele jeszcze innych czynników gwarantujących efektywność zespołowej pracy naukowej. Poprzestanę jednakże na tych trzech, które, moim zdaniem, mają charakter dość podstawowy. W tym miejscu chciałbym jedynie wspomnieć, że powołuje się ostatnio zespoły badawcze dla realizacji określonych tematów. Nie odpowiadają one jednak elementarnym wymaganiom zespołowości. Przede wszystkim nie dokonano rejestru problemów wymagających naukowego rozstrzygnięcia, natomiast sformułowano tematy poszczególnych prac i przewidziano je do opracowania przez odpowiednich pracowników. Każdy pracownik wykonuje indywidualnie dany temat. Stare formy pracy naukowej zastąpiono nową nazwą, bo to jest dzisiaj modne. Powinno się więc zmienić treść i styl pracy, aby był on adekwatny w stosunku do przyjętej nazwy.

Powyżej przedstawione rozważania wskazują na to, że postulat autentycznej zespołowości, zgodnie z właściwym znaczeniem tego pojęcia, powinien być realizowany na każdym szczeblu pracy naukowej. Dotyczy to zarówno wysiłków zmierzających do opracowania ogólnopolskiego planu badań naukowych z możliwie konkretnym rejestrem problemów wymagających naukowych rozstrzygnięć dla potrzeb pedagogiki, jak i szczegółowych problemów opracowywanych przez poszczególne ośrodki. Zbiorowym wysiłkiem, przy odpowiedniej koordynacji badań pedagogicznych, będzie można zbudować strukturę autentycznej nauki o wychowywaniu i nauczaniu, która z kolei stanowić będzie wytyczną do praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Sprawa ta jest pilną koniecznością, ponieważ w ostatnim czasie ujawniono sporo niedomagań tkwiących w naszym systemie oświatowym.

*

W swojej wypowiedzi rozważyłem tylko niektóre zagadnienia wymagające naukowych dociekań zmierzających do opracowania gruntownej i rzetelnej struktury wiedzy o procesach wychowywania i nauczania. Chciałbym jeszcze dodać, że jednym z ważnych zadań warunkujących opracowanie pedagogiki jako nauki zgodnej z wymogami logiki jest opracowanie języka swoistego dla tej nauki. W pedagogice panuje bowiem duża dowolność w tym zakresie. Nawet podstawowe terminy, takie jak: wychowanie, nauczanie, i kształcenie, nie są jasno i przejrzyście zdefiniowane. Czasem trudno jest zrozumieć poglądy danego autora, ponieważ używa terminów wieloznacznych, do końca nie wyjaśnionych. Każda nauka musi posiadać swoisty język. Bez odpowiedniego języka nie ma nauki. Istnieje więc pilna potrzeba opracowania słownika pedagogicznego, w którym podstawowe terminy pedagogiczne byłyby jednoznacznie ustalone.

Wypowiedź niniejszą przygotowałem w trosce o usprawnienie naukowych prac w zakresie pedagogiki. Jeżeli więc niektóre myśli tu wyrażone pobudzą czytelników do refleksji, a także wpłyną na podjęcie odpowiednich decyzji w kierunku poprawienia poziomu pracy w pedagogice, wówczas intencje moje będą spełnione.

IGNACY SZANIAWSKI

DYDAKTYCZNE I ORGANIZACYJNE PROBLEMY KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W NRD

1. Modernizacja przemysłu katalizatorem przekształceń oraz unowocześnienia struktury i treści szkoły

Przekształcenia strukturalne w szkolnictwie zawodowym stanowią logiczną i socjologiczną konsekwencję przemian w szkolnictwie ogólnokształcącym. Dochodzi tu jednak moment szczególny, ten mianowicie, że socjalistyczna rekonstrukcja zakładów przemysłowych i dalszy rozwój socjalistycznego rolnictwa wpłynęły, i to bezpośrednio, na koncepcję reformy szkolnictwa zawodowego. Dotyczy to nie tylko przyfabrycznych i międzyzakładowych szkół zawodowych typu zasadniczego, lecz także średnich szkół zawodowych (Ingenieurschulen u. Fachschulen) na strukturę i treść, których współczesna produkcja i technologia ma wpływ bezpośredni i natychmiastowy.

Nieprzerwany rozwój nauki, a zwłaszcza nauk podstawowych i ich zastosowań technicznych, szybki rozwój mechanizacji, a zwłaszcza automatyzacja procesów produkcyjnych, spotęgowana w związku z tym wydajność pracy, spowodować musiały radykalną rewizję dotychczasowych, tradycyjnych, często przestarzałych koncepcji organizacyjnych różnych typów szkół zawodowych oraz zawodowego kształcenia i szkolenia, młodych robotników.

Pojawiają się nowe terminy: zawody szkolne (Ausbildungsberuf), zawód zasadniczy (Grundberuf), podstawowe przedmioty (Grundlagenfächer). Rzecz zrozumiała, że te i im podobne kategorie mogły pojawić się jako odbicie tendencji w polityce gospodarczej NRD, nowej technologii, nowej organizacji oraz zapotrzebowania na nowe kadry. Ich pojawienie się w nomenklaturze kształcenia zawodowego (Systematik der Ausbildungsberufe) ma charakter konieczności ekonomicznej i technologicznej, a nie — filologicznej czy „pedagogicznej" dowolności [1]. Są wynikiem przemian w technologii, w organizacji procesów produkcyjnych, przede wszystkim zaś —

[1] Porównaj: Siebzehnte Durchführungsbestimmung zur Verordnung über die Systematik der Ausbildungsberufe vom 14 Oktober, 1968, w *Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, Sonderdruck*, nr 600, vom 2 Dezember 1968.

włączenia urządzeń automatycznych, komputerów, instrumentów sterowniczych i automatycznego przetwarzania danych.

Przede wszystkim musiało się wziąć pod uwagę sprawę wieku, w którym młody człowiek może jako robotnik wejść na teren fabryki. Następnie należało wziąć pod uwagę wymagania, które młodemu robotnikowi postawiła polityka gospodarcza w wyniku badań ekonomii politycznej, socjologii pracy, a zarazem wpływ elektroniki i automatyzacji na treść i organizację kształcenia zawodowego oraz wyniki psychologii wychowania i dydaktyki szkolnictwa zawodowego. Wymagania te dotyczą wykształcenia ogólnego i zawodowego. Innymi słowy: chodzi o całkowitą reformę koncepcji wykształcenia ogólnego i technicznego, a więc gruntowniejszą i głębszą kulturę ogólną i zawodową nowego pokolenia klasy robotniczej. Wziąwszy to wszystko pod uwagę administracja szkolnictwa zawodowego NRD tworzy nową koncepcję kształcenia szkolenia i dokształcania robotników, odbiegającą zasadniczo od dotychczasowych tradycyjnych koncepcji. Jej założenie brzmi: aby zostać nowoczesnym, kwalifikowanym robotnikiem, trzeba skończyć dziesięcioletnią ogólnokształcącą szkołę politechniczną, a potem dopiero jedno- lub dwu, trzyletnią szkołę zawodową.[2] Innymi słowy: edukacja robotnika trwa odtąd w NRD dwanaście-trzynaście lat, nie wliczając w to kompleksowych form szkolenia i doskonalenia metod pracy, które w pełni już wykwalifikowany robotnik zdobywać będzie w pierwszym okresie pracy w socjalistycznej fabryce (dokształcania i doskonalenia po szkole).

Kładzie się więc kres ciasnemu szkoleniu, wąskiemu przysposabianiu, które ostatecznie robiły z robotnika dodatek do maszyny, jak tego żądała tradycyjna fabryka. Nowa reforma szkolnictwa zawodowego zakłada wielostronne przygotowanie zawodowe, wyższe niż dotąd kwalifikacje w zakresie kilku zawodów oraz możliwość przenoszenia się na inne stanowiska lub do innej gałęzi produkcji. Takie przygotowanie zawodowe upodabnia robotnika do inżyniera i faktycznie umożliwia mu zdobycie kwalifikacji i tytułu inżyniera. Co więcej, takie kształcenia robotników daje realną gwarancję wprowadzania coraz nowszych metod do produkcji i wprowadzania coraz nowych maszyn. Gruntowny kurs fizyki, chemii i biologii w dziesięcioletniej szkole ogólnokształcącej połączony z kształceniem politechnicznym jest tego podstawą i gwarancją. Wkroczenie nowocześnie wykształconych robotników na teren przemysłu chemicznego, maszynowego, elektrotechnicznego, przede wszystkim zaś elektronicznego oraz budownictwa i gospodarki rolnej łącznie z przemysłem spożywczym — czynią rekonstrukcję życia przemysłowego i ekonomicznego

[2] Porównaj: Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems von der Volkskammer der DDR am 11 Juni 1968 beschlossen, *Gesetzblatt der DDR*, T. I, 1968, nr 12, s. 262—271.

sprawą zupełnie realną. Równocześnie zaś ta socjalistyczna rekonstrukcja czyni reformę szkolnictwa zawodowego sprawą absolutnie konieczną.[3]

Reforma szkolnictwa zawodowego opiera się, jak już pisaliśmy, na aktualnych i pilnych zadaniach rekonstrukcji całokształtu życia NRD. Modernizacja przemysłu metalowego i stosowana w nim technika automatowa zmuszają dydaktykę szkolnictwa zawodowego do wysunięcia problemów standaryzacji, typizacji i normalizacji. Wymaga się od robotników umiejętności obsługi zmechanizowanych urządzeń, znajomości elektrotechniki i elektroniki. Podobnie rzecz się przedstawia z wykształceniem robotników przemysłu chemicznego. Wymaga się od nich nie tylko gruntownego wykształcenia w zakresie chemii, ale i znajomości mechaniki oraz sprawności motoryczno-technicznej. Dydaktyka szkolnictwa zawodowego musi wyciągnąć stąd wniosek, że robotnik kierowany do przemysłu chemicznego musi nie tylko, jak dotąd, umieć obserwować, pilnować i prowadzić proces produkcyjny, lecz samodzielnie ustawiać mechanizmy i urządzenia oraz naprawiać awarie i usuwać uszkodzenia. Trzeba więc i w tym wypadku wpoić uczniom wiadomości z zakresu, ślusarstwa i nauczyć ich m. in. posługiwania się narzędziami prostymi. Szkolnictwo zawodowe kształcące górników daje swym uczniom nie tylko podstawowe wiadomości w zakresie przemysłu węglowego, wydobywania węgla i jego zastosowania, lecz także gruntowną wiedzę w zakresie techniki posługiwania się nowszymi urządzeniami, wiedzą techniczną z dziedziny geologii, hydrologii oraz nowej technologii. Kompleksowe metody pracy oraz postępująca mechanizacja i automatyzacja pracy w przemyśle węglowym zakładają gruntowną znajomość maszyn, mechanizmów i agregatów różnego typu, a więc umiejętność obsługiwania ich. Jeśli chodzi o budownictwo i przemysł materiałów budowlanych, widoczne jest przede wszystkim, zgodnie z tendencjami współczesnej socjologii pracy, scalenie wielu zawodów, oparcie kształcenia zawodowego na podstawach kompleksowych umożliwiających wszechstronne wykształcenie robotnika budowlanego. Pojawia się tam robotnik nowego typu — monter — zdolny łączyć, spawać, montować wielkie bloki i duże elementy ścian, a jednocześnie z tym zachowują aktualność dawne tradycyjne zadania murarza.

[3] Por. Vorschläge des ZK der SED zur Qualifizierung der Werktätigen und zur sozialistischen Entwicklung der Berufsausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik, s. 4; por. również Die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte und Erzieher für die Berufsausbildung und für die Qualifizierung der Werktätigen im Lehrjahr 1959/1960, wyd. Ministerium für Volksbildung. Przede wszystkim zaś por. obszerny i b. konkretny referat dr Günter Mittag, Grundsätze für die Baufsausbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem w *Materialien des 9. Tagung der Volkskammer der DDR am 11.* Juni 1968, Heft 10, 5, Wahlperiode 1968. Tamże: Bodo Weidemann, Leiter des Staatlichen Amtes für Berufsbildung: Gesellschaftliche Perspektive ist Masstab für den Inhalt der Berufsausbildung. Tamże: Uchwała Izby Ludowej NRD z dnia 11 lipca 1968 pt. Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des Einheitlichen sozialistischen Bildungssystems, także opubl. w *Gesetzblatt der DDR.* T. I, 1968, Nr 12, str. 262—271.

Jeśli chodzi o przemysł lekki i spożywczy, organizacja szkoły i dydaktyka koncentrują swe badania na takich problemach, jak stosowanie radioaktywnych preparatów, znajomość chemii organicznej i nieorganicznej, rola i zastosowanie tworzyw sztucznych. Wnioski są następujące: gruntowniejsze wykształcenie ogólne (matematyka, fizyka, chemia, język obcy) oraz wykształcenie politechniczne, które umożliwi robotnikowi obsługiwanie różnych mechanizmów oraz samodzielne dokonywanie elementarnych reperacji.

W zakresie agrotechniki i szkolnictwa rolniczego akcent położony jest na pełną mechanizację robót w polu oraz mechanizację kompleksową w zakresie chowu bydła. Wszyscy uczniowie szkolnictwa zawodowego związanego z gospodarką wiejską otrzymują przeto gruntowne agrobiologiczne i agrotechniczne wykształcenie. Proces scalania zawodów w szkolnictwie zawodowym znajduje tu swoje odbicie w powołaniu do życia kompleksowych specjalności. Znajomość elektrotechniki, mechaniki, hydrauliki, chemii organicznej i nieorganicznej staje się równie ważna, jak znajomość automatycznego przetwarzania danych oraz agrobiologii zgodnie ze sprawnością manualno-techniczną. W zasadzie koncepcja kształcenia zawodowego na tym odcinku zakłada obowiązek zdobycia prawa jazdy na samochodzie, traktorze oraz dyplomów upoważniających do fachowego obsługiwania nowoczesnych maszyn i agregatów w gospodarstwie wiejskim [4]. Jak wszędzie, tak i tu wielki nacisk kładzie się na wykształcenie politechniczne, zwłaszcza na znajomość technologii drewna, metalu, elektrotechniki, na umiejętność posługiwania się podstawowymi narzędziami i mechanizmami w takim zakresie, aby można było samodzielnie i skutecznie usuwać awarie i przeprowadzać konieczne reperacje. Wysoka wiedza techniczna i sprawność stają się konieczne w związku z mechanizacją prac w polu oraz coraz powszechniejszym stosowaniem mechanicznych i elektrycznych urządzeń w gospodarce rolnej, chowie bydła.

Podobnie wyglądają założenia dydaktyczne szkolnictwa zawodowego przygotowującego kadry dla handlu wewnętrznego. Stwierdzając, że wobec postępu technicznego i społecznego tradycyjne metody są już przeżytkami, autorzy propozycji KC SED podkreślają, że w okresie przejściowym nie zawsze ma się do czynienia z najnowocześniejszą techniką. Przede wszystkim jednak zwracają uwagę na to, że rekonstrukcja socjalistyczna wykształcenia zawodowego zakłada opanowanie podstawowej sprawności w posługiwaniu się narzędziami oraz najnowocześniej-

[4] Por. Vorschläge des ZK der SED zur Qualifizierung...

szą wiedzę teoretyczną, niezależnie od aktualnego stanu techniki w danym rejonie. Siłą napędową reformy oraz siłą przekształcającą strukturę i treść wykształcenia zawodowego jest w ostatecznym rachunku współczesny przewrót naukowo-techniczny. W cytowanej ustawie z 1968 roku wyraźnie wylicza się elementy istotne i podstawowe tegoż przewrotu. Należą do nich: automatyzacja, wykorzystanie nowych źródeł energii, zwłaszcza energii jądrowej, zastosowanie cybernetyki, elektroniczne przetwarzanie danych, jak również wprowadzenie nowej technologii i nowej organizacji produkcji. Przekształcenie wielu znanych zawodów oraz narodziny zupełnie nowych są właśnie konsekwencją przewrotu naukowo-technicznego. I konsekwencją tego jest także ten, a nie inny kierunek natarcia ruchu reformatorskiego szkolnictwa zawodowego. Generalnie biorąc, sprowadza się to do tego, aby całą treść kształcenia zawodowego ukształtować odpowiednio do nowych potrzeb społeczno-politycznych i gospodarczo-organizacyjnych kraju, konkretnie zaś biorąc rzecz sprowadza się do tego, aby w zakresie zawodów szkoleniowych, albo lepiej mówiąc, zawodów wymagających systematycznego wykształcenia, na pierwsze miejsce wysunąć zawody podstawowe, ogólnotechniczne, nowoczesne i kompleksowe, będące podstawą dla wielu specjalności i wielu innych zawodów. Tak pojęte podstawowe kształcenie zawodowe, poprzez nauczanie nowych, dotąd nie znanych zawodów podstawowych, daje nie tylko możliwość późniejszej specjalizacji, lecz zakłada takie cechy osobowości kwalifikowanego pracownika w nowoczesnym przedsiębiorstwie socjalistycznym, jak dyscyplina, pilność, poczucie odpowiedzialności, dążność do podnoszenia własnych kwalifikacji, samodzielność, świadomość i znajomość swojej roli w złożonym procesie nowoczesnej produkcji. Dlatego też, w końcu naszych rozważań, zajmiemy się w specjalnym rozdziale (9) analizą niektórych nowych programów, tych mianowicie, które dają szczegółową odpowiedź na pytania dotyczące treści trzech ogólnotechnicznych przedmiotów nauczania. Tu natomiast musimy zająć się wstępnie charakterystyką ogólną tego, bądź co bądź, nowego faktu w edukacji jutrzejszego robotnika. Jutro wszak zaczyna się dziś.

2. Wzrost wagi kształcenia ogólnego a zwłaszcza ogólnotechnicznego w szkole zawodowej oraz ranga samokształcenia

Istotną cechą nowej koncepcji szkolnictwa zawodowego jest podniesienie roli wykształcenia ogólnego oraz usunięcie przepaści między wykształceniem ogólnym a zawodowym. Równocześnie jednak, aby szkoła zawodowa nie zatraciła swego charakteru, zakłada się, że uczniowie z zasady odbywać będą końcową praktykę w zakładzie, w którym zamierzają pracować. Dlatego

przewiduje się dwa stopnie: a) podstawowe, ale szerokie wykształcenie wspólne dla wielu zawodów i b) specjalistyczne wykształcenie, które jednak nie jest wąskim przysposobieniem zawodowym. Dlatego na szczeblu niższym kładzie się wielki nacisk na technikę i technologię, wspólną wielu gałęziom przemysłu i gospodarstwa. Chociaż szczebel drugi daje ostatecznie konkretne zawodowe przygotowanie, to w żadnym wypadku rzecz już nie sprowadza się tu do obsługi, pilnowania i dozorowania maszyn, mechanizmów i aparatów, lecz także do zdobycia wiedzy i umiejętności związanych z analizą stanowiska roboczego, samodzielnym przeprowadzaniem kontroli, reperacją maszyn i mechanizmów na różnych poziomach i zakresach produkcji.[5]

W większości wypadków zdobywa się umiejętność obróbki metalu, znajomość elektrotechniki i elektroniki i gruntowniejszą znajomość maszynoznawstwa. Równocześnie jednak na tym szczeblu nie można pod żadnym pozorem pomijać zasady systematyczności i systematyki konkretnego zawodu.

W trzyletnim kształceniu zawodowym, kończącym się egzaminem dojrzałości, mamy do czynienia w zasadzie z układem trynitarnym, z tym jednak, że poszczególne systemy tego układu, ich proporcje wzajemne przedstawiają się inaczej niż w szkole ogólnokształcącej. Tak więc i tu przewidziane są trzy zasadnicze kręgi kształcenia, ale na pierwsze miejsce wysunięty jest: a) krąg produkcyjno-techniczny. Tuż za nim idzie system laboratoryjno-gabinetowy b) z kręgiem przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. I wreszcie: system klasowo-lekcyjny c) z kręgiem przedmiotów humanistycznych.

Zatrzymamy się bliżej na pierwszym kręgu przedmiotowym. Uwzględnić tu należy: a) praktykę nauczania zawodu, b) technologię specjalną, c) technologię ogólną, d) zasady mechanizacji automatyzacji, e) rysunek techniczny, f) ekonomikę przedsiębiorstwa, g) materiałoznawstwo. Zgodnie z układem trynitarnym konieczna staje się znajomość przyrodoznawstwa i nauk społecznych, tak aby uczniowie poznali, „które prawidłowości ekonomiczne, przyrodnicze i techniczne leżą u podstaw ich działalności produkcyjnej" [6].

Technologia specjalna obejmuje przede wszystkim naukę o budowie i działaniu maszyn, aparatów i urządzeń oraz agregatów. Technologia ogólna jako „Grundlagenfach" daje uczniom wiedzę dotyczącą technicznych i ekonomicznych związków konkretnej gałęzi techniki. Tu

[5] Por. Vorschläge... s. 8.
[6] Por. Vorschläge..., s. 8.

też należą zagadnienia normalizacji, standaryzacji i typizacji. Przy nauczaniu podstaw mechanizacji i automatyzacji należy przede wszystkim wykorzystać wykształcenie matematyczno-przyrodnicze uczniów oraz ich wiadomości z zakresu technologii specjalnej i ogólnej, aby ukazać im tendencje rozwojowe współczesnej mechanizacji i automatyzacji w zawodzie, którego się uczą.

W ostatnich latach 1966—1968 notujemy dalsze zmiany. W każdym typie szkoły zawodowej, a zwłaszcza w wielu szkołach zawodowych szczebla średniego i pomaturalnego (Ingenieurschulen und Fachschulen) przebiega proces dydaktyczny inaczej niż dotąd. Organizacja zajęć i praktyka przygotowania do przyszłej działalności zawodowej uczniów jest tak pomyślana, że wykładowcy w swej praktyce konkretnie i systematycznie bazują na współzależności między ekonomią, oświatą, nauką i techniką (die Wechselbeziehungen zwischen ökonomischen System, Bildungssystem, Wissenschaft und Technik). Dotyczy to nie tylko „tradycyjnych" Grundlagenfächer, jak technologia i ekonomika, lecz także nowo wprowadzonych, jak podstawy elektroniki czy elementy techniki pomiarowej oraz automatowe przetwarzanie danych. W ustawie podkreśla się szczególną rolę nowych przedmiotów podstawowych kształcenia zawodowego. Do tych nowych przedmiotów podstawowych zalicza się: 1) podstawy elektroniki, 2) podstawy techniki pomiarowej, 3) podstawy automatowego przetwarzania danych — których programy omówimy oddzielnie, 4) ekonomikę przemysłu i 5) naukę o organizacji socjalistycznego przedsiębiorstwa przemysłowego.[7] We wszystkich podstawowych przedmiotach nauczania rozstrzygającą rolę odgrywają: a) implikacje matematyczno-przyrodnicze, b) logiczne oraz c) i to w dość szerokim zakresie — cybernetyka wraz z elementami nauki o organizacji. Co zaś się tyczy przygotowania do zawodów znanych, tradycyjnych, ale nie obumierających oraz zawodów typu rzemieślniczego, to uchwała z 1968 r. wcale ich nie przekreśla, lecz przyśpiesza ich unowocześnienie z punktu widzenia potrzeb przewrotu naukowo-technicznego, z punktu widzenia jej zasadniczych elementów i, rzecz zrozumiała, z punktu widzenia coraz wyższej wydajności, coraz to nowocześniejszej technologii. Zarówno wysunięcie na czoło problematyki przedmiotów podstawowych w kształceniu zawodowym, ich matematyczno-przyrodniczych oraz cybernetycznych i logiczno-formalnych podstaw, jak i wskazania dot. przekształceń w strukturze zawodów tradycyjnych spowodowało, że takie nauki jak pedagogika, psychologia, a także socjologia łącznie z teorią kształcenia, a zwłaszcza cybernetyka uzyskały nową rangę. Co więcej? Ich elementy weszły do treści nauczania właśnie tych ogólnotechnicznych, podstawowych przedmiotów w szkole zawodowej. Zespoły

[7] Richtlinien zur Einführung des Rahmenlehrplanes Betriebsökonomik für die sozialistische Berufsausbildung, w *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des Staatlichen Amtes für Berufsausbildung*, Berlin, den 25. Juni, 1968, nr 11/12.

naukowe, w skład których wchodzą reprezentanci różnych dyscyplin technicznych oraz ekonomiści, teoretycy kształcenia zawodowego, cybernetycy, a wraz z nimi reprezentanci towarzystw naukowo-technicznych, oraz majstrowie — nowatorzy i robotnicy — nowatorzy stwierdzili, że we współczesnym podstawowym kształceniu zawodowym konieczna jest logika formalna, cybernetyka, nauka o organizacji i kierownictwie oraz elementy psychologii, socjologii i dydaktyki [8].

W zadaniach, które sobie reformatorzy szkolnictwa zawodowego stawiają, na podkreślenie szczególne zasługuje samouctwo i samokształcenie. Z samouctwem i samokształceniem nowego typu robotnika, robotnika epoki energii atomowej i automatyzacji, związane są dwie kwestie zasadnicze, z których jedna procesom samouctwa i samokształcenia nadaje charakter logicznej k o n i e c z n o ś c i, druga zaś procesy te, również w sposób logicznie konieczny, w a r u n k u j e.

Nieprzerwane samouctwo i samokształcenie nowoczesnego typu robotnika wynika ze sformułowanego, jeszcze przez Marksa, prawa naukowego, dotyczącego zmienności pracy i adaptacji robotnika do szybkich i zmiennych warunków zachodzących w technicznej podstawie produkcji i wynikającego stąd przewrotu w funkcjach produkcyjnych samych robotników. Absolutne przygotowanie człowieka do zmiennych wymogów pracy oraz zastąpienie jednostki cząstkowej jednostką wielostronnie rozwiniętą, a więc przystosowanie stosunków do urzeczywistnienia się marksowskiego prawa, nadaje w warunkach dzisiejszej rewolucji naukowo-technicznej, zwłaszcza w społeczeństwie socjalistycznym, samokształceniu i samouctwu szczególną rangę.[9] Nic tedy dziwnego, że ten moment jest podkreślony już w pierwszym rozdziale nowej uchwały z 1968 roku, dotyczącej dalszego rozwoju systemu kształcenia zawodowego w NRD.

Warunkiem zaś dalszego, nieprzerwanego samouctwa i samokształcenia robotnika jest minimum jego wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Otóż w nowym dokumencie akcentuje się i podkreśla, że wszelkie kształcenie zawodowe, a więc budowa jakiegokolwiek typu szkoły zawodowej, oparte być musi na 10-letniej ogólnokształcącej, politechnicznej szkole średniej.[10]

[8] Porównaj obszerny i nowatorski referat: Günter Mittag — Grundsätze für die Berufausbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem (oraz inne). *Materialien der 9. Tagung der Volkskammer der DDR am 11.* Juni 1968. Herausgeber: *Abteilung Presse u. Information des Staatsrates der DDR*, 1968 Heft 10, 5. Wahlperiode.

[9] Por. K. Marks: Kapitał, t. I, Warszawa 1951, str. 525—526. Szczegółową analizę tego prawa z punktu widzenia socjologii pracy i teorii kształcenia zawodowego znajdzie czytelnik w: Ignacy Szaniawski: Intelektualizacja pracy produkcyjnej — centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego. *Ruch Pedagogiczny* 1970, nr 1.

[10] Por. Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems, *Gesetzblatt der DDR.* T. I, 1968, nr 12, s. 262—271.

3. Modernizacja przemysłu, rolnictwa i usług a stan badań w dziedzinie socjologii pracy, teorii kształcenia zawodowego oraz poradnictwa zawodowego

W związku z nową strukturą i treścią szkoły zawodowej przed polityką oświatową, a także przed pedagogiką i psychologią staje szereg nowych zagadnień. Do polityki oświatowej należy pilne zadanie wykształcenia, dokształcenia i przeszkolenia kadry nauczycieli i wykładowców dla szkolnictwa zawodowego nowego typu. Nauki pedagogiczne mają opracować nową dydaktykę, szereg metodyk oraz wykorzystać wyniki badań psychologii i socjologii pracy jako podstawę pedagogiki szkolnictwa zawodowego. Pedagogika, a z nią psychologia pracy oraz socjologia stają wobec szeregu zagadnień nie zbadanych, nie opracowanych. Na ten paradoksalny stan pedagogiki, dydaktyki, różnych metodyk, psychologii i socjologii pracy — jako podstawy naukowej i dydaktycznej działalności nauczyciela i funkcjonowania szkoły, której głównym wszak zadaniem jest przygotowanie młodego pokolenia klasy robotniczej do działalności produkcyjnej i społecznej w społeczeństwie socjalistycznym — złożyło się wiele czynników. Przypomnijmy dwa najważniejsze z nich: lęk przed psychotechniczną „herezją" oraz „pogoń" za tradycyjnie funkcjonującą fabryką. Czynniki te działały na naukowców równie silnie, jak ich obawa, aby nie spotkać się z zarzutem uprawiania burżuazyjnej, kapitalistycznej socjologii i psychologii pracy. W ciągu ostatnich dwu lat 1968—1970 w NRD zaszły i pod tym względem duże zmiany na lepsze [11].

Analizowane przez nas zjawiska przekształceń strukturalnych szkolnictwa zawodowego są obiektywnymi czynnikami, które dziś już uniemożliwiają pedagogice szkolnictwa zawodowego, dydaktyce i metodykom nauczania tego szkolnictwa, wreszcie socjologii pracy trwanie na spóźnionych, tradycyjnych pozycjach. Oczywiście jest również dążenie do przezwyciężania antynomii między tradycyjną pedagogiką szkolnictwa zawodowego, jej dydaktyką zwłaszcza, a rewolucyjną działalnością tegoż szkolnictwa. Katalizatorem w tym procesie jest współpraca i koordynacja wysiłków ministerstwa oświaty, ministerstwa szkolnictwa wyższego, ministerstw resortowych oraz szeregu instytutów naukowo-badawczych. Do tego dochodzi jeszcze szereg ośrodków naukowo-dydaktycznych, spośród których dwa co najmniej zasługują na wyróżnienie. Jedna z największych politechnik niemieckich, Politechnika Drezdeńska, przekształcona w 1961 r. na Uniwersytet Nauk Technicznych, ma swój Wydział Pedagogiczny z szeregiem instytutów, m. in. Instytutem Szkolnictwa Zawodowego i Instytutem Pedagogiki Inżynieryjnej. Poza tym w Berlinie czynny jest i coraz bardziej dynamiczny Centralny Niemiecki Instytut Kształcenia Zawodowego. Wie-

[11] O czym wymownie świadczą tomiki z serii pt. Forschung der sozialistischen Berufsbildung oraz takie pozycje, jak Prognose, Lestung, Berufsbildung, Berlin 1969 albo Hering-Neumekiel: Forschung — Produktion — Bildung.

le innych instytucji i ośrodków myśli naukowej o podobnym profilu i założeniach, w oparciu o uzupełnioną kadrę naukową, przystępuje do realizacji nowych zadań w zakresie pedagogiki szkolnictwa zawodowego, dydaktyki, poszczególnych metodyk, psychologii i socjologii pracy oraz poradnictwa zawodowego. Coraz większą rolę w kształceniu fachowców dla przemysłu spożywczego (Nährungsgüterwirtschaft) i gospodarki rolnej (Landwirtschaft) odgrywają Akademie pod nazwą Kooperationsakademien. Przodującą rolę w kształceniu kadr dla rolnictwa odgrywa Instytut Kształcenia i kwalifikowania Kadr dla Rolnictwa (Institut für Ausbildung und Qualifizierung beim Landwirtschaftsrat der DDR). Dużemu ożywieniu w środowiskach naukowych towarzyszy wydatna i systematyczna pomoc ze strony polityki oświatowej i organizacji partyjnych.

Bardzo istotnym elementem ustawy o kształceniu zawodowym z czerwca 1968 r. jest podkreślenie i dość szerokie omówienie kwestii poradnictwa zawodowego. Z miejsca podkreślić należy pewien moment, o szczególnie doniosłej roli psychologicznej, a w swych późniejszych konsekwencjach — gospodarczej i politycznej, związany z poradnictwem zawodowym. Autorzy uchwały, świadomi tego, że poradnictwo zawodowe, wybór zawodu, wreszcie kształcenie zawodowe i, w końcu, praca zawodowa — zdeterminowane są tak potężnym i nieodwracalnym czynnikiem obiektywnym, jakim jest przewrót naukowo-techniczny, nie zapominają o czynniku subiektywnym poradnictwa i preorientacji. Nie tylko nie zapominają, ale w szczególny sposób akceptują jego doniosłą pod każdym względem rolę. Osobiste pragnienia i osobiste zainteresowania człowieka nie mogą być pominięte przy rozstrzyganiu kształcenia kadr z punktu widzenia obiektywnych potrzeb i żądań gospodarki narodowej. W przeciwieństwie jednak do innych dokumentów tego typu i w przeciwieństwie do praktyki, która gdzie indziej w zasadzie nie realizowała poradnictwa zawodowego lub przekreślała preorientację zawodową, mamy w tym wypadku nie tylko do czynienia z całkowicie realnym podejściem do poradnictwa, nie tylko z pełnym uwzględnieniem czynnika subiektywnego, lecz z nastawieniem i przestawieniem całokształtu organizacyjnych i dydaktycznych podstaw tego poradnictwa na zupełnie nowe tory. Skoro siłą napędową reformy szkolnictwa zawodowego jest automatyzacja, energia jądrowa, zastosowanie cybernetyki oraz elektroniczne przetwarzanie danych, to i poradnictwo zawodowe nie może tych czynników przewrotu naukowo-technicznego nie uwzględnić. A to oznacza, że uwzględniając takie czynniki, jak emocje uczniów i ich zainteresowania, umiłowania, postawy, ich osobiste, wstępne doświadczenia i osiągnięcia w dziedzinie pracy produkcyjnej, w przemyśle, w rolnictwie, w usługach oraz w pracy społecznie użytecznej, zwraca się w poradnictwie i w preorientacji szczególną uwagę na rolę konstruowania, obsługi i dozorowania urządzeń elektronicznych, automatów, najnowszych urządzeń i agregatów, następnie — na produkcję aparatury naukowej, dalej — na aparaturę kontrolno-po-

miarową w przemyśle chemicznym, przetwórstwie mas plastycznych i wreszcie — na nowe rodzaje pracy w przemyśle metalowym, w budownictwie, w szczególności zaś także i w tak tradycyjnych dziedzinach, jak rolnictwo i przemysł spożywczy. Z najnowszych zaś — na specjalności w dziedzinie techniki pomiarowej. Takie ukierunkowanie i taka ranga poradnictwa zawodowego w warunkach rekonstrukcji całokształtu kształcenia zawodowego oraz, powtórzmy to raz jeszcze, uwzględnienie czynnika zarówno subiektywnego, jak i obiektywnego tego poradnictwa jest realne i możliwe dzięki temu, że dzień szkolny w produkcji w strukturze 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, że aspekt teoretyczny i aspekt praktyczny kształcenia politechnicznego w 10-letniej szkole ogólnokształcącej w NRD jest czymś zupełnie realnym i od lat realizowanym. Czymś realnym i od lat realizowanym jest sine qua non kształcenia politechnicznego nauczanie różnych rodzajów prac i różnych elementów techniki za pomocą różnych narzędzi i maszyn. Wreszcie, kimś realnym w całym tym procesie jest nauczyciel przedmiotów nauczania cyklu politechnicznego. Oczywiście, w poradnictwie zawodowym czynni są rodzice, organizacje młodzieżowe i związkowe, stowarzyszenia techniczno-gospodarcze, ale wszystko to byłoby bezowocne i sprowadzałoby się do deklaracji i deklamacji, gdyby podstawowy w tym względzie grunt: organizacja i treść kształcenia politechnicznego, realizowany systematycznie w ciągu lat, nie był rzeczywistością.

4. Zerwanie z fordowskimi metodami szkolenia, czyli: Elektronika i automatyzacja rodzą nowy typ szkoły zawodowej oraz nowy typ dyrektora — i w szkole, i w fabryce

Reforma szkolnictwa zawodowego w NRD została ostatecznie skrystalizowana dopiero w końcu 1968 r. Stało się jasne, że struktura i treść szkoły zawodowej ustanowiona na II Kongresie Pedagogicznym Szkolnictwa Zawodowego w 1948 r. od dawna nie odpowiada nowym zadaniom. Wprawdzie III Kongres Pedagogiczny Szkolnictwa Zawodowego, który odbył się w Lipsku 11—15 stycznia 1960 r., ostatecznie zadecydował o obliczu społecznym oraz strukturze i treści szkoły zawodowej w NRD na wiele lat, ale uważa się, że V Plenum KC SED jeszcze w lipcu 1959 r. rozstrzygnęło linię rozwojową szkolnictwa zawodowego. Czy rozstrzygnęło do końca? Zapomina się jednak, że tak jak w szkolnictwie ogólnokształcącym, również i w szkolnictwie zawodowym ogromne znaczenie miał ruch oddolny (choć jeszcze niemasowy). Odbyło się przeszło 25 000 zebrań dyskusyjnych, w których udział wzięło 1,5 miliona robotników, chłopów, nauczycieli szkół zawodowych, majstrów, inżynierów, naukowców. A jednak, na pryncypialne już pytanie tego okresu: „Automatyzacja — ryzyko czy szansa?", nie tylko nie próbowano odpowiedzieć, ale nie zostało ono faktycznie na-

wet sformułowane. Pytanie to padnie dopiero za 6—7 lat. I przyjdzie na nie konkretna odpowiedź. Nastąpi to w 1968 r. A tymczasem teraz, opierając się na bogatym materiale, mógł III Kongres Pedagogiczny powziąć w 1960 ostateczne decyzje o dalszych losach szkoły zawodowej w NRD. Należy podkreślić, że w poszczególnych referatach, dyskusjach, wnioskach i postanowieniach brano pod uwagę najnowsze, jak się wówczas zdawało, osiągnięcia i przemiany w produkcji światowej, osiągnięcia nauk technicznych, najnowsze — jak się zdawało — wskaźniki wydajności pracy, nowe źródła energii, najnowocześniejszą technologię przetwarzania surowców, maksymalną mechanizację i maksymalne zmniejszenie ciężkiego fizycznego trudu, wszystko to jednak b e z e l e k t r o n i k i i b e z a u t o m a t y k i. W referacie wygłoszonym na III Kongresie Pedagogicznym prof. Lemmnitz, nie negując wielkiej wartości wykształcenia specjalistycznego i fachowości, postulował, aby skończyć z jednostronnym, ciasnym, cząstkowym pojmowaniem zawodu [12]. Rozwój techniki umożliwia szkole zawodowej wszechstronność, a procesy rozwojowe szybko niwelują różnice między pracą intelektualną i fizyczną. Kończy się monotonna cząstkowa praca i uciążliwy trud robotnika. Zmieniają się kwalifikacje. Powstają nowe zawody wymagające wszechstronności. Wiele tradycyjnych zawodów zmienia coraz bardziej swoją treść. Zacierać się zaczyna zasadnicza różnica pomiędzy robotnikiem rolnym a przemysłowym. Znajomość ślusarstwa, ciesielstwa, elektrotechniki i maszynoznawstwa staje się podstawą wykształcenia zawodowego również robotnika [13]. Nie raz jeden ujawniały się w minionych latach i ujawniają po dziś dzień niełatwe zresztą do przezwyciężenia antynomie między planem p r o d u k c y j n y m przedsiębiorstwa, własnym planem dydaktycznym a planem d y d a k t y c z n y m s z k o ł y. Bywało i bywa niekiedy i dziś, że górę bierze plan p r o d u k c y j n y. Wówczas dyrekcja zawiesza na kołku lub na pewien czas po prostu powstrzymuje proces szkolenia, proces n a u c z a n i a pracy produkcyjnej, proces n a u c z a n i a p r a k t y k i z a w o d o w e j. Rzecz zrozumiała, że t a k i wybór alternatywy świadczy o tym, że nie wszędzie i nie zawsze widzi się poprawnie, że nie wszędzie i właściwie rozwiązuje się układ: fabryka — szkoła, szkoła — fabryka. Ale wypadki takich rozwiązań i wyboru t a k i c h alternatyw są coraz rzadsze. Dyrekcje fabryki, a z nimi wydziały szkoleniowe i załogi uświadomiają sobie, że krótkowzrocznością byłoby przenoszenie planu produkcyjnego nad plan dydaktyczno-szkoleniowy. Albowiem kształcenie szkoleniowe, nauczanie, przysposabianie, nauczanie praktyki zawodowej jest częścią składową całokształtu procesu reprodukcji rozszerzonej (des Gesamtprozesses der erweiterten Reproduktion). Kto godzi w nauczanie praktyki zawodowej, kto niweczy proces systematycz-

[12] Por. A. Lemmnitz: Der Siebenjahrplan und die Aufgaben der Berufsausbildung in der DDR, Beilage zur *Deutschen Lehrerzeitung*, 1960, nr 4, s. 3.
[13] Por. A. Lemmnitz, o. c., s. 4.

nego kształcenia zawodowego, godzi tym samym w całokształt procesu reprodukcji.[14]

Już nowe postawienie problemu poradnictwa zawodowego i preorientacji zawodowej wysunęło na porządek dzienny, i to w sposób nieodwracalny, współpracę fabryki ze szkołą ogólnokształcącą oraz szkoły ogólnokształcącej z fabryką. Szkoła zawodowa wzbogaca tę sprawę. W uchwale z 1968 roku znajdujemy specjalny rozdział, mianowicie VI, w którym dokładnie określa się odpowiedzialność fabryk i kombinatów za planowanie i realizację założeń kształcenia zawodowego. Tak więc dyrektorzy fabryk, generalni dyrektorzy kombinatów w pierwszym rzędzie oraz inne instancje, instytucje z nimi związane, a więc kierownicy sekcji, członkowie i przedstawiciele organizacji partyjnych i związkowych ponoszą konkretną i pełną odpowiedzialność. Jest to odpowiedzialność nie deklaratywna i werbalna, lecz realna, bo sprowadzająca się do realizacji planów i kierowania ich przeprowadzenie jako ważną część socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej, w szczególności zaś traktując kształcenie zawodowe jako reprodukcję społecznej siły roboczej państwa socjalistycznego. W tej działalności dyrektorów fabryki i dyrektorów generalnych kombinatów zawarta być musi konkretna perspektywa techniczno-gospodarcza wynikająca z faktu wkroczenia do fabryk i kombinatów elektroniki, nowej techniki pomiarowej, komputerów, automatowego przetwarzania danych. Wczesne więc rozpoznanie ilości i jakości zmian w dziedzinie kształcenia zawodowego jest warunkiem właściwych prognoz gospodarczych (i odwrotnie oczywiście). Ten moment determinuje właściwy układ szkoła-fabryka i fabryka-szkoła. Jakżeż daleko odbiega, bo odbiec musi, tradycyjna fordowsko-stachanowska, a więc przestarzała koncepcja współzależności szkoły i fabryki i jak w tych warunkach nabiera i nabrać musi cech logicznej konieczności integracja działalności obu instytucji. Na tym tle w sposób bardzo wyrazisty zarysowuje się stosunek wzajemny, zawodowy i personalny, między dyrektorem szkoły przyzakładowej i międzyzakładowej a dyrektorem fabryki czy kombinatu. Odtąd np. narady dotyczące dalszego rozwoju zakładu produkcyjnego oraz rekonstrukcji kombinatu nie mogą odbywać się bez udziału dyrektora szkoły zawodowej.

5. Dwa stopnie kształcenia zawodowego

Podstawowe kształcenie zawodowe przebiega z zasady w dwóch nawzajem uzupełniających się ośrodkach: a) w warsztacie szkoleniowym

[14] Porównaj bardzo konkretny i nowe momenty wprwodazający referat Günter Mittag: Die Berufsbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem, w publikacji zbiorowej pod tym samym tytulem, zawierającej również *Materialien der 9. Tagung der Volkskammer der DDR* oraz cytowaną już wcześniej uchwałę Izby Ludowej NRD dot. dalszego rozwoju kształcenia zawodowego z dnia 11. VII. 1968. Herausgeber: *Abteilung Presse und Information des Staatsrates der DDR*, Heft 10, s. 5, Wahlperiode, 1968.

i b) w oddziale fabrycznym. Warsztat — to wstępny etap, oddział fabryczny — to faza końcowa, uwieńczona sprawnością specjalistyczną. Odwrót od szybkościowych metod szkolenia (bo przecież nie kształcenia) wyraża się przede wszystkim w żądaniu, żeby wykształceniu zawodowemu jutrzejszych robotników dać szeroką, ogólnotechniczną podstawę. Wysoka specjalizacja ma bowiem tylko wtedy sens, jeśli jest oparta na mocnym ogólnotechnicznym fundamencie i na dużej kulturze zawodowej, głębokiej znajomości matematyczno-przyrodniczych, logiczno-cybernetycznych i ekonomiczno-organizacyjnych podstawach danego zawodu. Reforma szkolnictwa zawodowego przewiduje dwa zasadnicze stopnie kształcenia. Obowiązują one w każdym typie szkoły zawodowej i w każdym kierunku kształcenia zawodowego.

P i e r w s z y stopień obejmuje podstawowe wykształcenie zawodowe, a więc opanowanie teoretyczne i praktyczne wspólnych dla kilku zawodów wiadomości, umiejętności i sprawności. Jest to w zasadzie wykształcenie politechniczne, ale wyraźnie już ukierunkowane profesjonalnie, w ramach podstawowej grupy zawodowej. Zdobyte w ostatnich latach ogólnokształcącej szkoły umiejętności, nawyki, wiedza teoretyczna i sprawność w posługiwaniu się narzędziami i mechanizmami stosuje się do konkretnego zawodu. Oto dwa przykłady:

Uczeń, który ma zostać w przyszłości tokarzem, zaczyna na pierwszym szczeblu swego kształcenia zawodowego od różnych umiejętności, jak struganie, wiercenie, toczenie, frezowanie, piłowanie, szlifowanie. Czynności tych uczył się wprawdzie w ostatnich klasach szkoły ogólnokształcącej, ale teraz mają one wyraźny kierunek: jego przyszłą pracę zawodową, i to pracę, gdzie czynności te występują w postaci kombinowanej, powiązanej. Uczeń, który do niedawna jeszcze mógł specjalizować się w jednej z dwudziestu sześciu specjalności w zakresie gospodarstwa wiejskiego, ma dziś do wyboru już tylko połowę tych zawodów, ale zdobywa za to na pierwszym szczeblu swego kształcenia gruntowną znajomość maszynoznawstwa, zwłaszcza maszyn rolniczych, znajomość motoru oraz umiejętność prowadzenia samochodu i traktoru. Oprócz tego uczy się biologii roślin, zwierząt, znajomości różnego rodzaju gleby oraz organizacji spółdzielni produkcyjnej.

Po roku, na d r u g i m szczeblu, tokarz rozwija swą sprawność, pracuje w tempie zbliżonym do optymalnego według ogólnych warunków pracy przyjętych w zakładzie produkcyjnym. Rzecz zrozumiała, że przy kształceniu tokarza w szkole zawodowej, opartej na dziesięcioletniej ogólnokształcącej szkole politechnicznej, nie bierze się pod uwagę zaszeregowania do tej czy innej grupy płatniczej czy też kategorii zawodowej. Gdy edukacja robotnika trwa dziś dwanaście lat, tego rodzaju momenty nie mogą wchodzić w rachubę.

Podobnie rzecz się przedstawia z drugim uczniem. Hodowcą, pszczelarzem, agrotechnikiem, ogrodnikiem, melicrantem, leśnikiem, felczerem

weterynaryjnym itd. można stać się dopiero po zdobyciu na pierwszym roku szerokiej, ogólnotechnicznej podstawy zawodowej.

Jest rzeczą znamienną, że około 1/3 uczniów szkół zawodowych NRD uczy się i kształci w szkołach i warsztatach typu rzemieślniczego. Reforma szkolna NRD nie zmierza więc do likwidacji kształcenia rzemieślniczego. Z punktu widzenia potrzeb społeczeństwa pewne tradycje szkolnictwa rzemieślniczego zachowują swą wartość, inne zaś zyskują nawet na aktualności.[15] Przyczyna leży nie tylko w specyficznych zjawiskach gospodarczo-technicznych NRD. Nie chodzi przecież tylko o rolę rzemiosła prywatnego i rzemieślniczych spółdzielni pracy w gospodarce NRD, lecz o to, że staranne, gruntowne, systematyczne, solidne kształcenie rzemieślnicze połączone z wykształceniem matematyczno-przyrodniczym odgrywa w nowoczesnych koncepcjach kształcenia zawodowego bardziej doniosłą, niżby się zdawało, rolę. Elementy kształcenia politechnicznego i i ogólnego, które przenikają całość kultury zawodowej przyszłego robotnika, oznaczają intelektualizację wszelkiej pracy wytwórczej i maksymalne zbliżenie jej do pracującego. W ten sposób pojęte wykształcenie zawodowe i praca zawodowa stają się częścią kultury, przyczyniają się do wyrobienia pełnej wszechstronnej osobowości współczesnego człowieka pracy. Równolegle do procesu przekształcania siły roboczej odbywa się powoli przekształcanie i rozwój środków produkcji, a więc nowych, socjalistycznych stosunków produkcji.

6. Przezwyciężenie obcości środowisk dwu typów szkół i zachowanie funkcji społecznej każdej z nich

Reforma szkolnictwa zawodowego stworzyła obiektywne warunki dla reformy zakładów kształcenia n a u c z y c i e l i zawodu oraz nowe koncepcje kształcenia, dokształcania i podwyższania kwalifikacji nauczycieli zarówno szkół ogólnokształcących, jak i zawodowych. Jedni uzupełniają swą wiedzę pedagogiczną, drudzy — luki w zakresie nauk społecznych, jeszcze inni zdobywają wyższe kwalifikacje w zakresie przedmiotów zawodowych czy też matematyczno-przyrodniczych. Jest to jeden z zasadniczych, choć zrozumiałych i do pewnego stopnia obiektywnie uzasadnionych elementów strukturalnej reformy szkolnictwa w NRD.[16]

Znany socjolog francuski Georges Friedmann skarżył się, nie bez słuszności, w jednej ze swoich prac na to, że tradycyjna szkoła ogólnokształcąca utrwalała i utrwala przepaść między nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego a nauczycielami przedmiotów ogólno-

[15] Por. A. Lemmnitz: Der Siebenjahrplan..., cyt. wyd., s. 11.
[16] Por. Der Siebenjahrplan und die Aufgaben der Berufsausbildung in der DDR. rozdz. IV: Die Rolle der Lehrkräfte bei der sozialistischen Entwicklung der Berufsausbildung und der Qualifizierung der Werktätigen, s. 19 i nast.

kształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, przede wszystkim zaś między szkołą ogólnokształcącą a szkołą zawodową, między nauczycielami szkół zawodowych a nauczycielami szkół średnich ogólnokształcących oraz między uczniami obu typów szkół. Są to — według Friedmanna — instytucje, grupy społeczne mówiące obcymi niezrozumiałymi językami.[17]

Analizując drogi rozwoju i tendencje współczesnej szkoły zawodowej i średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły w NRD, stwierdzić należy ciekawy proces socjologiczny i pedagogiczny. Szkoła zawodowa, zwłaszcza dla ostatnich klas, w których uczniowie przygotowują się do egzaminu dojrzałości, angażuje do współpracy wysoko kwalifikowanych nauczycieli matematyki, fizyki, chemii i języków obcych — etatowo związanych z klasą IX, X, XI i XII średnich szkół ogólnokształcących. Szkoła ogólnokształcąca zaś — zgodnie z istotą preorientacji techniczno-zawodowej i zadań kształcenia politechnicznego — angażuje wysoko kwalifikowanych nauczycieli ślusarstwa, elektrotechniki, agrotechniki, maszynoznawstwa, etatowo związanych ze szkolnictwem zawodowym. W ten sposób, po raz pierwszy chyba w europejskim szkolnictwie, usunięta zostaje przepaść towarzyska, społeczna i ekonomiczna między dwoma, dotąd tak różnymi, środowiskami pedagogicznymi.

Kształcenie nauczycieli w tych warunkach staje się na nowo problemem nr 1 całej reformy szkolnictwa zawodowego w NRD po 1968 r. Rozróżnić tu należy następujące grupy nauczycielskie: 1) nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących cyklu społeczno-humanistycznego; 2) nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego; 3) nauczycieli przedmiotów cyklu zawodowego.

Wśród nauczycieli przedmiotów cyklu zawodowego rozróżnić należy dwie grupy: a) nauczycieli przedmiotów teoretycznych, w tym ogólnotechnicznych podstaw kształcenia zawodowego oraz b) nauczycieli praktyki zawodowej, a więc nauczycieli pracy i usług. Wszystkie grupy nauczycielskie obowiązuje znajomość marksizmu-leninizmu, zaś nauczycielom przedmiotów zawodowych zaleca się opanowanie podstaw matematyczno-przyrodniczych specjalności, której uczą. Wszystkich obowiązuje także gruntowna znajomość swojej specjalności, która jest możliwa przez zintegrowanie w procesie edukacji nauczycieli zasady dialektycznej: jedności nauczania i badania. Za wykształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnotechnicznych (teoretycznych), jak również nauczycieli praktyki zawodowej (oraz pracy) odpowiedzialny jest Państwowy Urząd Kształcenia Zawodowego. Odpowiedzialność tę rozumie się przede wszystkim jako inspirację i pomoc organizacyjną odpowiednich zakładów i zespołów kształ-

[17] Por. Georges Friedmann, cyt. wedł. przekł. niem. Zukunft der Arbeit, Köln. s. 261 i nast. 1953.

cenia zawodowego w uniwersytetach i w innych wyższych uczelniach. Kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkolnictwa zawodowego dzięki takiemu powiązaniu zyskuje na nowoczesności, na naukowości, w szczególności zaś na ugruntowaniu wiedzy nauczycieli w dziedzinie elektroniki, automatowego przetwarzania danych, techniki pomiarowej — z jednej strony, z drugiej zaś — w dziedzinie cybernetyki, teorii kształcenia zawodowego, nauki o organizacji i kierownictwie oraz nowszych gałęzi pedagogiki i psychologii. W tym zakresie i w tej dziedzinie szczególne zadania przypadają w NRD Uniwersytetowi im. Humboldta w Berlinie, Centralnemu Instytutowi Kształcenia Zawodowego w Berlinie oraz Uniwersytetowi Technicznemu w Dreźnie.

Reforma szkolnictwa zawodowego w NRD kładzie więc kres przesądom obu środowisk i przekreśla ich obcość. Nie przekreśla jednak, pomimo bezdroży i wahań w latach 1963—1964, zasadniczej funkcji szkoły ogólnokształcącej i szkoły zawodowej we współczesnym społeczeństwie cywilizowanym i nie zaciera różnicy między ich zasadniczymi zadaniami. Współcześni socjologowie pracy i wychowania oraz pedagodzy szkolnictwa zawodowego nie będą mogli odtąd tych znamiennych zjawisk pominąć. Georges Friedmann będzie więc mógł swe dotąd tak słuszne spostrzeżenia uzupełnić i zweryfikować.

Drugie zjawisko, które przyszły socjolog pracy i pedagog szkolnictwa zawodowego oraz teoretyk kształcenia politechnicznego będą musieli wziąć na warsztat analizy naukowej, to ruch samouctwa i samokształcenia. Objął on w NRD techników, przodowników pracy, inżynierów, agronomów, majstrów, nauczycieli pracy zawodowej, instruktorów itd. Wszyscy oni w związku z rekonstrukcją gospodarki narodowej, przede wszystkim zaś w związku z reformą szkolną w NRD, stają się nauczycielami albo w szkole ogólnokształcącej, albo zawodowej, albo w procesach szkolenia przyfabrycznego, albo wreszcie są instruktorami w gabinetach politechnicznych. Dlatego doskonalą swój zawód, zdobywają wyższe kwalifikacje fachowe, studiują pedagogikę, dydaktykę, ekonomię polityczną i metodykę, cybernetykę, naukę o zarządzaniu, zdobywają fizyczne, matematyczne i ekonomiczne wykształcenie — jako dodatkowe do uprzednio zdobytego wykształcenia zawodowego. Ostatnio coraz częściej dochodzą tu elementy cybernetyki, podstawy automatowego przetwarzania danych. Tak więc proces unowocześniania pracy przez jej pedagogizację i opanowanie wiedzy koniecznej do zrozumienia całości procesu produkcyjnego epoki elektroniki obejmuje nie tylko uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych — a więc przyszłych robotników i pracowników — lecz wszystkich nauczycieli czynnie już zaangażowanych w technice przemysłowej i rolnej, w handlu, transporcie i usługach.

Ale socjologia pracy, teoria kształcenia politechnicznego i dydaktyka, zwłaszcza dydaktyka szkolnictwa zawodowego, stają dopiero teraz przed szeregiem nie opracowanych problemów, których do-

niosłość naukowa i praktyczna jest wręcz nieoceniona. Pedagogom, których postawa i umysłowość kształtowała się na tradycyjnej herbartowsko-zillerowskiej dydaktyce, których „najnowsza" wiedza nie wykraczała poza znajomość systemu daltońskiego i metody projektów w zakresie tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego i tradycyjnego układu przedmiotów ogólnokształcących, ukazuje się nowa i naukowo płodna problematyka, będąca dla nich do tej pory terra incognita. Tradycyjna teoria wychowania, nauczania i kształcenia, która badała tylko szkołę ogólnokształcącą, staje wobec zupełnie nowych faktów, zjawisk i procesów. Dotyczą one również wychowania, nauczania i kształcenia młodzieży. Ale w szkole zawodowej, a więc w szkole, która na każdym kroku styka się z matematyką, fizyką, chemią, biologią, technologią, uprzedmiotowionymi w produkcji, problemy te stają w całej jaskrawości.

7. Kształcenie zawodowe na szczeblu średnim i podwyższonym

Szkolnictwo zawodowe w NRD ma więc swoją własną strukturę i treść, swoją zdecydowanie określoną funkcję, która bynajmniej nie pokrywa się ze strukturą i treścią oraz funkcją społeczną szkoły ogólnokształcącej.

Poza ogólnymi i wspólnymi założeniami należy w samym szkolnictwie zawodowym dostrzec dwa zupełnie odmienne i swoiste rodzaje kształcenia zawodowego. Pierwszym z nich, mającym swoje osobliwości, zdeterminowane zresztą szczeblem edukacji, jest zawodowe kształcenie zasadnicze (tzw. Berufsausbildung). Drugim z nich, mającym swoje osobliwości, zdeterminowane nie tylko szczeblem edukacji, jest kształcenie zawodowe na poziomie średnim i podwyższonym (tzw. Ingenieur- i Fachschule).

Przemysł, rolnictwo, handel wewnętrzny, weterynaria, leśnictwo, handel zagraniczny, wojsko, bankowość oraz instytucje oświatowe szukają pracowników, którzy mieć muszą wyższe wykształcenie niż to, które daje 10-letnia politechniczna szkoła ogólnokształcąca, ale zarazem niższe od tego, które daje uniwersytet, politechnika, akademia medyczna, wyższa szkoła rolnicza, wyższa szkoła ekonomiczna. Tę tak bardzo ważną lukę dla normalnego funkcjonowania współczesnego życia gospodarczego wypełniają szkoły zawodowe typu podwyższonego.[18]

Należą tu oczywiście także szkoły usługowe, następnie oficerskie, jak również różnego rodzaju średnie szkoły artystyczne. Ten typ szkolnictwa, treść nauczania i wychowania w tym szkolnictwie pozostaje w bezpo-

[18] Toteż ustawa o jednolitym systemie kształcenia poświęca im oddzielną, szóstą część, a w niej trzy specjalne rozdziały od § 41 po § 51. Por. *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, von der Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik am 25. Februar 1965 beschlossen*, Sechster Teil — Fachschulen, Universitäten und Hochschulen.

średnim powiązaniu z przedsiębiorstwami przemysłowymi i organizacjami gospodarki narodowej i innymi centralnymi instytucjami. Uczniów tych szkół nazywa się tu oficjalnie studentami, a kadra nauczająca w tych szkołach składa się z zasady z wykładowców, którzy mają za sobą wyższe studia w połączeniu z długoletnią praktyką rolniczą, przemysłową, ekonomiczną itd. Toteż warunkiem przyjęcia do Fachschule i Ingenieurschule jest ukończenie 10-letniej szkoły ogólnokształcącej oraz odbyta poszkolna praktyka, pozostająca jednak w ścisłym związku z obranym kierunkiem i typem szkoły inżynieryjno-technicznej. Absolwenci natomiast takich Ingenieurschulen i Fachschulen podejmują potem zadania organizacyjne w gospodarce narodowej. Kierują kolektywami robotniczymi, szkolą je i przeszkalają. I najistotniejsze — ponoszą oni bezpośrednią odpowiedzialność: a) za stan nowo uruchomionych typów maszyn oraz b) za właściwą eksploatację nowych urządzeń produkcyjnych i wreszcie c) za wprowadzenie do praktyki nowych metod wytwarzania. Wielki akcent w szkołach tego typu kładzie się na takie problemy nauczania, jak planowanie, elektroniczne metody obliczeń, organizacja i kierowanie, wdrażanie wiedzy matematyczno-przyrodniczej do procesów produkcyjnych oraz automatowe przetwarzanie informacji. Toteż w szkołach inżynieryjnych proces dydaktyczny koncentruje się na gruntownym wykształceniu matematyczno-przyrodniczym, na ogólnotechnicznych przedmiotach z implikacjami logiki i cybernetyki oraz gruntownej znajomości ekonomiki z jednej strony, z drugiej zaś — na umiejętności samodzielnego rozwijania i stosowania zdobytej wiedzy we wciąż zmiennych warunkach nowoczesnej techniki. Ingenieur- i Fachschulen nie podlegają ministerstwu oświaty, lecz państwowym organom gospodarczym lub bezpośrednio zjednoczeniom przemysłu albo zespołom zakładów kluczowych. Fachschulen są średnimi szkołami zawodowymi ukierunkowanymi przede wszystkim na kształcenie kadry dla gospodarki leśnej, rolnictwa, na handel wewnętrzny i zewnętrzny i gospodarkę finansową. Należy do nich także kształcenie felczerów, pielęgniarek. Podlegają one odpowiednim organom państwowym lub radom wojewódzkim czy powiatowym — w zależności od konkretnej sytuacji. Podczas gdy Ingenieurschulen swą strukturą i treścią odtwarzają bezpośrednio stan i tendencje rozwojowe przemysłu, to struktura i treść tzw. Fachschulen odtwarza bezpośrednie zamówienie społeczne usług. Ale postęp w nauce i technice jest czynnikiem bezpośrednio rozstrzygającym o ostatecznej strukturze i treści szkoły jednego i drugiego typu. To, co się nazywa osiągnięciem takich cech człowieka, jak pilność, punktualność, dyscyplina, zdecydowanie, poczucie odpowiedzialności i porządku, dążność do precyzji i perfekcji, w uzyskaniu wytworu osiąga się nie przez „wychowanie", tj. poprzez mówienie o tych osobach, lecz przede wszystkim poprzez uczenie się pracy, poprzez sprawną, schludną, zorganizowaną, wydajną, nowatorską, wysokowartościową, efektywną i odpowiedzialną działalność prak-

tyczną. W wielu wyspecjalizowanych i wysokich kwalifikacji wymagających zawodach szczególnie doniosłą rolę odgrywa właściwa diagnoza, specjalna sprawność organizacyjna, szybka i celna reakcja ruchowo-motoryczna, połączona ze zdolnością myślenia techniczno-konstrukcyjnego, z wyobraźnią przestrzenną. Toteż z tego punktu widzenia kształcenie politechniczne i powiązane z nim różne formy pracy wytwórczej dzieci i młodzieży na wszystkich szczeblach 10-letniej szkoły ogólnokształcącej stają się tutaj momentem istotnym. Istotną też jest preorientacja zawodowa w ostatnich dwóch latach 10-letniej szkoły umożliwiająca uczniowi podjęcie właściwej decyzji dotyczącej przyszłej jego pracy zawodowej. Generalna tendencja dydaktyczno-organizacyjna uwidacznia się tu w przesunięciu w zwyż, tj. w zbliżeniu poziomu wykształcenia absolwenta Ingenieurschulen i Fachschulen do poziomu wykształcenia nowoczesnego inżyniera dyplomowanego (absolwenta dyplomowanego politechniki, wyższej szkoły rolniczej czy wyższej szkoły ekonomicznej itd.). Dlatego też od roku 1967—68 stawia się nowe, jeszcze wyższe niż dotąd, zadania personelowi nauczającemu w Ingenieurschulen i Fachschulen. I podobnie jak średnim szkołom NRD Ingenieur- i Fachschulen nadawać się będzie charakter podwyższonych, a nawet wyższych szkół technicznych, tak samo i personelowi nauczającemu w tych szkołach stawia się już i stawiać będzie coraz częściej żądania, które w zawodowych wyższych szkołach techniczno-gospodarczych od dawna są oczywiste. Mamy tu więc do czynienia z momentem zwrotnym w dziejach szkolnictwa zawodowego, momentem, który bynajmniej nie jest odosobniony w skali europejskiej czy światowej państw industrialnych. Tylko że zwrot ten ani ze względów gospodarczych, ani ideologicznych nigdzie chyba nie został z taką jasnością i powagą zaakcentowany. Tę samą tendencję, choć nie tak jasno, nie tak powszechnie i zdecydowanie lansowaną, notujemy wszak również i w Niemieckiej Republice Federalnej, w Anglii, w Szwecji i w Stanach Zjednoczonych. Jej początki widzimy także i w innych państwach industrialnych Europy (Szwajcaria i Francja). W ten sposób przesunięcie w górę struktury i treści dotyczącej średniej szkoły zawodowej w NRD usuwa tradycyjną i dotąd nie przezwyciężoną przepaść między myśleniem abstrakcyjnym a działaniem praktycznym, między wiedzą teoretyczną a umiejętnością przekształcania materii, między zrozumieniem a wdrożeniem, między regułą i prawem naukowym a przedmiotem użytkowym, między wreszcie dążeniem, zamierzeniem i projektem a zdolnością do pracy wytwórczej i efektem praktycznym. Staje się oczywiste, że ranga Ingenieurschulen i Fachschulen zostaje zdecydowanie od 1967—1968 roku podwyższona. I wreszcie: podniesienie wymagań to równocześnie podniesienie prestiżu ucznia i nauczyciela Faschschulen i Ingenieurschulen. Mowa o elementach istotnych, treściowych, a nie czysto zewnętrznych i hierarchicznych. Zbliżenie struktury i treści średniej szkoły zawodowej

do struktury i treści szkoły wyższej (bez obniżenia wagi i powagi szkoły wyższej!) pociąga za sobą świadomość bardzo istotnego faktu, który w obliczu rewolucji naukowo-technicznej nabiera szczególnego znaczenia: Świadectwo ukończenia lub dyplom absolwenta takiej szkoły nie jest bynajmniej dowodem zakończonej raz na zawsze edukacji i nie jest bynajmniej gwarancją kwalifikowanej pracy zawodowej, zdeterminowanej raz na zawsze i na całe życie, jak to dotąd miało miejsce w tradycyjnej szkole zawodowej wielu państw industrialnych. Samouctwo i samokształcenie staje się nieodłączną częścią życia indywidualnego każdej jednostki w warunkach dalszego usuwania przepaści między pracą fizyczną a pracą umysłową. Bo przecież tak pomyślana reforma Fachschulen i Ingenieurschulen, poprzedzona całkowitą zmianą profilu podstawowego kształcenia zawodowego, nie jest niczym innym, jak tylko dalszym usuwaniem przepaści między pracą fizyczną a pracą umysłową, między swobodą a przymusem, przepaści, która dzieliła środowiska twórcze, intelektualne i intelektualistyczne od środowisk wytwórczych, technologicznych i bezpośrednio produkcyjnych nie tylko w państwach kapitalistycznych, lecz także, jak wiadomo, w państwach zdążających do socjalizmu. Jest to na pewno jedno z najciekawszych znamion naszych czasów, czasów energii atomowej, lotów kosmicznych, czasów automatyzacji, elektroniki i automatowego przetwarzania danych, zrodzonych przez rewolucję naukową i techniczną.[19]

8. Charakterystyka ogólna struktury i treści szkoły zawodowej w NRD [20]

W NRD ukształtowały się ostatecznie następujące podstawy, punkty wyjściowe oraz drogi kształcenia zawodowego:
1) Jednoroczna, zasadnicza szkoła zawodowa, po ukończeniu 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Pierwszy etap — politechniczny — kształcenia odbywa się w zasadzie w ciągu dwu lat poprzednich w klasach IX i X szkoły ogólnokształcącej. Zanim ktoś zacznie uczęszczać do 1-rocznej zasadniczej szkoły zawodowej, odbywa praktykę: a) w warsztatach szkół ogólnokształcących, b) w warsztatach szkół zawodowych, c) w gabinetach politechnicznych, d) na stanowiskach roboczych fabryk

[19] Walter Ulbricht, Das sozialistische Bildungssystem und die Entwicklung der Bürger, Vollständiger Wortlauf des Abschnitts zur sozialistischen Bildungspolitik, Auszug aus dem Referat des 1. Sekretärs des ZK der SED, *Deutsche Lehrzeitung*, nr 17 z dn. 26. 4. 1967. Porównaj także: Dr Günter Mittag: Grundsätze für die Ausbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem opublikowany w *Materialien der 9 Tagung der Volkskammer der DDR am 11 Juni, 1968*, Berlin, 1968, Herausg.: *Abteilung Presse und Information des Staatsrates der DDR* Heft 10.

[20] Patrz przede wszystkim uchwała Izby Ludowej NRD z dnia 11. 7. 1968 r. pt. *Grundsätze. für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des einheilichen sozialistichen Bildungssystems, Gesetzblatt der DDR*. T. I, 1968, nr 12, s. 262—271. Tę samą uchwałę znajdzie czytelnik w tomiku zawierającym referat dra G. Mittaga w cyt. wyd.

i przedsiębiorstw. Po ukończeniu 10-letniej szkoły, a więc po zakończeniu etapu pierwszego, który jest z zasady preorientacją zawodową, uczniowie wkraczają w zasadniczy etap kształcenia zawodowego. Odbywa się to poza szkołą ogólnokształcącą, a więc w instytucjach specjalistycznych szkolnictwa zawodowego oraz w instytucjach zajmujących się kształceniem i dokształcaniem robotników dorosłych.
2) Część uczniów, która nie po dziesiątej, lecz już po ósmej klasie podejmuje pracę zawodową, zdobywa zasadnicze wykształcenie zawodowe w toku pracy w różnych ośrodkach życia gospodarczego uzupełniając równocześnie swoje wykształcenie ogólne w odpowiednich typach przyfabrycznych szkół lub w szkołach przyfabrycznych.
3) Klasy zawodowe kończące się egzaminem dojrzałości (Berufsbildung mit Abitur) wiodą z zasady do wyższych studiów technicznych, ale dają pełne wykształcenie zawodowe.
4) Tzw. specjalistyczne klasy i szkoły zawodowe kształcą wyróżniających się fachowców dla nowocześniejszych dziedzin życia technicznego, gospodarczego i kulturalnego. Jest to już nie zasadnicze, lecz średnie wykształcenie zawodowe.
5) Szkoły zawodowe typu średniego, do których dostać się można po 10-letniej szkole ogólnokształcącej, dzielą się na: a) Ingenieurschulen i b) Fachschulen.
6) Poza tym istnieje cały system szkół zawodowych przyfabrycznych, przyzakładowych i międzyzakładowych typu zasadniczego, średniego i podwyższonego.

Treścią, formami i metodami kształcenia zawodowego w NRD kieruje Państwowa Komisja Planowania Gospodarczego. Za realizację założeń organizacyjnych oraz powiązanie kształcenia zawodowego z produkcją przemysłową i rolną odpowiadają przewodniczący Rad Ekonomicznych, Rolniczych i innych centralnych placówek gospodarczych. Treścią, formami oraz organizacją kształcenia zawodowego dla podstawowych zawodów rolniczych i przemysłu spożywczego, jak zootechników, agrotechników, melioratorów (Meliorationstechniker, Facharbeiter für pflanzlische Produkte, Nahrungsgüterfächer) odpowiada Institut für Ausbildung und Qualifizierung beim Landwirtschaftsrat der DDR oraz Kooperationsakademien. Dyrektorzy generalni zjednoczeń przemysłowych odpowiadają za całokształt kształcenia i szkolenia w konkretnej gałęzi produkcji. Ministerstwo Oświaty odpowiada nie tylko za treść kształcenia ogólnego, politechnicznego i za preorientację zawodową w szkolnictwie ogólnokształcącym, ale także za treść wykształcenia ogólnego w szkolnictwie zawodowym. Ministerstwo Oświaty ustala też zależności wzajemne między treścią wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego oraz ustala optymalny czas konieczny na realizację nauczania trzech grup przedmiotowych w szkole.

Faktyczne pełne zasadnicze i średnie wykształcenie zawodowe odbywa

się z reguły po ukończeniu przez uczniów X klasy. Moment ten rozstrzyga ostatecznie nie tylko o zakresie, istocie preorientacji zawodowej uczniów szkół ogólnokształcących, lecz także o granicach i kompetencjach i wpływie Ministerstwa Oświaty na kształcenie zawodowe w skali ogólnopaństwowej.

9. Programy nauczania ogólnotechnicznych przedmiotów podstawowych

Do ogólnotechnicznych i podstawowych przedmiotów (Grundlagenfächer), których uczenie się i nauczanie trwać musi, według zgodnej opinii teoretyków kształcenia zawodowego i przedstawicieli świata techniki, co najmniej jeden rok, należała dotąd i w dalszym ciągu należy: a) ekonomia polityczna oraz ekonomika przedsiębiorstwa, b) technologia ogólna i specjalna. Te dwa podstawowe przedmioty nauczania (Grundlagenfächer) były i są w przygotowaniu kwalifikowanego robotnika w swej istocie i w wartości kształcącej te same i takie same, choć ich nomenklatura dydaktyczna bywała różna. Rzecz zrozumiała, że ekonomika np. gospodarstwa rolnego odbiega od ekonomiki np. kombinatu chemicznego. A jednak jako Grundlagenfach ma wspólny mianownik kształcący, mianowicie w podstawach ekonomii politycznej. Dotyczy to w takim razie także ekonomiki handlu. Tak samo rzecz się ma z teoretycznym przedmiotem kształcenia zawodowego, z technologią. Jako Grundlagenfach jest technologia wspólna dla wielu zawodów, ale równocześnie wygląda on inaczej w procesie kształcenia włókniarzy, a inaczej w procesie kształcenia górnika, a jeszcze inaczej wreszcie fachowca w dziedzinie przetwórstwa owocowego. Warto jeszcze podkreślić, że Grundlagenfächer nie są kontynuacją żadnego przedmiotu ogólnokształcącego. Nie są one przedmiotami ogólnokształcącymi ani też z nimi tożsame, pomimo że zawierają w sobie, oczywiście, m. in. elementy wykształcenia ogólnego (logika, cybernetyka, matematyka, fizyka). Są natomiast przedmiotami podstawowymi systemu brygadowo-produkcyjnego. Są przede wszystkim przedmiotami kompleksowymi tego systemu, a nie klasowo-lekcyjnego ani też zespołowo-laboratoryjnego. Nie będąc kontynuacją żadnego przedmiotu ogólnokształcącego, a będąc w istocie swej przedmiotami kompleksowymi, podstawowymi dla zawodów podstawowych i podstawą dla procesu produkcyjnego, nie są więc i być nie mogą przedmiotami o wąskim profilu zawodowym. Musi je znać i opanować każdy, kto zostać chce specjalistą, a więc opanować jakąkolwiek specjalność zawodową, jakikolwiek zawód kierunkowy, a więc każdy, kto chce być współcześnie kwalifikowanym robotnikiem czy nowoczesnym technikiem. Jest oczywiste, że zróżnicowanie treści w Grundlagenfächer nie odbiera im i odebrać nie może ich ogólności, ich kompleksowości ani też tego, co wspólne, podstawowe,

co stanowi o ich ogólnotechnicznej podbudowie dla każdego zawodu.

Tak było dotąd, tj. do 1968 roku. Ale NRD musiała wreszcie dać pełną i jednoznaczną odpowiedź na pytanie: „Automatyzacja — ryzyko czy szansa?" Odpowiedź brzmiała: „Szansa!" Pojawienie się elektroniki (nowoczesna technika pomiarowa, pojawienie się elektronowych maszyn matematycznych w różnych sektorach życia gospodarczego, w produkcji przemysłowej, w produkcji rolnej, w usługach) spowodowało, że pojawić się musiały inowe, ogólnotechniczne przedmioty podstawowe (Grundlagenfächer) w kształceniu zawodowym. Te nowe przedmioty podstawowe są przedmiotami zawierającymi elementy elektroniki, techniki pomiarowej i przetwarzania informacji.[21] Byłoby złudzeniem przypisać, że są to i będą to jedynie przedmioty podstawowe w szkolnictwie elektrotechnicznym i elektronicznym. Nie. Już dziś widać, jak elektronika, technika pomiarowa, automatowe przetwarzanie danych przenikają do wszystkich szkół zawodowych. Znamienny pod tym względem jest program nauczania podstaw elektroniki, techniki pomiarowej oraz przetwarzania danych.[22]

Podobnie jak uchwała z 1968 r., tak i program ten, będący jednym z zasadniczych kroków wprowadzenia w życie ustawy o szkolnictwie zawodowym, wysuwa stopniem swej nowoczesności i dalekowzroczności organizację i treść kształcenia zawodowego NRD na jedno z czołowych miejsc nie tylko w skali obozu socjalistycznego, ale w skali europejskiej. Świadomość tego, że elektronika, technika pomiarowa i przetwarzanie danych są nosicielami przewrotu naukowo-technicznego, oraz świadomość tego, że w tej dziedzinie mamy do czynienia z ogólnotechnicznymi, kompleksowymi podstawami wszelkiego kształcenia zawodowego, i wreszcie fakt, że w dziedzinie obsługi maszyn i urządzeń, w dziedzinie montażu maszyn i urządzeń, wreszcie ich konserwacji, opanowanie podstawowych przedmiotów nauczania w szkole zawodowej nowego typu, tj. w szkole zawodowej, która jest przedmiotem i podmiotem przewrotu naukowo-technicznego, wszystko to spowodowało, że program, który oddzielnie tu omawiamy, jest jednym z najwcześniejszych, ale i najnowocześniejszych oraz najdojrzalszych dokumentów, powstałych pod auspicjami nowej ustawy, w warunkach przewrotu naukowo-technicznego, w warunkach socjalistycznego rozwoju państwa. Innymi słowy: program nauczania podstaw elektroniki, podstaw techniki pomiarowej oraz podstaw przetwarzania

[21] Patrz uchwała Izby Ludowej NRD z dnia 11. 7. 1968 pt. *Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des Einhittlichen sozialistischen Bildungssystems. Gesetzblatt der DDR.* T. I, 1968, nr 12, s. 262—271, zwłaszcza rozdz. III. Porównaj też cytowany referat dra G. Mittaga.

[22] Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Staatliches Amt für Berufsausbildung, Grundlagen der Elektronik, Grundlagen der BMSR-Technik, Grundlagen der Datenverarbeitung, für Ausbildungsberufe der Biedienung, Montage und Instandhaktung von Maschinen und Anlagen, Lehrpläne für die sozialistische Berufsausbildung, Berlin, 1968, stron 56.

danych jest nie tylko programem dla szkół typu elektronicznego i elektrotechnicznego, lecz programem nauczania dla wielu innych, różnych i coraz to liczniejszych typów szkół zawodowych. Nie mogąc, rzecz zrozumiała, szczegółowo omówić każdego z trzech wymienionych programów, zatrzymamy się jednak na pewnych, zasadniczych ich elementach i założeniach.

Przede wszystkim mamy tu do czynienia z typowymi przedmiotami kompleksowymi. Nie będąc nadbudową żadnego z przedmiotów nauczania w 10-letniej szkole ogólnokształcącej i nie będąc kontynuacją żadnego przedmiotu ogólnokształcącego, są one, każdy z osobna, przedmiotami kompleksowymi, w których odnaleźć można i „odczytać" poszczególne elementy przedmiotów ogólnokształcących cyklu społeczno-humanistycznego, a zwłaszcza przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego. Tak np. dla opanowania podstaw elektroniki trzeba wiedzieć, co to są opornice, kondensatory, cewki, kontakty, bo inaczej wiedza o diodach i tranzystorach okazałaby się czymś nie najzupełniej przystępnym. Znajomość całego kursu elektryczności ze szkoły ogólnokształcącej, a wraz z nim znajomość fal elektromagnetycznych oraz podstaw budowy atomu również wchodzą, i to jako podstawowe elementy i składniki, w treść programu elektroniki.

A jednak elektronika jako przedmiot nauczania w szkole zawodowej nie jest żadnym z wyżej wymienionych elementów i nie da się do żadnego z nich sprowadzić. Toteż gdy rozważa się organizacyjne i dydaktyczne podstawy nowej reformy szkolnictwa zawodowego w NRD, podkreślić tu należy: a) nieodwracalne pojawienie się w praktyce nauczania i b) nieodwracalną konieczność wprowadzenia do teorii kształcenia zapoznanej dotąd niemal że przez większość dydaktyków zasady nauczania, która z przedmiotami kompleksowymi koresponduje w sposób szczególny, mianowicie zasady korelacji. Zasada ta, której w polskiej dydaktyce poświęciliśmy szczególnie dużo miejsca (np. specjalne rozdziały w „Humanizacji" i w „Modelu"), nie zważając, że nikt inny w marksistowskiej teorii kształcenia nie poświęca jej w ogóle uwagi, nabiera szczególnego znaczenia od chwili, gdy na porządku dziennym pojawia się problem i ranga systematyczności i logicznej kolejności w procesie nauczania właśnie tych nowych przedmiotów kompleksowych. Następny problem, który dla teorii kształcenia wynika z nauczania kompleksowych przedmiotów, to odnajdywanie i „odczytywanie" poszczególnych elementów, z których konkretny przedmiot kompleksowy się składa. Wreszcie stosunek wzajemny między poszczególnymi przedmiotami kompleksowymi, co jest rzeczą istotną i sprawą dużej doniosłości z punktu widzenia zasady stopniowania trudności, a to problem metodologicznie nowy dla dydaktyki. W ten sposób mamy w praktyce makrosystemu dydaktycznego potwierdzenie tego, co wbrew nihilizmowi dydaktycznemu integryzmu — z jednej strony i wbrew tradycjonalizmowi powszechnemu w środowiskach pewnych

teoretyków kształcenia — z drugiej, zostało sformułowane w rozdziale pt. „Zasada korelacji wobec antynomii dotychczasowej teorii kształcenia" jeszcze w 1962 roku, a następnie w 1965 roku w rozdziale pt. „Integracja systemów dydaktycznych".[23] Wracając do programu: Tematyka fizyki półprzewodników, tranzystorów, diod, a następnie poznanie elementów elektroniki molekularnej w związku z elektroniką mikrominiaturową itd. zasługuje na podkreślenie nie tylko dlatego, że mamy tu do czynienia z podstawowymi elementami elektroniki, jako przedmiotu nauczania, lecz także dlatego, że w związku z tym mamy do czynienia z faktem konieczności opanowania przez uczniów szkoły zawodowej wielu zupełnie nowych, zresztą nie tylko dla nich, lecz także dla licznych teoretyków kształcenia zawodowego (a tym samym i nauczycieli) zagadnień i kategorii z logiki formalnej, dialektyki, cybernetyki zwłaszcza, następnie nauki o organizacji i kierowaniu oraz logistyki.

Wykażemy to najlepiej na przykładzie kolejnego przedmiotu nauczania omawianych programów, mianowicie na „Podstawach techniki pomiarowej". Znowu pominiemy tutaj, podobnie jak przy omawianiu treści programu „Podstawy elektroniki", kwestie zbyt szczegółowe i zbyt specjalistyczne, a zatrzymamy się na niektórych z nich, dla ilustracji wywodów dotyczących treści nauczania oraz organizacyjnych i dydaktycznych podstaw funkcjonowania szkolnictwa zawodowego w NRD. Poza tym chodzi nam o potwierdzenie bardziej istotnego, na ogół teoretykom kształcenia mało znanego faktu, że mianowicie uczniowie szkół zawodowych, jako przyszli współtwórcy przewrotu naukowo-technicznego, muszą opanować w procesie swego wykształcenia zawodowego, a zwłaszcza w procesie opanowania podstawowych, ogólnotechnicznych przedmiotów swego wykształcenia elementy logiki formalnej, cybernetyki, prakseologii i nauki o kierownictwie i zarządzaniu. Zacznijmy więc właśnie od podkreślenia, że opanowanie podstaw techniki pomiarowej i poznanie w związku z tym urządzeń pomiarowych jest możliwe i realne pod warunkiem wprowadzenia (do szkoły zawodowej!) takich kategorii cybernetycznych, jak system, układ, informacja, wejście, wyjście, kod, algorytm, niezawodność. Skoro więc uczeń nowoczesnej szkoły zawodowej musi opanować podstawowe elementy cybernetyki, do których oprócz już wymienionych dochodzą jeszcze takie, jak: systemy samoregulujące się, teoria systemów, teoria regulacji, teoria informacji, ba, teoria gier, następnie jeśli uczeń szkoły zawodowej, aby opanować swój przedmiot „Podstawy techniki pomiarowej", musi znać m. in. różnicę oraz podobieństwo między sterowaniem a regulowaniem oraz różnice i podobieństwo

[23] Patrz: Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Książka i Wiedza, 1962 oraz wersja rozwinięta tego rozdziału w wydaniu drugim tej książki z roku 1967. Porównaj także Ignacy Szaniawski: Model i metoda. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965.

między informacją a sygnałem — jak w takim razie — zapytajmy na marginesie tego programu — jak wygląda dziś treść wykształcenia metodyczno-dydaktycznego studenta pedagogiki? Nauczyciela takiej szkoły, szkoły zawodowej? Jak wygląda w świetle tego programu treść wykładanej w uniwersytetach dydaktyki? Jak wyglądają w świetle nowych programów szkoły zawodowej dotychczasowe podręczniki teorii kształcenia? A jak „metodyka szkolenia produkcyjnego"?

Na marginesie pewnych kwestii merytorycznie nowych, zarówno programu elektroniki jak programu techniki pomiarowej, nie tylko z punktu widzenia treści kształcenia we współczesnej szkole zawodowej, lecz nowych także z punktu widzenia stanu dotychczasowej dydaktyki uniwersyteckiej, zwróćmy uwagę, że każdy z tych programów składa się z bardzo pouczającego wstępu, wskazówek merytorycznych i metodycznych do każdego z nich, a następnie, że każdy z nich prezentowany jest w dwóch równoległych kolumnach obok siebie: kolumna lewa zawiera w sobie sformułowania i hasła dotyczące treści i zakresu poszczególnych rozdziałów i podrozdziałów konkretnie wziętego przedmiotu nauczania, kolumna zaś prawa zawiera sformułowania i hasła dotyczące konsekwencji nie tylko dydaktyczno-metodycznych i nie tylko wychowawczych, wynikających z odpowiednich haseł programowych lewej kolumny, lecz także szczegółowe sygnalizowanie kategorii filozoficznych, a zwłaszcza logiczno-formalnych, cybernetycznych, dialektycznych oraz ekonomicznych i organizacyjnych.

Taka metoda prezentowania treści kształcenia w szkole zawodowej wydaje się nam nowatorska i kształcąca nie tylko dla nauczyciela-praktyka, który dany program realizuje, lecz dla studentów pedagogiki, ba — dla teoretyka kształcenia w ogóle, zawodowego i politechnicznego w szczególności. Sądzimy poza tym, że dla prakseologii, która w Polsce w osobie Kotarbińskiego ma swego czołowego reprezentanta i twórcę w skali europejskiej, dla cybernetyki, którą u nas reprezentują Lange, Greniewski i Mazur — w pierwszym rzędzie przy uwzględnieniu faktu, że Wiener wywodzi się z Polski, wreszcie dla reprezentantów nauki o organizacji i zarządzaniu z Zieleniewskim na czele, który zresztą tak blisko stoi prakseologii Kotarbińskiego, analizowany przez nas program nauczania podstaw elektroniki, a zwłaszcza podstaw techniki pomiarowej stanowić może novum w tym sensie. Przecież mamy tu do czynienia z czymś, co jest już realizowane w szkole, w tym wypadku w szkole zawodowej w NRD, a gdzie indziej omal że nie znane wśród większości teoretyków kształcenia.

Rozpatrując zaś kolejny program pt. „Podstawy przetwarzania informacji", zwróćmy uwagę przede wszystkim na implikacje z dziedziny logiki formalnej i logistyki wraz z kategoriami cybernetyki. Tak więc znowu, poza konkretnymi szczegółami, które zresztą pozornie tylko należą i należeć mogą do inżyniera, na nasze podkreślenie zasługują pewne swoiste elementy dydaktyczno-organizacyjnego charakteru tego programu, które znać musi nie tylko współczesny teoretyk kształcenia za-

wodowego i nie tylko inżynier-elektronik, lecz, jak się okazuje — po prostu uczeń nowoczesnej szkoły zawodowej. Tak więc dla zbierania, systematyzowania, przetwarzania i przekazywania danych (dla przemysłu, usług i rolnictwa) musi uczeń szkoły zawodowej opanować matematyczne, logiczne, cybernetyczne i prakseologiczne podstawy informatyki wraz z elementami nauki o organizacji kierowania. Jest tak, że stają się one chlebem codziennym i powszednim ucznia nowoczesnej szkoły zawodowej, a tymczasem na wielu długościach i szerokościach naukowo-geograficznych, w wyniku konserwatyzmu jednych, braku orientacji drugich, niedostatecznego przygotowania naukowego trzecich, fałszywych, pseudoproblemowych, a w zasadzie papierowych kierunków natarcia innych jeszcze, nadaremnie szukać w uniwersyteckich wykładach dydaktyki i w podręcznikach dydaktyki dla studentów elementarnych wiadomości z cybernetyki, prakseologii i nauki o organizacji i kierownictwie.

Wracając więc do trzeciego programu podkreślmy, że oprócz całego szeregu podstawowych pojęć matematycznych pojawiają się w treści kształcenia ucznia, jako fundamentalne dla jego edukacji, takie kategorie logiki formalnej, jak koniunkcja, dysjunkcja, analogia, negacja, alternatywa, klasyfikacja. Tak więc, mając do czynienia z kartami perforowanymi, z taśmą perforowaną, z taśmą magnetyczną, uczeń musi mieć do czynienia z logiką formalną, i to w sensie jak najbardziej praktycznym, oraz z cybernetyką i z takimi jej kategoriami, jak układ, system, wejście, wyjście, kod, nośnik informacji, model. I znowu te kategorie są mu potrzebne nie dla ozdoby i nie do obciążenia pamięci, lecz dla opanowania teoretycznych i praktycznych podstaw własnego zawodu. Zważywszy fakt, że surowcem dla informatyki jest m. in. planowanie pracy, analiza stanu zatrudnienia, projektowanie i planowanie materiałów, kosztów transportu, projektowanie i planowanie składu siły roboczej, kwalifikacji robotników, diagnoza i prognoza kształcenia i dokształcania członków załogi, funduszu płac itd., musi, podkreślmy to — uczeń szkoły zawodowej, a więc nie tylko teoretyk kształcenia i nie tylko student pedagogiki, lecz właśnie uczeń szkoły zawodowej, opanować podstawowe kategorie nauki o kierowaniu i zarządzaniu wraz z podstawami prakseologii. W ten sposób walka z przestarzałymi formami pracy produkcyjnej i z przeżytą organizacją produkcji zawarta jest nie w deklaracjach, oświadczeniach i zapowiedziach, lecz w treści kształcenia nowego ucznia szkoły zawodowej, przy czym ma to charakter merytoryczno-esencjalny. O zaniku pracy zrutynizowanej, o zmierzchu starych form i nawyków pracy, o zniesieniu i rugowaniu przestarzałych stanowisk pracy uczeń szkoły zawodowej dowiaduje się nie z deklaracji i nawet nie tylko z wycieczek do nowych zakładów pracy, lecz przede wszystkim z zupełnie nowych treści i zupełnie nowego merytorycznie przygotowania zawodowego, m. in. w oparciu o jeden z podstawowych przedmiotów nowoczesnego kształcenia zawodowego: „Podstawy przetwarzania danych". Elementy logiki formalnej, cy-

bernetyki, prakseologii i nauki o organizacji i kierowaniu stanowią w jego edukacji narzędzie przetwarzania informacji, podobnie jak kiedyś za pomocą narzędzi przekształcało się drewno, metal czy włókno, skórę, papier czy cement. W tradycyjnej szkole zawodowej narzędzie służyło do przetwarzania surowca, do przetwarzania materii i wytwarzania przedmiotu użytkowego. Dziś komputer, urządzenie elektroniczne przetwarza informację, a ta dopiero staje się warunkiem przetwarzania materii.

10. Związki zawodowe a szkoła zawodowa w NRD

Znamienna jest rola związków zawodowych w realizacji dzieła nowej reformy szkolnictwa zawodowego. W zasadzie przekreślona zostaje tradycyjna, gospodarczo i politycznie przeżyta działalność związków zawodowych w tym zakresie. Tak na przykład socjalistyczne współzawodnictwo pracy, pojęte w kategoriach ruchu stachanowskiego (i jego pochodnych), przeobraża się we współzawodnictwo w dziedzinie kształcenia i dokształcania zawodowego, zdobywania nowych zawodów i nowych kwalifikacji. Ruch racjonalizatorski, który długo czerpał soki i argumenty z „ruchu Kowalowa", aby przytoczyć kolejny przykład, również wychodzi z dotychczasowych ograniczeń i więzów: nowatorów techniki, racjonalizatorów, odkrywców i wynalazców w różnych dziedzinach gospodarki narodowej związki zawodowe wysuwają i przerzucają na te dziedziny i do tych terenów, w których rozstrzygają się i urzeczywistniają węzłowe problemy reformy szkolnej. To samo dotyczy wymiany doświadczeń, która w dziele współpracy fabryki ze szkołą zawodową i szkoły zawodowej z fabryką odgrywa kolosalną rolę, ale bez udziału nowatorów, racjonalizatorów przemysłu staje się w zasadzie bezprzedmiotowa, bo deklaratywna i czysto werbalna. I wreszcie opieka zakładów nad szkołą i współpraca z kadrą nauczającą: Świadomość tego, że szkoła zawodowa nowego typu, a więc nowo zreformowana szkoła zawodowa w NRD, jej nauczyciel, jej uczeń, jej środki nauczania, jej programy i podręczniki, wreszcie jej proces dydaktyczny oraz dydaktyczno-produkcyjny już nie jest czymś trzecio- lub czwartorzędnym, lecz czymś podstawowym i pierwszorzędnym w dziele rekonstrukcji konkretnej fabryki i w dziele unowocześnienia konkretnie wziętego kombinatu, przenika nie tylko ducha i literę nowej ustawy, lecz literaturę polityczną, ekonomiczną i pedagogiczną, towarzyszącą realizacji tej ustawy. Świadomi są tego także dyrektorzy przedsiębiorstw i zakładów produkcyjnych.

ANNA ŁUKAWSKA

SZKOŁY NOWEGO TYPU W ZSRR

W artykule niniejszym będzie mowa o szkołach-internatach i szkołach półinternatowych [1] w ZSRR, z których pracą miałam możność zapoznać się będąc na stypendium naukowym w Moskwie i w Leningradzie jesienią 1968 r. Artykuł stanowi zatem rezultat moich własnych obserwacji uzupełnionych odpowiednią literaturą radziecką.

Powołanie do życia szkół-internatów, a następnie i szkół półinternatowych związane było z przemianami społeczno-gospodarczymi w Związku Radzieckim, jak również z rosnącymi wymaganiami stawianymi samemu wychowaniu. W Związku Radzieckim zdecydowana większość kobiet pracuje zawodowo, zajmując niejednokrotnie odpowiedzialne stanowiska. Kobiety radzieckie sprawują różnorodne funkcje społeczne, dokształcają się na studiach wieczorowych i zaocznych, biorą udział w zarządzaniu przedsiębiorstwami. Tak wysoka pozycja społeczna i zawodowa kobiety jest możliwa jedynie w warunkach odciążenia jej od wielu obowiązków związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego i opieką nad dziećmi.

Z drugiej strony rodzice z braku odpowiedniego przygotowania nie zawsze mogą właściwie kierować wychowaniem swoich dzieci. Wszechstronny rozwój młodzieży wymaga przyswojenia przez nią podstaw nauk, ale ponadto niezbędny jest jej udział w zajęciach pozalekcyjnych, w pracy społecznie użytecznej, w życiu kulturalnym, a także uprawianie sportu, turystyki. Dla zorganizowania i prowadzenia tak różnorodnej pracy potrzebni są pedagogowie specjaliści, niezbędne są również dobrze wyposażone pracownie, gabinety, biblioteki, czytelnie, sale sportowe itp. Ważnym elementem powodzenia jest racjonalnie opracowany i konsekwentnie realizowany rozkład dnia ucznia.

Właśnie te warunki mają spełnić, w przekonaniu radzieckich pedagogów, szkoły-internaty oraz szkoły o charakterze półinternatowym.

Pierwsze szkoły-internaty powstały w 1956 r. wkrótce po XX Zjeździe KPZR. W ciągu kilku następnych lat rozwijały się one dość intensywnie, wiele domów dziecka zamieniono na szkoły-internaty, zbudowano nowe kompleksy budynków odpowiednio przystosowanych do potrzeb szkół-internatów. Do szkół tych przyjmowano w pierwszej kolejności sieroty, dzieci inwalidów, samotnych matek, rencistów, rodzin mających trudne warunki materialne i mieszkaniowe. Odpłatność za pobyt dziecka w szkole ustalano według określonych stawek w zależności od wysokości zarobków rodziców, ilości dzieci w rodzinie. Duży procent wychowanków był całkowicie zwolniony od opłat. Koszt utrzymania dziecka w szkole-internacie jest dość wysoki, ponadto brak stałych kontaktów dziecka z rodziną. Długotrwałe przebywanie w tym samym zespole wywierało często niekorzystny wpływ na wychowanków. Zwłaszcza dzieci młodsze, przebywając cią-

gle w grupie, szybko się męczą, potrzebują indywidualnych zabaw, bezpośredniego kontaktu z rodzicami. Celem wyeliminowania tych niekorzystnych elementów powołano w 1960 r. na mocy uchwały Komitetu Centralnego KPZR i Rady Ministrów nowy typ szkoły, mianowicie szkołę półinternatową, określaną też mianem szkoły z dniem przedłużonym.

Obecnie istnieją w ZSRR zarówno szkoły-internaty, jak również szkoły bądź klasy czy też grupy z tzw. dniem przedłużonym, o których będzie mowa później.

Stan ilościowy tych szkół w 1966/67 roku szkolnym ilustruje poniższe zestawienie [2].

Republika	Szkoły-internaty		Szkoły i grupy z dniem przedłużonym		
	Ilość		Ilość		
	Szkół	Młodzieży	Szkół	Grup	Młodzieży
Rosyjska	1178	425 000	br. dan.	br. dan.	1 128 400
Ukraińska	533	212 300	„	„	750 000
Kazachska	157	59 000	„	„	168 775
Azerbajdżańska	64	25 600	33	2281	71 000
Łotewska	34	10 800	br. dan.	br. dan.	30 000
Kirgiska	38	15 900	10	1056	31 000
Gruzińska	69	23 000	br. dan.	br. dan.	br. dan.
Litewska	45	br. dan.	„	671	„
Armeńska	31	10 000	„	br. dan.	10 689
Turkiestańska	27	br. dan.	3	466	br. dan.
Estońska	br. dan.	„	br. dan.	br. dan.	23 000
Uzbecka	„	„	„	„	60 000
Tadżycka	„	„	„	„	br. dan.
Mołdawska	„	„	„	„	„
Białoruska	„	„	„	„	„

Między szkołą-internatem a szkołą z dniem przedłużonym nie ma istotnej różnicy, jeśli chodzi o pracę pedagogiczną z młodzieżą, organizację nauki, pracy i wypoczynku młodzieży, duże różnice występują natomiast w aspekcie ekonomicznym. Koszt utrzymania jednego wychowanka w szkole-internacie jest 5—6-krotnie wyższy, stąd też w ostatnich latach obserwuje się raczej spadek ilości szkół-internatów przy równoczesnym wzroście liczby szkół czy klas z dniem przedłużonym. Zjawisko to jest szczególnie widoczne w dużych miastach, np. w Leningradzie było początkowo 69 szkół-internatów, a w roku 1968 zostało ich tylko 32.

Dla zorganizowania szkoły z dniem przedłużonym muszą być spełnione określone warunki. Podstawowa jest tu jednozmianowość nauki w danej szkole, następnie zgoda co najmniej 85% uczniów klas I—VIII na dzień przedłużony. Określone zarządzenia Ministerstwa wyznaczają limity

uczniów konieczne do powołania szkoły z dniem przedłużonym. Limit ten dla szkół początkowych wynosi co najmniej 120 uczniów, dla ośmiolatki — 160 i dla szkoły średniej — 200 uczniów. Ministerstwa Oświaty poszczególnych republik mogą wprowadzić pewne odchylenia od tych ogólnych norm.

Jeżeli ilość uczniów jest mniejsza, niż wyżej podana, to organizuje się klasy albo grupy z dniem przedłużonym. Na początku roku szkolnego uczniowie wyrażający ochotę pozostawania w szkole przez cały dzień zapisywani są do jednego z równoległych oddziałów. W ten sposób powstaje klasa z dniem przedłużonym. Nie wszystkie szkoły mają odpowiednie warunki, ażeby właściwie zorganizować całodzienny pobyt dzieci w szkole, dlatego w wypadku powołania tego typu placówek z dniem przedłużonym nie obowiązuje rejonizacja.

W przypadku gdy ilość zgłoszeń nie pozwala na utworzenie oddzielnych klas z dniem przedłużonym, tworzone są grupy. Jest to najmniej korzystna i nastręczająca najwięcej trudności pedagogicznych i organizacyjnych forma opieki nad dziećmi. Grupy obejmują uczniów różnych klas, najczęściej organizuje się grupę młodszych od klasy I—IV i grupę starszych — od klasy V—VIII. Taki podział na dwie grupy staje się konieczny ze względu na specyfikę pracy z dziećmi młodszymi i młodzieżą starszą.

W pracy z grupami młodszymi wychowawca musi poświęcić dużo czasu na organizację spaceru, zabaw, na pomoc w czasie ubierania się, spożywania posiłków, sprzątania. Do takich grup przydziela się zwykle dwóch wychowawców.

Potrzeby młodzieży starszej są inne. Potrzebna jest jej nie tyle pomoc, co korzystna atmosfera i dobre warunki pracy, bogato wyposażone gabinety, laboratoria, możliwość swobodnego korzystania ze słowników, encyklopedii, tablic itp., opuszczenia grupy i pójścia na zajęcia kółka zainteresowań, zebrania samorządu. Praca z grupami młodzieży z różnych klas i w różnym wieku jest wyjątkowo trudna i trzeba przyznać — mało skuteczna.

Szkoły, o których tutaj jest mowa, nazywane są szkołami przyszłości. Nazwy tej używa się ze względu na rolę, jaką mają one spełnić w unowocześnieniu nauczania i wychowania. Obecnie wyprzedzają one tradycyjną szkołę w rozwiązywaniu wielu problemów dydaktycznych i ogólno-pedagogicznych, wytyczając tym samym nowe drogi i perspektywy rozwoju szkolnictwa.

W nowych warunkach organizacji życia młodzieży, jakie stwarzają szkoły-internaty i szkoły z dniem przedłużonym, ulega również przeobrażeniu i sam proces nauczania i wychowania. Szkoła internatowa i półinternatowa dzięki racjonalnej organizacji wszystkich zajęć stwarza dogodne warunki dla uczenia się i ogólnego rozwoju jednostki przy jednoczesnym ograniczeniu przeciążenia i drugoroczności. W Związku Radzieckim przeprowadzono wiele badań, których celem było opracowanie systemu środ-

ków zapobiegających zmęczeniu i przeciążeniu uczniów. Nauczyciele-wychowawcy obserwują ucznia w ciągu całego dnia, nie tylko w czasie lekcji, ale również na zajęciach pozalekcyjnych, w czasie zabawy, spożywania posiłków, wykonywania pracy społecznie użytecznej, przy odrabianiu zadań domowych. Mają zatem możność wszechstronnego i dokładnego poznania każdego wychowanka. Dobra znajomość dziecka stanowi podstawowy warunek skuteczności pracy pedagogicznej. Znając indywidualne braki ucznia wychowawca może przyjść mu ze skuteczną pomocą. Dla pełniejszego poznania wychowanka sporządzane są coroczne charakterystyki według schematu, który podaję poniżej.

Schemat charakterystyki wychowanka.

Imię i nazwisko
Data urodzenia
Klasa
Ogólny rozwój fizyczny
Stan zdrowia

I. Nauka

1. Postępy w nauce (najwięcej ma piątek, czwórek, trójek, uczeń trójkowy, ma braki w wiadomościach, wskazać, czy wyniki z poszczególnych przedmiotów są zbliżone, czy bardzo różne).
2. Ogólny rozwój umysłowy (oczytanie, horyzonty myślowe).
3. Rozwój mowy (zasób słów, obrazowość wypowiedzi, umiejętność wyrażania własnych myśli).
4. Zdolność uczenia się (szybkość przyswajania materiału nauczania, łatwość rozumienia i zapamiętywania).
5. Odpowiedzialność, staranność w nauce.
6. Umiejętność organizowania nauki własnej.
7. Zainteresowania poznawcze (uczy się z zainteresowaniem, bez zainteresowania, przejawia zainteresowania do poszczególnych przedmiotów nauczania, wskazać, do których).
8. Umiejętność uczenia się (czy umie samodzielnie opracowywać materiał nauczania, jak przyswaja sobie materiał, przyswaja mechanicznie, czy ze zrozumieniem, czy umie napisać konspekt, plan itp.).

II. Praca

1. Czy szanuje pracę, czy też ma do niej stosunek lekceważący?
2. Czy jest zainteresowany w społecznej przydatności pracy?
3. Czy lubi pracować i co właściwie mobilizuje go do pracy (proces pracy, wytwory pracy, zdobycie umiejętności i nawyków)?
4. Umiejętności i nawyki pracy (czy dobrze opanował umiejętności i nawyki pracy, czy z łatwością opanowuje nowe umiejętności i nawyki).

5. Zdyscyplinowanie w pracy.
6. Wytrwałość w pracy.
7. Jakie rodzaje pracy wykonuje najchętniej? (Dając charakterystykę pracy ucznia należy brać pod uwagę wszystkie rodzaje pracy, którymi zajmują się wychowankowie: pracę w warsztatach, na działce szkolnej, pracę związaną z samoobsługą i pracę społecznie użyteczną).

III. Zainteresowania i uzdolnienia

1. Zainteresowania (wymienić wszystko, co interesuje danego wychowanka: technika, rysunek, muzyka, sport i inne; szczególnie podkreślić, jeśli wychowanek przejawia nie tylko zainteresowania, ale poważnie się daną dziedziną interesuje).
2. Czytelnictwo (co i jak czyta, czy czyta literaturę popularnonaukową, czy beletrystykę, lubi czytać, obojętny w stosunku do czytania, nie lubi czytać).
3. Wskazać, czy ma szczególne uzdolnienia do jakiejkolwiek działalności.
4. Co zamierza robić w przyszłości (ten punkt wypełnia się począwszy od klasy VI. Przed wypełnieniem tego punktu dobrze jest polecić uczniom napisanie wypracowania na temat: co zamierzasz robić po skończeniu szkoły)?

IV. Zdyscyplinowanie

1. Ogólna charakterystyka zachowania (zachowuje się spokojnie, opanowany, nieopanowany).
2. Przestrzeganie regulaminu (postępuje zgodnie z regulaminem, rozkładem dnia, świadomie nie przestrzega przyjętego porządku dnia, nie przestrzega porządku dnia z powodu opieszałości, nie nadąża z wykonaniem czynności w przewidzianym czasie).
3. Wykonywanie poleceń dorosłych (spełnia je z ochotą, pod lekkim przymusem. Czy często odmawia wykonania polecenia, jakich poleceń nie wykonuje najczęściej).

Podać najbardziej typowe dla danego ucznia przejawy łamania dyscypliny.

V. Uspołecznienie i aktywność

1. Stosunek do życia społecznego w grupie rówieśników (zależy mu na kolektywie, ma stosunek obojętny, ustosunkowuje się negatywnie).
2. Zainteresowania życiem społecznym w kraju (czyta gazety, słucha radia, dyskutuje na temat różnych zagadnień z nauczycielami, kolegami).
3. Jaką pracę społeczną wykonuje (stałą, dorywczą, nie pracuje w ogóle) i jak wywiązuje się z powierzonych mu obowiązków?

VI. Stosunki z kolektywem

1. Pozycja w kolektywie (czy cieszy się autorytetem i szacunkiem wśród kolegów z klasy, czym uwarunkowany jest taki stosunek).
2. Stosunek do kolegów z klasy (czy lubi kolegów z klasy, czy ceni opinię kolektywu, czy zdarzają się konflikty, jakie są ich przyczyny).
3. Czy jest zadowolony z zajmowanej przez siebie pozycji w zespole, jaką pozycję chciałby zajmować?

VII. Cechy charakteru

1. Wyraźnie przejawiające się dodatnie i ujemne cechy charakteru (obowiązkowość, sumienność, wytrwałość, zdyscyplinowanie, egoizm, brak zdyscyplinowania i inne).
2. Czy lubi się obrażać, czy jest uparty, agresywny, skryty, zamknięty w sobie itp?
3. Dominujący nastrój (wesoły, smutny, przygnębiony itp., trwałość nastrojów).

VIII. Stosunek do szkoły-internatu

1. Czy ceni sobie pobyt w internacie (co w szczególności)?
2. Stosunek do wychowawców (czy jest w kontakcie z nimi, lubi ich, szanuje).

Po napisaniu charakterystyki poleca się porównać ją z charakterystyką opracowaną w roku ubiegłym i sporządzić uwagi według następujących punktów:

1. Jakie zmiany zaszły u wychowanków w ciągu roku i czym były one spowodowane?
2. Jaka praca pedagogiczna z danym wychowankiem okazała się najskuteczniejsza?
3. Plan dalszej pracy pedagogicznej z wychowankiem (wskazać podstawowe zadania pedagogiczne) [3].

Podałam pełny tekst schematu charakterystyki pedagogicznej wychowanków w nadziei, że ułatwi on czytelnikowi polskiemu uchwycenie znacznej przewagi szkół-internatów nad szkołami normalnymi, jeśli chodzi o możliwości wszechstronnego poznania dziecka przez nauczycieli-wychowawców. Nauczyciele szkół normalnych mieliby, sądzę, poważne trudności przy opracowaniu takiej charakterystyki, a znajomość wychowanka, jego uzdolnień, zainteresowań, zdolności, poziomu wiedzy, sposobów uczenia się, walorów i braków charakterologicznych stanowi bardzo istotny warunek skuteczności oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego.

Jeżeli dodamy do tego dobre urządzenie i wyposażenie gabinetów, sal gimnastycznych, pracowni w szkołach-internatach, racjonalny rozkład wszystkich zajęć wychowanka, to trzeba stwierdzić, że ten typ placówki

dydaktyczno-wychowawczej może realizować cele wszechstronnego wychowania, zmniejszając jednocześnie przeciążenie ucznia i drugoroczność.

Ścisła, bieżąca współpraca nauczycieli i wychowawców pozwala na skuteczne, systematyczne eliminowanie braków i niedociągnięć wynikających z organizacji życia i wypoczynku w szkole, jak również z braków i luk w wiedzy poszczególnych uczniów czy wreszcie ze słabości charakteru wychowanków. W szkole-internacie powstają duże możliwości dla modernizacji procesu nauczania. Wiele zajęć lekcyjnych, jak i popołudniowych samodzielnych prac ucznia odbywa się w pracowniach szkolnych i bibliotekach. W każdej sali lekcyjnej znajdują się szafy z potrzebnymi podręcznikami, słownikami, tablicami i innymi niezbędnymi pomocami, z których młodzież swobodnie korzysta w trakcie przygotowania prac.

Odwiedziłam wiele szkół-internatów i wszędzie zadziwiał mnie wysoki stopień zdyscyplinowania i samodzielności młodzieży w wykonywaniu różnych prac. Chciałabym pokazać to na przykładzie odrabiania prac domowych przez młodzież starszą (z klas V—VIII). O określonej godzinie wszyscy uczniowie jednej klasy schodzą się do swojej sali. Moment organizacyjny trwa zazwyczaj bardzo krótko, obejmuje najczęściej takie czynności, jak: wypisywanie na tablicy tematów zadań i poleceń z lekcji, ustalenie kolejności odrabiania zadań z poszczególnych przedmiotów, powtórzenie twierdzeń, reguł koniecznych do zadania domowego, przygotowanie i rozdanie potrzebnych pomocy, ustalenie orientacyjnych granic czasowych na poszczególne przedmioty, ustalenie, którzy uczniowie wyjdą w czasie zajęć na konsultacje, którzy pójdą odrabiać zadanie do gabinetów itp. Bardzo często część organizacyjna obejmuje jedną względnie dwie czynności, po czym sala, w której siedzą wychowankowie, przypomina czytelnię w bibliotece. Nikt nikogo nie upomina, wszyscy pracują w skupieniu, nie obserwuje się jakichkolwiek prób odpisywania zadań. Od czasu do czasu pojedynczy uczniowie podchodzą do szafki z pomocami czy do dyżurującego nauczyciela-wychowawcy, do kolegi, wychodzą z sali, wychowawca przysiada się do różnych stolików, pomaga uczniom i w klasie jest mimo wszystko spokój. Nikt nie zwraca na wychodzących uwagi, nikomu to nie przeszkadza.

W trakcie przygotowania zadań domowych rola nauczyciela-wychowawcy sprowadza się do przypilnowania warunków zewnętrznych oraz do organizowania rzeczowej współpracy i pomocy wzajemnej między uczniami. Znając dobrze grupę, udziela on pomocy tylko tym, którzy jej rzeczywiście potrzebują. Dokładnie kontroluje jakość przygotowania zadań także tylko wybranym spośród grupy. Jeśli uczeń ma trudności z jednego przedmiotu, a dyżurujący wychowawca nie jest specjalistą, uczeń korzysta z konsultacji nauczyciela-specjalisty, który dwa razy w tygodniu pełni dyżur po południu, a doraźnie służy uczniowi pomocą kolega znający dobrze zagadnienie.

W szkołach-internatach dobrze zaopatrzone i dobrze zorganizowane są

biblioteki-czytelnie, w których uczniowie pracują przez cały dzień, wszyscy wychowankowie obeznani są z układem katalogów, co im niewątpliwie ułatwia sprawne odnajdywanie potrzebnych materiałów do przygotowania zadań o charakterze twórczym (referatów, komunikatów). Zapoznając się z pracą wybranych szkół-internatów obserwowałam przede wszystkim osiągnięcia stanowiące wynik długotrwałej pracy pedagogicznej. Zwróciłam również szczególną uwagę na trudności już skutecznie rozwiązywane i na takie także, nad których przezwyciężeniem placówki te aktualnie pracują.

Jednym z problemów szeroko dyskutowanych i dość trudnych do rozwiązania jest wprowadzenie racjonalnego rozkładu dnia ucznia. Okazało się bowiem, iż dwie godziny dziennie przeznaczone na wykonanie zadań domowych są bardzo często niewystarczające. Wielu uczniów, a niekiedy całe grupy muszą poświęcić znacznie więcej czasu na wykonanie zadanych prac. Przedłużanie się odrabiania zadań domowych zmienia rozkład dnia, zabierając czas przeznaczony na zajęcia pozalekcyjne, skracając odpoczynek na świeżym powietrzu, zajęcia sportowe itp. Dzieci ze szkół półinternatowych bardzo często musiały kończyć pracę po powrocie do domu, w godzinach wieczornych. Oczywiście stan taki nie mógł być uważany za zadowalający. Przecież jednym z celów szkół-internatów było stworzenie korzystnych warunków dla wszechstronnego rozwoju młodzieży, a nie tworzenie placówek przedłużonego nauczania. Dlatego też próbowano wprowadzić wiele zmian organizacyjnych i metodycznych w pracy z młodzieżą w drugiej połowie dnia. Zmieniono godziny spaceru, odrabiania zadań, zajęć związanych z rozwojem zainteresowań ucznia. Opracowano specjalne instrukcje i zalecenia, które miały na celu pomóc wychowawcom w kierowaniu samodzielną pracą uczniów. Zalecono nauczycielom poszczególnych przedmiotów częstsze odwiedzanie uczniów w trakcie odrabiania przez nich zadań domowych. Rekomendowano szerokie wykorzystanie pomocy koleżeńskiej, zaprowadzono wreszcie specjalne dzienniki, które miały na celu zapewnienie stałego kontaktu nauczycieli z wychowawcami. Ukazało się dużo prac, w których autorzy, przeważnie praktycy, dzielili się własnymi doświadczeniami i osiągnięciami. Mimo tych wszystkich zabiegów solidne przygotowanie zadań domowych przez uczniów tzw. średnich wymagało 2,5—3 godzin dziennie. Tylko nieliczni kończyli odrabianie zadań domowych wcześniej, zyskując czas na zabawę, zajęcia w pracowniach, czytanie książek. Problem dalej był otwarty. Trzeba więc było poddać weryfikacji całodzienne zajęcia ucznia. Oto co na ten temat pisze jeden ze znanych specjalistów w tej dziedzinie, kierownik Zakładu Szkół-Internatów przy Akademii Nauk Pedagogicznych — F. G. Kostiaszkin: „Zmieniając dowolnie zajęcia drugiej połowy dnia, a zostawiając bez zmian lekcję szkolną musimy dojść do jednego stwierdzenia, że w ogólnym rozkładzie dnia ucznia nie ma czasu na zajęcia nie związane z uczeniem się szkolnym, co więcej — uczniowie odrabiają zadania już

dostatecznie zmęczeni i pod strachem, że trzeba będzie niektóre z nich zakończyć wieczorem w domu." [4]

W wielu szkołach półinternatowych zaniechano prowadzenia wszystkich lekcji w godzinach przedpołudniowych. Lekcje z niektórych przedmiotów przeniesiono na godziny popołudniowe, natomiast odrabianie zadań z innych przedmiotów — na godziny ranne. Ponadto część godzin z etatu wychowawcy przydzielono nauczycielom przedmiotów szczególnie trudnych dla uczniów. W ten sposób opiekę nad uczniem w czasie odrabiania zadań domowych przejmował nauczyciel-specjalista.

Na odrabianie zadań domowych pod kierunkiem nauczyciela-specjalisty przewiduje się 30—40% czasu przeznaczonego na lekcje z tego przedmiotu. Nauczyciel znając braki w wiadomościach, sprawnościach czy metodach pracy każdego wychowanka może skutecznie organizować pomoc i samopomoc koleżeńską. Sam pomaga najsłabszym, sprawdza dokładnie ich wiadomości, analizuje dodatkowe przykłady, tłumaczy.

Ponieważ w każdej grupie są uczniowie bardzo dobrzy, dobrzy i dostateczni, często wprowadza się podział uczniów na grupy pod względem ilości i jakości zadań. Grupa uczniów bardzo dobrych otrzymuje dodatkowe zadania podtrzymujące i rozwijające ich zainteresowania, grupa uczniów dobrych dostaje mniej zadań o charakterze twórczym. Do grupy trzeciej zalicza się uczniów, którzy mają braki w wiadomościach. Oni otrzymują zadania dotyczące materiału słabiej przez nich przyswojonego.

Wielu uczniów nie nadąża, ponieważ nie umie się uczyć, nie opanowało w wystarczającym stopniu techniki pracy umysłowej. Nauczyciel w czasie kierowania samodzielną pracą uczniów traktuje każdego z nich indywidualnie. Jednego uczy przeprowadzania analizy zadania matematycznego, innego uczy pracy z podręcznikiem, mianowicie jak znaleźć główną myśl w opracowywanym tekście, jak dokonać porównania, jak poprawnie wyrazić własnymi słowami treści zawarte w podręczniku. W ten sposób w czasie odrabiania przez uczniów zadań domowych nauczyciel-wychowawca wyrównuje braki indywidualne wychowanków w zakresie wiedzy i sposobów uczenia się.

Rozpoczynając lekcję w dniu następnym nauczyciel zna przygotowanie do niej wszystkich uczniów. Zmienia się metodyka lekcji. Ogniwo poświęcone kontroli zadań domowych zabiera bardzo niewiele czasu. W centrum uwagi nauczyciela pozostaje opracowanie nowego tematu. Jeśli na lekcji ma miejsce powtórzenie materiału, to obejmuje ono większą jego partię i ma na celu systematyzację i pogłębienie wiadomości. Na lekcjach w szkołach-internatach samodzielna praca uczniów pod kierunkiem nauczyciela występuje częściej niż w szkołach normalnych.

Mimo starannego przygotowania i przeprowadzenia lekcji znajdują się dzieci, które potrzebują dodatkowej analizy materiału, dodatkowych wyjaśnień. Pracę taką, o której była już mowa, prowadzi się z nimi w czasie odrabiania zadań, nie zabierając wszystkim uczniom czasu na lekcji. W re-

zultacie wszyscy uczniowie opanowują materiał programowy, pracując nad nim w różnym tempie i zużywając różną ilość czasu. Pełne opanowanie przez wszystkich materiału programowego powoduje, że w szkołach tych nie ma drugoroczności, chociaż problem ucznia słabego oczywiście istnieje. Szuka się więc dróg prowadzących do skrócenia czasu uczenia się tych słabych uczniów. Są wysuwane sugestie, oparte na wynikach badań, aby zmienić kolejność pracy lekcyjnej i indywidualnej z takimi uczniami, a mianowicie: w pracy indywidualnej przygotować go do przyjęcia nowego tematu lekcyjnego. Opracowanie tematu na lekcji będzie wtedy przyjęte przez słabych uczniów, podobnie jak przez dobrych, i później w pracy samodzielnej domowej dadzą sobie radę. Takie odwrócenie toku pracy z uczniem możliwe jest jedynie w szkole-internacie, gdzie opiekę nad uczniem sprawuje nauczyciel-wychowawca, a nie rodzice.

Poza lekcją prowadzoną z całą klasą w szkole-internacie często wprowadza się inne sposoby grupowania uczniów. Dla równoległych klas starszych organizowane są wykłady, wycieczki, dyskusje, spotkania ze sławnymi ludźmi, przeprowadzane są konkursy, prace społecznie użyteczne, naukowe obozy letnie itp.

Bardziej plastyczna organizacja nauczania umożliwia uczniom czerpanie wiedzy z różnych źródeł, pozwala wiązać nauczanie z życiem, z innymi rodzajami działalności młodzieży. Ponieważ w czasie odrabiania zadań domowych młodzież korzysta z gabinetów, bibliotek, konsultacji nauczycieli-specjalistów, częściej pojawiają się takie rodzaje zadań, których nie ma w szkole normalnej, a mianowicie: przeprowadzanie doświadczeń, eksperymentów, wykonywanie pomocy naukowych czy innych przedmiotów w warsztatach.

W szkołach-internatach nauka szkolna i praca domowa ucznia traktowane są jako jedna organiczna całość. Zmiany wprowadzone w jednym ogniwie pociągają nieuchronnie zmiany w drugim.

Poza dobrymi wynikami nauczania placówki, o których tutaj mowa, mają duże osiągnięcia wychowawcze. Szczególnie dobrze przebiega proces uspołecznienia młodzieży, kształtowania postaw zaangażowania, współodpowiedzialności za dobro społeczne, za osiągnięcia własne i całego zespołu.

Pojawiają się również zupełnie nowe stosunki między domem a szkołą. Nauka dziecka w całości organizowana jest przez szkołę. Szkoły zatem nie występują pod adresem rodziców z pretensjami o brak opieki nad dzieckiem, przyczyn niepowodzenia dziecka szuka się w niedociągnięciach pracy szkoły. Rodzice chętnie odwiedzają szkołę, pomagają w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych, pomagają w organizacji wypoczynku w dni wolne od nauki i w czasie wakacji.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że w szkołach tych łatwiej dostrzega się, a zatem i rozwiązuje cały szereg problemów dydaktyczno-wy-

chowawczych. Wyniki badań naukowych procesu nauczania i wychowania wkraczają szybciej i powszechniej do praktyki pedagogicznej.

W artykule przedstawiłam jedynie niektóre aspekty pracy i osiągnięć szkół-internatów i szkół półinternatowych, mimo to użycie w tytule terminu „szkoły nowego typu" i w świetle powyższego wydaje się uzasadnione.

PRZYPISY

[1] Nazwy: szkoła półinternatowa i szkoła z dniem przedłużonym stosuję zamiennie.

[2] Dane zaczerpnięto z wydawnictwa. Narodnoje obrazowanije w SSSR 1917—1967. Moskwa 1967.

[3] W pomoszcz rabotnikam szkoł-intiernatow (mietodiczeskije matieriały), pod. red. M. N. Kołmakowej, sostawitiel R. J. Żurawlewa, Moskwa 1964, wyd. Akademii Nauk Pedagogicznych.

[4] E. G. Kostiaszkin: Szkoła prodlonnogo dnia. Moskwa, Proswieszczenije, 1965, s. 51.

KONSTANTY SOBOLSKI
WROCŁAW

ZNACZENIE ZNAJOMOŚCI PSYCHOLOGII INFORMACJI I MASOWEGO ODDZIAŁYWANIA W PROCESACH UPOWSZECHNIANIA SZTUKI

Wydaje się, że twórca dzieła sztuki, a szczególnie jej popularyzator powinien znać podstawowe zasady psychologii informacji w tym celu, aby twórczość artystyczna stała się bardziej komunikatywna dla odbiorców i była szybciej upowszechniana i udostępniana, i chętniej przyjmowana przez społeczeństwo.

Z zasad tych wybrałem te, które moim zdaniem są dla tych celów najbardziej przydatne i których znajomość może przynieść szczególne korzyści w tej dziedzinie.

Przez psychologię informacji, szczególnie przez propagandę rozumiemy „przemyślane usiłowanie uzyskania wpływu na postawy i przekonania w kierunku przez nas pożądanym" [1].

Trochę inaczej definiuje ją Andrzej Lewicki [2], a mianowicie: „Propaganda jest pewną techniką psychologiczną, zespołem metod, za pomocą których oddziaływa się na innych ludzi celem ukształtowania w pożądany sposób ich stosunku do rzeczywistości".

„Propagować — znaczy nie rozkazywać, ale przekonywać za pomocą informacji i namowy" — pisze wymieniony autor, a dalej zaznacza, że: „Celem propagandy jest wytwarzanie nowych postaw, a za ich pośrednictwem urabianie nowych poglądów i upodobań publiczności".

Chcąc zmienić w stosunku do sztuki dotychczasowe postawy, które są łączną aktualizacją naszych poglądów, upodobań i potrzeb ideałów i przekonań w kierunku przez nas zamierzanym, chcąc wytworzyć wobec niej nowe poglądy, które są potencjalnymi i utajonymi ocenami, należy pamiętać, że niełatwo to przeprowadzić, ponieważ dotychczasowe poglądy wiążą się ze starymi upodobaniami, które są utajonymi uczuciami. Jeżeli więc chcemy wytworzyć pozytywny pogląd odbiorcy na temat np. nowego kierunku w sztuce, to musimy uzasadnić to nie tylko określonymi, ciągle powtarzanymi argumentami nawiązującymi do dotychczasowych jego

[1] C. T. Morgan: The introduction to Psychology. New York 1956, s. 640.
[2] Andrzej Lewicki: Psychologia propagandy. *Wiedza i Życie*. Rok XVII. Z. 10. Paźdz. 1948. Tow. Uniw. Robotn. W-wa, s. 875.

upodobań, ale i posługiwać się silniejszymi od poprzednich emocjonalnymi metodami. Perswazji rozumowej musi zawsze towarzyszyć uczuciowa ekspresja naszych wypowiedzi.

Zmiana jednej części systemu naszych upodobań, potrzeb i poglądów z reguły pociąga za sobą zmianę innych jego partii. Dlatego wytwarzając jakieś poglądy na temat wartości artystycznej jakiegoś dzieła sztuki należy się liczyć nie tylko z dotychczasowymi upodobaniami i potrzebami estetycznymi odbiorców, ale i z dotychczasowym poziomem ich estetycznej kultury.

Według Sherifów [3] „im proponowane stanowisko bliższe jest stanowisku jednostki w określonej sprawie, tym bardziej zwiększa się prawdopodobieństwo efektu asymilacyjnego, a gdy odległość między poglądami własnymi jednostki i proponowanymi jej jest za duża, wówczas odrzuca ona, a nawet przeciwstawia się proponowanemu stanowisku".

Zjawisko to nazywamy „bumerangiem". Dopiero w tym świetle można zrozumieć, dlaczego jesteśmy pokoleniem głuchych lub ślepych. Przecież istnieje zbyt wielka przepaść między wysokim poziomem artystycznym wielu twórców sztuki a niskim poziomem estetycznym przeciętnego odbiorcy. W rezultacie zmniejsza się możliwość akceptacji proponowanych ogółowi wartości, co bardzo utrudnia proces upowszechniania i udostępniania sztuki szczególnie nowoczesnej, dlatego należy stopniowo przekształcać stare kierunki w sztuce w nowe, jedne do drugich bardziej nawiązywać, aby stworzyć pomost między „dawnymi a młodymi laty".

„Ludzie unikają wszystkiego, co pozostaje w konflikcie z ich aktualną postawą", dlatego stwarzanie pośrednich kierunków w sztuce i unikanie zbyt gwałtownych przeskoków jest jak najbardziej wskazane. Nowe postawy odbiorców muszą sprzyjać stopniowemu dozowaniu nowych wartości artystycznych, aby ten konflikt był jak najmniejszy w ciągle przekształcających się warunkach życia.

„Ludzie wierzą w to, co się powtarza". Dlatego należy ciągle „bombardować" odbiorców szczególnie nowymi artystycznie wartościowymi dziełami sztuki tak, aby pod ich wpływem zwiększała się wzniosłość i różnorodność wzruszeń i przeżyć uczuciowych i wnikliwość rozumienia ich istoty.

Wielką rolę w procesie upowszechniania sztuki odgrywa **sugestia**, ten wpływ moralny, który czyni nas podatnymi do przyjmowania czyichś poglądów, postaw czy sposobów zachowywania się, a której towarzyszy zazwyczaj zmniejszony krytycyzm myślenia.

Akceptacja sugerowanych odbiorcy wartości artystycznych dzieła sztuki zależy od **siły autorytetu**, który je propaguje, nacisku **opinii publicznej**, o której mówią niektórzy socjolodzy, że jest czwartą władzą państwową, **braku zaufania do własnego sądu, małego obiektywizmu** w ocenianiu zja-

[3] M. Sherif and C. W. Sherif: An Outline of Social Psychology. New York 1950, s. 575.

wisk, **braku własnego wyrobionego zdania**, nieposiadania dostatecznej wiedzy o sztuce itp. czynników. Wówczas szybciej i łatwiej udaje się narzucenie proponowanego sądu czy stanowiska o prezentowanym dziele sztuki.

Uwolnienie się od wpływów sugestii zależy w pierwszym rzędzie od ciągłego udostępniania dzieł sztuki, przez które rozumie Szuman [4] „czynność uobecniania komuś dzieł sztuki, czyli wprowadzania ich w konkretnej postaci oryginału lub jego fascymili w zasięg wzrokowego lub słuchowego odbioru osoby, którą wychowujemy przez sztukę".

Proces udostępniania dzieł sztuki może wywołać reakcje zmysłowe i estetyczne i zależy od wieku, płci, zawodu, poziomu rozwoju umysłowego i kultury estetycznej, wpływów środowiska, z czym popularyzatorzy sztuki muszą się bardzo poważnie liczyć.

Zwiększanie smaku estetycznego odbiorcy powinno się realizować naukowymi metodami polegającymi na analizie budowy dzieła sztuki, jego struktury, omówieniu materiału, z jakiego jest zbudowane, docieraniu do treści poprzez jego formę, wywoływaniu spostrzegawczych, poznawczych i uczuciowych reakcji, rozwijaniu umiejętności oceniania wartości artystycznych i formułowania artystycznych sądów, odczucia tego, co dzieło sztuki przedstawia i wyraża. Dlatego ktoś kompetentny ze świata artystycznego powinien odbiorcy to ułatwić.

„Sugestia powinna być zbieżna z potrzebami i dążeniami określanego odbiorcy sztuki". Możemy je stwarzać drogą ciągłego kontaktowania go z wartościową sztuką, aby jej piękno stało się dla niego czymś „na co dzień", bez czego żyć i obejść się nie można. Dlatego jest też rzeczą ważną stworzenie w tej recepcji tak zwanej **„płaszczyzny odniesienia"**, to znaczy szerszego, odpowiadającego jej kontekstu wiążącego dane dzieło sztuki (np. muzycznej etiudy c-moll Chopina, zw. Rewolucyjną, w której wyładowała się jego rozpacz po upadku powstania 1831 r.) z jego historycznym podłożem. Wówczas zostanie ono chętniej i łatwiej przyjęte, przeżyte i zrozumiane.

Duże znaczenie mają też **motywy** wpływające na zainteresowanie sztuką, które mobilizują i selekcjonują całe nasze życie psychiczne i kierują w jej stronę. Stwarzają one **ładunek uczuciowy** pobudzający nas do przyjęcia i przeżycia danego dzieła (np. Lenca „Strajk", Kowarskiego „Proletariatczycy" czy Picassa „Guernica" i in.). Wyrażają one przecież w malarstwie walkę o socjalizm i postępowe treści ideologiczne, tak nam wszystkim drogie.

Wielkie znaczenie psychologiczne ma **osobiste prezentowanie dzieła sztuki** przez jego twórcę szczególnie wówczas, gdy jest już znany szerszemu ogółowi społeczeństwa, gdy cieszy się prestiżem i autorytetem, gdyż

[4] Stefan Szuman: O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki. *Ruch Pedagogiczny*. Rok I (XXXIII), nr 2, 1959.

metoda „twarzą w twarz" ma szczególną siłę oddziaływania. Powoływanie się na prawdziwe autorytety w dziedzinie sztuki odgrywa też dużą rolę w procesie jej upowszechniania.

Popularyzując sztukę unikajmy tak zwanego „papuziego powtarzania", szczególnie tak zwanych „powtórzeń z warunkami", gdyż to denerwuje odbiorców.

W stosunku do odbiorców sztuki o małym wyrobieniu estetycznym możemy być ostatecznie bardziej jednostronni w perswazji i w sposobach prezentowania dzieła i posługiwać się raczej „kwiecistą" stylistycznie szkołą „azjańską", natomiast wobec osób o wyższej kulturze estetycznej musimy być bardziej wszechstronni w rzeczowym ujęciu, oszczędniejsi w ekspresji słownej, posługując się raczej metodą „attycką", stosując słowa celne, zrozumiałe i przekonujące, unikając skrajności i tendencyjności. Dynamika żywego słowa musi tu iść w parze z nieodpartą siłą argumentu.

Szczególnie propagowanie nowej sztuki powinno sięgać po tak zwane „reakcje pomocnicze". A więc np. obraz sztuki abstrakcyjnej będzie się bardziej podobał w odpowiadającym mu wnętrzu architektonicznym aniżeli prezentowany w oderwaniu od tła i różnych towarzyszących mu okoliczności. Artystyczne koncepcje i kompozycje przerzucone na dzianinę, kilim, dywan czy ścianę bardziej przemówią aniżeli na obrazie.

Wielkie znaczenie mają też warunki odbioru dzieła sztuki, gdyż wywołują one różne reakcje i nastroje. Np. nowoczesna muzyka tak zwanego „silnego uderzenia" inaczej wpływa w warunkach kameralnych aniżeli np. w olbrzymiej hali, w której może wywołać nieraz zgoła szokujące rezultaty. Inny będzie rezonans psychiczny ze strony wyłącznie młodej publiczności, a inny, gdy wśród młodzieży znajdą się i ludzie starsi. Inne będą reakcje ludzkie w godzinach rannych, a inne w wieczornych czy nocnych.

Duży wpływ na nasz stosunek do dzieła sztuki ma też tak zwane zjawisko „konformizmu", tendencji do zgadzania się i upodabniania do ustalonych i przyjętych przez większość czy ogół poglądów i opinii. Nie wymaga to wówczas u nas „wysiłku przystosowawczego", sprzyja często naszemu myślowemu lenistwu. Uwolnienie się z ich jarzma nie jest dla nas ani łatwe, ani proste.

Na przyjęcie nowej postawy wobec dzieła sztuki wpłynie też i to, do jakiej grupy czy kategorii ludzi zostaniemy przez to zakwalifikowani i zaszeregowani, np. do postępowych czy wstecznych, nowoczesnych czy staroświeckich. To zależy i od tego, na czym komu zależy.

Nowa sztuka będzie tym szybciej i chętniej przyjęta, im będzie bardziej nam bliższa i znana, a tym później i oporniej, im bardziej będzie nam obca i daleka.

W propagowaniu sztuki posługujemy się nie tylko językiem myśli, ale i uczuć, nie tylko refleksją, ale i emocją, ponieważ to sztuka, a nie nauka.

Język indywidualny wyrażający nasze własne stanowisko powinien być

koordynowany i uzgadniany z **społeczno-kulturalnym** w ocenie i sądzie estetycznym, gdyż opinie ludzi o tej samej czy podobnej kulturze nie są bez znaczenia, gdyż tworzą i wypracowują wzory, style i modele w sztuce, które tkwią w ich świadomościach zazwyczaj od wieków. Tak jest szczególnie z kulturą ludową.

Metody upowszechniania i udostępniania sztuki powinny być jak najbardziej **atrakcyjne, urozmaicone i różnorodne**. Dlatego np. łączy się muzykę klasyczną z jazzem, piosenką, poezją, filmem czy malarstwem lub z rzeźbą w atrakcyjnych programach. „**Elastyczna koncepcja**" ulegająca zmianom w zależności od sytuacji i brak sztywnych dyrektyw odgórnych wyzwalają inicjatywę społeczną młodzieży, np. „Pro Musica".

Nie możemy lekceważyć w procesach upowszechniania i udostępniania sztuki tak zwanych „**regulatorów społecznych**", zwyczajów, obyczajów, tradycji panujących w danym środowisku, postaw, dążeń, celów i sposobów myślenia ludzi w określonym miejscu czy czasie.

Dużą rolę odgrywa też tak zwane „**działanie z opóźnieniem**", polegające na wywoływaniu naprzód jawnego fermentu, niepokoju w psychice ludzkiej pod wpływem nowego dzieła sztuki, zmuszaniu do przejścia przez fazę rozterki i wątpliwości, zanim odbiorcy się z nią oswoją, zżyją, a wreszcie zaakceptują.

Nowy kierunek w sztuce należy **ilustrować dziełami z różnych jej dziedzin**, które ten kierunek prezentują. Wówczas zostanie on szybciej i łatwiej przeżyty i zrozumiany.

Przedstawiając własne dzieło sztuki względnie innego twórcy należy unikać podkreślania własnych szczególnych wartości artystycznych i osobistych kompetencji i nie traktować odbiorców jak estetycznych analfabetów. Odwrotnie, podkreślać ich artystyczną orientację i wyczucie piękna, nawet gdyby go nie mieli w zbyt dużym stopniu.

Ta niewątpliwie tania metoda popularyzowania sztuki może odbiorców do niej zbliżyć i z nią związać.

Nową sztukę należy **włączać w życie społeczne i osobiste człowieka**. Dzięki tak zwanemu „**transferowi psychologicznemu**" i prawu „**promieniowania uczuć**" wiązanie sztuki z walką o wolność i niepodległość, o pokój, sprawiedliwość społeczną czy braterstwo między narodami wywołuje u odbiorcy bardzo silne przeżycia uczuciowe, przenoszące się z wielkich i ważnych celów i wzniosłych ideałów na prezentowane dzieło, które, szczególnie gdy posiada artystyczną wartość, staje się równie piękne, drogie i bliskie, jak i te hasła, cele i ideały. Artystycznie wartościowe dzieła sztuki, odpowiadające gustom i upodobaniom odbiorców, wywołują szczególne **napięcia psychiczne**, które sprzyjają recepcji. Chodzi tylko o to, aby te przeżycia miały **steniczny**, mobilizujący, zachęcający, pogodny i miły charakter, integrujący psychikę ludzką, a nie **asteniczny**, demobilizujący, zniechęcający, smutny i przykry, które tę psychikę dezintegrują i rozwalają.

Wówczas, sugerując nowe dzieło sztuki o dużej wartości artystycznej, łatwiej nam jakoś zacieśnić pole świadomości odbiorcy do prezentowanego dzieła i towarzyszących mu poglądów i opinii. To **zawężenie** nie dopuszcza do głosu innych, sprzecznych z naszym stanowiskiem argumentów. Ale niestety może być i odwrotnie, gdy opinie popularyzatora są niesłuszne i forsują szmirę i tandetę, wówczas szkoda wyrządzona prawdziwej sztuce może być wielka.

Upowszechniając dane dzieło sztuki należy wykorzystywać pewne **„punkty zaczepienia"** już istniejące w świadomości odbiorcy. Nawiązywać dzieło prezentowane do znanych mu już dzieł dawnych, artystycznym ujęciem najbardziej do nowego zbliżonych. Zasada ciągłości, systematyczności i kolejności ma więc i w sztuce pełne zastosowanie.

Należy wykluczać metodę „dyskwalifikowania" dzieł i kierunków dawnych, przyjętych i aprobowanych przez ogół jako artystycznie wartościowych. Dyskwalifikacja ta przenosi się mimo woli i na nowe dzieło prezentowane odbiorcom. Przynosi wręcz odwrotny skutek.

Duże znaczenie w procesie popularyzowania sztuki ma również **„znalezienie stałych miejsc"** w psychice odbiorców, np. braku orientacji w ocenie wartości artystycznych w charakterystyce danego kierunku w sztuce itp. Może to popularyzatorowi ułatwić sytuację, może i utrudnić.

Duże znaczenie psychologiczne ma również **zjednanie sobie sympatii odbiorców**, która toruje drogę naszym sądom czy ocenom. Nawet ubiór, prezencja, sposób mówienia i zachowywania się w czasie omawiania sztuki, towarzyszące temu warunki i okoliczności, estetyczny wygląd sali, estetyka wnętrza i otoczenia — wszystko to odgrywa też dużą rolę.

Nawet podkreślanie **użytkowego charakteru sztuki**, jej związku z życiem i jego potrzebami, z całokształtem gospodarki i z procesami produkcyjnymi może odbiorcę do niej zbliżyć i przekonać.

Psychologia masowego oddziaływania powinna spełniać różne funkcje w stosunku do sztuki, a to:

1) **informacyjną** i **interpretacyjną**, podkreślającą rolę sztuki w procesie budownictwa socjalistycznego, społecznej przebudowy, w kształtowaniu światopoglądu naukowego, wzmacnianiu zaangażowania uczuciowego w każdej działalności ludzkiej, wpływaniu na stosunek do pracy; widzenie ideologii specjalistycznej przez pryzmat sztuki, jej roli w rozwoju i postępie, jej zadania w stwarzaniu perspektyw i wizji naszej przyszłości — oto podstawowe cele tej funkcji;
2) **integracyjną**, zmierzającą do kulturalnego scalania narodu w bezklasowe, wysoko rozwinięte społeczeństwo;
3) **inspiracyjną**, rozbudzającą twórczą działalność ludzką i nową świadomość socjalistyczną w najszerszych kręgach społecznych;
4) **społeczną**, polegającą głównie na rozwijaniu uczuć patriotycznych i internacjonalistycznych norm moralnych, zasad współżycia grupowego itp.

Popularyzowanie nowych dzieł sztuki może być **poprzedzające, towarzyszące i następcze.**

W formie **poprzedzającej** powinna powstać zależność między emisją tych dzieł a faktami, które je inspirują. Nowe dzieła sztuki muszą być podbudowane takim apercepcyjnym materiałem nagromadzonym w świadomościach odbiorców, który swą ilością i jakością ułatwi recepcję dzieł nowych i tak zwanej **„masy apercepowanej"**. Zasady dydaktyki muszą tu być naturalnie powiązane z psychologią popularyzacji.

Niestety, tej **formy poprzedzającej** muzycy i plastycy nie zrealizowali, natomiast podjęła ją młodzież w nowoczesnej muzyce bigbeatowej, silnego uderzenia i w abstrakcjonistycznej sztuce plastycznej. Przedstawiciele sztuki nie wyszli młodzieży na spotkanie z żadnymi podbudowującymi tę muzykę formami.

W **towarzyszącej** przeprowadzamy komentarze na temat naszych dzieł sztuki w chwili jej prezentowania. W stosunku do wspomnianej sztuki młodzieżowej nawet na nią się nie zdobyliśmy.

Najgorsze rezultaty zachodzą w **następczej**, gdy informacje i wyjaśnienia następują po przedstawieniu dzieła sztuki. I jej nie zastosowaliśmy w stosunku do wspomnianej sztuki, która jest tak szokująca, że nie możemy się jeszcze pozbierać, a cóż dopiero zareagować.

Przebieg procesu upowszechniania i propagowania sztuki może być **„pionowy"**, gdy wypowiedzi, oceny i opinie kierowane są do różnych środowisk, rozmaicie uplasowanych w społecznych układach, i **„poziomy"**, gdy kierujemy je do członków określonej grupy, którą łatwiej zdobyć i przekonać z powodu jej większej społecznej jednolitości.

Nie bez znaczenia jest czynnik **„osobowy"** w propagowaniu sztuki, który ma większą moc oddziaływania aniżeli bezosobowy, oparty na mechanicznych środkach masowego przekazu. **Kontakt „na żywo"** jest zawsze skuteczniejszy, gdyż wprowadza moment niespodzianki i improwizacji. Aktywności kontaktów **„człowiek — człowiek"** towarzyszy zawsze obustronne wzajemne sprzężenie dwukierunkowe logiczne i uczuciowe, podczas gdy w kontakcie człowiek — maszyna — człowiek sprzężenie to jest tylko jednokierunkowe, jednostronne, pozbawione możliwości wymiany poglądów, przeżyć i doświadczeń z odbiorcami sztuki. Człowiek przeważa bowiem zawsze nad bezduszną maszyną.

Propagowanie nowej sztuki musi się opierać na jej artystycznych wartościach i życiowej, szczególnie ideowej prawdzie i jak powiedział Lenin [5]: „zawarta w naszej agitacji prawda winna docierać do świadomości wszystkich. A od tej prawdy nie można się uchylić".

„Rzecz polega na tym — mówił ten Wielki Przywódca Rewolucji — aby agitacja była oparta na prawdzie" [6].

[5] W. I. Lenin: Dzieła. T. 30. Warszawa 1957, s. 470.
[6] W. I. Lenin: Dzieła. T. 30. Warszawa 1957, s. 308.

Przenosząc to słuszne stanowisko w dziedzinę sztuki, szczególnie nowoczesnej, należy szczerze, jasno i odważnie dyskwalifikować te pseudo jej dzieła, które nie posiadają artystycznych wartości, są bezideową, dekadencką szmirą, a równocześnie uznawać i propagować te, które tę wartość posiadają.

Ocenę zostawiamy w tej sprawie kompetentnym, ideowo zaangażowanym i kwalifikowanym przedstawicielom sztuki.

PRÓBY, DOŚWIADCZENIA I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MIECZYSŁAW ORYL
SIEDLCE

O ROZWOJU INTELEKTUALNYM DZIECI WIEJSKICH

W szkolnictwie polskim w ogóle, a podstawowym w szczególności konieczne się staje wyszukanie takich środków, które pozwolą lepiej poznać możliwości intelektualne uczniów, a tym samym umożliwią pełniejsze zaktywizowanie dzieci i młodzieży na lekcji oraz w pracy pozalekcyjnej. Niektórzy sądzą, że tymi środkami mogą się stać testy psychologiczne. Aby przekonać się, czy rzeczywiście testy psychologiczne mogą być pomocne w pracy szkolnej na wsi, przeprowadziliśmy badanie, którego wyniki opiszemy w tym artykule.

W szkole radzanowskiej w powiecie mławskim, gdzie zostały przeprowadzone badania już wcześniej, zadbaliśmy o poznanie psychiki dzieci oraz możliwie dokładne poznanie środowiska, w którym one żyją. Od tego bowiem uzależnione są czynniki pozwalające zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym, rozpoznawaniu oraz usuwaniu luk i zaległości w opanowywanym przez uczniów materiale nauczania.

Metody badań

Środowisko domowe dzieci, jak również ich poziom ogólnego rozwoju intelektualnego staraliśmy się zbadać za pomocą następujących metod:
obserwacji;
ankiet i wywiadów;
testu Wechslera.

O b s e r w a c j ą posługiwaliśmy się zarówno podczas zajęć szkolnych, jak również i podczas zajęć pozalekcyjnych. Obserwacja dotyczyła nie tylko uczniów, ale i ich rodziców. Niejednokrotnie odwiedzano tych uczniów w domach rodzinnych w celu ustalenia środków zaradczych.

A n k i e t y przeprowadzone wśród uczniów i rodziców miały dostarczyć danych na temat warunków środowiskowych dzieci, stosunku uczniów i rodziców do nauki i szkoły, drugoroczności i potrzeb kulturalnych. Dzięki nim zebrano materiał odnośnie:
warunków mieszkaniowych, materialnych i kulturalnych;
liczebności dzieci w rodzinie;
prenumeraty czasopism i czytelnictwa;
potrzeb rozrywkowo-estetycznych.

Wśród stosowanych ankiet przeważały ankiety bezimienne, gdyż wydawało się, że w ten sposób uzyskamy bardziej prawdziwe wypowiedzi.

W y w i a d y przeprowadzano głównie z matkami (ojcowie mało wiedzieli o swoich dzieciach) i uczniami. Podczas rozmów matki najczęściej samorzutnie informowały o panującej w rodzinie atmosferze moralnej, a uczniowie o swoich obowiązkach domowych. Dzięki temu weryfikowaliśmy informacje zebrane za pomocą ankiet.

Poziom ogólnego rozwoju dzieci badaliśmy testem Wechslera. Pierwsze badanie dzieci urodzonych w 1955 roku przeprowadzono 1962 roku, gdy uczyły się w klasie pierwszej, drugie w 1966 roku, gdy uczyły się w klasie czwartej, a trzecie w 1970 roku w klasie ósmej.

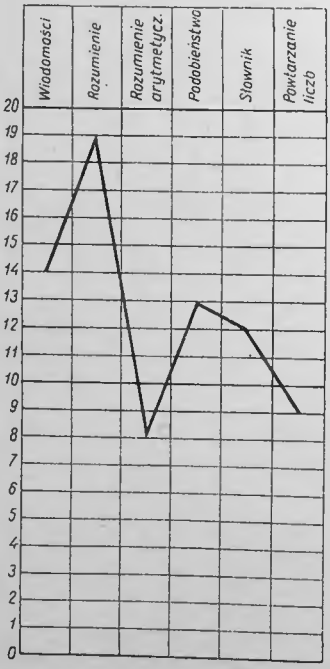
Zastosowany w badaniach test Wechslera składa się z 11 testów szczegółowych, z których 6 stanowi testy słowne, a 5 bezsłowne, czynnościowe. Iloraz inteligencji oblicza się osobno dla każdej skali: słownej, bezsłownej i pełnej. W badaniach ograniczyliśmy się do skali słownej, kierując się założeniem, że testy psychologiczne, łącznie z testem Wechslera, spełniają w poznaniu psychiki tylko funkcję poznawczą, gdyż nie mogą być jedynym środkiem poznania.

Na skalę słowną składa się sześć następujących testów:

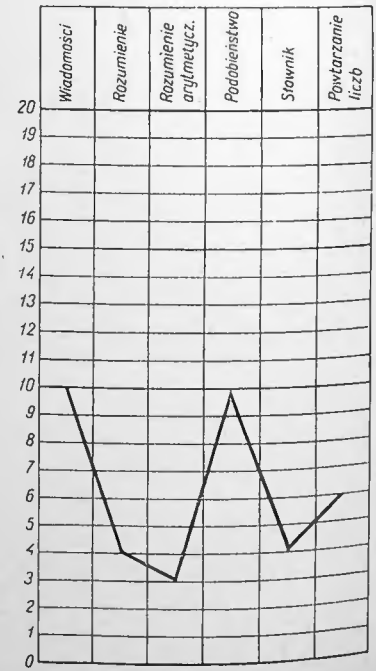
1) słownik — bada znajomość znanych i rozumianych słów,
2) test wiadomości — bada stopień posiadanych wiadomości,
3) test rozumienia — bada zdolność rozumienia i trafność osądzania badanych sytuacji,
4) test podobieństwa — bada zdolność uogólniania,
5) test rozumienia arytmetycznego,
6) test zapamiętywania i powtarzania coraz dłuższych liczb wprost i wspak.

Powyższym testem badaliśmy trzykrotnie w ciągu ośmiu lat tę samą grupę uczniów. Wyniki tych badań wykazały ogólnie niski iloraz inteligencji tych uczniów, i to szczególnie w klasie pierwszej, gdzie troje dzieci z badanej grupy uczęszczało już drugi rok do tej klasy, w tym jedno było tak opóźnione w rozwoju umysłowym, iż w chwili ukończenia siedmiu lat znało i wymawiało zaledwie dziewięć wyrazów. Spośród testów test Wechslera wybraliśmy dlatego, ze uzyskane dzięki niemu profile psychologiczne, czyli psychogramy, dają obraz badanego.

PSYCHOGRAM — I. I. 131



PSYCHOGRAM — I. I. 84



Jeżeli nauczymy się ten obraz czytać i interpretować, otrzymamy głęboki wgląd w psychikę badanego. Dzięki temu testowi całość psychiki rozłożyć można na części, ale we wzajemnej łączności ze sobą, a wyniki badań uzyskane otrzymujemy z serii testów [1]. Należy podkreślić, że wyniki naszych badań pokrywały się z badaniami specjalistów. Oto przykłady dwóch psychogramów — uczniowie o różnej inteligencji (str. 480).

Analizując psychogramy widzimy, w jakim kierunku uczniowie wykazują zdolności, z czym mają kłopoty itd. Z danymi tymi z kolei można przystąpić do terapii pedagogicznej, której głównym celem będzie likwidacja wykrytych luk i braków za pomocą różnorakich środków i czynności dydaktyczno-wychowawczych.

Omawianą grupę uczniów w ciągu czterech lat od pierwszej klasy uczył jeden nauczyciel. W klasie piątej przydzielono nauczycielom przedmioty zgodnie z ich specjalizacją studiów, których uczyli do klasy ósmej.

Na podstawie analizy zebranych materiałów próbowaliśmy określić:
1) poziom rozwoju intelektualnego dzieci urodzonych w 1955 roku w różnych klasach szkoły podstawowej,
2) wpływ środowiska wiejskiego na rozwój intelektualny dzieci.

Poziom rozwoju intelektualnego dzieci urodzonych w 1955 roku

Prof. S. Szuman wychodzi z założenia, iż osiągnięcie dojrzałości dziecka zależy od określonych, sprzyjających temu rozwojowi zasadniczych warunków, a więc:
1) od związków uzdolnienia danego dziecka i od poziomu rozwoju jego organizmu,
2) od charakteru i wpływu środowiska, w którym dziecko żyje i rozwija się,
3) od tego, jak je dorośli wychowują i uczą,
4) oraz od tego, czy jest ono dostatecznie aktywne i przedsiębiorcze w zdobywaniu różnych wiadomości o świecie, które mu będą potrzebne w szkole i w życiu [2].

Praktyka wykazuje, że wśród dzieci wstępujących do szkoły znajdują się zarówno przeciętnie uzdolnione, jak i takie, które inteligencją przewyższają rówieśników, ale i takie, które nie nadążają w nauce za innymi dziećmi, gdyż wymagania programowe znacznie przewyższają ich możliwości umysłowe. Te ostatnie szczególnie mają trudności w nauce, i to niejednokrotnie już w klasach najniższych. Potwierdzeniem tego, że poziom intelektualny dzieci ma ścisły związek z ich postępami w nauce, są nasze badania. Wykazały one między innymi, że już w klasie pierwszej mamy dzieci o różnym poziomie umysłowym, co trzeba uwzględnić w nauczaniu początkowym.

Dokładne poznanie dziecka już w klasie najniższej jest bardzo ważne, gdyż znając dziecko, można przez stosowanie odpowiednich środków zaradczych zapobiec w powstawaniu braków i luk w jego wiedzy. To dokładne, wczesne poznanie uczniów już w klasie pierwszej potrzebne nam jest wtedy, gdy chcemy wyrównać poziom w klasie najmłodszej (jeżeli tego nie zrobiono w przedszkolu). O tym, jak przedstawia się poziom umysłowy dzieci urodzonych w 1955 roku (repetenci klasy pierwszej są urodzeni w 1954 roku) w klasie I, IV i VIII, informuje tabela 1.

Powyższa tabela przedstawia iloraz inteligencji dzieci urodzonych w 1955 roku w różnych klasach szkoły podstawowej. Wynika z niej, że najniższy iloraz inteligencji mają dzieci w klasie pierwszej. Tylko jedno dziecko w tej klasie ma inteligencję powyżej przeciętnej, a dziewięcioro — inteligencję przeciętną, zaś większość dzieci, bo aż dziewiętnaścioro (65,8%), znajduje się poniżej przeciętnej inteligencji. Z tego wynika, że część dzieci wstępujących do klasy pierwszej nie jest właściwie

[1] Por. M. Grzywak-Kaczyńska: Sprawa testów i ich użyteczności praktycznej. *Chowanna* 1957, zeszyt 3—4.
[2] S. Szuman: O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. *Nowa Szkoła* 1962, nr 6.

Tabela 1

OGÓLNY POZIOM ROZWOJU UMYSŁOWEGO DZIECI URODZONYCH W 1955 ROKU W KLASIE I, IV I VIII

Iloraz inteligencji	Klasyfikacja	Liczba uczniów w klasie		
		I	IV	VIII
130 i powyżej	bardzo wysoka inteligencja	—	1	1
120—129	wysoka inteligencja	—	—	3
110—119	inteligencja powyżej przeciętnej	1	3	2
90—109	inteligencja przeciętna	9	10	10
80—89	ociężałość umysłowa	8	6	5
70—79	pogranicze upośledzenia	8	8	7
69 i poniżej	upośledzenie umysłowe	3	1	1
		29	29	29

przygotowana do rozpoczęcia nauki szkolnej. Potwierdzeniem tego faktu są wyniki badań z zakresu znajomości pojęć znanych i rozumianych przez dzieci. Zasób pojęć u tych dzieci jest bardzo ubogi [3]. W związku z tym postulat powszechnego organizowania klas wstępnych, przygotowujących do rozpoczęcia nauki szkolnej jest w pełni uzasadniony.

Wydaje się również, że przyczyn niskiego ilorazu inteligencji u tych dzieci dopatrywać się należy w warunkach rodzinnych.

Nieco większa liczba uczniów o ilorazie inteligencji powyżej przeciętnej jest w klasie czwartej. W klasie tej jeden uczeń uzyskał bardzo wysoką inteligencję, troje — powyżej przeciętnej, a dziewięcioro ma inteligencję przeciętną.

Wyniki drugiego badania w porównaniu z pierwszym wypadły nieco korzystniej. Najlepsze jednak wyniki uzyskano w klasie ósmej. Jeden uczeń w tej klasie wykazał się bardzo wysoką inteligencją, troje — wysoką, dwoje — inteligencją powyżej przeciętnej, a dziewięcioro — inteligencją przeciętną. Niepokoi jednak fakt, że w tej najwyższej klasie szkoły podstawowej jest jeszcze 44,5% dzieci o ilorazie inteligencji poniżej normy przeciętnej.

Na podstawie tych trzech wyników badań stwierdzamy różne poziomy i zmienność ilorazu inteligencji. U dzieci rozpoczynających naukę w szkole wystąpiły znaczne różnice w ilorazie inteligencji z reguły zależne od warunków środowiskowych. One to prawdopodobnie również wpłynęły na nierówny start uczniów klasy najmłodszej. Podczas ośmioletniego pobytu w szkole te dość znaczne różnice w rozwoju umysłowym dzieci zostały złagodzone. Ale jeszcze dość duży procent uczniów (44,5%) nawet po prawie ośmiu latach ma również iloraz inteligencji poniżej przeciętnej. Zjawisko to tłumaczymy tym, że dzieci te nie posiadały dobrych warunków rozwojowych w swym środowisku rodzinnym, jak i tym, że szkoła jeszcze nie w dostatecznym stopniu zapewniła im opiekę psychologiczno-społeczną.

Domowe środowisko wiejskie a rozwój intelektualny dzieci

Dziecko żyje, rozwija się i dojrzewa w różnych grupach społecznych, a przede wszystkim w rodzinie. Stopień zaś rozwoju kulturalnego jednostki lub grupy, jak na przykład rodziny, odzwierciedla się przede wszystkim w jej zachowaniu się i postępowaniu. Przejawia się w sytuacjach życia codziennego, na przykład w sposobie

[3] Por. M. Oryl: Niektóre uwarunkowania rozwoju intelektualnego dzieci wiejskich. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1966, nr 1.

mieszkania, przestrzegania zasad higieny, w wyrobieniu towarzyskim, w sposobie mówienia, w zainteresowaniach intelektualnych itp.

Jeżeli tak, to znajomość warunków domowych dziecka jest sprawą istotną, gdyż niejednokrotnie od tej znajomości uzależnione są poczynania zmierzające w kierunku przyjścia dziecku z pomocą. Wydaje się zatem, że warto jest rozpatrzyć, w jakich warunkach domowych żyje i rozwija się interesująca nas grupa dzieci. W pierwszej kolejności zajmiemy się warunkami mieszkaniowymi. Informuje nas o tym tabela 2.

Tabela 2

WARUNKI MIESZKANIOWE BADANYCH DZIECI

Liczba izb	Liczba rodzin	%
jedna	3	10,34
dwie	20	68,96
trzy	3	10,35
cztery	2	6,9
więcej	1	3,45
	29	100

Na 29 badanych rodzin 3 rodziny mieszkają w jednym pokoju, 20 rodzin zajmuje pokój z kuchnią, 3 rodziny — dwa pokoje z kuchnią, dwie rodziny — trzy pokoje z kuchnią, a tylko jedna rodzina zajmuje większą liczbę izb. Na podstawie tej tabeli można powiedzieć, że warunki mieszkaniowe omawianych rodzin są raczej zadowalające. Jednak na podstawie obserwacji stwierdzono, że całe życie rodzinne skupia się wyłącznie w kuchni. Do pokoju wchodzi się spać lub przyjmuje się gości.

Jak przedstawiają się rodziny pod względem liczebności dzieci? Przedstawia to tabela 3.

Tabela 3

LICZBA DZIECI W BADANYCH RODZINACH

Liczba dzieci w rodzinie	Liczba rodzin	%
jedno	—	—
dwoje	3	10,35
troje	7	24,13
czworo	9	31,03
pięcioro	5	17,24
sześcioro	2	6,9
siedmioro	2	6,9
ośmioro	1	3,45
	29	100

Z tabeli wynika, że 3 rodziny posiadają dwoje dzieci, 7 rodzin — troje dzieci, 9 rodzin — czworo, 5 rodzin — pięcioro, 2 rodziny — sześcioro, 2 rodziny — siedmioro i 1 rodzina posiada aż ośmioro dzieci. Charakterystyczne jest to, że nie ma w ogóle rodzin, które posiadałyby jedno dziecko.

Z powyższego wynika, iż większość stanowią rodziny wielodzietne. Nierzadko zdarza się, że dzieci szkolne opiekują się swoim rodzeństwem.

W następnej kolejności rozpatrzymy warunki materialne rodziców. Informuje nas o tym tabela 4.

Tabela 4

WARUNKI MATERIALNE BADANYCH DZIECI

Ile ziemi posiadają rodzice w ha	Liczba rodzin	%
0	9	31,04
0—2	2	6,9
2—4	7	24,14
4—6	5	17,24
6—8	2	6,9
8—10	1	3,44
10—15	2	6,9
15—20	1	3,44
powyżej	—	—
	29	100

Analizując skład rodzin pod względem warunków materialnych stwierdzamy, że najbardziej liczną grupę stanowią rodziny robotnicze (31,04%). Robotnicy ci i małorolni chłopi pracują przeważnie w okresie letnim przy melioracji, budowie dróg itp. Oprócz tego część robotników i małorolnych chłopów pracuje na miejscu w fabryce utylizacyjnej, na poczcie, w PGRN, w gminnej spółdzielni bądź też dojeżdża codziennie 30 km do Mławy, gdzie pracuje przy budowie różnych obiektów. Ogólnie jednak można stwierdzić, że warunki materialne tych rodzin są raczej dostateczne. O wiele gorzej przedstawia się sytuacja moralna w tych rodzinach. Na ogólną liczbę 29 badanych rodzin aż w 6 (20,6%) stwierdzono wyjątkowo niekorzystną dla dzieci atmosferę, jaka jest w tych rodzinach, w których między innymi miały często miejsce:

— awantury pomiędzy rodzicami w obecności dzieci,
— alkoholizm, jednego lub obojga rodziców,
— zatrzymywanie dzieci do pracy w gospodarstwie i w polu,
— brak minimalnego ze strony rodziców zainteresowania nauką dziecka.

Na uwagę zasługuje fakt, że tylko 12% dzieci pochodzących z badanych rodzin posiada własny „kącik" do odrabiania lekcji.

O poziomie życia kulturalnego omawianych rodzin świadczą dane na temat prenumeraty czasopism oraz korzystania z radia, telewizji i teatru.

W czterech rodzinach nie prenumeruje się żadnego czasopisma, a w pozostałych minimum jedno. Najbardziej poczytnym pismem jest „Gromada — Rolnik" i „Trybuna Mazowiecka". W 6 domach nie ma jeszcze radia, a w 8 są telewizory. Liczba telewizorów wzrasta z roku na rok, a maleje liczba uczęszczających do miejscowego kina. Mieszkańcy narzekają, że wyświetlane filmy są mało ciekawe i zniszczone (często urywa się taśma). W ciągu ostatnich pięciu lat żadne z rodziców nie korzystało z teatru ani z wycieczki krajoznawczej.

W takich warunkach materialnych, kulturalnych, mieszkaniowych, liczebności dzieci w rodzinie i atmosfery panującej w rodzinach kształtował się iloraz inteligencji badanej grupy dzieci. Tabela 5 wykazuje te związki w najbardziej syntetycznym ujęciu.

Tabela 5

ILORAZ INTELIGENCJI DZIECI URODZONYCH W 1955 ROKU W RÓŻNYCH KLASACH SZKOŁY PODSTAWOWEJ A SYTUACJA RODZINNA

Lp.	Imię i nazwisko ucznia	Iloraz inteligencji w klasie			W 1970 r. uczęszczał do klasy	Powtarzanie klas	Atmosfera domowa		Pracuje zarobkowo	
		I	IV	VIII			korz.	niek.	ojciec	matka
1	F. A.	84	76	80	VIII	—	—	+	+	—
2	D. M.	81	86	91	VIII	—	+	—	—	+
3	H. B.	92	82	81	VIII	—	—	+	+	—
4	J. H.	77	79	81	VIII	—	+	—	+	—
5	J. A.	90	99	110	VIII	—	+	—	+	—
6	J. J.	72	75	70	V	II, III, IV	—	+	+	—
7	K. D.	76	80	105	VIII	—	+	—	+	—
8	K. B.	85	90	91	VIII	—	+	—	+	—
9	K. J.	97	85	91	VIII	—	+	—	+	—
10	M. A.	66	72	74	VIII	—	+	—	—	+
11	N. A.	82	104	76	VIII	—	—	+	+	—
12	O. K.	114	118	131	VIII	—	+	—	+	—
13	P. J1.	100	91	94	VIII	—	+	—	+	—
14	P. J2.	97	115	120	VIII	—	+	—	+	+
15	P. A.	95	118	118	VIII	—	+	—	+	—
16	S. D.	103	97	123	VIII	—	+	—	+	—
17	S. A.	80	77	65	V	II, III, IV	+	—	+	—
18	S. D.	70	82	70	VIII	—	—	+	—	+
19	S. H1.	87	90	100	VIII	—	+	—	+	—
20	S. H2.	71	76	74	VIII	I	+	—	+	—
21	S. J.	86	92	108	VIII	—	+	—	+	—
22	Sz. J.	62	66	76	VIII	—	+	—	+	—
23	W. T.	69	79	79	VII	V	+	—	+	—
24	W. W.	100	131	120	VIII	—	+	—	+	—
25	W. B.	79	80	84	VIII	—	+	—	+	—
26	W. R.	97	101	105	VIII	—	+	—	+	—
27	W. E.	70	77	90	VIII	I	+	—	+	—
28	Z. M1.	76	94	84	VIII	I	—	+	+	—
29	Z. M2.	85	92	90	VIII	—	+	—	+	—

Według uzyskanych z powyższego badania wyników można podzielić dzieci na trzy grupy. Do pierwszej grupy należy zaliczyć te dzieci, u których w ciągu kolejnych trzech badań postępował wzrost ilorazu inteligencji, do drugiej te, u których widzimy pewne wahania, a do trzeciej te, u których badanie w klasie pierwszej wykazało najwyższy iloraz inteligencji.

Spośród pierwszej 16-osobowej (55,1%) grupy dzieci jest jedno, które powtarzało klasę pierwszą (przebywało kilka miesięcy w szpitalu). We wszystkich rodzinach tych dzieci panuje korzystna atmosfera domowa. W dwóch tylko przypadkach pracuje zarobkowo i utrzymuje rodzinę matka, w jednym pracują oboje rodzice, a w pozostałych przypadkach głównymi żywicielami rodziny są ojcowie. Charakterystyczną rzeczą jest to, że i dzieci o niskim ilorazie inteligencji uzyskują promocje z klasy do klasy. A jacy to uczniowie? Wychowawcy klasy twierdzą, że są to dzieci bardzo pracowite. Poza tym rodzice udzielają im systematycznej pomocy podczas odrabiania zadań domowych, a szkoła już od klas najniższych udziela im również pomocy w grupach wyrównawczych.

Druga grupa składa się z 11 uczniów (38%). Porównując wyniki tej grupy dzieci pierwszego badania z drugim, drugiego z trzecim czy też pierwszego z trzecim, widzimy w pewnym stopniu różnorodność. Dwoje dzieci z tej grupy powtarzało klasę pierwszą (lekarz uzasadnił), a jedno — klasę piątą. U pięciorga z nich stwierdzono niekorzystną atmosferę rodzinną. We wszystkich tych rodzinach matka zajmuje się wyłącznie prowadzeniem domu.

Pozostałą grupę stanowi 2 dzieci (6,9%). U tych ostatnich widzimy (począwszy od pierwszego badania do ostatniego) systematyczny spadek ilorazu inteligencji. Dzieci te powtarzają klasę II, III i IV. U jednego z nich w domu jest niekorzystna atmosfera rodzinna, a w obydwu przypadkach matka zajmuje się tylko prowadzeniem domu.

Na przykładzie tych dwóch przypadków, ze względu na małą liczbę, trudno wysnuwać wnioski. Wydaje się jednak, że fakt ten potwierdzałby, że drugoroczność w zdecydowanej większości powoduje tylko różnorodne straty, a zatem i nie wpływa na rozwój inteligencji, a przeciwnie — hamuje rozwój. Ostatnie badanie u 13 dzieci (44,5%) w klasie ósmej wykazało inteligencję poniżej przeciętnej. W jednym tylko przypadku na utrzymanie rodziny pracuje matka.

W następnej kolejności słuszne wydaje się przeprowadzenie porównania ilorazu inteligencji z niekorzystną atmosferą rodzinną w celu wyciągnięcia prawdopodobnych wniosków.

Na 29 badanych dzieci 6 (20,6%) ma niekorzystne warunki domowe. U żadnego z nich nie obserwujemy systematycznego wzrostu ilorazu inteligencji, a przeciwnie — wahania (spadek, rzadziej podwyższenie). Wobec tego nie bez wpływu na rozwój ilorazu inteligencji i postępy dzieci w nauce jest właśnie atmosfera panująca w rodzinie. Spójrzmy więc na te dzieci z tego punktu widzenia.

H. B. Rodzina składa się z 10 osób, w tym 8 dzieci. Całe życie rodzinne skupia się w jednym pokoju (kuchni). H. B. opiekuje się młodszym rodzeństwem. Ojciec mało przebywa w domu, matka często wychodzi do sąsiadek na pogawędki. H. B. jako najstarsza dziewczynka prowadzi dom.

J. J. Rodzice posiadają gospodarstwo rolne o powierzchni 14 ha. W nader skromnie wyposażonym domu jeden stół służy wszystkim i do wszystkiego. Wieczorem przeważnie zajęty jest przez dorosłych do gry w karty. Nauką J. J. rodzice w ogóle się nie interesują. J. J. po powrocie ze szkoły wykonuje różne prace w gospodarstwie i w polu.

S. H. w wieku przedszkolnym chorowała na zapalenie opon mózgowych. Jest nieśmiała, jąka się i ma duże trudności z wypowiadaniem swoich myśli. Rodzice jej nie przywiązują do nauki większego znaczenia.

W. T. Dziecko mało zdolne. Po powrocie ze szkoły opiekuje się młodszym rodzeństwem i pracuje w gospodarstwie. Często od ojca słyszy powiedzenie: „Szkoła ci nic nie da. Ja mam ukończone cztery oddziały i to mi zupełnie wystarcza".

N. A. Od klasy szóstej rodzice nie panują nad nim. N. A. nie odrabia lekcji, nie czyta. Niechętnie przychodzi na zajęcia grup wyrównawczych, nie chce się uczyć. Po przyjściu ze szkoły chętnie pracuje w gospodarstwie, z czego rodzice są bardzo zadowoleni. Od wielu już lat N. A. słyszy od rodziców, że zostanie rolnikiem.

W. E. Od urodzenia ma silną nerwicę serca. Często przebywa w szpitalu. Gdy zdenerwuje się, dostaje silnych ataków serca.

Z. M. Rodzice jego to nałogowi alkoholicy. Często Z. M. musi wychodzić z domu, gdyż nie ma tam dla niego miejsca. Z. M. jest dobrze fizycznie zbudowany. Rodzice nie chcieli go mieć. W okresie ciąży matka używała leków szkodliwych dla płodu. Gdy miał siedem lat, znał i wymawiał zaledwie dziewięć słów. Psychiatra wówczas stwierdził u niego daleko posunięte upośledzenie umysłowe.

Mimo prób nie udało się szkole w sposób widoczny wpłynąć na zmianę środo-

wiska domowego tych dzieci. Wychodziliśmy jednak z założenia, że niekorzystne warunki domowe tych uczniów mają duży wpływ na wzrost ilorazu inteligencji, jak również i na wyniki w nauce uzyskiwane przez tych uczniów, dlatego szkoła starała się w miarę swych możliwości rekompensować braki środowiska domowego. Dla tych to głównie dzieci organizowano różne formy pomocy. Przede wszystkim omawiano często z nauczycielami i wychowawcą klasy sprawy każdego ucznia z osobna. Nauczycieli uczących w tej klasie odpowiednio ustosunkowywano do poszczególnych dzieci. Organizowano również począwszy od klasy drugiej w grupach wyrównawczych douczanie w przedmiotach, w których uczniowie wykazywali braki (głównie z języka polskiego i matematyki).

Na podstawie tabeli 5 i analizy postępów uczniów w nauce stwierdzamy, że uczniowie posiadający iloraz inteligencji poniżej 90 najwolniej likwidują braki i mimo dużego wkładu pracy uzyskują słabe efekty. Na podstawie naszej ośmioletniej obserwacji wydaje się, że uczniowie o ilorazie inteligencji 78 i poniżej potrzebują systematycznej pomocy ze strony domu i szkoły. W przeciwnym razie nie będą nadążali za normalną pracą w szkole, będą u nich powstawały luki w przerabianym materiale nauczania, staną się repetentami. Potwierdza to fakt, że repetenci w naszym przypadku to przeważnie uczniowie posiadający ten najniższy iloraz inteligencji.

Nasza praca w stosunku do uczniów posiadających niski iloraz inteligencji mogła być prowadzona dość skutecznie dlatego, że znaliśmy możliwości umysłowe tych uczniów i zdawaliśmy sobie sprawę z tego, czego można od nich wymagać. Należy podkreślić, że o wynikach pracy uczniów decydują i inne czynniki. Swoje jednak analizy pragniemy zakończyć stwierdzeniem, że w każdej szkole i w każdej klasie są dzieci, którym nauka przychodzi z trudnością i im właśnie szkoła powinna okazać pomoc, gdyż w przeciwnym razie niejednokrotnie będą się one coraz bardziej źle uczyły i zachowywały, aż w końcu zejdą na złe drogi. Nie należy również rezygnować z wpływu na poprawę atmosfery domowej uczniów, a przeciwnie — w umiejętny sposób wpływać na jej poprawę. Tym — wydaje się — ważnym problemem powinna zajmować się nie tylko szkoła. Wydaje się, że w omawianym przypadku dzięki pomocy udzielanej uczniom udało się ich kilkoro pomimo posiadanego niskiego ilorazu inteligencji „przeprowadzić" przez szkołę podstawową i umożliwić im jej ukończenie. Według opinii rady pedagogicznej nie zaniżano poziomu wymagań w stosunku do uczniów o niskim ilorazie inteligencji. Minimum dostateczne opanowanie materiału programowego było warunkiem otrzymania promocji do klasy wyższej.

Znając warunki i możliwości szkół podstawowych na wsi pragniemy zwrócić uwagę na to, iż każdą szkołę wiejską powinno być stać na systematyczne okazywanie potrzebującym uczniom pomocy oraz między innymi na to, aby bez obniżania poziomu wymagań ograniczyć do pedagogicznie uzasadnionego minimum rozmiary drugoroczności.

Wnioski

Przedstawione analizy oparte są na stosunkowo szczupłym materiale (29 dzieci). Odnoszą się one tylko do tych warunków środowiska wiejskiego, które są charakterystyczne dla Radzanowa. Dlatego nie można sformułować na tej podstawie generalnych wniosków. Biorąc pod uwagę te zastrzeżenia i uogólniając wyniki powyższych rozważań stwierdzamy, że:

1. Test Wechslera — niezależnie od uwag krytycznych wysuwanych przez różnych autorów pod adresem testów psychologicznych — może oddać szkole niemałe usługi pod warunkiem, że posługiwać się nim będą odpowiednio do tego przygotowani nauczyciele.

2. Duży wpływ na rozwój poziomu umysłowego i postępy uczniów w nauce wy-

wierają czynniki środowiskowe. W naszym przypadku decydującym czynnikiem jest atmosfera rodzinna.

3. Niektórzy uczniowie podczas pierwszego badania będący na pograniczu upośledzenia umysłowego i poniżej, już w drugim badaniu wykazali wyższy iloraz inteligencji (i odwrotne zjawisko również miało miejsce), a nawet uzyskali inteligencję przeciętną.

W związku z powyższym ostrożnie z wydawaniem orzeczeń dzieciom podejrzanym o niedorozwój umysłowy i z kierowaniem ich do szkół specjalnych, gdyż znaczna część tych uczniów może ukończyć normalną szkołę podstawową.

4. Warunki środowiskowe czasem hamują rozwój intelektualny dziecka, jak również mogą ten rozwój przyśpieszyć i zmienić iloraz inteligencji. Wzrost tego rozwoju uzależniony jest od tego, w jakim stopniu dane oddziaływanie angażuje aktywność uczniów. W związku z tym szkoła winna w większym, niż to robi obecnie, stopniu wpływać na zmianę niekorzystnego środowiska domowego. W przypadku gdy to oddziaływanie nie da pozytywnych wyników, wówczas szkoła powinna rekompensować te niekorzystne dla rozwoju intelektualnego warunki domowe środowiska wiejskiego.

MARIA JAKOWICKA
GORZÓW WLKP

PROBLEMY SAMOWYCHOWANIA W KSZTAŁCENIU KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Prawidłowy proces przygotowania do zawodu polega na równomiernym rozwijaniu wiedzy i umiejętności zawodowych oraz odpowiednich właściwości osobowych. W dotychczasowej praktyce w tym zakresie zauważa się preferowanie pierwszego problemu, drugi natomiast nie znajduje dotychczas należnej mu rangi.

W procesie kształtowania osobowości istotne jest wychowanie refleksyjne, prowadzące do czynnego, aktywnego udziału jednostki w regulacji swego postępowania, w którym szczególnie ważna staje się umiejętność powstrzymywania jednych, a rozwijania innych reakcji przy wyczulonych procesach autokontroli. Tak rozumiana aktywność własna jednostki może być skierowana na samowychowanie, działanie społeczno-wychowawcze i samokształcenie.

Wychowanie poprzez pogłębianie aktywności własnej wychowanka nie jest nowym problemem, był on już akcentowany w literaturze międzywojennej, a w ostatnich latach obserwuje się jego renesans. Rolę samowychowania dla dalszego życia i działania człowieka podkreśla wielu autorów (Wł. Spasowski, St. Baley, St. Szuman, R. Miller, A. Lewin, St. Gerstman, J. Jundziłł), jest to więc problem zaliczany do węzłowych i ważnych i jak stwierdza St. Gerstman „nie dość energicznie i skutecznie wdrażamy naszą młodzież do pracy nad poznawaniem wad i zalet własnego charakteru" [1].

Samowychowanie jest procesem bardzo złożonym, polega na kształtowaniu samowiedzy, samokontroli, autoanalizy, samooceny, skierowane jest więc na właściwości charakteru określających stosunek człowieka do samego siebie.

Samowiedza pogłębia orientację jednostki we własnych możliwościach. Treść samowiedzy ujmowana jest w literaturze w aspekcie psychologicznym i socjologicznym.

W psychologicznym ujęciu treść samowiedzy rozpatrywana jest głównie w kategoriach cech „natury, usposobienia i charakteru", których świadomość zależna jest od przyswojenia pojęć psychologicznych. Natomiast w kategoriach socjologicznych ujmowana jest w zależności od ról społecznych wykonywanych w różnych kręgach społecznych. Człowiek winien znać obowiązki wynikające z przynależności do grup społecznych, w których żyje, posiadać wiedzę o różnych sposobach postępowania zmierzającego do osiągnięcia celu oraz wiedzę o motywach własnego działania. Wiedza jednostki winna dotyczyć także wzoru osobowości kształtowanego przez jednostkę, która analizując siebie zestawia swoje cechy z wzorem dobrego kolegi, ucznia, członka organizacji itp. Wraz ze wzrostem świadomości rozwija się analiza własnych cech i sposobów zachowania, co prowadzi do stopniowego uwewnętrzniania się ról społecznych. Umiejętność autoanalizy warunkuje dostrzeganie zależności swego postępowania, wyników działania między innymi od własnej osobowości. Wyodrębnienie w świadomości wychowanka świata jego przeżyć wewnętrznych rozwija samokontrolę, czyli umiejętność śledzenia swego postępowania i kwalifikowania do określonych kryteriów. Samokontrola — to umiejętność sprawdzania własnych działań, dostrzegania błędów, poprawiania ich własnymi siłami bez czekania na pomoc z zewnątrz. Wdrażanie wychowanka do samokontroli traktować należy

[1] St. Gerstman: Wprowadzenie do psychologii osobowości. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, Wrocław—Warszawa—Kraków 1967, s. 277.

szeroko, włączyć w całokształt pracy szkoły, tak w proces nauczania, jak i wychowania.

Stosowanie samokontroli w procesie dydaktycznym jest elementem nieodzownym, świadczącym o poprawności przeprowadzania ćwiczeń. Tendencje wychowanka do samokontroli kształtowane w trakcie lub po wykonaniu różnych ćwiczeń dydaktycznych generalizują się i obejmują również sytuacje wychowawcze.

W literaturze dotyczącej rozwoju samopoznania i samooceny wyróżnić można dwa stanowiska: wcześniejsze (St. Szuman, St. Baley), w którym procesy te uzależniane są bardziej od rozwoju naturalnego i rozpatrywane w ścisłym powiązaniu z okresami rozwojowymi, oraz stanowisko późniejsze (E. Hurlock, A. Kowalew), w którym rozwój samopoznania uzależnia się od głównie stopniowego, coraz szerszego uczestnictwa w kręgach społecznych i pełnienia w nich ról.

Problemy samowychowania stają się szczególnie ważne w procesie przygotowania zawodowego, w którym w świetle zdobywanej wiedzy o zawodzie, o obowiązkach i taktykach postępowania kandydat winien aktywnie uczestniczyć w kształtowaniu swej osobowości. Zagadnienie to jest szczególnie ważne w nauce zawodu nauczycielskiego, w którym pełne sukcesy w pracy zależne są nie tylko od wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności zawodowych, lecz również od właściwie „ukierunkowanej" osobowości. Nauczyciel w wykonywaniu swej funkcji od pierwszego dnia pracy zmuszony jest samodzielnie wykonywać obowiązki zawodowe przy sporadycznej pomocy pracowników nadzoru pedagogicznego. Tym bardziej ważna jest więc umiejętność samowychowania i samokształcenia, która stanowi warunek gromadzenia doświadczeń, doskonalenia swej osobowości. Od poziomu rozbudzenia aktywności własnej nauczycieli zależy ich rozwój w zawodzie. Wychowanie w tym kierunku winno być zapoczątkowane od pierwszych czynności pedagogicznych już w zakładzie kształcenia nauczycieli, w którym rozpoczynają się pierwsze próby pełnienia roli zawodowej.

W świetle założenia, że osobowość kształci się i rozwija w procesie działania[2], problem ten poddaliśmy badaniom w zakładzie kształcenia nauczycieli w Gorzowie Wlkp. Badaniami objęliśmy 206 kandydatów do zawodu w okresie dwuletniej nauki. Zmierzały one między innymi do zbadania problemu aktywności własnej kandydatów w kierunku kształtowania swej osobowości.

Wysunęliśmy następujące problemy: w jakim stopniu kandydaci świadomi są wzoru osobowego przedstawicieli zawodu nauczycielskiego, który winni w sobie kształtować, i czy samorzutnie dokonują analizy swej osobowości w poszukiwaniu przyczyn sukcesów lub niepowodzeń w wykonywaniu pierwszych czynności zawodowych, a następnie jak wzrasta aktywność własna w trakcie praktyki pedagogicznej pod wpływem celowego oddziaływania[3].

W pierwszym etapie badaliśmy świadomość kandydatów wzoru osobowego nauczycieli, posługując się dość tradycyjną, lecz często w pedeutologii stosowaną metodą[4] — ankietą z pytaniem otwartym, w której kandydaci charakteryzowali wzorowych przedstawicieli zawodu. Ankietę pisali dwukrotnie: najpierw opierali się o ogólne doświadczenia gromadzone w czasie nauki w szkole podstawowej i średniej oraz sądy przyjmowane od dorosłych, następnie w oparciu o wspomnienie nauczy-

[2] S. L. Rubinsztein: Podstawy psychologii ogólnej. Książka i Wiedza 1962, s. 819.

[3] Taki system pracy z badanymi określa Wl. Zaczyński „techniką jednej grupy". Metoda i technika eksperymentu pedagogicznego. *Ruch Pedagogiczny* 1966, nr 5, s. 541—555.

[4] O aktualnym stosowaniu tej metody w kraju i za granicą traktują: L. Bandura: Przegląd współczesnych metod pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 4; W. Wojtyński: Metody i wyniki badań pedeutologicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 4; J. Bohucki: Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży. Wyd. Śląsk, Katowice 1965.

ciela z bezpośrednich kontaktów: „przypomnij sobie nauczyciela, którego w twej karierze uczniowskiej stawiasz za wzór, i wskaż, dlaczego". Tak pomyślane badanie miało jednocześnie na celu stwierdzenie trwałości poglądów na wzór nauczyciela w świadomości młodzieży.

Pierwszą ankietę wypełnili wszyscy badani, drugiej nie pisało 14% badanych, gdyż, jak stwierdzali, „nie mają takiego nauczyciela, który wg nich mógłby być wzorem".

Z porównania wypowiedzi nie wynika istotna zależność od pochodzenia społecznego ani od dominującego motywu wstąpienia do zakładu kształcenia nauczycieli. Różnice uwidoczniły się jedynie między ujęciem osobowości w pierwszym i drugim etapie badania.

Charakteryzując wzorowych nauczycieli w oparciu o ogólne doświadczenie badani wyżej stawiali cechy charakteru i woli (sprawiedliwość, konsekwencja, obowiązkowość), natomiast intelekt, wiedza i umiejętności pedagogiczne znalazły się na drugim miejscu. Nauczyciele rozpatrywani na podstawie wspomnień w konkretnych sytuacjach traktowani jako wzorowi są nieco inni.

Badani podkreślali głównie wysoką wiedzę, umiejętności pedagogiczne i zainteresowanie całokształtem życia młodzieży. Wysoka wiedza oraz umiejętność jasnego, zrozumiałego i pomysłowego przekazywania jej to wysoko stawiane wartości, które wyniosły niektórych nauczycieli na piedestał wzoru, do którego wraca się we wspomnieniach. Cechy woli, charakteru wymieniane są na drugim miejscu. Wyniki badań wskazują na trwałość cech dobrego nauczyciela, gdyż w obu etapach badań wymieniane są takie same, jedynie o różnej randze w zależności od tego, czy przypisywano je „własnemu nauczycielowi", czy nauczycielowi w ogóle.

Stwierdzić należy, że młodzież wstępująca do zakładu kształcenia nauczycieli zna wzór osobowy nauczyciela, widzi cechy ułatwiające pracę w zawodzie.

W dalszym ciągu badań postawiliśmy przed młodzieżą zadanie, które zmuszało do procesu autoanalizy w tym zakresie. Wysunęliśmy pytanie: czy posiadasz wymienione cechy oraz czy myślałeś już o kształtowaniu ich w przygotowaniu do zawodu. Pytanie drugie zawierało kafeterię zamkniętą: tak, nie, nie myślałem o tym.

Największa ilość badanych (przeciętnie 60%) stwierdziła, że „nie myślała o tym". Kandydaci ci wyrażali zdziwienie, że problemy te także należą do przygotowania zawodowego. Zaznacza się tu korelacja między treścią odpowiedzi a dominującymi motywami wstąpienia do zakładu kształcenia. Kandydaci, którzy wyrażali niechęć do analizy osobowości pod kątem zawodu, należą głównie do kategorii motywacyjnej, którą w badaniach określiliśmy jako niechętnie nastawionych do zawodu (72% z nich). Studenci ci zakład kształcenia musieli „wybrać" z przypadku, ich aspiracje sięgały studiów wyższych przygotowujących do innych zawodów.

Podobne zależności uzewnętrzniły się w odpowiedzi na drugie pytanie — 17% ogółu badanych stwierdziło, że czasami zastanawiało się nad tymi problemami, pozostali (83%) nie dostrzegali tego problemu. Zaznacza się bardzo mała ilość studentów, którzy samorzutnie, bez celowych bodźców z zewnątrz, próbowali rozwijać proces samowychowania, mimo iż są oni w tym wieku życia, w którym budzi się żywe zastanowienie nad sobą [5].

Wynika więc, że psychiczna dojrzałość do autoanalizy nie równa się faktycznemu dokonywaniu jej w procesie przygotowania do zawodu. Jest to problem, który winien być celowo organizowany w zakładach kształcenia nauczycieli.

Celowe organizowanie wychowania w tym zakresie rozpoczęliśmy od pierwszych form praktyki, wykorzystując każdą z nich do wyzwalania refleksji i postanowień w kierunku kształtowania osobowości pod kątem wymagań zawodu. System oddzia-

[5] St. Szuman: Problemy życiowe młodzieży dorastającej. Kraków 1947.
W. Ptaszyńska: Zainteresowania młodzieży życiem psychicznym, ich źródła i problematyka. *Psychologia Wychowawcza* 1959 nr 2.

ływania polegał na tym, że przed praktyką zwracano uwagę na złożoność pracy nauczyciela, wykazywano zależność powodzenia od różnych czynników, między innymi od cech osobowych, które odpowiednio ukształtowane wpływają na lepsze wyniki praktyk, jak i samopoczucie w wykonywaniu czynności zawodowych. Jeżeli podczas omawiania praktyk badani nie rozpatrywali samorzutnie zależności powodzenia lub błędów, między innymi od osobowości, wówczas pytaliśmy o cechy, które utrudniały i ułatwiały wykonywanie praktyki. Negatywne cechy, które uzewnętrzniły się w czasie praktyki, analizowaliśmy dokładniej, wskazując na możliwości przekształcania ich. Dyskusje te prowadziliśmy po każdej kolejnej praktyce, rejestrując postęp w tym zakresie.

Po praktykach ciągłych badani wypowiadali się jeszcze pisemnie na temat: „W czym widzę przyczyny swoich sukcesów lub niepowodzeń podczas praktyki?" Zebrane materiały stały się podstawą wyodrębnienia stopni samodzielności w dokonywaniu autoanalizy: a) samorzutna analiza własnej osobowości; b) analiza pod wpływem pytań naprowadzających; c) brak analizy mimo pytań.

Zmiany, jakie następowały w toku dwuletniego oddziaływania, ilustruje tabela. Rejestrowaliśmy je po odbyciu trzech dominujących form praktyki: po praktyce asystenckiej, pierwszej lekcji próbnej, po praktykach ciągłych [6].

Kategorie motywacyjne		analiza własnej osobowości dokonywania								
		samorzutnie			pod wpływem pytań			brak analizy mimo pytań		
		rodzaje praktyki								
		po asystenckiej	po I lekcji prób.	po prakt. ciągłych	po asystenckich	po I lekcji prób.	po prakt. ciągłych	po asystenckich	po I lekcji prób.	po prakt. ciągłych
zainteresowani zawodem nauczycielskim	59	4	7	29	3	45	28	52	7	2
	28,0	7,0	12,0	49,0	5,0	76,0	48,0	88,0	12,0	3,0
obojętnie nastawieni do zawodu; planowali jak najszybciej zdobyć jakikolwiek zawód	84	4	11	46	4	62	37	75	11	1
	40,0	4,0	13,0	54,0	4,0	76,0	44,0	89,0	13,0	2,0
niechętnie nastawieni do zawodu; planowali wyższe studia innych zawodów	63	3	8	37	3	51	26	57	4	—
	31,0	5,0	12,0	58,0	5,0	81,0	41,0	90,0	6,0	
Ogółem	206	11	26	112	10	158	91	185	22	3
		5,0	12,0	55,0	5,0	77,0	44,0	90,0	11,0	1,0

[6] Po odbyciu każdej praktyki omawiano je z kandydatami, dając im pierwszeństwo w wyłonieniu pozytywnych i negatywnych momentów, a następnie w rozpatrywaniu ich przyczyn. Studentów, którzy analizowali własną osobowość, zaliczaliśmy do I stopnia, pozostałym stawialiśmy pytania, które kierowały na ten problem.

Po praktyce asystenckiej znikoma ilość studentów tak samorzutnie, jak i pod wpływem pytań naprowadzających analizowała własną osobowość w doszukiwaniu się przyczyn powodzeń i trudności. Tak duża ilość badanych, którzy nie dokonywali autoanalizy nawet pod wpływem pytań, nie świadczy, że nie mogliby dokonać tego. Nie zastanawiając się dotychczas nad tymi problemami, nie chcieli określać siebie bez przemyślenia. Świadczą o tym dodatkowe wyjaśnienia: „Muszę to jeszcze przemyśleć".

Na tak małą ilość badanych, którzy dokonywali autoanalizy pod wpływem pytań, miało wpływ nieprzynaglanie studentów do odpowiedzi. Gdy zauważyliśmy wahanie, kończyliśmy rozmowę z zaznaczeniem, by zastanowili się nad tym problemem do następnej formy praktyki. Po pierwszej lekcji próbnej duży wzrost zaznacza się w drugim stopniu samodzielności w dokonywaniu autoanalizy z 5% do 77%. Podwoiła się ilość badanych, którzy czynili to samorzutnie, choć ogółem stanowią oni jeszcze tylko 12%. Zasadnicze zmiany nastąpiły po praktykach ciągłych. Już połowa badanych (55%) dokonywała autoanalizy samorzutnie, a 44% pod wpływem pytań. Postęp w tym zakresie jest znaczny i świadczy o prawidłowo zapoczątkowonym procesie. Z drugiej strony jednak, kończąc zakład kształcenia nauczycieli, tylko 55% studentów wykazało samodzielne tendencje do autoanalizy swej osobowości pod kątem zawodu, w który wstępują. Fakty te potwierdzają tezę, że proces nauki zawodu w szkole może być tylko rozpoczęty [7]. Działanie pedagogiczne w zakładach kształcenia nauczycieli jest przy tym dorywcze, dominują krótkotrwałe formy praktyki. Nawet praktyki ciągłe jak dotychczas trwają dwa i trzy tygodnie z półroczną przerwą. Zestawienie nie wykazuje istotnych różnic w rozwoju autoanalizy osobowości pod kątem wymagań zawodu między poszczególnymi kategoriami motywacyjnymi. Na rozwój ten głównie ma wpływ wykonywanie czynności zawodowych (praktyk) oraz celowe, systematyczne oddziaływanie na studentów w ukazywaniu problemu autoanalizy oraz mobilizowaniu do dokonywania jej. Dla tego celu należy wykorzystać pierwszy i trzeci etap działania, to znaczy przygotowanie się do zajęć, w trakcie którego możemy wskazywać na pewne zależności działania od osobowości własnej oraz omawianie odbytej praktyki, podczas którego studenci mają możność dokonywania autoanalizy, uświadamiania sobie tych cech, nad przekształceniem których winni pracować.

Badania potwierdzają hipotezę, że samodoskonalenie osobowości ukierunkowanej na zawód szczególnie rozwija się podczas dłużej trwających czynności pedagogicznych. Dopiero po praktykach ciągłych wielu badanych samorzutnie wysuwało postanowienia do przekształcania osobowości.

Przykładowe wypowiedzi:

I — 2 — C: „Muszę popracować jeszcze nad tym, by umieć opanować się w pracy z dziećmi i nauczyć się barwnie opowiadać".

II — 5 — A: „Chciałbym być dobrym nauczycielem, ale muszę popracować nad sumiennością i systematycznością".

III — 2 — C: „Zdaję sobie już sprawę, że zawód nauczycielski wymaga energii, sprawności organizacyjnych, ja już zacząłem nad tym pracować".

III — 3 — B: „Praca nauczyciela interesuje mnie i pociąga. W przyszłości będę pracowała w tym zawodzie i w związku z tym będę musiała popracować więcej nad wyrobieniem w sobie większej systematyczności".

Wyniki badań świadczą o prawidłowym kierunku zmian. Dalsze kształtowanie się tego procesu w zawodzie zależy od różnych czynników w szkole i poza nią. Im bardziej utrwalone będą zmiany w zakładzie kształcenia nauczycieli, tym lepiej oprą

[7] J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. PWN, Warszawa 1963, s. 207.

się negatywnym wpływom. Na trwałość zmian w uczelni wpływa czas trwania nauki zawodu, od którego zależy częstotliwość mobilizującego oddziaływania na kandydatów. Jak widzimy, mimo iż wielu badanych cechuje się zainteresowaniem własną osobowością, to jednak procesy autoanalizy będące podstawą samowychowania nie rozwijają się w pełni samorzutnie, wymagają kierowania, aktywizowania. Wyłania się potrzeba metodyki tego typu oddziaływania na studentów. Praktyka pedagogiczna jest jednym z poważnych czynników, które wytwarzają dogodne, naturalne sytuacje wychowawcze.

Wydaje się, że poruszony problem wyzwalania aktywności własnej w kształtowaniu osobowości „zawodowej" jest jednym z ważnych problemów wchodzących w skład kształcenia nauczycieli. Kształcenie osobowości jest szczególnie istotne dla zawodu nauczycielskiego, choć problemy poruszane w artykule mają szersze znaczenie, aktualne są w różnych uczelniach przygotowujących do zawodu, z tym że nie we wszystkich zawodach problem osobowości jest aż tak dominujący jak w zawodzie nauczycielskim.

ZE STUDIÓW NAD KOMENSKIM
(po roku 1945)

I. Komeniana po r. 1945

Rok 1970 jest rokiem jubileuszowym Komenskiego ze względu na 300-letnią rocznicę jego śmierci.[1] Twórczość tego wielkiego pedagoga przerastała jego epokę, czego dowodem jest niesłabnące do dziś zainteresowanie tą postacią wśród pedagogów całego świata. Jeszcze za życia autora „Janua..." była tłumaczona na 15 języków, w tym cztery pozaeuropejskie. Dzięki zmodernizowaniu treści i metod nauczania nieznany Jan Amos z Niwnicy stał się sławnym pedagogiem na skalę europejską. Ten sam międzynarodowy charakter zainteresowania jego twórczością obserwuje się i w ostatnich dziesięcioleciach. Od r. 1945 do konferencji komeniologów w Ołomuńcu 1967 r. ukazało się 112 pozycji zawierających dzieła Komenskiego (w 19 państwach: Anglia, Brazylia, Bułgaria, Czechosłowacja, Chiny, Francja, Holandia, Japonia, Jugosławia, Kuba, NRD, NRF, Norwegia, Polska, Rumunia, Węgry, Włochy, USA, ZSRR). Ponadto ukazało się w 17 krajach 113 druków zwartych o Komenskim nie licząc artykułów w czasopismach[2]. Komeniana w języku czeskim stanowią więcej niż połowę wyżej wymienionych publikacji.

Od 1910 r. aż do czasów obecnych ukazuje się w Pradze Archiwum do badania życia i twórczości J. A. Komenskiego[3]. Już sam fakt kontynuacji tego periodyku po drugiej wojnie światowej świadczy o tym, że komeniologowie różnych krajów wydobywają wciąż nową wiedzę ze spuścizny naukowej wielkiego pedagoga.

Burzliwe losy pisarza przyczyniły się do tego, że wiele jego dzieł rozproszonych po różnych krajach i miastach, pozostawało długo w zapomnieniu i były opublikowane nieraz po kilku stuleciach. Takie losy przeżywała czeska wersja „Wielkiej dydaktyki", szkicowana przez Komenskiego w 1632 r., którą odnalazł w Lesznie dopiero w XIX w. E. Purkynč i ogłosił drukiem w Pradze 1841 roku. Po drugiej wojnie światowej ukazały się po raz pierwszy w języku czeskim dwie części wielkiego, obliczonego na 7 tomów, umiłowanego dzieła Komenskiego „O naprawie spraw ludzkich." Koncepcja tej publikacji powstała w okresie pobytu autora w Elblągu w 1645 r.

Przygotowanie podręczników na zamówienie społeczne odrywało Komenskiego od pracy nad dziełem, które miało być syntezą jego poglądów, powszechną encyklopedią, pansofią. Pracował nad nim z przerwami w Lesznie i Amsterdamie, gdzie jeszcze za życia autora pod protektoratem De Geera ukazały się dwie pierwsze księgi „Panegersia" i „Panaugia". W ostatnich latach swego życia autor zobowiązał swego syna Daniela i uczonego C. Nigrina, by jego koncepcję przejrzeli, uporządkowali i ogłosili drukiem. Mimo że polecenie Komenskiego zostało w miarę możności wykonane, praca nie ukazała się w druku. Dopiero po upływie trzech wieków prof. Dymitr Czyżewski odnalazł w Halle w 1935 r. pięć dawniej nie znanych części dzieła

[1] Zmarł 15 listopada 1670 r. w Amsterdamie, pochowany w Naarden.

[2] Obliczono na podstawie druku M. Bečková: Komeniana wydaná knižně od 1945 r. Praha 1967. W języku polskim wymieniono trzy pozycje zawierające oryginalne teksty autora oraz trzy prace o Komenskim.

[3] Acta Comeniana. Archiv pro bádání o životč a dile J. A. Komenského. Do r. 1964 ukazało się 22 tomy.

„O naprawie spraw ludzkich" i w r. 1940 ogłosił o swoim odkryciu w Acta Comeniana [4]. Po drugiej wojnie światowej ukazały się w języku czeskim dwie Księgi „Vševýchova" [5] oraz „Všenáprawa" [6]. Z rękopisów odnalezionych przez prof. Czyżewskiego opublikowano w języku polskim w tłumaczeniu K. Remerowej nie drukowany dotychczas tekst Komenskiego: „O człowieku, użytkowniku tego świata" [7].

W okresie międzywojennym odkryto i zidentyfikowano zbiór rękopiśmiennych prac Komenskiego w Leningradzie (4 w języku łacińskim i 2 w czeskim). Z tego większość opublikowano po r. 1942 [8].

W 1961 r. Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Poznaniu uzyskało cenny zabytek rękopiśmienny J. A. Komenskiego, zatytułowany „Clamores Eliae". Rękopis według informacji A. Škarki pochodzi z lat 1665—1670, a więc z ostatniego okresu życia pedagoga. Komeniologowie czescy stwierdzili wyraźne pokrewieństwo treści z innymi szkicami autora z tego okresu życia, zwłaszcza z nie dokończoną wielką encyklopedią pansoficzną „O naprawie spraw ludzkich." Z różnych szkiców zawartych w „Clamores Eliae" szczególną wartość posiadają według opinii ekspertów dwa najbardziej rozpracowane „Evigila Polonia" oraz „Evigila Bohemia" [9].

Rękopis ten był złożony wraz z innymi archiwaliami w Lesznie w kościele Św. Jana. Pod koniec drugiej wojny światowej archiwalia Jednoty Braci Czeskich w Lesznie zostały przewiezione tajnie do Herrnhutu. Prof. J. Śliziński, wybitny znawca literatury braci czeskich i tradycji przyjaźni obu narodów polskiego i czeskiego, zwrócił uwagę komeniologów na rękopis „Clamores Eliae". Niezależnie od tego uczona norweska, czeskiego pochodzenia, M. Błekastad odkryła rękopis w Herrnhucie. W końcu czerwca 1961 Archiwum Jednoty Braci Czeskich zostało rewindykowane i złożone w Poznaniu [10]. W trzy lata później M. Blekastad zwróciła się z prośbą o pomoc w pracach paleograficznych nad „Clamores Eliae" do znanego komeniologa A. Škarki, który opisał odkrycie, zrekonstruował, zinterpretował i wydrukował tekst „Evigila Bohemia" [11].

Škarka podaje, że „Clamores Eliae" jest to zbiór różnych szkiców i planów Komenskiego pomieszanych z komentarzami i notatkami dokumentarnymi z innych dzieł wklejanymi, wkładanymi lub wszywanymi. Komenski gromadził materiały i szkice związane tematycznie z osobą biblijnego Eliasza, koncentrując swe refleksje wokół politycznych i kulturalno-społecznych nadziei narodu czeskiego.

II. Spór o miejsce urodzenia Komeńskiego

Odnaleziony rękopis „Clamores Eliae" zakończył według Škarki długotrwały spór komeniologów o miejsce urodzenia Komeńskiego. W tym zbiorze szkiców znaleziono między innymi projekt dedykacji czeskiego tekstu „Panothorsia" z podpisem Jan Amos Šeges Nivnický po otci nazvany Komenský (to znaczy Jan Amos Šeges z Niwnicy, po ojcu Komenski). Również w spisie treści tego zbioru autor użył monogramu J. A. N., to znaczy Jan Amos Nivanus albo Nivnický.

Fakty te stanowią według A. Škarki niezbity dowód, że z trzech hipotez dotyczących miejsca urodzenia pedagoga — Nivnica, Uhersky Brod (Węgierski Bród),

[4] Obecnie rękopisy te posiada Biblioteka Uniwersytecka w Pradze.
[5] Praha 1948.
[6] Praha 1950.
[7] *Kwartalnik Pedagogiczny* 1959, nr 1.
[8] Leningradzkij sbornik rukopisnych praci Komenskeho Acta Comeniana. T. 22, 1963.
[9] A. Škarka: Nove poznatký o Komenského rodišti, rodč a dile. *Listy filologické* 1967, s. 3.
[10] J. Sliziński: Odnalezienie i rewindykacja Archiwum Jednoty Braci Czeskich w Lesznie Wlkp. Acta Comeniana 1962...
[11] A. Škarka: Nove poznatky...

Komna — pierwsza jest prawdziwa. Autor zazwyczaj łączył swoje nazwisko z tą miejscowością. Wyjątek stanowi podpis w tekście wygłoszonej w Szarosz-Pataku mowy „O kształceniu zdolności", gdzie obok Joannes Amos Comenius dodał Hunno Brodensis Moravus, a w dwóch innych miejscach współcześni mu złączyli jego nazwisko z Węgierskim Brodem. Na podstawie nowego dowodu — „Clamores Eliae" — Škarka stwierdza, że Komenski urodził się w Niwnicy i pochodził z rodu ojcowskiego Šegesů, wywodzących się z Węgier.

Nieco inne stanowisko przyjmuje J. Polišenský. Autor uważa, że Komenski pochodził bezspornie z Niwnicy, gdyż na trzy zapisy łączące jego nazwisko z Węgierskim Brodem występuje 1821 w połączeniu z Niwnicą [12]. Polišenský uzupełnia wywody Škarki. Stwierdza on, że w muzeach i archiwach zachowały się urbarze dominiów, na których leżą miejscowości związane z urodzeniem Komenskiego: Komna, Węgierski Bród, Niwnica. Polišenský zwraca uwagę na wielką fluktuację ludności w okresie przedbiałogórskim oraz z drugiej strony płynność przydomków pochodzących od przezwisk, imion własnych czy miejsc zamieszkania. Członkowie rodu Šeges z Komny, do których należał ojciec pedagoga, mogli używać różnych nazwisk — Šeges, Stanků albo Stankový, Komenský były więc zamienne. Polišenský nie zgadza się z hipotezą Škarki, że ród Komenskich wywodzi się z Węgier, gdyż w spuściźnie pisarskiej pedagoga nie zaznacza się świadomość tego pochodzenia. Wzmianki o Węgierskim Brodzie są jedynie świadectwem licznych powiązań południowej części Moraw ze słowacką częścią górnych Węgier.

Na pytanie, kiedy i dlaczego wrócił pisarz do przydomka swego ojca, autor odpowiada, że stało się to przypuszczalnie w ciągu dwudziestych lat XVII w., gdy podpis Jan Amos nie wystarczał już młodemu pisarzowi ani dodatek „z Niwnicy" w pracach o skali europejskiej. Wrócił więc do przydomka swego ojca i przysporzył mu sławy. Polišenský podkreśla, że nie tylko przydomek jest wskaźnikiem silnych więzów autora z państwem morawskim i językiem czeskim, gdyż wciąż i wciąż wracał do tych wartości przez całe życie Jan Amos Komenski, „z rodu Morawianin, z języka Czech". Zachowana dokumentacja pozwala stwierdzić, że Niwnica była miejscowością, z którą miał Komenski silną łączność wewnętrzną, i powątpiewanie w autentyczność słów zawartych w podpisie zbioru rękopiśmiennego, „Clamores Eliae" nie ma podstaw.

III. Analiza metody synkrytycznej w pracach Komenskiego

Udostępnienie drukiem niektórych dzieł wielkiego myśliciela z ostatniego okresu jego życia pozwoliło na głębsze zrozumienie całokształtu jego twórczości. Komeniologowie czescy zwrócili uwagę na oryginalne zastosowanie metody synkrytycznej w dziełach Komenskiego. Wielu autorów pisało o tym, że posługiwał się nią chętnie przy porównywaniu praw wychowania z prawami natury, w sensie zgodności z naturą (Naturgemessheit, prirodosoobraznost'),[13] nieraz też utożsamiano tę metodę z porównawczą. Analizę tego problemu podjął J. Kyrášek, uzupełniając dotychczasowe naświetlenie [14].

Kyrášek utrzymuje, że chociaż metoda synkrytyczna oznacza posługiwanie się porównaniem, Komenski nie utożsamia tych pojęć. Komenski przyjmuje trzy metody rozumowania: analityczną, syntetyczną i synkrytyczną, charakteryzując je tymi słowami:

„Potrójna przeto jest metoda rozumowa, tj. droga do prowadzenia umysłu do jas-

[12] J. Polišenský: Nove poznatky o Komenského rodišti a rodé. Listy filologické 1967, sv. 4, s. 404.

[13] B. Suchodolski w Polsce, D. O. Lordkipanidze w ZSRR.

[14] J. Kyrášek: Synkritická metoda v dile J. A. Komenského. Praha 1964. *Rozpravy československé akademie véd* 1964, sešit 17.

ności: syntetyczna, analityczna i synkrytyczna. Różnice między nimi są mniej więcej takie: analiza zaczyna się od jakiejś całości złożonej (bo wśród rzeczy trudno znaleźć tak prostą, aby nie składała się z części podobnych lub niepodobnych do siebie), a kończy się na najmniejszych i najprostszych cząstkach; synteza — przeciwnie, zaczyna od najmniejszych i najprostszych cząstek, a kończy się na całym najbardziej złożonym systemie rzeczy. A synkryza porównuje równoległe całości z całościami i części z częściami i tu bardzo przedziwnie brzmi owo: rzeczy równoległe są przejrzyste..." [15].

Metoda synkrytyczna pełni więc u Komenskiego szczególną funkcję. Oznacza porównywanie używane z głębszym, określonym celem i stosowane w wielorakim sensie. Autor posługuje się nią często w połączeniu z plastycznym, obrazowym stylem mówienia, gdy np. pisze: „dążący do wykształcenia książki ma cenić nad złoto i drogie kamienie... jak z kwiatka zbierać z nich pyłek szlachetnej wiedzy i przenosić go do ula własnego wykształcenia..." [16] Takim pełnym porównań, ozdobnym językiem późnego renesansu operuje Komenski bardzo często. Inny wydźwięk ma metoda synkrytyczna stosowana w „Wielkiej dydaktyce". W tym przypadku według Kyráška spełnia funkcję metody, przy pomocy której ustala się ogólne zasady wychowania, porządkuje doświadczenia i wiedzę o świecie. W podręczniku do nauki łaciny („Janua linguarum") stosuje „synkryzę" w formie paralelizmu słów i rzeczy lub paralelizmu wyrazów języka obcego i ojczystego. W dalszych utworach wielkiego pedagoga znajduje ona zastosowanie jako metoda poznawania, uzasadniania i systematyzowania wiedzy bądź też jako metoda dydaktyczna. Wszędzie jednak podstawą jej stosowania jest przekonanie o powszechnej harmonii świata; z tej tezy wypływa konieczność porównywania rzeczy równoległych.

W okresie kształtowania się pansoficznego dzieła „O naprawie spraw ludzkich" metoda synkrytyczna służy autorowi do ujęcia idei integracji wiedzy, poznania i działania ludzkiego, zgodności rzeczy ludzkich z naturą. Wszystkie dzieła autora są przeniknięte dążeniem do integracji wiedzy, do zharmonizowania poglądów różnych autorów. To stanowi bazę metody synkrytycznej, a jednocześnie wyjaśnienie głębszego sensu poszczególnych dzieł Komenskiego. W „Wielkiej dydaktyce" wskazuje na zgodność wychowania z naturą, nie chodzi mu jednak o zwykłe porównania; szuka w tym zasad ogólnych, ważnych dla całego wszechświata. Dąży więc do ujęcia zasadniczej struktury, podstawowych zasad wszechświata, których jest niewiele w jego pojęciu. Wychodząc z tezy o powszechnej harmonii w makrokosmosie Komenski przechodzi do postulatu harmonii w mikrokosmosie, jakim jest człowiek. Posługując się metodą synkrytyczną zakreśla wychowaniu i kształceniu człowieka szerokie horyzonty i wszechstronny program.

Wydobyte po kilku stuleciach nieznane teksty Komenskiego pozwoliły więc Kyráškowi na ukazanie nowych aspektów metody synkrytycznej i całej twórczości wielkiego pedagoga.

IV. Wychowanie poszkolne i pozaszkolne w systemie pedagogicznym Komenskiego

Z naszej strony wydaje się szczególnie ważne podkreślenie roli wychowania poza szkołą w systemie pedagogicznym Komenskiego. Eksponowanie „Wielkiej dydaktyki" i podręczników w jego dorobku może sugerować, że koncentruje on swoje

[15] J. A. Komenski: Najnowsza metoda nauczania języków. (Pisma wybrane. Przeł. K. Remerowa, Wrocław 1945 s. 215.

[16] Mowa o umiejętnym posługiwaniu się książkami, najcelniejszym narzędziem kształcenia umysłu. Toruń 1956, Odb. z książki M. Walentynowicz, Działalność pedagogiczna bibliotekarza.

zainteresowania na szkole jako instytucji wychowawczej i obejmuje wychowanie jedynie do 24 roku życia. Szkice pansoficzne tego wielkiego myśliciela ukazują jednak znacznie szerszą koncepcję kształtowania człowieka. Łączy on wychowanie szkolne i pozaszkolne w jedną całość, a w modernizacji szkoły i udoskonaleniu wychowania widzi środek odrodzenia społeczeństwa. „Naprawa rzeczy ludzkich" ma objąć wszystkie instytucje wychowawcze — rodzinę, szkołę, kościoły, państwa. W jego koncepcji podstawę reformy świata stanowi naprawa samego siebie, gdyż społeczeństwo składa się z jednostek. Samowychowanie ma zmierzać do tego, by osiągnąć ład i harmonię nie tylko w życiu jednostkowym, lecz również powszechny pokój i zjednoczenie całej ludzkości. Ważnym odcinkiem naprawy staje się odnowa rodziny, jako najbliższego środowiska człowieka. Oddziaływaniu rodziny autor przypisuje duże znaczenie, o czym świadczy już sama koncepcja szkoły macierzyńskiej. W planach Komenskiego każdy dom ma być podobny do szkoły. Każdy domownik będzie się mógł tam czegoś pożytecznego nauczyć przez lekturę, wskazówki, rozmowy, dzielenie się wrażeniami i myślami [17].

Wielką rolę w jego systemie wychowania odgrywa również książka, to „najcelniejsze narzędzie kształcenia umysłu". Praca Komenskiego nad przygotowaniem podręczników wypływała z ogólnego przeświadczenia o wielkiej roli książki w nauczaniu, wychowaniu i samokształceniu. Wyrazem tego przekonania jest też mowa „O umiejętnym posługiwaniu się książkami..." skierowana do rodziców, nauczycieli i uczniów przed podjęciem reformy szkoły w Szarosz-Pątaku. Komenski podkreśla konieczność korzystania z doświadczeń innych poprzez książkę, stawia przykłady wielkich uczonych wyznaczających sobie systematycznie czas na lekturę, zachęca do pracy umysłowej, opartej na racjonalnych zasadach techniki czytania i utrwalania treści, ukazuje zebranym wysoką pozycję książki u innych narodowości, pobudzając przez porównanie ich ambicję i zachęcając do współzawodnictwa. Charakteryzując różnorodne funkcje książek objaśnia zebranym: „One to na kształt najwierniejszych przyjaciół chętnie z nami rozmawiają, a mówiąc nam, o czymkolwiek chcemy, szczerze, otwarcie, bez obłudy uczą nas, kształcą, napominają, pocieszają, żywo uobecniają nawet rzeczy oczom naszym bardzo dalekie... Gdyby nie było ksiąg, prostakami bylibyśmy i nieukami..." [18]

Apel o wzmożenie czytelnictwa opiera na przekonaniu, że „przy pomocy książek wielu staje się ludźmi uczonymi nawet poza szkołą, bez książek zaś nikt nie wykształci się nawet w szkole..." [19]

Podkreślanie roli samokształcenia występuje również w innych dziełach Komenskiego. Wygłaszając w tymże środowisku przy innej okazji mowę „O kształceniu zdolności" Komenski apeluje o to, by było to powszechne kształcenie, by objęło ono całe społeczeństwo. Komenski wierzy w naturalny pęd człowieka do uczenia się. Zachęcając Węgrów do samokształcenia tłumaczy: „Wszak udaje się to wielu, nawet i bez czyjegoś kierownictwa, dzięki samemu tylko popędowi podatniejszej natury, tak iż sami znajdują w sobie i ucznia, i nauczyciela, naukę i drogę do niej, czyli metodę. Myślę o samoukach, którzy bez czyjegokolwiek przewodnictwa sami z siebie stają się uczeni, uczciwi, sprawni, wymowni" [20].

W tejże mowie Komenski opisuje osiem środków „wspomagających wykształcenie ogólne". Do tych zgodnie z koncepcją autora należy: środowisko rodzinne, a zwłaszcza rodzice, dalej wychowawcy, szkoła publiczna, dobre książki jako środek „wiodący do powszechnego wykształcenia w szkole i poza szkołą", częste kontakty z ludźmi wykształconymi i mądrymi, ćwiczenie i praktyka, mądre władze, otaczające opie-

[17] Všenáprava. Praha 1950, s. 241.
[18] Mowa o umiejętnym posługiwaniu się książkami... s. 2.
[19] Tamże s. 3.
[20] O kształceniu zdolności. J. A. Komenski, Pisma wybrane... s. 278.

ką szkoły, nauczycieli i książki oraz zabezpieczające wszystkim odpowiednie warunki do uczenia się i wreszcie (zgodnie ze światopoglądem religijnym autora) — opieka Boga [21]. I tu wyznacza książkom ważną pozycję, gdyż wierzy, że „jeżeli nakarmi się nimi ludność jakiegoś kraju, znajdzie się ona w kręgu światła" [22].

Komenski poświęca sprawom książki wiele miejsca w całej twórczości. Troska o podniesienie ogólnego poziomu oświaty i wprowadzenie trwałego pokoju w świecie nasuwa mu myśl zorganizowania międzynarodowego kolegium dydaktycznego. Uczeni reprezentujący Collegium Lucis będą dbać o zakładanie szkół dla wszystkich narodów i wszystkich kręgów społecznych oraz odpowiednie metody nauczania. Do obowiązków tego kolegium należy również troska o właściwą politykę wydawniczą i upowszechnienie książki. Kreśląc perspektywiczne plany działalności członków kolegium Komenski pisze: „Daleko szersze pole do rozwijania mądrości otworzy im troska o książki. Bowiem ich celem będzie starać się, 1) aby już w żadnym narodzie i języku nie brak było książek, 2) aby były dobre, 3) aby były wydawane starannie i w dostatecznej ilości i aby były łatwo dostępne, 4) aby nie były zaniedbane i nie leżały jak dotychczas odłogiem, tylko były czytane i rozumiane przez wszystkich ludzi, 5) by były oczyszczane i udoskonalane w miarę przyrostu światła (wiedzy) albo też by były tworzone nowe (doprowadzające nowe światło)" [23].

Ten wielki pedagog rzucał więc ciekawe, choć niemożliwe do zrealizowania w ówczesnych warunkach społeczno-politycznych projekty współpracy międzynarodowej w sprawach nauki, oświaty, polityki wydawniczej itd. Pomysły jego wybiegały daleko w przyszłość, przybliżając w pewnym sensie dzisiejszy rozwój współpracy pedagogicznej i znane formy współdziałania naukowców w skali ogólnoświatowej.

Komenski był też prekursorem współczesnej idei ciągłego uczenia się. W jego koncepcji wychowanie trwa od okresu prenatalnego aż do późnej starości, do śmierci. Zarysowany w „Wielkiej dydaktyce" system kształcenia się, obejmujący cztery sześcioletnie okresy do 24 roku życia, rozszerza w późniejszych dziełach na osiem okresów, którym odpowiada tyleż stopni szkoły. Autor dzieła „Vševýchova" wyróżnia w uczeniu się człowieka okres prenatalny, przedszkolny, dziecięcy, okres dojrzewania, okres młodzieńczości, męskości, starości i śmierci [24]. W wieku męskim, po ukończeniu szkół, człowiek ma dalej się kształcić i być samym sobie nauczycielem.

Ciągłe uczenie się (w bardzo szerokim pojęciu) stanowi według Komenskiego podstawową zasadę świata. W swoim dziele „Via lucis" pisze: „...Świat jest szkołą, gdyż utworzono go całkowicie na systemie nauczycieli, uczniów i dyscyplin. Albowiem każdy człowiek w świecie bądź uczy, bądź uczy się sam, bądź też na zmianę czyni jedno i drugie, używając rozmaitych środków pomocniczych, których zastosowanie doprowadziło wszędzie do przemiennego procesu samodyscypliny, oraz używając metod obmyślanych dla pobudzenia lub pociągnięcia drugich, by przyjmowali jego idee w sprawach publicznych i prywatnych" [25].

Szeroko pojęte uczenie się nigdy nie ma końca. „Jak całemu pokoleniu ludzkiemu cały świat jest szkołą od początku wieków do końca, tak i każdemu człowiekowi jego życie jest szkołą — od kolebki do grobu... Każdy okres przeznaczony jest na kształcenie się, a te same granice są dane człowiekowi jak dla życia, tak i dla kształcenia" [26].

Potrzebę ciągłego uczenia się uzasadnia Komenski różnymi argumentami. Potrzebę tę stwarza przede wszystkim rozległość wiedzy i możliwości działania. Już w „Wielkiej dydaktyce" autor pisze: „Wcześnie więc należy otworzyć zmysły człowieka dla

[21] Tamże s. 278—283.
[22] Tamże s. 280.
[23] Všenáprava s. 214.
[24] Vševýchova, Praha 1948, s. 74.
[25] Droga światłości. J. A. Komenski, Pisma wybrane... s. 596.
[26] J. A. Komenský: Vševýchova... s. 74.

badania rzeczy, ponieważ ma on wiele w ciągu całego życia poznać, doświadczyć i dokonać" [27]. Uważa też, że „jeśliby komuś wiek Nestorowy przypadł w udziale, miałby on i tak nad czym pożytecznie pracować" [28]. Idea ustawicznego uczenia się znajduje również uzasadnienie w samej naturze ludzkiej. Autor dzieła „Droga światłości" pisze: „Mówią o Solonie, że miał się przechwalać, jakoby doszedł do starości, ucząc się codzień czego nowego. Byłoby błędem przypisywać tę cechę samemu Solonowi, gdyż ten pęd do wiedzy nie był jego osobistą właściwością, jest on wspólny rodzajowi ludzkiemu" [29].

Potrzebę ustawicznego kształcenia się łączy też Komenski z wychowaniem moralnym, które opiera na racjonalnych podstawach. Uzyskanie wykształcenia wymaga długotrwałej pracy i aktywności, gdyż „nikt nie może stać się wykształconym bez kształcenia, czyli kultury, tj. pilnego uczenia się i pielęgnacji"[30]. Jednocześnie Komenski widzi wielką rolę wykształcenia w rozwoju człowieka i jego wychowaniu moralnym. Znane jest jego zdanie: „Człowieka, jeśli ma stać się człowiekiem, należy kształcić". W wielu swoich dziełach podkreśla też społeczną wartość wykształcenia. Wykazuje, że w przeciwieństwie do narodów niewykształconych, barbarzyńskich, narody wykształcone posiadają humanitarne obyczaje, organizują rozumnie życie publiczne, układają stosunki ludzkie na zasadzie wzajemnych usług, opanowują przyrodę i potrafią wykorzystać ją dla dobra społecznego, prowadzą ekonomiczną gospodarkę surowcami, osiągają dobrobyt, kulturę, ład społeczny. Tak więc w koncepcji wychowania czeskiego pedagoga człowiek ma być stale aktywny i przy tym stale powinien się kształcić.

W systemie wychowania poza szkołą Komenski wyznacza wielką rolę podróżom. Już w periodyzacji rozwoju człowieka, nakreślonej w „Wielkiej dydaktyce", przewiduje uzupełnienie wykształcenia przez podróże po ukończeniu czterech szczebli szkoły lub w ostatnim sześcioleciu edukacji szkolnej ze względu na konieczne przygotowanie i wyrobienie u młodzieży „potrzebnej w podróżach roztropności i rzutkości" [31].

Zrozumienie znaczenia podróży łączy się u Komenskiego z wyeksponowaną pozycją kontaktów z ludźmi w jego systemie wychowawczym. Obok podróży stanowią one ważny środek uczenia się i nabywania doświadczenia. Do środków pomocniczych w uczeniu się przez kontakty z ludźmi należy: 1) znajomość języków obcych, 2) znajomość ludzi (umiejętność wnioskowania o charakterze z zewnętrznych cech człowieka), 3) wiedza historyczna, 4) dokładna znajomość obyczajów, 5) podróże [32].

Komenski sam wiele podróżował ze względu na inspekcje gminy Braci Czeskich oraz wyjazdy zagraniczne w celach naukowych. W młodości przywędrował też pieszo z Heidelbergu na Morawy. Dzięki swym licznym kontaktom poznał Niemcy, Anglię, Polskę, Szwecję i Węgry. Liczba miejsc jego pobytu w Europie budzi prawdziwy podziw, zwłaszcza że nie podróżował ani odrzutowcem, ani nawet koleją.

Jego życie przypada na okres wielkiego nasilenia podróży zagranicznych, które stanowiły jeden ze sposobów edukacji. Zwłaszcza członkowie Jednoty Braci Czeskich wysyłali swoją młodzież do sławnych gimnazjów lub uniwersytetów zagranicznych i pozwalano jej przy tej sposobności zwiedzać obce kraje. Według autora „Všenápravy" podróże dają nie tylko możliwość kształcenia się, lecz również przyczyniają się do wprowadzenia i utrzymania ładu społecznego w kraju oraz wzmacniają współpracę międzynarodową. Komenski planuje trzy rodzaje podróży:

[27] Wielka dydaktyka. Wrocław 1956, s. 63.
[28] Tamże.
[29] Droga światłości. J. A. Komenski, Pisma wybrane... s. 570.
[30] O kształceniu wrodzonych zdolności. J. A. Komenski, Pisma wybrane... s. 274.
[31] Wielka dydaktyka, s. 278, 310.
[32] J. A. Komenský: Vševýchova... s. 210.

„1) ku rozrywce młodych ludzi; to, że młodzież zdobywa przez podróże pełniejsze wykształcenie i ogładę, jest rzeczą oczywistą. Bowiem ten świat jest jak księga: każdy kraj, miejscowość, uniwersytet, każdy człowiek bardziej od innych wykształcony, mądry i zbożny jest stroną tej wielkiej księgi; przez wgląd do niej można nie lada co zyskać;
2) aby państwu nie brakło ludzi doświadczonych i wszechstronnie wyćwiczonych;
3) aby podtrzymać i wzmacniać zgodę między sąsiadami i dalekimi narodami" [33].

Ze względu na społeczne korzyści podróżowania Komenski radzi wysyłać za granicę kilka osób na koszt publiczny, zobowiązując przy tym wyjeżdżających do prowadzenia dziennika obserwacji, utrzymywania korespondencji z krajem oraz złożenia sprawozdania po powrocie z podróży [34].

Przytoczone wyżej poglądy wielkiego myśliciela pozwalają stwierdzić, że jego system pedagogiczny obejmował wychowanie integralne zarówno w okresie szkolnym, jak i poszkolnym oraz uwzględniał różne czynniki kształtujące człowieka w jego społecznej działalności. System wychowawczy, zarysowany w „Wielkiej dydaktyce", nie jest sprzeczny z nakreśloną później koncepcją wychowania, tylko stanowi podbudowę integralnego wychowania od urodzenia aż do późnej starości. Dziś, w okresie intensywnego rozwoju wychowania poza szkołą, eksponowania idei ciągłego uczenia się oraz rozwoju współpracy międzynarodowej w dziedzinie nauki, kultury i oświaty, warto przypomnieć o twórczych, wybiegających w przyszłość koncepcjach Komenskiego.

Maria Walentynowicz
Poznań

TADEUSZ KRAJEWSKI: DOBÓR KANDYDATÓW DO SZKÓŁ WYŻSZYCH

PWN, Warszawa 1969

Omawiana praca powstała w wyniku kilkuletniego, czynnego uczestnictwa autora w eksperymentalnych doświadczeniach komisji rekrutacyjnych nad naborem kandydatów na wyższe uczelnie, w szczególności nad doskonaleniem metod przeprowadzania egzaminu wstępnego.

W monografii swej autor omówił całokształt zagadnień dotyczących przedmiotu przeprowadzonych badań. Uwzględnił mianowicie — po wstępie (I) wprowadzającym w problematykę i omawiającym metody badawcze — zagadnienia procesów selekcyjnych i wyznaczających je czynników w okresie szkoły średniej (r. II), instytucje organizujące rekrutację i dobór kandydatów: a) w szkole średniej i b) w szkole wyższej (r. III), trudności rekrutacji i doboru związane: a) ze sprawdzaniem przygotowania kandydatów i ich kwalifikowaniem na studia, b) z przyznawaniem punktów dodatkowych (r. IV), typy egzaminu wstępnego: a) „konwencjonalnego", b) „zreformowanego" (r. V). Praca kończy się syntezą (r. VI), zbiorem przykładów zadań egzaminacyjnych (r. VII), zestawem zarządzeń, okólników, wytycznych, wykazem literatury, spisem tablic i wykresów oraz dokumentów normatywnych (r. VIII).

[33] J. A. Komenský: Všenáprava, Praha 1950, s. 325.
[34] Tamże.

W szczególności w kolejnych rozdziałach na uwagę zasługują następujące osiągnięcia autora: 1) ukazanie — w świetle sumiennie wykorzystanej literatury przedmiotu oraz częściowo własnej analizy danych *Rocznika Statystycznego* i zgromadzonych w niektórych szkołach średnich — sił społecznych, które poza instytucjami rekrutacyjnymi determinowały szkolne procesy selekcyjne w okresie poprzedzającym wybór szkoły wyższej, takich jak ustrój społeczny, pochodzenie regionalne i społeczne, typ szkoły średniej itd.; 2) dokonanie gruntownej analizy — na podstawie konfrontacji danych empirycznego doświadczenia z systemem normatywnym — funkcjonowania instytucji rekrutacyjnych (rekrutacyjnych komisji w szkole średniej, pełnomocnika WRN, komisji szkół wyższych — ogólnouczelnianej i wydziałowych); 3) wysunięcie decydującego dla doskonalenia doboru kandydatów na wyższe uczelnie zagadnienia opracowania modelu kandydata na studia oraz ustalenie kryteriów naboru na studia z poczynieniem pierwszych prób w tym kierunku; 4) wyczerpujące omówienie i dokonanie krytycznej analizy egzaminów tradycyjnych, opartych w zasadzie na dowolnych, intuicyjnych kryteriach egzaminatora, oraz zreformowanych, polegających na określonym modelu studenta i ustalonych kryteriach egzaminacyjnych odnośnie do zakresu wiedzy, jak również właściwości intelektualnych i charakterologicznych kandydata.

Szczególnie interesujące i cenne są przede wszystkim analizy (zawarte w r. IV) dotyczące podstawowych problemów monografii, mianowicie opracowania modelu studenta i ustalenia kryteriów egzaminacyjnych. Autor w świetle kilkuletnich doświadczeń nad metodami egzaminowania, które współorganizował, pogłębionych odnośnymi wywiadami ze specjalistami rozmaitych przedmiotów, m. in. egzaminatorami komisji rekrutacyjnych oraz odnośnych wyników prac zagranicznych, przygotował podstawy modelu studenta oraz kryteriów naboru, ogólnych i szczegółowych, na przykładzie historii i fizyki. Wykazał przy tym, jak bardzo nieokreślone i rozbieżne są te kryteria u odnośnych specjalistów, m. in. u egzaminatorów. Wyniki analiz autora w tej dziedzinie dostarczają ważkich argumentów co do żywiołowości egzaminów tradycyjnych, jak również co do konieczności szczegółowego wypracowania obiektywnych kryteriów naboru na poszczególne kierunki studiów jako warunku doskonalenia na przyszłość prac rekrutacyjnych.

Podkreślając wartość omawianej pracy zwróćmy uwagę na jej usterki. Czytelnik zauważy, że sumienność szczegółowych analiz przekracza nieraz niektóre uogólnienia. Tak np. nie wszystkie procedury badawcze są omówione w metodologicznej, zbyt zdawkowej części wstępu. Nie dopracowane jest zagadnienie relacji między modelem kandydata a kryteriami jego naboru; ogólne pojęcie modelu (s. 93/4) zawężone jest do modelu działania (za Kłoskowską), podczas gdy właściwym przedmiotem dociekań autora jest model-wzorzec osobowościowy.

Tego rodzaju uwag nasuwa się czytelnikowi więcej. Wszakże pozostają one w cieniu podstawowej treści książki, stanowiącej w swoim rodzaju w naszej literaturze pozycję nową. Ta jej nowość polega na wyczerpującej analizie zinstytucjonalizowanego systemu rekrutacyjnego kandydatów na studia wyższe oraz na przygotowaniu podstaw udoskonalenia go. Uważnego czytelnika pasjonuje przy tym przejawiająca się w całej pracy konfrontacja obserwowanego, rzeczywistego funkcjonowania poszczególnych ogniw systemu rekrutacyjnego (w szkole średniej i wyższej) z odnośnymi prawno-normatywnymi dyrektywami. Konfrontacja ta przeprowadzona w drobnych szczegółach ukazuje bowiem, jak dalece faktyczna działalność rekrutacyjna i jej efekty — sukcesy, zahamowania, porażki — zależą od normatywnych dyrektyw, od ich zgodności bądź niezgodności, luk itd. Ujawnia zdumiewającą podatność poszczególnych instytucji w ich funkcjonowaniu na każdorazowe zmiany prawnych dyrektyw. Podatność ta zwraca uwagę na niebezpieczeństwa wynikające z braków, luk bądź rozbieżności w przepisach prawnych i instrukcjach oraz na doniosłość odpowiedniego systemu normatywnego. Z drugiej strony świadczy ona

niewątpliwie o braku dostatecznego przygotowania w naszej pedagogice — w kształceniu nauczycieli i funkcjonowaniu szkoły — tych problemów i form działania, jakich wymaga prawidłowe kierowanie selekcjami szkolnymi.

Prezentując analizę funkcjonowania instytucji rekrutacyjnych w ich procesie rozwojowym praca T. Krajewskiego stanowi przyczynek historyczny, w szczególności właśnie w aspekcie zbieżności rozwoju rzeczywistego funkcjonowania instytucji z rozwojem odnośnego systemu normatywnego.

Przedstawiając całokształt przepisów prawnych i instrukcji w jego procesie rozwojowym i funkcjonalnej interpretacji monografia stanowi szczególnie cenną i pouczającą pomoc dla praktyków nie tylko bezpośrednio zaangażowanych w pracach rekrutacyjnych, lecz dla wszystkich, których prace te interesują. Trzeba podkreślić, że w naszej bogatej literaturze dotyczącej selekcji szkolnych u przejścia ze szkoły średniej do szkoły wyższej to właśnie ogniwo procedur rekrutacyjnych nie było uwzględnione na miarę jego olbrzymiej doniosłości. Książka T. Krajewskiego wypełnia tę lukę i otwiera perspektywy postępu praktycznego i badawczego w tym zakresie.

Stanisław Kowalski
Poznań

BOLESŁAW NIEMIERKO: O POWODZENIU NAUCZYCIELA W PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ

PZWS, Warszawa 1969, s. 140

Dotychczasowe prace pedeutologiczne mówiły przede wszystkim o ideale nauczyciela, talencie, warunkach pracy, nie dawały natomiast odpowiedzi na pytanie: jak kształtuje się w toku nauczania i wychowania w zakładzie kształcenia nauczycieli przyszły pedagog.

Wobec bardzo rozbieżnych ocen obrazu pracy nauczycieli w Polsce pojawienie się tego typu pracy jest szczególnie uzasadnione.

Książka Bolesława Niemierko pt. „O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej" zaczyna się od syntetycznego i krytycznego przedstawienia tego, co dotychczas ukazało się na temat osobowości nauczyciela, i stwierdza, że badania te nie odpowiadały na zasadnicze pytania: Co zapewnia nauczycielowi powodzenie w pracy? Jaki jest stopień osiąganego powodzenia? Jaki jest kierunek rozwoju pracy nauczyciela?

Wysuwane tezy Autor ilustruje wypowiedziami nauczycieli, pracowników nadzoru pedagogicznego, działaczy oświatowych i społecznych oraz sprawozdaniami z hospitowanych lekcji. Wyprowadzone wnioski oparte są na wnikliwej obserwacji i analizie pracy nauczycieli szkół podstawowych w środowisku prowincjonalnym. Zaletą pracy jest to, że Autor, pokazując nowe źródła niepowodzeń, nie uważa swoich wniosków za ostateczne i zachęca do dalszych prób, wskazuje na konieczność przeprowadzania nowych badań w tym zakresie i rozszerzenia ich na nauczycieli kształcących się we wszystkich typach zakładów kształcenia nauczycieli.

Całość pracy składa się ze „Wstępu", sześciu rozdziałów, zakończenia i bibliografii. W rozdziałach I i II zatytułowanych „Powodzenie nauczycieli w pracy jako pro-

blem badawczy" i „Jak wytwarza się określony styl pracy nauczyciela" Autor przeprowadza psychologiczną analizę procesu kształtowania się powodzenia w pracy zawodowej. W rozdziale III omawia metody i przebieg badań. W rozdziale IV pt. „Kandydaci do szkół pedagogicznych" Autor daje odpowiedź na pytanie dotyczące doboru młodzieży do szkół pedagogicznych. Rozdział V zatytułowany „W szkole pedagogicznej" zawiera ogólne prawidłowości dotyczące dydaktycznych właściwości stylu pracy młodych nauczycieli. Ostatni zaś rozdział, noszący tytuł „Młodzi nauczyciele", zawiera ogólną analizę czynników powodzeń młodego nauczyciela.

Z analizy głównej problematyki książki wynika, że praca ma wyraźnie charakter teoretyczno-badawczy, jest sprawozdaniem z badań empirycznych opartych na dotychczasowym dorobku pedeutologii. Autor nie ustala wprawdzie konkretnych, praktycznych dyrektyw, ale wynika to stąd, że badane zagadnienie jest niezwykle szerokie, badania zaś mają charakter fragmentaryczny. Wyprowadzony przez Autora wniosek, że „pilność ucznia" liceum pedagogicznego w nauce szkolnej stanowi najlepszą zapowiedź jego przyszłego powodzenia w pracy pedagogicznej, jest czymś zupełnie nowym w dotychczasowej literaturze pedagogicznej, chociaż wiadomo, że pilność ucznia każdej szkoły gwarantuje absolwentowi powodzenie w przyszłej pracy. Poprzednicy B. Niemierki starali się przede wszystkim formułować ideał dobrego nauczyciela-wychowawcy, akcentowali powołanie pedagogiczne. Tymczasem trudno jest mówić o jakimkolwiek powołaniu u absolwenta szkoły podstawowej.

Bolesław Niemierko stwierdza, że motywacja pracy nauczyciela kształtuje się w toku wykonywania konkretnych działań dydaktyczno-wychowawczych, zależna jest także od efektów pracy osiąganych przez nauczyciela w trakcie realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych. Koncepcje te nie uwzględniały głównego zagadnienia pedeutologii: „problemu niepowodzeń", stąd słusznie Autor postawił sobie za cel poznanie nauczycieli o różnym stopniu powodzenia, gdyż wnosi to istotne novum do pedeutologii. Nie można tu jednak pominąć wielkiego wkładu badawczego St. Dobrowolskiego, W. Okonia, W. Wojtyńskiego, M. Maciaszka czy L. Bandury.

Dzisiaj należy zwrócić większą uwagę na stworzenie odpowiedniej atmosfery w zakładzie kształcenia nauczycieli. Każdy wyższy zakład kształcenia nauczycieli musi różnić się swoją atmosferą od tradycyjnego uniwersytetu. Szczególnie wnikliwie należy więc przemyśleć środki oddziaływania, aby stwarzać atmosferę wdrażania nauczyciela do samokształcenia. Konieczna jest przebudowa programu przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych. Utrwalił się tu schematyzm i werbalizm. Pedagodzy podkreślają dzisiaj konieczność zmiany metod nauczania, ale sami w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych często stosują wyłącznie metody podające. Problem ten jest szeroko analizowany przez K. Lecha. Nie docenia się niejednokrotnie roli praktyki pedagogicznej. Dotychczas spełniała ona tylko funkcję konkretyzacji teorii pedagogicznej.

Autor przyczynia się w swojej pracy do uwspółcześnienia ujęć pracy nauczyciela. Współczesność wymaga wysokiego poziomu wykształcenia nauczycieli. Stąd tendencja do kształcenia ich na poziomie wyższym. Znalazło to odbicie w powoływanych ostatnio WSN. Nie znaczy to jednak wcale, że problem kształcenia nauczycieli został już rozwiązany.

Nowe uczelnie powinny konsekwentnie kształcić nauczycieli przygotowanych do startu zawodowego w nie najlepszych warunkach — w szkołach nie najlepiej wyposażonych. Trudności w adoptowaniu się do warunków pracy niejednokrotnie powodują pogłębienie niepowodzeń w pracy, a w skrajnych wypadkach skłaniają do odejścia nauczyciela z zawodu.

Natychmiastowego przemyślenia i rozwiązania wymaga sprawa egzaminów wstępnych do szkół pedagogicznych. Należy zastosować specjalne formy egzaminu. Przy doborze kandydatów na nauczycieli należałoby też zwrócić uwagę na typ układu nerwowego przyszłego pedagoga.

Najobszerniejszą część pracy stanowią charakterystyki zawodów i w związku z tym parę wyjaśnień dla Czytelnika.

Jednym z podstawowych elementów niezbędnych dla działalności szkolnego poradnictwa zawodowego są charakterystyki zawodów nauczanych w szkolnictwie polskim. Praca taka została zapoczątkowana przez zespół autorów Poradni Międzyszkolnej w Warszawie, którzy opracowali 124 specjalności zawodowe, wydane w 1960 r. w pracy pt. „Charakterystyki zawodów. Materiały do poradnictwa zawodowego". „KiW" podjęła kontynuację tej pracy. Dostosowane przez autorów do nowych programów 91 dawnych charakterystyk i opracowane przez nich dalsze 71 charakterystyk składają się na książkę w obecnym wydaniu.

Charakterystyki zawodów mają na celu ułatwienie pracy lekarzom szkolnym, nauczycielom i psychologom poradni wychowawczo-zawodowych, na których ciąży obowiązek udzielania informacji o zawodach uczniom kończącym szkołę podstawową oraz oceny przydatności młodzieży do wybranego zawodu.

Zostały one opracowane na podstawie bezpośrednich obserwacji pracy w szkołach zawodowych i w zakładach przemysłowych, informacji udzielanych przez dyrektorów szkół i nauczycieli zawodów, konsultacji z lekarzami specjalistami, konsultacji z Departamentem Programów i Podręczników Szkolnictwa Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Na charakterystykę zawodu składają się: a) opis pracy, b) zestawienie właściwości fizycznych i psychicznych warunkujących przydatność do określonego zawodu i c) dane dotyczące kształcenia i możliwości zatrudnienia absolwentów.

Opis pracy uwzględnia zasadnicze czynności pracownika w danym zawodzie oraz warunki, w jakich odbywa się praca. Ta część pomoże lekarzom, nauczycielom i psychologom zorientować się w rodzajach czynności zawodowych i ich przebiegu przed dokonaniem oceny przydatności do wybranego zawodu. Autorzy starali się, by opis pracy był możliwie prosty, zwięzły i zrozumiały.

W części drugiej charakterystyki wymienione są właściwości fizyczne i psychiczne najbardziej istotne dla wykonywania czynności zawodowych.

Część ostatnia obejmuje ogólne informacje dotyczące kształcenia i zatrudnienia absolwentów, odpowiada na pytanie, czy praca jest odpowiednia dla chłopców i dziewcząt, a także informuje o możliwościach kontynuowania nauki.

Charakterystyk jest 159, jakkolwiek zawodów i specjalności, w których kształcą szkoły zawodowe, jest blisko 360.

Lista prezentowanych zawodów jest dość przypadkowa — opracowywano je w miarę ukazywania się programów dla odpowiednich szkół zawodowych. 83 charakterystyki dotyczą zawodów, do których przygotowują zasadnicze szkoły zawodowe, a 76 — zawodów na poziomie średniej szkoły zawodowej. Wydawnictwo przygotowuje się do wydania charakterystyk dalszych zawodów.

Książka została zatwierdzona do użytku bibliotek szkolnych, pedagogicznych, poradni wychowawczo-zawodowych pismem Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18. X. 1968 r. Nr PR 4-552-20/68.

Janina Skrzypkowa
Warszawa

TALCOTT PARSONS: STRUKTURA SPOŁECZNA A OSOBOWOŚĆ

Warszawa 1969. Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne. Tłumaczył Marek Tabin, ss. 454

Udostępniona Czytelnikowi polskiemu książka Talcotta Parsonsa pt.: „Struktura społeczna o osobowość" z wielu względów zasługuje na szczególną uwagę. Praca ta składa się ze zbioru dwunastu rozpraw, które wyczerpująco zapoznają z całokształtem twórczości jednego z najwybitniejszych współczesnych socjologów Zachodu.

We wstępie do omawianego zbioru autor podkreśla, że starał się zamieścić w nim eseje napisane w przeciągu ostatnich dziesięciu lat (praca ta ukazała się w Ameryce w 1964 roku) [1], które łącznie przedstawiają pewien stosunek wynikania. W związku z tym książkę „Struktura społeczna a osobowość" podzielił na trzy główne części, a to: I „Perspektywy teoretyczne", II „Etapy cyklu życiowego" i III „Zdrowie i choroba".

Część pierwsza wprowadza w klimat teoretycznych uogólnień Talcotta Parsonsa, które z wielu względów zasługują na głębsze zastanowienie, jako że są to teorie na wskroś osobliwe i oryginalne we współczesnym piśmiennictwie socjologicznym i psychologicznym. T. Parsons w pięciu rozprawach składających się na tę część zespala psychoanalizę z socjologią. Ów mariaż nie jest zasadniczo czymś nowym w literaturze światowej. Zespolenie psychoanalizy z socjologią nastąpiło bowiem o wiele wcześniej — jeszcze w latach międzywojennych. Wypłynęło ono z dwóch źródeł, a to: z rozwoju prac etnograficznych i powstania (szczególnie w Ameryce) nowej dyscypliny, czyli tzw. antropologii kulturowej, która okazała się następnie kierunkiem bardzo płodnym intelektualnie, oraz z prac kilku znakomitych psychoterapeutów, mam tu na myśli Karen Horney, Ericha Fromma i Harry Stack Sullivana — twórców powszechnie znanej „nowej psychoanalizy".

Oryginalność poglądów T. Parsonsa nie polega więc na zespoleniu psychoanalizy z socjologią, ale na tym, że zespolił on z socjologią psychoanalizę bez wprowadzenia do niej poważniejszych modyfikacji. Wszystkie do tej pory próby zespolenia psychologii głębi z socjologią połączone były z bardzo gruntowną rewizją podstawowych stwierdzeń stworzonej przez Freuda pierwotnej postaci psychoanalizy. I tak np. socjologicznie zorientowana „kulturalistyczna" postać psychoanalizy, stworzona przez Karen Horney [2], „psychoanaliza humanistyczna" Ericha Fromma [3] czy wreszcie „psychologia interpersonalna" Harry Stack Sullivana [4] pod wieloma względami daleko odbiegają od podstawowych stwierdzeń ortodoksyjnej postaci psychoanalizy i w sumie z pierwotną koncepcją teoretyczną Freuda mają bardzo mało wspólnego. Reprezentowane zaś przez T. Parsonsa stanowisko teoretyczne polega na zastosowaniu freudowskiej koncepcji psychoanalizy do wytłumaczenia podstawowych zjawisk społecznych.

Najbardziej typowym przykładem tego sposobu podejścia teoretycznego jest pierwsza rozprawa pt.: „Superego a teoria systemów społecznych". T. Parsons stara się m. in. udowodnić w toku jej pisania, że odkrycie „superego" „stało się punktem zwrotnym w rozwoju nauki o zachowaniu ludzkim". W dalszym toku swych wywodów autor czyni ciekawe spostrzeżenie, że wprowadzone przez Freuda pojęcie „superego" i opisanie jego fenomów zbiega się z koncepcjami Durkheima o społecznym funkcjonowaniu norm moralnych.

Zbieżność tych dwóch konstrukcji teoretycznych można, jak twierdzi T. Parsons, porównać do zbieżności prac Mendla nad dziedziczeniem cech przez rośliny z badaniami nad podziałem komórki, co w rezultacie doprowadziło do wyodrębnienia chromosomów jako nosicieli genów i stworzenia nauki o dziedziczeniu — genetyki.

Przyjmując do swych socjologicznych rozważań freudowski punkt widzenia

T. Parsons wchłonął również podstawowe błędy tego sposobu tłumaczenia zjawisk społecznych. Do najważniejszych należy, jak mi się wydaje, wielce statyczne podejście do większości omawianych zagadnień. W eseju pt.: „Symbol ojca" T. Parsons rozpatruje np. wiele aspektów internalizacji norm moralnych poprzez identyfikowanie się z ojcem. W związku z tym pisze m. in.: „Moment, w którym ojciec przestaje być konkretną jednostką, staje się zaś symbolem, jest początkiem nowego, najważniejszego etapu rozwoju" (s. 73). Jednak lektura tego ciekawego skądinąd eseju ukazuje fakt, że autor ma na myśli tradycyjną postać rodziny, w której ojciec był surowym cenzorem postępowania dziecka, rzadko się z nim kontaktującym, podczas gdy dziecko było najczęściej w wyłącznym kontakcie z matką. Autor pomija fakt, że przecież współcześnie coraz częściej ojcowie pod względem swych funkcji rodzicielskich zastępują matki i na dobrą sprawę często trudno jest zdecydowanie ustalić, które z rodziców pozostaje w częstszych kontaktach z dzieckiem.

Ponadto autor stosunek dziecka do ojca rozpatruje w kategoriach klasycznego w psychoanalizie twierdzenia o represjach erotycznych płynących z percepcji obrazu ojca jako „pierwowzoru męskości". Dzięki tym represjom seksualnym ojciec staje się z jednej strony czynnikiem tłumiącym edypalną miłość do matki, z drugiej zaś strony jest „uosobieniem wartości »wyższego rzędu«".

Innym bardzo poważnym błędem przyjętym od ortodoksyjnych psychoanalityków jest twierdzenie o uniwersalności poszczególnych zjawisk psychospołecznych. Ten typ błędnej interpretacji niektórych fenomenów życia społecznego szczególnie widoczny jest w rozprawie pt.: „Tabu kazirodztwa a struktura społeczna i socjalizacja dziecka". Rozprawę tę zaczyna wręcz stwierdzeniem: „Gdy przeminęło pokolenie socjologów i antropologów, które skoncentrowało swe zainteresowania na różnicach między poszczególnymi społeczeństwami i na zróżnicowaniu strukturalnym w obrębie społeczeństw, zainteresowano się ponownie cechami społeczeństw, które występują powszechnie, a także czynnikami utrzymującymi aktualność tych cech" (s. 86).

T. Parsons, wychodząc z założenia o uniwersalizmie zakazu kazirodztwa, za uniwersalne uważa także sławne stwierdzenie Freuda o tym, że „dziecko jest wielopostaciowo perwersyjne" oraz że w okresie dzieciństwa powszechnie występują „odkryte" przez Freuda kompleksy Edypa, Elektry itp. Widać z powyższego, że autor omawianej pracy opiera się na najbardziej wątpliwych konstrukcjach teoretycznych Freuda, które spotkały się następnie z surową krytyką. Wiadomo także, że badania etnograficzne udowodniły fakt, że właściwości zachowania opisane przez Freuda są cechą specyficznego kręgu kulturowego, a nie tendencjami uniwersalistycznymi [5].

Talcott Parsons wprowadza do poglądów psychoanalityków ortodoksyjnych pewne modyfikacje, a mianowicie zaciera różnice pomiędzy poszczególnymi warstwami osobowości, tj. pomiędzy „id", „ego" i „superego". Fakt ten jednak jest mniej istotny z punktu widzenia omawianych w tej części problemów, które dotyczą socjalizacji małego dziecka, a ponadto wprowadza, jak mi się wydaje, zamęt do jednej z najbardziej klarownych konstrukcji teoretycznych Freuda rozwijanych obecnie przez jego córkę Annę, czyli koncepcji osobowości jako układu trzech poziomów o wzajemnych uwarunkowaniach.

Daleko ciekawsza jest druga część omawianej pracy pt.: „Etapy cyklu życiowego". T. Parsons przedstawia w niej szereg ciekawych uwag na temat współzależności charakterystycznych dla amerykańskiego systemu wychowania młodzieży. W esejach zamieszczonych w tej części autor nie rezygnuje wprawdzie ze swego ortodoksyjno-psychoanalitycznego sposobu patrzenia na zjawiska społeczne, ale punkt ten o wiele mniej eksponuje, co jak mi się wydaje, wychodzi na korzyść jego pracom.

Bardzo ciekawy jest, według mej opinii, esej pt.: „Klasa szkolna jako system społeczny; pewne funkcje klasy szkolnej w społeczeństwie amerykańskim" (zamieszczony na początku drugiej części). T. Parsons przedstawia w tym eseju kilka

niezmiernie ciekawych sugestii odnośnie rozumienia społecznej funkcji szkoły w ogóle oraz poszczególnej klasy szkolnej. Pisze m. in. o specyficznej i zasadniczo niepowtarzalnej strukturalizacji klasy szkolnej jako grupy społecznej, o ujednoliceniu kryteriów wartości (jakim są postępy w opanowaniu programu nauczania), ujednoliceniu systemu kar i nagród, i wreszcie względnym wyrównaniu startu do tych osiągnięć.

W rozprawie tej autor stwierdza ponadto, iż uczniowie w klasie szkolnej mają dwa zasadnicze modele do naśladownictwa: 1 — nauczyciel, 2 — koledzy. Zdaniem T. Parsonsa ci, którzy identyfikują się z nauczycielem, to kandydaci na intelektualistów, natomiast drudzy to przyszli działacze społeczni. Oczywiście powyższe stwierdzenia poparte są wieloma ciekawymi wyjaśnieniami.

W drugiej części m. in. na uwagę zasługuje także esej pt.: „Charakter i społeczeństwo" (napisany wespół z Winstonem Whitem), który poświęcony jest interpretacji głośnej teorii Davida Riesmana ogłoszonej w jego znanej książce pod wiele mówiącym tytułem „Samotny tłum" (The Lonely Crowd) [6]. Teoria Riesmana polega, jak wiadomo, na wyróżnieniu trzech etapów rozwoju społeczeństwa. Pierwszym etapem było społeczeństwo „kierowane tradycją", drugim — „kierowane wewnętrznie" (chodzi tu o uwarunkowany na drodze wychowania „pion moralny" poszczególnych ludzi), trzeci natomiast to społeczeństwo „sterowane zewnętrznie", czyli na zasadzie „etyki radarowej" [7].

Autorzy starają się przeformułować teorię Riesmana według wprowadzonych przez siebie koncepcji teoretycznych. W rezultacie jednak, jak mi się wydaje, wikłają ciekawą i przejrzystą teorię w gąszcz przeróżnych terminów i stwierdzeń, które w sumie niewiele nowego wnoszą do rozumienia samej teorii Riesmana.

Trzecia część książki pt. „Zdrowie i choroba" zawiera również wiele ciekawych uwag. Przy tej okazji należy podkreślić, że T. Parsons jest pionierem socjologii medycyny. W trzech esejach składających się na tę część przedstawia omawiany autor różne aspekty swej podstawowej tezy, która głosi, że „choroba jest nie tylko pewnym »stanem« organizmu, ale także instytucjonalnie określoną rolą w systemie społecznym" (s. 432). Wiele w tej części mówi również o roli zawodu lekarza i przemianach zachodzących w zakresie wykonywania tego zawodu.

Przedstawia także (w eseju pt.: „Definicja zdrowia i choroby") różne aspekty traktowania chorych i podejścia do zjawiska „chorowania" w trzech państwach, a to: w Związku Radzieckim, Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Jako ciekawostkę można podać, że autor stwierdza m. in., iż spośród wymienionych krajów najłatwiej można symulować chorobę w Anglii, a najtrudniej w ZSRR. Oczywiście w rozważaniach nad organizacją opieki zdrowotnej w poszczególnych krajach nie brak jest także stwierdzeń raczej szokujących w rodzaju, że opieka zdrowotna w społeczeństwie amerykańskim zawiera „pozostałości poedypalnego związku między matką a dzieckiem", podczas gdy stosunek do chorych w Związku Radzieckim „zawiera prymat składników oralnych", które to stwierdzenia świadczą o przesadnym rozszerzaniu terminów klasycznej psychoanalizy.

Przechodząc do ogólnego podsumowania uwag na temat omawianej książki Talcotta Parsonsa, stwierdzić muszę, że praca ta obok wielu jak najbardziej kontrowersyjnych stwierdzeń zawiera również wiele niezmiernie ciekawych i precyzyjnych uogólnień dających możliwość lepszego poznania złożonej natury wielu procesów społecznych, a szczególnie procesów socjalizacji dziecka. Zaletę tej pracy, a zarazem jej przybliżenie do Czytelnika polskiego stanowi pięknie napisany wstęp Antoniny Kłoskowskiej zawierający wnikliwe ujęcie krytyczne teorii T. Parsonsa.

W sumie wydaje mi się, że lektura książki T. Parsonsa: „Struktura społeczna a osobowość'" godna jest polecenia wszystkim Czytelnikom, których interesuje psychologiczne uwarunkowanie procesów społecznych.

PRZYPISY

[1] Talcott Parsons: Social Structure and Personality. The Free Press of Glencoe a Division of the Macmillan Company 1964.

[2] Koncepcje teoretyczne tej autorki omówiłem w jednej ze swych prac; por. Kazimierz Pospiszyl: Kulturowe uwarunkowanie nerwic w świetle poglądów Karen Horney. *Kultura i Społeczeństwo* 1968, nr 3, ss. 189—207.

[3] Poglądy Ericha Fromma stały się dostępne Czytelnikowi polskiemu dzięki wydaniu zbioru tłumaczeń niektórych fragmentów ważniejszych jego prac. Por. Erich Fromm: Szkice z psychologii religii. Warszawa 1966. KiW. Ciekawe zaś omówienie poglądów tego autora zawiera praca Harry K. Wells: Zmierzch psychoanalizy. Warszawa 1968. KiW.

[4] Poglądy Harry Stack Sullivana nie zostały przedstawione w polskim piśmiennictwie naukowym. Za podstawową pracę tegoż autora można, jak mi się wydaje, uznać książkę Harry Stack Sullivan: Conception of Modern Psychiatry. Washington 1947. The Wiliam Alanson White Psychiatric Foundations. System „psychologii interpersonalnej" stworzony przez tego autora polega głównie na rozpatrywaniu związków międzyludzkich — interakcji psychicznych jako wyznaczników ludzkiego zachowania i znalazł on w Ameryce szczególne zastosowanie w poradnictwie przedmałżeńskim i rodzinnym.

[5] Problem ten szczególnie jasno opisała w swych ciekawych pracach Margaret Mead, por. Comming Age in Samoa. New York 1928. Morrow, oraz: Sex and Temperament in Three Primitive Societies. New York 1935. Morrow.

[6] Por. David Riesman: The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Charakter. New York 1953. Basic Books.

[7] Teorię D. Riesmana omawia w naszej literaturze Maria Ossowska, por. Socjologia moralności. Warszawa 1969. PWN.

Kazimierz Pospiszyl
Katowice

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dwie grupy zagadnień są reprezentowane w przeglądzie: pierwsza dotyczy literatury pięknej, jej wpływu na postawy człowieka, druga grupa — to problem nauczyciela.

Lenin o wychowawczej funkcji literatury

Wł. I. Lenin wypowiadał się o sztuce rzadko. Do druku przeznaczył tylko 6 artykułów z lat 1908—1911 i szkic „Organizacja partyjna a partyjna literatura" (1906). Wszystko inne o sztuce — to fragmenty większych całości lub zdania wypowiedziane w listach. Sztukę traktował jako element w toku rewolucyjnego działania. Z wielu dziedzin sztuki pozycją uprzywilejowaną była dla Lenina literatura: dramat, powieść, poezja. W dziełach literackich szukał Lenin informacji o człowieku i społeczeństwie. Cenił wysoko Gorkiego za zasługi w wychowaniu rosyjskich rewolucjonistów. W sporze z Bogdanowem i z Trockim formułował główne założenia programu rozwoju kultury. Nowa kultura — pisał — powinna być konsekwetnym rozwinięciem tych zasobów wiedzy, które ludzkość stworzyła, zaś klasa robotnicza może i powinna przetworzyć, zwyciężyć i podporządkować sobie wszystkie formy, nie tylko nowe, ale i stare. Przewidując, jak wielkie trudności należy przezwyciężyć, ażeby program ten zrealizować, przewidywał w perspektywie kulturalne wychowanie szerokich kręgów społeczeństwa: likwidację analfabetyzmu, upowszechnienie książki, prasy, burzenie obyczajowych i religijnych przesądów, budzenie nowych potrzeb. „Stąd bierze się — pisze autor artykuł, który tu relacjonuję — tak charakterystyczne dla Lenina pedantyczne rozważanie możliwości usprawnienia pracy wiejskich bibliotek, wielokrotnie podejmowana inicjatywa ochrony czystości języka, żywe zainteresowanie dla niesionych przez rozwój cywilizacji środków technicznych, które, jak np. kino, dawały możliwości dotarcia do szerokich kręgów odbiorców, gorąca propaganda hasła »uczyć się«, słowem — realizowanie w codziennej pracy szerokiego programu polityki kulturalnej".

Artykuł, którego treść tu krótko sygnalizuję, ukazał się w numerze 2, 1970 *Nowej Szkoły*. Tytuł: „Aby literatura mobilizowała do działania", autor — Sław Krzemień. Przypomnienie w interesującą formę ujętym artykule stosunku Lenina do sztuki, zwłaszcza literatury, ma szczególne znaczenie w dobie, gdy technika święci swe triumfy i gdy niejednokrotnie chce się przeciwstawić wartości techniczne — humanistycznym. Dla nauczyciela ma to wyjątkowo ważne znaczenie.

Literatura i wyniki wychowania

Prof. dr Romana Miller w artykule „Literatura piękna pomaga osiągać i mierzyć wyniki wychowania" (*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 1, 1970) jest pełna optymistycznego przekonania o skutecznym oddziaływaniu literatury dziecięcej na wychowanie. Autorka wychodzi z założenia, że „czytając książkę o dużej artystycznej wartości, czytelnicy poddają się tym ocenom moralnym, które sugeruje autor, oburzają się, współczują lub cieszą, zgodnie z intencją książki". Ponieważ literatura dziecięca jest optymistyczna, badanie jej wpływu polega na stwierdzeniu, jak dalece

dzieci rozumiały moralny sens utworu, czy przenika on do ich rzeczywistego życia. Oczywiście, trzeba tu dodać, że jest to badanie nie tyle wpływu na działanie, ile na kształtowanie świadomości.

Analizując wyniki badań na temat zachowania się uczniów klasy IV pod wpływem literatury pięknej, autorka dostrzega trzy rodzaje reakcji dzieci: budzą dążenia do realizowania zbiorowych zadań i nowych form współżycia, kształtują zbiorową opinię, pozwalają każdemu dostrzec własną pozycję w grupie i budzą wiarę w to, że można ją umocnić lub zmienić. Optymizm co do siły oddziaływania treści książki jest daleko posunięty. Autorka przyjmuje na przykład, że pod wpływem treści czytanej książki „chłopcy zaczęli się grzeczniej odnosić do dziewczynek, przestali je ciągnąć za włosy i nie dokuczali im już tak często". Autorka badań, na które powołuje się prof. Miller, na pytanie, czego się dzieci nauczyły od Tosi (z „Płastusiowego pamiętnika" Kownackiej), otrzymała takie odpowiedzi: koleżeńskości — 27 dzieci, czystości — 13, porządku w piórniku — 18. Wiele z tych odpowiedzi — wyjaśnia nauczycielka — może mieć tylko deklaratywny charakter, dzieci powtarzają komentarze nauczycielki, która omawiała treść książki.

Prof. Miller zauważa, że „fikcyjne modele życia zbiorowego wyzwalają różne inicjatywy wśród członków grup rzeczywistych, ale bez pomocy wychowawcy kończy się łatwo na podjęciu nowych zabaw lub krótkotrwałych prac społecznie użytecznych. Aprobata dorosłego, a czasami i podsunięcie pewnych pomysłów organizacyjnych sprawiają, że na przykład opieka nad bezdomnym psem nie urywa się zbyt prędko i nawet uczniowie mniej odpowiedzialni stopniowo w obawie przed opinią klasy i naganą wychowawczyni wypełniają swoje zobowiązania". Jest w tym wyjaśnieniu ukazana istota zagadnienia wpływu literatury. Nie sama literatura, lecz współdziałanie wychowawcy; literatura sugeruje, autorytet wychowawcy inicjatywę książki rozwija i zamienia na działanie pełne, skuteczne. Rola literatury nie jest przez to wcale zmniejszona, lecz ukazana we właściwych proporcjach.

Znaczenie wychowawcze literatury pięknej polega również na tym, że podejmując zagadnienie konfliktów w grupach rówieśniczych, zwraca uwagę na momenty wahań i rozterek, stara się coraz bardziej pokazać swoich bohaterów dynamicznie, podkreślać, jak każdy z nich się zmienia, jak wzajemnie na siebie wpływają, jak nikt nie jest doskonały, jak każdy może się stawać lepszy i mądrzejszy".

Wiele jeszcze innych elementów wychowawczych jest wskazanych w artykule prof. Miller, najważniejsze jest w nim ukazanie roli literatury we współdziałaniu z wychowawcą. Sam może zachęcić do mówienia, odpowiednio jednak wykorzystana przez nauczyciela prowadzi do działania.

Dyskrecja zawodowa nauczyciela i prawda

Etyka zawodu nauczycielskiego jest dziedziną mało badaną. Stosunki między nauczycielem, a uczniem, albo rodzicami czy między nauczycielem a nauczycielem są regulowane najchętniej według ogólnych norm moralnych, obowiązujących wszystkich. Tymczasem w obrębie każdego zawodu normy moralne, szczególnie elementarne, nabierają cech odrębnych. Norma „mów prawdę" ma inne znaczenie dla naukowca, a inne dla lekarza. Sprawę tę w odniesieniu do zawodu nauczycielskiego omawia w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 1, 1970) Mieczysław Nijakowski w artykule: „Zasada dyskrecji zawodowej a stosunek nauczyciela do prawdy".

Autor wychodzi z założenia, że zasada dyskrecji zawodowej jest „swoistym miernikiem działania kolektywnego zespołu nauczycielskiego" i wynikają z niej pewne szczegółowe powinności moralne nauczyciela i zespołu — takie jak nieujawnianie wiadomości powierzonych w zaufaniu, opinii o uczniach i rodzicach oraz innych nauczycielach itp. Nieprzestrzeganie tej zasady wprowadza w szkole atmosferę nieufności, podejrzliwości, podważa też autorytet nauczyciela i szkoły.

Analizując sprawę stosunku nauczyciela do prawdy, Autor wysuwa takie twierdzenie: „Nie wydaje się słuszne przekonanie, żeby dla zawodu nauczycielskiego prawda była nadrzędną wartością moralną. Jeśli już etykę tego zawodu starać się ujmować jednowartościowo, to zasadą taką powinna być raczej zasada humanizmu wychowawczego. A więc przy takim założeniu możliwe są odstępstwa od prawdy, ale uzasadnione humanistycznie, a co za tym idzie — stosunek nauczyciela do prawdy powinien być ambiwalentny". Twierdzenie to rozpatruje Autor na tle stosunku nauczyciela do prawd naukowych, prawd niepedagogicznych, odpowiedzi na pytania uczniów, prawdy a przekonań. W związku z tym taką daje odpowiedź na pytanie, czy moralnie postępuje nauczyciel, który nie akcentuje celów wychowania socjalistycznego, a mimo to wykonuje swój zawód? Odpowiada: „Na pewno nie. Nauczyciel szkoły socjalistycznej, nie akceptujący jej celów wychowawczych, postępuje niezgodnie z wymogami etyki swego zawodu. Może być nawet profesjonalnie dobrze przygotowany, może posiadać rzetelne umiejętności przedmiotowe i pedagogiczne, może doskonale znać i rozumieć psychikę wychowanka — jednak z punktu widzenia etyki zawodowej nie może być nauczycielm szkoły socjalistycznej".

Przeprowadzone na temat dyskusji zawodowej badania wykazały, że nauczyciele i kandydaci na nauczycieli nie ujawniają „kompleksu pedagogicznego", polegającego na uznawaniu prawdy za wartość nadrzędną. Nie traktują jej w sposób absolutystyczny. W konkretnych sytuacjach są skłonni poświęcić wartość moralną prawdy dla innych wartości, przede wszystkim wartości humanistycznych. Badaniami były objęte 182 osoby (100 studentów studium nauczycielskiego i 82 nauczycieli). Zastosowano metodę fikcyjnych sytuacji. Zaproponowano rozwiązanie dwu sytuacji wychowawczych:

1. Pani Kowalska pyta Cię, czy to prawda, że syn jej sąsiadki p. Nowakowej, który jest Twoim uczniem, jest dzieckiem adoptowanym? Jest nim rzeczywiście i Ty o tym wiesz. Co odpowiesz p. Kowalskiej i dlaczego?

2. A co na to samo pytanie odpowiesz nauczycielce uczącej w tej samej szkole, co Ty? Dlaczego udzielisz takiej odpowiedzi?

Wynik badań jest dość charakterystyczny. Przede wszystkim opinie studentów i nauczycieli nie różnią się od siebie, nie ma też różnic między pierwszym i drugim rokiem studium; zdecydowana większość badanych zdaje sobie sprawę z tego, że „istnieją sytuacje wychowawcze, w których obowiązkiem moralnym nauczyciela jest nieujawnianie prawdy osobie spoza szkoły (przeszło 85% badanych). Znamienne, że większość badanych interpretuje zasadę dyskrecji jako przemilczanie prawdy, a tylko 29 osób (20 studentów i 9 nauczycieli) pojmuje ją jako świadome posługiwanie się kłamstwem.

Jeśli idzie o uzasadnienie postępowania, badani nauczyciele ujawnili zasadniczo trzy rodzaje motywacji: humanistyczną — gdy uzasadniali swą postawę dobrem ucznia i jego rodziców (u 104 osób); rygorystyczną — gdy odwoływali się do poczucia obowiązku nauczyciela wobec ucznia (94 osoby); instrumentalną — gdy uzasadniano postępowanie potrzebami ulepszenia procesu wychowawczego (52 osoby).

Wniosek, że u nauczycieli nie ma „kompleksu pedagogicznego" jest w świetle tych badań w pełni uzasadniony. Ten dość jednoznaczny wynik stoi jednak w pewnej sprzeczności z cytowaną w artykule opinią H. Jankowskiego (*Drogowskazy*), że wielu nauczycieli cechuje ów kompleks i że tylko nieliczni dają się przekonać o relatywności i refleksyjności moralnej prawdy. Zastosowana w badaniach M. Nijakowskiego metoda ma tę stronę słabą, że opiera się na sytuacjach fikcyjnych. Inny jest stosunek badanego do prawdziwej, życiowej sytuacji, inny do fikcyjnej. O wiele łatwiej wypowiedzieć sąd pozytywny czy negatywny o sprawie, gdy z góry wiadomo, iż nie bierze się za to odpowiedzialności. Stąd, być może, ten jednoznaczny wynik.

Niezależnie jednak od tego badania wnoszą interesujący przyczynek do problemu etyki zawodowej nauczyciela. Powtórzone w innych sytuacjach i innymi metodami pogłębiłyby problem słabo zbadany, jakim jest etyka zawodu nauczycielskiego.

Oddziaływanie nauczycieli na uczniów

O wpływie nauczycieli na uczniów wiemy więcej z doświadczeń aniżeli z badań. Stwierdzamy: ten ma wpływ wielki, tamten nie umie oddziałać na młodzież. Problem w pracy szkoły ważny: w czym tkwią źródła takiego czy innego oddziaływania, dlaczego obserwujemy tak znaczne różnice? Próbą odpowiedzi są badania przeprowadzone pod kierunkiem prof. J. Pietera w Zakładzie Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Relacje z nich są treścią tegorocznego zeszytu 1 *Chowanny*.

Artykuł wstępny prof. J. Pietera wprowadza w problematykę: „Wpływ nauczycieli na uczniów" — z podtytułem: „Oczywistość, lecz trudny problem". Dwoma określonymi „kanałami" odbywa się ten wpływ: przez treści nauczania i przez przystosowane do nich metody. „Większość bieżących dyskusji, konferencji nauczycieli, większość publicystycznych rozważań — dotyczących szkoły i wychowania — większość prac naukowo-badawczych w naukach pedagogicznych dotyczy szeroko pojętych programów i metod nauczania (wychowania) bądź spraw blisko z tym związanych" — stwierdza Autor na wstępie, jednak od razu dodaje, że w istocie rzeczy nie jest to ich własny wpływ; nauczyciel jest tu „pośrednikiem czy wyręczycielem społeczeństwa, reprezentowanego przez władze oświatowe". Oprócz jednak tego wpływu istnieje inny, nie zaplanowany wpływ na uczniów nauczyciela jako osoby fizycznej i psychicznej osobowości. Widoczne to jest w sposób wyraźny szczególnie wówczas, gdy z dwu nauczycieli tak samo przygotowanych, pracujących w tych samych warunkach itd., jeden osiąga znacznie lepsze wyniki w realizacji programu.

Jeśli w tych sytuacjach zachodzą różnice, tym większe być one muszą, gdy idzie o wpływ osobisty na ucznia. Jesteśmy tego świadomi, pisze prof. Pieter, jednak z różnych powodów odkłada się zbadanie tego „na później". Przystępując do badań, Autor wziął pod uwagę dwa podstawowe problemy: jeden — oddziaływanie na uczniów szeroko pojętej aparycji, tj. widocznych cech fizycznych osoby, drugi — cech psychicznej osobowości.

Konkretyzacją założeń ogólnych są przedstawione w tym samym numerze rozprawy na różne tematy. Oto niektóre z nich: wpływ fizycznej aparycji nauczyciela na uczniów, wpływ higieny osobistej i ubioru nauczyciela, akustyczne walory i defekty mowy nauczyciela, gramatyczne i logiczne walory mowy nauczyciela, wpływ walorów i defektów mowy wychowawczyń w przedszkolach na dzieci, wpływ autorytetu nauczyciela na uczniów, sprawiedliwość w postępowaniu nauczyciela. Zagadnienia omówione przez różnych autorów stanowią jednak pewną całość, zgodną w swych założeniach z tezami prof. Pietera, zawartymi w artykule wstępnym. Nie sposób tu przedstawić bogatej treści rozpraw, ograniczę się więc tylko do zasygnalizowania niektórych wniosków, do których doszli autorzy rozpraw.

Ponieważ zawód i rutyna wyrabia pewien typ człowieka w zakresie nawyków, postaw i ruchów, nauczyciel powinien zwrócić uwagę, jaki wpływ wywiera jego ekspresja mimiczno-gestykulacyjna na młodzież, i stale pracować nad jej doskonaleniem. W sytuacji, w jakiej nauczyciel znajduje się codziennie, najczęściej przyjmuje bezkrytycznie taką postawę, jaka jest. Wskazówka o konieczności doskonalenia swej ekspresji mimiczno-gestykulacyjnej jest niewątpliwie słuszna.

Zły wygląd nauczyciela wywołuje u młodzieży reakcje źle wpływające na proces wychowania i nauczania, wyzwala też u młodzieży lekceważący stosunek do nauczyciela, co z kolei powoduje obniżenie jego autorytetu. Charakterystyczne, że 54% młodzieży wybrało do charakterystyki nauczycieli o wyglądzie bardzo dobrym, da-

jąc najwyższą ocenę w pięciostopniowej skali. 20% młodzieży zapamiętało nauczyciela o złym wyglądzie zewnętrznym; higienę, jego ubiór i kosmetykę młodzież oceniła stopniem najniższym.

W wyniku badań nad akustycznymi walorami i defektami mowy nauczycieli Autorka doszła do wniosku, że mówimy coraz gorzej i niechlujnie. Żargon, zachwaszczenie i lenistwo językowe nie omija szkoły. Zebrane i opracowane przez Autorkę materiały sygnalizują potrzebę wprowadzenia obowiązkowych ćwiczeń w mówieniu na każdym szczeblu szkolnym, kultura mowy powinna stać się dyscypliną — zdaniem Autorki — równie obowiązkową jak pedagogika. Łatwo powiedzieć tak przy warsztacie badawczym i sugestia jest słuszna, jednak w rzeczywistości szkolnej trudno znaleźć czas na przedmioty podstawowe. Jedynym wyjściem tego jest, żeby poprawność mówienia była w nim, była jego wewnętrzną potrzebą.

Z badań nad gramatycznymi i logicznymi walorami mowy nauczyciela dowiadujemy się, że uczniowie oceniają jako pozytywną taką mowę nauczyciela, którą cechują: wzorowa artykulacja, trafny akcent, biegłość, bogaty zasób słów, czysty styl, gładkość, czysta polszczyzna, dobra dykcja, świetne tłumaczenie, umiarkowane tempo, bogata treść. Najwięcej — akcentuje Autorka — została przez uczniów oceniona mowa wyraźna, zachęcająca, zajmująca, żywa, życzliwa, uprzejma, śmiała, staranna, rozumna, porządna, mądra. Mowę nauczyciela negatywnie przez młodzież ocenioną, cechują: arogancja, bezmyślność, ciężki język, bezproblemowość, ironia, gadulstwo, kpiny, kłótliwość, „kaleczenie", „kręcenie", mowa męcząca, nerwowa, niedbała, niechlujna, niedorzeczna, ordynarna, rynsztokowa, sucha, terkocząca, urażająca, usypiająca, wymuszona, wulgarna, zaniedbana, za prędka, zniekształcona. Aż dziw bierze, ile określeń!

Również interesujące są materiały na temat oddziaływania autorytetu nauczyciela na uczniów. W badaniach wzięto pod uwagę dwa typy autorytetu: intelektualny i moralny. Okazuje się, że autorytet intelektualny ma większe możliwości oddziaływania na ucznia z punktu widzenia rozwoju jego samodzielności aniżeli autorytet moralny. Jeśli jednak idzie o umiejętne rozwijanie samodzielności i inicjatywy ucznia, to sam fakt posiadania autorytetu jest niewystarczający, decydujące są metody dydaktyczne, jakimi pracuje nauczyciel w czasie lekcji.

Końcowe opracowania dotyczą zagadnienia sprawiedliwości w postępowaniu nauczyciela i sztuki artystycznego mówienia i przemawiania publicznego.

Jakkolwiek z badań nie można wyciągać wniosków daleko idących, to jednak ich wyniki mają wielką wartość jako postawienie zagadnienia.

Stanisław Nowaczyk

PEDAGOGICZNE CZASOPISMA WIELKOPOLSKI

Wielkopolskie piśmiennictwo pedagogiczne posiada piękne karty. Początek sięga okresu zaboru pruskiego.

Pierwszy periodyk społeczno-pedagogiczny na terenie Wielkiego Księstwa Poznańskiego pt. *Pismo dla Nauczycieli Ludu i Ludu Polskiego* wydawał Antoni Wojkowski w latach 1845—46. Pierwszy numer po długich perypetiach cenzuralnych ukazał się w marcu 1845 r. Posiadał 2 części: pierwsza była przeznaczona dla nauczycieli, duchownych i dziedziców, a druga dla ludu. Artykuł wstępny w 1 numerze pisma pt. „Kilka słów o Piśmie dla Nauczycieli Ludu i Ludu Polskiego" napisał

E. Estkowski. W marcu 1846 nastąpił podział czasopisma na 2 odrębne pisma. Pierwsze przyjęło tytuł *Pismo dla Nauczycieli*, a drugie *Pismo dla Ludu Polskiego*. Funkcję redaktora pierwszego czasopisma pełnił E. Estkowski (1820—1856), postępowy pedagog polski urodzony w Drzązgowie pow. Środa Poznańska, a zmarły w Soden (Niemcy). Akcentuje ono w artykułach wartości ludu polskiego, doskonalenia nauczycieli, wychowania uczniów na pożytecznych obywateli kraju. Pismo to krytykowali duchowni, zakazując prenumerowania i czytania. Jego nakład wynosił tylko 100—150 egzemplarzy. Numerem 10 w marcu 1846 r. zakończyło swój wartościowy i trudny żywot.

E. Estkowski jest również założycielem Towarzystwa Pedagogicznego Polskiego w 1848 r., pierwszej organizacji nauczycielskiej, wykazując dużą troskę o doskonalenie zawodowe nauczycieli. Organem Towarzystwa jest miesięcznik *Szkoła Polska* (1849—1853). Zamieszczała prace z metodyki nauczania początkowego, jak współczesne *Życie Szkoły*. T.P.P. najdłużej pracowało w Jarocinie do marca 1853 r. *Szkoła Polska* posiadała 4 działy — pedagogikę, dydaktykę, historię wychowania i sprawy bieżące. Nad edycją miesięcznika poważnie zaciążył materialny wpływ kleru. Do *Szkoły Polskiej* posyłali swe prace i osiągnięcia nauczyciele szkół elementarnych z Wielkiego Ks. Poznańskiego. Uzupełnienie jej stanowiły dodatki: *Szkółka dla Dzieci* (1850—1854) oraz *Szkółka dla Młodzieży* (1854). Wiernym współpracownikiem pierwszego był poeta Teofil Lenartowicz, drugie cechował wysoki poziom. Praca edytorska przynosiła E. Estkowskiemu wiele ciosów.

W okresie międzywojennym działalość wydawniczą kontynuowały nauczycielskie organizacje związkowe. Związek wydawał *Tygodnik Nauczycielstwa Polskiego* (od 1919) o wysokich walorach, adresowany do nauczycieli szkół ludowych, znajdujący się jednak pod dużymi wpływami kleru i elementów zachowawczych. Poznański Zarząd Okręgu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych wydawał od 1925 r. mies. *Nasz Głos* zamieszczający prace z pedagogiki, historii wychowania, życia ogniw powiatowych oraz recenzje książek. Czasopismem związanym ściśle z pracą szkoły był *Przyjaciel Szkoły* (od 1922), dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego, podobny charakterem do obecnego *Życia Szkoły*. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych wydawało biuletyny.

W 1930 r. Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycieli Polskich Szkół Średnich połączyły się w postępowy Związek Nauczycielstwa Polskiego. Obok niego działało klerykalne Chrześcijańskie Stowarzyszenie Nauczycieli.

Okres okupacji zahamował działalność wydawniczą.

Piękne tradycje edytorskie rozwinęły się w Polsce Ludowej. Inicjatorami stali się pracownicy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego, Katedry Pedagogiki UAM i Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Poznaniu. Projekt został zrealizowany w 1956 r. Pierwszy numer periodyku o urzędowej nieco nazwie *Sprawy Oświatowe Województwa Poznańskiego* ukazał się w czerwcu 1956 r. w nakładzie 3000 egz. oraz 60 str. objętości. Autorami prac stali się pracownicy Wojewódzkiego Wydziału Oświaty, WODKO i powiatowych wydziałów oświaty, akcentując znaczenie dyscypliny uczniów, zajęć pozalekcyjnych, stosowania metodyki oraz politechnizacji. Drugi numer z 1957 przyniósł relacje z konferencji sierpniowych oraz z uroczystości 400-lecia byłego Gimnazjum J. A. Komenskiego w Lesznie. Numer 3/4 opublikowano w 1958 r. Dzięki zainteresowaniu władz wojewódzkich periodyk otrzymał nową szatę, dobry papier i Komitet Redakcyjny. Franciszek Szczerbal, przewodniczący PWRN, w artykule wstępnym podkreślił znaczenie pracy nauczycieli. Do współpracy z wydawnictwem włączyli się pracownicy naukowi UAM; prof. dr J. Burszta, doc. dr E. Harwas, doc. dr J. Kwiatek, doc. dr L. Leja i inni. Następny numer w 1959 otrzymał nazwę *Sprawy Oświatowe Okręgu Szkolnego Poznańskiego*, omawiające zagadnienia szkolnictwa na sesji WRN, pracę Pedagogicznej Biblioteki Wo-

jewódzkiej oraz nowości wydawnicze. Narastające trudności wydawnictwa (brak papieru, niewypłacanie honorarium) spowodowały zamknięcie periodyku. Równocześnie rozpoczęto wydawanie nowego czasopisma pt. *Sprawy Oświaty i Kultury Województwa Poznańskiego* uwzględniające zagadnienia oświaty i kultury w Wielkopolsce. Projektowane jako kwartalnik stało się ostatecznie rocznikiem.

Pierwszy numer *Spraw Oświaty i Kultury Województwa Poznańskiego* ukazał się w 1960 r. o objętości 255 stron. Zawiera m. in. wartościowy artykuł prof. dra Z. Grota — „Ewaryst Estkowski jako działacz i pisarz polityczny". Następny dopiero w 1962 zawiera rozprawy o szkolnictwie francuskim, jugosłowiańskim i węgierskim na podstawie pobytu w tych krajach oraz zagadnienia harcerstwa. W 1964 r. zorganizowano spotkanie Komitetu Redakcyjnego z czytelnikami i autorami celem nakreślenia perspektyw rozwoju pisma. W 1965 r. ukazał się IV tom, przynoszący prace J. Stoińskiego o kierunkach oświaty w świetle XIII Plenum KC PZPR, G. Labudy o współczesnych problemach nauki na uniwersytecie, M. Walczaka o walce ZNP w 1937, M. Prażmowskiego o działalności wydawniczej KOSP i inne. W 1967 r. ukazały się kolejne tomy V i VI. W t. V zamieszczono m. in. prace doc. dra J. Stoińskiego o oświacie w Okręgu Szkolnym Poznańskim, prof. dra G. Labudy o wkładzie UAM do rozwoju kultury PRL. W t. VI opublikowano cenniejsze prace: doc. dra J. Stoińskiego o Radzie Postępu Pedagogicznego, doc. dra L. Lei na temat unowocześnienia procesu nauczania, E. Zimmera o wkładzie Wielkopolski do kultury narodowej. Numery zamykają kronika i recenzje książek. Tom VII (ostatni) z 1969 r. otwiera praca doc. dra H. Muszyńskiego: „Podstawowe założenia organizacji pracy wychowawczej w szkole i środowisku"; omawia sprawy kultury, kronikę i recenzje.

Pomyślano również o unowocześnieniu pracy szkolnej. W 1960 r. ukazała się nowa publikacja pt. *Z Doświadczeń Nauczycieli Wielkopolskich*, zawierająca odczyty pedagogiczne z wszystkich przedmiotów nauczania. W okresie 1960—1969 ukazało się 6 tomów tego pożytecznego periodyku drukowanego jak poprzedni przez Wydawnictwo Poznańskie. Oprócz odczytów pedagogicznych wybitnych pedagogów wielkopolskich spotykamy w nim rozprawki pracowników KOSP, Katedry Pedagogiki UAM i Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej.

Na tym nie kończy się praca wydawnicza Kuratorium Okręgu Poznańskiego. Dzięki jego poparciu wydano jeszcze książki:

„Wychowujemy wszyscy". Pogadanki radiowe pod red. L. Lei. Poznań 1961.

„Pogadanki pedagogiczne dla rodziców". Poznań 1961.

„Bibliografia chemii", „Bibliografia wychowania fizycznego dla nauczycieli". Poznań (od 1954 r.). Autorami są pracownicy PBW w Poznaniu.

„Wielkopolska w świetle źródeł historycznych". Pod redakcją Z. Grota. Poznań 1958.

„Wybór tekstów do dziejów kultury Wielkopolski". Pod redakcją R. Polaka. Poznań 1962.

Ostatnie prace opublikowano głównie dla nauczycieli języka polskiego, historii oraz również dla miłośników kultury regionu wielkopolskiego — kolebki naszej państwowości.

Ze szkicowego opracowania widoczny jest duży wkład triumwiratu — KOSP, UAM i PBW w Poznaniu do unowocześnienia pracy szkół oraz rozwoju kultury Wielkopolski.

Stefan Szajdak
Sroda Poznańska

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Problematyka metod nauczania nie tylko w naszym szkolnictwie, lecz również w szeregu innych krajach socjalistycznych powoduje stały niepokój i wywołuje wciąż nową dyskusję na ten temat. Dzieje się tak m. in. dlatego, że zagadnienie to nie jest przez pedagogikę jeszcze w pełni i ostatecznie rozpracowane.

W niniejszym przeglądzie pragniemy zapoznać czytelnika *Ruchu Pedagogicznego* z dyskusją na temat metod nauczania, jaka toczy się na łamach *Sowietskoj Piedagogiki*.

W pierwszym rzędzie należy wymienić artykuł N. G. Kazanskiego i T. S. Nazarowej z Państwowego Leningradzkiego Instytutu Pedagogicznego im. A. I. Hercena [1]. Autorzy artykułu piszą, że problem metod nauczania jest przedmiotem badań zarówno dydaktyków, jak i metodyków różnych przedmiotów. Jednym z podstawowych zagadnień w tej dziedzinie jest problem klasyfikacji metod, który do dzisiaj nie został rozstrzygnięty. Autorzy, dla udokumentowania swego stanowiska, powołują się na książkę B. P. Jesipowa „Podstawy dydaktyki" wydaną w 1967 roku, w której stwierdza się, że do tej pory nie udało się opracować powszechnie przyjętej klasyfikacji ogólnych metod nauczania.

W dalszej części swego artykułu Kazanskij i Nazarowa przedstawiają czytelnikowi zagadnienia teorii metod pracy naukowej w takiej formie, w jakiej są one przedstawione w dotychczasowej literaturze pedagogicznej.

Najczęściej przez metodę nauczania określa się sposób pracy nauczyciela i uczniów zmierzający do przyswojenia przez tych ostatnich wiedzy, umiejętności i nawyków. Jednak oprócz takiego pojęcia istnieje — według autorów — jeszcze szereg innych określeń. Metodę określa się jako drogę, środek, a niektórzy dydaktycy rozpatrują ją jako rodzaj działalności nauczyciela i ucznia.

Po określeniu metody zazwyczaj daje się rejestr konkretnych metod nauczania. Przy czym we wszystkich pracach — kontynuują autorzy — rejestr ten jest jednakowy, mimo że pojęcie samej metody jest różnorodne. Stąd można wyciągnąć wniosek, że słowa „sposób", „droga", „środek" nie posiadają terminologicznego, tj. jednolitego, naukowego znaczenia w określaniu metod przez różnych autorów. Autorzy podobnych określeń posługują się po prostu tymi słowami w ich znaczeniu leksykologicznym, które jest synonimowe. Aby się upewnić, że tak jest, wystarczy zajrzeć do jakiegokolwiek słownika objaśniającego, w którym czytamy, że sposób — to metoda dla osiągnięcia czegokolwiek, że droga — to środek, sposób osiągnięcia czegokolwiek. Kazanskij i Nazarowa stwierdzają, że w pracach z dydaktyki przy określaniu metod nauczania popełnia się błąd logiczny, który nazywa się tautologią, tj. oznacza się już określone pojęcie innym słowem, posiadającym to samo znaczenie.

Kontynuując swoje rozważania na temat metod nauczania autorzy dokonują krytycznej analizy dotychczasowego rejestru metod nauczania zawartego w takich podręcznikach i pomocach naukowych, jak: „Zagadnienia wychowania i nauczania. Wykłady z pedagogiki" (wyd. Uczpiedgiz 1960), „Podręcznik pedagogiki" (wyd. ANP RFSRR, 1956) „Pedagogika" — podręcznik dla liceów pedagogicznych (wyd. „Proswieszczenije", 1967).

Na podstawie powyższej analizy autorzy artykułu doszli do wniosku, że klasyfikacja metod nauczania odbywa się zazwyczaj w oparciu o te „źródła", z których uczniowie zdobywają wiedzę. Takimi źródłami, szczególnie w ostatnim czasie, są: słowo, obraz poglądowy, działalność praktyczna. Zgodnie z tym wymienia się następujące metody:

[1] Por. N. G. Kazanskij, T. S. Nazarowa: K woprosu o mietodach obuczenija. *Sowietskaja Piedagogika*, 1970, nr 2, s. 100—105.

I. Słowne: 1) ustne przedstawienie materiału przez nauczyciela, 2) pogadanka, 3) praca z książką.

II. Poglądowe: 1) demonstracja, 2) obserwacja samodzielna, 3) wycieczki.

III. Praktyczne: 1) ćwiczenia ustne, 2) pisemne, 3) graficzne, 4) laboratoryjne, 5) prace praktyczne.

Inni autorzy do źródeł wiedzy zaliczają: żywe słowo, książkę, rzeczywistość badaną bezpośrednio, doświadczenie praktyczne uczniów. Wówczas wymienia się następujące metody:

I. Słowne: 1) ustne przekazywanie i objaśnianie wiedzy przez nauczyciela, 2) pogadanka.

II. Metody pracy z książką: metodyka pracy z podręcznikiem i książką w czasie zdobywania nowych wiadomości, utrwalania wiedzy, uogólniającego powtórzenia.

III. Obserwacje i zajęcia eksperymentalne: 1) obserwacje, 2) zajęcia laboratoryjne, 3) prace doświadczalne.

IV. Cwiczenia.

V: Prace pisemne i graficzne.

Wystarczy uważnie zgłębić taką klasyfikację — piszą autorzy artykułu — aby przekonać się, w jakim stopniu jest ona prymitywna.

Kazanskij i Nazarowa podają jednocześnie w wątpliwość, czy taka klasyfikacja metod nauczania (według źródeł wiedzy) sprzyja rozwiązaniu problemu metod nauczania? Taka klasyfikacja — ich zdaniem — nie tylko że niczego nie wnosi do nauki, lecz nawet przeszkadza w teoretycznym badaniu metod nauczania, tj. badaniu biegnącemu od zewnętrznego do wewnętrznego, od zjwiska do istoty.

W procesie naukowym — piszą autorzy — działalność nauczyciela i uczniów jest ściśle powiązana wzajemnie. Działalność nauczyciela wówczas jest jedynie owocna, kiedy kształtuje samodzielną, aktywną działalność naukową uczniów. Istota działalności naukowej polega — ich zdaniem — nie w nauczaniu, a w uczeniu się. Dlatego też Kazanskij i Nazarowa uważają, że celowe będzie nazwanie metod takiej działalności nie „metodami nauczania", a „metodami pracy naukowej".

W drugiej części artykułu autorzy prezentują swój pogląd na omawiany temat, precyzując jednocześnie następujące metody:

1) metoda jako zewnętrzna forma pracy naukowej,
2) metoda jako sposób pracy naukowej,
3) metoda jako droga logiczna pracy naukowej.

Kazanskij i Nazarowa szczegółowo uzasadniają każdą z wyżej wymienionych metod i dlatego czytelnikom interesującym się szczególnie tym problemem polecamy wspomniany artykuł.

Autorzy kończą swoje rozważania stwierdzeniem, że termin „metoda" używany jest w najprzeróżniejszym znaczeniu, tzn. jest on niejednoznaczny. Taki stan rzeczy doprowadza — ich zdaniem — do różnych nieporozumień w omawianej kwestii.

Na temat metod nauczania pisze także M. M. Lewina z Instytutu Naukowo-Badawczego Pedagogiki Ogólnej ANP ZSRR [2].

Autorka przypomina, że problem metod nauczania był już niejeden raz przedmiotem dyskusji w prasie pedagogicznej. Naświetlano go w różny sposób. U podstaw klasyfikacji metod nauczania znajdowały się dość często różne kryteria. Lewina solidaryzuje się w pełni z wypowiedzią M. A. Daniłowa, który stwierdził, że autorzy biorą często za podstawę różnorodne przedmioty klasyfikacji, a w rezultacie tego nie posiadamy do dzisiaj wypracowanej naukowej klasyfikacji metod nauczania (por. „Podstawy dydaktyki" 1967 wyd. ros.). M. M. Lewina pisząc w swoim artykule o istocie metod nauczania doszła do następujących stwierdzeń:

[2] Por. M. M. Lewina: O suszcznosti mietodow obuczenija. *Sowietskaja Piedagogika*, 1970. nr 2. s. 106—115.

1. Nauczanie, będąc skomplikowanym systemem wzajemnego oddziaływania dwóch podsystemów (działalności nauczyciela i działalności uczniów), stanowi dynamiczny funkcjonalno-ruchliwy system samoregulujący, którego analiza może być przeprowadzona z pozycji jego struktury. Każdemu podsystemowi właściwa jest jego grupa metod, odpowiadająca postawionemu celowi: nauczaniu — kierowanie działalnością poznawczą uczniów, a uczeniu się — poznanie.

Charakter działalności nauczyciela w procesie nauczania i poziom aktywności myślowej uczniów stanowią kryterium metod.

2. Ponieważ metoda odzwierciedla procesowe strony działalności człowieka, dlatego nadzwyczaj ważna jest zgodność jej strony zewnętrznej, odzwierciedlającej zasady działania, z jej stroną obiektywną, którą stanowią poznane prawidłowości. Metoda zawiera jedynie tę wiedzę, która obsługuje postawiony cel, i dlatego pewne ustabilizowanie metody wiąże się z jej ruchliwością. W trakcie poznania zakłada się wzajemne przechodzenie metody od sposobu zdobywania wiedzy do przedmiotu poznania.

3. W systemie wzajemnego oddziaływania metod nauczania i metod uczenia się te ostatnie są określające. Występują one w działalności nauczyciela jako przedmiotu, który przewiduje pedagog w projektowanych rezultatach swojej działalności. Przy zewnętrznej zaś obserwacji kolejność funkcjonowania grup metod w jednostce procesu nauczania przedstawia się na odwrót. Pozorna iluzja kolejności spowodowana została tym, że nie bierze się pod uwagę tzw. sprzężenia zwrotnego od ucznia do nauczyciela, które w istocie określa dalszą działalność nauczyciela, i dlatego występuje równocześnie jako informacja o rezultatach poprzednich jego działań i jako przesłanka dla poszukiwań nowych metod nauczania.

W ten sposób — pisze Lewina — proces nauczania rozwija się w postaci ruchu spiralnego, w którym uporządkowany jest ścisły związek przy pomocy metod dwóch podsystemów. Jeżeli tylko w istotny sposób następuje naruszenie wzajemnie uwarunkowanej działalności nauczyciela i uczniów, proces traci tendencję do samorozwoju i obserwowane jednostronne zmiany w tym lub innym podsystemie nie powodują adekwatnych zmian w drugim. Powstała niezgodność systemów wymaga dodatkowej jego analizy.

4. W pracach nad systemem metod w pedagogice podstawową zasadą winna być — według autorki — korelacja metod nauczania i metod uczenia się. Elastyczność samego systemu nie pozwala na sztywne określenie ich niezbędnej zgodności, lecz umożliwia nakreślenie dominanty metod nauczania i uczenia się z odpowiednią poprawką w stosunku do indywidualnych cech dziecka i poziomu nauczania.

E. I. Itelson z Naukowo-Badawczego Instytutu Pedagogiki USRR [3] w swoim artykule zwraca rówież uwagę na to, że w literaturze pedagogicznej można spotkać się z różną interpretacją pojęć metod nauczania, co świadczy, iż zagadnienie to wymaga naukowego rozwiązania. Na podstawie różnych podręczników z pedagogiki i słowników języka rosyjskiego wykazuje on, że jest stosunkowo wielka rozbieżność w określaniu pojęcia „metoda". Bywa nawet i tak, że pojęciem „metoda" objaśnia się pojęcie „sposób" itp., chociaż z treści wynika, że są to synonimy.

Powstają w ten sposób określenia o charakterze tautologicznym, jak np. że metody (sposoby) nauczania — to metody (sposoby) pracy nauczyciela i uczniów, przy pomocy których dochodzi się do opanowania wiedzy, umiejętności, nawyków ...

Kiedy w określaniu pojęć abstrakcyjnych powstają trudności związane z tym, że nie można ich podciągnąć pod szersze pojęcie (a jest to charakterystyczne dla „metody"), jedynym skutecznym sposobem przezwyciężenia trudności — według Itelsona — jest analiza tych konkretnych zjawisk, na podstawie których kształtują się

[3] Por. E. I. Itelson: Prijomy i mietody obuczenija. *Sowietskaja Piedagogika*, 1970, nr 2, s. 115—122.

te pojęcia. Badanie jakiegokolwiek zjawiska powoduje jego rozczłonkowanie, wydzielenie elementów składowych, których zgłębienie sprzyja gruntowniejszemu zrozumieniu zjawiska w całości.

Proces pedagogiczny charakteryzuje się szeregiem kolejnych zdarzeń, przebiegających w ramach określonych wycinków czasowych.

Rozpatrując nauczanie z takiego punktu widzenia — kontynuuje autor — ujawniamy w nim kolejne etapy, podczas których osiąga się pewne szczegółowe cele, będące stopniami na drodze do urzeczywistnienia zadań podstawowych, postawionych przed szkołą.

W dalszej części swego artykułu E. I. Itelson dokonuje szczegółowej analizy takich właśnie konkretnych zjawisk na przykładzie lekcji języka obcego.

Autor dochodzi następnie do stwierdzenia, że nauczanie w oparciu o określoną metodę charakteryzuje się powtórzeniem szeregu podobnych chwytów (sposobów) metodycznych. Nie należy jednak sądzić, że następuje odtworzenie absolutnie identycznych sposobów. Chodzi tu nie o konkretne warianty, wykorzystywane przez poszczególnych nauczycieli w swoich klasach, lecz o ich modele. Stąd Itelson wprowadza określenie metod nauczania. Metodami nauczania nazywa on system modeli technik metodycznych, których konstrukcja określona jest celami nauczania, ogólnymi zasadami dydaktycznymi, charakterem materiału nauczania i właściwościami źródeł informacji naukowej.

Józef Zalewski

MIĘDZYNARODOWY ROK OŚWIATY W POLSCE

Rok 1970 stał się okresem intensywnej popularyzacji dotychczasowych osiągnięć i perspektyw rozwoju oświaty w Polsce, a to w związku ze szczególniejszymi możliwościami, jakie stwarzają obchody Międzynarodowego Roku Oświaty.

Na plenarnym posiedzeniu Krajowego Komitetu Obchodów MRO w dniu 5 lutego 1970 roku przewodniczący Komitetu, Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego prof. dr H. Jabłoński, przedstawił założenia programowe obchodów Międzynarodowego Roku Oświaty w Polsce.

Polska należy niewątpliwie do tych krajów, które mogą się poszczycić szybkim i wszechstronnym rozwojem oświaty jako nieodłącznym składnikiem rewolucji socjalistycznej. Hasło „Polska krajem ludzi kształcących się" jest również charakterystyczne dla obecnego etapu naszego kraju — stwierdził Minister Jabłoński — jak rozwój przemysłu czy trwająca stale przebudowa gospodarki rolnej. Ustrój przez ludzi dla ludzi tworzony musi budować przyszłość w oparciu o stale rosnące osiągnięcia oświaty, nauki i techniki. Tam gdzie ten związek nie istnieje bądź gdzie został zachwiany, słyszy się wypowiedzi o „kryzysie oświaty", który jest niczym innym jak tylko „oczywistą konsekwencją kryzysu samego społeczeństwa". Polska rozumie też swoje internacjonalistyczne obowiązki, gdyż śpieszy z pomocą krajom potrzebującym je, ściśle współdziała z krajami socjalistycznymi w zakresie kształcenia kadr oraz rozszerza współpracę na inne dziedziny. Starając się rozwijać jak najwszechstronniej oświatę w kraju własnym, czujemy się zarazem zobowiązani do niesienia pomocy tam, gdzie jest ona potrzebna.

Z okazji Międzynarodowego Roku Oświaty postanowiliśmy zorganizować międzynarodowe sympozjum na temat „Wychowawcze funkcje rodziny w świecie współczesnym". Sympozjum to postawiło sobie za cel określenie wychowawczych funkcji rodziny w społeczeństwach rozwiniętych oraz perspektyw ich dalszej ewolucji. Obrady sympozjum mają się skupić wokół następujących problemów: ideały i zadania wychowania w świecie współczesnym; główne tendencje ewolucji rodziny w społeczeństwach rozwiniętych a jej funkcje wychowawcze; współdziałanie rodziny w procesie socjalizacji z wyspecjalizowanymi publicznymi instytucjami wychowawczymi, zwłaszcza ze szkołą; rola rodziny w transmisji kulturalnej i jej funkcje kulturotwórcze. Sympozjum ma odbyć się w listopadzie br.

W kraju natomiast Międzynarodowy Rok Oświaty „nie musi stanowić dodatkowego, zewnętrznego impulsu dla pobudzenia rozwoju oświaty", gdyż oświata posiada w Polsce rangę właściwą. Minister H. Jabłoński zwrócił uwagę na dwie inne kwestie, a mianowicie na problem prawidłowego ukierunkowania i rozwoju badań pedagogicznych oraz na popularyzację w możliwie najszerszych kręgach naszego społeczeństwa problematyki oświaty i wychowania. W Międzynarodowym Roku Oświaty powinniśmy mieć ambicję, podkreślił Minister, dalszego „poważnego umocnienia jednolitego frontu wychowania, dalszego zespolenia wysiłków wszystkich tych, którzy czują się odpowiedzialni, choćby na jakimś jednym małym odcinku, za sprawy wychowawcze". Uświadomienie sobie wielkich osiągnięć ludowego państwa, ich zbilansowanie oraz coraz lepsze zdawanie sobie sprawy z dalszych zadań, coraz śmielej stawianych i coraz lepiej wykonywanych uznać trzeba, zdaniem Ministra Jabłońskiego, za główny nasz wkład w Międzynarodowy Rok Oświaty.

Szkolnictwo w roku szk. 1970/71

W roku szk. 1970/71 nastąpią dalsze przemiany organizacyjne i programowe w szkolnictwie, a nacisk zostanie położony na wypracowywaniu najskuteczniejszych metod pracy dydaktycznej i wychowawczej. Sprzyjać temu będzie spadek liczby uczniów w szkołach podstawowych. W latach 1967—1980 liczba uczniów szkół podstawowych zmaleje z 5 700 tys. do 4 260 tys., natomiast w roku 1970 liczba uczniów zmniejszy się w stosunku do roku 1969 o 140 tys. Sytuacja ta wpłynie w miastach na polepszenie warunków pracy szkolnej, zmniejszenie liczby uczniów przypadających na jedną izbę lekcyjną oraz zmniejszenie zjawiska zmianowości.

Istotne zmiany zajdą w liceach ogólnokształcących. Wprowadzenie klasy czwartej spowoduje, że liczba uczniów w liceach zwiększy się o 100 tys. Nastąpi zwiększenie liczby oddziałów, a w konsekwencji wzrost zapotrzebowania na izby lekcyjne, pracownie, a przede wszystkim na kadrę nauczycielską. Część nauczycieli szkół podstawowych z wyższym wykształceniem przejdzie zapewne do liceów.

Szkolnictwo zawodowe osiągnie w roku 1970/71 najwyższą po wojnie liczbę uczniów, bo ok. 1 834 tys. w porównaniu z 1 678 tys. w roku 1969/70. W szkolnictwie tym nastąpi dalszy rozwój przede wszystkim kierunków rolniczych i budowlanych.

W roku 1970 przewiduje się wybudowanie ponad 380 budynków szkół podstawowych oraz oddanie do użytku 55 bduynków i warsztatów szkół zawodowych, jak również 37 internatów na ok. 7 tys. miejsc.

Dalszy rozwój studiów na poziomie WSN

W latch 1968/69 i 1969/70 powstało w naszym kraju 12 wyższych szkół i wyższych studiów nauczycielskich. W roku 1970/71 powstaną dalsze trzy: w Sosnowcu — filia Uniwersytetu Śląskiego, oraz w Opolu i w Rzeszowie — w rąmach WSP. Razem w tych 15 punktach przyjętych zostanie na pierwszy rok studiów dziennych 2310 osób.

W związku ze spadkiem zapotrzebowania na nową kadrę nauczycielską wstrzymano w roku 1970/71 radykalnie przyjęcia do studiów nauczycielskich z wyjątkiem kilku, gdzie przygotowuje się nauczycieli przedmiotów rolniczych dla SPR i przedmiotów zawodowych dla szkół zawodowych, jak również wychowawców dla placówek opiekuńczo-wychowawczych. Równocześnie spora część ostatniej już edycji absolwentów liceów pedagogicznych będzie mogła podjąć studia w wyższych szkołach nauczycielskich.

Istotnym novum będzie w roku 1970/71 zorganizowanie studiów uzupełniających dla absolwentów studiów nauczycielskich w WSN i WSP (na poziomie WSN). Absolwenci studiów nauczycielskich wyrośli na najliczniejszą grupę nauczycielską, która sięga 155 tys. osób. Studia uzupełniające w zakresie WSN trwać będą cztery semestry dla kandydatów studiujących dwie specjalności oraz trzy semestry na kierunkach jednoprzedmiotowych. Głównym celem studiów uzupełniających jest pogłębienie i poszerzenie wiedzy w zakresie głównego kierunku studiów wraz z metodyką nauczania tego przedmiotu oraz przygotowania pedagogicznego (z wyeksponowaniem psychologii i teorii wychowania), filozoficznego i społeczno-politycznego.

Narodziny Uniwersytetu Gdańskiego

Powstanie Uniwersytetu w stolicy naszego Wybrzeża postulowano od dawna. Trójmiasto wraz ze swym najbliższym zapleczem urosło w okresie ćwierćwiecza Polski Ludowej do rangi nader ważnego ośrodka gospodarczego, handlowego, naukowego i kulturalnego. Wśród dziewięciu istniejących dotychczas uczelni wyższych

nie było uczelni uniwersyteckiej o szerokim profilu humanistycznym i morskim, związanym funkcjonalnie z potrzebami rozwoju gospodarki i kultury morskiej.

Uchwałą Rady Ministrów w 25 rocznicę wyzwolenia ziemi gdańskiej został powołany Uniwersytet w Gdańsku. Powstał on na bazie dwóch uczelni: Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku i Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Sopocie, które uległy tym samym likwidacji. Uniwersytet Gdański ma mieć sześć wydziałów: Matematyki, Fizyki i Chemii; Biologii i Nauk o Ziemi; Ekonomiki Transportu; Ekonomiki Przemysłu; Prawa i Administracji i Humanistyczny.

Powolanie Uniwersytetu Gdańskiego, dziewiątej uczelni tego typu w kraju, jest niewątpliwie ważnym wydarzeniem w rozwoju Trójmiasta, które staje się jednym z większych centrów naukowych Polski.

WW

KRONIKA ZAGRANICZNA

MIĘDZYNARODOWY ROK OŚWIATY NA ŚWIECIE

W związku z inauguracją Międzynarodowego Roku Oświaty dyrektor generalny UNESCO, René Maheu, wystosował do państw całego świata apel przypominający uchwałę Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych z 17. XII. 1968 r. i zapraszający do podjęcia wszelkich kroków, aby rok ten mógł się poszczycić poważnymi osiągnięciami jakościowymi i ilościowymi w dziedzinie oświaty. W apelu tym czytamy między innymi: „Żyjemy w świecie głębokich przeobrażeń, w którym eksplozja demograficzna, dekolonizacja oraz głębokie przemiany ekonomiczne i społeczne wynikające z ewolucji technicznej stanowią siły pobudzające do demokratyzacji nauczania, podczas gdy przyśpieszenie postępów nauki pociąga za sobą coraz szybsze „zużywanie się" nauki, a rozwój techniki informacji masowej i środków audiowizualnych rewolucjonizuje tradycyjne dane w dziedzinie komunikowania się. W tych warunkach oświata nie mogłaby ograniczać się, jak dawniej, do kształcenia kadr społeczeństwa przyszłości na podstawie z góry ustalonego modelu struktur, potrzeb i koncepcji ani też do przygotowywania młodzieży do jakiegoś ustalonego typu egzystencji. Oświata przestała być przywilejem elity oraz zjawiskiem towarzyszącym tylko pewnemu okresowi życia człowieka — zmierza ona do obejmowania zarówno całości społeczności ludzkiej, jak i całego czasu życia jednostki. I dlatego winna się ona objawiać jako działalność c i ą g ł a i w s z e c h o b e c n a. Nie należy jej więc pojmować jako przygotowania do życia, lecz jako ramy całego życia, charakteryzujące się nieustającym zdobywaniem wiedzy i stałym rewidowaniem ustalonych koncepcji".

W programie opracowanym przez UNESCO szczególna uwaga została zwrócona na 12 następujących problemów priorytetowych:

— funkcjonalna alfabetyzacja dorosłych;
— zrównanie możliwości dostępu dziewczętom i kobietom do oświaty;
— kształcenie kadr niezbędnych do rozwoju oświaty;
— demokratyzacja nauczania średniego i wyższego;
— przejście od selekcji do orientacji w nauczaniu średnim i wyższym;
— adaptacja nauczania (ogólnego i technicznego) do aktualnych potrzeb świata, szczególnie w rejonach wiejskich;
— rozwój badań pedagogicznych;
— kształcenie i doskonalenie nauczycieli;
— nowe metody i środki kształcenia;
— kształcenie ustawiczne;
— godzenie w kształceniu tradycji oraz dziedzictwa intelektualnego i moralnego z postawą zmierzającą do unowocześnienia;
— podnoszenie na wyższy poziom zasad etycznych, wychowania moralnego i obywatelskiego młodzieży w celu ułatwienia zrozumienia międzynarodowego i zachowania pokoju.

Dokumenty UNESCO podkreślają, aby myślą przewodnią oświatowej działalności w roku 1970 była i d e a k s z t a ł c e n i a u s t a w i c z n e g o, która powinna rozszerzyć możliwości ściślejszego powiązania szkolnego i pozaszkolnego toru oświatowego, a tym samym pełniejszy rozwój osobowości ludzkich, odnowę i uzupełnianie wiadomości oraz udział w realizacji postępu społecznego.

Wiele krajów opracowało szczegółowe i bogate programy obchodów i prac, jakie

mają być w Międzynarodowym Roku Oświaty na ich terenach zorganizowane. Związek Radziecki ogłosił rok 1970 rokiem badań pedagogicznych, ponadto odbędzie się w tym czasie szereg konferencji, sympozjów i seminariów poświęconych różnym dziedzinom nauk pedagogicznych i praktyki szkolnej. Stany Zjednoczone postanowiły przyznać priorytet problematyce dostosowania systemu oświatowego do indywidualnych potrzeb i aspiracji każdego młodego człowieka, zapewnienia wszystkim dzieciom jak najlepszego wykształcenia oraz położenia nacisku na szybkie rozpowszechnianie informacji o owocach badań pedagogicznych wśród nauczycielstwa. Bogaty program prac przygotowała Japonia. Anglia w roku 1970 obchodzić będzie setną rocznicę wydania ustawy o szkolnictwie, która stanowi podstawę prawną dla szkolnictwa bezpłatnego i powszechnego w Zjednoczonym Królestwie. Przewidziano zorganizowanie wystawy w Pałacu Westminsterskim w Londynie. Tego rodzaju programy przygotowały wszystkie kraje Europy i innych kontynentów. Dużą aktywność wykazują kraje „trzeciego świata", żywo zainteresowane postępami na polu oświaty.

Warto zasygnalizować, iż w roku 1970 odbędą się liczne spotkania międzynarodowe związane z Międzynarodowym Rokiem Oświaty. Na lipiec wyznaczono XXXII Międzynarodową Konferencję Oświatową w Genewie z udziałem przedstawicieli ministerstw oświaty państw członkowskich UNESCO. Jej celem jest zbadanie sytuacji w dziedzinie oświaty. Oddzielne konferencje poświęcone zostaną naukowej organizacji pracy nauczycieli i uczniów (Genewa), oświacie rolniczej (Kopenhaga), szkołom stowarzyszonym i klubom UNESCO (Trogen — Szwajcaria), polityce kulturalnej (Wenecja) i innym problemom. W listopadzie 1970 r. odbędzie się w Paryżu XVI sesja Konferencji Generalnej UNESCO. W czasie jej obrad omówione będą zagadnienia Międzynarodowego Roku Oświaty na podstawie wykonanych w tym roku prac oraz na podstawie wydanego przez UNESCO w 1970 r. „Międzynarodowego studium o stanie oświaty w świecie", przygotowanego w oparciu o ankietę przeprowadzoną w państwach członkowskich.

Rok Komensky'ego

W roku 1970 przypada trzechsetna rocznica śmierci wybitnego humanisty i pedagoga czeskiego, Jana Amosa Komensky'ego. W kalendarzu światowym rocznic UNESCO znajduje się następujące sformułowanie: „W roku 1970 upływa 300 lat od śmierci wielkiego prekursora UNESCO, którego idee nie straciły nic na aktualności po dzień dzisiejszy. Wzywamy wszystkie państwa członkowskie, aby w tym roku wspomniały dzieła tego przedstawiciela europejskiej cywilizacji XVII stulecia". Zrozumiałe jest, że największe zainteresowanie tymi obchodami przejawia Czechosłowacja. Powołany tam został specjalny komitet, na którego czele stanął minister szkolnictwa republiki czeskiej. Odbędzie się szereg sympozjów naukowych. W Uniwersytecie Bratysławskim, który nosi imię tego wielkiego pedagoga, odbędzie się sympozjum międzynarodowe pod nazwą „Komensky a naprawa rzeczy ludzkich". Zorganizowane też zostaną wystawy poświęcone twórczości Komensky'ego, wydane zostaną publikacje na temat jego życia i twórczości oraz medale pamiątkowe i znaczki pocztowe z jego podobizną.

Również na Węgrzech przewiduje się uroczystości z okazji 300 rocznicy śmierci J. A. Komensky'ego. W Sarospatak, gdzie Komensky żył i pisał swe dzieło „Orbis Pictus" i gdzie od 1650 do 1654 roku próbował realizować swe koncepcje pedagogiczne, zostanie odsłonięty pomnik.

WW

WIELKA POCZYTNOŚĆ DZIEŁ W. LENINA

W ZSRR ukazała się fundamentalna publikacja, zawierająca dane na temat edycji dzieł Włodzimierza Lenina i prac o Leninie po okres najnowszy. Lenin, jak stwierdzono w wyniku obliczeń, jest najbardziej poczytnym autorem na świecie. Prymat w tym zakresie wiedzie oczywiście Związek Radziecki. W latach 1918—1968 książki Lenina wydawane były w Związku Radzieckim 11 tys. razy, osiągając łącznie nakład 349 milionów egz. Od początku XX wieku dzieła Lenina były coraz szerzej rozpowszechniane za granicą w języku rosyjskim i w językach innych. Do 1920 roku ukazały się książki Lenina m. in. po polsku, niemiecku, francusku, angielsku, włosku, hiszpańsku, norwesku, fińsku, węgiersku, bułgarsku, szwedzku, rumuńsku, chińsku i japońsku.

Szczególnie często wychodziły klasyczne dziś dzieła, podejmujące skomplikowane problemy teorii, strategii i taktyki ruchu komunistycznego i robotniczego. Należą do nich: „Co robić?", „Materializm i empiriokrytycyzm", „Dziecięca choroba lewicowości w komunizmie", „Imperializm jako najwyższe stadium kapitalizmu" oraz „Państwo i rewolucja".

WW

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВЛАДИСЛАВ ОЗГА: Влияние демографических колебаний на школьное дело 397
РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ: Актуальные задачи педагогики 419

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ИГНАЦИ ШАНЯВСКИ: Дидактические и организационные проблемы профессионального образования в ГДР 431
АННА ЛУКАВСКА: Школы нового типа в СССР 460

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

КОНСТАНТЫ СОБОЛЬСКИ: Значение знаний психологии информации и массового влияния в процессах популяризации и доступности искусства 471

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МЕЧИСЛАВ ОРЫЛЬ: Об интеллектуальном развитии сельского ребенка 479
МАРИЯ ЯКОВИЦКА: Проблемы самовоспитания в подготовке кандидатов к учительской профессии 489

РЕЦЕЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МАРИЯ ВАЛЕНТИНОВИЧ: Из исследований над Коменским после 1945 г. 495
СТАНИСЛАВ КОВАЛЬСКИ: Тадеуш Краевски — Подбор кандидатов к высшим учебным заведениям 502
СЛАВОМИРА СУХОЖЕБРСКА, РЫШАРД ЦИЕСЛИНСКИ: Болеслав Немерко — Об успехах учителя в воспитательно — дидактической работе 504
ЯНИНА СКШИПКОВА: Проблемы школьных профессиональных консультаций 507
КАЗИМЕЖ ПОСПИШИЛЬ: Talcott Parsons — Общественная структура а личность 509

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . 513
СТЕФАН ШАЙДАК: Педагогическая печать Велькопольски 517
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 520

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В. Международный Год Просвещения в Польше. Школьное дело в 1970/71 учебном году. Дальнейшее развитие учёбы на уровне ВУШ. Создание Гданского университета 524

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. В. Международный Год Просвещения в мире. Год Коменского . . . 527
В. В. Большая популярность произведений В. И. Ленина 529

CONTENTS

ARTICLES

WŁADYSŁAW OZGA: Influence of demographical fluctuation on school system 397
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Current tasks of pedagogics 419

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

IGNACY SZANIAWSKI: Didactic and organizational problems of vocational training in German Democratic Republic 431
ANNA ŁUKAWSKA: New type of schools in USSR 460

DISCUSSIONS AND POLEMICS

KONSTANTY SOBOLSKI: Importance of conversance of psychology of rendering information and mass acting in processes of popularizing the art and making it conceivable 471

PEDAGOGICAL EXPERIMENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

MIECZYSŁAW ORYL: Intelectual development of country children . . . 479
MARIA JAKOWICKA: Problems of selfeducation in training candidates to teachership 489

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

MARIA WALENTYNOWICZ: From study on Komenski after the year 1945 . 495
STANISŁAW KOWALSKI: Tadeusz Krajewski — Selection of candidates to higher schools 502
SŁAWOMIRA SUCHOŻEBRSKA, RYSZARD CIŚLIŃSKI: Bolesław Niemierko — Success of a teacher in didactic and educational work 504
JANINA SKRZYPKOWA: Problems of vocational consultation carried in schools 507
KAZIMIERZ POSPISZYL: Talcott Parsons — Social structure and personality 509

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of Polish pedagogical magazines . . 513
STEFAN SZAJDAK: Pedagogical magazines in Wielkopolska region . . . 517
JÓZEF ZALEWSKI: Review of Soviet pedagogical magazines 520

HOME CHRONICLE

WW. International Edication Year in Poland. School system in the school year 1970/71. Development of studies on Higher Pedagogical College elevel. Foundation of Gdańsk University 524

FOREIGN CHRONICLE

WW. Popularity of the works of W. Lenin 529
WW. International Education Year in the world. Year of Komeński 527

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1970 r.

Wydanie I. Nakład 4.806 egz. Ark. wyd. 10,7. Ark. druk. A1 — 11,31. Papier druk. sat. kl. V, 70 g 70×100/16. Oddano do składania w maju 1970 r. Podpisano do druku i druk ukończono w sierpniu 1970 r.

Indeks 37526 Zakłady Graficzne w Toruniu Zam. nr 1071 — P-15

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK XII (XLIV) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

MARIAN RATAJ: X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP 533
WIKTOR SZCZERBA: O teorii wychowania moralnego i społecznego . . . 543
ALEKSANDER LEWIN: Ocena zachowania uczniów jako narzędzie oddziaływania wychowawczego 560

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI: Organizacyjne i dydaktyczne problemy reformy szkolnictwa zawodowego w Związku Radzieckim 583

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim 616

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

HANNA TROJNARSKA: O radzieckich podręcznikach pedagogiki 623
WITOLD KOTOWSKI: Janusz Łopuski i in. (praca zbior.) — Abstynencja, trzeźwość, profilaktyka wychowawcza 630

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 634
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 637
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Z „Journal of Educational Psychology" . . . 642

KRONIKA KRAJOWA

MACIEJ ŚWIĄTEK: Sesja Leninowska Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 647
JOANNA KOWALCZYK: W kręgu cybernetyki 651

KRONIKA ZAGRANICZNA

STANISŁAW KRAWCEWICZ: Światowa konferencja nauczycieli w Berlinie 657

ROK XII (XLIV) WRZESIEŃ—PAŹDZIERNIK 1970 Nr 5

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

MARIAN RATAJ

X KRAJOWY ZJAZD DELEGATÓW ZNP
(aspekty pedagogiczne)

X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP był ważnym wydarzeniem w życiu oświatowym i związkowym. Przedstawiciele przeszło 560-tysięcznej rzeszy pracowników oświaty i nauki zorganizowanych w szeregach Związku dokonali oceny dorobku lat 1967—1970, skonfrontowali propozycje zadań przyszłościowych z potrzebami oświaty, nauki i wszystkich grup pracowniczych oraz wypracowali program działania na następną 3-letnią kadencję.

ZNP przyszedł na swój X Zjazd z poważnym dorobkiem obejmującym wszystkie dziedziny działalności. Dorobek ten jest z jednej strony efektem wysiłków licznego i ofiarnego aktywu związkowego, prężności organizacyjnej i inicjatywy wszystkich instancji i ogniw związkowych, a z drugiej — rezultatem korzystnego klimatu społecznego wokół spraw oświaty, nauki i wychowania. Urzeczywistnianie wypracowanego przez PZPR programu rozwoju kraju i narodu, w którym wysokie i zaszczytne miejsce zajmują oświata i nauka, przyczyniło się do wyzwolenia inicjatywy szerokich kręgów działaczy i członków ZNP.

Wysiłki i wkład pracowników oświaty i nauki w rozwój Polski Ludowej wysoko ocenił w swoim wystąpieniu przewodniczący Rady Państwa PRL

tow. Marian Spychalski: „Nasza partia, nasze ludowe państwo i cały naród polski — stwierdził tow. Marian Spychalski — w pełni doceniają wielki wkład nauczycielstwa w kształtowanie socjalistycznego społeczeństwa, w wychowanie młodzieży oddanej Polsce Ludowej, możliwie najlepiej przygotowanej do twórczego życia, a praca nauczycielska i działalność Waszego Związku cieszą się powszechnym szacunkiem".

Wysoko oceniając osiągnięcia oświatowo-wychowawcze tow. Marian Spychalski wskazał główne zadania w dziedzinie kształcenia, podkreślając dobitnie zagadnienia wartości wiedzy, w którą wyposażamy młodzież, jej nowoczesności, praktycznej przydatności oraz związków z potrzebami socjalistycznego budownictwa, a także zwracając uwagę na potrzebę takiej pracy z młodzieżą, aby nasi „wychowankowie byli ludźmi o umysłach zawsze otwartych i chłonnych, którzy gotowi są przez całe życie uczyć się, by nadążać za tempem przemian w nauce, technice i życiu społecznym".

Przewodniczący Rada Państwa PRL za pierwszoplanową rolę szkoły uznał wyposażenie młodzieży w busolę, którą będzie mogła się kierować w wyborze idei, poglądu na świat, postawy i moralności. „Busolę tę daje szkoła wówczas — mówi tow. Marian Spychalski — gdy pomaga młodzieży zrozumieć współczesny świat i uczy jednoznacznego rozpoznania, po czyjej stronie jest racja i sprawiedliwość w walce dwu systemów społecznych — socjalizmu i kapitalizmu, w walce z imperializmem o wolność narodów, o pokój i powszechny postęp. Mówca wezwał delegatów oraz wszystkich pracowników oświaty i nauki do głębokiego, refleksyjnego przemyślenia i przedyskutowania dróg i sposobów doskonalenia systemu oświatowo-wychowawczego i stwierdził, że kierunek naszych „nauczycielskich przemyśleń o drogach doskonalenia polskiej szkoły wytyczać powinna jasna świadomość, że wraz z rozwojem kraju, ze wzrostem potrzeb społecznych i aspiracji narodu zmieniają się wymagania stawiane wobec wszystkich ogniw oświaty".

Główne tezy przemówienia, wygłoszonego w imieniu najwyższych władz państwowych i partyjnych, znalazły pełne odbicie w referacie sprawozdawczo-programowym, w wystąpieniach delegatów i przyjętym przez X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP programie działania na lata 1970—1973. Referenci i dyskutanci dokonali bilansu dotychczasowych osiągnięć w dziedzinie oświaty, nauki i wychowania, ocenili działalność Związku i wytyczyli przyszłościowe zadania, koncentrując uwagę pracowników oświaty i nauki na zadaniach prospektywnych, wyrastających z potrzeb gospodarczego i kulturalnego rozwoju naszego kraju. W treściach zjazdu zostały w szczególności wyeksponowane zadania w dziedzinie doskonalenia systemu oświatowo-wychowawczego, podnoszenia poziomu i efektywności pracy szkolnictwa, unowocześniania bazy dydaktycznej i procesów kształcenia, umacniania procesów socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, rozwoju nauk pedagogicznych oraz pogłębiania odpowiedzialności pracowników oświaty i nauki za kształt

i efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej. Koncentrowanie uwagi na zagadnieniach oświatowo-wychowawczych zdecydowało o tym, że X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP miał w dużym stopniu charakter pedagogiczny, a jego wnioski przedstawiają znaczną wartość dla przyszłościowych prac nad doskonaleniem funkcjonowania szkolnictwa.

V Zjazd PZPR postawił przed całym narodem nowe, jakościowo wyższe zadania we wszystkich dziedzinach życia społecznego, ekonomicznego i kulturalnego, szczególnie dobitnie akcentując konieczność intensywnego i selektywnego rozwoju gospodarki narodowej. II i IV Plenum Komitetu Centralnego PZPR skonkretyzowało program walki o jakościowe przemiany w naszej ekonomice, wiążąc go ściślej ze wzrostem poziomu kształcenia kadr dla wszystkich dziedzin gospodarki i kultury, ze wzrostem efektywności badań naukowych i wkładu myśli naukowej w doskonalenie procesów wytwarzania. Dlatego też za jedno z czołowych zadań ZNP X Krajowy Zjazd Delegatów uznał podejmowanie działań na rzecz rozszerzenia i pogłębienia związków oświaty i nauki z gospodarką narodową przez pełniejsze dostosowanie treści, wskaźników i profilów kształcenia oraz programów badań naukowych do wymogów i potrzeb ekonomiki, zwłaszcza tych jej dziedzin, które pełnią funkcję nośnika postępu technicznego i technologicznego. Racjonalna i konsekwentna realizacja tego zadania wymaga opracowania perspektywicznych, wieloletnich programów rozwoju oświaty i nauki w oparciu o studia nad tendencjami rozwojowymi gospodarki narodowej, o precyzyjniej opracowane zapotrzebowania kadrowe wszystkich działów gospodarki, o prognozy demograficzne, o realną i wnikliwą ocenę aktualnego stanu oświaty i nauki oraz konfrontację potrzeb i możliwości kraju. Wieloletni program rozwoju oświaty i nauki, adekwatny do tendencji rozwojowych, potrzeb społecznych i możliwości ekonomicznych kraju, może stanowić realną podstawę do prac nad rozwojem bazy dydaktycznej i badawczej, nad doskonaleniem treści kształcenia i badań naukowych, nad optymalizacją działań pedagogicznych i badawczych.

X Krajowy Zjazd Delegatów pozytywnie ocenił wkład Związku w kształtowanie szerokiego społecznego frontu socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży, w kształtowanie korzystniejszych warunków realizacji zadań wychowawczych.

W okresie minionych lat nastąpiły bardzo korzystne zmiany w atmosferze pracy wychowawczej w szkołach i uczelniach, a także nastąpił wzrost społecznego zainteresowania socjalistycznym wychowaniem młodych pokoleń.

Większe zaangażowanie nauczycieli i pracowników nauki w pracę wychowawczą, wprowadzenie do szkół i uczelni przedmiotów o wysokich walorach ideowych, zacieśnienie więzi młodzieży z życiem społeczno-politycznym i gospodarczym, dynamizacja działalności organizacji młodzieżowych, praktyki studenckie itp. — to czynniki, które wywierają istotny wpływ na kształt poczynań wychowawczych szkół i uczelni. Dalsze umac-

nianie tych korzystnych tendencji zjazd uznał za jeden z ważnych kierunków działania, za podstawowy przejaw aktywności zawodowej i społecznej nauczycieli i pracowników nauki. Dla pogłębienia pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą konieczne jest — zdaniem delegatów — systematyczne wzbogacanie zajęć lekcyjnych, wykładów i seminariów atrakcyjnymi formami pracy pozalekcyjnej o wysokim poziomie ideowym i merytorycznym, umacnianie funkcji opiekuńczych szkół oraz pobudzanie aktywności samowychowawczej uczniów i studentów.

Na kształt procesów wychowawczych aktywnie wpływają obecnie komitety frontu jedności narodu, związki zawodowe i zakłady pracy, organizacje młodzieżowe i społeczne, Ludowe Wojsko Polskie, komitety rodzicielskie, prasa, radio i telewizja. Zainteresowane organizacje i instytucje coraz wydatniej wspierają pracę wychowawczą szkół i nauczycieli, prowadzą samodzielnie różnorodne formy pracy ideowo-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz przyczyniają się do wzrostu poziomu kultury pedagogicznej społeczności ludzi dorosłych, zwłaszcza rodziców. Wyrażając uznanie szerokim rzeszom społecznych wychowawców za trud włożony w socjalistyczne wychowanie młodych pokoleń Polski Ludowej, X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP zwrócił uwagę na potrzebę rozszerzenia i pogłębienia pracy nad: podnoszeniem poziomu kultury pedagogicznej rodziców i umacnianiem poczucia odpowiedzialności za rozwój własnych dzieci, tworzeniem warunków do pracy opiekuńczo-wychowawczej w miejscu zamieszkania dzieci i młodzieży, organizowaniem zajęć wychowawczych w placówkach kulturalnych i organizacjach sportowych, otoczeniem opieką ze strony czynnika społecznego młodzieży zagrożonej deprawacją, a także nad skuteczniejszym koordynowaniem i integrowaniem różnorodnych oddziaływań wychowawczych.

Wysiłki wychowawcze szkół i uczelni, wspierane wydatniej społecznymi działaniami pedagogicznymi, przyczyniać się będą z pewnością do efektywniejszej realizacji tych zadań, które wyeksponował V Zjazd PZPR i tak dobitnie podkreślili w swoich wystąpieniach liczni mówcy, a zwłaszcza przewodniczący Rady Państwa PRL — tow. Marian Spychalski, minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — prof. dr Henryk Jabłoński i sekretarz Centralnej Rady Związków Zawodowych — tow. Wiesław Adamski.

W okresie minionego ćwierćwiecza dokonaliśmy istotnych zmian w systemie oświaty i wychowania. Szczególnie doniosłym etapem w permanentnych procesach doskonalenia szkolnictwa był okres reformy szkolnej. W wyniku realizacji założeń reformy systemu oświatowo-wychowawczego nastąpiły korzystne zmiany w strukturze szkolnictwa, w treściach i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, w profilach i poziomie kształcenia, co przyczyniło się do lepszego zaspokajania potrzeb kadrowych wszystkich dziedzin życia gospodarczego i kulturalnego kraju. Nowe potrzeby i zadania oraz ujawnione niedomagania w zakresie ilościowych

i jakościowych wskaźników kształcenia wymagają skuteczniejszego podejmowania i rozwiązywania wielu kwestii oświatowo-wychowawczych.

Lepsze zaspokajanie potrzeb kadrowych gospodarki i kultury narodowej w skali całego kraju i poszczególnych jego regionów wymaga doskonalenia wszystkich działów szkolnictwa, uelastyczniania systemu oświatowo-wychowawczego, łagodzenia dysproporcji w zakresie rozwoju sieci szkolnej i poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej.

X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP poświęcił sporo uwagi rozwojowi i doskonaleniu szkół wszystkich typów i szczebli.

Szczególnie doniosły wkład w rozwój gospodarczy i kulturalny naszego kraju wnoszą wyższe uczelnie, które aktualnie stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania władz państwowych i szerokich kręgów społeczeństwa. Zdaniem delegatów pomnażanie dorobku wyższych uczelni wymaga bardziej efektywnego wykorzystania bazy badawczej i dydaktycznej, zachowania prawidłowych proporcji między pracą badawczą i dydaktyczno-wychowawczą, doskonalenia treści i metod kształcenia, umacniania atmosfery sprzyjającej przygotowaniu ideowych, zaangażowanych, światłych kadr specjalistów z wyższym wykształceniem. Zjazd wypowiedział się za rozwojem wyższych uczelni zawodowych oraz preferowaniem kształcenia kadr na kierunkach matematyczno-przyrodniczych, technicznych i ekonomicznych, za przyspieszaniem rozwoju studiów doktorskich i stwarzaniem młodym kandydatom na pracowników nauki korzystnych materialnych i naukowych warunków, zacieśnianiem więzi uczelni z życiem gospodarczym oraz doskonaleniem ich struktury organizacyjnej i treści kształcenia. Chodzi bowiem o to, aby wyższe uczelnie stały się jednym z najmocniejszych ogniw systemu oświatowo-wychowawczego.

Wzrost poziomu i efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej szkolnictwa wyższego zależy w poważnym stopniu od jakości przygotowania absolwentów szkół średnich, zwłaszcza liceów ogólnokształcących. W szkolnictwie licealnym ogólnokształcącym zachodzi potrzeba doskonalenia programów kształcenia stosownie do wymogów studiów wyższych i uzdolnień młodzieży, zwłaszcza eksponowania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, oraz zapewnienia uczniom, którzy nie kontynuują nauki, minimum przygotowania do pracy w zawodach, preferujących wykształcenie ogólne i nie wymagających długofalowego szkolenia praktycznego.

Rozbudowany system kształcenia zawodowego stanowi w Polsce Ludowej główne źródło dopływu kadr ze średnim i zasadniczym przygotowaniem zawdowym do wszystkich dziedzin gospodarki narodowej. Wszechstronne przystosowanie szkolnictwa zawodowego do aktualnych i perspektywicznych potrzeb gospodarki narodowej stanowi istotny warunek intensyfikacji i unowocześnienia procesów wytwarzania.

Za najpilniejsze zadania w tym zakresie X Krajowy Zjazd Delegatów uznał:

— systematyczne nowelizowanie nomenklatury zawodów i specjalności

szkolnictwa zawodowego, zgodnie z rozwojem poszczególnych dziedzin gospodarki oraz wymogami postępu naukowo-technicznego i technologicznego;

— opracowanie prawidłowych proporcji kształcenia kadr w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i szkołach pomaturalnych oraz ustalenie wskaźników ilościowych w poszczególnych specjalnościach;

— szersze przechodzenie na dwustopniowe kształcenie w szkolnictwie zawodowym;

— umacnianie zasadniczych szkół zawodowych przyzakładowych, jako skutecznej formy kształcenia robotników wykwalifikowanych dla poszczególnych przedsiębiorstw i branż, oraz doskonalenie ich bazy dydaktycznej i obsady kadrowej;

— rozwijanie szkolnictwa rolniczego stosownie do rzeczywistych potrzeb, ze zwróceniem szczególnej uwagi na ukształtowanie sieci zasadniczych szkół rolniczych oraz polepszenie warunków kształcenia i programów w szkołach przysposobienia rolniczego;

— organizowanie pełnych średnich szkół zawodowych kształcących robotników wykwalifikowanych w zawodach wymagających wysokiej kultury ogólnej i technicznej;

— umacnianie pedagogicznych szkół technicznych, kształcących kadry dla szkolnictwa zawodowego na poziomie SN oraz rozważenie możliwości organizowania przy nich wydziałów wieczorowych i zaocznych;

— zapewnienie pełnego zaopatrzenia warsztatów szkół zawodowych w surowce, materiały i urządzenia techniczne oraz rozwijanie racjonalnej kooperacji warsztatów szkolnych z zakładami produkcyjnymi w dziedzinie wytwarzania, z zachowaniem wymogów procesu kształcenia.

Zrozumiałe, że podnoszenie świadomości i kultury społeczeństwa oraz zaspokajanie potrzeb kadrowych gospodarki narodowej jest uwarunkowane rozwojem i umacnianiem wszystkich działów szkolnictwa.

Dalszego systematycznego doskonalenia wymaga szkolnictwo podstawowe, jako najbardziej powszechna podstawa kształtowania świadomości i kultury narodu. Zapewnienie wysokiego poziomu pracy szkół podstawowych warunkuje bowiem osiąganie pozytywnych efektów we wszystkich innych działach szkolnictwa. X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP wypowiedział się za pomnażaniem wysiłków na rzecz racjonalnego ukształtowania sieci szkół podstawowych, zwłaszcza tworzeniem placówek o większej liczbie nauczycieli, zapewnieniem im środków na powszechne uzupełnianie zajęć lekcyjnych pracami pozalekcyjnymi, wzbogacaniem i unowocześnianiem wyposażenia dydaktycznego oraz zabezpieczeniem wykwalifikowanych nauczycieli. Zdaniem delegatów w najbliższych latach należałoby też wydatniej rozszerzyć sieć szkół specjalnych w celu przygotowania do życia i pracy tej części młodzieży, której rozwój wymaga specyficznych zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. Zjazd wypowiedział się również za rozbudową i doskonaleniem warunków pracy wszystkich placówek oświa-

towych uczestniczących w procesach socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży, stosownie do możliwości i potrzeb społecznych.

Wiele uwagi poświęcili delegaci problemom kształcenia i doskonalenia pracujących. W warunkach szybkiego rytmu przemian w życiu społecznym i procesach wytwarzania, szybkiego pomnażania osiągnięć nauki i techniki, rosnącego znaczenia wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, ten dział oświaty zyskał szczególnie wysoką rangę społeczną, stał się głównym nurtem adaptacji kadr pracowniczych do nowych wymogów pracy zawodowej oraz realizacji życiowych aspiracji ludzi dorosłych.

Wypowiadając się za dalszym rozwojem wszystkich działów szkolnictwa i stwarzaniem im korzystniejszych warunków realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych zjazd podkreślił, że byłoby błędnym mniemanie, iż dalszy postęp i wyższe efekty pracy szkół i placówek oświatowych osiągać będziemy wyłącznie przez dalszy wzrost nakładów finansowych czy wzrost ilościowy kadr pedagogicznych. Chodzi przecież także o to, aby postęp ten był osiągany także przez intensyfikację pracy wszystkich nauczycieli i pracowników nauki, przez lepsze i pełniejsze wykorzystanie własnych kwalifikacji oraz racjonalniejsze wykorzystanie bazy dydaktycznej, przez wykorzystanie twórczej inwencji wszystkich pracowników oświaty i nauki. Dlatego też z większym uporem i konsekwentniej trzeba wdrażać do praktyki szkolnej wnioski i propozycje zmierzające do korzystniejszych pod względem pedagogicznym i ekonomicznym rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych. Doświadczenia potwierdzają, że w tej dziedzinie mamy jeszcze sporo nie wykorzystanych rezerw. Ich uruchomienie posiada wysokie społeczne i pedagogiczne znaczenie.

Realizacja założeń reformy systemu oświaty i wychowania wyzwoliła twórczą inicjatywę nauczycieli w dziedzinie doskonalenia procesów dydaktyczno-wychowawczych i przyczyniła się do powstania cennego społecznego ruchu na rzecz postępu pedagogicznego. Rozwojem pedagogicznych inicjatyw nauczycieli są zainteresowane władze partyjne i państwowe, administracja szkolna i ZNP, rodzice i ogół społeczeństwa, przyczyniają się one bowiem skutecznie do podnoszenia poziomu i efektywności kształcenia. X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP wysoko ocenił wysiłki nauczycieli-nowatorów i wypowiedział się za dalszym umacnianiem i rozszerzaniem ruchu postępu pedagogicznego w całym systemie oświaty i wychowania.

Pomyślny rozwój ruchu postępu pedagogicznego jest między innymi uwarunkowany zmianami w modelu socjalistycznej szkoły polskiej. ZNP jest rzecznikiem szkoły, która łączyć będzie skutecznie funkcje dydaktyczne z szeroko pojmowanym wychowaniem, wyposażenie w wiedzę i umiejętności praktyczne z kształtowaniem wrażliwości ideowej, etycznej i artystycznej, rozwijanie talentów i uzdolnień dzieci i młodzieży z racjonalną opieką nad uczniami o niższym poziomie uzdolnień i zaawansowania rozwojowego. Powinna to być szkoła o rozbudowanych i zróżnicowanych zajęciach dydaktyczno-wychowawczych, pracująca efektywnymi metodami,

wyzwalająca aktywność uczniów w procesach kształcenia i zaspokajania cenionych przez społeczeństwo zainteresowań, powiązana głębiej ze środowiskiem wspólnym rozwiązywaniem problemów wychowawczych i podnoszeniem poziomu kultury pedagogicznej społeczeństwa. Urzeczywistnianie idei takiej szkoły wymaga stałego doskonalenia dotychczasowych koncepcji programowo-organizacyjnych, treści programów i podręczników, modyfikowania systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz umacniania naukowego zaplecza szkolnictwa.

Programy i podręczniki nie odpowiadają jeszcze w pełni wymogom społecznym i pedagogicznym, a zwłaszcza możliwościom percepcyjnym uczniów. Są one bliższe koncepcji szkoły preferującej przyswajanie przez uczniów treści zawartych w programach nauczania, a niewystarczająco uwzględniającej uczenie się przez odkrywanie, przez przeżywanie i przez działanie. Podstawowa przyczyna trudności i niepowodzeń nauczycieli i uczniów zdaje się tkwić w przeciążeniu programów i podręczników materiałem rzeczowym oraz w sformalizowanym systemie wymagań. Toteż X Zjazd podkreślił potrzebę intensyfikacji prac nad doskonalszymi koncepcjami programowymi oraz nowymi wersjami podręczników i materiałów pomocniczych. Wypowiedział się też za opracowaniem wersji podręczników dla nauczycieli, zawierających obszerniejszy materiał naukowy i komentarze metodyczne.

Istotnym osiągnięciem minionego okresu jest reforma systemu kształcenia nauczycieli. Rozwój sieci wyższych szkół nauczycielskich, rozszerzanie zakresu przygotowania pedagogicznego na wydziałach uniwersyteckich kształcących nauczycieli i wprowadzanie fakultatywnych studiów pedagogicznych w uczelniach technicznych, ekonomicznych i rolniczych stwarzają przesłanki lepszego zaspokajania potrzeb kadrowych szkolnictwa i wzrostu jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dopływ nauczycieli z wyższym wykształceniem przyczyniać się będzie do doskonalenia procesów kształcenia pod warunkiem, że będą oni prawidłowo przygotowani do pracy pedagogicznej. Toteż delegaci podkreśláli dobitnie, że wysiłki władz oświatowych powinny zmierzać do takiego ukształtowania koncepcji programowo-organizacyjnej uczelni przygotowujących nauczycieli, aby sprzyjała osiąganiu przez kandydatów do pracy w szkolnictwie wysokiego poziomu kultury społecznej, naukowej i pedagogicznej.

X Krajowy Zjazd uznał za celowe i korzystne decyzje w sprawie przechodzenia na dwustopniowy system kształcenia nauczycieli, poważnego ograniczenia rekrutacji młodzieży do studiów nauczycielskich oraz stworzenia absolwentom SN i LP szerokich możliwości zdobywania wyższego wykształcenia bez przerywania pracy zawodowej. Decyzje te pozwolą złagodzić skutki depresji demograficznej i przyczynią się do masowego wzrostu poziomu wykształcenia kadr pedagogicznych. Przyspieszenia wymagają prace nad sprecyzowaniem wieloletniego planu kształcenia nauczycieli, koncepcji przygotowania kadr dla wszystkich działów oświaty,

zwłaszcza dla szkolnictwa zawodowego, które dotkliwie odczuwa niedobory kadrowe w zakresie nauczycieli przedmiotów zawodowych i szkolenia praktycznego. Zjazd zalecił wszystkim instancjom i ogniwom związkowym ściślej współdziałać z władzami oświatowymi w rozwiązywaniu wszystkich skomplikowanych problemów kształcenia nauczycieli, a zwłaszcza w kształtowaniu korzystnych warunków dla nauczycieli studiujących bez przerywania pracy zawodowej.

W okresie minionej kadencji zapoczątkowana została reforma systemu doskonalenia nauczycieli. Stan zaawansowania założeń tej reformy jest jednak niewspółmierny do społecznej i pedagogicznej rangi problemu. X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP uznał, że trzeba przyspieszyć tempo prac nad ukształtowaniem nowoczesnego systemu doskonalenia kadr pedagogicznych. W dokumentach zjazdowych i wypowiedziach podkreślano potrzebę konsekwentnego organizowania studiów podyplomowych, kursów uzupełniania i aktualizacji wiedzy ośrodków doskonalenia zawodowego, z uwzględnieniem potrzeb wszystkich typów szkół i specjalności.

Poczynaniom tym powinny towarzyszyć wysiłki na rzecz ukierunkowania i integrowania wszystkich form pracy ideowo-pedagogicznej i kulturalno-oświatowej w środowisku nauczycielskim, wzbogacanie zaplecza wydawniczego oraz włączanie do udziału w procesach doskonalenia nauczycieli instytucji masowego przekazu, zwłaszcza telewizji, radia i prasy. Zainteresowania władz oświatowych i Związku wymaga także sprawa opracowania i wdrożenia w szkolnictwie programu adaptacji zawodowej młodych nauczycieli.

X Zjazd zobowiązał wszystkie instancje i ogniwa związkowe do dalszego wzbogacania dorobku ZNP w dziedzinie pracy ideowo-pedagogicznej wśród nauczycieli. Wiele uwagi poświęcił sprawie ulepszania rejonowych konferencji pedagogicznych, podnoszenia ich poziomu, doskonalenia treści i metod pracy. Rkp powinny inspirować nauczycieli do podejmowania intensywnej pracy nad osobistym rozwojem. Trzeba też nadal rozwijać i umacniać studia wiedzy pedagogicznej, jako cenną formę pracy z aktywem związkowym, oraz kontynuować i rozszerzać działalność wydawniczą ZNP.

ZNP wydatnie rozszerzył działalność w dziedzinie upowszechniania wartości kulturowych oraz sportu i turystyki. Działalność klubów nauczycielskich, zespoły artystyczne i twórcze, spotkania z wybitnymi ludźmi, wystawy i konkursy, kontakty z instytucjami upowszechniającymi wartości kulturowe, wycieczki krajowe i zagraniczne, rozgrywki sportowe oraz masowe imprezy o charakterze ideowo-politycznym i poznawczym coraz skuteczniej służą pobudzaniu i zaspokajaniu zainteresowań kulturalnych pracowników oświaty i nauki, kształtowaniu ich wrażliwości ideowej i artystycznej, podnoszeniu poziomu kultury osobistej i doskonaleniu własnej twórczości. Żywa więź z dorobkiem kulturowym naszego narodu i osiągnięciami innych krajów, poznawanie piękna ziemi ojczystej i efektów budow-

nictwa socjalistycznego, pogłębianie wiedzy o kulturze i recepcja wartości kulturowych, próby twórczości artystycznej i pisarskiej oraz uprawianie sportu i turystyki — to czynniki, które nie tylko sprzyjają indywidualnemu rozwojowi członków ZNP, ale wywierają także korzystny wpływ na kształtowanie postaw społecznych i zawodowych. Dlatego też wszystkie formy pracy kulturalnej i sportowo-turystycznej należy uznać za część składową doskonalenia kadr naukowych i nauczycielskich. X Krajowy Zjazd Delegatów podkreślił potrzebę dalszego pomnażania dorobku ZNP w dziedzinie pracy kulturalnej, wychowania fizycznego i turystyki przez pobudzanie inicjatyw instancji terenowych i przeznaczanie na te cele środków własnych, doskonalenie treści i organizacji imprez, prezentowanie dorobku kulturalnego członków ZNP na przeglądach, wystawach i festiwalach, zacieśnianie współpracy ze stowarzyszeniami i instytucjami kulturalnymi, turystycznymi i sportowymi oraz wydatniejsze materialne wspieranie tej działalności przez władze oświatowe i CRZZ.

Poziom i efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i nauczycieli są uwarunkowane między innymi rozwojem i dorobkiem nauk pedagogicznych. W okresie realizacji założeń reformy szkolnej nastąpiło zacieśnienie współpracy teoretyków wychowania z kadrą nauczycielską. Prace badawcze, eksperymenty pedagogiczne i publikacje naukowe wydatniej wspierają obecnie wysiłki zespołów nauczycielskich. Dorobek badawczy nauk pedagogicznych nie nadąża jednak nadal za wymogami postępu pedagogicznego i potrzebami rozbudowanego systemu oświatowo-wychowawczego. Toteż, zdaniem delegatów, w najbliższych latach trzeba dążyć konsekwentnie do umocnienia naukowego zaplecza pracy oświatowej i wychowawczej, stwarzać pracownikom nauki korzystne warunki podejmowania i prowadzenia badań, integrować wysiłki pracowników nauki i nauczycieli w doskonaleniu procesów dydaktyczno-wychowawczych. X Krajowy Zjazd Delegatów wyraził pogląd, że trzeba opracować i konsekwentnie realizować program badań i wdrożeń pedagogicznych, wzmocnić kadrowo Instytut Pedagogiki, zorganizować samodzielne instytuty kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych oraz popierać inicjatywy badawcze nauczycieli. Zjazd wypowiedział się za rozszerzeniem platformy współpracy przedstawicieli nauk pedagogicznych z nauczycielami przez powołanie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i stworzenie mu niezbędnych warunków do rozwijania działalności wśród szerokich kręgów nauczycielstwa, a także podkreślił potrzebę organizowania w przełomowych dla szkolnictwa momentach konferencji i zjazdów oświatowych przy współudziale zainteresowanych instytucji i organizacji oraz pedagogów teoretyków i praktyków.

WIKTOR SZCZERBA

O TEORII WYCHOWANIA MORALNEGO I SPOŁECZNEGO
(Analiza stanu badań w okresie 25-lecia Polski Ludowej)

1. Wstęp

Analizując źródła i warunki rozwoju pedagogiki Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w okresie pierwszego 20-lecia budownictwa społeczeństwa socjalistycznego poświęcono także odpowiednie miejsce teorii wychowania moralno-społecznego.[1] H. Muszyński w swoim szkicu uwag o rozwoju teorii wychowania moralno-społecznego, akcentując głównie problematykę wychowania moralnego i dostrzegając — jak zaznacza — „w efekcie sporo osiągnięć", jednocześnie eksponuje „ogromne potrzeby społeczne na tym odcinku". „Wydaje się — pisze H. Muszyński w uwagach końcowych swojej rozprawy — że osiągnięcia te zamykają pierwszy etap rozwoju teorii wychowania moralnego w naszym kraju: etap budowy jej filozoficznych podstaw. Otwiera się natomiast i czeka na swą realizację drugi etap: wypracowanie pełnego i konsekwentnego teoretycznie systemu wychowania moralnego".[2] Wskazując zaś na kierunek tego rodzaju poszukiwań zaznacza: „Naukowa wiedza o pracach tego wychowania może powstać tylko w wyniku rzetelnych i wszechstronnych badań empirycznych, zaś ostatecznym sprawdzianem jej wartości może być tylko społeczna praktyka".[3]

Biorąc pod uwagę przytoczone fakty co do osiągnięć i niedostatków teorii wychowania moralno-społecznego w okresie 20-lecia PRL można do pewnego stopnia zgodzić się z ogólną oceną oraz uznać za słuszne i nadal w wielu wypadkach za aktualne wnioski.

A zatem można byłoby niejako kontynuować tok myśli z wniosków końcowych z przytoczonej analizy rozwoju teorii wychowania moralno-społecznego w 20-leciu PRL i wskazać, jak dalece od tego czasu możemy obserwować postęp lub regres w ciągu ostatnich pięciu lat. Jednak nie pójdziemy tą drogą z kilku względów:

— po pierwsze, postawiliśmy sobie za cel poszerzenie przedmiotu badań;

— po drugie, przyjmując za słuszną tezę, iż ostatecznym sprawdzianem teorii „może być tylko społeczna praktyka", chcemy wyraźniej zaakcentować tę myśl — „praktyka rewolucyjna";

— po trzecie, nie możemy całkowicie przyjąć tezy, iż zakończył się okres 20-lecia w rozwoju teorii wychowania moralno-społecznego jako „etap

[1] Rozwój pedagogiki Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Praca zbiorowa pod red. B. Suchodolskiego. Wydawnictwo PAN 1965. Patrz H. Muszyński, Teoria wychowania moralno-społecznego.
[2] Op. cit., s. 217.
[3] Op. cit., s. 217.

budowy jej filozoficznych podstaw".[4] Podstawy filozoficzne — wyrastające z przesłanek marksizmu-leninizmu — będą i muszą być stale i systematycznie rozbudowywane w miarę dynamizacji zadań społecznych każdego obywatela lub kolektywów w walce o socjalizm.

Biorąc powyższe założenia pod uwagę, dokonamy choć szkicowego ujęcia węzłowych problemów teorii wychowania moralnego i społecznego w minionym 25-leciu PRL, aby dokonać krytycznej analizy stanu badań i wskazać na aktualne nowe zadania w tej dziedzinie.

Aby móc dokładniej sprecyzować przedmiot naszych rozważań, należy choć w dużym skrócie wskazać na marksistowsko-leninowskie stanowisko odnośnie teorii moralności i pojęcia społeczeństwa.[5]

Marksistowsko-leninowska teoria moralności wychodząc z przesłanek materializmu historycznego dostrzega w istocie moralności swoistą formę świadomości społecznej, uwarunkowaną zasadniczo przez ustrój społeczno-ekonomiczny. Rozpatrując z tego punktu widzenia każdy system moralny wykrywa klasowy charakter systemów moralnych. Wskazuje dowodnie, że w układzie klasowym społeczeństwa, w układzie klas wyzyskujących i wyzyskiwanych, toczy się walka o „interes klasowy", który ma swoistą formę świadomości wyrażaną w normach moralnych. Jednakże nauka marksistowsko-leninowska zdecydowanie odrzuca uproszczone pojmowanie „interesu klasowego". Wyjaśnił to Lenin w „Liście do Związku Północnego", gdzie czytamy: „§ 2 rozpoczyna się od nader niedokładnego, dwuznacznego, niebezpiecznego oświadczenia: że uważając socjalizm za «interes klasowy proletariatu...». Słowa te jak gdyby utożsamiały socjalizm z klasowym interesem proletariatu. A to utożsamianie jest **zupełnie fałszywe**. Właśnie obecnie, gdy niezwykle szeroko rozpowszechniło się **nader ograniczone** pojmowanie «klasowych interesów» proletariatu, rzeczą wprost niedopuszczalną jest wysuwanie formuły, którą, jeśli od biedy można uznać, to jedynie pod warunkiem **nadzwyczaj szerokiego** rozumienia zwrotu: «interes klasowy». «Interes klasowy» zmusza proletariuszy do jednoczenia się, do walki z kapitalistami, do zastanawiania się nad warunkami swego wyzwolenia. «Interes klasowy» skłania ich do przyjęcia socjalizmu. Ale będąc ideologią walki klasowej proletariatu socjalizm podlega temu, co stanowi ogólny warunek powstawania, rozwoju i utrwalania się ideologii, tj. opiera się na całym zasobie wiedzy ludzkiej, zakłada wysoki rozwój nauki, wymaga pracy naukowej itd., itd." [6] W związku z tym Lenin widząc klasowy charakter moralności — jako swoisty wyraz „interesu klasowe-

[4] W Uchwale V Zjazdu PZPR wyraźnie wskazuje się: „Teoria marksizmu-leninizmu musi się stale rozwijać i wzbogacać". *Nowe Drogi*, grudzień 1968, s. 132.

[5] Ponieważ naszym zadaniem nie jest rozprawa teoretyczna z innymi poglądami, natomiast mamy ukazać kierunek i dynamizm rozwoju marksistowsko-leninowskiej teorii wychowania moralnego i społecznego w PRL, dlatego jedynie wskazujemy na dane ujęcia jako punkt wyjścia naszych rozważań. Ma to znaczenie, jak później zobaczymy, w kryteriach oceny zaangażowań ideowych polskiej teorii wychowania moralnego i społecznego.

[6] W. Lenin, Dzieła, T. VI. Warszawa 1952, s. 161.

go" — w społeczeństwie klasowym wskazywał wyraźnie na sięganie ogólnoludzkich wartości, które wyrastają z istoty ogólnoludzkich wartości ideologii socjalizmu. Walka więc o wprowadzenie w życie ideologii socjalizmu jest jednocześnie walką z burżuazyjną moralnością. „Dlatego też — podkreślał Lenin — wszelkie pomniejszanie ideologii socjalistycznej, **wszelkie odsuwanie się** od niej oznacza tym samym umacnianie ideologii burżuazyjnej".[7]

A zatem jeśli chcemy krytycznie spojrzeć na odbytą drogę 25-lecia PRL w dziedzinie teorii wychowania moralnego, trzeba wyraźnie i jednoznacznie widzieć jej osiągnięcia i braki w związku z wprowadzeniem w życie ideologii socjalizmu w naszym kraju w toczącej się walce z ideologią burżuazyjną.

Marksistowska teoria moralności sięgając genezy i funkcji moralności wskazuje wyraźnie na zależność aktualnie eksponowanych w świadomości społecznej norm moralnych od stopnia rozwoju materialnych warunków życia danego społeczeństwa, od konfliktów klasowych rodzących się na tym tle, od poziomu kultury danego społeczeństwa, zwyczajów i obyczajów, od systemów oddziaływań innych form świadomości społecznej (nauka, filozofia, religia itp.) i w tym do funkcji swoiście zorganizowanego systemu wychowania (służącego określonej klasie, określonej idei).

Punktem jednak węzłowym pojęcia społeczeństwa i stosunków społecznych jest produkcja dóbr materialnych. Ludzie produkując bowiem dobra materialne, współdziałając ze sobą w określony sposób, wchodzą tym samym w określone związki i stosunki wzajemne i „tylko w granicach tych społecznych związków i stosunków odbywa się oddziaływanie na przyrodę, odbywa się produkcja. W zależności od charakteru środków produkcji różne będą oczywiście stosunki społeczne, w jakie wchodzą względem siebie wytwórcy, warunki, w jakich wymieniają oni swą działalność i uczestniczą w całokształcie produkcji".[8] Tego rodzaju konkretyzacja czynnika stanowiącego o więzi społecznej prowadzi do konkretnego i historycznego ujmowania badanych zjawisk społecznych. Stąd K. Marks nie mówi o społeczeństwie w ogóle, tylko o społeczeństwie na konkretnym historycznym etapie rozwoju. „Społeczeństwo **starożytne**, społeczeństwo **feudalne**, społeczeństwo **burżuazyjne** są to takie kompleksy stosunków produkcji — podkreśla K. Marks — z których każdy oznacza zarazem szczególny szczebel rozwoju w dziejach ludzkości".[9] Toteż i społeczeństwo **socjalistyczne**, które tworzymy, posiada swoisty, wyróżniający je charakter, „szczególny szczebel rozwoju w dziejach ludzkości". W tym społeczeństwie funkcjonuje już i nadal kształtuje się i rozwija nowy swoisty system moralny na gruncie wielowiekowej walki szerokich mas społecznych z wyzyskiem, z niesprawiedliwością, z uciskiem i poniżaniem.

[7] W. Lenin, Dzieła, T. V. Warszawa 1951, s. 421.
[8] K. Marks, Praca najemna i kapitał. Marks-Engels, Dzieła wybrane, t. I. Warszawa 1949, s. 84.
[9] Op. cit., s. 84.

Biorąc więc pod uwagę powiązanie moralności jako swoistego wyrazu świadomości społecznej z procesami i zjawiskami kształtowania się i rozwoju społeczeństwa można niewątpliwie mówić o **teorii wychowania moralno-społecznego**. Jednak to wyraża tylko pewną stronę problematyki społecznego wychowania. Wskazuje na funkcję wychowania w kształtowaniu się postaw społecznych zaangażowań ideowych niejako poprzez świadomość społeczną wagi i znaczenia socjalistycznej normy moralnej.[10] W tak sformułowanym przedmiocie badań słabo eksponuje się konstruktywny, podstawowy element społeczeństwa: **stosunki produkcji** [11]. Ponadto pojmując społeczeństwo zgodnie z odkryciem przez marksizm-leninizm innych komponentów społeczeństwa zauważymy, że mówiąc o **socjalistycznym społeczeństwie polskim** trzeba także odpowiednio eksponować m. in. ważki element spójni tego społeczeństwa: **patriotyzm i internacjonalizm.**

Toteż w niektórych publikacjach 25-lecia PRL można także spotkać tytuły rozpraw: **wychowanie społeczno-moralne** [12]. W zasadzie mamy najwięcej tytułów artykułów i większych prac: „wychowanie moralne" lub „wychowanie społeczne".[13]

Czy i jak dalece te tytuły odpowiadają treści rozpraw — wskażemy na to choć przykładowo.

Głównym jednak celem naszych rozważań będzie próba wskazania na prawidłowości lub niedostatki pogłębiania ideologicznych podstaw walki o socjalizm na gruncie wychowania (na przykładzie typowych prac pedagogicznych 25-lecia PRL).

Jak wiadomo, w tworzeniu społeczeństwa socjalisytcznego istotnym celem jest sam człowiek — **człowiek twórca swojej własnej osobowości.** Człowiek świadomie obalając drogą rewolucyjnej praktyki — na osnowie odkrytych praw rozwoju przyrody i życia społecznego — burżuazyjne przesłanki stosunków społecznych i moralności, stwarza drogą konstruktywnej praktyki rewolucyjnej nowe podstawy socjalistycznych stosunków społecznych i nowej moralności — **moralności klasy robotniczej.** Akcentując ten problem Lenin mówił: „Trzeba, aby cała praca nad wychowaniem, kształceniem i nauczaniem młodzieży współczesnej była wpajaniem w nią moralności komunistycznej".[14]

[10] Tak ujmuje problem H. Muszyński w pierwszej części cytowanej rozprawy, aby w drugiej mówić tylko o wychowaniu moralnym.

[11] „Stosunki produkcji — wyświetla K. Marks — w swym całokształcie tworzą to, co nazywa się stosunkami społecznymi, społeczeństwem..." (Praca najemna i kapitał, Marks-Engels. Dzieła wybrane. T. I, Warszawa 1949, s. 84).

[12] Taki np. tytuł pracy dają wyraźnie Haleniuk J. i Kalinowska M.: O wychowaniu społeczno-moralnym dzieci w wieku przedszkolnym. Warszawa 1968; H. Muszyński: Podstawy wychowania społeczno-moralnego. Warszawa 1967.

[13] Na temat „wychowania moralnego" opublikowano około 70 prac — druków zwartych oraz „wychowania społecznego" — 140 prac — druków zwartych (nie wliczając do tego około 20 prac z zakresu resocjalizacji). Nie bierzemy tu także pod uwagę szeregu prac poświęconych bezpośrednio wychowaniu patriotycznemu i internacjonalistycznemu.

[14] W. Lenin, Dzieła, T. 31, Warszawa 1955. s. 291.

Widząc w tym świetle cele naszych rozważań stawiamy takie pytania:

— jak dalece nasze publikacje z teorii i praktyki wychowania sięgają marksistowsko-leninowskiego pojmowania podstaw filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych w naświetlaniu procesów wychowania moralnego czy społecznego w Polsce Ludowej;

— jak dalece odsłaniają określone prawidłowości co do roli ideologicznie świadomie zaangażowanego człowieka w kształtowaniu swojej osobowości drogą świadomego tworzenia w walce klasowej socjalistycznych stosunków społecznych i nowej moralności;

— jak dalece w tym świetle ukazują efektywność funkcji wychowania w kształtowaniu się tego typu obywatela Polski Ludowej, który będzie nie tylko świadom swoich praw i obowiązków zawartych w Konstytucji, lecz także (i przede wszystkim) świadomie zaangażowanym ideowo — drogą czynu — w budowę i obronę socjalistycznej Ojczyzny;

— jak dalece odsłaniają oparte na naukowych badaniach zasady organizacji praktyki wychowania obywatelskiego.

Postawiłem pytania, na które nie będzie możliwe odpowiedzieć w ramach niniejszego szkicu zagadnień i ocen. Postawiłem jednak te pytania i poruszyłem dość rozległy i złożony krąg problematyki wychowania moralnego i społecznego, aby nie tylko ograniczyć się do zasygnalizowania na tym tle pewnych osiągnięć lub braków naszej teorii wychowania, lecz przede wszystkim aby każdy pedagog jeszcze raz sam dokonał weryfikacji swoich poszukiwań i szukał nowych, doskonalszych dróg w nowym okresie budownictwa Polski Ludowej.

2. O kierunkach rozwoju teorii wychowania moralnego i społecznego do V Zjazdu PZPR

Badając drogi rozwoju teorii wychowania [15] w okresie wielkich rewolucyjnych przemian zauważymy wyraźne zjawisko: nowe kierunki badań narzuca naukom rewolucyjna praktyka.[16] Mało tego, trzeba także zauważyć inne zjawisko: nowa myśl pedagogiczna (jak również każda twórcza myśl) w okresie rewolucji nie zawsze rodzi się i biegnie jedynie torem wielkich wydawnictw [17]. Kierunek myśli, ich koncepcję określa przede wszystkim rewolucyjna praktyka, rewolucyjne przemiany w życiu w związku z budownictwem socjalizmu w Polsce Ludowej.

[15] Nie można oderwać krytycznej analizy teorii wychowania moralnego i społecznego od ogólnych warunków rozwoju teorii wychowania.

[16] Pisałem o tym dość szeroko w artykule: 50-lecie Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji w ZSRR i jej wpływ na polską myśl pedagogiczną. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1967, nr 3 i 4.

[17] Pierwsze wydania prac odnośnie wychowania moralnego czy społecznego były w zasadzie wznowieniami (względnie z małymi poprawkami) prac z okresu przedwojennego — z okresu burżuazyjnego. Ukazały się wówczas niektóre z tego zakresu prace M. Kreutza, B. Suchodolskiego i innych.

Rewolucjoniści polscy — a w tym aktyw nauczycielski — za przykładem rewolucjonistów w ZSRR widzieli szkołę Polski Ludowej jako jedno z bardzo istotnych ogniw rewolucji społecznej, gospodarczej i kulturalnej.

Potrzeby rewolucjonizowania systemu wychowania nakazały konieczność nowych zasad doboru treści i metod wychowania. Wysunęły się na czoło — do dziś aktualne — problemy kształtowania naukowego światopoglądu młodzieży, wychowania w duchu socjalistycznej moralności, kształtowania ideowych zaangażowań w budownictwie i obronie nowego społeczeństwa — społeczeństwa socjalistycznego. Teoretycy — znani w okresie międzywojennym — jeszcze nie byli przygotowani do wykonania tych zadań. Musieli w toku rewolucji socjalistycznej w naszym kraju pracować nad sobą, rewolucjonizować dawne swoje poglądy. Wyraża to jasno B. Suchodolski w przedmowie do nowego wydania w 1959 roku swojej pracy „Wychowanie dla przyszłości" pisząc: „Gdy w wydaniu w r. 1947 wychowanie dla przyszłości rozumiano jako przygotowanie do życia wyznaczonego przez ogólnoświatowy rozwój cywilizacji i gdy główny akcent tego przygotowania spoczywał na adaptacji do szybkiej zmienności nowoczesnej cywilizacji, to w książce niniejszej wychowanie dla przyszłości rozumiane jest bardziej konkretnie jako przygotowanie do życia, którego zasadniczy kształt i dalszy rozwój wyznaczony jest przez socjalistyczną rewolucję w naszym kraju".[18]

Podobną drogą poszli inni wybitni pedagogowie, jak np. Z. Mysłakowski, K. Sośnicki i inni.

Fakt jednak pozostaje faktem, że w pierwszym okresie budownictwa socjalistycznego w naszym kraju teoria wychowania społecznego i moralnego drogą poważnych publikacji nie była w stanie pomagać szkole w realizacji jej rewolucyjnych zadań. Służyły tym celom w pewnym zakresie pisma pedagogiczne, głównie *Nowa Szkoła* i *Ruch Pedagogiczny*, gdzie jednak obok konsekwentnie naświetlanych problemów socjalistycznego wychowania społecznego i moralnego były także artykuły dalekie w swoich ideowych założeniach od myśli marksistowskiej. Można śmiało powiedzieć, że do „Kongresu Zjednoczeniowego" i do czasu powstania PZPR różnorodne publikacje na łamach czasopism pedagogicznych z zakresu wychowania społecznego i moralnego obrazowały wyraźnie znany okres rewolucji w ZSRR określany skrótowo „kto kogo".

Pierwszą wyraźnie określoną ideologicznie pracą — nazywaną powszechnie w owym okresie przez prasę partyjną „pracą rewolucyjną" — była książka J. Chałasińskiego, „Społeczeństwo i wychowanie" — socjologiczne zagadnienia szkolnictwa i wychowania w społeczeństwie współczesnym.

J. Chałasiński odsłaniając socjologiczne aspekty wychowania społecznego, wskazując rolę człowieka w kształtowaniu swoich warunków rozwoju dokonał po raz pierwszy w okresie powojennym zdecydowanej krytyki

[18] B. Suchodolski, Wychowanie dla przyszłości. PWN. Warszawa 1959, s. 6.

burżuazyjnych systemów wychowania ideowo-społecznego. Wskazał na konsekwencje tego wychowania w ukształtowaniu się nowej moralności.[19]

Wznowiona w roku 1949 praca St. Rudniańskiego „Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej" [20] także stwarzała wiele cennych przesłanek dla zrozumienia socjalistycznej teorii wychowania społecznego jako swoistego ciągu historii walki postępu z zacofaniem.

Po pewnym dopiero czasie rozpoczęto w sposób zdecydowany dokonywać krytyki pedagogiki burżuazyjnej głównie w jej ideowo-wychowawczych podstawach. Przykładem tego m. in. był VII tom „Studiów pedagogicznych" [21] oraz Biblioteka Klasyków Pedagogiki, gdzie we „Wstępach" dokonywano krytycznych analiz pedagogiki burżuazyjnej. Ten nurt krytyki burżuazyjnej teorii wychowania społecznego i moralnego pojawia się w poszczególnych publikacjach wyraźniej dopiero pod koniec pierwszego 10-lecia Polski Ludowej.

Był to zresztą trudny okres dla realizacji rewolucyjnych zadań szkoły, ponieważ — jak widzieliśmy — nie było pomocy ze strony teorii wychowania, a jednocześnie młody aktyw partyjny i związku nauczycielskiego musiał sam się dokształcać i dokształcał na różnych kursokonferencjach nauczycieli różnych szczebli szkolnych. Bezpośrednie potrzeby bardzo złożonej w naszych polskich warunkach walki ideologicznej angażowały siły i pochłaniały czas młodych aktywistów, natomiast przy pewnych niedostatkach systemu naukowego kształcenia tych aktywistów powstała swoista „luka" w obecnym, nowym etapie prób rozbudowy systemu teorii wychowania [22]. Na przykład na odcinku teorii i praktyki wychowania moralnego [23] zarysowało się charakterystyczne zjawisko. W okresie pierwszego 10-lecia opublikowano 15 prac (przeważnie — jak mówiłem — wznowienia przedwojennych oraz kilka bardzo praktycznego charakteru, opartych na subiektywnych refleksjach), w drugim 10-leciu ukazało się 47 prac, co do których podzielam ogólną ocenę H. Muszyńskiego [24], oraz po roku 1965 — 19 prac. Wśród tych ostatnich prac zasługują na szczególną uwagę z punktu widzenia marksistowsko-leninowskiego pojmowania moralności tylko

[19] J. Chałasiński, Społeczeństwo i wychowanie. Nasza Księgarnia 1948, patrz szczególnie rozdział VII. „Wychowanie jako przedmiot filozofii i nauki", s. 353—413.

[20] St. Rudniański, Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej (szkice z historii wychowania). Warszawa 1949.

[21] Studia Pedagogiczne, t. VII; Krytyka pedagogiki burżuazyjnej. Pod red. B. Suchodolskiego. PAN. Warszawa 1959.

[22] Ostatnio, jak powszechnie wiadomo, rozpoczęła się bardzo żywa — choć mało płodna w konsekwencje — dyskusja na łamach *Wychowania* co do przyczyn tej „luki". Młode bowiem w owym czasie pokolenie aktywu naukowego stało się dziś już „starym" pokoleniem. Tymczasem konkretnych poważniejszych prac naukowych nadal, z racji często prac organizacyjnych, nie jest w stanie zaprezentować. Pozostaje także otwarte pytanie: „co dalej" — w odniesieniu do najmłodszego pokolenia.

[23] Zaliczyłem do prac z zakresu wychowania moralnego te, które bezpośrednio tak są zatytułowane oraz prace pt.: Wychowanie moralno-społeczne. Podobnie klasyfikowałem prace o tematyce wychowania społecznego.

[24] H. Muszyński: Teoria wychowania moralno-społecznego, Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. PAN, Warszawa 1965, s. 199 i nast.

dwie — Z. Szulc: „Kształtowanie przekonań moralnych" [25] oraz Z. Krzysztoszek: „Uczeń i szkoła wobec moralnych problemów współczesności".[26]

Pozostałe prace albo są pewnym syntetycznym ujęciem dawnych rozważań metodycznych (M. Krawczyk) lub też bardzo interesującymi wskazaniami szczególnie w odniesieniu do wychowania dziecka w rodzinie.

Natomiast dynamicznie rosną publikacje odnośnie teorii i praktyki wychowania społeczeństwa. Na przykład w:

pierwszym 10-leciu wydano — 31 tytułów;
w drugim 10-leciu wydano — 64 tytuły;
w latach od 1966 wydano — 52 tytuły.

Nie wnikając obecnie zbyt daleko w treść opublikowanych prac z wychowania społecznego trzeba jednak zauważyć, iż w większości tych publikacji, nawet ostatnich lat, niecałkowicie odpowiadają kryterium ocen 20-lecia przyjętych przez H. Muszyńskiego (za M. Fritzhaudem i A. Schaffem). H. Muszyński słusznie wskazuje na nurt „społecznej" etyki socjalistycznej, jednak zbyt radykalny wyciąga wniosek praktyczny pisząc: „Z chwilą jednak kiedy program wychowania moralnego został oparty na społecznym nurcie w moralności, wszelkie oddzielanie go od wychowania społecznego straciło jakikolwiek sens".[27] Niestety, w większości prac poświęconych wychowaniu społecznemu problem moralności, który z taką siłą akcentował Lenin, stał się zagadnieniem prawie marginalnym. Mówiąc słowami H. Muszyńskiego problem ten jako swoisty cel wychowania zaczął tracić w niektórych publikacjach „jakikolwiek sens".

Jak tymczasem zarysowały się nowe zadania dla teorii wychowania w związku z dalszym etapem budownictwa społeczeństwa socjalistycznego w Polsce Ludowej i przygotowaniem do tego budownictwa młodych pokoleń. Wyjaśnienie tych zadań pozwoli wyciągnąć bardziej precyzyjne wnioski z analizy dotychczasowego rozwoju teorii wychowania moralnego i społecznego.

Jak wiemy dobrze, ostatnia reforma szkolna — zmierzając do ideologicznego przepojenia i ukierunkowania treści kształcenia — jednocześnie wprowadza „wychowanie obywatelskie" do ostatnich klas szkół podstawowych i średnich jako „przedmiot integrujący wiedzę o społeczeństwie i przyrodzie, zdobytą w nauczaniu innych przedmiotów..."

Głównym zadaniem wychowania obywatelskiego w szkole podstawowej jest przygotowanie uczniów do poznania i zrozumienia podstawowych zjawisk społeczno-politycznych najbliższego środowiska, kraju i świata oraz aktywnego współdziałania, na miarę możliwości uczniów we wszystkich poczynaniach, których celem jest rozwój otaczającej młodzież rzeczywistości.

[25] Z. Szulc, Kształtowanie przekonań moralnych. Wrocław 1969. Zakł. im. Ossolińskich.

[26] Z. Krzysztoszek, Uczeń i szkoła wobec moralnych problemów współczesności. Warszawa 1968. PZWS.

[27] Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej... s. 207.

Na podstawie wychowania ideowo-społecznego w szkole podstawowej wprowadza się do szkół młodzieżowych: [28] liceów ogólnokształcących i zawodowych, techników i zasadniczych zawodowych oraz szkół przysposobienia rolniczego — zajęcia z wychowania obywatelskiego. Wskazuje się w odpowiednich wytycznych, iż celem zajęć z wychowania obywatelskiego jest pogłębianie wiedzy ideowo-społecznej i umacnianie postaw młodzieży zdobytych w szkole podstawowej. Silniej zaś akcentuje się konieczność „podniesienia poziomu **świadomości klasowej i dojrzałości obywatelskiej młodzieży** nie tylko przez poznawanie i wyjaśnianie ważnych wydarzeń społecznych i politycznych w kraju i na świecie, lecz przez organizowanie społecznej działalności uczniów na terenie szkoły i w środowisku, szczególnie poprzez różne formy samorządnej pracy młodzieży".

Trzeba od razu zaznaczyć, że problem działalności społecznej uczniów oraz różne formy samorządu młodzieży zostały w dotychczasowych teoretycznych pracach bardzo szeroko i wnikliwie opracowane. Można jedynie mieć żal do wydawnictw, że prace te — jak podkreślają praktycy — są bardzo słabo dostępne z racji małych nakładów [29].

Od roku szkolnego 1970/71 wchodzi także do systemu kształcenia i wychowania w ostatnich klasach szkół średnich przedmiot: „wychowanie obywatelskie", który staje się swego rodzaju ukoronowaniem **kształcenia się** — jak wskazuje się w przedmowie „na świadomych i aktywnych budowniczych socjalizmu w Polsce Ludowej".

Ważne, co dla naszych celów trzeba wyeksponować: w zadaniach wychowania obywatelskiego prócz wyraźnego akcentowania sprawy pogłębiania wiedzy **„o podstawowych założeniach marksistowskiej nauki o rozwoju oraz o zasadach ustroju społeczno-ekonomicznego i politycznego społeczeństwa socjalistycznego"** oraz usystematyzowanego wyjaśnienia znaczenia światowego systemu socjalistycznego, a w nim roli i miejsca Polski Ludowej — akcentuje się **„wychowanie młodzieży w duchu zasad moralności socjalistycznej, w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu, przygotowanie do czynnego udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury".**

A zatem w systemie wychowania obywatelskiego nabierają szczególnego znaczenia zagadnienia wychowania moralnego, patriotycznego i internacjonalistycznego. Toteż w tym świetle trzeba jeszcze raz spojrzeć kry-

[28] Opracowano szczegółowe „Wytyczne...", które stanowią załącznik do Zarządzenia Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 sierpnia 1968 r. (Nr SW3-071--47-68).

[29] Z tej dziedziny trzeba wymienić ostatnio poszukiwane przez praktyków prace: A. Kamińskiego, St. Kowalskiego, A. Lewina, H. Muszyńskiego, W. Szczerby, Z. Zaborowskiego i innych. Zaczynają także ukazywać się publikacje odnośnie metodyki prowadzenia zajęć z wychowania obywatelskiego np. W. Nalepiński: Wskazówki metodyczne dla nauczycieli wychowania obywatelskiego w klasie VIII. Warszawa 1967. Obok tego żywą akcję w zakresie teorii i praktyki wychowania obywatelskiego rozwija nowe (od 1969 r.) czasopismo *Wychowanie Obywatelskie* — miesięcznik, w którym publikują swoje rozprawy prawie wszyscy teoretycy wychowania społecznego i moralnego.

tycznie na aktualny stan badań w zakresie teorii wychowania moralnego i społecznego, aby można było wydobyć z dotychczasowych osiągnięć wszystko to, co może już dziś pomóc w rozwiązywaniu zadań wychowania obywatelskiego. Mało tego, należy pod tym kątem widzenia spojrzeć w przyszłość. Należy bowiem pamiętać, iż V Zjazd PZPR w wyniku wnikliwej analizy warunków naszego budownictwa socjalistycznego i zaangażowań młodego pokolenia przypisał szczególne znaczenie „wychowaniu obywatelskiemu", wskazując, iż „wychowanie obywatelskie należy powierzyć najbardziej doświadczonym i zaangażowanym ideowo pedagogom, a jego program systematycznie doskonalić w oparciu o grmadzone doświadczenia. Wychowania obywatelskiego nie można jednak do tego zawężać, powinno ono stanowić troskę wszystkich czynników wychowawczych, tj. pedagogów, rodziców, organizacji młodzieżowych i partyjnych w szkole".[30]

Wskazując przy różnych sposobnościach na wiodącą rolę wychowania obywatelskiego w systemie socjalistycznego wychowania należy także zaakcentować wielkie, podstawowe zadanie, jakie zostało postawione przed teorią wychowania na V Zjeździe PZPR: „Niezbędne jest również — czytamy w uchwale — opracowanie jednolitego systemu wychowania, który by określał nie tylko konkretne zadania ideowo-wychowawcze szkół, lecz również kierunek działania wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży".[31] Precyzja tego zadania wyraźnie obliguje do jeszcze bardziej pogłębionej analizy stanu badań w zakresie teorii wychowania moralnego i społecznego, aby móc odpowiedzieć na nowe pytania: **czy idziemy właściwą drogą.**

3. Drogi i bezdroża teorii wychowania moralnego i społecznego w okresie 25-lecia PRL

We wstępie świadomie podkreśliłem marksistowsko-leninowskie pojęcie moralności i spoełczeństwa, aby móc w tym świetle choć pobieżnie spojrzeć na treść dotychczasowych publikacji. Problemem bowiem węzłowym socjalistycznej teorii wychowania moralnego i społecznego jest odsłonięcie klasowych źródeł walki „starego" z „nowym", ukazanie roli i miejsca zorganizowanego wychowania w zwycięstwie nowych wartości moralnych w świadomości społecznej naszego narodu. Aby iść prawidłową drogą w rozwiązywaniu tego problemu, należy wyraźnie i zdecydowanie wychodzić z klasowych, marksistowskich ujęć moralności i społeczeństwa socjalistycznego.

Rozpatrzymy to na niektórych przykładach podstawowych publikacji z poszczególnych dziedzin.

[30] *Nowe Drogi* 1968, grudzień, s. 133.
[31] Op. cit., s. 132.

a. Wychowanie moralne

Należy wyraźnie zaznaczyć, iż w swoich rozważaniach co do filozoficznych podstaw wychowania moralnego wychodzi zdecydowanie, w ostatnich szczególnie latach, z założeń marksistowskich B. Suchodolski. Wychodząc z definicji marksistowskich pojęć moralności szczególnie wyraźne zajmuje stanowisko w sprawie wychowania moralnego w swojej pracy „U podstaw materialistycznej teorii wychowania" [32]. W dalszych pracach poszukując ogólnych dyrektyw wychowania moralnego zbyt szeroko je formułuje, co nie zawsze już pozwala odczytywać te dyrektywy ze stanowiska **klasowego.**

W ostatnich także latach wysuwają się na czoło, wśród wielu publikacji o wychowaniu moralnym, prace H. Muszyńskiego [33]. W jego, z wielu względów interesujących pracach, jednak definicja pojęcia moralności wymagałaby większego zbliżenia do ujęć klasowych, leninowskich. Na przykład w „Teoretycznych problemach wychowania moralnego" przyjmuje za punkt wyjścia swoich rozważań następującą definicję: **moralność jednostki to ogół jej dyspozycji psychicznych, wyznaczających stopień i sposób pełnienia przez nią obowiązującej moralnej roli społecznej"** [34].

I dalej zaznacza, że „zachowania się moralne jednostek są zawsze wyrazem pełnionych przez nie ról społecznych". **„...zachowania moralne jednostki wyznaczone są przez motywy pełnienia społecznej roli moralnego członka zbiorowości"** [35]. Tego rodzaju ujęcie pojęcia moralności jest zbyt dyskusyjne — głównie z racji zbyt szerokiego dotrzymywania tego pojęcia.

Należy jednak zaznaczyć, że jedynie w pracach H. Muszyńskiego wyraźnie wychodzi się z określonych definicji moralności. Natomiast w większości publikacji w ogóle nie definiuje się pojęcia moralności, chociaż o tym się pisze.

Znamienna rzecz, że nawet w pracach poświęconych bezpośrednio zasadom i metodom wychowania moralnego w społeczeństwie socjalistycznym czytelnik nie znajdzie odpowiedzi na pytanie: **co autor pojmuje przez moralność socjalistyczną** [36].

Wyraźniej do precyzyjnej odpowiedzi na to pytanie zbliżają się ostatnio w swoich pracach (już cytowanych) Z. Krzysztoszek i Z. Szulc.[37]

[32] B. Suchodolski, U podstaw materialistycznej teorii wychowania. Warszawa, s. 174 i nast.

[33] Szczególnie następujące prace zyskały powodzenie: Wychowanie moralne w zespole. Warszawa 1964; Teoretyczne problemy wychowania moralnego. Warszawa 1965; Podstawy wychowania społeczno-moralnego. Warszawa 1967.

[34] H. Muszyński, Teoretyczne problemy wychowania moralnego. Warszawa 1965 s. 42.

[35] Op. cit., s. 42.

[36] Przykładem tego są prace M. Krawczyka: Zasady wychowania moralnego i Metody wychowania moralnego, które doczekały się nawet kilku wydań.

[37] Nie wymieniam tu prac nie związanych bezpośrednio z teorią wychowania moralnego, jak np. R. Jezierskiego: Klasowy i historyczny charakter wychowania. Poznań 1963 lub praca M. Fritzhanda: Człowiek, humanizm, moralność. Warszawa 1961, na którą bardzo często powołują się niektórzy teoretycy wychowania moralnego.

Należy także zaznaczyć, iż systematycznie rozszerza się krąg zagadnień z burżuazyjnej teorii wychowania, które są konsekwentnie analizowane i poddawane krytyce. Znajdujemy to wyraźnie w publikacjach Z. Krzysztoszek, H. Muszyńskiego, B. Suchodolskiego, W. Szczerby i Z. Szulca.

Co wyraźnie jednak uderza każdego wnikliwego czytelnika dotychczasowych publikacji na temat wychowania moralnego?

Po pierwsze, w większości publikacji nie mówi się w ogóle, o jaką moralność walczy autor. Po prostu omawia się ogólne problemy dyscypliny, szacunku dla rodziców, zagadnienia resocjalizacji, wychowania kolektywnego itp. Tego rodzaju prac jest około 80%.

Po drugie, w pozostałych pracach, jak już była o tym mowa, nie formułuje się precyzyjnie z punktu widzenia marksistowskiego pojęcia moralności, jako osnowy nowej moralności, moralności klasy robotniczej zdecydowanie walczącej z wyzyskiem człowieka przez człowieka.

Jeśli spojrzeć na metodologię dotychczasowych opracowań z zakresu teorii i praktyki wychowania moralnego, okaże się, że około 90% publikacji jest osnutych na spostrzeżeniach dość subiektywnych z praktyki lub też pewnych sondażach typu socjologicznego. Pozostałe prace są oparte bądź na dotychczasowych badaniach (często prowadzonych w krajach kapitalistycznych) socjologicznych lub psychologicznych, bądź też na zbyt ogólnikowych refleksjach filozoficznej natury.

We wszystkich dotychczasowych pracach z zakresu teorii socjalistycznego wychowania moralnego nie sięgnięto do kapitalnego problemu: **etyki** jako wykładni nowych zasad zachowania się człowieka budującego i broniącego socjalistyczną ojczyznę. Tą drogą poszła teoria wychowania moralnego w naszym wojsku, w wyniku czego zostały już np. opracowane „Zasady etyki oficera Ludowego Wojska Polskiego", które stanowią ważne ogniwo w systemie wychowania kadr.

b. Wychowanie społeczne

Nie wnikając nawet w treść publikacji z zakresu wychowania społecznego, lecz jedynie wstępnie patrząc na tytuły tych publikacji można wyciągnąć wiele ważnych wniosków.

Przypatrzmy się więc tytułom tych prac (widząc w nich zawartą określoną problematykę).

W pierwszym 10-leciu mieliśmy publikacji poświęconych:

1) problemom wychowania w rodzinie oraz współpracy rodziny ze szkołą — 13 tytułów;
2) zagadnieniom wychowania przez samorząd (w szkole, domu dziecka itd.) — 8 prac. W tym jedna A. Lewina — próba przeniesienia pewnych doświadczeń systemu wychowania A. Makarenki;
3) pozostałe prace — wznowienia przedwojennych wydań.

W większości zaprezentowane wydania miały charakter popularnych raczej „pogadanek" lub dzielenia się własnym doświadczeniem z praktyki.

W drugim 10-leciu obserwujemy większe zainteresowanie wydawnictw i pracowników naukowych oraz praktyków problematyką wychowania społecznego. Rozsiew tematyczny można ogólnie ująć następująco:

1) Poszukiwanie podstaw wychowania społecznego oraz zasad wychowania (szczególnie kolektywnego):
— 16 prac. W tym — ogólne podstawy i cele wychowania — 7; wychowanie kolektywne w szkole — 6; bezpośrednio poświęcone wychowaniu obywatelskiemu (w związku z rysującym się nowym programem) — 3.
2) Rola środowiska w wychowaniu (np. szkoła na wsi itp.) — 11.
3) Rola samorządu uczniowskiego w wychowaniu społecznym (w szkole, w domu dziecka itd.) — 9.
4) Rola pracy w wychowaniu społecznym — 6.
5) Problemy wychowania społecznego małego dziecka w rodzinie i w przedszkolu — 12 (przeważnie popularnonaukowe).
6) Problemy resocjalizacji — 3.
7) Pozostałe prace (tu włączyliśmy wznowienia oraz zagadnienia wykraczające poza wymienione).

Ostatnie 5-lecie wykazuje dalszą dynamikę wydawnictw z zakresu wychowania społecznego. Oto przykłady:

1) Poszukiwanie podstaw wychowania społecznego oraz zasad wychowania (szczególnie kolektywnego) — 14 prac. W tym: ogólne podstawy i cele wychowania — 7; wychowanie kolektywne w szkole — 4; bezpośrednio poświęcone wychowaniu obywatelskiemu (według założeń nowych programów) — 3.
2) Rola środowiska w wychowaniu — 11.
3) Rola samorządu uczniowskiego w wychowaniu społecznym — 4.
4) Rola pracy w wychowaniu społecznym — 8.
5) Problemy wychowania społecznego małego dziecka w rodzinie i w przedszkolu — 4.
6) Problemy resocjalizacji — 6.
7) Wychowanie patriotyczne — 3.
8) Pozostałe prace (także włączono wznowienia lub zagadnienia wykraczające poza wymienione).

Co należy bardzo wyraźnie podkreślić? Większość publikacji z zakresu wychowania społecznego charakteryzuje z roku na rok stałe pogłębianie marksistowskiego pojmowania istoty socjalistycznego społeczeństwa. Szczególnie cenną staje się z tego punktu widzenia nowa praca H. Muszyńskiego [38]

Podobnie wnikliwie naświetlają węzłowe problemy wychowania zespo-

[38] H. Muszyński, Podstawy wychowania społeczno-moralnego. Warszawa 1967 PZWS.

łowego A. Lewin [39] i Z. Zaborowski [40] pogłębiając swoje dotychczasowe badania co do systemu wychowania kolektywnego.

Ważnym sygnałem nowych poszukiwań są pierwsze rozważania problematyki z zakresu wychowania obywatelskiego, które zmierzają do ujęcia konkretnych zadań wychowania moralnego, patriotycznego i zasad społecznego współżycia w określony system wychowania obywatela PRL. Do tego rodzaju prac należy z całą pewnością zaliczyć wyniki badań w ZMW.[41]

Trzeba zauważyć, że dopiero w ostatnich latach ukazały się obszerniejsze prace na tematy wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego. (Wszystkie wydano w Wydawnictwie MON). Niestety, trzeba mówić o tym wyraźnie, że tak istotny problem wychowania socjalistycznego jak wychowanie patriotyczne i internacjonalistyczne — pomimo organizowanych szeregu konferencji naukowych przez Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN, Zarząd Główny ZNP i inne instytucje — nie został do dnia dzisiejszego właściwie rozwiązany. Nie mamy naukowo opracowanej teorii wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego w Polsce Ludowej.

Drugim ważkim zagadnieniem, ściśle sprzęgniętym z socjalistyczną teorią wychowania społecznego, jest wychowanie przez pracę. Wprawdzie mamy z tego zakresu szereg publikacji, jednak problem wychowania przez pracę jest w zasadzie rozważany niejako „obok" teorii wychowania społecznego. Nie stanowi jej integralnej całości. Wiele przyczyn składa się na to, m. in. brak konskwencji w systemie naszej szkoły (jeśli brać pod uwagę zagadnienie roli pracy w tym systemie). Jeszcze w zasadzie nasza szkoła nie wyszła z epoki prac typu rzemieślniczego. Toteż i brak zapotrzebowania społecznego na odpowiednio rozwiniętą teorię wychowania przez pracę jako osnowę wychowania społecznego i moralnego niemało wpływa na te braki. Jednakże teoretycy wychowania winni widzieć perspektywy rozwojowe naszego społeczeństwa i w nim właściwą funkcję szkoły i nie wahać się szerzej i głębiej pewne zagadnienia podejmować — **winni wyprzedzać w wielu wypadkach praktykę wychowania.** Wszak już potrzeby życia narzuciły konieczność wprowadzenia np. **praktyki robotniczej** dla młodzieży akademickiej, co jest m. in. sygnałem braków w wychowaniu szkolnym.

Brak jest miejsca na szersze omówienie jeszcze dwóch zagadnień z zakresu wychowania społecznego, które szczególnie w ostatnich latach są dość szeroko omawiane na podstawie wielostronnych badań. Tymi zagadnieniami przede wszystkim są: wychowanie przez samorząd uczniowski oraz funkcja środowiska pozaszkolnego w wychowaniu społecznym. Wiel-

[39] A. Lewin, Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego. Warszawa 1967. PZWS.
[40] Z. Zaborowski, Podstawy wychowania zespołowego. Warszawa 1967, PWN.
[41] Obywatelskie wychowanie w ZMW — Materiały z seminarium w Tardzie 4—5. V. 1968. Warszawa 1968, LSW.
w szkole.

ka jest rola w tych badaniach i ich opracowaniach teoretycznych: w pierwszym — A. Kamińskiego i w drugim — R. Wroczyńskiego.

Od kilku lat obserwujemy w metodologii badań wychowania społecznego charakterystyczny i masowy zwrot ku eksperymentom pedagogicznym w szkole.

W swoim czasie rozwinięto na większą skalę organizację eksperymentów pod kierunkiem Katedry Pedagogiki Ogólnej UW. W sprawozdaniu z konferencji w Szczecinie w r. szkolnym 1965/66 czytamy: „Podstawowym problemem pracy szkół eksperymentalnych pod naukowym kierownictwem prof. dra B. Suchodolskiego jest wychowanie społeczne. Terminem tym można objąć całą działalność wychowawczą w szkole. Jeśli mówimy o wychowaniu społecznym, mamy na myśli — wychowanie obywatelskie oraz wychowanie patriotyczne, a także kształcenie naukowego poglądu na świat".[42]

Jeszcze na szerszą skalę rozpoczęto prowadzenie eksperymentalnej pracy w szkołach przez Instytut Pedagogiki Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. W wyniku tych eksperymentów powstała już cenna praca A. Lewina: „Zarys metodyki wychowania". Podobnie rozwijają się eksperymenty odnośnie problematyki wychowania obywatelskiego (szczególnie w woj. lubelskim) pod kierownictwem Z. Krzysztoszek. W ostatnich latach rozpoczął także interesujące badania na podstawie eksperymentów w szkołach Poznania z zakresu wychowania obywatelskiego i patriotycznego H. Muszyński.

Pierwsze wyniki tych cennych badań znajdują już swój wyraz na łamach czasopism pedagogicznych m. in. *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Ruch Pedagogiczny*, *Nauczyciel i Wychowanie* i inne.

Co jednak uderza każdego, kto próbuje dokładniej przyjrzeć się prowadzonym badaniom oraz publikacjom wyników tych badań?

Przede wszystkim brak jest centralnej koordynacji badań. W wielu badaniach widoczne jest wyraźnie rozproszenie sił i środków, często nawet ogromny rozsiew problematyki badań. I co gorsze, dotychczasowe perspektywicznie plany badań nie wróżą szybkich zmian na tym polu. Można śmiało sformułować tezę — zresztą niejednokrotnie podnoszoną na posiedzeniach Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN przez jego członków — iż każdy ośrodek pedagogiczny w kraju prowadzi badania w zależności od indywidualnych zainteresowań. Brak jest koncentracji na węzłowych zagadnieniach.

Co więcej, zaczął się rysować niezdrowy spór kompetencyjny o kierowanie badaniami pedagogicznymi. Niewątpliwie trzeba tu wyraźnie i jednoznacznie zaznaczyć, że rewolucyjny rozmach budownictwa socjalizmu w naszym kraju, szybki rozwój szkolnictwa i oświaty stawia przed nauka-

[42] Konferencja szkół podstawowych na temat organizacji działalności wychowawczej w szkole — Sprawozdanie: Ferdynand Gniewski, *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 4 1966, s. 169—172.

mi pedagogicznymi stale nowe kręgi zagadnień przy jednoczesnym braku kadr. Mało tego, nacisk zamówień społecznych różnych środowisk lokalnych na ośrodki pedagogiczne oraz zapotrzebowanie badawcze różnorodnych instytucji kulturalno-oświatowych oraz organizacji społecznych sprawiają to, że często poszczególni naukowi pracownicy ulegali tym naciskom. Gubiliśmy często z pola widzenia konkretne uchwały poszczególnych zjazdów Partii [43], które odsłaniały braki w teorii wychowania społecznego i moralnego, wskazywały ważne nowe centralne zagadnienia, akcentowały potrzebę koncentracji wysiłków.

Wprawdzie wypływające z uchwał Partii wnioski dla badań pedagogicznych były i są omawiane na łamach czasopism pedagogicznych, lecz nie doprowadziliśmy do podsumowania tych wniosków w instytucjach kierujących planowaniem badań pedagogicznych i nie doprowadziliśmy do opracowania w tym świetle centralnego planu ogólnopolskich badań, do weryfikacji dotychczasowych planów. Toteż wysunięta na V Zjeździe problematyka m. in. wychowania obywatelskiego i patriotycznego jest rozwiązywana wprawdzie dość interesująco, lecz bez odpowiednio opracowanego, kolektywnego dla całego kraju, planu badań.

A zatem stoi przed nami zadanie możliwie szybkiego naprawienia popełnianych błędów.

4. Zakończenie

Starałem się spojrzeć na dotychczasowy dorobek teorii wychowania moralnego i społecznego na podstawie konkretnych publikacji z tego zakresu. Brałem także pod uwagę prace odnoszące się bezpośrednio do praktyki pedagogicznej powstałe jako wyraz refleksji pedagogicznej praktyka.

Akcentowałem w ocenie tego dorobku przede wszystkim ideowo-polityczny aspekt, ponieważ nasza teoria wychowania ma ściśle określony cel: **przygotowanie młodych pokoleń zdolnych budować i bronić ojczyznę socjalistyczną.**

Nawiązując zaś do wniosków z oceny teorii wychowania moralnego i społecznego za okres pierwszego 20-lecia Polski Ludowej, wskazałem, iż nadal pogłębia się głównie budowa podstaw filozoficznych, socjologicznych i psychologicznych w dziedzinie wychowania społecznego oraz zarysowały się perspektywy budowy teoretycznego systemu wychowania społecznego, szczególnie drogą rozwijanych na szeroką skalę eksperymentów pedagogicznych w szkole. Rozwiązanie tego problemu wymaga jednak odpowiedniego centralnego pokierowania eksperymentami i oceną ich wyników.

Co trzeba brać pod uwagę w nowym etapie rozwoju badań z zakresu wychowania moralnego i społecznego (sądzę, że także w zakresie innych dziedzin)?

[43] Pisałem o tym szczegółowo w artykule: Zadania nauk pedagogicznych w świetle Uchwały V Zjazdu PZPR. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1 1969 r.

Ponad 90% dotychczas opublikowanych prac z zakresu wychowania moralnego i społecznego mają za przedmiot swoich dociekań młodzież szkół podstawowych lub dziecko przedszkolne. Tymczasem gubimy z pola widzenia ważne ogniwo naszego systemu kształcenia i wychowania — **szkołę średnią**, która w takiej lub innej formie ogarnia już około 70% młodzieży.

Realizując zatem postulat V Zjazdu PZPR, odnośnie opracowania teorii jednolitego systemu wychowania, sądzę, że trzeba widzieć ten system w różnych układach: od wieku przedszkolnego, przez szkołę podstawową i średnią, aż do szkoły wyższej oraz wszerz — od systemu pracy szkoły poprzez różne ogniwa środowiska pozaszkolnego, organizacji i instytucji funkcjonujących w środowisku.

Mało tego, trzeba sprecyzować rolę i miejsce w jednolitym systemie socjalistycznego wychowania w Polsce Ludowej — wychowania moralnego, społecznego, wychowania przez pracę, wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego. Zachodzi potrzeba ujednolicenia i zhierarchizowania nawet samych pojęć w teorii wychowania. Tego nie dokona każdy pracownik naukowy osobno, prowadząc nawet bardzo interesujące badania. Najwyższy czas, aby przystąpić w sposób zorganizowany do podjęcia tych problemów — mając na widoku postawione przed nami zadania: **opracowanie teorii jednolitego socjalistycznego systemu wychowania w Polsce Ludowej.**

ALEKSANDER LEWIN

OCENA ZACHOWANIA UCZNIÓW JAKO NARZĘDZIE ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZEGO

Habent sua fata libelli...

Ale nie tylko książki mają swoje przedziwne losy. Dotyczy to również niektórych problemów w dziedzinie oświaty i wychowania. I tak na przykład ostatnio sprawa oceny zachowania uczniów, funkcjonującej jeszcze do niedawna na mocy tzw. uświęconej tradycji, stała się naraz przedmiotem dużego zainteresowania i niepokoju — nie tylko w środowiskach pedagogicznych, lecz również w odczuciu szerszej opinii publicznej. Rośnie nieustannie liczba wypowiedzi (w artykułach i książkach) oraz badań (na mniejszą i większą skalę), sygnalizujących pilną potrzebę dokonania daleko idących zmian w dotychczasowych sposobach oceny zachowania uczniów.

Jednocześnie — i to jest chyba najważniejsze — w ciągu ostatnich kilku lat, zwłaszcza od roku 1967, zaznaczył się bardzo wyraźnie ruch poszukiwań pedagogicznych, zmierzających do wypracowania nowej koncepcji oceny zachowania uczniów. Ruch ten przybiera postać coraz szerzej zakrojonego eksperymentu wychowawczego, który objął już znaczną część szkół stołecznych, szkoły województwa zielonogórskiego, a także niektóre szkoły w innych województwach (białostockie, gdańskie, krakowskie, poznańskie, warszawskie). Poszukiwaniom tym patronują z reguły miejscowe władze oświatowe i ośrodki metodyczne.[1] Do poszukiwań tych włączyła się także od początku Pracownia Wychowania Społeczno-Moralnego Instytutu Pedagogiki, współdziałając we wszystkich najważniejszych poczynaniach, weryfikujących nową koncepcję oceny zachowania — w skali doświadczalnej i masowej (badania sondażowe, kursy, konferencje, sesje naukowe, prace wdrożeniowe).

Jaka jest geneza tych poszukiwań? Na jakich oparte są one założeniach? W jakim kierunku idą próby rozwiązań? Do jakich wyników dochodzą szkoły uczestniczące w tych poszukiwaniach?

I. W SPRAWIE GENEZY EKSPERYMENTU

1. Trzy twierdzenia wstępne

1. Ocenianie postępów w nauce i zachowaniu stanowi jeden z bardzo istotnych elementów naszego

[1] Por. Pismo okólne nr 3/69 w sprawie rozszerzenia eksperymentu w zakresie zróżnicowanej oceny zachowania uczniów, wydane przez Kuratorium Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy w dniu 10 czerwca 1969. Pismo dotyczące tej kwestii wydało kuratorium zielonogórskie: Wprowadzenie zasad postępowania przy ocenianiu uczniów ze sprawowania (KOS. Dz. III — 1/10/67 2. X. 1967).
Pismo kuratorium krakowskiego (KOS. III Wydział 5/9/69 1. VIII. 1969).

systemu dydaktyczno-wychowawczego. Zajmuje ono o wiele większe miejsce w życiu szkoły aniżeli w innych instytucjach. Można wręcz twierdzić, że ocenianie przenika całe życie szkolne, poważnie absorbując uwagę uczniów, nauczycieli, rodziców, a także nadzoru pedagogicznego.

Oceny są nieomal jedynym „liczącym się" miernikiem osiągnięć szkoły czy pojedynczego ucznia. Stanowią bodaj najsilniejszy bodziec, który ma zachęcać do lepszej nauki i lepszego zachowania. Codzienne i okresowe wystawianie ocen stanowi procedurę dość uciążliwą, pochłaniającą wiele czasu. Zagadnienie ocen nieustannie przewija się w kontaktach nauczycieli z uczniami, a także w czasie spotkań z rodzicami. Oceny zajmują poczesne miejsce w oficjalnej dokumentacji szkolnej (arkusze ocen, świadectwa szkolne, dzienniki lekcyjne), odgrywając doniosłą rolę w niejednej ważnej życiowo sprawie (przejście z klasy do klasy, przyjęcie do innej szkoły, przyznawanie stypendium itp.). W tej sytuacji staje się zrozumiałe, że wszelkie niekonsekwencje w zakresie oceniania, zwłaszcza formalne potraktowanie tej sprawy, mogą powodować duże, wręcz niepowetowane szkody wychowawcze, wywołując także przykry rezonans społeczny.

2. Od lat panuje zgodna opinia, że ten właśnie element naszego systemu wychowania, jakim jest ocenianie, nie funkcjonuje należycie. Powiedzmy nawet więcej — funkcjonuje gorzej aniżeli inne elementy systemu.

Nie jest to zresztą wyłącznie nasza dolegliwość krajowa. Z problemem tym nie uporano się dotąd właściwie w żadnym kraju. We Francji np. problem ten wygląda o wiele bardziej szokująco: 20-stopniowa skala ocen postępów w nauce, możliwość dzielenia każdego stopnia na części ułamkowe, ustalanie pozycji ucznia w klasie na podstawie tzw. średniej (moyenne) itd. Nic też dziwnego, że od przeszło 30 lat rozwija się tam specjalna gałąź wiedzy psychopedagogicznej (docimologie), próbująca naświetlić i usunąć niedomagania w sposobach oceny i egzaminowania uczniów [2]. Zresztą, bezskutecznie.

3. Stwierdzając, że mamy tu do czynienia z bolączką charakteryzującą nie tylko nasz system wychowania, trzeba jeszcze dopowiedzieć, że najsłabszym elementem naszego sposobu oceniania uczniów jest ocena ich zachowania. W tej dziedzinie sytuacja jest bez porównania gorsza aniżeli w dziedzinie oceny postępów w nauce.

Wiadomo, że ten ostatni problem budzi od dawna sporo daleko idących zastrzeżeń i wątpliwości, wywołuje permanentne, niekiedy burzliwe dyskusje w szkole i na łamach prasy. Wszelkie badania dotyczące tej kwestii (rodzime i zagraniczne) wykazują zupełnie jednoznacznie, że ocena z przedmiotu jest narzędziem pedagogicznym bardzo niedoskonałym, żeby nie powiedzieć — ułomnym. Ciąży na niej grzech subiektywizmu, nieadekwat-

[2] Por. H. Piéron: Examens et docimologie. Paris 1963 Presses Universitaires de France.

ności, przypadkowości.[3] Stanowi ona zarzewie wielu niepotrzebnych sporów, napięć i nieporozumień. Mimo tych wszystkich braków można jednak czynić jakieś rozsądne wysiłki, by narzędzie to udoskonalić. Można precyzować normy czy kryteria ocen z poszczególnych przedmiotów. Można dbać o większą adekwatność ocen. Można minimalizować subiektywizm oceny. Można i trzeba brać pod uwagę wychowawcze oddziaływanie oceny na ucznia, jego samopoczucie, chęć do pracy. Natomiast zupełnie inaczej wygląda sytuacja, gdy chodzi o tzw. ocenę ze sprawowania.

2. Niekonsekwencje dotychczasowej oceny ze sprawowania

W świetle dotychczasowej praktyki szkolnej wychodzą na jaw trojakiego rodzaju mankamenty oceny ze sprawowania. Przede wszystkim są to mankamenty związane z treścią i charakterem tej oceny.

1. Ocena ze sprawowania nie jest w gruncie rzeczy sprecyzowana treściowo. Ma charakter globalny. Dotyczy niejako zachowania ucznia w całości. Oficjalny dokument ministerialny podaje, że „ocenę ze sprawowania należy rozumieć możliwie najściślej jako ocenę ogólnego zachowania się ucznia w szkole i poza szkołą" [4]. Określenie to nie wyjaśnia jednak dokładniej i nie precyzuje, co właściwie oceniamy analizując zachowanie ucznia. Otwiera to duże możliwości dowolnej interpretacji treści oceny.

2. Cała dotychczasowa koncepcja oceny ze sprawowania przeniknięta jest logiką wykroczeń. Istnienie wykroczeń lub ich brak stanowi podstawowe kryterium oceny zachowania ucznia. Zakłada się, że jeśli uczeń nie ma na swoim koncie żadnych wykroczeń, to otrzymuje ocenę najwyższą, bardzo dobrą. Natomiast jeśli popełni jakieś wykroczenie, to grozi mu obniżenie oceny do czwórki, trójki, a nawet dwójki. Badania wykazały, że wśród przyczyn powodujących obniżenie oceny dominuje nieusprawiedliwiona nieobecność w szkole (wagary), a dalej: rozmowy na lekcji, aroganckie zachowanie, palenie tytoniu i in. [5] Jak widać, ocena ze sprawowania reguluje dość ograniczoną sferę zachowań uczniowskich.

3. Ocena ze sprawowania, poprzestając na rejestrowaniu ujemnych zjawisk, zupełnie nie odzwierciedla pozytywnych przejawów zachowania ucznia.

Ocena młodego człowieka — głównie czy wyłącznie przez pryzmat jego niedociągnięć — jest chyba uproszczeniem, nie dającym się pogodzić z najbardziej elementarną logiką oddziaływania wychowawczego. Czyż można akceptować stanowisko, które w ocenie zachowania ucznia pomija dodatnie

[3] Por. prace Altszuler, Racinowskiego.
[4] Dziennik Urzędowy Min. Oświaty nr 16 1966, s. 545.
[5] Por. M. Pelcowa: O kryteriach oceny ze sprawowania. *Nowa Szkoła* 1965, nr 4, s. 19.

strony jego zachowania? Niesłuszne również wydaje się obniżanie oceny za takie czy inne odchylenie od przyjętej normy zachowania. Wiemy przecież doskonale z życia codziennego, że można być wartościowym człowiekiem pod jednym względem, a niezupełnie dopisywać pod jakimś innym. Nie znaczy to jeszcze, iż mamy prawo takiego człowieka dyskwalifikować. Jest chyba oczywiste, że w ocenie ucznia należałoby unikać jakiejkolwiek jednostronności, nade wszystko zaś jednostronności polegającej na dostrzeganiu negatywów — bez dostatecznego uwzględnienia pozytywnych stron zachowania.

4. Należy jeszcze zaznaczyć, że logika wykroczeń, przenikająca całą koncepcję oceny ze sprawowania, sprawia, iż traktuje się ją głównie jako hamulec, jako klapę bezpieczeństwa, jako środek utrzymywania młodzieży w ryzach, a nie jako bodziec mający stanowić zachętę do większej pracy nad sobą, do ulepszenia własnego zachowania.

Wychowawcze oddziaływanie oceny ze sprawowania ulega także poważnemu ograniczeniu na skutek obowiązującej dotąd skali ocen. Stanowi ona źródło wielu daleko idących niekonsekwencji pedagogicznych:

1. Przede wszystkim skala ta jest bardzo wąska, przyciasna. Jak wiadomo, formalnie rzecz biorąc, istnieją cztery stopnie (5, 4, 3, 2) [6]. W rzeczywistości jednak skala ta sprowadza się do dwóch ocen: dodatniej (bardzo dobrze) i ujemnej (wszystkie inne). Właściwie zatem nie ma tu żadnej skali. Jest tylko alternatywa: albo ocena bardzo dobra (5), albo ocena zła (4, 3, 2 — to tylko różne odcienie ujemnej oceny). Wytwarza się dość paradoksalna sytuacja. Postępy w nauce ocenia się przy pomocy skali bądź co bądź 5- czy 4-stopniowej, natomiast zachowanie, które jest z natury rzeczy zjawiskiem bardziej złożonym i subtelnym, ocenia się w sposób nader uproszczony.

2. Widzimy, iż nastąpiła tu prawie całkowita dewaluacja używanych stopni. Jedynie ocena bardzo dobra zachowała swoją nominalną wartość, natomiast wszystkie inne oceny nie posiadają tej wartości, jaka im powinna przysługiwać. Ocena dobra oznacza, że jest niedobrze; ocena dostateczna — to bardzo źle; a ocena niedostateczna sygnalizuje sytuację wręcz fatalną, dno. Taka nomenklatura stopni pozostaje w rażącej sprzeczności z obowiązującymi kanonami myślenia nie tylko pedagogicznego, ale i logicznego.

3. Z rozważań na temat obowiązującej skali wyłania się dość osobliwy problem tzw. obniżania ocen ze sprawowania. Warto tej sprawie poświęcić kilka uwag. Jak wynika z badań, kryteria powodujące zmniejszenie oceny są bardzo niejednolite, po prostu dowolne. Ale pomijając już tę

[6] Por. Dziennik Urzędowy Min. Oświaty nr 16 1960, ss. 545—546.

sprawę, trzeba zwrócić uwagę że praktyka obniżania ocen istnieje tylko w dziedzinie oceny zachowania. Nie istnieje natomiast w zakresie wystawiania ocen z przedmiotów. Na przykład: jeśli uczeń otrzymał czwórkę lub trójkę z matematyki czy języka polskiego, to nie znaczy, iż obniżono mu ocenę. Stopnie te określają aktualny stan jego wiedzy i jego osiągnięć w danym przedmiocie. Natomiast w ocenie ze sprawowania obowiązuje zupełnie inna logika. Zakłada się milcząco, że każdy uczeń od razu po przyjściu do szkoły otrzymuje ocenę najwyższą, bardzo dobrą — niejako automatycznie. Jest to zatem stopień w pewnym sensie kredytowany. W konfrontacji z życiem nastąpić może tylko mniejsze czy większe obniżenie tej oceny. Zaiste, dziwna to logika!

Poważne mankamenty oceny ze sprawowania pogłębione są procedurą jej wystawiania. Wystawianie tej oceny należało dotąd prawie wyłącznie do kompetencji nauczyciela. Praktyka była następująca. Wychowawca w czasie okresowej komisji klasyfikacyjnej wysuwał propozycje odnośnie każdego ucznia. Komisja bądź zatwierdzała propozycje ocen (przeważnie), bądź je częściowo modyfikowała (raczej rzadko), najczęściej w przypadkach obniżania ocen. Wszystko to dokonywało się bez jakiegokolwiek udziału zainteresowanych, tzn. samej młodzieży.

Jaki jest ogólny rezultat tak pojętej i tak funkcjonującej oceny ze sprawowania?

Po pierwsze — ocena ze sprawowania nie daje właściwie żadnego obrazu zachowania ucznia — ani wówczas, gdy uczeń otrzymuje ocenę bardzo dobrą, ani też wówczas, gdy ocena ulega zmniejszeniu.

Po drugie — ocena ta nie daje również prawidłowego obrazu sytuacji wychowawczej — ani w skali klasy, ani też w skali całej szkoły.

Z badań sondażowych, które prowadziliśmy w kilku szkołach, wynikało niezbicie, że bezwzględna większość uczniów, około 80%—90%, otrzymuje bez trudu ocenę bardzo dobrą. Zresztą podobne wnioski nasuwa potoczna obserwacja praktyki szkolnej. Oceny bardzo dobre wystawia się bez głębszego zastanowienia, dość mechanicznie. Gdyby na tej podstawie oceniać sytuację, należałoby wyciągnąć superoptymistyczne wnioski na temat naszych osiągnięć w dziedzinie wychowania. Wnioski te pozostawałyby jednak w daleko idącej sprzeczności z codzienną analizą życia szkolnego, z ciągłymi narzekaniami na młodzież, z ogromem trudności wychowawczych, sygnalizowanych przez każdą niemal szkołę. A zatem jeśli nawet tu i ówdzie — w poszczególnych szkołach — jest dobrze, to w każdym razie nie jest aż tak dobrze (przeszło 80% bardzo dobrych ocen), ani tak źle (około 20% ocen obniżonych). Jest po prostu inaczej.

Potwierdziło to niewielkie wyrywkowe badanie, przeprowadzone, zanim przystąpiono do szerzej zakrojonego eksperymentu. Oto w 2 szkołach warszawskich (średniej i podstawowej) zastosowano dwojakiego rodzaju oceny bardzo dobre: 5b — ocena bardzo dobra bez zastrzeżeń i 5z — ocena bardzo dobra z zastrzeżeniami. W rezultacie tego wewnętrznego zróżnicowania oceny bardzo dobrej otrzymano zamiast 4/5 ocen bardzo dobrych zaledwie 2/3. Przy czym należy zaznaczyć, że zastrzeżenia nauczycieli dotyczyły prawie wyłącznie spraw porządkowych i pilnościowych (rozmowy na lekcji, złe zachowanie w czasie przerw, spóźnienia, wagary). Gdyby przyjęto bardziej pogłębione kryteria, to rozsiew zachowań wypadłby jeszcze inaczej. Badania wykazały również, że w grupie uczniów z ocenami obniżonymi (około 20%) zaledwie 5% zasługuje na oceny bardziej negatywne.

Dalsze uwagi o charakterze ogólnym dotyczą wychowawczej efektywności oceny ze sprawowania. Efektywność ta wydaje się być zupełnie nikła. Bezwzględna większość uczniów łatwo nabiera przekonania, że prawie za nic można otrzymać ocenę bardzo dobrą. Skoro zaś tak łatwo można zdobyć najwyższą ocenę, to właściwie znika jeden z bodźców do systematycznej pracy nad sobą. Efektywność wychowawcza tzw. ocen obniżonych jest także niewielka. Uczniowie na ogół nie przejmują się tymi ocenami, zwłaszcza ci, którzy otrzymują je częściej.

Najgorsze zaś jest to, że ocena ze sprawowania w dotychczasowej swojej wersji premiuje raczej postawę konformistyczną, postawę zewnętrzną, powierzchownej uległości i układności. Łatwo się o tym przekonać śledząc przebieg rad pedagogicznych i komisji klasyfikacyjnych. Gdy wystawia się oceny ze sprawowania, padają bardzo często takie np. określenia: „Jest spokojny, grzeczny, nie przeszkadza na lekcji— można mu dać ocenę bardzo dobrą". Tego rodzaju kryteria trudno uznać za wystarczające. Z badań dotyczących uspołecznienia młodzieży wynika, że spośród uczniów otrzymujących bardzo dobre oceny ze sprawowania dość poważny odsetek stanowią uczniowie nie uspołecznieni lub mało uspołecznieni — według zgodnej opinii kolegów i nauczycieli.[7]

3. Czy tak ma być dalej?

Nie wnikając głębiej w historię zagadnienia i nie dociekając, jak do tego doszło, że jest właśnie tak, jak jest — nie ma chyba powodu, by sądzić, że tak ma być zawsze, że sprawa oceny stanowi jakieś tabu, że kryje się za nią niewzruszona mądrość pedagogiczna.

Pewne doświadczenia mniej czy bardziej odległej przeszłości, jak również doświadczenia aktualne wskazują, że mogą być inne rozwiązania tego problemu. Jako ciekawostkę warto przytoczyć, że na przykład w świadec-

[7] Por. J. Maciaszkowa: Ocenianie — czynność par excellence pedagogiczna. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1964 nr 5.

twie szkolnym A. Mickiewicza odnajdujemy dwie odrębne noty za pilność i obyczaje. Tego rodzaju rozróżnienie stosowały także niektóre szkoły przed pierwszą wojną światową i w okresie międzywojennym. Znane są również jeszcze bardziej ambitne próby wdrażania dzieci do wszechstronniejszej analizy swego zachowania.[8] Do tych oraz innych cennych tradycji przeszłości należałoby nawiązać.

Potrzebę daleko idącej rewizji dotychczasowej koncepcji oceny ze sprawowania dostrzegają i sygnalizują czołowi działacze i pedagogowie w różnych krajach socjalistycznych. Oto niedawno minister oświaty Związku Radzieckiego w oficjalnym przemówieniu zwrócił uwagę, że tradycyjna ocena ze sprawowania (podobna zresztą do naszej) jest anachronizmem.[9] Na Ukrainie przygotowywane są obecnie pewne zmiany dotyczące treści i skali ocen, a w NRD od lat funkcjonuje zróżnicowana ocena, wyodrębniająca następujące dziedziny zachowania: sprawowanie (Betragen), pilność i współdziałanie. (Fleiss und Mitarbeit), porządek (Ordnung) oraz notę ogólną (Gesamtverhalten). Na Węgrzech w ocenie zachowania ucznia rozróżnia się sprawowanie i pilność.

W czasie mojej niedawnej podróży do Francji stwierdziłem, że niektóre szkoły, zwłaszcza najbardziej twórcze i poszukujące, stosują szczegółowe kryteria oceny zachowania ucznia. Np. Liceum Pilotujące w Marseilleveyre operuje następującymi wskaźnikami: uczestnictwo w życiu społecznym (vie communautaire et sociale) oraz porządek, czystość, spokój (ordre, propreté, silence). Inna szkoła, wprowadzająca w życie koncepcje pedagogiczne R. Cousineta, „La Source" (pod Paryżem) wyodrębnia: porządek (ordre), czystość (propreté), samokontrolę (contrôle de soi), poczucie dyscypliny (sens del a discipline), grzeczność (politesse), stosunek do innych (attitude vers des autres). W klasach freinetowskich — tych jest bardzo wiele we Francji — wprowadza się sporo różnych sprawności, wśród których występują sprawności dotyczące zachowania dzieci, np.: dobry kolega (bon camarade), organizator (organisateur), grzeczność (politesse) i inne. Zresztą nie tylko we Francji, ale i w innych krajach (m. in. w odległej Wenezueli) stosuje się kilka ocen dotyczących zachowania uczniów.

Nie tylko zatem argumenty logiczne, lecz również doświadczenia historyczne i aktualne wskazują, że od lat toruje sobie drogę bardziej racjonalna koncepcja oceny zachowania uczniów. Warto zwrócić uwagę i na to, że w próbach podejmowanych, niezależnie od siebie, w różnych krajach —

[8] Por. M. Szczawińska: Współudział dzieci w pracy wychowawczej. Warszawa 1959 PZWS.
Por. A. Kamiński: Aktywizacja i uspołecznianie w szkole podstawowej. Warszawa 1960 PZWS.

[9] Por. M. A. Prokofiew: O sostojanii i mierach dalniejszego ułuczszenia raboty średniej obszczeobrazowatielnoj szkoły. Sowietskaja Piedagogika 1968, nr 8, s. 33—34.

z reguły powtarzają się te same lub bardzo zbliżone do siebie kryteria treściowe dotyczące oceny zachowania uczniów.

Biorąc to wszystko pod uwagę, można chyba twierdzić, że ocena ze sprawowania — w obecnej swojej wersji — stanowi narzędzie pedagogiczne ogromnie spłycające i hamujące rozwój pracy wychowawczej. Założenia tej oceny i sposób jej funkcjonowania pozostają w rażącej sprzeczności z najbardziej elementarnymi założeniami naszego systemu wychowania. Zastąpienie jej innym narzędziem, bardziej odpowiadającym całemu naszemu systemowi wychowania, jest wręcz konieczne.

II. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA NOWEJ OCENY

1. Postawy a przejawy zachowania

Konstruując nową ocenę zachowania uczniów w szkole, stajemy w obliczu wielu skomplikowanych zagadnień, na które trzeba znaleźć prawidłową odpowiedź.

Przede wszystkim wyłania się pytanie, czy w ogóle należy oceniać zachowanie uczniów. Czy nie można obyć się bez tej oceny? Pytanie to jest dość uzasadnione, zwłaszcza gdy się bierze pod uwagę nikłą efektywność wychowawczą dotychczasowej oceny. Jednakże codzienna praktyka życiowa, a także prawidłowości o charakterze socjologicznym i psychologicznym wskazują, że ocena wyrażona w tej czy innej formie (stopień, opinia, charakterystyka i in.) stanowi niezbędny regulator zachowań ludzkich. Świadomie czy nieświadomie posługujemy się oceną na każdym kroku, a szczególnie potrzebna jest ona w okresie kształtowania się człowieka, w okresie zamierzonego inspirowania jego rozwoju.

Jeśli zatem przyjmiemy, że ocena jest konieczna, a w każdym razie celowa, to nasuwa się dalsze pytanie: czy jest możliwa, zwłaszcza gdy mamy na myśli ocenę stosowaną w skali masowej.

Wiemy przecież — potwierdzają to liczne obserwacje i badania — że zachowanie człowieka, a więc i dziecka w szkole, jest zjawiskiem ogromnie złożonym, zależnym od bardzo wielu czynników i okoliczności, nie zawsze nawet uchwytnych. Jak dotąd nie rozporządzamy jeszcze ogólnie przyjętą teorią, która pozwalałaby tłumaczyć w sposób zadowalający i jednoznaczny całokształt zachowania ludzkiego.[10] Ma ono w dużej mierze charakter sytuacyjny. Ten sam człowiek różnie „odsłania się" i różnie wygląda w rozmaitych sytuacjach. Ponadto w zachowaniu ludzkim silnie występują elementy maskowania się. Jakże często mamy do czynienia nie tyle z osobowością, ile — używając tu słów Makarenki — z „dekoracją osobowości", parawanem, za którym nie wiadomo właściwie, co się kryje.

Analizując zachowanie ludzkie, bardzo trudno jest nieraz zorientować

[10] Por. A. Malewski: O zastosowaniach teorii zachowania. Warszawa 1964 PWN.

się, jakie motywy kierują postępowaniem człowieka: czy wynika ono z jego wewnętrznych przekonań, czy też podyktowane jest presją zewnętrzną. To samo dotyczy uczniów. Bardzo często to, co nazywamy rezultatem wychowania, jest raczej tylko pseudorezultatem, np. zewnętrzne posłuszeństwo, pozorna układność, konformizm, deklaratywizm.

Aktualny stan wiedzy o człowieku nie dostarcza nam takich narzędzi badawczych, które pozwalałyby rozpoznawać zachowanie ludzkie w całej jego złożoności. Jeszcze trudniej jest dokonywać pomiarów czy oceny tego zachowania. Biorąc to wszystko pod uwagę, trzeba chyba uznać, że w masowej praktyce szkolnej można oceniać co najwyżej niektóre, zewnętrznie uchwytne i typowe przejawy zachowania ucznia. Przede wszystkim zaś te, które związane są z faktem jego uczestnictwa w życiu społeczności szkolnej. Jednakże ocena tych przejawów nie jest bynajmniej równoznaczna z oceną postaw uczniowskich wobec różnych zjawisk. Obserwując zachowanie uczniów, możemy do pewnego stopnia odpowiedzieć na pytanie: jak uczeń postępuje. O wiele trudniej byłoby odpowiedzieć na pytanie: jaki uczeń jest (w sensie jego osobowości, motywów działania i stosunku do otoczenia). Nie tylko względy naukowe, ale i uczciwość pedagogiczna nakazuje pamiętać o tym, że ocena postaw, tzn. stosunku wewnętrznego, przekonaniowego i emocjonalnego do ludzi, problemów, rzeczy — jest problemem złożonym i odpowiedzialnym. Te nastawienia życiowe tkwią zbyt głęboko w człowieku, oceniać je na podstawie zwykłej, codziennej obserwacji, zresztą przeważnie dość przypadkowej i fragmentarycznej, zabarwionej subiektywizmem.

Rzecz zrozumiała, że znajomość zewnętrznych przejawów zachowania może służyć częściowo jako podstawa do oględnych wniosków czy raczej przypuszczeń na temat postaw i motywów, jakimi kierują się uczniowie. Ale tylko tyle. Gdybyśmy się posunęli dalej i nadawali naszym przypuszczeniom formę oficjalnej opinii, moglibyśmy wyrządzić niemało szkód i krzywd wychowawczych.

Zresztą podobnie kształtuje się sytuacja — mutatis mutandis — w zakresie oceny z przedmiotów. Nie oceniamy przecież światopoglądu ucznia, lecz jedynie elementy bardziej uchwytne: przyswojone wiadomości, nabyte umiejętności. Nie znaczy to, oczywiście, że w naszych poglądach na uczniów i w naszej działalności ograniczamy się wyłącznie do tych spraw. Wprost przeciwnie, sprawa postaw jest sprawą zasadniczą z wychowawczego punktu widzenia. Ale co innego — interesować się postawami uczniów, przywiązywać do nich wagę, kształtować je, a co innego wystawiać za nie ocenę.

Stwierdzając, że oceniamy tylko zewnętrzne przejawy zachowania uczniów w szkole, nie określamy jeszcze tym samym, o jakie przejawy nam chodzi i jakie zachowanie mamy na względzie? Czy mamy na myśli bierne przystosowanie do istniejącej rzeczywistości (bezwzględne posłuszeństwo, podporządkowanie się zewnętrznym wy-

maganiom)? Czy też przeciwnie: zachowanie pojmujemy jako aktywne działanie, przekształcające istniejący stan rzeczy (inicjatywa, samodzielność, przedsiębiorczość)? Jakie elementy mają dominować w zachowaniu młodzieży? Jeśli uznamy, że istotą wychowania socjalistycznego jest rozwój autentycznych postaw ludzkich, nastawień społecznych, to jasne staje się, że trzeba zdecydowanie przezwyciężyć dotychczasową koncepcję oceny pojętej jako narzędzie ujarzmiania uczniów, trzymania ich w ryzach, sprawowania nad nimi władzy. Tę koncepcję należałoby zastąpić inną, wyzwalającą aktywność uczniów, chęć działania i pracy nad sobą.

2. Trzy funkcje oceny

Jakie funkcje ma spełniać nowa ocena, by stała się narzędziem wychowawczym, regulującym i kształtującym w sposób właściwy zachowanie uczniów? Na użytek roboczy wyodrębniliśmy w pracach doświadczalnych trzy podstawowe funkcje: pomiarową, analityczną i stymulatywną.

Funkcja pomiarowa. Jest to funkcja najbardziej elementarna, służąca zazwyczaj do określenia poziomu jaki osiągnęła dana jednostka czy nawet cała grupa (np. klasa) — pod jakimś względem i w granicach przyjętej skali. Ocenę można zatem traktować jako miernik ilościowy, pozwalający porównywać (przynajmniej do pewnego stopnia) osiągnięcia i niepowodzenia zarówno jednostek, jak i grup. Podsumowanie tych ocen daje nam mniej czy bardziej prawidłowy obraz rozsiewu zachowań uczniowskich.

Funkcja analityczna. Wyodrębniając tę funkcję, chcemy podkreślić, że ocena powinna ułatwiać dokonywanie jakościowej analizy zachowania ucznia, odsłaniając jego dodatnie i ujemne strony. W ten sposób można zwrócić uwagę na te strony postępowania, które wymagają korekty — zarówno w przypadkach jednostkowych, jak i grupowych.

Funkcja stymulatywna. Posługując się oceną, trzeba pamiętać, że jest to środek wychowawczy, który ma pobudzać młodzież do samowychowania — zarówno w przypadkach jednostkowych, jak i grupowych. Funkcja stymulatywna jest w gruncie rzeczy funkcją najważniejszą. Wszelkie ocenianie, które działa inaczej — zwłaszcza takie, które zniechęca ucznia do pracy nad sobą, prowadzi do rezygnacji ,zobojętnienia, wywołuje uczucie protestu — nie spełnia swojej roli wychowawczej.

Jest zrozumiałe, że wszystkie wyodrębnione tu funkcje wiążą się ze sobą jak najściślej i należy je rozpatrywać łącznie.

Jeśli spojrzymy na dotychczasową ocenę ze sprawowania przez pryzmat scharakteryzowanych wyżej funkcji, to odsłonią się jeszcze wyraźniej najważniejsze mankamenty tej oceny. Stanie się oczywiste, że nie jest ona

dobrym narzędziem pomiaru, ukazuje bowiem rozwarstwienie zachowań, nie odpowiadające rzeczywistości. Nie wyjaśnia ona uczniom w sposób konkretny, co powinno ulec zmianie w ich zachowaniu. Najgorsze zaś jest to, że nie pobudza ona właściwie do pracy nad sobą.

Co należy zatem uczynić, by ocena zachowania działała prawidłowo? Szukając odpowiedzi na to pytanie, wyszliśmy z założenia, że istnieje ścisła zależność między treścią oceny, skalą ocen, trybem wystawiania oceny a jej wychowawczą skutecznością. Biorąc to pod uwagę kierowaliśmy się w pracy doświadczalnej następującą hipotezą: ocena zachowania tym lepiej spełni swoje funkcje, im konkretniej i trafniej ukaże typowo szkolne wymagania pedagogiczne; im bardziej potrafi różnicować je w zależności od wieku dzieci i rodzaju szkół; im większy będzie udział samych uczniów w dopracowywaniu się oceny.

3. Konkretyzacja treści

Konkretyzując treść oceny, zakładaliśmy, że ma ona obejmować te wartości społeczno-moralne, które odgrywają istotną rolę w społeczeństwie socjalistycznym. Próbując je bliżej określić, można odwoływać się do jakiegoś ogólnego wzorca czy wzorców człowieka żyjącego i działającego w naszym ustroju. Jednakże idąc tą drogą — w zasadzie słuszną — sporządza się zazwyczaj tak obszerny rejestr wszelkich możliwych i pożądanych cech człowieka, iż rejestr ten staje się mało użyteczny w codziennej pracy wychowawczej.

Nie rezygnując z ogólnych wyobrażeń o człowieku naszej epoki, należało sprowadzić całość zagadnienia do bardziej rzeczywistych i uchwytnych wymiarów. Wychodząc z tego założenia, zwróciliśmy szczególną uwagę na te normy zachowania, które egzekwowane są w masowej praktyce szkolnej. Znajdują one mniej czy bardziej doskonałe odbicie w różnego rodzaju wymaganiach pedagogicznych, adresowanych bezpośrednio do młodzieży. Wymagania te przyjmują najczęściej formę regulaminu uczniowskiego. Nie ulega chyba wątpliwości, że w regulaminie uczniowskim, prawidłowo odczytanym, kryje się jakiś ogólny wzorzec, ale sprowadzony do typowych wymagań, jakie szkoła stawia uczniowi.

Z dotychczasowych prób i doświadczeń wynika, że prawidłowy dobór tych najbardziej typowych wymagań nastręcza wiele kłopotów. Najlepszy dowód, że różne szkoły — zanim przystąpiły do ujednoliconej pracy doświadczalnej — koncentrowały swoją uwagę na nieco innych stronach zachowania uczniów. Podobnie rzecz wyglądała w różnych województwach. Jednakże analizując te różne próby konkretyzowania treści oceny, rzuca się w oczy, że pewne elementy treściowe powtarzają się we wszystkich projektach. W doświadczeniach warszawskich zatrzymano się ostatecznie na trzech kryteriach zachowania ucznia: aktywność społeczna, kultura

osobista, pilność. Województwo zielonogórskie wyodrębniło ponadto tzw. zdyscyplinowanie, ale od r. szk. 1969/70 zrezygnowało z tego kryterium, wychodząc z założenia, że zawarte w nim treści mieszczą się z powodzeniem w trzech podstawowych kryteriach. W doświadczeniach krakowskich wyodrębnia się jeszcze współżycie w zespole.

Z dotychczasowych analiz i doświadczeń wynika, że konstruując nową ocenę zachowania, należałoby świadomie unikać pokusy rozbudowywania i mnożenia różnych elementów treści. Trzeba raczej zmierzać do tego, by liczbę kryteriów zachowania sprowadzić do niezbędnego, ale realnego, funkcjonalnego i operatywnego minimum. W przeciwnym razie posługiwanie się oceną w masowej praktyce szkolnej mogłoby nastręczać zbyt wiele trudności i komplikacji. To chyba nie przypadek sprawił, że w dotychczasowej ocenie ze sprawowania ograniczono się tylko do jednego ogólnikowego określenia treści. Powiedzmy sobie otwarcie, że częściowego uproszczenia problemu nie da się tu uniknąć. Chodzi tylko o to, by za daleko nie posuwać się w tym uproszczeniu.

W obecnej swojej wersji, stosunkowo najbardziej rozpowszechnionej, zwrócono szczególną uwagę na te strony zachowania, które odgrywają wielką rolę w społeczeństwie socjalistycznym i nad którymi trzeba intensywnie pracować w naszym systemie wychowania.

Jednakże funkcjonowanie nowej oceny wymaga nie tylko prawidłowego doboru najważniejszych kryteriów zachowania. Wymaga także daleko idącej konkretyzacji treści każdego kryterium. W przeciwnym razie — grozić może nadmierna dowolność w interpretacji treści oceny. Mając to na względzie precyzowano bardziej jednoznacznie w toku kilkuletniej pracy doświadczalnej sens istotny każdego kryterium i najbardziej charakterystyczne dla niego wskaźniki.

I tak przez aktywność społeczną ucznia przyjęto rozumieć jego dobrowolny i czynny udział w działalności organizacji ideowo-wychowawczych oraz w pracach samorządu uczniowskiego, a także najmniejsze, najskromniejsze nawet poczynania, mające na celu dobro kolegów, klasy, szkoły, otoczenia (np. wywiązywanie się z pełnionych funkcji organizacyjnych, czynny udział w pracach społecznie użytecznych, poszanowanie mienia społecznego i osobistego, dbałość o estetykę otoczenia, umiejętność łączenia pracy społecznej z innymi obowiązkami w szkole i poza szkołą).

Kulturę osobistą sprowadzono do zewnętrznie uchwytnych, możliwych do zaobserwowania przejawów zachowania ucznia, określających jego sposób bycia w kontaktach z najbliższym otoczeniem — z ludźmi dorosłymi i rówieśnikami. (Np. kulturalny sposób bycia i wyrażania się, uczynność wobec otoczenia, przestrzeganie przepisów bezpieczeństwa, przestrzeganie zasad higieny, odpowiedni ubiór szkolny, wykonywanie zarządzeń porządkowych szkoły).

Wreszcie pilność jest rozumiana jako stosunek ucznia do jego podstawowego obowiązku szkolnego, jakim jest nauka, jego stałe uczestnictwo

w różnorodnych zajęciach, związanych z procesem uczenia się. (Np. systematyczne i punktualne uczęszczanie na lekcje oraz zajęcia dodatkowe, systematyczne i sumienne przygotowywanie prac domowych, czynny udział w lekcjach, rozwijanie własnych zainteresowań).

Czy ta trójczłonowa koncepcja treści oceny jest w pełni zadowalająca i wystarczająca? Może paść zarzut, że nie wyczerpano w niej wielu innych jeszcze aspektów zachowania. To prawda, ale wyczerpanie wszelkich możliwych aspektów zachowania nie jest ani możliwe, ani potrzebne, a w praktyce mogłoby stać się wręcz uciążliwe. Nie sposób jest bowiem oceniać to wszystko, co składa się na zachowanie ucznia. Skoro zaś tak, to należy oceniać przynajmniej najbardziej ważne, a zarazem najbardziej uchwytne strony zachowania. Chyba nie ulega wątpliwości, że w porównaniu z dotychczasową oceną (globalną i treściowo nieokreśloną) nowa ocena stanowi znaczny krok naprzód. Trudno jest przeskoczyć od razu ze stanu „niebytu treściowego" w stan „bytu doskonałego". Ale sprowadzając treść oceny do kilku wybranych elementów, można by jeszcze niejedną sprawę rozpatrzyć. Między innymi: czy nie warto np. rozróżnić kultury osobistej i kultury ogólnej ucznia? Chodzi bowiem o to, by nie zacieśniać pojęcia kultury człowieka wyłącznie do jego sposobu bycia. Równie istotne są jego zainteresowania, horyzonty, pasje.

Istnieje jeszcze jeden element treściowy oceny zachowania, zasługujący na dokładniejsze przemyślenie. Tym elementem jest pilność. W dotychczasowej wersji pilność rozpatrujemy jako stosunek do nauki w ogóle, podczas gdy w rzeczywistości mamy niejednokrotnie do czynienia z różnym stosunkiem do różnych przedmiotów. Czy nie należałoby zatem połączyć oceny pilności z oceną z każdego przedmiotu? Na przykład w doświadczeniach Liceum Pilotującego w Marseillveyre, o którym była już mowa, wyodrębnia się np. przy każdym przedmiocie 2 oceny: jedną za wysiłek (effort), drugą za osiągnięty poziom wiedzy (niveau). To rozróżnienie odgrywa dużą rolę wychowawczą.

Sprawa treści oceny nasuwa zatem jeszcze niemało problemów.

Trzeba na przykład uświadomić sobie, że podane wyżej określenia i wskaźniki nie wyczerpują złożonej problematyki aktywności społecznej, kultury osobistej i pilności. Niemniej jednak pozwalają bardziej jednoznacznie analizować i oceniać zachowanie uczniów. Stanowić mogą punkt wyjścia dla innych jeszcze, bardziej szczegółowych ustaleń, uwzględniających w większym stopniu zachowanie dzieci i młodzieży na poziomie różnych klas i w różnych typach szkół.[11]

Dokładniej należałoby także określić zakres stawianych wymagań, a więc: czy oceniając zachowanie ucznia bierzemy pod uwagę tylko jego postępowanie w szkole, czy też i poza szkołą? Odpowiadając na to pytanie,

[11] Na kursie wakacyjnym w Głogowie (lipiec 1969) szkoły zielonogórskie i warszawskie opracowały robocze materiały, zawierające próbę dostosowania ogólnych kryteriów treściowych do poziomu dzieci w różnym wieku.

warto podkreślić, iż należy oecniać tylko to, o czym wiemy na pewno, co da się obiektywnie stwierdzić. Wobec tego należałoby oceniać tylko te przejawy zachowania, które znajdują się w polu widzenia szkoły i które szkoła może w sposób mniej czy bardziej skuteczny egzekwować.

4. Przewartościowanie skali ocen

Wyodrębniając trzy podstawowe strony zachowania uczniów, które podlegają ocenie, stajemy wobec następującego pytania: czy należy wystawiać jedną ocenę za całość zachowania (pojętego oczywiście w sposób zróżnicowany), czy też należałoby raczej wystawiać 3 oddzielne noty?

W pracy doświadczalnej szkół warszawskich przyjęto tę drugą ewentualność. Zasadniczym argumentem było to, że aktywność społeczna, kultura osobista, pilność — są zbyt różnymi aspektami zachowania, by można je było objąć jednym wspólnym mianownikiem. Traktując każdą z tych dziedzin odrębnie i wystawiając trzy odrębne noty, uzyskujemy bardziej zróżnicowany, a zarazem bardziej adekwatny obraz zachowania ucznia. Łatwiej też uchwycić — przynajmniej częściowo — dominujące tendencje określające jego postępowanie. Jeśli np. uczeń otrzymuje ocenę wzorową za pilność, a zaledwie poprawną za kulturę osobistą i aktywność społeczną, jest to do pewnego stopnia charakterystyka ucznia, sugerująca kierunek dalszej pracy wychowawczej z nim. Analizując tego rodzaju oceny-charakterystyki, należy chyba uznać za rzecz całkowicie zrozumiałą i naturalną, że poziom zachowania ucznia nie zawsze i nie od razu jest wyrównany pod każdym względem. I to właśnie znajduje swoje odbicie w trzech odrębnych ocenach.

Czy nie należałoby jednak na podstawie trzech różnych ocen zmierzać do wystawienia jednej łącznej, w pewnym sensie „średniej"? Tak np. rozwiązują ten problem, jak wskazywałem, w szkołach NRD. W doświadczeniach szkół warszawskich zrezygnowano z tej łącznej oceny, obawiając się, że tzw. „średnia" ocena zatarłaby właściwie obraz zachowania ucznia i mogłaby prowadzić do wielu niepotrzebnych uproszczeń.

Ten właśnie wzgląd, by ocena nie upraszczała obrazu zachowania ucznia, podyktował również daleko idącą rewizję dotychczasowej skali ocen. Przede wszystkim uznano, że należy zastąpić dotychczasową, bardzo ciasną skalę, właściwie 2-stopniową (była już o tym mowa), skalą większą, w większym stopniu uwzględniającą normalny rozsiew zachowań uczniowskich. Wiele argumentów przemawiało za tym, że taką właśnie rolę może spełnić skala 5-stopniowa, ale odpowiednio przewartościowana. Skali tej nie należałoby też rozszerzać przy pomocy szeroko rozpowszechnionych tzw. „plusów" i „minusów".

Ta ostrożność w rozbudowywaniu skali ocen nie jest przypadkowa. Od dawna już sprawdza się pogląd, że im skala jest większa, tym większe są

jedynie pozory dokładności i adekwatności. W gruncie rzeczy większa skala stwarza większe możliwości subiektywizmu i nadużyć pedagogicznych. Nic też dziwnego, że np. we Francji, gdzie dotąd jeszcze obowiązuje skala 20-stopniowa, bardzo kategorycznie wysuwa się ostatnio postulat, by przejść na skalę 5-stopniową lub co najwyżej 7-stopniową.

Nasze własne doświadczenia, jak również doświadczenia niektórych szkół eksperymentalnych za granicą, wskazują również, że z wychowawczego punktu widzenia lepiej jest wyrzec się cyfrowej oceny zachowania (5, 4, 3, 2, 1). Więcej pożytku może przynieść dobrze pomyślana nomenklatura słowno-opisowa. Ustalając tę nomenklaturę należałoby jednak wziąć pod uwagę, że niektóre określenia nabrały pod wpływem dotychczasowej praktyki niewłaściwego zabarwienia (np. ocena „dobra", która jest „niedobra").

Po rozważeniu tych wszystkich okoliczności przyjęto w doświadczeniach warszawskich następującą skalę i nomenklaturę ocen, odbiegającą od poprzedniej: zachowanie wzorowe, wyróżniające, poprawne, niezadowalające, naganne.

Punktem wyjścia nowo przyjętej skali jest zachowanie poprawne, a nie wzorowe. Dwie oceny pozytywne oznaczają zachowanie lepsze aniżeli poprawne. Dwie oceny negatywne oznaczają zachowanie gorsze aniżeli przeciętne. Każda z tych ocen posiada określoną (logiczną i pedagogiczną) wartość skalową. Nowa skala w swoim całokształcie jest o wiele bardziej optymistyczna i proucznowska niż dotychczasowa. Nie oparto jej bowiem na logice wykroczeń, lecz na logice osiągnięć. Koncentruje ona uwagę głównie na dodatnich przejawach zachowania ucznia. I tak trzy oceny zachowania (wzorowe, wyróżniające, poprawne) oznaczają poziom co najmniej zadowalający. Jedynie dwie oceny spośród pięciu sygnalizują zachowanie budzące zastrzeżenia. Przy czym ocena zachowanie niezadowalające nie ma jeszcze charakteru alarmującego. Taki charakter ma wyłącznie ocena zachowanie naganne. Na marginesie warto wspomnieć, że w czasie wstępnej dyskusji nad skalą ocen proponowano nawet, by ten najniższy stopień określać jako zachowanie szkodliwe. Jednakże propozycji tej nie zaakceptowano — i to ze względów bardzo zasadniczych. Uznano bowiem, że każde narzędzie wychowawcze, a zwłaszcza ocena zachowania, powinno wyrażać w swej treści i formie zewnętrznej zaufanie do ucznia. Nie można go zatem dyskryminować ani opatrywać przykrą etykietką, np. szkodnik.

Generalnie rzecz biorąc, trzeba stwierdzić, że w nowo przyjętej skali obowiązuje taka sama logika, jak w skali ocen z przedmiotów. Uczeń może osiągać lepsze czy gorsze oceny, ale ocen się nie obniża. Przyjęcie tej zasady sprawia, że system oceniania w szkole staje się bardziej jednolity.

Jednym z najtrudniejszych zagadnień, którego dotąd nie udało się rozwiązać w sposób zadowalający, jest dokładniejsze, bardziej precyzyjne rozgraniczenie poszczególnych szczebli skali ocen zachowania.

Dla uściślenia 5-stopniowej gradacji przyjęto wstępnie następujące robocze kryteria:

Wzorową ocenę otrzymuje uczeń, który zawsze i bez zarzutu spełnia wymagania zawarte w regulaminie szkolnym i wyróżnia się całokształtem swego zachowania.

Ocena wyróżniająca oznacza, iż uczeń spełnia te wymagania przeważnie i dobrze, wyróżniając się w niektórych dziedzinach.

Poprawną ocenę uzyskuje uczeń, jeśli tylko w części spełnia wymagania, popełniając czasem drobne uchybienia.

Niezadowalająca ocena świadczy o tym, że uczeń przeważnie nie spełnia wymagań szkolnych.

Naganną ocenę otrzymuje uczeń, który bardzo rzadko spełnia wymagania szkolne, popełnia rażące uchybienia, a działalność jego można uznać za szkodliwą dla otoczenia.

Propozycje tej nomenklatury i rozróżnień wymagają, rzecz jasna, dalszych uściśleń w toku szerszej weryfikacji terenowej.

5. Modyfikacja trybu wystawiania ocen

Zróżnicowanie treści oceny i zbudowanie odpowiedniej skali stanowi właściwie tylko pierwszy krok, dzięki któremu następuje przekształcenie samego narzędzia pracy wychowawczej. Przeobrażając to narzędzie staramy się jedynie uwzględnić najbardziej elementarne wymagania społeczno-pedagogiczne.

Jednakże sedno zagadnienia tkwi nie tyle w przekształceniu samego narzędzia, ile raczej i przede wszystkim w sposobie posługiwania się tym narzędziem. W doświadczeniach tych szkół, które wprowadzają w życie nową ocenę zachowania, następuje daleko idąca zmiana trybu wystawiania ocen, zmiana nieomal rewolucjonizująca dotychczasową praktykę szkolną.

Wiadomo powszechnie, że obowiązujący dotąd tryb wystawiania ocen ze sprawowania był ogromnie jednostronny. Oceny dokonywali głównie i prawie wyłącznie sami nauczyciele — bez udziału zainteresowanych, tzn. bez udziału młodzieży. Uczniowie nic lub prawie nic nie mieli do powiedzenia w tej żywotnej dla nich sprawie. Wypowiadano się o nich, lecz bez nich. Wszystko działo się poza plecami uczniów. Stanowili oni zatem tylko przedmiot oceny. Nie odgrywali w całej tej procedurze czynnej roli. Co prawda niektórzy nauczyciele próbowali do pewnego stopnia włączać młodzież do ustalania oceny, ale były to raczej przypadki sporadyczne, nie zmieniające ogólnej sytuacji.

I na tym chyba polega największe nieporozumienie pedagogiczne i największy mankament dotychczasowej koncepcji oceny ze sprawowania. Nie uwzględniała ona specyfiki wychowania, konieczności aktywizowania samej młodzieży

w tym procesie. Trafnie powiedział kiedyś jeden z wybitnych pedagogów szwajcarskich, Ferrière, że o ile dydaktyka znajduje się w ręku nauczyciela, o tyle wychowanie powinno znajdować się w ręku uczniów. Uwaga ta trafia w sedno zagadnienia. Rzeczywiście, gdy ocenia się postępy w nauce, to któż inny może tu wystąpić w charakterze osoby bardziej kompetentnej niż nauczyciel? Natomiast gdy rozpatrujemy problem oceny zachowania uczniów, to któż może być bardziej kompetentny aniżeli sami uczniowie? Ocena zachowania uczniów jest w dużej mierze problemem wewnętrznym środowiska rówieśniczego — w samej szkole i poza szkołą. Kontakty uczniów ze sobą mają charakter ciągły. Poznają oni siebie w najrozmaitszych sytuacjach — oficjalnych i mniej urzędowych. O wiele gorsza jest pod tym względem sytuacja nauczyciela, a nawet wychowawcy klasy. Jego możliwości wszechstronnego poznania uczniów są bardzo ograniczone. Ogromna ilość ważnych spraw, faktów, reakcji znajduje się poza strefą widzenia i oddziaływania pedagogicznego. I trudno temu się dziwić, zwłaszcza przy obecnym deficycie czasu na pracę wychowawczą. W takich warunkach szczególnej wagi nabiera opinia samych uczniów o sobie i o swoich kolegach. Sięgnięcie do tego źródła informacji, uruchomienie go i spożytkowanie wydaje się niezbędne w świetle postulatów nowoczesnej pedagogiki, tak dobitnie akcentującej współodpowiedzialność uczniów za szeroko pojęte sprawy szkolne, a nie tylko za wąski krąg spraw regulaminowo-porządkowych.

Biorąc to wszystko pod uwagę, wyodrębniliśmy w procesie dochodzenia do właściwej oceny 3 kolejne ogniwa: samoocenę uczniów, opinię grupy koleżeńskiej o każdym ze swoich członków i wreszcie opinię nauczyciela o poszczególnych uczniach. Wychodziliśmy z założenia, że im pełniej uwzględni się te ogniwa, tym lepsze powstaną warunki dla wychowawczego oddziaływania oceny zachowania.

Wymienione przed chwilą ogniwa, składające się na proces oceniania, mogą występować w różnej kolejności i w różnych układach. W sposób schematyczny ilustruje to poniższa tabelka, w której symbolem A oznaczamy opinię nauczyciela, B — to opinia grupy, a C — samoocena dokonywana przez ucznia.

Warianty	Etapy dochodzenia do oceny		
	1	2	3
I	A	B	C
II	B	C	A
III	C	B	A

Doświadczenia szkół uczestniczących w pracy eksperymentalnej wykazały, że każdy z tych 3 wariantów może mieć zastosowanie na innym poziomie rozwoju dzieci.

W klasie I: ocenę wystawia nauczyciel, udział zaś samych dzieci w opiniowaniu siebie i kolegów jest raczej niewielki (I wariant).

W klasach II—IV: ocenę wystawia cały zespół klasowy bądź poszczególne grupy w obrębie klasy, a następnie wypowiada się nauczyciel. Pewną rolę może tu odegrać samoocena (II wariant).

W klasach V—VIII: punktem wyjścia jest przeważnie samoocena, następnie — ocena grupy i wreszcie — opinia wychowawcy (III wariant).

Wybierając poszczególne warianty, należy uwzględnić sporo różnych okoliczności: stopień wyrobienia społecznego dzieci, ich zdolność do krytyki i samokrytyki (w miarę dorastania), stan wychowawczy danej klasy bądź nawet całej szkoły.

W toku kilkuletniej pracy doświadczalnej, prowadzonej głównie na poziomie V—VII klas, okazało się, że wariantem najbardziej rozpowszechnionym i najwłaściwszym jest wariant trzeci: samoocena — ocena grupy — ocena nauczyciela. Jednakże do tego trybu oceniania trzeba dzieci i młodzież przygotować, a to z kolei oznacza konieczność rozwiązania wielu złożonych kwestii wychowawczych.

1. Samoocena stawia przed dziećmi możliwość stanowienia o sobie. Mają one prawo i obowiązek wypowiadania się na temat własnego zachowania. Jednakże dzieci nie są wdrożone do tak pojętej samooceny, nie posiadają dostatecznej samowiedzy ani też umiejętności dokonywania samoanalizy. Trzeba je do tego przygotowywać i pomagać im. Wyłania się tu sporo trudności, zwłaszcza wówczas, gdy dzieci mają tendencję do przeceniania lub niedoceniania różnych stron własnego zachowania.

2. Ocena dokonywana przez grupę jest zagadnieniem jeszcze bardziej złożonym. Konfrontacja opinii ucznia o sobie z opinią kolegów stwarza niekiedy sytuacje trudne, ale wychowawczo korzystne. Spojrzenie na siebie oczyma rówieśników, wysłuchanie ich uwag i dezyderatów stanowi nie tylko źródło ważnej informacji, lecz także i regulacji zachowania. Jest zrozumiałe, że proces oceny przez grupę nie może być procesem żywiołowym. Ocena może łatwo ulec wypaczeniu, jeśli w życiu grupy zaplenią się: fałszywie pojęty solidaryzm, pieniactwo, animozje osobiste.

3. Rola nauczyciela w tym systemie oceniania komplikuje się. Staje on niejednokrotnie w obliczu sprzecznych opinii i konfliktowych sytuacji w klasie. Zdarzają się też takie sytuacje, kiedy jego opinia odbiega od opinii kształtującej się wśród uczniów.

W tym miejscu może nasunąć się taka uwaga: skoro zastosowanie nowej procedury wystawiania ocen rodzi tyle trudności, to po co wywoływać wilka z lasu, po co komplikować sobie życie, a zwłaszcza pracę wychowawczą? Wydaje się jednak, że właśnie to, co ktoś skłonny byłby nazwać zbędną komplikacją, jest w gruncie rzeczy ogromnie cennym tworzywem wychowawczym. Nowa procedura oceniania otwiera nowe możliwości oddziaływania pedagogicznego. Oto uczeń poważnie zastanawia się nad własnym zachowaniem, kaledzy wypowiadają się na jego temat, nauczy-

ciel również nie stoi na uboczu, lecz włącza się dyskretnie do tych rozważań i dyskusji. Czyż nie jest to słuszna, choć zapewne nie najłatwiejsza, droga regulacji zachowania uczniów w szkole.

Stosowanie zróżnicowanej oceny zachowania wymaga także przemyślenia wielu kwestii ściśle technicznych, między innymi takiej kwestii, jak częstotliwość owych spotkań uczniowskich, w czasie których dokonuje się proces ustalania oceny.

Spotkania cotygodniowe pozwalają bezpośrednio reagować na różne przejawy zachowania ucznia. Wydarzenia szkolne tkwią jeszcze świeżo w pamięci młodzieży i nauczycieli. Łatwiej jest zatem wypowiadać się o nich. Jednakże ten tryb postępowania wymaga od nauczyciela, by co tydzień znalazł dodatkowy czas po lekcjach na spotkanie z klasą bądź poszczególnymi grupami uczniów. W naszych warunkach jest to prawie niemożliwe, a w każdym razie bardzo uciążliwe.

Ocenianie uczniów pod koniec okresu (tak jak to było tradycyjnie dotąd) w znacznym stopniu ogranicza możliwości wykorzystania nowej koncepcji oceny z wychowawczego punktu widzenia. Uczniowie bowiem oczekują z reguły oceny częstszej. Spodziewają się pochwał, gdy postąpią właściwie. Pragną natomiast zatrzeć jak najszybciej złe wrażenie, gdy postąpią niewłaściwie. I te oczekiwania należałoby w jakiś godziwy sposób zaspokoić, nie odkładając całej sprawy na długie tygodnie czy też miesiące.

Szkoły uczestniczące w pracy doświadczalnej rozwiązują ten problem rozmaicie, wychodząc jednak z generalnego założenia, że należy przeprowadzać ocenę co najmniej dwa razy w okresie (w połowie okresu i pod koniec).

IV. REZULTATY EKSPERYMENTU

Eksperyment w zakresie oceny zachowania, prowadzony w bardzo wielu szkołach i w bardzo różnych środowiskach, nie mógł być na skutek tych właśnie okoliczności eksperymentem ściśle kontrolowanym. Niemniej jednak na podstawie wycinkowych badań, a także licznych hospitacji zajęć wychowawczych, można w sposób udokumentowany twierdzić, że — mimo rozlicznych perypetii towarzyszących procesowi wdrażania nowej oceny — zdaje ona egzamin życia.

1. Opinia i stosunek uczniów do nowej oceny.

Nie ulega chyba wątpliwości, że najważniejszym wskaźnikiem przydatności i efektywności nowej oceny jest stosunek do niej samych uczniów. O nich przecież chodzi, gdy podejmujemy te czy inne próby doskonalenia narzędzi oddziaływania wychowawczego.

Uczniowie mieli niejednokrotnie okazję wypowiadać się w tej sprawie (wypowiedzi ustne i ankietowe). Trzeba wyraźnie stwierdzić, że uczniowie

w przytłaczającej większości opowiadają się za nową oceną. Stosunkowo niewielka liczba uczniów, która wolałaby pozostać przy dawnej ocenie, nie motywuje na ogół swojego stanowiska. Co najwyżej podaje, że tradycyjna ocena jest prostsza, wygodniejsza i że można bez kłopotu otrzymać najwyższą notę.

Natomiast uczniowie opowiadający się za nową oceną podają jeszcze bardziej ważkie i wychowawczo istotniejsze motywy [12]. Nowa ocena ich zdaniem:

a) określa szczegółowiej i dokładniej zachowanie uczniów; twierdzą, że nareszcie wiadomo, za co są oceniani;

b) pozwala bardziej wnikliwie, obiektywnie i sprawiedliwie oceniać to zachowanie;

c) stawia konkretne wymagania i mobilizuje do pracy nad sobą;

d) aktywizuje ucznia i samorząd klasowy do poprawy zachowania jednostek i zespołu;

e) uczy motywować swoje postępowanie.

Uczniowie wysuwają liczne wnioski, zmierzające do udoskonalenia trybu funkcjonowania nowej oceny. Proponują lepiej poznać kryteria ocen, zaostrzyć wymagania w zakresie pilności i kultury osobistej, pomóc w nauczeniu się uczciwej samooceny, wprowadzić lepszą informację klasy o przejawach zachowania się ucznia (wykonane prace społeczne, opinie dyżurnych i nauczycieli), dopracować się metody szybkiego oceniania.

Uczniom odpowiada to, że współdecydują w sprawie oceny swojego zachowania i zachowania ich kolegów. Traktują nową ocenę jako votum zaufania dla nich i swoistą „zdobycz socjalną".

2. Opinia i stosunek nauczycieli.

Wszyscy nauczyciele, którzy zaczęli stosować nową ocenę, uważają, że nowy system oceny zachowania uczniów jest słuszniejszy i skuteczniejszy. Stwarza on realne możliwości egzekwowania szeroko pojętych wymagań, wynikających z regulaminu szkolnego. W swoich wypowiedziach nauczyciele wysuwają przeważnie następujące motywy:

a) nowa ocena pozwala szerzej spojrzeć na ucznia, lepiej poznać jego indywidualność;

b) stwarza platformę porozumienia i współdziałania uczniów z wychowawcą;

c) daje szanse każdemu dziecku, nawet przeciętnemu, do wyróżnienia się przynajmniej w jednej dziedzinie.

W klasach, w których wprowadzono zróżnicowaną ocenę zachowania, stwierdza się wyraźny wzrost aktywności społecznej. Uczniowie sami do-

[12] Opieram się w tym miejscu na analizie dokonanej przez J. Grochowską i E. Oleszyńską w opracowaniu pt.: Doświadczenia Szkoły Podstawowej Nr 12 im. Powstańców Śląskich w Warszawie w zakresie zróżnicowanej oceny zachowania ucznia. Warszawa luty 1970. Podobne wnioski wynikają również z innych materiałów, zgromadzonych w Pracowni Wychowania Społeczno-Moralnego Instytutu Pedagogiki.

magają się „zatrudnienia społecznego". Oczywiście, jest to problem bardzo złożony, bo nie zawsze szkoła dysponuje odpowiednim frontem prac społecznych, a ponadto istnieje niebezpieczeństwo podejmowania się prac społecznych tylko „dla oceny". Dostrzegając jednakże te i inne niebezpieczeństwa, trzeba stwierdzić, że pod wpływem nowej oceny zmienia się stopniowo system wartości uznawanych przez uczniów. O ile przedtem w centrum uwagi zarówno uczniów, jak i nauczycieli znajdowała się prawie wyłącznie sprawa pilności i towarzyszących jej cnót, to obecnie coraz większego znaczenia nabiera sprawa aktywności społecznej i kultury osobistej, choć ten ostatni problem wywołuje jeszcze sporo niejasności.

Dostrzegając i podkreślając różnorodne korzyści wychowawcze, nauczyciele zwracają również uwagę na zasadniczą trudność o charakterze obiektywnym, wyłaniającą się w toku stosowania nowej oceny — brak czasu na rzetelną pracę wychowawczą, tzn. na dokładne poznanie dzieci i młodzieży, gromadzenie o niej wiadomości, rozmowy indywidualne z uczniami i z radą klasową samorządu, omawianie problemu zachowania na zebraniach grup czy z całą klasą.

Inna trudność, dotąd jeszcze poważnie komplikująca oddziaływanie nowej oceny — to koegzystencja w okresie przejściowym tej oceny i urzędowej oceny ze sprawowania na świadectwie. Ta koegzystencja jest niezmiernie kłopotliwa nie tylko z formalno-prawnego punktu widzenia, ale przede wszystkim w sensie wychowawczym.

3. Wpływ oceny na system wychowania.

Waga, jaką przywiązujemy do nowej oceny zachowania uczniów, nie oznacza, iż ocena jest najważniejszym zagadnieniem w praktyce szkolnej, że stanowi ona panaceum, uniwersalny środek, który zbawi szkołę i usunie wszelkie dolegliwości wychowawcze. Ocena zachowania jest po prostu jednym z istotnych elementów systemu wychowania i nabiera ona właściwego sensu czy wymiaru, gdy rozpatrujemy ją na tle całości poczynań szkolnych. Nie działa ona sama przez się, ale w kontekście całej organizacji pracy wychowawczej.

Eksperyment w zakresie oceny zachowania ukazał w całej rozciągłości, że jej funkcjonowanie i efektywność zależy przede wszystkim od funkcjonowania szkoły jako całości, od żywotności najważniejszych elementów systemu wychowania.

Nie było rzeczą przypadkową, że pierwsze szkoły, które rozpoczęły przed kilku laty pionierską pracę nad wprowadzaniem nowego sposobu oceny zachowania uczniów, były szkołami o dużych osiągnięciach wychowawczych. W relacji jednej z takich szkół autorzy piszą: „Zastanawiając się nad tym, dlaczego wprowadziliśmy w życie nowy system oceniania, widzimy 2 główne przyczyny:

— ocena tradycyjna nie mieściła się w systemie wychowawczym szkoły, a podejmowane próby jej ulepszenia nie dały rezultatu;

— system wychowawczy szkoły posiadał wiele elementów bliskich założeniom zróżnicowanej oceny zachowania".[13]

W szkole tej istniał zatem odpowiednio przygotowany grunt wychowawczy. Podobnie było i w innych szkołach.

Wyszło to na jaw w drugiej fazie eksperymentowania, gdy zaczęto wprowadzać ocenę bardziej masowo, ale na zasadach dobrowolności. Pierwsze zgłaszały się i najumiejętniej zabierały się do pracy te szkoły, w których od lat czyniono już próby ułożenia pracy wychowawczej w bardziej sensowną całość. Natomiast szkoły, które w sposób jednostronny koncentrowały się prawie wyłącznie na ciasno pojętej problematyce wyników nauczania, z trudem chwytały istotę nowego sposobu oceny zachowania uczniów, niełatwo przestawiały się na nowy sposób myślenia i działania wychowawczego.

Ale trzeba stwierdzić, że nawet w tych szkołach, które nie były należycie przygotowane pod względem wychowawczym i które nie posiadały większych aspiracji w zakresie tworzenia jakiegoś przemyślanego systemu wychowania, wprowadzenie nowej oceny dawało również pozytywne rezultaty. Okazało się bowiem, że zmiana jednego elementu systemu wychowania pociąga za sobą — na zasadzie reakcji łańcuchowej — wiele istotnych zmian i w innych dziedzinach pracy szkolnej.

W szkołach wprowadzających zróżnicowaną ocenę zachowania nastąpiło w ogóle większe uczulenie na problem oceniania uczniów. Zwrócono większą uwagę na działalność samorządów klasowych jako teren aktywizowania uczniów i kształtowania ich opinii. Zaczęto wprowadzać istotne zmiany do regulaminu uczniowskiego, dostosowując go bardziej do wymagań zawartych w treści oceny. Nowa ocena skłoniła do bardziej racjonalnego wykorzystania tzw. godzin wychowawczych.

Jak wykazała praktyka, to przechodzenie od tradycyjnej do nowej koncepcji oceny zachowania uczniów najeżone jest wieloma niebezpieczeństwami. Oto niektóre z nich:

a) Jednostronne ujmowanie problemu oceny, tzn. akcentowanie bądź treści, bądź to skali, bądź też — raczej dość rzadko — trybu wystawiania oceny. Jednym słowem — nieumiejętność ogarnięcia całości koncepcji, prowadząca w praktycznej działalności do uproszczeń i spłyceń.

b) Ujmowanie nowej oceny w oderwaniu od całokształtu pracy wychowawczej. To znaczy, że wprowadza się do szkoły nową wersję oceny, ale w szkole wszystko pozostaje po staremu, nic się nie zmienia. Ocena traktowana jest jak „kwiatek przy kożuchu". Nie czyni się wysiłku, by wmontować ją organicznie do całokształtu pracy

[13] K. Kawecki i D. Zabłotna: Doświadczenia Technikum Budowlanego Nr 1 im. Z. Mączyńskiego i Zasadniczej Szkoły Budowlanej przy ul. Górnośląskiej 31 w zakresie zróżnicowanej oceny zachowania uczniów w szkole. Warszawa, grudzień 1969. Materiały Instytutu Pedagogiki.

wychowawczej. W takiej sytuacji grozić może „odrzucenie" tego elementu systemu, tak jak odrzucane są nieudane „przeszczepy".

c) Zbiurokratyzowanie całego procesu oceniania. Oto w niektórych szkołach ujawniła się tendencja do zakładania specjalnych zeszytów uwag, ustanawiania specjalnej punktacji za różne przejawy zachowania. Gromadzone w ten sposób zapisy, uwagi, punkty stanowić miały podstawę oceny. Przekreślano w ten sposób zasadę, by podstawą oceny były nie te czy inne formalistyczne wyliczenia, lecz „żywy proces" wymiany poglądów i opinii wśród uczniów i między uczniami a wychowawcą.

Wszystkie te niebezpieczeństwa nie mogą przesłonić faktu, że w toku wprowadzania nowej oceny dokonują się w szkołach korzystne zmiany w sensie wychowawczym. Najważniejsze zaś jest to, że ocena zachowania, która była dotąd na ogół czczą formalnością, może stać się jednym z wartościowych elementów naszego systemu wychowania.[14]

[14] Wypowiedzi na temat nowej koncepcji oceny zachowania uczniów są coraz liczniejsze. Pierwsze konkretne propozycje zmian wysunięto w następujących publikacjach książkowych:

Aleksander Lewin: Metodyka wychowania w zarysie. Warszawa 1966 PZWS, ss. 227—241.

Saturnin Racinowski: Problemy oceny szkolnej. Warszawa 1966 PZWS, ss. 175—185.

Ukazały się również wydawnictwa samoistne terenowe poświęcone wyłącznie tej problematyce.

Spośród przeszło 20 artykułów poruszających kwestię oceny zachowania uczniów najwyraźniejsze propozycje zmian zawarte są w następujących wypowiedziach:

1. Bortnowski S.: Jak oceniać ze sprawowania? Głos Nauczycielski 1970 nr 6.
2. Jakowicka M.: Aktywizacja procesu wychowania w szkołach województwa zielonogórskiego. Wychowanie 1970 nr 6.
3. Lewin A.: Piątka ze sprawowania. Polityka 1969 nr 22.
4. Lewin A.: W sprawie oceny zachowania uczniów. Próba bilansu. Głos Nauczycielski 1970 nr 19.
5. Ligocki E.: W sprawie kontroli i oceny pracy uczniów. Nowa Szkoła 1967 nr 1.

IGNACY SZANIAWSKI

ORGANIZACYJNE I DYDAKTYCZNE PROBLEMY REFORMY SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W ZWIĄZKU RADZIECKIM

I. UCHWAŁA Z 1969 R. — MOMENT ZWROTNY W STRUKTURZE I W TREŚCI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W ZSRR[1]

1. Przewrót naukowo-techniczny przesuwa nie tylko akcenty w hierarchii ważności problematyki naukowej w dziedzinie badań nad szkolnictwem, przyśpiesza nie tylko zmierzch jednych dziedzin i narodziny drugich, lecz narzuca wręcz konieczność zmiany w dotychczasowym sposobie myślenia pedagogicznego. Fakt, że radziecka reforma szkolnictwa z a w o d o w e g o przeszła u nas prawie bez echa, bez dostatecznej i pogłębionej analizy tego faktu, wynika z tego, że gdy mówi się: „reforma szkolnictwa", ma się na myśli reformę szkolnictwa ogólnokształcącego. Gdy mówi się o pedagogice, psychologii, o wychowaniu i nauczaniu, ma się na myśli psychologię rozwojową w szkole ogólnokształcącej, proces dydaktyczny i wychowawczy w szkole ogólnokształcącej. Gdy pisze się: „struktura i treść radzieckiej szkoły", ma się na myśli, znowu, strukturę i treść szkoły ogólnokształcącej. Referaty na temat „Organizacyjne i dydaktyczne podstawy radzieckiego systemu edukacyjnego" budzą u przeciętnego uczestnika konferencji i odbiorcy takiego referatu nastawienie, iż rzecz dotyczy szkoły ogólnokształcącej.[2] Nie ulega wątpliwości, że implikacje takich dziedzin nauki, jak: socjologia pracy i prakseologia oraz znajomość w środowiskach pedagogicznych cybernetyki i nauki o organizacji i kierowaniu, a zwłaszcza oparcie na tych dziedzinach nowoczesnej teorii kształcenia zawodowego, wraz z implikacjami logiki formalnej i psychologii pracy, są tu czynnikiem decydującym, a nie takie czy inne subiektywne postawy poszczególnych osób. Tymczasem uchwała „O środkach dalszej poprawy kształcenia kwalifikowanych robotników w systemie technicznym szkolnictwa zawodowego" narzuca teoretykom kształcenia metodologiczną ko-

[1] W Centralnom Komitietie KPSS i Sowietie Ministrow SSSR, O mierach po dalniejszemu ułuczszeniju podgotowki kwalifikowannych raboczich w uczebnych zawiedienijach sistiemy professionalno-techniczeskowo obrazowanija, *Prawda*, nr 107, z dnia 17 kwietnia 1969 r.

[2] Na ten paradoksalny fakt w r a d z i e c k i e j pedagogice zwraca uwagę S. J. Batyszew w nowatorskim i śmiałym artykule pt.: Problemy piedagogiki professionalnowo obrazowanija. *Sowietskaja Piedagogika*, 1969, nr 6, s. 16—17.

nieczność umiejętności posługiwania się narzędziami i kryteriami tych nauk. Bez nich analiza, zarówno dokumentu samego, jak i konsekwencji z tego dokumentu wynikłych, może w ostatecznym rachunku sprowadzić się do kronikarskiego uszeregowania i wyliczenia po nazwie tych czy innych faktów. Konkretnie zaś biorąc, gdy o warunki radzieckie chodzi, uwzględnić należy pewien moment szczególny, w tym wypadku związany z trzecią, a następnie czwartą radziecką reformą szkolnictwa ogólnokształcącego. Jak wiadomo, gdy kierunek na profesjonalizację szkoły ogólnokształcącej w latach 1958—64 nie przyniósł oczekiwanych rezultatów, gdy z jednej strony — doprowadził do spłycenia wykształcenia ogólnego milionów uczniów szkół ogólnokształcących, wybierających się na studia wyższe, gdy — z drugiej strony — nie zmienił sytuacji w dziedzinie wydajności pracy i podniesienia poziomu ogólnego kultury technicznej społeczeństwa, nastąpił rychły zwrot i niespodziewanie szybka, tym razem c z w a r t a reforma szkolnictwa ogólnokształcącego.[3] Jej konsekwencje: przywrócenie rangi gruntowności i systematyczności wykształcenia o g ó l n e g o. Kolejna konsekwencja, a ta dotyczy szkolnictwa zawodowego, to podniesienie rangi czynnika ogólnotechnicznego i matematyczno-przyrodniczego w kształceniu zawodowym. Właśnie tych kwestii dotyczy cytowana przez nas uchwała. Można by ją nazwać uchwałą o intelektualizacji kształcenia zawodowego w obliczu przewrotu naukowo-technicznego.

A więc, jest to przede wszystkim wezwanie do podniesienia poziomu naukowo-technicznego szkolnictwa zawodowego oraz kultury zawodowej i ogólnej uczniów szkolnictwa technicznego. Jest to bowiem zasadniczy warunek podniesienia kultury ogólnej i kultury zawodowej klasy robotniczej. Następnie, co zresztą jest warunkiem w tym wypadku, chodzi o wprowadzenie szkół zawodowych, przynajmniej podstawową ich część, na taki poziom, aby się stały autentycznymi szkołami średnimi, a więc szkołami, których wykształcenie ogólne, ogólnotechniczne oraz wiedza, umiejętności oraz sprawność ruchowo-motoryczna dałyby gospodarce narodowej kwalifikowanego technika z wykształceniem średnim. A więc znowu chodzi o robotnika zdolnego stanąć w sposób kompetentny i odpowiedzialny w obliczu nowoczesnych maszyn, urządzeń i agregatów i zdolnego uprawiać samouctwo i samokształcenie oraz o takie przygotowanie, które umożliwia mu ew. podjęcie studiów wyższych. I wreszcie, co znowu jest tylko organizacyjnym zafiksowaniem dwu pierwszych założeń, oparcie tych nowych 3—4-letnich szkół zawodowo-technicznych na fundamencie 8-letniego wykształcenia ogólnego. Otrzymujemy więc układ: 8+4

[3] Socjologiczno-dydaktyczną analizę tych dwu reform szkolnictwa znajdzie czytelnik w naszej książce: „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Biblioteka Nauki o Pracy, KiW, wydanie drugie, 1967 (zwłaszcza rozdz. V). Zaś w artykule pt.: Organizacja i dydaktyczne założenia IV radzieckiej reformy szkolnej, opubl. w *Kwartalniku Pedagogicznym* nr 3, 1967, przedstawiliśmy zarówno przyczyny odwrotu, jak i nowe kierunki natarcia. Artykuł w *Kwartalniku* jest więc u z u p e ł n i e n i e m rozdziału piątego „Humanizacji" i doprowadzeniem analizy podstawowych elementów czwartej radzieckiej reformy szkolnej do końca.

(ew. 8+3), co oznacza, że aby stać się kwalifikowanym robotnikiem i członkiem klasy robotniczej, trzeba w zasadzie przejść 12-letnią edukację. Tak więc to, co się nie udało w latach 1958—64, poprzez profesjonalizację szkoły ogólnokształcącej, udaje się dziś i staje się rzeczywistością, poprzez intelektualizację szkoły zawodowej, z zachowaniem struktury i treści szkoły ogólnokształcącej, przede wszystkim zaś z zachowaniem funkcji społecznej szkoły ogólnokształcącej w społeczeństwie, które jest podmiotem i przedmiotem przewrotu naukowo-technicznego.

2. Toteż uchwała „O środkach dalszej poprawy przygotowania kwalifikowanych robotników" z kwietnia 1969 r. wyraźnie akcentuje konieczność podniesienia poziomu ogólnotechnicznego, jak i praktycznego przygotowania uczniów szkół nowego typu.

Pojawia się słówko „politechniczny", dawno nie używane, zwłaszcza po 1964 roku, w pisarstwie pedagogicznym, związane ze szkołą ogólnokształcącą, albo też prawie nie używane w pisarstwie związanym ze szkolnictwem zawodowym. Nie jest to przypadek. W warunkach gdy absolwent szkoły zawodowej staje w obliczu nowych maszyn i urządzeń w fabryce lub gdy po kilku latach pracy dyrekcja fabryki lub kombinat, w obliczu przewrotu naukowo-technicznego i nowych zadań technologicznych, zmuszona jest wymienić część parku maszynowego lub zmienić całkowicie dotychczasowe urządzenia, maszyny i agregaty — maszyny i agregaty często drogie i skomplikowane — absolwent szkoły zawodowej musi okazać się robotnikiem plastycznym, wykształconym oraz odznaczać się ogólnotechniczną sprawnością, manualno-motoryczną wszechstronnością. To zaś można uzyskać poprzez wykształcenie politechniczne, w jego aspekcie teoretycznym i w jego aspekcie praktycznym, co, jak wiadomo, jest zgodne z wymogami przewrotu naukowo-technicznego, narzuconymi szkole zawodowej, choć koliduje oczywiście z wczorajszymi i, jakżeż często, dzisiejszymi formami i metodami przygotowania robotnika cząstkowego, a więc formami i metodami szkolenia zawodowego dla tradycyjnej wczorajszej techniki.

Trzy te elementy, razem wzięte, są dostatecznym wyzwaniem rzuconym pod adresem środowisk pedagogicznych, polityczno-oświatowych, wydawniczych i, środowisk techniczno-oświatowych, odpowiedzialnych za jakość i poziom środków nauczania w szkolnictwie zawodowym. Jest to równocześnie wyzwanie pod adresem fabryk, przedsiębiorstw, kombinatów, kołchozów, aby umożliwić uczniom szkół zawodowych nowego typu odbycie możliwie nowoczesnej pod względem treści oraz możliwie nowoczesnej pod względem organizacji praktyki zawodowej.

I wreszcie, element czwarty, konsekwencja upowszechnienia dziesięciolatki. Funkcjonariusze oświatowi, a z nimi znaczna liczba pedagogów myślących wciąż kategoriami systemu klasowo-lekcyjnego, kategoriami szkoły werbalno-pasywno-książkowej, wyobrażali sobie, że w czwartej radzieckiej reformie szkolnej chodzi wyłącznie o upowszechnienie

dawnej, tradycyjnej, dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej, tj. szkoły funkcjonującej według form, zasad i metod systemu klasowo-lekcyjnego. Wkrótce się jednak okazało, że upowszechnienie dziesięciolatki w Związku Radzieckim oznacza m. in. zmianę struktury kształcenia zawodowego poprzez oparcie szkoły zawodowej na podstawowym wykształceniu 8-klasowym i w ten sposób nadanie temu upowszechnieniu kilku kierunków natarcia, m. in. poprzez uzyskanie wykształcenia średniego z uprawnieniami absolwentów pełnych szkół średnich [4].

3. I tu się okazuje, że bez konkretnej znajomości mechanizmów socjologicznych i dydaktycznych czwartej radzieckiej reformy szkolnej, politycznej genealogii tej reformy oraz ekonomiczno-obronnej motywacji, która legła u podstaw krytyki trzeciej radzieckiej reformy szkolnej, trudno podjąć analizę istotnych przemian w strukturze i w treści kształcenia technicznego w systemie kształcenia zawodowego w ZSRR. Zarówno diagnozy, jak i prognozy dotyczące nowej reformy szkolnictwa z a w o d o w e g o w Związku Radzieckim mają swe bezpośrednie uwikłania nie tylko polityczno-ideologicznego charakteru w ogólnym tego słowa znaczeniu, lecz gospodarcze, obronne, naukowe w bezpośrednim tego słowa znaczeniu.

Nie jest wcale przypadkiem, że uchwała o środkach dalszego ulepszenia przygotowania kwalifikowanych robotników z kwietnia 1969 r. zawiera m. in. inspiracje przeprowadzenia wszechstronnej kontroli w organizacyjnym, dydaktycznym i merytorycznym stanie rzeczy szkolnictwa zawodego. Jest to więc oficjalne wyzwanie do dydaktyczno-socjologicznej d i a g n o z y. Wyzwanie to ma konkretnego adresata i określony zakres: chodzi o jakość kształcenia w dotychczasowym systemie kształcenia zawodowego, adresatem zaś jest Państwowy Komitet Kształcenia Techniczno-Zawodowego przy Radzie Ministrów ZSRR. Novum stanowi tu powołanie do życia nowej instytucji pod nazwą Państwowy Inspektorat Szkolnictwa Techniczno-Zawodowego.[5]

Jakość kształcenia dotyczy odtąd nie tylko sprawności manualno-motoryczno-zawodowej, lecz także skoro mamy do czynienia i mieć będziemy do czynienia z robotnikami o średnim wykształceniu, podniesienia poziomu ogólnotechnicznych, ogólnokształcących, w tym nie tylko matematyczno przyrodniczych, lecz humanistycznych, i ogólnospołecznych podstaw kształcenia nowoczesnego robotnika w społeczeństwie socjalistycznym. W ten sposób nowo powołany do życia Państwowy Inspektorat Szkolnictwa Techniczno-Zawodowego, działający w ramach dotychczasowego Komitetu Kształcenia Techniczno-Zawodowego przy Radzie Ministrów ZSRR, otrzymuje bardzo poważne zadania w dziedzinie diagnozy i prognozy dy-

[4] Por. Ignacy Szaniawski: Organizacyjne i dydaktyczne założenia IV radzieckiej reformy szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, 1967.

[5] Patrz: O mierach po dalniejszemu ułuczszeniju podgotowki kwalificirowannych raboczich w uczebnych zawiedienijach sistiemy professionalno-techniczeskowo obrazowanija. *Prawda* nr 107, z dnia 17 kwietnia 1969 r.

daktyczno-pedagogicznej i socjologiczno-organizacyjnej — intelektualizacji pracy produkcyjnej.

4. I, jeszcze drugie novum organizacyjne: powołuje się do życia, również w ramach Państwowego Komitetu Kształcenia Techniczno-Zawodowego przy Radzie Ministrów ZSRR, Radę Naukowo-Organizacyjną Kształcenia Zawodowo-Technicznego w ZSRR. Jej zadaniem jest badanie i przygotowanie materiałów dotyczących osobliwości rozwoju szkolnictwa zawodowego oraz przekształceń w strukturze i w treści tego szkolnictwa w poszczególnych republikach Związku Radzieckiego. Do tej Rady należy także badanie przemian charakteru strukturalnego i organizacyjnego z punktu widzenia nie tej czy innej republiki radzieckiej, lecz z punktu widzenia stanu i tendencji rozwojowych poszczególnych gałęzi gospodarki narodowej, w skali całego państwa. Jest jasne, że współpraca organizacyjna i merytoryczna między Państwowym Inspektoratem Szkolnictwa Techniczno-Zawodowego a Radą Naukowo-Organizacyjną Kształcenia Zawodowo-Technicznego w ZSRR musi być ściśle skoordynowana. I chociaż w uchwale z 17 kwietnia 1969 r. mówi się m. in. o środkach nauczania dla nowo powstałych szkół oraz o tym, jak powinna wyglądać sieć szkolnictwa zawodowo-technicznego, w zależności, oczywiście, od sieci nowo powstałych i powstających nowoczesnych zakładów produkcyjnych, fabryk i kombinatów, wszystko to w oddzielnym miejscu i niezależnie od uwag dotyczących dwu tu powołanych do życia instytucji pod auspicjami Państwowego Komitetu Kształcenia Zawodowo-Technicznego przy Radzie Ministrów, to nie ulega wątpliwości, że problematykę socjologiczną, organizacyjną, dydaktyczną musi wziąć na swój warsztat analizy ekonomicznej, pedagogicznej i organizacyjnej zarówno Państwowy Inspektorat, jak i Rada Naukowo-Organizacyjna. Jest jasne, że kompetencje muszą tu być podzielone.

Za zmianą w życiu intelektualnym uczniów średnich szkół zawodowych poszła siłą faktu zmiana w życiu kulturalnym całej szkoły oraz jej współpracy z ośrodkami życia kulturalnego, działającymi poza systemem szkolnictwa. Odtąd uczniowie szkół technicznych będą spotykać się nie tylko z robotnikami w fabrykach, lecz z inteligencją techniczną w klubach, organizacjach, stowarzyszeniach twórczych oraz ze swymi rówieśnikami na boiskach sportowych, a w salach koncertowych i teatralnych z twórcami.

5. Bardzo istotnym elementem tego wyzwania zawartego w uchwale — w sensie bezpośrednim — jest dążność do przekształcenia składu personelu nauczającego w dotychczasowym systemie szkolnictwa technicznego — w sensie zaś pośrednim — dozoru pedagogicznego szkoły zawodowej.[6] Dotyczy to nie tylko powołania do życia nowego stanowiska: wicedyrektora

[6] Istotne elementy dotyczące przemian w strukturze organizacyjnej oraz kwalifikacji dozoru pedagogicznego szkolnictwa zawodowego zawiera artykuł redakcyjny pt.: Sowierszenstwowat stil raboty organow proftechobrazowanija, opubl. w *Professionalno-techniczeskoje obrazowanije*, nr 2, 1970.

odpowiedzialnego za proces dydaktyczno-wychowawczy (zamiast dawnego „pomocnika" dyrektora d/s kulturalno-wychowawczych), lecz wprowadzenia na teren zreformowanego szkolnictwa zawodowego nowych nauczycieli, posiadających, z zasady, wyższe wykształcenie inżynieryjno-techniczne oraz innych nauczycieli—absolwentów wyższych szkół. Co zaś się tyczy personelu nauczającego praktyki zawodowej, to powinni to być ludzie z co najmniej średnim wykształceniem, a równocześnie wybitni mistrzowie techniki. Jak widać, chodzi o to, aby w średniej szkole zawodowej, a więc szkole kształcącej robotników posiadających średnie wykształcenie, młodzież na każdym kroku spotykała się z nauczycielami, których kultura ogólna, kultura zawodowa, wykształcenie wyższe i kultura życia codziennego sprzęgły się w całość oddziaływania niezawodowego, któremu nasze czasy, czasy przewrotu naukowo-technicznego, nadają swoisty charakter. W związku z tym przewiduje się, że nauczyciele zawodu — mistrzowie techniki — powinni mieć m. in. za sobą także i staż w jakimś nowoczesnym zakładzie pracy, tak aby mogli, mając za sobą przodujące doświadczenie w nowo powstałych a nowoczesnych kombinatach i przedsiębiorstwach, czy w instytutach i instytucjach, przygotowywać swoich uczniów nie do praktyki produkcyjnej dnia wczorajszego, lecz do produkcji i technologii j u t r a. Wynika to wszak z podstawowej funkcji współczesnej szkoły zawodowej.[7]

Równocześnie Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Średniego Szkolnictwa Zawodowego otrzymały zadanie przygotowania i przystąpienia do realizacji koncepcji kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego nowego typu.

6. Wspomnieliśmy, że uchwała ta jest wyzwaniem. Słowo to jest bardzo na miejscu ze względu na nowego jeszcze adresata: w tym wypadku jest nim Akademia Nauk Pedagogicznych w ZSRR. Nieprzypadkowo w części wstępnej naszych rozważań zwróciliśmy uwagę na to, że w różnych środowiskach organizacyjnych, wydawniczych i pedagogicznych myślało się dotąd kategoriami systemu klasowo-lekcyjnego i gdy mówiło się i pisało o wychowaniu, nauczaniu i kształceniu, miało się na myśli z zasady wychowanie, nauczanie i kształcenie w szkole o g ó l n o k s z t a ł c ą c e j. Otóż i Akademia Nauk Pedagogicznych w swej strukturze naukowo-badawczej nie była, do niedawna, wolna od tej jednostronności. Było to szczególnie widoczne w okresie trzeciej reformy szkolnej w Związku Radzieckim oraz w okresie przejściowym, między trzecią a czwartą reformą, gdy administracja centralna na szczeblu republik oraz całe szkolnictwo stanęło w obliczu nowych zadań, których poprawne rozwiązanie, odpowiednio do przewrotu naukowo-technicznego oraz założeń modelu społeczeństwa socjalistycznego, okazało się możliwe jedynie w oparciu o zna-

[7] Na razie kursy doskonalenia i dokształcania odgrywają wciąż decydującą rolę. Patrz interesujący pod tym względem artykuł: Powyszenije kwalifikacji prepodawatielej obszczestwiennych disciplin, Professionalno-techniczeskoje obrazowanije, nr 1, 1970.

jomość socjologii pracy, nauki o organizacji i kierowaniu, prakseologii, cybernetyki oraz na tych podstawach opartej teorii nowoczesnego kształcenia zawodowego. W uchwale „O mierach po dalniejszemu ułuczszeniju podgotowki kwalificirowannych raboczich" stwarza się dla Akademii Nauk Pedagogicznych nową szansę naukowo-badawczą i nowe zadania organizacyjno-naukowe: chodzi o rozszerzenie zakresu i treści dotychczasowych badań Akademii Nauk Pedagogicznych i współpracujących z nią instytucji, o takie dziedziny, których wyniki, oprócz ogólnoteoretycznej przydatności, służyłyby pomocą i stałyby się podstawą działalności organizacyjno-praktycznej i dydaktyczno-metodycznej dnia powszedniego funkcjonariusza odpowiedzialnego za losy powierzonego mu odcinka szkolnictwa zawodowego, jak dyrektora i nauczyciela konkretnie wziętej szkoły zawodowej. Konkretyzując tematykę i problematykę nowych dziedzin i nowych zakresów, podkreśla się, że chodzi o takie dziedziny teorii kształcenia zawodowego i socjologii pracy, jak zmiana w strukturze zawodów, zmiana w strukturze pracy, zmiany w składzie ilościowym i jakościowym robotników pod wpływem oddziaływania przewrotu naukowo-technicznego na te czy inne gałęzie produkcji. Akcentuje się również w związku z tym, że do Akademii Nauk Pedagogicznych należy także podjęcie i opracowanie perspektyw kształcenia zawodowego, a więc opracowanie prognoz w dziedzinie kształcenia zawodowego z uwzględnieniem konkretnych potrzeb poszczególnych gałęzi gospodarki narodowej.[8] Rzecz więc nie tylko w diagnozie, lecz w naukowej prognozie.

II. KLASA ROBOTNICZA A SZKOŁA

1. Intelektualizacja pracy produkcyjnej, oparcie szkoły zawodowej i kształcenia zawodowego robotnika nowego typu na, co najmniej, 8-letnim fundamencie wykształcenia ogólnego, dalej — powołanie do życia w związku z tym m. in. szkół techniczno-zawodowych o trzy, a nawet czteroletnim okresie edukacyjnym — to oczywista i bezpośrednia konsekwencja rewolucji naukowej i przewrotu naukowo-technicznego, którą przeżywają wszystkie społeczeństwa cywilizowane w sposób szczególny,

[8] Właśnie z ducha tych założeń i tych potrzeb zrodzonych z przewrotu naukowo-technicznego powstała książka: Humanizacja pracy, o nieprzypadkowym podtytule: Antynomie wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Ale jeśli, instytucjonalnie biorąc, warunki dla tego rodzaju badań były i są w dalszym ciągu u nas niesprzyjające, to sprzyjający i owocny był fakt, że dzieła Kotarbińskiego, Zieleniewskiego, Oskara Langego, Lipińskiego, Jana Szczepańskiego stworzyły w Polsce dość wcześnie, a zwłaszcza w okresie 1958—1968, szczególnie owocną aurę dla prac typu diagnostycznego i prognostycznego nad kształceniem zawodowym. Prakseologia, teoria podejmowania decyzji, socjologia pracy, ekonomia polityczna, nauka o organizacji i kierowaniu dały silny fundament, umożliwiający naukową i celną krytykę stanu rzeczy w dziedzinie teorii kształcenia oraz stworzyły podstawy dla badań nad kształceniem politechnicznym oraz kształceniem zawodowym w epoce przewrotu naukowo-technicznego.

albowiem są nie tylko konsumentami, lecz producentami, nie tylko są podmiotem, lecz przedmiotem tego, dech zapierającego, przewrotu. Rola polityczna Związku Radzieckiego jest tu szczególna. Związek Radziecki jest przecież państwem robotników i chłopów. Następuje odmiana w myśleniu na temat robotnika i chłopa. Następuje zmiana w wyobrażeniach o robotniku i chłopie. Nawet pojęcie robotnika i chłopa w umysłowości człowieka mieniącego się być marksistą i socjalistą ulega pod wpływem przewrotu naukowo-technicznego przemianom. Nic też dziwnego, że w pisarstwie naukowym, zrodzonym zwłaszcza pod wpływem uchwały „O środkach dalszej poprawy przygotowania kwalifikowanych robotników w systemie technicznym szkolnictwa zawodowego", sprzężenie i stosunek wzajemny dwu tych kategorii: robotnik i wykształcenie, lub, jeśli kto woli: klasa robotnicza i szkoła, pojawia się bardzo często. Jest rzeczą znamienną, że explicite daje temu wyraz nie kto inny, lecz właśnie A. A. Bułgakow — przewodniczący Państwowego Komitetu Kształcenia Techniczno-Zawodowego przy Radzie Ministrów ZSRR. To on nowemu swemu referatowi, wygłoszonemu na ogólnoradzieckiej naradzie pracowników kształcenia techniczno-zawodowego, nadał tytuł: „Klasa robotnicza i szkoła" [9]

2. Jak dalece klasa robotnicza Związku Radzieckiego ulega wewnętrznym przeobrażeniom, świadczyć może fakt, który, poprzez dane statystyczne, ujawnia Bułgakow. Przed rewolucją październikową w państwie rosyjskim w ogóle nie było robotników ze średnim wykształceniem. Dzisiaj, 50 lat po październiku, pracuje w gospodarce narodowej ZSRR 24 miliony kwalifikowanych robotników, którzy ukończyli średnią szkołę typu zawodowo-technicznego. Z tych 24 milionów przeszło 2 miliony — to robotnicy, którzy ukończyli średnią szkołę techniczno-zawodową w ostatnim 2-leciu 1967—1969. To właśnie im swój poziom pracy, swą wydajność i stopień swej nowoczesności zawdzięczają kombinaty metalurgiczne, kopalnie węgla, fabryki budowy maszyn. I jeśli w całym świecie coraz częściej zwraca się uwagę na wzmagający się rozwój automatyzacji procesów produkcyjnych, jeżeli ekonomiści, socjologowie i politycy współczesnych potęg przemysłowych (Stanów Zjednoczonych, Japonii, Niemieckiej Republiki Federalnej i in.) sygnalizują, że w Związku Radzieckim coraz bardziej widoczny się staje proces zwężania pracy przyuczonej, a więc wykonywanej przez niewykwalifikowanych i p r z y u c z o n y c h robotników, na rzecz rozszerzania sfery pracy w y u c z o n e j, a więc wykonywanej przez wysoko wykwalifikowanych i systematycznie wykształconych robotników — wówczas otrzymujemy wymowny przyczynek do zagadnienia dotyczącego zarówno przekształceń w samej strukturze klasy robotniczej, jak też rozstrzygającej roli szkoły, a zwłaszcza szkoły z a w o d o w e j w kształtowaniu klasy robotniczej w społeczeństwie socjalistycznym epoki przewro-

[9] A. A. Bułgakow, Raboczij klass i szkoła. *Uczitielskaja Gazieta*, nr 35, z dnia 6. V. 1969. Patrz również: A. A. Bułgakow, Sowierszenstwowat podgotowku raboczich kadrow. *Sowietskaja Piedagogika* nr 7, 1969.

tu naukowo-technicznego. Należy tu oczywiście odwrócić porządek rzeczy i stwierdzić, w jaki to sposób i dzięki czemu dochodzi do przekształceń w strukturze pracy, w strukturze zawodów i w strukturze klasy robotniczej ZSRR — pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej we współczesnym świecie cywilizowanym. Właśnie na ten moment szczególną uwagę zwraca w swym referacie Bułgakow.

3. I cóż z tego, że procesu tego nie nazywa on procesem intelektualizacji pracy produkcyjnej ani też procesem intelektualizacji klasy robotniczej ZSRR. Ale za to mówi Bułgakow o nieodwracalności oraz intensyfikacji procesów, w których zmienia się sam charakter pracy produkcyjnej robotników. A zmienia się dzięki temu, że poprzez systematyczne wykształcenie ogólne i zawodowe praca nowego typu robotnika zbliża się ku pracy inżyniera, agronoma, technika z wyższym wykształceniem. Jest dalej znamienne, co Bułgakow akcentuje w tym procesie. Akcentuje on mianowicie coraz powszechniej dostrzegalny fakt, że więcej niż połowę swego czasu roboczego współczesny radziecki robotnik poświęca na kontrolę, regulację, analizę, obliczenia, tj. na czynności, które w wyobrażeniach i pojęciach wielu działaczy oświatowych i politycznych były, i wciąż są, funkcjami pracy umysłowej, a więc intelektualnej. Jak wykazują obliczenia i prognozy Państwowego Komitetu Kształcenia Zawodowo-Technicznego przy Radzie Ministrów ZSRR, współczesny radziecki przemysł budowy maszyn musi doprowadzić skład zatrudnionych robotników do takiego stanu rzeczy, że 80% z nich musi w ciągu najbliższego czasu uzyskać wykształcenie zawodowe na szczeblu średniej szkoły. Jeśli zaś chodzi o czarną metalurgię, to już dzisiaj 90% zatrudnionych musi wykazać się wykształceniem średnim: albo świadectwem ukończenia ogólnokształcącej szkoły średniej, albo też średniej szkoły zawodowej. Stanowiska robocze i linie produkcyjne w przemyśle maszynowym czy też w przemyśle ciężkim ulegają ilościowym i jakościowym przekształceniom dzięki kinematyce współczesnej obrabiarki oraz elektronicznym, hydraulicznym i pneumatycznym elementom, urządzeniom i agregatom, stającymi się istotnymi elementami nowoczesnych stanowisk roboczych i nowoczesnych linii produkcyjnych. W związku z tym, robotnik obsługujący takie stanowiska i takie linie musi odznaczać się nie tylko odpowiednią sprawnością manualno-motoryczną, lecz także znać matematykę i fizykę na poziomie szkoły średniej. Bułgakow mówi o matematyce i o fizyce. Mówi on także o kulturze myślenia i o takim rozwoju, który jest w ostatecznym rachunku „rezultatem systematycznego kształcenia" [10]. Ale dodajmy od siebie, że w każdym wypadku, ilekroć wchodzi w grę elektronika, automatowe przetwarzanie danych, technika pomiarowa oraz technika sterownicza, w grę

[10] A. A. Bułgakow, Raboczij klass i szkoła. *Uczitielskaja Gazieta*, nr 53, 6. V. 1969. Porównaj także artykuł wstępny: Raboczeje popolnienije. *Prawda* nr 11, 1970.

wchodzi nie tylko matematyka i fizyka na poziomie szkoły średniej, lecz elementy cybernetyki, prakseologii, nauki o organizacji i kierownictwie, a więc przedmioty i grupy przedmiotów, których dawna, tradycyjna, nawet najlepsza ogólnokształcąca szkoła średnia nie znała i nie realizowała, a tym bardziej nie znała i nie realizowała ich szkoła zawodowa typu średniego lub nawet podwyższonego. Przypomnijmy, iż był przecież czas w marksistowskim naukoznawstwie, że logikę wykreślono z planu nauczania nie tylko średniej szkoły ogólnokształcącej, lecz z planu studiów uniwersyteckich dlatego, że była jakoby sprzeczna z dialektyką. Logistykę traktowano jako naukę metafizyczną, a cybernetykę nazwano wręcz — łże-nauką. Tymczasem elementy wymienionych tutaj nauk wraz z matematyką i fizyką stanowią trzonową, podstawową część wykształcenia zawodowego nowoczesnego robotnika.

4. Z tego punktu widzenia wszystkie dotychczasowe formy kształcenia zawodowego oraz ich organizacyjno-administracyjne podstawy chromały swą niewczesnością i stanowiły swego rodzaju paliatywy lub, jeśli kto woli, namiastki radykalnych przemian, które klasie robotniczej i szkole zawodowej w państwie radzieckim narzuciła rewolucja naukowo-techniczna. Autentyczny zwrot w tym zakresie i pod tym względem stanowi uchwała „O środkach dalszej poprawy przygotowania kwalifikowanych robotników w systemie technicznym szkolnictwa zawodowego". Istota rzeczy tej uchwały sprowadza się do naukoznawczego i dydaktycznego imperatywu, który brzmi: Aby stać się nowoczesnym robotnikiem, aby wejść jako nowoczesny technik w skład klasy robotniczej epoki lotów kosmicznych i elektroniki, trzeba przejść 12-letnią edukację, na którą składa się 8-letnie wykształcenie ogólne + 3—4-letnie wykształcenie techniczno-zawodowe. Na razie przynajmniej chodzi o najważniejsze i najpilniejsze zadanie w dziedzinie podstawowych gałęzi produkcji. Tego typu wykształcenie musi więc mieć przede wszystkim ustawiacz różnego rodzaju nowoczesnych urządzeń. Tego typu wykształcenie musi posiąść monter zajmujący się remontem, montażem i demontażem automatycznych linii, członek brygady remontowej, obsługujący zaprogramowaną pracę samosterujących się obrabiarek. Tego rodzaju wiedzę i umiejętności wynieść musi ze szkoły nowego typu radiomechanik i elektromechanik. Również przemysł chemiczny, przetwórstwo roślinne, przemysł spożywczy, przemysł poligraficzny, przemysł lekki, różne dziedziny usług, kultury — pilnie szukają i poszukiwać będą absolwentów szkół techniczno-zawodowych nowego typu. W związku z tym przewiduje się przekształcenia, i to bardzo istotne, w strukturze i w treści dotychczasowych szkół zawodowych, przy czym przekształcenia te idą w kierunku intelektualizacji procesu dydaktycznego, a więc nasycenia zarówno wykształcenia ogólnego, jak i ogólnotechnicznego uczniów czynnikiem matematyczno-przyrodniczym oraz cybernetyczno-prakseologicznym.

III. TEORIA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO A REFORMA SZKOLNICTWA TECHNICZNO—ZAWODOWEGO — PRÓBA DIAGNOZY

1. Stwierdzono w Związku Radzieckim, że przygotowanie zawodowe przyszłego robotnika w warunkach s z k o l n y c h jest pod każdym względem efektywniejsze aniżeli w warunkach fabrycznych. W pierwszym bowiem wypadku przyszły robotnik otrzymuje wykształcenie techniczne, w drugim zaś — przechodzi szkolenie i przysposobienie. Kto to stwierdził? Ekonomiści radzieccy, a nie pedagodzy. Ludzie świata gospodarczego, a nie teoretycy kształcenia zawodowego.[11] Stwierdzono, że robotnicy, którzy po ukończeniu 7, a ostatnio 8 klasy szkoły ogólnokształcącej wstąpili do szkoły średniej typu techniczno-zawodowego, awansowali i awansują potem w swojej pracy zawodowej oraz otrzymują formalne potwierdzenie stopnia swego awansu 1,5 razy szybciej aniżeli robotnicy przeszkoleni i przysposobieni przed rozpoczęciem pracy zawodowej w murach fabrycznych. Jeszcze szybciej awansują robotnicy, którzy weszli do pracy produkcyjnej po ukończeniu pełnej, ogólnokształcącej szkoły średniej. Ci awansują dwa do 2,2 razy szybciej aniżeli ich koledzy po fachu, którzy zamiast systematycznego kształcenia zawodowego wybrali krótkotermniowe przyuczenie lub szybkościowe szkolenie. Wyraża się to w zaskakującej wręcz wydajności ich pracy. W ciągu pierwszego 10-lecia w swej działalności zawodowej osiągają absolwenci średnich szkół technicznych albo też absolwenci szkół średnich ogólnokształcących wydajność o 55% wyższą aniżeli ich rówieśnicy, którzy w murach fabryki przeszli jedynie szybkościowe przeszkolenie, manualno-motoryczne przysposobienie robotnika cząstkowego lub wręcz krótkoterminowe przyuczenie. Są to dane pouczające, niekiedy wręcz zadziwiające. Ale dane te pochodzą nie ze środowisk pedagogicznych i z ośrodków badań, nad którymi koncentruje się pedagogika, lecz z ośrodków ekonomicznej myśli naukowej. Dane te przytacza we wstępnym artykule redakcyjnym *Sowietskaja Piedagogika*, ale przytaczając je, nie powołuje się na żadnego teoretyka kształcenia zawodowego ani też na żadną pracę naukową z dziedziny kształcenia zawodowego, powołuje się natomiast na środowiska ekonomiczne.

2. To nie jest przypadek. Już wcześniej, analizując przyczyny rychłego zmierzchu trzeciej radzieckiej reformy szkolnej i akcentując rolę nieodwracalnych argumentów i motywów przemawiających za szybkim marszem ku czwartej radzieckiej reformie szkolnej, zwróciliśmy uwagę m. in. na całkowitą atrofię w dziedzinie badań nad kształceniem zawodowym, a wraz z nią — na atrofię w dziedzinie badań nad pracą produkcyjną młodzieży, następnie — na niedomogi socjologii pracy, socjologii zawodów oraz na niedostatki prakseologiczno-socjologiczno-dydaktycznej analizy zmierzchu i narodzin zawodów w erze przewrotu naukowo-technicznego.

[11] Patrz artykuł redakcyjny: Profesjonalno-techniczeskoje obrazowanije na nowom etapie. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 6, 1969, s. 7.

Tym samym podkreślony został stan rzeczy, który określiliśmy jako brak podstaw dla teorii kształcenia zawodowego w takich zakresach i w takich dziedzinach, jak nauka o organizacji i kierowaniu, prakseologia, socjologia pracy, psychologia pracy, logika formalna i cybernetyka. I oto teraz, gdy analizujemy stan i wyniki badań w dziedzinie teorii kształcenia zawodowego — nie z ogólnego punktu widzenia dalszych losów szkoły ogólnokształcącej i poziomu wykształcenia ogólnego, lecz z konkretnego punktu widzenia dalszych losów szkoły zawodowej i kultury technicznej przyszłego robotnika — gdy teraz wiemy, że porzuciwszy niewczesne i bezowocne próby profesjonalizacji szkoły ogólnokształcącej, polityka oświatowa środowisk techniczno-gospodarczych zajęła nie tylko odmienny, przeciwległy punkt widzenia, lecz przyjęła wręcz przeciwstawny, tamtemu, kierunek natarcia: intelektualizację szkoły zawodowej poprzez nasycenie techniki, technologii, nauczania pracy, organizacji praktyki i stażów czynnikiem ogólnokształcącym, zwłaszcza matematyczno-przyrodniczym oraz czynnikiem ogólnotechnicznym, wówczas sformułować musimy pytanie: Jakie to prace naukowe z pogranicza teorii kształcenia zawodowego, socjologii pracy i prakseologii leżą u podstaw tego kroku? Jakie nazwiska uczonych i badaczy, związane z tym nowym kierunkiem natarcia, wchodzą tu w grę?

Przeciętny znawca socjalistycznej pedagogiki wymieni bez trudu takie nazwiska, jak Gonczarow, Jesipow, Daniłow. Już rzadziej padną nazwiska Zankowa oraz Itielsona. Nasz znawca doda, że oprócz tamtych na wyróżnienie i wyszczególnienie zasługują: Szabałow, Szapowalenko, a zwłaszcza śmiały i utalentowany Skatkin, którzy przecież wiele wnieśli do teorii kształcenia politechnicznego. Ale, kto z nich zajmował się na serio teorią kształcenia zawodowego? Nawet — nie Itielson, który ostatecznie ze szkolnictwa zawodowego się wywodzi. Który z teoretyków kształcenia zawodowego uprawiał socjologię pracy? Który z nich wprowadził do kształcenia zawodowego elementy prakseologii, cybernetyki i nauki o organizacji i kierowaniu? Łanda jest postacią wybitną, i to na skalę europejską. Jest nowatorem w dziedzinie kształcenia: wiele uczynił, by rozszerzyć pole działania algorytmu na terenie radzieckiej i europejskiej dydaktyki. Ale wszystko to ostatecznie koncentrowało się na nauczaniu programowanym w szkole ogólnokształcącej. Pytania te nie mają dowolnego charakteru, nie są pytaniami retorycznymi, a dziedziny i nazwiska nie są przypadkowo wymienione. Jak zawsze, tak i w tym wypadku, nazwiska osób i nazwy dziedzin wyrażają jedynie pewne idee oraz istotne metodologicznie i ważne czynniki. W tym wypadku rzecz sprowadza się do następującego, bardzo ważnego stwierdzenia stanu rzeczy: przewrót naukowo-techniczny, przekształcając strukturę i treść szkoły zawodowej, narzuca uczniom tej szkoły konieczność opanowania takich dyscyplin zawodowych i takich elementów podstawowego wykształcenia zawodowego, jak logika formalna, cybernetyka, nauka o organizacji i kierownictwie, prakseologia. Otóż jeśli takie

dziedziny nauk i ich elementy musi znać uczeń (!) współczesnej szkoły zawodowej, to rodzi się pytanie, w jakim stopniu musi je znać nauczyciel szkoły zawodowej, a jeszcze bardziej — teoretyk kształcenia zawodowego. Autorzy prac naukowych w tej dziedzinie prowadzą nie tylko działalność badawczo-naukową, lecz przecież także działalność dydaktyczną, kształcąc dydaktyków, metodyków, socjologów pracy i psychologów pracy, organizatorów szkolenia, dyrektorów i nauczycieli szkół zawodowych. Otóż, dążność do nasycenia procesu kształcenia zawodowego czynnikiem ogólnotechnicznym i ogólnokształcącym jest momentem zwrotnym w dziejach radzieckiej szkoły zawodowej, punktem, od którego normalnie już nie ma odwrotu w szkolnictwie mocarstwa technicznego, jakim jest Związek Radziecki.

Na tym większe uznanie zasługuje pozycja S. J. Batyszewa, dziś członka korespondenta Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, wczoraj mało komu znanego teoretyka kształcenia i bynajmniej nie wymienianego na równi z tamtymi, których nazwiska przytoczyliśmy [12].

3. Skoro mówimy o punkcie, od którego już nie ma odwrotu, i skoro przypomnieliśmy, co przewrót naukowo-techniczny narzucił radzieckiej szkole zawodowej i uczniom w dziedzinie nauczania logiki, cybernetyki, prakseologii, nauki o organizacji i kierowaniu, w związku z nauczaniem informatyki oraz innych ogólnotechnicznych przedmiotów nauczania, przypomnijmy, że logikę formalną od stosunkowo niedawna dopiero wykłada się w wyższych uczelniach, w tym także w wyższych uczelniach pedagogicznych kształcących nauczycieli wyłącznie. Logistykę, nieodzowny dziś element kształcenia zawodowego, w warunkach elektroniki, komputerów i automatyzacji, traktowano do niedawna jako metafizykę: Tymczasem jest tak, że uczeń nie tylko średniej szkoły zawodowej, lecz zasadniczej szkoły zawodowej, np. w dziedzinie mechaniki czy aparatury mechanicznej, musi znać podstawowe pojęcia z techniki sterowania i regulacji, musi znać klasyfikację regulatorów, musi wiedzieć, czym się odznacza sprzężenie zwrotne, sztywne i podatne, musi znać hydrauliczne elementy logiczne, w tym funkcje logiczne system dwójkowy (binarny lub zerojedynkowy), musi opanować zasady otrzymania działań matematycznych w regulatorach pneumatycznych i podobnie, jak hydrauliczne, znać musi pneumatyczne elementy logiczne (powtórzenie, negacja, koniunkcja, alternatywa, równoważność), wreszcie — bezstykowe logiczne elementy półprzewodnikowe (znowu jedynka logiczna i znowu zero logiczne). To tyle dla ucznia zasadniczej szkoły zawodowej! A co z tego wie przeciętny teoretyk kształcenia? Dydaktyk? Co zaś — teoretyk kształcenia zawodowego, który wydaje podręczniki i monografie i który wykłada dla nauczycieli lub przyszłych nauczycieli, inspektorów i wizytatorów, łącznie ponoszących odpowiedzialność za to, co dzieje się we współczesnej szkole ogólnokształcącej

[12] Patrz S. J. Batyszew, Problemy piedagogiki professionalnowo obrazowanija. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 6, 1969.

i zawodowej. Podobnie, jak z logiką i z logistyką, rzecz się miała z socjologią pracy, psychologią pracy oraz nauczaniem pracy ręcznej. I podobnie jak cybernetykę, której elementów dziś musi uczyć się każdy uczeń szkoły zawodowej, wczoraj nazywano jeszcze łże-nauką, tak pracę ręczną nazywano „rzemieślnictwem", reliktem ideologii drobnego rolnika czy drobnomieszczanina. W takich warunkach naukoznawczych i metodologicznych nie mogła kształtować się i rozwijać teoria kształcenia zawodowego jako podstawa i antycypacja działalności organizcyjnej i dydaktycznej dnia powszedniego d z i s i e j s z e j szkoły zawodowej, kształcącej robotników j u t r a. Przecież socjologia pracy i socjologia zawodów leżała przez całe 10-lecia odłogiem. To samo dotyczy prakseologii i nauki o organizacji i kierowaniu. A cóż jest warta teoria kształcenia zawodowego bez takich dyscyplin podstawowych i pomocniczych? Jeśli wiemy, że w Związku Radzieckim, np. w przemyśle maszynowym w ciągu 20-lecia 1948—1968 liczba robotników zatrudnionych przy obsłudze automatycznych linii wzrosła 30-krotnie (!), to informację tę, znowu w swej istocie zadziwiającą, zawdzięczamy nie teorii kształcenia zawodowego, choć odnajdujemy ją w czasopiśmie pedagogicznym, lecz wynikom badań wywodzącym się ze środowisk ekonomicznych [13]. Czasopismo pedagogiczne jedynie przytacza wyniki tych badań. Inne bardzo ważne i liczne dane statystyczne, które wiodą autora redakcyjnego artykułu wstępnego do sformułowania, słusznego zresztą, wniosku, że w Związku Radzieckim nieodwracalnie rośnie zapotrzebowanie na robotników o wysokich kwalifikacjach zawodowych, że robotnicy ci w swym wykształceniu, w swej kulturze zawodowej i w swej kulturze ogólnej upodobnić się muszą i upodabniają do personelu inżynieryjnego — również swe źródła mają w badaniach pozapedagogicznych. Jeśli, następnie, inne dane statystyczne i nowe argumenty wiodą autora artykułu redakcyjnego do wniosku, że tempo liczebnego wzrostu robotników, którym różne działy gospodarki narodowej stawiają coraz wyższe wymagania i n t e l ę k t u a l n e, w porównaniu z wymaganiami dotychczasowymi, wraz ze zmniejszającym się i malejącym tempem przyrostu robotników o niskich kwalifikacjach, to wszystkie te dane oraz wnioski bynajmniej nie wywodzą się z prac monograficznych i badań terenowych z pogranicza socjologii pracy i teorii kształcenia zawodowego, które prowadzi lub prowadziła Akademia Nauk Pedagogicznych, lecz z przednaukowych i bezpretensjonalnych badań sondażowych, jak można się domyślić, różnych środowisk gospodarczych i resortów przemysłowo-usługowych [14]. Jeśli, dalej, w redakcyjnym artykule wstępnym dotyczącym reformy szkolnictwa zawodowego stwierdza się tak istotny fakt, że także

[13] Porównaj wstępny artykuł redakcyjny: Professionalno-techniczeskoje obrazowanije na nowom etapie. *Sowietskaja Piedagogika* nr 6, s. 6—7, 1969.

[14] Patrz wstępny artykuł redakcyjny: Professionalno-techniczeskoje obrazowanije na nowom etapie. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 6, s. 6—7, 1969. Porównaj także: A. A. Bułgakow: Sowierszenstwowat podgotowku raboczich kadrow. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 7, 1969.

i w Związku Radzieckim, w wyniku przewrotu naukowo-technicznego, zmienia się charakter pracy, zmniejsza się i obniża ranga fizycznego trudu i intensywnej pracy rąk, to znowu mamy tu do czynienia z odnotowaniem, i to w sposób bezbłędny, istotnego i nieodmiennego, a więc nieodwracalnego w swym kierunku, procesu rozwojowego, który został sformułowany i zafiksowany przez środowiska nie pozostające w związku z Akademią Nauk Pedagogicznych i nie prowadzące badań pod jej auspicjami. Nie znamy przecież prac z teorii kształcenia zawodowego, których autorzy, uzbrojeni w znajomość współczesnej socjologii pracy, współczesnej socjologii zawodów, prakseologii oraz porównawczej organizacji szkolnictwa zawodowego państw industrialnych, epoki lotów kosmicznych, automatyzacji i elektroniki, działali w ramach dotychczasowych planów badawczych Akademii Nauk Pedagogicznych i wyniki swych badań opublikowali.[15]

Ustawiacze i monterzy, zatrudnieni w przemyśle chemicznym czy maszynowym, poświęcają 60% swego czasu roboczego na zajęcia, które w tradycyjnej dydaktyce i tradycyjnej metodyce nauczania zwykło się było nazywać zajęciami umysłowymi i czynnościami intelektualnymi. Kontrolują oni, analizują, obliczają, zestawiają, regulują w tym czasie, a więc pracują umysłowo, a nie fizycznie. Ale, znowu, któryż z teoretyków kształcenia, uprawiających wciąż dydaktykę tradycyjną, pomimo przerzucania się pozornie na nowe dziedziny zwrócił uwagę na ten tak doniosły dla teorii kształcenia zawodowego fakt? Któryż z teoretyków kształcenia zawodowego podjął badania i studia w tej dziedzinie? Kto odnalazł ich genealogię? Znamy je i dowiadujemy się o nich, jeśli o teren radziecki chodzi, z artykułu wstępnego, opublikowanego, jako redakcyjny, na łamach czasopisma pedagogicznego, które z zasady tego rodzaju wyników badań nie analizowało i nie publikowało. To samo dotyczy artykułu A. A. Bułgakowa w nr 7 miesięcznika *Sowietskaja Piedagogika*[16]. Niezależnie od źródeł naukowych, których bliżej nie znamy, i niezależnie od środowisk badawczych, znajdujących się poza Akademią Nauk Pedagogicznych, jedno nie ulega wątpliwości: dane liczbowe z których tylko część przytoczyliśmy, są równie zadziwiające, co sprawdzalne — gdy je porównać z odpowiednimi danymi i tendencjami, które znamy skądinąd,

[15] Tak np. praca W. W. Czebyszewa: Psychołogija trudnowowo obuczenija (Trudowyje umienija i nawyki i usłowija trudowowo obuczenija). Moskwa, „Proswieszczenije", 1969, s. 303, jest na pewno pozycja nie bez znaczenia, ale ukazała się o dobry rok po uchwale partyjno-rządowej z kwietnia 1969. Natomiast inne 2 pozycje, skądinąd wartościowe i pożyteczne, mianowicie: a) Mietodika prepodawanija praktikumow w 9—10-ach klassach (Posobije dla prepodawatielej trudowych politiechniczeskich praktikumow) pod red. W. A. Poliakowa, Moskwa „Proswieszczenije", s. 135, 1969; b) Trudowoje obuczenije i wospitanije w szkole, pod red. A. A. Szibanowa, Moskwa, „Piedagogika" s. 183, 1969 (Akademia Piedagogiczeskich Nauk SSSR, Nauczno-issledow. Inst. proizwodstwiennowo obuczenija, dotyczą szkoły ogólnokształcącej, ale pracownik związany ze szkołą zawodową z pożytkiem może wziąć je do ręki. Zwłaszcza ta ostatnia pozycja, ze względu na osobowość twórczą i rangę naukową Szibanowa, zasługuje na szczególne wyróżnienie.

[16] A. A. Bułgakow, Sowierszenstwowat podgotowku raboczich kadrow, *Sowietskaja Piedagogika*, nr 7, 1969.

przede wszystkim zaś z literatury naukowej, która się pojawiła w państwach wysoko uprzemysłowionych. Podobne dane statystyczne, podobne diagnozy i prognozy dydaktyczno-socjologiczne i demograficzno- zawodowe znajdujemy na przykład w pracach teoretyków kształcenia zawodowego w NRF i w Stanach Zjednoczonych.

4. Dla odtworzenia stanu gotowości wprowadzenia przez władze oświatowe w życie kwietniowych uchwał dotyczących szkolnictwa techniczno-zawodowego podkreśla się, przy różnych okazjach, jako rzecz bardzo ważną i wyjątkowo pilną, konieczność przygotowania w najbliższej przyszłości taryfikatorów nowoczesnych zawodów i specjalności. Podkreśla się, że taryfikatory są fundamentem praktyki kształcenia w szkole zawodowej nowego typu. Otóż moment zasygnalizowania ważności i pilności tej sprawy odtwarza w sposób jednoznaczny stan rzeczy w teorii kształcenia zawodowego i socjologii pracy. Do tych właśnie dziedzin nauki w pierwszym rzędzie należy praca badawcza nad taryfikatorami zawodowymi, ich zmiennością, względną stabilizacją, zmierzchem jednych i narodzinami drugich zawodów. Nie znamy prac tego rodzaju, które wyszły ze środowisk naukowych Akademii Nauk Pedagogicznych.

To samo dotyczy stanu poradnictwa zawodowego i preorientacji zawodowej w codziennej praktyce szkoły 8-klasowej oraz szkoły 10-letniej. I, tu w ostatecznym rachunku, mamy do czynienia z odzwierciedleniem stanu rzeczy w teorii kształcenia zawodowego. Oczywiście interdyscyplinarne spotkania i wspólne badania naukowe odgrywają tutaj rolę rozstrzygającą. Zarówno problematyka taryfikatorów zawodowych, jak i problematyka poradnictwa zawodowego zakłada konieczność kompleksowych badań, w których podstawową i wyjściową rolę grają wprawdzie teoretycy kształcenia zawodowego, ale lwia i rozstrzygająca część koncepcji badań, wyników i rozwiązań przypada również w udziale socjologom pracy, ekonomistom, psychologom pracy, demografom, statystykom i reprezentantom ekonomiki oświaty.

Toteż na tym większe uznanie i wyróżnienie zasługuje ogólnoradziecki zjazd, poświęcony preorientacji zawodowej w końcu 1969 roku. Zjazd ten, pierwszy tego rodzaju w Związku Radzieckim, wspólne dzieło organizacyjne Akademii Nauk Pedagogicznych, Ministerstwa Oświaty Związku Radzieckiego oraz Państwowego Komitetu Rady Ministrów ZSRR d/s Kształcenia Zawodowego, skoncentrował znaczną liczbę teoretyków, praktyków i organizatorów, ich referaty i wystąpienia wokół sześciu zasadniczych problemów:

a. Społeczno-ekonomiczne problemy preorientacji zawodowej;
b. Psychologiczna analiza zawodu a potrzeby zawodowe;
c. Problemy przydatności zawodowej i sposoby jej ustalenia;
d. Preorientacja zawodowa a poznanie osobowości ucznia;
e. Formy i metody przygotowania uczniów do wyboru zawodu;

— Preorientacja zawodowa w procesie nauczania,
— Preorientacja zawodowa w procesie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych,
— Preorientacja w zakresie oddzielnej specjalności,

f. Organizacja i doświadczenie w zakresie preorientacji.[17]

5. Najistotniejszym problemem radzieckiej teorii kształcenia zawodowego jest, w warunkach nowej reformy szkolnictwa, wciąż otwarty, pilny, a nie rozstrzygnięty w sensie metodologicznym, naukoznawczym, stosunek wzajemny między dwiema, dokładniej zaś mówiąc trzema, dziedzinami uczniowskiej wiedzy: a więc problem stosunku wzajemnego między przedmiotami ogólnokształcącymi cyklu humanistycznego a przedmiotami ogólnokształcącymi cyklu matematyczno-przyrodniczego, a przedmiotami zawodowymi, zwłaszcza ogólnotechnicznymi. Jak już wcześniej sygnalizowaliśmy, tej tak ważnej kwestii gnozeologicznej i dydaktycznej nie da się tak łatwo rozwiązać przez mechaniczne dodanie gotowych i znanych skądinąd programów szkoły ogólnokształcącej do gotowych i skądinąd znanych programów szkoły zawodowej. Kwestia bowiem stosunku wzajemnego między przedmiotami ogólnokształcącymi, które w epoce przewrotu naukowo-technicznego są podstawą wykształcenia nie tylko ucznia szkoły ogólnokształcącej, lecz także podstawą wykształcenia ucznia szkoły zawodowej, a przedmiotami ogólnotechnicznymi, które są wszak podstawą wykształcenia każdego ucznia współczesnej szkoły zawodowej, nie zostały dotąd przeanalizowane i przez nikogo gruntownie zbadane. Mamy na myśli nie tylko teoretyków kształcenia ogólnego, których tradycyjny sposób myślenia, nawet gdy deklarowali swój pozytywny stosunek do dialektyki marksistowskiej i mienili się być marksistami, spowodował, że nie dostrzegli systemu brygadowo-produkcyjnego, zasady integracji w procesie dydaktycznym ani też zupełnie nowych problemów nauczania przedmiotów kompleksowych. Mamy na myśli również teoretyków kształcenia zawodowego, którzy w sposób mechaniczny przerzucali kategorie dydaktyki systemu klasowo-lekcyjnego, a więc dydaktyki tradycyjnej, na grunt systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego. W ten sposób większość teoretyków kształcenia zawodowego operowała w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym formami, zasadami, metodami, środkami i w całości biorąc — kategoriami, w większości wypadków nieprzydatnymi w procesie kształcenia zawodowego i nie wyjaśniającymi idiogeniczności, a więc osobliwości, teoretycznych i praktycznych, podstaw przygotowania zawodowego. Nic tedy dziwnego, że ani teoretycy

[17] Materiały kongresowe i streszczenia referatów znajdzie czytelnik w tomie pt. Problemy proforientacji i profkonsultacji w szkole, Sodierżanije dokładow na Pierwom Wsiesojuznom sowieszczaniji opproforientaciji i profkonsultacji w szkole, Izd. „Proswieszczenije", Moskwa 1969, stron 351.
Porównaj również bardzo interesujące sprawozdanie z tej pierwszej wszechzwiązkowej narady, poświęconej zagadnieniom preorientacji zawodowej, opubl. w *Professionalno-techniczeskoje obrazowanije*", nr 3, 1970.

kształcenia ogólnego, ani też teoretycy kształcenia zawodowego nie imali się próby przedstawienia zasady integracji. To samo dotyczy nauczania przedmiotów ogólnotechnicznych, które z zasady są przedmiotami kompleksowymi. Ich kompleksowy charakter i ich struktura wewnętrzna — to swoisty splot i osobliwe sprzężenie elementów i całych działów różnych przedmiotów ogólnokształcących z elementami i z całymi działami przedmiotów techniczno-ekonomiczno-prakseologiczno-organizacyjnych. Będąc przedmiotami nowego typu, i zachowując w swej strukturze elementy logiki i gramatyki, matematyki i logistyki, cybernetyki i fizyki, technologii i chemii, prakseologii i biologii, nauki o organizacji i fizjologii, nie są one żadnym z wymienionych tu przedmiotów, nie są więc żadnym przedmiotem ogólnokształcącym, nie są prostą kontynuacją któregokolwiek z nich. Niebezpieczeństwo dublowania, które na każdym kroku grozi nauczycielom szkoły zawodowej, gdy w sposób mechaniczny dodać grupę przedmiotów ogólnokształcących (ze szkoły ogólnokształcącej) do grupy przedmiotów ogólnotechnicznych (ze szkoły zawodowej), znika z praktyki szkolnej od momentu, gdy do teorii kształcenia w ogóle, w szczególności zaś do teorii kształcenia zawodowego wprowadzi się zasadę integracji oraz podstawowe wiadomości o strukturze kompleksowych przedmiotów. Nie tylko niebezpieczeństwo dublowania, ale wręcz niebezpieczeństwo nihilizmu dydaktycznego może pojawić się każdego dnia i o każdej godzinie, jeśli teoria kształcenia zawodowego nie wskaże praktyce dróg przezwyciężenia antynomii między zasadą stopniowania trudności i systematyczności a zasadą integracji (korelacji) w procesie nauczania przedmiotów kompleksowych. Niebezpieczeństwo zniweczenia zasady systematyczności i stopniowania trudności pojawia się na każdym kroku praktyki szkolnej zawsze i wszędzie tam, gdy w procesie nauczania przedmiotów kompleksowych elementarne pojęcia logiki formalnej sąsiadują z pryncypialnymi twierdzeniami cybernetyki lub gdy pryncypialne formuły logiki dwuwartościowej sąsiaduje z prawem Ohma i rachunkiem całkowym. Jak dotąd dydaktyka nie ruszyła tej problematyki nr 1 teorii kształcenia zawodowego i przy tej okazji dodajmy — teorii kształcenia politechnicznego.[18] Toteż radziecka teoria kształcenia zawodowego stoi w obliczu równie pilnego, co trudnego zadania opracowania struktury i treści ogólnotechnicznych i specjalistycznych przedmiotów nauczania. Jak nigdy dotąd, dojrzewa świadomość, iż zadanie takie może być wykonane pod warunkiem współpracy teoretyków kształcenia zawodowego ze specjalistami różnych dziedzin techniki, technologii, z metodykami nauczania różnych specjalności zawodowych przy bezpośrednim

[18] Porównaj wstępny artykuł redakcyjny: Professionalno-techniczeskoje obrazowanije na nowym etapie. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 6, 1969. „...wszystko to stanowi w znacznej mierze szereg nowych zadań, które dotąd nie pojawiały się i nie były rozstrzygane przez szkolnictwo techniczno-zawodowe..." jw. s. 7.

udziale logików, matematyków, cybernetyków, socjologów pracy i teoretyków organizacji i kierowania.

6. Pierwsze, interdyscyplinarne i kompleksowe prace w tym kierunku i w tym zakresie zaczęto w Związku Radzieckim w 1966 roku. Wzięto na warsztat badań i analizy naukowej takie przedmioty, jak ogólna technologia wytwarzania, mechanika techniczna, elektrotechnika, a także podstawy elektroniki przemysłowej oraz elementy nauki o organizacji i kierowaniu. Ekonomikę oczywiście także. Ale prace te nie są dotąd zakończone, i, jak dotąd, nie znamy wyników badań w tym zakresie w postaci prac naukowych typu monograficznego czy też kompleksowego zespołów autorskich. Nie znamy nawet założeń metodologicznych leżących u podstaw tych badań ani też założeń metodologicznych leżących u podstaw teorii nauczania, każdego z wymienionych tutaj przedmiotów, bądź co bądź, kompleksowych, i, bądź co bądź, ogólnotechnicznych.

7. Co zaś się tyczy teorii nauczania praktyki zawodowej, nauczania umiejętności technicznych danego zawodu, gdy w grę wchodzi szkolenie, przysposobienie, sprawność manualno-motoryczna, to na porządek dzienny wysuwa się znowu problem dydaktyczny bardzo ważny. Dopóki przygotowanie zawodowe sprowadzało się w większości wypadków, do szkolenia, przyuczania i przysposobienia, mogła dydaktyka zagadnienia te oddać metodykom „szkolenia produkcyjnego" mniej lub bardziej doświadczonym i mniej lub bardziej wykwalifikowanym mistrzom i majstrom techniki, poprawniej zaś mówiąc — mistrzom sprawności manualno-motorycznej — w konkretnych dziedzinach praktyki zawodowej. Od chwili jednak gdy proces intelektualizacji pracy staje się centralnym problemem kształcenia zawodowego, nie można już więcej poprzestać na dotychczasowych osiągnięciach tego rodzaju metodyk i tego rodzaju umiejętności „szkolenia produkcyjnego".

Po pierwsze, wysuwa się na porządek dzienny problem logiki wewnętrznej procesu wytwarzania i logiki wewnętrznej procesu nauczania. Jak wiadomo, większość dydaktyków, zarówno w szkole ogólnokształcącej, jak i w szkole zawodowej, skrzętnie omijała problematykę antynomialną tych dwu układów, podobnie jak omijała zasadę integracji oraz problematykę dydaktyczną nauczania przedmiotów kompleksowych. A omijała je dlatego, że nie dawała sobie rady, przy tradycyjnym sposobie myślenia i przy operowaniu wyłącznie tradycyjnymi kategoriami, z zupełnie nowymi zjawiskami i z zupełnie nowymi faktami, które dydaktyce narzuca system brygadowo-produkcyjno-usługowy. Jak uczyć pracy produkcyjnej, aby nie sprowadzać procesu dydaktycznego do sprawności manualno-motorycznej robotnika cząstkowego, do sprawności motoryczno-ruchowej przy wykonawstwie tego czy innego detalu danej specjalności? Jak? Jak uczyć pracy produkcyjnej, równolegle i równocześnie ucząc racjonalnie planować własną działalność produkcyjną? Jak uczyć, ucząc

skutecznego działania i dochodzenia do określonych efektów przez racjonalizację, usprawnianie własnej działalności, ucząc wreszcie pracy intensywnej, wybierając alternatywy najbardziej technologicznie i prakseologicznie uzasadnione. Jak uczyć — ucząc antycypacji optymalnych efektów, a równocześnie z tym omijając, eliminując i porzucając procesy, czynności, stadia działań, które wiodą ku pracy ekstensywnej, odwodzą od nowoczesnej organizacji i w najlepszym razie, co w ostatecznym rachunku jest zagrożeniem, sprowadzają się do powrotu na pozycje prymitywnego, e k s t e n s y w n e g o t r u d u.

Taki proces, wiodący ku intensyfikacji, optymalizacji i innowacji zależy nie tylko od ucznia. Co więcej? Zależy nie tylko od środków nauczania. Nie zależy też jedynie od warunków zewnętrznych. Natomiast, w dużej i to bardzo dużej mierze, zależy od n a u c z y c i e l a zawodu, nauczyciela p r a k t y k i z a w o d o w e j. Podobnie jak wszędzie, tak i tu, przebiega proces nauczania w polu napięć, zakreślonym przez elipsę, której dwa ogniska, jedno — wyznaczone przez u c z n i a szkoły zawodowej, drugie — przez n a u c z y c i e l a praktyki zawodowej, ujawnia całą złożoność i wielostronność przygotowania młodego człowieka do praktyki zawodu w przyszłości. W tym polu napięć, między ogniskiem ucznia a ogniskiem nauczyciela, leży szereg elementów m. in. takich, jak: stanowisko pracy, surowiec, półfabrykat, narzędzie, maszyna. Jest rzeczą znamienną, że nie tylko w artykule redakcyjnym pt. „Professionalno-techniczeskoje obrazowanije na nowom etapie", lecz także w artykule pt. „Problemy piedagogiki professionalnowo obrazowanija", podkreśla się, że dydaktyka szkoły zawodowej tej problematyki dotąd nie opracowała.[19]

8. Toteż można ddoać, że potrzebny tu jest głos matematyka, opinia logika, diagnoza technologa, głos elektronika, opinia reprezentanta ogólnotechnicznych przedmiotów nauczania I to jest prawda. Ale prawdą jest, że ich głosy, wzięte w pojedynkę albo też do siebie mechanicznie dodane, złożoności kwestii nie rowiążą. Nie rozwiążą, jeśli nawet dołączy się do nich cybernetyk. Tu głos t e o r e t y k a k s z t a ł c e n i a z a w o d o w e g o jest konieczny. To on właśnie reprezentuje orientację w tej kompleksowej dziedzinie współczesnej nauki. On też odpowie, jak uczyć przedmiotów kompleksowych. On też odpowie, czym jest informatyka jako grupa przedmiotów nauczania, a czym jest politechniczna sprawność manualno-motoryczna w nowoczesnym procesie kształcenia zawodowego. To właśnie teoria kształcenia zawodowego, zawierająca w sobie implikacje socjologii pracy, cybernetyki, logiki fomalnej, nauki o organizacji i kierowaniu i ekonomii politycznej, odpowiada i podpowiada politykom oświatowym, wizytatorom, metodykom, autorom programów nauczania konkretnie wziętych przedmiotów, w tym także autorom programów nauczania praktyki zawodowej — co w procesie dydaktycznym nowej szkoły za-

[19] Patrz: *Sowietskaja Piedagogika*, nr 6, 1969, str. 8 oraz str. 11 i 13.

wodowej jest podstawowe, pierwszorzędne i nowoczesne, i dlatego zasługuje na nauczanie gruntowne i systematyczne w dzisiejszej szkole, a co jest uboczne, drugorzędne — i dlatego, bez uszczerbku dla całości kultury technicznej robotnika, może i powinno być realizowane w procesie przeszkolenia, przysposobienia i przyuczenia podczas praktyk i stażów w fabryce. Jeśli w redakcyjnym artykule wsętpnym, poświęconym nowemu etapowi kształcenia zawodowego w Związku Radzieckim, czy też w artykule S. J. Batyszewa, poświęconym problemom kształcenia zawodowego, akcentujemy, że w procesie przygotowania zawodowego przyszłego robotnika zwraca się w stopniu niedostatecznym uwagę na analizę naukowych podstaw współczesnej techniki, jeśli nie dość gruntownie traktuje się zasady konstruowania organizacji i przebiegu procesów technologicznych, jeśli, dalej, zarzuca się szkołom i nauczycielom przedmiotów ogólnotechnicznych, jak i nauczycielom praktyki zawodowej, że przechodzą do porządku dziennego, nad założeniami kompleksowej mechanizacji, skutków automatyzacji produkcji, to bynajmniej nie wchodzi w grę czynnik subiektywny. Jeśli, następnie, akcentuje się, że w szkolnictwie zawodowo-technicznym nie analizuje się dosyć gruntownie i naukowo związków wzajemnych między techniką, technologią i ekonomiką, to znowu mamy tu do czynienia nie z czynnikiem subiektywnym, lecz odnotowujemy charakterystykę pewnego obiektywnego stanu rzeczy: z jednej strony chodzi o stan rzeczy w teorii kształcenia zawodowego, z drugiej strony chodzi o centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego — intelektualizacji pracy w przygotowaniu zawodowym przyszłego robotnika.

Jak dotąd, stwierdza np. Batyszew, członek korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych, w zasadzie nie działały kolegia i zespoły naukowe dla badań nad szkolnictwem zawodowym, nad treścią kształcenia zawodowego i nad zmiennością treści kształcenia zawodowego.[20] Po prostu ta

[20] Być może, iż taka ocena jest zbyt surowa. Przecież właśnie S. J. Batyszew wydał w 1965 r bardzo dobrą pracę pt.: Podgotowka i powyszenije kwalifikaciji raboczich na proizwodstwie. Również artykuły i rozprawy: A. K. Fiszelewa: K woprosu o sistemie proizwodstw. obuczenija, opublikowany jeszcze wcześniej w *Prof.-technicz. obrazowanije*, 1962, nr 9 S. A. Szaporinskiego: O sistiemach proizwodstw. obuczenija, opubl. w *Sowietskaja Piedagogika*, 1963, nr 1, są pozycjami, które przecież odegrały pewną rolę w teorii kształcenia zawodowego w ZSRR, a zwłaszcza w praktyce szkoleniowej. Rzecz w tym, że przykładowo tu wymienione publikacje są pozycjami, dla których punktem odniesienia była praca ekstensywna oraz założenia organizacyjno-ekonomiczne epoki pary, elektryczności i kolei żelaznej. To samo dotyczy innych pozycji, które tutaj, dla przykładu i dla uzupełnienia, przytoczymy. A więc, przypomnijmy takie prace, jak — B. A. Koźmin: Czto takoje technikumy SSSR, Moskwa, 1966, W. P. Eliutin: Gotowit specjalistow dostojnych naszej wielikoj epochi, *Srednieje specijalnoje obrazowanije*, 1967, nr 11. Być może, że pozycja Eliutina nie potwierdza w pełni oceny Batyszewa. Ale jest faktem, że jest to pozycja jakby przejściowa: między epoką pary, elektryczności i kolei żelaznej a epoką kosmonautyki, energii atomowej i elektroniki. Natomiast ta ocena dotyczy tak zresztą bardzo ważnych pozycji, jak: Sbornik rukowodiaszczich materiałow, Srednieje specjalnoje obrazowanije, Moskwa, 1962 oraz takiej pozycji, jak: Statisticzeskij sbornik — srednieje specijalnoje obrazowanije w SSSR, Moskwa, 1962, i wreszcie: Sprawocznik dla postupajuszczich w srednieje specijalnyje uczebnyje zawiedienija SSSR. Otóż po-

dziedzina wiedzy nie przyciągała pracowników naukowych i nie była dotąd glebą, na której powstały prace badawcze i studia naukowe. Na przeszło 100-tysięczną armię radzieckich aspirantów tylko jednostki zajmują się badaniami nad kształceniem zawodowym. Poza ośrodkiem leningradzkim powołano do życia niedawno, w ramach Akademii Nauk Pedagogicznych, badawczo-naukowy Instytut Kształcenia Zawodowego. Powołano poza tym, również w ramach Akademii Nauk, Radę Naukową Kształcenia Zawodowego. Z tą nowo powołaną Radą wiąże się duże nadzieje. Ale z powodu braku samodzielnych pracowników nauki — specjalistów w dziedzinie teorii kształcenia zawodowego Instytut Kształcenia Zawodowego Akademii Nauk nie podjął jak dotąd nawet kształcenia aspirantów.[21] Nic tedy dziwnego, że nawet utalentowani aspiranci unikają badań nad kształceniem zawodowym. Dochodzi do tego, powiada Batyszew, że nawet zatrudnieni w szkolnictwie zawodowym i nieźle zorientowani w jego bieżącej problematyce młodzi pracownicy wolą podejmować tematy i problemy z dziedzin dobrze znanych, rezprezentowanych w literaturze naukowej i w zespołach naukowych dość licznie i dość znacznie.[22] Nic tedy dziwnego, że najpilniejsze i najpoważniejsze problemy kształecnia zawodo-

mimo sławnych i wielkich zwycięstw kosmonautyki radzieckiej, co wszak bez elektroniki byłoby niemożliwe, pomimo znanych na skalę światową osiągnięć nauki radzieckiej w dziedzinie energii jądrowej i wreszcie pomimo gigantycznych wręcz postępów w dziedzinie automatyzacji, przytoczone pozycje w dziedzinie teorii kształcenia zawodowego znajdowały się wciąż pod auspicjami wieku pary, elektryczności i kolei żelaznej.

[21] Instytut Kształcenia Zawodowego Akademii Nauk Pedagogicznych powstał stosunkowo niedawno, bo w 1960 roku. Ta data jest jednak znamienna. Był to bowiem okres fazy wyjściowej trzeciej reformy szkolnej w ZSRR, którego kierunkiem natarcia była profesjonalizacja szkoły ogólnokształcącej. Tak więc to było głównym motywem powołania do życia tego Instytutu, a nie pilna już podówczas potrzeba porzucenia tradycyjnych form szkolenia oraz przestarzałej treści i przeżytych metod szkolnictwa zawodowego. Gdy w 1964 roku porzucono ten kierunek natarcia i gdy świat nauki i techniki ZSRR zwrócił uwagę, że w epoce przewrotu naukowo-technicznego wykształcenie ogólne i gruntowność wykształcenia ogólnego — to elementy dynamiczności i ekspansji narodów i państw, wówczas nastąpił moment zwrotny, który dał początek czwartej radzieckiej reformie szkolnej oraz upowszechnieniu 10-latki. Wówczas się okazało, że intelektualizacja szkoły zawodowej jest głównym i centralnym problemem, ściśle zresztą związanym z porzuceniem profesjonalizacji szkoły ogólnokształcącej i upowszechnieniem 10-latki. Otóż w r. 1966 Instytut Kształcenia Zawodowego Akademii Nauk Pedagogicznych wszedł w nową fazę działalności. Nastąpił podział wewnętrzny na 6 sekcji metodycznych. Ten podział jednak wynikł z założeń tradycyjnych, albowiem dotyczył miejsca pracy, ewentualnie gałęzi produkcji, a nie — treści i nowych form pracy. Gdy więc w 1969 r., zgodnie z kwietniową uchwałą Komitetu Centralnego, zarysowany został nowy kierunek natarcia — intelektualizacji pracy, tj. nasycenia procesów produkcyjnych czynnikiem matematyczno-przyrodniczym oraz logiczno-cybernetycznym, a równolegle z tym wprowadzenia szeregu nowych przedmiotów ogólnotechnicznych, charakteru kompleksowego, co w ostatecznym rachunku można wyrazić w kategoriach ekonomicznych: przejścia z ekstensywnych na intensywne formy i metody kształcenia zawodowego — Instytut Kształcenia Zawodowego ANP, łącznie z sześcioma jego sekcjami metodycznymi, znalazł się w stanie zaskoczenia. Zarówno uchwały partyjne z kwietnia 1969 roku, jak artykuły i komentarze oficjalne zrodzone z tych uchwał jednoznacznie zwracają uwagę na stan rzeczy przede wszystkim w sześciu sekcjach metodycznych Instytutu Kształcenia Zawodowego ANP.

[22] S. J. Batyszew, Problemy piedagogiki professionalnowo obrazowanija. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 6, 1969, s. 18—20.

wego i szkoły zawodowej leżą odłogiem. Nikt ich nie podejmuje, pomimo że polityka oświatowa, gospodarka narodowa, ekonomia polityczna, organizacja przemysłu i usług poszukują gorączkow rozwiązań, nie cierpiących zwłoki w warunkach przewrotu naukowo-technicznego.

Sytuacja jest taka, kontynuuje swą diagnozę S. J. Batyszew, że dotąd nie ustalono w sposób dostatecznie ścisły, a więc odpowiadający elementarnym wymogom naukowym, z zakresu tematycznego prac, na podstawie których można by ustalić, jak wielka ma być liczba nowo kwalifikowanych robotników i jaki czas jest potrzebny na ich edukację ze względu na postęp techniczny.[23] Brak jest wręcz naukowej diagnozy, która mogłaby być podstawą, bardziej niż dotąd racjonalnego i nowocześniejszego niż dotąd, procesu kształcenia robotników.

IV. PERSPEKTYWY SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO A PROGNOZY TEORII I PRAKTYKI KSZTACENIA ZAWODOWEGO

1. „... Z różnych powodów słabo rozwijała się dotąd praca naukowo-badawcza nad probelmatyką kształcenia techniczno-zawodowego. Większość zagadnień dotyczących przygotowania kwalifikowanych robotników rozwiązywało się w sposób czysto empiryczny. W uchwale KC KPZR i Rady Ministrów zobowiązuje się Państwowy Komitet d/s Kształcenia Techniczno-Zawodowego, Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego oraz Średniego Szkolnictwa Zawodowego, Akademię Nauk Pedagogicznych. Ministerstwa i Resorty do rozszerzenia dotychczasowej działalności naukowej podległych im instytutów naukowo-badawczych oraz w szkolnictwie wyższym celem b a d a n i a p r z e m i a n w s k ł a d z i e k l a s y r o b o t n i c z e j p o d w p ł y w e m p o s t ę p u t e c h n i c z n e g o o r a z n a k r e ś l e n i a p e r s p e k t y w k s z t a ł c e n i a k w a l i f i k o w a n y c h r o b o t n i k ó w z uwzględnieniem potrzeb poszczególnych gałęzi gospodarki narodowej".[24] Tymi słowami kończy się wstępny artykuł redakcyjny w centralnym organie teoretycznym Akademii Nauk Pedagogicznych Związku Radzieckiego. Tymi słowami zaczynamy równocześnie rozdział o prognozach radzieckiej teorii kształcenia zawodowego. Słowa, które przytoczyliśmy, i podkreślenia, które od nas pochodzą, w głównej mierze przecież odnoszą się do dotychczasowej działalności badawczej i organizacyjnej Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR. Bo w tej jednoznacznej krytyce jest równocześnie wyzwanie: wyzwanie do zajęcia się diagnozą i prognozą kształcenia zawodowego. Z wyzwaniem tym koresponduje rozprawa S. J. Batyszewa. Jego nazwisko wprawdzie wcześniej już przytaczaliśmy, przypomnieliśmy m. in. jedną z wcześniejszych jego publi-

[23] Patrz: S. J. Batyszew, jw.
[24] Professionalno-techniczeskoje obrazowanije na nowom etapie. *Sowietskaja Piedagogika*, nr 6, 1969, s. 9.

kacji ale, na ogół biorąc na łamach *Sowietskoj Piedagogiki*, czy na łamach podobnych czasopism teoretycznych typu ekonomicznego, czy filozoficznego, socjologicznego i zawodowego wreszcie, teoretycy kształcenia zawodowego nie spotykali się zbyt często z jego artykułami i rozprawami. Batyszew, dziś przewodniczący Rady Naukowej Kształcenia Zawodowego ANP, stwierdza wręcz, że i dotąd w radzieckiej pedagogice, a ma on na myśli teorię kształcenia zawodowego, nie ma dostatecznie jasnej odpowiedzi na pytania dotyczące, czego i jak uczyć w szkole zawodowej w obliczu przewrotu naukowo-technicznego. A tymczasem, jak słusznie stwierdza Batyszew, w warunkach takiego przewrotu kształcenie zawodowe stanowi podstawową i nierozdzielną część całokształtu przyszłej działalności życiowej robotnika. W ogóle, uskarża się Batyszew, wiceprzewodniczący Państw. Komitetu d/s Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rady Min. ZSRR, na brak fundamentalnych prac z dziedziny kształcenia zawodowego. Różne niedostatki i niedociągnięcia natury organizacyjnej, jak i niedostatki i niedociągnięcia w budowie treści kształcenia, wreszcie w organizacji procesu dydaktycznego szkoły zawodowej i procesu produkcyjnego przedsiębiorstwa — można tym wytłumaczyć, że kształcenie zawodowe nie opiera się na naukowej podstawie. Poszczególne problemy dotyczące treści nauczania i organizacji procesu dydaktycznego rozwiązuje się raczej intuicyjnie i w oparciu o przypuszczenia i domysły. Nie prowadzi się badań, stwierdza Batyszew, członek-korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych, których wyniki mogłyby dać prawidłowe wyobrażenia o tym, jak wyglądają i wyglądać powinny zadania pedagogiczne przedsiębiorstwa.

2. Nie zostały jak dotąd określone zadania teorii kształcenia zawodowego jako nowej dyscypliny naukowej, ani też sformułowane podstawowe jej założenia. A przecież znajomość tych elementarnych spraw rozstrzyga o możliwości oparcia całej działalności organizacyjnej i dydaktycznej, począwszy na praktycznych rekomendacjach, a skończywszy na programach i podręcznikach.

Nie jest istotne w tej chwili, czy słuszne jest nazwanie teorii kształcenia zawodowego n o w ą dyscypliną.[25] Autor ma na pewno na myśli nie dyscyplinę samą, lecz nowocześniejsze jej implikacje naukowe, zwłaszcza prakseologiczno-socjologiczno-cybernetyczne jej podstawy. Przecież to dyscyplina, której rangę naukową oraz jej prawa sformułował dobrych 100 lat temu tak wybitny ekonomista, socjolog pracy, statystyk i teoretyk kształcenia zawodowego, jakim był Karol Marks! Nie jest też istotne, czy tak nowatorska rozprawa, jaką jest bezsprzecznie omawiana przez nas rzecz Batyszewa, powinna nosić tytuł, w którym dwa wyrazy: z tej samej

[25] Jeśli daną dyscyplinę reprezentują liczni uczeni krajów współczesnej cywilizacji technicznej i jeśli znajduje ona odzwierciedlenie w pracach naukowych, jeśli dalej uprawiana jest w katedrach uniwersyteckich i w katedrach wyższych szkół technicznych od 30—40 i 50 lat, jeśli jedno z fundamentalnych praw, sformułowanych przez Marksa, staje się dopiero dziś rzeczywistością, użycie terminu „Nowa dyscyplina" nie wytrzymuje krytyki.

dziedziny, lecz o różnym zakresie, nawzajem się ze sobą kłócą i zacierają logiczną wymowę tematu: „problemy pedagogiki kształcenia zawodowego". Albowiem, problemy... pedagogiki kształecnia zawodowego odbierają tytułowi jeśli nie sens, to w każdym razie logiczną poprawność, a więc metodologiczną jasność. Jest natomiast istotne, że charakteryzując aktualny stan teorii kształcenia zawodowego w Związku Radzieckim i na tej podstawie formułując prognozy naukowe, dodajmy — jak najbardziej poprawne prognozy naukowe, Batyszew podkreśla, że niedostatki i niedociągnięcia natury naukowej w dotychczasowej teorii kształcenia zawodowego stają się siłą faktu niedostatkami i niedociągnięciami w dotychczasowych pracach komisji programowych i rzutują na stopień naukowości i nowoczesności poszczególnych programów nauczania. To samo dotyczy prac metodycznych, którym brak założeń naukowych. Batyszew, członek korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych, dotknął tu przy okazji, pośrednio, problemu, który okazał się problemem niepokojącym, a następnie — alarmującym w okresie trzeciej reformy szkolnej, i na pewno jedną z przyczyn krótkiego żywota takiej szkoły ogólnokształcącej, która w wyniku trzeciej reformy się ukształtowała. Podjąwszy najbardziej opaczny kierunek natarcia, jaki można sobie w okresie rewolucji naukowo-technicznej wyobrazić: profesjonalizację szkoły ogólnokształcącej, dwie instytucje — ówczesne kierownictwo Ministerstwa Oświaty i Akademia Nauk Pedagogicznych — w ówczesnym w swym składzie nie dysponowały, na dobrą sprawę, elementarnymi pracami naukowymi, wstępnymi chociażby sondażami socjologicznymi, koniecznymi dla dokonania tego zadania, które nazywamy czwartą radziecką reformą szkolną. Terminologia, którą się wówczas posługiwano, również była nie dość jasna i nie dość precyzyjna. Nie chodzi tu o subtelności gnozeologiczne, lecz po prostu o dostatecznie ścisłą terminologię naukową, która jest obiektywnym odzwierciedleniem faktów, zjawisk i procesów w ich czaso-przestrzennym, wejściowo-wyjściowym oraz przyczynowo-skutkowym uwarunkowaniu.[26] Pomimo zasadniczego sprzeciwu, jaki budzi sformułowanie tytułu, a jest to przecież sprzeciw natury logiczno-formalnej i naukoznawczej, rozprawa Batyszewa jest nowatorska w ujęciu i sposobie prezentowania na ogół dotąd mało znanych faktów. Całość wystąpienia Batyszewa owiana jest świadomością tego, że następuje szybki nieodwracalny zmierzch dotychczasowych form przygotowania zawodowego, rodzą się nowe zawody i nowe przedmioty nauczania, o nowej strukturze i o nowej treści, które dobija-

[26] Świadczy o tym zresztą sformułowanie tytułu tego nowatorskiego artykułu Batyszewa, na który, rozpatrując prognozy radzieckiej teorii kształcenia zawodowego, się powołujemy. Bo cóż ostatecznie znaczą słowa: Problemy piedagogiki professionalnowo obrazowanija? W dosłownym i ścisłym przekładzie na język polski, otrzymujemy tytuł: „Zagadnienia pedagogiki kształcenia zawodowego". Jest to oczywiście sformułowanie nieprecyzyjne, ba, wręcz błędne. Wystarczy przecież dla jasności sformułować tytuł: „Zagadnienia kształcenia zawodowego". Niestety, i w polskim nazewnictwie mamy podobne sytuacje, np. „Nauczanie wychowania technicznego" albo „Wychowanie estetyczne" i „Nauczania wychowania estetycznego".

ją się do okien i bram szkoły zawodowej nowego typu. Z tego punktu widzenia rozprawa Batyszewa jest pozycją szczególną: zawiera bowiem nie tylko diagnozy, lecz prognozy radzieckiego szkolnictwa zawodowego łącznie z prognozami teorii kształcenia zawodowego w ZSRR. Ekonomiczno-polityczną podstawą tych prognoz jest szybki postęp w automatyzacji procesów produkcyjnych, dalszy postęp mechanizacji, oczywiste już zwężenie terenów działalności dla niewykwalifikowanej i przyuczonej siły roboczej. Chodzi tu nie tylko o efekty ekonomiczne tego procesu, lecz o humanizację, dotąd praktykowanego, trudu milionów radzieckich robotników. Jak wiadomo, ten kierunek natarcia — zakreślił jeszcze w 1967 roku, w imieniu Komitetu Centralnego KPZR, Ł.I. Breżniew i odtąd jego wystąpienie wraz z dyrektywami XXIII Zjazdu KPZR stało się punktem wyjścia dla reorganizacji dotychczasowej koncepcji przygotowania kwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej oraz momentem zwrotnym w rozwoju teorii kształcenia zawodowego. Dodajmy: momentem zwrotnym w Związku Radzieckim. Z tymi faktami związane też są nowe prognozy radzieckiej teorii kształcenia zawodowego. Na tym tle można zrozumieć gwałtowny skok liczebny uczniów w szkolnictwie techniczno-zawodowym. Tak więc w okresie 1963—1968 liczba uczniów szkół zawodowych wzrosła o blisko 60%. Inny przykład: Radziecki Instytut Naukowo-Badawczy Szkolnictwa Zawodowego w Leningradzie (powstały w 1965 roku) prowadzi przede wszystkim badania perspektywiczne i przygotowuje prognozy dla dalszego rozwoju szkolnictwa zawodowego w Związku Radzieckim. Innymi słowy, w Instytucie tym przygotowuje się dziś podstawowe sondaże naukowe, plany perspektywiczne i diagnozy dla jutrzejszej szkoły zawodowej.[27]

3. Jest rzeczą istotną, że w wielu podstawowych dziedzinach radzieckiego przemysłu dokonany został swoisty skok w organizacji, w metodach, często w całej technologii danej gałęzi gospodarki narodowej. Ten skok, sam w sobie zadziwiający i chwalebny, racjonalny, ekonomicznie i technicznie oczywiście nowoczesny, odsłania jednak często, w sposób nieraz jaskrawy, tradycjonalizm, względny i bezwzględny, szkolnictwa zawodowego. Powiadamy, że przemysł zostawił daleko w tyle szkołę za sobą. I powszechnie się uważa, że tak ma być i tak być powinno, albowiem „szkoła nie nadąża". I taki frazes o „nienadążaniu szkoły" rozgrzesza wszystkich i wszystko.[28] Tymczasem w istocie rzeczy i na dobrą sprawę ma i musi być wręcz przeciwnie. Szkoła w zasadzie nowoczesnością treści kształcenia i nowoczesnością organizacji procesów nauczania, nowoczesnością wreszcie nauczania pracy produkcyjnej musi wyprzedzać przemiany techniczne. Kształcenie zawodowe jest bowiem nie tylko

[27] Patrz: S. J. Batyszew, Problemy piedagogiki professionalnowo obrazowanija. *Sowietskaja Piedagogika* nr 6, 1969, s. 11.

[28] Słowa o „nienadążaniu" szkoły jest nie tylko zasłoną dymną dla tradycjonalizmu w myśleniu i organizacji, lecz ujawnia po prostu postawę wyrażającą się w obronie „szkolenia" w dzisiejszej szkole dla techniki... wczorajszej.

antycypacją tego wszystkiego, co zachodzi w przemyśle, w rolnictwie, w obronności i usługach, lecz przygotowaniem jutrzejszej kadry robotniczej, musi więc być kształceniem dla pojutrza. To nie są pedagogiczne paradoksy. Inaczej bowiem mowy być nie może, aby szkoła zawodowa stała się elementem socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej, a wykształcenie ucznia szkoły zawodowej — bezpośrednią siłą produkcyjną. Plany perspektywiczne, prognozy dydaktyczne, prace badawcze z dziedziny kształcenia zawodowego muszą te fakty przyjąć jako podstawowe i wyjściowe. Dotychczasowa polityka oświatowa, konkretnie mówiąc, dotąd nam znani organizatorzy kształcenia zawodowego tych faktów, tych stanów wyjściowych w ogóle nie brali w rachubę. Nieliczni teoretycy kształcenia zawodowego postępowali podobnie. Zresztą dotyczy to nie tylko Związku Radzieckiego. Koncentrując się na tematyce tradycyjnej i przenosząc tematykę systemu klasowo-lekcyjnego i w ogóle transformując kategorie dydaktyki i metodyki szkoły ogólnokształcącej na teren szkoły zawodowej, w szczególności na teren systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego, spowodowali oni, że poziom i stopień nowoczesności procesu dydaktycznego szkoły zawodowej, działalności nauczyciela szkoły zawodowej, z zasady okazał się spóźniony i z zasady zużyty. Konsekwencja: niewczesne, przestarzałe kwalifikacje absolwentów tego rodzaju szkół, w ostatecznym rachunku i w skali masowej, hamowały rozwój postępu technicznego i utrudniały szybkie opanowanie przez rozpoczynających pracę zawodową robotników nowej technologii w warunkach nowej organizacji pracy przy zastosowaniu nowych narzędzi, nowych maszyn, nowych agregatów, a więc zupełnie nowych form pracy produkcyjnej.[29]

4. Narzeka się często, i to przeważnie w moralizatorskim tonie, na dewastację sprzętu, niszczenie urządzeń, psucie maszyn. A przecież dewastacja sprzętu, instrumentów, urządzeń ma swe źródła nie tyle i nie tylko w emocjach i postawach robotników, w luddyzmie, a więc w czynniku subiektywnym, lecz w fakcie, że robotnik, który uzyskał w dzisiejszej szkole zawodowej wykształcenie wczorajsze, tradycyjne, gdy zetknie się następnie w fabryce z maszyną czy z agregatem nowocześniejszego typu, dziś już zainstalowanym i funkcjonującym w socjalistycznej fabryce, okazuje się po prostu robotnikiem mało lub źle wykształconym, robotnikiem pozbawionym koniecznych umiejętności, koniecznej wiedzy i koniecznych nawyków, które mają zastosowanie w obsłudze nowego parku maszynowego.[30] Rola teorii kształcenia zawodowego, nauki dotąd nie dość cenionej nie tylko przez reprezentantów innych nauk, lecz przez środowiska pedagogiczne, nauki często zaniedbanej w marksistowskim nauko-

[29] Patrz S. J. Batyszew, Problemy piedagogiki professionalnowo obrazowanija. *Sowietskaja Piedagogika* nr 6, 1969, s. 12.

[30] Patrz S. J. Batyszew, Problemy piedagogiki professionalnowo obrazowanija. *Sowietskaja Piedagogika* nr 6, 1969, s. 12.

znawstwie, pomimo że korzeniami swymi tkwi przecież w pracach Marksa i Engelsa, nauki poprostu systematycznie nie uprawianej, zmienia się nagle i urasta, jako bardzo poważna pozycja, we współczesnej nauce i współczesnym naukoznawstwie m. in. właśnie dlatego, że do niej, do teorii kształcenia zawodowego, należy zbadanie i opracowanie tak istotnych politycznie i gospodarczo oraz organizacyjnie i... moralnie problemów. Np.: 1. Jakie są nowe założenia i nowa struktura treści kształcenia w szkole zawodowej w epoce przewrotu naukowo-technicznego? 2. Typ robotnika, jego wiedza, postawa, sprawność, umiejętności wobec techniki nadchodzącej przyszłości. 3. Które z form dzisiejszego kształcenia są dzisiaj najbardziej racjonalne z punktu widzenia form jutrzejszej produkcji? 4. Jak najlepiej powiązać wykształcenie ogólne i ogólnotechniczne robotnika z jego nowego typu i nowego rodzaju sprawnością manualno-motoryczną techniki jutrzejszej? 5. Jak w związku z tym kształtują się w szkole postawy robotników wobec pracy w socjalistycznej fabryce jutra?

Są to pytania podstawowe dla teorii kształcenia w obliczu gigantycznego rozwoju — ilościowego i jakościowego — nowoczesnych środków produkcji. Ale pytania w ten sposób sformułowane odzwierciedlają nie tylko pilność i wagę zadań, których wykonanie muszą wziąć na siebie w ciągu najbliższych lat środowiska pedagogiczne, lecz są one równocześnie rejestrem dziedzin, które dotąd nie doczekały się wstępnych nawet opracowań i badań. W tym 5-punktowym rejestrze pytań widzimy przykład tego, jak w nauce wszelka prognoza jest ściśle związana z diagnozą. I nie tylko. Mamy tu przecież równoczesne wyjaśnienie elementarnej, lecz jakże często obcej niejednemu pracownikowi naukowemu prawdy, że prognoza i perspektywa ma w badaniach naukowych wręcz ekonomiczne i dotykalne gospodarczo i technicznie znaczenie. Pytania te, uzupełnione implikacjami innych dziedzin wiedzy, zwłaszcza takich, jak psychologia pracy, ekonomia polityczna, ekonomika oświaty i, dodajmy od siebie, prakseologia, cybernetyka i nauka o organizacji i kierowaniu, są zarazem planem badań i pracy naukowej dla licznych zespołów zajmujących się kształceniem zawodowym na najbliższe lata. To, że nie da się pominąć problematyki kształcenia zawodowego, a tym samym i nowoczesnego postawienia na porządku dziennym raz jeszcze teorii kształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej, jest już tylko konsekwencją tego wszystkiego.[31] Gdy mówimy, że ten zespół czynników ma znaczenie dla dalszego rozwoju teorii kształcenia zawodowego, to mamy na myśli rozwój w dwu różnych kierunkach i o dwu różnych znaczeniach:

a) Po pierwsze, tzw. praktycy, a wśród nich także funkcjonariusze zaczynają rozumieć, że ich działalność dotąd, jak się zdawało, bezbłędna i niezawodna, może w warunkach przewrotu naukowo-technicznego osiąść

[31] Patrz S. J. Batyszew, Problemy piedagogiki professionalnowo obrazowanija. *Sowietskaja Piedagogika* nr 6, 1969, s. 13.

na mieliźnie, jeśli odtąd nie oprą się na podstawach naukowych. b) Po drugie, teoretycy zmuszeni — są porzucić tradycyjną tematykę i problematykę oraz opuścić tereny „badań", które w żadnej mierze już nie posuwają ich dziedziny naprzód.[32] Imać się oni muszą odtąd nowych terenów, nowych dziedzin, których zrozumienie, opis i analiza wymagają bardziej skomplikowanej aparatury myślowej, innych metod myślenia, mianowicie takich, których wyniki są prawdziwie ważne i prawdziwie istotne. Chodzi wszak nie o powtórzenie tego, co znane było 50 i 100 lat temu w systemie klasowo-lekcyjnym szkoły ogólnokształcącej, lecz o prognozy dotyczące treści nauczania w szkole zawodowej, zupełnie nowej struktury tych przedmiotów nauczania, nowej organizacji procesu dydaktycznego w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym.

5. Toteż Batyszew, bo do jego prognoz nawiązujemy, rozpatrując perspektywy teorii kształcenia zawodowego, na podstawie konkretnej i realnej analizy aktualnego stanu rzeczy i stanów wyjściowych w ZSRR dostrzega pewien moment, który z punktu widzenia naukoznawczego i gnozeologiczno-dydaktycznego jest szczególnie doniosły. Tym donioślejszy, że ujęty w kategorie prognozy naukowej, zawiera cechy logicznej i techniczno-dydaktycznej konieczności: planowanie jakości przygotowania i rodzaje wykształcenia kwalifikowanej siły roboczej opierać się odtąd musi, i będzie musiało się opierać, na wynikach badań także e k o n o m i c z n y c h oraz na wynikach naukowej diagnozy i prognozy, efektywności ekonomicznej, dotychczasowych i przyszłych form organizacyjnych, zwłaszcza zaś treściowych kształcenia zawodowego.[33] Włączeni tu być muszą ze względów prakseologicznych, merytorycznych i organizacyjnych p r o j e k t a n c i narzędzi, w y n a l a z c y maszyn, k o n s t r u k t o r z y nowych urządzeń. Ich doświadczenia i przeświadczenia oraz wyobrażenia o tym, jak powinien być kształcony robotnik i jaka sprawność manualno-motoryczna jest mu potrzebna, mają dla teorii kształcenia zawodowego kapitalne wręcz znaczenie. Oni bowiem k o n s t r u k t o r z y, o d k r y w c y i w y n a l a z c y, tworząc i konstruując nieprzerwanie, sprzęgają w i z j ę mechanizmu, urządzenia czy stanowiska roboczego z wyobrażeniem dot. robotnika, tego robotnika, który wszak będzie te mechanizmy, maszyny i urządzenia uruchamiał, obsługiwał, montował i remontował. Kształcenie robotników jutra, lub jeszcze lepiej, pojutrza, odbywać się więc musi w nowoczesnej szkole na zasadach n a u k o w y c h, k t ó r e f o r m u ł u j ą t e o r e t y c y k s z t a ł c e n i a z a w o d o w e g o w o p a r c i u

[32] Pod tym względem bardzo ciekawy i znamienny jest wywiad członka Akademii Nauk ZSRR W. M. Głuszkowa, udzielony tygodnikowi *Litieraturnaja Gazieta* nr 19, 1970. Porównaj także: artykuł wstępny C. P. Trapieznikowa, Leninizm i sowriemiennaja nauczno-techniczeskaja rewolucija. *Woprosy Filosofiji* nr 4, 1970.

[33] Tę kwestię rozwija bardzo konkretnie, choć nie z punktu widzenia szkoły i kształcenia zawodowego, prof. W. M. Głuszkow w wywiadzie, udzielonym tygodnikowi *Litieraturnaja Gazieta* nr 19, 1970. Nie jest ona wprawdzie wyrażona explicite przez akademika Głuszkowa, ale wniosek, jaki wynika z jego analizy i oceny, zbiega się z propozycjami Batyszewa.

o diagnozy i prognozy ekonomistów, konstruktorów, socjologów i wynalazców. Podstawowym założeniem takiego kształcenia jest intelektualizacja, a nie ekstensyfikacja pracy w warunkach postępu technicznego. Gdy Batyszew, w związku z tym, mówi o zbliżeniu procesów technologicznych przyszłości do człowieka, a nie odwrotnie, gdy mówi o minimalizacji zmęczenia człowieka i gdy porusza kwestię wyczerpania fizycznego i nerwowego w warunkach produkcji dzisiejszej i jutrzejszej, gdy mówi o konieczności zmniejszania pracochłonnego trudu, gdy występuje dzisiaj przeciw absurdalnemu rozdrobnieniu pracy, czym wszak technika dnia wczorajszego się chełpiła, i czym chełpią się dziś jeszcze funkcjonariusze oświatowi, tkwiący (wciąż jeszcze) w kategoriach podziału pracy aż do absurdu — to mówi on tym samym o humanizacji pracy. Nowatorsko wręcz brzmi i dlatego jako imperatyw z dziedziny organizacji życia naukowego może być przyjęte żądanie Batyszewa, by w perspektywie najbliższych lat doszło do współpracy między teoretykami a praktykami, a zwłaszcza między teoretykami kształcenia zawodowego a projektantami i wynalazcami nowych maszyn i urządzeń, albowiem projektant i wynalazca, konstruktor i innowator, antycypując funkcjonowanie maszyny i mechanizmu, przedstawia sobie, a więc — wyobraża sobie człowieka, jego konkretne funkcje, realny rodzaj sprawności manualno-motorycznej przy obsłudze nowego agregatu czy nowej maszyny. W ten sposób zasygnalizowana zostaje dziedzina, gdzie wstępna współpraca projektanta i teoretyka kształcenia zawodowego, na różnych stadiach projektu wynalazku i projektu zmian programowych w kształceniu, mogą się okazać równie owocne, jak zgodne z kierunkami natarcia postępu technicznego. W takich warunkach słowa: „kształcenie dla jutra" oraz „kształcenie dla pojutrza" nie mają nic wspólnego z fantazjowaniem. Świadczą natomiast o dużym poczuciu rzeczywistości, które cechuje zarówno odkrywcę, jak i teoretyka kształcenia zawodowego. Ta i tylko taka interdyscyplinarna współpraca, a mamy na myśli udział w niej także i psychologa pracy, i socjologa pracy, i ekonomistę, i cybernetyka, może dać owoce nie tylko w nowoczesnej dziedzinie, jaką jest teoria kształcenia zawodowego, lecz może okazać się owocna w dziedzinie naukowego planowania całokształtu struktury i treści szkoły zawodowej. Taka współpraca jest sprawdzalna nie tylko w swoich wynikach teoretycznych, lecz sprawdzalna i wymierna — jako element socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej. Na tym tle staje się jasne, że wtajemniczenie i wiedza majstrów i mistrzów techniki wczorajszej, ba, przedwczorajszej, nie wystarczają dziś lub wręcz stają się nieprzydatne dla zawodowego przygotowania robotnika we współczesnej ra-

dzieckiej szkole zawodowej.[34] Na tym styku: teorii kształcenia zawodowego, ekonomii politycznej, wynalazczości i konstrukcji mogą być rozstrzygnięte problemy podziału i scalania pracy, integracji zawodowej i specjalizacji, mechanizacji i automatyzacji, pracy fizycznej i pracy umysłowej, stopnia zmniejszania i zwężania czynnika ekstensywnego i odpowiednio zwiększania i rozszerzania czynnika intensywnego wszelkiej pracy i produkcji. Wyzwanie: intelektualizacja pracy lub, jeśli kto woli, wskazanie kierunku natarcia pod tą samą nazwą mogło powstać i może nadal urzeczywistniać się pod warunkiem, gdy teoria kształcenia zawodowego znajduje się i znajdować się będzie permanentnie na tym interdyscyplinarnym styku. Ten interdyscyplinarny styk daje teoretykom kształcenia zawodowego dużą szansę. Z kolei szansa ta staje się realna wtedy i owocna wówczas, gdy teoretyk kształcenia zawodowego porzuci cały swój przestarzały arsenał myślenia kategoriami systemu klasowo-lekcyjnego, lub — myślenia pedagogicznego, zrodzonego między dogmatyzmem, subiektywizmem, apoteozą ekstensywnego trudu. Na tym styku, a mamy na myśli ten nowoczesny styk, rodzą się i powstają nowe założenia teorii i praktyki kształcenia politechnicznego oraz wpływu wzajemnego szkoły zawodowej i ogólnokształcącej na fabrykę oraz fabryki na szkołę zawodową i ogólnokształcącą [35]

Jak wiadomo, czwarta radziecka reforma szkolna zapobiegła zdecydowanie procesowi spłycenia wykształcenia ogólnego. Wstrzymała degradację szkoły ogólnokształcącej. Dała początek upowszechnieniu 10-latki i postawiła na porządku dziennym różnolitość form 10-letniej edukacji, wprowadzając nauczanie zróżnicowane. Niemniej stare antynomie wykształcenia ogólnego i politechnicznego nie zostały do końca przezwyciężone. I oto teraz, w obliczu przewrotu naukowo-technicznego w świecie i w Związku Radzieckim, w warunkach, gdy na uroczystościach leninowskich Leonid Breżniew zwraca uwagę, że w Związku Radzieckim nowym i ważnym zadaniem „staje się także planowanie rozmieszczenia sił wytwórczych w kraju", gdy przed szkołą zawodową zarysowują się zupełnie nowe perspektywy, staje się jasne, że kształcenie politechniczne jest już od dziś znowu problemem nr 1 szkoły ogólnokształcącej oraz, w równym stopniu, szkoły zawodowej. I to jest zrozumiałe: gdy kierunkiem natarcia, jak to już zostało kilkakrotnie podkreślone, staje się intelektualizacja pracy i wszechstronność robotnika — czy można pozostać na prymitywnych i przeżytych pozycjach pojmowania kształcenia politechnicznego — jako ekstensywnej pracy uczniów ogólnokształcących? lub — zagubienia tego, co jest sine qua non kształcenia politechnicznego: nauczania pracy produkcyjnej uczniów

[34] Porównaj wypowiedź prof. W. M. Głuszkowa na łamach tygodnika *Litieraturnaja Gazieta* nr 19, 1970.

[35] Patrz S. J. Batyszew, Problemy piedagogiki professionalnowo obrazowanija. *Sowietskaja Piedagogika* nr 6, 1969, s. 15.

i rozpuszczenia całej politechnizacji w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego czy też ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego? Trzeba wrócić do Marksa, albowiem podstawowe prawo naukowe kształcenia zawodowego oraz modele naukowe kształcenia politechnicznego, które sformułował był, są w dalszym ciągu mocną, wciąż aktualną podstawą badań naukowych. Są one również podstawą planowania i fundamentem prognostycznych i perspektywicznych prac i rozwiązań praktycznych w dziedzinie kształcenia politechnicznego i zawodowego, w warunkach już nie pary i elektryczności, lecz w warunkach rewolucji naukowo-technicznej, wyznaczonej przez elektronikę, energię atomową, astronautykę i komputery.

6. Zaczynając rozdział o diagnozie stanu rzeczy w szkolnictwie zawodowym, zwróciliśmy uwagę na dane i oceny Batyszewa. Ta diagnoza dała nam klucz do zrozumienia, skąd takie, a nie inne, ilościowe oraz takie, a nie inne, jakościowe zmiany organizacji i teoretyczne — w kształceniu zawodowym. Kończąc rozdział o prognozach musimy przypomnieć, dodatkowo jeszcze, kilka elementów, które wprawdzie należą do diagnoz, ale których wysunięcie w zakończeniu uzasadnia bardziej perspektywę, a więc prognozę w analizowanej przez nas dziedzinie. Przypomnijmy więc, że w ciągu ostatniego czasu, poza Instytutami Kształcenia Zawodowego, Leningradzkim i Moskiewskim, powołano do życia ponad 20 resortowych Instytutów Kształcenia Zawodowego, laboratoriów poradnictwa zawodowego, problemowych zespołów metodycznych szkolnictwa zawodowego. W roku 1969 pracowało w nich 600 z górą osób. Po upływie roku, jak to wynika z dodatkowych danych, liczba osób dochodzi do 1000. Poza tym w środowiskach uniwersyteckich i wyższych szkołach pedagogicznych, pod bezpośrednią opieką katedr, których, jak wiadomo, w Związku Radzieckim nie zlikwidowano, powołano do życia 30 zakładów naukowych i zespołów badawczych kształcenia zawodowego.[36] Jest to, jak wiadomo, novum w życiu uniwersytetów radzieckich oraz w życiu wyższych szkół pedagogicznych. Ale przewrót naukowo-techniczny w świecie, ostatnie uchwały partyjno-rządowe, wreszcie nowe formy gospodarowania w Związku Radzieckim narzuciły przede wszystkim uniwersytetom i wyższym szkołom pedagogicznym konieczność rozwiązania szeregu nowych zagadnień teoretycznych i uporania się z najpilniejszymi zadaniami praktyki kształcenia zawodowego. Jednak brakło, do niedawna, jakiegoś ośrodka koordynującego całokształt badań. Na tym tle oczekiwać należy, że powołanie, w 1969 r. w ramach Akademii Nauk Pedagogicznych, Rady Naukowej Kształcenia Zawodowego mieć może rozstrzygające znaczenie dla dalszego rozwoju nauki o pracy, o szkole zawodowej, o kształceniu zawodowym, o kształceniu politechnicznym, o wpływie i o oddziaływaniu

[36] Dane te pochodzą przede wszystkim z artykułu Batyszewa oraz z artykułu Bułgakowa, które kilkakrotnie przytaczaliśmy.

wzajemnym między szkołą a fabryką i oddziaływaniu fabryk i na szkołę.[37] Jak należy się spodziewać, wysunięte zostaną problemy podstawowe a pilne, a równocześnie zniknie dublowanie prac często drugo- i trzeciorzędnych. Punktem odniesienia dla nowo powstałej Rady Naukowej Kształcenia Zawodowego będzie stan i kierunki natarcia przewrotu naukowo-technicznego, koordynacja wysiłków i zharmonizowania zamierzeń naukowych, z punktu widzenia tego właśnie przewrotu, którego przedmiotem i podmiotem jest wszak Związek Radziecki. Jest to równocześnie perspektywa i szansa dla całości nauk pedagogicznych: dla ich unaukowienia, unowocześnienia, liczenia się z własnymi faktami, z rozwojem i prawami innych nauk, ich argumentacji oraz ich teoretycznej i praktycznej przydatności.

[37] W grudniu 1969 r. ukazało się sprawozdanie z narady powołanej do życia pod auspicjami Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, Rady Naukowej Kształecnia Zawodowego. Porównaj: Wtoraja sessija Naucznowo Sowieta. *Professionalno-techniczeskoje obrazowanije* nr 2, 1970.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

FUNKCJONOWANIE SZKOŁY W ŚRODOWISKU WIEJSKIM [1]
(na przykładzie wsi peryferyjnej w rejonie rolniczym)

1. Wprowadzenie

Jednym z koniecznych warunków realizacji podstawowych zadań szkoły jest znajomość związków zachodzących pomiędzy środowiskiem społecznym i działaniem tej instytucji. Środowisko społeczne jest z jednej strony ważnym czynnikiem decydującym o tempie i charakterze rozwoju jednostki, z drugiej zaś decydującym o poziomie i jakości działania instytucji i organizacji oświatowych i wychowawczych. W Polsce współczesnej istnieje jeszcze poważne zróżnicowanie środowisk społecznych pod względem ich struktury ekonomicznej, społecznej, zawodowej, przestrzennej, pod względem ich przeszłości i jej dziedzictwa, pod względem perspektyw i tempa rozwoju. Niewystarczające uwzględnianie tego zróżnicowania w badaniach i działaniach pedagogicznych, zwłaszcza reformatorskich, utrudnia organizowanie systemu oświaty i wychowania w pełni jednolitego i demokratycznego. Zasady demokracji i jednolitości szkolnictwa są bowiem podstawowe w naszym ustroju oświatowym. Chociaż zasady te obowiązują w całym systemie szkolnym, to koniecznym warunkiem ich realizacji w szkolnictwie średnich i wyższych szczebli jest maksymalne ich spełnianie w szkolnictwie podstawowym. Jest to zarazem warunek spełniania przez szkołę podstawową roli ważnego narzędzia polityki społecznej, zmierzającej do celowego przekształcenia struktury społecznej w Polsce i stwarzania równych szans kształceniowych. Chcąc uczynić szkolnictwo w pełni jednolitym i demokratycznym, trzeba dysponować systematycznymi diagnozomi stanu funkcjonowania szkół w różnych typach środowisk, zwłaszcza zaś szczegółowym opisem i oceną rozbieżności pomiędzy stanem postulowanym (funkcją założoną szkoły) a stanem rzeczywistym efektów (funkcją rzeczywistą szkoły). Trzeba też znać przyczyny owej rozbieżności oraz możliwości i sposoby jej zmniejszania.

Szczególnie społecznie uzasadniona jest potrzeba takich diagnoz w zakresie funkcjonowania szkoły wiejskiej, gdyż widoczne są dysproporcje w dostępie do szkół średnich i wyższych szczebli młodzieży wiejskiej (w szczególności chłopskiej) w porównaniu z młodzieżą miejską oraz dysproporcje w poziomie funkcjonawania szkół na wsi i w mieście, czego wskaźnikami są różnice w ilości uczniów nie kończących szkoły podstawowej, kończących ją w terminie i podejmujących dalszą naukę po jej ukończeniu. Swoiście trudną sytuację szkoły wiejskiej, dziecka wiejskiego, nau-

[1] Artykuł ten stanowi streszczenie pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem docenta dra hab. Feliksa Korniszewskiego. Czytelnikom, bliżej zainteresowanym poruszoną tu problematyką, zwracam w przypisach uwagę na to, gdzie znajdą szerszą prezentację zasygnalizowanych tu poglądów lub wyników badań empirycznych.

czycieli pracujących na wsi odsłaniają dość licznie prowadzone badania [2] z zakresu polityki oświatowej (np. M. Falskiego, M. Kozakiewicza), z zakresu teorii nauczania i wychowania (np. M. Oryla, M. Krawczyka, R. Miller, N. Wolańskiego), badania pedeutologiczne (np. S. Krawcewicza) i badania socjologiczne nad selekcjami szkolnymi (np. S. Kowalskiego), strukturą społeczną szkolnictwa (np. I. Nowakowskiej) i rodziną wiejską (np. D. Markowskiej). Jednakże badania pedagogiczne dotyczą tylko niektórych aspektów warunków funkcjonowania szkoły, akcentują — a nieraz wyolbrzymiają — niektóre tylko czynniki istotne dla poziomu szkoły wiejskiej.

Pomimo więc wyraźnej społecznej potrzeby badań nad poziomem funkcjonowania szkoły wiejskiej, co wyrażano także na forum zjazdów UNESCO, zjazdów europejskich ministrów oświaty i polskich zjazdów naukowych, nie ma w Polsce rozbudowanych badań naukowych w tym zakresie. Przeprowadzono natomiast poważne ilościowo badania wyników nauczania, które dowodzą statystycznej nieistotności różnic pomiędzy poziomem szkoły miejskiej i wiejskiej. Opublikowane są też autorytatywne wypowiedzi stwierdzające brak takich różnic. Przyczyny zaistniałej sytuacji na tym odcinku nauk pedagogicznych wynikają z wad w organizacji badań, takich jak: jednostronność organizacyjna i metodyczna, niewystarczające powiązanie opisu i wyjaśnienia w funkcjonowaniu szkoły z systemem oddziaływań społeczności lokalnej i rejonu, przewaga badań normatywno-wdrożeniowych nad opisowo-wyjaśniającymi przy jednoczesnym niedorozwoju opisowych nauk pomocniczych (socjologii wychowania), niewystarczający rozwój terenowych badań ampirycznych, zwłaszcza we wsiach tradycyjnych i odległych, tendencja do dezintegracji badań pedagogicznych przy jednoczesnym traktowaniu niektórych teorii uniwersalistycznie, jako wyjaśniających wszystko i — w konsekwencji — odrywanie analizy funkcjonowania szkoły od tła społecznego oraz używanie techniki doboru próby statystycznej i ekip badawczych do badań typu apologetycznego przy braku studiów krytycznych i demaskatorskich [3].

2. Organizacja badań

W celu odsłonięcia rzeczywistego obrazu poziomu i uwarunkowań funkcjonowania szkoły podstawowej na wsi niezbędne jest prowadzenie pogłębionych badań zmierzających do ujęcia działań szkoły, nauczyciela i uczniów na tle sił decydujących o poziomie ich pracy, do opisu i wyjaśniania różnych elementów środowiska społecznego i wychowawczego w aspekcie związków tych elementów z systemem pozostałych czynników. Inaczej mówiąc, niezbędne są badania kompleksowe, przez które rozumiem: po pierwsze — całościowe i wielostronne traktowanie celu badań, to znaczy łączne prowadzenie badań należących do dyscyplin teoretycznych i praktycznych, po drugie — wielostronne ujmowanie przedmiotu badań w wielorakich i złożonych związkach genetycznych, strukturalnych, funkcjonalnych i rozwojowych systemu, którego jest elementem, po trzecie — badanie zachodzących na siebie problemów za pomocą różnorodnych metod i technik badawczych i zorganizowanej współpracy różnych dyscyplin.

Jednakże istnienie poważnej luki badawczej, a także brak doświadczeń metodologicznych w prowadzeniu badań opartych o kompleksową procedurę organizacji badań, skłania do rozpoczęcia studiów eksploracyjnych, wstępnych, mających — obok celów merytorycznych — także zadania ustalenia systemu hipotez, wypróbowanie narzędzi badawczych, wypróbowanie zespołowej organizacji badań, wyszkolenie pierwszych zespołów. Tego typu badania mogą mieć wyłącznie charakter jakościowych i monograficznych studiów terenowych, posługujących się obserwacją uczest-

[2] *Zeszyty Naukowe UMK — Pedagogika*. Z. 2.
[3] *Wychowanie* 1969 nr 8.

niczącą, jako główną metodą zespołu badań podstawowych, obejmujących główne tematy, a uzupełnionych pogłębionymi monografiami szczegółowymi, dotyczącymi węższych problemów. Głównymi elementami takich badań są: analiza typowości badanego środowiska, czyli tzw. identyfikacja środowiska pod różnymi względami, diagnoza zawierająca opis, ocenę i wyjaśnienie poziomu funkcjonowania szkoły lub innych elementów środowiska wychowawczego, analiza i ocena możliwości wprowadzania zmian zmierzających do zmniejszenia rozbieżności pomiędzy funkcją rzeczywistą i założoną szkoły, projekt zmian i ulepszeń oraz kontrolowana realizacja projektu [4].

Wedle tej koncepcji zorganizowano w latach 1966—1968 pedagogiczne badania kompleksowe we wsi Ciche Górne w pow. nowotarskim. Jest to wieś względnie izolowana, peryferyjnie usytuowana w rejonie rolniczym, zamieszkana w 90% przez chłopów, o niewielkim — na początku badań — odsetku ludności zatrudnionej poza rolnictwem. Wieś ta jest reprezentantem wsi bliskich starszego krańca skali typologicznej opartej na continuum „wieś tradycyjna" i „wieś nowoczesna". Wsi takich według studiów Wincławskiego jest w Polsce około 25%.

Omawiane tu badania należą do trzech tematów podstawowych, stanowiących trzon zorganizowanych w tym środowisku badań kompleksowych (obok prac na temat funkcjonowania wychowawczego rodziny wiejskiej i na temat przemian i struktury wiejskiego środowiska wychowawczego). Oprócz tych prac wykonane zostały liczne badania uzupełniające i dodatkowe przez badaczy reprezentujących inne dyscypliny.[5]

Zadaniem tej pracy było dokonanie oceny poziomu podstawowych wskaźników funkcji rzeczywistej szkoły, wyjaśnienie stwierdzonego stanu i zaprojektowanie zmian. Przedmiotem szczegółowej analizy uczyniłem zjawisko przerywania nauki przed ukończeniem ostatniej klasy szkoły podstawowej, poziom podstawowych umiejętności szkolnych oraz przejawy wszechstronnego wychowania uczniów.

W badaniach własnych zastosowałem następujące techniki zbierania danych: obserwację uczestniczącą, obserwację zewnętrzną, testy umiejętności szkolnych i wiadomości, wywiad ukryty i wywiad jawny, analizę dokumentacji szkolnej i wytworów dzieci, skalę oceny przez „sędziów kompetentnych".

3. Funkcja rzeczywista szkoły wiejskiej.

Zjawisko przerywania nauki w szkole podstawowej [6] przed ukończeniem ostatniej klasy, czyli odpad szkolny, jest podstawowym wskaźnikiem poziomu funkcjonowania szkoły, specyficznym przy tym dla szkół wiejskich w rejonach gospodarczo nierozwiniętych. Przeciętnie spośród zbadanych ośmiu roczników uczniów, którzy przekroczyli obowiązek szkolny, 40% nie ukończyło ostatniej klasy. Przy tym metoda obliczania odsetka uczniów nie kończących szkoły od ogółu dzieci danego rocznika w obwodzie szkoły wskazuje na to, iż stosowane przez administrację szkolną i w masowej statystyce obliczanie wskaźnika odpadu jako procentu uczniów nie wypełniających obowiązku szkolnego w stosunku do ogółu uczniów danej szkoły kilkakrotnie zaniża ten wskaźnik, gdyż naukę przerywają najczęściej uczniowie w wieku bliskim granicy obowiązku szkolnego, to znaczy jednego rocznika, a nie wszystkich roczników uczniów szkoły.

Badania pozwoliły opracować typologię przyczyn. W każdym konkretnym przypadku przerwania nauki działały złożone sploty czynników, z których jedne występowały jako pierwotne, rozpoczynające proces odpadu, a zarazem jako dominujące, inne jako dodatkowe, współdziałające. Przeważającą przyczyną dominującą i pierwotną był wzrastający wraz z wiekiem konflikt ról społecznych dziecka jako uczestnika rodzinnego procesu produkcji w gospodarstwie i dziecka jako ucznia szkoły.

[4] *Studia Pedagogiczne*, t. XVIII. Red. R. Wroczyński.
[5] *Ruch Pedagogiczny* 1969 nr 5.
[6] *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1970 nr 3 i 4.

Konflikt ten wzmacniany był przez pierworodność, wielkość gospodarstwa, brak lub chorobę jednego z rodziców, opinię rodziny, grupy rówieśniczej i społeczności o braku potrzeby wykształcenia do prowadzenia gospodarstwa, zaniżone aspiracje i dążenia, ociężałość umysłowa, niedorozwój umysłowy, choroby. Jako przyczyny dominujące wystąpiły też: oddziaływanie grupy rówieśniczej i atmosfery wychowawczej rodziny, choroby, niski poziom pracy szkoły w zakresie opieki nad dziećmi o obniżonej sprawności umysłowej, połączony z brakiem selekcji dzieci debilnych do szkół specjalnych i z ułatwieniem czy tolerowaniem przerywania nauki przez kierownictwo szkoły.

Istnieje znaczna rozbieżność pomiędzy rozwojem i ilościowym rozkładem stwierdzonych przyczyn odpadu a ich urzędową i statystyczną rejestracją. To, co w notatkach urzędowych traktowane jest jako „przyczyny", w 84% przypadków rozmijało się z rzeczywistymi przyczynami, a informowało jedynie o końcowych etapach długotrwałego i narastającego procesu konfliktu obowiązków ucznia i taniego robotnika.

Skutkiem pedagogicznym odpadu jest w znacznej mierze niepełna realizacja podstawowego zadania szkoły, wyposażenia uczniów w wiadomości i umiejętności, co wykazała analiza wyników testów przeprowadzonych w wydzielonej eksperymentalnie grupie zagrożonych odpadem. Jak wynika z losów badanych, większość ich nie kontynuowała nauki w szkołach dla pracujących, poza nielicznymi, którzy znaleźli możliwość do tego w więzieniu lub w wojsku. Społecznym skutkiem odpadu było znalezienie się na najniższych szczeblach społeczno-zawodowego systemu stratyfikacyjnego, często bez osobistej aprobaty dla tego faktu i bez możliwości uprzedniego wyboru własnej drogi życiowej.

Poziom podstawowych umiejętności szkolnych[7] jest wskaźnikiem poziomu elementarnego wykształcenia ogólnego oraz jest warunkiem dalszego kształcenia się i samokształcenia, odpowiedniego wypełniania obowiązków zawodowych i uczestnictwa w życiu kulturalnym narodu. Zastosowane testy cichego czytania ze zrozumieniem, słownikowy, gramatyczny, ortograficzny i testy umiejętności matematycznych (test polski i test UNESCO), dobrane zostały w ten sposób, że umożliwiały dokonanie oceny porównawczej na tle populacji dzieci miejskich i wiejskich z odpowiednich klas szkolnych. Pomiar testowy wykazał, że uczniowie badanej szkoły w znacznym stopniu odbiegają poziomem podstawowych umiejętności od postulowanego poziomu, osiągają wyniki znacznie niższe niż uczniowie miejscy i niższe niż uczniowie przeciętnej szkoły wiejskiej w Polsce.

Uzupełnieniem i zarazem jakościowym pogłębieniem badań podstawowych umiejętności językowych były zadania ekipy dialektologicznej z UMK. Zbadała ona fonetykę, morfologię, leksykę języka uczniów, porównując proporcje elementów języka gwarowego i literackiego u uczniów wstępujących do szkoły, uczniów klasy V, klasy najstarszej, pokolenia średniego i najstarszego, wykazując, że szkole w nieznacznym stopniu udaje się realizować zadanie nauczania dzieci poprawnego dialektu kulturalnego.

Wnioski z badań testowych nad słownictwem uczniów zostały też dopełnione i potwierdzone przez porównawcze badania psychologów nad znajomością nazw narzędzi przez uczniów.

Również badania nad poziomem realizacji zadania wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego wykazały, że efekty i pod tym względem w znacznym stopniu odbiegają od wymagań. Jak wynika z badań własnych oraz z badań ekip socjologów moralności, socjologów prawa, plastyków i teoretyków wychowania fizycznego oraz psychologów rozwojowych w zakresie wychowania do uczestnictwa w kulturze, do dalszej nauki, do życia społecznego i do pracy zawodowej występuje konflikt przy-

[7] *Klasy Łączone* 1968, nr 3.

stosowania jednostki do potrzeb życia w jej dzisiejszej społeczności lokalnej i ograniczonymi możliwościami szkoły z jednej strony a pomiędzy wymaganiami stawianymi szkole w zakresie wszechstronnego przygotowania jednostki do pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa globalnego z drugiej.

4. Specyfika trudności szkoły wiejskiej

W analizie przyczyn stwierdzonej rozbieżności pomiędzy postulowanym i rzeczywistym stanem efektów funkcjonowania szkoły wyróżnionych zostało kilka zespołów przyczyn [8].

Pośredni wpływ na funkcjonowanie szkoły ma zespół czynników ekonomiczno-społecznych. Dominacja chłopów w strukturze społecznej wsi powoduje trudne warunki dla funkcjonowania szkoły, gdyż dzieci uczestniczą w produkcji rolniczej, co obniża frekwencję jesienią i wiosną, zabiera im wolny czas, powoduje konflikty interesów gospodarstwa i szkoły, zaniża aspiracje i możliwości kształcenia ucznia. Przeciętnie gorsza sytuacja materialna rodzin badanej wsi niż rodzin w innych wsiach tego rejonu, niekorzystna w części przypadków struktura załogi produkcyjnej gospodarstwa rolnego także pośrednio wpływają na sytuację i poziom szkoły. Względnie niskie uposażenie nauczycieli, jednakowe płace w warunkach pracy o różnej skali trudności mają znaczenie dla negatywnej selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego, ich stosunku do pracy i prestiżu społecznego. Na pracę szkoły niekorzystnie wpływa sytuacja materialna jej samej, braki w wyposażeniu, brak sal, pieniędzy na wycieczki itp.

Silny, pośredni wpływ na funkcjonowanie szkoły ma zespół czynników społeczno-kulturowych. Należy do nich na przykład: posługiwanie się przez uczniów gwarą w środowisku rodzinnym i rówieśniczym, odmienność wzorów, postępowania, systemu uznawanych wartości, uboższy niż w innych środowiskach kontakt ze środowiskiem ponadlokalnym za pomocą środków masowej komunikacji, względnie silne oddziaływanie więzi społecznej i kontroli społecznej, w swych treściach rozbieżne nieraz z zadaniami wychowawczymi szkoły.

Na szkołę i dziecko działają też czynniki społeczno-pedagogiczne. Obok niekorzystnej pod względem intelektualnym i płci selekcji do zawodu nauczycielskiego nie ma celowej selekcji absolwentów zkn-ów, a dyplomy słabych absolwentów tych szkół są formalnie równowartościowe z dyplomami najlepszymi. Do badanej wsi kierowano nauczycieli bardzo młodych, a więc najmniej doświadczonych. Władze oświatowe i sami nauczyciele traktują odejście ze środowiska tej wsi jako awans. Nauczyciele nie są przygotowani do rozumienia, poznawania i przekształcania środowiska wiejskiego, zaniedbane jest w ich kształceniu przygotowanie socjologiczne. W trudnej sytuacji osobistej znajdują się młode nauczycielki, pragnące założyć rodzinę, mające do wyboru tylko rolników i perspektywę godzenia podwójnych obowiązków gospodarskich i szkolnych. Wychowanie w rodzinie jest ubogie w treści intelektualne, choć korzystnie kształtuje stosunek dzieci do pracy. Wszystko to obniża poziom pracy szkoły, kształtuje stosunek nauczycieli do zawodu, zubaża metody i formy ich pracy. Pogłębia to jeszcze niewłaściwa praca nadzoru szkolnego.

Działa też grupa czynników biospołecznych, związanych ze specyficznym rozwojem biologicznym dziecka i ze strukturą demograficzną mieszkańców. Dzieci z badanej wsi są przeciętnie niższe i lżejsze od przeciętnego dziecka wiejskiego w powiecie nowotarskim i znacznie niższe i lżejsze od swoich rówieśników wielkomiejskich. Mają też więcej wad postawy ciała. Mają niewystarczającą opiekę lekarską, żyją w złych warunkach higienicznych. Na skutek jednokierunkowej migracji do miasta względnie duży jest udział w strukturze wieku mieszkańców ludzi starszych, co

[8] *Nauczyciel i Wychowanie*, 1969, nr 4.

pogłębia wpływy wychowawcze pokolenia dziadków i zapotrzebowanie na pracę produkcyjną dzieci.

Poziom funkcjonowania szkoły zależy też od czynników przestrzennych. Usytuowanie tej wsi w rejonie słabo rozwiniętym gospodarczo, rozpoczynającym dopiero uprzemysławiać się, a zarazem peryferyjne położenie wsi w tymże rejonie, czynią sytuację wsi jako całości trudniejszą od innych w zakresie dostępu do pracy pozarolniczej do oświaty ponadpodstawowej. Położenie domu w odległym przysiółku wsi czynią sytuację mieszkającego tam ucznia trudną i ze względu na odległość do szkoły, jak i ze względu na zamieszkiwanie w bardziej zachowawczym mikrośrodowisku sąsiedzkim. Wydłużony kształt wsi nie sprzyja kształtowaniu się miejsc wspólnych kontaktów dzieci oraz centrum usługowo-kulturalnego wsi.

5. Projekt i próba ulepszeń

W tym złożonym splocie uwarunkowań funkcjonowania szkoły jest dużo czynników częściowo tylko zależnych od nauczyciela konkretnej szkoły jako całości, od terenowych władz oświatowych czy nawet od systemu szkolnego. Są w tym splocie liczne czynniki lokalne i pozalokalne zależne od całokształtu polityki społecznej i ekonomicznej. Dlatego postulaty takie należy formułować kompleksowo i adresować do różnych odbiorców w ramach systemu szkolnego i poza nim. Nie można też oczekiwać, że bez zmian całego kompleksu czynników można wyrównać negatywne jego działania przy pomocy korekty metod i form pracy nauczycieli [9]. Szkoła jednak może naruszyć istniejący system negatywnych uwarunkowań i przyspieszyć ich przemiany. Toteż sformułowany projekt zmian i ulepszeń pracy szkoły miał na celu zapoczątkowanie zmian i stworzenie podstaw do wyrównywania szans społecznych dzieci z tej wsi w porównaniu z dziećmi z innego typu środowisk. Zawierał on następujące grupy postulatów pod adresem szkoły: zmiany i doskonalenie kadry nauczycielskiej; poprawa warunków materialnych pracy szkoły; organizacja opieki nad dziećmi opóźnionymi w nauce i żyjącymi w szczególnie trudnych warunkach materialnych; rozszerzenie zakresu instytucjonalnych oddziaływań wychowawczych na środowisko; zwiększanie drożności szkoły; zwiększanie troski o wszechstronne wychowanie uczniów; rozwijanie wielostronnej współpracy z rodziną; pozyskiwanie opieki nad szkołą ze strony instytucji i organizacji z tej wsi i z zewnątrz wsi.

Zespołowa próba wdrożenia projektu doprowadziła — przy bardzo dużym nakładzie wysiłków — do realizacji większości postawionych postulatów. Jednakże — zgodnie z oczekiwaniem — nie doprowadziło to do zupełnego wyrównania warunków i poziomu funkcjonowania badanej szkoły do poziomu postulowanego czy przeciętnego poziomu szkoły miejskiej. Poza zasięgiem oddolnego reformowania szkoły znalazło się bowiem wiele istotnych czynników i sił warunkujących poziom jej pracy.

Uwagi końcowe

Przeprowadzone badania monograficzne umożliwiają wyprowadzenie wniosków szczegółowych, które mają wartość uzasadnionych hipotez i uszczegółowionych pytań nadawczych do dalszych badań.

Próbą sprawdzenia przydatności wniosków szczegółowych z badań monograficznych do stawiania hipotez w badaniach ilościowych były badania nad uczniami 25 szkół przysposobienia rolniczego w zakresie poziomu cichego czytania ze zrozumieniem (na tle poziomu uczniów szkół maturalnych) [10].

[9] *Klasy Łączone*, 1969, nr 5.
[10] *Rocznik Socjologii Wsi*, t. VIII. Red. R. Turski.

Uzyskane wyniki pozwoliły stwierdzić silne dysproporcje pomiędzy poziomem uczniów klas pierwszych SPR-ów i uczniów liceów uwarunkowane procesami selekcji na progu szkoły ponadpodstawowej i poziomem funkcjonowania szkół wiejskich. Jednocześnie badania wykazały, że wewnątrz badanego typu szkoły ponadpodstawowej istnieje względne wyrównanie poziomu wyników uczniów z różnych grup społecznych, co także jest skutkiem negatywnej (dla szkół rolniczych) selekcji absolwentów szkół podstawowych.

Po zakończeniu omówionych tu badań monograficznych rozpoczęte zostały, oparte na nich, porównawcze i jakościowe monograficzne oraz badania ilościowe w podobnych i innych typach rejonów i wsi [11].

[11] *Wieś Współczesna*, 1970 nr 1 i nr 6, *Nowa Szkoła*, 1970 nr 4, *Życie Szkoły*, 1970 nr 5.

O RADZIECKICH PODRĘCZNIKACH PEDAGOGIKI

W ciągu ostatnich lat dają się zaobserwować w Związku Radzieckim szeroko zakrojone i systematycznie prowadzone prace związane z opracowywaniem i publikowaniem podręczników pedagogiki. Pracę tę podjęły różne ośrodki naukowe i w jej rezultacie ukazują się podręczniki przeznaczone dla rozmaitych typów instytucji kształcenia pedagogicznego. Tak na przykład w 1964 roku w Akademii Nauk Politycznych wydano publikację o charakterze podręcznikowym przeznaczoną dla szerokich kręgów działaczy społecznych oraz nauczycieli szkół ogólnokształcących.[1] W tym samym roku został wydany podręcznik pedagogiki wojskowej A. G. Bazanowa.[2] W 1966 roku opublikowano w formie podręcznika cykl wykładów z pedagogiki opracowany przez profesorów ośrodka leningradzkiego, przeznaczony dla studentów pedagogiki.[3] Ostatnio zaś w ZSRR był przeprowadzony konkurs na podręcznik pedagogiki przeznaczony dla słuchaczy Instytutów Pedagogiki.[4] Przedsięwzięcie to zainspirowane było przez Ministerstwo Oświaty RSFSR oraz wydawnictwo „Proswieszczenie". W wyniku konkursu zakwalifikowano do druku trzy podręczniki: I. T. Ogorodnikowa (wydany w 1968 r.), podręcznik zredagowany wspólnie przez N. I. Bołdyriewa, N. K. Gonczarowa, B. P. Jesipowa, F. F. Korolewa (wydany w 1968 r.) oraz podręcznik T. A. Iljinej (wydany w 1969 r.). Wszystkie opublikowane podręczniki poddano szerokiej dyskusji oraz przeprowadzono badania eksperymentalne mające na celu sprawdzenie ich przydatności dla kształcenia pedagogicznego. Wyżej wymienione podręczniki podejmują próbę oparcia treści wykładów na wynikach najnowszych badań pedagogicznych i stanowią odzwierciedlenie aktualnego stanu poglądów na węzłowe zagadnienia pedagogiki.

Polskim czytelnikom dobrze znane są wydane w języku polskim podręczniki Kairowa[5], Ogorodnikowa[6] oraz Daniłowa i Jesipowa[7] mocno już w tej chwili zdezaktualizowane. Warto więc chyba przedstawić najnowszy dorobek pedagogiki radzieckiej w tej dziedzinie. Niniejsza informacja obejmuje analizę dwóch podręczników. Są to: „Pedagogika" N. U. Bołdyriewa, N. K. Gonczarowa, B. T. Jesipowa, F. F. Korolewa. Moskwa 1968 r. oraz „Pedagogika" T. A. Iljinej, Moskwa 1969 r. Podręcznik Ogorodnikowa stanowi modyfikację i rozszerzenie znanego już, wydanego w Polsce podręcznika i dlatego nie poświęcamy mu tutaj uwagi.

Wyżej wymienione podręczniki związane są z programem studiów pedagogicznych w Instytutach Pedagogiki. Dlatego też warto zapoznać się z zadaniami, jakie stawia się w tych instytucjach przed pedagogiką jako przedmiotem nauczania. Zadania te formułuje w swoim podręczniku Iljina. Naczelnym celem, jaki należy osiągnąć w toku kształcenia przyszłych nauczycieli, jest ukształtowanie ich pedagogicznego światopoglądu, wypracowanie przekonań i poglądów na złożone i wielowarstwowe zjawiska procesu wychowania. Pedagogika ma wprowadzić przyszłego nauczyciela

[1] Osnowy kommunisticzeskogo wospitania, Izdatielstwo Politiczeskoj Litieratury, Moskwa 1964 r.
[2] A. G. Bazanow, Pedagogika, Wojennoje Izdatielstwo Ministerstwa obrony ZSRR, Moskwa 1964 r.
[3] Pedagogika. Pod red. T. J. Szczukinoj, E. J. Gołanta, K. D. Rodinoj, Izdatielstwo Proswieszczenie 1966 r.
[4] Odpowiednik Wyższych Szkół Pedagogicznych.
[5] Kairow I., Pedagogika. Warszawa 1950 r.
[6] Ogorodnikow I., Simbiriew P., Pedagogika. Warszawa 1953. PZWS.
[7] Daniłow M., Jesipow B., Dydaktyka. Pod ogólną red. B. Jesipowa. Warszawa 1962, PZWS.

w krąg podstawowych problemów wychowawczych i wskazać, w jaki sposób są one rozwiązywane na gruncie pedagogiki radzieckiej. Ma wyrobić sąd o ogólnych zjawiskach pedagogicznych, wspólnych dla całej światowej pedagogiki, jak również o zjawiskach specyficznych dla pedagogiki socjalistycznej. Celem nauczania pedagogiki jest również wskazywanie konkretnych zadań wychowawczych, które pojawiają się przed nauczycielem w toku pracy w szkole, oraz przedstawianie sposobów ich rozwiązywania. Nie oznacza to bynajmniej, że nauczyciel ma otrzymać do dyspozycji zestaw gotowych recept postępowania. W rozwiązywaniu konkretnych problemów pedagogicznych nauczyciel powinien działać w oparciu o umiejętności wnikania w istotę zjawisk pedagogicznych i operowania ogólnymi zasadami ich rozwiązywania. Nauczanie pedagogiki ma więc przede wszystkim rozwinąć umiejętność specyficznego, pedagogicznego myślenia. Właśnie dlatego ważnym zadaniem pedagogiki jest zaznajomienie studentów z tym, jak należy dostrzegać pedagogiczne problemy, wskazywać, jakie są metody ich rozwiązań, jak również zorientować studentów, na czym polegają różnice w poglądach na te same zagadnienia. Przyszły nauczyciel powinien nie tylko dysponować rozległą wiedzą pedagogiczną uwzględniającą informacje o nowych poszukiwaniach na terenie tej nauki, lecz umieć również określać swój stosunek do nowych poszukiwań i rozwiązań. Celem, do którego należy dążyć w toku nauczania pedagogiki, jest również rozwinięcie zainteresowań i obudzenie emocjonalnego zaangażowania w wykonywaną pracę, wpojenie poczucia odpowiedzialności za wyniki osiągane w toku działalności pedagogicznej.[8] Z wyżej wymienionych celów wyłania się zagadnienie doboru i struktury treści mających znaleźć się w podręczniku. Podręcznik powinien więc dostarczać studentom rzetelną, naukową, wszechstronną i aktualną wiedzę pedagogiczną i zaznajamiać ich z najważniejszymi problemami pedagogicznymi. Wiadomości te powinny być tak podane, aby mogły się stać podstawą do kształtowania zarówno poglądów, jak i umiejętności pedagogicznych.

Oba analizowane podręczniki zawierają opracowanie zagadnień z pedagogiki ogólnej, teorii nauczania i teorii wychowania. W układzie szczegółowych problemów, jak i w sposobie ich referowania i poszerzania zaznaczają się tutaj jednak pewne różnice. Podręcznik N. Bołdyriewa, N. Gonczarowa, B. Jesipowa, F. Korolewa zawiera trzy działy: ogólne podstawy pedagogiki, teorię nauczania i kształcenia (dydaktykę) oraz teorię wychowania. W części pierwszej, w rozdziale o przedmiocie i metodach pedagogiki, znajdujemy następujące szczegółowe zagadnienia: charakterystykę pedagogiki jako nauki, krótki rys rozwoju wychowania i pedagogiki, zagadnienie wychowania jako zjawiska społecznego, problemy treści i zakresu podstawowych pojęć pedagogicznych, związków pedagogiki z innymi naukami oraz metody badań pedagogicznych. Rozdział drugi części pierwszej zawiera problemy rozwoju osobowości i wychowania. Autorzy dają tu odpowiedzi na pytania: jaki jest związek między wychowaniem i rozwojem, jaki jest charakter tego związku, co to jest rozwój, jakie miejsce zajmuje wychowanie wśród innych czynników warunkujących rozwój człowieka. Zawarte są tu również skrótowo opracowane elementy psychologii rozwojowej. Teoria kształcenia i nauczania zawarta jest w czterech rozdziałach. Są to: treści nauczania w radzieckiej szkole, proces nauczania, metody nauczania i organizacyjne formy nauczania. W części poświęconej problemom teorii wychowania znajdujemy omówienie procesu wychowania, jego etapów, zadań, zasad i metod. Określone jest tu miejsce teorii wychowania wśród innych gałęzi pedagogiki, omówione jest zagadnienie kształtowania podstaw naukowego światopoglądu. Szeroko opracowane zostało zagadnienie wychowania przez pracę, kształtowania wolicjonalnych cech charakteru, dyscypliny i nawyków kulturalnego postępowania. Osobno omówione jest wychowanie fizyczne i estetyczne. Zawarte jest tu również zagadnie-

[8] Iljina A. T., Pedagogika. Moskwa 1969, ss. 25—26.

nie dziecięcego kolektywu, związku szkoły, rodziny i społeczeństwa, problem osobowości nauczyciela-wychowawcy.

Podręcznik T. Iljinej zawiera również trzy działy, z tym że proporcje w rozwijaniu poszczególnych zagadnień są tu inne niż w podręczniku omawianym powyżej. Rozdział pierwszy, zatytułowany: Podstawy pedagogiki ogólnej, jest rozdziałem dużo obszerniejszym. Obok wymienianych wyżej zagadnień zawarte są tu bardzo szeroko omówione problemy celów wychowania umysłowego, estetycznego, moralnego i fizycznego. Rozdział poświęcony dydaktyce nie różni się zasadniczo w swym układzie od poprzednio omawianego podręcznika, natomiast w części trzeciej, zatytułowanej: Podstawy wychowawczej pracy, obok problemów procesu, metod i form pracy wychowawczej bardzo wiele miejsca poświęcono zagadnieniom dziecięcego kolektywu, organizacji młodzieżowych i kolektywu pedagogicznego.

Różnice w układzie szczegółowych zagadnień w obu podręcznikach wynikają z odmiennego rozumienia podstawowych pojęć pedagogicznych, takich jak nauczanie i wychowanie. Według Bołdyriewa wychowanie można ujmować w szerszym lub węższym znaczeniu. Wychowanie w szerszym ujęciu to „ukierunkowane i zorganizowane kształtowanie fizycznych i duchowych sił człowieka, jego światopoglądu, oblicza moralnego i estetycznych ideałów. Tak rozumiane wychowanie zawiera w sobie kształcenie, nauczanie i to, co rozumiemy przez wychowanie w wąskim ujęciu." [9] W wąskim ujęciu zaś „wychowanie to wychowawcza praca, która odbywa się w procesie nauczania i kształcenia, jak również poza tymi procesami." [10] Nauczanie to „proces, w toku którego uczniowie pod kierunkiem nauczyciela opanowują wiedzę, umiejętności i nawyki, rozwijają swoje zdolności poznawcze, kształtują naukowy światopogląd." [11]

Iljina formułuje socjologiczną i pedagogiczną definicję wychowania. Wychowanie w sensie pedagogicznym ujmuje ona również w dwóch zakresach. Wychowanie rozumiane szeroko to „kształtowanie człowieka pod wpływem ukierunkowanych działań wychowawców w systemie nauczania i wychowania." [12] W węższym zaś ujęciu „wychowanie to specjalna wychowawcza praca podejmowana przez wychowawców przede wszystkim podczas zajęć pozalekcyjnych." [13] Nauczanie jest tu pojmowane jako „specjalne ukierunkowanie działalności nauczyciela w celu wyposażenia uczniów w wiadomości, umiejętności i nawyki, rozwoju poznawczych i twórczych zdolności i jest składową częścią wychowania w szerszym ujęciu." [14] Dlatego też w podręczniku Iljinej zagadnienia celów wychowania umysłowego, estetycznego, moralnego i fizycznego są szeroko omówione w rozdziale obejmującym podstawy pedagogiki ogólnej, a nie w teorii wychowania, która jest tu zastąpiona problematyką pozalekcyjnej pracy wychowawczej.

Dalsza część niniejszej charakterystyki obu podręczników poświęcona jest przede wszystkim rozdziałom zajmującym się problemami nauczania. Nauczanie pojmowane jako proces wyposażenia uczniów w wiadomości, umiejętności i nawyki nie może być traktowane jako proces odrębny od procesu wychowania. Nauczanie jest jednym, choć nie jedynym środkiem wychowania — przede wszystkim umysłowego. To stanowisko szczególnie silnie jest zaakcentowane w podręczniku Iljinej. Poprzez nauczanie realizuje się w procesie kształcenia takie cele wychowania umysłowego, jak rozwijanie naukowego światopoglądu, kształcenie sił poznawczych, to jest zdolności do intelektualnego wysiłku i długotrwałej intelektualnej pracy, zdolności do

[9] N. I. Bołdyriew, N. K. Gonczarow, B. P. Jesipow, F. F. Korolew, Pedagogika. Moskwa 1968, s. 25.
[10] jw.
[11] jw., s. 26.
[12] T. A. Iljina, Pedagogika. Moskwa 1969, s. 56.
[13] jw.
[14] T. A. Iljina, Pedagogika. Moskwa 1969, s. 263.

samodzielnej poznawczej działalności. Celem wychowania umysłowego jest rozwijanie abstrakcyjnego myślenia, kształtowanie umiejętności przewidywania, transferu, myślenia intuicyjnego, wpojenie kultury pracy umysłowej. Fundamentalne znaczenie dla rozwoju umysłowego mają treści nauczania, ich zakres i charakter, one bowiem stanowią podstawy kształtowania umiejętności i nawyków oraz są punktem wyjścia dla kształtowania naukowego światopoglądu. Rozwój umysłowy mierzy się przede wszystkim charakterem umysłowych operacji i działań wykorzystywanych przez uczniów w toku przyswajania sobie nowych wiadomości. Stąd ważność metod nauczania, szczególnie tych, które aktywizują pracę myślową uczniów. Zagadnienie procesu nauczania, jego charakteru i etapów, problem treści, ich doboru i układu, sprawa metod to problematyka sensu stricto dydaktyczna.

Część poświęcona dydaktyce w podręczniku N. Bołdyriewa, N. Gonczarowa, B. Jesipowa, F. Korolewa jest opracowana przez B. Jesipowa. Omawianie problematyki dydaktycznej rozpoczyna on od zagadnienia treści nauczania, przedstawionego z punktu widzenia związku kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, poprzez ukazanie zależności treści nauczania od potrzeb ekonomiki, rozwoju nauki i techniki. Zagadnienie to w podobnym ujęciu nie występuje w podręczniku Iljinej. Przedstawia ona natomiast dość szeroko problem zasad doboru treści nauczania. Treści nauczania powinny zatem spełniać następujące wymagania: powinny być zgodne ze współczesnym stanem nauki, techniki, kultury; pobudzać rozwój samodzielności i twórczej inicjatywy uczniów; służyć ujawnianiu i rozwijaniu ogólnych i specjalnych uzdolnień; powinny ustalać prawidłowe związki między podstawowymi cyklami przedmiotów i pozwalać na zrozumienie tych ogólnych prawidłowości, które jednoczą wiele pokrewnych nauk; powinny być zgodne z wymaganiami psychologicznymi wyrażającymi się w podporządkowaniu treści możliwościom rozwojowym uczniów, wreszcie winny zabezpieczać odpowiednią stabilność planów i programów nauczania.

Odpowiedź na pytanie dotyczące istoty treści nauczania jest różna w zależności od celów kształcenia. Dlatego też w obu podręcznikach szczegółową charakterystykę przedmiotów nauczania wyprzedza dość gruntowne omówienie systemów nauczania w Anglii i USA oraz przedstawienie teorii kształcenia formalnego i materialnego. Z zagadnieniem treści nauczania wiąże się problem stosunku treści nauczania do odpowiedniej dziedziny wiedzy naukowej. Wyjaśnia to już po części sprawa zasad doboru treści nauczania. Należy jednak określić precyzyjniej, czym jest przedmiot nauczania. Iljina podaje tu następujące określenie: „Przedmiot nauczania zawiera podstawowe wiadomości, umiejętności i nawyki określone przez specyfikę danej dziedziny wiedzy naukowej. Podstawowymi wiadomościami dla każdego przedmiotu nauczania jest system pojęć odzwierciedlających zjawiska i fakty; prawa i formuły odzwierciedlające prawidłowości i zależności między nimi oraz językowe środki wyrażania, czyli terminy i symbole." [15] Podstawowe dla każdego przedmiotu umiejętności i nawyki to te, które umożliwiają podjęcie działalności specyficznej dla danej dziedziny wiedzy. Zależności między treścią przedmiotu nauczania a treścią nauki są wyraźne, bowiem w przedmiocie nauczania zawarte są podstawy danej nauki. Jednak przedmiot nauczania to nie proste przeniesienie danych nauki w skróconej postaci, ale specjalna konstrukcja tych danych przekształconych z punktu widzenia pedagogiki, rozczłonkowanie w zależności od wymagań pedagogicznej logiki. Treści nauczania zawarte są w planach, programach i podręcznikach. Określenie i omówienie tych dokumentów pedagogicznych znajdujemy w obu przedstawianych podręcznikach, przy czym Jesipow poświęca więcej miejsca na omówienie treści programowych cyklu humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego i „wychowa-

[15] Iljina T. A., Pedagogika. Moskwa 1969, s. 296.

nia do pracy". Zagadnienie układu treści nauczania w obu podręcznikach omówione jest w ramach charakterystyki poszczególnych przedmiotów.

Drugim węzłowym zagadnieniem dydaktycznym jest teoria procesu nauczania. Sformułowana jest ona w oparciu o podstawy marksistowsko-leninowskiej gnoseologii z uwzględnieniem pedagogiczno-psychologicznych wymagań. Jesipow określa proces nauczania jako przechodzenie ucznia od nieznanego do znanego, dochodzenie do pełnej i ścisłej wiedzy pod kierunkiem nauczyciela oraz kształtowanie umiejętności i nawyków. W procesie przyswajania nowej wiedzy występują tu cztery etapy: 1) bezpośrednia obserwacja rzeczy, zjawisk, procesów i operowanie przedstawionym materiałem; 2) analiza badanego materiału (wyróżnianie cech charakterystycznych, porównywanie, dokonywanie uogólnień, synteza w oparciu o abstrakcyjne myślenie); 3) zapamiętywanie (utrwalanie); 4) zastosowanie. Proces kształtowania umiejętności i nawyków przebiega w toku zdobywania nowych wiadomości. Wymaga on jednak specyficznej działalności nauczyciela i uczniów, a mianowicie treningu, czyli dużej ilości ćwiczeń. Proces ten może się odbywać dwojako: poprzez stosowanie ćwiczeń mających na celu wyłącznie kształtowanie umiejętności i nawyków oraz poprzez włączanie przyswojonych wiadomości w zadania o charakterze ogólnym, wymagające od ucznia zespalania wiadomości. Analizując proces nauczania Iljina kładzie nacisk przede wszystkim na dwustronny charakter tego procesu i to rzutuje na sposób referowania problemów związanych z tym zagadnieniem. Proces nauczania odbywa się zawsze pod kierunkiem nauczyciela, ale tenże proces, opanowywanie wiadomości, umiejętności i nawyków, to działalność samego uczącego się. Procesy uczenia się i nauczania to dwie formy działalności nierozerwalnie ze sobą sprzężone w procesie nauczania i odzwierciedlające jego specyficzny, dwoisty charakter. Uczenie się (z punktu widzenia teorii informacji) to proces przetwarzania informacji, które mogą być wykorzystane do wykonywania działań pozwalających zdobyć nową informację. Uczenie się z punktu widzenia psychologii to proces poznawania otaczającej rzeczywistości, który w swej istocie jest jednakowy niezależnie od tego, czy podmiotem poznania jest uczeń, czy naukowiec. Pojęcie nauczania odnosi się do działalności nauczyciela zmierzającej do wyposażenia uczniów w wiedzę, umiejętności i nawyki, rozwinięcie ich poznawczych i twórczych zdolności, innymi słowy, odnosi się do kierowania procesem uczenia się. Teoria procesu nauczania musi więc być oparta na wiedzy o mechanizmach uczenia się. Mimo iż teoria procesu nauczania wypływa z uznania dwustronnego charakteru tego procesu, autorka ze względów praktycznych rozpatruje osobno proces uczenia się i nauczania. Warto zwrócić uwagę na fakt, że przy wyjaśnianiu procesu uczenia się obok analizy etapów zdobywania wiedzy wiele miejsca poświęca się tu problemowi motywów uczenia się. Interpretacja dwóch pierwszych etapów dochodzenia do nowej wiedzy nie różni się w swej istocie od przedstawionej powyżej koncepcji Jesipowa. Natomiast etap trzeci (utrwalanie) rozumiany jest tu przede wszystkim jako systematyzacja i klasyfikacja wiadomości. Etap czwarty, określony przez autorkę jako konkretyzacja, jest omówiony szerzej i interpretowany jako przechodzenie od abstrakcyjnych uogólnień do konkretu poprzez zastosowanie poznanych prawideł w konkretnych zadaniach. Konkretyzacja zaczyna się od znajdowania przykładów, a przejawia się w umiejętności rozwiązywania zadań praktycznych, analizowania nowych zjawisk poprzez ich przyporządkowanie do znanego już pojęcia czy klasy. To przejście od abstrakcyjnego myślenia do praktyki jest bardzo złożone i odbywa się na drodze praktycznych działań i ćwiczeń, począwszy od elementarnych, utrwalających, do twórczych, wymagających od ucznia wysokiego stopnia samodzielności. Dużą rolę w konkretyzacji odgrywa wyrabianie umiejętności posługiwania się algorytmami.

Kierownicza rola nauczyciela w procesie nauczania polega na kształtowaniu motywów uczenia się, tworzeniu sytuacji problemowych, stawianiu przed uczniami

zadań oraz wyjaśnianiu. Wszechstronność wiedzy ucznia zależy przede wszystkim od nauczyciela i stosowanych przez niego metod.

Z problemem działalności nauczyciela w procesie nauczania łączy się zagadnienie zasad nauczania. W obu omawianych podręcznikach problem ten jest włączony w zagadnienie procesu nauczania i potraktowany bardzo szeroko. Autorzy wyprowadzają zasady nauczania z logicznych i psychologicznych podstaw procesu nauczania. Obok zasad poglądowości, naukowości, systematyczności, trwałości, świadomości i aktywności, związku teorii z praktyką Jesipow formułuje jeszcze zasadę nauczania wychowującego, wyprowadzoną z wychowawczych zadań szkoły. Istota tej zasady wyraża się w żądaniu realizacji tych zadań poprzez treści i metody nauczania. Jest to według niego zasada naczelna, ukierunkowująca w najogólniejszy sposób podstawy pracy dydaktycznej.

Na szczególną uwagę w obu podręcznikach zasługuje rozdział dotyczący metod nauczania. Zagadnienie metod jest tu przedstawione w formie polemiki z przyjmowanymi najczęściej poglądami na zagadnienie istoty i klasyfikacji metod nauczania. Wyraźnie zaakcentowany jest fakt, że dydaktyka nie dysponuje podziałem metod bezbłędnym z punktu widzenia logicznego. Z krytyczną oceną obu autorów spotyka się podział metod na aktywne i pasywne, który sugeruje możliwość biernego przyswajania wiedzy. Jest to sprzeczne z dwustronnym charakterem procesu nauczania zakładającym aktywność ucznia na wszystkich jego etapach. Podobnie i podział metod ze względu na stopień samodzielności w pracy uczniów przyjęty przez Lernera i Skatkina (metody objaśniająco-ilustrujące, metody problemowe, metody częściowo-poszukujące, metoda badawcza) ma według autorów wyraźne braki. Przede wszystkim w takim ujęciu zagadnienie metod, jako sposobów realizacji procesu nauczania, zostało zastąpione przez problem charakteru poznawczej działalności uczniów. Ponadto zagadnienie metod jest tu oderwane zarówno od środków, jak i etapów procesu nauczania. Nie określa się tu również rodzaju działalności nauczyciela i uczniów i wyraźnie preferuje badawczą pracę ucznia, choć nie jest ona możliwa na wszystkich etapach nauczania. Podział ze względu na źródła wiedzy (metody słowne, poglądowe i praktyczne) jest podziałem sztucznym, gdyż słowo jest nierozerwalnie związane ze wszystkimi metodami. Podział ten nie odzwierciedla również charakteru działalności uczniów. Z przychylniejszą oceną, ze względu na przydatność praktyczną, spotyka się podział na metody, w których dominuje działalność nauczyciela (opowiadanie, pogadanka, wykład) i metody samodzielnej pracy uczniów (obserwacja, praca z książką, itp.). Ostatecznie autorzy podręczników przyjmują odmienne założenia przy referowaniu problemu metod. Jesipow uważa, że najbardziej wartościowa z punktu widzenia praktyki pedagogicznej jest klasyfikacja metod w zależności od zadań dydaktycznych, jakie stawia przed nauczycielem i uczniami tok nauczania. Podział ten jest przedstawiony poniżej.

Zadania dydaktyczne	Metody nauczania
I. Przyswajanie nowych wiadomości. 1) Przygotowanie uczniów do słuchania wykładu nauczyciela.	Wstępna obserwacja, wstępne czytanie materiału.
2) Wykład nauczyciela.	Opowiadanie, objaśnienie, pogadanka. Demonstracja naturalnych okazów, doświadczeń, pomocy poglądowych, operacji dotyczących pracy.

3) Przemyślenie i utrwalanie przez uczniów materiału przekazanego przez nauczyciela.	Praca uczniów nad materiałem zawartym w podręczniku, obserwacja doświadczenia (ilustracja rozwiązania problemu).
4) Zdobywanie przez uczniów nowych wiadomości bez poprzedniego wyłożenia ich przez nauczyciela.	Praca nad materiałem zawartym w podręczniku i innych książkach, obserwacja i doświadczenie (poszukiwanie rozwiązania problemu).
II. Kształtowanie nawyków i umiejętności.	Ćwiczenia.
III. Ćwiczenie uczniów w zastosowaniu wiadomości.	Rozwiązywanie i układanie zadań. Wypełnianie zadań praktycznych. Różne prace o twórczym charakterze.
IV. Utrwalanie wiadomości, umiejętności i nawyków.	Powtórne czytanie materiału z podręcznika. Powtórne prace o charakterze praktycznym. Powtórne ćwiczenia. Pogadanki w celu bieżącego powtórzenia. Pogadanki powtórzeniowo-uogólniające.
V. Sprawdzanie wiadomości umiejętności i nawyków.	Bieżąca obserwacja pracy uczniów. Ustne odpytywanie. Pisemne prace kontrolne. Praktyczne prace kontrolne.

Iljina stoi na stanowisku, że problem klasyfikacji metod według jednolitego kryterium nie jest sprawą zasadniczą. Głosi pogląd, iż należy doceniać rolę wszystkich metod, które były wypracowane i ulepszane przez wiele pokoleń nauczycieli. W podręczniku znajduje się więc ocena wszystkich metod, które mają do dyspozycji nauczyciele, także tych, które zrodziły się niedawno i niedawno weszły do masowej praktyki. Przedstawione metody zgrupowane są według środków nauczania przy jednoczesnym ich odniesieniu do etapów procesu nauczania. Tak więc omówione są metody przyswajania nowego materiału (objaśnienie, opowiadanie, metody poglądowe, metody pracy z książką, laboratoryjne, eksperymentalne), ćwiczenia i metody powtarzania. Oddzielnie rozpatrywane są metody pracy z wykorzystaniem technicznych środków nauczania, wreszcie metody kontroli wiadomości. Metody poszukujące i problemowe nie są specjalnie wydzielone, gdyż mieszczą się w innych metodach, a nauczanie problemowe nie jest w swej istocie metodą nauczania, lecz sposobem aktywizacji myślowej działalności uczniów. Szeroko i oddzielnie omówione jest nauczanie programowane, traktowane jako szczególna forma samodzielnej pracy uczniów.

Obok przedstawionych powyżej zagadnień oba wymienione podręczniki zawierają zagadnienia dotyczące form organizacyjnych procesu nauczania, a więc problem systemu klasowo-lekcyjnego, typów i budowy lekcji oraz innych form organizacji zajęć dydaktycznych.

Jeśli chodzi o ogólną charakterystykę obu prezentowanych podręczników, to należy stwierdzić, że główną ich funkcją jest przekazanie wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki. Zawierają one bowiem jedynie system wykładów obejmujących podstawowe zagadnienia z tego zakresu. Nie znajdujemy tu treści o charakterze ćwiczeń praktycznych czy instruktażu, które stanowiłyby podstawę dla kształtowania pewnych praktycznych umiejętności pedagogicznych. Autorzy skupiają swoją uwagę przede wszystkim na sprawie doboru i układu treści podręczników, starając się jednocześnie dokonać próby usystematyzowania i zintegrowania wyników najnowszych badań pedagogicznych. Sposób wykładu jest jasny, logiczny i przejrzysty, przy czym poszczególne zagadnienia ujmowane są w sposób polemiczny, co, jak twierdzą autorzy, jest narzucone przez złożoność problematyki pedagogicznej i co umożliwia rozwój krytycznego i twórczego myślenia pedagogicznego. Oba podręczniki zawierają również problemowo sformułowane pytania dotyczące treści każdego rozdziału. Pytania te służą głównie sprawdzeniu stopnia zrozumienia i opanowania treści zawartych w podręczniku, ale jednocześnie ukierunkowują podejście do teoretycznych problemów pedagogicznych.

Hanna Trojnarska
Pabianice

„ABSTYNENCJA — TRZEŹWOŚĆ — PROFILAKTYKA WYCHOWAWCZA". ZARZĄD GŁÓWNY SPOŁECZNEGO KOMITETU PRZECIWALKOHOLOWEGO
Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969

Ta zbiorowa praca, dość długo przygotowywana i niecierpliwie oczekiwana, jest przewodnikiem i informatorem dla nauczycieli i wszystkich mających do czynienia z wychowywaniem i nauczaniem młodzieży. Założeniem pracy jest kształtowanie świadomości i utrwalanie odpowiedniej postawy wychowanków wobec alkoholu. Rolę tę powinna spełniać szkoła, jednak przy koniecznym współudziale rodziców oraz instytucji i organizcaji działających w środowiskach młodzieżowych.

Idea przewodnia książki ujęta jest lapidarnie: abstynencja do pełnoletności, na całe życie — trzeźwość. Ta ostatnia rozumiana jest jako niezależność duchowa wynikająca z wyboru drogi postępowania, dającej siłę oporu wobec nacisków otoczenia i swobodę poruszania się wśród raf i pokus otwartego społeczeństwa.

Jest to więc praca od podstaw, ambitna i trudna, obliczona na dziesięciolecia, niezbędne do przełamania istniejącej obyczajowości z dominującą, powszechną rolą alkoholu we wszystkich niemal naszych stosunkach.

Po przedstawieniu w części pierwszej tych podstawowych idei część druga zawiera najważniejsze informacje rzeczowe, dotyczące działania alkoholu na organizm człowieka, na jego funkcje psychomotoryczne, wywoływane nadużyciami zmiany chorobowe, wreszcie skutki rodzinne i społeczne. Rozmiary i charakterystyczne cechy spożycia zamykają ten dział fachowych wiadomości z dziedziny alkohologii.

Trzecia część przynosi propozycje programowe i metodyczne dla poszczególnych przedmiotów nauczania: biologii, higieny, geografii, fizyki, chemii itd. Rozdział ten zamyka doskonale opracowane wskazania dla zajęć pozalekcyjnych, o opiece nad uczniami z rodzin alkoholowych, o współpracy szkoły z rodzicami, o organizacjach młodzieżowych. Na część ostatnią składają się aneksy, między innymi: tekst ustawy przeciwalkoholowej z 1959 roku, ze zmianami wprowadzonymi nowym kodeksem karnym, bibliografia, spis filmów i przeźroczy, indeks rzeczowy, w końcu „minimum szkolne" jako zespół podstawowych wiadomości niezbędnych do przyswojenia przez wszystkich uczniów. Nie jest badrzo zrozumiałe, dlaczego ten temat dotyczący przecież metody wykładu i programu zamieszczony jest jako dodatek.

Całość jest poważną i cenną pracą kolektywu osób, świadczącą o wysokim poziomie kompetencji współautorów i ich rzetelnej trosce obywatelskiej. Należy przewidywać, że już w krótkim czasie stanie się rzadką pozycją, gdyż wydana ilość egzemplarzy zaledwie wystarczy na obsłużenie po jednym każdej szkoły (samych szkół podstawowych mamy ok. 27 tys.!).

Ta magna charta wychowania przeciwalkoholowego, o czym przekonuje też układ rzeczowy, jest owocem pracy dwóch zasadniczych grup fachowców: lekarzy, fizjologów, ekonomistów, statystyków — stwarzających fundament niezbędnych wiadomości według aktualnego stanu wiedzy oraz pedagogów — przetwarzających te wiadomości na propozycje programowe i metodyczne, z rozbiciem materiału na poszczególne przedmioty i klasy szkół.

Jest rzeczą godną uwagi zgodność autorów co do zasadniczej linii pracy pedagogicznej: winna ona unikać wszelkich przejaskrawień, apodyktyczności, owego podawania do wiadomości i zapamiętania, lecz oddziaływać w sposób pośredni, dyskretny, tak by ostateczne wyniki nasuwały się same i prowadziły ucznia w rezultacie jego przemyśleń do wyrobienia swej własnej postawy zgodnej z pojęciem kultury osobistej i społecznej. Wydaje się, że to zadanie, dodajmy niełatwe, zostało w sposób umiejętny zrealizowane.

Nie pomniejszając bynajmniej wartości tego dzieła, które stanie się niewątpliwie nieodzownym narzędziem codziennej pracy rzesz nauczycieli i wychowawców, spodziewane powtórzenie edycji upoważnia do poczynienia pewnych uwag, które być może okażą się przydatne.

Pierwsze uwagi kierujemy pod adresem rozdziału mającego za przedmiot matematykę. Nie możemy się zgodzić ze wstępnym zastrzeżeniem, że „związek nauczania matematyki z zagadnieniami zwalczania alkoholizmu jest bardzo słaby". Jest to właściwie rezygnacja z wykorzystania przedmiotów matematycznych dla ilustracji tez wychowawczych.

Dostarczają one wielu okazji do wciągania uczniów w pasjonujące zagadnienia współczesności, w sposób tym bardziej cenny, że propagandowo nie ujawniony i obiektywnie ścisły. W związku z burzliwym rozwojem motoryzacji arterie komunikacyjne stają się w naszych czasach taką samą otwartą księgą poznania i wychowania, jaką jest fabryka. Absolutna sprawność psychomotoryczna, odpowiedzialność za milimetrową precyzję ruchów i reakcję mierzoną ułamkami sekundy stają się warunkiem, sine qua non pracy i postępu.

Różnorodne zadania więc, dobrze przemyślane i ciekawie ułożone, powinny obejmować opóźnienie reakcji kierowcy o ułamek sekundy, wywołany stanem jego nietrzeźwości, przy określonej szybkości i ograniczonej drodze hamowania zapobiegającej awarii; na obliczenie wsteczne poziomu alkoholu we krwi, gdy pobranie próby odbywa się zawsze z parogodzinnym opóźnieniem wobec momentu zderzenia. Dodajmy, że badaniom tym poświęcona jest codziennie praca wielkiej armii pracowników drogowych i służby laboratoryjnej. Zadania powinny też obejmować wypadki śmiertelne, absencję, wypadki poza pracą w nawiązaniu do wzrastającej z roku na rok linii spożycia, zadania na obliczenie czasu potrzebnego do odzyskania pełnej

trzeźwości umożliwiającej przystąpienie do pracy z poczuciem pełnej odpowiedzialności, biorąc pod uwagę normalne wydalanie przez organizm alkoholu, będące wielkością prawie stałą. Okoliczności te przecież leżą u podstaw zasadniczych zarządzeń linii lotniczych i przedsiębiorstw transportu, zabraniających spożywania alkoholu na określoną ilość (8—12) godzin przed podjęciem pracy. Powinny też być ujęte w formę zadań doświadczenia wojskowe na szybkość załadunku, szybkość strzałów, celność itp. po spożyciu małych dawek alkoholu. Odesłanie nauczycieli do samodzielnego układania zadań z wykorzytaniem dobrze opracowanego przez B. Kolisko działu „Wpływ alkoholu na psychofizyczne funkcje człowieka" nie wydaje się rozwiązaniem właściwym.

Trzeba się liczyć z tym, że tylko w wyjątkowych wypadkach spotkamy się ze studiowaniem podręcznika. Nauczyciele, z reguły przeciążeni zajęciami, szukać będą przede wszystkim gotowego materiału na paru stroniczkach obejmujących ich przedmiot.

Ideałem byłby naturlanie odrębny zbiór zadań dla tych zagadnień, stanowiących samą treść naszych codziennych doświadczeń. W omawianym wypadku znajdujemy tylko jedno zadanie, w dodatku tematycznie nie związane z alkoholem. Odnosi się wrażenie, że niektórzy autorzy poszczególnych rozdziałów podręcznika nie tkwią jeszcze dostatecznie głęboko w sednie zagadnień technicznych alkohologii, wychodząc może z tradycyjnego nawyku traktowania alkoholu i alkoholizmu, jako moralnego i społecznego zła, mniej natomiast ujmując go jako dyscyplinę wiedzy mającą na swoim koncie sporo ścisłych ustaleń.

W dziale „Historia. Wychowanie obywatelskie" znajdujemy słuszne zastrzeżenie wstępne, że napoje alkoholowe były znane we wszystkich epokach i na wszystkich obszarach geograficznych. Niemniej dalsza treść historii i częściowo wychowania obywatelskiego jest poświęcona przedstawieniu alkoholu jako „hańbiącego przeżytku przeszłości". Te uproszczenia prowadzą często do skutków odwrotnych zamierzeniom. Zostały już zarzucone i skrytykowane w publicystyce radzieckiej — kraju o podobnym wzorze picia (znacznej ilości trunków na raz). Dodatkowej ilustracji służą też liczne reprodukcje obrazów mistrzów malarskich, przeważnie z ubiegłych wieków, w znacznym stopniu obcych, przedstawiających sceny rodzajowe związane z piciem wina. Nic one nie mówią polskiemu odbiorcy. Są też źle wykonane, ciemne, mało kontrastowe. Zwraca na siebie pominięcie tak sugestywnych obrazów, jak W. Makowskiego: „Nie wpuszczę!" i Picassa: „Zwolenniczka absyntu". Każde z nich może stanowić temat do oddzielnej prelekcji.

Poza tym książka zawiera plansze kolorowe dobrze dobrane i żywe obrazki z zajęć warsztatowych młodzieży, wskazujące w sposób przekonywający na cenne wartości pracy poznawczej i twórczej.

Niewesoło przedstawia się rola naszych mnichów, klasztorów i proboszczów: wprowadzili oni pierwsi uprawę winnic, sami pili bez miary i razem ze szlachtą torowali ścieżki późniejszego pijaństwa naszej ludności wiejskiej (str. 216 i n. J. Łopuski). Bardziej optymistycznie ocenia autor wpływy religii mahometańskiej — islam kategorycznie zabraniał swoim wyznawcom picia akloholu. W krajach muzułmańskich dotychczas nie jest znany społeczny problem pijaństwa, a tym bardziej alkoholizmu.

Są to chyba informacje niezbyt ścisłe. Problem ten istnieje. Istnieje również problem haszyszu. W 1956 roku w Stambule odbył się wszak XXV Międzynarodowy Kongres Przeciwalkoholowy z udziałem narodów wschodnich: Turcji, Iranu, Iraku, Egiptu, Sudanu i innych. W ostatnich latach Turcja wobec nietrzeźwych kierowców zmuszona była podjąć drastyczne zarządzenia. W ogóle wzory picia upowszechniają się, nie bez wpływu środków masowego przekazu, szczególnie filmów amerykańskich przedstawiających sugestywne formy zachowania się „elitarnych sfer", świata burżuazyjnego.

Przy omawianiu roli przepisów prawnych w walce z alkoholizmem, zdaniem naszym, należy w przyszłości uwypuklić jeden z najbardziej dobroczynnych skutków działania ustawy grudniowej. Wobec określenia stopnia nietrzeźwości w transporcie na 0.5 promille alkoholu we krwi, czyli na ilość znikomą, ujawnianą tylko laboratoryjnie, obowiązuje na naszych drogach de facto zasada prohibicji. Akceptowana powszechnie i egzekwowana, doprowadziła do utrwalonej zmiany obyczajów: nikt nie namawia do picia osoby mającej prowadzić wóz.

Oczekują na szerszą adaptację pedagogiczną takie tematy, jak prohibicja amerykańska lat 1919—1932, próby prohibicji w innych krajach, ocena ekonomicznych i psychologicznych przyczyn niepowodzeń, geografia gospodarcza alkoholu, z podziałem na strefy: winną, piwną, wódczaną. Zwraca na siebie też uwagę brak wyzyskania w podręczniku przedmiotu wychowania fizycznego jako szczególnie nadającego się do ilustracji współzależności pomiędzy trzeźwością, kondycją i uzyskiwanymi rezultatami. Brak też wyzyskania przedmiotu wychowania plastycznego, stwarzającego wiele okazji do przełożenia na język plastyki własnych doznań i uzyskiwanych wiadomości.

Poradnie młodzieżowe istniejące w Łodzi i Gdańsku mogą poszczycić się już znacznym dorobkiem osiągnięć w zakresie odrębności cech wczesnego alkoholizmu młodzieży, co również może stać się przedmiotem opracowań pedagogicznych.

Pozycje literatury nie zawierają niestety klasycznego dzieła Jacka Londona: „John Barleycorn. Wspomnienia alkoholika". Dzieło to, ulubionego autora młodzieży, ma sugestywną wymowę, nie mniejszą od metodycznego wykładu. Powinno być wznowione w dużym nakładzie. Obecnie jest rzadkością antykwaryczną.

Wymienione pewne braki adaptacyjne są rezultatem tego, że autorzy — dostarczyciele informacji podstawowych — wypowiadają się w sprawach stanowiących przedmiot ich fachowej działalności, często długoletniej, gdy dla pedagogów jest to w pełnym słowa znaczeniu praca pionierska.

Uwagi powyższe w żadnym wypadku nie pomniejszają znaczenia i roli, jaką odegra ta niewątpliwie cenna i tak niezbędna pozycja. Podręcznik, ze względu na swoją wszechstronność, stwarza możliwość wprowadzenia go do szkół pedagogicznych. Dzieło zostało doprowadzone do skutku dzięki inicjatywie i wkładowi ogromnej pracy dra Józefa Rybickiego i jest, niestety, końcowym etapem jego owocnej działalności wydawniczej w Głównym Komitecie Przeciwalkoholowym.

Witold Kotowski

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Spośród wielu ważnych i aktualnych zagadnień omawianych w ostatnich numerach czasopism pedagogicznych wybieram z konieczności tylko kilka, które w tej ważności przodują: kontrowersyjne sprawy ustroju i organizacji szkolnictwa, koncepcja nowej gałęzi nauki o innowacjach, wreszcie uzasadnienie potrzeby czy konieczności integracji przedmiotów nauczania. Treści wszystkich artykułów wiąże jakby klamrą motto: „W nauce nie ma łatwych dróg".

Zagadnienie ustroju i organizacji szkolnictwa

Na Międzynarodowym Kongresie Pedagogicznym, który odbył się w ubiegłym roku w Warszawie, był wygłoszony referat prof. dra Mariana Falskiego i Jadwigi Woźnickiej o aktualnych zagadnieniach ustroju i organizacji szkolnictwa. Dobrze się stało, że referat ten drukuje *Nowa Szkoła* (nr 3, 1970), gdyż zawarte w nim analizy i na nich oparte postulaty są aktualne wobec konieczności dostosowywania organizacji szkoły do różnorakich, wciąż rosnących potrzeb również w Polsce.

Analizując sytuację na szerokim tle stosunków międzynarodowych, autorzy podkreślają, że zaspokojenie rosnących potrzeb w zakresie oświaty i szkolnictwa wymagałoby ogromnego zwiększenia środków i kredytów na oświatę, co „przy obciążeniu dochodów narodowych świadczeniami na rujnujące a nieprodukcyjne wyścigi zbrojeń i na napięcia w stosunkach wzajemnych stwarza szczególne trudności". Trudności zwiększają się, gdy wziąć pod uwagę szybkie zmiany w nauce, w środkach masowego przekazu i w technice. Ani władze szkolne, ani nauczycielstwo, ani zresztą cała aparatura środków naukowych nie są przygotowane do tego, ażeby dokonać szybkiego przeobrażenia zarówno form, jak treści w nauczaniu i wychowaniu szkolnym.

Autorzy postulują, jako zadanie pilne, taką organizację szkolnictwa powszechnego, ażeby wyrównać poziom naukowo-wychowawczy wszystkich szkół, a także „przystąpić do wyrównania warunków dostępu dzieci do szkół początkowych przy komunikacji pieszej, dowożeniu lub umieszczaniu w odpowiednio rozmieszczonych internatach". Realizacja tego postulatu może być różna w różnych krajach, wspólne natomiast powinno być zapewnienie ogółowi dzieci zbliżonych warunków dostępu do szkół i zapewnienie im warunków posuwania się po szczeblach drabiny szkolnej.

Jeśli postulat ten jest jasny i trudno by było nie uznać jego słuszności, biorąc nawet pod uwagę wszystkie piętrzące się trudności natury organizacyjnej i gospodarczej, to inny postulat budzi pewne zastrzeżenie. Autorzy uważają za ważne zwiększanie lat nauki w szkole początkowej, gdyż zapewnia to ogółowi dzieci dłuższą naukę, natomiast mniejsze znaczenie ma ich zdaniem poziom, na którym następuje przedział pomiędzy okresem nauki początkowej i średniej. Sformułowanie to nie jest jasne przede wszystkim dlatego, że albo zwiększanie lat nauki w szkole podstawowej i przedział następuje na określonym poziomie, więc wyższym, albo mniejsza liczba lat szkoły podstawowej, a więc przedział na poziomie niższym.

Zastrzeżenia autorów budzi podział na szkoły ogólnokształcące i zawodowe, gdyż — zdaniem autorów — nie znajduje to uzasadnienia w różnicach uzdolnień i innych wartościowych cechach młodzieży. Zastrzeżenia budzi również podział szkół zawodowych na pełne i niepełne. Traktują to jako niesprawiedliwe, wymagające szyb-

kich zasadniczych przekształceń. Sytuację kryzysową widzą również w szkolnictwie wyższym, które nie może wchłonąć coraz liczniejszych kandydatów, nie może też zadość uczynić potrzebom w wielu dziedzinach współczesnej gospodarki. Faktem jest, że „uzyskanie miejsca w szkole wyższej jest dziś wielkim przywilejem, zwłaszcza w krajach, w których przyjęci do tych szkół otrzymują nie tylko bezpłatną naukę, ale i zapewnienie środków bytowych". Wyjście z trudnej sytuacji widzą autorzy m. in.: w tym, ażeby wiele świadczeń pokrywać w formie uzasadnionej późniejszej odpłatności.

System selekcji młodzieży do szkół wyższych niepokoi autorów i wysuwają konkretne propozycje. Zamiast czynionych prób wydzielania szczególnie uzdolnionych absolwentów szkół średnich (olimpiady, konkursy naukowe) i zapewniania im uprzywilejowanych warunków, wydaje im się bardziej słuszne otoczenie szczególną opieką jednostek wyróżniających się na różnych szczeblach nauki w szkołach wyższych, jak również wcześniej — niezależnie od tego, na jakiej podstawie do szkół tych zostali przyjęci. Przyznać trzeba, że koncepcja ta, jakkolwiek trudniejsza w realizacji, wydaje się słuszna i warto ją wszechstronniej rozpatrzyć.

Nie sposób omówić w krótkim sprawozdaniu wszystkich słusznych i kontrowersyjnych problemów, zawartych w artykule Falskiego i Woźnickiej. Pewne wydaje się, że jedynie śmielsze poczynania, śmielsze sięganie po rozwiązania trudne może przynieść konkretne efekty. Półśrodki i zbytnie przywiązanie do form tradycyjnych rzadko kiedy dają wyniki na miarę potrzeb naszych czasów.

Kompetencja innowacyjna

Nowe koncepcje rodzą niechęci i sprzeciwy wynikające najczęściej z braku elastyczności myślenia i działania: Bierze to pod uwagę dr Zbigniew Pietrasiński, gdy w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 2, 1970) proponuje kompetencję innowacyjną jako nowy element wykształcenia ogólnego i zawodowego. Określa to i uzasadnia następująco: „Wśród nieustannych przemian, składających się na proces istnienia przyrody i społeczeństwa, szczególną i coraz istotniejszą rolę odgrywają zmiany zwane innowacjami. Są to takie zmiany, celowo wprowadzane przez człowieka lub przez zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy przez inne, oceniane dodatnio w świetle określonych kryteriów i składające się w sumie na postęp".

Autor zdaje sobie sprawę, że niejasności związane ze słowem „postęp" wikłają nieco definicję, uważa jednak, że określeniem „innowacja" dopuszcza nawet takie zmiany, które po jakimś czasie okazują się chybione, lecz wprowadzone były z intencją przyczynienia się do postępu. Zastrzeżenie to i wyjaśnienie wydaje się całkiem słuszne. Oceniając różnego rodzaju eksperymenty z zakresu nauczania dostrzegamy bez trudu, że jakkolwiek były i są one organizowane z intencją przyczynienia się do postępu, to jednak nie wszystkie do postępu się przyczyniły. Jest to jednak nieuniknione i lęk przed tego rodzaju ryzykiem uniemożliwiłby w ogóle rozwój i postęp.

Wyjaśniając w dalszym ciągu koncepcję, autor postuluje, ażeby przez wyodrębnienie pojęciowe w dotychczasowym wykształceniu elementów, które najbardziej ułatwiają i optymalizują udział w procesach innowacyjnych, stworzyć nowy kompleks treści, wzbogacający wykształcenie ogólne i zawodowe. Przygotowanie do wprowadzania innowacji chciałby oprzeć na przekazie doświadczeń praktycznych i odpowiedniej wiedzy naukowej i objąłby nim zarówno fazę kreacyjną innowacji, jak fazę organizacyjno-wdrożeniową.

Autor widzi potrzebę wyodrębnienia z różnych dziedzin wiedzy różnych elementów, których synteza stworzyłaby nową gałąź nauki o innowacjach, i proponuje nazwać ją „innowatyką" jako interdyscyplinarną naukę, której celem byłoby ba-

danie działalności innowacyjnej człowieka mające na celu dostarczanie przesłanek optymalizacji tej działalności.

W zakresie pedagogiki odczuwa się potrzebę takiej czy podobnej dziedziny dyscypliny, która by objęła badania nad przenoszeniem teorii do praktyki pedagogicznej. Gdy jedno z czasopism pedagogicznych wprowadziło na swe łamy specjalny dział pod podobnym tytułem, to jest to wyraz takiej potrzeby.

Interesujący jest opracowany przez autora artykułu program kształcenia ogólnej kompetencji innowacyjnej. Uwzględnione są w nim 2 działy: propedeutyka oraz analiza i optymalizacja podstawowych czynności procesu innowacyjnego: interesujący jest też podział postaw wobec innowacji: postawy zachowawcze, recepcyjne, pionierskie. U ludzi o postawie zachowawczej są opory w stosunku do innowacji, podejrzliwy sceptycyzm wobec zmian i chęć działania przeciw pracom wdrożeniowym.

Najbardziej potrzebni są, ze względu na dominujące liczbowo zapotrzebowanie i koszty kształcenia, ludzie o postawie recepcyjnej, to znaczy tacy, którzy pozytywnie oceniają i przejmują te innowacje, które zostały już gdzie indziej opracowane i sprawdzone — bez gotowości podejmowania ryzyka. Samodzielne poszukiwania, inicjowanie rozwiązań nowych cechuje ludzi o postawie pionierskiej. Kroczą oni na czele postępu i przygotowują bazę dla ludzi o postawie recepcyjnej.

Artykuł wnosi, jak widać, jasne koncepcje i jest aktualny wobec rosnących potrzeb w zakresie doskonalenia i unowocześnienia. Artykuł jeden czy drugi nie rozwiąże trudnego zagadnienia, wzmoże jednak zainteresowanie problemem i może rozbudzić chęć przypatrywania się procesom innowacyjnym. Rodzi się tu refleksja związana z pracami nad nowymi programami kształcenia nauczycieli: gdyby tak znalazło się miejsce w siatce godzin na tego rodzaju wiedzę i kształtowanie umiejętności!

Integracja przedmiotów nauczania

Specjalizacja prowadzi do coraz większego rozczłonkowania wiedzy o świecie, tymczasem otaczający świat nie jest luźnym zbiorem nie uporządkowanych elementów, lecz zbiorem powiązanych w różnorodny sposób systemów tworzących hierarchiczne układy. Pisze o tym prof. dr Włodzimierz Szewczuk w artykule „Psychologiczne podstawy integracji przedmiotów nauczania" zamieszczonym w numerze 4, 1970 *Nowej Szkoły*. Artykuł krótki: dwustronicowy, zawiera jednak wielki ładunek myślowy. Wyjaśniając proces tworzenia się różnego rodzaju systemów w człowieku. Autor podkreśla, że funkcjonowanie systemów (każdy nasz ruch, każda czynność, cała nasza działalność, całe życie...) naszego indywidualnego doświadczenia zależy w sposób istotny od tego, jak powstawały. Autor posługuje się tu przykładem: „Do zrozumienia zjawiska rozszerzalności ciał w zależności od temperatury można prowadzić różnymi drogami. Każda z nich prowadzi do podobnego, a jednak innego systemu, innego nie w sensie zasadniczej treści, lecz sposobu jej wyeksponowania". W świadomości uczniów ta sama treść programowa może się układać różnie — zależnie od tego, jakimi drogami jest kształtowana. Decyduje tu nauczyciel, stosowane przez niego metody. W tym zapewne leży tajemnica jakości utrwalanej wiedzy, kształtowanej na podstawie tego samego podręcznika, tego samego programu, jednak przez innego nauczyciela.

A jak jest w szkolnej rzeczywistości, w procesie nauczania? Autor przyrównuje zdobytą przez ucznia wiedzę do archipelagu luźnych wysp, istnieje jednak ta różnica, że wyspy archipelagu są z sobą powiązane podwodnym podłożem, gdy „archipelag wiedzy" takiej podstawy wiążącej nie ma. Nie ma po prostu dlatego, że uczeń nie zostaje doprowadzany do uświadomienia sobie podstaw tej zdobywanej wiedzy. Otrzymuje wiadomości poszufladkowane, każdy przedmiot stanowi zbiór oddzielnych

elementów. „Bardzo rzadko — stwierdza autor — zdarza się, że któryś z nauczycieli, a jeszcze rzadziej, a może nigdy nie zdarza się, by wszyscy nauczyciele wyjaśniali dziecku w najprostszy sposób wzajemne powiązanie przedmiotów szkolnych, by doprowadzili je stopniowo do niedojrzałego, a w późniejszych końcowych latach szkoły do dojrzałego rozumienia, że owe przedmioty szkolne to po prostu cząstkowe poznanie jednej niesłychanie złożonej rzeczywistości, świata, w którym człowiek żyje".

Sprawę integracji przedmiotów autor wiąże, i to w sposób zasadniczy, ze sprawą kształtowania w wychowaniu światopoglądu. „Naukowy pogląd na świat powinien w naturalny sposób rodzić się i rozwijać w oparciu o cały system przedmiotów nauczania szkolnego jako jego najbardziej wewnętrzna spójnia, a zarazem uogólnienie. Każdy przedmiot nauczania zawiera określone treści poznawcze, które uogólnione prowadzą do ogólnego obrazu świata, dają podstawę do odpowiedzi na pytania o rozwój wszechświata, o powstanie życia i jego ewolucję, o pochodzenie człowieka, o rozwój jego życia społecznego, o miejsce człowieka w świecie, o jego działalność twórczą, o jego możliwości, perspektywy". I tu znów, podobnie jak w stosunku do integracji, autor zwraca uwagę na to, że nasze zakłady kształcenia nauczycieli nie przygotowują odpowiednio nauczycieli, by umieli samodzielnie żyć tymi zagadnieniami. Tylko nieliczni dopracowują się tego na podstawie studiowania literatury. Potrzebne jest jednak wszystkim.

Integracja jest konieczna, jeśli wychowanie ma kształtować wychowanka o gruntownej i trwałej wiedzy, o wyrobionym światopoglądzie wyznaczającym w sposób zasadniczy działalność człowieka — takim wnioskiem kończy prof. Szewczuk swój artykuł.

Artykuł jest nie bez słuszności zamieszczony w dziele, w którym motto stanowi myśl Marksa: „W nauce nie ma łatwych dróg".

*

Łatwo zauważyć, że jeszcze inna klamra wiąże treść omówionych tu artykułów: nauczyciel, jego kształcenie i wykształcenie, przygotowanie, by chciał i umiał innowacje przyjmować i je wdrażać w bieżące życie szkolne. Problemy ważne zawsze, szczególnie jednak w okresie modelowania oblicza wyższych szkół nauczycielskich.

Stanisław Nowaczyk

CAHIERS PÉDAGOGIQUES
II półrocze 1969 roku

W omawianym okresie — od września do grudnia 1969 roku — ukazały się cztery zeszyty *Cahiers Pédagogiques*, mianowicie nry 83—86. Pierwszy z nich poświęcony jest problemom oceny i kontroli (Notes et contôles), dwa następne stanowią całość zatytułowaną „1968—96 — próba bilansu" (essai de bilan), ostatni wreszcie, nr 86 z grudnia 1969, traktuje o nauczaniu literatury.

We wstępie do nru 83 Redakcja stwierdza, że zagadnienie kontroli i oceny wiąże się ściśle z problemem egzaminów i sprawy te miały być potraktowane łącznie. Po-

stanowiono jednak egzaminom poświęcić w przyszłości cały zeszyt. Ną treść zeszytu o ocenie i kontroli składa się kilka części; po ogólnym wprowadzeniu przedstawione zostały opinie uczniów, opinie rodziców oraz opinie nauczycieli na temat ocen szkolnych, rozdział następny mówi o badaniach w tej dziedzinie; ostatni zaś poświęcony jest przedstawieniu kwestii oceny w życiu szkolnym kilku państw poza Francją.

Część pierwsza to — jak już wspomniałam — ogólne wprowadzenie. Artykuły czterech autorów dotyczą: kontroli jako problemu pedagogicznego (Roger Ueberschlag), stosunku ocen i wartości (Louis Cros), ocen jako problemu politycznego (Cécile Delannoy) oraz ostatniej reformy francuskiej w zakresie ocen (Philippe Lecarme).

Słuszne jest stwierdzenie, iż kontrola, jej technika winny być rozpatrywane nie jako problem samoistny, gdyż w nauczaniu nie chodzi o stosowanie kontroli dla kontroli. Istotny jest cel, jakiemu ma ona służyć, dlatego podstawowe pytania, na które powinniśmy szukać odpowiedzi, są następujące: po co kontrolować? co chce się kontrolować? Prowadzi to do określenia celów nauczania w danym społeczeństwie, danej cywilizacji. W następnej kolejności trzeba dopiero zastanowić się, jak należy kontrolować. Nie oznacza to jednak — zastrzega Redakcja *Cahiers* — by nie doceniano we Francji różnych prób reform systemu oceniania i kontroli, jakie zostały ostatnio przeprowadzone w różnych krajach. Pewne sztywne formy i techniki przeszkadzają bowiem rozwojowi nowych idei w nauczaniu i wychowaniu. Reforma szkolnictwa winna więc objąć również i tę dziedzinę pracy szkolnej.

R. Ueberschlag słusznie krytykuje nastawienie całego szkolnictwa francuskiego na egzaminy i prace kontrolne. Uczniowie żyją od jednego sprawdzianu do drugiego (les compositions), a szkoła nie wychowuje, ale przygotowuje do egzaminu dojrzałości (baccalauréat). Uwagi dotyczące względności kryteriów oceniania są znane i u nas od dawna, podobnie jak stwierdzenie, że nie wystarczy kontrolować przyswojenia wiedy z określonej dyscypliny, lecz umiejętność jej zastosować w konkretnej, życiowej sytuacji (np. napisanie protokołu czy listu, wypowiedzenie własnej opinii, a nie tej, która jest podana w podręczniku czy wykładzie, obrona swego stanowiska itp.

Interesującą dla polskiego czytelnika jest sprawa skali ocen. Niejednokrotnie u nas słyszy się lub czyta zarzuty, że nasza skala ocen jest niewystarczająca i że jej poszerzenie wpłynęłoby na zobiektywizowanie ocen szkolnych. We Francji, gdzie od dawna obowiązywał system dwudziestopunktowego oceniania, był on również krytykowany. Na jego miejsce wprowadzono — najpierw w kilku szkołach na zasadzie eksperymentu — ocenianie skalą pięciostopniową, mianowicie przy pomocy liter: A, B, C, D, E (litera A dla wyników najlepszych), którym towarzyszy krótki opis — charakterystyka.

Louis Cross reprezentujący Ruch Nowego Wychowania pisze w związku z tym, iż skasowanie tradycyjnego systemu oceniania nie stanowi lekarstwa, panaceum na liczne bolączki w tej dziedzinie, lecz jest z pewnością krokiem naprzód w kierunku pedagogiki opartej na nowych zasadach, mniej sugerującej i selekcjonującej uczniów.

Redakcja przedstawia następnie opinie trzech stron zainteresowanych ocenami szkolnymi, zaczynając od tych, których one bezpośrednio dotyczą, mianowicie uczniów. Jeden z korespondentów *Cahiers* opracował ankietę składającą się z 8 pytań, a inni, dość liczni korespondenci przeprowadzili ją wśród uczniów. W rezultacie uzyskano 1212 odpowiedzi, w tym 616 pochodzących od uczniów I cyklu nauczania drugiego stopnia (klasy VI—III, czyli uczniowie w wieku 11—15 lat) i 586 od uczniów II cyklu (klasy II, I i końcowa — terminale).

Przy opracowaniu materiału ankietowego wszystkie odpowiedzi uczniów zebrano w dwie duże grupy: a) dotyczące ocen szkolnych; b) dotyczące prac kontrolnych, sprawdzianów. Większość pytań wymagała bądź odpowiedzi krótkiej „tak — nie" lub wyboru właściwej odpowiedzi spośród kilku podanych. Tylko dwa ostatnie

punkty ankiety były pytaniami typu otwartego, gdzie uczniowie mieli podać swoje własne opinie, projekty, krytykę stanu aktualnego itp.

Okazuje się, iż znaczna większość uczniów odpowiadających na ankietę (75% ogółu) przywiązuje wielką wagę do stopni szkolnych, przy czym z podanych powodów takiego stosunku do oceny szkolnej uczniowie najczęściej (40% odpowiadających) wybierają motyw „by poznać swoją wartość", a najrzadziej (6%) — „by zadowolić swoich nauczycieli".

Na pytanie, jaką ocenę uważają za najsprawiedliwszą, uczniowie w 73% przypadków uznają taką, której punkt odniesienia stanowi nie poziom klasy ani najlepsze możliwe osiągnięcia, ale indywidualny poziom uzdolnień poszczególnych uczniów. W komentarzu do tych odpowiedzi stwierdza się, że uczniowie nie przemyśleli do końca konsekwencji, jakie powoduje przyjęcie takiego stanowiska. Najwyższą ocenę otrzymałby np. uczeń nawet średni, i to niezależnie od obiektywnej wartości swojej pracy, jeśli tylko włożył w nią wiele wysiłku i jeśli w pełni wykorzystał własne zdolności. Prawdopodobnie uczniowie chcieli zaprotestować przeciwko aktualnemu systemowi, gdzie ocenę wystawia się w stosunku do wymagań programu. We Francji zdarza się, że nawet dobrzy uczniowie nie otrzymywali 20 punktów (Bóg ma 20, nauczyciel 16, nalepszy uczeń 12). Uczniowie chcieliby mniej otrzymywać złych stopni i uzyskać pewne rozluźnienie wymagań.

Podsumowując tę część wypowiedzi stwierdza się, że uczniowie francuscy uważają sprawę ocen za ważną. Nie są przekonani, że należałoby je znieść, bo nie wiedzą, czym można by je zastąpić.

Druga część pytań ankiety dotyczyła prac kontrolnych. Tu uczniowie nie mają takich wątpliwości, jak w stosunku do ocen; 948 uczniów, czyli 92%, jest przeciw obecnie stosowanym pracom kontrolnym (les compositions), a tylko 74 wypowiada się za ich utrzymaniem. Największą wadą aktualnych prac sprawdzających jest — zdaniem uczniów — zwracanie zbytniej uwagi na pamięciowe opanowanie materiału nauczania, a niedocenianie innych aspektów uczenia się.

Opinie rodziców na temat ocen szkolnych zgromadzono przy pomocy dwóch metod: posiedzenia „okrągłego stołu", jakie odbyło się w Paryżu w grudniu 1968 r. oraz ankiety przeprowadzonej w Vichy wśród 586 rodziców.

Rodzice widzą różne złe strony obecnego systemu kontroli i oceny, ale ma on również i zwolenników. Ci ostatni twierdzą, że ocenianie jest nieodzowne, by znać postępy uczniów, a także ich punkty słabe. Dla uczniów oceny stanowią zachętę do pracy oraz umożliwiają porównanie siebie z kolegami oraz konfrontowanie własnych osiągnięć w pewnych odstępach czasu. Na ogół rodzice są przywiązani do dawnego systemu oceniania, który jest dla nich źródłem informacji o postępach ich dzieci oraz sygnałem, gdy istnieją trudności czy opóźnienia. Jeśli podano by im dostatecznie silne argumenty na rzecz innego systemu, byliby skłonni przyjąć go i dostosować się do niego, pod warunkiem, iż będzie prosty i zrozumiały dla niespecjalisty.

Porównując opinie nauczycieli na temat ocen z opiniami uczniów trzeba stwierdzić, iż stanowiska te są zbieżne w wielu punktach. Nie powinno to wywoływać zdziwienia, gdyż zarówno nauczyciele, jak i uczniowie przeżywają te same sytuacje, tylko w różny sposób. I jedni, i drudzy krytykują sprawdziany bardziej niż oceny. Poszukiwanie nowego systemu jest częstsze u nauczycieli niż uczniów, którzy znają tylko jeden obowiązujący system i nie bardzo orientują się, czym można by go zastąpić.

W tym i w następnym rozdziale zebrano sporo spostrzeżeń nauczycieli dotyczących różnych skal ocen, stosowania kontroli w szkolach eksperymentalnych i w systemie Freineta, przykładów sprawdzianów zmodyfikowanych, statystycznych obliczeń osiąganych wyników (wielkości średnie, odchylenia) oraz nowej pięciostopniowej skali ocen.

Numer kończą doniesienia o systemach oceniania stosowanych w różnych państwach, m. in. w Szwajcarii, Belgii, Bułgarii, Rumunii, Brazylii.

We wstępie do zeszytu 84 czytamy, iż rok szkolny 1968—1969 nie był we Francji podobny do innych ze względu na wydarzenia, jakie miały miejsce w maju i czerwcu 1968 r. Zrodziło się wówczas wiele projektów, z których tylko mała liczba doczekała się realizacji. Wydaje się przeto rzeczą pożyteczną dokonanie pewnego obrachunku, szukanie przyczyn niepowodzeń rozmaitych planów. Taką próbą bilansu są właśnie zeszyty 84 i 85, stanowiące jak gdyby kontynuację uwag zawartych w zeszycie wydanym we wrześniu 1968 r., gdzie zamieszczono wypowiedzi uczniów — licealistów.

Redakcja zastrzega, iż zdaje sobie sprawę, że dokonanie bilansu nie jest sprawą łatwą, zarzuty mogą wysuwać zarówno przeciwnicy jakichkolwiek reform, jak i zwolennicy szybkich, radykalnych zmian. Podkreśla się również, że prawdziwie demokratyczna reforma szkolnictwa jest jednym z aspektów reformy demokratycznej społeczeństwa i dlatego realizacja takiej reformy jest możliwa tylko przez rząd dążący do demokratyzacji społeczeństwa.

W wielu wypowiedziach nauczyciele (czasem i uczniowie) dają wyraz swemu rozczarowaniu, iż projekty reform i zmian wysuwane spontanicznie i masowo w r. 1968 nie doczekały się realizacji. Jeden z nich pisze, iż miesiąc maj 1968 r. jest dla wielu nauczycieli wspomnieniem pięknego snu, gdy wszystko wydawało się możliwe. Organizowano strajki nie po to, by uzyskać podwyżkę uposażeń, lecz po to, by szkolnictwo odpowiadało potrzebom młodzieży, przygotowywało ją do życia i pracy, stwarzało warunki dla rozwoju osobowości, wychowania osobników wolnych i twórczych.

Inni zabierający głos mniej pesymistycznie oceniają sytuację. Stwierdzają, że co prawda postęp jest nieznaczny i realizacja haseł majowych napotyka trudności, tym niemniej pewne osiągnięcia są już do zanotowania, a zmiany w dziedzinie oświaty na ogół nie następują w szybkim tempie.

Do pozytywnych zmian zalicza się pewne zbliżenie w stosunkach między nauczycielami i uczniami, zmniejszenie dystansu, który był we Francji zjawiskiem powszechnym. Oto wypowiedzi paru uczniów na ten temat (klasa III, 15 lat): „Zaufanie wzajemne nauczycieli i uczniów wzrasta z dnia na dzień", „Ostatni rok szkolny wydał mi się inny i zmieniony na korzyść w porównaniu z trzema poprzednimi, jakie spędziłem w tej samej szkole"; „Zmiana najważniejsza i najlepsza według mnie to polepszenie stosunków między nauczycielami i uczniami".

Sporo miejsca w bilansie poświęcono samodyscyplinie uczniów i ich udziałowi w radach klasowych. Jako jeden z rezultatów maja 1968 r. było wprowadzenie do roku szkolnego 1968/69 delegatów uczniów i rodziców na posiedzenia rad klasowych czy rad pedagogicznych. Początki są trudne, brak jeszcze wypracowanych metod współdziałania, rola delegatów nie została dotąd ściśle sprecyzowana. Sam fakt ich powołania jest jednak oceniany pozytywnie, jako podział odpowiedzialności między nauczycieli, uczniów i rodziców.

Próba bilansu byłaby niepełna, gdyby ograniczała się tylko do spraw wychowawczych. Celem szkoły jest nauczanie i również w tym zakresie po maju 1968 r. podejmuje się dość liczne usiłowania modernizacji metod, bliższej współpracy specjalistów od poszczególnych dyscyplin. Organizowane są konferencje, dyskusje, których celem jest przenoszenie zasad nowej pedagogiki do nauczania różnych przedmiotów, stosowania nowych technik nauczania itp. Przytoczono m. in. interesujące wskazówki do nauczania „po nowemu" historii i geografii, opracowane przez zespół specjalistów.

Propozycje końcowe, zamykające numer, są apelem do ogółu nauczycieli, by nie czekali na reformę wprowadzaną przez władze szkolne „od góry", lecz by starali się ulepszać własną pracę, uczestniczyli w eksperymentach pedagogicznych. Reforma

może bowiem być rzeczywiście skuteczna tylko wówczas, gdy w równym stopniu jest pożądana przez władzę i ogół nauczycieli.

Numer 85 *Cahiers* jest kontynuacją próby bilansu dokonanej w nrze 84. Na treść jego składa się wypowiedź dyrektora liceum, omówienie wyników ankiety na temat stosunków wzajemnych osób, związanych z wychowaniem, a mianowicie: nauczycieli, administracji szkolnej, personelu pomocniczego, rodziców, uczniów, wychowawców itp., oraz rozdział zatytułowany „Młodzi wobec perspektyw pracy zawodowej".

Nauczanie literatury to temat zeszytu nr 86. W dodatku (le petit bleu) umieszczono m. in. sprawozdanie ze spotkania nauczycieli w ramach doskonalenia, które poświęcone było aktualnym problemom nauczania literatury. Dyskutowano na temat celów nauczania literatury, kwestii proporcji literatury dawnej i współczesnej — czy nie zaczynać od współczesności, przechodzić od spraw bliższych, bardziej znanych uczniom do nie znanych, nauczanie literatury XVII w. stałoby się w ten sposób bardziej dostępne, istnieje jednak przy tym ryzyko odstąpienia od porządku chronologicznego, a przez to trudność wykazania rozwoju historycznego literatury.

Innym problemem, którym się również zajmowano, były rodzaje ćwiczeń tradycyjnych i nowych, jakie stosuje się i można stosować w nauczaniu literatury, akcentowano zwłaszcza rolę i znaczenie dysertacji, jej definicji, miejsca i użyteczności.

Numer otwierają dwa artykuły o treści ogólnej, spełniające rolę wprowadzenia, poświęcone sprawie treści literatury i krytyce literackiej w związku z nauczaniem literatury w liceum.

Całość uwag na temat nauczania literatury została przez Redakcję ujęta w dwie części. Część pierwsza składa się z 5 obszernych artykułów, których treścią są rozważania na temat historii literatury, sposobów interpretacji dzieł literackich, poezji i jej nauczania. Autorzy krytycznie odnoszą się do metod nauczania literatury, stosowanych w szkołach francuskich, zwłaszcza sposobów analizy utworów. Artykuły te są interesujące, napisane przez dobrych znawców zagadnienia, wykładowców literatury w liceach czy na uniwersytecie oraz wizytatora tego przedmiotu. Wydaje się, że rozważania tam zawarte mogłyby być również przydatne dla naszych polonistów i dać sporo materiału do dyskusji na temat celów nauczania literatury ojczystej i światowej, metod pracy, a zwłaszcza analizy dzieła literackiego.

W tym samym dziale zamieszczone zostały dwa sprawozdania z narad i konferencji poświęconych nauczaniu literatury, jakie miały miejsce w roku 1969. D. Briolet, asystent Wydziału Humanistycznego na Uniwersytecie w Nantes, pisze na temat kolokwium w Cerisy-la-Salle (21—31 lipca 1969 r.), w którym uczestniczyło ponad 100 naukowców, pisarzy, krytyków i wykładowców szkół wyższych i średnich. Problem naczelny konferencji to „po co i jak uczyć literatury?", a celem jej było zarówno pogłębienie znajomości teorii literatury, badań w tym zakresie, jak i doskonalenie praktyki pedagogicznej.

Drugie sprawozdanie dotyczy spotkania zorganizowanego we wrześniu 1969 r. na temat „Nauczanie języka francuskiego w drugim cyklu szkoły średniej". Stwierdza się w nim, iż zadanie nauczyciela tego przedmiotu jest trudne, gdyż w rzeczywistości tylko on obok nauczyciela historii i filozofii (który pojawia się późno i na krótko w życiu szkolnym uczniów) musi zaspokoić ciekawość uczniów dotyczącą obszernych dziedzin znajomości samych siebie i społeczeństwa, w którym żyją. Rola nauczyciela języka ojczystego polega również na budzeniu rozmaitych zainteresowań przy pomocy omawianych tekstów, dzieł, życia i twórczości różnych pisarzy.

Druga część zeszytu nr 86 poświęcona jest opisowi doświadczeń różnych nauczycieli języka francuskiego zgrupowanych w trzy podrozdziały: teatr, poezja, powieść. W zakresie analizy sztuk teatralnych wchodzących w zakres programu starszych klas liceum pokazano próby ich analizy i interpretacji w świetle różnych nowych teorii, w tym według założeń krytyki marksistowskiej i psychoanalizy. Za-

łączono do tych rozważań jako dodatek dokument opracowany zbiorowo przez grupę nauczycieli literatury i dotyczący analizy „Fedry" Racine'a.

W nauczaniu poezji stosuje się jeszcze często w szkołach francuskich, jak to stwierdzają sprawozdawcy, metody tradycyjne. Jest to przeważnie recytacja wiersza czy fragmentów poematu oraz wyjaśnianie idei, stylu, zamierzeń autora. Dochodzi do tego słuchanie z płyt czy taśmy magnetofonowej recytacji wielkich aktorów. Tak wygląda „recepta": uczeń nauczy się na pamięć, zrozumie treść i sens oraz dobrze recytuje wiersz.

Na fali nowych metod nauczania również w zakresie nauczania poezji podjęto wysiłki mające na celu modernizację metod. Zmieniono zestaw utworów, wzbogacając go o szereg pozycji współczesnych, zaczęto zakładać kluby poezji, zachęca się młodzież do pisania poezji, przeznaczając stałe miejsca w gazetkach szkolnych lub lokalnych na publikowanie najlepszych utworów itp. W nowej koncepcji nauczania poezji nie chodzi jednak o przekształcenie uczniów w poetów, lecz o możliwe ich autentyczne zbliżenie do poezji.

W dziale poświęconym powieści opisana została praca z klasą pierwszą (przedostatnia klasa liceum) nad 3 powieściami Balzaka. Całość trwała 10 godzin, klasa licząca 37 uczniów i uczennic została podzielona na 3 grupy, z których każda zajmowała się jedną powieścią. Parę seansów było wspólnych dla całej klasy, aby bądź zaplanować pracę, bądź porównać uzyskane rezultaty. Inne doniesienia dotyczą nauczania w klasie drugiej oraz szóstej (początek nauczania drugiego stopnia), w której przerabiano z uczniami „Iliadę".

Nauczaniu literatury ma Redakcja zamiar poświęcić w niedalekiej przyszłości kolejny zeszyt. W omawianym numerze zamieszczono ankiety na temat nauczania poezji oraz stosunku uczniów do teatru.

Irena Janiszowska

Z „JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY"

Pedagoga powinny interesować bezpośrednio nie tylko problemy ściśle pedagogiczne, ale i zagadnienia badane przez psychologów wychowawczych, zwłaszcza że są to często kwestie dotyczące tych samych zjawisk — z tą różnicą, że rozpatrywanych z nieco innego punktu widzenia.[1] W charakterze ciekawostki warto wtrącić, że na uniwersytetach amerykańskich badania dydaktyczne prowadzone są przeważnie w ramach katedr psychologii. Dlatego obecny przegląd poświęcimy dwumiesięcznikowi pt. *Journal of Educational Psychology*, wydawanemu przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne z siedzibą w Waszyngtonie.

Pełny komplet tomu (rocznika) 60 z 1969 roku składa się z sześciu numerów średniego formatu o łącznej objętości 508 stron, nie licząc dwóch kilkunastu — kilkudziesięciostronicowych jednotematycznych dodatków monograficznych. W wykazie Komitetu Redakcyjnego figurują między innymi nazwiska znamienite (z których kilka pojawiło się także w naszych dotychczasowych przeglądach): Berlyene, Cronbach, Gage, Gagné, Glaser, Hilgard, Lumsdaine, R. R. Thorndike. Ludzie ci repre-

[1] Por. W. Zaczyński: Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce, PWN, Warszawa 1967, s. 204 i nast.; oraz R. Radwiłowicz: Psychologia wychowawcza i rozwojowa a pedagogika, *Rocznik Instytutu Pedagogiki*, tom II, PZWS, Warszawa 1957.

zentują renomowane psychologiczne ośrodki uniwersyteckie. Redaktorem naczelnym czasopisma jest obecnie Wayne H. Holtzmann z University of Texas.

Długi, czterostronicowy spis treści rocznika 1969 zawiera aż 81 pozycji, co — przy znajomości ogólnej liczby stron (508) — orientuje, iż przeciętnie na pojedynczy artykuł przypada zaledwie sześć stron. Muszą to być zatem i rzeczywiście są informacje zwięzłe, podporządkowane określonym rygorom. Wszystkie pozycje mają charakter komunikatów z badań poprzedzonych kilkuzdaniowymi streszczeniami. Nazwy rozdziałów poszczególnych artykułów bywają różne, ale każdy artykuł zawiera takie elementy, jak: problem, hipoteza, metody, procedura, wyniki, dyskusja i bibliografia, niemal każdy też zamieszcza wiele danych statystycznych, zestawionych w postaci różnych tabel i wykresów.

Na wewnętrznej stronie okładki Redakcja tak oto określa charakter czasopisma: *Journal of Educational Psychology* publikuje badania oryginalne i artykuły teoretyczne (tych — dodajmy od siebie — znacznie mniej), odnoszące się do różnych szczebli nauczania i poziomów wieku, a dotyczące problemów uczenia się i nauczania oraz rozwoju psychicznego, stosunków międzyludzkich (w szkole) oraz dostosowania jednostki. (Czyli — znów dopowiedzmy — zajmuje się problematyką psychodydaktyczną i socjopsychologią szkolną). Przy tym czasopismo uwzględnia głównie badania nad bardziej złożonymi (a nie: elementarnymi) odmianami zachowań się w sytuacjach pedagogicznych.

O tym, że powyższa deklaracja znajduje w zasadzie potwierdzenie w zawartości czasopisma, świadczy następujący wykaz tytułów 18 pozycji artykułowych, wyszczególnionych na pierwszej stronie wspomnianego spisu treści, tych, których nazwiska autorów rozpoczynają się na litery z pierwszej ćwiartki alfabetu. Nie sposób jest bowiem przedstawić tutaj pełny rejestr. Nie jest to zresztą potrzebne, gdyż w tematyce całości rocznika zorientuje wystarczająco już poniższy pierwszy „kwartyl":

— Pytania wyboru wielokrotnego a określone właściwości studentów.
— Skutki proaktywne w uczeniu się i przechowywaniu w pamięci wyrazów znaczących.
— Duża a mała szkoła. Weryfikacja hipotezy.
— Studium stosunków funkcjonalnych między abiturientami.
— Postrzeganie wzrokowe a zdolność czytania.
— Licealiści, uznani za lepszych przez swoich nauczycieli a czynnik pierworodności
— Specyfika organizacyjna uczelni a rozwój studentów.
— Skutki oczekiwań w klasie (ze strony nauczycieli w odniesieniu do uczniów, których zareklamowano im jako wybitnych)
— Ulatwienie syntaktyczne uczenia się par haseł. Warianty różnych struktur.
— Wpływ instrukcji wymagających decyzji na stosunek zdolności poznawczych do zachowań się w toku rozwiązywania problemów w zakresie klasyfikacji pojęć.
— Wpływ instrukcji i zmiennych towarzyszących na umiejętność kategoryzacji wielokrotnej.
— Uczenie się pojęcia złożonego na różnych poziomach hierarchicznych.
— Lubienie nauczycieli przez uczniów szkoły podstawowej w zależności od cech osobowościowych.
— Przewidywanie transferu i innych zjawisk uczenia się na podstawie zdolności i mierników osobowościowych.
— Kontrola cybernetyczna pamięci w trakcie lektury materiałów o różnej konstrukcji.
— Akapitowa budowa materiałów pisanych i wpływ węzłów pojęciowych na poziom i organizację przypominania.
— Właściwości fonetyczne uczenia się werbalnego.
— Wpływ kontekstu, izolacji i przeszkód na przechowanie informacji.

I znów trzeba dokonać wyboru. Spośród tej wielości problemów wytypujemy do prezentacji zaledwie dwa, i to stosunkowo najodleglejsze od podejścia molekularnego, cechującego mimo wszystko — jakby trochę na przekór cytowanemu wyżej oświadczeniu Komitetu Redakcyjnego — sporo sygnalizowanych wyżej artykułów psychodydaktycznych. Przecież na przykład owa „budowa akapitowa i wpływ węzłów pojęciowych na przypominanie" to wyraźnie mikro-, a nie makrozagadnienie.

Przyjrzyjmy się bliżej dwóm badaniom:

1) Duża czy mała szkoła? oraz

2) Postępy dzieci pierworodnych.

Ad 1) Leonard L. Baird relacjonuje w numerze 4 (s. 253—260) wykonane na skalę ogólnokrajową badania porównawcze wyników nauczania i osiągnięć pozaprogramowych studentów pochodzących z małych i dużych szkół stopnia licealnego. Badania przeprowadzono na dwóch bardzo licznych grupach osób. W badaniu pierwszej z nich, złożonej z nowo przyjętych studentów, chodziło o określenie wpływu czynnika wielkości (liczebności) szkoły, skąd pochodzą studenci, na ich udział w różnych zajęciach pozaprogramowych w liceum oraz na projekty dotyczące analogicznej działalności na terenie uczelni. Druga grupa, składająca się ze studentów już zaawansowanych, którzy także pochodzili bądź z małych, bądź z dużych szkół, posłużyła do ustalenia stopnia uczestnictwa w różnych zajęciach pozakursowych, klubowych itp.

„Próbkę" osób badanych w pierwszym rzucie (21 371 o.b.) stanowiło 3% ogółu studentów (około 712 000 osób) przyjętych w jednym roku na wszystkie uczelnie, którzy — zgodnie z obowiązującymi w Stanach przepisami — wypełnili między listopadem 1965 r. a październikiem 1966 r. baterię testów, zwaną American College Testing Program (A.C.T.). Z ogólnokrajowego rejestru badanych wzięto do analizy odpowiedzi uzyskane od każdego co trzydziestegotrzeciego, sześćdziesiątegoszóstego i setnego studenta. Wspomniana bateria obejmuje szereg testów wiadomości, dane dotyczące ocen otrzymanych w liceum z angielskiego, przedmiotów społecznych (social studies), matematyki i przedmiotów ścisłych (natural science), a ponadto biograficzny kwestionariusz psychologiczny, zwany Profilem Studenta. Jego pytania dotyczą aspiracji i zainteresowań naukowych studenta, wyrażających się między innymi w planach udziału w różnego rodzaju działalności klubowej. Starano się zdobyć tą drogą informacje na temat przewodnictwa (kierowania jakąś działalnością — leadership), zainteresowań muzycznych, dramatem i recytacją, w zakresie dyscyplin ścisłych, wreszcie zainteresowań pisarskich. Co się tyczy tych ostatnich, skala indagacji rozpoczynała się od pytania: „Czy ogłaszałeś jakieś wiersze, szkice lub artykuły w gazetkach lub innych publikacjach szkolnych?", a kończyła pytaniem o utwory własne, wydrukowane w książkach lub ogólnie dostępnych czasopismach.

Wielkość szkół licealnych ustalano na podstawie pytania o liczebności młodzieży, która wraz z indagowanym przystąpiła w danej szkole do matury: mniej niż 25 osób, od 26 do 99 osób itd. Szkoły sklasyfikowano również według środowiska lokalnego, ocenianego z punktu widzenia stopnia jego urbanizacji. Wyodrębniono w ten sposób fermy i siedziby odosobnione, miejscowości do 50 tysięcy mieszkańców, tereny podmiejskie oraz miasta właściwe (powyżej 50 tysięcy).

Dla oceny wpływu czynników wielkości i lokalizacji szkoły na pozaprogramową aktywność badanych zastosowano dwutorową analizę wariancyjną. W rezultacie okazało się, że studenci, przybyli ze szkół o różnej wielkości, legitymowali się wprawdzie różnym nasileniem udziału w działalności pozalekcyjnej (w stosunku odwrotnie proporcjonalnym do wielkości szkoły), lecz nie różnili się specjalnie, jeśli idzie o zamiary uczestnictwa w zajęciach pozaprogramowych na terenie uczelni.

W drugim rzucie badań operowano już nie tak kolosalnym, ale przecież także bardzo obszernym materiałem badawczym, bo zebranym od 2289 studentów i 2834 studentek 29 uczelni. Przy tym w drugim wypadku odpowiednie ankiety i kwestio-

nariusze część badanych wypełniła dwukrotnie w rocznym odstępie czasu. Tym razem nie stwierdzono istotnych wpływów czynników wielkości i lokalizacji szkoły na pozaprogramową aktywność studentów.

Od samych ogólnych wyników tego ilościowo gigantycznego badania ciekawsza jest ich interpretacja, dokonana przez autora w nawiązaniu i polemice z innymi amerykańskimi badaniami o zbliżonej tematyce, zresztą w dużej mierze zbieżnymi w swoich zasadniczych rezultatach. Rezygnując — ze względów technicznych — z ukazania samej polemiki, przedstawimy w skrócie główne wywody Bairda.

Studenci pochodzący z małych szkół byli w szkole aktywniejsi od swoich kolegów ze szkół dużych — w czterech na sześć rozpatrywanych dziedzin działalności pozalekcyjnej, a równie aktywni w dwóch pozostałych dziedzinach. A przecież mogłoby się zdawać, że to właśnie uczniowie (studenci) z dużych szkół będą lepsi w zakresie pozalekcyjnym, ponieważ te ostatnie mają większe możliwości organizacji tego rodzaju zajęć, bardziej wyspecjalizowany personel itp.

W przypadku pewnej, stosunkowo małej liczby uczelni stwierdzono związek między osiągnięciami (w studenckiej działalności pozaprogramowej) a wielkością tych uczelni, co jest ważne o tyle, że znajduje potwierdzenie także w kilku innych badaniach.

Dane te przemawiają za potrzebą podjęcia znacznie subtelniejszych badań nad wpływem środowiska liceów i uczelni. Sama bowiem wielkość instytucji edukacyjnej jest miarą nazbyt surową.

Zdaniem Bairda, badanie jego posiada również pewną wartość praktyczną. Wskazuje ono na istotną wagę nie tyle różnego rodzaju materialnych możliwości (większych w szkołach większych), co głównie na sposób użytkowania tych możliwości, jakie dana szkoła posiada. Być może też — powiada autor — ważniejszy jest długotrwały wpływ uczestnictwa (w zajęciach pozaprogramowych), czego jednak badanie nie ujawniło. Wydaje się rozsądne mniemać, że talent rozwija się wtedy, gdy jest „stosowany". Jeśli więc małe instytucje oferują większe możliwości realizacji talentu, to wolno oczekiwać, że studenci utalentowani będą swoje uzdolnienia rozwijać.

Uzyskane wyniki sugerują, że wielkość szkoły wpływa również na udział studentów przeciętnych. Jeśli przez wychowanie rozumie się przyswojenie pewnej ilości wiedzy „akademickiej", to wtedy uczestnictwo w zajęciach typu nieakademickiego jest nieistotne. Jednakże coraz więcej pedagogów wyraża pogląd, iż zadaniem uczelni nie jest (my byśmy dodali słówko: „jedynie") kształcenie ludzi utalentowanych akademicko, lecz wszechstronny rozwój studentów. Czynne zainteresowanie sztuką, muzyką, literaturą, teatrem, naukami ścisłymi, uprawianie pisarstwa oraz przewodzenie odnośnym akcjom prowadzą do doświadczeń wartościowych pedagogicznie. Wydaje się, że doświadczenia te zdobywa się częściej w instytucjach małych.

Jawna jest przesada tak sformułowanych uwag autora, jako że na przykład politechnika powinna dbać przede wszystkim o przygotowanie inżynierów — fachowców określonej specjalności, a dopiero wtórnie o to, aby zarazem byli to ludzie wszechstronnie rozwinięci pod względem kulturalnym. Natomiast samo przedstawione badanie, jego zasięg i metody budzą gorzką refleksję. Ileż to pożytecznych wniosków i przestróg można by wydobyć z różnorodnej dokumentacji bytującej bezużytecznie od dziesiątków lat w archiwach naszych instytucji edukacyjnych wszystkich szczebli i kierunków, gdyby tylko zechciało się do niej sięgnąć i przeanalizować ją pod kątem kilku rzeczywiście ważkich problemów, wybranych w porozumieniu z czynnikami decydującymi o dalszym rozwoju tych placówek, oczywiście grubo przedtem, zanim podejmą one odnośne decyzje. Przeanalizować należy tę dokumentację przy zastosowaniu całej nowoczesnej aparatury statystycznej.

Ad 2) Drugim badaniem, wyznaczonym przez nas do przeglądu, są „Licealiści,

uznani za lepszych przez swoich nauczycieli, a czynnik pierworodności" — artykuł pióra Bradleya i Sanborne'a (nr 1, s. 41—45).

Na przestrzeni dziesięciu lat, od roku 1956 do 1965, nauczyciele i doradcy wychowawczo-psychologiczni (counselors) 90 szkół posługiwali się wykazem 14 kryteriów zachowania się, przy których użyciu wytypowali 1500 uczniów klas IX do udziału w specjalnym programie zajęć dodatkowych dla uczniów wybitnych. Porównanie stopni tych uczniów oraz ich danych personalnych ujawniło, iż spośród 9 roczników (na 10 rozpatrywanych) liczby dzieci wybitnych, urodzonych w rodzinach jako pierwsze, wyraźnie przewyższały ilości dzieci urodzonych w dalszej kolejności.

Zdaniem autorów — biorąc ogólnie — wykryta przewaga może być w dużej mierze konsekwencją warunków rozwoju dzieci pierworodnych w rodzinie. Wyniki badania popierają tezy odnośnych publikacji wcześniejszych, w myśl których nauczyciele skłonni są uważać uczniów, będących dziećmi pierworodnymi, za lepszych.

Wspomniane 14 kryteria, na których podstawie nauczyciele biorący udział w badaniu typowali swoich najlepszych uczniów, przedstawiają się następująco (naturalnie nie wiedzieli oni, że badaczom chodzi o przyjrzenie się ich ocenom dotyczącym akurat dzieci pierworodnych): Dany uczeń

1) posiada bogaty słownik, którym posługuje się swobodnie i adekwatnie;
2) legitymuje się dobrymi wynikami w dłuższych wypowiedziach ustnych i wypracowaniach pisemnych;
3) jest oczytany, myśli i lubi dyskutować na temat swojej lektury;
4) ujawnia szeroki wachlarz zainteresowań, bądź — w przypadkach wyjątkowych — szczególne zainteresowanie jakąś jedną dziedziną;
5) poświęca z własnej woli sporo czasu na problemy, które go interesują;
6) przeznacza wiele czasu na realizację własnych pomysłów i projektów;
7) w wynikach nauczania z poszczególnych przedmiotów przewyższa wyraźnie poziom swojej klasy;
8) uzyskuje wysokie noty w szkolnych konkursach wiedzy;
9) orientuje się szybko, na czym polega błąd jakiegoś postępowania i proponuje różne ulepszenia;
10) zgłasza projekty ożywczych innowacji nawet w odniesieniu do starych idei;
11) objawia zniecierpliwienie w sytuacjach, w których występują działania zrutynizowane;
12) zadaje dociekliwe pytania, w szczególności dotyczące przyczyn i racji;
13) lubi rozwiązywać problemy i zagadki;
14) szybko chwyta związki.

Temu ciekawemu badaniu można postawić dwa istotne zarzuty. Po pierwsze, nie dość ostro rozgraniczono nauczycielskie opinie o uczniach od danych o tychże uczniach możliwych do zdobycia na innej drodze. Po drugie zaś — co byłoby jeszcze bardziej interesujące — nie postarano się pokazać, na jakie rodzaje działań dziecka-ucznia wywierają przypuszczalnie większy wpływ czynniki biologiczne, a na jakie — społeczne, związane z faktem, że jest on w rodzinie pierwszym czy dalszym dzieckiem. Wszak sądy nauczycieli mają określone podłoże obiektywne.

Byłoby to ciekawe w szczególności wobec potocznie (przynajmniej u nas) rozpowszechnionego mniemania, że następne dzieci — jako bardziej uspołecznione — radzą sobie lepiej. A może nie ma tu sprzeczności? Pierwsi są zdolniejsi w tym sensie, iż są bardziej oryginalni, twórczy, podczas gdy drudzy i dalsi zaradniejsi, gdyż łatwiej dostosowują się społecznie. Jednakże przyjęcie takiej hipotezy wymagałoby odpowiedniego sprofilowania całych badań i o wiele ostrzejszych narzędzi badawczych.

Ryszard Radwiłowicz

SESJA LENINOWSKA KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH I PSYCHOLOGICZNYCH PAN

Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN odbył w dn. 27 kwietnia 1970 r. uroczystą konferencję naukową poświęconą uczczeniu 100-letniej rocznicy urodzin W. I. Lenina.

Na konferencję zgłoszonych zostało 10 referatów z Polski oraz ze Związku Radzieckiego, NRD, Węgier i Bułgarii.

Charakter konferencji wiązał się z faktem zorganizowania w ubiegłym roku wielkiej sesji naukowej poświęconej twórczości Lenina, sesji, w której przygotowaniu uczestniczył m. in. ZNP, Instytut Pedagogiki, Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN. W związku z tym Komitet nadał swojej konferencji charakter ściśle naukowy.

Przedmiotem wystąpienia przewodniczącego konferencji — prof. dra B. Suchodolskiego — był leninowski model wychowania. Mówca zwrócił uwagę na konieczność nowej, pełniejszej analizy dzieł Lenina przez pedagogów. Chodzi przede wszystkim o to, „aby wiedzieć, czy wypowiedzi Lenina są tylko historycznym dokumentem, który obok innych źródeł historycznych pozwala nam rekonstruować czasy i wydarzenia sprzed pół wieku, czy też zawiera się w nich określony teoretyczny model myślenia i działania, trwalszy niż epoka, w której powstawał, przydatny również i w naszych warunkach". Konieczne jest podjęcie filozoficznej analizy prac Lenina i jego działalności, aby wydobyć z nich wartości trwałe, a więc aktualne. Prof. B. Suchodolski zwrócił uwagę, że Lenin był pierwszym działaczem i myślicielem, który znajdował się na pograniczu dwu epok, to znaczy epoki, która organizowała działalność rewolucyjną mas, i tej epoki, która budowała pierwsze socjalistyczne państwo. Te dwie różne sytuacje muszą być brane pod uwagę przy konstruowaniu teoretycznego modelu myślenia Lenina o pedagogice. Innym zagadnieniem, niezmiernie ważnym przy charakteryzowaniu leninowskiego modelu wychowania, jest problem dialektyki. Lenin wielokrotnie podkreślał rolę dialektycznych sprzeczności tkwiących w wychowaniu a mających swe źródło w tym, że wychowanie jest z jednej strony wyrazem istniejącego stanu rzeczy, z drugiej zaś — ma być realizacją określonej wizji przyszłości, realizacją nowego układu stosunków i nowych treści świadomości. W związku z tym w leninowskim modelu myślenia o pedagogice problemem centralnym staje się kompleks zagadnień dotyczących prowadzenia takiej działalności wychowawczej, by zarówno wyrażała ona, jak i przezwyciężała istniejący stan rzeczy. „Leninowski model wychowania uczy traktować działalność wychowawczą w związku z rzeczywistym życiem szerokich mas, z ich nawykami i potrzebami, ale równocześnie z ich społecznymi zadaniami wyznaczonymi przez historię; ukazuje konflikty między wychowaniem przez życie a wychowaniem przez szkołę, zachowując oba te ogniwa w ich napięciu sprzeczności; odsłania tajemnicę rodzenia się nowego życia społecznego i indywidualnego ludzi dzięki działalności politycznej i postępom techniki, a zarazem opory, które i w życiu, i w szkole stawiają tym nowym dążeniom konserwatywne siły, zakorzenione głęboko w psychice jednostek; wprowadza w zrozumienie tej antynomii wychowania, która polega na zadaniach tworzenia nowych ludzi rękoma ludzi dawnych, na zadaniach pomocy w rodzeniu się nowego świata w więzach świata starego, nawet i wówczas gdy rewolucyjny przełom został już dokonany".

Prof. dr Tadeusz Tomaszewski przedstawił na konferencji referat zatytułowany: „Problemy psychologii działania w dziełach W. I. Lenina". Przypomniał w nim, że pozycję Lenina w psychologii ugruntowała jego polemika z empiriokrytykami głoszącymi tezę o „neutralnym" charakterze rzeczywistości. Wyrosła na tym gruncie leninowska teoria odbicia zawiera w sobie trzy tezy szczegółowe: teza podstawowa — świadomość jest subiektywnym obrazem obiektywnej rzeczywistości, tezy następne — świadomość jest funkcją mózgu oraz — sprawdzianem prawdziwości subiektywnego odbicia rzeczywistości jest praktyka. Jednakże wkład Lenina do psychologii nie ogranicza się do przytoczonych tez, powszechnie dziś uznawanych za słuszne. Prace Lenina stanowią cenny wkład także do problematyki działania i problematyki osobowości. Istotą jego koncepcji jest przedmiotowy charakter zarówno świadomości, jak i działalności praktycznej, gdyż świadomość odgrywa ważną rolę w regulowaniu praktycznej działalności ludzi i będąc obrazem obiektywnej rzeczywistości pozwala orientować się w aktualnej sytuacji oraz tworzyć jej nowy obraz stanowiący cel działania. Świadomość i działalność ludzi odnosi się do obiektywnej rzeczywistości, która jest elementem wspólnym, łączącym je i umożliwiającym ścisłe współdziałanie. Dla Lenina było oczywiste, że działalność ludzka ma charakter celowy, której istotą było zmienianie świata, jej pierwowzorami zaś — działalność produkcyjna i rewolucyjna. Celowość tego działania wiązała się z jej charakterem przedmiotowym — z ukierunkowaniem na obiektywnie istniejący świat. Rzeczywista działalność ludzka charakteryzuje się, prócz wspomnianej celowości i przedmiotowości, a także podmiotowością, wiążącą się z faktem, iż czynności wykonywane są zawsze przez podmiot działający. Prof. T. Tomaszewski charakteryzując stan ówczesnej psychologii podkreślił, iż „tego rodzaju pogląd na działalność człowieka, podkreślający jej charakter celowy, przedmiotowy i podmiotowy, był w czasach Lenina niewątpliwą nowością, całkowicie odbiegającą od psychologii akademickiej. Od tego czasu wiele się zmieniło i jeśli spojrzeć na ogólny kierunek rozwoju, to znowu nie ulega wątpliwości, że odbywa się on w kierunku jego poglądów, jakkolwiek jest to rozwój nie zawsze konsekwentny i dotychczas nie doprowadzony do jednolitej i powszechnie przyjętej teorii". Punktem działalności ludzi — według poglądów Lenina — jest obiektywna sytuacja. Sytuacja niepomyślna może być dla człowieka źródłem działalności żywiołowej lub świadomej. Aktywność, choćby żywiołowa, może pojawić się pod warunkiem istnienia świadomości, choćby w zaczątkowej formie, której podstawowym elementem jest przekonanie o możliwości zmiany istniejącego stanu rzeczy. Warunkiem podniesienia poziomu świadomości człowieka jest zrozumienie istoty niepomyślnej sytuacji. Konieczność określonego działania wynika ze zrozumienia związku celu działania z wyjściową niepomyślną sytuacją. Prof. T. Tomaszewski podkreślił, iż z przekonaniem tym wiązała się waga, jaką przywiązywał Lenin do tezy o odzwierciedlaniu rzeczywistości w świadomości ludzkiej, do stawiania celów wynikających z analizy istniejącej rzeczywistości. Do kierowania działalności nie wystarcza sama świadomość celu wynikająca z analizy aktualnego niepomyślnego stanu rzeczy. Warunkiem koniecznym jest pełniejsza świadomość dotycząca możliwości realizacji, a przede wszystkim — ustalenie, kto jest zdolny do prowadzenia danej akcji oraz jakie są warunki niezbędne dla jej skuteczności. Jednakże Lenin był zdania, że jeśli chodzi o społeczną działalność ludzką, nie jest w pełni możliwe wytworzenie sobie wyłącznie przy pomocy własnych sił adekwatnego obrazu położenia wystarczającego do określenia swoich zadań. Dlatego przywiązywał on ogromną wagę do świadomości wnoszonej do ruchu robotniczego w postaci teorii ogólnych.

Kończąc swoje wystąpienie, prof. T. Tomaszewski podkreślił, że Lenin ciągle mówił o działalności politycznej mas ludzkich, a nie o wszelkiej działalności i nie o działalności pojedynczych jednostek. (...) Badacz empiryk musi tę teorię traktować jako inspirację i źródło hipotez do sprawdzenia ścisłymi metodami. Wiele przemawia

jednak za tym, że twierdzenia Lenina odnoszące się do działalności politycznej klasy robotniczej dadzą się przenieść na inne formy działalności.

Referat na temat problemu patriotyzmu i internacjonalizmu w dziełach W. I. Lenina przedstawił prof. dr Wiktor Szczerba. Na uwagę zasługuje zwłaszcza ta część obszernego wystąpienia prof. W. Szczerby, w której przedstawione zostały poglądy Lenina na zagadnienie „dobrowolnego zespolenia się narodów": „Internacjonalizm w ujęciu Lenina, jako ideologia pełnej wolności do samostanowienia, do pełnej wolności każdego narodu do swego suwerennego bytu i rozwoju, do wolności i demokracji szerokich mas ludzi pracy jednocześnie, oznacza dobrowolne, demokratyczne dążenie narodów do jednoczenia się. (...) Lenin wyraźnie wskazuje, że każdy socjalista i demokrata małego narodu, każdy światły internacjonalista winien w swojej pracy wychowawczej wyraźnie i zdecydowanie akcentować formułę: »dobrowolne zespolenie się narodów«. »Może on obstawać — pisze Lenin — nie sprzeniewierzając się swym obowiązkom internacjonalisty, zarówno za niepodległością polityczną swego narodu, jak i za jego przyłączeniem do sąsiedniego państwa X, Y, Z itd. We wszystkich tych wypadkach winien on jednak walczyć przeciwko drobnonarodowej ciasnocie, zasklepieniu, separowaniu się, o uwzględnienie tego, co ogólne i powszechne, o podporządkowanie interesów jednostkowych interesom ogólnym«". (Dzieła t. XXII, s. 396).

Doc. dr Janusz Reykowski przedstawił referat zatytułowany: „Lenin a sposób uprawiania nauk społecznych". Punktem wyjścia rozważań autora stało się pytanie: Na czym polega właściwy sens przemian ustrojowych dokonanych w naszym kraju? W przekonaniu niektórych, sens tych przemian polega na dogonieniu i ewentualnym przegonieniu krajów ekonomicznie przodujących. „Różnice polityczne i ustrojowe byłyby, w świetle tego sposobu myślenia, szczególną konsekwencją zacofania ekonomicznego i zagrożenia politycznego. Różnice te, należałoby domniemywać, będą słabnąć i znikać w miarę wzrostu politycznych i ekonomicznych sił naszych krajów". Fałszywość takiego przekonania jest oczywista, inne są bowiem założenia organizacji społeczeństwa w ustroju kapitalistycznym, a inne w ustroju socjalistycznym. Z przeciwnością tą wiąże się niezmiernie ważny dla nauk społecznych problem: W jakim stosunku nauki społeczne krajów socjalistycznych mogą pozostawać do nauk społecznych na Zachodzie. „Niektórzy uczeni wychodząc z założenia, że istnieje jedna »nauka światowa«, zaś uczony — bez względu nad czym i gdzie pracuje — wzbogaca ogólny dorobek ludzkiego poznania, głoszą program pełnej integracji naszej nauki z nauką na Zachodzie. Inni skłonni są ulegać iluzji, że można rozwijać nauki społeczne w oderwaniu od dorobku nauki światowej. Obie te koncepcje są błędne, a argumentów do ich krytyki dostarczyć mogą także prace Lenina". Analizując pierwszą z przedstawionych wyżej koncepcji J. Reykowski starał się wykazać, że teza o neutralności nauk społecznych, o możliwości ich wzniesienia się ponad interesy grup, klas, narodów, przede wszystkim zaś obozów — jest fałszywa. I tak np. oczywisty jest związek wyboru problematyki psychologii amerykańskiej z tamtejszym życiem społecznym, podobnie jak oczywiste jest, że system pojęciowy używany przez badacza nosi na sobie piętno jego społecznego doświadczenia. W efekcie tego — konkludował J. Reykowski — „dla tych, którzy prowadzą badania w zakresie nauk społecznych, powinno stać się jasne, że duża część prowadzonych badań naukowych wyrasta z potrzeb konkretnego społeczeństwa. Tak więc włączanie się w nurt tych badań służy nauce światowej tylko pośrednio. Bezpośrednio służy określonemu społeczeństwu. Innymi słowy, psychologom czy innym badaczom zjawisk społecznych grożą określone niebezpieczeństwa. Jedno niebezpieczeństwo to włączenie nauk społecznych w Polsce w nurt nauk społecznych najbardziej rozwiniętych krajów zachodnich, głównie Stanów Zjednoczonych. W praktyce oznacza to, że badacz, wcale tego nie zamierzając, podejmuje i rozwiązuje problemy nie te, które wyrastają z potrzeb jego kraju, lecz te, które wyrastają z logiki rozwoju nauki w innej części świata.

Ujmując to dobitniej i może z pewną przesadą, można powiedzieć, że badacz taki dopomaga rozwojowi nauki przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych nie w Polsce". Nie jest też do przyjęcia teza o możliwości całkowitego oderwania się od nauki światowej. Sprawom tym wiele uwagi poświęcił W. I. Lenin. Podstawowym zagadnieniem jest więc umiejętność wykorzystywania dorobku całej nauki światowej dla rozwiązywania tych problemów, które są najistotniejsze dla naszego społeczeństwa. Na zakończenie swojego wystąpienia J. Reykowski podjął próbę ustalenia kryteriów oceny stosunku uczonych do dorobku nauki światowej. Kryteria te opierają się na ocenie wyboru problematyki oraz sposobu jej ujmowania.

Dwa referaty przygotowane zostały na konferencję przez członków rzeczywistych radzieckiej Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie — prof. dra I. A. Kairowa oraz prof. dra M. K. Gonczarowa. Tytuł referatu prof. I. A. Kairowa brzmiał: „W. I. Lenin — wielki humanista naszej epoki". Autor przedstawił w nim najważniejsze elementy nauki Lenina o humanizmie, a następnie przytoczył liczne przykłady postępowania Lenina, świadczące o konsekwentnym przestrzeganiu przez niego uznawanych zasad.

Prof. M. K. Gonczarow podjął zagadnienie: „Lenin a problemy wychowania estetycznego". Wychowanie estetyczne stanowiło od początku władzy radzieckiej ważny składnik wszechstronnego rozwoju osobowości. Jednym z zasadniczych zadań wychowania estetycznego stało się wyrobienie u młodzieży artystyczno-estetycznych upodobań. „Nie odrzucając roli subiektywnych czynników w artystycznym poznaniu, w artystycznym opanowaniu rzeczywistości, W. I. Lenin wykazuje, że w procesie artystycznego poznania rozstrzygającą rolę odgrywa obiektywny świat społecznej egzystencji, który istnieje niezależnie od woli człowieka i dyktuje mu swoje prawidłowości, złożoną dialektykę swego rozwoju". Do specyficznych cech artystycznego poznania należy to, według Lenina, że uczuciowe poznanie nadaje estetycznemu odbiciu bezpośredni, rzeczywisty i twórczy charakter. Wyjątkowo dużą wagę przywiązywał Lenin do emocji w poznaniu artystycznym i w tym widział siłę oddziaływania genialnych dzieł sztuki. Zwracał przy tym uwagę, że uczuciowe ludzkie odbicie ma nie tylko bezpośredni charakter, lecz w wielkim stopniu uwarunkowane jest przez dotychczasowe doświadczenie człowieka, a to przede wszystkim dlatego, iż umiejętność uczuciowego wartościowania jest wynikiem życiowego doświadczenia. Można ją więc rozwijać bez potrzeby uznawania wiecznych i niezmiennych praw spostrzeżeń estetycznych. Autor zwrócił uwagę, iż „estetyczne oceny, które formułują się w procesie kształcenia artystycznych upodobań — jak to przedstawił W. I. Lenin w swoich dziełach na przykładzie wielkich artystów przeszłości (L. Tołstoj, I. Turgieniew, G. Uspieński, H. Czernyszewski, M. Gorki i in.) — zawsze były ściśle związane z filozoficznymi, politycznymi i moralnymi poglądami ich osobowości, które dlatego tak silnie oddziałują na czytelników, ponieważ pojawiają się w ścisłej jedności z emocjonalnymi środkami wyrazu, podlegającymi specyficznym właściwościom ocen estetycznych". Prof. M. K. Gonczarow wiele uwagi poświęcił roli pierwiastka racjonalnego w wychowaniu estetycznym, a także kształtowaniu się ideałów artystycznych.

Prof. dr Jozsef Szarka z Instytutu Pedagogiki w Budapeszcie omówił problem: „Nauka Lenina a wychowanie moralne", zaś prof. dr Sandor Nagy z Uniwersytetu Budapeszteńskiego — „Leninowska teoria poznania a współczesne koncepcje dydaktyczne". Autor dokonał zestawienia założeń leninowskiej teorii poznania oraz aktualnej sytuacji w dydaktyce i przedstawił niektóre niedociągnięcia dydaktyki.

Obszerny referat pt. „Idee Lenina a wychowanie bułgarskie" przedstawił prof. dr Ż. Atanasow z Uniwersytetu Sofijskiego. Prof. Ż. Atanasow omówił rozwój poglądów pedagogów bułgarskich pod wpływem oddziaływań idei komunistycznych.

W referacie prof. dra Karla Heinza Günthera z Uniwersytetu Humboldta w Ber-

linie uwypuklone zostały te elementy prac Lenina, które dotyczyły związków walki o władzę polityczną z zadaniami na polu wychowania i kultury.

W ożywionej dyskusji, jaka wywiązała się po przedstawieniu tez referatów, zabrali głos m. in. J. Chałasiński, S. Szuman, K. Wojciechowski, S. Kowalski, M. Żebrowska, L. Wołoszynowa, E. Staszyński. Mówcy poruszali zarówno sprawy dotyczące kwestii merytorycznych, jak i form upowszechniania, zwłaszcza wśród młodzieży, idei Lenina.

Przygotowane na konferencji referaty ukażą się w postaci książki.

Maciej Świątek

W KRĘGU CYBERNETYKI [1]

I. Z inicjatywy Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Cybernetycznego (PTC) i Oddziału Stołecznego Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej w dniach 28 i 29 kwietnia 1970 r., w Warszawie, odbyło się sympozjum pod nazwą Dni Cybernetyki Radzieckiej. Głównym celem sympozjum było zaprezentowanie dorobku dynamicznie rozwijającej się cybernetyki radzieckiej we wszystkich ważniejszych dziedzinach jej zastosowań. Stąd też informacyjno-popularyzatorski charakter sympozjum, chociaż większość prelegentów i uczestników sympozjum — to ludzie z tytułami samodzielnych pracowników naukowych. Sądzę, że Dni Cybernetyki Radzieckiej zainaugurowały realizację od dawna istniejących w PTC planów systematycznego (co 2—3 lata) organizowania sympozjów, poświęconych cybernetyce radzieckiej oraz współpracy cybernetyków radzieckich i polskich.

Polskie Towarzystwo Cybernetyczne istnieje od maja 1962 roku. Jednym z pierwszych jego organizatorów był prof. Oskar Lange. Do 22. IV. 1970 r. funkcję prezesa Zarządu Głównego PTC pełnił rektor St. Turski, aktualnie stanowisko to zajmuje doc. dr E. Kowalczyk, który jest ministrem Łączności. Polskie Towarzystwo Cybernetyczne składa się z 6 oddziałów w: Gdańsku, Łodzi, Wrocławiu, Poznaniu, Krakowie i Warszawie. Rozwija się, tak jak przystało na bynajmniej już nie młodą, jakby się niektórym wydawało, nowoczesną dyscyplinę nauki, której członków zrzesza bardzo intensywnie. W 1968 r. odbyło się I Krajowe Sympozjum poświęcone m. in. biocybernetyce i biotechnice. Jesienią bieżącego roku odbędzie się już II Sympozjum, na którym szczególną rangę zdobędą zagadnienia bioniki. Z inicjatywami i pracami PTC będziemy mieli zapewne okazję zapoznać się jeszcze wielokrotnie.

Na sympozjum, z którego składam sprawozdanie, wygłoszono 11 referatów. Wymieniam kolejno ich tytuły i autorów: „Cybernetyka a prawa natury" doc. dr E. Kowalczyk — minister Łączności, „Cybernetyka a dialektyka" prof. dr S. Żurawicki — Uniwersytet Warszawski, „Bionika radziecka" dr inż. R. Gawroński — Instytut Automatyki PAN, „Komputery w diagnostyce medycznej" doc. dr T. Bogdanik — Akademia Medyczna w Białymstoku, „Cybernetyczne metody planowania gospodarczego w ZSRR" dr J. Eysymontt i dr J. Oleński — Centrum Obliczeniowe Komisji Planowania przy Radzie Ministrów, „Niektóre problemy ekoncybernetyki radzieckiej" dr inż. T. Pietrzkiewicz — Instytut Planowania przy Radzie Ministrów, „Komputery radzieckie" dr inż. T. Targowski — Zakład Obliczeniowy ETO — Warszawa, „Automatyzacja systemów informacji naukowo-technicznej w ZSSR" mgr inż.

[1] Sprawozdanie z Sympozjum pod nazwą Dni Cybernetyki Radzieckiej.

W. Piróg, „Automatyzacja systemów energetycznych w ZSRR" prof. dr J. Kożuchowski — Instytut Automatyki Systemów Energetycznych, „Cybernetyka a lingwistyka radziecka" doc. dr J. Tokarski — Uniwersytet Warszawski, „Cybernetyka a dydaktyka" inż B. Ileczko — Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Już sam zestaw tytułów referatów oraz instytucji, w których pracują autorzy tych referatów, wskazuje na szerokie zastosowanie cybernetyki w obwodzie: natura — człowiek — społeczeństwo. Zanim przystąpię do analizy treści, proporcji i koncepcji wybranych referatów, słów kilka o cybernetyce i przyczynach coraz silniejszych nią zainteresowań wśród pedagogów, psychologów, ekonomistów, filozofów. Cybernetyka powstała w końcu czterdziestych lat w USA. Pierwszymi jej twórcami byli Wiener i Shannon. Jest nauką o interdyscyplinarnym charakterze. Powstała na pograniczu matematyki, logiki matematycznej, nauk technicznych i nauk biologicznych. Do jej powstania i rozwoju przyczyniły się w znacznej mierze takie teorie, jak: teoria procesów losowych, teoria regulacji automatycznej, radiotechnika i elektronika, teoria refleksów żywych organizmów, neurofizjologia. Wg definicji Wienera, cybernetyka jest nauką o sterowaniu i komunikacji w zwierzętach i maszynach, czyli precyzując i uogólniając definicję Wienera, nauką o sterowaniu w ogólności, lub definiując nieco szerzej: „Cybernetyka jest nauką, która za pomocą doświadczenia i aparatu matematycznego bada celowość i samosterowanie w przyrodzie i w technice".[2] Definicji można byłoby przytaczać wiele. Np. prof. M. Mazur byłby skłonny traktować cybernetykę jako sztukę osiągania skuteczności działania (cele prawie identyczne z celami prakseologii), zaś prof. T. Kotarbiński od dawna postulował powstanie nauki, proponując nazwać ją „teorią zdarzeń", która byłaby bardziej ogólna, bardziej abstrakcyjna od prakseologii. Cybernetyka traktuje w jednej płaszczyźnie istoty żywe i istoty martwe, jest to z pewnością „wstrząs światopoglądowy", jak stwiedził na otwarciu sympozjum prof. S. Manczarski. Cybernetykę nie interesuje budowa przedmiotu, lecz jego zachowanie, funkcje. Jest więc nauką funkcjonalną, behawiorystyczną. Do szczególnych naukowych zalet cybernetyki należą:[3]

a. Terminologia i zbiór pojęć wspólne dla wielu gałęzi nauki, umożliwiające scharakteryzowanie najróżniejszych typów układów. Fakt ten przyczynia się niewątpliwie do odkrycia wzajemnych związków między poszczególnymi gałęziami nauki, przyspieszając w konsekwencji rozwój tych nauk. Dążenie do stworzenia wspólnego języka nauki jest z naukoznawczego i metodologicznego punktu widzenia bardzo ważną zaletą cybernetyki.

b. Dążenie do opracowania metod naukowego badania układów o dużej złożoności. Dotychczasowe, tradycyjne już metody badania poszczególnych, wyizolowanych układów prostych okazały się zawodne przy badaniu układów tak złożonych, jak np.: mózg ludzki, system ekonomiczny, społeczeństwo itp.

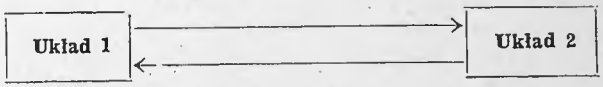
c. Stworzenie nowych, ścisłych, matematyczno-logicznych podstaw filozofii. Intensywny rozwój nauki i techniki, wzajemnie przenikające się procesy integracji i specjalizacji w tym rozwoju powodują, że dla gruntownego i wszechstronnego poznania przestają wystarczać narzędzia, jakich dostarcza nam tradycyjna teoria poznania, a tym samym i teoria nauczania. Teoretycy i praktycy poszukują więc innego pomostu między poszczególnymi dyscyplinami „możliwie skwantyfikowanego i podatnego dla operacji matematycznych" (cytuję stwierdzenie doc. dr E. Kowalczyka, autora referatu „Cybernetyka a prawa natury"). Taki pomost stanowi cybernetyka. Jest ona dziedziną szeroko otwartą dla dalszych badań, pozwoli uczynić naukę jednolitą całością. To prognostyczno-futurologiczne stwierdzenie nie powinno nam przesłaniać oczu na zadziwiający fakt, że dzięki cybernetyce dokonano wielu rewolucyjnych odkryć w gospodarce, technice, nauce

[2] L. Tiepłow, O Cybernetyce. W-wa 1963, PWN-T.
[3] W. Ross Ashby, Wstęp do cybernetyki. W-wa 1963, PWN.

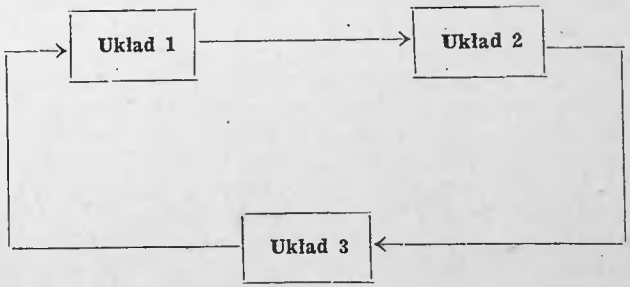
i obronności. Przeciwnie, to prognostyczne stwierdzenie nabiera sensu naukowego prawdopodobieństwa dzięki diagnozie tych osiągnięć, które zawdzięczamy cybernetyce. Fałszywe są wrażenia — pisze W. R. Ashby — że wykorzystanie metod cybernetycznych w psychologii, dydaktyce, ekonomii poprzedzone być musi wnikliwym studiowaniem elektroniki i matematyki. Podstawowe koncepcje cybernetyczne są w istocie swej proste i wystarcza zupełnie znajomość matematyki na poziomie algebry elementarnej, pod warunkiem, że stopniowo i gruntownie opanowywać będziemy podstawowe pojęcia i twierdzenia cybernetyczne.

II. Wróćmy więc do definicji. Zechce czytelnik uważnie przyjąć tę definicję oraz jej interpretację, albowiem jest to, pośrednio biorąc, definicja oraz interpretacja dydaktyki jako teorii kształcenia. Cybernetyka zajmuje się badaniem transformowania informacji oraz sterowania, polegającego na wywieraniu określonego wpływu na dane zjawiska.[4]

Przez informację należy rozumieć p r z e k a z y w a n ą p r z e z n a d a w c ę, którym może być dowolna rzecz lub osoba, do odbiorcy, którym także może być dowolna rzecz lub osoba, pewną treść będącą opisem, poleceniem, nakazem (m. in. nauczanie jest właśnie takim procesem). Samo przekazywanie może się odbywać przy użyciu dowolnego j ę z y k a lub k o d u. T r a n s f o r m a c j ą i n f o r m a c j i nazywa się dowolne przekształcanie informacji, np. analizę, streszczenie, kalkulację, rozumowanie. Przez s t e r o w a n i e należy rozumieć dążenie do wywarcia określonego wpływu mającego spowodować zmianę stanu w przedmiocie sterowania, np. kierowanie działalnością własną i innych, samosterowne działanie maszyny — automatu, interesujący nas proces nauczania i w ogóle kształcenia i samokształcenia. W cybernetyce posługujemy się przede wszystkim pojęciem układu cybernetycznego lub zamiennie pojęciem maszyny cybernetycznej (pojęcie to ma niewiele wspólnego z potocznym rozumieniem pojęcia „maszyna"). Każde w e j ś c i e i każde w y j ś c i e układu cybernetycznego składa się z z a s i l e n i a i i n f o r m a c j i. Jednym z podstawowych pojęć cybernetycznych jest pojęcie s p r z ę ż e n i a, głównie zaś s p r z ę ż e n i a z w r o t n e g o. Przedstawię je tylko za pomocą schematów a i b.



Schemat a



Schemat b

[4] J. W. Gościński, Elementy cybernetyki w zarządzaniu. W-wa 1968, PWN.

Sprzężenie zwrotne znalazło szerokie zastosowanie metodologiczne i praktyczne w zagadnieniach ekonomicznych i społecznych. Zasygnalizujemy, że dotyczy to także teorii kształcenia. W układzie cybernetycznym wyróżniamy przebieg informacyjny i przebieg energetyczny.[5] W procesie informacyjnym odbywa się przebieg informacji. Przedstawię go jedynie na przykładzie schematu c.

Schemat c
Przebieg informacji

N — nadajnik, K — koder, Ki — kanał informacyjny, D — dekoder, O — odbiornik.

Układ szkolny jest również siecią informacyjną, która magazynuje, przetwarza i przesyła informacje, zarówno wewnątrz układu, jak i z i do otoczenia. Prof. I. Szaniawski definiując dydaktykę jako naukę oraz dydaktykę jako przedmiot nauczania nazywa ją „teorią informacji, komunikacji i sterowania w polu napięć między uczniem i nauczycielem". Wpływ cybernetyki na ukształtowanie się tej definicji jest bardzo wyraźny. W myśl tego podstawowego założenia, z wykorzystaniem teorii systemów i modeli, skonstruowana jest książka wymienionego autora pt. „Model i metoda". Tyle podstawowych, elementarnych, ale koniecznych informacji umożliwiających zrozumienie treści referatów wygłoszonych na sympozjum. Powróćmy do obrad sympozjum.

III. Obrady zainaugurował prof. S. Manczarski. W swoim wystąpieniu przedstawił w dużym skrócie historię radzieckiej cybernetyki, którą datuje od 1946 r., główne kierunki i problemy cybernetyki radzieckiej (pokazują to referaty sympozjum), filozoficzny aspekt cybernetyki wynikający głównie z przypisania właściwości samoregulacyjnych roślinom, zwierzętom i przedmiotom martwym, podstawowe metody badań w cybernetyce, podkreślając heurystykę i zasadę „czarnej skrzynki", przedstawił wreszcie (jest to dla nas szczególnie ważne) strukturę cybernetyki jako nauki, która dzięki swym matematyczno-logicznym podstawom i tendencji do integracji wiedzy ogólnej (matematycznej, fizycznej, chemicznej), ogólnotechnicznej (elektroniki, automatyki), społecznej (prakseologii, psychologii, ekonomii) zdobyła wszelkie prawa i argumenty, aby stać się w krótkim czasie nauką podstawową. Jako pierwszy z referatem pt. „Cybernetyka a prawa natury" wystąpił doc. E. Kowalczyk. Najbardziej surowi i krytyczni humaniści, ale być może nie dotyczy to tradycyjnych moralistów, którzy nie mogą zgodzić się na traktowanie ludzi, zwierząt, roślin, przedmiotów martwych w jednej płaszczyźnie metodologicznej i organizacyjnej, nie mieliby absolutnie nic do zarzucenia bardzo interesującemu, z dużym polotem i znajomością nauk społeczno-ekonomicznych wygłoszonemu referatowi. Było w nim i gnozeologiczne stwierdzenie Marksa o uprzedmiotowieniu nauk w technice, i mity o pracy ludzkiej (Adamie, Prometeuszu), były elementy filozofii materialistycznej od Demokryta aż do Lenina i dopiero na tej filozoficzno-społecznej podbudowie jasna i wnikliwa analiza relacji cybernetyka — prawa natury. Naturę określa autor jako zbiór wszystkich faktów i zjawisk (fizjologicznych, psychologicznych, socjologicznych itp.) występujących we wszechświecie. Prawem natury jest w zasadzie wszelki zapis stwierdzonego faktycznie zdarzenia lub zjawiska, którego „zaszłość" została stwierdzona w przeszłości,

[5] M. Mazur, Cybernetyczna teoria układów samodzielnych. W-wa 1966, PWN.

teraźniejszości i obowiązuje w przyszłości. Możliwość poznania praw natury przez człowieka jest ograniczona (brak precyzji języka opisującego prawa natury, ograniczoność w czasie). W ograniczonym zakresie człowiek jest w stanie zbliżyć się do poznania praw natury, pod warunkiem jednak, że odpowiednio zorganizuje i wyspecjalizuje swoje narzędzia badawcze, umysłowe i techniczne. W tym właśnie zakresie rozstrzygającą rolę odgrywa ostatnio cybernetyka. Jeżeli prawa natury są bezwzględnie obowiązujące i niezmienne, to najważniejszą sprawą dla człowieka jest poznanie i kształtowanie relacji między tymi prawami. Eksperymentowanie w celu poznania tych relacji na rzeczywistym układzie naturalnym jest zbyt ryzykowne w biologicznym i ekonomicznym sensie, dlatego też człowiek buduje modele odzwierciedlając w nich strukturę układów badanych. W modelach tych można wprowadzić zmienność parametrów, badać zachowanie modelu w różnych warunkach, wyciągając wnioski co do prawdopodobnego zachowania się układu rzeczywistego. Narzędzi teoretycznych w tych eksperymentach dostarcza nam cybernetyka ogólna, zwana często teorią systemów, narzędzi technicznych w postaci teorii modeli cybernetycznych, dostarcza cybernetyka techniczna. Cybernetyka — reasumując — zawierając najogólniejszą teorię procesów komunikacyjnych wprowadza metodę rozpatrywania wielu mechanizmów natury pod kątem procesu informacyjnego. Metodę tę wykorzystuje psychologia, ekonomia, coraz częściej dydaktyka. Nie wątpię, że będę miała jeszcze okazję zaprezentować czytelnikom *Ruchu*, wyniki mariażu cybernetyki z dydaktyką.

W ramach krótkiego sprawozdania nie jestem w stanie odtworzyć w największym chociażby skrócie wszystkich wystąpień. Skoncentruję się więc jeszcze na dwóch, sygnalizując jedynie pozostałe. Udało mi się ponadto zdobyć informację, że większość referatów wygłoszonych na sympozjum zostanie opublikowana w najbliższym numerze *Biuletynu Informacyjnego PTC*, do którego zainteresowanych kwestiami szczegółowymi odsyłam.

Przedstawiciel Samodzielnej Pracowni Bioniki Instytutu Automatyki PAN dr inż. R. Gawroński referował na sympozjum zagadnienie „Bioniki Radzieckiej". Bionika bada budowę i zasady działania istot żywych dla wykorzystania ich w konstrukcji maszyn symulujących procesy życiowe. Podstawę teoretyczną bioniki stanowi neurobionika traktująca układ nerwowy człowieka jako układ sterowania.[6] W badaniach bionicznych w ZSSR daje się zauważyć pewne podstawowe tendencje: a) ogólnopsychologiczna — badania tego typu nie rozwijają się zbyt szybko, wciąż jeszcze ciąży na nich ostrożność, z jaką traktuje się parapsychologię. Wśród tych badań dominują prace strukturalne, wiążące się ściśle z neurocybernetyką, b) modelowanie procesów życiowych w komórce nerwowej, c) zastępowanie pewnych funkcji poszczególnych organów człowieka, np. nerki, serca, kończyn. Najsilniejszymi ośrodkami radzieckiej bioniki są: Instytut Fizjologiczny im. Pawłowa w Leningradzie, Instytut Mózgu im. Sieczenowa, Instytut Wyższej Działalności Nerwowej. Zainteresowania bioników badaniami poznawczych procesów życiowych: pamięci, uwagi, myślenia, spostrzegania itp., wyprowadzając nowe hipotezy i sugestie dla biologów i psychologów, będą miały określone konsekwencje dydaktyczne i być może zmienią nasze poglądy na tak eksploatowane w procesie kształcenia procesy: pamięci, uwagi, myślenia. A więc problemy psychodydaktyki. Konkretniej może i obszerniej, aczkolwiek oczekiwania były jeszcze większe, na temat związku dydaktyki z cybernetyką mówił dyrektor Departamentu Współpracy z Zagranicą w MOiSW inż. B. Ileczko w referacie „Cybernetyka i dydaktyka w ZSSR". Wyróżnia ona dwa zjawiska: a) nauczanie cybernetyczne, b) nauczanie cybernetyki. Nauczanie

[6] Bionika, System nerwowy człowieka jako układ sterowania. Praca zbiorowa, W-wa 1966, PWN.

cybernetyczne lub inaczej w sposób bardziej w Polsce przyjęty: nauczanie przy pomocy maszyn uczących, nie jest problemem nowym w sensie koncepcji dydaktycznej. Idee maszyn uczących oraz nauczania programowanego, swego czasu źródło wielkiego optymizmu pedagogicznego, w ogniu burzliwych dyskusji oraz trzeźwych eksperymentów i ich wyników zachowały się we współczesnej literaturze dydaktycznej w postaci koncepcji jednych z wielu, możliwych w procesie dydaktycznym środków (maszyny uczące) i metod (programowane nauczanie), z pewnością intensyfikujących proces nauczania, lecz mających psychodydaktyczne możliwości i granice ich stosowania. Zainteresowania dydaktyków cybernetyką upatruje autor w następujących zjawiskach dydaktycznych: a) nauczaniu programowanym, b) maszynach uczących, c) teorii gier i liczb, d) symulatorach, e) neurocybernetyce. Jako podstawowe korzyści płynące z wykorzystania metod cybernetycznych w dydaktyce wymienia autor: a) intensyfikację procesu nauczania, b) indywidualizację procesu nauczania, c) wykorzystanie metod cybernetycznych w zarządzaniu systemem oświatowym, d) możliwość wyeliminowania egzaminów na wyższe uczelnie.

Z prawdziwym żalem nie analizuję interesujących referatów prof. S. Żurawickiego, doc. J. Tokarskiego, dra A. Targowskiego, doc. Bogdanika i pozostałych uczestników sympozjum.

IV. Kończąc, kilka refleksji dydaktycznych. Tak płodna i inspirująca dla wielu dziedzin nauki: socjologii, psychologii, ekonomii, medycyny, nauka, jaką jest cybernetyka, ma również swoje zastosowania w pedagogice, przede wszystkim zaś w teorii kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Wykorzystanie pojęć, metod i rozwiązań cybernetycznych w dydaktyce daje się zauważyć w kilku płaszczyznach: a) naukoznawczej — precyzowanie terminologii, definiowanie, opis i analiza zjawisk dydaktycznych; b) metodologicznej i metodycznej — zastosowanie metod cybernetycznych w dydaktyce i metodykach poszczególnych przedmiotów; na szczególną uwagę zasługuje metoda algorytmów; c) organizacji procesu dydaktycznego — wykorzystanie maszyn uczących jako środków nauczania oraz nauczania programowanego jako jednej z metod nauczania, d) nauczania cybernetyki — problem ten zasługuje na szczególną uwagę.

Nauczanie elementów cybernetyki w szkole zawodowej wszystkich szczebli jest wobec przewrotu naukowo-technicznego zagadnieniem szczególnej wagi. Nie bez racji prof. prof. T. Kotarbiński, T. Mazur, S. Manczarski postulują nazwanie cybernetyki n a u k ą p o d s t a w o w ą. W wykształceniu zawodowym poszukujemy również pewnych przedmiotów o s t r u k t u r z e p o d s t a w o w e j i treści o g ó l n o t e c h n i c z n e j. Dla grupy tych przedmiotów zaproponowano już w dydaktyce nazwę — i n f o r m a t y k a. W grupie tych przedmiotów winny znaleźć się również elementy cybernetyki. We współczesnej dydaktyce widzimy coraz wyraźniejszą tendencję upodobnienia struktury przedmiotów nauczania do struktury odpowiadających im nauk. Szczególnie wyraźnie tendencja ta występuje między strukturą przedmiotów ogólnotechnicznych a strukturą odpowiadających im nauk technologicznych i społecznych. Cybernetyka spełniająca integrującą funkcję we współczesnym naukoznawstwie może podobną funkcję, przy uwzględnieniu specyfiki procesu dydaktycznego i podstawowych różnic, jakie istnieją między procesem dydaktycznym a procesem naukowo-badawczym, spełnić również w dydaktyce. Oczekuję, że będzie w tej mierze, przynajmniej w pierwszym etapie, więcej sporów i dyskusji niż konkretnych propozycji i rozwiązań.

Joanna Kowalczyk

KRONIKA ZAGRANICZNA

ŚWIATOWA KONFERENCJA NAUCZYCIELI W BERLINIE

Konferencja nauczycieli, która obradowała w dniach 6—10 kwietnia 1970 r. w stolicy NRD Berlinie, rozpatrywała problem szkoły, nauczyciela i nauczycielskiego ruchu związkowego we współczesnym świecie. Uczestniczyły w niej delegacje 67 postępowych związków zawodowych nauczycieli krajów Europy, Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej oraz przedstawiciele 10 organizacji międzynarodowych.

W pierwszym dniu plenarnych obrad delegacje wysłuchały dwóch referatów: prof. dra Bogdana Suchodolskiego „Oświata i szkoła we współczesnym świecie" oraz referatu François Blanchard (Francja) „Rola ruchu związkowego w walce o demokratyzację oświaty".

W dniach 7, 8 i 9 kwietnia pracowały cztery komisje nad następującymi problemami: „Rola szkoły, nauczycieli i organizacji nauczycielskich w związku z postępem społecznym i naukowo-technicznym", „Związki zawodowe nauczycieli w walce o demokratyzację oświaty", „Materialno-prawna sytuacja nauczycieli i ich funkcja społeczna w dzisiejszych społeczeństwach" oraz „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli".

W pracach poszczególnych komisji ze strony polskiej brali udział: w komisji I: prof. dr B. Suchodolski, dr M. Walczak — prezes ZG ZNP i doc. dr I. Wojnarowa; w komisji II: M. Rataj — wiceprezes ZG ZNP; w komisji III: Z. Krysiak — prezes ZO ZNP Warszawa woj. i K. Wasilewski — kierownik Biura Współpracy Zagranicznej ZG ZNP i w komisji IV: niżej podpisany. W każdej komisji było prezentowane stanowisko polskiej delegacji w zakresie problematyki będącej przedmiotem rozważań danej komisji.

Konferencja zakończyła się zebraniem plenarnym, na którym przyjęto dokumenty przedłożone przez poszczególne komisje.

Dokumentem wyjściowym jest dokument traktujący o funkcji szkoły, nauczyciela i organizacji nauczycielskich w warunkach społecznego i techniczno-naukowego postępu. „Współczesna epoka — czytamy w tym dokumencie — charakteryzuje się ogromnymi i wyjątkowymi, z punktu widzenia skutków społecznych, zmianami w życiu ludzkości. Ponad jedna trzecia tej ludzkości buduje społeczeństwo socjalistyczne, wolne od wyzysku. Walka narodowo-wyzwoleńcza narodów kolonialnych i wyzwalających się spod ucisku kolonialnego doprowadziła do rozkładu systemu kolonialnego, utworzenia wielu nowych niezależnych krajów, realizujących postępowe przemiany w różnorodnych dziedzinach życia. W krajach kapitalistycznych szerzy się masowy ruch rewolucyjny i demokratyczny o pokój i bezpieczeństwo narodów, o demokrację i postęp społeczny".

Innym zespołem czynników dynamizującym przemiany w dzisiejszych społeczeństwach jest szybki rozwój nauki i techniki. Postęp naukowy i techniczny stawia wobec szkoły i nauczyciela nowe i bardziej złożone zadania. Udział w produkcji w tworzeniu dóbr materialnych i duchowych wymaga od współczesnego człowieka coraz wyższego poziomu wykształcenia. Postęp naukowo-techniczny jest nie tylko przyczyną, ale i skutkiem rozwoju oświaty i wychowania. Postęp naukowo-techniczny jest możliwy tylko wtedy, gdy ma miejsce szybki rozwój oświaty w różnych zakresach. Wymaga to podniesienia nakładów na oświatę i naukę. Dziś jednak bardzo poważna część budżetów państwowych przeznaczana jest na cele sprzeczne z po-

trzebami oświaty i wychowania — na zbrojenia. Przed organizacjami skupiającymi nauczycieli stoi zadanie, szczególnie w międzynarodowym Roku Oświaty, walki o zwiększenie nakładów na oświatę.

„Mimo tego — czytamy w tym dokumencie — że prawo do nauki proklamowane zostało przez Powszechną Deklarację Praw Człowieka, zatwierdzoną jeszcze w 1948 roku na III sesji Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych i Deklarację o prawach dziecka, przyjętą w 1959 roku na IV sesji Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych, mimo przyjęcia w 1960 roku przez XI sesję Konferencji Generalnej UNESCO konwencji o walce z dyskryminacją w dziedzinie oświaty, podkreślając pewne osiągnięcia w rozwoju oświaty w różnych krajach świata — w zagwarantowaniu możliwości otrzymania wykształcenia przez każdego człowieka jest jeszcze wiele nierozwiązanych zagadnień. Według danych UNESCO w obecnej chwili jest jeszcze na świecie ponad 700 milionów analfabetów. Jest to jedno ze zjawisk pozostałości reżimu kolonialnego".

Kraje te powinny rozwijać zdecydowaną walkę o likwidację analfabetyzmu, o rozwój wszystkich szczebli oświaty. Dalej w dokumencie omawia się problemy upowszechnienia szkoły ogólnokształcącej, potrzebę podnoszenia poziomu wykształcenia całego społeczeństwa. Powszechną tendencją w różnych systemach jest ilościowy wzrost uczących się na wszystkich szczeblach kształcenia. Postulatem ważnym dla szkoły kapitalistycznej jest dostrzeganie problemu kształcenia nie tylko w aspekcie przygotowywania siły roboczej, ale i w aspekcie kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka. Tak ten problem rozumie się w systemach oświatowych krajów socjalistycznych.

W dokumencie podkreśla się, że w krajach socjalistycznych „wzrasta okres powszechnego obowiązkowego nauczania do 8—10 lat, wprowadza się środki zmierzające do intensyfikacji nauczania początkowego, w programach szkolnych pełniej odzwierciedla się współczesne osiągnięcia nauki, techniki i kultury. Reforma szkoły, zwiększenie liczby uczniów starszych klas charakterystyczne jest również dla szeregu krajów kapitalistycznych. Jednak w wielu z nich utrzymuje się ograniczenie rozwoju sieci szkół i ilości uczniów klas starszych szkoły średniej jedynie w zależności od potrzeb szkolnictwa wyższego, utrzymuje się przepaść między niższą szkołą średnią, jako szkołą przygotowującą głównie do działalności praktycznej (przeważnie do pracy fizycznej), i wyższą szkołą średnią, przygotowującą do kontynuowania nauki, kompletowanie starszych klas według selekcji, wąską specjalizację nauczania".

„Monopole panujące w szeregu rozwiniętych krajów kapitalistycznych przejawiają określone zainteresowania w kształceniu i dążą do wdrażania w szkole form i metod, które mają im służyć. Postępowe organizacje nauczycielskie krajów kapitalistycznych sprzeciwiają się dążeniom monopoli do podporządkowania szkoły swoim interesom, walczą o to, aby szkoła służyła narodowi, dążą do połączenia w tej walce wysiłków nauczycieli i uczniów, ich rodziców, wszystkich pracujących. Siły postępowe krajów rozwijających się dążą do stworzenia szkoły, która dałaby naukowe pojmowanie świata, kształtowałaby ludzi zdolnych do rozwiązywania zadań, jakie stawia przed nimi społeczeństwo, dążą do stworzenia szkoły, która służyłaby interesom narodowym. Potrzebują one bezinteresownej pomocy ze strony krajów rozwiniętych. Obowiązkiem internacjonalistycznym organizacji nauczycielskich rozwiniętych krajów kapitalistycznych i socjalistycznych jest szukanie różnych form okazania takiej pomocy, sprzyjającej rozwojowi kultury narodowej. Wymiana doświadczeń między związkami zawodowymi różnych krajów nabiera ogromnego znaczenia".

Podkreśla się, że związki zawodowe wraz z ludźmi pracy, ruchami młodzieżowymi powinny walczyć o to, by szkoła służyła całemu społeczeństwu, by przezwyciężała swoje klasowe ograniczenia w rozwijających się krajach. Dalej w dokumencie podkreśla się konieczność upowszechniania kształcenia na poziomie średnim. Realizacja

tego postulatu jest nie tylko wynikiem postępu naukowego i technicznego, ale również jest wyrazem realizacji najgłębszych idei humanizmu, idei rozwoju wszechstronnego człowieka. W dalszym ciągu podkreśla się znaczenie nauk społecznych w kształtowaniu współczesnego człowieka. W zakończeniu podkreśla się, iż nauczyciele i organizacje winny być nie tylko realizatorami zadań kształcenia i wychowania, ale powinny też uczestniczyć w kształtowaniu podstaw polityki oświatowej. „Nauczyciel — to decydujący czynnik w procesie kształcenia i wychowania i jemu przysługuje największe prawo uczestniczenia w kształtowaniu podstaw polityki oświatowej".

Druga komisja wypracowała zwięzły dokument „Związki zawodowe nauczycieli w walce o demokratyzację szkoły". Dokument zaczyna się obszerną odpowiedzią na pytanie, na czym polega demokratyzacja szkoły. „Demokratyzacja szkoły wyraża się przede wszystkim w ciągłym dążeniu do tego, by wszystkim dzieciom dać możność podstawowego, średniego i wyższego wykształcenia. To założenie wymaga doskonalenia szkolnictwa, poczynając od stworzenia odpowiedniej bazy, a kończąc na wprowadzeniu powszechnego obowiązku szkolnego. Wszystkie przywileje społeczne przesądy rasistowskie i religijne winny być przezwyciężone. Żądanie to zakłada przeprowadzenie niezbędnej reformy szkolnej, a także okazanie pomocy społecznej w różnych dziedzinach i wymaga wysiłków materialnych i moralnych zmierzających do zapobieżenia przedwczesnemu odsiewowi dzieci, które znalazły się w trudnej sytuacji materialnej, w warunkach kulturalnego zacofania. Należy także zapobiegać nauczaniu dzieci w słabo wyposażonych szkołach.

W dalszym ciągu wskazuje się na związki występujące między procesami demokratyzacji społeczeństwa i szkoły. Zauważa się: „Demokratyzacja szkoły nierozerwalnie związana jest z demokratyzacją całego społeczeństwa. Szkoła nigdy nie może być wyspą demokracji w otoczeniu sił antydemokratycznych. Demokratyzacja oświaty możliwa jest w rezultacie likwidacji wyzysku człowieka przez człowieka i zbudowania socjalizmu; wyzwolenia szkoły od podporządkowania jej prywatnym kręgom religijnym, grupom przedsiębiorców; szkoła powinna być instytucją całego społeczeństwa, narodu, powinna być areligijna i bezpłatna; demokratyzacja nie jest możliwa bez życia demokratycznego w szkole; demokratyzacja szkoły sprzeczna jest z polityką militaryzacji".

Wskazując na potrzebę prowadzenia przez zawodowe związki nauczycielskie walki o demokratyzację oświaty wspólnie ze wszystkimi postępowymi siłami narodu, daje się odpowiedź na pytanie, co do dróg walki o demokratyzację oświaty i wychowania. Podkreśla się konieczność udziału związków zawodowych w polityce szkolnej. „Jeżeli związki zawodowe mogą swobodnie pracować i na zasadach demokratycznych z masami nauczycielskimi wypełniać swoją działalność w szkole, to stanowią one niezastąpiony instrument dla obiektywnego określenia potrzeb szkoły i pracującego w niej personelu".

Charakteryzując metody walki związków zawodowych o postęp w oświacie wskazuje się na rzeczywistą funkcję związków zawodowych w krajach socjalistycznych. „W socjalistycznym ustroju społecznym związki zawodowe w coraz większym stopniu uczestniczą w badaniach, wdrażaniu w życie i kontroli przedsięwzięć, dotyczących struktury i treści wychowania we wszystkich jego aspektach — działalności szkolnej i pozaszkolnej, w nieustannym podnoszeniu kwalifikacji mas pracujących. Służą one przykładem dla tej ważnej i konstruktywnej roli, jaką związki zawodowe nauczycieli winny odgrywać podczas tworzenia demokratycznego systemu oświaty na całym świecie".

W końcowej części dokumentu analizuje się społeczne uwarunkowanie sytuacji i funkcji szkoły w warunkach klasowych społeczeństw. „W dziedzinie oświaty prowadzona jest wzmożona walka, świadcząca o coraz głębszej przepaści między siłami monopolistycznymi i imperialistycznymi z jednej strony i siłami rozpatrującymi

oświatę jako podstawowy element postępu ludzkości z drugiej strony. Siły monopolistyczne i imperialistyczne starają się wszystkimi sposobami zahamować rozwój oświaty i przekształcić ją w narzędzie służące ich interesom, ażeby utrzymać wyzysk i kapitał". Nauczycielskie związki zawodowe powinny dostosowywać formy walki o demokratyczny charakter oświaty do warunków politycznych, ekonomicznych, społecznych, w jakich przypada im działać.

Komisja III przedłożyła plenarnemu zebraniu dokument traktujący o problemach społecznej, prawnej i materialnej sytuacji i funkcji zawodu nauczycielskiego. Główne tezy tego dokumentu są następujące: podkreśla się znaczenie i potrzebę pełnej realizacji takich dokumentów, jak: uchwała UNESCO proklamująca rok 1970 Międzynarodowym Rokiem Oświaty, Rekomendację UNESCO o sytuacji nauczyciela, Karta Nauczyciela oraz innych dokumentów w sprawie sytuacji i roli nauczyciela; podkreśla się wzrastającą rolę nauczyciela w kształceniu i wychowaniu; uważa się, że „postęp jakościowy i ilościowy w oświacie we wszystkich krajach zależy w znacznym stopniu od polepszenia sytuacji materialnej i prawnej nauczycieli. W wielu krajach należy poddać rewizji wynagradzanie pracy nauczyciela, aby polepszyć ich sytuację w strukturze płac". Wskazuje się, że wszyscy nauczyciele ponoszą moralną odpowiedzialność przed młodym pokoleniem i wychodząc z tej odpowiedzialności nie powinni dopuszczać w treściach kształcenia jakiegokolwiek przejawu rasizmu, kolonializmu, sankcjonowania wyzysku, ucisku i wojen. Zgodnie z charakterem ich zawodu nauczyciele powinni dążyć do wzajemnego zrozumienia między narodami.

Druga część dokumentu zawiera szereg zaleceń dla ruchu związkowego w różnych krajach w walce o pozycję społeczną i materialno-prawną nauczyciela. Wskazuje się na sposoby i środki przyspieszenia realizacji dokumentów międzynarodowych dotyczących problemów zawodu nauczycielskiego, obrony interesów nauczycielskich przez związki zawodowe, stworzenia dogodniejszych warunków dla kobiet-nauczycielek po to, by mogły one wykonywać swą rolę matek, obywatelek i nauczycielek, zainteresowania się sytuacją młodych nauczycieli rozpoczynających pracę itp.

W pracach komisji IV uczestniczyli przedstawiciele z 27 krajów, a w dyskusji wypowiedzieli się przedstawiciele 23 krajów. Wskazywano, że kształcenie i doskonalenie nauczycieli zależne jest od systemu społecznego i politycznego w danym kraju.

Ogólnie można zauważyć, że występuje, bez względu na różnego rodzaju przeszkody (ekonomiczne czy polityczne), tendencja do kształcenia i doskonalenia kadr oświatowych na możliwie wysokim poziomie naukowym. Podkreślanie tej tendencji stanowi punkt wyjścia analizy problematyki kształcenia i doskonalenia nauczycieli w przyjętym przez konferencję dokumencie. Dalsze zalecenia są następujące: a) kształcenie, ciągłe podwyższanie kwalifikacji nauczycieli wszystkich stopni we wszystkich krajach traktuje się jako ważny czynnik postępu w oświacie i tym samym postępu społecznego. W punkcie tym wskazuje się na ważną rolę związków zawodowych w walce o poziom kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz o to, by we wszystkich krajach dzieci robotników i chłopów mogły bez dyskryminacji wstępować do zakładów kształcenia i kształcić się bezpłatnie. Podkreśla się też z całym uznaniem osiągnięcia w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli w krajach specjalistycznych.

W 2. punkcie podkreśla się, że cele, treść i organizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli odpowiadają funkcjom, strukturze i organizacji szkolnictwa w różnych krajach. W szeregu krajów upowszechnione są krótkie formy przygotowania nauczycieli, odgrywające istotną rolę w szybkim przygotowaniu kadr dla oświaty. Są to formy niezbędne dla wyrównania pozostałości systemu kolonialnego. W niektórych innych rozwijających się krajach, gdzie władzę sprawują reakcyjne rządy, formy te stanowią hamulec rozwoju kwalifikacji nauczycieli, obniżają poziom oświa-

ty, a tym samym poziom szerokich mas społecznych. W krajach kapitalistycznych występują przede wszystkim dualistyczne systemy kształcenia nauczycieli, w żadnej mierze nie odpowiadające wymogom postępu społecznego. W krajach socjalistycznych jednolitym systemom nauczania odpowiadają takie systemy kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, które zostały ukształtowane według jednolitej koncepcji i jednocześnie odpowiadają specyficznym wymogom poszczególnych stopni i przedmiotów, a także możliwościom ekonomicznym. W krajach socjalistycznych chodzi o to, aby system kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli w jeszcze większym stopniu był określany przez przodującą funkcję oświaty".

Rozważania powyższe pozwoliły na sformułowanie w punkcie 3. dokumentu następującego zalecenia: „Na tle dokonującej się rewolucji naukowo-technicznej i walki ludzi pracy o postęp społeczny, konferencja uważa za niezbędne kształcić wszystkich nauczycieli w miarę możliwości na poziomie wyższym, to znaczy w uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i zabezpieczyć warunki dla ciągłego podwyższania kwalifikacji nauczycieli pracujących. Oczywiście że najskuteczniejszą realizację tego postulatu mogą zapewnić jednolite systemy oświatowe. Systemy takie jeszcze nie wszędzie mogą być wprowadzone. Proponuje się, by tam, gdzie to obecnie nie jest możliwe, traktować ten postulat perspektywicznie.

W punkcie 4. dokumentu rozważa się składowe kwalifikacji nauczycieli, które powinny być uwzględnione w ich kształceniu i doskonaleniu. Do tych dziedzin zalicza się: a) społeczno-naukowe wykształcenie, które pozwala nauczycielowi rozumieć rzeczywiste prawa rozwoju społecznego, przygotowuje do uczestnictwa w walce przeciw imperializmowi i walce o postęp społeczny; b) naukowo-specjalistyczne wykształcenie; c) teoretyczne i praktyczne przygotowanie w zakresie pedagogiki, psychologii, metodyki, ogólnej kultury nauczyciela.

W punkcie 5. dokumentu podkreśla się znaczenie powiązania w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli zdobywanej teorii z praktyką pedagogiczną i społeczną, zaś w punkcie 6. wskazuje się na doniosłość roli międzynarodowych organizacji związkowych, a szczególnie UNESCO w ich wpływie na kształtowanie systemu przygotowania i doskonalenia kadr oświatowych na poziomie odpowiadającym współczesnemu rozwojowi nauki i techniki oraz wypracowanie współczesnych metod kształcenia. Istotne znaczenie w realizacji tego postulatu ma międzynarodowa wymiana doświadczeń w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

Szeroko rozwinięty 7. punkt dotyczy wyłącznie doskonalenia zawodowego nauczycieli. We wstępie tej części podkreśla się, że szybkie przemiany we wszystkich dziedzinach wymagają ciągłego, nieustającego podwyższania kwalifikacji wszystkich nauczycieli. Doskonalenie, a tę uwagę chcę szczególnie podkreślić, winno uwzględniać wszystkie dziedziny stanowiące składowe procesu kształcenia nauczycieli. Wychodząc z założenia, że każdy nauczyciel powinien mieć możliwość podnoszenia, doskonalenia swoich kwalifikacji na możliwie najwyższym poziomie, szczególnie podkreśla się znaczenie udziału nauczycieli w badaniach pedagogicznych, w opracowywaniu programów, podręczników, a zwraca się uwagę na zależność między badaniami pedagogicznymi, praktyką pedagogiczną a doskonaleniem.

Trzydniowa dyskusja na tematy kształcenia i doskonalenia wykazała, co zresztą znalazło swój wyraz w dokumencie, że na ogół jasne są rozwiązania, postulaty i dążenia w poszczególnych krajach co do systemów kształcenia nauczycieli, natomiast najwięcej niedosytu, sprecyzowania poglądów i stanowisk, rozwiązań organizacyjnych i nieporozumień terminologicznych występuje w dziedzinie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wynika to oczywiście z faktu, że w wielu krajach nie ma rozwiniętych, dobrze zorganizowanych systemów doskonalenia nauczycieli. Podkreśla się powszechnie doniosłość problematyki doskonalenia i samokształcenia, nie ma natomiast jeszcze odpowiednich rozwiązań instytucjonalnych i organizacyjnych.

Niezmiernie doniosłym faktem jest to, że dziś na świecie powszechnie przyjmuje

się tezę o ciągłym kształceniu się i doskonaleniu nauczycieli i że kształcenie traktuje się nie tylko jako przygotowanie do podjęcia pracy, ale i jako przygotowanie do ciągłego kształcenia i doskonalenia. Powszechne jest przekonanie, że dla skutecznej realizacji tego celu konieczne jest stworzenie odpowiednich warunków w postaci instytucjonalnych i organizacyjnych rozwiązań, w postaci odpowiadającego współczesnym wymogom systemu doskonalenia i samokształcenia nauczycieli.

W okresie ostatnich kilkudziesięciu lat rozwija się proces charakterystyczny dla wielu krajów. W Związku Radzieckim zaczęto organizować instytuty doskonalenia w r. 1938, we Włoszech zaczęły się one rozwijać po ostatniej wojnie światowej. W Polsce system doskonalenia ukształtował się w okresie tworzenia systemu socjalistycznej oświaty. W dyskusji na konferencji podkreślono istotne znaczenie nauczycielskiego ruchu zawodowego w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli. W warunkach gdzie brak zorganizowanych form doskonalenia (szczególnie w krajach trzeciego świata), związki nauczycielskie biorą na siebie w całości odpowiedzialność za pomoc nauczycielom i walkę o kształcenie i doskonalenie; gdzie formy te są niewystarczające (np. kraje kapitalistyczne), ruch nauczycielski ma doniosłą rolę w podnoszeniu kwalifikacji kadr oświatowych, w walce o tworzenie warunków dla kształcenia i doskonalenia nauczycieli zgodnie z wymaganiami współczesności.

Aktualnie, jak wykazały informacje przedłożone przez poszczególne delegacje, obok systemów kształcenia nauczycieli rozwijają się niezależnie systemy doskonalenia zawodowego. Podkreślano, że tworzenie możliwie wszechstronnych warunków dla ciągłego kształcenia musi zmierzać do integracji, racjonalnego powiązania tych dwóch torów. Uczelnie kształcące nauczycieli, obok swoich funkcji dydaktyczno-naukowych, badawczych, muszą coraz pełniej brać na siebie odpowiedzialność za poziom kwalifikacji nauczycieli pracujących.

W dyskusji czuło się głęboką troskę o to, że jeżeli w dzisiejszych warunkach wysuwamy postulat ciągłego kształcenia człowieka, to nauczyciele są tą grupą, gdzie ten postulat staje się szczególnie doniosły. Wydaje się być oczywiste, że zawód nauczycielski powinien dysponować takim systemem kształcenia i doskonalenia, który mógłby być wzorem dla innych zawodów.

Scharakteryzowane tu dokumenty wypracowane przez postępowe organizacje nauczycielskie krajów Europy, Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej ukazują główne problemy i tendencje występujące aktualnie w oświacie, w sytuacji i funkcjach zawodu nauczycielskiego. Trzeba dodać, że niektóre tezy były formułowane przy zasadniczej, głębokiej i niejednokrotnie ostrej wymianie poglądów. Nadaje to tym dokumentom charakter autentyczny i doniosły dla kierunków walki nauczycielskich związków zawodowych o postępowy charakter oświaty i godne miejsce zawodu nauczycielskiego w dzisiejszym świecie.

Stanisław Krawcewicz

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МАРИАН РАТАЙ: X Всеобщий сьезд делегатов СПУ 533
ВИКТОР ЩЕРБА: Об теории морального и общественного воспитания . . 543
АЛЕКСАНДЕР ЛЕВИН: Оценка поведения учащихся орудием воспитательного воздействия 560

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Организационные и дидактические проблемы реформы профессионального образования в Советском Союзе . . . 583

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Функционирование школы в сельской среде . . 616

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ГАННА ТРОЙНАРСКА: Об советских учебниках педагогики 623
ВИТОЛЬД КОТОВСКИ: Януш Лопуски и др. (коллект. работа) — Отсутствие, трезвость, воспитательная профиляктика 630

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . 634
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pedagogiques 637
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: „Journal of Educational Psychology" 642

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

МАЦЕЙ СВЁНТЕК: Ленинская сессия Комитета педагогических наук ПАН 647
ИОАННА КОВАЛЬЧИК: В области цибернетики 651

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ: Всемирная конференция учителей в Берлине 657

CONTENTS

ARTICLES

MARIAN RATAJ: 10 th National Congress of the Delegates of Polish Teachers' Union 533
WIKTOR SZCZERBA: On the Theory of Moral and Social Education . . . 543
ALEKSANDER LEWIN: Estimation of Pupils' Behaviour as the Means of Educational Influencing 560

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

IGNACY SZANIAWSKI: Organizational and Didactic Problems of the Reform in Vocational School System in USSR 583

PEDAGOGIC EXPERIMENTS AND RESEARCHES

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: How School Acts in Country Environment . . . 616

REVIEW OF BOOKS

HANNA TROJNARSKA: Soviet Manuals of Pedagogics 623
WITOLD KOTOWSKI: Janusz Łopuski and Others — Abstinence, Sobriety, Educational Prophylaxis 630

REVIEW OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of Polish Pedagogical Periodicals . . . 634
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 637
RYSZARD RADWIŁOWICZ: „Journal of Educational Psychology" 642

HOME CHRONICLE

MACIEJ ŚWIĄTEK: Pedagogics Comittee of Polish Science Academy holds a Session on Lenin 647
JOANNA KOWALCZYK: In the Range of Cybernetics 651

FOREIGN CHRONICLE

STANISŁAW KRAWCEWICZ: Teachers' World Conference in Berlin . . . 657

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XII (XLVI) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

MARIAN RATAJ: O niektórych problemach samokształcenia nauczycieli . . 665
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Przyczyny odpadu w szkole wiejskiej 683
WŁADYSŁAW SAWICKI: Podstawowa problematyka wychowawcza młodzieży w Polsce Ludowej 701

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IRENA JANISZOWSKA: Sytuacja w szkolnictwie francuskim w roku 1970 . 711
WIESŁAW DUBIELAK: Problematyka i metodologia orientacji szkolnej i zawodowej 718

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

LUDWIK BANDURA: Próby nauczania programowanego w klasach początkowych 728
FRANCISZEK CZECH: Uczenie się uczniów poza szkołą w świetle ich samorzutnych wypowiedzi na lekcjach 738
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Niepowodzenia dydaktyczne uczniów a cechy osobowości nauczycieli 749
JADWIGA TATJEWSKA: Funkcja bibliotek szkolnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli 753

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WACŁAW WOJTYŃSKI: W. Ozga, Ł. Kurdybacha, S. Dobosiewicz — Władysław Spasowski i jego oddziaływanie na postępowe oblicze szkoły i nauczyciela 761
STEFAN SZAJDAK: Józef Kozielecki — Rozwiązywanie problemów . . . 763
JADWIGA RACZKOWSKA: Antonina Gurycka — Dzieci bierne społecznie . 765

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 770
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 774

KRONIKA KRAJOWA

SZCZEPAN LARECKI: Egzamin dojrzałości w zreformowanym liceum ogólnokształcącym 777

ROK XII (XLIV) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1970 Nr 6

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

MARIAN RATAJ

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH SAMOKSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Współcześni teoretycy wychowania eksponują w swoich pracach problematykę kształtowania człowieka na miarę wymogów i zadań stworzonej przez ludzi cywilizacji. Wysuwają też ideę kształcenia się ludzi przez całe życie. Chodzi bowiem o to, jak słusznie podkreśla B. Suchodolski, aby członkowie współczesnych społeczeństw „dorastali do tych zadań społecznych i zawodowych, które muszą wykonać, i do tych możliwości społecznego, kulturalnego i osobistego rozwoju, który może stawać się ich udziałem" [1].

Teoria wychowania wyjaśnia głębiej, dlaczego człowiek dorosły powinien kształcić się przez całe życie. Wśród czynników tych wymienia się między innymi: problematyzowanie się umysłu człowieka z wiekiem, pojawianie się w życiu ludzi nowych problemów, potrzeb, pragnień i zainteresowań, dynamiczny rozwój nauki i techniki, szybkie zmiany w życiu społecznym, rosnący zakres odpowiedzialności za kształt współczesnego życia, rozszerzające się stosunki międzyludzkie itp.

Trafną syntezę tych uwarunkowań daje B. Suchodolski: „Dwa są powody, dla których pewien zakres wykształcenia staje się możliwy dopiero w wieku dojrzałym. Pierwszy z nich tkwi w samej jednostce, w jej rosną-

[1] B. Suchodolski: Zagadnienie celów wychowania w epoce współczesnej. Pedagogika na usługach szkoły. PZWS, W-wa 1964, s. 146—147.

cej dojrzałości duchowej, w nowych potrzebach, które rodzą się z doświadczeń życiowych, a zwłaszcza z działalności zawodowej i społecznej; drugi tkwi w przekształcających się warunkach otoczenia, z których wyrastają nowe problemy i nowe treści. Człowiek sam i świat wokół niego stale się zmienia — rodzi się w ten sposób wciąż nowa tematyka kształcenia" [2].

Współczesność nie tylko stawia człowiekowi rosnące wymagania w zakresie rozwoju osobistego, zwłaszcza kultury ogólnej i zawodowej, ale stwarza też warunki do urzeczywistniania kształceniowych dążeń ludzi. Szeroko rozbudowany system oświaty dorosłych, organizacja doskonalenia kadr pracowniczych, rosnące nakłady książek i czasopism, udostępnienie bibliotek, radia, telewizji, kina i teatru, ułatwienia i pomoc dla kształcących się — to te czynniki, które umożliwiają realizację aspiracji w dziedzinie osobistego rozwoju. Efektywne korzystanie z tych urządzeń wymaga jednak własnej aktywności, osobistych dążeń do przeobrażania osobowości zgodnie z indywidualnymi i społecznymi potrzebami i wymogami. Aktywność ta przejawia się często w uprawianiu samokształcenia.

Czym jest samokształcenie? Teoretycy wychowania różnie definiują istotę tego procesu. Z wielu określeń samokształcenia za najbardziej adekwatną do rzeczywistości uznaliśmy definicję K. Wojciechowskiego. „Samokształcenie — pisze K. Wojciechowski — to praca nad kształceniem własnej osobowości w celu upodobnienia jej do przyjętego wzoru osobowego w myśl jasnego dla siebie celu, według osobiście zaakceptowanego planu i metody, przy znacznym udziale samodzielnego wysiłku i swojej roboczej kontroli, w miejscu i czasie wyznaczonym przeważnie przez siebie" [3]. Jest to nowoczesna, szeroka definicja kwalifikująca do samokształcenia różne sposoby modyfikowania własnej osobowości, studiowanie w uczelniach czy na kursach i korzystanie z usług instytucji upowszechniania dóbr kultury, uczestnictwo w doraźnych i systematycznych formach doskonalenia zawodowego oraz zaspokajanie osobistych zainteresowań, uprawianie twórczości naukowej i artystycznej, pisarstwa, turystyki i sportu oraz przyswajanie cudzych doświadczeń, zdobywanie nowych informacji i umiejętności oraz refleksyjne przeżywanie świata, o ile tylko działania te są podejmowane świadomie, jako część składowa osobistej koncepcji rozwoju i realizowane przy znacznym udziale osobistego wysiłku.

Uprawianie samokształcenia stanowić może i często stanowi istotny czynnik rozwoju i modyfikowania współczesnego człowieka. Szczególnie niezbędne jest jednak dla kadry nauczycielskiej. Pedagog pretendujący do roli rzeczywistego kierownika procesów rozwojowych młodzieży i autentycznego autorytetu wychowawczego, przewodnika po szlakach wiodących

[2] B. Suchodolski: Społeczne podstawy oświaty dorosłych. Oświata i kultura dorosłych. Rozprawy, PZWS, W-wa 1958, s. 12.
[3] K. Wojciechowski: Wychowanie dorosłych. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław—Warszawa—Kraków 1966, s. 367.

do wiedzy naukowej, socjalistycznych postaw ideowo-moralnych, wrażliwości społeczno-kulturalnej oraz umiejętności praktycznych — nie może dziś poprzestać na tym, co zdobył w zakładzie kształcenia nauczycieli, ani też biernie poddawać się wpływom różnych czynników zewnętrznych, zwłaszcza niekorzystnych dla osobistego rozwoju. Uprawianie samokształcenia jest jednym ze skutecznych, chociaż trudnych sposobów nieustannego wzbogacania i przeobrażania osobowości nauczycieli, adaptacji do zmieniających się warunków pracy wychowawczej i życia społecznego oraz twórczej rekonstrukcji kultury zawodowej i osobistej.

Szczególnie ważną kwestią jest dopracowywanie się przez nauczycieli wysokiej kultury zawodowej, na którą składają się następujące czynniki: socjalistyczna postawa ideowo-moralna, wrażliwość społeczna, pedagogiczna i kulturowa, wysoka wiedza specjalistyczna, wiedza i umiejętności pedagogiczne, płodne doświadczenie zawodowe i twórczy stosunek do wypełnianych zadań.

Chodzi więc o to, aby samokształcenie nauczycieli było prawidłowo ukierunkowane i wystarczająco efektywne, aby przyczyniało się skutecznie do rozwoju ich osobowości, do podnoszenia poziomu kultury osobistej i zawodowej.

Racjonalne wpływanie na kształt samokształcenia nauczycieli jest niemożliwe bez znajomości jego aktualnego stanu i tendencji rozwojowych oraz rozpoznania potrzeb nauczycieli. Skromny stan wiedzy o samokształceniu nauczycieli nie stwarzał przesłanek do udzielenia naukowo uzasadnionych odpowiedzi na wiele pytań dotyczących teoretycznej i praktycznej strony roli samokształcenia w procesach rozwoju zawodowego i osobistego kadr pedagogicznych. Szukaliśmy tej odpowiedzi na drodze badawczej, uwzględniając oczywiście dotychczasowy dorobek naukowy.

Samokształcenie jest zjawiskiem złożonym i wielostronnie uwarunkowanym. Toteż w badaniach należało się skoncentrować na kwestiach węzłowych, mających istotniejsze znaczenie teoretyczne i praktyczne, przekładając je na język pytań badawczych. Postawiliśmy kilka pytań, na które poszukiwaliśmy odpowiedzi w toku badań i pracy nad zgromadzonym materiałem. Interesowały nas głównie takie kwestie, jak: 1) powszechność uprawiania samokształcenia, 2) planowość i systematyczność pracy nad sobą, 3) cele i podstawy motywacyjne samokształcenia, 4) formy i źródła samokształcenia, 5) dominujące w nim treści, 6) czynniki pobudzające nauczycieli do pracy nad osobistym rozwojem i hamujące ich inicjatywy, 7) efekty samokształcenia, 8) aspiracje samokształceniowe pedagogów i 9) postulaty dotyczące optymalizacji procesów samokształceniowych.

Uzyskanie materiałów umożliwiających scharakteryzowanie aktualnego stanu i potrzeb samokształcenia nauczycieli wymagało zastosowania odpowiednich narzędzi i metod badawczych. W badaniach zastosowaliśmy metodę bezimiennej ankiety, biografii samokształceniowej, pamiętnika samo-

kształceniowego oraz analizy publikowanych i niepublikowanych dokumentów o samokształceniu nauczycieli.

W badaniach masowych posłużyliśmy się bezimienną ankietą uznając, że samokształcenie, jako działalność uświadomiona i minimalnie intymna, kwalifikuje się do badań ankietowych.[4] Badania ankietowe przeprowadziliśmy w 1967 r., obejmując nimi nauczycieli szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych z ośmiu powiatów (Ciechanów, Kraśnik, Milicz, Poznań, Puławy, Sierpc, Września i dzielnica Stare Miasto we Wrocławiu). Uzyskaliśmy łącznie 2322 kwestionariusze ankiety, z których 2101 zakwalifikowaliśmy do opracowania. Wśród 2101 kwestionariuszy ankiety 1746 wypełnili nauczyciele nie studiujący i 355 koledzy kształcący się bez przerywania pracy zawodowej. W grupie 1746 respondentów mieliśmy: 1) 68,4% kobiet i 31,6% mężczyzn, 2) 62,1% nauczycieli ze wsi i 37,9% z miasta, 3) 14,4% nauczycieli z wykształceniem wyższym, 51,9% ze studium nauczycielskim i równorzędnym oraz 33,8% ze średnim wykształceniem pedagogicznym, 4) 84,5% nauczycieli ze szkół podstawowych, 12,3% ze szkół zawodowych i 3,4% z liceów ogólnokształcących, 5) 23,2% respondentów o stażu pracy zawodowej do 3 lat, 26,0% — o stażu 4 do 10 lat, 33,6% — o stażu od 11 do 20 lat i 17,2% — o ponad 20-letnim stażu pracy zawodowej. Zróżnicowania w grupie 1746 respondentów odpowiadają w przybliżeniu zróżnicowaniom kadr nauczycielskich w skali krajowej.

W początkach 1967 r. ogłosiliśmy na łamach *Głosu Nauczycielskiego* konkurs pt. „Moje samokształcenie (początek, przebieg, trudności i potrzeby)". Na konkurs wpłynęło 96 prac od nauczycieli ze wszystkich województw. Większość autorów prac konkursowych to wybitni samoucy, którzy wysoką wiedzę i umiejętności, kulturę ogólną i pedagogiczną zdobywali głównie własnym wysiłkiem, borykając się z trudnościami towarzyszącymi życiu i pracy nauczyciela. Ich prace zawierały charakterystykę osobistego samokształcenia w przekroju całego życia i uwagi o wysiłkach samokształceniowych kolektywów nauczycielskich.

Uzyskaliśmy też 20 pamiętników z notatkami o pracy samokształceniowej w okresie od kwietnia do grudnia 1967 roku. Prowadzili oni pamiętniki w oparciu o instrukcję, dostarczając cennego materiału do badawczych analiz.

Informacje o samokształceniu nauczycieli czerpaliśmy też z powiatowych bibliotek pedagogicznych i z bibliotek szkolnych oraz z dokumentów i publikacji na temat zainteresowań, doskonalenia, czytelnictwa i czasu wolnego nauczycieli. Łącznie dysponowaliśmy względnie bogatym mate-

[4] Analizę wartości poznawczych ankiety przeprowadzają liczni autorzy prac metodologicznych. Wnikliwe oceny zawierają m. in. następujące prace: Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów pod redakcją S. Nowaka. PWN, 1965; J. Pieter — Ogólna metodologia pracy naukowej. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1967; T. Tomaszewski — O czym można wiedzieć na podstawie ankiety. *Polityka* 1962, nr 21; W. Zaczyński — Praca badawcza nauczyciela, PZWS, W-wa 1968.

riałem, który stwarzał łącznie wystarczające podstawy do scharakteryzowania stanu i potrzeb samokształcenia nauczycieli.

Samokształcenie jest wśród nauczycieli wysoce popularne. Prawie wszyscy respondenci stwierdzili, że uprawiają samokształcenie. Jedynie 2,8% respondentów z grupy 1746 osób nie studiujących oświadczyło, że nie uprawia samokształcenia, a 0,3% nie udzieliło odpowiedzi. Jedni czynią to bardziej planowo i systematycznie, inni mniej, ale prawie wszyscy pracowali nad osobistym rozwojem. Nie zawsze było to jednak samokształcenie intensywne i efektywne, a więc wystarczająco adekwatne do wymogów i potrzeb społecznych i oświatowych.

Analiza celów, motywów, form, źródeł i efektów samokształcenia upoważnia do stwierdzenia, że kadra pedagogiczna nie dopracowała się raczej wielostronnej i prospektywnej koncepcji samokształcenia, a ściślej mówiąc — realizowała koncepcję ukierunkowaną na wąskie cele bądź na zaspokajanie doraźnych potrzeb.

Z ogółu nauczycieli objętych badaniami niewielki tylko odsetek dążył do urzeczywistnienia celów bardziej długofalowych, perspektywicznych, a zwłaszcza do świadomego przeobrażenia własnej osobowości. Toteż oceniając wysoko samokształceniowe wysiłki nauczycieli oraz znaczenie tych wysiłków dla osobistego rozwoju respondentów, trzeba dostrzegać ich ograniczoność. Pełniejszej i bardziej prospektywnej koncepcji samokształcenia można się doszukać przede wszystkim u części autorów prac konkursowych oraz nauczycieli z wyższym wykształceniem, zwłaszcza z liceów ogólnokształcących.

Niedomagania w zakresie koncepcji samokształcenia kompensują wartościowe na ogół podstawy motywacyjne. Dominują w nich wyraźnie motywy społeczne, psychiczne i praktyczne. Motywy samokształcenia nauczycieli są bliższe szerszej i bardziej perspektywicznej koncepcji, natomiast warunki są raczej zgodne z jednostronnym i doraźnym modelem pracy nad osobistym rozwojem.

Na istotę samokształcenia składają się przede wszystkim: ideał samokształceniowy, program jego urzeczywistnienia, konkretne wysiłki realizacyjne i ich efekty. Pełniejszy zarys ideału samokształceniowego prezentowali nieliczni nauczyciele, przy czym najczęściej wyraźniej konkretyzowali go autorzy prac konkursowych. Zaobserwowaliśmy dwa sposoby precyzowania ideałów samokształceniowych. Jeden, znacznie częściej spotykany, polegał na ukazywaniu wartości uznanych za cele samokształcenia. Drugi sprowadzał się do mniej lub bardziej precyzyjnego określenia pożądanych cech osobowości, które nauczyciele zamierzali osiągać przez uprawianie samokształcenia. Zarówno określenie ideału samokształceniowego przez pożądane wartości, jak i cechy osobowości można sprowadzić do mniej czy bardziej uświadamianego sobie przez respondentów ideału nauczyciela. Przewaga precyzowania ideału samokształceniowego przez konkretne wartości dowodzi właśnie, że przemawiają one silniej do wyobraźni

i uczuć nauczycieli, a więc też częściej motywują ich dążenia samokształceniowe.

Z prac konkursowych i fragmentarycznych wypowiedzi respondentów objętych badaniami ankietowymi wynika, że samokształceniowa czołówka nauczycielska zdąża do urzeczywistnienia ideału światłego, ideowego, uspołecznionego, kulturalnego, sprawnego zawodowo pedagoga i obywatela Polski socjalistycznej, nadążającego za wymaganiami i potrzebami pracy zawodowej i życia społecznego, szczególnie eksponując wiedzę naukową i umiejętności zawodowe. Jest to ideał tożsamy z tym, jaki precyzuje dla współczesności K. Wojciechowski.[5]

Ideę światłego pedagoga nauczyciele pojmują w sposób zbliżony do sformułowania W. Spasowskiego. „Być człowiekiem światłym — pisze W. Spasowski — to znaczy posiadać tyle wiedzy naukowej i tak wyćwiczony umysł, żeby w każdej sytuacji być w stanie oprzeć swój sąd o rzeczach i swoje postępowanie na możliwie najlepszych informacjach, możliwie najlepszym rozumowaniu i na możliwie najbardziej uzasadnionych przewidywaniach, a więc na wiedzy naukowej".[6] Jest to tendencja nader korzystna w warunkach, gdy nauka wkracza do wszystkich dziedzin życia ludzkiego, a równocześnie nauczyciele podejmują często decyzje przy zaniżonym poziomie naukowej informacji.[7]

Ideowość i uspołecznienie w przekonaniu badanych nauczycieli sprowadzają się nie tylko do afirmowania ideałów socjalistycznych, ale przejawiają się przede wszystkim w aktywnym ich urzeczywistnianiu, w osobistym zaangażowaniu w sprawy własnego kraju i narodu, w budowę jego socjalistycznego jutra, a także w podporządkowaniu osobistych interesów interesom społecznym. Do tak pojmowanych ideowości i uspołecznienia niektórzy nauczyciele dążyli przez długie lata, przeżywając dysonanse poznawcze i wchodząc w konflikty z otoczeniem.

Znaczenie zarysowanego wyżej ideału samokształceniowego, który konweniuje w pełni z socjalistyczną rzeczywistością społeczną i potrzebami oświatowymi, ogranicza fakt, że jego urzeczywistnienie stanowi przedmiot wysiłków niewielkiego odsetka nauczycieli. Większość nauczycieli realizuje tylko jego mniejsze lub większe fragmenty bądź też miniaturyzuje go, sprowadza do wymiarów znacznie skromniejszych, czasem wręcz minimalnych.

Poczynania samokształceniowe najgłębiej charakteryzują wartości, na które są ukierunkowane wysiłki samouków. Ogół naczelnych wartości składa się bowiem na ideał samokształceniowy. Czołowe pozycje na liście wartości eksponowanych w samokształceniu nauczycieli zajmują: 1) wiedza naukowa, 2) umiejętności pedagogiczne, 3) przeżycia estetyczne,

[5] K. Wojciechowski: Samokształcenie w praktyce i w teorii. Oświata i kultura dorosłych. s. 354.

[6] W. Spasowski: Zasady samokształcenia. KiW 1959, s. 72.

[7] T. Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo. PWN, W-wa 1968, s. 11.

4) wartości społeczno-etyczne. Jest to w pełni zrozumiałe, ponieważ są one także eksponowane w pracy wychowawczej, a więc w działalności zawodowej nauczycieli, nie mówiąc już o nauczycielu jako rzeczniku tych wartości wobec całego społeczeństwa. Znacznie mniej zainteresowania wykazuje kadra nauczycielska innymi wartościami, chociaż w samokształceniu poszczególnych jednostek mamy do czynienia także z dążeniem do ich osiągania.

Najwyżej cenioną przez nauczycieli wartością jest wiedza naukowa. Uznają ją oni najczęściej za podstawowy składnik wykształcenia i przygotowania zawodowego oraz najistotniejszy warunek prawidłowej realizacji zadań wychowawczych. Te zawodowe aspekty wiedzy naukowej wysuwają się na czoło w samokształceniu nauczycieli. Czasem spotykamy się jednak także z ujmowaniem wartości wiedzy naukowej w kontekście światopoglądowym i życia społecznego. Gruntowne opanowanie wiedzy naukowej znaczna ilość nauczycieli uznaje za podstawową część składową własnej świadomości, umożliwiającą prawidłową orientację w świecie przyrody, człowieka i wartości oraz przeobrażanie rzeczywistości społecznej w oparciu o rządzące nią prawa. Toteż pogłębianie i aktualizacja wiedzy naukowej dominuje w samokształceniu wszystkich grup nauczycieli objętych badaniami.

Przedmiotem zainteresowania nauczycieli są różne dziedziny wiedzy. W grupie objętych badaniami ankietowymi 34,8% koncentrowało uwagę na studiowaniu dyscyplin będących przedmiotem nauczania szkolnego, 21,4% na metodykach nauczania, 17,8% na pedagogice, 7,5% na psychologii, 5,6% na wiedzy politycznej, filozoficznej i ekonomicznej, 2,7% na teoretycznych problemach kultury, 1,1% na zagadnieniach techniki.

Wśród pozycji naukowych i popularnonaukowych przestudiowanych wnikliwiej przez nauczycieli w okresie jednego roku 21,5% stanowią pozycje pedagogiczne, 21,2% — z metodyk nauczania, 19,0% — z dyscyplin nauczanych w szkole, 6,5% — z psychologii, 4,6% — z nauk społeczno-politycznych, 1,6% — z różnych dziedzin kultury i 0,6% — z techniki.

Nauczyciele objęci badaniem zaprezentowali także tematy, które opracowali szczegółowo w okresie jednego roku. 32,7% tych tematów można zaliczyć do dyscyplin wiedzy nauczanych w szkołach, 32,1% — do metodyk nauczania, 19,0% — do pedagogiki, 7,6% — do nauk społeczno-politycznych (polityka, filozofia, ekonomia), 5,0% — do psychologii, 2,2% — do teorii kultury i 1,4% — do problemów techniki.

W różnych zatem ujęciach na czołowe miejsce w samokształceniu nauczycieli wysuwają się dyscypliny wiedzy nauczane w szkołach, metodyki nauczania i pedagogika. O ile wysoki udział tych dziedzin wiedzy w samokształceniu nauczycieli można uznać za zjawisko korzystne, o tyle niepokoić musi słabe zainteresowanie psychologią, problematyką społeczno-polityczną, teorią kultury i zagadnieniami techniki. W wychowaniu socjalistycznym duże znaczenie posiada gruntowna orientacja w problema-

tyce społeczno-politycznej, znajomość podstaw marksizmu-leninizmu, głównych tendencji politycznych, ideologicznych i ekonomicznych współczesności. Znajomość psychologii stwarza możliwości głębszego wnikania w mechanizmy rozwoju młodzieży i dorosłych, w procesy kształtowania osobowości innych ludzi i siebie samego. Niezbyt wysokie zainteresowanie zagadnieniami kultury osłabiają możliwości nie tylko osobistego przeżywania twórczości artystycznej, ale także realizacji wartości wychowawczych sztuki. Bez minimalnej chociażby znajomości współczesnej techniki trudno zachować ściślejszy kontakt ze współczesnością i realizować program wiązania teorii z praktyką wytwórczą. Toteż zwiększenie udziału tych dziedzin wiedzy w samokształceniu nauczycieli należy uznać za jeden z ważnych kierunków kształtowania zainteresowań kadr pedagogicznych.

Trzeba jednak dodać, że funkcje informacyjne o powyższych dziedzinach spełnia w niemałym stopniu prasa codzienna, a także periodyki. Nauczyciele na ogół powszechnie czytają prasę codzienną i sporą ilość czasopism o problematyce oświatowo-pedagogicznej, kulturalnej i społecznej. Czasopisma oświatowe (*Głos Nauczycielski, Nowa Szkoła, Wychowanie, Szkoła Zawodowa, Życie Szkoły, Rodzina i Szkoła* itp.) czytało systematycznie 94,7% nauczycieli objętych badaniami, czasopisma przedmiotowo-metodyczne — 30,1%, czasopisma naukowe i popularnonaukowe — 26,2%, czasopisma społeczno-kulturalne (*Polityka, Kultura, Życie Literackie* itp.) — 27,3% oraz magazyny ilustrowane — 24,7%. Poza tym nauczyciele korzystali z wielu czasopism niesystematycznie.

Głos Nauczycielski czytało systematycznie 44,3% respondentów, *Nową Szkołę* — 11,6%, *Wychowanie* — 10,2%, *Politykę* — 9,2%, *Kulturę* — 8,4% i *Życie Literackie* — 5,3%. Są to wskaźniki wysokie w porównaniu z nakładami poszczególnych czasopism.

Poszukiwane wartości naukowe czerpali również nauczyciele z radia i telewizji. 29,4% objętych badaniami oświadczyło, że w samokształceniu korzysta systematycznie z audycji telewizyjnych i 27,1% z radiowych. Można zatem uznać, że samokształcenie jest żywym ruchem nauczycieli na rzecz zgłębiania wiedzy o świecie, społeczeństwie i wychowaniu.

Znaczna ilość nauczycieli uprawiała samokształcenie z intencją udoskonalenia własnych umiejętności pedagogicznych. O wysokiej ocenie umiejętności pedagogicznych świadczy wiele faktów uzyskanych w toku badań empirycznych. 30,4% nauczycieli objętych badaniami oświadczyło, że przez uprawianie samokształcenia zmierza do udoskonalenia swych umiejętności pedagogicznych, a 17,9% — do osiągania wyższych efektów pracy zawodowej, co również zawiera sugestie o praktycznym ukierunkowaniu pracy nad własnym rozwojem. Podwyższanie umiejętności pedagogicznych stanowiło przedmiot zabiegów wszystkich grup nauczycielskich, ale częściej pracowali nad ich doskonaleniem młodzi nauczyciele (33,1%) i pedagodzy o stażu od 11 do 20 lat (35,0%), czyli ci, którzy bądź nie nabyli jeszcze wystarczającego doświadczenia zawodowego, bądź też wkroczyli

w okres ekspansji zawodowej i sprawują funkcje kierownicze. Nastawienie praktyczne wykazują także częściej kobiety i nauczyciele z wykształceniem średnim, którzy preferują wyraźnie problematykę metodyczną. Nad zagadnieniami metodycznymi pracowało 25,9% kobiet i 14,6% mężczyzn oraz 23,0% nauczycieli z wykształceniem średnim i 15,1% z wykształceniem wyższym.

Pedagodzy nastawiający się w samokształceniu na podwyższanie umiejętności praktycznych chętnie korzystają z konferencji metodycznych, hospitują zajęcia prowadzone przez wytrawnych nauczycieli, studiują doświadczenia kolegów, interesują się prawidłowym wykorzystaniem pomocy naukowych, poszukują literatury o charakterze utylitarnym. Są to główne, ale nie jedyne sposoby osiągania wyższego poziomu praktycznych umiejętności zawodowych.

Praktyczne nastawienia znacznej ilości nauczycieli są między innymi bezpośrednią przyczyną wysokiego udziału wymiany doświadczeń i zespołowych form doskonalenia w samokształceniu kadry pedagogicznej. Wymiana doświadczeń z kolegami stanowiła podstawowy składnik samokształcenia 27,7% nauczycieli objętych badaniami, a udział w zespołowych formach doskonalenia jako podstawowy element osobistych wysiłków samokształcenia wymieniło 31,1% respondentów. Temu praktycznemu nastawieniu towarzyszy często studiowanie teorii pedagogicznej, co wydatnie podnosi wartość samokształcenia tej grupy nauczycieli i może prowadzić do osiągania mistrzostwa pedagogicznego. Często jednak nauczyciele ograniczają się do bezpośredniego kopiowania doświadczeń praktycznych, nie zawsze modyfikując je stosownie do sytuacji wychowawczych czy dydaktycznych.

Nauczyciele bardzo chętnie obcują z wartościami sztuki, będącymi podstawowym źródłem ich przeżyć estetycznych. Literatura piękna, sztuka teatralna i filmowa, twórczość plastyczna, taniec artystyczny itp. wartości cieszą się wysoką popularnością wśród nauczycieli. Równocześnie wartości te odgrywają raczej niewysoką rolę w procesach samokształcenia nauczycieli. Na sytuację taką składają się dwie grupy przyczyn. Pewna ilość nauczycieli wartości artystycznych nie włącza do struktury procesu samokształcenia, uznając je głównie za kulturalną rozrywkę. Intencją konsumowania wartości artystycznych nie jest w tym przypadku kształtowanie własnej osobowości, chociaż przeżycia te z pewnością wywierają określony wpływ na ich osobowość. Znaczna ilość pedagogów napotyka trudności w korzystaniu z wartości kulturowych z uwagi na znaczne odległości od centrów życia kulturalnego. Dotyczy to w szczególności nauczycieli wiejskich.

Przeżywanie wartości sztuki jako podstawowy cel samokształcenia wystąpiło jedynie w poczynaniach 1,6% nauczycieli objętych badaniami. Jednak udział sztuki w samokształceniu nauczycieli jest znacznie większy, ponieważ występuje ona często jako dalszoplanowy element samokształ-

cenia. Świadczą o tym informacje o korzystaniu przez nauczycieli z usług instytucji upowszechniających sztukę. Oto niektóre dane.

W okresie dwóch lat poprzedzających badania 17,5% nauczycieli było 1 lub 2 razy w teatrze lub na koncercie, 17,5% — 3 do 5 razy, 8,1% — 6 do 10 razy oraz 5,3% — ponad 10 razy. Najwyższą aktywność pod tym względem wykazywali nauczyciele szkół średnich, zwłaszcza liceów ogólnokształcących, nauczyciele z miast, respondenci z wyższym wykształceniem, kobiety i najmłodsza generacja pedagogów. Podobnie kształtuje się uczestnictwo nauczycieli w muzeum i wystawach. W okresie dwóch lat 23,8% respondentów było 1 lub 2 razy w muzeum lub na wystawie, 12,7% — 3 do 5 razy i zaledwie 5,4% — więcej niż 5a razy. W muzeach lub wystawach najczęściej uczestniczyli nauczyciele szkół średnich, z wyższym wykształceniem i z miast. Kobiety uczestniczyły w nich częściej niż mężczyźni. Nie lepiej przedstawia się także w środowisku nauczycielskim udział aktywnych form przeżywania sztuki. W roku przeprowadzenia badań w ramach Związku Nauczycielstwa Polskiego działało bowiem tylko 138 zespołów teatralnych, 130 chóralnych, 142 muzyczne, 38 estradowych, 26 tanecznych i 68 plastycznych, które zrzeszały łącznie około 8 tysięcy nauczycieli. Część nauczycieli uczestniczyła poza tym w pracach zespołów środowiskowych oraz uprawiała indywidualnie twórczość artystyczną, głównie pisarską i plastyczną.

Niedomagania w zakresie dostępu do wartości sztuki częściowo kompensuje telewizja, radio, film i literatura piękna, ale przecież nie można postawić znaku równości między bezpośrednim i pośrednim kontaktem z dziełami sztuki, między indywidualnym i zespołowym przeżywaniem wartości kulturowych, między filmem i teatrem, między dramatem w telewizji i na scenie teatru, między aktywnym i biernym przeżywaniem wartości artystycznych. Udział sztuki w samokształceniu nauczycieli należy uznać za wyraźnie niewystarczający. Jedynie wąska grupa wykazywała znaczną aktywność w dziedzinie wykorzystywania sztuki w samokształceniu.

Wysoką ocenę nauczycieli zyskały wartości społeczne i etyczne, co wiąże się ściślej z charakterem zawodu, z wymaganiami, jakie społeczeństwo stawia kadrze wychowawców. O wysokiej ocenie wartości społecznych i etycznych świadczy w szczególności znane powszechnie zaangażowanie ideowo-społeczne kadry nauczycielskiej oraz względnie rzadkie przypadki wchodzenia w konflikt z obowiązującymi normami etycznymi. Potwierdzenie tych zewnętrznych obserwacji znajdujemy w wypowiedziach nauczycieli dotyczących poszukiwanych wartości. Podejmowanie działań na rzecz dobra społeczeństwa i młodzieży to bardzo częsty motyw pracy samokształceniowej. Nauczyciele bardzo często dokonują też oceny postępowania własnego, współkolegów, społeczeństwa i młodzieży w oparciu o kryteria etyczne. O zainteresowaniach problematyką etyczną świadczy popularność pozycji wydawniczych poświęconych kwestiom społeczno-

-moralnym. Równocześnie jednak praca nad kształtowaniem własnej wrażliwości społecznej i etycznej stosunkowo rzadko stanowi naczelny cel samokształcenia nauczycieli. Elementy uspołecznienia i moralności występują raczej na tle dążeń nauczycieli do opanowania tajników pedagogicznego kunsztu. Część nauczycieli, zwłaszcza zmierzających przez uprawianie samokształcenia do modyfikowania swej osobowości, wykazywała wysoką wrażliwość społeczną i etyczną oraz dążyła konsekwentniej do wypracowania własnych zasad współżycia społecznego, stosunku do społeczeństwa, norm postępowania i kryteriów ocen. Byli to głównie nauczyciele starsi i wytrawni samoucy, zdradzający skłonność do autorefleksji.

Zrozumiałe, że w samokształceniu poszczególnych nauczycieli występowały obok siebie różne wartości, a więc: naukowe, praktyczne, estetyczne, etyczne i społeczne. Różne jest jednak ich usytuowanie w indywidualnej hierarchii wartości, których osiąganie stanowi cel samokształcenia nauczycieli. Pewne wartości stanowią dominantę, inne zajmują raczej pozycję marginesową. Należy też dodać, że przez uprawianie samokształcenia nauczyciele realizują także inne wartości, których nie da się zakwalifikować do żadnej z grup wyodrębnionych w niniejszym artykule. Do takich można zaliczyć: zdobywanie umiejętności pracy badawczej, osiąganie sprawności technicznych i fizycznych, stawanie się człowiekiem o wysokich walorach towarzyskich i zaspokajanie zainteresowań specjalnych, np. pszczelarstwa, zbieractwa itp. Zakres wartości wchodzących w orbitę zainteresowań samokształceniowych nauczycieli jest jednocześnie szeroki i wąski. Szeroki — ponieważ nauczyciele jako grupa zawodowa dążą do osiągnięcia wielu wartości związanych i nie związanych z charakterem pracy zawodowej. Wąski — gdyż zestaw pożądanych i faktycznie realizowanych wartości w samokształceniu poszczególnych nauczycieli jest stosunkowo skromny. Na ogół są to jednak wartości sprzyjające podnoszeniu poziomu kultury ogólnej i zawodowej kadr pedagogicznych, chociaż nie można ich uznać za adekwatne do rzeczywistych wymogów i potrzeb naszej socjalistycznej rzeczywistości.

Wszechstronny nawet ideał i program ma niewielkie szanse urzeczywistnienia, jeżeli niedomaga realizacyjna strona procesów samokształcenia. Norma urzeczywistniania stanowi podstawowy warunek efektywnej pracy nad rozwojem nauczycieli. Wprawdzie nauczyciele prawie powszechnie uprawiają samokształcenie, ale pracują na ogół mało intensywnie i planowo.

Bezplanowe i niesystematyczne działania rzadko prowadzą do owocnych wyników. Analiza treści, form i efektów działań samokształceniowych wykazała, że wysokie rezultaty osiągają przede wszystkim ci nauczyciele, którzy pracują planowo i systematycznie, prawidłowo dobierają treści i formy samokształcenia.

Są to wszystko kwestie bardzo ważne. T. Tomaszewski słusznie podkreśla, że najbardziej osobowość człowieka charakteryzuje to, do czego on

dąży, jakimi metodami się posługuje przy realizacji celów, jaka jest dynamika jego działań, poziom inicjatywy, wytrwałość i tempo pracy, co potrafi osiągnąć w zakresie podejmowanych działań.[8]

Stan umiejętności realizacyjnych nauczycieli w zakresie uprawiania samokształcenia budzi poważne zastrzeżenia. Efekty poczynań samokształceniowych nauczycieli obniżają w szczególności cztery grupy przyczyn.

Do pierwszej należy zaliczyć niewystarczającą planowość i systematyczność pracy samokształceniowej. W grupie nauczycieli nie studiujących jedynie 26,1% uprawiało samokształcenie planowo, a 47% pracowało względnie systematycznie. Olbrzymia zatem większość respondentów pracowała bez jakiegokolwiek planu, a ponad połowa — niesystematycznie.

Do drugiej grupy przyczyn zaliczyliśmy niewysokie na ogół techniczne umiejętności uprawiania samokształcenia. Większość respondentów uprawiała samokształcenie w sposób daleki od perfekcji, a minimum umiejętności zdobywała głównie metodą prób i błędów. Z oświadczeń nauczycieli wynika, że szkoła średnia, a często i wyższa nie przygotowała ich należycie do pracy samokształceniowej. Pozytywną rolę w tym zakresie odgrywały jedynie studia zaoczne.

Do trzeciej grupy można zakwalifikować nadmierną jednostronność metodyczną pracy samokształceniowej. Większość respondentów uprawiała samokształcenie głównie przez przyswajanie wartości, a rzadko kształtowała swą osobowość przez działanie, przez odkrywanie i przez przeżywanie. Efektem takiego samokształcenia było przede wszystkim rozszerzanie wiedzy teoretycznej, zdobywanie wzorów doskonalszych działań pedagogicznych i ćwiczenie pamięci.

W czwartej grupie przyczyn należy umiejscowić niekorzystne na ogół osobiste warunki uprawiania samokształcenia. Wśród warunków tych na podkreślenie zasługują takie, jak: poważne obciążenie nauczycieli obowiązkami zawodowymi, społecznymi i domowymi, względnie słabe wyposażenie w środki uprawiania samokształcenia oraz utrudniony dostęp do instytucji upowszechniania kultury.

Toteż o wszechstronnym i efektywnym uprawianiu samokształcenia można mówić jedynie w przypadku stosunkowo wąskiej grupy respondentów, którzy tworzą nauczycielską czołówkę samokształceniową. Czołówka ta osiąga często imponujące rezultaty w pracy nad osobistym rozwojem.

Przeprowadzone badania wykazały, że tym, co najbardziej oddziałuje na kierunek i treść samokształcenia nauczycieli oraz pobudza ich do mniej lub bardziej intensywnych działań, jest praca zawodowa. W niej należy dopatrywać się stymulacyjnych i motywujących podstaw samokształcenia nauczycieli, a także podstawowej determinanty treści pracy nad permanentnym rozwojem kadr pedagogicznych. Korelacja między celami, mo-

[8] T. Tomaszewski: Psychologiczne problemy kształtowania osobowości socjalistycznej. *Oświata Dorosłych* 1965, nr 5, s. 225.

tywami i treściami samokształcenia nauczycieli oraz charakterem pracy zawodowej wydaje się być najbardziej istotną dominantą.

Istotny wpływ na kształt samokszałcenia nauczycieli wywiera poziom ich wykształcenia. Im wyższe wykształcenie respondentów, tym częściej w ich samokształceniu pojawiało się modyfikowanie osobowości i przeżywanie wartości sztuki, tym częstsze korzystanie z sesji i odczytów naukowych i popularnonaukowych, tym większy odsetek należących do towarzystw naukowych, zawodowych i kulturalnych, tym znaczniejszy udział w samokształceniu wycieczek poznawczych, teatru i koncertów, muzeum i wystaw, tym częstsze studiowanie dyscyplin nauczanych w szkole, pedagogiki, problemów społeczno-politycznych i teoretycznych kwestii kultury oraz czytanie większej ilości książek naukowych i czasopism, tym silniejsze preferowanie czasopism naukowych i popularno-naukowych oraz społeczno-kulturalnych, zwłaszcza takich jak *Polityka*, *Kultura* i *Życie Literackie*.

Poziom wykształcenia wpływa nie tyle na podejmowanie pracy nad osobistym rozwojem, ile na jej zakres, treści, formy, intensywność i efekty. Nauczyciele z wyższym wykształceniem nie wyróżniają się ani odsetkiem osób uprawiających samokształcenie, ani systematycznością i planowością pracy samokształceniowej. Wyróżniają się natomiast bogactwem celów, zakresem wartości i treści, wielością form samokształcenia, umiejętnościami i efektami urabiania się, czyli tym wszystkim, co składa się na pojęcie samokształcenia wielostronnego i wysokiej kultury samokształceniowej.

Między poziomem wykształcenia i jakością samokształcenia nauczycieli zachodzą zatem wyraźne korelacje dodatnie. Im wyższy poziom wykształcenia nauczycieli, tym częściej spotykamy się z przypadkami samokształcenia wielostronnego i efektywnego, o szerokim zakresie treści i znacznym wachlarzu form, źródeł i metod. Toteż wszelkie działania na rzecz podwyższania poziomu wykształcenia nauczycieli służą także wzrostowi roli samokształcenia w rozwoju kadr pedagogicznych.

Nauczyciele zatrudnieni w liceach ogólnokształcących najczęściej uprawiali samokształcenie, a jego jakość wyróżniała się w całej grupie pedagogów z wyższym wykształceniem. Nauczyciele liceów ogólnokształcących najczęściej dążyli do rozszerzenia i aktualizacji wiedzy, modyfikowania osobowości i przeżywania sztuki, najczęściej należeli do towarzystw naukowych i kulturalnych, uczestniczyli w teatrze i koncertach, zwiedzali muzeum i wystawy, brali udział w badaniach naukowych, studiowali zagadnienia społeczno-polityczne i zajmowali się amatorsko techniką.

Istotne różnice charakteryzują samokształcenie kobiet i mężczyzn. Mężczyźni częściej uprawiali samokształcenie niż kobiety, ale czynili to mniej systematycznie. Przez uprawianie samokształcenia mężczyźni częściej zmierzali do rozszerzania i aktualizacji wiedzy naukowej, zwłaszcza przedmiotowej, pedagogicznej, społeczno-politycznej i technicznej. Kobiety częściej dążyły do osiągania lepszych wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz preferowały metodyki nauczania, psychologię i wiedzę o kul-

turze. W samokształceniu mężczyzn większą rolę spełniały sesje i odczyty naukowe i popularnonaukowe, przynależność do towarzystw, wycieczki poznawcze, badania naukowe, konferencje pedagogiczne, a w samokształceniu kobiet — radio, telewizja, sztuki i filmy, muzeum i wystawy oraz konferencje przedmiotowo-metodyczne. Kobiety osiągały też lepsze wskaźniki czytelnictwa.

Płeć nauczycieli wpływa zatem wyraźnie na cele, treści i efekty samokształcenia. W samokształceniu mężczyzn dominują nastawienia na wzbogacenie wiedzy pedagogicznej i aktywne poznawanie świata. Samokształcenie kobiet jest częściej ukierunkowane na doskonalenie praktyki pedagogicznej i jej wyników, na wartości sztuki oraz na bierne raczej przeżywanie i poznawanie świata.

Dosyć wyraźne są także dyferencjacje samokształcenia nauczycieli miejskich i wiejskich. Obok wykształcenia, które wpływa na ilościową i jakościową stronę tych zróżnicowań, wydają się one wynikać także z dostępności instytucji upowszechniających wartości kultury i utrwalonych wzorów życia społeczno-kulturalnego.

Nauczyciele pracujący w środowiskach wiejskich więcej cenią umiejętności pedagogiczne i kolektywne formy samokształcenia, częściej przez uprawianie samokształcenia zmierzają do osiągania wyższych efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, a w treściach samokształcenia preferują problematykę metodyczną i społeczno-polityczną. Częściej też czytają większą ilość książek oraz wyżej oceniają rolę radia i telewizji w uprawianiu samokształcenia. Wyższy odsetek nauczycieli wiejskich czyta systematycznie *Głos Nauczycielski*, *Nową Szkołę*, *Wychowanie* i czasopisma przedmiotowo-metodyczne.

Nauczyciele z miast uczestniczą w sesjach i odczytach naukowych i popularnonaukowych, w towarzystwach, w wycieczkach poznawczych, w teatrze i koncertach oraz w muzeum i wystawach. Czytają też częściej większą ilość czasopism, preferując czasopisma naukowe i popularnonaukowe oraz społeczno-kulturalne, a szczególnie *Politykę*.

Samokształcenie nauczycieli wiejskich jest częściej ukierunkowane na praktykę pedagogiczną i kwestie społeczno-polityczne, natomiast nauczyciele z miast częściej uwzględniają w samokształceniu treści naukowe i wartości estetyczne oraz aktywniej poznają świat.

Samokształcenie i jego komponenty podlegają zmianom w przekroju wielu lat życia i pracy. Dlatego właśnie mówimy o samokształceniu jako o procesie, w którym w krótszych lub dłuższych odcinkach czasu następują przejścia od aktualnego stanu do stanu następnego. W praktyce rzadko mamy do czynienia z petryfikacją określonego stanu samokształcenia. Normalnym zjawiskiem jest postęp lub regres, wzbogacanie lub ubożenie, umacnianie lub osłabianie samokształcenia, w zależności od poziomu aktywności osobnika.

Z analiz materiału badawczego wynika, że w miarę wydłużania się stażu

pracy zawodowej respondentów wzrastał odsetek osób dążących do osiągania wyższych efektów pracy pedagogicznej, zaspokajania osobistych zainteresowań i przeżywania sztuki, należących do towarzystw oraz ceniących rejonowe konferencje pedagogiczne. Rósł też odsetek respondentów czytających więcej książek. Zmniejszała się natomiast ilość nauczycieli szacujących najwyżej rolę konferencji przedmiotowo-metodycznych.

Zaobserwowane tendencje świadczą o zachodzeniu zmian w celach, motywach, treściach i postawach samokształceniowych nauczycieli. Wyższe oceny efektów osobistego samokształcenia przez nauczycieli o długim stażu pracy dowodzą, że w miarę upływu lat wzrastają na ogół umiejętności uprawiania samokształcenia.

Młoda kadra nauczycielska nastawiała się w samokształceniu na uzupełnianie wiedzy i podwyższanie praktycznych umiejętności, czerpiąc niezbędne informacje z literatury i korzystając z doświadczeń współtowarzyszy pracy. Wykazywała też zainteresowania sztuką, zwłaszcza teatrem i koncertami, oraz wyraźnie preferowała wycieczki poznawcze jako aktywną formę poznawania świata.

Z prac nadesłanych na konkurs dowiedzieliśmy się, że w uprawianiu samokształcenia młodzi nauczyciele często natrafiali na trudności wynikające przede wszystkim z niewystarczającego przygotowania do pracy samokształceniowej. Dlatego też samokształcenie młodych nauczycieli nie zawsze było dostatecznie efektywne.

W miarę przezwyciężania trudności towarzyszących początkom pracy nauczycielskiej i samodzielnego uprawiania samokształcenia następowało na ogół umocnienie dążeń i rozszerzenie zakresu zainteresowań samokształceniowych. Więcej nauczycieli uprawiało samokształcenie systematycznie i według konkretnego planu, przy czym coraz większy odsetek podejmował i kontynuował studia bez przerywania pracy zawodowej. Jest to zatem okres samokształceniowej ekspansji.

Między 4 i 10 rokiem pracy zawodowej nauczyciele najwyżej cenili wartość wiedzy, a znacznie mniej wagi przywiązywali do umiejętności pedagogicznych, które w zasadzie opanowali w okresie adaptacji. Obniżał się udział sztuki w ich samokształceniu, w treściach samokształcenia eksponowali nauczany przedmiot, częściej niż nauczyciele o innym stażu studiowali treści psychologiczne, a mniej zainteresowania wykazywali pedagogiką.

Między 11 i 20 rokiem pracy zawodowej nauczyciele mniej uwagi zwracali na rozszerzenie i aktualizację wiedzy, a swoje zainteresowania częściej kierowali ku ulepszaniu umiejętności pedagogicznych. Najwyższy odsetek nauczycieli z tej grupy dążył do modyfikowania osobowości, brał udział w badaniach naukowych i eksponował w swoim samokształceniu metodyki nauczania, problemy społeczno-polityczne i zagadnienia techniczne.

Po 20 roku pracy zawodowej zmniejszał się odsetek nauczycieli uprawiających samokształcenie, zwłaszcza systematycznie i planowo. Doświadczeni

nauczyciele częściej niż ich koledzy o niższym stażu za cel samokształcenia przyjmowali osiąganie dobrych wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej, zaspokojenie osobistych zainteresowań i przeżywanie sztuki, a najmniej wagi przywiązywali do doskonalenia umiejętności pracy pedagogicznej i przeobrażania osobowości, cenili wysoko odczyty oraz audycje radiowe i telewizyjne, natomiast rzadko brali udział w wycieczkach poznawczych, częściej niż młodzi koledzy w treściach samokształcenia eksponowali pedagogikę, problematykę psychologiczną i kulturalną, a obniżali zainteresowanie kwestiami społeczno-politycznymi i technicznymi.

W rozwoju samokształcenia nauczycieli o stażu od 4 do 20 lat obserwowaliśmy raczej postęp przy różnicowaniu jego celów, form i treści. Na fluktuacje w samokształceniu tych nauczycieli prawdopodobnie wpływały sytuacje zawodowe i życiowe. Natomiast w samokształceniu nauczycieli o ponad 20-letnim stażu pracy dostrzegliśmy minimalne symptomy regresu. Przypuszczamy, że regres ten powodowała najstarsza generacja nauczycieli, która ograniczała zakres i intensywność swego samokształcenia.

Przyczyn braku dostatecznej zgodności stanu samokształcenia z potrzebami oświatowymi i samych nauczycieli można się doszukiwać m. in. w dwóch zjawiskach, na które wskazali nauczyciele objęci badaniami ankietowymi.

Pierwsze polega na niewystarczającym ilościowym rozwoju różnych form samokształcenia, co utrudnia nauczycielom dobór odpowiadających im sposobów urabiania się. Dotyczy to szczególnie nauczycieli wiejskich. Ich możliwości wyboru są nader ograniczone. Obok konferencji rejonowych i przedmiotowo-metodycznych, które są obowiązkowe, pozostaje im jedynie książka, czasopismo, radio i telewizor, jako najbardziej dostępne środki uczenia się, poza oczywiście pracą społeczną i zawodową, jeżeli je świadomie włączają w strukturę procesu samokształcenia. Oferowanie zatem szerszego asortymentu możliwości to także działanie na rzecz wzrostu roli samokształcenia w rozwoju nauczycieli.

Drugie można sprowadzić do braku koncepcji umacniania i inspirowania samokształcenia nauczycieli, czyli w gruncie rzeczy do braku wypracowanych zasad polityki w tej dziedzinie. Instytucje powołane do organizowania doskonalenia nauczycieli, ograniczając się w zasadzie do reagowania na bieżące niedomogi i potrzeby szkolnictwa i nauczycieli, przyczyniają się do utrwalenia funkcji adaptacyjnej samokształcenia, a nie przecierają szlaków dla urzeczywistnienia jego funkcji rekonstruktywnej. Próby inspirowania indywidualnej pracy samokształceniowej nauczycieli przez konferencje rejonowe i przedmiotowo-metodyczne muszą siłą rzeczy ograniczać się do lepszego czy gorszego przygotowania się nauczycieli do udziału w tych konferencjach. Brak wieloletniego, perspektywicznego programu pracy, którego realizacja kończyłaby się jakimś wydarzeniem oczekiwanym i przeżywanym przez nauczycieli, nie stwarza szans inspirowania, a zwłasz-

cza świadomego kierowania procesami indywidualnego samokształcenia nauczycieli.

Niewystarczająca koordynacja działań różnych instytucji uczestniczących w doskonaleniu kadr nauczycielskich wprowadza do samokształcenia nauczycieli wiele zamętu, ostro krytykowanego przez nauczycieli.

Niektóre tendencje w samokształceniu nauczycieli upoważniają do optymistycznego spojrzenia w jego przyszłość.

Rozszerzanie zakresu i form samokształcenia oraz wzrost jego intensywności i efektywności w miarę podwyższania poziomu wykształcenia nauczycieli pozwalają snuć pomyślne przyszłościowe prognozy. Przechodzenie na kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych i pokaźny odsetek pedagogów studiujących sprzyjać będą umacnianiu rangi samokształcenia w rozwoju ogólnym i zawodowym kadr nauczycielskich.

Pozytywnie trzeba też ocenić przebieg ewolucji samokształcenia nauczycieli w miarę wydłużania się ich stażu pracy zawodowej. Dopiero w końcowych latach służby nauczycielskiej można oczekiwać tendencji do ograniczenia zakresu i intensywności samokształcenia, chociaż wydaje się, że sytuacja życiowa i stan zdrowia bardziej wpływają na obniżenie jakości samokształcenia niż wiek nauczycieli. Jest to kwestia o tyle ważna, że średnia wieku nauczycieli w szkolnictwie ulegać będzie podwyższaniu z uwagi na malejące zatrudnienie młodych nauczycieli.

Stopniowe wyrównywanie zasadniczych różnic między miastem i wsią, przyspieszenie tempa wkraczania nauki i techniki do środowisk wiejskich, rozwój usług, żywsze kontakty z wyższą kulturą oraz wzrost wykształcenia mieszkańców prowadzić będą nadal do przeobrażeń korzystnych dla umacniania dążeń samokształceniowych nauczycieli wiejskich.

Na jakość samokształcenia nauczycieli z miast pozytywny wpływ wywierać będzie z pewnością zmniejszenie ilości dzieci w klasach, a więc stwarzanie korzystniejszych warunków pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Osiąganie wysokich efektów samokształcenia nauczycieli wymaga optymalnych, subiektywnych i obiektywnych warunków pracy nad rozwojem kadr pedagogicznych.

Na czoło wysuwają się tutaj takie sprawy, jak: 1) świadomość własnych braków, potrzeb i możliwości, 2) znajomość doskonalszych wzorów osobowych oraz metod i środków urabiania się, 3) umiejętność skonkretyzowania ideału samokształceniowego, przełożenia go na język zadań i konsekwentnego realizowania, 4) korzystne motywy uruchamiające wolę pracy nad własnym rozwojem, 5) wyposażenie w środki uprawiania samokształcenia. Są to podstawowe determinanty procesów samokształcenia. Ukształtowanie tych determinant na możliwie najwyższym poziomie prowadzić będzie do optymalizacji efektów samokształceniowych wysiłków nauczycieli.

Badania ujawniły wiele istotnych słabości w poczynaniach samokształ-

ceniowych nauczycieli. Toteż w pracy podjąłem próbę zarysowania programu optymalizacji wysiłków nauczycieli w dziedzinie samokształcenia nie pretendując oczywiście do wyczerpania zagadnienia i uznając swe propozycje za jeden z możliwych wariantów.

Przeprowadzone badania umożliwiły opracowanie ogólnego, ale bardzo bogatego obrazu samokształcenia nauczycieli. Zarysowane zostały jednak tylko jego kontury, które trzeba nadal wypełniać konkretnymi treściami, a zwłaszcza dokonać uściślenia związków i zależności zjawisk. Sądzę, że zadanie to zostanie podjęte. Samokształcenie jest bowiem niezwykle interesującą dziedziną rzeczywistości pedagogicznej.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

PRZYCZYNY ODPADU W SZKOLE WIEJSKIEJ
(na przykładzie wsi w rejonie uprzemysławianym)

UWAGI WSTĘPNE

Diagnostyczne badania naukowe są warunkiem koniecznym rozwiązania trudnych problemów pedagogiczno-społecznych w zakresie pełnej realizacji zasady demokracji, jednolitości i drożności szkolnictwa. Szczególnie ważne są poszukiwania przyczyn trudności w funkcjonowaniu systemu oświatowego, prowadzone dogłębnie, w typowych środowiskach lokalnych i rejonach.

Artykuł ten obejmuje wycinek badań nad funkcjonowaniem szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym, prowadzonych w Zakładzie Badań Rejonów Uprzemysławianych Polskiej Akademii Nauk. Badania te mają charakter diagnostyczny i celem ich jest stwierdzenie, w jakim stopniu pośrednie wpływy uprzemysławiania rejonu zmniejszają rozbieżność pomiędzy funkcją rzeczywistą i założoną szkoły wiejskiej. W badaniach tych stosowane są dwie dopełniające się procedury badawcze: porównawcze studium monograficzne i reprezentatywne badania ilościowe. W obydwu procedurach posługują się wskaźnikami ilościowymi poziomu funkcjonowania szkoły (na przykład wskaźnikiem odpadu szkolnego), jak i wskaźnikami jakościowymi (na przykład wskaźnikami poziomu podstawowych umiejętności szkolnych uczniów).

Ograniczam się tu do materiałów empirycznych z eksploracyjnej, wstępnej fazy badań. Analiza oparta jest na obserwacji uczestniczącej, analizie dokumentacji i wywiadach ukrytych w obwodzie szkolnym w Brudzeniu Dużym w pow. płockim. Jest to wieś centralna (gromadzka) w rejonie intensywnych zmian pod wpływem uprzemysławiania.

Przez „odpad szkolny" rozumiem przerywanie nauki w szkole podstawowej przed ukończeniem ostatniej klasy.

Zjawisko odpadu w szkole podstawowej jest zasadniczym przejawem upośledzenia rejonów rolniczych o przewadze preindustrialnej gospodarki chłopskiej w zakresie dostępu do oświaty. Jest wskaźnikiem marginesu szans w dostępie do oświaty. Jak wynika ze studiów prof. M. Falskiego, „głównym siedliskiem osób z nie ukończoną szkołą podstawową jest teren wsi", a im bardziej rolniczy charakter ma dane województwo, tym wskaźnik odpadu jest wyższy [1]. W województwach typowo rolniczych odpad przekracza 20% młodzieży każdego kolejnego rocznika. Potwierdzają to

[1] M. Falski: Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli. Wrocław 1966. Por. również J. Woźnicka: Drogi szkolne młodzieży. Wrocław 1970.

dane GUS [2], chociaż zjawisko to jest nie dostrzegane we właściwej skali przez administrację szkolną. Statystyka szkolnictwa posługuje się bowiem takim sposobem obliczania procentu uczniów nie realizujących obowiązku szkolnego, który kilkakrotnie zaniża omawiany wskaźnik i przesłania tym samym społeczną rangę problemu. Mianowicie odpad obliczany jest jako procent uczniów nie spełniających w danej szkole obowiązku szkolnego od ogółu uczniów danej szkoły w danym roku szkolnym. Tymczasem są to: 1) uczniowie z tego samego lub zbliżonego (do granicy obowiązku szkolnego) rocznika demograficznego, 2) uczniowie szkół wiejskich przede wszystkim. Słuszniejsze jest zatem obliczanie odsetka uczniów, którzy nie ukończyli szkoły lub ukończyli ją w terminie czy z opóźnieniem, od ogółu uczniów rocznika demograficznego oraz dla wsi i miasta osobno.

W badaniach monograficznych nad przyczynami odpadu, przeprowadzonych w latach 1967—1968 w rolniczej wsi peryferyjnej w rejonie nie uprzemysłowionym (Ciche Górne w pow. nowotarskim, która w poniższej analizie będzie traktowana jak wieś porównawcza), stwierdziłem, że proces odpadu zapoczątkowany jest przez konflikt obowiązków ucznia i taniego robotnika w gospodarstwie rodzinnym. Na zaostrzenie tego konfliktu mają wpływ różne niesprzyjające czynniki, takie jak: zbyt mała rodzina na dużym gospodarstwie, rodziny niepełne, jedynactwo lub pierworodność dziecka w rodzinie, zbyt duża rodzina na małym gospodarstwie, odległość do szkoły, negatywne wzory starszego rodzeństwa, brak selekcji dzieci o obniżonej sprawności umysłowej, łatwość zdobycia pracy bez wykształcenia i błędy w pracy szkoły [3].

Czy zmiany wywołane przez uprzemysławianie rejonu prowadzą do bezpośredniej lub pośredniej likwidacji procesu odpadu szkolnego, czy likwidują jego przyczyny?

1. Rozmiary odpadu

Wskaźnik odpadu obliczany był w stosunku do ogółu dzieci danego rocznika demograficznego w obwodzie szkolnym (po odliczeniu przypadków śmierci, emigracji i migracji). Przeanalizowano 9 roczników uczniów od 1944 do 1952 roku, tzn. od rocznika kończącego wiek obowiązku szkolnego (16 lat) w roku 1960, na początku budowy Petrochemii, do ostatniego rocznika będącego już poza szkołą. Ponadto obserwacją objęto uczniów, którzy obecnie nie przekroczyli jeszcze granicy obowiązku szkolnego, ale są w tym stopniu opóźnieni organizacyjnie w nauce, że gdyby nawet bez drugoroczności ukończyli szkołę, to nie zdążą z tym do 17 roku życia (grupa prognostyczna).

Ogółem z roczników 1944—1952 przerwało naukę szkolną 60 uczniów.

[2] Por. Kwalifikacje kadr 1958—1968. Warszawa 1969. GUS, s. 4.

[3] Por. Z. Kwieciński: Problematyka odpadu szkolnego we wsi peryferyjnej w rejonie rolniczym. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970, nr 3 i 4.

Stanowi to w stosunku do 300 wszystkich uczniów z tych roczników średnio 20%. Oprócz tego 15 uczniów z roczników 1953—1957 prawdopodobnie przerwie naukę.

Tak więc w okresie początków budowy i rozbudowy Petrochemii odpad w badanej szkole utrzymuje się na przeciętnie wysokim poziomie, odpowiadającym średnim dla województw rolniczych. Średni procent dla tych samych roczników w rolniczej wsi peryferyjnej w rejonie nie uprzemysłowionym wyniósł 40% (100 przypadków na 250 dzieci), to znaczy dwa razy tyle. Przebieg wskaźnika odpadu w Brudzeniu (tabela 1 i 2) w porównaniu z odpowiednim wskaźnikiem dla Cichego jest nieoczekiwany. W chwili

Tablica 1

SPRAWNOŚĆ DYDAKTYCZNA SZKOŁY DLA ROCZNIKÓW UCZNIÓW Z LAT 1944—1952

Rocznik	Ogółem w roczniku	Odpad		Z opóźnieniem		W terminie	
		Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
1944	23	8	34,8	6	26,1	9	39,1
1945	24	4	16,7	11	45,8	9	37,5
1946	41	8	19,5	13	31,7	20	48,8
1947	34	8	23,5	12	35,3	14	41,2
1948	36	8	22,2	18	50,0	10	27,8
1949	29	6	20,7	13	44,8	10	34,5
1950	44	7	15,9	14	31,8	23	52,3
1951	41	8	19,5	17	41,5	16	39,0
1952	28	3	10,7	5	17,8	20	71,5
Razem	300	60	20,0	109	36,3	131	43,7

Tablica 2

PROGNOZA SPRAWNOŚCI DYDAKTYCZNEJ SZKOŁY DLA ROCZNIKÓW 1953 i 1954

Rocznik	Ogółem w roczniku	Odpad		Z opóźnieniem		W terminie	
		Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
1953	29	2	6,9	4	13,8	22	79,3
1954	28	6	21,4	10	35,6	12	42,9

uruchomienia budowy kombinatu następuje dość gwałtowne zahamowanie procesu odchodzenia ze szkoły, co powoduje gwałtowny skok wskaźnika ilości uczniów kończących szkołę z opóźnieniem. Można by przypuszczać, że uruchomienie wielkiej budowy przemysłowej wywołało powstanie aspiracji, chęci uzyskania tam pracy, do czego jest niezbędne, a w każdym razie może pomóc w uzyskaniu lepszego miejsca pracy, posiadanie świadectwa ukończenia szkoły. Być może tak stało się z rocznikiem 45, ale przed taką interpretacją przestrzega dalszy przebieg tej krzywej. Bo oto podczas gdy w całej Polsce na wsi (także we wsi porównawczej) wskaźniki odpadu systematycznie odpadają [4], to w Brudzeniu, po jednorazowym

[4] Por. M. Falski i J. Woźnicka, op. cit.

spadku wskaźnika odpadu, nastąpiło jakby zahamowanie tej tendencji i utrzymanie się tego procesu na względnie jednakowym i względnie wysokim poziomie.

Można to wyjaśnić następująco:

1. Pomimo skokowego wzrostu zapotrzebowania na świadectwa ukończenia szkoły podstawowej szkoła w Brudzeniu nie podniosła równie szybko swej rzeczywistej sprawności nauczania, a oświata płocka nie zareagowała odpowiednio szybko na tę potrzebę poprzez uruchomienie dostosowanych do tego celu placówek opiekuńczo-oświatowych.

Ustabilizowana część starszej kadry nauczycielskiej w szkole nie zmieniała się w tym czasie (3 osoby), pozostali zaś nauczyciele często się zmieniali i mieli kwalifikacje na różnym poziomie. Kierownik szkoły podkreślał wielokrotnie w rozmowach, że byli oni nastawieni na tymczasowy pobyt w tej wsi, co odbijało się na ich stosunku do pracy. „Szkoła od jakichś 15 lat właściwie nie zmieniła ani tego, co robi, ani jak to robi — mówił kierownik na zebraniu rodziców uczniów najtrudniejszych dydaktycznie i wychowawczo — a w tym czasie wieś się przeobraziła bardzo. Przedtem nie było trudności, a teraz są. A więc przyczną trudności jest rodzina, która się zmieniła na skutek zatrudnienia w przemyśle, pracy kobiet, ogólnego bogacenia się".

2. Szybko też przekonano się, że zapotrzebowanie na robotników niewykwalifikowanych ze strony Petrobudowy jest tak duże, że przyjmowani są ludzie bez ukończenia szkoły podstawowej. Z drugiej strony uruchomiono kursy wieczorowe, które stworzyły możliwość bardzo łatwego ukończenia szkoły. To także spowodowało, że uczniowie przerośnięci, zamiast perspektywy kilku lat normalnej nauki, przy ciągłych konfliktach ze szkołą i klasą szkolną, woleli perspektywę dobrego zarobku uzyskanego bez tego wysiłku [5].

3. Szkoła nie była zainteresowana konsekwentną kontrolą i dopilnowaniem realizacji obowiązku szkolnego, gdyż władze powiatowe domagały się obniżenia procentu uczniów niepromowanych i z „dwójami" w ciągu roku szkolnego. Nauczyciele i kierownik szkoły wielokrotnie podkreślali, że przedstawiciele władz na zebraniach, odprawach, w czasie wizytacji i w okólnikach żądali utrzymywania się w z góry określonym „procencie" uczniów bez ocen niedostatecznych i promowanych. Tymczasem zatrzymywanie uczniów przerośniętych, czynienie im przeszkód w opuszczeniu szkoły prowadziło do podnoszenia procentu uczniów dwójkowych lub niepromowanych.

4. Petrobudowa przez zatrudnienie znacznej ilości rolników uruchomiła być może dodatkowe procesy (przejściowo czy na stałe) utrudniające sy-

[5] Por. W. Marczyk: Uwarunkowanie rozwoju szkoły w okresie uprzemysławiania (Płock 1958—1966). *Zeszyty Badań Rejonów Uprzemysławianych*. Warszawa 1969, nr 36.

tuację pewnej części uczniów w zakresie możliwości godzenia obowiązków domowych i szkolnych.

5. Petrobudowa nie mogła szybko i bezpośrednio wpłynąć na realną sytuację dzieci z rodzin, z których nikt pracy w przemyśle nie podjął, nie mogła szybko i bezpośrednio zmienić też ich stosunku do szkoły. Natomiast można oczekiwać, że taki wpływ nastąpił czy nastąpi w stosunku do tej grupy rodzin i dzieci z opóźnieniem i pośrednio.

Trzykrotne obniżanie się wskaźnika odpadu w oparciu o analizę wszystkich przypadków uczniów opóźnionych w nauce można wytłumaczyć powstaniem zjawiska zastępczego, pośrednio między przerywaniem nauki i rzeczywistym kończeniem szkoły, prawie — odpadu czy raczej pozornej jego likwidacji. Zjawisko to polega na tym, że część uczniów VII i VIII klasy, mimo bliskiej granicy obowiązku szkolnego, nie opuszcza szkoły, lecz uczęszcza do niej dość nieregularnie, praktycznie nie spełniając żadnych obowiązków uczniowskich (z wyjątkiem obecności na części lekcji). Szkoła wyda im świadectwo tylko dlatego, żeby się ich pozbyć i nie komplikować sytuacji wychowawczej. Podkreślano to w kilku naradach nauczycielskich na ten temat. Ponadto grupka uczniów, w oparciu o oficjalne starania rodziców poparte przez szkołę i o zwolnienia władz oświatowych, przeszła przed ukończeniem wieku obowiązku szkolnego na kurs wieczorowy, nie mając już szans ukończenia szkoły dzienniej. Dwuletni okres wprowadzenia ośmioklasowej szkoły sprzyjał też pozbyciu się przez szkołę, czy przyspieszeniu jej opuszczenia przez uczniów opóźnionych, wskutek wcześniejszej liberalnej promocji zgromadzonych w klasie VII, a przeniesionych do SPR i ZSZ bez konieczności uczęszczania do klasy VIII. W konsekwencji podniosło to także wskaźnik uczniów bez opóźnień, na które miało wpływ powstanie nowej szansy oświatowej i zawodowej. W chwili rozpoczynania budowy Petrochemii byli oni w I klasie lub jeszcze w wieku przedszkolnym.

Charakterystyczna jest też odmienność reakcji uczniów opóźnionych w nauce i ich rodziców w Brudzeniu i w Cichem na prowadzenie klasy ósmej. Tu nastąpił wzrost wysiłku, aby ukończyć szkołę i uniknąć dodatkowej klasy ósmej. Tam, w Cichem, nastąpiło coś odwrotnego: wpłynęła duża ilość podań o zwolnienie z obowiązku szkolnego. Wieś zaakceptowała już tam siedmioletni obowiązek szkolny, ale równocześnie wyrażono opinię o zbędności tej dodatkowej, ósmej klasy.

Ocena rozmiarów odpadu jest niepełna bez wzięcia pod uwagę ilości ukończonych klas w chwili odejścia ze szkoły. Czym innym bowiem od strony skutków jest przerwanie nauki po klasie II na przykład, a czym innym jest odejście ze szkoły po klasie VI. Inne są też szanse w tych obu przypadkach na dokończenie szkoły.

W Brudzeniu największa część uczniów przerywających naukę — to absolwenci szóstej, a następnie piątej klasy, podczas gdy w Cichem najczęściej przerywano naukę po ukończeniu czwartej oraz piątej klasy.

W Brudzeniu nie było też ani jednego przypadku przerwania nauki już w klasie ósmej, ani też niepodjęcia wcale nauki w klasie pierwszej, co miało miejsce w Cichem. W Brudzeniu aż 73% uczniów odeszło ze szkoły po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego, podczas gdy w Cichem tylko 33%.

Tablica 3

ODPAD W BRUDZENIU I W CICHEM WG ILOŚCI UKOŃCZONYCH KLAS

Klas ukończonych	Nie podjęto nauki	0	1	2	3	4	5	6	7	Razem
Brudzeń Ilość uczniów	—	1	1	3	8	6	18	23	—	60
%	—	1,7	1,7	5,0	13,3	10,0	30,0	38,3	—	
Ciche %	4	3	0	4	12	33	31	11	2	100

W Brudzeniu 40% uczniów, którzy przerwali naukę, dokształcało się na kursach wieczorowych na miejscu lub w okolicznych szkołach. Pozostałe osoby także mogły się dokształcać ze względu na łatwy dostęp do tego typu kursów i dobry dojazd do szkoły dla pracujących w Płocku. Tymczasem w Cichem tylko 10 uczniów (10%) kontynuowało naukę na kursach, z czego 6 w wojsku (2) lub w więzieniu (4), a więc pod presją administracyjną.

Tablica 4

UCZNIOWIE Z NIE UKOŃCZONĄ SZKOŁĄ PODSTAWOWĄ WG ILOŚCI LAT ŻYCIA W CHWILI PRZERWANIA NAUKI

Rok życia	7	12	13	14	15	16	17	Razem
Brudzeń Ilość uczniów	—	—	1	5	10	33	11	60
%			1,7	8,3	16,7	55,0	18,3	100
Ciche %	4	2	9	14	38	31	2	100

Fakty te łagodzą ocenę zjawiska odpadu w Brudzeniu, w którym uczniowie opuszczają szkołę później, z większą ilością ukończonych klas i przy tym w krótkim czasie (pół roku — dwa lata) po odejściu znaczna ich część przechodzi na kursy dokształcające.

2. Struktura przerywających naukę według płci

W liczbie uczniów, którzy przerwali naukę szkolną w Brudzeniu, znajduje się tylko 9 dziewcząt (15%), natomiast aż 51 chłopców (85%). W Cichem przewagę mieli również chłopcy, ale nie tak znaczną (stanowili 59%). Chłopcy byli tam częściej i bardziej niż dziewczęta potrzebni do pomocy w gospodarstwie rolnym. Dziewczęta częściej niż chłopcy przerywały naukę z przyczyn biopsychicznych oraz ze względu na niedocenianie potrzeby wykształcenia dziewcząt ze wsi. Przerywały naukę wtedy, gdy w gospodarstwie nie było matki lub gdy były jedynymi córkami w dużej rodzinie lub dużym gospodarstwie.

Inna jest sytuacja w Brudzeniu. Dziewczęta nie tylko znacznie rzadziej przerywają naukę niż chłopcy (co 16—17 dziewczyna, ale co 3 chłopak), ale zdecydowanie przeważają wśród uczniów kończących szkołę w terminie.

Aż 71% chłopców szkoły nie kończy lub kończy ją z opóźnieniem. Sądzę, że ta dysproporcja wskaźników odpadu i ukończenia szkoły w terminie wynika z przyczyn zarówno specyficznych, jak i niespecyficznych dla wsi w rejonie uprzemysławianym, podobnie jak to jest z utrzymywaniem się wysokiego wskaźnika odpadu.

Tablica 5

SPRAWNOŚĆ KSZTAŁCENIA ROCZNIKÓW 1944—1952

Grupy uczniów / Płeć	Odpad		Z opóźnieniem		W terminie		Ogółem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Dziewczęta	9	6,04	53	35,6	77	58,4	149	100
Chłopcy	51	33,8	56	37,1	54	29,1	151	100
Razem	60	20,0	109	36,3	131	43,7	300	100

1. Zatrudnienie w Petrobudowie, czy szerzej — zatrudnienie poza rolnictwem ojca, starszego brata, zwiększa potrzebę męskich rąk do pracy w gospodarstwie. Powoduje to u części uczniów z rodzin chłopów-robotników, zwłaszcza z części obwodu szkolnego bardziej odległych od szkoły, przeciążenie pracą, brak czasu na naukę, obniżenie frekwencji jesienią i wiosną, spotęgowanie niepowodzeń szkolnych. Potwierdza to stuktura społeczno-zawodowa rodziców uczniów przerywających naukę oraz zależność odpadu od kolejności urodzenia w rodzinie oraz ilości starszych (od przerywającego naukę 9 mężczyzn w rodzinie) (patrz niżej). Przykładem może być rodzina, w której każdy kolejny dorastający syn wyręczał ojca w gospodarstwie, przerywał naukę, a potem odchodził z gospodarstwa. W ten sposób przerwało naukę aż sześciu braci, a tylko jeden dotarł do klasy VIII.

2. Zatrudnienie ojca powoduje brak jego wpływu wychowawczego na syna (synów), co w wieku dorastania jest bardzo potrzebne. Obarczanie

matki i tak przeciążonej pracą, obowiązkami wychowawczymi, przy jednoczesnym wzroście znaczenia udziału syna w prowadzeniu gospodarstwa oraz wzroście zamożności rodziny prowadzi do liberalizacji wymagań, wzorów i metod wychowania w rodzinie. W konflikcie ucznia ze szkołą matka staje po stronie chłopca, stara się ukryć pewne zaburzenia w zachowaniu się. Ojcowie wyraźnie żądają od szkoły większej surowości, proszą, aby ich synów bito itp. Wykazała to także D. Markowska w ankietowych badaniach panelowych [6].

3. Do braku wpływu ojca dołącza się negatywny wpływ braci, starszych kolegów, ulegających niektórym ubocznym skutkom społecznym towarzyszącym budowie kombinatu, negatywne wzory zachowań płynące ze środowiska lokalnego, okolicznego i z miasta. Chłonność chłopców w stosunku do tych wzorów jest duża, tym bardziej że dołącza się do tego osłabienie kontroli rodziny.

4. U pewnej części dzieci robotniczych i chłopsko-robotniczych w rezultacie zmian społecznych wywołanych intensywnym uprzemysławianiem, zmniejsza się obciążenie pracą, zwiększa się ilość czasu wolnego. Nowym potrzebom nie towarzyszą jednak nowe wzory, umiejętności i nawyki, a także nowe instytucjonalne możliwości odpowiedniego spędzania wolnego czasu.

5. Rozwój przemysłu i towarzysząca mu urbanizacja wsi czynią szkołę mało atrakcyjną, nudną. „Dzisiaj nauczyciel musi być cyrkowcem, artystą i technikiem, żeby umieć jakoś zająć uczniów" (kierownik szkoły). Ułatwia to powstawanie sytuacji konfliktowych pomiędzy uczniem a szkołą.

6. Szkoła zachowuje się wobec zachodzących wokół niej przemian z dużym bezwładem. Nie zmienia treści, metod i form swego działania pod kątem ich dostosowania do zmiennych warunków własnej pracy.

7. Chłopcy z racji specyfiki swego psychospołecznego rozwoju łatwiej niż dziewczęta wchodzą w konflikt z nauczycielami i nauką szkolną. Z drugiej strony obserwować można często akty poparcia chłopięcej grupy rówieśniczej dla kolegi przekraczającego regulamin szkolny czy nie spełniającego elementarnych obowiązków uczniowskich, podczas gdy dziewczyna tak postępująca jest izolowana w grupie rówieśniczej.

Pierwsze cztery z wymienionych przyczyn silnej przewagi chłopców wśród uczniów przerywających naukę i opóźnionych w niej są specyficzne, jak sądzą, dla rejonu uprzemysławianego. Następne trzy są niespecyficzne, ale pośrednio powiązane z poprzednimi.

3. Struktura społeczno-zawodowa uczniów przerywających naukę

Wśród uczniów, którzy przerwali naukę szkolną, znaczną przewagę stanowią dzieci z rodzin chłopów-rolników, trzecią część stanowią dzieci

[6] Według referatu wygłoszonego przez D. Markowską w Zakładzie Badań Rejonów Uprzemysławianych PAN w 1969 roku.

chłopów-robotników, a niecałe 10% dzieci robotników. Nie ma ani jednego dziecka pracowników umysłowych, pracowników usług państwowych, spółdzielczych i prywatnych.

Tablica 6

STRUKTURA UCZNIÓW PRZERYWAJĄCYCH NAUKĘ WEDŁUG PRZYNALEŻNOŚCI SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ OJCÓW

Grupy społeczno-zawodowe rodziców	Roczniki 1944—1952		Łącznie z prognozą	
	Ilość	%	Ilość	%
Chłopi-rolnicy	35	58,3	42	55,0
Chłopi-robotnicy	20	33,3	23	30,7
Robotnicy	5	8,4	10	13,3
Razem	60	100	74	109

Aby ocenić te dane, trzeba porównać je ze strukturą społeczno-zawodową ogółu uczniów z tych roczników oraz ze strukturą uczniów kończących szkołę w terminie.

Wśród ogółu uczniów aktualnie uczęszczających do szkoły 41,4% stanowią dzieci chłopów-rolników, 30,3% dzieci chłopów-robotników, 20,7% dzieci robotników, 5,1% dzieci pracowników umysłowych, 1,5% dzieci pracowników usług (np. ekspedientka, malarz pokojowy) oraz 1,0% stanowią dzieci pracowników innych zawodów (rencista MO).

Z porównania tych proporcji wynika, że udział dzieci chłopskich w odpadzie jest względnie największy, a dzieci robotniczych względnie najmniejszy. Natomiast udział dzieci chłopów-robotników w odpadzie jest prawie równy ich udziałowi w strukturze wszystkich uczniów, ale o połowę mniejszy niż udział dzieci chłopskich.

We wsi Ciche 90% uczniów stanowiły dzieci chłopskie, a 10% dzieci chłopów-robotników, a w odpadzie uczestniczyły odpowiednio w 97% i 73%.

Wyniki tej analizy potwierdzają utrzymywanie się w pierwszych latach uprzemysławiania rejonu trudności w ukończeniu szkoły przez względnie liczną część dzieci chłopów-rolników i dzieci chłopów-robotników.

4. Odpad a miejsce zamieszkania ucznia

Czy w rejonie uprzemysławianym utrzymuje się nierównomierny udział w odpadzie szkolnym uczniów zamieszkałych w pobliżu szkoły i „centrum" okręgu szkolnego w znaczeniu strefy uprzywilejowanej pod względem wyposażenia usługowego i kulturowego osiedla? W Cichym, przy podziale obwodu szkolnego na strefy: centralną i dwie względnie równomiernie oddalone od szkoły, po około dwa razy więcej uczniów z tych dwu oddalonych stref przerywało naukę. Oddalenie, jako kryterium podziału

na strefy, jest tu rozumiane nie tylko jako odległość od szkoły, ale również jako łatwość lub trudność w dostępie do środków komunikacji, elektryczności, do punktów usługowych, handlowych, administracyjnych, kulturalnych, wreszcie jako miejsce zamieszkania w bardziej lub mniej zachowawczym mikrośrodowisku sąsiedztwa. W skład obwodu szkolnego szkoły w Brudzeniu wchodzi 9 wiosek. W szczególnie uprzywilejowanej sytuacji pod wymienionymi względami są dwie wsie Brudzeń Duży i Bądkowo Kościelne. Tu znajduje się siedziba GRN, MO, poczta, GS, ośrodek zdrowia, przychodnia weterynaryjna, agronomówka, kino, klub, biblioteka, ośrodek „Nowoczesna Gospodyni", fryzjer, ślusarz, kowal, krawcowa, piekarnia, masarnia, POM, przystanek PKS na rozwidleniu dróg na Płock, Lipno i Włocławek, siedziba parafii; tu też jest szkoła. Wszystkie inne wsie w większości z tych właśnie względów, są wsiami „zależnymi" od osiedla Brudzeń Duży — Bądkowo Kościelne, a ponadto dzieci chodząc do szkoły muszą pokonywać odległość od 1,5 do 4,5 km (w jedną stronę).

Łącznie z tych dwu wymienionych wsi, stanowiących centrum obwodu, 10 uczniów (16,3%) przerwało naukę, a ze strefy peryferyjnej (zależnej) 50 uczniów (83,7%). We wsiach strefy centralnej mieszkało 26% wszystkich uczniów z roczników 44—52, a we wsiach strefy zależnej 74%. Procent uczniów przerywających naukę jest we wsiach centralnych mniejszy od procentu ogółu uczniów z tych wsi. I odwrotnie: procent ogółu uczniów ze wsi zależnych jest mniejszy niż procent udziału w odpadzie uczniów z tych wsi. Zależność uwypukla jeszcze bardziej porównanie wskaźników odpadu ze wskaźnikami opóźnionego i terminowego kończenia szkoły.

Tablica 7

WSKAŹNIKI SPRAWNOŚCI DYDAKTYCZNEJ SZKOŁY DLA UCZNIÓW WEDŁUG STREF EKOLOGICZNYCH

Wskaźniki	Odpadu		Opóźnień		Termin		Ogółem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Centralna	10	12,8	21	27,0	47	60,2	78	100
Zależna	50	22,5	98	44,1	74	33,4	222	100
Razem	60	20,0	119	39,7	121	60,3	300	100

Prawie 2/3 uczniów ze strefy centralnej kończyło szkołę w terminie, podczas gdy 2/3 uczniów ze strefy zależnej kończy szkołę z opóźnieniem lub opuszcza ją bez końcowego świadectwa. Co ósmy uczeń z Brudzenia Dużego i Bądkowa Kościelnego przerywał naukę, a w pozostałych wsiach co czwarty-piąty uczeń.

5. Odpad a miejsce dziecka w rodzinie

Z poprzednio omówionymi czynnikami wiąże się struktura rodziny, miejsce w niej „odpadowicza", oddziaływanie wzorów starszego rodzeń-

stwa itd. Nie dysponując jeszcze pełnymi danymi przedstawię tu rozkład uczniów przerywających naukę według kolejności urodzenia się w rodzinie i związanej z tym ewentualnej konieczności uzupełnienia rodzinnej załogi produkcyjnej.

We wsi porównawczej 60% stanowiły dzieci pierwsze lub jedyne w rodzinie (pierworodni — 41, jedynacy — 12, „chowańcy" — 7), 24% dzieci drugie z kolei oraz 16% dzieci trzecie i dalsze.

Tablica 8

ODPAD WEDŁUG KOLEJNOŚCI DZIECKA W RODZINIE I STRUKTURY SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ

Dzieci Grupy społ.-zawodowe	Pierwsze		Drugie		Trzecie		Brak danych		Razem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Chłopi	17	48,6	8	22,8	10	29,2	9	—	35	100
Chłopi-robotnicy	8	40,0	2	10,0	9	45,0	1	5,0	20	100
Robotnicy	1	—	2	—	2	—	—	—	5	—

W Brudzeniu również wśród przerywających naukę najwięcej jest dzieci pierwszych lub jedynych, jednakże rozkład jest bardziej równomierny. Świadczyć by to mogło o tym, że mniej odczuwalna jest tutaj potrzeba pomocy najstarszego syna w gospodarstwie, a w każdym razie, że w mniejszym stopniu dopuszcza się tu do konfliktu obowiązków ucznia i współgospodarza. Jednakże taka interpretacja byłaby błędna, gdyż wśród przerywających z rodzin chłopskich w dalszym ciągu przewaga dzieci pierwszych jest bardzo duża, a w rodzinach chłopów-robotników praca ojca lub starszego brata (braci) stawia drugiego (a nawet trzeciego i dalszych) syna w rzeczywistej sytuacji najstarszego pomocnika ojca, a właściwie matki. Na 10 dzieci drugich (nie licząc dzieci robotniczych) w 8 przypadkach albo brat pracuje w Petrobudowie lub w innej wsi (traktorzysta w kółku rolniczym), albo rodzina jest niepełna (ojciec zmarł, ciężko chory, nieznany). Podobnie na 19 dzieci chłopskich i chłopów-robotników trzecich i dalszych z kolei o 9 wiadomo to samo (starsze rodzeństwo pracuje poza wioską lub rodzina niepełna), a o 7 brak jest jeszcze danych pod tym względem. Inaczej mówiąc, przynajmniej 42 dzieci na 55 ogółem (bez robotniczych), to znaczy 76,4%, było w sytuacji najstarszego pomocnika w gospodarstwie. Jest to odsetek wyższy niż we wsi porównawczej. Wydaje się, że to właśnie szybki wzrost zatrudnienia chłopów poza rolnictwem dał taki uboczny rezultat.

Takie stwarzanie zapotrzebowania gospodarstwa na kolejnego dorastającego chłopca może powodować aprobatę lub zachęcenie syna (młodszego) do przerwania nauki lub też działanie negatywnych wzorów postępowania ze strony ojca lub starszego brata. Zjawisko to obserwowałem w Cichem, gdzie na 100 przypadków odpadu były 24 pary rodzeństwa i jedna trójka

rodzeństwa, a 49% stanowiły osoby pojedyncze z danej rodziny. Podobne zjawisko istniało i w Brudzeniu. Na 75 przypadków (łącznie z grupą prognostyczną) 40 osób odpadło, będąc jedynymi reprezentantami swoich rodzin, a wśród pozostałych 36 osób było 11 par rodzeństwa, 3 razy po troje rodzeństwa i jedna czwórka braci, poprzedzona przez dwóch starszych, nie objętych analizą. Ponadto dwa razy po dwie pary były blisko spokrewnione ze sobą i zamieszkałe w sąsiedztwie. W Brudzeniu więc w większym stopniu niż w Cichem powstały „dłuższe" ciągi rodzinne odpadu.

6. Przyczyny rzeczywiste i formalne odpadu

Opierając się na analizie związków różnych czynników w każdym konkretnym przypadku spróbowaliśmy uchwycić pewne typy przyczyn rzeczywistych odpadu.

W zależności od rodzaju (treści) dominującego czynnika, który zarazem zainicjował proces zakończony przerwaniem nauki, można w badanej grupie wyodrębnić następujące typy przyczyn:

1. Sytuacja w gospodarstwie i w składzie rodziny jest taka, że niezbędna jest pomoc ucznia w stopniu uniemożliwiającym mu należyte wykonywanie obowiązków szkolnych, na przykład matka — wdowa, ojciec pracuje poza gospodarstwem itp. (Określimy ten typ symbolem G).
2. Sytuacja materialna rodziny stwarza niekorzystne warunki do nauki i rozwoju, zmusza członków rodziny do szukania dodatkowych zarobków, przedłużania pobytu w szkole, grozi utrzymywaniu się złej sytuacji materialnej rodziny itp. — typ M.
3. Początkowe, a potem narastające trudności w nauce wynikające głównie z przyczyn biopsychicznych (niedorozwój psychiczny, ociężałość umysłowa, charakteropatie, choroby, kalectwo) — typ B.
4. Atmosfera wychowawcza rodziny jest niewłaściwa, działa zły wpływ rodziny lub rówieśników (małych grup społecznych) — typ R.
5. Zbyt duża odległość do szkoły — typ D (droga).
6. Przyczyna tkwi w organizacji pracy konkretnego nauczyciela lub szkoły albo też w systemie oświaty i opieki — typ Sz.

Rozkład ilościowy badanych przypadków odpadu według dominującej i pierwotnej (inicjującej proces) przyczyny przedstawia tablica 9.

W największej części przypadków (46,7%) przyczyną dominującą i pierwotną odpadu była sytuacja w gospodarstwie. Również poważny udział (28,3%) stanowią przypadki, w których przyczyną podstawową, prowadzącą od początku do trudności w nauce była ociężałość umysłowa, niedorozwój psychiczny, choroba i kalectwo. Zarazem jednak przeważający typ G stanowi 9,3% ogółu uczniów badanych roczników (44—52), a łącznie z typem M (warunki materialne) 11,9% ogółu uczniów. Tymczasem w Cichem typ G i typ M stanowiły 33,6% ogółu tych roczników, a więc ponad dwa i pół raza więcej niż w Brudzeniu, podczas gdy względna wielkość

Tablica 9

ODPAD SZKOLNY W BRUDZENIU WEDŁUG TYPU PRZYCZYNY DOMINUJĄCEJ

Lp.	Typ przyczyny	Rocznik 1944—1952		Łącznie z prognozą		Procentowy udział poszczególnych typów w stosunku do ogółu (300) przypadków
		Ilość	%	Ilość	%	
1	G	28	46,7	33	44,0	9,3
2	B	17	28,3	26	34,7	5,7
3	N	8	13,33	9	12,0	2,6
4	R	5	8,33	5	6,7	1,7
5	D	2	3,33	2	2,7	0,7
6	Sz	—	—	—	—	—
	Razem	60	100	75	100	20

typu B (przyczyny biopsychiczne) była podobna — wynosiła 6,4% uczniów (w Brudzeniu 5,7%). Świadczy to o tym, że siła przyczyn typu G jest we wsi w rejonie uprzemysławianym znacznie mniejsza niż we wsi w rejonie rolniczym, gdy jednocześnie siła przyczyn typu B jest względnie jednakowa.

W grupie prognozy odpadu przyczyny typu B mają przewagę (9 w stosunku do 6) nad przyczynami typu G i B, co wskazuje — łącznie z poprzednio omówionymi różnicami — na tendencje do zmniejszania się ilości i siły konfliktu gospodarstwa i szkoły oraz na zbliżanie się charakterem przyczyn odpadu w Brudzeniu do typów występujących w mieście [7] (z tym że w mieście istnieje większa możliwość selekcji dzieci opóźnionych w rozwoju i chorych do zakładów specjalnych).

Jeżeli wszystkie analizowane roczniki podzielimy na dwa względnie równe przedziały czasowe: pierwszy — roczniki 1944—1949 i drugi — roczniki 1950 i następne, to możemy porównać ilość przyczyn typu G + + N z ilością przyczyn typu B w tych dwóch przedziałach czasowych.

Tablica 10

TENDENCJE ZMIAN W ROZKŁADZIE TYPÓW PRZYCZYN

Typ przyczyny	Roczniki 1944—1949	Roczniki 1950—1955	Razem
G+M	25	17	42
B	10	16	26

Dane, zilustrowane tabelą 10, wykazują tendencję malejącą dla przyczyn G + M i tendencję rosnącą dla przyczyn typu B. (Ponieważ przedział

[7] Por. K. Akolińska: Badanie odsiewu szkolnego. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1966, nr 2.

czasowy ustalony był arbitralnie, nie można wyciągać z tych danych wniosku, że przyczyny biopsychiczne nasilają się w skali bezwzględnej).

W przeważającej większości badanych przypadków przyczynie dominującej, inicjującej proces odpadu towarzyszyła co najmniej jedna, ale na ogół innego rodzaju przyczyna bądź to równolegle towarzysząca pierwotnej, bądź też wyzwolona przez nią. Posługując się wymienionymi wyżej sześcioma typami przyczyn, próbujemy w tabeli 11 ukazać rozkład przyczyn z uwzględnieniem wszystkich rodzajów połączeń pomiędzy kilkoma przyczynami.

Tablica 11

ŁAŃCUCHY PRZYCZYN PRZERYWANIA NAUKI

Symbol typu przyczyn lub łańcucha	N	Symbol typu przyczyn lub łańcucha	N
G	28	B.M.G.	1
G	4	B.G.D.Sz	1
G.D.	8	B.Sz.	1
G.D.Sz.	2	B.Sz.G.	2
G.D.M.	1	M	8
C.D.M.Sz.	1	M.G.	1
G.D.B.	1	M.G.B.R.	3
G.N.R.	1	M.G.R.	1
G.M.R.D.	1	M.B.Sz.	1
G.R.	1	M.B.R.D.	1
G.R.B.	2	M.B.G.D.	1
G.R.D.	1	R	5
G.B.M.	4	R.G.B.	3
G.Sz.D.	1	R.B.Sz.	1
B.	17	R.M.Sz.	1
B	2	D	2
B.R.Sz.	1	D.G.Sz.	2
B.R.G.M.	1	Razem	60
B.G.	2		
B.G.D.	3		
B.G.M.	1		
B.G.R.Sz.	1		
B.G.Sz.	1		

1. Sytuacja w gospodarstwie, jako dominująca przyczyna odpadu, w 24 przypadkach łączy się z działaniem innych przyczyn. W 4 przypadkach jednak sytuacja gospodarstwa, a właściwie niepełna obsada gospodarstwa wystąpiła jako względnie „czysta" przyczyna odpadu.

Przykład 1: Danuta, córka rolnika łączącego pracę w gospodarstwie z pracą w służbie drogowej, zamieszkała w strefie peryferyjnej, przerwała naukę w wieku 15 lat, mając ukończoną IV klasę, zwolniona z obowiązku szkolnego przez Wydział Oświaty. W dokumentacji szkoły we wrześniu 1965 r. widnieje notatka: „Brak uzasadnionej przyczyny. Wykazana do

Kolegium Karno-Administracyjnego w Płocku". Jednakże w piśmie Wydziału Oświaty z lutego następnego roku czytamy następujące uzasadnienie zwolnienia z obowiązku szkolnego: „Ze względu na ciężki stan zdrowia matki (przewlekła choroba psychiczna) uczennica konieczna jest do pomocy w gospodarstwie rolnym. Choroba (matki) została stwierdzona świadectwem lekarskim, wydanym przez PMRN, Wydział Zdrowia i Opieki Społecznej, Przychodnię Obwodową Poradni Zdrowia Psychicznego w Płocku. Pozytywny wniosek kierownika szkoły".

Na ogół jednak struktura załogi produkcyjnej w gospodarstwie łączy się z innymi przyczynami. Przykład 2: Stanisław, syn chłopa, zamieszkały w strefie peryferyjnej, odległość od szkoły ponad 4 km. Ukończył 6 klas. Ojciec w podaniu o zwolnienie z obowiązku szkolnego i zezwolenie na dokończenie nauki na kursie wieczorowym pisał: „Jestem rolnikiem na gospodarstwie o pow. 5,94 ha, już w podeszłym wieku (60 lat — uzup. Z. K). Stan mojego zdrowia uległ pogorszeniu i trudno mi będzie w gospodarstwie pracować. Mamy 2 synów, z których starszy uczęszcza do kl. VII w Brudzeniu, a młodszy chodzi do IV klasy w Bądkowie Rochny. Bez pomocy starszego syna bardzo trudno będzie prowadzić gospodarstwo rolne i wywiązywać się z obowiązków wobec Państwa. Starszy syn... będzie mógł ukończyć szkołę podstawową na kursie w Bożewie, gdyż droga tam jest lepsza".

2. Przyczyny biopsychiczne jako dominujące działają także w powiązaniu z atmosferą wychowawczą rodziny, z sytuacją załogi produkcyjnej gospodarstwa. W kilku przypadkach do tych przyczyn dołącza się funkcjonowanie szkoły i systemu oświatowo-opiekuńczego. Szkoła nie wprowadzi pracy indywidualnej z uczniami o obniżonej sprawności umysłowej, z opóźnionymi w rozwoju. Ani tego robić nie potrafi, ani nie chce, ani też nie ma niezbędnych warunków do takiej pracy. Zaniedbana przez szkołę jest selekcja takich dzieci, czyli przygotowywanie, możliwie najwcześniejsze, dokumentacji i wytworów dziecka potrzebnych do analizy w Poradni Zdrowia Psychicznego. Szkoła dopuszcza do kilkuletnich opóźnień w nauce, pośrednio przyczynia się do powstawania sytuacji konfliktowych, do utraty kontaktów dziecka z rówieśnikami, zahamowań itd. Z drugiej jednak strony Poradnia Zdrowia Psychicznego, Poradnia Społeczno-Zawodowa nie przejawiają żadnej inicjatywy, nie penetrują terenu, nie zachęcają szkół do wczesnej selekcji dzieci. Wreszcie dzieci zbadane przez Poradnię, z diagnozą „debil", nie uczęszczają do szkół specjalnych z powodu braku internatów, konieczności dojeżdżania, braku miejsca w takich szkołach oraz z powodu pewnej przydatności syna w gospodarstwie. W praktyce, podobnie jak było to w rejonie rolniczym, orzeczenia Poradni służą do zwolnień z obowiązku szkolnego.

Przykład 3: Henryk, syn chłopa, zamieszkały w strefie zależnej pięć lat uczęszczał do klasy I, nie ukończył jej, przerwał naukę mając lat 15. W materiałach z badań ekipy w Wojewódzkiej Przychodni Higieny Szkol-

nej czytamy taką diagnozę i zalecenia: „Znaczne opóźnienie w rozwoju umysłowym i somatycznym. We wrześniu 1964 r. winien być przywieziony do Przychodni celem przebadania i ewentualnego zwolnienia z obowiązku szkolnego. Notatki w dokumentacji szkoły: „Debil", „Na poziomie 4 r. życia", „Zwolniony z obowiązku szkolnego", „Upośledzony umysłowo". Spośród badanych 17 przypadków przyczyn typu B ten był stosunkowo najmniej powiązany z innymi przyczynami, był „najczystszy" w działaniu. Inne przykłady pozornie izolowanego działania przyczyn biopsychicznych przy bliższej analizie okazują się uwikłane w związki z innymi przyczynami: sytuacją wychowawczą i materialną rodziny, z postępowaniem szkoły.

3. Warunki materialne rodziny w małym stopniu stanowiły dominującą grupę czynników warunkujących odpad. Motyw jak najszybszego posłania syna czy córki do pracy w celu odciążenia materialnego rodziny lub poprawy jej sytuacji był charakterystyczny jeszcze w wielodzietnych rodzinach w Cichem, gospodarujących na małych gospodarstwach. W Brudzeniu warunki materialne w mniejszym stopniu wpływają na przerywanie nauki, a jeśli wpływają — to w bardzo ścisłym powiązaniu z sytuacją gospodarstwa, z sytuacją wychowawczą rodziny i zdolnościami dziecka.

Przykład 4: Stanisław, syn chłopa, mieszka w strefie centralnej. Rozkład rodziny. Ojciec porzucił matkę i dzieci. Mieszkają nadal pod jednym dachem, ale ojciec mieszka z inną kobietą — „z kochanką zza Wisły". Od kilku lat kłócili się, bili. Od czasu trwałej separacji rodziców ojciec nie pozwala korzystać z ziemi, zabrania obrabiania jej mimo odpowiedniego wyroku sądowego. W tej sytuacji Wydział Oświaty zezwolił Stanisławowi na przerwanie nauki w szkole, zalecając zarazem dokończenie jej na kursie wieczorowym. „Uzasadnienie: Chłopiec zmuszony jest pomagać materialnie matce i młodszemu rodzeństwu i dlatego podjął pracę w Płockim Przedsiębiorstwie Budowlanym jako pomocnik murarza. Pozytywny wniosek kierownika szkoły".

4. Nieliczne przypadki przerwania nauki pod dominującym wpływem niewłaściwej atmosfery wychowawczej rodziny i grupy rówieśniczej każdorazowo wystąpiły na skutek złożonych powiązań tej przyczyny z innymi.

Przykład 5: Syn chłopa-robotnika ze strefy centralnej ukończył 4 klasy. Ojciec dużo pije, ale i dużo zarabia. Lekceważy nauczycieli i kierownika, twierdząc, że on dokończył u nich szkołę na kursach i zarabia ponad 4 tysiące, a oni zarabiają trzy razy mniej. Chłopak w opinii nauczycieli mało zdolny, miał trudności w nauce w klasach młodszych, pomagał w gospodarstwie. Lekceważąco odnosił się do swoich obowiązków w szkole. W przypadku konfliktu z regulaminem szkolnym i nauczycielami matka zdecydowanie stawała w jego obronie. Ukończył 4 klasy, ale przyjęto go na kurs dokształcający w zakresie VII klasy i ukończył szkołę. Pracuje jako robotnik przy budowie zakładu przemysłowego.

5. Zbyt duża odległość do szkoły, która była dodatkowym czynnikiem sprzyjającym odpadowi, najczęściej powiązanym z trudną sytuacją w gospodarstwie, tylko w dwóch przypadkach wystąpiła jako przyczyna pierwszorzędna pod względem siły wpływu. W przypadkach tych (nr 25, 46) była ona związana z potrzebą pomocy w gospodarstwie oraz z wpływem rodziny (bracia). Byli to dwaj uczniowie spoza obwodu szkoły. Zawiniła tu i szkoła, przyjmując ich.

Podsumowanie

Na podstawie dotychczasowych analiz można następująco podsumować wyniki badań nad odpadem szkolnym w szkole wiejskiej w rejonie uprzemysławianym:

1. Zjawisko odpadu szkolnego utrzymuje się na niższym poziomie w badanej szkole niż w szkole w rejonie nie uprzemysłowionym. Jednakże poziom ten w badanych rocznikach (od 1944) jest jeszcze względnie wysoki, a uprzemysławianie rejonu stało się prawdopodobnie czynnikiem decydującym zatrzymania tendencji spadkowej wskaźnika odpadu.

2. Przyczyną tego jest pozostawienie pewnej części rodzin chłopskich, zwłaszcza zamieszkałych w strefie peryferyjnej obwodu szkolnego, poza zasięgiem bezpośrednich wpływów uprzemysławiania na ekonomiczno-społeczne i społeczno-kulturowe warunki nauki szkolnej dzieci.

Ponadto wzrost zatrudnienia, zwłaszcza mężczyzn, poza rolnictwem wytworzył dodatkowe zapotrzebowanie na męską siłę roboczą w rodzinie, że sprzyjało powstaniu niekorzystnych warunków wychowawczych dla chłopców.

3. Ocenę względnie wysokiego wskaźnika odpadu łagodzi fakt przeciętnej wyższej ilości ukończonych klas w momencie przerwania nauki w badanej szkole, w zestawieniu ze wsią porównawczą oraz wyższy odsetek osób dokształcających się na kursach wieczorowych z własnej inicjatywy lub pod wpływem rodziny.

4. Wśród przyczyn odpadu dominują przyczyny o charakterze ekonomiczno-społecznym (struktura załogi produkcyjnej gospodarstwa, sytuacja materialna gospodarstwa, obciążenie dzieci pracą) i biopsychiczne. Jednakże udział przyczyn ekonomiczno-społecznych jest względnie mniejszy w badanej wsi niż w rolniczej wsi peryferyjnej (porównawczej), a ponadto następuje stopniowe „przesuwanie się" (w czasie) przyczyn na rzecz większego proporcjonalnie w nich udziału czynników biopsychicznych.

5. Przyczyny przerywania odpadu występują w każdym konkretnym przypadku w splotach po kilka przyczyn o różnej sile i kolejności działania. Występują w tych połączeniach zarówno przyczyny o charakterze obiektywnym, zewnętrznym w stosunku do ucznia (np. struktura rodziny, miejsce zamieszkania, odległość, sytuacja materialna i wychowawcza w ro-

dzinie), jak i o charakterze subiektywnym, związanym z osobą ucznia (np. poziom rozwoju umysłowego i fizycznego, zdrowie, aspiracje, wzory zachowań). Niektóre z przyczyn mają charakter pedagogiczny związany z funkcjonowaniem dydaktycznym, wychowawczym, selekcyjnym, opiekuńczym szkoły i systemu oświatowego oraz z wychowaniem w rodzinie, a inne mają charakter pozapedagogiczny. Przy tym rodzina, inaczej niż we wsi porównawczej, przestaje aktywnie uczestniczyć w staraniach o przerwanie nauki.

WŁADYSŁAW SAWICKI

PODSTAWOWA PROBLEMATYKA WYCHOWAWCZA MŁODZIEŻY W POLSCE LUDOWEJ

W pierwszym okresie po wyzwoleniu cały wysiłek władz oświatowych w Polsce został skupiony na odbudowie szkolnictwa, zaś zagadnienia wychowania pozaszkolnego były rozwiązywane w drodze inicjatyw społecznych. Do głównych organizatorów tego wychowania w tym okresie zaliczyć należy Związek Młodzieży Polskiej, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci oraz Harcerstwo. W tym też okresie powstaje organizacja pod nazwą „Ognisko", którego działalność koncentrowała się głównie na pracy z młodzieżą.

Nowy etap w rozwoju opieki nad dziećmi i młodzieżą nastąpił w latach 1951—1962. I tak np. o stałej poprawie warunków nauczania świadczy fakt, że gdy w 1951 r. koszt kształcenia jednego ucznia w szkole podstawowej wynosił 295 zł, w liceum ogólnokształcącym — 940 zł, to w 1962 r. odpowiednio — 1060 zł i — 2550 zł. Wydatki na naukę i szkolnictwo wyższe (wraz z nakładami inwestycyjnymi) wzrosły w tym samym okresie z 499 mln zł do 4,7 mld zł, tj. ponad dziesięciokrotnie. Wydatki zaś na opiekę i wychowanie wzrosły tylko w latach 1955—1962 z 9,3 mld zł do 13,6 mld zł.[1]

Równocześnie w miarę upowszechniania się wykształcenia szkolnego wzrasta zainteresowanie problemami pozaszkolnymi warunków życia i działalności młodzieży oraz różnymi formami wychowania pozaszkolnego, nabierającego w tym czasie charakteru powszechnego. Według prof. Ryszarda Wroczyńskiego[2] za punkt wyjścia przyjąć tu można rok 1952, kiedy to w Ministerstwie Oświaty został powołany Departament Wychowania Pozaszkolnego.

Od tego też czasu datuje się stały wzrost różnego rodzaju placówek wychowania pozaszkolnego. I tak np. w latach 1952—1962 ilość wielkich ośrodków wychowania pozaszkolnego (młodzieżowe domy kultury i pałace młodzieży) wzrosła z 14 w roku 1952 do 23 w roku 1962, ilość zaś stałych uczestników z 43 143 w roku 1952 do 91 943 w roku 1962. Analizując podane cyfry można stwierdzić, że w omawianym dziesięcioleciu nastąpił prawie dwukrotny wzrost liczby uczestników. Podobnie kształtował się rozwój mniejszych form, np. w 1951 roku było 494 placów gier i zabaw z liczbą uczestników 52 646, zaś w 1962 roku 632 — uczestników 95 601[3].

[1] J. Feliksiak: Głos w sprawie młodzieży. Warszawa 1966. „Książka i Wiedza", s. 11—12.

[2] R. Wroczyński: Wychowanie poza szkołą. Warszawa 1968. PZWS „Biblioteka Nauczyciela", s. 153.

[3] Dane z nie publikowanej pracy J. Węgrzynowicza — za R. Wroczyńskim: Wychowanie poza szkołą.

zainteresowań i uzdolnień młodzieży, 2) zbliżenie młodzieży do spraw techniki, 3) stworzenie sprzyjających warunków dla społecznej działalności, 4) organizowanie kulturalnego wypoczynku, rozrywki i wychowania fizycznego".

Sprawy związane z wychowaniem młodzieży, które dotychczas były traktowane dość marginesowo, gdyż skupiano się głównie na zagadnieniach wychowawczych w odniesieniu do dzieci, stały się zasadniczym elementem ustawy o reformie szkolnej z 1961 r. Przyczyny tych zmian można by się doszukiwać, jak to określa K. Żegulski, w „gwałtownym wzroście znaczenia kontaktów pośrednich, w których uczestniczą urządzenia techniczne, rozwój środków masowego przekazu, a także stanowią istotną cechę naszych czasów".[7] Ich wpływ zaś na młode pokolenie jest bezsporny. Powoduje on wzrost zapotrzebowania na placówki posiadające bezpośredni, osobisty kontakt z młodzieżą, stanowiąc uzupełnienie oddziaływania telewizji, radia i innych środków masowego przekazu, które samym oddziaływaniem tworzą kulturę masową. Kultura ta, jak zaznacza R. Wroczyński, „nie mogłaby wytworzyć się w warunkach zacofania technicznego, przy prymitywnych technikach upowszechniania dóbr kultury. Nie oznacza to jednak wcale, iż stanowi ona mechaniczną sumę treści kulturowych upowszechnianych przy pomocy środków masowego przekazu".[8]

Na doniosłość oddziaływania kultury masowej zwraca uwagę w innym opracowaniu K. Żegulski pisząc, że stanowi ona „wielki światowy proces, przekraczający granice państw i ustrojów społeczno-politycznych, posiadający szereg cech wspólnych wszędzie tam, gdzie zaistnieją odpowiednie warunki dla jej rozwoju".[9] Tak więc choć odnotowujemy gwałtowny rozwój upowszechnienia kultury poprzez techniczne środki przekazu, choć reprezentuje ona specyficzne wartości, które są przedmiotem licznych dyskusji i kontrowersyjnych opinii, dają się słyszeć głosy mówiące, że cały szereg środowisk ludzkich zaczyna równocześnie dążyć do bezpośredniego kontaktu i nie zadowala się już kontaktami pośrednimi, jakie daje oglądanie telewizji, słuchanie radia czy też czytanie prasy.

Kształtująca się nowoczesna struktura kulturalna, do której weszły masowe środki przekazu, zmieniła zarówno rolę szkoły, jak też różnego typu placówek kulturalnych i wychowawczych, opartych na bezpośrednim kontakcie z młodzieżą.

Podstawową instytucją w naszym systemie społeczno-politycznym i oświatowym, na którą spada obowiązek współuczestniczenia w wychowaniu młodego pokolenia i przygotowania go do udziału w życiu społecznym, jest szkoła. Nie wnikając w analizę działalności dydaktycznej szkoły możemy stwierdzić, że choć nie można oddzielić w sposób sztuczny treści

[7] K. Żegulski: Funkcje placówek kulturalno-oświatowych w środowisku. *Nauczyciel i Wychowanie* 1968, nr 4, s. 121.
[8] R. Wroczyński: Wychowanie poza szkołą, s. 92.
[9] K. Żegulski: Problemy kultury masowej w Polsce. *Kultura i Społeczeństwo* 1964, nr 2, s. 37.

dydaktycznych od wychowawczych, szkoła powinna w sposób bardziej jednoznaczny przygotowywać młodzież do późniejszego życia w społeczeństwie. Zdaniem wielu znawców problemu przygotowanie to można osiągnąć przez rozwijanie od najmłodszych lat życia społecznego. „Dążyć do rozwijania nowoczesnych form pracy samorządu uczniowskiego, które by w sposób skuteczniejszy przygotowywały młodzież do przyszłej samorządnej działalności w pracy zawodowej i społecznej".[10] Innymi słowy, samorządność powinna wyrażać się w potrzebie współdziałania, poszukiwaniu związków społecznych z innymi ludźmi, wspólnych zainteresowań i zadań.

Do zadań szkoły w zakresie prowadzenia pracy wychowawczej należy również organizowanie zajęć pozalekcyjnych. Instrukcja Ministerstwa Oświaty z dnia 12 lipca 1952 roku określa zajęcia pozalekcyjne jako organiczną część stałej dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły. Praca ta powinna zmierzać do kształtowania czynnej socjalistycznej postawy młodzieży wobec otaczającej rzeczywistości oraz przygotowania jej do właściwego spożytkowania swojego czasu wolnego. Ponadto zasadniczym elementem pracy szkoły w zakresie wychowania i opieki nad młodzieżą powinno być przygotowanie jej do wyboru zawodu, a więc określonego typu szkoły lub uczelni.

Analizując działalność szkoły należy podkreślić, że staje się ona współcześnie tylko jedną z wielu instytucji wychowawczych, a w problemy wychowania w coraz większym stopniu angażowani zostają nie tylko nauczyciele. Wychowawcami stają się pracownicy domów kultury, instruktorzy różnych zespołów zainteresowań, organizatorzy wychowania w osiedlach mieszkaniowych, organizacje młodzieżowe itd. Wychowawcami stają się również w pewnym zakresie pracownicy różnych instytucji o szerszym charakterze oddziaływania, np. takich jak: telewizja, radio, prasa itp.

Tak więc wśród różnych instytucji wychowania wzrasta szczególna rola wychowania pozaszkolnego oraz wychowania „pośredniego". Instytucje wychowania pozaszkolnego najogólniej dzieli K. Przecławski na dwie zasadnicze kategorie:

„a) instytucje organizowane przez dorosłych dla dzieci i młodzieży (względnie takie, w których dorośli odgrywają rolę kierowniczą);

b) instytucje organizowane przez młodzież dla młodzieży, względnie takie, które choć organizowane przez dorosłych, prowadzone są przez samą młodzież (przykładem pierwszej kategorii może być dom kultury, przykładem drugiej — klub młodzieżowy)".[11]

Instytucje zaliczane do pierwszej kategorii mają wyraźną tendencję do ścisłego planowania swej pracy, do narzucania tego planu młodzieży, do włączania młodzieży w formy z góry narzucone i ustalone przez dorosłych.

[10] S. Kulczyński: Zagadnienia wychowania i problem młodzieżowy. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1959, nr 2.

[11] K. Przecławski: Czynniki i instytucje wychowania w wielkim mieście *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 3, s. 118.

Na nieco odmienny aspekt w związku z rozwojem wychowania pozaszkolnego młodzieży wskazuje T. Wujek.[12] Twierdzi on, że rozwój tej formy wychowania powoduje stały wzrost liczby placówek prowadzących wychowanie pozaszkolne, a co za tym idzie potrzebę wypracowania ich modelu, tak aby mogły w sposób najbardziej racjonalny funkcjonować i w pełni wykonywać stawiane im założenia wychowawcze.

Wprawdzie, jak zaznacza autor opracowania, zagadnienie wielkości placówek wychowania pozaszkolnego jest sprawą dyskusyjną, to w praktyce dają się zauważyć dwie tendencje:

a) powoływanie dużych placówek, np. takich jak Pałac Młodzieży w Warszawie;
b) tworzenie małych w miejscu zamieszkania.

Równocześnie są wysuwane pod tym względem zastrzeżenia, że placówki o dużym stopniu zorganizowania, skupiające znaczne ilości młodzieży, poprzez swoją strukturę mogą wywoływać niekorzystne zjawisko wyrażające się w rozluźnieniu więzi społecznej wśród jej uczestników oraz mniejsze dostrzeganie jednostki na tle grupy.

W świetle tych dwóch problemów związanych z rozwojem wychowania pozaszkolnego wyłania się zasadniczy konflikt dotyczący specyficznych zagadnień związanych z wychowaniem w społeczeństwie przemysłowym. Istota tego konfliktu polega z jednej strony na dążeniach do instytucjonalizacji wychowania, planowania działalności wychowawczej, tradycjonalnością instytucji — a dążeniem młodzieży do samodzielności i do tworzenia nowych form spędzania czasu wolnego i aktywnego włączania się w życie społeczne.

W podstawowej problematyce dotyczącej wychowania młodzieży należy podkreślić ogromny wpływ, jaki mogą i powinny mieć organizacje młodzieżowe. Organizacje te powinny pełnić w życiu i wychowaniu młodzieży szczególną rolę, gdyż dają one możność ujścia bardzo różnorodnym dziedzinom zainteresowań młodzieży oraz bezpośredniego zaangażowania ich w sprawy życia publicznego. Ponadto uczestnictwo młodzieży w organizacjach społecznych i politycznych stwarza doskonałą okazję do bezpośredniego wiązania pracy wychowawczej z wprowadzaniem młodzieży w krąg stosunków i spraw życia społecznego.

Tak więc w życiu młodzieży szczególna rola przypada związkom młodzieży. Związki te skupiają na płaszczyźnie ideologicznej te grupy młodzieży, które usiłują samodzielnie realizować zamierzenia wychowawcze mające na celu kształtowanie politycznych i moralnych postaw, stosunku do życia i otoczenia. Zakładając w swej pracy tak ambitne i szerokie, a zarazem tak podstawowe zadania wychowawcze — związki młodzieży nie zamierzają wyręczać szkoły w jej zadaniach wychowawczych, lecz nadać

[12] Szersze omówienie tego problemu znajduje się w artykule T. Wujka pt. Współczesne kierunki i tendencje w dziedzinie wychowania pozaszkolnego. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1967, nr 4, s. 110.

prowadzonej pracy charakter oddziaływania równoległego, skoordynowanego z innymi placówkami wychowawczymi. Tym bardziej że w pracy tych związków występuje czynnik swoisty, który nadaje szczególnego wyrazu prowadzonej pracy z młodzieżą — zwłaszcza pracy ideowo-wychowawczej. Swoistość ta polega na tym, że usiłują one realizować na drodze samowychowania cele ideowo-wychowawcze zawarte w statucie związków młodzieży.

O wadze, jaką przywiązują organizacje młodzieżowe do spraw związanych z wychowaniem młodzieży, świadczy fakt podejmowania tej problematyki przez naczelne władze ruchu młodzieżowego. I tak np. Plenum Zarządu Głównego Młodzieży Socjalistycznej, które obradowało w listopadzie 1966 r., poświęcone zostało problematyce wychowania młodzieży w czasie wolnym od pracy i nauki. W toku obrad zwrócono szczególną uwagę na konieczność zróżnicowania form działalności — zależnie od specyficznych warunków środowiskowych (np. odmienność potrzeb w środowiskach wielkomiejskich od środowisk w małych miastach itp.), potrzebę zbliżenia organizacji młodzieżowych do miejsc zamieszkania młodzieży (kluby osiedlowe, świetlice i inne placówki), na potrzebę współpracy ze wszystkimi placówkami zainteresowanymi wychowaniem młodzieży. Zwrócono również uwagę na fakt, że program pracy w środowisku zamieszkania powinien powstawać przy aktywnym udziale młodych mieszkańców osiedli, co może stanowić jedną z form rozbudzania samorządności młodzieży.[13]

Prof. R. Wroczyński zajmując się analizą wychowawczych funkcji organizacji młodzieżowych oraz podejmując próbę określenia ich szczególnego miejsca w procesie wychowania podkreśla następujące czynniki:

„a) organizacje młodzieży pełnią podstawową rolę w procesie uspołecznienia młodzieży, tzn. kształcenia cech osobowości uspołecznionej, wrażliwej na potrzeby społeczne i czynnie angażującej się w ich rozwiązywanie;

b) organizacje młodzieżowe stwarzają duże perspektywy rozwijania i kształcenia zainteresowań oraz uświadomienia sobie przyszłych ról społecznych i zawodowych;

c) organizacje młodzieżowe stanowić mogą najlepszą szkołę kształcenia czynnej postawy wobec spraw politycznych".[14]

Wypełnianie przez organizacje młodzieżowe i różnego typu instytucje wychowania pozaszkolnego stawianych przed nimi zadań, wynikających z potrzeb społeczeństwa, nadaje im specjalne znaczenie w ogólnym procesie wychowania współczesnej młodzieży. Wychowanie to — zdaniem B. Suchodolskiego — powinno w dzisiejszej cywilizacji tworzyć ludzi

[13] Szerzej zagadnieniami oddziaływania organizacji młodzieżowych zajmuje się K. Przecławski w opracowaniu pt. Wielkie miasto a wychowanie. *Kultura i Społeczeństwo* 1969, nr 1, s. 29—30 oraz J. Feliksiak: Głos w sprawie młodzieży. Warszawa 1966, „Książka i Wiedza".

[14] R. Wroczyński: Wychowanie poza szkołą. Op. cit., s. 111—112.

„zdolnych do twórczego przyswajania sobie naukowego dorobku, do inteligentnego uczestniczenia w nim, do umiejętnego wykorzystywania go w działaniu", zaś „... dzięki jego elastyczności i dzięki zespołowym formom pracy możliwe jest rozbudzenie zainteresowań i kształcenie uzdolnień, nawiązanie łączności z całym różnorodnym bogactwem nowoczesnej kultury we wszystkich jej zakresach, stworzenie społecznej wspólnoty, wyrażającej się w zespołowych działaniach i doświadczeniach".[15]

Z punktu widzenia tych postulatów nasz system oświatowo-wychowawczy wymaga dalszego doskonalenia. Wprowadzanie postanowień Ustawy z 1961 roku w życie powoduje uelastycznienie procesów opiekuńczo-wychowawczych, które powinny nadążać za aktualnie powstającymi sytuacjami i potrzebami wychowawczymi.

Niepełność naszego systemu wynika z faktu, że jak dotychczas jest on w głównej mierze nastawiony na pomoc dzieciom, i to dzieciom osieroconym, mniej natomiast na dzieci i młodzież sprawiające kłopoty wychowawcze, a już w sposób minimalny uwzględnia potrzeby kształtowania określonych postaw ideowo-moralnych wśród ogółu młodzieży. To zaś powinno stanowić jeden z zasadniczych elementów pracy wśród młodzieży.

J. Wołczyk mając na względzie część młodzieży sprawiającej kłopoty wychowawcze wymienia następujące elementy pracy wychowawczej:

„a) rozwijanie potrzebnych form opieki nad dziećmi i młodzieżą, które spotykają niepowodzenia szkolne;
b) wyrównywanie skrzywień biopsychicznych i społecznych, co oznacza rozwiązanie problemu młodzieży społecznie niedostosowanej;
c) zapobieganie przestępczości młodzieży;
d) zwiększenie zasięgu opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą wymagającej specjalnej opieki i specjalnej troski".[16]

W celu praktycznego wcielenia proponowanych postulatów w życie, skoordynowania różnych oddziaływań wychowawczych, prowadzonych przez różne resorty i instytucje związkowe, w lipcu 1968 roku zostało zawarte porozumienie między Ministerstwem Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwem Kultury i Sztuki oraz Centralną Radą Związków Zawodowych w sprawie koordynacji pracy wychowawczej wśród młodzieży. Zasadniczym elementem tego porozumienia jest postulat, aby wszystkie placówki prowadzące pracę wychowawczą wśród dzieci i młodzieży, znajdujące się w gestii wymienionych resortów, wypracowały wspólne koncepcje wychowawcze, wzajemnie się wspierały i uzupełniały.

Współdziałanie wymienionych instytucji ma dotyczyć:

a) programowania pozaszkolnej działalności wychowawczej wśród młodzieży szkolnej;

[15] Por. B. Suchodolski: Świat człowieka a wychowanie. Warszawa 1967, s. 560—563.
[16] J. Wołczyk: Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach. Warszawa 1969, PZWS.

b) projektowania właściwej sieci placówek dla wychowania pozaszkolnego i odpowiedniego ich wyposażenia;
c) kształcenia i doskonalenia kadry specjalistów i wychowawców dla tej działalności;
d) zapewnienia wspólnego instruktażu i nadzoru pedagogicznego nad pozaszkolną działalnością wychowawczą wśród młodzieży szkolnej;
e) zaspokajania potrzeb w zakresie wydawania i rozpowszechniania materiałów metodycznych i repertuarowych dla potrzeb wychowania pozaszkolnego.

W celu zapewnienia właściwej realizacji wymienionych zadań postanowiono równocześnie powołać specjalny zespół problemowy do spraw wychowania pozaszkolnego, którego zakres działania obejmuje:
a) opracowanie projektów głównych kierunków oraz form i metod wychowania pozaszkolnego;
b) synchronizowanie z zadaniami szkoły planów i tematyki ogólnopolskich imprez kulturalno-oświatowych dla młodzieży szkolnej, wspólnego dokonywania oceny tych imprez;
c) opracowanie wniosków, konsultowanie planów narad i konferencji szkoleniowych dla kadry placówek prowadzących pozaszkolną pracę wychowawczą z młodzieżą szkolną;
d) ustalenie planów wspólnych wizytacji (inspekcji) problemowych w placówkach, wzajemnego udzielania pomocy przez wskazywanie konsultantów do wizytacji organizowanych we własnym zakresie;
e) konsultowanie planów rozbudowy sieci placówek i doskonalenia ich bazy, dokonywania systematycznej analizy potrzeb w tym zakresie;
f) konsultowanie planów wydawniczych publikacji metodycznych i repertuarowych dla potrzeb wychowania pozaszkolnego;
g) ustalenie form propagandy placówek oraz informacji o ich pracy wśród nauczycieli, rodziców i młodzieży.

Zanalizowane porozumienie dotyczy głównie tej olbrzymiej większości młodzieży, której zachowanie nie różni się w sposób rażący od ogólnie przyjętych i dopuszczalnych społecznie norm. Jednakże poza tą częścią młodzieży istnieje pewna grupa młodych ludzi, która nasuwa społeczeństwu znaczne trudności wychowawcze. Młodzież tę, określaną jako społecznie niedostosowaną, stanowią młodzi ludzie w różnym wieku i o różnym stopniu tego niedostosowania. Tę grupę młodzieży w wieku do lat 18 szacuje się np. w Warszawie na około 6 tysięcy.[17] Należy się spodziewać, że liczba ta nie jest pełna, gdyż w ciągu roku szkolnego powiększa się w związku z odpadem młodzieży ze szkół średnich.

Problemu młodzieży nie uczącej się i nie pracującej nie można analizować tylko w aspekcie liczbowym, gdyż określa go wiele złożonych czynników powodujących powstawanie szeregu zjawisk o charakterze społecz-

[17] Dane zaczerpnięte z pracy J. Wołczyka: Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach. Warszawa 1969, PZWS, s. 92.

nym. Z licznych doniesień organów władz administracyjnych i służby bezpieczeństwa wynika, że znaczny procent tej młodzieży bierze udział w rozbojach, przestępstwach o charakterze chuligańskim i złodziejskim oraz że w większości przypadków ta właśnie młodzież niszczy i dewastuje mienie społeczne.

Zasygnalizowane objawy społeczne ukazują tylko problematykę, dają obraz tylko niektórych skutków powodujących zjawisko nieprzystosowania społecznego młodzieży. Sam problem nieprzystosowania społecznego jest jednak dużo szerszy niż problem nie uczącej się i nie pracującej młodzieży.

W celu zapobieżenia zwiększaniu się liczby młodzieży nie uczącej się i nie pracującej zostało wydane Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie wprowadzenia obowiązku kształcenia zawodowego młodzieży w wieku od lat 15 do 18. Istnienie takiego obowiązku ma zabezpieczyć przed rozszerzaniem się zjawiska pozostawania młodocianych poza szkołą lub zatrudnieniem i postępującą za tym demoralizacją.

W wyniku zarządzenia obok normalnej sieci szkół zorganizowano dodatkowo:

a) szkoły zawodowe dla młodzieży posiadającej świadectwo ukończenia szkoły podstawowej — o jednorocznym okresie nauczania;
b) szkoły zawodowe dla młodzieży nie posiadającej świadectwa ukończenia szkoły podstawowej — o okresie nauczania od jednego roku do lat dwóch;
c) kursy zawodowe przysposabiające młodzież do wykonywania zawodu — o różnym czasie trwania.

Wprowadzenie obowiązku kształcenia zawodowego dla młodzieży nie uczącej się i nie pracującej jest wyrazem ogromnej troski władz o młodzież. Stanowi także rezultat poszukiwania konkretnych metod przygotowania jej do pracy oraz przedłużenia oddziaływań wychowawczych.

Dokonane tu omówienie porozumienia w sprawie koordynacji działalności wychowawczej wśród młodzieży oraz rozporządzenia w sprawie wprowadzania obowiązku kształcenia młodzieży do lat 18 pozwala na stwierdzenie, że akty te w sposób całościowy ujmują podstawowe problemy dotyczące oddziaływania różnych instytucji wychowawczych na młodzież. Ich zgodne i jednolite oddziaływanie może i powinno stanowić ważny czynnik w efektywnym oddziaływaniu wychowawczym.

Przedstawione powyżej zasadnicze problemy związane z prowadzeniem działalności wychowawczej wśród młodzieży wskazują na konieczność szukania nowych form aktywizowania jej działalności. Na rozbudowę nowych typów instytucji, których działalność odpowiadałaby specyficznym potrzebom środowisk, w których są zlokalizowane, a jednocześnie swoim oddziaływaniem ogarniałyby możliwie najszersze kręgi młodzieży.

IRENA JANISZOWSKA

SYTUACJA W SZKOLNICTWIE FRANCUSKIM W ROKU 1970

Wydarzenia, jakie miały miejsce we Francji w maju 1968 roku, zwróciły uwagę opinii publicznej na sprawy szkolnictwa i oświaty. Choć od wypadków tych minęły już dwa lata, trudno mówić o normalnej, spokojnej pracy uczniów i nauczycieli. Fale strajków i demonstracji powtarzają się permanentnie, tylko z różnym natężeniem. Dotyczy to głównie szkolnictwa wyższego oraz ostatnich klas liceów, sporadycznie występują również zaburzenia i w szkołach pierwszego cyklu nauczania średniego.

Miałam okazję stwierdzić naocznie w czasie tegorocznego, krótkiego pobytu w Paryżu, iż manifestacje młodzieży trwają dalej. Interweniuje policja, dochodzi do starć, do konieczności użycia siły. Równolegle toczy się na ten temat kampania prasowa, zarysowują się różne stanowiska zależnie od kierunku politycznego. Głos zabierają dziennikarze, działacze oświatowi, przedstawiciele rodziców. Ci ostatni ogłaszają protesty przeciwko zbyt brutalnemu zachowaniu się policji lub — przeciwnie — zachęcają władze do podejmowania zdecydowanych kroków, do likwidacji strajków nawet przy użyciu siły, do prowadzenia polityki silnej ręki.

Krytyka rozpoczęta w maju 1968 r. dotyczy wielu dziedzin życia szkoły. Młodzież domaga się zmian programów i metod nauczania, większej demokratyzacji kształcenia średniego, zniesienia panującej dość powszechnie sztywnej i rygorystycznej dyscypliny oraz wprowadzenia na to miejsce wzajemnych dobrych, życzliwych stosunków między nauczycielami i uczniami.

Inne wysuwane postulaty dotyczą udziału uczniów w zarządzaniu szkołą, polepszania warunków nauki (zmniejszenie liczebności klas, podwyższenie i zwiększenie liczby stypendiów). Krytykuje się istniejący system ocen i kontrolnych prac pisemnych oraz egzaminy, w tym egzamin maturalny (bacalaureat).

Nasuwa się pytanie, jakie są źródła tych trudności, które przeżywa aktualnie szkolnictwo francuskie. Powszechnie znany jest bowiem fakt, iż szkolnictwo to posiada bardzo dawne postępowe tradycje, sięgające czasów wielkiej rewolucji francuskiej. Jak mogło dojść do tak powszechnego niezadowolenia z obecnego jego stanu i w tak burzliwy sposób wyrażanych opinii krytycznych?

Najmocniejszą stroną szkolnictwa francuskiego jest tradycja humanistyczna. Francuzi od dawna wynosili ze szkoły głównie kulturę ogólną „la culture genèrale", opierającą się na znajomości literatury antycznej i francuskiej. Celem kształcenia była nie erudycja, lecz kultura. Istota geniuszu francuskiego to: jasno myśleć, pięknie mówić i pisać o najtrudniejszych zagadnieniach w sposób lekki, elegancki, dowcipny.

Szkołą, która dbała głównie o tę kulturę ogólną, było liceum (lycée), a najbardziej cenionym jego typem — liceum klasyczne. Tam właśnie — według powszechnej opinii — przetrwał duch tradycji kulturalnej wielkiego narodu i tam wychowywała się elita umysłów i charakterów. Uzdolnienia do łaciny były do niedawna we Francji podstawowym czynnikiem selekcji młodzieży.

W szkołach francuskich bowiem, podobnie jak w większości szkół krajów zachodnich, wykształcił się system elitarny. Bardzo wcześnie, po ukończeniu pięcioletniej szkoły początkowej (école primaire), uczniowie w wieku lat 11 byli poddawani ostrej selekcji, która decydowała o dalszym ich losie. Tylko ci, którzy pomyślnie zdali trudny egzamin wstępny do liceum, kontynuowali naukę w tzw. cyklu nauczania długiego (enseignement long), które prowadziło wprost do matury i studiów wyższych.

Podstawą selekcji do pełnowartościowej szkoły średniej były przy tym nie tylko uzdolnienia uczniów, lecz często decydujący wpływ miały takie czynniki, jak sytuacja społeczna rodziców, ich zawód, tradycje, sytuacja finansowa itp.

Dla większości uczniów pozostawało nauczanie tzw. typu krótkiego (enseignement court), przygotowujące do życia praktycznego, do podjęcia pracy zawodowej. W szkołach początkowych istniały tzw. klasy końcowe (classes de fin d'études), które zadanie to wypełniały.

Już w okresie międzywojennym wysuwano we Francji hasło demokratyzacji nauczania i podejmowano próby jego realizacji, czego przejawem było utworzenie w r. 1936 tzw. klas orientacji, których zadaniem było właściwe ukierunkowanie uczniów kończących szkołę początkową i zastąpienie selekcji orientacją.

W roku 1945, bezpośrednio po zakończeniu wojny, powołano komisję reformy oświaty, której przewodniczył P. Langevin, a po jego śmierci H. Wallon. Komisja ta opracowała projekt reformy znany pod nazwą planu Langevin — Wallon, w którym starano się zrealizować postulat demokratyzacji nauczania.

Proponowano przedłużenie dla wszystkich dzieci kształcenia ogólnego w upowszechnionej szkole średniej pierwszego stopnia. Chodziło przy tym o stworzenie szkoły jednakowo dostępnej dla wszystkich, ale równocześnie umożliwiającej różnicowanie wykształcenia zgodnie z zasadami psychologii pedagogicznej i potrzebami życia społecznego. Było to sprawą pilną, gdyż życie współczesne, jego modernizacja, wymagała coraz więcej kadr przygotowanych do pracy. Nie tracąc z pola widzenia konieczności kształcenia

kultury ogólnej trzeba było przygotowywać fachowców posiadających wiedzę ścisłą i techniczną. Pomiędzy poszczególnymi ogniwami szkolnymi na poziomie średnim byłaby zachowana całkowita drożność.

Projekt reformy przeleżał długie lata i wreszcie w roku 1959 została uchwalona reforma wprowadzająca jednak tylko połowiczne rozwiązania. Niektóre tylko z idei komisji Langevin-Wallona zostały uwzględnione. Zniesiono mianowicie egzamin wstępny do klasy szóstej, tj. pierwszej w szkolnictwie drugiego stopnia (numeracja klas we Francji jest od 6 do 1). Wszyscy uczniowie kończący szkołę początkową (école primaire) byli skierowywani do określonego typu szkoły drugiego stopnia na podstawie decyzji specjalnej komisji, która analizowała dotychczasowe wyniki poszczególnych uczniów.

Pierwsze dwa lata (klasy szóste i piąte) były okresem obserwacji i orientacji. Uczeń, niezależnie od tego, czy wstępował do liceum, czy do szkoły średniej innego typu, miał mieć te same możliwości wyboru dalszej drogi kształcenia oraz przechodzenia z jednego typu szkoły do innego.

Praktyka wykazała wkrótce, że reforma nie stworzyła warunków dla dokonywania orientacji uczniów w okresie zwanym okresem orientacji (cycle d'orientation). Pozostały bowiem dawne struktury szkolne i usiłowano nową strukturę horyzontalną szkolnictwa nałożyć jakby na istniejącą strukturę pionową. Dzieci w tym samym wieku rozdzielano najpierw do szkół różnych typów, a potem zapewniano im możliwość orientacji i zmiany typu szkoły. Na ogół mała była jednak szansa, by uczeń skierowany do zakładu nauczania typu krótkiego przeniósł się potem do liceum. Wszelka zmiana w trakcie nauki nastręcza trudności, zwłaszcza gdy przechodzi się z niższego do wyższego typu szkoły. Szkoła zresztą również niechętnie rozstaje się z bardzo dobrymi uczniami, nawet gdy stwierdza, że uczeń poradziłby sobie w klasach o trudniejszym programie. Nie wszędzie, zwłaszcza w małych miejscowościach, były szkoły różnych typów.

Ponadto cykl obserwacji był co prawda dwuletni i teoretycznie można było podejmować decyzję dotyczącą orientacji w czasie całego tego okresu, ale już w końcu pierwszego semestru klasy szóstej trzeba było zdecydować, czy uczeń jest zdolny do uczenia się łaciny. Uzdolnienia do tego przedmiotu decydują o możliwości podjęcia nauki w liceum klasycznym, typie szkoły średniej o najdawniejszych tradycjach i w dalszym ciągu najbardziej cenionym przez społeczeństwo francuskie.

W roku 1963 wprowadzono nowe, istotne zmiany. Okres obserwacji przedłużono do lat 4 (klasy VI do III włącznie), starając się możliwie ujednolicić program liceum i kolegium po to, by ułatwić uczniom w czasie całego tego cyklu orientację i ewentualną reorientację.

Jeszcze dalej idącym posunięciem było utworzenie kolegium kształcenia drugiego stopnia (collège d'enseignement secondaire CES), które mają być szkołą zbiorczą dla wszystkich dzieci kończących szkołę początkową (école primaire) i rozpoczynających naukę w szkołach II stopnia. Jest to tzw.

pierwszy cykl, trwający 4 lata (klasy od VI do III) i skupiający w tym samym budynku i pod tym samym kierownictwem różne kierunki.

W ten sposób zasadniczym progiem, momentem dokonywania orientacji staje się koniec klasy III. W tym momencie uczniów mających lat 15 rada do spraw orientacji (conseil d'orientation) na podstawie obserwacji ucznia przez 4 lata w CES i prowadzonej „teczki" (dossier scolaire) skierowuje do różnych rodzajów dalszego kształcenia. Może to być drugi cykl kształcenia długiego — licea klasyczne, nowoczesne i techniczne, lub kształcenia krótkiego. Wtedy też zaczyna się kształcenie zawodowe, gdyż reforma z r. 1963 przewiduje stopniową likwidację klas końcowych w szkołach początkowych, które dawały przygotowanie do zawodu.

Tak wyglądają założenia, a jak przedstawia się rzeczywistość szkolna w roku 1970? Kolegia CES powstają rzeczywiście i liczba ich wzrasta, lokowane są często w nowych i nowoczesnych budynkach. Natomiast nie uległy likwidacji inne typy szkół i równolegle z CES istnieją dalej licea, do których idą dzieci, zdecydowane już w momencie ukończenia szkoły początkowej do podjęcia „nauki długiej" (enseignement long) i które zostały uznane za dostatecznie uzdolnione do tego typu nauki przez komisję do spraw orientacji.

W ostatnim roku szkolnym wprowadzone zostały w programach nauczania CES zmiany, które mają sprzyjać orientacji. W szkołach tych funkcjonują 3 równoległe typy klas VI_1, VI_2 i VI_3 (tzw. przejściowe — de transition). Otóż siatka godzin i programy w klasach typu I i II są identyczne, zniesione zostało nauczanie łaciny, co ułatwia przechodzenie z typu I do II i odwrotnie. W klasie V jest „wprowadzenie do łaciny" (initiation au latin), które ma dać rozeznanie w uzdolnieniach uczniów w tym kierunku. Od klasy IV występuje zróżnicowanie programowe i podział na różne sekcje.

Upowszechnianie nauczania na stopniu średnim postępuje we Francji szybko. Rośnie odsetek młodzieży objętej nauczaniem, co ukazuje następujące porównanie z lat szk. 1968/69 i 1964/65.

Objętych nauczaniem	Rok szk. 1968/69	Rok szk. 1964/65
do lat 14	88 %	71,8%
15	75,4%	57,9%
16	56,4%	50 %
18	23,5%	19,6%

Jeśli dodać jeszcze formy kształcenia w niepełnym wymiarze czasu (łączenie nauki z pracą zawodową), to okaże się, iż uczy się ok. 100% młodzieży do lat 14 i ponad 85% piętnastolatków.

Wprowadzenie jednego typu zakładu dla pierwszego cyklu szkoły średniej CES stanowi na pewno krok naprzód na drodze do demokratyzacji tej szkoły. Istnienie poprzednio dwóch zasadniczo różnych kierunków kształ-

cenia — liceów i kolegiów — przesądzało w praktyce w momencie przejścia ze szkoły początkowej do klasy VI o dalszej przyszłości uczniów.

Upowszechnienie CES odbywa się w dość dużym tempie. Siedem lat temu, w r. 1963, wszyscy uczniowie skierowywani byli do zakładów tych dwóch różnych typów, czyli miała miejsce segregacja. Od tej pory zostało utworzonych ok. 2000 CES, z tego 447 w roku 1969. Dzisiaj CES przyjmują około połowy uczniów I cyklu (47%), licea 24,8%, a kolegia 28,3%. Dalsze wysiłki pójdą w kierunku przekształcenia w CES pierwszego cyklu nauczania wszystkich liceów i kolegiów [1].

Reforma I cyklu jest dopiero w toku, realizacja jej została rozpoczęta w r. szk. 1968/69, a ponieważ okres obserwacji i orientacji jest czteroletni, dopiero w przyszłym roku szkolnym 1970/71 obejmie klasę ostatnią, tzn. trzecią według nomenklatury francuskiej.

Rozwiązanie to nie wszystkich zadowala. Komuniści francuscy w opracowanych na nowo w 1970 r. propozycjach dotyczących demokratycznej reformy nauczania [2] domagają się dalej idącej reorganizacji I cyklu nauczania średniego. Twierdzą, iż trzeba odrzucić nie tylko segregację uczniów do liceum, kolegium i klas końcowych szkoły początkowej — co zrobiła tzw. przez nich „reforma gaulistowska" — lecz również i zamaskowaną segregację w obrębie CES.

Trzeba stwierdzić, że powołanie do życia CES nie wyeliminowało wszystkich trudności tego szczebla nauczania. Problemem dotąd nie rozwiązanym są klasy przejściowe (classes de transition). Grupują one uczniów, którzy zostali uznani za niezdolnych do kontynuowania nauki w klasach VI_1 czy VI_2. Są to często uczniowie przerośnięci, a w ogóle mający braki z zakresu szkoły początkowej. Przed reformą uczniowie ci pozostawali w szkole początkowej, gdzie w klasach końcowych przygotowywano ich do zawodu. Obecnie idą oni, jak wszyscy pozostali absolwenci szkół początkowych, do CES. Tam nauczyciele klas przejściowych stosując indywidualizację nauczania, aktywne metody, różne pomoce (np. taśmy magnetofonowe, teksty programowane) starają się pomóc uczniom w wyrównaniu braków i umożliwić przejście do klasy V_2.

Udaje się to jednak tylko niewielkiemu odsetkowi uczniów, reszta kontynuuje naukę w klasie V przejściowej. Pozostaje więc otwarty problem, co ma się dalej dziać z uczniami, którzy ukończyli taką klasę V. W obecnym schemacie przewiduje się dla nich 2-letnie sekcje praktyczne końcowe (section pratique terminale), a po ukończeniu lat 16 — wieku obowiązku szkolnego — podjęcie pracy zawodowej.

Klasy przejściowe stanowią rodzaj „bocznego toru". Stąd czynniki postępowe domagają się ich zniesienia i wprowadzenia na ich miejsce klas

[1] Dane liczbowe podane przez francuskie Ministerstwo Oświaty w czasopiśmie *Education*.

[2] Por.: Propositions du Parti Comuniste français pour une réforme démocratique de l'enseignement. II wyd. 1970 r. (I wyd. opublikowano w r. 1967).

wyrównawczych (de rattrapage), umożliwiających po nadrobieniu braków kontynuowanie nauki w normalnych klasach cyklu pierwszego, gdyż w zasadzie wszyscy uczniowie do ukończenia klasy III powinni otrzymywać wykształcenie ogólne na tym samym poziomie. Klasy przejściowe i praktyczne obejmują obecnie spory odsetek uczniów, który w r. szk. 1968/69 wynosił 20,9%, a w r. 1969/70 — 24,1%.

Trzeba podkreślić, że nawet te dość umiarkowane posunięcia reformy, nie spełniające wielu postulatów postępowych, z trudnością torują sobie drogę w praktycznej realizacji. W istniejącej sytuacji konieczne są szybkie zmiany w strukturze szkolnictwa, treściach i metodach nauczania. Jednakże wszelkie poczynania reformatorskie, zwłaszcza jeśli dotyczą „uświęconych" tradycją spraw, są we Francji niesłychanie trudne do przeprowadzenia. Bardzo silne jest przywiązanie do tradycyjnego liceum, za najlepszą szkołę uważa się liceum klasyczne, choć w wielu wypowiedziach i artykułach stwierdza się, że Francuzom potrzebne jest wykształcenie przyrodnicze, matematyczne, iż życie współczesne wymaga innego niż tradycyjne przygotowania.

Przywiązaniem do tradycji i niechęcią do zmian trzeba też wytłumaczyć fakt, że np. przesunięcie kształcenia zawodowego na okres późniejszy, po ukończeniu klasy trzeciej, napotyka opory wśród rodziców. Ci spośród nich, którzy chcą, by ich dzieci wcześnie rozpoczynały pracę zawodową, protestują przeciwko wydłużaniu okresu kształcenia ogólnego. Wolą, aby ich dzieci zaczynały naukę w szkole zawodowej bezpośrednio po ukończeniu szkoły początkowej. Dlatego dawnego typu szkoły, sprzed reformy, nie są likwidowane i istnieją obok nowych, które są stworzone zgodnie z wymaganiami realizowanej reformy.

Na zakończenie trzeba wspomnieć o czynniku mającym decydujące znaczenie dla realizacji reformy szkolnej — o nauczycielu. We Francji istniał zawsze duży przedział między nauczycielami szkół początkowych (instituteur) a profesorami (professeur) liceów. Tych pierwszych przygotowują zakłady kształcenia nauczycieli (école normale), drudzy muszą mieć studia wyższe.

Plan Langevin-Wallona podkreślał rolę nauczyciela dobrze przygotowanego do przeprowadzenia reformy oraz konieczność podniesienia autorytetu całego personelu nauczającego. „Jeśli chcemy, by nauczanie miało wysoki poziom, trzeba dbać o prestiż nauczyciela w społeczeństwie, jego godność zawodową i ułatwiać mu doskonalenie zawodowe".

Pozycja nauczyciela w społeczeństwie — stwierdza się dalej — zależeć będzie od roli oświaty w rozwoju nowej Francji i od wysokiego poziomu kwalifikacji osiągniętego przez nauczycieli i wychowawców. Tymczasem kształcenie nauczycieli nie zmieniło się właściwie od końca wieku XIX, charakteryzuje je brak adaptacji do wymagań współczesnego życia.

Dlatego Komunistyczna Partia Pracy we wspomnianych już wyżej „Propozycjach" podkreśla, że wszyscy nauczyciele od przedszkola do szkół śred-

nich II stopnia włącznie są wychowawcami mającymi jednakowe zadania i winni posiadać jednakowe kwalifikacje — studia wyższe (maîtrise) oraz rok lub dwa lata przygotowania pedagogicznego.

Obecny minister oświaty Francji ma pewne plany reorganizacji systemu przygotowania nauczycieli przez szkoły wyższe. Projektuje wcześniejsze, w trakcie studiów, a nie po ich zakończeniu, wprowadzenie przygotowania pedagogicznego tych studentów, którzy zamierzają poświęcić się w przyszłości karierze nauczycielskiej. Jak to będzie wyglądało w praktyce, zobaczymy w przyszłym roku szkolnym.

WIESŁAW DUBIELAK

PROBLEMATYKA I METODOLOGIA ORIENTACJI SZKOLNEJ I ZAWODOWEJ

Wstęp

Problem właściwego wyboru zawodu w ukierunkowanych studiach jest bardzo ważny, ma zasadnicze znaczenie tak dla każdego społeczeństwa, a szczególnie dla społeczeństwa o wysokich właściwościach cywilizacyjnych, jak i dla osobistego zadowolenia i usytuowania jednostki. Każde społeczeństwo, a wobec złożoności współczesnego życia społeczeństwo wyżej zorganizowane pragnie mieć ludzi odpowiednich na stanowiskach, wymaga, żeby zawód nie był dziełem przypadku, ale wyborem celowym, zamierzonym i kierowanym.

Z drugiej strony jednostka chcąc spełnić swoje zadanie wobec społeczeństwa musi kierować się zainteresowaniem i zamiłowaniem zawodu, aby stał się on osobistym zaangażowaniem w życie społeczne przez spełnienie indywidualnych zdolności i przekazania wartości.

„Decyzja wyboru zawodu jest również decyzją o kierunku kształcenia, a zatem określa intelektualną stronę osobowości, wyznacza jej miejsce w społecznym podziale pracy, w grupach społecznych, w skali prestiżu, czyli jej pozycję w społeczeństwie, określa przyjmowane przez nią systemy wartości, wzory zachowania się i wyznacza w znacznym stopniu jej aspiracje i ambicje życiowe, wprowadza ją w określone formy stosunków koleżeńskich (...), nadaje człowiekowi poczucie sensu życia, spełnienia swoich możliwości rozwoju lub też degraduje go, odcina od poczucia sensu życia". [1]

Biorąc pod uwagę złożoność tych zagadnień, ich ważność, a następnie trudność i odpowiedzialność podejmowania decyzji, tak samo zależność od wielu czynników (wymieniam je dalej), powstała konieczność naukowego ukierunkowania do zawodu. Stąd w początkach XX wieku zostają opracowane założenia, a potem wypracowane metody orientacji zawodowej i dalej orientacji szkolnej.

Przez orientację zawodową i szkolną rozumie się „cały proces kształceniowy (szkolny i pozaszkolny), przez który indywidualność wybiera swoją przyszłość zawodową i swoje miejsce w społeczeństwie, zgodnie z postawą intelektualną, moralną i fizyczną."

Używa się również terminu orientacja w szkolnictwie mając na uwadze samą pomoc przy wskazywaniu drogi uczniowi w dalszym procesie kształcenia [2].

[1] J. Szczepański: Zagadnienia socjologii współczesnej, Warszawa 1965.
[2] Bronisław Bigeleisen-Żelazowski: Poradnictwo Zawodowe, Kraków 1949, oraz por. T. Nowacki: Teczka bibliograficzna ucznia, Warszawa 1966.

Należy odróżnić, celem uściślenia pojęć, proces orientacji jako takiej od systemu informacji o zawodzie i studiach. Nie można bowiem zamknąć drogi postępowania w orientacji samą procedurą informacji. Orientacja jest procesem kształceniowym w ciągu długich lat szkolnych, nie ogranicza się do klas orientacyjnych, ale obejmuje całe szkolnictwo od przedszkola do wyższej uczelni włącznie, opierając się na ciągłej weryfikacji decyzji w optyamlnym orientowaniu. Natomiast informacja ma doniosłą rolę w pierwszym okresie struktury orientacji, czyli w okresie preorientacji zawodowej, gdzie definiuje się oryginalność zawodową będącą w nieustannym rozwoju, jak i ewolucję samych procesów poznawczych w wyborze konkretnego zawodu. Poza tym preorientacja w polityce oświatowej odnosi się do pierwszego okresu szkolnictwa, w późniejszym natomiast okresie prowadzi się badania orientacyjne. Osobnym zagadnieniem jest orientacja przy skierowywaniu do zawodu i przydatność zawodowa, którą analizuje się już w samym procesie wykonywania zawodu lub sprawdzianu wstępnych kryteriów kwalifikujących do danego zawodu.

Ze względu na odrębność problematyki przydatności zawodowej i stosowania kryteriów w tym przedmiocie, zajmuję się tym w osobnych rozważaniach. Tutaj poruszam tylko zagadnienia orientacji szkolnej i zawodowej, jej dawniejsze metody i moje badania w tym przedmiocie.

Trzeba stwierdzić, że naglącą koniecznością stały się badania orientacyjne i jak to stwierdziło Międzynarodowe Biuro wychowania na konferencji w Genewie w 1963, stało się to potrzebą każdego państwa. „Obowiązkiem każdego kraju jest prowadzenie poradnictwa zawodowego oraz zachęcanie uczniów szkół wszystkich krajów do korzystania z porad".

Jeszcze jedna uwaga wstępna: akcja orientacyjna może być tylko dziełem kolektywnym, gdzie łączą się wysiłki rodziców i wychowawców, personel służby zdrowia, psychologów i pedagogów, socjologów i specjalistów szkolnictwa zawodowego. Cały ten kolektyw znając cel powierzonego zadania z początku informuje, a potem formuje świadomość dokonania wyboru zawodu w kategoriach postawy osobistego zaangażowania oraz użyteczności zawodu.

I. Orientacja zawodowa w różnych krajach

Właściwie problematyki orientacyjnej można by szukać już w starożytności u Homera i Platona („Odysea", „Państwo") czy też później w „Myślach" Pascala, dalej w wypowiedziach Savary, Fourier, Saint-Simon itd. Tematycznie jednak nie mogę wiązać się z historycznymi wzmiankami zanotowanymi u wielu myślicieli, ale przechodzę do zorganizowanej orientacji jako takiej, powstałej zasadniczo dopiero w początkach XX wieku. Gdyż wiek XX wiąże orientację z wielkimi przemianami industrialnymi i socjalnymi, które stworzyły nowe rzeczywiste konieczności, nowe wymagania łączące się z niespotykaną odpowiedzialnością społeczną, a przez

to nowe systemy wdrożeniowe w orientację zawodową (pomijam inne czynniki przemian, jak: modyfikację pracy, modyfikację hierarchii zawodowej w rodzinie, nowe systemy prac i płac, fizjologię i psychologię pracy, tayloryzm itd., itd., gdyż rozważania tych czynników przekroczyłyby ramy niniejszej problematyki w tym artykule).

W początkach więc XX wieku orientacja kładła nacisk na znalezienie równowagi między potrzebami ekonomicznymi a formacją zawodową i adaptacją do nowych warunków. Gdyż orientacja w początkowej fazie dotyczyła głównie orientacji zawodowej, słusznie zresztą podkreślając, że praca w zawodzie wymaga przygotowania w ukierunkowanej nauce. Dopiero w następnym okresie mówiło się o orientacji szkolnej w całym kompleksie pedagogicznym, by odpowiedzieć na potrzebę wyboru odpowiedniego zawodu zgodnie z wymaganiami społeczeństwa łącznie z zainteresowaniami indywidualnymi wraz ze zdolnościami i właściwościami psychiczno-fizycznymi.

Orientacja taka przedstawiała się zgodnie z rozwojem historycznym następująco:

W 1890 roku Kattel wypracował „test psychiczny" odpowiednio badający uzdolnienia dziecka. I te opracowania eksperymentalne przyczyniły się bezpośrednio do otwarcia w 1895 r. w Monachium biura konsultacji zawodowej w zakresie poradnictwa i skierowywania do zawodu.

W 1902 roku w Szwajcarii powstaje stowarzyszenie o charakterze naukowym skierowania do zawodu z własnym przeglądem „Berufsberatung und Berufsbildung".

W Ameryce Północnej Pearson w 1908 roku opublikował rozprawę „Choosing a vocation", a następnie w Bostonie powstaje biuro orientacji o nazwie „Bureau of Vocational guidance".

W Belgii znany pedagog-lekarz Decroly wypracował ankiety przydatności zawodowej, a jednocześnie otwiera w 1911 roku biuro skierowania do zawodu dla starszych, a w 1912 ogólne biuro orientacji zawodowej w Brukseli.

W sposób szczególny orientacja w sensie samej problematyki i rozwoju metod powstała we Francji. Już pod koniec XIX wieku rozwijająca się psychologia eksperymentalna przy Sorbonie otwiera laboratorium o specjalnym profilu badawczym ukierunkowania na wyższe studia. W biurze tym pracowali wielcy teoretycy i praktycy orientacji, jak: Binet Simon, Lahy, Laugier, Fontègne, a przede wszystkim Pieron i Wallon. A ostatnia reforma szkolnictwa francuskiego dotyczyła głównie właśnie problemu orientacji, przez wprowadzenie do systemu szkolnego czteroletniej obserwacji i orientacji. Czteroletnia obserwacja i orientacja ucznia w wieku od 11 do 15 roku życia wspierana jest pracą „rady orientacyjnej", która pod koniec tejże obserwacji, tj. po ukończeniu przez ucznia klasy III (naszej IX), pomaga mu w wyborze jednej z dwu zasadniczych dróg w dalszej edukacji, a więc tzw. „długiego" cyklu, którego głównym celem jest po-

prowadzenie ucznia poprzez maturę do studiów wyższych, lub cyklu „krótkiego" — przygotowującego do zawodu. Tak zorganizowana orientacja szkolna pozwala w pewnym stopniu na równy start dla wszystkich uczniów z pozycji jednej klasy i orientowanie ich na odpowiedni tor, a przy tym w wypadku mylnej decyzji, stwarza się szansę na jego zmianę [3].

W Polsce zwrócono uwagę od dawna na poradnictwo zawodowe.

W 1903 roku Józefa Joteyko na międzynarodowym kongresie higieny domagała się ustanowienia wstępnego egzaminu w chwili wyboru zawodu.

Zasłużony pedagog Jan Władysław Dawid wskazywał na badania psychologiczne przy skierowywaniu do zawodu, uznając przy tym potrzebę dokładnej diagnozy psychofizycznego stanu osoby.

W tym samym czasie W. Hauszyld otworzył w Warszawie (1907) pierwszą poradnię zawodową i zasadniczo rok 1907 uznaje się za początek badań nad poradnictwem zawodowym w Polsce.

Pierwszy poradnik zawodowy ukazał się w 1911 roku, zawierając wiele prac pedagogicznych, udzielając informacji z zakresu zawodoznawstwa.

W 1925 r. zostało założone „Polskie Towarzystwo Psychotechniczne", które poza badaniami psychotechnicznymi prowadziło badania uzdolnień zawodowych. Zwrócono też uwagę na egzaminy do poszczególnych szkół, niepowodzenia w nauce zawodu itd. Polskie Towarzystwo Psychotechniczne pod przewodnictwem J. Joteyki rozwinęło szeroką działalność, doczekało się 49 prosperujących placówek i chociaż zajmowało się mniej istotnymi sprawami odnośnie samej problematyki poradnictwa zawodowego, to jednak wykazywało piękny rozwój i uwrażliwiało politykę oświatową na naglące potrzeby orientacji zawodowej.

Po wojnie w 1948 r. zdołano reaktywizować zaledwie 21 poradni w 10 ośrodkach miejskich, i to bez większej działalności, a właściwie o stabilnej egzystencji aż do roku 1956.

W 1956 roku powstała Poradnia Zawodowa Międzyszkolnej Przychodni Lekarskiej w Warszawie, a potem Dział Profilaktyki Wojewódzkiej Przychodni Higieny Szkolnej.

W tym samym roku Komisja Oświaty, Kultury i Nauki Sejmu PRL wzywa do organizacji poradnictwa zawodowego. I już w marcu 1957 powstają pierwsze poradnie psychiczno-zawodowe Ministerstwa Oświaty.

W latach 1963/64 było 110 poradni zatrudniających 495 pracowników podstawowej działalności, w latach 1966/67 — 181 poradni z 725 pracownikami, a do 1971 roku planuje się wzrost poradni do 360 z wykształconymi kadrami do 1800 osób [4].

Poradnictwo zawodowe w Polsce jest ujęte w przepisy prawne: — Dz.

[3] W niniejszym artykule poruszam problematykę i metodologię orientacji szkolnej i zawodowej, dotychczas brak jest uwag o orientacji w szkolnictwie francuskim. Obecne zmiany i zasady zostały przedstawione w Nr 1 z 1970 r. Ruchu Pedagogicznego.

[4] Materiały do poradnictwa zawodowego. Praca pod kier. red. Klemensa Sokala *Szkoła—Zawód—Praca*, W-wa 1969, s. 105.

Urz. Min. Ośw. nr 6 z 1958 r. w sprawie powstania przy Ministerstwie Oświaty komórki poradnictwa zawodowego z zasadami prawnymi.

— Dz. Urz. Min. Ośw. nr 1 z 1960 r. w sprawie przygotowania młodzieży szkół podstawowych do wyboru zawodu.

— Dz. Urz. Min. Ośw. nr 1 z 1961 r. instrukcja w sprawie pracy wychowawczej nad przygotowaniem młodzieży liceów ogólnokształcących do wyboru studiów itd.

Zasady i kierunki działania orientacji szkolnej i zawodowej

W metodyce skierowywania do zawodu zwraca się uwagę na zasady orientacyjne, według których kieruje się przy wyborze zawodu. Tutaj zasady te ujmuję łącznie tak w procesie szkolnym, jak i pozaszkolnym uformowanym w całej działalności szkolnictwa francuskiego i polskiego [5].

Zasady w szkolnictwie francuskim:

1. Zasada wolności — określa ona, że każda rodzina ma prawo wyboru ośrodka orientacyjnego oraz prawo podjęcia ostatecznej decyzji, gdyż ośrodki orientacyjne nie wywierają żadnego nacisku, nie decydują o ostatecznym kierunku, lecz orientując — zostawiają wolność wyboru.

2. Zasada obowiązkowości — przed przystąpieniem do pracy zawodowej młodzież podlega obowiązkowym badaniom orientacyjnym, obowiązkowo orzeczenia orientacyjne otrzymuje rodzina badanej młodzieży.

3. Zasada sekretu orientacyjnego — instytut orientacji zawodowej z kolei jest zobowiązany do tajemnicy badań osobowych a przede wszystkim, jeśli wyniki badań łączyłyby się ze szkodą jakąkolwiek: rodziny czy też osoby badanej.

4. Zasada bezpłatności — wszystkie badania orientacyjne są podejmowane na koszt państwa; dotyczy to sektora państwowego, jak i prywatnego, szkół publicznych i prywatnych, a swym zasięgiem obejmuje całość badań.

5. Zasada neutralności — laickości badań. Orientacja jest rozważana w sferze promocji człowieka i polityki oświatowej, jest kierowana potrzebami osobowymi i instytucjonalnymi. Orientacja nie może kierować się żadnymi innymi względami ani natury politycznej, ani religijnej z tego tytułu, że państwo ma pieczę nad skierowywaniem do zawodu, a jako takie jest neutralne w interwencji orientacyjnej i nie wiąże się z żadnym ugrupowaniem.

Te zasady dotyczą głównie dzieci stojących przed decyzją w klasie VI, a zwłaszcza dotyczą dzieci, co do których nie ma żadnej decyzji, żadnych konkretnych skierowań, a wreszcie dzieci upośledzonych i nieprzystosowanych w szerokim tego słowa znaczeniu, które wymagają szczególnej pomocy orientacyjnej.

[5] W artykule uwzględniam problematykę porównawczą.

Zasady orientacji szkolnej i zawodowej w Polsce

Mimo braku ściśle sprecyzowanych zasad teoretycznych orientacji zawodowej i szkolnej i mimo braku sformalizowanych wyznaczników poradnictwo polskie zdecydowanie opiera się na zasadach praktycznych. Chociaż jednocześnie wymienia się w naszej literaturze inne ewidentne zasady dla szkolnictwa, szczególnie zawodowego i implicite zawartych w zasadach francuskich wyżej wyszczególnionych. Zwraca się uwagę u nas na następujące zasady:

1. Zasada korzyści indywidualnej — przekonanie jednostki o ważności wyboru zawodu dla niej samej oraz jaką rolę spełnia ona w społeczeństwie wykonując powierzony zawód.

2. Zasada korzyści społeczno-ekonomicznej — czyli ustalenie ścisłego związku między jednostką a społeczeństwem na tle ogólnych przemian ekonomiczno-społecznych i sytuacji państwowej. Według tej zasady wybór zawodu powinien być rozpatrywany w możliwościach, jakie daje społeczeństwo, z jej potrzebami, a z drugiej strony w kategoriach własnych zainteresowań, ulubionego zawodu lub kilku podobnych, licząc się ze zdolnościami i właściwościami psychofizycznymi itd.

3. Zasada informacji i planowania zawodowego — zasada ta występuje łącznie, gdyż w obydwu wypadkach chodzi o ukierunkowanie zawodowe w aspekcie perspektywicznym. Informacja podaje wymagania połączone z przyjęciem do zawodu, jak i samą pracą zawodową. W planowaniu natomiast już nie chodzi o wiadomości wymagań do zawodu czy też o zawodzie, ale oprócz warunków ekonomicznych, obowiązków związanych z pracą chodzi o spojrzenie perspektywiczne na ewolucję zawodów oraz planowych ukierunkowanych badań psychometrycznych i projekcyjnych połączonych z motywacją działania.

4. Zasada preferencji zawodowej — tj. uwzględnianie zawodów preferowanych w przyszłości rozwojowej w zależności od społecznych wymagań. A konsekwentnie zasada ta wiąże się z preferencją wielokryteriową zawodu, z optymalnym ukierunkowaniem zawodowym, z jej perspektywiczno-futurologiczną preferencją.

Metody orientacji szkolnej i zawodowej

Zagadnienie selekcji od strony metodycznej musi być przemyślanym sposobem wymagającym wieloelementowego układu w różnych okresach sytuacyjnych — w całym procesie nauczania. W tym celu są wymagane metody i odpowiednie techniki działania. Przez metodę rozumie się sposób postępowania, stosowany świadomie, konsekwentnie i systematycznie, natomiast przez techniki jako środki stosowane w metodach, również świadome i celowe wchodzące w zakres tychże metod. W ważności podejmowaniu decyzji wyboru zawodu wymaga się więc sposobu przemyślanego,

konsekwentnego i systematycznego, a także wielu technik prowadzących do tego celu.

Należy przy tym odróżnić badania metodyczne przy skierowaniu do zawodu od innych badań humanistycznych. Gdyż w orientacji szkolnej i zawodowej wyróżnia się specyficzne metody uzależnione nie tylko od specyfiki zawodowej, co jest też ważne, ale uzależnione jest od ogólnych badań orientacyjnych wymagających różnorodnych metod. Dalej przechodząc do refleksji porównawczej między metodami w szkolnictwie francuskim a polskim (uwzględnia się specyfikę w sposobie rozwiązania oraz w zakresie zaangażowania) należy zaznaczyć, że stosuje się inne metody orientacji szkolnej i zawodowej.

W szkolnictwie francuskim po ostatnim sukcesie zreformowanego systemu oświatowego, oprócz selekcji eliminacyjnej, jak to było do reformy, wprowadza się selekcję dystrybutywną, czyli skierowuje się do odpowiedniego typu szkoły o ukierunkowaniu klasycznym, nowożytnym lub praktycznym w tzw. sekcjach nauczania. Oczywiście, jak zaznaczyłem, można przez tzw. klasy transitoires skierować ucznia do innej sekcji, po uprzednim przebadaniu przez komisję orientacyjną. W tym zadaniu stosuje się następujące metody:

1. Metoda wolnego działania — jest to metoda polegająca na organizowaniu fakultatywnych zajęć, swobodnych prac z zakresu różnych opcji, połączonym z obserwacją wykonania zajęć i zachowania się w warunkach, gdzie nie ma ścisłej kontroli i przedmiotów obowiązkowych.

2. Metoda selekcji sukcesywnej — jest to próba pewnego ukierunkowania we wspomnianych sekcjach klasycznych, nowożytnych czy też praktycznych, połączonych z ciągłą obserwacją i przy pomocy pewnych technik, aby w następstwie dokonać optymalnego wyboru.

3. Metoda imperatywu orientacyjnego — jest to wyraźne ukierunkowanie ucznia w pewnym typie szkoły po przebytych eksperymentach orientacyjnych i stosowanych badaniach, w poszczególnych sekcjach.

4. Metoda progresywna i degresywna — zgodnie z czteroletnim cyklem w klasach VI, V, IV, III[6] dostosowuje się odpowiednie sekcje zgodnie z postawą ucznia, jego zainteresowaniami, jak i potrzebami społecznymi, z możliwością przejścia z jednej sekcji do drugiej, tj. z możliwością podjęcia przyszłej decyzji, oraz przejścia z jednej sekcji do drugiej, czyli z ewentualną korekcją poprzedniej decyzji.

5. Metoda futurologiczna — metoda ta pozwala na dokonanie ukierunkowania według domniemanych przypuszczeń, że uzdolnienia, zainteresowania itd. okażą się w ukształtowaniu późniejszym, że zgodnie z zasadami psychologii stosowanej cechy osobowościowe, które nie są w pełni ujawnione, będą wystarczające nie tylko w danym typie szkoły, ale i później-

[6] W szkolnictwie francuskim numeracja klasy idzie w innym kierunku od XI do terminal-końcowej — XI, X, IX, VIII, VII, VI, V, IV, III, II, I terminal.

szej pracy, a obecna decyzja stanie się trafnym potwierdzeniem sugerowanej orientacji.

W tych metodach szkolnictwa francuskiego dysponuje się odpowiednimi technikami, które umożliwiają bezpośrednie oddziaływanie na ucznia w uzyskaniu decyzji orientacyjnej. A sposób ich stosowania jest uzależniony od potwierdzenia w praktyce ich wartości.

Między innymi znajdują się następujące techniki: testy, informacje o zawodzie, obserwacje indywidualne, karty orientacyjne, teczka bibliograficzna ucznia itd. itd.

W innych warunkach historycznych, ekonomicznych, socjalnych kształtowało się szkolnictwo zawodowe we Francji, a w innych w Polsce. Inne też były wypracowywane metody orientacji szkolnej i zawodowej. Szkolne poradnictwo zawodowe w Polsce w samej metodyce orientacyjnej ma do spełnienia bardzo poważne zadania. Między innymi: typu wychowawczego — uświadomienie rodziców o potrzebie danego zawodu i zapoznanie z jego wymaganiami, typu społecznego — w całym procesie przemian umiejętne sprzężenie zainteresowań osobistych z interesami społecznymi; typu ekonomicznego — wyodrębnienie zawodów potrzebujących w ogólnej gospodarce z uwzględnieniem preferencji w wyborze zawodu.

Mając na uwadze te wielowymiarowe zadania Ministerstwo Oświaty nakreśliło plan metodycznego działania, który właściwie ogranicza się do metod preorientacji zawodowej, dając wskazówki właśnie do wczesnego okresu orientacji szkolnej i zawodowej:

a) pogadanki ogólne o wyborze zawodu i pogadanki specjalne o poszczególnych zawodach,

b) wyświetlanie filmów zawodopoznawczych,

c) wykorzystywanie audycji radiowych i telewizyjnych, omawiających pracę w różnych zawodach,

d) zwiedzanie zakładów pracy, instytucji i szkół zawodowych,

e) organizowanie spotkań z uczniami szkół zawodowych, szczególnie ze swoimi byłymi wychowankami,

f) organizowanie spotkań z pracownikami różnych gałęzi pracy, w miarę możności rekrutujących się spośród rodziców uczniów danej szkoły,

g) informowanie młodzieży o możliwościach kształcenia zawodowego,

h) korzystanie z wydawnictwa „Informator Szkolnictwa Zawodowego".

Ponadto Ministerstwo Oświaty zaleca przeprowadzenie rozmów zbiorowych i indywidualnych z uczniami na temat wyboru zawodu. Organizowanie zebrań dla zainteresowanych rodziców w celu poinformowania ich o możliwościach szkolenia zawodowego, o warunkach przyjęcia, o korzyściach dla młodzieży wynikających z kształcenia w danym kierunku, a następnie przeprowadzenie indywidualnych rozmów z rodzicami w celu uzgodnienia ostatecznej decyzji.

W celu zwiększenia efektywności Ministerstwo Oświaty zaleca pomoc

szkole podstawowej w zakresie przygotowania młodzieży do wyboru zawodu przez szkoły zawodowe.

Według wskazań Ministerstwa Oświaty szkoły zawodowe powinny:

a) nawiązać kontakt ze szkołami podstawowymi swego miasta i powiatu, udzielając im informacji o możliwościach szkolenia zawodowego, dostarczać aktualnych danych o wolnych miejscach w szkołach i internatach,

b) zapraszać rodziców i młodzież szkół podstawowych do warsztatów szkolnych w celu zapoznania ich z pracą w poszczególnych zawodach, aby w ten sposób ułatwić nauczycielowi szkoły podstawowej przygotowanie młodzieży do wyboru zawodu,

c) organizować lokalne pokazy prac swoich uczniów, szczególnie w tych szkołach zawodowych, do których młodzież nie wybiera się samorzutnie i o których ma często mylne wyobrażenie,

d) uczestniczyć w wygłaszaniu pogadanek o zawodach, wyświetlać filmy zawodoznawcze itd.

O szkolnych formach i metodach preorientacji i orientacji zawodowej pisało wielu wybitnych znawców szkolnictwa zawodowego. Dla przykładu podam według Janiny Kączkowskiej. Metody te i techniki wymieniam w punktach, gdyż dotyczą one najważniejszych wskazań poprzednio już wspomnianych:

1) przeprowadzenie ankiety,
2) samodzielne zbieranie informacji,
3) prace w warsztatach szkolnych, tzw. „drzwi otwarte",
4) informacje przez radio, telewizję,
5) wyniki rekrutacji do szkół średnich, zawodowych i ogólnokształcących,
6) wypracowania „jaki zawód wybierasz",
7) pogadanka na temat zawodu,
8) rozmowy indywidualne,
9) pomoc wychowawcy w wyborze zawodu itd., itd.

Jak już wspomniałem, wiele jeszcze wymienia się metod i technik w orientacji szkolnej i zawodowej, ale zasadniczo uwzględniają one punkty wyżej wymienione, a przeważnie dotyczą technik działania w praktycznym skierowywaniu do zawodu, mniej dotyczą oryginalności metod.

Zakończenie

Odpowiedzialność podejmowanej decyzji przy skierowywaniu do zawodu jest olbrzymim zadaniem, wymaga wielu relacji międzyosobowej, wielu też metod i technik orientacyjnych. Ale przede wszystkim modyfikacji metod i ich zastosowania. Np. szkolnictwo francuskie po paru latach wysiłku ekonomicznego, organizacyjnego, pedagogicznego może poszczycić się rezultatem w granicach od 5 do 20% właściwego doboru kandydatów do szkół wszelkiego typu, zgodnie z przewidywaniem i decyzją samego

ucznia w uplasowaniu w tzw. sekcjach. Szkolnictwo francuskie jest w ciągłym poszukiwaniu odpowiednich metod, które przyniosłyby oczekiwane efekty. W Polsce istnieje wielka konieczność wypracowania metod. I nie tylko metod psychologicznych czy metod poradnictwa zawodowego, ale przede wszystkim istnieje konieczność powiązania badań psychologicznych i zawodoznawczych z gałęzią metod racjonalnego działania, które optymalnie wielokryteriowo przydzielałaby młodzież do zawodu czy kierunku studiów.

Metoda wielokryteriowa optymalnego działania pozwala na konkretne ukierunkowanie po uprzednim wyliczeniu logiczno-matematycznym. Zwłaszcza model konkretny optymalnej decyzji pozwala praktycznie wskazać na kandydata przy skierowywaniu do zawodu czy danego typu szkoły, jak potwierdzają eksperymentalne zastosowania metod racjonalnego działania.

Należy przy tym pamiętać, że cała akcja poradnictwa zawodowego jest doradzaniem, a nie decyzją konieczności, gdyż ostateczna decyzja zależy od osoby zainteresowanej, od jej przekonań i uformowanej świadomości — refleksyjnego poznania rzeczywistego stanu i przyszłych konsekwencji.

Nawet w tym okresie stosowane metody optymalne z dokładnym wyliczeniem matematycznym (przy większej ilości przy zastosowaniu maszyn elektronowych) są uzależnione od ostatecznej decyzji osoby skierowywanej do wybranego lub wybieranego zawodu.

Przy tym ważność decyzji wymaga nie tylko modyfikacji metod i technik, ale zaznaczonej relacji międzyosobowej, a nade wszystko kierowania się wrażliwością odpowiedzialnej decyzji.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

LUDWIK BANDURA

PRÓBY NAUCZANIA PROGRAMOWANEGO W KLASACH POCZĄTKOWYCH

Liczne badania nad skutecznością nauczania programowanego wykazały, że osiągano dzięki niemu lepsze wyniki aniżeli przy pomocy nauczania konwencjonalnego. Zyskano też na czasie, uczenie się programowane pozwala bowiem opanować wiedzę w krótszym terminie. Mimo szybszego opanowania wiedzy okazało się, że utrwala się ona lepiej aniżeli przy dawnych sposobach uczenia się.

Lepsze wyniki nauczania zawdzięcza się wzmocnieniu operatywnemu, tzn. każdorazowemu potwierdzeniu prawdziwych odpowiedzi ucznia. Skinner obliczył, że klasa szkolna złożona z 30 do 40 uczniów potrzebuje w ciągu czterech lat nauki w liceum od 25 000 do 50 000 wzmocnień, podczas kiedy nauczyciel jest w stanie przeprowadzić zaledwie kilka tysięcy, w dodatku są to wzmocnienia nie zaplanowane, ale przygodne, odbywające się w nieregularnych odstępach czasu.[1]

Lepsze wyniki zawdzięcza się prawdopodobnie również układowi programu, w którym poszczególne elementy wiedzy („frames") są logicznie powiązane, zawierają treści istotne i niezbędne dla zrozumienia całości, unikają zaś elementów przygodnych, nie powiązanych z całością lub mniej ważnych dla zrozumienia opracowanego tematu.

Większość prób w dziedzinie nauczania programowanego przeprowadzono w szkołach zawodowych, wojskowych, wyższych i średnich, stosunkowo mało w szkołach podstawowych, zwłaszcza na szczeblu początkowym, stąd mało na ogół wiemy o skuteczności nauczania programowanego na tym poziomie.

U nas nauczanie programowane w szkole podstawowej stosował Edward Fleming w roku szkolnym 1964/65 na lekcjach matematyki, geografii, biologii, historii z użyciem maszyn dydaktycznych.[2] Próby te były podjęte przede wszystkim w klasach starszych, ale badaniem była też objęta jedna klasa III w matematyce i jedna klasa IV w geografii. Badania te wykazały, że lekcje zaprogramowane dawały lepsze wyniki; w klasach eksperymentalnych, w których stosowano nauczanie programowane podczas badania wyników uczniowie uzyskali od 62% do 85% punktów, podczas kiedy w klasach kontrolnych, w których używane były metody konwencjonalne, uczniowie otrzymali od 52,1% do 69% punktów. Materiał zaprogramowany opracowano w czasie o 33% krótszym aniżeli w oparciu o wiadomości przekazane przez nauczyciela lub podręcznik szkolny.

Doświadczenia przeprowadzone w Niemieckiej Republice Demokratycznej wykazały, że nauczanie programowane jest już w klasie II i III możliwe. Stwierdzono, że stwarza ono nauczycielowi lepsze możliwości śledzenia toku myślenia każdego ucznia, w nauczaniu matematyki ułatwia dzieciom lepsze uchwycenie funkcjonalnych

[1] F. B. Skinner: Cumulative Record. Appleton-Century-Crofts. 1959.
[2] Edward Fleming: Programowanie w procesie nauczania. Warszawa, „Nasza Księgarnia", b. d. (1967).

związków między danymi wielkościami, rozwija samodzielność i prowadzi do lepszych wyników aniżeli nauczanie konwencjonalne.[3]

Doświadczenia przeprowadzone z inicjatywy Instytutu Pedagogiki w Bratysławie w szkolnictwie słowackim już od klasy II wykazały, że nauczanie programowane zapewnia lepsze wyniki. Zaznaczyło się to szczególnie u dzieci ze środowisk zaniedbanych. Stwierdzono ponadto, że poprawia ono dyscyplinę na lekcji i zmniejsza zmęczenie uczniów pracą szkolną.[4]

Dość kontrowersyjne jest sprawozdanie Kupisiewicza z badań amerykańskich i angielskich. Wymienia on liczne próby stosowania nauczania programowanego już przy uczeniu się z elementarza i w początkowym nauczaniu rachunku, jednak w konkluzji podaje, że na ogólną liczbę 26 sprawozdań z badań empirycznych przeprowadzonych w szkołach podstawowych jedynie dwa podkreślają wyraźną wyższość nowej metody.[5] Na innym miejscu informuje, że badacz amerykański Suppes przerobił z dobrym wynikiem licealny kurs logiki z dziećmi w wieku 10 do 11 lat, a Keislar z równym skutkiem w klasie I szkoły elementarnej w sposób zaprogramowany wprowadził elementy algebry.[6] Te sprzeczne wyniki — zdaniem niektórych dydaktyków amerykańskich — zdają się wskazywać, że nauczanie programowane znajduje się jeszcze na analogicznym poziomie jak rozwój lotnictwa za czasów braci Wright.

Aby się przekonać o skuteczności nauczania programowanego na poziomie elementarnym w różnych środowiskach w naszym kraju, podjąłem z 5-osobowym zespołem nauczycieli odpowiednie badania. Odbywały się one w trzech wioskach w mieście powiatowym oraz w mieście wojewódzkim, a mianowicie w szkołach w Wąsowie powiatu nowotomyskiego (przyroda z geografią w klasie III), w Półcznie powiatu bytowskiego (matematyka w klasie IV), w Lisewie Kościelnym powiatu inowrocławskiego (przyroda w klasie V), w Chełmnie nad Wisłą (geografia w klasie IV) i w Bydgoszczy (matematyka w klasie III). Klasy kontrolne dobrano w sąsiednich wioskach, w miastach zaś w równoległych klasach w tejże samej szkole, bacząc na to, by poziom klas eksperymentalnych nie był wyższy od poziomu klasy kontrolnej.

W klasach eksperymentalnych nauczanie odbywało się nie tylko w sposób programowany, ale przeplatane było lekcjami z zastosowaniem innych metod nauczania, zarówno heurystycznych, jak akroamatycznych. Zdecydowaliśmy się na to ze względu na założenia kształcenia wszechstronnego, a więc potrzebę pobudzania różnych zdolności poznawczych uczniów. Liczyliśmy się przy tym i z doświadczeniem polskich dydaktyków, z którego wynika, że większe wartości posiada równoległe stosowanie nauczania programowanego z nauczaniem kierowanym bezpośrednio przez samego nauczyciela.[7] W klasach eksperymentalnych w ciągu roku szkolnego zaprogramowano od czterech do ośmiu tematów programowych. Temat obejmował często jedną lekcję, był jednak nieraz tak obszerny, że wymagał, by go opracowano na kilku kolejnych lekcjach. Klasy kontrolne opracowały materiał roczny przy pomocy nauczyciela i podręcznika zatwierdzonego przez władze szkolne.

W klasach eksperymentalnych stosowaliśmy programy liniowe, ponieważ są łatwiejsze do skonstruowania i stosowania niż programy rozgałęzione. Przy przeplataniu nauczania programowanego z nauczaniem konwencjonalnym ewentualne trudności dzieci z opracowaniem programu nie są groźne, gdyż dają się stosunkowo szybko

[3] Paul Ecke: Programmierter Unterricht in der Unterstufe. *Pädagogik* 1965, nr 6.
[4] Dr Mikulaš Milan: Programowanie w szkolnictwie podstawowym Czechosłowacji. *Życie Szkoły* 1969, str. 90—94.
[5] Czesław Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Warszawa. Państw. Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1966, str. 146—149.
[6] Czesław Kupisiewicz: Aktualne problemy nauczania programowanego w USA. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1967, nr 1, str. 211.
[7] Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Str. 136.

przezwyciężyć na najbliższej lekcji głośnej. Poza tym doświadczenia polskich dydaktyków wykazały, że programy rozgałęzione nie są efektywniejsze od programów liniowych.[8]

Praca na lekcji odbywała się przy pomocy fiszek, które złożone razem stanowiły kartotekę. Program przeznaczony na jedną lekcję obejmował kilkanaście fiszek. Były one przepisane na maszynie i powielane. Każde dziecko otrzymało własny zestaw fiszek, które samodzielnie opracowało na lekcji, umieszczając na nich kolejne odpowiedzi.

Oto przykład programu przyrody z geografią dla klasy IV w Chełmnie na jedną lekcję, opracowany przez mgr Danielę Henke:

Temat: **W krainie ropy naftowej.**

Polecenie:

Kartka 1.

Otwórz mapę Polski i poszukaj Góry Karpaty. Przypatrz się wschodniej części Karpat i nieco wyżej poszukaj rzekę Wisłok. Nad tą rzeką leży miasto Krosno. Poszukaj je na mapie. W pobliżu znajdź miejscowości: Jasło i Gorlice. Jeszcze raz popatrz na mapę i wskaż, gdzie leżą te miejscowości.

Odwróć kartkę!

Wyjaśnienie: str. 2

We wschodnich Karpatach, nad rzeką Wisłok, leży miasto Krosno. Ważnym wydarzeniem dla tego miasta około sto lat temu stał się wynalazek Ignacego Łukasiewicza. **Odkrył** on **ropę naftową**, a z niej uzyskał czystą naftę. **Wynalazł** pierwszą lampę naftową. Miało to wtedy ogromne znaczenie i dlatego lampa naftowa rozpowszechniła się szeroko. W związku z tym wzrosło zapotrzebowanie na ropę naftową, której zaczęto poszukiwać w okolicy Krosna, Jasła, Gorlic.

Zadanie:

Przeczytaj uważnie powyższe wyjaśnienie i uzupełnij niżej napisane zdania!

Odpowiedź:

1. Ignacy Łukasiewicz odkrył .....
2. Ignacy Łukasiewicz wynalazł .....
3. Krosno leży nad rzeką .....
4. Zaczęto poszukiwać ropy naftowej w okolicy .....

Sprawdzenie: str. 3

1... ropę naftową, 2.... lampę naftową. 3... Wisłok. 4... Krosna, Jasła, Gorlic.

Poprawa:

1. Łukasiewicz odkrył .....
2. Łukasiewicz wynalazł .....
3. Krosno leży nad rzeką .....
4. Zaczęto poszukiwać ropy naftowej w okolicy .....

Wyjaśnienie: str. 4

Ropa naftowa to gęsty, nieprzeźroczysty płyn, w kolorze brązowym o swoistym zapachu. Znajduje się przeważnie w skałach, w głębi ziemi. Często jednak wydostaje się na powierzchnię ziemi. Kałuże ropy świadczą o jej występowaniu.

[8] Kupisiewicz, op. cit., str. 153.
Fleming, op. cit., str. 49.

Zadanie:

Dowiedziałeś się, jak wygląda ropa naftowa i gdzie się znajduje, uzupełnij więc następujące zdania!

Odpowiedź:

1. Ropa naftowa to .....
2. Znajduje się przeważnie .....
3. Często o jej występowaniu świadczą .....

Sprawdzenie: str. 5

1... gęsty, nieprzeźroczysty płyn. 2... w skałach, w głębi ziemi. 3... kałuże ropy.

Miałeś wpisać te wyrazy. Jeśli się pomyliłeś, to przeczytaj jeszcze raz wyjaśnienie na str. 3 i poniżej napisz zdania ze strony 3 uzupełniając je wyżej podanymi wyrazami.

Poprawa:

1.
2.
3.

Wyjaśnienie:

Otwórz podręcznik geografii na stronie 80! Obejrzyj rycinę 69 i uzupełnij poniżej podane zdania!

Zadanie:

1. Pomnik przedstawia .....
2. Pomnik ten znajduje się w .....

Sprawdzenie: str. 7

1. ...Łukasiewicza. 2. ...w Krośnie.

Jeśli wstawiłeś do luk inne wyrazy lub nie wiedziałeś, co napisać, to napisz jeszcze raz poniżej całe zdania ze strony 5!

Poprawa:

1.
2.

Wyjaśnienie: str. 8

Za czasów Łukasiewicza **szyb**, którym wydobywano ropę, wyglądał jak drewniana studnia. Ropę czerpano po prostu wiadrami, jak wodę. Szyb ten pozostał do naszych czasów, ale teraz jest tylko zabytkiem.

Zadanie:

Jeśli przeczytałeś dokładnie tekst, to napisz odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki był pierwszy szyb? .....
2. Czym czerpano ropę naftową? .....

Sprawdzenie: str. 9

1. ...drewniany. 2. ...wiadrami.

Poprawa:

Jeśli tak odpowiedziałeś, to dobrze; jeżeli nie, to napisz jeszcze raz pełną odpowiedź!

1.
2.

Wyjaśnienie: str. 10

Obecnie na polach naftowych stawia się wieże wiertnicze. Zobacz w podręczniku na stronie 81 rysunek 70! Świdry poruszane przez potężne maszyny wdrążają się w ziemię.

Zadanie:

Napisz odpowiedzi na pytania:

1. Co obecnie stawia się na polach naftowych?.....
2. Co wdrąża się w ziemię? .....

Sprawdzenie: str. 11

1. ...wieże wiertnicze. 2. ...świdry poruszane przez potężne maszyny.

Poprawa:

Jeśli twoja odpowiedź jest inna, to napisz ją poprawnie!

1.
2.

Wyjaśnienie: str. 12

Ogromne świdry kruszą twarde skały i wiercą głęboki otwór o szerokości kilkunastu centymetrów. Otwory te umacnia się odpowiednimi rurami. Tak powstaje obecnie szyb naftowy. Wiercenie szybu trwa długo i jest bardzo kosztowne.

Zadanie:

Przeczytałeś dokładnie tekst, napisz więc odpowiedzi na następujące pytania:

1. Co robią ogromne świdry? .....
2. Czym umacnia się otwory? .....

Sprawdzenie: str. 13

1. ....wiercą głęboki otwór i kruszą twarde skały. 2. ...rurami.

Poprawa:

Sprawdź, czy takie dałeś odpowiedzi! Jeżeli nie, to zrób to poprawnie!

1.
2.

Wyjaśnienie: str. 14

Z wywierconego otworu płynie rurociągiem strumień ropy naftowej do cystern i zbiorników. Stamtąd dostarcza się ją do zakładów fabrycznych zwanych rafineriami.

Zadanie:

Przeczytaj jeszcze raz dokładnie tekst! Teraz napisz odpowiedzi na pytania:

1. Czym płynie strumień ropy naftowej? .....
2. Dokąd dostarcza się ropę naftową? .....

Sprawdzenie: str. 15

1. ...rurociągiem, 2. ...do zakładów fabrycznych zwanych rafineriami.

Poprawa:

Napisz jeszcze raz poprawnie odpowiedzi!

Wyjaśnienie: str. 16

Z ropy naftowej otrzymuje się benzynę, naftę, oleje, smary, wazelinę, parafinę, asfalt. Ropa naftowa to cenne bogactwo naszego kraju. Krosno do czasów obecnych pozostało najważniejszym ośrodkiem przemysłu naftowego.

Zadanie:

Przeczytałeś dokładnie zdania, to napisz teraz odpowiedzi na następujące pytania:

1. Co otrzymuje się z ropy naftowej? .....
2. Które miasto jest najważniejszym ośrodkiem przemysłu naftowego? .....

Sprawdzenie: str. 17

1. ...benzynę, naftę, oleje, smary, wazelinę, parafinę, asfalt.
2. ...Krosno.

Poprawa:

Jeśli się pomyliłeś, napisz poprawnie:

1.
2.

Napisz odpowiedzi na pytania: str. 18

1. O czym dzisiaj się uczyłeś? .....
2. Z jakim wydarzeniem łączy się postać Łukasiewicza? .....
3. W jaki sposób dostarcza się ropę naftową do rafinerii? .....
4. Dlaczego ropę naftową nazywamy cennym bogactwem? .....

Tabela I.

LICZBA POPEŁNIONYCH BŁĘDÓW PODCZAS OPRACOWANIA PROGRAMÓW

Czas	Wąsowo kl. III geogr. przyr.	Bydgoszcz kl. III matemat.	Chełmno kl. IV geografia	Półczno kl. IV matematyka	Lisewo Kośc. kl. V przyroda
1 lekcja	35%	12,4%	17,5%	3,1%	4,8%
2 „	28%	8,3%	5,4%	2,8%	10 %
3 „	15%	4,8%	4,6%	2,6%	6,5%
4 „	11%	11 %	2 %	2,6%	10 %
5 „	9,5%	13 %	1,7%	2 %	3,7%
6 „	8,7%	9 %	1,9%	2,2%	1 %
7 „		7 %		1,5%	2,7%
8 „				1,2%	7,8%
9 „				2 %	1,6%
10 „				1,8%	
11 „				1,2%	
12 „				1 %	

Zgodnie z prawem efektu dobry program to ten, który wszyscy uczniowie są w stanie rozwiązać. W związku z tym przyjmuje się, że liczba błędów w odpowiedziach uczniów na pytania winna być minimalna i nie może przekroczyć 5%, według opinii innych — 10%. Tabela I, która daje zestawienie odsetka błędów popełnionych przez dzieci w kolejnych lekcjach zaprogramowanych, wykazuje, że w naszym doświadczeniu nie zawsze potrafiliśmy się utrzymać w tych ramach, Najwięcej błędów było na pierwszej lekcji, na następnych ich liczba stopniowo malała. Więcej

błędów występuje w klasach niższych niż wyższych. Mniej jest ich też na lekcjach matematyki aniżeli na lekcjach przedmiotów opisowych (geografia, przyroda). Poza klasą III nie zaznacza się jakaś wyraźna różnica między miastem a wsią.

Czym wytłumaczyć popełnione przez dzieci błędy? Większa liczba błędów popełnionych na pierwszej lekcji zapewne spowodowana została zarówno niedoświadczeniem nauczycieli w przygotowaniu programu, jak i w braku wprawy w uczeniu się programowanym u dzieci. Trudniejsze jest też opracowanie, jak i rozwiązywanie programów przyrodniczych niż programów matematyki. W klasach niższych ten sposób uczenia się wymaga od dzieci dobrego opanowania techniki czytania. Dzieci w klasie III mają jeszcze pod tym względem trudności, co wykazała zastosowana próba cichego czytania. Dzieci w szkole eksperymentalnej w Wąsowie przeczytały w ciągu minuty przeciętnie 65,2 wyrazów przy rozsiewie od 32 do 88 wyrazów, dzieci w szkole kontrolnej zaś przeciętnie 74,8 wyrazów przy rozsiewie od 50 do 85 wyrazów. Dużo błędów związanych jest z brakiem u dzieci umiejętności cichego czytania. Zadanie utrudniało pismo maszynowe programów, do czytania którego dzieci młodsze nie są przyzwyczajone.

W klasie III słaba umiejętność czytania utrudniała uczenie się. Po 10 minutach samodzielnej pracy u niektórych uczniów zainteresowanie pracą słabło. U dzieci słabszych wystąpiły objawy zdenerwowania: manipulowały piórem, obgryzały paznokcie, na twarzy występowały im wypieki. „Czy wszystko trzeba koniecznie czytać?" — padały pytania. Dzieci żądały dodatkowych wyjaśnień. Z uczniami słabszymi nauczyciele początkowo pracują wspólnie, objaśniając program. Z czasem i ci uczniowie dają sobie radę i pracują samodzielnie. W klasie IV najsłabsi uczniowie nie mają już trudności. Objawy nerwowości już nie występują, nawet dzieci nadmiernie pobudliwe zachowują spokój i opanowanie.

Dzieci coraz sprawniej i szybciej opracowują program przeznaczony na jedną lekcję. O ile w klasie III jeszcze różnice indywidualne są bardzo duże, o tyle później coraz bardziej poziom się wyrównuje. Dzieci w Wąsowie opracowały program w czasie od 12 do 45 minut, w klasie V w Lisewie Kościelnym od 30 do 50 minut. Uczniowie zdolniejsi w krótszym czasie opracowali program jednej lekcji. Na pozostałą jej część otrzymywali natomiast lekturę uzupełniającą do samodzielnego przeczytania.

Klasy eksperymentalne opracowały materiał zaprogramowany szybciej aniżeli klasy kontrolne. Klasa III w Wąsowie przeznaczyła na opracowanie programów w sumie przeciętnie 131 minut, podczas kiedy klasa kontrolna ten sam materiał opracowała w ciągu 270 minut. W klasie V w Lisewie Kościelnym opracowano materiał w czasie o 25% krótszym niż w klasie kontrolnej.

Programy geografii i przyrody były tak opracowane, że odwoływały się do ilustracji w podręczniku lub do mapek w atlasie. W pewnych przypadkach w klasie V zawierały polecenia samodzielnego wykonania łatwiejszych doświadczeń. Nieraz praca nad programem poprzedzona była wycieczką lub obserwacją w terenie, czy pokazem na mapie. W ten sposób starano się zapobiec temu, by praca z programem nie wyrodziła się w uczenie się werbalne. Chodziło o przygotowanie uczniów do uczenia się ze zrozumieniem.

Dzieci, które nie były obecne na lekcji, otrzymały zestaw fiszek do domu. Wykonały je jako zadanie domowe i bez zaległości mogły przystąpić do dalszej pracy.

W 30 dni po opracowanej w sposób programowany lekcji przeprowadziliśmy zarówno w klasie eksperymentalnej, jak i kontrolnej badanie testem wiadomości z materiału zaprogramowanego w jednej klasie, a opracowanego z nauczycielem w drugiej. W tych dystansowych badaniach chodziło nam o stwierdzenie jakości utrwalenia materiału.

Badania testowe dotyczyły tylko jednej jednostki tematycznej, zawierało więc

niewiele zadań i zostało przeprowadzone w ciągu kilkunastu minut. Za rozwiązanie wszystkich zadań uczeń otrzymywał 10 punktów. Ogólny wynik uzyskany przez poszczególne klasy podaje tabela II.

Tabela wykazuje, że w pierwszym badaniu klasy eksperymentalne uzyskują nieco lepsze wyniki od klas kontrolnych. Różnica jest nieznaczna, wynosi zaledwie średnio

Tabela II.

WYNIKI BADAŃ DYSTANSOWYCH

Materiał	Wąsowo, kl. III		Bydgoszcz, kl.III		Chełmno, kl. IV		Półczno, kl. IV		Lisewo Kościelne, kl.V	
	eksperym.	kontr.	eksperym.	kontr.	eksperym.	kontr.	eksperym.	kontr.	eksperym.	kontr.
1. lek.	6,5 (1—10)	6 (0—10)	8 (4—10)	8 (2—10)	9 (4—10)	7 (0—10)	7,5 (5—10)	7,5 (4—10)	6,5 (4—10)	6,5 (2—10)
2. lek.	6 (2— 9)	8 (2—10)	8 (4—10)	8 (2—10)	9 (6—10)	8 (2—10)	8,5 (7—10)	7,5 (5—10)	8,5 (0—10)	7,5 (2—10)
3. lek.	9 (4—10)	8 (3—10)	9 (4—10)	8 (1—10)	9 (4—10)	7 (0—10)			10 (3—10)	8 (3—10)
4. lek.	10 (6—10)	7,5 (0—10)	8 (3—10)	7,5 (0—10)	10 (4—10)	8 (3—10)			8 (1—10)	7 (3— 9)
5. lek.	10 (5—10)	8 (2—10)			10 (4—10)	8 (3—10)			9 (4—10)	7 (3—10)
6. lek.	10 (5—10)	7 (3— 9)			9 (4—10)	7 (1—10)			8 (4—10)	5 (1— 9

Liczby oznaczają medianę, w nawiasie rozsiew uzyskanych punktów.

ułamek punktu. W miarę jak dzieci klas eksperymentalnych zdobywają wprawę w uczeniu się programowanym zyskują coraz większą przewagę nad dziećmi klas kontrolnych w pamiętaniu przerobionego materiału. Przewaga wynosi już średnio po kilka punktów. W klasach eksperymentalnych jest też mniejszy rozsiew punktów aniżeli w klasach kontrolnych, co wskazuje na bardziej wyrównany poziom, jaki się w tych klasach wytworzył pod wpływem nauczania programowanego. A ponieważ stwierdziliśmy, że pod wpływem uczenia się programowanego największe postępy widoczne są u uczniów najsłabszych, otrzymujemy tym samym wyjaśnienie, co wpływa na mniejszą dyspersję wyników w klasach eksperymentalnych.

Stwierdziliśmy też, po przeprowadzonych badaniach dystansowych, że w rezultacie stosowanego nauczania programowanego lepsze wyniki uzyskano na lekcjach przyrodniczych aniżeli na lekcjach matematyki.

Różnice przemawiające na korzyść klas eksperymentalnych mogłyby być tłumaczone tym, że rozwiązywanie testów wiadomości jest bardzo podobne do uczenia się z programów i że uzyskana wprawa w uczeniu się pomogła uzyskać lepsze wyniki w badaniu testowym, co wcale nie musi oznaczać lepszego utrwalenia wiadomości. Takiemu tłumaczeniu przeczą jednak nasze obserwacje. Na lekcjach programowanych była idealna cisza i duże zdyscyplinowanie uczniów. U wszystkich widoczna była koncentracja uwagi. Na hospitowanych lekcjach w klasach kontrolnych około 40% uczniów nie brało aktywnego udziału. Nie było tu zatem charakterystycznego dla nauczania programowanego sprzężenia zwrotnego. W klasach eksperymentalnych wszyscy uczniowie byli zaktywizowani, pracowali chętniej, zapewne pociągała ich nowość samej pracy.

Zaznaczyły się też różnice między klasami w samym rodzaju popełnionych błędów. Przy rozwiązywaniu testów matematycznych dzieci klas eksperymentalnych popełniały raczej omyłki rachunkowe aniżeli błędy matematyczne. Jednak tam, gdzie w grę wchodziło manipulowanie przedmiotami, wykonywanie różnych operacji ruchowych, a więc równoczesne doznawanie wrażeń dotykowych i kinestetycznych, lepsze były klasy kontrolne. Tak było przy rozwiązywaniu zadań obliczeń zegarowych.

Pod koniec roku szkolnego przeprowadziliśmy w klasach eksperymentalnych i kontrolnych badania wyników nauczania z zakresu całorocznego materiału, nie ograniczając się już do treści zaprogramowanych. Dla testów opracowano 100-stop-

niową skalę. Uzyskane przez uczniów liczby punktów przeliczono na oceny według następujących norm:

0— 70 punktów ocena niedostateczna,
71— 80 „ „ dostateczna,
81— 90 „ „ dobra,
91—100 „ „ bardzo dobra.

Wyniki przedstawia tabela III.

Tabela III.

WYNIKI BADAŃ TESTOWYCH POD KONIEC ROKU SZKOLNEGO

Szkoła	Mediana	Rozsiew	Ocena przeciętna					
			bdb	db	dst	ndst	na początku roku	na końcu roku
Wąsowo kl. eksp.	95	68—100	14	2	3	1	—	4,5
kl. kontr.	80	42— 97	3	9	2	6	—	3,5
Bydgoszcz kl. eksp.	80	44—100	10	16	9	3	3,4	3,9
kl. kontr.	76	26—100	8	14	11	4	3,6	3,7
Chełmno kl. eksp.	94	43—100	20	3	8	4	3,5	4,1
kl. kontr.	83	31—100	12	7	3	13	3,8	3,5
Półczno kl. eksp.	85	72—100	3	6	7	—	3	3,8
kl. kontr.	74,5	28—100	2	3	10	1	3,5	3,5
Lisewo K. kl. eksp.	81	47—100	4	10	10	3	3,4	3,5
kl. kontr.	71	42— 92	2	4	14	10	3,7	2,9

Okazuje się, że i w końcowym badaniu klasy eksperymentalne wypadły lepiej od klas kontrolnych, wyższe są mediany, rozsiew punktów mniejszy, średnia ocena wyższa, szczególnie w przedmiotach przyrodniczych. Klasy eksperymentalne mają przewagę ocen bardzo dobrych, klasy kontrolne ocen niedostatecznych.

W klasach eksperymentalnych lepsze są wyniki nie tylko z materiału zaprogramowanego, ale i z tych testów, które obejmowały materiał nauczania nie zaprogramowany. Może to świadczyć o tym, że zainteresowanie się nowym sposobem uczenia się przerzuciło się na sam przedmiot, co pozwoliło w końcowym efekcie zebrać więcej punktów. Bardziej przekonujące są jednak wypowiedzi nauczycieli, stwierdzające, że nauczanie programowane pozwoliło im lepiej poznać różnice indywidualne uczniów. Zdołali oni uchwycić różnice w sposobie myślenia lepiej, aniżeli to jest możliwe przy pracy z całą klasą równocześnie. Wykorzystanie zaobserwowanych różnic w dalszym nauczaniu doprowadziło zapewne do lepszych wyników końcowych.

Nie bez znaczenia pozostały tu również wygospodarowane w klasach eksperymentalnych zyski czasowe. Sprawiły one, że w klasach tych zdołano w ciągu roku opracować więcej materiału. Obserwacje nasze wykazały, że w klasach kontrolnych było wiele wiadomości opracowanych zbyt rozwlekle, a lekcje przedłużały się często kosztem przerwy. Nie było czasu na utrwalenie wszystkich wiadomości, podczas kiedy w klasach eksperymentalnych każda istotna wiadomość powtarzała się w programach po kilka razy.

Dzieci klas eksperymentalnych umiały właściwie ocenić uczenie się programowane, o czym świadczą takie ich wypowiedzi zanotowane przez nauczycieli:

„Uczyć się z takich książeczek to fajna rzecz. Można samemu sprawdzić, czy wszystkie luki wypełniło się poprawnie." (Klasa III).

„Jest na tych lekcjach tak wielki spokój i łatwiej jest się uczyć." (Klasa IV).

„Nie miałem trudności w rozwiązywaniu zadań tekstowych, a przy tablicy jakoś mi nie idzie." (Klasa IV).

„Nie byłam raz na lekcji i nic na tym nie straciłam. Nauczyłam się w domu tego wszystkiego, co było na lekcji." (Klasa IV).

„Mogę się zastanowić, a gdy nauczyciel pyta, to trzeba od razu umieć odpowiedzieć." (Klasa A).

„Lubię się tak uczyć, bo nikt nie wie, co piszę, i nikt się ze mnie nie śmieje." (Klasa V).

„Podobała mi się lekcja, bo mogłem odpowiedzieć na każde pytanie, a na normalnej lekcji pani tak często mnie nie pyta." (Klasa V).

Ale nauczanie programowane ma i swoje wady. Zauważono, że w odpowiedziach dzieci zaczynają się mnożyć błędy ortograficzne. Pojawiają się nawet takie błędy, których na innych lekcjach dzieci nie popełniają. Budzi się obawa, by się one nie utrwaliły. Nie udawało się im zapobiec, bo uwaga dzieci uczących się z programów skierowana była przede wszystkim na treść, a nie na formę.

Uczenie się programowane jest dosyć zmechanizowanym sposobem uczenia się, który uczy poprawnie odpowiadać pojedyńczym słowem, nie kształci jednak różnych form wyrażania swoich myśli, nie ćwiczy umiejętności wypowiadania się.

Zanika też bezpośrednie oddziaływanie osobowości nauczyciela na samych uczniów. Nie ma on możliwości wychowawczego wykorzystania opracowanego na lekcji materiału, a nauczanie nie jest przecież tylko zwykłym przekazywaniem informacji.

Badania nasze zatem potwierdzają stanowisko polskich dydaktyków, którzy odrzucają pomysł zastąpienia nauczania „twarzą w twarz" przez nauczanie programowane i zalecają stosować je raczej okazyjnie jako jedną z wielu metod.

Nauczanie programowane może się okazać przydatne przy opracowaniu niektórych tematów i ćwiczeń, które krępowałyby uczniów w nauczaniu głośnym, np. rozwiązywanie zadań tekstowych z matematyki przy tablicy. Uczniom, którzy opuścili niektóre lekcje, nauczanie programowane może pomóc w nadrobieniu zaległości i wyrównaniu poziomu. Duże usługi może ono oddać w nauczaniu cichym w szkołach o klasach łączonych.[9]

Ale pewne wartości nauczania programowanego przeniknąć mogą także do nauczania konwencjonalnego. Jest nią dla przykładu dobre przemyślenie treści lekcji przez nauczyciela w chwili jej przygotowania; wyodrębnienie poszczególnych jej ogniw zasadniczych i strukturalne ich powiązanie, konsekwentne realizowanie celu lekcji i unikanie odwodzących od niego dygresji i wiadomości ubocznych.

[9] Warunkom tym odpowiadał podręcznik Rolanowskiego: Ćwiczenia do nauki historii w klasie IV dla klas łączonych. PZWS 1960.

FRANCISZEK CZECH
RACIBÓRZ

UCZENIE SIĘ UCZNIÓW POZA SZKOŁĄ W ŚWIETLE ICH SAMORZUTNYCH WYPOWIEDZI NA LEKCJACH

1. Wstęp

Większość naszych uczniów starszych klas szkoły podstawowej ma po odbyciu obowiązkowych zajęć w szkole, po odrobieniu lekcji i wykonaniu zleconych przez rodziców prac domowych jeszcze pewną ilość wolnego czasu, który wykorzystuje według swego uznania. Dużą część tego czasu poświęca na zabawy i rozrywki. „W miarę jednak dorastania i rozwoju ucznia oraz osiągania coraz wyższych szczebli nauk szkolnych budzi się w uczniu potrzeba pogłębiania i poszerzania swych wiadomości z dziedziny interesujących go zagadnień, wyrabia się stopniowo przyzwyczajenie do czytania książek, do systematycznej lektury. Rozwija się w uczniu zainteresowanie muzyką, śpiewem, teatrem i innymi dziedzinami sztuki. Uczeń zaznajamia się z społeczno-politycznymi wydarzeniami, czyta gazety" [1].

Nauczyciel na lekcji czy na zajęciu w kółku zainteresowań skrępowany planem, programem i rozkładem materiału nie zawsze może poświęcić poszczególnym zagadnieniom dostateczną ilość czasu. Stąd nierzadko spotkać można już wśród uczniów starszych klas szkoły podstawowej takich, którzy na własną rękę, poza szkołą, przez dłuższy okres interesują się pewnymi zjawiskami, samodzielnie je śledzą, poświęcając im sporo czasu i wysiłku. Zbieranie znaczków pocztowych, obrazów przedstawiających wydarzenia historyczne, widokówek i fotografii krajobrazów, zwierząt, roślin, sylwetek samochodów, samolotów, statków, fotosów sportowców, artystów filmowych i piosenkarzy; hodowla kwiatów, gołębi, królików, rybek; podpatrywanie ptaków w parkach, zagajnikach i lasach, przesiadywanie z wędką nad rzeką; czytelnictwo książek i prasy dziecięcej oraz młodzieżowej; majsterkowanie i sporządzanie zabawek, scenek rodzajowych, makiet i modeli latawców, szybowców, samolotów i rakiet, łódek i okręcików — to tylko niektóre samodzielne zajęcia uczniów ze starszych klas szkoły podstawowej. Odpowiedź na pytania, czego uczniowie szkoły podstawowej uczą się samorzutnie poza szkołą, z jakich źródeł czerpią swoje informacje i doświadczenia przydatne im na lekcjach i w życiu, mogą dać m i ę d z y i n n y m i samorzutne wypowiedzi uczniowskie na lekcjach.

2. Samorzutne wypowiedzi uczniów na lekcjach

W latach szkolnych 1959/60 — 1963/64 i 1964/65 — 1967/68 hospitując dużą ilość lekcji w klasach V — VIII szkół podstawowych z powiatów raciborskiego, prudnickiego, nyskiego, głubczyckiego i kozielskiego zanotowałem między innymi ponad 2000 samorzutnych wypowiedzi uczniowskich takich, które wnosiły do lekcji materiał wartościowy, były najczęściej bodźcem do żywej wymiany zdań między uczniami, czy uczniami lub uczniem i nauczycielem, i do których treść zaczerpnęli wypowiadający się z własnych przeżyć, doświadczeń i obserwacji, z samodzielnie przeczytanej lektury, obejrzanego filmu czy wysłuchanej audycji radiowej. Dla ustalenia źródła, z jakiego uczeń zaczerpnął treść do swojej wypowiedzi po każdej

[1] I. Ogrodnikow: Praca pozalekcyjna i pozaszkolna, Warszawa 1951 s. 14—15

lekcji, na której wypowiedź zanotowałem, pytałem wypowiadającego się o to, skąd dowiedział się o tym, o czym tak ciekawie mówił na lekcji? Około 96% zapytanych umiało dokładnie określić źródło informacji i zrobiło to chętnie.

Z jakich więc źródeł zaczerpnęli uczniowie materiał do swoich 2000 samorzutnych i samodzielnych wypowiedzi, które poddałem analizie? Do 828 wypowiedzi (41,4%) zaczerpnęli treść ze swoich przeżyć, doznań, obserwacji i doświadczeń. W 497 wypowiedziach (24,85%) dzielili się uczniowie wiadomościami, które zapamiętali z audycji radiowych, telewizyjnych, z filmów, widowisk teatralnych, wystaw itp. 429 wypowiedzi (21,45%) zawierało materiał wyszperany w książkach i czasopismach dziecięcych i młodzieżowych oraz gazetach, czasopismach popularnonaukowych i książkach dla dorosłych. 181 wypowiedzi (9,05%) zawierało relacje z pouczeń, wyjaśnień i opowiadań dorosłych, najczęściej rodziców, krewnych, sąsiadów i znajomych. Do 65 wypowiedzi (3,25%) zaczerpnęli uczniowie materiały z innych źródeł niż wymienione powyżej.

Kiedy i gdzie dokonują uczniowie obserwacji? Wykorzystują do tego różne okazje. Wymieniają, w odpowiedzi na pytanie, skąd się dowiedziałeś o tym, o czym mówiłeś na lekcji, przede wszystkim następujące:

1) w czasie udziału w pracach społecznie użytecznych organizowanych przez szkołę, ZHP i w pracach w gospodarstwie domowym (21% spośród 828 wypowiedzi),

2) podczas samodzielnych czy z kolegami wędrówek po polach, łąkach, sadach, ogrodach, ugorach, budowach, podczas kibicowania w rozgrywkach sportowych (18% wypowiedzi),

3) podczas pobytu na obozach harcerskich, biwakach, koloniach (16% wypowiedzi),

4) podczas szczególniejszych wydarzeń w domu, otaczającym ich świecie przyrodniczym i społecznym, np. choroba w domu, zakup nowych urządzeń i maszyn, budowa, pożar w najbliższej okolicy, szczególnie mroźna zima, posucha, powódź, uroczystości domowe, państwowe itp. (13% wypowiedzi),

5) w czasie wycieczek i zwiedzań z rodzicami (10,5% wypowiedzi),

6) podczas wyjazdów, zwłaszcza w wakacje do krewnych, znajomych (10% wypowiedzi),

7) podczas takich samodzielnie organizowanych sobie zajęć, jak łowienie ryb, raków, zbieranie grzybów, ziół leczniczych itp. (8,5% wypowiedzi),

8) prowadząc własne hodowle roślin, zwierząt (7,5% wypowiedzi),

9) inne okazje (4% wypowiedzi).

A z jakich dziedzin gromadzą uczniowie starszych klas szkoły podstawowej samodzielne obserwacje?

Są to przede wszystkim obserwacje przyrodnicze i geograficzne, obserwacje maszyn i urządzeń oraz obserwacje pracy dorosłych.

Spośród wypowiedzi o treści przyrodniczej większość związana jest z obserwacją ptaków i ssaków dziko żyjących oraz hodowanych; owadów i ryb; warzyw i kwiatów hodowanych w ogródkach, grzybów, owoców i drzew leśnych; szkodników roślin i szkodliwych zwierząt (30% wypowiedzi).

Powołując się na obserwacje maszyn i urządzeń mówili uczniowie o budowie i sposobach użycia koparki, spychacza, dźwigu (głównie o tych, które widzieli na placach budowy), żniwiarki, kombajnu; szybowca, helikoptera; promu, barki, zapory wodnej; kolejki linowej itp. (26% wypowiedzi). Ciekawe były wypowiedzi uczniowskie o obserwacjach poczynionych w czasie samodzielnych zwiedzań czy podpatrywań pracy w cegielniach, tartakach, młynach, roszarniach; na placach budowy; w warsztatach stolarskich, krawieckich, naprawczych samochodów, sprzętu domowego, maszyn rolniczych itp. (19,0% wypowiedzi).

Bardzo chętnie obserwują uczniowie starszych klas szkoły podstawowej, zwłaszcza chłopcy, wszelkiego rodzaju zawody sportowe, a następnie dzielą się swymi

spostrzeżeniami w klasie, na lekcjach i na pauzach. Pamiętają często nazwy drużyn ligowych, „autorów bramek" w ważniejszych meczach, nazwiska rekordzistów, miejscowości ważniejszych rozgrywek, charakterystyczne wydarzenia z przebiegu zawodów (10% wypowiedzi).

Spostrzeżenia z ogrodów zoologicznych, muzeów i z wycieczek np. w góry, do Krakowa, Warszawy, nad morze, do planetarium w Chorzowie i innych znalazły swój wyraz w 8% wypowiedzi.

W pozostałych wypowiedziach mówili uczniowie o obserwacjach poczynionych np. w czasie pobytu w szpitalach, sanatoriach, w czasie zwiedzań z rodzicami fabryk, kopalń, hut, ferm hodowlanych itp. (7% wypowiedzi).

Drugim z kolei źródłem, z którego uczniowie czerpią wiadomości do swoich samorzutnych wypowiedzi, są samodzielnie obejrzane lub wysłuchane audycje radiowe i telewizyjne, przedstawienia teatralne i filmy. Spośród 497 wypowiedzi tej grupy przypadło na audycje telewizyjne 36%, na film 31% wypowiedzi, na audycje radiowe 25% wypowiedzi, na przedstawienia teatralne i koncerty 8%.

W wypowiedziach tych mówili uczniowie:

1) o różnego rodzaju wydarzeniach (np. o uroczystościach państwowych, obchodach, defiladach, naradach, zjazdach i wystawach; o niecodziennych sensacyjnych zjawiskach, wypadkach i zdarzeniach, jak np. trzęsienie ziemi, doświadczenia z broniami rakietowymi, ze sputnikami, telstarami, jak olimpiady, katastrofy statków, samolotów itp.) — ogółem 16,5% wypowiedzi;

2) o wynalazkach, nowych maszynach i urządzeniach w fabrykach, w gospodarstwach rolnych i domowych, o usprawnieniach racjonalizatorskich, nowych sposobach i organizacji pracy — ogółem 16% wypowiedzi;

3) o krajobrazach, ludziach, ich pracy i obyczajach, roślinach i zwierzętach egzotycznych — ogółem 9,5% wypowiedzi;

4) o treści i wartościach oglądanych widowisk w kinie i telewizji — ogółem 8,5%;

5) o pisarzach — ogółem 8% wypowiedzi;

6) o sportowcach — ogółem 8% wypowiedzi;

7) o aktorach filmowych, telewizyjnych i teatralnych — ogółem 7% wypowiedzi;

8) o kosmonautach — ogółem 7% wypowiedzi;

9) o politykach — ogółem 6% wypowiedzi;

10) o wydarzeniach historycznych — ogółem 6% wypowiedzi;

11) o uczonych — ogółem 4% wypowiedzi;

12) o innych sprawach i zjawiskach — ogółem 3,5% wypowiedzi.

Obfitym z kolei źródłem samodzielnie zdobywanych przez uczniów pożytecznych wiadomości i informacji, ale również nierzadko i mało ważnych ciekawostek, nowinek i szczegółików są książki i czasopisma dziecięce i młodzieżowe oraz prasa, czasopisma popularnonaukowe i książki dla dorosłych.

Spośród 429 wypowiedzi tej grupy 22% zawierało wiadomości z historii i literatury; 17% wypowiedzi miało związek z fizyką i chemią, techniką i wynalazkami; 16% z geografią, astronomią, ziemią, wszechświatem; w 15% wypowiedzi mówili uczniowie o życiu zwierząt i roślin; 10% wypowiedzi stanowiły opowiadania uczniów o poglądach, zwyczajach i obyczajach więcej czy mniej znanych ludzi; 8% wypowiedzi było poświęconych sprawom związanym ze sportem; prawie dokładnie po tyle samo, tj. po 6%, było wypowiedzi poświęconych zagadnieniom z astronautyki oraz z muzyki, teatru, malarstwa, rzeźby i zabytków architektonicznych.

Dalszym źródłem samodzielnych wypowiedzi uczniowskich na lekcjach są informacje, pouczenia i opowiadania dorosłych oraz starszego rodzeństwa.

Wydaje nam się, że to źródło będzie stawało się coraz obfitsze dla uczniów szkoły podstawowej, ponieważ między innymi wzrasta majątek kulturowy rodzin, przybywa wśród rodziców i rodzeństwa takich, którzy mają ukończoną pełną szkołę podstawową i średnią. Ci rodzice będą mieli większe możliwości przyjścia dziecku z po-

mocą przy odrabianiu pracy domowej. Będą w domu stwarzać lepszy klimat i warunki do samodzielnej pracy ucznia, niż to mogli robić nasi ojcowie, dziadkowie czy pradziadkowie.

Jak dotąd, dorośli dzielą się z dziećmi najczęściej przeżyciami z minionej wojny (44% wypowiedzi), obserwacjami ze zwiedzań i wycieczek (16% wypowiedzi), z oglądanych filmów i przedstawień teatralnych (11% wypowiedzi).

Zdarza się często, że informacje dorosłych są fałszywe i trzeba je prostować.

A oto jak wygląda zestawienie porównawcze źródeł, z których uczniowie zaczerpnęli informacje do pierwszego tysiąca swoich samorzutnych wypowiedzi w latach 1959/60 — 1963/64 i do takiej samej liczby wypowiedzi w latach 1964/65 — 1967/68.

Lp.	Źródła informacji	1959/60 1963/64		1964/65 1967/68	
		Ilość wypowiedzi	%	Ilość wypowiedzi	%
1.	Własne przeżycia, obserwacje, doświadczenia uczniów.	456	45,6	372	37,2
2.	Czytelnictwo.	234	23,4	195	19,5
3.	Audycje radiowe, telewizyjne, oglądane filmy, przedstawienia teatralne.	217	21,7	280	28,0
4.	Informacje, pouczenia, opowiadania dorosłych, starszego rodzeństwa.	72	7,2	109	10,9
5.	Inne źródła.	21	2,1	44	4,4
	Razem:	1000	100%	1000	100%

Z powyższego zestawienia wynika, że w latach 1964/65 — 1967/68 zmalała ilość samorzutnych wypowiedzi uczniów z takich źródeł, jak: własne przeżycia, obserwacje, doświadczenia i czytelnictwo, na korzyść takich źródeł, jak: audycje radiowe, telewizyjne, oglądane filmy i przedstawienia teatralne; informacje, pouczenia, opowiadania dorosłych i starszego rodzeństwa.

O ile uległy pewnemu przetasowaniu źródła, z jakich uczniowie zaczerpnęli treści do swoich wypowiedzi pierwszego i drugiego tysiąca, o tyle kolejność i procenty poszczególnych rodzajów wypowiedzi w każdym ze źródeł pozostały w obydwu okresach bardzo zbliżone. Tak np. w wypowiedziach opartych o własne przeżycia, obserwacje i doświadczenie uczniów dominowały i w pierwszym, i w drugim tysiącu te wypowiedzi, w których uczniowie dzielili się swoimi samodzielnymi spostrzeżeniami z życia ptaków i ssaków dziko żyjących oraz hodowanych; owadów i ryb; warzyw i kwiatów hodowanych w ogródkach, grzybów, owoców i drzew leśnych; szkodników roślin i szkodliwych zwierząt (odpowiednie procenty wynosiły za lata 1959/60 — 1963/64 28% i za lata 1964/65 — 1967/68 32%), spostrzeżeniami z samodzielnych obserwacji maszyn i urządzeń, np. koparek, spychaczy, dźwigów, kombajnów (odpowiednie procenty wynosiły 23 i 26%); spostrzeżeniami z samodzielnych obserwacji w takich zakładach pracy, jak: cegielnie, roszarnie, tartaki, młyny; warsztaty stolarskie, krawieckie, naprawcze samochodów, sprzętu domowego, maszyn rolniczych itp. (odpowiednie procenty wynosiły 18,5% i 19,5%).

W niektórych przypadkach, jednak stosunkowo nielicznych, wystąpiły również i jaskrawe rozbieżności. Tak np. spośród wypowiedzi zebranych w latach 1959/60 — 1963/64, do których uczniowie zaczerpnęli treści z samodzielnie przeczytanych książek, zawierało wiadomości z historii i literatury 21% wypowiedzi, natomiast ten sam procent w wypowiedziach z lat 1964/65 — 1967/68 wyniósł tylko 11%; za to procent wypowiedzi opartych o to samo źródło, ale dotyczących zjawisk geograficznych, astronomicznych, astronautycznych, zjawisk związanych ze zdobywaniem kosmosu, szczytów górskich, badaniem dna morskiego z 18% podniósł się do 27%. Sformułowaniem niektórych wniosków z powyższych ustaleń zajmiemy się w następnym rozdziale tego opracowania.

3. Wnioski

Z przedstawionych powyżej materiałów nasuwają się pewne wnioski, które traktujemy na razie jako wstępne i orientacyjne. Oto niektóre z nich.

1. Zarówno potoczna dłuższa obserwacja zajęć w szkole, jak i szczegółowsze badania potwierdzają, że uczniowie ze starszych klas szkoły podstawowej przychodzą na niektóre lekcje, zwłaszcza z przyrody, z geografii i fizyki oraz z historii i języka polskiego, z dość bogatym zasobem samodzielnie zdobytych poza szkołą spostrzeżeń, informacji i wiadomości. Dom rodzinny, najbliższe otoczenie, samorzutne i samodzielne zajęcia w domu i poza domem, czytanie czasopism i lektury, słuchanie radia, oglądanie filmów i widowisk telewizyjnych rozwijają i uczą dziecko, bogacą coraz obficiej jego zasób spostrzeżeń, wyobrażeń i informacji. W niektórych dziedzinach ten zasób jest taki, że należy go brać pod uwagę i uwzględnić w organizowaniu procesu nauczania w szkole. Trzeba jednak z naciskiem podkreślić również i to, że spostrzeżenia, informacje i wiadomości, jakie posiadają uczniowie na niektóre tematy przed lekcją, poświęconą na ich opracowanie, mają w stosunku do wymagań określonych w programie szkolnym charakter fragmentaryczny, incydentalny.

2. „Samorzutna", „samodzielna", „okolicznościowa" nauka ucznia poza szkołą nie umniejsza więc zadań i obowiązków nauczyciela i szkoły, ale stwarza możliwości intensyfikacji i doskonalenia szkolnego procesu nauczania. Tak np. stwarzając uczniom na lekcji okazję do dzielenia się swoimi samodzielnymi obserwacjami, samodzielnie zdobytymi wiadomościami poza szkołą, nauczyciel ma sposobność wskazać im, co w ich spostrzeżeniach, wiadomościach jest cenne, wartościowe, istotne, czym warto się dalej trudzić, a co jest tylko ciekawostką, błahym szczegółem, mało wartościowym drobiazgiem, którym nie warto się dalej zajmować. Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej uczą się samodzielnie nierzadko rzeczy ważnych w życiu, ale i często zdobywają na tej drodze wiadomości, umiejętności czy nawyki mało wartościowe, a nawet szkodliwe; nierzadko ich samodzielnie zdobyte doświadczenie jest niejasne, mętne, zagmatwane. Nauczyciel poznając je z wypowiedzi ucznia będzie mógł mu pomóc w porządkowaniu i systematyzowaniu tego doświadczenia, w wyróżnianiu tego, co w nim jest istotne, a co drugorzędne, co pewne, a co wątpliwe, co słuszne, a co bezpodstawne lub fałszywe.

Odwoływanie się na lekcji do pozaszkolnego doświadczenia ucznia podtrzymuje jego samorzutną ciekawość, daje mu zadowolenie, że mógł się czymś „popisać", powiedzieć coś takiego, czego inni nie wiedzieli. Pobudza go to do dalszego samodzielnego poszukiwania, do intensywniejszej pracy w domu. Przeciwdziała kształtowaniu się częstej jeszcze, niestety, u naszych uczniów, a fałszywej postawy, że wiedzę szkolną

należy uważać za coś, co należy przyjąć i zwrócić nietknięte. Nierzadko stać by było ucznia na własne uzupełnienia, dodatki, dygresje, poglądy, ale ich nie wypowiada, bo nie stwarza się ku temu właściwych warunków na lekcji. Pozwalając i zachęcając uczniów do dzielenia się na lekcji osobistym doświadczeniem, trzeba oczywiście czuwać nad tym, by treść tego, o czym uczeń mówi, wiązała się z tematem lekcji, łączyła się z „fabułą" poszczególnych jej fragmentów. W przeciwnym razie lekcja może się łatwo zamienić w chaotyczne, niesprawne i mało wydajne zajęcie, w bezplanową aktywność, pozorną heurezę, która rozprasza zamiast prowadzić do skupienia się uczniów na temacie lekcji. Zdrowy rozsądek nauczyciela musi tu być regulatorem.

3. Odwoływanie się w procesie nauczania do pozaszkolnego doświadczenia uczniów może być jednym spośród wielu możliwych sposobów indywidualizowania nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym.

Ilekroć udawało nam się nakłonić nauczyciela przed lekcją, by przy opracowywaniu tematu sięgał i do tych spostrzeżeń, informacji i wiadomości, jakie uczniowie zdobyli poza szkołą, tylekroć okazywało się, że siedzą obok siebie na ławce szkolnej uczniowie bardziej i mniej spostrzegawczy, więcej i mniej oczytani, ze środowisk bogatszych i biedniejszych kulturalnie, wymagający różnej opieki ze strony nauczyciela. Ale nie tylko to. Na tych lekcjach uczeń nierzadko oceniany ogólnie jako słaby miał okazję zaprezentować się jako dobry znawca pewnego szczegółowego, specjalnie interesującego go zagadnienia, zyskując przez to miłe dla siebie uznanie klasy czy nauczyciela, tak bardzo potrzebne każdemu dziecku dla normalnego rozwoju.

Nauczyciele, którzy bardziej systematycznie odwołują się do doświadczenia pozaszkolnego swoich uczniów, osiągają wreszcie i to, że ich uczniowie są żywiej zainteresowani lekcją, skorsi do samodzielnych wypowiedzi, bogatsi w spostrzeżenia, informacje i wiadomości, bo zachęceni do ich zbierania tym, że będą się mogli nimi kiedyś na lekcji podzielić, popisać, pochwalić.

4. Wykorzystywanie pozaszkolnego doświadczenia uczniów na lekcji pozwala na pogłębienie zrozumienia przez uczniów opracowywanego tematu, na silniejsze powiązanie treści programowych z życiem, teoretycznych wiadomości z praktyką i z aktualnymi wydarzeniami. Zdarza się, że uczniowie czerpiąc ze swojego pozaszkolnego doświadczenia uzupełniają lekcję ciekawymi szczegółami, których nie ma w podręczniku i o których nie wspomniał nauczyciel.

Ilustracją tego niech będą wypowiedzi uczniów, które zanotowaliśmy na lekcjach fizyki na temat: „Przemiana pracy na ciepło". Lekcje odbyły się w dniach 14. II. i 19. II. 1961 r. w szkołach podstawowych nr 9 i 12 w miejscowości S... Prowadzili je nauczyciele mgr Tadeusz G. i Ryszard K.

A oto wypowiedzi uczniów ze szkoły nr 12.

Ucz. 1 Lucjan K. „Jak się potrze zapałkę o pudełko albo o szybę taką szorstką, to powstaje ciepło. To nasza siła zamienia się w ciepło, a ciepło powoduje zapalanie zapałki".

Ucz. 2 Wiesław S. „W dawnych czasach, gdy ludzie nie mieli jeszcze zapałek, to robili otwory w drewnie albo takie łuki, wkładali tam drzewo i kręcili. Myśmy też tak raz tarli drzewo, to ono się zrobiło gorące. Ta praca dawniejszych ludzi zamieniała się w ciepło. Od tego ciepła zapalała się hubka i powstawał ogień".

Ucz. 3 Janusz O. „Jak uderzać żelazo młotkiem na kowadle, to ono robi się ciepłe".

Ucz. 4 Jan P. „Jak piłujemy drewno albo metal, to też powstaje ciepło. Piła się robi gorąca. Jak się rżnie taką małą piłeczką dyktę, to trzeba co pewien czas przerywać, bo inaczej piłeczka pęknie, taka będzie gorąca".

Ucz. 5 Tadeusz S. „Jak pociąg hamuje, to się też wytwarza ciepło. Raz widziałem

jadący pociąg. Hamulec dotykał koła. Maszynista tego nie widział. To to żelazo z hamulca tak się rozgrzało, że było czerwone".

Ucz. 6 Ireneusz K. „Jak koń uderzy podkową o granit, to też lecą iskry, czyli wtedy też powstaje ciepło".

Ucz. 7 Henryk K. „Pan od prac ręcznych kazał nam przynieść butelkę na lampkę. Tatuś mi pokazał, jak obciąć butelkę. Wzięliśmy butelkę, okręciliśmy ją sznurkiem i zaczęliśmy ciągnąć sznurek, tak jakbyśmy piłowali. Butelka się w tym miejscu nagrzała i jak ją położyliśmy pod kran, to tak równo i ładnie pękła. Nasza praca zamieniła się w ciepło".

Ucz. 8 Zbigniew P. „Ja czytałem, a potem widziałem, że pod łyżwami topi się lód. Tu także praca zamienia się na ciepło".

Ucz. 9 Henryk F. „Jak się łamie drut, to się go zgina w jednym miejscu. W tym miejscu drut się ogrzewa. Praca zamienia się na ciepło".

I jeszcze kilka wypowiedzi uczniów ze szkoły nr 9 z miejscowości S.

Ucz. 1 „Gdy jedziemy rowerem i długo hamujemy, to się nam rozgrzewa hamulec".

Ucz. 2 „Gdy się pociera dwa kawałki lodu o siebie, to on się topi, bo się ogrzewa".

Ucz. 3 „Gdy ostrzymy np. nóż na szlifierce, to on się tak rozgrzeje, aż się zrobi taki niebieski i syczy, gdy go włożymy do wody".

Ucz. 4 „Gdy pompujemy rower, to pompka nagrzewa się, praca zamienia się w ciepło".

Ucz. 5 „Ja słyszałem w radio, że tam gdzieś samolot pasażerski nie mógł zlądować, bo mu się nie otwarły koła. Żeby uratować ludzi, straż pożarna polała lotnisko taką pianą, żeby się samolot nie zapalił i się nie zapalił. Nauczyciel: A dlaczego ten samolot mógł się zapalić? Ucz.: No bo przy lądowaniu on tarł się o lotnisko i rozgrzewał".

Na lekcji w szkole nr 9 wypowiedziało się 14 uczniów na 31 obecnych, w szkole nr 12 10 na 27 obecnych. A więc dużo.

Łatwo stwierdzić, że w powyższych wypowiedziach w większości tylko częściowo słusznych uczniowie mówią o tym, co spostrzegli, czego doświadczyli, w czym się zorientowali, wykonując pewne prace, obserwując różne zjawiska czy sytuacje w otaczającym ich życiu. I w tym leży szczególna wartość tych wypowiedzi uczniów. W szkole współczesnej, jak to już słusznie zauważył Jan Władysław Dawid, przez nadmiar troski o kulturę słowną i książkową ucznia zaniedbujemy rozwijanie jego zdolności bezpośredniego widzenia rzeczy i zjawisk. Stąd nawet wtedy, kiedy uczeń ma okazję obserwować samą rzecz, woli czerpać o niej wiadomości z cudzych ust, z książki, z obrazka czy z rysunku, bo wiedza z bezpośredniej obserwacji wydaje mu się niepewna i niezupełna. Wykorzystywanie więc na lekcji także pozaszkolnych, samodzielnych obserwacji uczniów ma tę wartość, że przeciwdziała ujemnym skutkom rozwijania u nich zbyt jednostronnej kultury słownej, książkowej i „obrazkowej", kosztem i ze szkodą dla rozwoju poznania bezpośredniego.

Wartość przytoczonych powyżej wypowiedzi uczniowskich polega również i na tym, że zwracają one uwagę w s p ó ł k o l e g ó w wypowiadającego się ucznia na zjawiska i procesy w życiu codziennym, że zachęcają ich do obserwacji i szukania wyjaśnień dla tych zjawisk, że podsuwają im nowe pola do obserwacji, których dotąd nie zauważali, istnienia których się nie domyślali, że nakłaniają do dialogu nie tylko z książką, ale i z rzeczywistością ich otaczającą. Im więcej uda się wykorzystać nauczycielowi na lekcji takiego życiowego doświadczenia pojedynczych, bardziej spostrzegawczych i zdolniejszych uczniów, tym więcej wyniosą z lekcji pożytku pozostali uczniowie klasy.

5. Jeszcze większe, niż na lekcjach, istnieją możliwości wykorzystywania doświadczenia pozaszkolnego ucznia w pracy pozalekcyjnej, na godzinach wychowawczych, w zajęciach na koloniach i obozach.

W szkole podstawowej nr 12 w S. panuje od kilku lat zwyczaj organizowania przez

starsze klasy, poczynając od V, wieczornic klasowych. Jedną z takich wieczornic poświęcili uczniowie klasy VI krainom i miejscowościom, które poznali podczas wakacji przy okazji pobytu na koloniach, na obozach, na wczasach, campingach i na wycieczkach z rodzicami. Program wieczornicy wypełniły opowiadania dzieci o zwiedzanych krainach i miastach, oglądanie przywiezionych z wędrówek widokówek i fotografii, śpiewanie regionalnych piosenek, wygłaszanie samodzielnie ułożonych (na zalecenie wychowawczyni klasy) wierszyków o przeżytych przygodach i zgaduj-zgadula. Zgaduj-zgadulę ułożyli chłopcy tej klasy.

Wieczornica była interesującą i udaną imprezą. Obecnych na imprezie nauczycieli, rodziców i gości wykonawcy programu zaskoczyli swoją spostrzegawczością, pamięcią niektórych szczegółów i trafnością opisów. A inspektor szkolny, oceniając tę imprezę szóstoklasistów, tak powiedział do grona nauczycielskiego szkoły: ... Jeszcze i to trzeba mocno podkreślić, że dzieci wędrując w czasie wakacji po kraju zdobyły dużo ciekawych wiadomości, wiele takich, których w szkole nie miałyby okazji zdobyć. Zachęcajcie wasze dzieci do takich wędrówek i do takich wieczornic...

Jedna z klas VII szkoły raciborskiej przygotowywała wycieczkę do Krakowa. Wychowawczyni klasy zaprosiła na spotkanie z uczniami byłą uczennicę, która przed laty wyjechała właśnie na stały pobyt do Krakowa, ale od czasu do czasu odwiedzała swoich krewnych w Raciborzu. Krakowiance, ucz. IX klasy, spodobały się — podobnie jak i uczniom kl. VII — te spotkania. Odbyły się trzy. Krakowianka opowiadała na nich o swoich wędrówkach po Krakowie, ilustrując opowiadania przywiezionymi pocztówkami i obrazkami z albumów. W czasie wycieczki okazało się, że uczniowie byli dobrze przygotowani do oglądania zaplanowanych obiektów.

6. Na to, by wykorzystywać pozaszkolne doświadczenia ucznia w procesie nauczania, i to zarówno w pracy lekcyjnej, jak i pozalekcyjnej, trzeba to doświadczenie śledzić, poznawać i inwentaryzować je. W codziennym życiu szkolnym można to robić różnymi sposobami. O jednym z nich pisze prof. M. Skatkin tak: „Należy opierać się na doświadczeniu zbobytym już przez uczniów, na ich obserwacjach oraz istniejących już wyobrażeniach i pojęciach... Dzieci przychodzą do szkoły z pewną ilością wyobrażeń przyrodniczych nabytych w szkole, w domu lub w przedszkolu. Nauczyciel powinien znać zasób i jakość tych wyobrażeń. Aby móc wyzyskać je w czasie swojej pracy i uzupełnić ich braki... Dla zbadania, jakimi wyobrażeniami z zakresu przyrody dzieci rozporządzają, nie jest konieczne przeznaczenie specjalnych lekcji. Można to zrobić na przechadzkach lub też w czasie pogadanek na lekcjach języka ojczystego. W rozmowach z dziećmi na przechadzkach nauczyciel sprawdza wiadomości o porach roku i o charakterystycznych cechach każdej z tych pór. Kiedy rozwijają się pąki na drzewach? Kiedy dzień jest najdłuższy? Kiedy spływa kra na rzece? Kiedy dojrzewają truskawki? Kiedy zbiera się kapustę? itp."[2]

Równie skutecznymi, choć bardziej pośrednimi sposobami poznawania pozaszkolnego doświadczenia uczniów, jak ten, o którym mówi Skatkin, są m. in. i takie, jak: obserwacja pozalekcyjnej i pozaszkolnej działalności uczniów oraz wytworów tej działalności, śledzenie indywidualnego czytelnictwa uczniów, analizowanie prac pisemnych, zwłaszcza związanych z przeżyciami, obserwacjami i zainteresowaniami uczniów, indywidualne z nimi rozmowy, odwiedziny w domu rodzinnym ucznia i rozmowy z jego rodzicami, poznanie przez nauczyciela przeszłości historycznej i właściwości przyrodniczych i geograficznych środowiska, w którym uczeń żyje i które zawsze jest dla niego obfitym źródłem podniet intelektualnych, wreszcie śledze-

[2] M. N. Skatkin: Nauczanie przyrody w szkole początkowej. PZWS, W-wa 1954, str. 161.

nie przez nauczyciela aktualnych wydarzeń w świecie, w kraju i w najbliższym środowisku, bo przecież wiele z nich absorbuje naszych uczniów, pobudza ich ciekawość, staje się dla nich źródłem informacji i wiadomości, użytecznych w pracy szkolnej i w życiu codziennym.

7. „Pozaszkolna", „samodzielna", „okolicznościowa", „okazyjna" nauka może i powinna walnie uzupełniać systematyczną naukę szkolną. Aby tak było, muszą być spełnione pewne warunki.

Oto niektóre z nich.

Trzeba sprowadzić do rozsądnych wymiarów liczbę godzin nauki dziecka w szkole i zadawanie szkolne, aby dzieci i dorastająca młodzież miały czas na własne, indywidualne czytelnictwo, zbieractwo, zwiedzania, wycieczki, majsterkowania, „hobby", „koniki", „bziki", które wprawdzie nie zawsze, ale często rodzą pasję wartościowego i skutecznego poznawania i działania. Przedłużanie nauki lekcyjnej ponad pięć godzin lekcji dziennie w starszych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej oraz przesadne zadawanie, wymagające więcej niż 1,5 do 2 godzin dziennie samodzielnej pracy, wywołują przemęczenie, które uniemożliwia w większości wypadków rozwój głębszych i wartościowszych społecznie indywidualnych upodobań, zainteresowań i uzdolnień uczniów, zwłaszcza w takich dziedzinach kultury, jak nauka, technika i sztuka; uniemożliwiają aktywniejszy udział uczniów w pracy społecznej, który jest przecież jednym z koniecznych warunków wychowania wszechstronnie rozwiniętego, zaangażowanego człowieka w budownictwie ustroju socjalistycznego.

Pod wpływem szybkiego technizowania się codziennego życia i coraz wszechstronniejszego popularyzowania osiągnięć i sukcesów techniki, a w skromnym — jeszcze niestety — zakresie również i pod wpływem szkoły uczniowie starszych klas szkoły podstawowej coraz liczniej i żywiej interesują się techniką. Konstruowanie modeli płatowców, samolotów, łodzi i statków; detektorowych i lampowych odbiorników radiowych; „działających" motorków elektrycznych; fotografowanie i wykonywanie różnego rodzaju doświadczeń chemicznych; szczególnie chętna pomoc w rozbieraniu, składaniu, czyszczeniu i naprawianiu wszelkiego rodzaju maszyn i urządzeń — to już dość częste zajęcia chłopców starszych klas szkoły podstawowej i szkoły średniej. Trzeba stworzyć tym wartościowym społecznie zainteresowaniom, dobrze wspomagającym wszechstronny rozwój naszych dzieci zajęciom i właściwie uzupełniającym zbyt jednostronną, głównie intelektualną działalność szkoły, odpowiedni klimat i warunki. Niektórymi z wielu koniecznych w tym względzie warunków są te, by przemysł zaczął obficiej, niż to dzieje się dotąd, i specjalnie dla tych celów dostarczać na rynek tanie i odpowiednie narzędzia, materiały, półfabrykaty, zestawy do konstruowania i składania; by tych spośród rodziców, którzy mają wykształcenie czy przygotowanie techniczne, zachęcić do organizowania pozaszkolnych kółek technicznych, a zakłady przemysłowe do udostępniania takim kółkom miejsca do pracy i możliwości używania narzędzi, urządzeń i materiałów odpadkowych. Równie cenne, jak budzenie, podtrzymywanie, rozwijanie i kształcenie zainteresowań technicznych naszych uczniów, jest stwarzanie właściwych warunków dla zaspokajania ich żywych i samorzutnych zainteresowań przyrodą. Jakże chętnie uczniowie w wieku szkoły podstawowej podpatrują życie i zachowanie się ptaków, motyli, ryb, niektórych roślin; z jaką przyjemnością hodują rybki, króliki, gołębie; oglądają zbiory przyrodnicze w muzeach, jak skwapliwie, jeśli im się tylko w tym trochę pomoże, budują i zawieszają budki lęgowe, dożywiają ptaki w zimie; z jakim zadowoleniem idą na wycieczkę do lasu, w pole, na łąkę, nad staw czy do parku. Wszystkie wymienione wyżej przykładowe odmiany zajęć umożliwiają dziecku kontakt z przyrodą. A kontakt ten jest konieczny dla normalnego rozwoju dziecka. Zbytnie odizolowanie go od świata przyrody, przesadnie jednostronne kontakty z ludźmi i urządzeniami technicznymi stwarzają niebezpieczeństwo wychowania człowieka „wygodnego",

„niezaradnego", gdy przyjdzie mu żyć w warunkach prymitywniejszych, nierzadko nadwrażliwego i lękliwego czy odwrotnie — przekornego i agresywnego. Obcowanie z przyrodą, obok tego, że daje dziecku dużo cennych wiadomości, potrzebnych w szkole i użytecznych w życiu, uczy go także dostosowywać swoje postępowanie do obiektywnych praw przyrody, liczyć się z faktami i potrzebami innych, a nie tylko z własnymi żądaniami i zachciankami, życzeniami i pragnieniami.

W związku z tym trzeba przekonywać rodziców, zwłaszcza zamieszkałych w mieście, by zezwalali swojemu dziecku na udział w biwakach, w różnego rodzaju obozach, koloniach, by godzili się i umożliwiali dziecku prowadzenie w domu niektórych hodowli, znajdowali czas i ochotę na spacery i wycieczki z dzieckiem poza miasto, pozwalali mu na swobodne w pewnym zakresie i samodzielne wędrówki.

Nauczyciele muszą wnikliwiej ukierunkowywać zainteresowania przyrodnicze uczniów, zwłaszcza na okres wakacyjny. Podsuwać im tematy i cele do obserwacji. Udzielać rad i informacji technicznych, np. takich jak te, że przy obserwacji ptaków należy zwracać uwagę na sposób lotu ptaka, na jego sylwetkę w locie, na ruchy w czasie chodzenia po ziemi, na głosy, jakie wydaje w różnych okolicznościach życia, na sposoby poszukiwania i rodzaje pokarmu, na przeloty stadami, na stosunek do innych ptaków, na sposoby obrony przed wrogami, na jego pożytek czy szkodliwość dla człowieka, na barwę upierzenia, na wielkość, budowę gniazda i gnieżdżenie się, żywienie młodych itp. A następnie pozwolić na lekcjach uczniom „popisać się" zebranymi spostrzeżeniami, informacjami i wiadomościami i wykorzystać je w procesie nauczania. Wszystkie tego rodzaju czynności i posunięcia nauczyciela, jak przekonało nas o tym długoletnie doświadczenie i obserwacja podobnej pracy innych nauczycieli, stanowią właściwą pomoc i zachętę dla ucznia, stwarzają mu odpowiedni klimat i warunki na samodzielne zdobywanie doświadczeń poza lekcjami i poza szkołą.

8. Nierzadko można spotkać już dziś rodziców, zwłaszcza wśród rodzin zamieszkałych w mieście, zarówno inteligenckich, jak i robotniczych, którzy razem ze swoimi dziećmi zwiedzają wystawy i muzea, razem z nimi uczęszczają na niektóre imprezy artystyczne i rozrywkowe.

Coraz częściej można spotkać ojca, który w czasie spaceru czy wycieczki zwraca uwagę swojego dziecka na zabytki, pomniki, nowe budowle, zakłady pracy, urządzenia zdrowotne czy estetyczne otoczenia.

Są rodzice, którzy znajdują czas i ochotę na to, by wspólnie z dzieckiem obejrzeć film, widowisko telewizyjne, wysłuchać audycji radiowej, przeczytać czy posłuchać tego, co dziecko czyta głośno, opowiedzieć mu coś ciekawego, podyskutować z nim o tym i owym [3].

Są rodzice, którzy z zapałem zakupują encyklopedie, słowniki, leksykony dla swoich dzieci, kompletują biblioteczki dla nich, starają się o warsztaciki, narzędzia, zestawy materiałów i gotowych części do montowania.

Jest już w Polsce wiele i będzie coraz więcej rodziców z wyższym i średnim wykształceniem — inżynierów, techników, agronomów, artystów, pracowników naukowych, nauczycieli — którzy mogą, chcą i będą z powodzeniem pomagać dzieciom przy wykonywaniu prac, i to zarówno tych, które zadaje szkoła, jak i tych, które wykonują z własnej chęci, pobudzeni lekturą, przykładem, wydarzeniami z życia codziennego.

Szkoła winna tę cenną inicjatywę rodziców zauważać, do niej w swojej pracy

[3] Ciekawie o takiej właśnie pracy piszą Aleksander Drożdżyński i Szymon Kobyliński w *Wychowaniu* nr 10—11 z maja i czerwca 1961 r. w artykule pt.: Rozważania dwu laików.

nawiązywać, popularyzować ją i zwracać na nią uwagę tych rodziców, którzy mają możliwości i mogliby podobnie swoim dzieciom pomagać.

Potrzebne są różnorodniejsze i liczniejsze niż dotąd formy pracy oświatowej z rodzicami w zakresie szerzenia wiedzy o wychowaniu, o kulturze kontaktu z dzieckiem, o potrzebie i sposobach kształcenia niektórych niezbędnych umiejętności praktycznych wychowania dziecka w domu.

Stwarzanie między innymi takich warunków, sprzyjających okoliczności i pomyślnego klimatu dla samodzielnej czy kierowanej pozaszkolnej pracy ucznia pozwoli naszym wychowankom gromadzić zapasy cennego doświadczenia, przydatnego im w szkole i użytecznego w życiu. Nurt pozaszkolnego przyswajania społecznego doświadczenia będzie wydatnie pogłębiał i poszerzał nurt pracy w szkole.

9. Trzeba z kolei zasygnalizować, że poszczególni uczniowie posiadają, zwłaszcza w tych dziedzinach, którymi szczególnie zainteresowana jest szkoła ze względu na realizację programu nauczania, ogromnie różny zasób spostrzeżeń, informacji i wiadomości. Są nieliczni uczniowie, których zasób spostrzeżeń i wiedzy przed lekcją, na niektóre tematy wymienione przez program szkolny jest znacznie obszerniejszy niż zasób wiedzy, jaki zawarty jest na ten temat w podręczniku szkolnym. Obok nich są tacy, którzy znają niektóre fragmenty z przewidzianego do opracowania na lekcji tematu. Ale są również i tacy, którzy np. na badane przez nas tematy, zaczerpnięte z programu biologii klasy VI, nie posiadali prawie żadnych lub żadnych spostrzeżeń, informacji i wiadomości.

Uczniowie oceniani w szkole jako dobrzy najczęściej i w czasie badań dawali odpowiedzi obszerniejsze i dojrzalsze. Na niektóre jednak tematy, np. na takie, jak: „Budowa i tryb życia raka", „Budowa wewnętrzna królika", „Budowa, tryb życia i znaczenie gospodarcze pszczoły" — odpowiedzi obszerne i dojrzałe dawali głównie uczniowie dostateczni, a czasem i słabi. Na temat: „Budowa i tryb życia raka" najlepszą odpowiedź dał uczeń oceniany w szkole jako bardzo słaby. Trzeba tu jednak wyjaśnić, że ulubionym zajęciem tego chłopca, zabierającym mu, niestety ze szkodą dla pracy w szkole, dużo czasu było właśnie łowienie na wędkę ryb i raków.

Jest charakterystyczne, że podobnie duże różnice jak między pojedynczymi uczniami występują również duże różnice w wypowiedziach uczniów różnych szkół. Tak np. 10 uczniów ze szkoły nr 1 w miejscowości S. na temat „Ssaki morskie" powiedziało ogółem 61 zdań. Przeciętnie wypada więc na jednego wypowiadającego się ucznia 6 zdań. Na ten sam temat, również 10 uczniów (dobranych według tych samych kryteriów), ale ze szkoły nr 2 w miejscowości R. wypowiedziało 187 zdań. Przeciętnie wypada na jednego wypowiadającego się ucznia prawie 19 zdań, różnica więc ogromna.

10. Na zakończenie pragniemy podkreślić jeszcze i to, że uczniowie, obserwując w środowisku samodzielnie zjawiska i przedmioty, czytając lekturę i prasę, słuchając wypowiedzi dorosłych i audycji radiowych, oglądając widowisko filmowe i telewizyjne często rozumieją je fałszywie, spostrzegają niedokładnie lub błędnie, zapamiętują nieściśle. Stąd w doświadczeniu pozaszkolnym uczniów jest wiele błędów, pomyłek, nieścisłości i usterek. Na przykład niektórzy uczniowie mówili, że rak rozmnaża się przez podział, a wieloryby wylęgają się z ikry, że z wielorybów powstał węgiel, że dorsz jest ssakiem, że powietrze zamienia się w parę, że ptaki przylatują do nas na wiosnę, bo tęsknią za krajem, w którym się urodziły, bo są potrzebne ludziom. W związku z powyższym i w miarę jak uczniowie będą zdobywać coraz więcej spostrzeżeń i informacji poza szkołą, będzie rosła rola korygującej funkcji nauczania, której obecnie w pracy naszych szkół podstawowych nie poświęca się dostatecznej uwagi.

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI

NIEPOWODZENIA DYDAKTYCZNE UCZNIÓW A CECHY OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELI

„Jednym z głównych celów dydaktycznych jest skuteczność nauczania, co wyraża się powodzeniem dziecka w nauce" [1].

Pomimo stosunkowo licznych opracowań traktujących o problemie niepowodzeń szkolnych[2] daje się tu zauważyć ciągły niedosyt tak od strony pracowników nauki, jak i nauczycieli. Świadczą o tym raz po raz pojawiające się artykuły w prasie pedagogicznej, m. in. w *Ruchu Pedagogicznym* nr 3 i 6/69.

Autor niniejszego artykułu pragnął również „zobaczyć" ten problem, ale od strony nieco intymnej, jako praktyk, na podstawie własnych spostrzeżeń, badań ankietowych i wywiadów postawił sobie zasadnicze pytania, które brzmią:

1. Czy przy realizacji celów dydaktycznych nie występują takie czynniki uboczne, które mogą przeciwdziałać skuteczności nauczania?
2. Dlaczego uczniowie lubią niektóre przedmioty, uczą się ich chętnie, pomimo że nie należą do tzw. łatwych, innych natomiast nie znoszą i uczą się tylko na ocenę dostateczną?

Hipoteza, jaką postawił autor, kryje się poniekąd w samym tytule — jedną z przyczyn niepowodzeń uczniów w szkole są ujawniające się ujemne cechy osobowości nauczycieli. Jak widać, problem jest delikatny, trudny do wykrycia, bo najczęściej my sami nie dostrzegamy lub nie chcemy dostrzec tego, co złe, a jeśli dostrzegamy, nie zdajemy sobie w pełni sprawy, o ile wpływamy tymi właśnie cechami destrukcyjnie na proces przyswojenia przez młodzież wiedzy, a także na sferę przeżyć emocjonalnych, do wystąpienia psychonerwic włącznie.

Część metodologiczna objęła:

1. Wypracowania stu uczniów klas II i III szkoły średniej, na podstawie których autor ułożył dwie ankiety, dające odpowiedź na problem ujemnych cech występujących u nauczycieli oraz cech, jakie pragnęliby widzieć u nauczycieli XX wieku.
   Badaniami tymi objęto dalsze sto przypadków.
2. Badanie ankietowe tyczące m. in. ulubionych i najbardziej uciążliwych przedmiotów, ulubionych profesorów, wyjaśniania zadań itp.
3. Wywiady z nauczycielami i uczniami.
4. Analiza wyników nauczania za I półrocze 1969/70.

Wyniki badań autora obrazują poniższe tabele.

Tabela ukazała dobitnie takie cechy, które prawdopodobnie prowadzą w końcowej fazie do obniżenia wyników w nauce.

1. Niepokojące jest stwierdzenie 85% badanych, że jeżeli uczeń jest „zaklasyfikowany" do kategorii dostatecznych, to pomimo dobrych odpowiedzi otrzymywać będzie oceny dostateczne. Wynika stąd jasno, jak można zdegradować ambicję wychowanka do uczenia się, do zdobywania lepszych ocen.

2.3. Z zestawienia procentowego w tabeli wynika, że sprawiedliwość w ocenie

[1] J. Konopnicki: Powodzenia i niepowodzenia szkolne. PZWS 1966, str. 14.

[2] J. Konopnicki: Problem opóźnienia w nauce szkolnej. Zakł. Narod. im. Ossolińskich 1961.
I. Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej. PZWS 1960.
S. Racinowski: Ocenianie uczniów. PZWS 1959.
Cz. Kupisiewicz: Niepowodzenia dydaktyczne.
Cz. Kupisiewicz: O zapobieganiu drugoroczności. PZWS 1964.

pozostawia wiele do życzenia, jest to chyba najbardziej newralgiczny punkt dla większości szkół, ale dotąd będzie praktykowane tradycyjne ocenianie bez możliwości stosowania na większą skalę badań testowych, problem pozostanie nadal nie rozwiązany. Z tym wiąże się ściśle ocenianie pod wpływem nastroju. Wiadomo z praktyki, że raz nauczyciel przychodzi do szkoły wypoczęty, z dobrym samopoczuciem — i ocena wtedy jest nieco inna, innym razem w stanie depresji psychicznej, przemęczenia — i wtedy wystawia częstokroć ocenę znów inną. Szerzej problem ten omawia I. Altszuler i S. Racinowski.[3]

Tabela I*

UJEMNE CECHY DOSTRZEGALNE U NAUCZYCIELI:

Lp.	Nazwa cechy	Procent ankietowanych wym. tę daną cechę
1.	Stosowanie zasady: uczeń dostateczny umie tylko na dostat.	85%
2.	Ocenianie pod wpływem nastroju	83%
3.	Niesprawiedliwość w ocenie	80%
4.	Posiadanie ulubionych pupilów	57%
5.	Szablonowość w pracy dydaktycznej	52%
6.	Robienie przykrych uwag uczniowi przy klasie, gdy spotkano go ze swą sympatią	52%
7.	Brak przyjacielskiego stosunku do ucznia	49%
8.	Ordynarne odnoszenie się do uczniów	45%

* Tabela ujmuje tylko bardziej reprezentatywne cechy.

4. Fakt dostrzegania przez młodzież tych nauczycieli, którzy posiadają swoich ulubionych uczniów, świadczy o ich wnikliwej obserwacji, spostrzegawczości. Czasem wystarczy mimowolny uśmiech czy gest skierowany do któregoś z uczniów, zwracanie się do niego po imieniu, by spowodować w odczuciu uczniów nieuzasadnione dzielenie na bliższych, dla których zawsze znajdzie się ciepłe słowo, usprawiedliwienie, i tych dalszych traktowanych bardziej urzędowo. Problem jednakowego traktowania wszystkich uczniów z psychologicznego punktu widzenia wydaje się autorowi prawie niemożliwy, chodzi jednak o to, by starać się ograniczyć nasze sympatie i antypatie do minimum.
5. Mówienie o szablonowości w pracy będzie miało wtedy sens, jeśli uczący nie bacząc na nowe metody realizuje przez cały czas lekcję wg jednego utartego schematu. Młodzież z reguły będzie się na takich lekcjach nudzić, przy braku metod aktywizujących wystąpi brak w koncentracji uwagi. Problem tym bardziej na czasie, iż mamy poważnego konkurenta w postaci środków masowego przekazu, które potrafią podać informację w sposób atrakcyjny i ciekawy.

[3] I. Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej. PZWS 1960 r. S. Racinowski: Ocenianie uczniów. PZWS 1959.

6.7.8. Cechy zawarte w tych punktach są niezwykle szkodliwe ze względu na duży ich wpływ na zaburzenie w sferze emocjonalnej, nie mówiąc już o zniechęceniu uczniów i do przedmiotu, i do nauczyciela serwującego w stronę ucznia przy całej klasie takie czy inne złośliwe epitety.

Tabela II*

CECHY POŻĄDANE PRZEZ UCZNIÓW

Lp.	Nazwa pozytywnej cechy	Procent wymieniających tę cechę
1.	Sprawiedliwość	99%
2.	Umiejętność wykładania	89%
3.	Wyrozumiałość	43%
4.	Zaufanie do młodzieży	41%
5.	Interesowanie się uczniem	41%
6.	Pogodne usposobienie	28%
7.	Rozumiejący młodzież	26%
8.	Wymagający	17%

* Tabela ujmuje tylko bardziej reprezentatywne cechy.

Tabela ukazująca pożądane cechy nauczyciela jest przykładem ogólnego zapotrzebowania na wzorzec osobowościowy nauczyciela, który sprowadzi się do posiadania rzetelnej wiedzy połączonej z umiejętnością przekazania jej, do sprawiedliwego oceniania i do zbliżenia się nauczyciela do młodzieży, do starania się zrozumienia jej problemów.

Na podstawie analizy trzeciej ankiety autor doszedł do wniosku, że młodzież nie lubi przedmiotów wykładanych w sposób suchy, drętwy, nie lubi przedmiotów, których nie może na lekcji zrozumieć, przedmiotów, na których dostrzega, jak nauczyciel, nie negując jego wiedzy, ma trudności z przekazaniem jej, wreszcie nie lubi przedmiotów, które wykładają osoby z przypisanymi cechami w tabeli I. Natomiast ulubionym przedmiotem, a tym samym z reguły i lubianym nauczycielem będzie ten, który poprowadzi lekcję w tempie z zaangażowaniem emocjonalnym, który dołoży wszelkich starań, by co najmniej 80% uczniów zrozumiało temat już na lekcji, który znajdzie czas na krótki relaks, żart, dowcip, dla którego uczeń otrzymujący ocenę niedostateczną zaczyna być problemem i usiłuje dociec dlaczego, który mimo rozlicznych obowiązków znajdzie chwilę czasu, by porozmawiać na przerwie z uczniami o ich sprawach, ale i umie przy tym zachować stosowny dla siebie i swojego zawodu dystans.

Analiza wyników nauczania za pierwsze półrocze roku szkolnego 1969/70 potwierdziła hipotezę autora, okazało się bowiem, że ci nauczyciele (poza sporadycznymi wyjątkami), którzy posiadali w sposób wyraźny i manifestowali cechy wymienione w tabeli 1, wystawili stosunkowo dużo ocen niedostatecznych, ale co ważniejsze — ogromna przewaga dochodząca średnio do 70% to oceny dostateczne. Dla autora ten drugi wskaźnik ocen dostatecznych jest alarmujący, bowiem uczniów ambitnych, którzy pragną mieć dobre oceny, nie brak w każdej klasie, natomiast tam gdzie rezygnują z walki, z chęci poprawy na lepszy stopień, prawdopodobnie występuje m. in. jedna lub kilka dominujących negatywnych cech osobowości nauczyciela danego przedmiotu.

Reasumując autor przypuszcza, że przy realizacji celów dydaktycznych występują czynniki hamujące skuteczność nauczania w postaci ujemnych cech naszej osobowości. Ponieważ nie zdarzają się ludzie idealni, zdajemy sobie sprawę, że każdy z nas ma tzw. wady charakteru, pewne słabości czy przywary, chodzi tylko o to, byśmy potrafili je dostrzec u siebie, zdać sobie z nich sprawę i uświadomić sobie, że młodzież szczególnie szkół średnich, a nawet klas ósmych jest na tym etapie rozwoju, gdzie spostrzegawczość i krytycyzm są coraz bardziej eksponowane, że ocenia nas, nasze postępowanie w sposób bardzo surowy i że zna nas, nasze słabości o wiele lepiej, niż przypuszczamy.

Każdy przy pewnej dozie wysiłku jest w stanie wyeliminować, a przynajmniej ograniczyć do minimum swą główną wadę pedagogiczną, będąc cały czas świadomym, iż czyni to m. in. w imię osiągnięcia lepszych wyników w swoim przedmiocie, stworzenia lepszych stosunków pomiędzy uczniami, a w końcu doprowadzenia do takiego stanu, by uczniowie szli z przyjemnością na lekcje do ich ulubionego pana profesora.

JADWIGA TATJEWSKA

FUNKCJA BIBLIOTEK SZKOLNYCH W PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELI

Wstęp

Biblioteki szkolne wchodzą w skład krajowej sieci bibliotecznej powołanej do życia dekretem z dnia 17 kwietnia 1946 roku (Dz. U. RP z dnia 18. 6. 1946 rok nr 26 poz. 163) o bibliotekach i opiece nad zbiorami bibliotecznymi, zastąpionym obecnie ustawą o bibliotekach (Dz. U. PRL z dnia 17 kwietnia 1968 r. nr 12 poz. 63). Podstawowe akty normatywne określające funkcjonowanie biblioteki to Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 20. 8. 1947 r. (Nr NDB/P-25/89/47) w sprawie organizacji i prowadzenia bibliotek szkół powszechnych oraz wytyczne do pracy bibliotek szkolnych, które ukazały się w Dz. Urz. Min. Ośw. 1953 r. nr 12 (załącznik do zarządzenia Min. Ośw. z 1. 9. 1953 r. nr B-Oc/16/53).

Wymienione zarządzenia wydane zostały z myślą o perspektywicznym rozwoju bibliotek szkolnych, stąd większość zaleceń jest do dziś aktualna. Odnosi się to nie tylko do zadań bibliotekarzy, ale także do obowiązków kierownika szkoły w zakresie odpowiedzialności za prawidłowe działanie biblioteki oraz nauczycieli i rady pedagogicznej. Choć instrukcje nakreśliły ogólne wytyczne w zakresie pracy z książką dla całego kolektywu odpowiedzialnego za wyniki nauczania i wychowania, praktycznie realizację nakreślonych zadań podjęli przede wszystkim bibliotekarze. Powodów można dopatrywać się np. w tym, że instrukcje nie miały właściwej podbudowy w podręcznikach i opracowaniach metodycznych, nie miały dostatecznego oparcia w programach nauczania. Odnieść to można nie tylko do programów realizowanych w szkołach i zakładach kształcenia nauczycieli, ale również do szkolenia kursowego i doskonalenia nauczycieli czynnych i nadzoru pedagogicznego, począwszy od kierownika czy dyrektora szkoły.

Dla jasności sprawy należy zaznaczyć, że czyniono wysiłki dla prawidłowego rozwiązywania stawianych postulatów, nie bardzo jednak zdawano sobie sprawę (zwłaszcza nadzór pedagogiczny), na czym polega twórcza realizacja postulowanych zadań.

Podstawowy skrypt E. Białkowskiej i St. Bzdęgi, pt. „Organizacja i metody pracy bibliotek szkolnych", ukazał się dopiero w 1957 r. W pierwszym okresie działalności bibliotek najważniejsze były akty normatywne, sprawy związane z gromadzeniem i opracowaniem księgozbioru oraz z centralnym zakupem, mające wpływ na politykę wydawniczą i zapewniające każdej szkole równy start. Nie było zatem prac, w których zagadnienia funkcji biblioteki w pracy wychowawczo-dydaktycznej szkoły znalazłyby takie rozwiązanie, by kolektyw szkolny wiedział, jak realizować postulaty wysunięte w instrukcji. Sama instrukcja też nie jest dostatecznie upowszechniona wśród nauczycieli.

W pracy nad przysposobieniem czytelniczym młodzieży wiele nadziei pokładano we właściwej realizacji działu programu języka polskiego zwanego „Wiedzą o książce". Sądzono, że „budzenie u uczniów potrzeby czytania należy rozwijać na tle zbliżenia do książki, jej dziejów i powstania". Jednakże tak pojęte przysposobienie czytelnicze uczniów nie spełniło pokładanych w nim nadziei. Poloniści nie bardzo wiedzieli, jak wywiązać się z postawionych przed nimi zadań. Konkretną pomoc miała przynieść książka J. Kulpy i K. Ciesielskiej pt. „Wiadomości o książce w szkole podstawowej" (Warszawa 1959 SBP). Istotnie, praca ta wskazywała polonistom i bibliotekarzom, jakie treści należy uwzględnić przy realizacji tego działu. Konspekty lekcji, proponowane przez autorów, uwzględniały bogaty zestaw lektury i innych materiałów pomocniczych. W swoim czasie spełniły tym pożyteczną rolę.

Pomimo intensywnego rozwoju bibliotek szkolnych stosunkowo późno zaczęły się pojawiać publikacje metodyczne uwzględniające specyfikę ich działalności. Świadczy o tym zestaw lektury obowiązującej do egzaminu państwowego na bibliotekarza szkolnego („Program wymagań przy egzaminie na bibliotekarza szkolnego". Min. Ośw. Warszawa 1961).

Początkowo prace tych bibliotek polegały głównie na gromadzeniu książek, opracowywaniu katalogów oraz rozwijaniu propagandy wizualnej. Dopiero ostatnie lata przyniosły poważne zmiany. W książce pt. „Praca pedagogiczna z czytelnikiem w bibliotece szkolnej" E. Białkowska (Warszawa 1964 SBP), w oparciu o obserwacje i doniesienia z działalności bibliotek szkolnych, daje przegląd różnych metod i form pracy, z których bibliotekarz może wybrać najodpowiedniejsze w jego konkretnych warunkach. Była to dla bibliotek szkolnych pozycja pionierska. Następne miejsce zajmuje praca zbiorowa pt. „Biblioteki szkolne w Polsce Ludowej" pod red. F. Popławskiego (Warszawa 1966 PZWS). I tu, zwłaszcza w zagadnieniach dotyczących metodyki pracy i organizacji czytelnictwa w szkole, coraz wyraźniej rysuje się funkcja biblioteki w systemie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Od 1959 r. bogatym źródłem informacji, doświadczeń i wytycznych dla bibliotekarzy w szkołach stał się rocznik „Z doświadczeń bibliotek szkolnych i pedagogicznych". Publikowane w roczniku artykuły mają na celu pobudzanie inicjatywy oddolnej w poszukiwaniu możliwie najlepszych rozwiązań metodycznych w pracy bibliotekarza z dziećmi, młodzieżą i nauczycielami.

Wiele twórczej pasji w ukazywaniu drogi bibliotek szkolnych woj. katowickiego dają prace Włodzimierza Goriszowskiego. Pomocne dla bibliotekarzy szkolnych są publikacje Zakładu Literatury przy Katedrze Pedagogiki UW (zob. np. prace T. Parnowskiego, A. Przecławskiej) oraz Komisji Czytelnictwa przy ZG ZNP (zob. *Ruch Pedagogiczny* 1964 nr 2). Pozytywne było przetłumaczenie książki M. P. Douglas pt. „Biblioteka w szkole podstawowej i jej działalność" (Warszawa 1964 PZWS).

Niemałą rolę w upowszechnieniu form i metod pracy z książką wśród nauczycieli odegrały konkursy czytelnicze. Organizowano je od 1951 roku, przez z górą 15 lat, z czteroletnią przerwą przed konkursem Tysiąclecia Państwa Polskiego. Pomagały one nauczycielom w zbliżaniu młodych czytelników do książek o treści odpowiadającej założeniom programów szkolnych. Pod wpływem konkursów nauczyciele zaczęli na lekcjach pracować częściej z książką i czasopismem. Czytelnictwo w aspekcie konkursów stało się problemem rozważań na radach pedagogicznych. Wzbogacała się metodyka pracy z książką w szkole. W miarę doskonalenia systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły coraz wyraźniej rysuje się specyfika pracy bibliotek szkolnych. Można zauważyć stopniowe dostosowywanie pracy z książką do potrzeb czytelniczych uczniów, do wymagań postępowej myśli pedagogicznej.

II. Przemiany dotyczące roli i głównych kierunków działalności bibliotek szkolnych

Zmiana spojrzenia na rolę czytelnictwa uczniów uwidoczniła się w pracach nad reformą szkolną. Znalazło to swój wyraz w nowych programach. Wnikliwa ich analiza upoważnia do twierdzenia, że już w klasach I—III książka powinna być inspiratorem wielu poczynań dydaktycznych w pracy z dziećmi. Jej treść może być przedmiotem rozmów, pogadanek, rysunków, zajęć plastyczno-technicznych, muzycznych, inscenizacji. Może być przedmiotem wycieczek, zabaw itp. Przy wyrównywaniu poziomu uczniów rola książki jest niemal niezastąpiona. Wzbogaca język, wiedzę o świecie, daje dzieciom okazję do wzajemnej wymiany myśli. W klasach I—III wzrosła ranga biblioteczek klasowych, złożonych z kompletów dostarczanych przez bibliotekę szkolną i z książek przynoszonych przez dzieci ze swoich zbiorów domo-

wych. Coraz więcej przodujących nauczycieli widzi konieczność wprowadzania bogactwa książek w życie dzieci począwszy od klasy I. Czynią to własnymi siłami lub przy pomocy rodziców i innych sojuszników szkoły.

J. Olszewska w swoim dzienniku pisze: „24 września 1966 r. Staś zrobił duży krok naprzód w technice czytania. A rok temu napotykał wielkie trudności. Od czasu kiedy książki dla najmłodszych klas przekazano z biblioteki szkolnej pod opiekę wychowawców poszczególnych klas, chłopiec kilka razy w tygodniu wymienia je. Czyta z zainteresowaniem, udziela rad innym wypożyczającym, wskazuje, która książka jest ciekawa i warto ją przeczytać. Rozbudzenie zamiłowania do czytelnictwa jest najistotniejszą przyczyną dobrych postępów Stasia w zakresie umiejętności czytania" („Z dziennika nauczycielki", *Życie Szkoły* 1967 nr 2 s. 9).

Jest to szczególnie ważne dla dzieci ze środowisk robotniczych i chłopskich, których rodzice nie korzystają z książek i nie doceniają ich jako pomocy w wychowaniu i nauczaniu. W tej sytuacji w pracy z klasami młodszymi prawidłowy kierunek działania biblioteki szkolnej to obarczanie się mnogością wypożyczeń dla klas zwłaszcza II i III, ale inspirowanie różnorodnych form oddziaływania poprzez książkę w procesie lekcyjnym pracy nauczyciela oraz w zajęciach organizowanych przez rodziców, a także przez wychowawców świetlic, półinternatów czy internatów. Rola biblioteki to dostarczanie kompletów książek do wszelkiego typu zajęć, eksponowanie rysunków i prac dziecięcych związanych z książką, prowadzenie współpracy ze wszystkimi sojusznikami szkoły w celu zapewnienia dzieciom miejsc do cichego czytania o każdej porze dnia, kiedy tylko mają na to czas i ochotę. Bowiem kultura czytelnicza rodzinnego domu i czytelnictwo klas I—III inspirowane przez szkołę decydują o przysposobieniu do systematycznej nauki, do korzystania z biblioteki.

W klasach I—III szkoły podstawowej bezpośrednia praca z książką spoczywa na barkach nauczyciela. Biblioteka natomiast stawia sobie za cel zajęcie się uczniami klasy IV, rozpoczynającymi samodzielne wypożyczanie książek, oraz zapewnia wnikliwą pomoc uczniom klas V w przezwyciężaniu trudności, na jakie natrafiają w związku z podjęciem nauki z nauczycielami poszczególnych przedmiotów.

Praca pedagogiczna z czytelnikiem indywidualnym nie jest rzeczą łatwą. W szkole jest to praca z konkretnym uczniem, normalnym, odstającym, trudnym, słabym, zdolnym, wybitnym, a przede wszystkim z tym, który nie czyta, jest niedostosowany społecznie, a może tylko tak się prezentuje u nauczyciela, który nie znalazł do niego właściwej drogi.

1. Kierunki przemian

W klasach I—III, a nawet IV, jak zauważyłam, kierunki przemian uwidaczniają się przede wszystkim w twórczym włączeniu książki przez nauczyciela w proces pracy wychowawczo-dydaktycznej. W tej sytuacji rola biblioteki to współdziałanie w dostarczaniu dobrej książki. W klasach starszych natomiast, po intensywnej pracy z czytelnikiem indywidualnym (kl. IV, V, VI), coraz bardziej wzrasta potrzeba przygotowania biblioteki do pełnienia roli nowoczesnego warsztatu pracy nauczyciela i ucznia. Opierając się na obserwacji pracy bibliotek, zwłaszcza szkół warszawskich, oraz pracy grup nauczycieli bibliotekarzy, którzy realizowali określone zadania i dzielili się swoimi doświadczeniami, spostrzeżeniami i refleksjami, można stwierdzić, że wraz ze stopniową przemianą metod pracy szkoły coraz wyraźniej zarysowuje się także zmiana funkcji biblioteki szkolnej, coraz bardziej powszechne, przemyślane i celowe staje się korzystanie z księgozbioru jako pomocy w wychowującym procesie pracy lekcyjnej. W rezultacie obok wypożyczania coraz bardziej konieczna staje się sprawa informowania o tym, czym biblioteka dysponuje, oraz uzupełnianie jej zbiorów pod kątem pracy nauczyciela.

Narastanie materiałów bibliotecznych wymaga posługiwania się takimi opracowaniami, jak katalogi, kartoteki, teczki tematyczne, ilustracje, plansze. W dokonywaniu umiejętności wyboru tekstów przez uczniów coraz potrzebniejszy staje się udział nauczyciela. Wyraża się on nie tylko w trafnym kierowaniu ucznia do tego, co najważniejsze, ale także przy ustalaniu w bibliotece podziału zbiorów z danego przedmiotu, przygotowywaniu kartotek informacyjnych, przygotowywaniu haseł pomocniczych, dokonywaniu selekcji itd. Nie zawsze oparcie się na hasłach programowych jest zgodne z systemem pracy nauczyciela. Niejednokrotnie trzeba niektóre partie materiału uogólnić lub uszczegółowić, wypośrodkować sprawy najistotniejsze. Podobne sytuacje mają miejsce przy gromadzeniu materiałów tekstowych i ilustracyjnych w teczkach zagadnieniowych.

Nowa funkcja biblioteki szkolnej uwidacznia się i w tym, że obok wypożyczania indywidualnego wzrasta ilość przygotowywanych zestawów na poszczególne lekcje czy ich cykle tematyczne, częste wypożyczanie poszczególnych pozycji z księgozbioru podręcznego czytelni (słowniki, encyklopedie, albumy, informatory itp.) jako doraźnej pomocy. Są to czynności pracochłonne, wymagające współudziału nauczycieli i uczniów.

W pracy indywidualnej uczniowie coraz chętniej wykorzystują wolne chwile do pracy z książką. W związku z przejściem na system pracowniany garną się do czytelni i przyzwyczajają się do biblioteki. Gdyby pozwalało na to miejsce, chętnie odrabialiby w czytelni lekcje, korzystając z jej księgozbioru podręcznego.

Nowa funkcja biblioteki szkolnej zaznacza się i w tym, że w ostatnich latach punkt ciężkości przesuwa się z czytelnictwa literatury pięknej na czytelnictwo literatury popularnonaukowej oraz na korzystanie z czasopism i prasy. Coraz bardziej wzrasta poczytność literatury popularnonaukowej, która staje się niezbędną pomocą w pracy domowej ucznia. Możliwość, a nawet konieczność wyboru szkoły średniej przez niemal całą młodzież szkoły podstawowej skłania uczniów ostatnich klas tej szkoły do interesowania się literaturą popularnonaukową o różnych dziedzinach pracy nawet w obrębie poszczególnych specjalności zawodowych. Młodzież zaczyna interesować się powstawaniem nowych zawodów. Zdaje sobie sprawę, że mogą zaistnieć sytuacje zmuszające do przekwalifikowania się. Zjawiska te niepokoją ją. To również skłania do czytelnictwa literatury popularnonaukowej. W ogóle trudno sobie wyobrazić, by przygotowanie młodzieży do wyboru zawodu mogło się odbywać bez pomocy książek i innych materiałów gromadzonych w bibliotece. Nie jest to bowiem sprawa jednorazowej informacji, ale długofalowa praca dająca młodzieży sposobność do przemyśleń i refleksji. Rozpoznanie sytuacji, między innymi, w oparciu o relacje z życia ludzi działających w różnych zawodach. Czytelnictwu książek popularnonaukowych sprzyja również coraz większa atrakcyjność tych książek. Rozwój techniki, relacje z interesujących podróży, odkrycia są czasem fascynujące jak baśnie. Niejednokrotnie, np. w reportażach, zaciera się granica między literaturą piękną a popularnonaukową. Tempo życia, powszechność kina, radia i telewizji przyzwyczajają do konkretnego, skondensowanego przedstawiania problemu. Uczniowie wdrażają się do przyjmowania rozwiązań wielopłaszczyznowych, nudzą się wątkami rozwlekłych powieści. Spostrzeżenia te zobowiązują do poszukiwania coraz lepszych rozwiązań w pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły i biblioteki szkolnej.

2. Biblioteka a pracownie przedmiotowe

Przy omawianiu współdziałania z warsztatem pracy nauczyciela coraz wyraźniej rysuje się problem określenia charakteru księgozbiorów w pracowniach i ich stosunku do biblioteki. Aktywizujące metody nauczania wymagają organizowania pracowni lub klasopracowni z zestawami pomocy metodycznych, które ułatwiają pro-

wadzenie lekcji systemem problemowo-zespołowym. Książka jest od dawna znanym i wypróbowanym środkiem skutecznego oddziaływania. Na nią też zwróciło uwagę wielu nauczycieli, którzy nawet kosztem ogołocenia biblioteki z pojedynczych egzemplarzy w księgozbiorze podręcznym czytelni czy wypożyczalni starali się gromadzić książki w pracowniach. Na terenie Warszawy poczynania takie spotkały się z negatywną oceną bibliotekarzy. Książki gromadzone w pracowniach nie były bowiem dostatecznie wykorzystywane przez ogół uczniów. Nie można było zapewnić młodzieży podczas pobytu w szkole stałego, bezpośredniego do nich dostępu. Trudności piętrzyły się tam, gdzie lekcje odbywały się systemem dwuzmianowym. Jeżeli nawet nauczyciele deklarowali chęć udostępniania książek wszystkim uczniom, w najlepszym przypadku czynili to dwa razy w tygodniu po lekcjach.

To bardzo wskazane w szkołach niżej zorganizowanych, gdzie bibliotekarz na prowadzenie biblioteki ma niewielką ilość godzin. Tymczasem w szkołach warszawskich zdarzało się, że książki w pracowniach nie były wykorzystywane przez szerszy ogół uczniów. Dla nauczycieli przedmiotów ścisłych, zaabsorbowanych troską o sprzęt i pomoce w pracowniach, wypożyczanie i przyjmowanie zwrotów książek jest wyjątkowo uciążliwe. Z wielu prób właściwego rozwiązania tych spraw przodujące biblioteki Warszawy, np. Liceum im. T. Reytana, wykazały, że najlepsze rezultaty przy współdziałaniu biblioteki z pracowniami przedmiotowymi daje dobrze zorganizowany warsztat bibliotecznej służby informacyjnej. Szczególnie pożyteczne okazują się kartoteki zagadnieniowe. Uwzględniają one opisy bibliograficzne nie tylko druków zwartych, ale ciekawych wstępów, artykułów i materiałów ilustracyjnych o trwałej wartości. Pożyteczne okazały się w pracowniach odpisy niektórych działów kartoteki, zwłaszcza zestawienia bibliograficzne do tematów przerabianych na lekcjach, z którymi można zapoznać się bezpośrednio w toku zajęć lub w oparciu o które można szybko znaleźć w bibliotece potrzebne materiały. Takie ruchome komplety dostarczane przez bibliotekę ułatwiają wszechstronne, sprawne i celowe wykorzystywanie księgozbiorów. W kartotece bibliotecznej powinno znaleźć odbicie nie tylko to, co się znajduje na terenie biblioteki, ale opisy bibliograficzne płyt, taśm magnetofonowych, filmów, przeźroczy itp., które są w bezpośrednim użytkowaniu poszczególnych pracowni. O nabywaniu tych materiałów lub ich wycofywaniu bibliotekarz powinien być powiadamiany. Pozwala to na stałe aktualizowanie kartoteki informacyjnej. Ta wzajemna wymiana informacji między bibliotekarzem i kierownikami pracowni to nieodłączna cecha dobrze funkcjonującej biblioteki w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły.

Jak wynika z rozważań, zmieniającą się rolę biblioteki szkolnej można zauważyć w staraniach nad aktywnym, wszechstronnym wykorzystaniem księgozbioru, w staraniach nie tyle nad organizowaniem odbioru treści zwłaszcza przekazywanych przez radio, telewizję, film, teatr, ile w sprawnej informacji o tym, co aktualnie warto usłyszeć czy zobaczyć, by każdy nauczyciel zadbał o możliwość przekazu w szkole lub ukierunkował ich odbiór przez ucznia poza obrębem szkoły.

O ile w odniesieniu do księgozbioru wydawnictwa, zwłaszcza ogólnoinformacyjne, np. encyklopedie, słowniki, które biblioteka posiada w jednym egzemplarzu, powinny pozostać w jej dyspozycji dla zapewnienia młodzieży stałego do nich dostępu — podkreślić należy, że pozycje wieloegzemplarzowe, często wykorzystywane w pracy lekcyjnej, należy przekazać do pracowni, zostawiając w dyspozycji biblioteki po jednym egzemplarzu. Odnieść to można do takich wydawnictw, jak słowniki obcojęzyczne, roczniki statystyczne itp.

Intensywny rozwój pracowni spowodował, że istnieje pilna potrzeba określenia niektórych pozycji nabywanych do pracowni za pośrednictwem bibliotekarza jako niezbędnej pomocy naukowej, za którą całkowicie odpowiada nauczyciel przedmiotu. Zaliczyć tu można: atlasy geograficzne i przyrodnicze, klucze do oznaczania roślin, tablice logarytmiczne, programy, teksty źródłowe do nauczania historii itp.

Dla odciążenia ucznia od noszenia podręczników można w nie zaopatrzyć pracownię. Czasopisma przedmiotowe, po wykorzystaniu ich na bieżąco, mogą znaleźć się w pracowniach. Takie postawienie sprawy pozwoli na nabywanie tych materiałów z paragrafu na pomoce metodyczne. Ochroni to skąpe kredyty przyznawane bibliotekom na zakup książek i da większą swobodę w posługiwaniu się książką.

3. Zajęcia z grupami uczniów

Zwiększanie się obowiązków bibliotekarza w zmieniającej się sytuacji szkolnej zmusza do poszukiwania coraz bardziej ekonomicznych rozwiązań. W tym aspekcie tradycyjne formy pracy stają się użyteczne, pod warunkiem wypełnienia ich nową treścią i wprowadzenia w życie w oparciu o najnowsze osiągnięcia myśli pedagogicznej. Refleksje te można odnieść do tak zwanych lekcji bibliotecznych. Jak wspomniałam, nie są one dla bibliotekarza do przyjęcia jako wyręczanie polonisty w realizacji działu programu „Wiedza o książce", w nowych programach działu „Czytelnictwo i podstawy samokształcenia". Niemniej spotkania z grupami uczniów, zwłaszcza z zespołami klasowymi, wydają się celowe, pożyteczne i ekonomiczne z punktu widzenia bibliotecznej służby informacyjnej. Widzi to większość przodujących bibliotekarzy etatowych. Najkorzystniejsze wydaje się prowadzenie zajęć z uczniami w bibliotece przy współpracy z wychowawcami klas. Zapewnia to ciągłość pracy w tym zakresie podczas pobytu ucznia w szkole i może pomóc w ukierunkowaniu innych nauczycieli, zwłaszcza w zakresie wychowania obywatelskiego. Zajęcia te, prowadzone planowo przez kilka lat, dają szansę uzyskania wyników nie tylko w odniesieniu do uczniów, ale i nauczycieli. Wychodząc z założenia, że 450 uczniów to minimalna ich liczba, obsługiwana przez etatowego bibliotekarza (około 15 klas), jako punkt wyjścia można przyjąć spotkanie z każdą klasą raz w roku, od klasy czwartej szkoły podstawowej do ostatniej klasy szkoły średniej. Tematyka spotkań z klasą powinna stanowić pewien cykl. Motywem przewodnim zajęć byłoby odświeżanie kontaktów ze wszystkimi uczniami, zapoznanie z warsztatem pracy bibliotekarza, orientowanie w tym, czym biblioteka dysponuje i jak z niej korzystać, jak samodzielnie poszukiwać potrzebnych materiałów.

Celem spotkania z klasą czwartą byłoby przygotowanie uczniów do samodzielnego wypożyczania książek przez poznanie sprzętu bibliotecznego i układu książek na półkach. W klasie piątej można by pogłębić ten problem przez wywołanie przekonania, że biblioteka ma cenne materiały pomagające do wykonania poleceń nauczyciela i dla zaspokojenia zainteresowań. Wskazać drogi poszukiwania tych materiałów. Tematyka dla klas starszych to zapoznanie z czasopismami prenumerowanymi przez bibliotekę, z podstawowymi źródłami informacyjnymi księgozbioru podręcznego biblioteki, podstawowe bibliografie i technika posługiwania się nimi.

Bibliotekarze Warszawy stwierdzili, że zapoznanie pierwszych klas szkoły średniej z biblioteką bardzo aktywizuje młodzież i zwiększa czytelnictwo. Dobre rezultaty dają też próby zapoznawania młodzieży z innymi bibliotekami funkcjonującymi w danym środowisku. Mogą to zrobić zespoły uczniów poprzez wywiady w wybranych bibliotekach, z których doniesienia stałyby się tematem lekcji. Doświadczenie wykazuje, że przy prowadzeniu zajęć z uczniami w bibliotece można posługiwać się nowoczesnymi metodami pracy, zwłaszcza systemem pracy w grupach. Sprzyja temu bogactwo materiałów, jakimi dysponuje biblioteka.

4. Wolny dostęp do półek

Mówiąc o zmianie funkcji biblioteki szkolnej nie można pominąć sprawy wolnego dostępu do półek. Stosowanie tego systemu sprawia, że biblioteka z magazynu, z którego wydawało się książki, przekształca się w pracownię ogólnoszkolną. Nazwa

ta zyskała już sobie prawo obywatelstwa w środowisku szkolnym. Przechodzenie na wolny dostęp mobilizuje do wysiłków nad właściwym ustawieniem regałów, wprowadzeniem zmian w układzie książek na półkach, dostosowaniem objaśnień do potrzeb czytelników. Przygotowanie pedagogiczne bibliotekarzy i potrzeba aktywizacji młodzieży sprawiają, że stosuje się wiele form wypożyczania tym systemem. Dopuszczenie do półek grup młodzieży współpracujących z bibliotekarzem jest niemal powszechne, zważywszy, że pracę w bibliotece szkolnej trudno sobie wyobrazić bez aktywu. Powszechne jest również dopuszczanie do niektórych części księgozbioru. Wolny dostęp do księgozbioru podręcznego jest konieczny dla wyrobienia nawyków korzystania z niego na co dzień. Wolny dostęp do półek jest wyrazem zaufania do czytelnika. Może to wyzwalać postawę odpowiedzialności za powierzone mienie, powodować, że młodzież będzie się starała nie zawieść zaufania. Zdarzają się i sytuacje odwrotne, uczniowie korzystają z okazji, by przywłaszczyć sobie książkę. Nie powinno to zrażać bibliotekarza, a przeciwnie — mobilizować. Któż bowiem, jak nie szkoła, jest bardziej powołany do tego, by w uczniach kształcić właściwy stosunek do mienia społecznego. Jest to również zadanie do realizacji przez cały kolektyw szkoły przy wszystkich formach pracy z książką. Sprawa wolnego dostępu do półek w bibliotekach szkolnych wymaga przeanalizowania sytuacji tych bibliotek. Doświadczenia bibliotek innych sieci w kraju i za granicą wskazują, że przy wolnym dostępie aktywność bibliotekarza nie maleje, lecz wzrasta. Wolny dostęp wymaga również zwiększenia powierzchni na pomieszczenie księgozbioru i odpowiedniego sprzętu.

Przy zmianie roli biblioteki, która się dokonuje pod naporem potrzeb użytkowników, należy czynić bibliotekę funkcjonalną. Wymaga to stałego aktualizowania zasobów biblioteki, odciążania bibliotekarza od zajęć technicznych, ułatwiania mu zaopatrzenia. Konieczna jest kontrola przydziału i realizacji budżetów. Postęp myśli pedagogicznej zmusza i ten odcinek szkoły do coraz intensywniejszej pracy nad formami działania. Rzetelna analiza istniejącej sytuacji pozwoli władzom szkolnym na postulowanie koniecznych zmian warunkujących ułatwianie, unowocześnianie i zwiększanie efektywności pracy biblioteki szkolnej.

5. Księgozbiory domowe uczniów

Szkoła, a w niej przede wszystkim biblioteka, powinna dostrzegać również zmieniającą się rolę księgozbiorów domowych uczniów. Dostrzega się to zwłaszcza w miastach, gdzie obfitość rynku wydawniczego i szczupłość powierzchni mieszkaniowej zmuszają do bardzo przemyślanego doboru książek kupowanych na własność. Biblioteczki domowe coraz bardziej stają się zbiorami dzieł ogólnoinformacyjnych oraz wyselekcjonowanymi księgozbiorami z zakresu specjalności, którą się ich właściciele interesują. Szczególnie ważne jest udostępnianie zakupu dzieciom wsi i miasteczek, dzieciom robotniczym i chłopskim książek niezbędnych w ich zbiorach podręcznych, jak encyklopedie ogólne i specjalne, słowniki encyklopedyczne, informatory, np. „Naokoło Świata". Ważne jest informowanie dzieci i młodzieży, kiedy i gdzie mogą te książki nabyć. W sytuacjach gdzie środowisko domowe niewiele może dzieciom wyjaśnić i pomóc, waga tego problemu nie wymaga komentarzy.

III. Uwagi końcowe

Właściwe funkcjonowanie biblioteki w systemie wychowawczo-dydaktycznym szkoły jest uzależnione przede wszystkim od przygotowania nauczycieli do tego, że są współgospodarzami biblioteki, że są odpowiedzialni za czytelnictwo w szkole, za poszanowanie książki jako własności społecznej. W zakładach kształcenia nauczycieli

powinni poznać metody pracy z książką. Warto też zwrócić uwagę kierownikom szkół na rolę biblioteki i problem organizacji czytelnictwa w szkole. Dobrze bowiem rozumiane nauczanie wychowujące przygotowuje do samokształcenia, w tym do umiejętnego korzystania z książek, pism i innych materiałów bibliotecznych w różnych sytuacjach życiowych, jak w rozwijaniu działalności obywatelskiej, dokształcaniu się, doskonaleniu itp.

Można stwierdzić, że ogólne zasady funkcjonowania biblioteki szkolnej są właściwe bibliotekom we wszystkich typach szkół, bardzo jednak różnicują się formy w zależności od rodzaju szkoły, czasu pracy bibliotekarza, warunków lokalowych, budżetów i, oczywiście, potrzeb czytelników.

Wychodząc z podstawowych założeń naszego ustroju, musimy stwierdzić, że każde dziecko, każdy uczeń, każdy obywatel ma prawo korzystania z bogatego dorobku literatury polskiej i obcej, że nie tylko zestawy lektur powinny być oddane do jego dyspozycji. Im dalej znajduje się od ośrodków kulturalnych, im mniej może oczekiwać od domu, tym więcej obowiązana mu dać szkoła i pomoc kompetentnych pedagogów.

WŁADYSŁAW OZGA, ŁUKASZ KURDYBACHA, STANISŁAW DOBOSIEWICZ: WŁADYSŁAW SPASOWSKI I JEGO ODDZIAŁYWANIE NA POSTĘPOWE OBLICZE SZKOŁY I NAUCZYCIELA W POLSCE

Warszawa 1969. Nasza Księgarnia.

Książka to niewielka, licząca zaledwie ponad sto dwadzieścia stronic. Zawiera teksty referatów (zapewne nieco rozszerzone) wygłoszonych przez tych trzech autorów na konferencji ZNP w dniu 7. X. 67 r. z okazji 90 rocznicy urodzin W. Spasowskiego. Jest więc przesadą nazwanie jej w podtytule „pracą zbiorową", gdyż jest to po prostu trójgłos. Czego dotyczy?

Wł. Ozga, zarazem autor przedmowy, mówi o udziale uczniów Spasowskiego w walce o postępowe oblicze szkoły i nauczyciela, Ł. Kurdybacha przedstawia wpływ idei pedagogicznych Rewolucji Październikowej na Spasowskiego, a St. Dobosiewicz omawia problem recepcji poglądów Spasowskiego w szkolnictwie Polski Ludowej. Tytuł z okładki nie odpowiada więc ściśle podanej zawartości treściowej, jest on właściwie powtórzeniem tematu pierwszego rozdziału. Całość zawiera, jak widzimy, treść bogatszą niż to, co sugeruje tytuł. Czytelnik, który jeszcze literatury o Spasowskim nie zna, znajdzie w nowym wydawnictwie dużo, bo i dane o jego życiu i działalności społecznej, znajdzie sporo na temat poglądów pedagogicznych oraz z dużym pożytkiem zdobędzie informacje o niemałym wpływie tych poglądów na stosunki szkolno-oświatowe w Polsce Ludowej. Trzy rozdziały tylko, a duży zasób wiadomości o tym pedagogu, udana koncepcyjnie synteza jego myśli i działalności. Trzeba oczywiście zapisać to na plus organizatorom wspomnianej konferencji, że tak właśnie ją pomyśleli.

Zapytajmy z kolei o to, co autorzy powiedzieli istotnie nowego tym, którzy znają niemałą już literaturę o Spasowskim i czytali przynajmniej główne jego dzieła?

Na temat zasług Spasowskiego napisano w Polsce Ludowej niemało artykułów, „wstępów" i „posłowi" z okazji różnych rocznic lub w związku ze wznowieniami i edycjami niektórych jego dzieł czy „wyborów pism". Ukazały się też źródłowe monografie, spora garść wspomnień byłych uczniów. Trzeba przyznać, iż popularyzacja poglądów Władysława Spasowskiego odbywa się od pewnego czasu na zasadzie powtarzania i utrwalania tego, co już wcześniej powiedzieli inni. Nie jest to zapewne najlepsza metoda, nie powinna to być w każdym razie metoda jedyna. Zainteresowanych postacią Spasowskiego należałoby odsyłać przede wszystkim do czytania własnych jego dzieł, skoro są dzisiaj szeroko dostępne, następnie do źródłowych opracowań, ponieważ takie są również.

Ale istnieją pewne kwestie, których Czytelnik zarówno w autentycznych tekstach Spasowskiego, jak i w dotychczasowych opracowaniach znaleźć nie może. Niektóre z tych kwestii podnosi omawiana książka. Na tym też polega jej istotna wartość. Spróbujmy wskazać na te świeższe, bardziej odkrywcze partie książki.

Zacznijmy od Wł. Ozgi, autora pierwszego rozdziału, zarazem ucznia Wł. Spasowskiego. W szkicu jego znajduje się sporo rzeczy dobrze znanych, o których zarówno on sam, jak i inni już niejednokrotnie pisali. Świeżą warstwę treściową tego szkicu stanowi natomiast przedstawiona plastycznie przez autora sfera napięć i konfliktów pomiędzy niektórymi przedstawicielami ówczesnej „góry" związkowej a dy-

namiczną grupą spasowiacką, ukazanie mechanizmu działania tej grupy, wzajemnego porozumiewania się o ważniejszych faktach i wydarzeniach tamtych lat. W niektórych miejscach szkic Ozgi nabiera charakteru autobiograficznego, autor cytuje i eksponuje swoje listy, słowem — dokumentuje własne zaangażowanie w program walki lewicy nauczycielskiej lat trzydziestych. Można mieć równocześnie pretensję do autora, iż w tak chwalebnym zamierzeniu nie pokazał szerszego zespołu osób z grona uczniów Spasowskiego, a operuje kilku nazwiskami (ściślej — kilkunastu) nauczycieli komunistów, lewicowych pepesowców i radykalnych ludowców. Spasowiaków Ozga wynosi do rangi kategorii politycznej, gdyż wymienia ich obok tamtych. Jest to, zdaniem moim, ujęcie fałszywe, gdyż Spasowiacy byli bądź komunistami, bądź pepesowcami, bądź ludowcami, jak również byli wśród nich tacy, którzy nie należeli do żadnej z tych grup politycznych, nie angażowali się w ogóle w walkę polityczną na terenie nauczycielskim, solidaryzując się najogólniej z szeroko rozumianą postępowością „dołów" ówczesnego ZNP. O Spasowiakach należałoby zatem mówić jako o zorganizowanej (Koło Uczniów) gromadzie wychowanków Kursów im. W. Nałkowskiego, która miała w swym składzie przecież nie tylko zdeklarowanych komunistów i nie tylko radykalnych ludowców, lecz również ludzi politycznie niezdeklarowanych, a nawet przeciwników komunizmu. Ozga utożsamia czołówkę spasowiacką ze Spasowiakami jako takimi. W skład tej czołówki, zarazem najbliższych Spasowskiemu ludzi, wchodzili wymieniani przez Ozgę najaktywniejsi, najruchliwsi politycznie, wyrobieni już działacze nauczycielscy, świadomi klasowo, piszący, zabierający głos na zjazdach związkowych. Trudno byłoby zapewne ustalić, gdzie pod tym względem skorzystali oni więcej, czy na Kursach, czy już w tej na pół konspiracyjnej, politycznej działalności. Należałoby więc rzeczy widzieć we właściwych wymiarach, a oceniać je wedle tego, jakie zasadnicze ośrodki politycznej inspiracji nimi kierowały. Samego Koła za taki ośrodek uznać chyba nie można.

Druga wątpliwość, jaka się na tym tle rodzi, dotyczy *Biuletynu* Koła Uczniów Wł. Spasowskiego. Ozga stawia ów skromny, powielaczowy druk na jednej płaszczyźnie z *Miesięcznikiem Nauczycielskim i Nowymi Torami*, nazywając go pierwszym pismem Lewicy Nauczycielskiej (s. 41). Niezależnie od treści *Biuletynu*, na którą złożyło się szereg wystąpień bojowych, walczących, pisanych w duchu wyraźnie lewicowym, nie można uznać go za pismo w sensie organu Lewicy Nauczycielskiej. Zasięg *Biuletynu*, jego nakład był przecież nader skromny, obliczony na członków Koła przede wszystkim. Trudno się zgodzić z tak przesadną interpretacją jego roli.

Konfrontacje, jakie czyni Ł. Kurdybacha pomiędzy pedagogicznymi poglądami Spasowskiego a ideami wyrażanymi w różnych uchwałach i dekretach oświatowych władzy radzieckiej, w pismach Lenina, w dziełach Krupskiej, Błońskiego, Kałasznikowa i innych, prowadzą do wniosku, że Spasowski wiele z tych idei uznał za własne, przy czym chciałby, aby stały się one w przyszłości przewodnimi ideami szkoły polskiej, gdy zwycięży w naszym kraju ustrój socjalistyczny. Kurdybacha opiera się w tych konfrontacjach na dwóch dziełach Spasowskiego: „Wyzwoleniu człowieka" i „ZSRR. Rozbudowa nowego ustroju". Kurdybacha popełnia tu pewną nieścisłość, kiedy pisze, że „ZSRR. Rozbudowa nowego ustroju" „odegrała nieco inną rolę" niż „Wyzwolenie człowieka", że „wywołała niekłamany zachwyt polskich czytelników" itd. (s. 86 i 87), skoro po ukazaniu się prawie cały jej nakład został skonfiskowany. W świat zdołało pójść niewiele egzemplarzy, nad czym zresztą Spasowski serdecznie bolał, praktycznie zatem rola tej ostatniej książki Spasowskiego nie mogła już być, niestety, wielka, gdyż nie dotarła do rąk, do których dotrzeć miała czy powinna. Rozdział Kurdybachy jest napisany w sposób bardzo rzeczowy, zasługuje na spokojną, uważną lekturę. Wskazuje i poucza, że biegu wielkich, żywych idei społecznych nie są w stanie zatrzymać ani mury, ani najlepiej zamknięte granice. Spasowski w trudnych warunkach przedwojennych,

nie mając łatwego dostępu do naukowej literatury radzieckiej, zdołał mimo to zgromadzić bogaty materiał informacyjny o życiu oświatowym i dorobku lat porewolucyjnych pierwszego państwa socjalistycznego oraz przekazać go polskiemu czytelnikowi w sposób niezwykle żarliwy i sugestywny.

Na zakończenie kilka uwag na temat rozdziału ostatniego. Rozdział ten uznać trzeba za najbardziej odkrywczy. Autor nie kryje swego podziwu dla Spasowskiego, ale równocześnie stwierdza, iż „nie wszystko, co Spasowski przemyślał, pasuje do nowej polskiej szkoły" (s. 92). W dwóch dziedzinach reformatorzy polscy nie poszli za wskazaniami Spasowskiego, nie wprowadzono mianowicie jego struktury szkolnej, wyrażającej się w dwóch członach — 9-letniej powszechnej szkole ogólnokształcącej i 2-letnim „studium wybranym", nie znalazła także uznania propozycja wiązania wykształcenia ogólnego w szkole z kształceniem zawodowym. Natomiast szkolnictwo polskie zawdzięcza Spasowskiemu, jak pisze trafnie Dobosiewicz, „nowe sugestie i propozycje dotyczące treści i organizacji procesu nauczania i wychowania" (s. 99). Nie będziemy rozwijali tej podstawowej myśli. Odsyłamy Czytelnika do interesujących wywodów autora na końcowych stronicach tej bardzo w sumie wartościowej publikacji. Dobosiewicz kończy swe wywody przekonaniem, że „rola Spasowskiego jako źródła inspiracji dla nowych pokoleń organizatorów i reformatorów szkolnictwa będzie raczej rosnąć niż maleć. Im bardziej socjalistyczna staje się w swojej treści i w formach swojej pracy nasza szkoła, tym bardziej płodne w konsekwencje są konfrontacje naszej rzeczywistości szkolnej z wizją idealnej szkoły pracy twórczej Spasowskiego" (123).

Wydaje się, iż z tą konkluzją można i trzeba się zgodzić. Jest to konkluzja zarówno dla szkoły naszej, jak i dla autora „Wyzwolenia człowieka" optymistyczna. Zachęcam przeto do przeczytania tej kształcącej książki.

Wacław Wojtyński

JÓZEF KOZIELECKI: ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW WARSZAWA 1969, PZWS.

Życie ludzkie wymaga codziennego rozwiązywania problemów. Rozwiązują je dzieci, dorośli, naukowcy indywidualnie lub zespołowo. Nauczanie problemowe wkroczyło również do szkoły, pragnie przekształcić biernego ucznia w aktywnego badacza. To zagadnienie omawia prezentowana książka. Zawiera przedmowę, cztery główne problemy i bibliografię.

Człowiek jako istota myśląca pragnie przekształcić środowisko, wyleczyć raka, stworzyć nowe wynalazki. Czynności ludzkie można zaklasyfikować do 3 grup:

1) czynności orientacyjne — rozpoznanie choroby, uszkodzenia auta,
2) czynności decyzyjne — wybór zawodu, przeszczepienie serca,
3) czynności wykonawcze — dokonanie operacji, zbudowanie obiektu.

Termin „problem" należy do najbardziej używanych pojęć potocznych i naukowych. Problemem są jednak tylko niektóre trudności człowieka, niektóre nowe sytuacje oraz niektóre niepewne sytuacje. Problemem jest pewien rodzaj zadania, sytuacji, którego podmiot nie może rozwiązać za pomocą posiadanej wiedzy. Rozwiązanie może nastąpić w procesie myślenia aktywnego, które prowadzi również do wzbogacenia wiedzy podmiotu. Ludzie rozwiązują w życiu problemy oraz pseudoproblemy. Można wyróżnić problemy:

1) problemy orientacyjne — zdobycie informacji o środowisku,
2) problemy decyzyjne — w trakcie podejmowania decyzji,
3) problemy wykonawcze — w procesie realizacji decyzji.

Współczesny człowiek rozwiązuje łańcuchy problemów. Nowoczesna szkoła powinna również nauczyć uczniów rozwiązywania problemów. W procesie rozwiązywania problemów może wystąpić 5 kolejnych faz: 1) dostrzeżenie problemu, 2) analiza sytuacji problemowej, 3) opracowanie pomysłów rozwiązania, 4) weryfikacja projektów, 5) powrót do poprzednich faz. Nie muszą one występować w każdym problemie. Psycholog amerykański J.P. Guilford twierdzi, że tylko pewne jednostki posiadają wrażliwość na problemy. Problem posiada pewną własną strukturę — początkowe informacje oraz cel rozwiązania. Faza opracowania rozwiązań obejmuje różne operacje myślowe i czasami zjawiska „olśnienia". Rozwiązywanie problemów może uwieńczyć pełny sukces lub niepowodzenie. Źródła niepowodzeń mogą być podmiotowe (brak zdolności intelektualnych, znajomości metod pracy, choroba) lub przedmiotowe. Znajomość ich odgrywa zasadniczą rolę w pracy nauczyciela.

Problemy decyzyjne zjawiają się w trakcie wyboru działania. Rozwiązywanie problemów stanowi skomplikowany proces myślenia. Podejmowanie decyzji może odbywać się w sytuacji pewnej lub ryzykownej, w atmosferze optymizmu lub pesymizmu oraz abulicznej. Abulik wahający się w podejmowaniu decyzji nie powinien pełnić kierowniczej funkcji. Dobra znajomość źródeł niepowodzeń szkolnych pozwala nauczycielowi na postawienie właściwej diagnozy celem usunięcia niepowodzeń uczniów.

Kształcenie umiejętności rozwiązywania problemów przez uczniów należy do zasadniczych zadań pracy nauczyciela. Posiada 2 strategie:
1) strategia okazjonalna — występuje przy nadarzającej się okazji,
2) strategia systematyczna — według opracowanego programu.

Kształceniu tej umiejętności mogą towarzyszyć techniki:
1. Technika wyjaśnień słownych.
2. Technika przenoszenia poprzednio uzyskanych wyników (transfer).
3. Technika stymulacji pytań celem pobudzenia do aktywności.
4. Technika odraczania rozwiązania. Zbyt krótka lub zbyt długa prolongata nie przynosi pożądanych efektów.
5. Technika zespołowego rozwiązywania. Oddziaływanie grupy na jednostkę wpływa na zwiększenie ilości, ale nie jakości pracy umysłowej, pomysły są mniej oryginalne i wartościowe.

W procesie kształcenia umiejętności rozwiązywania problemów może wystąpić następująca lista błędów:
1. Niewłaściwy dobór problemów do wieku i klasy. Liczba problemów w poszczególnych klasach powinna być różna. Nadmierna ich liczba powoduje przeciążenie umysłowe, a zbyt mała liczba problemów nie nauczy ich rozwiązywania.
2. Niedocenianie myślenia heurystycznego. J. Bruner twierdzi, że myślenie heurystyczne i logiczne uzupełniają się wzajemnie.
3. Niedocenianie czynników pozaintelektualnych, jak odrębna osobowość, emocja i motywacja. Wiemy na podstawie własnych przeżyć, że rozwiązywaniu problemów towarzyszyła zawsze atmosfera pasji, zadowolenia, emocji. Słaba motywacja nie pobudza do rozwiązywania problemów.

W procesie rozwiązywania problemów ważną rolę odgrywają:
a) niezależność myślenia i działania jednostki,
b) krytycyzm istniejącej wiedzy,
c) zdolność podejmowania ryzyka,
d) zdolność długotrwałego wysiłku umysłowego i fizycznego.

Książka zawiera bibliografię w języku polskim i obcym.

Publikacja jest pracą o wysokich walorach, zespalającą teorię oraz utylitaryzm. Zastrzeżenia może budzić jedynie zagadnienie techniki rozwiązywania problemów, zwłaszcza punkt 5. Nie obniża to jednak wartości tej interesującej książki. Nauczyciele mogą z niej zaczerpnąć wiele oryginalnych myśli i praktycznych wzorów do własnej pedagogicznej pracy.

Stefan Szajdak
Środa Wlkp.

ANTONINA GURYCKA: DZIECI BIERNE SPOŁECZNIE. WROCŁAW-WARSZAWA-KRAKÓW. 1970. ZAKŁAD NARODOWY IM. OSSOLIŃSKICH.

Działanie społeczne, postawa społeczna, aktywność i aktywizacja społeczna, dziecko uspołecznione — to terminy powszechnie używane przez psychologów, pedagogów i socjologów, znane i przyjęte przez nauczycieli-wychowawców, uwidoczniane w ich planach pracy z dziećmi i młodzieżą. Terminy-prawdy zaakceptowane, „zasiedziałe" w naszym języku, nie kwestionowane. Trzeba było dopiero wieloletnich badań i przekazującej ich rezultaty książki Antoniny Guryckiej, abyśmy zdali sobie sprawę, że pojmujemy je chyba ciągle zbyt płytko, że upraszczamy, że mało wiemy o tym, co dotąd wydawało się proste i oczywiste.

Problemem centralnym, którym zajmuje się w ostatnich czasach A. Gurycka i na którym zamierza skoncentrować w najbliższych latach swą pracę badawczą, jest aktywizacja społeczna dzieci szkolnych. Z dużym zainteresowaniem oczekiwać będziemy na opracowany w rezultacie tych dociekań model przebiegu i opis prawidłowości procesu aktywizacji społecznej, wzbogacający teorię wychowania, inspirujący i kierunkujący działalność wychowawców-praktyków.

Wyniki szeroko zamierzonych badań poznamy prawdopodobnie za kilka lat, choć z materiałów, które dotarły już do czytelnika, widać, że A. Gurycka dysponuje rozległą wiedzą na ten temat, a tylko ostrożność i skrupulatność badacza powstrzymuje ją od pełniejszego ukazywania wykrytych mechanizmów i obserwowanych prawidłowości.

„Dzieci bierne społecznie" — książka wydana w cyklu monografii psychologicznych, opatrzona przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich znaczkiem Międzynarodowego Roku Oświaty — stanowi uwieńczenie pierwszego etapu badań nad podjętym problemem. Otrzymaliśmy zatem — zgodnie z zapowiedzią tytułu i podtytułu pracy — monografię na temat społecznej bierności uczniów klas V—VII szkoły podstawowej, podejmującą zagadnienie tak szeroko, jak nigdy dotąd w literaturze psychologicznej (niektóre zagadnienia bierności społecznej rozpatrywane były dotychczas wyłącznie „przy okazji" omawiania trudności wychowawczych, nerwowości, nieprzystosowania). Zainteresowania problemem znaleźć w niej mogą wiele informacji na temat struktury społecznej bierności, postawy stanowiącej integralny składnik osobowości dziecka biernego społecznie oraz na temat zasadniczych mechanizmów powstawania społecznej bierności, których regulacja powinna w efekcie doprowadzić do przełamywania tego stanu.

Książka zawiera:

— wyjaśnienie pojęcia i problematyki społecznej bierności,
— omówienie zadań i założeń badawczych,

— analizę uzyskanych wyników,
— wnioski i sugestie wynikające z przeprowadzonych badań i analiz,
— aneksy w postaci stosowanych narzędzi badawczych.

Praca Guryckiej, jak każda pozycja ambitna i nowatorska, nie należy do łatwych lektur. Tym większe więc uznanie należy wyrazić autorce, że dokonując starannej i wnikliwej analizy, zarówno pojęcia jak i problematyki społecznej bierności, umiejętnie wprowadziła czytelnika w gąszcz badanych spraw. Dzięki temu może po książkę z pożytkiem sięgać nie tylko pracownik nauki, ale także zajmujący się młodzieżą psycholog i „oczytany" wychowawca. Zaprezentowane przez Gurycką wprowadzenie uważałbym nawet za pewien wzór dla autorów coraz częściej pojawiających się w księgarniach prac doktorskich i habilitacyjnych. Wychodząc od definicji eklektycznej, analizując poszczególne człony definicji i ich miejsce w przyjętym określeniu, informując o istocie bierności autorka omawia podstawowe rodzaje aktywności i bierności, a dopiero po klarownym wyjaśnieniu tych spraw przechodzi do problemu bierności społecznej. Rozumie ją jako „słabą obserwowalną dążność do oddziaływania na otoczenie", którego strukturę stanowi „specyficzny układ czynności określanych jako społeczne" (s. 25). Bierność społeczna poddawana jest analizie w wielorakich aspektach: jako stan, postawa, przejaw ogólnej bierności i kategoria psychologiczna.

Wykorzystując osiągnięcia psychologii osobowości, psychologii małych grup społecznych, psychologii rodziny, psychologii klasy szkolnej, psychologii klinicznej socjologii i pedagogiki, Gurycka zaprezentowała cztery możliwe ujęcia zagadnienia bierności opisowo-statystyczne oraz trzy ujęcia interpretacyjne: osobowościowe, sytuacyjne i pedagogiczno-społeczne. W rezultacie ich przeglądu sformułowała kilka twierdzeń dotyczących istoty i uwarunkowań społecznej bierności oraz wyodrębniła wiążące się z nią trzy grupy problemów branych pod uwagę w badaniach, a mianowicie:

— problemy stosunku do samego siebie (samoocena),
— problemy stosunku do zadania (nastawienie na cel w sytuacji zespołowego rozwiązywania zadań, odgrywane role, poziom aspiracji, stosunek do trudności),
— problemy uwarunkowania społecznej bierności wychowaniem domowym i szkolnym oraz pozycją ucznia w zespole klasowym.

Wychodząc z przekonania, że „współczesne metody badań psychologicznych pozwalają najbardziej bezpośrednio i obiektywnie badać jedynie ludzkie zachowanie, traktowane jako globalna reakcja człowieka zachodząca w określonej sytuacji" (s. 67), Gurycka wybrała ujęcia, „które zjawisko społecznej bierności wiążą z cechami sytuacji oraz uzależniają od środowisk, w których dziecko przebywa" (s. 67). Skoncentrowała się zatem na operacyjnym ujęciu społecznej bierności oraz na sytuacyjnym i pedagogiczno-społecznym ujęciu jej uwarunkowań, uważając, że „bierność społeczna, jak i inne zjawiska będące przedmiotem badań psychologicznych, jest poznawalna dzięki obserwacji i analizie zachowań ludzi w określonych sytuacjach" (s. 68).

Postawę metodologiczną autorki określają ponadto inne założenia:

— skomplikowane uwarunkowania społecznej bierności w obecnym stanie wiedzy o zagadnieniu wymagają ujęcia monograficznego, gdyż tylko ten typ opracowania pozwala wyjaśnić mechanizmy, od których zależy bierność społeczna, oraz że
— dobre rozumienie tych mechanizmów możliwe jest tylko dzięki łącznemu, spoistemu badaniu różnych czynników warunkujących bierność społeczną, co osiągnie się poprzez wielostronną analizę specjalnie dobranej grupy przypadków.

Badania zrelacjonowane w książce obejmowały:

— charakterystykę zachowań dzieci biernych społecznie w sytuacjach zespołowego rozwiązywania zadań w odróżnieniu od zachowań dzieci uznanych za społecznie aktywne,

— zmienne sytuacje występujące w eksperymentach, a wpływające na bierność społeczną, takie jak: wielkość grupy, skład grupy rozpatrywanej ze względu na poziom społecznej aktywności jej członków, rola formalnego kierownika grupy, podniesienie poziomu przygotowania do rozwiązania zadania,
— zmienne osobowościowe współwystępujące ze społeczną biernością, a szczególnie: samoocena (oraz jej adekwatność w stosunku do ocen innych) w zakresie oddziaływania na otoczenie społeczne, poziom aspiracji w zakresie społecznego oddziaływania, odporność na stress,
— pozycję społeczną ucznia w środowisku szkolnym jako źródło ocen poziomu jego aktywności oraz źródło doświadczeń społecznych, a takie czynniki tej pozycji jak: poziom umysłowy, wyniki nauczania, rola społeczna, popularność i uznanie społeczne,
— środowisko rodzinne dziecka jako źródło jego doświadczeń społecznych oraz czynniki determinujące pozycję społeczną i cechy osobowościowe, takie jak: poziom ekonomiczno-kulturalny, konstelacja rodziny i anomalia życia rodzinnego oraz system wychowawczy stosowany w domu rodzinnym dziecka.

Praca badawcza nad tymi problemami trwała 5 lat. W latach 1962-64 przygotowano techniki badawcze, pełny zaś program realizowano w okresie od 1965 do 1967 r. w grupie 130 uczniów 14 klas V, VI i VII dwu szkół stołecznych. W pierwszym okresie A. Gurycka korzystała z pomocy odpowiednio przygotowanych do pracy studentów Sekcji Psychologii Wydziału Pedagogicznego UW (badania rekonesansowe objęły 600 dzieci), w drugim zaś — z pomocy nauczycieli szkół, w których przeprowadzano zamierzone eksperymenty i badania.

Sądzę, iż stosunkowo nieliczna grupa badanych nie ogranicza w tym przypadku wartości wysuwanych wniosków, gdyż — dzięki zastosowaniu ekonomicznej metody selekcji — przedmiotem analizy było zachowanie dzieci mogących dostarczyć najwięcej materiału, a mianowicie: uznawanych w swych środowiskach za najbardziej bierne społecznie i najbardziej aktywne. Wyodrębniono je spośród ogółu na podstawie opinii nauczycieli i uczniów ze wszystkich badanych klas. Dla zebrania opinii nauczycieli zastosowano technikę rangowania, dla zdobycia zaś opinii dzieci o sobie nawzajem — socjometrię. Aby wykluczyć możliwość wpływu ubocznych czynników na rezultat badań, u wszystkich dzieci poddawanych eksperymentom zbadano inteligencję i wyeliminowano jednostki wykazujące jej niski poziom.

Narzędziem diagnozy społecznej bierności była specjalnie do tego celu opracowana skala zachowań, określana jako skala aktywności — bierności. W konstruowaniu jej Gurycka wykorzystała metodologiczne sugestie skali R.F. Balesa i system interakcji E.F. Borgatty. Stworzyła jednak nową skalę przystosowaną do zdobywania wiadomości o niektórych typach dzieci społecznie biernych oraz uzyskiwania danych dotyczących charakterystyki zachowań uczniów biernych i aktywnych w sytuacjach zespołowego rozwiązywania problemów.

Uczniom uznanym w swych środowiskach za biernych i aktywnych społecznie 3-krotnie lub 4-krotnie stawiano różnorodne zadania, a mianowicie:
— dwukrotnie poddawano sytuacjom eksperymentalnym, mającym na celu diagnozę społecznej bierności,
— zlecano zadanie społeczne w normalnych warunkach pracy klasy szkolnej,
— stosowano indywidualnie trudne zadania dla zbadania odporności na stress.

Na podstawie porównań ogólnych wskaźników aktywności społecznej, uzyskanych w obu eksperymentach traktowanych łącznie z przeprowadzoną selekcją w środowiskach szkolnych, wyróżniono wśród badanych 4 grupy dzieci:
— uznane za aktywne w swych środowiskach szkolnych i potwierdzające tę opinię w przeprowadzonych eksperymentach,
— uznane za aktywne społecznie, a uzyskujące niskie wyniki w eksperymentach,

— uznane za bierne społecznie w swych środowiskach, a uzyskujące wysokie wyniki w eksperymentach,
— uznane za bierne społecznie i potwierdzające tę opinię w eksperymentach.

W rezultacie dalszych badań nad wyróżnionymi grupami stwierdzono, iż dzieci bierne społecznie różnią się znacznie od aktywnych oraz różnią się między sobą. Wyróżniono dwa typy dzieci biernych społecznie. „Pierwszy typ to dzieci o względnie stałej, niezależnej od sytuacji bierności społecznej, mało społecznie ruchliwe, z tendencją do zachowań podległych do funkcji wykonawczych, bezradne, pod wpływem trudności przejawiające skłonność do obrony przed stressem poprzez rezygnację, skłonne do rozstrojenia i destrukcji w sposobie działania. Drugi typ to dzieci w normalnej szkolnej sytuacji bierne, w innych sytuacjach wykazujące dużą możliwość wysokiej aktywizacji społecznej, której szczególnym wyrazem jest dążność do dominacji. Dzieci te próbują bronić siebie przed porażką, przed niechętnym im otoczeniem przy pomocy agresji, charakterystycznej dla nich formy obrony przed stressem" (ss. 159—160). Za dzieci faktycznie bierne uznaje Gurycka tylko te, które zostały zakwalifikowane do pierwszego typu, czyli przejawiające względnie stałą postawę, charakteryzującą się słabą obserwowalną dążnością do oddziaływania na otoczenie.

Wniosek ten, przekonywająco uargumentowany, ma duże znaczenie dla psychologów i wychowawców pracujących z dziećmi. Wspierają go i uzupełniają informacje na temat dzieci społecznie biernych, uzyskane w rezultacie wnikliwych badań. Sądzę, że dla kierowania dziećmi i organizowania pożądanych sytuacji wychowawczych płodne będą m.in. następujące ustalenia:

— Bierność społeczna ujawnia się w sytuacjach zespołowego rozwiązywania zadań o charakterze społecznym. Wynika ona z trudności, jaką sprawia dziecku nie tyle samo zadanie, ile współdziałanie z innymi dziećmi.

— Poczucie braku bezpieczeństwa i własnej niskiej pozycji u dzieci biernych społecznie posiada najczęściej uwarunkowania środowiskowe: pochodzą z rodzin gorzej usytuowanych materialnie, o niskich wzorach sukcesu społecznego i niewłaściwej sytuacji wychowawczej, często karane są w domu biciem, dźwigają na swych barkach znaczne obowiązki domowe, nierzadko obciążają je ciężkie przeżycia związane z rozpadem rodziny, śmiercią jednego z rodziców, długotrwałą chorobą lub kalectwem.

— Dzieci społecznie bierne są przeważnie uczniami słabymi lub bardzo przeciętnymi, nie mają wśród kolegów szkolnych prestiżu, nie pełnią zadań i funkcji społecznych. Nauczyciele oceniają je negatywnie, znacznie gorzej niż rodzice.

— Trwała postawa społecznej bierności wiąże się z cechami osobniczymi — zahamowaniem oraz słabą strukturą psychiczną. Samoocena tych dzieci oraz poziom ich aspiracji społecznych są niskie, a inteligencja raczej mierna. Rzadko posiadają określone zamiłowania i zainteresowania, są niezaradne, bez inicjatywy, powolne, lękliwe, niezdecydowane, mało wytrwałe.

— Aktywizacja dzieci o względnie stałej postawie bierności społecznej wymaga zwiększenia ich społecznego bezpieczeństwa w grupie. Szczególnie korzystny wpływ może wywierać na nie dobre przygotowanie do wypełnienia powierzonych zadań oraz łączenie w niewielkie (3—5-osobowe) zespoły o jak najbardziej wyrównanym poziomie społecznej aktywności. Nie przynosi natomiast pozytywnych rezultatów przydzielanie funkcji kierowniczych tym dzieciom, gdyż stawia je wobec groźby fiaska i ośmieszania, na skutek czego z góry rezygnują z działania.

— Dzieci wykazujące bierność sytuacyjną są zdolne do aktywizacji społecznej, ale nie potrafią współdziałać z innymi, przejawiają tendencję do dominowania i agresję. Ich zawyżona samoocena i wysokie aspiracje prowadzą do konfliktów z otoczeniem, na skutek których rezygnują z działania w danym środowisku. Posiadają mało spoistą, rozchwianą i niezrównoważoną strukturę psychiczną. Można je zaktywizować przez przekształcenie nawyków społecznego współdziałania, uświa-

domienia im skutków własnego postępowania oraz stwarzania sytuacji umożliwiających przeżywanie drobnych choćby satysfakcji w wyniku prawidłowego działania.

Badania Guryckiej oraz stosowane przez nią próby aktywizacji dzieci wskazują, że przełamywanie obu wyróżnionych form bierności leży zarówno w możliwościach szkoły, jak i odpowiednio „spedagogizowanej" rodziny, jeśli podejmą one trud zapewnienia wszystkim dzieciom równego startu w przejawianiu aktywności społecznej, udzielą pomocy w przełamywaniu trudności, usuną źródła zagrożenia bezpieczeństwa.

Jadwiga Raczkowska

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W Roku Oświatowym, roku hasła permanentnego uczenia się, warto zwrócić uwagę na problemy związane z samokształceniem, doskonaleniem pracy zawodowej i jego organizacją. Czasopisma pedagogiczne nie pomijają tych zagadnień. Nurt podstawowy koncepcji — to sprawa pogłębiania pracy zawodowej i opieranie jej na osiągnięciach techniczno-naukowych. Permanentne kształcenie się staje się już sprawą obowiązku.

Dyrektor i doskonalenie nauczycieli

Rzadko w naszej literaturze pedagogicznej pojawia się problem dyrektora, kierownika szkoły. Są wprawdzie pozycje książkowe z „Problemami kierowania szkołą" T. Pasierbińskiego na czele, jednak osobowość tego kierownika ukrywa się w cieniu jego funkcji urzędowych. W sposób specyficzny podchodzi do tego zagadnienia doc. dr Jan Kulpa. „Rola dyrektora szkoły w procesie doskonalenia nauczycieli" — taki jest tytuł artykułu, który ukazał się w nrze 5 *Szkoły Zawodowej*. Autor wymienia różnego rodzaju czynniki wpływające na doskonalenie, szczególną jednak rolę widzi w osobie dyrektora (kierownika) szkoły. Dokładniej omawia trzy grupy jego zadań: pedagogiczno-instruktażową, gospodarczą i społeczną. Nas interesują tu zadania pedagogiczne. Nie zawsze — zauważa Autor — są one dziedziną najbardziej dostrzeganą przez dyrektora; niejednokrotnie przysłaniają ją prace gospodarcze i społeczne. „Nie można się z tym zgodzić, bo jednak dziedziną najbardziej typową dla kierownika takiej instytucji jak szkoła pozostaje dziedzina pedagogiczno-instruktażowa".

Dyrektor ma w swej szkole zespoły nauczycielskie bardzo zróżnicowane. Charakterystyka kilku sylwetek nauczycielskich ilustruje to twierdzenie: jeden pracuje zawsze na poziomie „dostatecznym", gdy stać go na bardzo dobry; drugi — szybki w pracy, nie dotrzymuje terminów, skłonny do uprawiania różnego rodzaju interesów, studiów nie traktuje poważnie; trzecia — nauczycielka młoda, solidna, chętna, jednak po trudnych przejściach życiowych niezadowolona z siebie, często przygnębiona; czwarty — też młody, wykształcony, pogodny, jednak mało pracuje nad sobą, nie pogłębia wiedzy. W takiej i podobnych sytuacjach dyrektor czy kierownik powinien postępować indywidualnie, a to zależy od jego osobowości, kultury, wiedzy, umiejętności. I dyrektorzy są różni. Sylwetki kilku charakteryzują często spotykane typy. Jeden — z pasją poszukuje nowych dróg, bliski jest gronu nauczycielskiemu i młodzieży, pracowity; drugi — zaangażowany społecznie, organizujący czytelnictwo w gronie nauczycielskim, ofiarny; trzeci — dostrzega całość problematyki pracy szkoły, rozumie istotę procesu wychowawczego, doskonale zna uczniów; czwarty — wybitny działacz społeczny, doskonały organizator, potrafi szkołę uczynić centralną instytucją w środowisku. Wniosek z tych charakterystyk: że dyrektor musi mieć ukształtowaną osobowość, dużą wiedzę pedagogiczną i ogólną, należeć do najwybitniejszych wśród zespołu nauczycieli, musi odznaczać się cnotami właściwymi nauczycielowi, powinien mieć jednak choć jedną cechę wybitniejszą. To „musi" można oczywiście wydłużać, istotne jednak jest, ażeby cechowała go samodzielność myśli, a wszystkie cechy wzmacniały jego autorytet.

Oddziaływania dyrektora na nauczycieli mogą być zamierzone i niezamierzone. Autor przyjmuje, że niezamierzone oddziaływanie całą osobowością, wynikające

z głębokiej kultury, jest niekiedy skuteczniejsze aniżeli zamierzone. Dodałbym tu: oparte na głębokiej kulturze jest zawsze skuteczniejsze, gdyż bezwiednie skłania do naśladownictwa. Z zamierzonych na doskonalenie nauczyciela mogą wpływać zapowiedziane i przygotowane hospitacje lekcji i ich wyzyskanie na konferencji polekcyjnej i na konferencjach rady pedagogicznej. I tu Autor wymienia, co uznać by można za najistotniejsze: „Odpowiednie przygotowanie lekcji, podbudowanie własnej koncepcji podstawami teoretycznymi, krytyczna ocena przeprowadzonego badania wyników i przy tym wymiana poglądów na poznaną lekturę między dyrektorem a nauczycielem — stanowią znakomitą okazję do pobudzenia doskonalenia nauczyciela i są bardzo cenną formą doskonalenia".

Inne formy: wewnątrzszkolna wymiana doświadczeń, wzajemne hospitowanie lekcji, dyskusje na posiedzeniu rady pedagogicznej, opieka starszych nad młodszymi, kierowanie na dalsze studia itd.

Zamierzone i niezamierzone oddziaływanie może dotyczyć jednostek, może jednak odnosić się do całego zespołu. „Źródło tematów przeznaczonych dla wspólnych rozważań stanowią z zasady aktualne potrzeby szkoły; gdy istnieją rażące różnice między nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących a nauczycielami zawodu, okazuje się konieczna wymiana poglądów albo też na przykład odwiedziny nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w warsztatach szkolnych, a nawet podjęcie pewnych prób wykonywania pracy w tych warsztatach, żeby lepiej poznać, lepiej odczuć atmosferę pracy tokarza, elektrotechnika czy traktorzysty". Uwagi te odnoszą się oczywiście do szkół zawodowych, charakteryzują jednak poczynania w określonych zbiorowościach.

Autor wyraża przekonanie, że dyrektor szkoły ma w instytucji, którą kieruje, decydujące znaczenie, że odgrywa także główną rolę w doskonaleniu nauczycieli poprzez swoją osobowość, organizację pracy szkoły oraz świadome oddziaływanie na proces doskonalenia. Przekonanie to jest, oczywiście, postulatem. Tak istotnie być może, gdy dyrektor (kierownik) jest wybitną osobowością, autorytetem, przewodnikiem i zaangażowany w dobrą robotę umie zachęcić do takiej roboty. Postulaty mają jednak to do siebie, że postulują, a nie mówią o prawdzie całej rzeczywistości.

Kształcenie zawodowe

W poprzednim sprawozdaniu z czasopism zwróciłem uwagę na artykuł Z. Pietrasińskiego o procesach innowacyjnych, zamieszczony w numerze 2 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Wracam jeszcze do tego numeru, by zachęcić do przeczytania rozprawy T. Nowackiego „Stan badań procesów kształcenia zawodowego". Jakkolwiek jest to istotnie przegląd prac badawczych z tego zakresu, to jednak sam sposób opracowania jest tak wnikliwy, że na marginesie wynotowujemy problemy, które mają znaczenie bardziej ogólne.

Autor zwraca na przykład uwagę, że dotychczasowe analizy teoretyczne kształcenia dorosłych były nastawione raczej na kształcenie ogólne. Niektórzy teoretycy ograniczają nawet kształcenie dorosłych do spraw kształcenia ogólnego. Jakkolwiek nie wydaje mu się to słuszne, to jednak rozwijanie zainteresowań literaturą, sztuką, polityką itd. jest co najmniej równie ważne, jak podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Znane powiedzenie Duńczyków, że wysoka jakość masła duńskiego jest spowodowana ich zamiłowaniem do poezji, uważa za przesadne, to jednak — stwierdza — „kształcenie ogólne z pewnością korzystnie wpływa na przygotowanie zawodowe i głębsze rozumienie czynności zawodowych".

W NRD powołano w zakładach pracy akademie zakładowe, z szeroko rozbudowanymi instytucjami kształceniowymi, takimi jak: kluby, zespoły samokształceniowe, gabinety techniczne, szkoły przyzakładowe itp. Poszczególne oddziały tych akademii zajmują się różnymi sprawami: uzupełniają wiedzę swych pracowników w ramach

ich zainteresowań, ułatwiają zdobywanie wyższych poziomów wykształcenia, systematycznie kształcą zawodowo (zdobywanie kwalifikacji), dokształcają mistrzów i przygotowują ich do egzaminu na tytuł technika. Jeden z oddziałów opiekuje się studentami przebywającymi na praktykach produkcyjnych. Przyczyną tak znacznego rozbudowania form oświaty zawodowej jest fakt gwałtownego rozwoju nauk przyrodniczych i technicznych. W Polsce, zauważa Autor, występuje dodatkowa przyczyna przyśpieszonego tempa oświaty: opóźnienia w rozwoju kultury technicznej, wynikłe z przyczyn historycznych.

Postulat podnoszenia kwalifikacji pracowniczych osób już zatrudnionych jest związany z dążeniem do dotrzymania kroku rewolucji naukowo-technicznej. Autor wyróżnia w tym procesie kilka różnych funkcji: wdrożeniową, wyrównawczą i renowacyjną. Zadaniem funkcji wdrożeniowej jest przystosowanie pracownika do konkretnych czynności, funkcji wyrównawczej — dopełnianie kwalifikacji osób zatrudnionych do wymaganego w danym zakładzie poziomu, renowacyjnej — zaznajamianie pracowników z nowymi osiągnięciami nauki i techniki.

Przykłady różnego rodzaju prac u nas i za granicą świadczą, że w zakresie badań nad kształceniem zawodowym trudno dotrzymać kroku innym, znaczne są też opóźnienia organizacyjne i kadrowe. „Nie ulega wątpliwości — kończy prof. T. Nowacki — że mimo wielkich wysiłków administracji szkolnej posiadającej zasługi w przygotowaniu programów i prowadzeniu szkół, mimo ogromnej i ofiarnej pracy nauczycieli sytuację, w jakiej znajdują się badania nad szkolnictwem zawodowym, może polepszyć tylko intensywna praca dobrze wyposażonych instytucji".

Podnoszenie kultury pytań własnych

W numerze 5 *Nowej Szkoły* jest bardzo interesujący artykuł dra Ryszarda Radwiłowicza pt. „Pytania własne a rozwijanie aktywności myślowej". Wprawdzie treść odnosi się do procesu uczenia i uczenia się, jednak odnieść go można w ogóle do procesu doskonalenia. Istota sprawy polega na tym, że w rozwijaniu aktywnej twórczości myślowej znaczną rolę spełnia własne pytanie. Przeprowadzono na ten temat badania w Stanach Zjednoczonych USA, również w Związku Radzieckim, NRD, przeprowadzał podobne badania Autor omawianego tu artykułu. Badacze wychodzili z założenia, że zdolności twórcze dzieci i dorosłych są wykształcalne, jeśli zastosuje się odpowiednie ćwiczenia, skuteczność ich jest jednak uwarunkowana zastosowaniem odpowiednich metod.

W badaniach zastosowano jako metodę kształcenia zdolności twórczych pobudzanie do zadawania pytań. Punktem wyjścia była hipoteza, że pytanie własne człowieka i wyrażane w nich autentyczne problemy mają tę zasadniczą przewagę nad nie przeżytymi pytaniami cudzymi, że są przejawem i równocześnie bodźcem samodzielnej pracy myślowej. W jednym z eksperymentów grupa uczniów, w której pytania były rozwijane i stanowiły jedną z podstaw uczenia się, uzyskiwała wyższe oceny aniżeli uczniowie z dwu innych grup, w których mniej było ćwiczeń z pytaniami albo ich w ogóle nie było.

Po zrelacjonowaniu badań H. Wecka w NRD i własnych, opisanych w książce „Pytania uczniów a treść nauczania", Autor kończy artykuł taką refleksją: „W zakresie kształcenia samodzielnego myślenia dydaktyka, nawet ta nowoczesna, znajduje się dopiero na początku swego rozwoju. Jedną z dróg jej ewolucji jest podnoszenie kultury pytań własnych uczniów".

Nauczyciele, wykładowcy, prelegenci doskonale wiedzą, jak trudno „wydusić" od słuchaczy pytania. A jeśli nawet pytania się zdarzą, są jedynie odbiciem treści i formy słyszanego tekstu. Własne pytanie, w którym by zawarty był problem, jest bardzo trudne, o czym doskonale wiedzą autorzy prac badawczych, gdy biedzą się nad hipotezami, które mają najczęściej formę pytań. Podnoszenie kultury pytań już od

najmłodszych lat, opieranie aktywnej twórczości m. in. przez wypracowywanie dydaktyki pytań własnych słuchacza, przyczyniłoby się niewątpliwie do kształtowania samodzielności pracy ucznia, słuchacza. Trudność jednak w tym, że nauczyciele, wykładowcy, prelegenci nie zawsze chętnie pozwalają zadawać pytania, gdyż udzielanie na nie odpowiedzi może być kłopotliwe. Podnoszenie kultury pytań odnosi się bardziej do nauczyciela aniżeli do ucznia i leży w zakresie problematyki doskonalenia własnej pracy.

Świadomość własnych niedociągnięć

Coraz częściej publikowane są sprawozdania z badań. Różne przyświecają im cele, jednym z nich jest uświadomienie sobie własnych niedociągnięć, ażeby udoskonalić metody pracy. Sprawozdaniem z tego rodzaju badań jest artykuł krytyczny K. Karipidis, zamieszczony w nrze 7/8 *Życia Szkoły*. Artykuł dotyczy zagadnienia genezy niepowodzeń nauczyciela klas I—IV w realizacji treści programowych wychowania plastycznego. Artykuł budzi tym żywsze zainteresowanie, że badań z zakresu wychowania plastycznego jest mało, a na łamy czasopism dostaje się jeszcze mniej analizy ich wyników. A trzeba dodać, że wychowanie plastyczne nie jest wcale jednoznacznie traktowane i nieodosobnione są przypadki, że np. wychowanie przez sztukę, tak ważny element wychowania estetycznego, świadomie zostaje z tego wychowania odrzucane czy pomijane.

Autorka zbadała najpierw, w jakim stopniu nauczyciel przygotowuje się do zajęć z wychowania plastycznego. Stwierdziła, że 66% badanych albo nie przygotowuje się wcale do lekcji, albo czyni to bardzo niesystematycznie. Jest to niewątpliwie związane z brakiem głębszej znajomości przedmiotu, co wykazała analiza sprawozdań z lekcji. Tak na przykład przeszło 55% badanych pominęło w lekcji problematykę plastyczną.

Analiza przygotowań i przeprowadzonych lekcji stała się podstawą do zestawienia trudności, jakie są związane z wychowaniem plastycznym. Niektóre z nich: brak wiadomości rzeczowych z dziedziny plastyki, nieznajomość etapów rozwojowych twórczości plastycznej dziecka, brak podstawowych umiejętności rysunkowych, trudności w opracowywaniu konspektu lekcji, za mała znajomość technik plastycznych, trudność w ocenie prac dzieci. Wielu wypowiadających się określiło jako trudność brak zainteresowania kierownictwa szkoły tym przedmiotem nauczania.

Przyczyny trudności są różne, charakterystyczne jednak jest to, że tylko dla 7% badanych ulubioną lekturą jest książka o sztuce, czynnik bądź co bądź bardzo ważny w procesie doskonalenia swej pracy. Badania potwierdziły fakt, iż stan czytelnictwa w zakresie problematyki wychowania plastycznego jest bardzo niski. Wprawdzie 33 (na 94) wymieniło „Wychowanie przez sztukę" Ireny Wojnar, jednak tylko nieliczni wskazali podręczniki związane bezpośrednio z nauczaniem tego przedmiotu. Wynika to zresztą z braku interesowania się samym przedmiotem nauczania. Na 94 badanych tylko 3 wymieniło wychowanie plastyczne jako przedmiot, którego chcieliby przede wszystkim uczyć, gdy język polski był takim przedmiotem dla 50, a matematyka dla 17. W takiej sytuacji trudno o dobre wyniki nauczania. Autorka zauważa: „ze względu na wielką rolę, jaką w zajęciach plastycznych z dziećmi pełni zaangażowanie emocjonalne nauczyciela, którego przecież nie bez racji określa się jako inspiratora twórczej pracy dziecka, szczególnej wymowy nabiera fakt zdecydowanie negatywnej postawy wobec tego przedmiotu nauczania aż 39% badanych nauczycieli".

Apel, którym Autorka kończy artykuł, wydaje się w pełni uzasadniony: „Niemałą pomoc w zakresie podniesienia poziomu kadr wychowawców może przynieść zintensyfikowana, sprawna działalność ośrodków metodycznych". Dodajmy: pomoc ośrod-

ków jest ważna, nic jednak nie zastąpi własnego, opartego na odczuciu potrzeb, doskonalenia swej pracy.

W tym samym numerze *Życia Szkoły* jest sprawozdanie M. Grygorczuka z badań nad cichym czytaniem w klasach czwartych. Teren badań — województwo białostockie. Badaniom poddano przeszło 600 uczniów. Chodziło o określenie tempa czytania i stopnia rozumienia przez dzieci czytanego tekstu. Okazało się, że w szkołach z klasami łączonymi badane wyniki były lepsze aniżeli w szkołach bez klas łączonych; uczniowie przeczytali więcej wyrazów w ciągu minuty; większy był procent uczniów czytających po cichu bezbłędnie, więcej faktów zapamiętało z przeczytanego tekstu. Na tle tej analizy autor zadaje takie pytania: Jak wyjaśnić problem lepszego opanowania techniki cichego czytania przez uczniów szkół z klasami łączonymi w porównaniu z uczniami ze szkół bez klas łączonych? Czym tłumaczyć fakt, że liczba uczniów, którzy zapamiętali wszystkie lub większość wydarzeń przedstawionych w przeczytanym opowiadaniu w szkole niżej zorganizowanej, jest znacznie większa od analogicznej grupy uczniów ze szkół wysoko zorganizowanych? Wyjaśnia: „Szkoły niepełne o 1 nauczycielu oraz szkoły pełne o 4 i 5 nauczycielach są szkołami, w których nauka odbywa się w kompletach klas łączonych. W tej sytuacji od pierwszych dni pobytu w szkole dziecko jest wdrażane do samodzielnej pracy na lekcji i samodzielnego zdobywania wiedzy na podstawie książki i podręcznika.

I ten właśnie czynnik decyduje o lepszych rezultatach znacznej części nauczycieli szkół z klasami łączonymi w pracy nad wyrabianiem umiejętności cichego czytania oraz cichego czytania ze zrozumieniem u tych uczniów, których poziom intelektualny pozwala na samodzielne zdobywanie wiedzy".

Nie jest to, oczywiście, argument na rzecz klas łączonych, jest natomiast wskazanie, iż w klasach nie łączonych powinno być więcej pracy samodzielnej ucznia, gdyż jedynie takie nauczanie jest skuteczne, w którym uczeń jest bezustannie aktywny. Literatura, badania, eksperymenty udowadniają to bardzo przekonująco, do praktyki przechodzi to jednak z wielkimi oporami.

*

Jak widać, problematyka jest różna, każda jednak wypowiedź zmierza do jednego: ażeby badać, zgłębiać, doskonalić. Coraz częściej pojawiają się określenia: *nowość, innowacja, wdrażanie, związek praktyki z teorią*; może to znaczyć, iż stosunek do tych zjawisk jest sprawdzaniem postępu i dążenia do doskonalszego.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Przejście w szkolnictwie radzieckim na trzyletni system nauczania początkowego zwiększyło, siłą rzeczy, intensywność procesu nauczania w klasach niższych. Stąd też wyrównywanie poziomu przygotowania uczniów w ich początkowym okresie nauki stanowi jedno z najważniejszych, a jednocześnie najtrudniejszych zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły.

Dlatego też w Związku Radzieckim przeprowadza się różnego rodzaju eksperymenty, których celem jest znalezienie właściwych sposobów i środków ułatwiających uczniom szkoły początkowej szybkie przystosowanie się do nauki szkolnej,

a tym samym opanowanie w krótkim czasie podstawowych wiadomości i umiejętności w pisaniu i czytaniu.

W niniejszym przeglądzie radzieckich czasopism pedagogicznych pragniemy zapoznać czytelnika polskiego właśnie z wynikami jednego z eksperymentów, jaki został przeprowadzony w średniej szkole ogólnokształcącej nr 544 w Moskwie.

Szczegółową relację z tego eksperymentu znaleźć można w artykule A. J. Kołkotiny i E. G. Kostiaszkina zamieszczonym w nrze 5 „Sowietskoj Piedagogiki" z 1970 roku [1].

Autorzy artykułu dzielą się uwagami na temat możliwości rozpoczynania nauki szkolnej w I klasie już przez dzieci 6-letnie. W związku z przejściem na trzyletni system nauczania początkowego, w niedalekiej perspektywie — zdaniem autorów — problem nauczania dzieci 6-letnich nabierze masowego charakteru. Już obecnie wielu rodziców uważa za możliwe i celowe wcześniejsze systematyczne nauczanie swoich dzieci. Wiąże się to z szybszym rozwojem ogólnym dzieci, wzrostem poziomu kulturalnego rodziny i polepszeniem pracy wychowawczej z dziećmi.

Eksperyment, jaki przeprowadzono w szkole nr 544 w Moskwie, różni się od innych tym, że jego wykonawcy zorganizowali go w ramach programu zalecanego na zajęciach z dziećmi w przedszkolach, a nie w ramach tzw. klas zerowych.

Autorzy eksperymentu udowodnili jednak, że zarówno z punktu ekonomicznego, jak i pedagogicznego bardziej celowe jest organizowanie takiej pracy przy szkołach, ponieważ istnieje tam baza materialna, kadra pedagogiczna, a najważniejsze — powszechne zainteresowanie.

Autorzy eksperymentu postawili sobie następujące zadania do rozwiązania:

1. Eksperymentalne sprawdzenie możliwości organizowania pracy z dziećmi 6-letnimi nad przygotowaniem ich do nauki w warunkach szkoły ogólnokształcącej.
2. Metodyczne opracowanie zasad nauczania i wychowania, łącząc istniejące metody pracy w tej dziedzinie w przedszkolach i w szkołach.
3. Określenie ogólnego czasu możliwego obciążenia nauką dla dzieci w wieku 6 lat.
4. Ułożenie programu, przewidzianego na 60—65 godzin lekcyjnych.
5. Sprawdzenie stopnia opanowania tego programu przez uczniów.
6. Określenie najlepszego rozkładu zajęć szkolnych, uwzględniającego możliwości szkoły i system pracy przedszkoli, w których znajduje się w ciągu całego dnia część uczniów grupy przygotowawczej.
7. Określenie materialnych możliwości organizowania zajęć w grupie w warunkach zwykłej szkoły (wykorzystanie wolnych pomieszczeń szkolnych, pomocy naukowych itd.) i możliwości wykorzystania kadry pedagogicznej szkoły dla zajęć w grupach (nauczycieli klas początkowych, nauczycieli języka obcego itp.).

Przy układaniu programu autorzy eksperymentu wychodzili z założenia, że dla dzieci w wieku przedszkolnym potrzebny jest taki kurs nauki, który nie dublując systematycznego pełnego programu klasy I byłby jednocześnie wystarczający po to, aby dzieci były przygotowane do jego szybkiego opanowania.

Zajęcia były prowadzone jedynie 3 razy w tygodniu po 1 godzinie od 10.30 do 11.30. W poniedziałki poświęcano całą godzinę na naukę czytania i pisania liter, w środy — na naukę liczenia i pisania cyfr, a w piątki — na utrwalenie materiału i przygotowanie dzieci do nowego tematu.

Po 20 dniach zajęcia zostały przedłużone o 15 minut (od 10.30 do 11.45).

Nauka czytania i pisania prowadzona była według analityczno-syntetycznej metody głoskowej w następującej kolejności: pogadanka na podstawie obrazków, tworzenie i układanie zdań, dzielenie zdania na słowa, wyodrębnianie słowa z niezbędną głoską, dzielenie tego słowa na sylaby, wydzielanie potrzebnej głoski, określanie miejsca

[1] Por. A. J. Kołkotina i E. G. Kostiaszkin, Podgotowka w szkole szestiletnich dietiej k I klassu, „Sowietskaja Piedagogika" nr 5, 1970, s. 61—68.

głoski w słowach, charakterystyka głoski (samogłoska lub spółgłoska, dźwięczna lub bezdźwięczna), dobieranie przez dzieci słów z żądaną głoską, zapoznanie się z literą drukowaną, porównanie litery wielkiej z małą.

Całą pracę nad językiem autorzy przeprowadzali w przeważającej części w formie zabawowej.

Zajęcia z arytmetyki były prowadzone mniej więcej w takiej kolejności: liczenie do 10 i od 10 do 1, liczenie przedmiotów nauczanej liczby, np. podczas nauki liczby i cyfry 4 — ile nóżek posiada stół, ile kół posiada samochód? Następnie odbywało się tworzenie i układanie zadań na podstawie obrazków; układanie i rozwiązywanie zadań przy pomocy karteczek cyfrowych; liczenie ustne. Skład liczby objaśniano obowiązkowo przy pomocy materiału liczbowego — patyczków, kwadracików kolorowych, pasków itd.

Program nauki czytania i pisania, nakreślony przez autorów, został wykonany. Należy zaznaczyć, że dzieci uczyły się z wielkim zainteresowaniem, były aktywne, nauczyły się wykonywać wiele czynności samodzielnie.

Wszyscy uczniowie samodzielnie napisali wyraźnym pismem podania do dyrektora szkoły z prośbą o przyjęcie ich do I klasy i sami wręczyli te podania.

W grupie składającej się z 34 uczniów — jak piszą autorzy eksperymentu — nie było ani jednego wypadku spóźnienia na zajęcia, niewykonania zadań, kaprysów lub niewłaściwego zachowania się na lekcji. Dzieci szybko przyswajały sobie nawyki zachowania w szkole: przyjście do klasy, przygotowanie stanowiska pracy do zajęć, zachowanie się w czasie przerwy, zwracanie się do nauczyciela itd.

Na podstawie przeprowadzonego eksperymentu autorzy artykułu dochodzą do wniosku, że w warunkach normalnej szkoły miejskiej w pełni możliwe jest organizowanie systematycznych zajęć z grupą przygotowawczą w liczbie 35—40 osób 3 razy w tygodniu po 1 godzinie.

Zajęcia takie najlepiej przeprowadzać w pierwszej połowie dnia (od 10.30 do 11.30), ponieważ nie przeszkadza to rozkładowi zajęć w przedszkolach, a z drugiej strony jest to najbardziej produktywny czas dla zajęć szkolnych.

Grupa przygotowawcza — zdaniem autorów — nie wymaga żadnego specjalnego wyposażenia, poza normalnym, jakie znajduje się w każdej szkole.

Dzieci, z którymi przeprowadzono eksperyment, znajdują się obecnie w III klasie. W ciągu tych trzech lat były prowadzone nad nimi obserwacje, które wykazały, że przygotowanie dzieci do szkoły sprzyjało szybszemu ich rozwojowi, a tym samym lepszemu opanowaniu trudnego programu. Roczne prace kontrolne wykazały, że dzieci te osiągają lepsze wyniki niż dzieci klas normalnych.

Praca nauczyciela z dziećmi z grupy przygotowawczej jest o wiele lżejsza, ponieważ w I klasie nie trzeba tracić czasu na wypracowywanie najelementarniejszych nawyków, takich jak: podnoszenie ręki, zwracanie się do nauczyciela, siadanie w ławce, prawidłowe trzymanie ręki itp.

Pozytywne wyniki eksperymentu spowodowały — jak piszą autorzy — uruchomienie w szkole nr 544 w Moskwie od razu kilka grup przygotowawczych. Wszystkie grupy dają takie same rezultaty.

Józef Zalewski

EGZAMIN DOJRZAŁOŚCI W ZREFORMOWANYM LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Ustalenie założeń egzaminu dojrzałości w zreformowanym liceum ogólnokształcącym — zgodnie z modelem programowym i funkcją tej szkoły — wymagało rozstrzygnięcia trzech podstawowych problemów: stosunku egzaminu dojrzałości do egzaminu wstępnego na wyższe uczelnie, roli i znaczenia egzaminu dojrzałości w systemie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły oraz charakteru świadectwa dojrzałości, mianowicie, czy ma ono nadal być jedynym dowodem ukończenia liceum.

Nowy regulamin egzaminu dojrzałości wszystkie te kwestie rozstrzyga w sposób wyraźny i jednoznaczny. W decyzjach kierowano się oceną istniejącej sytuacji w szkolnictwie średnim i potrzebami szkolnictwa wyższego, jak też dobrem i interesem młodzieży kształcącej się w tych szkołach.

Postanowiono więc utrzymać egzaminy dojrzałości i egzaminy wstępne na wyższe uczelnie. Oba te egzaminy mają służyć jak najlepszemu doborowi młodzieży do studiów wyższych.

W obecnej bowiem sytuacji szkolnictwa średniego, charakteryzującej się bardzo zróżnicowanym poziomem i wynikami pracy szkół, nie można jeszcze egzaminu wstępnego na wyższe uczelnie zastąpić np. konkursem świadectw dojrzałości, a świadectwa dojrzałości — np. świadectwem ukończenia szkoły, wydanym na zasadach promocji. Warto również podkreślić, że egzamin dojrzałości zawiera wiele czynników natury wychowawczej, dopingującej uczniów i nauczycieli do zwiększonego wysiłku, do podsumowania niejako wyników swojej czteroletniej pracy. Przeprowadzany w odpowiedniej scenerii i atmosferze wymagań, egzamin ten stwarza młodzieży dobrą okazję do zmierzenia się z trudnościami, wypróbowania swoich sił i odporności psychicznej, zdobycia zaprawy do dalszych egzaminów.

Wymienione skrótowo niektóre walory poznawcze i wychowawcze egzaminu dojrzałości uzasadniały konieczność podniesienia jego rangi i znaczenia, a zatem zwiększenia i zaostrzenia wymagań egzaminacyjnych.

Ażeby te cele osiągnąć, należało niejako oddzielić problem sposobu zakończenia nauki w liceum od problemu egzaminu dojrzałości, co — rzecz oczywista — uwarunkowane było odstąpieniem od stosowanej od lat praktyki traktowania świadectwa dojrzałości jako jedynego dowodu ukończenia średniej szkoły ogólnokształcącej.

Przyjęto więc założenie, że uczeń ostatniej klasy liceum, który w rocznej klasyfikacji ze wszystkich przedmiotów nauczania uzyska oceny co najmniej dostateczne, a nie przystąpi do egzaminu dojrzałości lub tego egzaminu nie złoży, otrzyma świadectwo ukończenia liceum.

Świadectwo to będzie dowodem ukończenia średniej szkoły ogólnokształcącej i podstawą do podjęcia pracy lub dalszej nauki na kursach i w szkołach zawodowych, zwanych obecnie pomaturalnymi. Świadectwo zaś dojrzałości będzie dokumentem uprawniającym do ubiegania się o przyjęcie na studia w szkołach wyższych.

W ten sposób korzystnie w sensie społecznym rozwiązano kwestię tej części młodzieży, która z różnych przyczyn, przynajmniej w okresie kończenia nauki, nie będzie ubiegała się o uzyskanie świadectwa dojrzałości. Młodzież ta nie znajdzie się już w takiej jak dotychczas sytuacji, iż po faktycznym w zasadzie ukończeniu nauki w liceum nie miała formalnego dowodu ukończenia szkoły, bowiem nie posiadała świadectwa dojrzałości i w rezultacie musiała się legitymować świadectwem ukończenia szkoły podstawowej.

Był jeszcze i inny aspekt tego zagadnienia. Zostały mianowicie usunięte przyczyny pogłębiającego się z roku na rok liberalizmu w ustalaniu wymagań egzaminacyjnych. Była to sytuacja niezdrowa pod względem moralnym tak dla egzaminatorów, jak i dla egzaminowanych.

W zmienionej sytuacji można więc było zaostrzyć kryteria przy dopuszczaniu do egzaminów — pisemnego i ustnego. Dlatego też postanowiono, że do egzaminu pisemnego może być dopuszczony uczeń, który w wyniku klasyfikacji rocznej w klasie IV uzyskał ze wszystkich przedmiotów nauczania oceny co najmniej dostateczne, a do egzaminu ustnego — również oceny co najmniej dostateczne ze wszystkich przedmiotów egzaminu pisemnego. Ponadto w regulaminie podkreślono, że przy ocenie pracy pisemnej należy brać pod uwagę tylko jej wartość oraz że na ocenę nie może mieć wpływu opinia o wynikach w nauce ani inne względy uboczne. Nie przewiduje się też żadnych zwolnień od egzaminu pisemnego lub ustnego.

W doborze przedmiotów egzaminacyjnych nie dokonano w zasadzie zmian. W dalszym ciągu — ze względu na wiodący charakter — obowiązywać będzie wszystkich zdających egzamin z języka polskiego i matematyki. Trzecim przedmiotem egzaminacyjnym, wybieranym przez ucznia, może być: fizyka, chemia, biologia, geografia, wiedza o Polsce i świecie współczesnym. Ze wszystkich trzech przedmiotów egzaminacyjnych (języka polskiego, matematyki oraz przedmiotu wybranego) obowiązuje egzamin pisemny i ustny.

Regulamin zakłada możliwość — a powinno to być ambicją szkół — uzyskania świadectwa dojrzałości przez wszystkich uczniów. Wszyscy bowiem uczniowie, którzy ukończą formalnie klasę IV, są z mocy przepisów dopuszczeni do egzaminu dojrzałości. Należy sądzić, że z szansy tej będą korzystali; niczym oni nie ryzykują, bowiem w razie niepowodzenia otrzymają świadectwo ukończenia szkoły. Należy ponadto podkreślić, że każdy posiadacz takiego świadectwa ma prawo trzykrotnie przystąpić do egzaminu dojrzałości w okresie czterech najbliższych lat od czasu ukończenia szkoły. Przy powtarzaniu zaś egzaminu dojrzałości zalicza się absolwentowi przedmioty, które złożył on w poprzednich sesjach egzaminacyjnych z wynikiem pomyślnym.

Oto najważniejsze założenia nowego regulaminu egzaminu dojrzałości, który obowiązywać będzie już w najbliższym roku szkolnym.

Szczepan Larecki

692

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МАРИАН РАТАЙ: О некоторых проблемах самообразования учителей . . 665
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНЬСКИ: Причины отсева в сельской школе 683
ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ: Основная воспитательная проблематика молодежи в Народной Польше 701

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Ситуация в французском школьном деле в 1970 году 711
ВЕСЛАВ ДУБЕЛЯК: Проблематика и методология школьной и профессиональной ориентации 718

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЛЮДВИГ БАНДУРА: Попытка программированного обучения в начальных классах 728
ФРАНЦИШЕК ЧЕХ: Учение учащихся вне школы с свете их самопроизвольных высказываний на уроках 738
МАРИАН СНЕЖИНЬСКИ: Дидактические неудачи учащихся а черты личности учителей 749
ЯДВИГА ТАТЕВСКА: Функция школьных библиотек в воспитательно — дидактической работе 753

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: В. Озга, Л. Курдыбаха, С. Добосевич — Владислав Спасовски и его воздействие на прогрессивный облик школы. и учителя 761
СТЕФАН ШАЙДАК: Юзеф Козелецки — Решение проблем 763
ЯДВИГА РАЧКОВСКА: Антонина Гурыцка — Дети общественно пассивные 765

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . 770
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 774

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ЩЕПАН ЛЯРЕЦКИ: Экзамен зрелости в реформированном общеобразовательном лицее 777

CONTENTS

ARTICLES

MARIAN RATAJ: Some Problems of Selfeducation of Teachers 665
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: The Causes of Throw-out in Rural School . . . 683
WŁADYSŁAW SAWICKI: Basic Problems of Education of the Youth in Polish People's Republic 701

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

IRENA JANISZOWSKA: The Situation in French Schools in the Year 1970 . 711
WIESŁAW DUBIELAK: The Problems and Methodology of the Educational and Vocational Orientation 718

TESTS, EXPERIMENTS AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

LUDWIK BANDURA: The Trials of Programmed Teaching in Initial Classes 728
FRANCISZEK CZECH: Pupils Learning outside of Lesson Hours in the Light of their Spontaneous Pronouncements in Course of Lessons 738
MARIAN SIERZYŃSKI: Didactic Failures of Pupils and the Features of Teachers' Personality 749
JADWIGA TATJEWSKA: The Function of School Libraries in the Didactic and Educational Work of Teachers 753

REVIEW OF BOOKS

WACŁAW WOJTYŃSKI: W. Ozga, Ł. Kurdybacha, S. Dobosiewicz — Władysław Spasowski and His Action upon Progressive Face of School and Teacher 761
STEFAN SZAJDAK: Józef Kozielecki — Solving Problems 763
JADWIGA RACHKOWSKA: Antonina Gurycka — The Children Socially Passive 765

REVIEW OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of Polish Pedagogical Periodicals . . . 770
JÓZEF ZALEWSKI: Review of Soviet Pedagogical Periodicals 774

HOME CHRONICLE

SZCZEPAN LARECKI: Final examination at a Reformed School of General Education 777

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1970

ARTYKUŁY

BANDURA LUDWIK: Lenin o wychowaniu 145
CROS LOUIS: Czynniki społeczne a nauka szkolna 66
DEMEL MACIEJ, WOŁOSZYN STEFAN: Mechanizmy dezintegracji i reintegracji w pedagogice na przykładzie wychowania fizycznego 40
GMYTRASIEWICZ MICHAŁ: Węzłowe zagadnienia ekonomicznej rangi oświaty 168
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Przyczyny odpadu w szkole wiejskiej 683
LEWIN ALEKSANDER: Ocena zachowania uczniów jako narzędzie oddziaływania wychowawczego 560
MACIASZEK MAKSYMILIAN: Tendencje rozwojowe liceum ogólnokształcącego 278
OKOŃ WINCENTY: Nauka a treść wykształcenia ogólnego 1
OZGA WŁADYSŁAW: Wpływ wahań demograficznych na szkolnictwo . . 397
RATAJ MARIAN: X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP 533
RATAJ MARIAN: O niektórych problemach samokształcenia nauczycieli . . 665
SAWICKI WŁADYSŁAW: Podstawowa problematyka wychowawcza młodzieży w Polsce Ludowej 701
STASZYŃSKI EDMUND: Lenin jako inspirator nowej polityki oświatowej . 261
SZANIAWSKI IGNACY: Intelektualizacja pracy produkcyjnej — centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego 17
SZCZERBA WIKTOR: Postęp techniczny — kultura masowa — wychowanie . 303
SZCZERBA WIKTOR: O teorii wychowania moralnego i społecznego . . . 543
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Aktualne zadania pedagogiki 419
WOJNAR IRENA: Sztuka i wychowanie 46
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Struktura badań pedagogicznych 152
ZIELIŃSKI ZYGMUNT: Miejsce szkolnictwa pomaturalnego w systemie kształcenia zawodowego 292

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

DUBIELAK WIESŁAW: Informacje o reformowaniu szkolnictwa francuskiego 83
DUBIELAK WIESŁAW: Problematyka i metodologia orientacji szkolnej i zawodowej 718
JANISZOWSKA IRENA: Sytuacja w szkolnictwie francuskim w roku 1970 . 711
KIREJCZYK KAZIMIERZ: Pomoc dzieciom posiadającym trudności w nauce w ramach szwedzkiego systemu oświaty 316
ŁUKAWSKA ANNA: Szkoły nowego typu w ZSRR 460
SZANIAWSKI IGNACY: Dydaktyczne i organizacyjne problemy kształcenia zawodowego w NRD 431
SZANIAWSKI IGNACY: Organizacyjne i dydaktyczne problemy reformy szkolnictwa zawodowego w Związku Radzieckim 583
ZIENKIEWICZ TADEUSZ: Idea szkół wiodących w ZSRR 192

DYSKUSJE I POLEMIKI

KRAWCZYK MIRON: W odpowiedzi na recenzję 183
SARNA JAN: O podziale nauk 94

SOBOLSKI KONSTANTY: Znaczenie znajomości psychologii informacji i masowego oddziaływania w procesach upowszechniania sztuki 471
SZANIAWSKI IGNACY: Przedmiot dydaktyki, czyli dydaktyka jako nauka i przedmiot nauczania 333

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

BANDURA LUDWIK: Próby nauczania programowanego w klasach początkowych 728
CZECH FRANCISZEK: Uczniowskie żarty, psoty i figle 339
CZECH FRANCISZEK: Uczenie się uczniów poza szkołą w świetle ich samorzutnych wypowiedzi na lekcjach 738
DUBIELAK WIESŁAW: Metody optymalizacji w preorientacji szkolnej i zawodowej 215
JAKOWICKA MARIA: Problemy samowychowania w kształceniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego 489
JANKOWSKI ALEKSANDER: Czynniki pobudzające rozwój zainteresowań zawodem nauczycielskim nauczycieli na przykładzie pow. łomżyńskiego . . 199
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim 616
LESIAK TADEUSZ: Psychologiczne przygotowanie absolwentów studiów nauczycielskich do pracy dydaktyczno-wychowawczej 219
MATUSZCZYK ALOJZY: Poradnictwo wychowawcze 344
OLCZAK JÓZEF: Światopogląd i postawy ideowo-polityczne kandydatów do zawodu nauczycielskiego 350
ORYL MIECZYSŁAW: O rozwoju intelektualnym dzieci wiejskich . . . 479
PAWLĘGA EUGENIUSZ: Organizacja i funkcja pracowni pedagogicznej w studiach nauczycielskich 226
ŚNIERZYŃSKI MARIAN: Niepowodzenia dydaktyczne uczniów a cechy osobowości nauczycieli 749
TATJEWSKA JADWIGA: Funkcja bibliotek szkolnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli 753

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BOBULA JERZY: Tadeusz Nowacki (red.) — Studia nad kształceniem zawodowym 360
KOTOWSKI WITOLD: Janusz Łopuski i in. (praca zbior.) — Abstynencja, trzeźwość, profilaktyka wychowawcza 630
KOWALSKI STANISŁAW: Tadeusz Krajewski — Dobór kandydatów do szkół wyższych 502
KRUPIŃSKA ELŻBIETA: Éducation Développement et Démocratie . . . 369
KWIATKOWSKA KRYSTYNA: W. A. Żamin — Ekonomika obrazowanija . 366
NOWACZYK STANISŁAW: Edmund Trempała — Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły . . . 113
POSPISZYL KAZIMIERZ: Talcott Parsons — Struktura społeczna a osobowość 509
RACZKOWSKA JADWIGA: Antonina Górycka — Dzieci bierne społecznie 765
RADOMSKI STEFAN: Tadeusz Gołaszewski — Człowiek w wymiarze kultury. Badania nad określeniem typu i poziomu kultury 115
SAWICKI WŁADYSŁAW: Stanisław Michalski — Szkoła rolnicza a środowisko 119
SKRZYPKOWA JANINA: Szkoła, zawód, praca. Problemy szkolnego poradnictwa zawodowego 507

SUCHOŻEBRSKA SŁAWOMIRA, CIEŚLIŃSKI RYSZARD: Bolesław Niemierko — O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej . 504
SZAJDAK STEFAN: Gerhard Meyer — Cybernetyka a proces nauczania . . 234
SZAJDAK STEFAN: Józef Kozielecki — Rozwiązywanie problemów . . . 763
TROJNARSKA HANNA: O radzieckich podręcznikach pedagogiki 623
WALENTYNOWICZ MARIA: Ze studiów nad Komeńskim (po r. 1945) . . 495
WINIARSKI MICHAŁ: Jerzy Wołczyk — Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach 231
WOJTYŃSKI WACŁAW: W. Ozga, Ł. Kurdybacha, S. Dobosiewicz — Władysław Spasowski i jego oddziaływanie na postępowe oblicze szkoły i nauczyciela 761

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques 637
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 123, 240, 374, 513, 634, 770
RADWIŁOWICZ RYSZARD: Nauczanie programowane i technologia dydaktyczna 246
RADWIŁOWICZ RYSZARD: Dodatek pedagogiczny „Timesa" 380
RADWIŁOWICZ RYSZARD: Z „Journal of Educational Psychology" . . . 642
SZAJDAK STEFAN: Pedagogiczne czasopisma Wielkopolski 517
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych 126, 243, 377, 520, 642, 774

KRONIKA KRAJOWA

GUTOWSKI ROBERT: Konferencja naukowa z okazji 100-lecia urodzin W. I. Lenina 250
KOWALCZYK JOANNA: Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań Pedagogicznych w Warszawie 130
KOWALCZYK JOANNA: W kręgu cybernetyki 651
LARECKI SZCZEPAN: Egzamin dojrzałości w zreformowanym liceum ogólnokształcącym 777
ŚWIĄTEK MACIEJ: Sesja Leninowska Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN . 647
WW: Konferencja Ministrów Szkolnictwa Wyższego Krajów Socjalistycznych w Warszawie 139
WW: Wystawa 25-lecia szkolnictwa zawodowego PRL 140
WW: Ostatnia „Tysiąclatka" 140
WW: Sesja naukowa ku czci Marii Grzegorzewskiej 251
WW: Spotkanie z redaktorem naczelnym „Revista de Pedagogie" 251
WW: Międzynarodowy Rok Oświaty w Polsce. Szkolnictwo w r. 1970/71. Dalszy rozwój studiów na poziomie WSN. Narodziny Uniwersytetu Gdańskiego . 524
WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: Z seminarium Sekcji KN 385
WÓJCIK CZESŁAW: Sesja oświatowa w Lublinie 389

KRONIKA ZAGRANICZNA

KRAWCEWICZ STANISŁAW: Światowa konferencja nauczycieli w Berlinie 657
KRÓL ANNA: Program UNESCO w zakresie bibliotek i dokumentacji pedagogicznej na Międzynarodowy Rok Oświaty 1970 253

WW: Rok 1970 Międzynarodowym Rokiem Oświaty 141
WW: Bertrand Russel nie żyje 393
WW: Międzynarodowy Rok Oświaty na świecie. Rok Komeńskiego . . . 527
WW: Wielka poczytność dzieł W. Lenina 529
ZALEWSKI JÓZEF: Przygotowanie szkół radzieckich do obchodów 100 rocznicy urodzin W. I. Lenina 252

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. org.), *Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz* (sekr. red.), *Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński* (red. nacz.)

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruch" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Warunki prenumeraty

rocznie	zł 48
półrocznie	zł 24
cena pojedynczego numeru	zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch". Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"
WARSZAWA 1970

Nakład 4805 egz. Ark. wyd. 9,3. Ark. druk. A1 9,98. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1970 r. Podpisano do druku i druk ukończono w grudniu 1970 r.

Indeks 37526 Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 1587 — P-13