

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK VII (XXXIX) MAJ — CZERWIEC 1965

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. org.), Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz (sekr. red.), Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nac.).

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chalasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kottowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemiłowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa i 1-6-100020.

Warunki prenumeraty

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

za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. 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 1965

Nakład 6.174 + 150 egz. Ark. wyd. 14,7. Ark. druk. 8. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×109/16. Odd. do skład. 12. V. 1965 r. Podp. do druku 10. IX. 1965 r. Druk ukończono we wrześniu 1965 r.

Zakłady Graficzne w Torunlu - Nr zam. 1167 - G-13

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K**ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO****A R T Y K U Ł Y**

IGNACY SZANIAWSKI

OŚWIATA ZAWODOWA I NAUKI PEDAGOGICZNE**1. Szkoła i fabryka — wpływ jedno- czy dwustronny?**

Na gruncie europejskim i amerykańskim coraz częściej mówi się w związku z kształceniem zawodowym, w związku z przekształcającą się strukturą i treścią szkoły zawodowej o nowej nauce zarządzania i kierowania. Niezależnie od ich nazwy, od przyjętych i stosowanych terminów, mamy tu do czynienia z różnymi aspektami prakseologii i teorii podejmowania decyzji. Na gruncie szkoły zawodowej problematyka ta uprzedmiotowiona jest w dydaktyce oraz w metodach nauczania najróżnorodniejszych przedmiotów w szkole. Dotąd wyobrażano sobie, a wyobrażenie to odzwierciedla się w badaniach naukowych i w publicystyce pedagogicznej oraz w wystąpieniach polityków oświatowych, że organizacja życia wewnętrznego szkoły, metody nauczania poszczególnych przedmiotów, w szczególności zaś metodyka nauczania pracy produkcyjnej, formy organizacyjne szkolenia w różnych typach szkolnictwa zawodowego, przyfabrycznego i międzyzakładowego stanowią w ostatecznym rachunku odbicie sytuacji w fabryce, w kombinacie i w przedsiębiorstwie. Wyobrażano więc sobie, że informacja prakseologiczno-organizacyjna i treściowo-metodyczna jest z góry zdeterminowana jednokierunkowo i jednostronnie. Przemiany jednak, których świadkami jesteśmy na różnych długościach i szerokościach geopolitycznych państw industrialnych, torpedują w praktyce jednokierunkowość informacji układów: „fabryka — szkoła” i sta-

wiąją pod znakiem zapytania niejedną pracą teoretyczną z zakresu socjologii, pedagogiki czy psychologii pracy. Niezależnie bowiem od tego, czy mamy do czynienia ze współczesną fabryką socjalistyczną, czy kapitalistyczną, współczesnym kombinatem socjalistycznym czy kapitalistycznym, przedsiębiorstwem wreszcie typu kapitalistycznego czy socjalistycznego zanotować musimy oczywiście już widoczny proces informacji biegnący w układzie „fabryka — szkoła” w kierunku wręcz przeciwnym niż dotychczas. Ale stwierdzenie tego faktu nie wystarczy. Interesujący jest bowiem charakter tego oddziaływania wzajemnego. Otóż, gdy zaznajamiamy się z wynikami badań nowej nauki o zarządzaniu lub podejmujemy badania tego typu, uderza fakt znamieny, który stanowi jakby wspólny mianownik założeń, przebiegu i wyników badań wielu autorów, pomimo różności ich politycznego i ideologicznego licznika. Gdy więc wnikiemy w istotę nowych badań ekonomiczno-socjologicznych, gdy czytamy książki z zakresu nowej nauki o zarządzaniu np. Chris Argyris „International Competence and organisational Effectiveness Tavistock” lub Rensis Likert „New Pattern” i wreszcie Karl Abraham: „Der Betrieb als Erziehungsfaktor”, a więc prace naukowe o różnych kompasach politycznych — stwierdzamy, że w całym świecie industrialnym zachodzi proces całkowitego przestawienia aparatu badawczego łącznie z wszystkimi nowoczesnymi gałęziami wiedzy o zarządzaniu, planowaniu i kierowaniu. Notujemy tu mianowicie bardzo wyraźny, dziś już powszechnie widoczny i nieodwracalny proces: — pedagogizacji fabryki, przedsiębiorstwa i kombinatu. Wyraża się to nie tyle i nie tylko przez pedagogizację stosunków międzyludzkich, a więc ich humanizację poprzez stosowanie środków z arsenału pedagogiki, lecz przez wkroczenie dydaktyki i metodyki w życie wewnętrzne zakładów produkcyjnych.

Z drugiej strony już wcześniej i od dawna uwidocznił się przemożny i nieodwracalny wpływ techniki i produkcji na życie wewnętrzne nie tylko szkoły zawodowej, lecz także szkoły ogólnokształcącej. Teoria kształcenia politechnicznego na współczesnym etapie jej rozwoju oraz praktyka produkcyjna uczniów szkół ogólnokształcących, przede wszystkim zaś przemiany w teorii i w praktyce kształcenia zawodowego w różnych typach szkół oraz nie spotykane dotąd wnikanie wykształcenia ogólnego w strukturę i treść szkoły zawodowej, oto najważniejsze, ale i najistotniejsze przejawy oddziaływania techniki i przemysłu na strukturę i treść szkoły zawodowej. Treść i formy obu kierunków wzajemnego oddziaływania na siebie: pedagogiki i szkoły na technikę i fabrykę oraz fabryki i techniki na pedagogikę i szkołę — stanowią od wielu lat przedmiot systematycznych badań i publikacji naukowych bardzo nielicznych pedagogów, zajmujących się systematycznie teorią i praktyką kształcenia politechnicznego. Proces pedagogizacji fabryki i kombinatu nie jest jednak bezpośrednią za-

śluga pedagogów ani też zasługą nauk pedagogicznych — w sensie bezpośrednim. To rewolucje polityczne — przede wszystkim, w nie mniejszym stopniu — naukowa i techniczna, spowodowały odwrót od taylorizmu, fordyzmu i stachanowszczyzny i, odciąższy się od drylu wojskowego, który w państwach militarystycznych w drugiej połowie XIX i w pierwszej ćwierci XX wieku wniknął również w strukturę i treść przedsiębiorstwa przemysłowego, szeroko otwały drzwi dla osiągnięć psychologii wychowawczej i pedagogiki różnych instytucji, w szczególności zaś — dla praktycznych osiągnięć nowoczesnej szkoły. Ale właśnie w momencie gdy się okazało, że bogate i pozytywne doświadczenia wychowawcze i dydaktyczne szkoły stają się siłą przekształcającą życie wewnętrzne fabryki, oddziaływając na humanizację pracy, na humanizację stosunków międzyludzkich i na przekształcenie istoty hierarchii zarządzania, teoria wychowania oraz teoria kształcenia ujawniły na swoim terenie niejedno opóźnienie. Rzecz rozumiała, że opóźnienia nauk pedagogicznych, o których będzie mowa, nie mają nic wspólnego z tzw. nienadążaniem. Interesują nas one ze względu na dalsze losy przekształceń życia wewnętrznego fabryki lub ściślej — w związku z dalszymi przekształceniami w życiu wewnętrznym fabryki tylko dlatego, że ten ekonomiczno-industrialny punkt odniesienia obiektywizuje nasze wywody, nadaje im charakter obiektywnej konieczności, umniejsza subiektywizm w ocenie problemów pedagogicznych bezpośrednio związanych z dalszymi losami życia wewnętrznego szkoły zawodowej.

2. Od teorii czynności do algorytmu — jako kategorii dydaktycznej

Nie możemy, rzecz rozumiała, podjąć się krytyki całokształtu sytuacji teoretycznej nauk pedagogicznych. Zatrzymamy się jednak na kilku przykładach charakterystycznych i typowych wysuniętych nie przez nas, lecz zrodzonych i ujawnionych z zestawienia elementów układu: szkoła — fabryka. Przykłady te ujawnią z jednej strony niedomogi pedagogiki z punktu widzenia tendencji rozwojowych nauk społecznych drugiej połowy XX wieku, z drugiej zaś ujawnią precyzyjniej niż dotąd dalsze tendencje rozwojowe oraz pogłębianie się procesów wzajemnego oddziaływania nie tylko fabryki na szkołę (w szczególności szkołę zawodową), lecz szkoły, w szczególności szkoły zawodowej, na fabrykę.

Dydaktyka jako teoria nauczania lub, jeśli kto woli, teoria kształcenia ogólnego politechnicznego i zawodowego bardzo dużo już ma pozycji poświęconych aktywności i aktywizacji procesu nauczania, łączeniu teorii z praktyką i nauczaniu problemowemu. Ale dydaktyka pominięła całkowicie teorię czynności i nie wykorzystwała nawet tego, co do teorii czynności wniosła psychologia. Tymczasem teoria czynności i wynikające stąd katalogi czynności dla różnych systemów dydaktycz-

nych, w szczególności zaś dla różnych form i rodzajów pracy wytwórczej w szkolnictwie zawodowym, mają kapitalne znaczenie. Pomijam już praktyczną przydatność teorii czynności oraz katalogów dla poszczególnych metodyk nauczania. Rzecz w tym, że wniknięcie kategorii logiki formalnej i logiki matematycznej do dydaktyki, dalej — implikacje cybernetyczne w różne dziedziny dydaktyki, w szczególności zaś założenia i twierdzenia nauczania programowanego łącznie z wkroczeniem maszyn uczących na teren szkoły podnoszą nieodwracalnie szybko rangę naukową dydaktyki, jako teorii informacji i sterowania w procesie kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, wysuwają nieodwracalną konieczność rozwijania teorii czynności i sporządzania różnego rodzaju katalogów czynności.

Z tą kwestią bezpośrednio związane jest zagadnienie algorytmu. Dotąd był algorytm jedynie kategorią matematyki. Wkroczenie maszyn uczących na teren szkoły, konstruowanie i eksploatacja dydaktyczna maszyn uczących stawia nauki pedagogiczne, w szczególności dydaktykę, przed koniecznością naukową wprowadzenia algorytmu jako kategorii dydaktyki. Ale nie tylko wprowadzenia. Zachodzi konieczność ujawnienia podobieństw, ale i także specyficznych różnic między algorytmem jako kategorią matematyczną i algorytmem jako kategorią dydaktyczną. Pociąga to za sobą siłą faktu przewartościowanie wszystkiego, co dotąd pisano o metodach. A rzecz ta interesuje zarówno fabrykę, jak i szkołę. Prakseologiczna koncepcja i definicja metody (sprzężenie ściśle uporządkowanych czynności ze ściśle dobranymi i uporządkowanymi środkami) wiedzie tu prostą drogą do algorytmu, jako kategorii dydaktycznej. Szczególnie duże znaczenie ma dla dydaktyki szkoły zawodowej algorytm i jego wszechstronne opracowanie w podręcznikach np. metodyki szkolenia dla różnych typów szkół zawodowych.

3. Szkoła zawodowa

a dalszy rozwój teorii oraz praktyki konstruowania środków nauczania

A oto inny przykład: środki nauczania, czyli tzw. pomoce naukowe. Pomijamy tutaj kwestię tak aktualnego i nowego środka nauczania, jakim jest maszyna ucząca. Rzecz bowiem nie w samej tylko maszynie uczącej. Przede wszystkim zachodzi teoretyczna konieczność umiejscowienia maszyny uczącej wśród innych środków nauczania. Ale, gdy chodzi o pedagogikę, zwłaszcza dydaktykę i metodykę oraz psychologię nauczania w szkole zawodowej, w szczególności zaś w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym szkoły zawodowej, stajemy wobec pilnego i naczelnego zadania teoretycznej rozbudowy działów poświęconych środkom nauczania. Zdawałoby się, że skoro tak dużo już napisano o „pomocach naukowych”, że jeśli niemało już opubli-

kowano, napisano i powiedziano o środkach audiowizualnych, że jeśli ostatnio, nie bez reklamiarstwa i snobizmu, opublikowano wiele artykułów i zapowiedziano wiele badań na temat maszyn uczących i laboratoriów lingwistycznych, czego jeszcze chcieć i czego żądać od dydaktyki? Otóż z punktu widzenia dydaktyki szkoły zawodowej i metodyk nauczania przedmiotów zawodowych i szkolenia produkcyjnego oczekiwać należy i żądać (a jest to oczekiwanie charakteru intelektualnego i żądanie charakteru naukowego) całkowitej przebudowy wszystkiego tego, co dotyczy środków nauczania w systemie brygadowo-produkcyjnym. Bo było przecież i jest tak, że wszystkie kategorie dydaktyczno-metodyczne związane z tradycyjną dydaktyką i z tradycyjnym systemem klasowo-lekcyjnym przenoszono żywcem na system specyficzny, osobliwy, jakim jest system brygadowo-produkcyjny, zasadniczy wszak i centralny dla szkolnictwa zawodowego.

Środki nauczania są oczywiście neutralne, obojętne, martwe. W akcji, w działaniu, ukierunkowane — a więc w powiązaniu z czynnością, z wynikiem tej czynności, ożywają. Metoda przywraca im życie. System dydaktyczny dynamizuje je i ukierunkowuje, odsłania ich osobliwości, swoistość i niepowtarzalność. Swoistością środków nauczania w trzecim systemie dydaktycznym jest fakt, że są one w przeważającej liczbie po prostu także i środkami produkcji. Nie każdy przedmiot materialny, którym posługuje się nauczyciel w procesie dydaktycznym, może być traktowany jako środek nauczania — nie w nominalnym, lecz w prawdziwym tego słowa znaczeniu. Nie o to przecież chodzi, że taki czy inny przedmiot materialny, sporządzony dla celów dydaktycznych i przekazany do dyspozycji nauczyciela, staje się siłą samego faktu środkiem nauczania. Albowiem cechą istotną wszelkiego środka nauczania jest nie tylko i nie tyle tkwiąca w nim możliwość upogładowienia oraz umożliwienie tym samym uczniom łatwiejszego zrozumienia pewnych zagadnień, lecz — przede wszystkim w głównej mierze — umożliwienie procesów samouctwa, samokontroli i samokształcenia oraz spójowanie stopnia samodzielności myślenia i działania ucznia. Gdy więc powiadamy, że środek nauczania ożywa w procesie dydaktycznym szkoły czy też w procesie samouctwa i samokształcenia — zrozumianego jako ciąg dalszy uczenia się szkolnego, to stać się to może dzięki bynajmniej nie dla każdego dydaktyka i konstruktora oczywiście faktowi, że prawdziwy środek nauczania zawiera w sobie implicite ukryte intencje metodyczne nauczyciela, ukryte założenia metodyczne autora podręcznika, ukryte wreszcie cele i wyniki uczenia się zawarte w programach. Dotyczy to także nauczyciela mechanicznego, który ma poza tym pamięć. I tak, jak cukier rozpuszczony w herbacie jest dla oka niewidoczny, ale w smaku w czasie picia, odczuwalny, tak samo postulaty, wskazania metodyczne i polecenia organizacyjne żywego nauczyciela są z zasady w prawdziwym środku nauczania u p r z e d m i o t o w i o n e: „Nauczyciel więc, a zwłaszcza

cza uczeń, posługując się środkiem nauczania zmierza faktycznie w sposób celny i skuteczny do efektu, do wyniku, porządkując po drodze swe czynności. W ten sposób środek nauczania wspomaga zarówno samouctwo i samokształcenie, jak i samokontrolę uczącego się. Widoczne to jest np. na zajęciach cichych w szkole lub podczas wykonywania zadań i ćwiczeń domowych. Uczniowie, posługując się zbiorami ćwiczeń ortograficznych i gramatycznych, różnego rodzaju „wyprawkami” elementarnymi, kartonikami, tablicami i testami np. w zakresie opanowania języka obcego czy też jakiegoś działu matematyki, kontrolują sami siebie, sami się uczą, uzupełniając wiadomości uzyskane od nauczyciela poprzez sprawdzenie, zestawienie, porównywanie — w oparciu o środki nauczania oddane do ich bezpośredniej dyspozycji.¹ Środek nauczania ożywa więc nie tyle i nie tylko wtedy, gdy go uczeń ogląda, lecz przede wszystkim wówczas, gdy umożliwia on uczniowi samokontrolę i powstrzymuje go przed pozornymi i złudnymi osiągnięciami i przestrzega przed niepewnymi wynikami. W ten sposób różne gry elementarne o charakterze testowym, jak i zbiory zadań matematycznych na poziomie szkoły średniej, zwykle klocki czy metalowe elementy „budowniczego”, są rozstrzygającymi nieraz środkami nauczania. W tym sensie jest każdy środek nauczania przedłużeniem działalności nauczyciela oraz uprzedmiotowieniem jego metod. Toteż nie tyle i nie tylko ogląd, ile raczej inspiracja i pobudzenie — stanowi punkt wyjścia (i punkt dojścia) zarówno konstruowania wszystkich środków nauczania, jak również posługiwania się nimi. Zarówno podstawa klasyfikacji środków nauczania, jak próba ich skatalogowania, i wreszcie ich charakterystyka ma swe źródło w fakcie, że dydaktyka musi odtąd zasymilować osiągnięcia prakseologii i cybernetyki. Wszak dzięki temu mógł obdarzony pamięcią nauczyciel mechaniczny wejść do katalogu środków nauczania współczesnej szkoły, a nauczanie programowane — stać się integralną częścią rekonstruującego się gmachu współczesnej dydaktyki. W ten sposób możliwe się staje przerzucenie pomostu między algorytmem a metodą. Ale środki nauczania w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym oprócz wymienionych tylko i zasygnalizowanych jedynie cech, będąc równocześnie i środkami wytwarzania, wysuwają przed naukami pedagogicznymi w szczególności zaś — przed dydaktyką, psychologią i fizjologią pracy wytwórczej wraz z poszczególnymi metodami szkolenia produkcyjnego zupełnie no-

¹ Porównaj: A. I. Markuszewicz „O primienieniji tiechniczskich sredstv w uczebno-m processie” oraz S. I. Archangielskij „Perspektiwy razvitija tiechniczskich sredstv uczebnogo processa” w tomie pt. „Primienienije tiechniczskich sredstv i programirovanogo obuczenija w sredniej i wyższej szkole”, Akademia Nauk Pedagogicznych, Moskwa 1963. (Patrz także Sanke Wilhelm, „Programmierte Arbeitsmittel im differenzierenden Unterricht”, Die deutsche Schule, 1964, nr 9 i 10).

we zadania. Zadania te są bardzo istotne i praktycznie ważne także dla konstruktorów i producentów środków nauczania dla systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego. Ich znaczenie m. in. z punktu widzenia przystosowania maszyny do ucznia wykracza poza szranki szkoły zawodowej, potęguje w znacznym stopniu realność procesu humanizacji pracy zarówno ucznia szkoły zawodowej, jak i przyszłego robotnika i przez to czyni realnym dalszy wpływ szkoły zawodowej na strukturę wewnętrzną i życie fabryki samej. Ale nie tylko pod tym względem i w tym zakresie mają nauki pedagogiczne bardzo wiele do zrobienia. Właśnie, gdy o pedagogikę, dydaktykę i psychologię pracy dziewcząt i chłopców w szkole zawodowej chodzi, mamy tu do zanotowania kilka kolejnych problemów, które wciąż czekają na analizę, pogłębienie i wreszcie poprawne pod względem naukowym umiejscowienie w systemie dydaktycznym, organizacyjnym, ba nawet terminologicznym szkoły średniej. Dotyczy to przede wszystkim nauczania przedmiotów kompleksowych, metod nauczania przedmiotów kompleksowych, wreszcie zagadnień szkolenia.

4. Przedmioty kompleksowe i ich nauczanie

Niekiedy mamy do czynienia z sytuacjami, gdy konkretny przedmiot nauczania w szkole znajduje pozornie swe metodyczne i organizacyjne rozwiązanie nie w jednym, lecz w dwu, a nawet trzech systemach dydaktycznych. Chodzi o to, że w planach nauczania zasadniczych szkół z a w o d o w y c h, w planach tego czy innego technikum, w średnim szkolnictwie medycznym, rolniczym i wreszcie w planach nauczania różnych typów szkół wojskowych występują przedmioty kompleksowe. Obecnie mamy z nimi już do czynienia także i w szkole ogólnokształcącej, w warunkach realizacji kształcenia politechnicznego. Takie przedmioty, jak łączność, podstawy elektrotechniki, agrobiologia, agrotechnika, urządzenia elektryczne, są przedmiotami kompleksowymi. Składają się na nie elementy różnych działów wiedzy i różnych przedmiotów nauczania. W szkołach technicznych, rolniczych, ogólnokształcących z ukierunkowaniem zawodowym, w szkolnictwie wojskowym założenia trzech systemów układu trynitarnego dają się sprawdzić co dzień, wykazując większą złożoność, bardziej dynamiczne przenikanie się wzajemne. Trzy systemy dydaktyczne nie występują tu w postaci absolutnie klasycznej i czystej, jakby tego chcieli niektórzy teoretycy myślący raczej schematycznie, kategoriami jednego tylko systemu — mianowicie: klasowo-lekcyjnego. To wzajemne przenikanie się poszczególnych systemów wynika po prostu z faktu, że nie tylko w nauce, lecz w nauczaniu, a więc na szczeblu szkoły średniej coraz częściej pojawiają się przedmioty, które już nie są przedmiotami pojedynczymi i względnie izolowanymi, lecz przedmiotami

względnie złożonymi i kompleksowymi. Ale są to przedmioty, na których powstanie złożyły się elementy względnie izolowanych nauk przyrodniczych oraz elementy względnie izolowanych nauk technicznych. Dla przykładu przytoczyć tu można agrobiologię czy agrotechnikę. Gdzie mieszczą się te i im podobne przedmioty nauczania? W systemie klasowo-lekcyjnym? Na pewno nie. W systemie laboratoryjno-gabinetowym? Tu odpowiedź nie jest taka łatwa. Przecież u podstaw agrobiologii i agrotechniki leżą takie przedmioty teoretyczne „czyste”, klasyczne, jak botanika, zoologia, mechanika, elektryczność. Wymienione tu przedmioty można poznać i można opanować przede wszystkim poprzez obserwację przyrodniczą, poprzez doświadczenie w laboratorium, poprzez eksperyment w gabinecie fizycznym. Z tego punktu widzenia wychodząc nie można zaprzeczyć, że agrobiologia i agrotechnika mieszczą się w systemie zespołowo-laboratoryjnym. Ale istotne dla tych i im podobnych przedmiotów kompleksowych jest, że są one technicznie, produkcyjnie, praktycznie, przede wszystkim zaś z a w o d o w o zdeterminowane w konkretnym wypadku (klimatu, czterech pór roku, gleby) w działalności rolnika. Bez poznania, opanowania, a następnie umiejętności stosowania w praktyce zawodowej szeregu czynności manualno-techniczno-ruchowo-zawodowych trudno mówić o wykształceniu agrobiologa czy agrotechnika. Jak wszędzie, tak i tu rozstrzyga usystematyzowany układ, przede wszystkim zaś — efekt, rezultat, produkt czynności agrobiologa czy agrotechnika. Jeden więc jest system, w którym czynności agrobiologa i agrotechnika znajdują rozwiązanie i swój efekt końcowy: jest nim system brygadowo-produkcyjno-usługowy. Toteż system ten jest dla agrobiologii i agrotechniki jako przedmiotów nauczania rozstrzygający. Zapewne, agrobiologia i agrotechnika mają swoje teoretyczne podstawy i swoje przedmioty podstawowe. Tak, ale odpowiadając na pytanie dotyczące powiązania danego przedmiotu szkolnego z danym systemem musimy zawsze zdawać sobie sprawę z tego, co dla naszego przedmiotu nauczania jest i s t o t n e, jakie metody, jakie środki, a przede wszystkim — jakie wyniki wchodzi w grę. Fakt zaś, że te czy inne elementy danego przedmiotu nauczania mogą i mają swe rozwiązanie częściowe także i w innych systemach, nie ma tu zasadniczego znaczenia.

Typowym kompleksowym przedmiotem jest r a d i o l o k a c j a. Poznanie budowy nadajnika, odbiornika, wskaźników itd. wymaga tu przejścia przez dwa co najmniej systemy dydaktyczne. Zagadnienia rozwiązań konstrukcyjnych, problemy blokady czy rozmieszczenia elementów kontroli, wreszcie zagadnienia sygnalizacji, strojenia czy regulacji zapewne nie mieszczą się w systemie klasowo-lekcyjnym. Czynności, zwłaszcza wyniki czynności, determinują miejsce radiolokacji w systemie dydaktycznym.

Ucząc podstaw elektrotechniki, aby przytoczyć trzeci przykład przedmiotu kompleksowego, musimy ucznia szkoły zawodowej (cywilnej czy też szkoły wojskowej) zaznajomić z podstawowymi p r a w a m i

elektrotechniki, ale także i z budową oraz z zasadami działania akumulatorów kwasowych i zasadowych. Uczniowie poznają także tutaj budowę i zasady działania transformatora. Wchodzi tu w grę oczywiście także poznanie zasad oświetlenia pomieszczeń, placów i ulic. Rzecz zrozumiała, że nie obejdzie się tu bez wyjaśnienia zasad eksploatacji silników, prądnic, rozruszników itd. Ale wszystko w ostatecznym rachunku sprowadza się tu do umiejętności praktycznej obsługi maszyn i urządzeń elektrycznych. Mamy tu więc do czynienia z systemem czynności ucznia i nauczyciela, a więc z metodami i rezultatami metod, które bynajmniej w systemie klasowo-lekcyjnym ani też zespołowo-laboratoryjnym nie dadzą się zmieścić. Chodzi tu wprawdzie z jednej strony — o wiedzę teoretyczną z zakresu przyrodznawstwa, którą uczniowie zdobywają i zdobyć mogą w warunkach systemu zespołowo-laboratoryjnego. Ale ostatecznie chodzi o praktyczną działalność.

5. „Kompleksowe” metody nauczania

Przedmioty kompleksowe są we współczesnym systemie szkolnym coraz bardziej przedmiotami równouprawnionymi, a często nawet i decydującymi w planach i programach nauczania różnych typów współczesnego szkolnictwa. Czymś innym jednak są przedmioty kompleksowe, a czymś zgoła innym metody przekazywania wiedzy o nich oraz po prostu ich opanowania. Przedmiot kompleksowy nie jest mieszaniną dowolnej liczby elementów zaczerpniętych bezpośrednio z różnych, tradycyjnych „czystych” przedmiotów nauczania, lecz tworzy pewną strukturę. A w strukturze istnieje zawsze hierarchia. Znaczy to, że między poszczególnymi elementami, które składają się na powstanie przedmiotu kompleksowego, istnieje zawsze ilościowa i jakościowa zależność, przede wszystkim zaś zależność podrzędności i nadrzędności treściowej oraz podrzędności i nadrzędności logiczno-formalnej. Otóż, hierarchia ta, będąca z zasady zaprzeczeniem dowolności i przypadkowości, przede wszystkim zaś będąca wyrazem koniecznej proporcji poszczególnych elementów treści w strukturze przedmiotu kompleksowego, determinuje siłą faktu taki a nie inny dobór metod nauczania. Przede wszystkim chodzi o stopniowanie trudności oraz logiczną kolejność w procesie nauczania przedmiotu kompleksowego. Bez tych dwu zasad nikt nikogo niczego w sposób poważny nauczyć nie może i bez nich nikt niczego nie może się nauczyć. Bez tych zasad nie można więc uczyć i przedmiotów kompleksowych. Tak zwane metody kompleksowe wiedzą do degradacji wszelkiego wykształcenia i są zaprzeczeniem systematyczności i stopniowania trudności. Toteż wpływ współczesnej nauki oraz życia gospodarczego na podniesienie roli przedmiotów kompleksowych w nowoczesnym systemie szkolnym wyraża się m. in. w nowym zupełnie

pojmowaniu trzeciej zasady — korelacji. Istota korelacji sprowadza się tu nie tylko do neutralizacji skutków dydaktycznego atomizmu, lecz do ujawnienia prawdziwych możliwości tworzenia struktury w umysłach uczniów w procesie nauczania. Dlatego też i nauczanie przedmiotów kompleksowych uwzględnia zasadę stopniowania trudności. Toteż wpływ współczesnej nauki oraz życia gospodarczego na podniesienie roli przedmiotów kompleksowych w nowoczesnym systemie szkolnym wyraża się m. in. także w nowym zupełnie pojmowaniu trzeciej zasady — korelacji. Istota korelacji sprowadza się tu nie tylko do neutralizacji skutków dydaktycznego atomizmu, lecz do ujawnienia prawdziwych możliwości tworzenia struktury w umysłach uczniów w procesie nauczania. Dlatego też i nauczanie przedmiotów kompleksowych uwzględnia zasadę stopniowania trudności i systematyczności. Metod kompleksowych nie ma. Poza tym wiemy, że elektrotechnika (podobnie zresztą inne przedmioty zawodowe, np. agrobiologia, łączność, agrotechnika) sięga do takich metod, jak pogadanka, dyskusja, wykład. W sumie jednak wszystkie czynności wiodą do *integracji*, która wyraża się w zdobyciu wiedzy oraz umiejętności samodzielnej obsługi sprzętu, a więc scalonej działalności praktycznej.

6. Istota i miejsce szkolenia w procesie nauczania

Pojęcie szkolenia powtarza się coraz częściej w dydaktyce szkolnictwa zawodowego. Ale weszło ono także do terminologii dydaktycznej szkoły ogólnokształcącej. Pojęcie to przekroczyło więc szranki szkoły zawodowej i szkolnictwa wojskowego i weszło na tereny, na których brzmienie jego było do niedawna obce: mamy na myśli szkolnictwo wyższe. Szkolenie staje się coraz częściej kategorią dydaktyki uniwersyteckiej. Jest więc rzeczą uzasadnioną, aby analizę układu trynitarnego, w szczególności zaś systemu *brygadowo-produkcyjno-usługowego*, uzupełnić analizą pojęcia: szkolenie. Wynika to zresztą z katalogu wstępnego czynności uczenia i nauczyciela w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym oraz ze stosowalności środków nauczania z tym systemem związanych.

Szkolenie jest szczególnym przypadkiem nauczania lub jeszcze lepiej, jest nauczania tego elementem tylko wtedy i jedynie w takich warunkach, gdy chodzi nam o osiągnięcie pewnego poziomu i wyników sensoryczno-motorycznego działania, sprawności manualno-technicznej lub fizyczno-ruchowej naszych uczniów. O szkoleniu mówimy, gdy chodzi o nawyki, umiejętności posługiwania się narzędziami, mechanizmami. O szkoleniu mówimy, gdy chodzi o cały splot czynności związany z działalnością wytwórczą, sportową oraz wojskową. Tak więc np. w procesie nauczania matematyki nie ma szkolenia. Pojęcie szkolenia nie wchodzi też w grę w procesie nauczania fizyki czy języka

ojczystego. Pojęcie szkolenia nie jest użyte poprawnie i wtedy, gdy mówimy o studiach humanistycznych, o ideologii, o ekonomii politycznej, geografii czy biologii. Natomiast mówimy o szkoleniu w procesie nauczania ślusarstwa. Mówimy o szkoleniu studentów odbywających służbę wojskową, mając wtedy na myśli musztrę, strzelanie itd. Mówimy także o szkoleniu technika w procesie nauczania radio- czy elektrotechniki. Nauczanie agrotechniki czy stolarstwa zakłada także szkolenie.

Z pojęciem szkolenia związana jest wprawdzie do pewnego stopnia kwestia rozumienia i zrozumienia, a także kwestia opisu i wyjaśnienia. Niemniej, momentem charakterystycznym i istotnym jest tutaj nie wiedza teoretyczna, nie badanie, nie odkrywanie, nie obserwacja naukowa i nie eksperyment, lecz ćwiczenie, powtarzanie, sensomotoryczna działalność ćwiczącego, wiodąca w efekcie do praktycznych nawyków i praktycznych umiejętności typu manualno-fizycznego i fizyczno-ruchowego. Rezultatem szkolenia jest np. montowanie, piłowanie, wiercenie, spawanie, salutowanie, strzelanie, działoczniny, telegrafowanie, musztra. W takich i tylko w tych wypadkach użycie pojęcia: szkolenie — jest poprawne i słuszne. Szkolenie jest procesem, na który składa się szereg czynności rozłożonych w czasie i przestrzeni. Wyszkolenie zaś jest efektem, wynikiem procesu szkolenia.

W związku z tym rozpatrzeć należy dwa pojęcia uwikłane w tę problematykę: a) tresura; b) trening (training). Mówimy np. tresura koni arabskich, tresura niedźwiedzi, tresura psów. Nie mówimy natomiast: tresura ucznia, tresura żołnierza, tresura studenta. Tresowane bowiem zwierzę — w przeciwieństwie do tresującego go człowieka — nie zna celu i nie rozumie sensu szeregu usystematyzowanych i w pewnym kolejnym stopniu po sobie następujących czynnościach, które, dzięki powtarzaniu, prowadzą w ostatecznym rachunku do pewnych umiejętności, przeważnie typu ruchowego. Umiejętności te mają charakter odruchowy. Inaczej z uczniem, z żołnierzem, ze studentem i w ogóle z każdym człowiekiem, który podlega procesowi szkolenia. (W ostatecznym rachunku i słowo training związane jest ze szkoleniem, oznacza bowiem ćwiczenie, powtarzanie szeregu czynności aż do skutku, do wyszkolenia w jednej dziedzinie). W przeciwieństwie jednak do tresowanego zwierzęcia uczeń, żołnierz, student i w ogóle człowiek poddany procesowi szkolenia lub lepiej mówiąc — przechodzący proces szkolenia, zna cel i rozumie sens szeregu usystematyzowanych i w pewnym kolejnym stopniu po sobie następujących czynności, które dzięki powtarzaniu prowadzą w ostatecznym rachunku do pewnych umiejętności przeważnie typu ruchowego, istotnych dla wyszkolenia.

Bardzo ważnym elementem w procesie uczenia się, nauczania, a także i szkolenia oraz tresury jest powtarzanie oraz naśladowanie. Nie będzie przesadne twierdzenie, gdy powiemy, że naśladowanie czyjś

sposobu myślenia, czyjegos sposobu wytwarzania, czyjegos sposobu wydawania rozkazów, czyjegos sposobu dowodzenia, czyjegos sposobu wnioskowania, czyjegos sposobu ubierania się, czyjegos sposobu manewrowania bronią czy pilowania, czyjegos sposobu mówienia w języku obcym i przemawiania w języku ojczystym, sposobu rozwiązywania zadań matematycznych i stosowania reguł gramatycznych, sposobu pływania i sposobu gry na skrzypcach itd. — jest nie tylko punktem wyjścia, lecz podstawą wszelkiego uczenia się. A więc nie tylko szkolenia. Ale w szkoleniu naśladowanie stanowi element dominujący.

To, co dotąd powiedziano na temat nauk pedagogicznych, ich stosunku do oświaty zawodowej, uczyniono nie metodą tzw. wybranych zagadnień. Właśnie nauka o zarządzaniu i kierowaniu (fabryką i szkołą zawodową) wystawiła obu wzajemnie na siebie wpływającym instytucjom konkretny rachunek zadań badawczych i problemów naukowych. Wybrawszy spośród nich najistotniejsze, ujawniliśmy tym samym nowe tereny, nowe problemy, nowe zadania, które stać się muszą w najbliższym czasie przedmiotem studiów i prac monograficznych kilku ośrodków naukowych i wielu zespołów. Ujawniliśmy tym samym sumę potrzeb w zakresie badań oraz najkonieczniejsze i najważniejsze składniki tej sumy. Nie obejdzie się tu bez pedagogiki, w szczególności zaś bez dydaktyki, metodyki i psychologii pracy. Jest rzeczą uderzającą, że przemiany w przemyśle i rolnictwie u nas i na świecie stały się katalizatorem nowych badań, właśnie w tym zakresie, na tych terenach. Badania te jednak podjęli przede wszystkim ekonomiści i głównie socjologzy. Toteż wiele prac naukowych, rozpraw i monografii dotyczących szkoły zawodowej, wpływu przemysłu, rolnictwa i handlu na kształcenie zawodowe, a także odwrotnie, cierpi na niedosyt refleksji pedagogicznej, psychologicznej i dydaktycznej.

Znowu zatrzymamy się na typowym i pouczającym przykładzie bezpośrednio związanym z relacją wzajemną między oświatą zawodową a naukami pedagogicznymi. Otóż, jak wiadomo, w tę relację uwikłane są dwa podstawowe problemy: zawód i praca. Rzeczywiście na ten temat powiedziano u nas i napisano niemało. Ale to, co odpowiada elementarnym wymogom nauki, wyszło przede wszystkim z warsztatu socjologów i ekonomistów. Ale właśnie, jest rzeczą uderzającą, że zagadnienia pracy, a zwłaszcza zawodu w tych studiach i rozprawach noszą na sobie, pomimo wszystko, znamiona jednostronności. Skąd ta jednostronność?

7. Praca i zawód jako zagadnienia pedagogiczne

Należy tu zwrócić uwagę na trzy elementy, bez których pojęcie zawodu nie jest i nie będzie pełne, przede wszystkim zaś nie jest dość jasne. A to wszak rzutuje na tak ważne sprawy, jak klasyfikacja oraz ustalenie

taryfikatorów, nie mówiąc już o pracy badawczej. Wszystkie trzy elementy są od najdawniejszych czasów kategoriami pedagogiki. Zaczę od elementu, który nie był tu w ogóle wysunięty: Egzamin. Egzamin jest zasadniczym elementem zawodu. Kto nie zdawał egzaminu, kto się nie uczył, kogo czegoś nie uczono, kto nie zdawał przed fachowcem egzaminu z pewnych sprawności intelektualnych i umiejętności manualnych, ten nie ma zawodu. Jest robotnikiem przyuczonym. Jest dodatkiem do maszyny. Jest robotnikiem cząstkowym. Ale nie jest człowiekiem zawodowo wykształconym. Nie chodzi tylko o skrupulatne podejście do sprawy poprzez poprawnie sformułowaną definicję. To ma robocze, praktyczne znaczenie, i to w bardzo wielu różnych aspektach.

Drugi moment, który był wprawdzie, ale nie dość wyraźnie zaakcentowany i przeanalizowany w pracach ekonomistów i socjologów — to uprawnienia do wykonywania zawodu. Aby być obcinaczem ogonków (bo jest taki „zawód”), wbijaczem czopów (bo jest taki „zawód”), nie trzeba się kształcić ani zdawać egzaminów: Od zamiatacza ulic żąda się innych kwalifikacji niż od kardiologa czy elektrotechnika. Furman rozwóżący węgiel to nie to samo, co dentysta i pielęgniarka. Szatniarz — to nie to samo, co prokurator czy mistrz krawiecki i nie to samo, co chirurg. Uprawnienie zawodowe jest konsekwencją wysuniętego przez nas żądania wcześniejszego: — egzaminu. Kto nie ma formalnego uprawnienia, jako dowodu faktycznego stanu wiedzy, zdobytej w procesie systematycznego uczenia się a nie szybkościowego przeszkolenia (jednodniowego czy dwudniowego), ten nie ma zawodu.

Ten jest dodatkiem do maszyny. Ten jest wbijaczem czopów czy obcinaczem ogonków. Ten jest robotnikiem cząstkowym i dodatkiem do maszyny. Nie jest człowiekiem posiadającym zawód.

Wreszcie trzeci element, który wynika z tamtych dwóch, to: a) kultura i b) powiązania kulturalne człowieka posiadającego zawód. Mam na myśli: a) kulturę ogólną i powiązania kulturalne w sensie społecznym i b) kulturę zawodową, a więc wykształcenie, sprawność i dumę zawodową, tzn. znajomość rzeczy, fachowość, odpowiedzialność, poczucie moralne za wykonywaną pracę.

To są te trzy elementy, które wymagają podkreślenia (i przeanalizowania), gdy chcemy dać definicję zawodu. Trzy te elementy mają praktyczne, a więc nie tylko epistemologiczne znaczenie. Te trzy elementy, które uwzględnić musimy, próbując dać definicję zawodu, można przedstawić graficznie na układzie współrzędnych: Na osi „x”-ów (odciętych) można przedstawić narodziny, rozwój i zmierzch zawodów oraz „pogoń” za zawodami. Pogoń ta powoduje m. in., że mieszamy specjalność zawodową z „zawodem” robotnika cząstkowego, a pracę robotnika przeszkolonego z pracą fachowego robotnika, że mieszamy pracę

z zawodem. A praca i zawód, zajęcie a zawód, to nie to samo. Robotnik cząstkowy — to nie jest to samo, co robotnik wykształcony, a więc fachowiec. Natomiast na osi „y”-ków (oś rzędnych) przedstawić można stopień wtajemniczenia w ramach jednego zawodu od przeszkolonego i przyuczonego (tego wbijacza czopów, obcinacza ogonków i wydlubywacza oka) począwszy, a na systematycznie wykształconym, wybitnym specjalście, fachowcu, techniku, majstrze, inżynierze aż do poziomu profesora (akademickim, naukowym) skończywszy. Oznacza to oczywiście najwyższy stopień wtajemniczenia (przy czym oś pozioma świetnie oddziela ludzi na osi pionowej). Ci, którzy mają wykształcenie zawodowe, dumę zawodową, wtajemniczenie zawodowe, wiedzę, uprawnienia zawodowe, ci wszyscy są powyżej osi poziomej. Tych zaś, którzy są robotnikami cząstkowymi, przyuczonymi, krótkoterminowo przeszkolonymi bez fachowego wykształcenia, umieszczamy poniżej osi. Ford kiedyś chwalił się z tego, że, aby w jego fabryce móc pracować, wystarczy, aby u niego, w ciągu dwóch do sześciu dni przejść przez szkolenie. Jeśli robotnik nie zdobędzie w ciągu tego czasu „kwalifikacji”, to się w ogóle nie nadaje do pracy, bo, albo dlatego, że jest za inteligentny, albo dlatego, że jest niedorozwinięty. Otóż, tutaj na osi „y”-ków mamy masę specjalności ludzi przyuczonych, którzy faktycznie nie mają wykształcenia zawodowego i żadnej kultury: ani ogólnej, ani zawodowej. Umieszczamy ich poniżej punktu przecięcia się współrzędnych. Posługując się ustaloną jeszcze przez Kartezjusza metodą, możemy w sposób ściśle matematyczny, ale i zgodnie z morfologią dydaktyczną i socjologiczną rozwoju zawodów, wtajemniczenia zawodowego, oraz historyczną analizą każdego zawodu, przedstawić bezbłędnie hierarchię oraz tendencje rozwojowe i zanikowe poszczególnych zawodów. Tak więc, w każdym z trzech elementów mamy do czynienia z kategoriami pedagogiki. Człowiek, który nie rozumie faktów składających się na dany zawód i specjalność zawodową, robotnik, który nie rozumie związku zjawisk zachodzących w procesach produkcyjnych danego zawodu i kilku zawodów pokrewnych, robotnik, który nie rozumie wzajemnego oddziaływania na siebie poszczególnych faktów, zjawisk i procesów danego zawodu, który wreszcie nie umie racjonalnie planować, działać i podporządkowywać się racjonalnym założeniom ludzkiej działalności w obrębie konkretnie określonej sfery produkcyjnej, nie jest robotnikiem kwalifikowanym, nie ma wykształcenia zawodowego, nie odpowiada więc współczesnym wymogom, które stawia mu życie, jako człowiekowi i jako producentowi. Jeśli szkoła, zwłaszcza szkoła zawodowa, nie obdarzyła go umiejętnością obserwacji tego, co się nazywa całokształtem działań w konkretnie wziętej dziedzinie, jeśli nauczyciel technologii oraz nauczyciel pracy produkcyjnej nie nauczył go poprawnie analizować i właściwie oceniać zjawisk i procesów swo-

istych dla danego zawodu czy grupy zawodowej, jeśli nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych nie rozwinął w nim zdolności współdziałania i współpracy z innymi ludźmi celem doprowadzenia zaplanowanego wytworu do końca (a to wszak zakłada umiejętność pojmowania bardziej skomplikowanych powiązań), ten nie jest robotnikiem kwalifikowanym, lecz jest w najlepszym razie dodatkiem do maszyny, a więc istotą ludzką, która nie pojmuje możliwości i granic fachowej działalności produkcyjnej i nie jest w stanie niczego ocenić, co jest chociażby etapem tylko bardziej złożonego procesu produkcyjnego.

8. Wiedza i nauka jako siły produkcji

Nie jest wcale rzeczą przypadku, że na gospodarczy, inwestycyjny, technologiczny i produkcyjny aspekt nauki i wykształcenia ogólnego zwrócili uwagę przede wszystkim ekonomiści, u nas np. Lange i Lipiński, w ZSRR — Strumilin, w Niemczech Zachodnich Edding². Fr. Edding w oczach wielu naukowców mniej zorientowanych uchodzi za... pedagoga, choć, jak Strumilin, jest ekonomistą. Ale dobrych sto lat temu Karol Marks, i to nie raz jeden i nie z powodu jednej okazji, ile razy mówił o sile produkcyjnej i o pracy społecznej, o wydajności, o podziale pracy, kwestię tę akcentował ze szczególną jasnością i precyzją. I tak np., analizując przemianę wartości dodatkowej w zysk, zwraca on uwagę, że w procesach produkcyjnych korzysta się wszak a) z badań naukowych i wykorzystuje b) wykształcenie robotników: oba elementy są wytworem pracy społecznej. „...Rozwój siły produkcyjnej sprządza się zawsze koniec końców do społecznego charakteru uruchamianej pracy i do podziału pracy w obrębie społeczeństwa; do rozwoju twórczości intelektualnej, zwłaszcza nauk przyrodniczych”³. Zwracając np. uwagę na fanatyczny pęd kapitalisty do oszczędzania na środkach produkcji i na dbałość o to, aby środki produkcji zużywano tylko o tyle, o ile wymaga tego sama produkcja, akcentuje Marks pewien moment, który nas tu szczególnie interesuje: „Na to, żeby nic się nie zniszczyło i nie zmarnowało — stwierdza on — potrzebne jest przyuczenie i kształcenie robotników, z drugiej strony — dyscyplina itd.” Musimy tu powołać się na niemiecki oryginał II tomu „Kapitału” (s. 101 i 103, wyd. 1956, Dietz-Verlag) z tego względu, że przekład polski oma-

² Porównaj m. in. Friedrich Edding i Willi Albers, „Die Schulausgaben” 1960/1970 (Versuch einer Vorausschätzung des Bedarfs der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und der Möglichkeiten seiner Finanzierung, Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Frankfurt 1960).

³ Patrz. K. Marks, „Kapitał” t. III cz. I. Książka i Wiedza 1957, s. 84.

wianych przez nas partii bardzo chroma. Mówiąc o oszczędzaniu i o oszczędności w warunkach bezpośredniej kooperacji w obrębie procesu produkcji Marks podkreśla tu ogromną rolę fizyki (mechaniki) i chemii. Fizyka i chemia jednak, jak wiadomo, nie pojawiają się deus ex machina. Występują albo w postaci badań naukowych (ich zastosowań), albo w postaci wiedzy, wykształcenia i umiejętności robotników i techników. Ale decydujące znaczenie w oszczędzaniu osiąga się dzięki wynalazkom, dzięki odkryciom już dokonany i wreszcie dzięki przewyciężeniu oporów nastreczających się w praktyce przy stosowaniu teorii do procesów wytwarzania. Praca produkcyjna i praca intelektualna, wytwórczość i wiedza, technologia i nauka sprzęgają się więc w całość działalności robotnika skombinowanego. Sprzężenie to nie może jednak być przeszkodą w rozróżnianiu między jednym a drugim. „Należy odróżnić pracę ogólną (Allgemeine Arbeit) od pracy wspólnej (Gemeinschaftliche Arbeit). Każda z nich odgrywa swoją rolę w procesie produkcji, jedna przechodzi w drugą, ale obie też różnią się między sobą. Pracą ogólną jest wszelka praca naukowa, są wszelkie odkrycia, wszelkie wynalazki. Zależy ona po części od kooperacji ze współczesnymi, po części od użytkowania pracy poprzednich pokoleń. Praca wspólna zakłada, że istnieje bezpośrednia kooperacja jednostek”.

Tymi słowami Marksa rozpoczynaliśmy rozważania na temat roli pracy ręcznej w procesie kształcenia politechnicznego — jako siły produkcyjnej. Stanowią one wszak motto do naszej książki „Kształcenie politechniczne a praca ręczna” wydanej w 1959 r. Rozpatrując poglądy Błońskiego na rolę wiedzy ogólnokształcącej nie mogliśmy nie powołać się na Marksa wskazując znowu, że wykształcenie ogólne jest także siłą produkcyjną. I teraz wreszcie zamykając rozważania, nie możemy nie zamknąć kręgu nie powoławszy się na drugiego polskiego pedagoga, który tym kwestiom ostatnio poświęcił szereg artykułów i rozpraw: Bogdana Suchołolskiego.

Dziś jest to fakt nie ulegający już wątpliwości. Ale podczas gdy pedagodzy oczywiście tę na ogół omijają lub dopiero ostatnio zaczynają ją dostrzegać i sygnalizować, ekonomiści czynią już od szeregu lat kroki dalsze: Próbuja dać analizę naukową uwikłań ekonomicznych oświaty i nauki. Ale zarówno oni, jak i pedagodzy stają tu przed trudnościami nie lada. Metody ujawniania, oddzielania, wyodrębniania oraz analizy ekonomicznej czynnika oświatowego i naukowego, wtopionych w procesy rozwojowe gospodarki narodowej i oświatowej, są bardzo trudne i skomplikowane, gdy chodzi o ich miarę i wagę. Zwyciężyła tu w zasadzie jedna i jednostronnie stosowana metoda badań — statystyka. Toteż rację ma Edward Lipiński, gdy stwierdza „...Człowiek pracujący w produkcji reprezentuje określony zasób »zdolności wytwórczej« podobnie jak fabryka lub maszyna”. Można by nawet pokusić się o obliczenie wartości produkcyjnej człowieka pracy. Nie jest to co prawda zadanie łatwe. Jeżeli bo-

wiem jako podstawę obliczenia weźmiemy wynagrodzenie za pracę wykonaną w ciągu aktywnego produkcyjnie życia jednostki minus koszty utrzymania, popełnimy błąd, nie uwzględniając, w jakim stopniu wynagrodzenie za pracę odzwierciedla rzeczywisty wkład produkcyjny. Nowa wątpliwość powstaje, gdy opieramy się na zasadzie, że wartość obiektu produkcyjnego równa się skapitalizowanemu przychodowi z tego obiektu. Nie jest wówczas jasne, jaką stopę procentową przyjąć w obliczeniu. (Załóżmy, że roczny przychód obiektu = 1000, zaś stopa procentowa = 10%, wartość obiektu równać się będzie 10 000). Na ogół biorąc można się zgodzić, że obliczenie wartości pieniężnej, elementu ludzkiego przekracza znacznie wartość kapitału rzeczywistego. Dlatego też kto wniknął np. dokładniej w istotę pracy np. Strumilina, dostrzeże wszystkie konsekwencje nie tylko dodatnie, lecz ujemne stosowania w sposób wyłączny metody statystycznej w odniesieniu do tego terenu badań, który stanowi pogranicze między ekonomią polityczną a teorią kształcenia (dydaktyką). (Porównaj S. G. Strumilin, „Effektywność obrazowania w SSSR, *Narodnoje obrazowanie*, nr 6 1962). Do jednostronności metodologicznej dochodzi tu oczywiście trudność innej natury, mianowicie kwestia zaliczania takich prac, jak nauczanie, kształcenie (leczenie) do usług. Tak więc możliwe dokładne wyważenie ciężaru gatunkowego nauki w rozwoju gospodarczym, możliwe dokładne wymierzenie długości, szerokości i głębokości wniknięcia oświaty nawet zawodowej i wykształcenia — nawet zawodowego w ogólny rozwój techniki i technologii poprzez statystykę okazuje się wciąż jeszcze dość iluzoryczne. Obliczenie efektywności oświaty i nauk w oparciu o statystykę bez dalszego rozwoju aparatu metodologicznego pedagogiki w tej dziedzinie, bez bliżej określonych kryteriów, bez konkretniejszych założeń analizy i syntezy elementów techniczno-gospodarczych wiedzy na manowce. Ekonomiczną efektywność nakładów na nauczanie i oświatę można przy obecnym stanie metod badań w tym zakresie ustalać tylko z grubsza, jedynie z pewnym prawdopodobieństwem opartym na istocie danych statystycznych i zgodnie z metodami statystycznymi. Porównanie nakładów społecznych na szkolnictwo, porównanie nakładów na rekonstrukcję oświaty, na zmianę struktury i treści szkoły z dodatkowym przyrostem dochodu narodowego, który powstaje w wyniku tego rodzaju nakładów, zbliża nas zapewne w jakimś stopniu do poszukiwanej prawdy, wskazuje w jakimś stopniu drogę do jej znalezienia, nie wiedzie jednak do twierdzeń dostatecznie pewnych ani do wniosków dostatecznie uzasadnionych. Metoda badań w tym zakresie jest wciąż bardzo prymitywna, a wnioski wciąż wielce mistyfikujące.

*

*

*

Dla uzyskania pełniejszego obrazu przekształceń strukturalnych szkolnictwa zawodowego — pod wpływem pedagogiki i nauki o zarządzaniu i kierowaniu oraz przewartościowania dotychczasowych wartości metodologicznych i merytorycznych pedagogiki pod wpływem przemian zachodzących w praktyce szkoły zawodowej, musimy na zakończenie przedstawić lakonicznie stan faktyczny a) w pedeutologii i b) w historii wychowania. Otóż ta dziedzina pedeutologii, której przedmiotem badań jest m. in. nauczyciel szkoły zawodowej, w szczególności — nauczyciel zawodu, znajduje się wciąż w powijkach. Fakt wielce wymowny, którego genealogii tutaj w żaden sposób podjąć nie możemy. Gdy zaś o historię wychowania chodzi, stwierdzić należy, że historia szkoły zawodowej, dzieje kształcenia zawodowego nie stanowiły dotąd przedmiotu szczególnych zainteresowań pracowników naukowych zarówno starszych, jak i młodszego pokolenia. I ten fakt ma swoją genealogię. Nie ulega jednak wątpliwości, że zanikające relikty herbartyzmu-reinizmu w myśleniu naukowym wielu pedagogów spowodują zmiany także i w dotychczasowym stanie pedeutologii oraz historii wychowania.

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

1. На европейской и американской почве, в связи с профессиональным образованием и преобразовывающейся структурой и содержанием профессиональной школы, все чаще говорится о новой науке управления и руководства. Независимо от названия, принятых, и применяемых терминов, мы имеем здесь дело с разными аспектами праксеологии и теории решения. На почве профессиональной школы проблематику эту мы находим в дидактике, а также в методиках обучения самых разных предметов в школе. До сих пор люди воображали, а воображения эти отражаются в научных исследованиях и педагогической литературе, а также в выступлениях политиков просвещения, что организация внутренней жизни школы, методы обучения отдельных предметов, в особенности методика обучения производственного труда, организационные формы подготовки в разных типах профессиональных, заводских и междузаводских школ составляет в конечном счёте отражение ситуации на заводе, в комбинате и на предприятии. Воображали таким образом, что праксеологически — организационная и методическая по содержанию информация является заранее детерминированной и односторонней. Однако перемены, свидетелями которых мы являемся на разной длине и широте геополитических индустриальных государств, торпедируют в практике односторонность информации соотношений завод—школа

и ставят под сомнение не одну теоретическую работу из области социологии, педагогики или психологии труда. Независимо от того, имеем ли мы дело с современным социалистическим или капиталистическим заводом, современным социалистическим или капиталистическим комбинатом и, наконец, предприятием типа капиталистического или социалистического, мы должны отметить, разумеется, уже видимый процесс информации, идущий в системе: завод — школа в направлении совсем противоположном. Но констатировать этот факт недостаточно, ибо интересным является характер взаимного воздействия. Следовательно, когда знакомимся с результатами исследований новой науки об управлении, поражает нас знаменательный факт, который составляет как бы общий знаменатель результатов исследований многих авторов помимо различия их политического и идеологического числителя.

2. Содержание и формы обоих направлений взаимного воздействия на себя: педагогики и школы на технику и завод, а также завода и техники на педагогику и школу являются издавна предметом систематических исследований и научных публикаций ряда педагогов, занимающихся систематически теорией и практикой политехнического образования. Процесс педагогизации завода и комбината не является однако заслугой педагогических наук в непосредственном смысле.

Это политические и не в меньшей степени научные и технические революции, будучи причиной отступления от тайлоризма, фордизма и стахановщины и отделившись от военной муштры, которая в милитаристических государствах во второй половине XIX и в первой половине XX веков проникнула также в структуру и содержание промышленных предприятий, — широко открыли двери к достижениям педагогической психологии и педагогики разных учреждений, в особенности современной школы. Но именно в тот момент, когда оказалось, что богатые и положительные школьные опыты становятся влияющей силой на преобразование внутренней жизни завода, на гуманность труда, на гуманные отношения между людьми и на преобразование сущности иерархии в управлении, теория воспитания, а также теория образования обнаружили не одну задержку.

3. Легко эти задержки обнаружить и их сущность проанализировать, если взять в руку обыкновенный учебник по педагогике, любую позицию из теории обучения и какойнибудь из учебников по истории педагогики. Само собой разумеется, что мы можем здесь только засигнализировать „белые пятна” и опоздание теоретической мысли педагогики с точки зрения здесь начерченной.

Итак прежде всего:

1. Теория действия ученика и учителя. Без этой теории декларацией и маниловским желанием останется активизация обучения, особенно когда дидакты исходят из позиции одной только классно-урочной системы.

2. С этой проблемой непосредственно связан вопрос алгорифма. До сих пор является алгорифм лишь математической категорией.

3. Средства обучения. Свообразием, например, способов обучения в бригадно-производственной системе, является тот факт, что в большей части они просто являются также и способами производства. Между тем дидактика далека даже от того, чтобы через анализ обнаружить, что способ обучения содержит в себе а) наглядную методическую мысль учителя, б) усиливает самоконтроль ученика.

4. Комплексные предметы. Дело в том, что дидактика не занималась научным анализом комплексных предметов, выступающих, прежде всего, в профессиональных школах. Выдвигала она вместо этого устаревшие и преодолённые комплексные методы.

5. Сущность и место подготовки в процессе обучения. Отношение подготовки к образованию. Роль учения Павлова и бихевиоризма.

6. Труд и профессия, как педагогические категории.

До сих пор вопросы труда и профессии были рассматриваемы с экономических и психологических позиций. Между тем анализ какой-нибудь профессии ведет к открытию таких элементов, как обучение, учитель, экзамен. Но это педагогические категории.

7. Знание и наука, как непосредственные силы производства.

Обнаружение и анализ этого факта являются непрерывно и прежде всего предметом предварительных исследований экономистов. Генеалогия этой проблемы ведет к Марксу. Будущее, на перечеркивая роли экономистов, указывает на задания педагогов.

IGNACY SZANIAWSKI

PROFESSIONAL EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

1) In the European and American grounds, the new science of administering and directing is discussed very often in connection with the professional education and the changing structure and substance of professional schools. Apart from their names and accepted or adapted terms, we have to do with different aspects of praxeology and theory of how to resolve decisions. In professional schools, these problems are subjectized in didactics and methodics of teaching in most different school subjects. Up to now it was maintained, and this opinion reflects in scientific researches and pedagogical journalism as well as in pedagogical politicians' declarations, that the internal life organization of schools, teaching methods of separate subjects, and the teaching methodics of productive work in particular, the organization forms of training in different types of professional schools, schools at factories and between institutions, decide essentially the situation reflection in factories, big establishments and in institutions. It was maintained, that praxeological — organizational information and methodical — substantial one were determined from the very beginning and one — sided. The changes however, with which we have to do in different geopolitical longitudes and latitudes of industrial centres torpedo practically the one — direction information of system: factory — school and defeat many theoretical works in sociology, pedagogics and psychology of work. Independent of modern socialist or capitalist factory, a big modern socialist or capitalist establishment or even institution, we must understress the real process of information trending to the system: factory — school in a complete opposite direction. But it is not enough to understress it. The character of the mutual influence is very interesting indeed. When we study the researches results of the new science of administration, we are intrigued by the important fact which constitutes a common factor or researches results of many authors independent of their political and ideological tendency.

2) Forms substance of the two directions and their mutual influence: pedagogics and school affecting technics and factories as well as factories and technics influencing pedagogics and school are a subject of systematic

researches and scientific publications of many pedagogues already for many years. which deal systematically with theory and practice of polytechnical training. The process of pedagogization in factories and big establishments is not, however, due directly to pedagogical sciences. It is mainly the result of political as well as scientific and technical revolutions, which diverted the Taylor, Ford and Stakhanov systems and after denying the military regime invading the structure and substance of industrial establishments in militarist countries in the second part of the XIX — th and in the first half of the twentieth century, — facilitated the development of educational psychology and pedagogics of different institutions and mainly, of the modern school. But at the very moment when it was demonstrated that rich and positive school experiences constitute a force which influences the transformation of the internal life in factories and the humanization of work as well as that of interhuman relations and affects the hierarchy substance in administering, the theory of education and that of training were in retardation.

3) We can easily make clear these retardations and analyse their substance if we take on ordinary pedagogics handbook, a manual concerning the theory of teaching and some handbook about the history of education. It is evident, that we can only signalize here scarcity and deficiencies of the theoretical — pedagogical thought in the author's own opinion.

First of all:

1) Theory of pupil's and teacher's activities. Without this theory, the activation of teaching would remain only cast — off goods, particularly if the didactics postulate only one system „class — lessons type”.

2) The problem of algorithm is directly connected with this question. Up to now the algorithm constituted only a mathematical category.

3) Means of teaching. The particularity of so — called means of teaching in the brigade — productive system consists in the fact, that they constitute also, most of all, productive means. At the same time didactics are far even, to prove with the aid of analysis, that means of teaching contain in themselves a) the teacher's subjectized methodical thought b) they increase the pupil's self — control.

4) Complex subjects. Didactics didn't deal with scientific analysis of complex subjects which appear particularly in professional schools. They supported, one the contrary, extinct and overcome complex methods.

5) Substance and place of training in the teaching process. The relation training — teaching. The role of pavlovism and behaviourism.

6) Work and profession as pedagogical categories. Up to now the problems of work and profession were examined from the economic, sociological and psychological basis. Meanwhile the analysis of all possible professions leads to such elements as: teaching, teacher, examination. And these are of course, pedagogical categories.

7) Knowledge and science as direct productive forces. Demonstration and analysis of this fact constitute always and above all, the subject of, economists' initial researches. Genealogy of this problem leads to Marx, Future however, without crossing out the economists role, points' role, points at the pedagogues tasks.

PODSTAWY TEORETYCZNE I PRZYDATNOŚĆ ORGANIZACYJNO-PRAKTYCZNA NOMENKLATURY KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Przygotowywana i stopniowo realizowana reforma szkolna obejmie w najbliższych latach również szkolnictwo zawodowe. W zakresie szkoły podstawowej jej widocznym, chociaż wcale nie jedynym wyrazem będzie przejście z 7-letniego na 8-letni okres nauki. Zmiany organizacyjne i związane z nimi zmiany programowe czynią ze szkoły podstawowej nową jakościowo bazę dla wszystkich odpowiednio wyższych działów szkolnictwa i dróg dalszego kształcenia. Szczególne znaczenie będzie miała reforma szkoły podstawowej dla szkolnictwa zawodowego, które treści swego nauczania musi dostosować do zakresu i poziomu wiedzy osiąganey w 8-letnim okresie nauczania podstawowego. Jednocześnie wymagania, jakie stawia szkole zawodowej rozwój gospodarki narodowej, wskazują na potrzebę dokonania gruntownej analizy treści, zakresu i metod przygotowania zawodowego w kierunku lepszego dostosowania wyników kształcenia w szkołach zawodowych do potrzeb współczesnego poziomu rozwoju gospodarki narodowej. Tak więc z jednej strony względy reformy szkolnictwa, z drugiej zaś — zmiany w strukturze i poziomie życia gospodarczego wysunęły potrzebę opracowania nowego modelu szkoły zawodowej, odpowiadającego współczesnym wymaganiom.

Podstawowym dokumentem, na podstawie którego można rozważnie i planowo opracowywać kształt organizacyjny i programowy szkoły zawodowej, jest nomenklatura zawodów nauczanych w szkolnych formach oświaty zawodowej. Ustalenie tych zawodów oraz określenie ich charakterystyk kwalifikacyjnych jest sprawą dla szkolnictwa zawodowego najbardziej istotną, a jednocześnie decydującą o stopniu przystosowania szkoły zawodowej do obecnych i perspektywicznych potrzeb społeczno-gospodarczych.

Kształtowanie się zawodów w procesie pracy

Jeżeli przez zawód rozumie się wykonywanie na podstawie posiadanych kwalifikacji zespołu użytecznych czynności, to należy stwierdzić, że rzeczywistość zawodowa jest osiągnięciem bardzo odległym w historii ludzkości. Poprzedziła ona powstawanie wiedzy o charakterze naukowym. Jednakże wykonywanie czynności zawodowych zawsze obejmowało elementy wiedzy, chociaż przez długi czas wiedza ta była bardzo skromna co do swego zasobu, często połączona z poglądami irracjonalnymi, oparta na wieloletnim doświadczeniu. W miarę narastania intelektualnych składników w poszczególnych czynnościach zawodowych nie wystarczają już dla efektywnego wykonywania zawodu pouczenia, przestrogi, a nawet

doświadczenie. Zachodzi potrzeba początkowo uzupełnienia umiejętności praktycznych elementami wiedzy naukowej, a następnie — z chwilą nagromadzenia się wiedzy zawodowej w takim stopniu, że nie daje się ona pomieścić w ramach uzupełniania w przygotowaniu zawodowym — powstaje potrzeba powołania specjalnej placówki nauczania zawodowego. Szkoła zawodowa powstała dzięki rozwojowi wiedzy zawodowej o charakterze naukowym.

Równoległe z rozwojem nauki, z powstawaniem nowych działów wiedzy zawodowej, rozwija się co do zakresu i różnicuje co do kierunku kształcenie zawodowe, rozwijają się i różnicują szkoły zawodowe. Proces ten jest wynikiem zjawiska społecznego podziału pracy oraz kompleksowego charakteru pracy we współczesnym świecie.

W aktualnych warunkach społeczno-gospodarczych spośród wielu czynników oddziałujących na proces pracy można wyodrębnić kilka grup tych czynników. Będą to czynniki techniczne, określające stan techniczny stanowiska pracy, a więc maszyny, urządzenia, narzędzia i inne środki służące do wykonywania pracy. Im bardziej środki te przystosowane są do możliwości pracownika, do jego umiejętności i zdolności ich wykorzystania, tym praca będzie lepsza i ekonomiczniejsza z punktu widzenia włożonego przez pracownika wysiłku i otrzymanych rezultatów.

Tak rozumiana ekonomiczność pracy nie oznacza pracy wydajnej. Wyniki bowiem pracy, rozmiary i jakość jej produktów, wydajność pracy, zależą bowiem nie tylko od wyposażenia technicznego stanowiska pracy, ale również od innych warunków. Należy tu wymienić drugą grupę czynników kształtujących proces pracy, a mianowicie czynniki fizjologiczne. O ile przystosowanie warunków technicznych do wymagań pracownika sprzyja efektywności pracy, to przeciwnie — pełne wykorzystanie warunków fizjologicznych pracownika może mieć miejsce wówczas, gdy wykonuje on pracę odpowiadającą jego strukturze fizjologicznej.

Niemniej ważnym czynnikiem są warunki psychologiczne pracownika, wyznaczające psychiczny stosunek do wykonywanej pracy, wywołujące określone reakcje pracownika na czynności składające się na cykl pracy. Ta grupa czynników wiąże się z prawidłowym ukazaniem uzdolnień i zamiłowań pracownika oraz ze stworzeniem warunków w postaci odpowiedniej pracy dla rozwoju i wykorzystania psychicznych właściwości pracownika.

Kompleksowy charakter pracy w świecie współczesnym, jej zespołowe w zasadzie wykonywanie, społeczne wartości pracy i jej wytworów sprawiają, że na wyniki pracy wybitny wpływ wywierają warunki socjalne, w jakich przebiega proces pracy. Czynniki te wyrażają m. in. stosunki międzyludzkie w środowisku zawodowym, atmosferę i klimat w miejscu pracy, zależne w dużym stopniu od charakteru, rodzaju i specyfiki pracy.

Wreszcie wśród czynników oddziałujących na proces pracy wymienić

należy grupę czynników ekonomicznych, obejmujących warunki placowe, sytuację materialną pracownika, jego standard życiowy.

Czynniki wpływające na kształtowanie się procesu pracy muszą być brane pod uwagę przy opracowywaniu nomenklatury kształcenia zawodowego z tego przede wszystkim względu, że już w toku nauki w szkole zawodowej uczeń uczestniczy w przewidzianych programowo pracach produkcyjnych lub usługowych. Szkoła zawodowa bowiem w odróżnieniu od szkoły ogólnokształcącej spełnia dwie funkcje — oświatową, podobnie jak każda placówka oświatowo-wychowawcza, oraz funkcję gospodarczą, właściwą tylko szkole zawodowej i polegającą na włączaniu młodzieży do pracy produkcyjnej lub świadczeniu usług w warsztatach i gospodarstwach szkolnych. Jeżeli z uwagi na profil zawodowy szkoły prowadzenie własnych warsztatów jest utrudnione lub niemożliwe — np. niemożliwe jest prowadzenie przez szkołę produkcyjnych działów hutniczych czy wysoko zorganizowanych domów towarowych — wówczas działalność gospodarcza szkoły dokonuje się drogą praktyk uczniowskich w odpowiednich przedsiębiorstwach. Niemniej istotną cechą szkoły zawodowej jest łączenie funkcji oświatowej z działalnością produkcyjną lub usługową, wyrażającą się udziałem uczniów w procesie pracy, mającej na celu wytwarzanie dóbr materialnych lub świadczenie usług.

Czynniki wpływające na sposób realizowania procesu pracy oddziałują z różną intensywnością zależnie od warunków i okoliczności towarzyszących przebiegowi pracy. W warunkach pracy szkoły są one dostosowywane do wymagań procesu dydaktyczno-wychowawczego. Z drugiej zaś strony również proces dydaktyczno-wychowawczy nie jest wolny od specyfiki określonego zawodu, jego szczególnych wymagań ułatwiających lub utrudniających realizację dydaktyczno-wychowawczych założeń programowych.

Nomenklatura zawodów nauczanych w szkołach powinna przeto oceniać zawody z punktu widzenia możliwości przygotowania do ich wykonywania przy uwzględnieniu różnych czynników wpływających na kształtowanie się procesu pracy zawodowej w fazie jej nauczania w szkole.

Gospodarcza funkcja szkolnictwa zawodowego sprawia, że szkoła zawodowa podlega w widocznym stopniu prawom, którymi kieruje się gospodarka narodowa, i przekształceniom, które w niej się dokonują. Świat współczesny charakteryzuje się przekształceniami technicznymi, które zachodzą w coraz to bardziej przyspieszonym tempie, przybierają formę prawdziwej rewolucji przemysłowej. Technika doznała już w swej historii kilku rewolucyjnych przeobrażeń. W ostatnich dwu stuleciach można wymienić dwa lub trzy przeobrażenia tego rodzaju w zależności od przyjętych kryteriów.

Gdyby za podstawę klasyfikacji przyjąć formę narzędzi produkcji, to można by mówić o dwóch w tym okresie rewolucjach przemysłowych. Pierwsza — to lata wprowadzania zmechanizowanych narzędzi pracy,

a więc praktyczne zastosowanie maszyny parowej i w oparciu o nią mechanizujące się hutnictwo, metalowy przemysł przetwórczy, przemysł lekki, komunikacja. Druga — to okres współczesny, wyrażający 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 występujących w pewnych okresach form energii. Wychodząc z tych kryteriów można mówić obecnie o trzeciej rewolucji przemysłowej. Pierwsza charakteryzowała się wykorzystaniem energii cieplnej otrzymywanej z energii chemicznej węgla i zastosowanej w maszynie parowej, druga — wykorzystaniem energii elektrycznej, trzecia — aktualnie zachodząca — wykorzystaniem energii atomowej.

Niezależnie jednak od dokonanego podziału żadna z zachodzących rewolucji przemysłowych, chociaż charakteryzuje istotę zmian środowiska technicznego, nie eliminuje charakteru okresu poprzedniego. W rzeczywistości bowiem różne środowiska techniczne istnieją jednocześnie. Obok zwiększającego się zakresu automatyzacji produkcji ciągle istnieją i istnieć będą dziedziny tylko zmechanizowane, a nawet — w zmniejszającym się wprawdzie coraz bardziej rozmiarze — działy korzystające z pracy ręcznej. Również obserwuje się jednocześnie występowanie wymienionych trzech form energii — obok rosnącego wykorzystania energii atomowej nie zmniejsza się znaczenie energii elektrycznej, która kryje jeszcze wiele możliwości, ani energii cieplnej, która w postaci paliw ciekłych i gazowych znajduje nowe obszary zastosowania.

Zjawisko współistnienia różnych środowisk technicznych oraz ich względna trwałość mają doniosły wpływ na opracowanie nomenklatury kształcenia zawodowego. Wymagają one bowiem uwzględnienia 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 odległymi już technikami, ale potrzebnych dla wielostronnego i prawidłowego rozwoju gospodarki narodowej.

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 prostszych, przeważnie nie wymagających dłuższego czasu nauki dla ich sprawnego wykonywania. Jest to następstwem daleko posuniętego podziału pracy, wyodrębniania 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.

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 terenów pracy nieprodukcyjnej, wymagają stale rosnącej liczby pracowników przygotowanych do konserwacji, remontu 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 stale parku maszynowego.

Dla prawidłowego opracowania nomenklatury zawodowej ważne znaczenie ma odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu równoważą się wpływy obu zjawisk — rozpadania się zawodów kwalifikowanych na zawody nisko kwalifikowane lub przyuczone oraz powstawania nowych wysoko kwalifikowanych zawodów. Doświadczenia krajów uprzemysłowionych i technicznie przodujących wskazują, że w ogólnej liczbie zatrudnionych udział pracowników nisko kwalifikowanych lub przyuczonych maleje, a jednocześnie wzrasta udział pracowników o nowych wysokich kwalifikacjach. Oznacza to, że podział pracy i jej postępująca specjalizacja połączona z mechanizacją i automatyzacją w ostatecznym wyniku wysuwają zapotrzebowanie na coraz większą liczbę pracowników z wysokimi kwalifikacjami, przystosowanymi do wymagań właściwego środowiska technicznego.

Nomenklatura kształcenia zawodowego nie może oczywiście tracić z oczu zadań szkoły zawodowej, jakie spełnia ona w określonych warunkach społeczno-gospodarczych. Wraz z rosnącą swą rolą w systemie oświatowym szkoła zawodowa coraz pełniej przejmuje funkcje, które dotychczas przypisywane były szkole ogólnokształcącej. Poza funkcją przygotowania do kwalifikowanej pracy szkoła zawodowa zawsze wysuwała i coraz szerzej realizowała postulat wielostronnego rozwoju człowieka. W miarę postępu w stosunkach społeczno-gospodarczych realizacja tego postulatu przybierała coraz pełniejszy wyraz. Dziś obok przygotowania zawodowego szkolnictwo zawodowe spełnia poważną rolę w dziedzinie podnoszenia ogólnego poziomu oświatowo-kulturalnego społeczeństwa. Zadania szkoły zawodowej w tym zakresie wzrastają zarówno ze względu na jej liczbowy rozwój, jak również z uwagi na wielostronne wymagania stawiane pracownikowi i członkowi współczesnego społeczeństwa. Zadania te szkoła zawodowa może wypełniać przez realizację programów nauczania obejmujących harmonijnie zespolone elementy kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego.

Dla nomenklatury zawodów wysuwa się stąd potrzeba takiego zestawienia specjalności zawodowych, które by pozwalały na zastosowanie pro-

gramów nauki, uwzględniających wymienione elementy kształcenia. Nie mogą przeto być to zawody, których rozległość i złożoność wymagałyby tak znacznego wymiaru czasu przeznaczanego na naukę zawodu, że uniemożliwiałoby to należyte uwzględnianie kształcenia ogólnego i politechnicznego. Z drugiej strony nie mogą to być zawody zbyt proste, nadmiernie ograniczające potrzebę kształcenia politechnicznego i pozostawiające zbyt dużo czasu na kształcenie ogólne.

Wzorem, który nomenklatura kształcenia zawodowego powinna starać się osiągnąć, jest zestawienie zawodów mogących przyczynić się do rozwoju osobowości ucznia, a następnie pracownika. Jest to zadanie bardzo trudne i nie zawsze w pełni do rozwiązania. Mimo narastania elementów intelektualnych w ogromnej większości zawodów pozostaje w nich ciągle i pozostanie chyba trwale wiele czynności nie wymagających ze strony pracownika inicjatywy, zaangażowania i odpowiedzialności. Niemniej nomenklatura kształcenia zawodowego powinna dokonać doboru takich zawodów, które by w możliwie szerokim zakresie stały się terenem rozwoju osobowości człowieka.

Zasady opracowania nomenklatury kształcenia zawodowego

Rozważania powyższe wskazują, że opracowanie nomenklatury kształcenia dla szkolnictwa zawodowego jest sprawą złożoną, a konsekwencje uchybień w tym zakresie mogą być bardzo dotkliwe ze społecznego i gospodarczego punktu widzenia. O złożoności problemu mówi fakt licznych zmian w nomenklaturach obowiązujących w szkolnictwie w okresach poprzednich. Swoją dwudziestoletnią w Polsce Ludowej działalność szkolnictwo zawodowe rozpoczęło w oparciu o nomenklaturę przedwojenną, liczącą 23 zawody na poziomie dzisiejszych zasadniczych szkół zawodowych oraz 33 zawody na poziomie dzisiejszych techników. Jednocześnie jednak organizuje się nauczanie w nowych zawodach, nie objętych nomenklaturą, a wysuwanych przez intensywnie odbudowywaną gospodarkę narodową. W wyniku tego żywiołowego narastania liczby nauczanych zawodów szkolnictwo zawodowe w 1950 r. przygotowuje już kwalifikowanych pracowników w 223 zawodach, z tego kwalifikowanych robotników i pracowników równorzędnych w 132, a techników i innych pracowników ze średnim przygotowaniem zawodowym w 91 zawodach.

Usystematyzowaną nomenklaturę szkolnictwa zawodowego opracowano w 1951 r. Liczyła ona początkowo 225 zawodów na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej i 250 — na poziomie technikum. Jednakże każdy rok następny przynosił w tej nomenklaturze zmiany przez łączenie lub dzielenie zawodów, usuwanie lub wprowadzanie zawodów nowych stosownie do występujących potrzeb oraz doświadczenia w realizacji nauczania zawodowego w szkołach. Szczególnie charakterystycznymi były lata 1956—1957, kiedy to w związku z przedłużeniem okresów nauczania w zasad-

niczych szkołach zawodowych do lat 3, a w technicach do lat 5 — dokonano poważnego zmniejszenia liczby zawodów w nomenklaturze, a mianowicie do 99 dla szkół zasadniczych i do 102 dla techników. Dalsze jednak lata przyniosły ponowny wzrost liczby zawodów w obu działach szkolnictwa. Złożyły się na to przekształcenia strukturalne oświaty zawodowej przez powoływanie przyzakładowych i międzyzakładowych szkół zawodowych, które musiały podjąć nauczanie w wielu nowych, węższych zawodach, odpowiadających potrzebom określonych zakładów pracy. Z drugiej strony powstawanie nowych działów gospodarki narodowej oraz wprowadzanie nowoczesnych metod pracy i jej organizacji spowodowały konieczność kształcenia w zawodach związanych z postępem technicznym, z nowymi środkami produkcji. Aktualnie obowiązująca nomenklatura kształcenia zawodowego obejmuje 200 zawodów dla szkół zasadniczych i 203 dla techników.

Mimo znacznego zasięgu nomenklatury szkolnictwa zawodowego okazało się, że istnieje poważna różnica między ogólną liczbą kwalifikowanych pracowników w gospodarce narodowej a liczbą zatrudnionych w tych zawodach, do których przygotowują szkoły zawodowe. Oznacza to, że szkolnictwo zawodowe nie zaspokaja w pełni różnorodnych potrzeb kadrowych, że istnieją działy i kierunki pracy zawodowej, których szkoły zawodowe nie objęły swoim działaniem. W związku z tym planowany na dalsze lata rozwój szkolnictwa zawodowego musiał być połączony z gruntowną rewizją nomenklatury dotychczasowej i oparciem programowej reformy szkoły zawodowej na nowej nomenklaturze kształcenia zawodowego.

Jednocześnie wobec rozwoju form, treści i zasięgu pracy kwalifikowanej w ogóle stało się konieczne opracowanie ogólnej nomenklatury zawodów występujących w gospodarce narodowej. Wyraz temu dała uchwała VII Plenum KC PZPR, która wskazując na podstawowe kierunki reformy szkolnictwa zaleciła m. in.: „... Rząd w porozumieniu z Centralną Radą Związków Zawodowych zapewni do 1962 r. opracowanie pełnej nomenklatury zawodów odpowiadającej współczesnemu poziomowi rozwoju gospodarki narodowej”. Ta ogólna nomenklatura stała się bazą dla opracowania nomenklatury szkolnictwa zawodowego.

O złożoności i zróżnicowaniu treści pracy zawodowej świadczą niektóre wielkości nomenklatury ogólnej. Biorąc pod uwagę tylko zawody wymagające przygotowania w formach nauki szkolnej, nomenklatura ogólna wymienia 1210 zawodów wymagających przygotowania zawodowego na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, 382 specjalności zawodowe, które potrzebują średniego wykształcenia zawodowego, oraz 396 specjalności wymagających wykształcenia wyższego. Dla szkolnictwa zawodowego interesujące były dwie pierwsze grupy zawodów, jako wchodzące w sferę jego działalności dydaktycznej.

Oczywiście nie było możliwe sporządzenie nomenklatury szkolnej drogą mechanicznego przeniesienia odpowiednich zawodów z nomenklatury ogól-

nej. Nie pozwalały na takie rozwiązanie względy dydaktyczne, wymagające od poszczególnych zawodów wartości kształcących, nie pozwalały także szczególne cechy niektórych zawodów, nie kwalifikujące ich do nauczania w szkole zawodowej, nie pozwalały szerzej rozumiane zadania kształcenia zawodowego, wreszcie na takie rozwiązanie nie pozwalała struktura szkolnictwa, przewidująca, zgodnie z ustawą z 15. VII. 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, zróżnicowanie czasokresu nauczania zarówno w zasadniczych szkołach zawodowych, jak i w technikalach zależnie od specjalności.

Z tych względów nomenklatura szkolnictwa zawodowego, nawiązując do nomenklatury ogólnej, musiała z jednej strony odzwierciedlić potrzeby gospodarcze, z drugiej zaś — dostosować się do wymagań procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Opracowanie nowej nomenklatury szkolnictwa zawodowego oparto na kilku istotnych założeniach. Przede wszystkim dano wyraz zasadzie szerokiego profilu zawodów kształceniowych, co uzyskano przez właściwy dobór zawodów nomenklatury ogólnej i łączenie ich w szerszy zawód przewidziany do nauczania w szkole. Takie rozwiązanie pozwoliło na formowanie zawodów wymagających zachowania właściwych proporcji kształcenia politechnicznego i zawodowego oraz stwarzających podstawę dla bardziej wszechstronnego rozwoju młodzieży i kształcenia jej osobowości. Szerokie profilowanie zawodów dla celów nauczania znajduje również uzasadnienie w rozwoju techniczno-ekonomicznym, stawiającym rosnące i różnorodne wymagania pracownikom szczególnie w zakresie przystosowania się do zmiennych warunków technicznych i organizacyjnych. Przewiduje się, że ujemne konsekwencje zakreslania szerokich zawodów będzie można usuwać drogą odpowiednio programowanych praktyk uczniowskich, a zwłaszcza poprzez wstępny staż pracy, pogłębiający specjalizację zawodową.

Zasada szerokiego profilowania zawodów, chociaż korzystna z punktu widzenia zadań dydaktycznych szkoły, musiała niekiedy godzić się z zasadą elastyczności, wymagającej uwzględniania faktycznych potrzeb określonych działów życia gospodarczego. Nie zawsze bowiem można było doprowadzić do powstania szerokiego zawodu. Dlatego w nomenklaturze znalazły się również zawody o stosunkowo wąskim profilu, jednakże dostatecznie licznie występujące w praktyce zawodowej i niezbędne dla prawidłowego zaspokojenia potrzeb zatrudnionych. Przy formułowaniu tych zawodów z góry zakładano, że programowe zapewnienie elementów kształcenia politechnicznego będzie wykraczało poza niezbędne wymagania, jednakże powinno być zachowane dla właściwie pojętego przygotowania zawodowego.

W praktyce życia gospodarczego występują zawody o pewnym zakresie wiedzy i umiejętności wspólnym dla określonej grupy, branży czy działu. Tak np. dla grupy zawodów mechanicznych wspólne są elementy wiedzy

z zakresu budowy maszyn i technologii mechanicznej, dla grupy zawodów hutniczych — elementy metalurgii i przeróbki plastycznej metali. Takie podobieństwa można wskazać również w innych działach zawodowych. Wykorzystanie tej cechy określonych zawodów pozwoliło rozciągnąć zasadę elastyczności na przewidywany program kształcenia zawodowego. Umożliwiło to wprowadzenie do nomenklatury szeregu zawodów, dla których przewiduje się w początkowym okresie nauczania przygotowanie bardziej ogólne, wspólne dla kilku pokrewnych zawodów, a specjalizowanie zgodne z wymaganiami indywidualnego zawodu zamierza się przesunąć na dalszy okres nauki, z dopuszczalnością wąskiej przedmiotowo-technologicznej specjalizacji w końcowym okresie nauki w szkole. W ten sposób zasada elastyczności programowej ogranicza odrębność zawodów wąskoprofilowych, a jednocześnie uzupełnia zasadę szerokiego profilowania zawodów.

Odmienność bazy techniczno-warsztatowej poszczególnych szkół spowodowała konieczność uwzględnienia w nomenklaturze warunków odbywania zajęć praktycznych. Biorąc pod uwagę, że zajęcia praktyczno-techniczne mogą się odbywać w warsztatach szkolnych lub w zakładzie pracy o różnym charakterze produkcji albo też częściowo w obu bazach kształcenia zawodowo-praktycznego — w opracowaniu nomenklatury uwzględniono także zasadę kompleksowego traktowania zawodów, formułując zawody o ogólnym, branżowym charakterze, np. ślusarz, aparatowy procesów chemicznych itp. Rodzaj, zakres i treść zajęć praktycznych w ramach koniecznej specjalizacji zawodowej powinno się ustalić w zależności od bazy kształcenia praktyczno-zawodowego, jaką dysponuje szkoła. Konsekwencją wprowadzenia zawodów kompleksowych będą wariantowe programy technologii zawodowej, dopuszczające w jej ramach działy specjalistyczne, odpowiadające charakterowi zajęć praktycznych.

Nie wszystkie zawody wymagające wysokich kwalifikacji mogły być wprowadzone do nomenklatury. Na przeszkodzie temu stanęły warunki kształcenia młodzieży, jej wiek, niepełna dojrzałość umysłowa i fizyczna, brak właściwego doświadczenia i odpowiedzialności. Takie rozwiązanie było wynikiem uwzględniania zasady przystosowania zawodów do warunków pracy szkoły, wskutek czego szereg zawodów trudnych i odpowiedzialnych, jak zawody maszynistów, operatorów ciężkich agregatów, musiało pozostać poza nomenklaturą, jako nieodpowiednie dla kształcenia młodzieży. Należy dodać, że przygotowanie do takich zawodów będzie przesunięte na absolwentów odpowiednich programowo szkół zawodowych w drodze praktyki i kursowego kształcenia dorosłych.

Struktura gospodarcza kraju, istnienie dużych, małych, a nawet rzemieślniczych zakładów pracy, o różnym potencjale wytwórczym — stosujących różne co do poziomu techniki, różne co do efektywności technologii i różne co do organizacji metody wytwarzania i zarządzania — wysunęły konieczność uwzględnienia w nomenklaturze tych zróżnicowanych

potrzeb. Wprawdzie znaczną część tego rodzaju wymagań będzie można zaspokoić w ramach tego samego zawodu w drodze odpowiednio programowanych praktyk uczniowskich i wstępnych stażów pracy, niemniej — kierując się zasadą przystosowalności kształcenia zawodowego do potrzeb różnych środowisk technicznych i gospodarczych — wprowadzono do nomenklatury w pewnych przypadkach zawody, których absolwenci programowo będą przygotowani do pracy w określonych środowiskach.

Nomenklatura powinna czynić zadość najbliższym i przyszłościowym wymaganiom życia gospodarczego, uwzględniać jego kierunki rozwojowe, sprostać osiąganemu i przewidywanemu poziomowi techniczno-ekonomicznemu. Oznacza to, że nomenklaturą kształcenia zawodowego powinna być nowoczesna. Zasada nowoczesności nomenklatury znalazła swój wyraz w szerokim uwzględnieniu potrzeb nowej techniki, zwłaszcza w zakresie elektroniki i automatyzacji, potrzeb podstawowych dziedzin przemysłu, szczególnie przemysłu maszynowego, elektrotechnicznego i chemicznego oraz potrzeb rolnictwa i przemysłu rolnego. Równie szerokie odbicie znalazła w nomenklaturze rosnąca rola ekonomiki oraz potrzeby różnego rodzaju usług.

Nawet ten niepełny przegląd zasad, którymi m. in. kierowano się przy opracowaniu nomenklatury szkolnictwa zawodowego, wskazuje na złożoność problematyki i na trudność osiągnięcia zadowalających w sposób trwały wyników. Toteż nomenklatury nie można traktować jako dokumentu zamkniętego, niezmiennego, odwrotnie — trzeba przewidywać możliwość, a w dalszym okresie konieczność dokonywania wysuwanych przez życie zmian.

Charakterystyka nomenklatury i jej skutki organizacyjno-programowe

Opracowana w związku z reformą szkolną nomenklatura szkolnictwa zawodowego dostosowana została pod względem układu, terminologii zawodów i ich oznaczeń cyfrowych do nomenklatury ogólnej zawodów występujących w gospodarce narodowej. Zachodzące w tym zakresie różnice wynikły z konieczności dostosowania treści nomenklatury do zadań i warunków kształcenia zawodowego w formach szkolnych. Aktualnie nomenklatura liczy 210 zawodów przewidywanych do nauczania w zasadniczych szkołach zawodowych oraz 243 zawody, których nauczanie będzie miało miejsce w technikach i równorzędnych średnich szkołach zawodowych. Łączna liczba 453 zawodów, do których przygotowywać będzie szkolnictwo zawodowe, została zestawiona w 46 grupach średnich, które z kolei zestawiono w 8 grup wielkich.

Poza wykazem zawodów nomenklatura określa rodzaj szkoły, w której będzie odbywać się kształcenie zawodowe, ustala przypadki, w których

kształcenie będzie odbywać się w szkole i w zakładzie pracy, określa wiek kandydatów i czasokres nauczania oraz ustala drożność między poszczególnymi stopniami szkół.

W określeniu rodzaju szkoły zawodowej oparto się na postanowieniach ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Robotników i pracowników równorzędnych kształcić będą 2- i 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe. W zakresie tych szkół nomenklatura ustala zawody, których nauczanie może odbywać się w warsztatach szkolnych, w zakładzie pracy lub równoległe w obu formach. Techników i specjalistów równorzędnych kształcić będą 4- i 5-letnie technika lub licea zawodowe dla absolwentów 8-klasowej szkoły podstawowej, 3-letnie technika dla absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej lub 2-letnie szkoły zawodowe dla absolwentów liceów ogólnokształcących. Nomenklatura określa, w jakich zawodach kształcenie w zakresie średniego przygotowania odbywać się będzie w poszczególnych typach szkół.

Wiek kandydatów podejmujących naukę w określonym zawodzie oznacza minimalny wiek pozwalający na rozpoczęcie nauki w danym kierunku. Odpowiada on w zasadzie wiekowi, w którym kandydat kończy szkołę stanowiącą podbudowę programową dalszego kształcenia zawodowego. Tak więc na ogół wymagany wiek do szkół zawodowych, opartych programowo na 8-letniej szkole podstawowej, wynosi 15 lat. Jednakże nomenklatura przewiduje przypadki — wprawdzie nieliczne — wyższego minimalnego wieku przyjęć do zasadniczych szkół zawodowych z uwagi na szczególne wymagania niektórych zawodów. Te zwiększone niekiedy wymagania pod względem minimalnego wieku nie wykraczają poza 16 lat życia kandydata.

Istotną sprawą dla nomenklatury było ustalenie drożności między szkołami niższego i odpowiednio wyższego stopnia. Struktura szkolnictwa zawodowego charakteryzuje się m. in. równoległym występowaniem dwóch głównych działów zbudowanych na tej samej podbudowie programowej szkoły podstawowej — zasadniczych szkół zawodowych i techników zawodowych. Drożność między tymi dwoma stopniami szkół oznacza możliwość przejścia po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej do technikum o odpowiednio krótszym okresie nauki.

Dotychczas zasada drożności, chociaż coraz szerzej realizowana, nie miała właściwego odbicia w nomenklaturze. Organizowanie kształcenia techników w oparciu o podbudowę programową zasadniczej szkoły zawodowej dokonywało się w miarę występowania odpowiednich potrzeb. Obecnie nomenklatura określa zawody na poziomie techników, w których może być prowadzone kształcenie absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej. Przewiduje się przy tym dwa rozwiązania — zawody, w których kształcenie wymaga wcześniejszego ukończenia szkoły zasadniczej odpowiedniego kierunku, jak np. większość zawodów górniczych i budowlanych, oraz — w zdecydowanej większości — zawody, w których kształcenie może od-

bywać się na podbudowie programowej szkoły podstawowej, a w skróconym do lat 3 okresie na podbudowie programowej odpowiedniego kierunku zasadniczej szkoły zawodowej.

W strukturze zawodowej i w polityce zatrudnienia występuje problem zawodowego przygotowania i wykorzystania kobiet w gospodarce narodowej. Liczby dziewcząt w szkolnictwie zawodowym są coraz wyższe, osiągając w r. szk. 1964/65 wskaźnik 42%, przy czym wskaźnik ten w technikach wyniósł 47,7%, w zasadniczych szkołach zawodowych zaś 34,8%. Wskaźniki te jednak charakteryzują się ogromną rozpiętością w zależności od kierunku kształcenia zawodowego. Obserwuje się zupełny brak lub nieznaczny udział dziewcząt w niektórych zawodach oraz zdecydowaną ich przewagę, a nawet wyłączność, w zawodach innych. Niemniej nomenklatura nie wyodrębnia zawodów dla chłopców i dla dziewcząt, przyjmując, że wszystkie zawody są dostępne dla obu płci. Rzeczywisty wybór kierunku kształcenia zawodowego, odpowiedniego dla chłopców i dziewcząt zależny będzie od charakteru zawodu, potrzeb gospodarczych oraz możliwości zatrudnienia w odpowiednich działach gospodarki narodowej.

Z zestawienia liczby zawodów objętych nomenklaturą dotychczasową i nomenklaturą opracowaną w związku z reformą szkolnictwa zawodowego wynikają tylko nieznaczne różnice ilościowe. O ile bowiem nomenklatura aktualnie obowiązująca liczy 403 zawody, to nomenklatura nowa obejmuje 453 zawody. Jednakże wartość nowej nomenklatury nie polega na wzroście liczby zawodów, chociaż i ten fakt świadczy o zwiększającym się zasięgu szkolnictwa zawodowego, o rosnącym terenie jego działania w zakresie przygotowania kwalifikowanych kadr. Istotna wartość nomenklatury polega na pełniejszym jej dostosowaniu do kierunków rozwoju gospodarki narodowej. Znajduje to przede wszystkim wyraz w znacznie zwiększonej liczbie zawodów związanych z mechanizacją pracy i automatyzacją produkcji w takich dziedzinach, jak górnictwo, hutnictwo, przemysł maszynowy, elektrotechniczny, chemiczny. Postępujące powiązanie nauk technicznych i ekonomicznych wyraziło się we wprowadzeniu do nomenklatury zawodów na styku techniki i ekonomiki, a coraz szersze zastosowanie urządzeń i sprzętu technicznego w gospodarstwie domowym w rosnącej liczbie zawodów o charakterze usług technicznych. Ponadto obok uwzględnienia szeregu nowych zawodów dokonano w nomenklaturze modyfikacji wielu zawodów tradycyjnych, przewidując poważne zmiany w ich charakterystyce kwalifikacyjnej i związane z tym zmiany w organizacji, treści i metodach kształcenia zawodowego.

Nomenklatura poważnie wpłynie na układ planów nauczania w poszczególnych działach zawodowych i zawodach. Przede wszystkim zmianie powinien ulec zestaw zawodowych przedmiotów nauczania oraz proporcje między poszczególnymi grupami tych przedmiotów. Wysuwa się potrzeba przebudowy treści przedmiotów ogólnotechnicznych i ogólnoekonomicznych w kierunku dostosowania ich do nowych rozwiązań techniczno-eko-

nomicznych i nowych wymagań specjalistycznych. Oznacza to konieczność ograniczenia treści tradycyjnych oraz rozbudowy, a niekiedy wprowadzenia treści służących postępowi. Programy przedmiotów ogólnotechnicznych powinny doznać podobnych co do zakresu zmian, jak programy fizyki, tzn. uwzględniać szerzej te zdobycze wiedzy technicznej, które są teoretyczną podbudową dla nowoczesnych rozwiązań praktyki gospodarczej.

Podkreślona wyżej rola wiedzy ogólnotechnicznej wymaga uważnego określenia miejsca w planach nauczania dla przedmiotów matematyczno-fizycznych. Niewątpliwie ich ogólnokształcące znaczenie powinno być uzupełnione bezpośrednim zastosowaniem w teoretycznym i praktycznym rozwiązywaniu zagadnień zawodowych. Oznacza to potrzebę wykrycia i wykorzystania więzi tematycznej między przedmiotami matematyczno-fizycznymi, techniczno-ekonomicznymi i specjalistyczno-zawodowymi.

Możliwie szeroka podbudowa matematyczno-fizyczna i teoretyczno-zawodowa może stać się prawidłową podstawą dla kształcenia specjalistycznego, zgodnego z założeniami nomenklatury i odpowiadającego potrzebom zawodowym. W tym zakresie należy oczekiwać pełnej integracji treści nauczania obejmującego kształcenie ogólnozawodowe — które w pewnym stopniu ma charakter kształcenia politechnicznego — i kształcenie kierunkowo-specjalistyczne. Odrębność treściowa tych dwóch zakresów kształcenia jest bardzo niepożądana, a — wbrew założeniom nomenklatury, jest tym realniejsza, że kształcenie ogólnozawodowe może być wspólne dla określonej grupy zawodowej, gdy tymczasem kształcenie specjalistyczne związane jest z charakterem indywidualnego zawodu. Rozbieżności takich można uniknąć przez wprowadzenie do planów przedmiotów nauczania o bardziej kompleksowym zakresie treści i przez właściwe ich rozmieszczenie w czasie, obejmujące możliwie długi okres nauki w szkole.

Wysokie kwalifikacje robotników i techników, wymagane w zawodach nomenklatury szkolnictwa zawodowego, mogą być uzyskiwane drogą rozszerzenia w programach nauczania zajęć warsztatowo-laboratoryjnych oraz ćwiczeń w opanowaniu aparatury i urządzeń technicznych. Wymagać one będą szerokiego stosowania metody laboratoryjnej, samodzielnych ćwiczeń wykonywanych przez uczniów, włączenia młodzieży w opracowywanie, przeprowadzanie, kontrolowanie i ocenianie procesów pracy. Pociągnie to za sobą konieczność instalowania w szkołach, ich warsztatach i laboratoriach, kosztownych często urządzeń, niezbędnych jednak dla prawidłowego przygotowania zawodowego absolwentów. Wystąpi również potrzeba przesunięcia między produkcyjną i dydaktyczną funkcją warsztatu szkolnego w kierunku wzmocnienia kształcącej roli zajęć praktycznych.

Z rozwojem praktyczno-laboratoryjnych form nauczania wiąże się sprawa ściślejszego powiązania szkół z właściwymi zakładami pracy, instytucjami i placówkami badawczo-naukowymi. Wiążę ta powinna umożliwiać szkołom przeprowadzanie części zajęć programowych w odpowiednio urzą-

dzonych oddziałach tych zakładów. Bazę techniczno-dydaktyczną bowiem, której potrzebę wysuwa nomenklatura, można będzie osiągnąć tylko wówczas, gdy wzmocnionym wysiłkom organizacyjno-inwestycyjnym szkoły wyjdzie naprzeciw dostępność technicznego zaplecza życia gospodarczego.

Nomenklatura kształcenia zawodowego będzie miała wpływ na kształtowanie się sieci szkolnej, na terenowe rozmieszczenie poszczególnych grup szkół i specjalności. Będzie to następstwem dostosowania profilu zawodowego szkoły do wymagań nomenklatury z jednoczesnym uwzględnieniem potrzeb na kwalifikowane kadry pracownicze. Stanie przed szkołami zadanie specjalizowania się w nauczaniu wybranych zawodów i specjalności. Wynikać ono będzie z potrzeby trwałego wykorzystania stwarzanej przez wiele lat i kosztownej bazy materialno-technicznej oraz wypróbowanych form współpracy z miejscowym życiem gospodarczym. Stabilizacja profilu zawodowego szkoły wpłynie niewątpliwie dodatnio na skuteczność realizacji programu nauczania.

* * *

Przed szkolnictwem zawodowym stają nowe zadania wynikające z wszechstronnego rozwoju gospodarki narodowej i rozszerzającej się roli szkoły zawodowej w systemie oświaty i wychowania. Do wykonania tych zadań szkoła zawodowa przystępuje w oparciu o swój wieloletni dorobek, o nabyte doświadczenie, w poczuciu odpowiedzialności za ukształtowanie właściwego modelu organizacyjno-programowego. Nomenklatura kształcenia zawodowego, łącząc harmonijnie ogólne tendencje pedagogiki i specjalne wymagania życia gospodarczego, godząc postulaty wszechstronnego i specjalistycznego kształcenia, stwarza podstawy dla prawidłowego rozwoju szkolnictwa zawodowego, ułatwia wypracowanie kształtu szkoły zawodowej, odpowiadającego współczesnym potrzebom.

ЗЫГМУНТ ЗЕЛІНЬСКИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРИГОДНОСТЬ НОМЕНКЛАТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Потребность в разработке новой номенклатуры профессионального образования вытекает из проходящей школьной реформы, а также из необходимости более полного приспособления направлений подготовки квалифицированных кадров к потребностям развивающегося народного хозяйства.

В первой части статьи показано влияние изменений в методах работы на возникновение новых профессий и их преобразования в профессиональной

структуре. Прогресс науки и техники не исключает совсем старых средств орудий труда, вследствие чего наблюдается одновременное выступление (хотя в разных размерах) разной технической среды, пользующейся различной техникой. Отсюда для профессионального образования вытекает необходимость сохранения в номенклатуре соответствующих пропорций между новыми профессиями, отвечающими более старым техническим формациям. Одновременно из задач профессиональной школы вытекает и то, чтобы это были профессии, обучение которым может обеспечить многостороннее развитие ученика и трудящегося.

Вторая часть статьи занимается принципами, которыми пользовались во время работы над номенклатурой. Указывается здесь на принцип широкого профилирования профессий, которым обучают в школе, как на основной принцип, принцип эластичности, дающий возможность получения профессии с узкой специализацией в случае исключительной потребности в хозяйстве. Указывается и на принцип соединения некоторых специальных профессий в комплексные профессии, принцип приспособления профессионального образования к потребностям разной хозяйственной среды. Вся работа характеризовалась принципом современности, благодаря которому номенклатура должна удовлетворять достигнутому и предусмотренному техническо-экономическому уровню народного хозяйства.

В третьей части этой работы дана характеристика главных величин номенклатуры. Охватывает она 210 профессий на уровне профессиональной школы первого разряда, а также 243 профессии в школах второго разряда (в средних профессиональных школах). Все профессии собраны в соответствующие комплексы и группы.

В заключительной части статьи говорится об организационных и программных последствиях новой номенклатуры. Статья указывает на новую роль общетехнических и общеэкономических, а также математико-физических методов, подчеркивает необходимость расширения лабораторных методов обучения, указывает на возрастающую роль практических занятий и необходимость тесной связи профессиональных школ с хозяйственной жизнью.

ZYGUMUNT ZIELIŃSKI

CRITICAL BASIS AND UTILITY OF ORGANIZATIONAL — PRACTICAL NOMENCLATURE IN PROFESSIONAL EDUCATION

The need of preparing a new nomenclature in professional education results from the school reform which we want to realize and from the necessity to adapt better directions of training qualified people for the national economy demands. In the first part of this article, the author presents how changes in work methods influence coming into existence of new professions and changes in professional structure. Progress of science and technics doesn't eliminate completely old means and tools of work and that's why we can observe the simultaneous existence — however in different dimensions — of various technical environments, adapting various technics.

For that reason the professional school — system must preserve in its nomenclature suitable proportions between new professions and older technical formations.

At the same time, it results from the tasks of professional schools that these professions and suitable teaching could secure a multifarious development of pupils and workers. The second part of this article contains principles which were used in works concerning nomenclature. The principle of a broad profiling of professions taught in schools is mentioned here as a basic principle, an elastic, one, which allows teaching professions with a narrow specialization in cases of visible economic needs, a principle of uniting certain special professions in complex professions, a principle of adapting the professional education to needs of different economic environments. The totality of works took into consideration the principle of modernism and as a result of it the nomenclature should correspond to the realized and foreseen technical — economic level of the national economy. In the third part of this work, the author characterized the principal marks of the nomenclature. It contains 210 professions on a level of professional schools (first degree) and 243 professions in schools of the second degree (college' professional schools). All the professions were classified in suitable teams and groups.

At the end of this article the author describes organizational and program-consequences of the new nomenclature. The article points at the new role of technical and economic subjects in general and mathematical — physical ones; it understresses the need of developing the laboratory methods of teaching, as well as points at the increasing role of practical activities and the need of more precise relations between professional schools and the economic life.

OSOBLIWOŚCI ŚRODKÓW NAUCZANIA PRACY WYTWÓRCZEJ

O sposobie analizy środków nauczania

1. W procesie nauczania niepoślednią rolę odgrywają środki nauczania. Stanowią one materialne zaplecze niemal wszystkich posunięć dydaktycznych podejmowanych przez nauczyciela w stosunku do uczniów.

Środki nauczania odpowiadają metodom stosowanym przez nauczyciela. Ponieważ metoda nauczania określa, jak postępować w trakcie uczenia, to znaczy jak dobrać czynności i środki, aby osiągnąć zamierzone z góry wyniki, przeto środki nauczania muszą być adekwatne czynnościom nauczyciela.

Jest rzeczą oczywistą, że określone czynności nauczyciela determinują czynności uczniów. Wobec tego środki nauczania, wprzęgnięte w tok czynności nauczyciela, limitują czynności uczniów.

Jeżeli na przykład nauczyciel wybrał demonstrację jako najbardziej odpowiednią w danym momencie czynność, zastosowane środki nauczania muszą, poza innymi, być przede wszystkim tak skonstruowane, aby były dostrzegalne w potrzebnych szczegółach przez cały oddział lub grupę; tylko bowiem taki środek nauczania zmusi uczniów do obserwacji. Natomiast organa manipulacyjne tego przedmiotu (modelu, urządzenia) mogą być dostosowane wyłącznie do umiejętności nauczyciela, i nic nie szkodzi, jeżeli byłyby zbyt skomplikowane dla ucznia; nie ma on do nich dostępu.

Jeżeli natomiast nauczyciel żąda od uczniów wyuczenia się określonych czynności manipulacyjnych, musi liczyć się z tym, że ten środek nauczania będzie w pełni przydatny w procesie nauczania dopiero wówczas, gdy będzie dostosowany do psychofizycznych możliwości ucznia, a nie nauczyciela; uczeń bowiem będzie się z nim stykał bezpośrednio, palcami ustawiał pokrętła i dźwignie, reagował na sygnały wysyłane przez urządzenie. Uczenie będzie następowało w zespole: uczeń — maszyna. Stąd rozliczne konsekwencje dla wymagań, jakie postawić należy temu urządzeniu.

Wolno zatem określić w sposób następujący punkt wyjścia do analizy środków nauczania: ponieważ system czynności nauczyciela i uczniów, charakteryzujący wybraną przez nauczyciela metodę nauczania, związany jest z określonymi środkami nauczania, przeto jeżeli zamierzamy poddać analizie jakikolwiek środek nauczania — najwłaściwsza ku temu droga wiedzie przez analizę związanych z tymi środkami czynności nauczyciela i uczniów.¹

2. Można i należy rozważyć również i inną drogę analizy środków nau-

¹ Por. Ignacy Szaniawski: Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 3, s. 10 i nast.

czania. Wywodzi się ona z bardziej ogólnych przesłanek; ma źródło w teoriach modelowych.

Jak wiemy, każdy model stanowi uproszczenie oryginału i przedstawia go w idealnej postaci. A więc model jest tworem wyobrażonym lub konkretnym, odzwierciedlającym istniejącą lub postulowaną rzeczywistość; na tyle do niej podobny, aby badanie zachowania się modelu pozwalało na opisywanie zachowania się oryginału z przybliżeniem z góry określonym. Stopień dokładności tego opisu może być przy tym albo taki, na jaki stać obserwatora, albo jaki jest potrzebny obserwatorowi. Dzięki temu, że model opisuje interesujący nas fragment rzeczy lub zjawisk z pominięciem mniej istotnych ich elementów, jest tworem doskonale nadającym się do dokonywania prób i analiz, jakie trudno byłoby przeprowadzić operując tworamii rzeczywistymi².

Można metodę analiz modelowych przenieść na grunt pedagogiki. Na przykład można mówić o „modelu ucznia”, mając na myśli zespół charakterystycznych cech osobowości i powiązań z otoczeniem tej kategorii osób. Konkretny uczeń w jakimś stopniu zmieści się w tym modelu. Może, operując pojęciem modelu, dokonywać kolejnych, potrzebnych przybliżeń. Na przykład „model ucznia” można transformować na „model ucznia szkoły podstawowej”, „model ucznia klas wstępnych” itd.

Istnieje możliwość wyobrażenia sobie takich modeli, które swym zasięgiem obejmują podstawowe składniki procesu nauczania. Taki model, zwany modelem dydaktycznym, jako konstrukcja naukowa, a więc, jak pisze Ignacy Szaniawski, „narzędzie epistemologiczno-metodologiczne”, jest zdolny do kształtowania i podporządkowywania sobie teorii pedagogicznych, porządkuje tę dziedzinę wiedzy według logicznej kolejności i wzajemnych powiązań faktów i zjawisk, kształtuje praktykę³.

Model dydaktyczny zawiera takie elementy, jak treść nauczania, metody nauczania, przesłanki organizacyjne procesu nauczania opartego na systemie czynności i środków pracy nauczyciela i ucznia. Zatem analiza modelu dydaktycznego, w którym funkcjonują określone środki nauczania, prowadzi do rozpoznania charakteru i jakości tych środków.

Aby sprawdzić tę tezę, wystarczy porównać, na przykład, dwie tablice graficzne do przedmiotu fizyka: wydany przed laty schemat działania silnika spalinowego oraz projektowaną obecnie tablicę pod podobnym tytułem. Chociaż obie są czytelne, odpowiadają wymaganiom obserwacji

² Badania modeli mają rozliczne zastosowania. O znaczeniu modeli w badaniach operacyjnych pisze Wiesław Sadowski w książce pt. Teoria podejmowania decyzji. P. Wyd. Gosp., 1960. O modelach cybernetycznych warto przeczytać w książce W. Ross Aschby pt. Wstęp do cybernetyki. PWN, 1963 oraz w broszurze Maria Kempisty: 0—1 modele cybernetyczne. PWN, 1963.

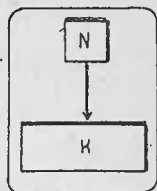
³ Por. Ignacy Szaniawski: Modele naukowe w dydaktyce a współczesna reforma szkolna.

z pewnej odległości, a więc są dostosowane do podobnych czynności uczniów, różnią się jednak zasadniczo. Pierwsza podaje suchy, wyabstrahowany fakt taktów pracy silnika, tak jak tego żądał esencjalistyczny model dydaktyki tamtych lat. Druga zaprojektowana jest w celu przedłużenia i utrwalenia uogólnień eksperymentu dokonywanego przez uczniów na makiecie silnika spalinowego w szkolnej pracowni; prezentuje więc nie tylko fazy pracy silnika, lecz schematycznie przedstawia zjawiska energetyczne i kinematyczne. Takiego ujęcia bowiem żąda od tego środka nauczania współczesny model laboratoryjno-zespołowego sposobu realizacji przedmiotu fizyki.

3. Modele budowane na gruncie pedagogicznym mogą obejmować pewien szczebel albo tylko ograniczoną ilość problemów odnoszących się do ucznia, klasy, przedmiotu nauczania itd⁴. Szczególnie interesujące dla analizy środków nauczania jest badanie zachowania się modelu pary „nauczyciel — uczeń”.

Para ta przybiera różną, homomorficzną postać, w zależności od tego, w jakiego charakteru zajęciach dydaktycznych uczestniczy. W czasie realizacji przedmiotów humanistycznych będzie to najczęściej para „nauczyciel — klasa”. Na zajęciach laboratoryjnych, prowadzonych na lekcjach fizyki, chemii, materiałoznawstwa, elektrotechniki i innych przedmiotów przyrodniczych i technicznych wystąpi para „nauczyciel — zespół uczniowski”, ponieważ ćwiczenia odbywane są z reguły w małych grupach — zespołach. Wreszcie na zajęciach warsztatowych będziemy mieli do czynienia z parą „nauczyciel — brygada robocza”⁵.

Homomorfizm trzech wymienionych układów (par) względem układu pierwotnego, jakim jest para „nauczyciel — uczeń”, jest oczywisty. Po uproszczeniu każdego z nich, to jest przy niepełnym wyróżnieniu stanów układu bardziej skomplikowanego, stają się podobne do układu mniej skomplikowanego. Oczywiście za najmniej skomplikowany należy uznać układ „nauczyciel — uczeń”.



Dalsze badania powyższych układów pozwalają stwierdzić, że w pierwszym przypadku (para nauczyciel — klasa) sprzężenie pomiędzy nauczycielem a klasą jest charakteru szeregowego: nauczyciel oddziałuje na klasę posługując się w zasadzie pojedynczym kanałem informacji⁶.

W kanale tym umieszczane są odpowiednie środki nauczania, modyfikujące słowo nauczyciela, uzupełniające je bądź wzmacniające jego skuteczność:

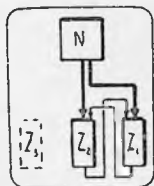
⁴ Prof. dr Ignacy Szaniawski modele takie nazywa mikromodelami, w odróżnieniu od makromodeli obejmujących całe kompleksy zagadnień związanych z nauczaniem.

⁵ Pisałem o tym w artykule pt. O niektórych problemach wyposażenia szkół ogólnokształcących, w nr 3, 1964 *Ruchu Pedagogicznego*.

⁶ Dla uproszczenia nie mówimy tu o sprzężeniu zwrotnym pomiędzy klasą (uczniami) a nauczycielem oraz zjawisku samoregulacji nauczyciela i klasy.

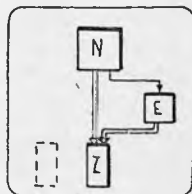
Nie da się jednak ukryć, że wbrew pozorom ta kategoria środków nauczania jest w naszych szkołach najuboższa. Od kilku dopiero lat, dzięki poważnemu wysiłkowi władz oświatowych, wkraczają do szkół środki o dużej skuteczności, jak na przykład film, telewizja. Jednakże poziom teoretycznego rozpoznania możliwości dydaktycznych tych środków oraz ich poziom techniczny jest daleko niezadowolający.

Zupełnie inny obraz przedstawiają dwa następne układy. Nie tylko występują tam sprzężenia pomiędzy nauczycielem a poszczególnymi zespołami lub brygadami, ale zachodzą również powiązania wewnętrzne między samymi zespołami. Oznacza to w praktyce, że nauczyciel prowadząc ćwiczenia, na przykład w laboratorium maszyn elektrycznych w technikum, musi utrzymywać kilka kanałów informacji; dlatego tak chętnie posługuje się wówczas instrukcjami dla poszczególnych zespołów. Poza tym musi brać pod uwagę dydaktyczne skutki wpływu zespołów lekcji, na siebie. Wpływ ten może być destruktywny dla założonych skutków lekcji, może, w przypadku kierowania nim, zająć określone, pozytywne miejsce w procesie uczenia⁷. Środki nauczania będą musiały być w odpowiedni sposób umiejscawiane w powyższych kanałach informacji.



4. Weźmy pod uwagę wyodrębnione z poprzednich modeli pary: „nauczyciel — jeden z zespołów uczniowskich”, który funkcjonuje na zajęciach laboratoryjnych, oraz „nauczyciel — jedna z brygad roboczych”, jaka występuje w czasie nauki i pracy w warsztacie szkolnym.

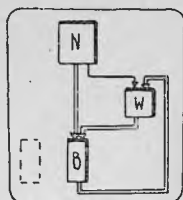
Podstawową metodą nauczania w systemie zespołowo-laboratoryjnym jest doświadczenie, eksperyment. Wprowadzić go zatem należy do poprzedniego, uproszczonego modelu, jako czynnik (E) biorący istotny udział w przemianach wewnętrznych całego modelu. Eksperyment należy traktować jako źródło informacji, i to źródło potęgujące skuteczność bodźców, jakie w zakresie wiedzy o eksperymentowanym problemie mogły wyjść bezpośrednio od nauczyciela. Oczywiście przy bliższej analizie należałoby rozróżnić przypadki, gdy eksperyment przeprowadza nauczyciel albo wykonują uczniowie, albo też jest częściowo demonstrowany, a częściowo samodzielnie przeprowadzany przez uczniów. W każdej z tych sytuacji środki nauczania będą tkwiły w różnych kanałach informacji łączących składniki modelu: nauczyciela (N), zespół uczniowski (Z) oraz przeprowadzany eksperyment (E).



Inaczej przedstawia się obraz zajęć warsztatowych; tam wytwarzanie stanowi podstawową metodę nauczania. Wprowadzony z tego tytułu

⁷ Na przykład współzawodnictwo w warsztatach szkolnych wykorzystuje właśnie fakt istnienia wzajemnych sprzężeń pomiędzy uczniowskimi brygadami roboczymi.

układ (W), symbolizujący ogólnie pracę wytwórczą, odznacza się innymi zgoła właściwościami aniżeli eksperyment w poprzednim modelu. Aby mógł istnieć i być źródłem informacji kształcącej, musi zostać zainicjowany przez samych uczniów. Układ (W) w przedstawionym obok modelu pośredniczy niejako w sprzężeniu pomiędzy wyjściem wewnętrznym układu (B), oznaczającym pracę brygady uczniowskiej w materiale, a wejściem wewnętrznym tegoż układu, oznaczającym skutki pracy⁸.



Jest zasadnicza różnica pomiędzy funkcjonowaniem układu E = eksperyment a układu W = praca wytwórcza, jako źródło informacji kształcącej dla ucznia.

W czasie przeprowadzania eksperymentu w warunkach szkolnego laboratorium, chociaż ćwiczący uczniowie wykonują pewne czynności manipulacyjne, istotne dla ich nauki jest obserwowanie zjawiska zmieniającego się w sposób obiektywny w zależności od istniejących lub zastosowanych warunków, które uczniowie mogą określić jakościowo i ilościowo. Jeżeli uczniowie połączą w obwód: źródło prądu, opornik i amperomierz, będzie płynął prąd elektryczny mierzony przez miernik, niezależnie od woli eksperymentującego, niezależnie od tego, czy obserwator będzie stał, czy siedział, czy zjawisko będzie poddane obserwacji, czy nie. Treścią takiego eksperymentu będzie zbadanie zależności parametrów obwodu przez zmiany oporu i rejestrację wskazań instrumentu pomiarowego.

Natomiast w czasie pracy wytwórczej na jej przebieg decydujący wpływ ma pracujący. Można powiedzieć, że sposób, w jaki pracujący „powołuje do życia” użyteczny wytwór, decyduje o sposobie, w jaki ten wytwór i jego powstawanie staje się źródłem informacji kształcącej dla samego wykonawcy.

W tym miejscu dochodzimy do stwierdzenia o dużym znaczeniu dla zrozumienia roli środków nauczania w zajęciach warsztatowych w szkołach zawodowych przygotowujących do zawodów produkcyjnych.

Praca wytwórcza i praca produkcyjna jako składnik procesu nauczania

5. W szkole ogólnokształcącej, obok kształcenia ogólnego realizowanego poprzez nauczanie przedmiotów humanistyczno-społecznych i matematyczno-przyrodniczych, ma miejsce kształcenie politechniczne; jego podstawowym składnikiem jest uczenie pracy wytwórczej⁹.

⁸ Pozwolę sobie przypomnieć, że każdy układ charakteryzuje się pewnymi stanami, z których jedno określają to, co układ odbiera z zewnątrz (wejścia), drugie — to, w jaki sposób układ oddziałuje na otoczenie (wyjścia). Wejścia i wyjścia są „miejscami”, w których wyodrębniony układ łączy się ze środowiskiem. Jeżeli jakiś model (układ) składa się z szeregu układów wzajemnie ze sobą powiązanych, wejścia i wyjścia tych układów nazywają się wewnętrznymi, w odróżnieniu od wejść i wyjść, jakie łączy cały model z otoczeniem, nazywanymi zewnętrznymi.

⁹ Por. Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły, s. 91 i nast., wyd. KiW, 1962.

Szkoła ogólnokształcąca, wzbogacona dzięki kształceniu politechnicznemu o dodatkowe możliwości w stosunku do szkoły tradycyjnej, pozwala uczniom przygotować się do wejścia z okresu przedproduktywnego w proces społecznego wytwarzania, do udziału w produkcji dóbr materialnych; dzięki temu przejście to odbywać się może bez zbyt dużych wstrząsów i załamania grozących w przypadku niedopasowania się do nowych warunków.

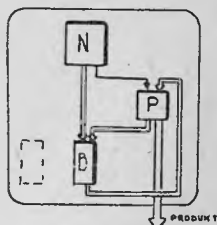
Celem kształcenia politechnicznego nie jest jednakże przygotowanie do zawodu, lecz stworzenie warunków do szybszego i skuteczniejszego opanowania zawodu po opuszczeniu szkoły ogólnokształcącej w toku kształcenia zawodowego. Dlatego też zajęcia warsztatowe prowadzone w ramach przedmiotu „zajęcia praktyczno-techniczne” w szkole podstawowej lub „zajęcia techniczne” w liceach ogólnokształcących mają charakter pracy wytwórczej, ale bez wszystkich atrybutów pracy produkcyjnej. Kształcą one umiejętności manualne, uczą podstaw technologii najważniejszych materiałów, zapoznają z narzędziami i niektórymi prostymi obrabiarkami. Wszystko to dzieje się w trakcie wykonywania określonych, użytecznych przedmiotów lub ćwiczeń warsztatowych. Jednakże stopień użyteczności wytworów pracy uczniów szkół ogólnokształcących jest ograniczony, a techniczna kwalifikacja i przydatność ekonomiczna przedmiotów niewysoka. Z tego powodu, mimo zakładanej użyteczności zajęć warsztatowych w szkole ogólnokształcącej, w ogólnym rozrachunku ekonomicznym liczą się one w „koszta” i nie figurują w planach gospodarczych po stronie „produkcja”. Nikomu nie przychodzi nawet na myśl, aby objąć pracownie techniczne szkół ogólnokształcących jakimś planem produkcyjnym. Próby zaś takie podejmowane poza granicami naszego kraju, jak wiemy, skończyły się fiaskiem zarówno organizacyjnym, jak i pedagogicznym.

Środki nauczania sprzyjające uczeniu przez pracę wytwórczą czy uczeniu pracy wytwórczej są oczywiście swoiste: warunki, które się im stawia z dydaktycznego punktu widzenia, przewyższają ich znaczenie produkcyjne, chociaż technologiczna użyteczność i sprawność stanowią bezwzględne wymaganie. Dlatego każde narzędzie w pracowni technicznej w szkole ogólnokształcącej musi być prawdziwym narzędziem, a każda obrabiarka użyteczną maszyną, zdolną wykonywać przewidziane dla niej operacje, jednak stopień wyspecjalizowania tych urządzeń i ich wydajność nie muszą być takie, jakich żądałoby się, gdyby były one jedynie środkami produkcji w fabryce.

6. Inny charakter ma praca w warsztacie szkoły zawodowej, inne też środki nauczania będą jej towarzyszyć. Ponieważ jest ona składnikiem procesu kształcenia zawodowego, a nie politechnicznego, celem jej jest przede wszystkim przygotowanie do określonego zawodu, a więc

wyuczenie takich umiejętności i przekazanie takiej wiedzy, która by odpowiadała możliwie ściśle p o t r z e b o m przyszłej pracy ucznia w przedsiębiorstwie.

Jako najwłaściwszą metodę, najszybciej i najskuteczniej prowadzącą do tego celu, przyjęto udział ucznia, po okresie wstępnego przygotowania, w rzeczywistym procesie produkcyjnym, a więc kształcenie go w warunkach bardzo zbliżonych do tych (od strony techniczno-technologicznej i organizacyjnej), w jakich w przyszłości się znajdzie w zakładzie pracy. Model takiego kształcenia, w którym udział bierze: nauczyciel (N), uczniowska brygada robocza (B),



charakteryzuje fakt, że wynikiem pracy produkcyjnej (P) jest produkt, który opuszcza obręb całego układu! Zamieszczony obok schemat, w sposób uproszczony jak poprzednio, przedstawia opisane zależności.

Skutkiem tak wybranej metody jest podejmowanie przez warsztaty szkół zawodowych produkcji o znaczeniu gospodarczym; efekty ekonomiczne pracy warsztatów szkół zawodowych liczą się w krajowych bi-

lansach obrabiarek, idą w setki milionów złotych wartości usług świadczonych przez warsztaty dla gospodarki uspołecznionej. W tej sytuacji środki produkcji zgromadzone w warsztatach szkolnych stają się środkami nauczania w procesie kształcenia zawodowego, i to środkami o podstawowym znaczeniu.

W stosunku do narzędzia zaangażowanego w procesie wytwarzania w pracowni technicznej w szkole ogólnokształcącej można było stawiać dwa wymagania: dydaktyczne i techniczne, bez większej między nimi kolizji. Mogliśmy na przykład wprowadzać do pracowni tak zwane „obrabiarce szkolne”, które z jednej strony pozwalają nauczycielowi uczyć uczniów zasad mechanicznej obróbki tworzyw, z drugiej umożliwiają brygadam uczniowskim poznanie w praktyce szeregu zjawisk związanych z mechanizacją pracy przez zastosowanie obrabiarki w zadanym im procesie wytwarzania. Dlatego mogliśmy stawiać przed konstruktorami szkolnych obrabiarek warunek, aby projektowali obrabiarki proste w konstrukcji, przejrzyste, choć niekoniecznie wysokowydajne.

Obrabiarce w warsztacie szkoły zawodowej z reguły takich wymagań postawić nie możemy. To musi być po prostu o b r a b i a r k a p r o d u k c y j n a. Dostosowanie jej do warunków dydaktycznych kształcenia zawodowego polegać będzie na wyborze spośród różnych typów, lecz przede wszystkim na odpowiedniej modyfikacji procesu produkcji, na przykład przez zasadę częstej rotacji uczniów na stanowisku roboczym.

7. Postawienie tezy, że w szkole zawodowej środki produkcji są środkami nauczania, zmusza do wyłożenia płynących stąd konsekwencji dla organizacji szkół zawodowych. A konsekwencje te są rozliczne: jedne pozytywne, na przykład dobre, adekwatne do potrzeb przemysłu przygotowy-

wanie absolwentów szkół zawodowych — inne kłopotliwe dla nauczycieli i organizatorów w administracji szkolnej. Te ostatnie mają źródło przede wszystkim w antynomii, jaka w wielu momentach występuje pomiędzy techniczno-ekonomicznym a pedagogicznym punktem widzenia na pracę warsztatów szkolnych.

Skutki tej antynomii dają znać o sobie w momencie, kiedy próbuje się dostosować wszystkie tendencje rozwojowe nowoczesnego przemysłu do warsztatów szkolnych.

Tymi podstawowymi tendencjami są specjalizacja, koncentracja środków oraz inne sposoby zwiększania wydajności i ekonomiczności produkcji, na przykład przez wdrażanie postępu technicznego. W przemyśle od tych czynników zależy tempo wzrostu produkcji, a w konsekwencji zarobki pracowników, premie, społeczne uznanie.

W warsztacie szkoły zawodowej specjalizacja na stanowisku roboczym jest niemożliwa: uczniowie bowiem powinni poznać stosunkowo szeroki wachlarz prac, a nie być przywiązanymi do tych samych czynności i specjalizować się w obsłudze jednego stanowiska (jednej obrabiarki). To jednak w oczywisty sposób obniża wydajność i powoduje kłopoty z wykonaniem planów produkcyjnych nakładanych na warsztaty.

W skali całych warsztatów specjalizacja w rozumieniu przemysłowym jest również trudna do przeprowadzenia. W przemyśle specjalizacja prowadzi przede wszystkim do produkcji powtarzalnej, w optymalnie długich seriach, do ograniczania ilości asortymentu na rzecz podwyższania jakości mniejszej ilości artykułów produkowanych przez dany zakład przy równoczesnej kooperacji z innymi. W warsztatach szkolnych jest stosowana produkcja powtarzalna. Nie może jednak ona stanowić wyłącznego programu warsztatów. Zmniejszyłyby się przez to wachlarz możliwości kształceniowych, szkoła przekształcałaby się powoli w fabrykę — a przed tym bronią się pedagodzy.

Również koncentracja w warsztatach jest postulatem mało realnym, ponieważ ich wielkość i dyzlokacja zależą raczej od geografii potrzeb w zakresie przygotowania kadr, a nie od ekonomiczno-technicznych planów. Koncentracja byłaby zresztą nieuzasadniona względami pedagogicznymi: warsztaty — molocho na pewno nie kształcą lepiej niż warsztaty średniej wielkości, w miarę uniwersalne.

Kwestia wdrażania postępu technicznego w warsztatach szkolnych, mimo dużej koło tego reklamy, nie jest sprawą ani łatwą, ani nie pociągającą za sobą dodatkowych poważnych wysiłków ze strony organizatorów tego szkolnictwa. Nie trzeba przypominać, że postęp techniczny to przede wszystkim stosowanie najnowszych zdobyczy nauk technicznych w technologii i organizacji produkcji. To zaś zależy od posiadania i wydajnego funkcjonowania instytutów naukowo-badawczych, sprawnych biur konstrukcyjnych. Oczywiście, że własne instytuty przemysłowe o niespełna miliardowej produkcji są niepotrzebne — można korzystać z usług in-

nych. Ale brak, odpowiedniego do potrzeb, pionu projektowo-konstrukcyjnego uniemożliwi jakiś szybszy postęp w warsztatach. Będą one skazane na projekty z drugiej, a nawet trzeciej ręki lub na chałupnicze wysiłki czynniejszych nauczycieli zawodu i kierowników warsztatów. W tej sytuacji trudno udowodnić, że zarówno urzędnicy, jak i wytwórcy warsztatów szkolnych charakteryzuje najwyższy poziom techniczny.

Nie od rzeczy będzie rozważyć jeszcze jedną konsekwencję dwoistej postaci środków nauczania i produkcji w trakcie zajęć w warsztatach szkolnych. Jest rzeczą oczywistą, że warsztaty szkolne jako producent liczą się w gospodarce narodowej. Zarówno rozmiary produkcji, jak i fakt wytwarzania dużej ilości obrabiarek, które zmniejszają deficyt przemysłu obrabiarkowego, powodują, że w obrachunkach gospodarczych warsztaty szkolne mają swoje miejsce. Ten zaszczytny skądinąd fakt, przynoszący uznanie szkolnictwu zawodowemu, ma i drugą stronę medalu: powoduje, że warsztaty szkolne podlegać muszą niektórym zjawiskom, jakie występują w gospodarce, i to niezależnie od tego, czy programy nauczania zmieniają się, czy nie, czy potrzeby kształcenia kadr będą takie lub inne.

Przykładem może być problem zaopatrzenia surowcowego. Każda depresja na rynku zaopatrzeniowym, która w dużych przemyślach jest wyrównywana różnymi sposobami, w małym „przemysle — warsztatach szkolnych” powoduje poważne perturbacje lub wręcz ogałanie rynku otwartego z niektórymi deficytowymi surowcami.

Inny przykład to uzależnianie programu pracy warsztatów wykonujących usługi dla większych zakładów przemysłowych od przekształceń w tych zakładach. To zjawisko daje znać o sobie zwłaszcza obecnie, kiedy daje się zauważyć poważna rekonstrukcja branż przemysłowych.

8. Uwagi te uczynione na marginesie rozważań pedagogicznych wskazują, że uznanie środków produkcji za środki nauczania zmusza do uwzględniania w obrachunkach i planach pedagogicznych również i czynników, które rządzą produkcją. Tylko wówczas będzie można wyważać proporcje pomiędzy wpływem jednych i drugich na metody i środki nauczania w szkole zawodowej.

ЯЦЕК ВЕНГЖИНОВИЧ

ОСОБЕННОСТИ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОМУ ТРУДУ

В первой части статьи автор представляет способы анализа средств обучения. Констатируя, что средства обучения должны отвечать методом применяемым учителем, предлагает анализ действия учителя и ученика,

как исходную точку для каждой оценки средств обучения, вплетенных в ток этих действий. Более тщательный анализ средств обучения можно совершать путем исследования дидактических моделей. Автор дает обзор моделей разных типов школьных занятий, пользуясь описанием модели пары „учитель—ученик” и изменений, каким подвергается эта пара. Обращает внимание на соединения, происходящие между элементами этих моделей. Особенно тщательно описывает автор модель лабораторных занятий, а также занятий в мастерских, вводя в соотношение „учитель—ученик” дополнительные элементы, как: эксперимент или производственный труд. Обращает внимание на то, что средства обучения будут обязательно разные в разных каналах информации, связывающих элементы моделей.

Во второй части автор развивает тезис о сходстве в профессиональной школе между средствами обучения и средствами производства, накопленными в школьных мастерских. Указывает, что модель занятий в мастерских профессиональных школ отличается от занятий технических мастерских общеобразовательных школ. Обращает внимание на последствия, какие вытекают из факта введения производства в мастерские профессиональных школ. Оканчивая статью констатирует, что при обсуждении проблем профессионального образования следует брать во внимание не только предпосылки педагогического характера, но также элементы, управляющие производством, и расставлять их в соответственных пропорциях.

JACEK WĘGRZYNOWICZ

PARTICULARITIES OF THE TEACHING MEANS IN PRODUCTIVE WORK (Summary)

In the first part of this article, the author presents ways of analysis of the teaching means. He declares that the means of teaching must correspond to methods used by teachers and proposes the analysis of the teacher's activities as a starting point to every appreciation of the teaching means included in course of these activities. We may obtain a more precise analysis of the teaching means with the aid of researching the didactic models. The author surveys different types of school activities and uses the description of model „teacher — pupil pair” and that of changes to which this pair is subject. He understresses the connections existing between elements of these models. The author describes particularly precisely the model of laboratory activities and workshop occupations, introducing to the system „teacher — pupil” supplementary factors as: experiment or productive work. He remarks that the teaching means will have to be different in various canals of information uniting elements of models. In the second part the author supports the thesis concerning convergences in professional schools between the teaching means and the productive means gathered in school workshops. He demonstrates that the model of workshop activities in professional schools differs from occupations in the technical laboratory in colleges. He understresses the consequences resulting from the fact of undertaking the production in workshops of professional schools. He ends his article confirming that if we analyse problems of the professional education, we must take into consideration not only pedagogical factors, but also agents deciding on production and preserve suitable proportions.

O POJĘCIU AKTYWNOŚCI I FORMACH AKTYWIZACJI UCZNIÓW W TEORETYCZNEJ NAUCE ZAWODU

Artykuł ten stanowi określoną, choć jeszcze bardzo ogólną, propozycję uporządkowania zespołu zagadnień objętych wspólnym mianem aktywizacji uczniów w procesie nauczania, i to nie tylko od strony terminologicznej, ale i wartościującej. Jest próbą odpowiedzi na pytania: — Co już wiemy na temat aktywności uczniowskiej i aktywizacji uczniów, a czego jeszcze nie wiemy, jak też, co należy uczynić, żeby nasze rozeznanie skonkretyzować i poszerzyć. Może on spełnić swoje zadanie jedynie wtedy, gdy sam Czytelnik ustosunkuje się do jego treści właśnie aktywnie, to znaczy uzupełni ją własnym doświadczeniem pedagogicznym i przedyskutuje w jego świetle przedstawione tezy.

Aktywność człowieka w sensie psychologicznym i fizycznym

W sensie najogólniejszym przez aktywność człowieka można by rozumieć wszelkie jego działania (zachowania się) w postaci zewnętrznych ruchów ciała, czynności werbalnych oraz operacji myślowych. Jednakże takie rozumienie jest nazbyt szerokie. Nie odpowiada ono powszechnemu odczuciu językowemu, które skłonne jest, zgodnie zresztą z terminologią psychologiczną, mianem aktywności (lub aktywności własnej) człowieka oznaczać tylko te jego działania, które w jakiś sposób odcinają się od działań przymuszonych, reaktywnych czy naśladowczych, obejmowanych ogólną nazwą bierności, czyli terminem akurat przeciwnym wobec aktywności.

W rzeczywistości nie istnieje, rzecz jasna, ani absolutna aktywność, ani bezwzględna bierność (w sensie braku jakichkolwiek działań). Jednakowoż przez aktywność człowieka (w sensie tak fizycznym, jak i psychologicznym) skłonni jesteśmy rozumieć jego w miarę samodzielne, wykonywane chętnie, mniej lub bardziej świadome celu działania w postaci ruchów, czynności werbalnych (to jest wypowiedzi ustnych lub na piśmie) oraz operacji myślowych.

Będą to działania w miarę samodzielne — to znaczy dokonywane z własnej inicjatywy, a zatem względnie niezależne (przynajmniej bezpośrednio niezależne) od doraźnych bodźców — informacji — rozkazów, otrzymywanych od świata zewnętrznego, to jest działania nie będące pozbawionymi refleksji, impulsywnymi, momentalnymi, biernie posłusznymi reakcjami na te bodźce. Przy tym działania te wykonuje człowiek chętnie, ponieważ dzięki nim zaspokajają jakieś swoje mniej lub bardziej uświadomiane potrzeby. A jeśli nawet nie sprawiają mu one przyjemności bezpośrednio, to realizuje je chętnie przynajmniej ze względu na cel, który

mu przyświeca. Bowiem aktywność — w rozpatrywanym tu rozumieniu — oznacza zarazem, iż objęte tym terminem działania realizowane są przy znacznym udziale świadomości, dotyczącej jeśli nie samych poszczególnych działań, to w każdym razie celu, któremu służą one jako całość.

Aktywność tak pojęta mieści więc w sobie w sposób nieodzowny elementy samodzielności, chęci i świadomości, a różne ich nasilenie w poszczególnych działaniach u poszczególnego człowieka (uznanych za aktywne właśnie z uwagi na ich obecność) i u różnych ludzi stwarza całą gamę rodzajów i stopni aktywności, w której mieszczą się działania określane takimi, częściowo synonimicznymi terminami, jak: samodzielność, samoaktywność, spontaniczność, ruchliwość umysłowa czy twórczość.

Szczególnym przypadkiem aktywności własnej człowieka jest aktywność poznawcza, czyli jego względnie samodzielne, chętne i świadome celu działania, nastawione na poznawanie i rozumienie rzeczywistości (a więc nie tylko na przyswajanie bądź zdobywanie nowych wiadomości o niej, lecz i na widzenie jej poprzez te wiadomości). Co więcej, działania te mają na celu także jakieś wpływanie na tę rzeczywistość, jako że aktywność poznawcza człowieka odbywa się zgodnie z leninowską formułą poznania: od żywego postrzegania do abstrakcyjnego myślenia, a od niego do praktyki.

Również i na gruncie poznania nie wszelkie działania poznawcze człowieka uznamy za jego aktywność poznawczą, ponieważ aktywność poznawcza wydaje się być pojęciem węższym od działalności poznawczej. O ile bowiem do tej ostatniej zaliczymy lekturę jakiejś zajmującej książki czy oglądanie telewizji, o tyle cechą aktywności, przynajmniej pełnej aktywności poznawczej, przypiszemy przede wszystkim faktom (przejawom) zainteresowania głębszego, które zakłada przecież nie tylko bierne (choć chętne i w miarę świadome) dostrzeganie rzeczy pod jakimś względem dla człowieka nowych, ale i ich czynne przezeń poszukiwanie. Czym innym wszak, o wiele bardziej aktywnym procesem psychicznym i cechą zarazem jest na przykład zainteresowanie problematyką astronautyczną, a czym innym przelotne, raczej reaktywne zaciekawienie pierwszym sztucznym satelitą Ziemi. Biorąc zaś ogólnie, nasilenie aktywności poznawczej człowieka zależy od tego, na ile stabilne, a jednocześnie jak dalece elastyczne są procesy (schematy) antycypacyjne, przy pomocy których aktywność ta się realizuje, w szczególności w sytuacjach zmiennych, wymagających wychodzenia poza bezpośrednie dane, poza wiedzę już posiadaną.

Aktywność uczniowska

Aktywność uczniowska jest, oczywiście, pojęciem węższym w porównaniu z aktywnością człowieka, dotyczy bowiem nie każdego człowieka, lecz ucznia, to jest — w przypadku szkolnictwa zawodowego — osoby młodocianej bądź dorosłej, podlegającej określonym zinstytucjonalizowanym,

długotrwałym, celowym i systematycznym wpływem dydaktycznym i wychowawczym. Aktywnością uczniowską nazwiemy przeto w miarę samodzielne, wykonywane chętnie, mniej lub bardziej świadome celu działania w postaci ruchów, czynności werbalnych oraz operacji myślowych, odnoszące się bezpośrednio lub pośrednio do szeroko pojętych procesów i rezultatów uczenia się wartościowego pedagogicznie.

Chodzi w danym wypadku o działania dotyczące szeroko pojętych procesów (i produktów) uczenia się, ponieważ to one stanowią właśnie typ czynności uczniów organizowany i kształtowany przez wszelkie oddziaływania pedagogiczne nauczycieli i wychowawców, to one znajdują się w centrum tych oddziaływań. Stąd też proponowane określenie aktywności uczniowskiej zawiera istotną dodatkową (w stosunku do aktywności człowieka) klauzulę, mianowicie element wartościowania odnośnych działań ucznia ze stanowiska ich zgodności z celami pedagogicznymi, zakładanymi przez jego nauczycieli i wychowawców.

Im działania uczniowskie objęte mianem uczniowskiej aktywności, a więc wartościowe pedagogicznie, są bardziej niezależne od wpływów pedagogicznych, a — wyrażając się ściślej — im bardziej pośrednio zależą od nich, tym stopień ich aktywności jest wyższy, a one same wartościowsze. Działania te mogą zależeć, rzecz jasna, nie tylko od informacji, poleceń i wskazówek zawartych w słowach, mimice, gestach i czynnościach nauczyciela, ale także od analogicznych bodźców, pochodzących od kolegów, oraz od treści pisanych słownie, przedstawianych w rysunku, w modelu itp.

Omówione wyżej cztery podstawowe niezbędne elementy, inaczej cechy aktywności uczniowskiej, a to: względna samodzielność, chęć, świadomość celu i walor pedagogiczny, mogą występować w poszczególnych działaniach uczniowskich w różnym nasileniu. Stąd cała mnogość różnych psychologicznych wariantów tych działań, jeśli nawet nie liczyć olbrzymiej różnorodności uzależnionej od ich treści i sytuacji, w jakich się realizują (np. dokonywane przez ucznia z własnej inicjatywy ulepszenia w obróbce jakiegoś detalu, a pomoc staruszce w przejściu przez jezdnię).

Ponieważ jednak wspomniane wyżej cztery cechy działań uczniowskich muszą się w nich przynajmniej w jakimś stopniu zaznaczyć, jeśli mamy je uznać za fakty uczniowskiej aktywności, tedy nie nazwiemy aktywnością ucznia ani — z jednej strony — przejawów jego bierności i lenistwa, ani też — z drugiej — „aktywności” spaczonyj (np. chuligańskich wybryków), jałowej (np. nadmiernej, nieekonomicznej ruchliwości ucznia przy warsztacie), wymuszonej, posłusznej, pozbawionej inicjatywy (np. operacji dokonywanych pod bezpośrednim dyktandem majstra).

Fakt różnego nasilenia owych cech — elementów pozwala wyspecyfikować

wać w ramach ogólnego zjawiska uczniowskiej aktywności cały szereg kolejnych coraz to wartościowszych poziomów, począwszy od jej form bardziej biernych, bliżej związanych z aktualnymi, chwilowymi bodźcami (odbiorczymi, odtwórczymi, momentalnymi) — poprzez działania trwające dłużej, bardziej świadome i samodzielne, mniej naśladowcze — a skończywszy na działaniach twórczych, wysoce niezależnych od wpływów zewnętrznych.

Pamiętając o tych niuansach i gradacjach, można by więc określić aktywność uczniowską bardziej syntetycznie, jak następuje: Jest to aktywność wartościowa pedagogicznie, w którą uczeń anagażuje się z własnej woli przy maksimum samokierowania i samomotywacji, a przy minimum kierownictwa ze strony nauczyciela (wychowawcy) i motywacji zewnętrznej. A jeszcze krócej i biorąc pod uwagę głównie działalność myślową ucznia, można by powiedzieć, że aktywność uczniowska to proces (wraz z rezultatami) optymalnie samodzielnego dochodzenia do nowych wiadomości i sprawności poprzez rozwiązywanie, a także formułowanie problemów.

W związku z tą ostatnią próbą definicyjną powstaje konieczność dokonania dalszego rozróżnienia. Chodzi mianowicie o to, aby z szerokiej płaszczyzny wychowania wyodrębnić aktywność uczniowską o charakterze dydaktycznym. Wprawdzie oba te rodzaje aktywności (typu dydaktycznego i typu wychowawczego) często zachodzą na siebie i wzajemnie na siebie wpływają, niemniej nie są one tożsame i wymagają odmiennych, urabiających je wpływów pedagogicznych. Wszystkie nasze dalsze rozważania ograniczymy celowo do aspektu dydaktycznego, i to głównie dotyczącego procesu lekcyjnego, co nie znaczy, iż nie doceniamy tego drugiego, szerszego wymiaru, w którym przejawia się uczniowska aktywność.

Aktywność uczniowska o charakterze dydaktycznym dotyczyć może w zasadzie czterech głównych typów czynności procesu uczenia się, a to: poznawania nowych treści (w postaci wiadomości i sprawności), opanowywania metod pozwalających na przyswojenie owych treści (a więc sposobów postępowania, rozwiązywania zadań itp.), sprawdzania i utrwalania rezultatów swojej pracy w zakresie zdobywania nowych wiadomości i sprawności, wreszcie czynności kontrolujących i oceniających stopień wyuczenia.

Śpośród tych czterech zasadniczych terenów działań uczniowskich, związanych z procesem uczenia się, na szczególną uwagę zasługują dwa pierwsze: poznawanie nowych treści i opanowywanie metod zdobywania mniej lub bardziej analogicznych dalszych treści. Jeśli idzie na przykład o świadome opanowywanie wiadomości, to można tutaj wymienić takie uczniowskie operacje myślowe, jak: wyodrębnianie cech pojęć, ustalanie pojęć rodzajowych, porównywanie, analiza i synteza, posługiwanie się sądami, dowodzenie. Operacje te przybierają między innymi następujące formy zewnętrzne: znajdowanie głównej myśli w wywodzie nauczyciela lub auto-

ra podręcznika, analiza i krytyka poznawanych sformułowań, zadawanie pytań, formułowanie własnych przypuszczeń i twierdzeń, układanie nowych zadań, projektowanie i wykonywanie różnych doświadczeń, schematów itp.

To w szczególności. A ogólnie można by wszystkie te operacje i ich konkretne, wymienione przejawy, świadczące o uczniowskiej aktywności w zakresie uczenia się (o charakterze dydaktycznym), rozmieścić między dwoma biegunami, z których jeden nazwiemy opanowywaniem pamięciowym: udostępnionych uczniowi treści dydaktycznych (rejestracja), a drugi — poszukiwaniem, odkrywaniem i zdobywaniem potrzebnych mu treści (eksploracja). Stopień uczniowskiej aktywności jest oczywista tym większy, im poszczególne działania ucznia bliższe są tego drugiego bieguna. Nie znaczy to jednak wcale, aby można było nie doceniać i nie kultywować elementów aktywności zawartych w inteligentnym, w miarę samodzielny przyswajaniu wiadomości podawanych i sprawności demonstrowanych przez nauczyciela i podręcznik.

Czy proporcja między składnikami rejestracji a eksploracji w ramach interesujących nas przejawów aktywności uczniowskiej jest korzystniejsza dla eksploracji w szkolnictwie zawodowym aniżeli w szkolnictwie ogólnokształcącym? Oto kapitalne pytanie, na które jedni odpowiadają pozytywnie (powołując się na zasadniczo większe w szkołach zawodowych możliwości wiązania nauki z praktyką produkcyjną, z życiem, tak przecież istotne dla kształtowania myślenia; to właśnie na tym terenie — powiadają — łatwiej jest o pełniejszą realizację leninowskiej triady procesu poznania). Inni natomiast odpowiadają na to samo pytanie negatywnie (zwracając uwagę na zwężony, niejednokrotnie praktycystyczny profil szkoły zawodowej, kształcącej jakoby głównie umiejętności i nawyki, a nie myślenie).

Niezależnie od tego, kto ma rację, a właściwie co, w jakich zakresach, pod jakimi względami i w odniesieniu do jakich szkół przeważa, o wiele pożyteczniejsze dla dydaktyki szkolnictwa zawodowego byłoby poszukiwanie odpowiedzi na inne pytanie, dotyczące mianowicie tego, jak wzmocnić ów składnik uczniowskiej eksploracji. A jeszcze szerzej: jak przyczynić się do nasilenia wszelkiej aktywności uczniowskiej, zarówno tamtej inteligentnie konsumującej treści podane, jak i tej bardziej odkrywczej, czyli — jak pobudzać uczniów do większej aktywności, jak ich bardziej aktywizować?

Wszystkie bowiem powyższe twierdzenia, dotyczące uczniowskiej aktywności, nie mają bynajmniej na celu jakiegos obniżenia roli nauczyciela, która w każdym przypadku powinna być kierownicza. Jednakże wówczas, gdy będzie się dbało o nasilenie i pogłębienie przejawów uczniowskiej aktywności, rola ta ulegnie istotnemu przekształceniu, jako że nauczyciel stanie się wtedy organizatorem uczenia się uczniów, przy tym uczenia się możliwie aktywnego, a więc nauczycielem aktywizującym uczniów. Zastanówmy się przeto nad tym:

Co to jest aktywizacja uczniów w procesie nauczania?

W rozumieniu węższym (właściwym) to integralnie związany z metodami nauczania i wychowania system (układ) zabiegów, mających na celu stwarzanie takich sytuacji pedagogicznych, które powodują aktywność uczniowską i przekształcają aktywność niższych typów (poziomów) z przewagą elementów rejestracji (czyli przyswajania treści dydaktycznych podanych) w aktywność wyższych rodzajów z przewagą elementów eksploracji (czyli czynnego zdobywania treści dydaktycznych). W rozumieniu zaś szerokim i chyba za szerokim — aktywizacja uczniów w procesie nauczania utożsamia się po prostu z takim systemem metod nauczania i wychowania, który jako całość wywołuje i doskonali ową uczniowską aktywność.

O potrzebie i konieczności aktywizacji uczniów

Dwa wiersze własnej pracy są lepsze od trzech stron pracy według wskazówek — twierdził nawet Herbart, niejako na przekór swoim kontynuatorom, którzy rozwinęli jego spuściznę jednostronnie, w kierunku biernego odbioru przez ucznia treści podawanych mu przez nauczyciela. Jeśli przypuścić — pisał Uszyński, a słuszność jego spostrzeżenia potwierdzają współczesne i najnowsze badania — że uczeń należycie zrozumie jakąś myśl wyjaśnioną przez nauczyciela, to nawet w takim wypadku nie ułoży się ona w jego głowie tak trwale i świadomie, nie stanie się nigdy tak całkowitą jego własnością, jak wtedy, gdy on sam ją wypracuje. Dlatego — wedle Diesterwega — „słaby nauczyciel podaje prawdę, a dobry uczy ją odnajdywać.”

Na potrzebę większej, niż to się na ogół praktykuje, aktywizacji uczniów w procesie nauczania wskazują również badania przeprowadzone przez samego autora na wiosnę 1961 roku nad zainteresowaniami uczniów kilku warszawskich liceów ogólnokształcących oraz techników różnych kierunków¹.

Ujawniły one, iż przytłaczającą większość pytań (będących istotnym przejawem zainteresowań) uczniowie formułują przy użyciu prymitywnych kategorii myślenia (takich jak miejsce, czas czy ilość), a nie w kategoriach wyższych (takich jak sposób dziania się lub działania czy złożony związek przyczynowo-skutkowy). Fakt ten świadczy o tym, że uczniowie nasi nie są dostatecznie wdrażani do samodzielnego myślenia, czyli są za mało aktywni w przyjętym przedtem sensie.

Czy więc polska szkoła współczesna, w tym także szkoła zawodowa, jest już dzisiaj w stanie, czy jeszcze nie lub tylko częściowo, czy poszczególni

¹ *Szkoła Zawodowa*, nr 3 z 1963 r. oraz *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2 z 1963 r.; także: *Fizyka w Szkole*, nr 2 z 1962 r.

nauczyciele chcą, czy też chcieliby, ale nie mogą — coraz natarczywiej staje przed praktyką szkolną i domaga się coraz bardziej masowych i sensownych prób realizacyjnych postulat aktywizacji bądź większej aktywizacji uczniów w nauczaniu i uczeniu się. Nie jest to zresztą postulat wąskodydaktyczny. Skoro bowiem opanowanie wiedzy fachowej, w tym także odpowiednich nawyków i umiejętności, stanowi istotny cel nauki w szkole zawodowej to aktywizacja uczniów w trakcie jej zdobywania i uzdolnienie ich tym samym do późniejszego, z konieczności bardziej samodzielnego doskonalenia się w zawodzie, ewentualnie zawodowego przekwalifikowania się, posiada fundamentalną doniosłość także w zakresie ogólnowychowawczym. Aktywizacja młodzieży w procesie uczenia się rzutuje wszak nie tylko na wyniki nauczania w sensie wąskim, lecz na całą osobowość ucznia. Zamienia ona w powszedni chleb szkoły szczytne hasło wychowania naszej młodzieży na aktywnych budowniczych socjalizmu.

Aktywizacja uczniów a podnoszenie efektywności (usprawnianie) nauczania i nauczanie problemowe

Jeśli się określiło aktywizację jako zespół (układ, system) zabiegów metodycznych powodujących aktywność uczniów i przekształcających aktywność niższych rodzajów w aktywność wyższych typów, to rodzi się pytanie, jaki zachodzi stosunek między tak rozumianą aktywizacją a tym, co się nazywa zabiegami podnoszącymi efektywność nauczania, czyli usprawnianiem tego procesu. Otóż zachodzi tutaj stosunek wzajemnego częściowego nakładania się zakresów obu tych pojęć (a zatem i stojących za nimi układów zabiegów pedagogicznych), a zarazem stosunek pewnej, choć niecałkowitej podrzędności i nadrzędności.

Po prostu każdy racjonalny zabieg czy metoda aktywizująca uczniów w płaszczyźnie dydaktycznej stanowi jednocześnie pewną formę podnoszenia jego efektywności. Natomiast nie każdy zabieg usprawniający nauczanie jest równoznaczny z aktywizacją. Mamy tu na myśli takie sposoby podnoszące skuteczność nauczania, a nie tożsame z aktywizacją uczniów, jak algorytmizacja treści i metod nauczania czy tzw. nauczanie programowane. Oba te bowiem, pokrewne zresztą kierunki efektywności nastawione są — przynajmniej w ich obecnym kształcie — na racjonalizację i intensyfikację podawania właśnie gotowego, optymalnie uporządkowanego pod względem logicznym materiału dydaktycznego, a jedynie w małym stopniu na wyższą formę aktywizacji ucznia w procesie nauczania, to jest na czynne zdobywanie przezeń wiedzy i sprawności. Podobnie ma się rzecz ze słusznymi tendencjami przeniesienia na teren pracy szkolnej takich zasad naukowej pracy, jak kooperacja, harmonia, karność, ład. Są to niewątpliwie wszystko zabiegi podnoszące efektywność nauczania, ale nie tożsame z pełną aktywizacją uczniów, mimo iż ją niewątpliwie ułatwiają. Jednakowoż, z drugiej strony, nie każda (a tylko racjonalna) postać

aktywizacji stanowi zarazem usprawienie nauki uczniów. Przecież na przykład przesadny nacisk na nauczanie problemowe (będące niewątpliwie najcenniejszą postacią aktywizacji) mógłby nawet — wskutek zignorowania zasady systematyczności — obniżyć skuteczność nauczania.

Zastanówmy się przeto z kolei nad takimi i tylko takimi formami czy raczej dozami aktywizacji, które pozostają w zgodzie z tendencją usprawniania procesu nauczania, a zatem mieszczącymi się w ramach tego usprawniania. Centralne miejsce wśród różnorodnych sposobów aktywizujących uczniów w nauczaniu zajmuje bezsprzecznie odpowiednio dozowane nauczanie problemowe, które jest tym samym pojęciem podrzędnym w stosunku do pojęcia aktywizacji.

W skład tego ostatniego wchodzi bowiem ponadto takie na przykład zabiegi (że posłużymy się wyliczeniem opublikowanym w artykule Kazimierza Denka²), jak zapoznavanie uczniów, zwłaszcza młodszych klas szkół zawodowych, z wybranym przez nich zawodem, jak ukazywanie właściwej postawy (nastawienia) do zawodu; specjalne podkreślanie przeżywanych przez uczniów sukcesów w opanowywaniu zawodu, jak różnego rodzaju konkursy (np. wzorowego sprzedawcę, jeśli to jest szkoła handlowa), jak umiejętne stosowanie różnorodnych pomocy naukowych (w szczególności nie w formie nauczycielskiego pokazu, lecz w drodze operowania daną pomocą przez samych uczniów), jak uprzednio dobrze zaplanowane (przez wytyczenie konkretnych celów), a później przedyskutowane wycieczki do zakładów pracy, jak czytelnictwo przystępnych artykułów z prasy fachowej (najlepiej również w jakichś konkretnych celach), jak pogadanki na godzinach wychowawczych (np. na temat „Gdzie pracują i ile zarabiają nasi absolwenci?”), jak budzenie zainteresowania i zamiłowania uczniów do zawodu poprzez odpowiednie oddziaływanie na opiekę domową ucznia itp. itd.

Do zabiegów aktywizujących, które służą bezpośrednio celom dydaktycznym, jakkolwiek nie tylko im, należy także procedura intensyfikacji porozumiewania się wzajemnego nauczycieli i uczniów, ujęta w prostym, ale realizacyjnie niełatwym schemacie Lindgrena³. Przedstawia on cztery różne układy porozumiewania się, od najmniej do najbardziej skutecznego. W pierwszym układzie porozumiewanie się nauczyciela z uczniami przebiega tylko jednokierunkowo, od nauczyciela do uczniów (lepiej, jeśli do poszczególnych uczniów, gorzej, gdy jedynie do całej klasy bez różnicowania). W drugim schemacie kontakt jest dwukierunkowy: od nauczyciela do uczniów i od uczniów do nauczyciela. W trzecim, oprócz tych dwóch torów, występuje także tor dodatkowy w postaci porozumiewania się uczniów między sobą (oczywiście, chodzi tu o wymianę zdań na tematy merytoryczne). Dopiero jednak na czwartym etapie pojawia się pełna in-

² K. Denek: Zainteresowanie uczniów zawodem pomaga w podnoszeniu sprawności nauczania. *Szkoła Zawodowa* 1963 r., nr 9.

³ H. C. Lindgren: Psychologia wychowawcza w szkole. PZWS, 1962, s. 281.

ten syfikacja tych kontaktów, nauczyciel bowiem, zachowując swoją pozycję kierownika i organizatora procesu uczenia się, włącza się jednocześnie do zespołu uczących się, którego każdy członek kontaktuje się ze wszystkimi pozostałymi uczestnikami grupy. Waleń dydaktyczny, a i wychowawczy, posiadać jednak może tego rodzaju intensyfikacja wzajemnych kontaktów jedynie pod warunkiem, że kontakty te będą dotyczyły istotnych treści merytorycznych, a nie tylko spraw porządkowo-personalnych, i że będą one przebiegały w sposób celowy i zorganizowany.

Warto przytoczyć jeszcze dwa inne schematy, pozwalające na ocenę stopnia aktywizacji uczniów w procesie nauczania. Pierwszego dostarcza skala, oferowana przez J. L. Mursella, autora książki o skutecznym nauczaniu⁴. Autor nazywa ją skalą realizacji zasady kontekstu. Głosi ona, że aktywizuje takie nauczanie, z którym uczeń silnie i dynamicznie współdziała, będąc jego uczestnikiem, a nie biernym obserwatorem. (W szkole zawodowej, gdzie uczeń rzadziej niż w szkole ogólnokształcącej jest pasywnym obserwatorem, chodźć będzie oczywiście o uczniowską aktywność, nie tylko fizyczną, ale i myślową). Skala Mursella składa się z następujących coraz to wyższych stopni udziału uczniów w czynnym zdobywaniu wiadomości. Pierwszy, najniższy szczebel to posługiwanie się wyłącznie podręcznikiem, drugi polega na korzystaniu obok podręcznika także z innych materiałów typu podręcznikowego, na trzecim stosuje się, oprócz tamtych dwóch rodzajów materiałów, również pomoce o charakterze niepodręcznikowym (np. artykuły z prasy), na czwartym stopniu pojawiają się dodatkowe pomoce audiowizualne (w postaci fotografii, wykresów, płyt), do piątego zaliczane są różnorodne okazje do obserwowania zjawisk przyrodniczych i społecznych w warunkach naturalnych, wreszcie na szczycie skali — w szóstej strefie — umieścił autor wszelkie przedsięwzięcia uczniów o najwyższym możliwym ładunku ich aktywności, w tym także i przede wszystkim aktywności myślowej, a więc różne akcje zespołowe i indywidualne, dokonywane w szkole, poza szkołą, w warsztacie, jak np. zbieranie określonych materiałów w środowisku społecznym czy w zakładzie pracy — po to, aby rozwiązać jakiś konkretny problem teoretyczny czy praktyczny.

Wreszcie, trzeci schemat, przedstawiony na gruncie polskim przez J. Kozłowskiego⁵, daje możliwość generalnej oceny stopnia aktywności, a zatem i aktywizacji uczniów. Autor proponuje dwuwymiarowy model oceny. Jeden wymiar stanowią cztery zasadnicze typy czynności nauczania bądź uczenia się, mianowicie: S) stimuli — bodźce, a więc wszelkiego rodzaju informacje w postaci wykładu nauczyciela, książki itp., w ogóle wszelkie źródła treściowe, M) metody, sposoby postępowania, rozwiązywania zadań, zastosowywania wiadomości, R (rezultaty, czyli wyniki

⁴ J. L. Mursell: *Successful Teaching*. New York 1954, s. 88.

⁵ J. Kozłowski: *Lekcja, zapis — analiza — ocena*. Katowice 1961, s. 113.

nauczania i uczenia się, ich weryfikacja) oraz K (czynności kontrolno-oceniające). Wystarczy teraz zapytać (i to jest ów drugi wymiar), czy w danym typie operacji przeważa inicjatywa i aktywność nauczyciela (N) czy uczniów (U); a otrzymamy dość bogaty układ odniesienia, łatwy do stosowania przez każdego nauczyciela do oceny własnej działalności w zakresie aktywizacji uczniów.

Jednakowoż ten, kto chciałby zająć się badawczo naszym zagadnieniem, nie zadowolony się żadnym z przytoczonych wyżej schematów, mimo iż, być może, chętnie z nich skorzysta. Wszystkie one bowiem abstrahują od jakości aktywności uczniowskiej, kultywowanej przez daną formę zabiegów aktywizujących. A wszak mogą one dotyczyć zarówno aktywności ruchowej, jak i umysłowej, ruchowej bez udziału umysłowej, umysłowej bez udziału ruchowej itp., mogą odnosić się do aktywności myślowej na poziomie inteligentnej konsumpcji (rejestracji) i na płaszczyźnie poszukiwania, odkrywania (eksploracji). Już te stopnie, odpowiednio uszczegółowione przez schemat struktury myślenia, zaproponowany przez prof. K. Lecha⁶, pozwoliłyby na zbudowanie gradacji, umożliwiającej ocenę również jakościowej strony aktywizacji uczniów w procesie nauczania.

Nie wdając się w szczegóły, można już teraz stwierdzić, że na najniższym szczeblu tej skali znajdują się te zabiegi aktywizacyjne, które nastawione są na uatrakcyjnianie lekcji od strony zewnętrznej (np. w postaci na tyle zajmującej fabuły filmu oświatowego, iż to ona właśnie zaciękuje uczniów, a nie sama jego treść dydaktyczna, pozbawiona elementów konfliktu, czyli problemowości, to jest luk, niejasności, sprzeczności stanowisk, np. między nowymi faktami a dotychczasową wiedzą ucznia, niewystarczającą do ich wytłumaczenia). Natomiast na szczycie budowanej skali umieścimy sposoby angażujące myślenie ucznia, a więc tzw. nauczanie i uczenie się problemowe.

Jeśli się zapytać, dlaczego to właśnie nauczanie i uczenie się problemowe ma być owym rdzeniem aktywizacji uczniów w procesie nauczania, ową aktywizacją istotną, to odpowiedź, jakiej udzielają liczne dawniejsze i najnowsze badania psychodydaktyczne, przeprowadzane w różnych krajach, brzmi: Ponieważ nauczanie i uczenie się problemowe zapewniają optymalnie duży transfer wiadomości i umiejętności, opanowanych w jednych sytuacjach (zwanych pierwotnymi, ćwiczebnymi, szkolnymi), do sytuacji innych, nowych (życiowych, nieprzewidywalnych przez szkołę), nieidentycznych z tamtymi pierwotnymi sytuacjami. Przy tym transfer ten jest tym większy, im więcej uwagi w sytuacjach uczenia się (a więc pierwotnych w stosunku do sytuacji późniejszych) poświęca się — primo: opanowaniu podstawowych pojęć, stosunków, praw i zasad, właściwych danemu przedmiotowi nauczania, to jest ogólniej — jego strukturze; secundo: im bardziej samodzielnie dochodzą uczniowie do uogólnień; oraz —

⁶ K. Lech: System nauczania. PWN, Warszawa 1964.

tertio: im bardziej nauczanie liczy się z prawami rządzącymi wewnętrzną motywacją uczniów.

Przy okazji warto zaakcentować, iż nie jest bynajmniej sprawą obojętną, kto formuluje problem: nauczyciel czy uczeń. Rzecz charakterystyczna, że wagi tej kwestii nie doceniają nawet zwolennicy nauczania problemowego (wyjątek stanowi pod tym względem ostatnia praca W. Okonia pt. „U podstaw problemowego uczenia się”⁷). A wszak inaczej podejście do rozwiązywania problemu — bo będzie inaczej „umotywowany” — uczeń, któremu dany problem nie tylko nie został narzucony, lecz który sam go sformułował. Hugo Gaudig, jeden z niesłusznie zapomnianych teoretyków tzw. nowego wychowania, powiedział kiedyś, nie bez racji, choć z dużą emfazą, że nauczyciel, formułując pytanie-problem, wykonuje połowę pracy za ucznia.

W tym związku na uwagę zasługuje podział wszystkich problemów na problemy zamknięte (to znaczy już sformułowane) i otwarte (to jest takie, które — zanim się przystąpi do poszukiwania rozwiązania — trzeba najprzód postawić). Nie jest to bynajmniej sprawa błaża, skoro w gruncie rzeczy właśnie o to chodzi w aktualnym sporze między dwiema grupami radzieckich psychologów i dydaktyków, konkretnie między grupą Galperina, propagatora teorii czynności umysłowych, a szerzej — myślenia ukierunkowanego (po tej stronie opowiadają się zwolennicy algorytmizacji na czele z Łandą), a grupą Mienczyńskiej, domagającą się dla ucznia prawa do formułowania problemów, a nawet do... popełniania błędów.

Dla uniknięcia ewentualnych nieporozumień należy dodać, iż nie zawsze i nie przez cały czas jest możliwe i wskazane stosowanie metod w pełni aktywizujących ucznia. Pewne wiadomości i umiejętności uczeń może, a nawet powinien przyswajać bardziej odbiorczo, pasywnie, mechanicznie. I to właśnie po to, aby zarówno nauczyciel, jak i uczeń mógł skupić zaoszczędzoną w ten sposób energię na aktywizację i aktywność tam, gdzie ona jest naprawdę potrzebna. Zresztą ustawiczna aktywizacja jest niemożliwa także z uwagi na tradycyjny przecież charakter większości podręczników i metodyk, niedostateczne pod tym względem w skali masowej przygotowanie kadry nauczającej, obciążonej w dodatku dużym wymiarem godzin i więcej niż sporą liczbą uczniów, przypadających na jednego nauczyciela.

Na drodze ku szerszym, skoordynowanym badaniom rodzimym nad efektywnością nauczania, a w szczególności nad aktywizacją myślową uczniów w kształceniu zawodowym

Zjawisko intelektualnej aktywizacji uczniów (zwłaszcza w jej formach najwartościowszych) występuje w naszych szkołach (w tym także zawodowych) na tyle rzadko, że na pewno trzeba usilnie zmierzać, jeśli nie od

⁷ W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964, PZWS:

razu do eksperymentalnego organizowania, to początkowo przynajmniej do wydobywania, uogólniania i upowszechniania odpowiednich doświadczeń przodujących nauczycieli.

Od takich właśnie poczynań rozpoczął swoją działalność kilkunastoosobowy zespół badawczy pod nazwą „Metody nauczania”, pracujący od przeszło roku przy Zakładzie Kształcenia Zawodowego i Politechnicznego Instytutu Pedagogiki. Przeprowadził on w maju 1964 r. masowe (obejmujące przeszło 7000 uczniów i 270 nauczycieli) badania wyników nauczania wybranych przedmiotów ogólnozawodowych w technikach przemysłowych i ekonomicznych na terenie całego kraju.

Zastosowane w tych badaniach sprawdziany dydaktyczne z poszczególnych przedmiotów umożliwiły ustalenie odrębnych wskaźników, dotyczących wiadomości, umiejętności i rozumowania uczniów (ujawniającego się także między innymi w formułowanych przez nich pytaniach). Wielostronne opracowanie statystyczne tych sprawdzianów (przy udziale wyodrębnionego niedawno z GUS — Zakładu Techniki Statystycznej) pozwala odpowiedzieć na szereg istotnych problemów, odnoszących się do poziomu (w skali masowej) aktywności myślowej uczniów techników — zależnie od możliwości i sposobów ich aktywizowania ze strony nauczycieli.

РЫШАРД РАДВИНОВИЧ

О ПОНЯТИИ АКТИВНОСТИ И ВИДАХ АКТИВИЗАЦИИ (АКТИВИЗИРОВАНИЯ) УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ

Под ученической активностью (в том числе дидактической) автор понимает те действия учащегося в виде его движений, высказываний и мыслительных операций, которые отличаются относительной самостоятельностью, а также большей или меньшей сознательностью, исполняются довольно охотно и относятся посредственно или непосредственно к процессам и результатам педагогически ценного учения. Поэтому автор определяет активизацию учащегося в процессе обучения как тесно связанную с методами обучения систему приёмов, направленных на образование тех ситуаций, которые или прямо создают ученическую активность, или же преобразовывают активность низших видов с перевесом элементов пассивной регистрации в активность высших видов с перевесом элементов исследования.

В дальнейшем автор проводит различие между понятиями активизации учащихся, повышения эффективности обучения и проблемного обучения, после чего предьявляет несколько схем, позволяющих оценивать степень активизации учащихся.

В заключение автор сообщает, что вместе с группой сотрудников провёл в 1964 году массовые исследования эффективности обучения в 100 промышленных и экономических техникумах. Эти исследования дают возможность ответить на ряд существенных вопросов, касающихся зависимости мыслительной активности учащихся этих школ от условий их работы и степени активизирования учащихся их учителями.

RICHARD RADWIŁOWICZ

**ON THE CONCEPT OF ACTIVITY AND THE FORMS OF ACTIVATION
OF PUPILS IN THE PROCESS OF TEACHING THEM THEORETICAL
VOCATIONAL SUBJECTS**

Under learner's activity (including his didactic activity) the author understands such actions of the learner in form of his movements, expressions and mental operations which are carried out relatively by himself and consciously, and are connected mediately or immediately with the process and the results of a pedagogically worth learning. Since the author defines activation of students in the process of teaching and learning as a system of such methods and ways of pedagogical behavior which either create student's activity or transform his activity of lower types with predominance of elements of a passive recording into an activity of higher types with predominance of elements of exploration.

Later on the author distinguishes between the concepts of student's activation of raising efficiency of learning and of problem teaching. Afterwards he presents some schemes of evaluating levels of activation.

At the end of his article the author informs that in 1964 he carried out with a group of collaborators a mass investigation of efficiency of teaching in a hundred of Polish secondary technical and economic schools. These researches enable the investigators to answer some important problems as to dependence of intellectual activity of students on their learning conditions and on the level of activating them by the teachers as well.

JAN STOIŃSKI
Poznań

U W A G I

O REFORMIE SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W PRL

Ukazane w artykule St. Dobosiewicza liczby wyrażające nowy obraz środowiska szkolnego, jak również przedstawione fakty dotyczące wzrostu poziomu intelektualnego rodziców dostatecznie uzasadniają potrzebę zmiany systemu kształcenia nauczycieli. Nie podlega dyskusji, iż winniśmy kształcić nauczyciela o wysokim poziomie umysłowym i rozległej wiedzy, umożliwiającej podejmowanie współpracy z wszystkimi rodzicami.

Nauczyciel szkoły podstawowej — o ile chce mieć autorytet w swoim środowisku — winien posiadać wyższe, akademickie wykształcenie.

Obrany kierunek reformy systemu kształcenia nauczycieli na szkołę wyższą jest jak najbardziej słuszny i godny poparcia.

Jest rzeczą oczywistą, że ograniczone możliwości kadrowe szkół wyższych, jak również niewystarczające ilościowe pomieszczenia dydaktyczne i mieszkalne studentów nie pozwolą w najbliższych latach, a przynajmniej do 1975 r., przeprowadzić słusznej reformy kształcenia nauczycieli.

Do tego czasu, a więc w okresie najbliższych lat, Ministerstwo Oświaty przewiduje tzw. „małą reformę” SN.

Każdy z przedłożonych wariantów reformy kształcenia nauczycieli proponuje likwidację liceum pedagogicznego jako oczywistą konsekwencję założenia, że nauczyciel szkoły podstawowej winien być kształcony na poziomie wyższym.

Powyższy projekt należy przyjąć z pełnym uznaniem.

Z kolei dwa warianty (II i III) proponują kontynuowanie pracy w 2-letnich SN z tym, że jeden wariant zaleca organizowanie kształcenia nauczycieli w 3-letnich wyższych studiach nauczycielskich, a drugi proponuje przyspieszyć rozbudowę szkół wyższych w celu kształcenia nauczycieli dla całego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego.

Zdaniem moim nie do przyjęcia jest organizowanie 3-letnich WSN. Ten typ szkoły może dać niewątpliwie dobrze przygotowanego nauczyciela do pracy w szkole, ale nie w środowisku. Nauczyciel po 3-letnim WSN to niższa kategoria inteligencji, albowiem ukończenia WSN nie można nawet utożsamiać z ukończeniem studiów I stopnia. Słusznie też stwierdzono w artykule: „wariant ten jest najłatwiejszy w realizacji, musi jednak być uważany za rozwiązanie niezadowolające zarówno z uwagi na potrzeby zreformowanej szkoły, jak i z uwagi na pozycję społeczną zawodu nauczyciela”.

Wiele argumentów przemawia za wariantem III, który przewiduje kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych bez potrzeby kształcenia w systemie zaocznym. Wymaga to jednak poważnej rozbudowy szkół wyższych, wzrostu kadry naukowej itd.

Wydaje się, że ten najbardziej słuszny projekt nie posiada w ciągu najbliższych 10—15 lat możliwości realizacji. Pozostają więc tylko 2-letnie SN.

Ażeby 2-letnie studia nauczycielskie mogły w pełni uwzględnić postulaty wysuwane w zakresie przygotowania nauczycieli do pracy zawodowej i społecznej, na-

leżałoby projektować organizację SN tylko jednokierunkowych. Jednokierunkowe studia nauczycielskie, kształcące nauczycieli historii, matematyki, fizyki itd., pozwolą na poszerzenie materiału programowego w takim stopniu, że będzie on zbliżony do programu I i II roku studiów w WSP, co z kolei stworzy drożność między SN a WSP.

Zdaniem moim, słuchacz po ukończeniu SN i podjęciu pracy w szkole powinien mieć możliwość wstępu na III rok WSP (przy ewentualnym uzupełnieniu niektórych egzaminów w toku studiów) i zdobycia pełnego wyższego wykształcenia łącznie ze stopniem magisterskim.

Ponadto jednokierunkowe studia nauczycielskie powinny uwzględnić poszerzenie metodyki nauczania początkowego w takim zakresie, aby słuchacz po ukończeniu 2-letniego SN był w stopniu zadowolającym przygotowany do pracy w klasach I—IV.

W przyszłości do zawodu nauczycielskiego powinny przygotowywać tylko pełne szkoły wyższe, co oznacza przekształcenie niektórych studiów nauczycielskich w wyższe szkoły pedagogiczne.

LEON WYTYCZAK

Zywiec

NIE ZAPRZEPAŚCIĆ DOROBKU LICEÓW PEDAGOGICZNYCH

Wśród wielu czynników, które należałoby uwzględnić w rozważaniach nad planowaną reformą naszego systemu kształcenia nauczycieli, dużą wagę posiada, moim zdaniem, naukowo uzasadniona wiedza o tym, jak funkcjonują poszczególne ogniwa aktualnego systemu kształcenia nauczycieli, w szczególności zaś, jaka jest faktyczna przydatność absolwentów ZKN, kształconych w ramach naszego systemu. Nie wymaga — jak sądzę — uzasadnienia teza, że pierwszorzędne znaczenie dla omawianego problemu posiadaloby zdobycie takiej wiedzy o kadrze nauczycielskiej szkolnictwa podstawowego. Rzecz jednak w tym, że równoległe z ogromnym rozwojem ilościowym wspomnianej kadry w okresie minionego dwudziestolecia nie szły w parze systematyczne badania naukowe nad jej poziomem jakościowym, a zwłaszcza nad czynnikami warunkującymi ten poziom. A nie ulega chyba wątpliwości, że wyniki takich badań przyczyniłyby się waleń do uzupełnienia obrazu przygotowania kadry nauczycielskiej, posiadanego przez nasze władze szkolne, ośrodki metodyczne i organizacje polityczno-społeczne, co dalaoby szersze i głębsze podstawy do oceny dorobku dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli.

Traktując niniejszą wypowiedź jako przyczynek do oceny wspomnianego dorobku, spróbuję ją oprzeć na badaniach nad przydatnością absolwentów liceów pedagogicznych do pracy nauczycielskiej, przeprowadzonych przeze mnie w latach 1961—63, i oczywiście na własnych doświadczeniach oraz obserwacjach w charakterze nauczyciela tych zakładów. Może się tu nasunąć pytanie, dlaczego tę właśnie grupę nauczycielską biorę pod uwagę, próbując ocenić dorobek aktualnego systemu kształcenia nauczycieli? Otóż uważam, że licea pedagogiczne stanowią podstawowe ogniwo tego systemu, ponieważ: 1) kadra nauczycielska pracująca obecnie i w najbliższych latach w szkole podstawowej — to w przeważającej większości absolwenci liceów pedagogicznych, 2) dynamika rozwojowa, samokształceniowa tej licznej grupy zależy między innymi w ogromnym stopniu od jej przygotowania w liceach pedagogicznych.

Spośród kilku problemów naświetlonych we wspomnianych badaniach wybiore następujące:

1. Postawa absolwentów liceów pedagogicznych wobec zawodu oraz niektóre cechy ich osobowości.

2. Niektóre aspekty przygotowania pedagogicznego badanych.

Naświetlając powyższe problemy spróbuję ukazać również niektóre przynajmniej czynniki, warunkujące lepszy względnie gorszy poziom badanej zbiorowości w wyszczególnionych dziedzinach przygotowania — w głębokim przekonaniu, że taka analiza dorobku ZKN może stanowić podstawę dla pewnych wniosków, przydatnych w planowaniu reformy systemu kształcenia nauczycieli. Charakteryzując postawę zawodową badanych absolwentów liceów pedagogicznych chciałbym wpierv podkreślić, że ocena jej nie jest sprawą łatwą, ponieważ kształtowanie się postawy wobec zawodu nauczycielskiego jest procesem długotrwałym, bardzo złożonym i wielokrotnie uwarunkowanym. Dokonując tej oceny wziąłem pod uwagę następujące kryteria: docenianie roli szkoły i pracy pedagogicznej, uczuciowe zaangażowanie się w niej oraz aktywność samokształceniową. Zebrane w tym względzie materiały (których tu nie mogę podać z powodu konieczności ograniczania wypowiedzi) upoważniają do wniosku, że ok. 80% badanych wykazuje pozytywną postawę zawodową, odpowiadającą całkowicie przyjętym kryteriom. Około 30% tej grupy odpowiada tym kryteriom w wysokim stopniu. Zebrane materiały pozwalają przypuszczać, że duża większość badanej grupy nauczycielskiej znajduje w zawodzie nauczycielskim bogate możliwości głębokiego i trwałego zainteresowania wykonywaną pracą i nadania jej głębszego sensu życiowego. Stosunek do obranego zawodu kształtuje się u większości absolwentów pod wpływem najbardziej wartościowego motywu, tj. wewnętrznej potrzeby działalności pedagogicznej.

Niemniej trzeba podkreślić, że około 10% badanych wykazuje raczej bierny stosunek do pracy zawodowej, wyrażający się słabszymi zainteresowaniami zawodowymi, pewnym stopniem uczuciowym wobec dzieci, biernością umysłową, niestałą chęcią do pracy, niekiedy wygodnictwem. Istnieje też grupa (ok. 10%) bardzo słabo związana z zawodem.

Tak więc w badanej przeze mnie zbiorowości (liczącej ogółem 226 osób) można było uwzględnić 4 grupy, zróżnicowane pod względem postawy zawodowej. Najważniejszą sprawą, która interesowała mnie w przeprowadzanych badaniach, było zagadnienie czynników kształtujących taką lub inną postawę. Ustalenie ich jest trudne i może mieć tylko przybliżony charakter, gdyż niepodobna w praktyce izolować od siebie poszczególnych czynników. Biorąc to pod uwagę porównałem postawę absolwentów objętych grupą I i II oraz III i IV (dwie pierwsze można określić jako „dodatnie”, dwie drugie jako „ujemne”) z kilkoma innymi cechami, charakterystycznymi dla obu typów postaw. U nauczycieli o postawie „dodatniej” uderzały następujące cechy:

1. Walory osobiste, z ogromną przewagą cech charakteru.
2. Odpowiednie przygotowanie naukowo-zawodowe, a zarazem duża aktywność w samokształceniu i doksztalcaniu się.
3. Wyrobienie światopoglądowe, w szczególności u członków Partii.
4. Wpływ uzdolnień specjalnych (np. muzyczne, plastyczne).

Inne, rzadziej występujące: wyjątkowo pomyślne warunki materialne i pracy oraz przynależność do ZHP od najmłodszych lat. Charakterystyczną cechą, występującą u ogromnej większości tej grupy, jest występowanie walorów osobistych.

U nauczycieli o postawie „ujemnej” uderzały:

1. Ujemne cechy osobiste z przeważającą liczbą cech charakteru.
2. Braki w przygotowaniu naukowo-zawodowym, połączone z brakiem lub słabym stopniem aktywności samokształceniowej.

3. Ujemne wpływy środowiska domowego lub lokalnego, działające bądź w czasie pobytu w liceum bądź w toku pracy zawodowej.

4. Słabsze zdolności w ciągu nauki w liceum.

5. Wyjątkowo trudne warunki materialne i pracy w zawodzie.

6. Niefortunne, często za wczesne zamążpójście.

Do sporadycznych czynników należą: niechęć do pracy na wsi (tylko 2 wypadki), trudne warunki rodzinne. I tutaj na czoło wysuwa się wpływ cech osobistych.

Zmuszony jestem pominąć tu wpływ innych czynników, jak np. kierownika szkoły, atmosfery szkolnej itp.

Z zebranych materiałów wynika, że u dużej większości osób, odznaczających się „dodatnią” postawą wobec zawodu, obok szeregu innych cech występują stale walory osobiste, a u dużej większości tych, którzy wykazują „ujemną” postawę zawodową, obok szeregu innych cech występują ujemne cechy osobiste. Nasuwa się więc wniosek, który wydaje się wysoce prawdopodobny, że dominujące znaczenie w postawie wobec zawodu posiadają w badanej grupie jej cechy osobiste, a zwłaszcza cechy charakteru, ukształtowane przede wszystkim w ZKN i kształtujące się w procesie pracy zawodowej. Z konieczności muszę tu pominąć, jakie charakterystyczne cechy osobiste wykazują badani. Nie mogę natomiast pominąć podkreślenia faktu, że jednym z niebagatelnych czynników, kształtującym ujemną postawę zawodową u części mężatek, jest niedobre małżeństwo. Wiąże się ono niewątpliwie z nadmierną feminizacją zawodu nauczycielskiego. Rzecz ta zasługuje na specjalne badania.

Przechodząc z kolei do naświetlenia — bardzo zresztą uproszczonego — niektórych stron przygotowania pedagogicznego absolwentów, zatrzymam się na tych jego brakach, które zostały stwierdzone u wielu badanych, a zarazem budzą największe stosunkowo obawy o właściwą realizację założeń reformy szkolnej. Chodzi o charakter metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w kl. I — IV. Nie wdając się bliżej w analizę tych braków, podkreślę, że wspólnym ich źródłem jest słaba znajomość potrzeb psychicznych dzieci i słabe umiejętności poznawania ich osobowości. Te niedostatki w przygotowaniu pedagogicznym utrudniają absolwentom dobór odpowiednich treści poznawczych, różnicowanie wymagań, realizację nauczania łącznego, organizację zespołu klasowego, rozwiązywanie konfliktów między uczniami itp. Brak pogłębionej znajomości psychiki uczniów powoduje, że absolwenci, przy dostatecznym opanowaniu teoretycznym i praktycznym ogniw procesu nauczania i jego zasad budowy lekcji — słabo kierują działalnością poznawczą uczniów (na podstawie obserwacji zjawisk otaczającego środowiska, wycieczek, prac w ogródku, zajęć praktyczno-technicznych itp.), co w nowym programie zreformowanej szkoły urasta do zasadniczego problemu na szczeblu nauczania początkowego. Sądzę również, że wskazane źródło tłumaczy w dużym stopniu bezradność wielu młodych nauczycieli w trudniejszych sytuacjach wychowawczych, ponieważ nawet bogaty zasób wiedzy pedagogicznej nie pomaga zbyt wiele w pracy szkolnej, jeśli wiedza ta jest za mało operatywna.

Spśród różnorodnych czynników, warunkujących powyższe braki dwa, moim zdaniem, wysuwają się na czoło: po pierwsze — zbyt młody wiek uczniów liceów pedagogicznych utrudnia ukształtowanie głębszego spojrzenia na problemy pedagogiczne, w tym również pogłębioną wiedzę psychologiczną. Absolwent liceum pedagogicznego zbyt często pragnie widzieć w teorii pedagogicznej lekarstwo na wszelkie trudności i nielato mu pojąć, że on sam może i powinien wzbogacać tę teorię w toku własnego doświadczenia pedagogicznego; po drugie — może to być skutek pewnej jeszcze słabości w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych, polegającej między innymi na tym, że w toku nauczania nie ukazuje się uczniom w sposób konkretny warunków, od których zależy skuteczność wiedzy pedagogicznej, w wyniku czego jest ona mało operatywna.

Powyższa wypowiedź daje — jak sądzę — pewne podstawy do wniosków dotyczących planowanej reformy systemu kształcenia nauczycieli. Należałoby więc: nadać taki kształt organizacyjny zakładom kształcenia nauczycieli, aby utrwalić w nich i udoskonalić ten dorobek liceów pedagogicznych, który polega na wychowaniu nauczyciela milującego zawód, oddanego szkole i dzieciom, oceniającego samokrytycznie zdobyte przygotowanie i dążącego do pogłębienia go. Jest to możliwe w zakładzie o bardzo mocnym profilu zawodowym. Wychowanie i kształcenie powinno by trwać około 4 lat, tym bardziej że kandydatami do tych zawodów będą absolwenci szkoły średniej ogólnokształcącej, zupełnie nieukształtowani pod względem postawy pedagogicznej. Bardzo ważną sprawą będzie też środowisko, z którego ci kandydaci będą pochodzić. Trzeba pamiętać, że jeśli z liceów pedagogicznych wychodzą nauczyciele pragnący uczyć na wsi — to przede wszystkim dlatego, że sami ze wsi pochodzą i znają jej życie.

W takim właśnie 4-letnim zakładzie będzie można pogłębić wykształcenie pedagogiczne, a zwłaszcza psychologiczne między innymi z uwagi na większą dojrzałość umysłową kandydatów.

HENRYK SMARZYŃSKI

Kraków

POTRZEBA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI NA POZIOMIE PÓŁWYŻSZYM I WYŻSZYM W POLSCE LUDOWEJ

Na tle przemian XVIII wieku — epoki Oświecenia, kiedy to zaczęto wprowadzać w procesie produkcji rolnej w miejsce trójpolówki — płodozmian, dzięki działalności fizjokratów zrozumiano, że przebudowa ekonomiczna, a zwłaszcza przebudowa gospodarki rolnej i zwiększenie produkcji, wymaga upowszechnienia nauczania elementarnej również na wsi, wśród ludu pracującego. Z tych postulatów zrodziła się też koncepcja kształcenia nauczyciela szkoły elementarnej — ludowej na poziomie średnim, w seminariach nauczycielskich. Doskonały wzorzec systemu kształcenia nauczycieli szkół ludowych na poziomie średnim dał nam Adolf Diesterweg w pierwszej połowie XIX wieku. I ta koncepcja nauczyciela ludowego upowszechniona w całym świecie dotrwała do czasów dzisiejszych.

Jednak w ciągu ostatniego stulecia nastąpił wielki skok w rozwoju stosunków ekonomiczno-społecznych, zwłaszcza na polu kultury technicznej, która nadaje wyraz całej współczesnej cywilizacji, stawia coraz większe wymagania wobec współczesnego człowieka, żąda przygotowania człowieka do życia na poziomie wykształcenia średniego, nie tylko ogólnokształcącego, ale politechnicznego i socjalistycznego monotekniczno-zawodowego.

Na bazie tych przemian i potrzeb współczesnej cywilizacji technicznej nie wystarczy już i nie wytrzymuje wymagań społecznych — nauczyciel o wykształceniu średnim, skoro ma się kształcić wszystkich obywateli na poziomie półśrednim i średnim. W związku z tym współczesna szkoła podstawowa, ulegająca integracji ze szkołą średnią, wymaga nauczycieli o wykształceniu akademickim, wyższym, a w okresie przejściowym w państwach walczących z trudnościami ekonomicznymi, czy wyżem demograficznym, nauczyciela co najmniej o wykształceniu półwyższym w najbliższych latach, a w następnych latach o charakterze wyższym.

Te postulaty wprowadza już w życie szereg państw. W związku z tym likwiduje się zakłady kształcenia nauczycieli szkół podstawowych na poziomie średnim, a w ich miejsce tworzy się trzyletnie, czteroletnie, względnie pięcioletnie instytuty pedagogiczne, które kształcą wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym, akademickim — obok uniwersytetów. I tak w ZSRR rozwinęły się czteroletnie lub pięcioletnie instytuty pedagogiczne kształcące nauczycieli na poziomie akademickim na równi z uniwersytetami. Podobnie również w miejsce średnich zakładów kształcenia nauczycieli w większości krajów demokracji ludowej powołane zostały do życia instytuty nauczycielskie względnie pedagogiczne, na bazie pełnej średniej ogólnokształcącej, jak to ma miejsce w Niemieckiej Republice Demokratycznej, w Czechosłowacji, na Węgrzech i w Bułgarii. Również w niektórych krajach kapitalistycznych zlikwidowano już, względnie likwiduje się średnie zakłady kształcenia nauczycieli i w ich miejsce wprowadza się system kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym, względnie półwyższym, jak np. w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, w Wielkiej Brytanii, w Niemieckiej Republice Federalnej, w Szwecji.

Na tle powyższych przemian podobne problemy stają przed nami do rozwiązania, bo w związku z wprowadzaną reformą szkolną i upowszechnianiem dalszych klas szkoły średniej ogólnokształcącej (klasa VIII w roku szkolnym 1966/67) domaga się rozwiązania i generalnej przebudowy system kształcenia nauczycieli. Jest już dziś bezsporną sprawą likwidacji średniego typu zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, tj. liceów pedagogicznych, utrzymano jedynie o charakterze średnim licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli. Sprawa kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim i półwyższym nie jest u nas w Polsce nowością, bo rozwiązanie tego problemu domagał się już Związek Nauczycielstwa Polskiego w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Zdobyczą na tym polu były instytuty nauczycielskie prowadzone przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, a ponadto państwowe pedagogia 2-letnie i wyższe kursy nauczycielskie.

Czasy po drugiej wojnie światowej przynoszą nam olbrzymie zmiany, tak natury gospodarczej, społecznej, politycznej, jak i kulturalnej oraz oświatowej. Na tle tych przemian zrodziła się potrzeba upowszechnienia szkoły średniej i zawodowej. W związku z tym od dwudziestu lat przebudowujemy nie tylko ustrój szkolnictwa, ale i system kształcenia nauczycieli w kierunku — zapewnienia wykształcenia co najmniej półwyższego dla każdego nauczyciela szkoły podstawowej. Na tle wprowadzonej nowej reformy szkolnej w oparciu o ustawę o reformie szkolnictwa z dnia 15 lipca 1961 r. stała się pierwszoplanowa również — sprawa przebudowy i reformy systemu kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej. W związku z tym odbyły się już liczne narady, konferencje i dyskusje zarówno w Ministerstwie Oświaty, jak w Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego i w sekcjach kształcenia nauczycieli przy Zarządach Okręgów Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz na konferencjach naukowych uniwersyteckich, jak np. na konferencji poświęconej problemowi kształcenia nauczycieli w roku jubileuszowym 600-lecia w Uniwersytecie Jagiellońskim.

Z dyskusji tych wyłoniły się trzy koncepcje kształcenia nauczycieli, przedstawione przez Stanisława Dobosiewicza, dyrektora generalnego Ministerstwa Oświaty.

Pierwszy wariant projektu reformy systemu kształcenia nauczycieli w Polsce wysuwa następujące postulaty:

- a) zaniechanie kształcenia nauczycieli na poziomie liceum pedagogicznego (w 1970 r.),
- b) rozbudowę studiów nauczycielskich na poziomie zapewniającym pełne pokrycie zapotrzebowania na nauczycieli szkół podstawowych,
- c) zapewnienie nauczycielom z wykształceniem w zakresie studium nauczycielskiego możliwości dalszych studiów w szkołach wyższych.

Drugi wariant projektu reformy systemu kształcenia nauczycieli w Polsce zaleca:

- a) szybkie zaniechanie kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych,
- b) kontynuowanie pracy studiów nauczycielskich 2-letnich,
- c) jednocześnie zaleca się organizowanie kształcenia nauczycieli w 3-letnich wyższych studiach nauczycielskich.

Wariant trzeci w sprawie przebudowy systemu kształcenia nauczycieli w Polsce proponuje:

- a) likwidację liceum pedagogicznego — jako oczywistą konsekwencję założenia, że nauczyciel szkoły podstawowej winien być kształcony na poziomie wyższym,
- b) utrzymanie 2-letnich studiów nauczycielskich — ewentualnie zreformowanych, zgodnie z zapotrzebowaniem na nauczycieli,
- c) jednocześnie zaleca się przyspieszoną rozbudowę szkół wyższych dla kształcenia nauczycieli dla całego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego.

Biorąc pod uwagę powyższe postulaty w zakresie reformy kształcenia nauczycieli oraz potrzeby wynikające z rozwoju ekonomiczno-społecznego, politycznego i technicznej kultury współczesnej tak w krajach socjalistycznych, jak i niektórych krajach kapitalistycznych oraz ze względu na potrzeby własne naszego społeczeństwa budującego socjalizm, które wymaga wysoko kwalifikowanych ludzi i w związku z tym wysoko kwalifikowanych nauczycieli — nasuwają się jako słuszne i realne następujące postulaty w zakresie reformy i przebudowy systemu kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej:

1) Należy zlikwidować kształcenie nauczycieli szkół podstawowych na poziomie średnim w liceach pedagogicznych w najbliższych latach i przypuszczalnie może to już nastąpić w 1970 roku, zgodnie z zamierzeniami Ministerstwa Oświaty. Sprawa ta jest bezsporna i zaakceptowana przez przedstawicieli nauki i opinii społecznej.

2) W najbliższych latach (w ramach możliwości do 1970 r.) zachodzi potrzeba przekształcenia stopniowego 2-letnich studiów nauczycielskich na 3-letnie wyższe studia nauczycielskie oparte na mocnych podstawach wyposażenia w nowoczesne pomoce naukowe i biblioteki. Wyższe studia nauczycielskie winny posiadać wysoko kwalifikowanych wykładowców ze stopniami naukowymi, w związku z czym będzie można przebudować dotychczasowy system nauczania, najczęściej lekcyjno-wykładowy w studiach nauczycielskich i przejść na metody seminaryjne i laboratoryjne. Wyższe studia nauczycielskie nie mogą być „ślepą uliczką”, ale winny zapewnić prawa do uzupełnienia studiów akademickich dyplomem magisterskim akademickim na drodze studiów stacjonarnych za urlopem płatnym, względnie na drodze studiów zaocznych lub eksternistycznych. Stosownie do potrzeb kadrowych sieć wyższych studiów nauczycielskich ustala Ministerstwo Oświaty.

3) Podstawowymi uczelniami kształcącymi nauczycieli na poziomie akademickim są uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne oraz wyższe uczelnie techniczne, ekonomiczne, rolnicze, wyższe szkoły wychowania fizycznego itp. Na uniwersytetach i wyższych uczelniach technicznych, rolniczych czy ekonomicznych należy wprowadzić jednoroczne studium pedagogiczne względnie rozłożyć przedmioty pedagogiczne na poszczególne lata (tj. II, III, IV rok studiów), jak to ma miejsce w wyższych szkołach pedagogicznych i wyższych szkołach ekonomicznych, ponieważ dotychczasowe „elementy nauk pedagogicznych” na uniwersytetach nie przygotowują w stopniu zadowalającym kandydatów w zakresie wymagań pedagogiczno-dydaktycznych na nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych. Ponieważ w najbliższych latach zwiększy się wybitnie stan liczbowy szkół zawodowych, zachodzi potrzeba jak najszybszego zorganizowania studiów pedagogicznych (byłoby tu najlepszym jednoroczne studium pedagogiczne), głównie przy wyższych uczelniach technicznych, ponieważ obecnie brak jest zupełnie tego rodzaju kształcenia kandydatów na nauczycieli do szkół zawodowych.

Poza tym zachodzi konieczność powołania przy wyższych szkołach pedagogicznych komisji egzaminacyjnej w zakresie przedmiotów pedagogicznych dla nauczycieli

szkół zawodowych czynnych w szkołach zawodowych. Wnioski w tym kierunku były już wypracowane przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego — przez Sekcję Szkół Zawodowych.

Problem wysoko kwalifikowanych kadr nauczycielskich na poziomie akademickim, a przejściowo na poziomie półwyższym, jest jednym z zasadniczych problemów społecznych i politycznych. Jeżeli w najbliższych latach (tj. za 5 lat) będziemy mieli około jednego miliona obywateli z wyższym wykształceniem do 50 roku życia i około 4,5 miliona obywateli ze średnim wykształceniem w wieku 20—50 roku życia, to liczby te w pełni postulują konieczność kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim, a przynajmniej półwyższym, bo tego wymaga autorytet moralny i naukowy nauczyciela. Bez należytego wykształcenia nauczyciel nie będzie mógł odgrywać przypadającej mu roli w życiu społecznym swego środowiska. Realizacja jednak tych postulatów w zakresie kształcenia nauczycieli uwarunkowana jest w dużej mierze od wyższych uczelni i ich możliwości kadrowych. W związku z tym katedry wyższych uczelni wymagają dużej pomocy, tak na odcinku rozbudowy pracowni i bibliotek, jak również dotacji na stypendia doktoranckie, habilitacyjne oraz wyjazdy zagraniczne naukowe.

BOLESŁAW NIEMIERKO

UWAGI POLEMICZNE O KSIĄŻCĘ ZOFII KRZYSZTOSEK: METODOLOGICZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI MARKSISTOWSKIEJ¹

Ze szczerą radością wita nauczyciel każdą nową książkę o pedagogice. Naukę tę spotyka w ostatnich latach wiele nie zawsze słusznych zarzutów ze strony przedstawicieli innych dyscyplin. Spora część nauczycieli ma do pedagogiki różne żale, często oparte na nieporozumieniach. A więc dobrze się stało, że Zofia Krzysztoszek miała odwagę podjęcia trudnego tematu i udostępniła nam owoc tej pracy. Zwłaszcza że w tytule książki jasno określa swoje stanowisko jako marksistowskie.

Wydaje się, że najlepszą obroną naukowej wartości pedagogiki byłoby wskazanie na jej własny dorobek empiryczny w naszym kraju. Młody ruch eksperymentalny² niejednokrotnie jeszcze szwankuje metodologicznie. Ale można wyłuskać z niego zdrowe naukowo ziarno. Ukazuje się corocznie kilkadziesiąt książek pedagogicznych, lepszych i gorszych. Ich autorzy próbują podejmować problemy, które dostrzegają w pracy szkoły. Krytyk marksista jest w stanie uogólnić to, co w metodzie tych badań cenne. Tym samym ułatwi powstawanie nowych wartościowych wkładów w pedagogikę marksistowską. Pedagogikę, która się w naszych oczach rozwija.

Mógłby ktoś słusznie zauważyć, że celem pracy Zofii Krzysztoszek nie była analiza rozwoju badań pedagogicznych w Polsce. Autorka miała prawo w książce o tym tytule wystąpić z postulatami pod adresem tych badań. Tym samym jednak nie mogła nie uwzględnić ich obecnego stanu.

Traktując swe wystąpienie jako polemikę z autorką, chciałbym z bogatej problematyki książki wyodrębnić głównie to, co dotyczy ruchu eksperymentalnego w na-

¹ Zofia Krzysztoszek: Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej. Wrocław—Warszawa—Kraków 1964. „Ossolineum”, ss. 214, nakład 1350+150 egz.

² Wincenty Okoń (red.): Praca eksperymentalna w szkole. Warszawa 1963, PZWS.

szym kraju. Recenzenci dokonają zapewne przeglądu treści „Metodologicznych podstaw...” i oceniają, w jakim stopniu zawierają one zapowiedziane tytułem wartości. Moim zdaniem, nad książką tak ambitną nie można przejść do porządku dziennego. Jako czynny nauczyciel, od kilku lat próbujący naukowo eksperymentować w szkole, studiując ją doznałem kilku rozczarowań.

1. Wychodząc z założenia, że „charakter postulatowy i normatywny nie dyskwalifikuje obecnie żadnej dyscypliny jako nauki” (s. 10), autorka wyolbrzymia problematykę celów wychowania.

Niewątpliwie pedagogika marksistowska ma więcej danych niż jakikolwiek inny kierunek na to, by te cele jasno określać. Jest to jednak tylko część jej systemu. Zagadnienie metod oddziaływania wychowawczego nie da się rozwiązać przez dedukcję z ich celów. Wymaga ono odrębnych badań empirycznych. Autorka lekceważy te badania nazywając je „usiłowaniem poprawiania wycinkowych sposobów oddziaływania na ucznia” (s. 156). Z ironią pisze o badaczu, który chce „zdobywać «rozeznanie», dotyczące codziennych poczynań wychowawczych i dydaktycznych oraz związanych z tym reakcji i sposobów postępowania dzieci i młodzieży” (s. 151).

Co gorsza, badanie metod nauczania i wychowania w cieniu badania wyłącznie celów wydaje się tracić wszelką wartość naukową.

2. Autorka podważa wartość badania aktualnej rzeczywistości pedagogicznej ze względu na to, że jest to rzeczywistość z konieczności nie nadążająca za stawianymi celami. Twierdzi, że „nie można badać wąskich zakresów rzeczywistości, zorganizowanej według nieuzasadnionych naukowo postulatów i norm, i z tego wyprowadzać uogólniających wniosków” (s. 11). Uważa, że „pedagogika jako nauka społeczna nie będzie mogła rozwijać się, jeśli poprzestanie na zajmowaniu się praktyką nieprawidłowo organizowaną...” (s. 191).

Osobiście nie sądzę, by kiedykolwiek rzeczywistość pedagogiczna mogła być zorganizowana całkowicie „według naukowo uzasadnionych postulatów”.

Skąd w takim razie mają pedagodzy czerpać materiały do formułowania potrzebnych w działaniu pedagogicznym wskazań?

3. Autorka zajmuje, moim zdaniem, stanowisko mało zgodne z marksizmem, gdy proponuje pedagogom zamiast badania obiektywnej rzeczywistości pedagogicznej analizę procesów historycznych i społecznych. Sądzi, że „pedagogika winna zajmować się szeroko pojętą, zewnętrzną rzeczywistością, ma analizować wielkie procesy dziejowe, dokonujące się w materialnym świecie, oraz ich wpływ na przekształcanie się świadomości ludzkiej” (s. 192). Konsekwentnie też poświęca sporą część książki na ekonomiczne, historyczne i socjologiczne analizy kapitalizmu i socjalizmu. Rzecz jasna, są to analizy raczej powierzchowne i wtórne, a trudno o to winić Z. Krzysztozek. Dlaczego jednak uparcie chce kierować uwagę pedagoga głównie na te „makroproblemy” (termin autorki), lekceważąc cały dorobek eksperymentalny naszego szkolnictwa z lat 1960—1961 (s. 154 i n.), jako podejmowanie pozornych problemów „nie wymagających w gruncie rzeczy ani specjalnego badania, ani uzasadnienia popartego skrupulatnie gromadzonymi danymi liczbowymi” (s. 156)?

4. Zofia Krzysztozek deklaruje się jako zdecydowany przeciwnik metod matematycznych w pedagogice (s. 152, s. 168 i n.). Dążenie w eksperymentach do ścisłości na wzór nauk przyrodniczych uważa za nieporozumienie (s. 131 i n.).

Badaczom wyznacza na początek ogromne zadania analityczne. „Trzeba bowiem zapytać, jakie znaczenie mają dla wychowania: obiektywna, zewnętrzna, historycznie ukształtowana rzeczywistość, stopień rozwoju cywilizacji, przemiany form pracy ludzkiej, układ stosunków społecznych oraz aktualnie zachodzące w świecie wydarzenia, jak wpływają na przebieg procesów wychowawczych poglądy ludzi dotyczące różnych zjawisk, jak oddziałują na człowieka jego codzienne poczyny i przeżycia, jego osobiste losy, jak wreszcie człowiek zmienia i formuje samego sie-

bie, realizując zadania, które stawia przed nim życie, przekształcając otaczającą go rzeczywistość" (s. 8, por. także s. 159 i n.).

Drugim etapem badań ma być „wypróbowanie koncepcji”. „Najbardziej przydatną wydaje się tu być metoda stałej obserwacji, dokonywanej w toku uczestnictwa w organizowaniu i przebiegu procesu wychowawczego oraz obrazowego opisu różnorodnych sytuacji” (s. 165).

Ponieważ autorka informuje nas we wstępie „od autora” o pracach badawczych podejmowanych przez nią w ostatnim dziesięcioleciu, zapytajmy:

- jak potrafiła dokonać w pierwszej ich fazie analizy tak olbrzymiej ilości zjawisk społecznych, jakie powyżej wymienia?
- w jaki sposób ustrzegła się subiektywizmu czyhającego na badaczy w obserwacji uczestniczącej i na jakiej zasadzie dokonywała wyboru sytuacji do „obrazowego opisu”?

Nim będziemy mogli otrzymać odpowiedź na te pytania, przedstawię do dyskusji własne stanowisko w tej sprawie:

a. Złożoność sytuacji społecznej działań pedagogicznych wcale nie oznacza konieczności uwzględniania w badaniach wszystkich lub aż tak wielu zmiennych, jak to sugeruje Z. Krzysztoszek. Prawidłowości procesu wychowania moralnego mogą funkcjonować podobnie w ramach całej formacji społeczno-ekonomicznej, a prawidłowości procesu nauczania prawdopodobnie jeszcze znacznie dłużej. W każdym razie badacz dokonuje selekcji tych zmiennych starając się ocenić istotność ich wpływu. Przy tym nie ma obowiązku dublować pracy ekonomisty, historyka i socjologa.

b. „Stala obserwacja” i „obrazowy opis” nie zapewnią sprawdzialności wniosków z badań. Nadają się jedynie do formułowania mniej lub bardziej wnikliwych hipotez roboczych. Ich weryfikacja nie obyjdzie się bez eksperymentów (i to często w szkołach-laboratoriach, które tak wyraźnie zwalcza autorka, np. na ss. 154 i 193), pomiaru zjawisk pedagogicznych i, generalnie rzecz biorąc, maksymalnego dążenia do ścisłości.

5. Autorka preferuje badania masowe, zespołowe, kompleksowe, poczynania na miarę reformy szkolnictwa w Polsce (s. 177 i n.) nie ma powodu, by się z tym nie zgodzić. Pobudza nas do dyskusji potępienie „szerokiego ruchu eksperymentatorstwa” pedagogicznego, podejmowanego w sposób dość żywiołowy na terenie całego kraju (s. 153), i o tym pisałem już poprzednio. Ale po prostu zadziwić musi sposób traktowania przez metodologa pojedynczego, zwykłego nauczyciela.

Otóż na pytanie, „jak postępować z wychowankami z dnia na dzień, jakie szczególne metody stosować w codziennej pracy” (s. 138), autorka odpowiada zarzutami, że nauczyciel spragnie przystosować się do ustalonego porządku administracyjnego. miał go zmienić (s. 139), że dąży do wąskiego praktycyzmu (s. 141), podczas gdy powinien „przełamywać schematy” (s. 142).

Na innym miejscu Z. Krzysztoszek nie szczędzi naszej szkole i nauczycielom ostрых słów potępienia. „Uczeń w szkole przestaje żyć własnym życiem. Nie znajdują tu warunków rozwoju jego funkcje i właściwości psychofizyczne, ulegają redukcji możliwości współżycia i współdziałania społecznego, zagubiona zostaje indywidualność dziecka. Żadna płaszczyzna życia i rozwoju młodej osobowości nie jest przez szkołę brana pod uwagę. (...) Nikt z wychowawców nie wie również, jak w świadomości dzieci załamują się różnorodne i zagmatwane poglądy, funkcjonujące w społecznym życiu, które elementy tych poglądów wywierają na młode pokolenie dominujący wpływ. Prawdziwa znajomość wychowanków staje się pustym pojęciem...” (s. 189).

Dlaczego Z. Krzysztoszek tak gniewa się na nauczycieli? Dlatego, że wykazują „zlekceważenie czy też niezrozumienie” fundamentalnych czterech zasad nauczania (s. 188).

Ale czy wystarczy wskazać nauczycielom na te zasady? Moim zdaniem, każda z nich da się w praktyce zastosować tylko poprzez bogactwo szczegółowych technik (metod) wychowania i nauczania. Tych właśnie, których poszukuje „eksperymentatorstwo”. A także drobnych „schematów”, zdobywanych przez skromne, lecz uparte codzienne wysiłki nauczyciela, by uczyć dobrze, a więc przystosować się do wysokich wymagań zawodu.

6. Zagadnienie przystosowania jest ostatnim, na które chciałbym spojrzeć z innego punktu widzenia niż Z. Krzysztozek.

Tzw. psychologia przystosowania powstała w Stanach Zjednoczonych AP i nosiła, zwłaszcza w pierwszym okresie, pewne cechy afirmacji kapitalistycznego systemu społecznego. Jednak rozwój obiektywnych badań naukowych doprowadził do stanu, w którym użyteczność tej teorii przekracza, moim zdaniem, granice obozu państw kapitalistycznych.

Autorka przyjmuje odrzuconą już dziś na ogół statyczną wersję stanu pełnego przystosowania³. Poważnie np. traktuje niebezpieczeństwo spadku aktywności ludzi, gdyby „stosunki społeczne miały postać rajy” (s. 116). Teorię frustracji zwięźa do schematu: „nieprzystosowanie-frustracja-agresja” i słusznie pisze, że „praktyka życiowa nie potwierdza tej tezy”. Rezultat tych uproszczeń jest taki, że wszelkie dążenie do przystosowania się Z. Krzysztozek uważa za szkodliwe (s. 84 i inne).

Pozwolę sobie przedstawić odmienne stanowisko w tej sprawie. Poczucie przystosowania, tj. świadomość adekwatności własnych możliwości i rezultatów działań, jest dla jednostki podstawowym warunkiem optymalnej aktywności zewnętrznej i skuteczności działania. Człowiek nieprzystosowany traci zdolność wymiany celowych informacji z otoczeniem, traci z nim kontakt. Wie o tych zjawiskach autorka, gdy, nie wiążąc ich co prawda z problemem przystosowania, pisze: „Subiektywna izolacja człowieka od spraw otaczających, nawet tylko okresowa, wyrwa go z biegu wydarzeń, wyobcowuje ze społeczeństwa, zamyka w egocentrycznym kręgu obsesyjnych myśli. Włączenie się w nurt życia na powrót nie jest już wcale proste ani łatwe...” (s. 89).

A czy potrafimy ominąć problemy przystosowania w naszej teorii wychowania? Posłuchajmy znów autorki. „Dziewczyna, która utraciła kochanego chłopca, wpada w absolutną apatię i stan kompletnej rezygnacji („ucieczka” — BN), stając się z czasem zdziwaczalym mizantropem. Inna w podobnej sytuacji swój żal i gorycz przelewa na cały świat („projekcja”), ulega tendencjom do buntu i agresji, chorobliwym zazdrościom, pretensjom do wszystkich „agresja”), wiążąc się z poczuciem nieszczęścia przerastającego swoim rozmiarem wszystko, co w jej mniemaniu ludzie są w stanie przeżyć, i przekonaniem o tym, że nikt nie potrafi ani nie chce jej zrozumieć. Jeszcze inna traktuje osobiste nieszczęście jako własną bolesną sprawę, która nie kwalifikuje się w jej mniemaniu do absorbowania nią wszystkich dokola, która nie może wpływać na jej udział w normalnym życiu („racjonalizacja”), na codzienne wykonywane czynności, podejmowane i rozwiązywane zadania” (s. 89).

Osobista wrażliwość autorki kazała jej dostrzec ten problem życiowy. Niech opisaną dziewczyną będzie młoda nauczycielka wiejskiej szkoły albo uczennica — a powodem frustracji pozostanie na drugi rok w tej samej klasie. Przykłady można by mnożyć. Rzetelna wiedza o skutkach nieprzystosowania i mechanizmach obronnych jest potrzebna zarówno nadzorowi szkolnemu, jak i każdemu wychowawcy.

To tyle uwag szczegółowych. Dokonajmy podsumowania całości.

Z pewnością do napisania książki natchnęła autorkę rzetelna troska o postęp szkolnictwa i pedagogiki w Polsce. Należy sądzić, że oddziałala na nią mocno, jak

³ Por. np: L. Wołoszynowa (red.): Materiały do nauczania psychologii. Seria I. Warszawa 1964, PWN, s. 202 i n.

i na wielu innych, piękna idea „wychowania dla przyszłości”⁴, która w swoisty sposób zabarwia polską myśl pedagogiczną. Rzecz w tym, że Z. Krzysztosek poszła w jej kierunku za daleko. Używając określeń, stosowanych przez prof. Suchodolskiego, możemy powiedzieć, że postulat przewycięzania terażniejszości z punktu widzenia przyszłości doprowadził ją do negacji tej rzeczywistości, do zlekceważenia twórczej pracy nauczyciela „hic et nunc”. Eksperymenty całych szkół i pojedynczych nauczycieli okazują się, na podstawie tekstu książki, skazane na jałowość, marginesowe, a nawet szkodliwe ze względu na to, że są próbą wycinkowego ulepszenia tej rzeczywistości, którą jak najszybciej należy „przewyciężyć”.

Moim zdaniem, pedagogika znajduje się obecnie w Polsce w okresie pozyskiwania na nowo zaufania nauczyciela do teorii. Obserwując ten proces i ciesząc się nim nie mogłem nie wyrazić rozczarowania książką, która mogła być krokiem naprzód w marksistowskiej metodologii pedagogiki. I niech mi z tego względu będzie wybaczone, jeżeli referując stanowisko autorki przedstawiłem je, dobierając cytaty, zbyt krańcowo.

Na zakończenie chciałbym ująć się za autorką wobec zaniedbań wydawnictwa. W wielu książkach pedagogicznych ukazujących się w ostatnich latach uważny czytelnik co krok napotyka błędy redakcyjne, które wypaczają i ośmieszają intencje autora. Nie brak ich i tutaj (Wydawnictwo „Ossolineum”). Oto przykłady z jednego tylko rozdziału (wszystkie podkreślenia moje):

„stanęli w sposób sztywny na gruncie tezy” (s. 20),

„sprawa (...) przestaje być (...) prosta, kiedy zacniemy zastanawiać się nad złożonością...” (s. 24).

„konieczność ukazywania (...), którą z tych dróg ludzkość powinna kończyć”, „pokoleń (...), którym trzeba (...) pomagać w znaczeniu upadków, ...” (s. 40).

⁴ Bogdan Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości. Warszawa 1947, „Książnica Polska”.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER LIPA

Z DOŚWIADCZEŃ NAD OBIEKTYWIZACJĄ OCEN SZKOLNYCH

W procesie dydaktyczno-wychowawczym nie należy preferować samego nauczania w stosunku do badania jego rezultatów. To, co można naprawić odrzucając stare pasywno-wykładowe metody nauczania i stosując dydaktykę szkoły aktywnej (np. nauczanie problemowe) czy też system nauczania przez łączenie teorii z praktyką¹, możemy łatwo popsuć i zmarnować, trzymając się konwencjonalnej metody subiektywnych ocen czterostopniowych, zjawiających się sporadycznie w wyniku przepytывania na ocenę, klasówek oraz różnego rodzaju dwójek karnych.

Jedną z cech współczesnej cywilizacji jest doskonalenie i rozszerzanie się wszelkich pomiarów (np. ekonometria) oraz coraz bardziej wzrastająca ich precyzja. Dotyczy to również pomiarów skutków oddziaływania pedagogicznego.

Mierząc te skutki w sposób oparty na zasadach statystyki pedagogicznej i oceniając obiektywnie wyniki uczenia się powierzonej nam młodzieży, kontrolujemy wykonanie naszych planów oświatowych, wartość naszych programów i charakterystyk zawodowych, efektywność i wydajność pracy nauczycielskiej, wartość społeczną szkoły, trafność przeprowadzonych reform szkolnych.

Takie pomiary nie są łatwe, tak samo jak nie są łatwe nowe metody nauczania, obiegające od metody tradycyjnej.

Wszelkie nauczanie doświadczalne jest bardziej czasochłonne od „oszczędnościowego” systemu werbalnego. Tak samo więcej czasu wymaga systematyczna i obiektywna kontrola wyników uczenia się niż sporadyczna i nie oparta na żadnych stałych i ujednoliconych miernikach subiektywna ocena szkolna w jakościowej skali czterostopniowej. Jeżeli jednak weźmiemy pod uwagę, jak bardzo ważne dla społeczeństwa jest wychowanie pełnowartościowych ludzi, odpowiedzialnych wobec państwa za wykonanie zadań w różnych dziedzinach pracy w trudnym okresie budowania nowego ustroju, dojdziemy chyba do wniosku, że nie ma takiej ceny, której nie warto byłoby zapłacić za jakościowe oraz ilościowe podniesienie wydajności i efektywności naszej pracy nauczycielskiej.

Ocena jakościowa wyrażona liczbą ordynalną (porządkową) 5 — 4 — 3 — 2, jak nią operujemy w naszych szkołach, lub 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6, jak ją stosowano np. w szkołach jezuickich, jest wyjątkowym przeżytkiem. Niewolnik grecki wychowujący dziecko patrycjusza rzymskiego, gubernator na dworze wielkopańskim lub wreszcie nauczyciel w habicie mnicha w małej szkółce parafialnej mógł z dobrym skutkiem posługiwać się taką oceną uznaniową w warunkach długotrwałego obcowania z jednym wychowankiem lub małą grupką uczniów. W miarę, jak kształcenie młodzieży, stawało się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym i masowym oraz przechodziło z rąk bakalarzy prywatnych na teren powszechnej i demokratycznej szkoły, tradycyjna kontrola wyników uczenia się młodzieży traciła stopniowo swoją wartość, szkolna ocena jakościowa zatracala w coraz większym stopniu swoją adekwatność².

¹ Konstanty Lech: System nauczania. Warszawa 1964 r., PWN.

² Adekwatną jest taka ocena, która wiernie odzwierciedla faktyczny stan wyników pracy ucznia.

W naszej praktyce oceniania postępów uczniowskich nauczyciele rozszerzają czterostopniową skalę przez stosowanie plusów, minusów, a nawet podwójnych minusów.

Dotyczy to ocen cząstkowych (bieżących). Natomiast w ocenach okresowych występuje tendencja zawężania skali ocen do dwóch stopni: nd i dst. Kilkakrotnie przeprowadzałem badania wszystkich ocen okresowych w naszej szkole (Technikum Ekonomiczne Nr 4 w Warszawie).

Poniżej jedno z nich (III okres, 1962/63 rok szkolny) potwierdzające dziwną taktykę czy też zbyt daleko posuniętą ostrożność w posiłkowaniu się ocenami db i bdb.

Klasa	Liczba uczniów	Liczba przedm. naucz.	Liczba ocen ogółem				Wskaźnik ocen dst i nd
			bdb	db	dst	nd	
I a	44	10	9	96	292	43	76%
II a	35	11	6	52	291	36	85%
III a	35	11	11	101	249	24	71%
IV a	29	8	2	41	167	22	81%
V a	18	9	3	44	106	9	71%

W zestawieniu powyższym pominięte zostały dla jasności obrazu klasy równoległe, w których układ ocen był taki sam. Łatwo się przekonać, że w szkołach naszych, i to zarówno zawodowych, jak ogólnokształcących, struktura ocen zobrazowana wyżej jest zjawiskiem powszechnym. Jeszcze gorzej wygląda ta statystyka w przekroju poszczególnych przedmiotów nauczania. Oto zestawienie dla wszystkich wyżej wymienionych klas z głównych przedmiotów nauczania.

Przedmiot	Struktura ocen w procentach				Ogółem ocen dst i nd
	bdb	db	dst	nd	
jęz. polski	1	17	72	10	82%
„ rosyjski	5	26	57	12	69%
„ ang./niem.	·	24	74	2	76%
historia	·	12	84	4	88%
geografia	4	25	62	9	71%
chemia/towarozn.	·	25	73	2	75%
fizyka	·	9	65	26	91%
matematyka	·	14	70	16	86%
arytmetyk. gospod.	5	20	75	·	75%
księgowość	3	25	66	6	72%
ekonomia polit.	2	30	55	13	68%
ekonomika przedsięb.	1	18	77	4	81%

Kropki oznaczają tu liczebność strukturalną mniejszą od 0,5%. Nauczanie arytmetyki gospodarczej w wymienionych tu klasach prowadzone było w sposób tradycyjny, zarówno co do metody nauczania, jak i techniki kontroli oraz oceny.

Tak wystawiane oceny zniekształcają zupełnie prawdziwy obraz wyników pracy nauczyciela i pracy młodzieży.

Wiemy o tym, że w systemie klasowo-lekcyjnym ocena spełnia trzy funkcje, a mianowicie: dydaktyczną, wychowawczą i społeczną.

Funkcja dydaktyczna polega na tym, że jako miernik wyników pracy ucznia ocena szkolna:

a) ujawnia jego osiągnięcia i braki, bez czego utrudnione jest dalsze posuwanie się w zdobywaniu wiedzy;

b) stwarza podstawy do porównywania wyników pracy poszczególnych uczniów, klas i szkół, bez czego niemożliwe jest doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Czy posługiwanie się przez nauczyciela oceną subiektywną, nie opartą na żadnych ścisłych i ujednoczonych wskaźnikach, bez uwzględnienia pełnej czterostopniowej skali ocen, spełnia tę funkcję?

Funkcja wychowawcza polega na tym, że ocena szkolna wywiera określony wpływ na uczucia i wolę ucznia. Jeżeli jest adekwatna i „sprawiedliwa”, jak to określają uczniowie, budzi w nich zamiłowanie do nauki oraz zachęca do czynienia wysiłków w zdobywaniu wiedzy. W przeciwnym wypadku demobilizuje ucznia, zniechęca do pracy i wysiłku, prowadzi do konfliktów między szkołą a uczniem i jego rodzicami. Może stać się powodem tzw. niepowodzeń dydaktycznych oraz przyczynić się do wzrostu ilościowego odsiewu i drugoroczności.

Funkcja społeczna polega na tym, że ocena szkolna jest czynnikiem kształtującym wzajemne stosunki między jednostką a zespołem klasowym. Drugi aspekt społecznej funkcji oceny szkolnej polega na tym, że wyraża ona opinię o stopniu przydatności wychowanka szkoły do dalszej nauki lub pracy jako członka społeczeństwa i obywatela państwa. Jakże często oceny nasze, wystawione na świadectwach ukończenia, znajdują się w rażącej sprzeczności z ocenami uzyskiwanymi przez naszych wychowanków w czasie egzaminów wstępnych do szkoły wyższego stopnia. To jest klęska dla autorytetu nauczyciela i szkoły!

Reasumując powyższe wywody³ stwierdzamy, że system kontroli i oceny przyjęty w szkole tradycyjnej jest bardzo przestarzały, zupełnie nie przystosowany do współczesnego stanu rozwoju szkolnictwa.

I wreszcie zastanówmy się nad jeszcze jednym aspektem tradycyjnego systemu kontroli i oceny. W naszej praktyce szkolnej całą uwagę i wysiłek poświęca nauczyciel realizacji programu. Dobrze jest jeszcze, kiedy czyni to stosując jakies nowoczesne metody nauczania. No a sprawa kontroli i oceny to w pewnym sensie jakies zło konieczne, jakaś dodatkowa czynność natury nie tyle dydaktycznej cc śledczo-dyscyplinarnej. Dowodem prawdziwości tego stwierdzenia mogą być np. powtarzające się systematycznie nastroje panujące pod koniec każdego okresu szkolnego w pokoju nauczycielskim i w całej szkole. Nauczyciele pełni troski i wewnątrz-trznych konfliktów spędzają długie chwile nad wystawianiem ocen okresowych na podstawie zbyt małej liczby ocen cząstkowych, w których adekwatność częstokroć sami powątpiewają. Studiują więc oceny danego ucznia, wystawione wcześniej z innych przedmiotów, zasięgają rady wychowawcy klasowego, urządzają dodatkowe kolokwia, wywołując z innych lekcji tego i owego ucznia. Po korytarzach snują się grupki zaplakanej młodzieży, molestującej nauczycieli o dodatkowe przepytanie; deboram szkoły szturmują rodzice i opiekunowie z różnego rodzaju spóźnionymi inter-

³ Wyczerpujące i obszerne omówienie tych zagadnień można znaleźć np. w niżej wymienionych pracach:

Ida Altszuler: *Badania nad funkcją oceny szkolnej*. Warszawa 1960, PZWS.

Saturin Racinowski: *Ocenianie uczniów*. Warszawa 1959, Państw. Wyd. Szkoln. Zawodow.

Jan Konopnicki: *Niepowodzenia w nauce szkolnej*: *Kwartalnik Pedagog.*, nr 2 z 1957 r.

Czesław Kupisiewicz: *Niepowodzenia dydaktyczne*. W-wa 1964, PWN.

wencjami, prośbami i żalami. A niekiedy nauczyciel odkłada decyzję do sesji okresowej i wystawia ocenę dopiero w czasie posiedzenia rady pedagogicznej. Wielu nauczycieli tak już przywykło do tych warunków, że nie dostrzega konieczności ich rewizji i naprawy. Przeciwnie, wielu z nich znajduje na zawołanie cały szereg argumentów tradycyjno-historycznej i pseudopedagogicznej natury w obronie swego postępowania w tym względzie. Czyż, naprawdę konwencjonalne metody kontroli i oceny musimy uważać za niemożliwy do obalenia fetysz?

Jeżeli zgodzimy się na to, że kontrola i ocena nie są oderwanym aktem natury egzaminacyjnej, ale ważnym ogniwem procesu dydaktycznego, pozostającym w najściślejszym związku z efektywnością nauczania i uczenia się młodzieży, to musimy dbać o to, aby w naszej codziennej pracy nauczycielskiej realizacja programu, metoda nauczania i kontrola wyników stanowiły harmonijnie i organicznie związaną całość.

O ile sprawa krytyki tradycyjnej metod kontroli i oceny jest w naszej literaturze pedagogicznej szeroko dyskutowana, o tyle sprawa integracji tej kontroli do procesu nauczania, sprawa jakichś eksperymentów pedagogicznych pod tym kątem widzenia, sprawa szukania jakichś konkretnych rozwiązań na co dzień traktowana jest, jak sądzę, raczej sporadycznie i nawiasowo, a więc nie przynosi żadnych efektów praktycznych w tym względzie.

Jedna z dróg proponowanych (ale nie poddanych u nas szerszemu eksperymentowi) w radzieckiej i w naszej pedagogice to stosowanie przy ocenie wypracowań piśmiennych (klasówek) norm i kryteriów ocen. Jak stwierdza Ida Altszuler w zakończeniu swej pracy („Badania nad funkcją oceny szkolnej”), „nawet zastosowanie jednolitych kryteriów i norm ocen nie likwiduje całkowicie subiektywizmu oceny, pomijając już sprawę trudności, jakie napotyka samo opracowanie oraz stosowanie jednolitych kryteriów i norm ocen”.

Nie wydaje mi się, aby przez wyprowadzenie kryteriów i norm ocen z pozostawieniem w mocy całego konwencjonalnego systemu wystawiania ocen (egzaminacje wstępne, klasówki, przepytывanie w klasie, stosowanie dwójek karno-wychowawczych) można było osiągnąć jakąś zdecydowaną poprawę na odcinku niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych szkoły.

Skoro więc staniemy na stanowisku, że konwencjonalny system kontroli i oceny jest zły, ponieważ:

1. nie jest dostosowany do współczesnego stanu rozwoju szkolnictwa;
2. nie jest włączony organicznie do procesu nauczania;
3. nie zezwala na pomyślnie spełnianie przez ocenę szkolną jej funkcji dydaktycznej, wychowawczej i społecznej;
4. nie oparty jest na żadnych stałych i ujednoliconych miernikach obiektywnych, to nieodparcie nasuwa się pytanie, co mogłoby stanowić antytezę tego czterokrotnego „nie” i jakąś pozytywną propozycję praktycznego rozwiązania naszego wysoce kontrowersyjnego zagadnienia.

Od dawna eksperymentuję wytrwale na terenie różnych warszawskich szkół ekonomiczno-handlowych w zakresie swojej specjalności nauczycielskiej (arytmetyka gospodarcza) metodę oceniania wiadomości i umiejętności swych uczniów opartą w pewnym stopniu na technice badań testowych (obliczanie w punktach odpowiedzi dobrych zamiast osądu wartościującego i użyciu jako oceny liczby ordynalnej 5 — 4 — 3 — 2), a z drugiej strony na podstawowych założeniach nauczania programowanego. Odsyłając zainteresowanych tą nowoczesną metodą nauczania (problematyką i eksperymentowaniem tego nauczania przy pomocy maszyn uczących i podręczników programowanych zajęły się już bardzo poważnie Stany Zjednoczone AP i Związek Radziecki) do artykułów w publikacjach pedagogicznych prof. T. To-

maszewskiego⁴, prof. W. Okonia⁵, prof. I. Kairowa⁶ uważam za konieczne streszczenie obszerniejszego wyjątku z pracy prof. Tomaszewskiego odnośnie do poglądów psychologa amerykańskiego B. F. Skinnera, czołowego teoretyka metody nauczania programowanego.

Podstawowym pojęciem tej teorii jest uczenie operatywne. Polega ono na tym, że ruch spontaniczny wykonany mniej lub bardziej przypadkowo utrwała się, jeśli nastąpi po nim wzmocnienie instrumentalne, to znaczy, jeśli podmiot, który ruch wykona, otrzyma po nim jakąś nagrodę...

Skinner wskazuje z naciskiem, że tego rodzaju wzmocnienie instrumentalne jest skuteczniejsze, jeśli następuje natychmiast po ruchu; im prędzej, tym lepiej. Jeżeli czynność jest złożona, to utrwała się ona tym szybciej, im więcej jej elementów podlega tego rodzaju wzmocnieniu.

Jeśli jednak w trakcie uczenia się osobnik popełnia błędy, które trzeba likwidować za pomocą wzmocnienia negatywnego (kary czy nagany), wpływa to ujemnie na proces uczenia się. Dlatego należy organizować warunki uczenia się tak, aby uczeń miał jak najmniej możliwości popełnienia błędu. Bardzo duże znaczenie ma emocjonalny charakter sytuacji, w której odbywa się uczenie.

Jeśli sytuacja ma dla uczącego się ujemne zabarwienie uczuciowe, kojarzy mu się z czymś przykrym, a zwłaszcza jeśli budzi w nim lęk, uczenie odbywa się z większą trudnością. Dlatego należy dążyć do tego, by sytuacja nie była emocjonalnie przykra. Z drugiej strony, pozytywny wpływ na przebieg uczenia się ma motywacyjny, aktywizujący charakter sytuacji; np., jeśli w sytuacji jest coś, co ucznia zaciekawia. Pozytywne znaczenie ma również aktywna postawa ucznia, który nie powinien być w sposób bierny poddawany działaniu bodźców słuchowo-wzrokowych, lecz powinien sam coś robić, manipulować narzędziami czy przyrządami, konstruować, rozwiązywać zadania, szukać w podręcznikach i innych publikacjach odpowiedzi na interesujące go pytania itd.

Zdaniem Skinnera, tradycyjny system szkolny jest zaprzeczeniem wszystkich tych zasad. Wzmacnianie (w postaci wartościujących ocen szkolnych za odpowiedzi ustne i klasówki, za egzaminy itp.) odbywa się rzadko i ze znacznym opóźnieniem, czasem po wielu dniach, a bywa, że i dopiero pod koniec okresu szkolnego. Uczeń ma wówczas okazję do popełniania błędów, za co spotyka go kara (wzmocnienie negatywne), komplikująca cały proces uczenia się.

Sytuacja szkolna jest skojarzona z wieloma nieprzyjemnymi przeżyciami, przede wszystkim zaś budzi lęk u ucznia. Uczeń jest wówczas najczęściej bierny i znudzony, nie ma żadnej motywacji do podejmowania wysiłku...

Wszystkim tym wadom można zapobiec, jak twierdzą teoretycy i entuzjaści nauczania programowanego, organizując odpowiednio materiał nauczania i posługując się maszynami uczącymi lub co najmniej podręcznikami programowanymi.

W podręcznikach programowanych materiał nauczania rozbity jest na drobne pytania lub niewielkie problemy tak łatwe, aby uczeń mógł dać prawie zawsze odpowiedź poprawną lub znaleźć ją w podręczniku. Sytuację powstałą w ten sposób w psychice ucznia natychmiast należy wzmacniać pozytywnie, oceniając ją przy pomocy obiektywnych mierników.

Maszyna, być może, będzie w przyszłości częściowo wyręczać nauczyciela i pomoże mu dokonywać obiektywnej kontroli wyników nauczania, a uczniowi umożliwi samodzielne zdobywanie wiedzy.

⁴ *Pedagogika na usługach szkoły*. Warszawa 1964, PZWS, praca pod tytułem: Z zagadnień psychologii uczenia się.

⁵ Nauczanie podające a nauczanie programowane. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4 z 1963 r.

⁶ Współczesne problemy nauk pedagogicznych i rola badań naukowych. *Ruch Pedagogiczny*, nr 6 z 1962 r.

A tymczasem bez maszyny i bez podręcznika programowanego, ale w częściowym oparciu na zasadach nauczania programowanego i technice badań testowych⁷ możemy obok unowocześniania metod nauczania próbować równocześnie zreformować metody kontroli i oceny np. w sposób opisany poniżej.

I. Oceny okresowe wystawiamy jak dotychczas w obowiązującej u nas pełnej skali czterostopniowej, ale nie na podstawie nielicznych not wartościujących, a na podstawie możliwie największej liczby odpowiedzi pisemnych, ocenianych obiektywnie wskaźnikami liczbowymi.

II. Odrzucamy całkowicie takie czynności kontrolne, oderwane, jak sądzę, od procesu nauczania, jak: przepytywanie na ocenę ustną lub z równoczesnym wykonywaniem przez ucznia zadania na tablicy, klasówki, jakieś dodatkowe repetycje itp. Bezpośrednia wymiana myśli między uczniem i nauczycielem oraz między uczniami w klasie lub w zespole uczniowskim ma charakter kształcący ponad wszelką wątpliwość. Chodzi jednak o to, żeby ta dyskusja miała charakter wolny od „ceny strachu” przed oceną niedostateczną czy publiczną naganą lub od chęci łatwego zdobycia dobrego stopnia przez elokwentnych lub umiejących po mistrzowsku korzystać z cudzej pracy uczniów (mam tu na myśli ściągaczkę, podpowiadania, mimowolny i nieświadomy współdziałanie nauczyciela w odpowiedziach ucznia itp.). Dyskusje takie winny być niewątpliwie prowadzone, umiejętnie kierowane i bacznie obserwowane przez nauczyciela, ale nie powinny być doraźnie oceniane konwencjonalnym stopniem szkolnym chociażby dlatego, że nie istnieje żaden obiektywny miernik takiej oceny.

III. Niezależnie od stosowanej przez nauczyciela metody, czynności nauczania, uczenie się młodzieży oraz kontrola i ocena stanowią muszą organiczną całość, przebiegać rytmicznie i obejmować zawsze całą klasę.

Rytmiczność pracy młodzieży polega tu na zachowaniu stałego dwutaktowego tempa: 1) uczenie się pod kierunkiem nauczyciela, 2) składanie sprawozdania ze stosunkowo niewielkiej części materiału nauczania, zaprogramowanego przez nauczyciela. Wyniki tej pracy są sprawdzane w formie krótkich wypracowań pisemnych (od 15 do 30 minut) co drugą, trzecią godzinę lekcyjną. Obszerniejszą pracę repetycyjną (godziną lub nawet dłuższą, o ile jest to możliwe i potrzebne ze względu na specyfikę przedmiotu) zadajemy klasie przeciętnie dwa razy w okresie szkolnym. Każda taka praca stanowi równocześnie ćwiczenie utrwalające oraz kontrolę wiadomości całej klasy, a nie dwóch czy trzech uczniów, jak to ma miejsce przy tradycyjnym przepytywaniu na ocenę.

Warunkiem bezwzględnie koniecznym jest zadawanie tych ćwiczeń w kilku równowartościowych wariantach (przygotowane tematy na kartkach, podział klasy na grupy, rzędy itp.) i odpowiedni nadzór nauczyciela w czasie wykonywania ćwiczenia celem wyeliminowania wszelkich objawów niesamodzielności.

IV. Treścią tych wszystkich ćwiczeń są takie same pytania, zadania, tematy, jakie nauczyciel stosuje zazwyczaj w tradycyjnym przepytywaniu, klasówkach czy kartkówkach. Mogą tu być również stosowane nauczycielskie, ale nie standaryzowane, testy wiadomości, zwłaszcza testy luk do uzupełnienia (jak to jest praktykowane w podręcznikach programowanych) oraz testy swobodnych wypowiedzi, szczególnie przydatne w przedmiotach humanistycznych i przy nauczaniu np. zasad ekonomii ogólnej. Jest sprawą zasadniczą, aby redakcja tych tematów pozwalała na obiek-

⁷ Chciałbym podkreślić jak najbardziej wyraźnie, że nie chodzi mi o egzaminowanie przy pomocy testów. Chodzi tu tylko o wykorzystanie tej okoliczności, że test jest pomiarem, bo ujęcie liczbowe jest istotną cechą tej metody, oraz o to, że przy opracowywaniu wyników testów można stosować takie metody statystyczne, jak: percentylowanie, rangowanie i prezentacja graficzna. Wreszcie są tu brane pod uwagę jedynie nauczycielskie testy wiadomości.

tywne policzenie odpowiedzi pomyślnych. Np. odpowiedź na proste pytanie lub wykonanie poszczególnego obliczenia arytmetycznego oceniamy: złe wykonanie — 0; bezbłędne wykonanie — 2; z niewielkim błędem — 1; lub też zależnie od okoliczności stosujemy niekiedy ocenę bardziej rygorystyczną, a mianowicie za złe wykonanie — 0, dobre — 1 (złą odpowiedź skreślamy, podkreślamy lub korygujemy, dobrą oznaczamy znakiem V względnie vv; jedna fajka to jeden punkt, dwie fajki dwa punkty itd.).

Taka liczbowa ocena w naukach ścisłych i w przedmiotach techniczno-zawodowych może być całkowicie obiektywna. Przy poprawianiu tzw. zadań tekstowych, ćwiczeń połączonych z wypełnianiem jakiegoś formularza lub dokumentu handlowego (np. w księgowości, arytmetyce gospodarczej, ekonomicznej handlu itp.) oraz przy ocenie odpowiedzi z przedmiotów grupy humanistycznej nie możemy osiągnąć stuprocentowego obiektywizmu ze względu na to, że musimy uwzględnić w odpowiedziach uczniów takie niewymierne właściwości ich umysłu, jak np. oryginalność myślenia, zdolność porządkowania materiału myślowego, umiejętność ścisłego wyrażania myśli, opanowanie stylu, staranność i umiejętność sporządzenia wymaganych w danym zadaniu dokumentów itp.

Niestety, w tych wypadkach nie uchronimy się od pewnej dozy subiektywizmu, można go jednak bardzo ograniczyć, oceniając takie prace według z góry przyjętych kryteriów w punktach, a nie w całkowicie subiektywnych ocenach wartościujących. Maksymalna liczba punktów do osiągnięcia w każdym wypracowaniu jest tu wielkością zmienną, zależną od liczby pytań, zdań, obliczeń, rysunków, oznaczeń na konturach geograficznych itp.

Poniżej przykłady prac klasowych i ich oceny punktowanej z kilku przedmiotów zawodowych w technikum ekonomicznym.

I. EKONOMIA POLITYCZNA

Test repetycyjny w czterech zestawach

Wyjaśnij następujące pojęcia ekonomiczne:

Zestaw I

1) siły wytwórcze	1 pkt.	5) prawo popytu i podaży	1 pkt.
2) nadbudowa ideologiczna	1 „	6) kapitał zmienny	1 „
3) wartość towaru	2 „	7) dodatkowy czas pracy	1 „
4) pieniądź	2 „	8) ruch okrężny kapitału	1 „

Zestaw II

1) stosunki produkcji	1 pkt.	5) siła robocza	1 pkt.
2) prawo ekonomiczne	2 „	6) kapitał stały	1 „
3) towar	1 „	7) wartość dodatkowa	2 „
4) wartość wymienna	1 „	8) płaca robocza	1 „

Zestaw III

1) klasa społeczna	1 pkt.	5) cena	1 pkt.
2) baza ekonomiczna	2 „	6) wartość siły roboczej	2 „
3) gospod. towarowa	1 „	7) niezbędny czas pracy	1 „
4) wartość użytkowa	1 „	8) renta gruntowa	1 „

Zestaw IV

1) formacja społ. ekonom.	1 pkt.	5) prawo wartości	2 pkt.
2) gospodarka naturalna	1 „	6) kapitał	2 „
3) praca konkretna	1 „	7) skład organ. kapitału	1 „
4) praca abstrakcyjna	1 „	8) zysk przeciętny	1 „

II. ORGANIZACJA I TECHNIKA HANDLU

Grupa I

Przykład na wykorzystanie pytań kontrolnych z podręcznika.

1) Jakich specjalnych trudności mogą powstać przy sprzedaży detalicznej?	2 punkty
2) Jakich zasad należy przestrzegać przy sprzedaży towarów deficytowych?	4 „ „
3) Na jakich zasadach opiera się sprzedaż z gwarancją?	4 „ „
4) Jakich zasad należy przestrzegać przy sprzedaży towarów nowo wprowadzonych na rynek?	5 „ „
	punktów 15

Grupa II

1) Jakich zasad należy przestrzegać przy sprzedaży towarów w okresie przejściowych trudności w zaopatrzeniu?	4 punkty
2) W jaki sposób można równocześnie obsługiwać kilku kupujących?	5 „
3) Jak należy postępować w przypadku brakużądanego towaru?	3 „
4) Jak należy ustosunkować się do propozycji sprzedaży towaru z wystawy?	3 „
	punktów 15

U w a g a

Odejmujemy od ogólnej liczby punktów:

a) za błędy ortograficzne do dwóch błędów	1 punkt
„ „ „ powyżej „	2 „
b) za zły styl	1 „
c) za niestaranne pismo	1 „

III. ZASADY KSIĘGOWOŚCI

Zaksięgować na kontach 10 operacji gospodarczych

Za prawidłowe zaksięgowanie każdej operacji 2 punkty.

Ogółem 20 punktów.

- 1) Sprzedaliśmy za gotówkę towarów za zł 37 500,—
- 2) Wpłaciliśmy do banku (r-k rozliczeniowy) zł 36 000,—
- 3) Zakupiliśmy za gotówkę papier i torby — zł 950,—
- 4) Spłaciliśmy z rachunku rozliczeniowego część kredytu bankowego w sumie zł 50 000,—
- 5) Zakupiliśmy z hurtowni NN (dostawca) towarów za zł 36 500,—
- 6) Zakupiliśmy za gotówkę komplet noży do wędlin za zł 350,—
- 7) Kupiliśmy za gotówkę torby za zł 420,—
- 8) Podjęliśmy z rachunku rozliczeniowego do kasy zł 1500,—
- 9) Państwo wpłaciło na r-k rozliczeniowy zł 75 000,— na powiększenie Funduszu Statutowego.
- 10) Sprzedaliśmy odbiorcy AB towarów za zł 5000,—

U w a g a

Odejmujemy za:

a) każdą nieformalnie poprawioną liczbę	1 pkt.
b) za niestaranne wykonanie	2 „

Temat ten w praktyce opracowany był w pięciu wariantach w ten sposób, że zmieniane były kwoty w złotych oraz kolejność operacji. Księgować należy do tych przed-

miołów, w których zupełnie łatwo ustalić można obiektywną ocenę w punktach, jak to stwierdziłem w czasie całorocznego eksperymentu własnego.

IV. ARYTMETYKA GOSPODARCZA

Temat repetycyjny na 70—80 minut w sześciu wariantach liczbowych

Ocena — punkty zależnie od liczby obliczeń w każdym zadaniu zaznaczone są w kółeczkach z lewej strony;
ogólna liczba punktów — 30.

a) Koszty transportu zł 19 423, — podzielić w stosunku do wagi trzech towarów w kilogramach:

4. a) 5425 b) 3928 c) 2736

Dzielenie z dokładnością 0,0001; trzy mnożenia z dokł. 0,1

b) Oblicz w procentach z dokł. do 0,1 stosunek produkcji każdego wydziału do całej produkcji fabryki.

3.	I	5675 t	%
	II	8390 t	%
	III	3710 t	%
	Razem		

c) Oblicz w procentach z dokł. do 0,1 stosunek manka lub superaty do obrotu.

4.	remanent	wartość książkowa	obrót
a) zł	267145	269835	189350
a) „	158367,50	155341	147275

d) Za aparat radiowy płaciliśmy zł 845, a sprzedawaliśmy go po zł 950,—

2. Ile procent (z dokł. do 0,1) wynosi marża kalkulacyjna w stosunku do ceny sprzedaży?

e) Waga netto towaru wynosi kg 465. Opakowanie waży kg 13.

2. Ile procent (dokł. do 0,1) wynosi waga opakowania (tara) w stosunku do wagi brutto?

f) Od zł 32476,50 obliczyć kolejno: 3 promil — 14,4% — 5% — 28% — 2½% — 75%

g) Obliczyć z dokł. do 1 planowany zapas magazynu, jeżeli stan obecny wynosi kg 24 128,3, co stanowi 94% planu.

2. h) Potrącono 15% marży, co wyniosło zł 4254. Od jakiej sumy rachunku potrącono tę marżę?

i) Cenę towaru podniesiono o 12%, a następnie o 6%.

8. Cena ta wynosi obecnie zł 556,20. Ile złotych (dokł. do 1 grosza) wynosiła przed podwyżkami?

V. Tak wykonane prace nauczyciel ocenia w punktach (ale nie przelicza ich każdorazowo na ocenę tradycyjną), notuje te punkty w górnym prawym rogu każdej pracy, oblicza średni wynik całej klasy w procentach w stosunku do wyniku idealnego, notuje wyniki w dzienniku klasowym (patrz fragmenty karty z dziennika na str. następnej) i przed następną lekcją oddaje klasie prace poprawione i ocenione w punktach, które uczniowie sami przeliczają na wskaźniki procentowe z dokł. do 5%.

Test próbny oceniony był w punktach przeliczonych na percentyle. Test ten oparty był na wiadomościach z arytm. ogólnej.

FRAGMENTY KARTY Z DZIENNIKA KLASY I TECHNIKUM
I okres 1964/65 — Arytmetyka gospodarcza 3 godz. tygodniowo

Nr kol.	Test próbny	Wskaźniki procentowe zanotowane w decylach									%	Ocena za I okr.	
		1	6	1	10	—	—	7,5	9	9			7
1	46	1	6	1	10	—	—	7,5	9	9	7	63	3
2	75	5	7	5	7,5	9	10	3,5	7	10	10	74	4
3	50.	5	4	4	1,5	5	4,5	2,5	5	6	10	46	2
4	30	4	7,5	5	6	7,5	7	7,5	8	9	9	71	4
5	80	9	8,5	7	10	7,5	10	10	9	10	10	91	5
6	65	8	7,5	8	7,5	8,5	10	9	8	9	10	86	5
7	40	5	7	8	5	4,5	8	7	6	8	10	69	3
8	5	0	4,5	3	2,5	4	0,5	5	9	8	7	44	2
9	65	6	9,5	7	7,5	7,5	10	10	9	10	10	87	5
10	60	10	7,5	7	7,5	10	10	10	9	10	8	89	5
11	90	8	9	4	10	9	10	10	9	10	10	87	5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
40	46	4	6,5	1	3,5	5,5	7	3,5	—	—	6	46	2
41	85	8	7,5	8	10	6	7,5	9	10	9	10	85	5
42	5	—	1,5	0	4	1,5	0,5	0	5	5	3	23	2
43	40	—	7	1	7,5	8,5	7,5	9	—	—	—	68	3

Srednie klasy: 65%/ 65% 55% 70% 65% 75% 70% 80% 85% 90%

Notowanie w decylach (0,1 wskaźnika procentowego) podyktowane jest dwoma względami, a mianowicie: 1) wskaźnik w decylach podzielony przez dwa jest odpowiednikiem noty w skali konwencjonalnej, co może być potrzebne wychowawcy klasowemu przy informowaniu rodziców o stopniach bieżących.

2. Suma wskaźników w decylach dla uczniów, którzy pisali dziesięć prac klasowych w czasie okresu, jest gotową średnią arytmetyczną w procentach.

Dwójki w grupie IV to dwuprocentowe potrącenie od średniej arytmetycznej za I okres. Dwójki te otrzymali uczniowie, którzy bez ważnej przyczyny nie wykonali pracy domowej lub wykonali ją w sposób karygodnie niedbały, bez starania o prawidłowość wyników.

VI. Każdy uczeń prowadzi w zeszytcie przedmiotowym rejestrację statystyczną osiągniętych wyników z rubrykami:

Nr pracy	Punktów do osiągn.	Punkty osiągnięte		Średni wynik klasy w %
		liczba	%	
1	2	3	4	5
1	4	0	0	10
2	8	2	25	15
3	4	2	50	20
4	4	0	0	20
5	10	3	30	35
6	9	3	35	35
7	7	2	30	40
8	4	2	50	40
9	13	8	60	50
10 itd.	12	7	60	55

Ponadto każdy uczeń sporządza w zeszyście wykres znany pod nazwą „krzywej uczenia się” na podstawie danych z rubryki 4 i 5. A więc będą tu dwie krzywe — lambda: jedna prezentująca graficznie wyniki własne, a druga (przy użyciu czerwonego ołówka) — wyniki klasy. Na osi poziomej oznaczone będą kolejne numery prac, na osi pionowej procenty (jedna kratka w zeszyście — to 5%).

Jedną z ostatnich godzin przed końcem okresu przeznaczamy na wspólne z klasą obliczenie wyników całego okresu i ustalenie ocen w czterostopniowej skali konwencjonalnej. Obliczenie to przebiega, jak następuje:

a) Każdy uczeń oblicza sam średnią arytmetyczną swoich wyników procentowych (rubryka 4).

b) Nauczyciel odczytuje własne (przygotowane uprzednio) obliczenia tych średnich na podstawie zapisów w dzienniku.

c) Po uzgodnieniu ewentualnych różnic rangujemy osiągnięte wyniki w postaci uporządkowanego szeregu statystycznego malejącego. Dzielimy ten szereg na cztery przedziały (ocena b. dobra, dobra, dst., ndst.) w zależności od wartości poszczególnych wyników i położenia ich w stosunku do mediany.

Oparcie oceny okresowej na licznych wskaźnikach procentowych czyni ją w oczach młodzieży całkowicie umotywowaną i bezsporną.

SZEREG STATYSTYCZNY

Oceny b. dobre	Oceny dobre	Oceny dostateczne	Oceny niedostateczne
1 T 94	13 K 82	27 C 69	40 B 46
2 B 91	14 P 82	28 P 69	41 Z 46
3 P 91	15 K 81	29 K 68	42 C 44
4 W 91	16 W 81	30 M 66	43 J 23
5 D 89	17 K 79	31 S 65	
6 S 88	18 P 78	32 B 68	
7 D 87	19 B 74	33 S 63	
8 D 87	20 K 74	34 K 62	
9 S 87	21 G 73	35 S 61	
10 C 86	22 K 73*	36 Z 59	
11 R 86	23 B 71	37 M 54	
12 Z 85	24 E 71	38 I 53	
	25 L 71	39 M 51	
	26 S 70		

Zamieszczony powyżej uporządkowany szereg statystyczny zawiera przeciętne wyniki w procentach 10 prac, jako podstawa ocen okresowych w skali konwencjonalnej.

STRUKTURA OCEN

	Liczba	%
bdb	12	28
db	14	33
dost	13	30
ndst	4	9
Ogółem	43	100%

* Mediana

Przedstawiona powyżej struktura ocen okresowych wyprowadzona jest na podstawie szeregu statystycznego.

d) Kończymy te czynności statystyczne powierzeniem zespołowi zgłoszonemu „na ochotnika” wykonanie grafiku liniowego, obrazującego osiągnięte wyniki przez całą klasę.

e) Na pierwszej lekcji w nowym okresie dzielimy klasę na pięcioosobowe „zespoły uczenia się i wzajemnej pomocy” pod przewodnictwem tych uczniów, którzy osiągnęli kolejne najwyższe rangi w okresie poprzednim.

Na podstawie długoletniego doświadczenia własnego w stosowaniu opisanej tu metody testowo-statystycznej, zebranych obserwacji reakcji młodzieży i jej wypowiedzi ankietowych, wydaje mi się, że technika ta w dużo większym stopniu niż tradycyjna metoda kontroli i oceny zezwala na pomyślne spełnianie przez ocenę szkolną jej funkcji dydaktycznej, wychowawczej i społecznej.

Proponowana tu metoda obiektywizacji ocen odpowiada całkowicie postulatowi jawności oceny, zechęca, jak sądzę, młodzież do systematycznej pracy i przyzwyczają ją do samokontroli; uczy praktycznego stosowania obliczeń procentowych oraz metod statystyczno-graficznych, co ma szczególne znaczenie w szkoleniu zawodowym.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

BRONISŁAW BIEGELEISEN-ŻELAZOWSKI: ZARYS PSYCHOLOGII PRACY

Warszawa 1964, PWN, ss. 327 (z portretem autora)

W recenzowanej pracy uważny czytelnik — organizator pracy, inżynier, nauczyciel szkoły zawodowej i w ogóle organizator zespołów ludzkich — znajdzie te wszystkie wartości, na które zwraca uwagę słowo wstępne twórcy prakseologii prof. dra Tadeusza Kotarbińskiego, a więc przede wszystkim owoc głębokich i twórczych przemyśleń oraz wszechstronnych badań empirycznych w zakładach produkcyjnych w kraju i za granicą w zakresie wpływu maszyny na człowieka i odwrotnie. Badania własne autora w powiązaniu z krytycznym oświetleniem wyników badań psychotechników (psychologów inżynierskich) i psychologów pracy z innych krajów są umieszczone w kontekście rozważań teoretycznych, integrujących fizjologię pracy, psychologię społeczną, socjologię pracy, medycynę, ekonomikę, pedagogikę i metodykę kształcenia zawodowego w szkołach przyzakładowych, w przemyśle, w handlu, komunikacji, na kursach przysposobienia zawodowego.

Jeżeli za kryteria krytyki naukowej za prof. Józefem Pieterem przyjmiemy: oryginalność, wartość metodologiczną, wartość logiczną, wartość społeczną, rozmiar wysiłku twórczego, rozmiar samego dzieła, poprawność językowego opracowania, przystępność ujęcia pisarskiego ze względu na wyżej określonego czytelnika, to „Zarysowi psychologii pracy” Br. Biegeleisena-Żelazowskiego przyznamy wysoką rangę wśród dzieł traktujących o tym przedmiocie. Należy zasługę Autora podkreślić tym bardziej, że literatura ergonomiczna w naszym kraju jest jeszcze w porównaniu do osiągnięć innych krajów w tym zakresie dość uboga. Z tego względu dzieło Biegeleisena-Żelazowskiego stawia go obok naszych najwybitniejszych teoretyków organizacji pracy i jej humanizacji takich, jak Karol Adamiecki, Tadeusz Kotarbiński, Ignacy Szaniawski, Jan Zieleniewski i niewielu innych.

Autor spełnił także ważny postulat łączności teorii z praktyką. „Zarys psychologii pracy” jest bowiem szczęśliwym przykładem zastosowania psychologii w przemyśle, w rzemiośle, w handlu, komunikacji, w szkoleniu produkcyjnym w szkole zawodowej, w kształceniu politechnicznym w szkole ogólnokształcącej. Autora interesuje nie tylko aspekt podnoszenia wydajności pracy, właściwy dla teoretyków organizacji pracy w krajach kapitalistycznych oraz po części także i dla naszych prakseologów, lecz przede wszystkim humanizacja pracy przez wykorzystanie analizy układu maszyna-człowiek do zaprojektowania takiego zwrotnego sprzężenia tych dwu czynników, aby człowiek nie był skazany na przystosowanie się do maszyny, lecz mógł także przystosować maszynę do siebie, czyniąc w ten sposób pracę w cywilizacji przemysłowej podstawowym czynnikiem kulturotwórczym, sprzyjającym rozwojowi osobowości.

Takie ujęcie zagadnienia analizy procesu pracy, wpływu pracy na człowieka i wpływu człowieka na pracę jest bardzo ważne ze względów pedagogicznych, filozoficznych i społeczno-politycznych. Toteż ze szczególnym zadowoleniem czyta się sekwencje krytyczne Autora o założeniach i wynikach badań psychologów inżynierskich i psychologów pracy w krajach kapitalistycznych. Z uwag krytycznych Biegeleisena-Żelazowskiego widać, że nie ogranicza się on tylko do informacji czy relacji o stanie badań w zakresie psychologii pracy w innych krajach. Rozporządzając imponującą erudycją, Autor starannie rozróżnia „pogląd” i „teorię”. W jego rozważaniach rzadko spotyka się sądy w sensie subiektywnego przekonania lub supozycje, prawie każdy jego pogląd jest obiektywny, a uzasadnienia oparte na faktach

empirycznych i uogólnieniach, których stopień prawdziwości odznacza się pewnością bardzo daleką od zera.

W dziedzinach niedostatecznie oświetlonych przez badania szczegółowe Autor zajmuje stanowisko ostrożne i raczej stwierdza niemożność sformułowania uogólnienia z powodu braku dostatecznej liczby faktów, niż ryzykuje hipotezy. Dzięki temu w każdym niemal rozdziale „Zarysu” czytelnik znajduje wskazania na problemy, które czekają na rozwiązanie przez psychologów pracy we współdziałaniu z fizjologami, socjologami, ekonomistami, pracownikami inżynieryjnymi w produkcji, lekarzami i prawnikami. W ten sposób Autor realizuje postulat integracji wiedzy o pracy ludzkiej — kapitalny dla społeczeństwa socjalistycznego ze względu na konieczność rozwiązania pozostałego po kapitalizmie konfliktu między humanizmem i technicyzmem, między maszyną i człowiekiem, konfliktu, który ukazał w znanym dziele Georges Friedmann.

Omawiając to zagadnienie w wielu rozdziałach swej książki Autor nie zaniedbał żadnej czynności w zakresie metodologii i badań pracy ludzkiej. I na tym właśnie polega zawartość logiczna pracy i bogactwo jej treści. W rozdziale wstępnym omówiony jest teren badania i zawartość książki. Rozdział I poświęcony jest historii rozwoju psychologii pracy za granicą i w Polsce, przy czym poddane są krytyce założenia burżuazyjnej „psychotechniki”, dziś jeszcze na Zachodzie nazywanej psychologią inżynieryjną. Autor omawia zakres badania psychologii pracy, skłaniając się do poglądów psychologów radzieckich, tam bowiem pod wpływem myśli Marksa o pracy i wskutek przemian ustrojowych po Rewolucji Październikowej powstały warunki pracy produkcyjnej sprzyjające humanizacji pracy przez zmianę stosunku ludzi do pracy.

W zakres badań psychologii pracy Autor włącza proces produkcji w fabrykach, pracę majstra w warsztacie, murarza na budowie, pielęgniarki w szpitalu, kierowcy w samochodzie, kelnera w restauracji, dyrektora administrującego instytucją lub przedsiębiorstwem itp. Między psychotechniką a psychologią pracy zachodzi — zdaniem Autora — zasadnicza różnica, polegająca na tym, że pierwsza zajmuje się przede wszystkim selekcją kandydatów na pracowników w aspekcie największej ich wydajności pracy, podczas gdy psychologia pracy nie bada zdolności do określonej pracy, lecz analizuje sam przebieg pracy, aby zapewnić pracownikom odpowiednie warunki, opiekę ze strony przełożonych w celu rozwijania zarówno cech konstytutywnych, jak i dyspozytywnych człowieka, które muszą być uwzględnione przez organizatorów pracy w interesie pracowników. Muszą oni mieć zadowolenie z pracy, dobre stosunki społeczne w zakładzie, dobrą sytuację rodzinną, możliwość korzystania z dóbr kultury w czasie wypoczynku itp. Odrzucając psychotechniczną, atomistyczną koncepcję pracy, Autor nie przeszedł bezkrytycznie na pozycje psychologii postaci, lecz metodykę psychologii pracy oparł na konkretnych badaniach nad procesem pracy w przemyśle, szczególnie w ZSRR, gdzie zdołano stworzyć całościowe ujęcie procesu pracy, a więc jej syntezę.

W dalszych rozdziałach Autor wyjaśnia podstawowe pojęcia psychologii pracy niezbędne do analizy procesu pracy (szczególnie rozdział II). Informuje o technikach badania przebiegu pracy, a więc opisuje metody modalne, pozwalające na głębsze wnikięcie w istotę procesu pracy (rozdz. III). Autor sądzi słusznie, że choć metody te nie dają wytłumaczenia przyczynowego i są schematyczne, mają jednak duże znaczenie metodyczne, gdyż pozwalają uniknąć trudności słownego opisu pracy i zastąpić go, gdzie to możliwe, językiem cybernetyki, opartym na teorii informacji i wyrażającym pojęcia w sposób ilościowy za pomocą symboli matematycznych. W rozdziale IV Autor przedstawia szczegółowo zalety teorii informacji i jej znaczenie dla psychologii pracy, zajmując stanowisko zbliżone z poglądami dra Mieczysława Choynowskiego („Metody i wyniki psychologii przemysłowej”), prof. Oskara Langego („Całość i rozwój w świetle cybernetyki”), Jana Zieleniewskiego („Organizacja zespo-

łów ludzkich"). Licząc się jednak z przygotowaniem masowego czytelnika Biegeleisen-Żelazowski rezygnuje z zagłębiania się w szczegóły.

Rozdział V omawia metody syntetyczne, które doprowadziły do uogólnień mających charakter praw lub zasad psychologii pracy. W świetle teorii modelowych o polach funkcji psychicznych Autor przedstawia zastosowanie „prawa” oszczędności psychoenergetycznej; na podstawie badań nad istotą zmienności czasów pracy i jej wydajności wyjaśnia działanie prawa homeostazji, wreszcie na teorii zwrotnego sprzężenia w układzie maszyna-człowiek buduje prawo wzajemnego oddziaływania człowieka na pracę i pracy na człowieka. W tej części pracy odczuwa się brak precyzji aparatury pojęciowej, niemniej jednak przykłady z psychologii wojskowej, z psychologii przemysłowej z uwzględnieniem własnych badań Autora i jego współpracowników i uczniów wyjaśniają sens wywodów Autora.

Wśród czynności metodologicznych ważne miejsce zajmują techniki badania i ich sprawdzanie. Temu zagadnieniu jest poświęcony rozdział VI. Autor zatrzymuje się dłużej na metodzie testów i poddaje ją wszechstronnej krytyce. Uwypuklając warunki pracy w ustroju socjalistycznym, przeciwstawia się wierze psychotechników w wartość selekcyjną testów i ich walory diagnostyczne, w szczególności obwarowuje wieloma zastrzeżeniami analizę czynnikową. Za zadanie psychologa pracy uważa nie dobór najzdolniejszych pracowników według wyników testów połączony z odrzuceniem wszystkich innych, lecz niedopuszczenie do zawodu lub stanowiska pracy osób wykazujących zasadnicze braki psychofizjologiczne, uniemożliwiające w świetle wymagań analizy procesu pracy wykonywanie prac szczególnie niebezpiecznych lub stwarzających możliwość dużej wypadkowości. Drugim zadaniem psychologów pracy jest poradnictwo zawodowe, zmierzające do kierowania pracowników na stanowiska dla nich najwłaściwsze ze względu na warunki konstytutywne i dyspozytywne. Te zadania mogą być wykonane, jeżeli psycholog pracy opracuje w sposób analityczny (uwzględniający kolejność operacji) i syntetyczny (biorący pod uwagę całość procesu pracy) wszystkie ważniejsze rodzaje wykonywanych prac, za punkt docięcia zaś uzna bezpieczeństwo i higienę pracy zarówno fizyczną, jak i psychiczną. Ta droga prowadzi do humanizacji pracy.

Ze swych rozważań Autor wyłączył poradnictwo zawodowe dla młodzieży, uznając je za domenę troski władz oświatowych, w czym zgodny jest ze stanowiskiem prof. dr. Janiny Budkiewicz.

Rozdziały VII i VIII są poświęcone omówieniu techniki obserwacji robotników przy pracy, mającej na celu ustalenie przyczyn zmęczenia i znużenia oraz wypadków przy pracy. Bogato udokumentowane wywody naświetlają problem bezpieczeństwa i higieny pracy, powszechnie u nas za mało doceniany. Autor widzi przyczyny zmęczenia nie w mopotonii pracy, lecz w niewłaściwym rozwiązaniu układu maszyna-człowiek i nieuwzględnianiu przez kierownictwa zakładów pracy postulatów samych robotników. Odnośnie do przyczyn wypadków Autor stoi na stanowisku, że przyczyn tych nie należy szukać w osobowości pracowników, gdyż hipoteza ta nie jest udowodniona.

Ostatnią czynność metodologiczną, której należy oczekiwać od badacza naukowego, to wnioski. Znajdujemy je w rozdziale IX, który jest próbą usystematyzowania odkryć w psychologii pracy w zakresie centralnego problemu humanizacji pracy, ważnego z punktu widzenia pedagogiki pracy. Odpowiadając na pytanie „Jak kształcić ludzi pracy?” Autor wkracza w problematykę szkolenia zawodowego. Wnikliwie ujmując proces uczenia się pracy Autor przeciwstawia się istniejącej sprzeczności między celami szkół zawodowych (kształcenie na szerokiej podbudowie teoretycznej i wieloprofilowej) a szkół przyzakładowych (kształcenie wąsko-specjalistyczne i praktycystyczne). Słuszne jest naszym zdaniem zastrzeżenie Autora, aby nie wprowadzać młodzieży zbyt wcześnie do specjalizacji. Warto przytoczyć w okresie dyskusji nad reformą szkolnictwa zawodowego dobrze uzasadnione zdanie:

„Liczne doświadczenia przemysłowe skłaniają do twierdzenia, że specjalista, który opanował ogólne podstawy swego zawodu, łatwiej uczy się innej specjalności niż fachowiec o bardzo wąskiej specjalności, ale bez ogólnego przygotowania zawodowego” (s. 190).

Wnioski Autora są szczególnie cenne dla nauczycieli szkół zawodowych zamieszczone w paragrafie pt. „Metody szkolenia zawodowego”. Znajdzie tutaj czytelnik wskazanie, że dobry nauczyciel nie może być tylko „dobrym fachowcem”, „ale musi on umieć przedstawić właściwe metody pracy, wyjaśnić je i uzasadnić”. Psycholog pracy (a naszym zdaniem powinien nim być dobrze przygotowany instruktor zawodu) powinien prowadzić dokładne obserwacje zarówno zdolnych, jak i mniej zdolnych pracowników (uczniów) oraz przeprowadzać z nimi rozmowy, które by dostarczyły materiału do słownego opisu przebiegu danej pracy (operacji), a także narzędzi i urządzeń. Opis taki powinien być uzupełniony szkicami rysunkowymi i obejmować następujące szczegóły:

- 1) ogólne warunki pracy (miejsce, temperatura, wilgotność, hałas, drgania, kurz, bezpieczeństwo itp.);
- 2) opis pracy (podział na poszczególne jej fazy wraz z ewentualnymi przepisami i instrukcjami);
- 3) środki pracy (materiały, narzędzia, maszyny i inne urządzenia);
- 4) wskazania dotyczące szczegółów, trudności, błędów itp.

Zalecenia te są bardzo przydatne dla nauczycieli szkół wiodących, dążących do nowatorstwa pedagogicznego. Nauczyciele takich szkół powinni stosować według zaleceń Br. Biegeleisena-Żelazowskiego wymienione już trzy prawa obowiązujące w procesie pracy, prowadzić badania szybkości uczenia i wykreślać krzywą uczenia się, porównywać osiągnięcie poszczególnych uczniów z krzywą i odpowiednio mobilizować ich do stałego podnoszenia sprawności uczenia się, a w szczególności przeciwdziałać różnym formom frustracji, której ulegają uczniowie mający niepowodzenie w uczeniu się pracy. Kapitalne znaczenie ma zastosowanie w uczeniu się pracy teoria informacji, z której wynika zasada uzupełniania samych ruchów szkoleniem percepcji, polegającym na tym, aby w każdym elemencie pracy zbadać, jaki jest w nim udział percepcji. Na zagadnienie to zwraca uwagę również A. Kosiłow w niedawno wydanej w języku polskim książce „Fizjologia pracy a nauczanie wytwórcze”. Biegeleisen-Żelazowski podkreśla, że dla teorii nauczania jest to bardzo ważne, gdyż elementy, które wymagają dużego udziału percepcji, są trudniejsze do nauki i wymagają dłuższego czasu.

Wiele uwagi Autor poświęca badaniom psychologa amerykańskiego Seymoura, który zajął się wpływem funkcji psychicznych na decyzje wykonania danego ruchu, przy czym posługiwał się techniką pytań dotyczących sposobu wykonania pracy przez robotników, obserwacją działania pewnych narządów zmysłowych, eksperymentem i introspekcją (po wyuczeniu się danej operacji przez badacza).

Równie godny uwagi jest paragraf pt. „Trudności w szkoleniu zawodowym młodzieży”. Za główną trudność uważa Autor sprzeczność między aspektem ekonomicznym kształcenia zawodowego, narzuconym przez sfery gospodarcze, a aspektem psychologiczno-pedagogicznym, uwzględniającym fizjologię i psychologię dojrzewania młodzieży. Tutaj powołuje się na badania psychologa francuskiego Rousseleta (1960), który stwierdził, że przejście młodzieży ze szkoły do zakładu produkcyjnego jest głębokim przeżyciem, którego źródłem jest różnica między nauczaniem idealizacyjnym o środowisku pracy a surową rzeczywistością, która zaprzecza wyidealizowanym wiadomościom szkolnym. W szkole ucza, że praca jest sprawą honoru i kryterium zasług obywatelskich, w zakładzie pracy panuje pogląd, że praca jest źródłem zarobków, a więc tylko koniecznością ekonomiczną. Tu uczy się młodzież, że w układzie maszyna-człowiek podstawową wartością jest człowiek, tam daje się prymat maszynie, czemu sprzyja postępująca szybko mechanizacja i automatyzacja, powo-

dużą alienację człowieka. Konflikt między wychowaniem szkolnym a nauczaniem zawodu pogłębia się pod wpływem nauczycieli i instruktorów, pierwsi bowiem kładą przesadny nacisk na teorię, drudzy — na precyzję i kolejność ruchów. Ten rozdźwięk między teorią i praktyką prowadzi często u młodzieży nie dość dojrzałej emocjonalnie i intelektualnie do zachwiania równowagi psychicznej, której przejawami są różne formy frustracji: agresja, regresja, identyfikacja, fiksacja i rezygnacja (ss. 118 i 259). Jak temu zapobiec, Autor pokazuje na przykładach badań robotnic w przemyśle odzieżowym.

Dalszym rozwinięciem zarysowanego wyżej problemu jest paragraf pt. „Psychologiczno-pedagogiczne zasady organizacji szkolenia zawodowego”. Autor formułuje je w sposób następujący:

1) W nauczaniu pracy nie należy ograniczać się do ćwiczeń odpowiednich ruchów i operacji, lecz trzeba uwzględniać prawa socjologii pracy i zasady pedagogiki pracy, trening bowiem nie wyczerpuje problemu nauczania pracy i wychowania przez pracę.

2) Aby nauczanie pracy uczynić zgodnym z postulatem integracji technicyzmu i humanizmu w ramach systemu pedagogicznego, trzeba zreformować metodę szkolenia instruktorów szkolenia zawodowego.

3) Reforma systemu szkolenia zawodowego młodzieży powinna opierać się na zasadach psychologii rozwojowej i uwzględniać zmiany zachodzące w młodzieży pod wpływem dojrzwania i dorastania.

4) W związku ze zmianami społecznymi, zachodzącymi w społeczeństwie socjalistycznym, zakłady pracy powinny spełniać większe niż dawniej zadania wychowawcze.

5) Mając na uwadze fakt, że szybki postęp techniczny wymaga wszechstronniejszego niż dotychczas przygotowania do wykonywania zawodu, tym bardziej że wiele tradycyjnych zawodów zanika, a powstają zawody nowe, trzeba rozwijać w większym niż dotychczas stopniu inteligencję teoretyczną i większą precyzję wykonawczą. Z tego też względu nie należy kłaść zbyt dużego nacisku na ćwiczenia w czynnościach stereotypowych, które wskutek postępu technicznego i modernizacji maszyn nie mają widoków na długie stosowanie.

Na zakończenie swych rozważań w zakresie pedagogiki pracy Autor formułuje następujące dyrektywy dla nauczycieli zawodu (instruktorów pracy):

1) W szkoleniu zawodowym należy stosować zasadę stopniowania trudności.

2) W toku szkolenia należy prowadzić dyskretną obserwację zarówno wyspecjalizowanych robotników, jak i uczniów i na podstawie wyników obserwacji wdrażać do wzorcowych metod pracy, czuwając nad niedopuszczeniem do wadliwej postawy roboczej, zbędnych i chaotycznych ruchów, do niewłaściwego obchodzenia się z narzędziami, materiałami, urządzeniami, do zaniedbania kultury miejsca pracy.

3) Nauczyciel zawodu powinien informować instruktaż z punktu widzenia uczniów, dostrzegać ich trudności natury fizjologicznej i psychologicznej i zapobiegać nieodpowiednim postawom i nawykom.

4) Za podstawowe etapy w szkoleniu zawodowym należy uważać: a) objaśnianie, b) demonstrowanie, c) ćwiczenie, d) ocenę techniczną pracy, e) omówienie wyników pracy w aspekcie jej walorów wychowawczych i moralnych, co wymaga indywidualizacji w procesie szkolenia i uwzględniania cech charakterologicznych uczniów.

Stosowanie tych dyrektyw uzależnia Autor od kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli zawodu (instruktorów) lub opiekunów pracy, toteż sylwetkę opiekuna pracy poświęca 3. i 5. paragraf rozdziału XI (ss. 242—245 i ss. 250—260).

Ostatnie rozdziały książki mają charakter uzupełnienia treści podanych systematycznie w pierwszych dziesięciu rozdziałach przez omówienie nowszych badań empirycznych nad pracą w handlu, w komunikacji, łączą też rozważania z pogranicza prakseologii, socjologii zakładu pracy bądź też psychologii pracy. Przy czytaniu

tych rozdziałów łatwo zauważa się powtórzenia pewnych myśli, a nawet sekwencji, co należy złożyć na karb niezbyt dobrej adiustacji i pracy redakcyjnej wydawcy.

Zamykając książkę Biegeleisena-Żelazowskiego trzeba stwierdzić, że jest ona owocem długoletnich badań empirycznych i rozległej erudycji Autora, poświadczonej liczbą 331 pozycji literatury przedmiotu w ogromnej większości w językach obcych. Wśród polskich specjalistów cytowanych w książce 13 pozycji należy do samego Autora. Są to prace pionierskie tej wagi co prace Karola Adameckiego, Tadeusza Kotarbińskiego, Ignacego Szaniawskiego i A. Matejki, które Autor sumiennie wykorzystał.

Z tych względów mimo pewnych usterek w kompozycji książki i niezbyt szczęśliwej adiustacji tekstu, której wynikiem są dość częste potknięcia stylistyczne, „Zarys psychologii pracy” należy do najcenniejszych pozycji w literaturze ergonomicznej i dlatego powinien być codziennym towarzyszem pracy nauczycieli szkół zawodowych, a w szczególności nauczycieli zawodu. Książka legitymuje się spełnieniem wyrażonych na wstępie niniejszej recenzji zasad krytyki naukowej. Należy spodziewać się jej wznowienia, gdyż nakład 5000 egzemplarzy jest niedostateczny dla zaspokojenia potrzeb nauczycieli szkół zawodowych w okresie rozwijającego się w szkołach nowatorstwa pedagogicznego. Dobrze by było jednak zaopatrzyć książkę w indeks rzeczowy, który by ułatwił nauczycielom pełne wykorzystanie bogatej treści w praktyce pedagogiczno-dydaktycznej.

Zygmunt Bownik

KAZIMIERZ DOKTÓR: PRZEDSIĘBIORSTWO PRZEMYSŁOWE. STUDIUM SOCJOLOGICZNE ZAKŁADÓW PRZEMYSŁU METALOWEGO „H, CEGIELSKI”
Książka i Wiedza, 1964, ss. 306. Biblioteka Nauki o Pracy

Książka Kazimierza Doktora zgodnie z tytułem stanowić miała monografię przedsiębiorstwa. Sugeruje to również następująca wypowiedź autora: „W książce tej... chodzi nie tylko o wierny i dynamiczny opis socjograficzny, lecz o monograficzne przedstawienie jednego przedsiębiorstwa w świetle teorii socjologicznej zastosowanej do socjalistycznego przedsiębiorstwa przemysłowego...” (s. 9). Jednakże nie jest to monografia-przewodnik po zakładach. Być może, można by ją określić jako monografię problemową, polegającą na analizie jednego wybranego, a uznanego przez badacza za szczególnie ważny i charakterystyczny dla danej zbiorowości, zjawiska czy procesu społecznego. Dla Kazimierza Doktora jest to zagadnienie zachowań produkcyjnych robotników poznańskich. Inne problemy, zawarte w pierwszych i częściowo w ostatnim rozdziale, mają znaczenie dla ogólnej orientacji czytelnika w badanym przedsiębiorstwie.

Przypomnijmy główne tezy książki:

Przedsiębiorstwo przemysłowe stanowi dla autora organizację społeczną, a więc uporządkowany system grup. Wśród wielu różnych struktur zbiorowości zakładowych, wpływających na zachowania pracowników, K. Doktor uwzględnia przede wszystkim te, które regulują zachowania produkcyjne. Wyróżnia zatem struktury: administracyjną, zatrudnienia, społeczną i polityczną. Struktura administracyjna porządkuje układ komórek organizacyjnych (najczęściej nazywa się ją strukturą formalną), struktura zatrudnienia odzwierciedla podział pracy i występowanie poszczególnych kategorii zawodowych. Struktura społeczna jest według K. Doktora specyficznym przedmiotem zainteresowania socjologii. Autor przede wszystkim ana-

lizuje zmiany wynikające z nacjonalizacji, z przejścia fabryki z rąk prywatnego (lub akcyjnego) właściciela w ręce socjalistycznego państwa oraz konsekwencje tych zmian dla samookreślenia społecznego pracowników oraz charakteru więzi społecznych spajających pracowników H. Cegielskiego. Między innymi są to więzi nieformalne — szkoda, że ich analiza jest w omawianej książce tak skąpa. I wreszcie struktura polityczna, czyli „układ grup partyjnych, związkowych i samorządowych oraz tzw. grup nacisku, działających w przedsiębiorstwie” (s. 103). Charakter struktury administracyjnej i zatrudnienia zbliża fabrykę Cegielskiego do podobnych przedsiębiorstw kapitalistycznych. Struktury społeczne i polityczne mają cechy właściwe tylko socjalistycznemu przedsiębiorstwu.

Lektura tego rozdziału nasuwa następujące uwagi:

Nie jest całkiem jasne określenie struktury i zasad wyodrębnienia struktur i ich wzajemnych zależności. Szczególne wątpliwości budzi rozumienie struktury społecznej. Odnosi się wrażenie, że społeczne to spontaniczne, nieformalne z jednej strony, z drugiej zaś to makrospołeczne klasowo-warstwowe stosunki. Zbyt różne rzeczy włącza się do jednej klasy zjawisk, wyłączając jednocześnie w sposób nieuzasadniony inne, jak społeczne struktury sformalizowane w systemie organizacyjnym czy „politycznym”.

Autor dał w I rozdziale przegląd teoretycznych koncepcji poświęconych przedsiębiorstwu, jest on jednak dość fragmentaryczny. Ponadto nie dostosował do tego przeglądu swoich monograficznych rozważań. Dla monografii rozdział o strukturach zbiorowości zakładowych wydaje mi się niezmiernie ważny, jednakże rozwiązanie tego zadania przez K. Doktora budzi szereg zastrzeżeń. Uważam ten rozdział za najmniej udany w książce, i stąd też wolę traktować książkę jako monografię problemową. Główny bowiem przedmiot pracy K. Doktora wzbudza pełną aprobatę i zadowolenie. Jak już wspomniano, dotyczy on zachowań produkcyjnych robotników (rozdziały III i IV).

Robotnicy Cegielskiego w ponad 80% są zadowoleni ze swej pracy, przy czym nie jest to zależne od płacy. Mniejsze zadowolenie wykazują młodzi (jest to ogólna prawidłowość). Załoga HCP wykazuje dość dużą i rosnącą stabilizację. Istotne znaczenie ma pogląd na prestiż wykonywanego zawodu. W dalszym ciągu K. Doktor przedstawia strukturę plac i opinie robotników na ten temat. Problemy plac są przedmiotem bardzo żywego zainteresowania robotników, nie mają oni jednak dokładnego rozeznania w systemie plac i w zarobkach osiągniętych w HCP przez różne grupy pracowników. Oceny plac zależne są od subiektywnych, własnych doświadczeń i noszą wiele znamion emocjonalnych i nawet irracjonalnych. Tworzą się stereotypy o niesprawiedliwości, przywilejach, elitaryzmie bądź egalitaryzmie. Place zdają się stanowić najważniejszy element aspiracji pracownika i główny bodziec wydajności. W tym świetle K. Doktor dochodzi do wniosku, że zachowania produkcyjne pracowników HCP nie są jeszcze regulowane przez socjalistyczny stosunek do pracy.

Rozdział IV nosi tytuł: „Konformizm produkcyjny robotników akordowych” i jest poświęcony stosunkowi do wydajności pracy. Robotnicy akordowi to grupa, na którą bodźce placowe zdają się oddziaływać najbardziej bezpośrednio. Liczne badania — do klasycznych w Hawthorne — mówią o tym, że wytwarza się wśród robotników zbiorowa opinia co do dopuszczalnej i możliwej wydajności i że robotnicy podporządkowują się tej opinii. Analizy tych restrykcyjnych, konformistycznych zachowań stały się szczególnie interesujące dla socjologów przemysłu i prowadzone są w wielu krajach (USA, Francja, Anglia). K. Doktor pokazał, jaki mają one charakter w Polsce. Pokazał więc, że socjalistyczne stosunki produkcji, struktura polityczna zakładu, same aspiracje placowe nie wystarczają, aby zlikwidować bądź złagodzić ten konformizm. K. Doktor wylicza następujące dziedziny, w których konformizm dochodzi do głosu: wykorzystanie dnia roboczego (i w ogóle czasu pracy), własnych grupowych norm pracy, metod pracy (m. in. dokładności wyko-

nawstwa) itp. K. Doktor podaje także środki nacisku grupy — wyśmiewanie, ustalanie pewnych norm i wzorów zachowań, granic lojalności i solidarności („niewychylanie się”), a nawet groźby użycia siły fizycznej. Zdaniem K. Doktora około 3/4 robotników wykazuje postawy konformistyczne. Jeżeli zakład pracy, jego kierownictwo chce regulować te postawy, musi oddziaływać na społeczną strukturę załogi. W zakładzie HCP można zaobserwować pewne osiągnięcia w tym zakresie. Oczywiście konformizm produkcyjny może nie tylko wpływać na obniżanie, lecz również na podnoszenie wydajności pracy, stwarzać marginesy swobody produkcyjnej i racjonalizować metody pracy. Fisze o tym również K. Doktor.

Analizy opisywane mógł autor przeprowadzić jedynie na podstawie metody obserwacji uczestniczącej. Przez kilka miesięcy pracował jako robotnik, a następnie wielokrotnie odwiedzał zakłady przeprowadzając ankiety i sondaże. Zawdzięczamy tym doświadczeniom interesujący i rzadki w literaturze socjologicznej szkic poświęcony użyteczności i ograniczeniom metody obserwacji uczestniczącej. Znajdujemy go częściowo w I rozdziale książki, w całości zaś w *Studiach Socjologicznych* (1961. nr 2).

Ostatni — V rozdział — poświęcony jest stosunkom między robotnikami i kierownikami. K. Doktor traktuje kształtowanie tych stosunków jako generalny socjologiczny problem zarządzania. W szczególności interesują go stosunki między robotnikami i mistrzami oraz opinie robotników o kontaktach z kierownikami wyższego szczebla. Trzeba stwierdzić, że opinie te nie są jednoznacznie pozytywne. Robotnicy kierują pod adresem zwierzchników szereg pretensji co do organizacji pracy. K. Doktor pokazuje odmiennosć interesów robotników i ich zwierzchników, wynikającą nie z własności, lecz z pozycji społecznej w strukturze władzy. Ulega ona pogłębieniu na skutek odczuwania przez obie kategorie poczucia odmiennej przynależności grupowej. Występujące sprzeczności między kierownikami i robotnikami nie mają w Zakładach HCP charakteru konfliktów, częstych napięć i zatargów. Obok sprzeczności występuje bowiem również poczucie łączności opartej na wspólnej pracy, wspólnym celu, wspólnych zasadach zachowań, podporządkowanych realizacji planu produkcyjnego. K. Doktor pokazuje, że ludzie niezadowoleni i agresywni, przejawiający silne postawy konfliktowe stanowią marginesową grupę, pokazuje jednak zarazem, jakie są społeczne źródła tych postaw.

Przegląd wzajemnych stosunków międzyludzkich nie wydaje się wyczerpujący, jest jakby „spłaszczony”, niezróżnicowany, brak opisu „dobrych” i „złych” kierowników, nie wiemy, czy HCP nadaje jakieś szczególne piętno tym stosunkom.

Tak więc za najbardziej oryginalną i interesującą uważam analizę zachowań produkcyjnych. Autorowi udało się pokazać różnorodne, społeczne i organizacyjne implikacje tych zachowań, ich trwałość, niemal niezależność od zmian w społeczeństwie globalnym. Jeszcze raz wypada też podnieść doniosłość doświadczenia obserwacji uczestniczącej i przeżycia opisywanych sytuacji społecznych. Są to dwa najpoważniejsze i bezsporne atuty pracy K. Doktora. Cała książka zresztą zawiera rzetelny opis systemu społecznego przedsiębiorstwa, dostarcza wiele materiału i opinii naukowych, umiejętnie wprowadza wiedzę zawartą w literaturze polskiej i obcej.

Biorąc pod uwagę główny temat niniejszego numeru *Ruchu Pedagogicznego*, za-stanówmy się, jakie sprawy omawiane w książce K. Doktora mogą być przydatne z punktu widzenia szkolenia zawodowego:

Wydaje się, że książka K. Doktora wskazuje — jak wiele innych analiz socjologicznych — na doniosłość informacji pracownika o jego produkcji, płacy, o sytuacji ekonomicznej zakładu. Ma to istotny wpływ na stosunek do pracy i wzajemne postawy pracowników.

Podobnie jak w innych badaniach, okazuje się, że młodzi robotnicy (i dodajmy — po szkole zawodowej) wykazują mniejsze zadowolenie, więcej krytycyzmu, większą

plynność itd. Tłumaczy się to m. in. rozbudzeniem przez szkołę większych oczekiwań i aspiracji, których praktyka nie jest w stanie zaspokajać. Nasuwa się zatem uwaga, że zadaniem szkoły powinno być nie tylko rozbudzenie aspiracji, ale również pokazywanie dróg ich realizacji, „uzbrajanie” młodych robotników w środki, a także po prostu w wytrwałość. Zbyt często bowiem krytycyzm młodych prowadzi do apatii, obojętności i niedbalstwa.

Wychowawcze oddziaływanie na pracownika powinno obejmować społeczne stosunki i społeczne grupy pracownicze. Tą drogą można regulować w sposób zgodny z ogólnospołecznymi interesami konformizm produkcyjny, solidarność pracowników oraz tzw. „właściwe stosunki międzyludzkie”. O ich doniosłości książka K. Doktora mówi w sposób nader przekonujący.

Jolanta Kulpińska

**L. B. ITIELSON: OSNOVY MIETODYKI PROFISSIONALNOGO
OBUCZENIJA SZKOLNIKOW
Moskwa 1963, Uczpiedgiz, ss. 230**

W warunkach ciągłego wzrostu technizacji życia zagadnienie zawodowo-technicznego i politechnicznego kształcenia młodzieży staje się jednym z ważniejszych i aktualnych problemów współczesnej pedagogiki, a zwłaszcza teorii kształcenia. Wynika to nie tylko z faktu podejmowania przez młodzież w coraz większym stopniu pracy zawodowej o charakterze techniczno-produkcyjnym lub techniczno-usługowym, ale również z powodu wkraczania technicznej aparatury, urządzeń i metod pracy na tereny do niedawna uważane za wolne od jej wpływu.

W tej sytuacji teoria kształcenia zawodowego, będąc wciąż jeszcze jedną z najmniej zbadanych i opisanych gałęzi pedagogiki, coraz częściej i śmielej staje się przedmiotem badań naukowych.

Jedną z nowych prac, omawiających całościowo wymienioną problematykę, jest recenzowana książka. Autorem jej jest L. B. Itielson, który w swoim dorobku naukowym posiada wydaną w roku 1961 książkę „Problemy przygotowania zawodowego uczniów” oraz pracę „Matematyczne i cybernetyczne podstawy pedagogiki” wydaną w 1964 r. Recenzowana praca obejmuje trzy części przedstawiające kolejno: „Przedmiot metodyki kształcenia zawodowego”, „Nauczanie teorii zawodu” oraz „Nauczanie zajęć praktycznych” i omawia problematykę przygotowania do pracy w zawodach przemysłowych, budowlanych, komunikacyjnych i łącznościowych.

Punktem wyjścia dla teorii kształcenia zawodowego jest analiza pracy produkcyjnej w określonym zawodzie. Wychodząc z tego założenia, autor z technologicznego punktu widzenia przeprowadza klasyfikację istniejących procesów produkcyjnych, wyróżniając w nich procesy ręczne, maszynowo-ręczne, mechaniczne, automatyczne i aparaturowe. Po dokonaniu technologicznej charakterystyki typowego dla każdego rodzaju procesu stanowiska roboczego oraz czynności zajmującego je pracownika autor podkreśla determinujący wpływ treści pracy na program i metody przygotowania do pracy w zawodach związanych z obsługą różnych grup procesów technologicznych. Przedstawione w pracy przykłady przekonują czytelnika o słuszności tego stanowiska.

Autor pracy przeprowadza psychologiczną analizę działalności zawodowej robotnika stwierdzając, że każda praca, oprócz elementów czysto wykonawczych (ma-

nalnych), zawiera również elementy intelektualne, np. zaplanowanie czynności czy kontrolę otrzymanych rezultatów. Doświadczenie i obserwacja uczą, że poprawne opanowanie tych elementów jest w praktyce najcięższym ogniwem przygotowania zawodowego. Czytelnik posiadający praktyczną znajomość szkolnictwa zawodowego nie może nie przyznać racji autorowi pracy, który uważa, że umiejętnościom tego typu poświęca się wciąż jeszcze niewystarczającą uwagę, koncentrując się prawie wyłącznie na zadaniach wykształcenia u uczniów czysto wykonawczych umiejętności i nawyków.

W części drugiej recenzowanej pracy autor rozpatruje zagadnienia systemu przyjętego w nauczaniu teorii zawodu, która jest, jak wiadomo, podstawą i uzasadnieniem praktycznej działalności pracującego. Przy pewnym uproszczeniu można założyć, że na proces produkcyjny składają się procesy technologiczne, niezbędne dla ich realizacji środki techniczne i operacje robocze, określające udział człowieka w przebiegającym procesie. Układ treści programu nauczania teorii zawodu może być różny w zależności od tego, co zostanie przyjęte za jego kryterium. Konstruowanie programu według zasady operacji polega na tym, że u podstaw systemu leży kolejność poznawania zawodowych operacji roboczych i zasad ich wykonywania. Pozostałe strony procesu produkcyjnego (środki techniczne i procesy technologiczne) poznawane są łącznie z operacjami i rozpatrywane jako środki i cele ich realizacji. Przy układaniu programu nauczania według strony technicznej procesu produkcyjnego za podstawę przyjmuje się kolejność poznawania stosowanych w produkcji urządzeń technicznych, ich konstrukcji i działania. Pozostałe strony (operacje robocze i procesy technologiczne) poznawane są w związku z odpowiednimi urządzeniami. Gdy zaś przyjmuje się za podstawę procesy technologiczne, program ułożony jest według kolejności poznawania rodzajów i osobliwości procesów technologicznych, występujących w działalności zawodowej. Pozostałe strony (stosowane środki techniczne i wykonywane operacje robocze) poznawane są łącznie z tymi procesami i rozpatrywane jako środki ich realizacji.

Autor stwierdza, że pierwszy układ występuje najczęściej w nauczaniu zawodów opartych na pracy ręcznej (np. stolarstwo), gdzie stosowane są względnie proste narzędzia i procesy, a najtrudniejszym elementem w nauczaniu są sposoby wykonywania operacji roboczych. Program ułożony według strony technicznej procesów produkcyjnych stosuje się najczęściej w nauczaniu zawodów typu operatorskiego (np. kierowca, operator maszyn budowlanych), gdzie stosuje się względnie proste zasady pracy, a najtrudniejsze do opanowania jest poznanie konstrukcji i działania obsługiwanych środków technicznych. Układ trzeci (technologiczny) często jest spotykany w nauczaniu zawodów typu aparaturowego (np. w przemyśle chemicznym), gdzie stosowane są proste zasady pracy, a najtrudniejsze dla ucznia jest zrozumienie istoty przebiegającego procesu i ukierunkowanie jego we właściwą stronę.

W dalszej części omówione są osobliwości realizacji zasad dydaktycznych w procesie kształcenia zawodowego. Zdaniem recenzenta ta część pracy, podobnie jak i następna, omawiająca metody dydaktyczne stosowane w nauczaniu teorii zawodu nie należy do najoryginalniejszych fragmentów książki, niemniej jednak dla określonego kręgu czytelników, pragnących otrzymać materiał bardziej metodyczny, jest również pożyteczna. W tej części autor charakteryzuje i klasyfikuje rodzaje występujących w nauczaniu ćwiczeń laboratoryjnych. Podkreślenie tego fragmentu książki jest niezbędne, gdyż w tej kwestii, chyba nie tylko w naszej teorii kształcenia zawodowego, występuje wiele niejasności.

Część trzecia, poświęcona nauczaniu zajęć praktycznych, jest niewątpliwie najcenniejsza w recenzowanej pracy. Omówiono w niej wiele fundamentalnych dla nauczania pracy produkcyjnej problemów. Jednym z nich jest układ programu nauczania zajęć praktycznych. Autor stwierdza, że musi on odpowiadać, z jednej strony, wymaganiom dydaktycznym (zgodność z zasadami nauczania), a z drugiej

wymaganiom produkcyjno-technicznym (rozpoczynanie nauki od operacji najczęściej występujących w działalności zawodowej). Jednak nie zawsze możliwe jest uwzględnienie obu rodzajów wymagań. Zdaniem autora „... gdy między nimi powstaje przeciwieństwo, na pierwszym miejscu winny być postawione wymagania dydaktyczne, ponieważ one zapewniają najlepsze opowiadanie umiejętności i nawyków, stopniowanie i przystępność nauczania”. Obecna praktyka naszych zasadniczych szkół zawodowych, zresztą zgodna z wcześniejszymi zarządzeniami władz szkolnych, w wielu kwestiach uznaje inne, przeciwstawne stanowisko.

W dalszych rozdziałach ostatniej części pracy omówienie jest zagadnieniem nawyków zawodowych, ich istoty, właściwości i procesu kształtowania. Autor na wstępie dokonuje ponownej analizy działalności zawodowej w celu określenia w niej roli nawyków. Wyraża potrzebę kształtowania nawyków, jako niezbędnych, zautomatyzowanych składników działalności, jako czynników umożliwiających najekonomiczniejsze wykonanie pewnych jej elementów. Podkreśla jednak, że „wysoka kwalifikacja robotnika wyraża się nie w skrajnej automatyzacji jego czynności, a w umiejętności dostosowania swojej działalności do zamierzonych zadań, sytuacji i warunków”. Reprezentowane przez autora stanowisko jest najzupełniej poprawne.

Znany jest w teorii kształcenia zawodowego spór o charakter ćwiczeń uczniowskich, wykonywanych w procesie nauczania pracy. Charakter ćwiczeń jest określony przez rodzaj zadań praktycznych, przy pomocy których realizuje się kształtowanie u uczniów umiejętności i nawyków zawodowych. Można tu wyróżnić:

a. ćwiczenia na obiektach formalnych (bez znaczenia produkcyjnego);

b. ćwiczenia na obiektach utylitarnych (wynikających z produkcyjnego planu pracy warsztatów szkolnych).

Autor recenzowanej pracy zestawia argumenty zwolenników stanowiska pierwszego (przeważnie natury organizacyjno-pedagogicznej) z argumentami zwolenników utylitaryzmu (najczęściej charakteru psychologicznego). Przedstawia również poglądy amerykańskich teoretyków kształcenia zawodowego w sprawie charakteru ćwiczeń warsztatowych. Zdaniem autora, wybór rodzaju ćwiczeń musi być oparty na każdorazowej analizie konkretnego zadania, jego warunków, treści i charakteru działalności zawodowej.

Analizując systemy ćwiczeń autor wyróżnia system:

a. analityczny, gdy za punkt wyjścia bierze się oddzielne zasady pracy (lub ich elementy) stosowane w danym zawodzie;

b. syntetyczny, gdy chodzi o opanowanie typowych dla danego zawodu połączeń odpowiednich operacji roboczych;

c. sytuacyjny, gdy w nauczaniu wychodzi się od istniejących, konkretnych sytuacji produkcyjnych.

W pracy znajdujemy próbę dostosowania każdego z wymienionych systemów ćwiczeń w nauczaniu pracy do grup zawodów o określonej charakterystyce technologicznej. Autor stwierdza, że w wypadku, gdy najtrudniejszą do opanowania stroną działalności roboczej są elementy czynności (koordynacja ruchów, rozłożenie wysiłku, tj. nawyki motoryczne lub postrzeganie, wzrokowa ocena odległości, tj. nawyki sensoryczne), lepsze rezultaty daje system analityczny. Stosuje się go więc głównie w nauczaniu zawodów pracy ręcznej, np. stolarstwa. Gdy chodzi o właściwe łączenie odpowiednich czynności przy wykonywaniu operacji roboczych, najlepszy jest system syntetyczny. Stosuje się go najczęściej przy nauczaniu zawodów polegających na ręcznej obsłudze maszyn, np. w nauczaniu kierowców. W zawodach aparaturowych, gdzie największa trudność jest związana z właściwą orientacją w pracy urządzenia, wyborem właściwych decyzji, wtedy stosuje się sytuacyjny system ćwiczeń, np. w nauczaniu aparatowych przemysłu chemicznego.

Ciekawe i oryginalniejsze momenty pracy zostały w maksymalnym skrócie przedstawione w recenzji. Jednym z nielicznych błędów pracy jest niezbyt poprawna

terminologia dydaktyczna. Np. autor stosowane w nauczaniu metody (wykład, pogadanka, pokaz...) nazywa środkami nauczania, co jest niezgodne z przyjętą nie tylko u nas terminologią pedagogiczną. Nie powinno to jednak przesłonić nam wielu pozytywnych momentów pracy Itielsona, która, być może, doczeka się tłumaczenia na język polski. Po pewnym dostosowaniu jej treści do warunków istniejących w polskim szkolnictwie zawodowym mogłaby stanowić ona cenną pomoc, zwłaszcza dla nauczycieli zajęć praktycznych w naszych szkołach zawodowych, odczuwających stały niedosyt wartościowej lektury, dostosowanej do potrzeb współczesnego szkolnictwa zawodowego.

Za potrzebą przetłumaczenia recenzowanej pozycji na język polski przemawiają następujące względy:

- 1) teoretyczny, a nie tylko metodyczny, jej charakter;
- 2) ścisłe powiązanie problematyki kształcenia zawodowego z zagadnieniami technologii i organizacji produkcji przemysłowej, co wyraża się m. in. w uzależnieniu treści i organizacji procesu kształcenia od treści i charakteru pracy w określonej dziedzinie gospodarki;
- 3) zawarta w niej charakterystyka i klasyfikacja ćwiczeń uczniowskich, występujących zarówno w nauczaniu teorii zawodu, jak i w nauczaniu pracy;
- 4) omówienie istoty i stosunku wzajemnego między umiejętnością pracy a nawykami w działalności zawodowej oraz wyciągnięcie konkretnych, dydaktycznie poprawnych wniosków i propozycji;
- 5) właściwe i wszechstronne omówienie przez autora problematyki kształcenia zawodowego, co czyni pracę interesującą nie tylko dla nauczycieli i dyrektorów szkół zawodowych, ale również i dla organizatorów i pracowników administracji szkolnej.

Recenzowana praca po pewnym dostosowaniu jej treści do warunków istniejących w naszym szkolnictwie mogłaby stanowić, po jej przetłumaczeniu, poważną i pożyteczną pozycję w dziedzinie teorii kształcenia zawodowego.

Mirosław Nowicki

ERNEST J. MCCORMICK: ANTROPOTECHNIKA — PRZYSTOSOWANIE KONSTRUKCJI MASZYN I URZĄDZEŃ DO CZŁOWIEKA¹

Tłum. mgr inż. Antoni Czechowski

Warszawa 1964, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, ss. 523

Dla każdego współczesnego inżyniera czy to konstruktora, czy pracującego w produkcji, coraz bardziej niezbędną staje się wiedza o teorii i praktyce funkcjonowania układu (zespołu) „maszyna — człowiek”.

Słowo „maszyna” oznacza tu szeroki wachlarz urządzeń mechanicznych, elektrycznych, agregatów chemicznych itd. — ogólnie urządzeń technicznych, z którymi styka się człowiek w czasie pracy lub w innych sytuacjach ich wykorzystywania. Słowo „człowiek” użyte jest również w szerokim znaczeniu: może być to robotnik obsługujący obrabiarkę, technik kontrolujący pracę urządzeń, operator dźwigu bu-

¹ Tytuł oryginału: Human Engineering, 1957. Wydawca: Mc Graw — Hill Book Company, Inc.

dowlanego lub po prostu każdy, kto wchodzi w czasowy kontakt z urządzeniem technicznym.

Wszędzie tam, gdzie układ mechaniczny styka się z układem żywego, ludzkiego organizmu, powstaje wymieniony zespół „maszyna-człowiek”. Ten specyficzny twór istnieje w różnych odmianach właściwie od momentu powstania pierwszych narzędzi. Przez wieki jednak całe, aż nieomal do ostatnich dziesiątków lat, układ ten jako całość nie był poddawany bardziej szczegółowym badaniom. Człowiekiem zajmowali się lekarze, psychologowie i pedagodzy, prowadząc jednak swe badania bez uwzględniania sytuacji narzucanych przez drugą część układu — maszynę. Maszyną natomiast, konstruowaniem i eksploatacją urządzeń technicznych zajmowali się inżynierowie i technicy, najczęściej mało wnikając w problemy wynikające z faktu, iż te maszyny i urządzenia będzie obsługiwał człowiek.

Obie te strony nawiązywały dialog najczęściej tylko wówczas, kiedy dochodziło do kolizji w zespole „maszyna-człowiek”, zagrażających istnieniu któregoś z „partnerów”. W czasach istnienia prostych narzędzi i mało wyspecjalizowanych maszyn kolizje te występowały rzadko, ponieważ człowiek był zdolny dostosować się do maszyny. Im bardziej jednak rozrastał się świat techniki, im bardziej żarłocze i wymagające w stosunku do człowieka stawały się maszyny, możliwości nadawania człowiekowi za potrzebami maszyny zmalały: obsługujący urządzenie mechaniczne nie umiał reagować na wszystkie bodźce pochodzące od urządzenia, nie mógł reagować dostatecznie szybko lub z wymaganą precyzją. W tej sytuacji trzeba było przystąpić do dostosowywania maszyn do człowieka.

Poza względami użytkowo-technicznymi, które zmusiły konstruktorów do studiów nad człowiekiem jako partnerem maszyny i jego możliwościami psycho-fizycznymi, o powstaniu nowej gałęzi wiedzy nazwanej po angielsku „Human Engineering” zdecydowały czynniki innej natury. Ludzie postanowili, w dobie narastającego szybko postępu technicznego, przeciwstawić się zjawisku supremacji maszyny nad człowiekiem — nie przez hamowanie rozwoju techniki, lecz przez jej humanizację. Operator skomplikowanej obrabiarki zażądał od konstruktorów nie tylko, aby jej sterownicze organa były dostosowane do możliwości obsługi i praca z tą maszyną nie powodowała nadmiernego znużenia, ale aby stanowisko pracy i jego oprzyrządowanie było wygodne, miłe, estetyczne.

Na temat teorii i praktyki funkcjonowania układu „maszyna-człowiek” ukazało się w języku polskim szereg publikacji. W zależności od tego, jaką gałąź nauki reprezentuje autor, powyższy układ oświetlany bywa z różnych stron: psychologicznej, socjologicznej, medycznej, konstruktorskiej, ekonomicznej itd.¹ Ponieważ jednak w ostatecznym rachunku chodzi o to, jak lepiej budować maszyny i urządzenia, aby w pełni dostosowane były do człowieka, synteza dokonywana na gruncie problematyki technicznej wydaje się być najbardziej płodna w skutki.

Książka E. J. McCormicka dokonuje takiej właśnie syntezy wyników rozlicznych badań przeprowadzanych na człowieku współdziałającym z maszyną — na gruncie techniczno-konstruktorskim. Autor nie daje zbyt wielu gotowych recept, które konstruktor mógłby bez większego zastanowienia przenieść na deskę kreślarską. Prowadzi go natomiast poprzez wszystkie miejsca styku maszyny z człowiekiem, wyjaśniając możliwe starannie te kwestie, które mogą być źródłem kolizji.

Książka, mimo iż nie zostało to wyraźnie zaznaczone ani w spisie rozdziałów, ani zbyt dokładnie wyjaśnione we wstępie, składa się z kilku części.

Po wstępie kreślącym cele antropotechniki, sposoby badań ludzi i analizy wyników

¹ Zainteresowanych odsyłam do prac: Jak pracuje człowiek — z badań polskich psychologów, socjologów i ekonomistów. KiW, 1961; J. Okoń i L. Paluszkiwicz: Psychologia inżynierska. PWN, 1963; Bronisław Biegeleisen-Zelazowski: Zarys psychologii pracy. PWN, 1964.

badań, następują rozdziały zajmujące się przebiegiem informacji pomiędzy maszyną a człowiekiem. Sklasyfikowano je według rodzajów efektorów i receptorów łączących te kanały informacji: światło i proces widzenia, wskaźniki, barwy, głos i proces słyszenia, łączność słuchowa.

Drugą grupę problemów ujmują rozdziały opisujące wpływ warunków zewnętrznych na zachowanie się człowieka w układzie „maszyna-człowiek”. Tymi czynnikami są oświetlenie, hałas, warunki atmosferyczne.

Trzecia część książki porusza kwestie związane z określonym usytuowaniem człowieka (wraz z maszyną) w przestrzeni, ostatnia wreszcie opisuje konstrukcję i rozlokowanie przyrządów manipulacyjnych i wskaźników i w ten sposób skierowuje czytelnika ku początkowi książki. Tę metodę nawracania do problemów poprzednio omówionych, ale od innej niż poprzednio strony, stosuje autor częściej w tekście poszczególnych rozdziałów. Jest to zresztą jedyny sposób, aby wszechstronnie oświetlić skomplikowane problemy układu „maszyna-człowiek”.

Treść książki E. J. McCormicka można również sklasyfikować według innych kryteriów, podanych pod koniec rozdziału wstępnego. Są nimi czynności podejmowane przez człowieka w trakcie kontaktu z maszyną: przyjmowanie informacji od maszyny, podejmowanie decyzji oraz działanie według decyzji, dzięki czemu następuje sterowanie maszyną.

Niezależnie od tego, jak próbowalibyśmy porządkować treść książki, każdy poruszony w niej problem może być z powodzeniem zastosowany w konkretnych pracach inżynierskich. Dlatego książka nadaje się dla projektantów i konstruktorów rozmaitych urządzeń w przemyśle i komunikacji.

Jestem jednak zdania, że książka E. J. McCormicka nadaje się nie tylko jako podręcznik inżynierski. Powinni ją poznać również pedagodzy, zarówno ci, którzy zajmują się dydaktyką pracy wytwórczej, politechniści, jak i specjaliści z zakresu kształcenia zawodowego. Pierwszym książka ta, poza innymi wartościami, pozwoli dalej pogłębiać metody humanizacji tych dziedzin kształcenia uczniów, które mają związek z narzędziem, obrabiarką, warsztatem; drugim — przyniesie może załazek przyszłych programów nowego przedmiotu nauczania w technikach i wyższych szkołach technicznych.

Jacek Węgrzynowicz

SOCJOLOGIA ZAWODÓW: POD REDAKCJĄ ADAMA SARAPATY

Książka i Wiedza 1965, Biblioteka Nauki o Pracy, ss. 609

W ramach bardzo pożytecznej serii wydawniczej „Książki i Wiedzy” pojawiła się nowa pozycja pod obiecującym, choć mało dotychczas w Polsce używanym i rozumianym tytułem „Socjologia zawodów”. Zgodnie z tradycyjnym rozumieniem socjologii można było oczekiwać książki, która zgodnie ze staropozytywistycznym pojmowaniem socjologii będzie ukoronowaniem dociekań przedstawicieli wszystkich nauk społecznych, bądź też, w odpowiedzi na nowocześniejsze rozumienie socjologii — książka będzie tylko reprezentowała dorobek wąsko rozumianej socjologii jako specjalistycznej dyscypliny w obrębie innych nauk społecznych. Jednak wnikliwa analiza zawartości tej pokażnej objętościowo publikacji wykazuje, że mamy w tym przypadku do czynienia jeszcze z czymś odmiennym, nie mieszczącym się w zasadzie w tej skrajnie zarysowanej, schematycznej dychotomii.

„Socjologia zawodów” jest przede wszystkim zbiorem, zbiorem w dosłownym sensie. Jest to książka, która zgromadziła pod jednym, jednocześnie modnym i pożytecznym szyldem, liczne i bogate treściowo materiały ze studiów nad zawodowym, społecznym podziałem pracy. Całość składa się z czterech części oraz streszczeń obcojęzycznych i bibliografii. Część pierwsza dotyczy „zawodu i struktury zawodowej”. Mamy w niej zawarte rozważania nad definicjami i klasyfikacjami zawodów, przemianami struktury zawodowej i treści zawodów przemysłowych, czynnikami kształtującymi zawód i społeczną zawodową strukturę, zapotrzebowaniem polskiej gospodarki narodowej na kadry ze średnim i wyższym wykształceniem. Ten dział książki pod względem składu zawodowego jego autorów jest równie różnorodny jak jego interesująca tematyka. Obok socjologa piszą o tych sprawach: psycholog, ekonomista, planista. Druga część zbioru zawiera materiały badawcze na temat „miejsca zawodów w społeczeństwie oraz zawodu jako wyznacznika pozycji społecznej”.

W tej części zdecydowanie dominuje tematyka socjologicznych badań nad uwarstwieniem i prestiżem zawodowym wynikającym z nowoczesnego podziału pracy. Prezentowane są tutaj, uprzednio już znane, badania polskiej opinii publicznej nad oceną zawodowego zróżnicowania i hierarchii zawodów w społecznej świadomości. Prestiż zawodowy oraz zawodowe zróżnicowanie pokazane jest na tle badań nad społecznymi strukturami współczesnych społeczeństw przemysłowych oraz panującymi w tychże społeczeństwach systemami wartości. Dalsza część recenzowanego zbioru to część poświęcona „wyborowi zawodu”. Główny udział w tej części przypada psychologicznym badaniom oraz badaniom wykonanym dla celów poradnictwa zawodowego. I w końcu ostatnia partia zawiera tzw. „opisy zawodów”. Są to w zasadzie mikromonografie przeróżnych zawodów. Piszą o nich socjologowie, psychologowie, ekonomiści, etnografowie, medycy, prawnicy, bankowcy. Galeria prezentowanych szkicowo, w grubym zarysie zawodów jest naprawdę rozległa: rolnik, rybak, kowal, pasterz, górnik, hutnik, ekonomista, handlowiec, naukowiec, nauczyciel, dziennikarz, pielęgniarka, lekarz, sędzia, adwokat, prokurator.

Jak więc widać z tej krótko przedstawionej zawartości, książka jest znacznie obszerniejsza i bogatsza, niż zapowiada to tytuł, zawiera bowiem prace pisane nie tylko przez socjologów i z socjologicznego punktu widzenia, lecz również, a może przede wszystkim, prace niesocjologów; pisane, co ciekawe, w wielu wypadkach językiem socjologicznym, bądź też prace napisane z tego punktu widzenia, do którego upoważniała autora wykonywana przez niego profesja (można w tym punkcie odnotować pozytywną korelację między reprezentowanym przez autorów zawodem i ich podejściem do problematyki zawodów). To wyjście autorów poza tytuł, jak można by to określić, okazało się, naszym zdaniem, bardzo pożyteczne. Przede wszystkim wzbogaciło znaczenie poznawcze zawartych rozpraw i jednocześnie umożliwiło przedstawienie zawodowego podziału pracy przez zawodowy podział pracy wśród grona licznych autorów, zgromadzonego przez głównego redaktora książki doc. dra Adama Sarapatę. Efektem ubocznym tego posunięcia jest oczywiście nieadekwatność tytułu do zawartości tego prawie czterdziestoarkuszowego dzieła. Ma to również bardzo duże znaczenie z punktu widzenia doświadczeń w zakresie integracji nauk społecznych. I w tym przypadku okazało się, zresztą nie po raz pierwszy, że integracja nauk społecznych jest potrzebna, celowa i pożyteczna oraz, co nie jest bez znaczenia, realna. Właśnie „Socjologia zawodów”, niezależnie od niezbyt fortunego tytułu, jest dalszym i udanym argumentem w sporze o integrację i specjalizację nauk. Jak się wydaje, stopień integracji zaprezentowany w tymże zbiorze jest jeszcze na poziomie zestawiania o b o k siebie badań wykonanych przez różnych specjalistów, a nie jest stopniem, na którym można spodziewać się syntezy, wspólnej nierozłącznej roboty badawczej w kompleksowych zespołach, łączących w organiczną całość wyspecjalizowane punkty widzenia. Jest to integracja, którą by można nazwać integracją bierną, jest bowiem efektem nieskoordynowanej aktywności badawczej,

efektem bierności reprezentantów wielu dyscyplin w momencie programowania badań z pogranicza lub badań wymagających współdziałania socjologa, psychologa, pedagoga, ekonomisty. W tym miejscu wypada zaznaczyć, że „Socjologia zawodów” może dostarczyć także materiałów do sporów kompetencyjnych w obrębie humanistyki. Takim terenem spornym jest problematyka poradnictwa zawodowego i łącząca się z tym problematyka badań nad decyzjami dotyczącymi przygotowania i wchodzenia na rynki pracy, zawodów, specjalności — innymi słowy — problematyka wyboru zawodu. Interesuje się nią kilka dyscyplin, w tym także socjologia, o czym świadczą badania wykonane przez socjologów nad zawodowymi czy raczej przedzawodowymi decyzjami młodzieży. Spory te są możliwe choćby dlatego, że istnieje szerokie rozumienie wyboru zawodu jako decyzji dotyczącej nie tylko wyboru zawodu, lecz jako decyzji wyboru drogi życiowej — kariery, miejsca w społeczeństwie, szans udziału w podziale dochodu narodowego, sposobu przysposobienia do pracy itp., które to decyzje są uwarunkowane przynależnością grupową, społeczną, klasową. Wydaje się jednak, że spory kompetencyjne o czystość pogranicznych obszarów, np. psychologów i socjologów, nie stanowią o postępie i bogactwie naukowym, i z tej racji warto chyba bardzo popierać wysiłki integracyjne zademonstrowane przez liczny autorski zespół „Socjologii zawodów”.

Ostatnio wydana pozycja z serii „Biblioteki Nauki o Pracy” jest również wydaniem ciekawym z punktu rozwoju socjologii, a szczególnie socjologii pracy. Otóż znaczenie to polega na instytucjonalnym wyodrębnianiu się socjologii zawodów. Przejawem właśnie tej instytucjonalizacji jest omawiana publikacja. Socjologia zawodów jest jedną z bardzo młodych „dyscyplin” wewnątrzsocjologicznych, która pojawiła się na skutek bogatego i zróżnicowanego dorobku socjologii pracy. Świadectwem tego stanu rzeczy była m. in. napisana przez Caplowa książka pt. „Sociology of Work”, która w zasadzie ograniczała się do omówienia społecznych czynników i społecznych następstw podziału pracy. Zresztą sam autor definiował socjologię pracy jako badanie tych społecznych ról, które powstają na skutek podziału ludzi odpowiednio do pracy przez nich wykonywanej, a książkę swą traktował jako esej o podziale pracy. Stąd już krok do socjologii zawodów. W Polsce krok ten został postawiony — istnieje bowiem materiał badawczy z tego zakresu, na seminarium socjologii zawodów w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN odbyła się ogólnopolska konferencja, której merytoryczne rezultaty umożliwiły wydanie kolejnego, właśnie omawianego tomu „Biblioteki Nauki o Pracy”. Jest to ciekawy przyczynek szybkiej kariery dyscypliny, która ma wiele wspólnego z socjologią pracy, psychologią, a także pedagogiką pracy.

Wydaje się, że zbiór studiów nad zawodami jest bardzo interesujący i pożyteczny z pedagogicznego punktu widzenia. To niejako pedagogiczne znaczenie polega, po pierwsze, na wartości merytorycznej poszczególnych rozpraw, które dla pedagoga mogą mieć bezpośrednie i pośrednie znaczenie. Bezpośrednie znaczenie mają te materiały, które np. mogą być wykorzystane w poradnictwie zawodowym bądź też w dydaktyce szkolnej. Książka bowiem zawiera m. in. bardzo ciekawe opisy niektórych zawodów, które z łatwością można spożytkować w trakcie szkolnych lekcji. Pośrednie znaczenie mają m. in. te materiały ze zbioru, które mogą pomóc w polityce oświatowej, w układaniu programów szkolnego kształcenia, w doborze metod nauczania i kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych. Takim np. materiałem są rozważania nad przemianami w strukturze zawodowej w Polsce i nad zapotrzebowaniem gospodarki narodowej na kadry z wykształceniem powyżej podstawowego. Znajomość tych procesów zachodzących w dynamicznej strukturze zawodowej jest niezbędna po to, by szkoła nie tylko nadążała za potrzebami gospodarki zawodowej, lecz je w wielu wypadkach wyprzedzała. Na ten aspekt książki chcę zwrócić szczególną uwagę Czytelnika, który z łatwością znajdzie w niej sporo materiału do pedagogicznego spżytkowania. Po drugie, pedagogiczne znaczenie polega na tym,

iż jeden z artykułów tejsze pracy dostarcza danych do samowiedzy i świadomości zawodowej nauczycieli, którzy zapewne z ciekawością przeczytają artykuł o pozycji społecznej nauczycieli polskich szkół pióra dra Woskowskiego. Po trzecie, znaczenie pedagogiczne polega na pokazaniu pewnej metody podejścia do problematyki zawodowego podziału pracy. Metoda zaprezentowana jest metodą badawczą, a nie spekulatywną. Liczni badacze i autorzy pokazują swój warsztat badawczy, narzędzia badań (m. in. ankiety) i ciekawe wyniki. Może to być przykładem, a nawet niekiedy wzorem postępowania w rozwiązywaniu licznych pedagogicznych problemów.

Kolorowa obwoluta książki swą barwą zbliżona jest do barwy złota. Książka nie jest jednak złotą książką, mimo iż jej spis rzeczy ozlaczają nazwiska zasłużonych i wybitnych profesorów — Szczepańskiego, Tomaszewskiego, Kordaszewskiego. Te barwy, na gust recenzenta, mają wiele z brązu. Dlaczego?

Wydaje się, że w tymże zbiorze z e b r a n o, a nie w y b r a n o różne materiały badawcze na temat zawodów. W ten sposób zapewniono szeroki udział licznych autorów, lecz jednocześnie niejednolity poziom reprezentowanych prac. Wynikiem tego gromadzenia, a nie selekcji jest także pewna liczba powtórzeń w części dotyczącej szczególnie definicji, klasyfikacji oraz badań nad hierarchią zawodów w Polsce (np. nużąca liczba odsyłaczy do badań nad prestiżem zawodowym w Polsce). Jest to tym bardziej przykre, że w rozważaniach na temat definicji i prób klasyfikacji zawodów autorzy prawie wszyscy stawali bezradni przed nie rozwiązanyimi w nauce i praktyce problemami tejsze klasyfikacji, mimo iż właściwa klasyfikacja zawodów jest czymś bardzo pożądanym. Przydałaby się chociażby GUS-owi, który w spisach powszechnych zrezygnował z zapisu tzw. subiektywnego zawodu.

Koherencja tej książki pozostawia więc nieco do życzenia. Zestawienie obok siebie tak wielkiej liczby badań wymagało jednak chyba jakiegoś redakcyjnego powiązania całości nie tylko kilkoma słowami wstępu i tytułami poszczególnych części, po to by mniej wytrawny czytelnik nie zagubił się w problematyce o dużej merytorycznej i metodologicznej dyspersji. Być może, zadanie to w obecnym okresie przekracza kompetencje nowych specjalistów z zakresu socjologii zawodów, być może, że było to uniemożliwione wykroczeniem poza materiały badawcze socjologów.

Niezależnie od tych drobnych uchybień dostaliśmy do rąk niezwykle cenną, wartościową pozycję, której „brąz” wydatnie zaważy na półkach prywatnych i publicznych bibliotek.

Kazimierz Doktor

PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Sprawa ideału wychowawczego, niepokój z powodu trudności wychowawczych, poszukiwanie najbardziej skutecznych metod wychowawczych, a jednocześnie zdanie sobie sprawy, że wychowanie to proces długotrwały i wyniki natychmiastowe są rzadkością — oto problemy, którymi zajmuje się wielu autorów na łamach naszych czasopism pedagogicznych.

Ideał wychowawczy socjalizmu

Dyskusje na ten temat już były, pewne ustalenia również, jednak odległa jest jeszcze droga do pełnego skonkretyzowania tego, co w sformułowaniach ogólnych jest znane i przyjęte. Zagadnień dyskusyjnych jest wciąż dużo, o czym świadczy chociażby artykuł „Spór o ideały wychowania socjalizmu”, będący podsumowaniem wystąpień polemicznych w związku z książką Z. Załuskiego.

W numerze 13 (32) czasopisma *Nauczyciel — Szkoła — Środowisko* ukazał się interesujący artykuł prof. Jana Szczepańskiego pt. „Wzór osobowości człowieka socjalizmu”. Na podstawie szeregu dokumentów autor stara się najpierw odtworzyć zasadnicze cechy człowieka socjalizmu, to znaczy — podkreśla — te cechy osobowości, które są niezbędne, aby gospodarka socjalistyczna i system instytucji społeczeństwa socjalistycznego mogły funkcjonować zgodnie z założeniami. Uważa on, że system wartości kierowniczych nowego człowieka „powinien być oparty na filozofii materializmu i na przewyciężeniu religii”, drugi zaś układ wartości kierowniczych stanowi zespół dyrektyw moralnych (podporządkowanie swoich interesów interesom ogółu, panowanie nad egoistycznymi popędami, uznawanie interesu społeczeństwa za podstawową wytyczną działania).

Inną postawą jest aktywność człowieka jako twórcy własnego losu. Tu autor powołuje się na słowa Władysława Gomułki wypowiedziane na Krajowej Naradzie Partyjnego Aktywu Oświatowego: „W epoce dnia dzisiejszego, którego symbolem są pojęcia atomu i sputnika, młodzież powinna wynieść ze szkoły głębokie przeświadczenie o nieograniczonych wprost możliwościach rozumu ludzkiego”. A jeśli dodać do tych cech także patriotyzm i gotowość do ponoszenia ofiar, wówczas zespół cech będących istotnymi cechami człowieka socjalizmu przedstawia się jako kształtowanie świadomej dyscypliny, poczucie odpowiedzialności, odwagi cywilnej, wyrabianie internacjonalizmu, antydogmatycznego myślenia.

W dalszym ciągu prof. Szczepański omawia tradycyjne wzory osobowości i wskazuje charakterystyczne zjawisko, ważne z punktu widzenia wychowania młodych pokoleń. Otóż proces zmian wzorów osobowości jest procesem ciągłym i stopniowym, jednak „osobowość ludzka kształtuje się przede wszystkim pod wpływem mikrostruktur społecznych, a te, jak wiemy, zmieniają się powoli”. Stwierdzenie to uzupełnia następującą uwagę: „Stąd nawet radykalne zmiany w makrostrukturze, zmiany w układzie klas społecznych nie zmieniają mikrostruktur, a zatem i skutki zmian w makrostrukturze w tworzeniu nowych typów osobowości są niewielkie”. Również istotne treści kulturowe zmieniają się powoli, więc wpływ kultury na tworzenie nowych typów osobowości jest także powolny.

Poddając ocenie krytycznej koncepcje możliwości wychowania nowych ludzi, zdolnych do tworzenia radykalnie jakościowo nowej cywilizacji, przedstawionej

przez Floriana Znanickiego w książce „Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości”, prof. Szczepański przypomina, że „marksistowska teoria osobowości w tej postaci, w jakiej istnieje obecnie, stawia zagadnienie w odmienny sposób. Dla niej wyjście z pozornej sprzeczności istnieje przez stworzenie gospodarki uspołecznionej, która z konieczności musi doprowadzić do powstania nowych mikrostruktur i do nowych treści kulturowych. Zatem proces wychowania powinien tylko wspierać i przyspieszać spontanicznie zachodzące procesy będące konsekwencją budowania nowego ustroju”.

Oczywiście, prof. Szczepański ujmuje pojęcie procesu wychowania bardzo szeroko: wychowanie dzieci i młodzieży, reedukację dorosłych przez odpowiednio prowadzoną propagandę i agitację, przez oddziaływanie masowego przekazywania treści. A ponieważ treści te są przepojone ideologią socjalizmu, „konsekwentne oddziaływanie wychowawcze na całość społeczeństwa musi w końcu wywołać taki stan społeczeństwa, w którym proces celowego wychowania i spontaniczny rozwój społeczny spotęgują się w tworzeniu typu osobowości człowieka socjalizmu”.

Pamiętanie o podstawowym znaczeniu mikrostruktur w kształtowaniu osobowości dziecka i młodzieży uchroni w wielu przypadkach od błędnych interpretacji wielu zjawisk obserwowanych w środowisku, szkole, rodzinie.

Wychowanie moralno-społeczne

Bardzo blisko z zagadnieniem osobowości człowieka socjalizmu jest związany artykuł prof. W. Szczerby zamieszczony w numerze 4 (34) *Kwartalnika Pedagogicznego* (pt. „Ideal wychowania moralno-społecznego w epoce socjalizmu”). Autor omawia kolejno takie problemy, jak pojęcie ideału wychowawczego w ujęciu ogólnym i marksistowskim, treść socjalistycznego ideału wychowawczego, światopogląd a ideał wychowania, cele i zadania wychowania jako droga realizacji ideału wychowawczego, procesy historyczne a ideał wychowania, praca a ideał wychowania, wreszcie zagadnienie związku walki klasowej z ideałem wychowania. W rozdziale ostatnim prof. Szczerba przypomniał mało znane wywody ks. dra A. Wójcickiego, ongiś profesora Uniwersytetu w Wilnie, opublikowane w książce „Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie”, a wydanej w roku 1934. Książd Wójcicki tak m. in. mówił (na Zjeździe Towarzystwa Kultury Etycznej w Krakowie): „Właściwie mówiąc mamy w chwili obecnej dwie wielkie koncepcje: pierwsza: — to tak zwany dzisiaj homo sovieticus — człowiek sowiecki, komunista; druga — znana pod nazwą homo europeus — człowiek europejski, po prostu Europejczyk. Komunistyczna koncepcja człowieka współczesnego nie tylko istnieje, ale urzeczywistnia się przez wychowanie w Rosji sowieckiej, to znaczy, w szóstej części świata; więcej jeszcze — w wielu krajach nowego Wschodu, a nawet w czarnej Afryce, gdzie ruch komunistyczny szybkie czyni postępy”. Uznając ideał wychowania komunistycznego za koncepcję wielką, nie podjął ani książd Wójcicki, ani inni inicjatywy, alez z tego ideału przejął to, co rozwija człowieka i kształtuje twórczą postawę, lecz szukano nerwowo takich metod wychowania, które by służyły walce z tym ideałem. „Druga wojna światowa — podkreśla W. Szczerba — i szczególnie w niej rola ZSRR w rozgromieniu hitleryzmu, powstanie nowych państw socjalistycznych jeszcze dobitniej pokazały światu siłę i dynamizm idei komunizmu, idei moralności proletariackiej”.

Przedstawiając dane świadczące o dalszym rozwoju budownictwa socjalistycznego, autor wyodrębnił dwa podstawowe elementy, które trzeba brać pod uwagę przy formułowaniu celów dydaktyczno-wychowawczych:

„Po pierwsze, młode pokolenie rośnie i rozwija się w warunkach zwycięskiej rewolucji socjalistycznej i osiągnąć na tym tle (około 40% ludności naszego kraju

stanowi obecnie młodzież do lat 19, która kształci się i wychowuje głównie na treściach stabilnych i dynamicznych socjalizmu. Ludzie, którzy rozpoczęli swoją młodość, samodzielną pracą i budowę ogniska domowego w Polsce Ludowej, stanowią ponad 50% ludności kraju). W tych warunkach nasza szkoła i różne instytucje i organizacje wychowawcze powinny, ucząc młodzież socjalizmu, kształtując socjalistyczną świadomość tej młodzieży, pokazywać siłę i dynamizm rewolucji klasowej, rewolucji proletariackiej, która doprowadziła do powstania i tworzenia się naszych osiągnięć.

Po drugie, szkoła nasza przestała być jedynym czynnikiem kształtowania i dynamizowania świadomości społecznej młodzieży. W związku z tym minął bezpowrotnie okres próby widzenia szkoły poza zasięgiem toczącej się walki nowego ze starym”.

Tworzenie ludzi zdolnych

W tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego* prof. B. Suchodolski w artykule „Ekonomika oświaty — niektóre problemy szczegółowe” pisze m. in. o tworzeniu ludzi zdolnych. Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że w nowoczesnej cywilizacji praca zawodowa ludzi wymaga w coraz większej liczbie przypadków pełniejszego zaangażowania się całej osobowości pracującego człowieka. Zapotrzebowanie na pracę niekwalifikowaną maleje, a wzrasta zapotrzebowanie na pracę kwalifikowaną. „Zadaniem wychowania — pisze prof. Suchodolski — staje się nie tylko powierzchowne, czysto funkcjonalne przygotowanie do wypełniania określonego zawodu, ale zadaniem tym jest równocześnie wykształcenie tych wszystkich cech osobowości, dzięki którym praca zawodowa będzie mogła być wykonywana w sposób odpowiadający nowoczesnym wymaganiom naukowego i technicznego postępu, nakładającym coraz poważniejsze obowiązki na pracujących ludzi”.

Z książki L. Crosa „L'explosion scolaire” autor przytacza opinię, że w każdej setce dzieci jest troje lub czworo dzieci wyjątkowo zdolnych i sześcioro lub siedmioro niedorozwiniętych. Jaki z tego wniosek dla szkoły? Problem — jak pisze prof. Suchodolski — ma różne aspekty. „Jego rozwiązywanie wymaga przyjęcia założeń, od których zależy obrona polityka oświatowa. Przekonanie, iż zdolności są wrodzone i stałe, prowadzi do polityki oświatowej poszukującej metod wczesnego rozpoznawania zdolności i wczesnej selekcji młodzieży. Wprawdzie metody takie są stosowane na szczeblu średnim w wielu krajach, ale nie tylko budzą one coraz żywszą krytykę, lecz są wypierane przez rzeczywistość, w której proces upowszechnienia wykształcenia średniego dokonywa się żywiołowo. Dzieje się to pod naciskiem rosnącego zapotrzebowania na kadry coraz lepiej wykształcone.

Właśnie dlatego tezy niektórych szkół psychologicznych o niezmienności uzdolnień wrodzonych i ich stałym rozsiewie społecznym są odrzucane w praktyce. Pytaniem, które dziś interesuje planistów i ekonomistów, nie jest pytanie: czy odnaleźliśmy wszystkich zdolnych i czy poprawnie oddzieliłmy ich od pozostałych, lecz pytanie, jak przez celową działalność szkolną można zmobilizować potrzebne społeczeństwu »talenty«?”

Rozwój uzdolnień i ich społeczny przyrost dokonywa się za sprawą szkolnictwa. Nierówności uzdolnień obserwowane w okresie wstępnym wyrównuje się przez wydłużenie okresu szkolnego, dokonujące się obecnie w coraz większej liczbie państw. Jednak dla pomyślnego wypełniania tych zadań przez szkołę konieczne są zasadnicze zmiany zarówno w treściach, jak metodach kształcenia.

Ofiarność i entuzjazm

„Jedno jest rzeczą bezsporną, aby jakiegokolwiek wskazania i pomysły zmierzające do podniesienia poziomu wychowania i nauczania móc realizować, trzeba mieć należyte przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne, trzeba być pedagogiem pełnym ofiarności i entuzjazmu w pracy”. Tak scharakteryzował M. Łobocki postawę nauczyciela, który może podjąć się organizowania lepszej pracy wychowawczej („Samorządne zebranie uczniowskie” — *Nowa Szkoła*, nr 2, 1965). Autor omawia przede wszystkim zagadnienie samorządu uczniowskiego. Ważne w nim miejsce zajmują zebrania uczniowskie, które grupuje w trzy rodzaje: zebrania, których celem jest zapoznanie uczniów z problematyką życia współczesnego i dyskusja na jej temat; zebrania, których przedmiot stanowią problemy dotyczące ogółu klasy, i zebrania, podczas których omawia się zachowanie jednego z uczniów. Ilustracją tych typów zebrzań są sprawozdania ze Szkoły Podstawowej nr 19 w Lublinie. Ich treścią są zagadnienia wychowania moralnego — jakby skonkretyzowanie postulatów przedstawionych w omówionym wyżej artykule prof. W. Szerby.

Artykuł M. Łobockiego wnosi do problemu samorządu ożywcze myśli i może stać się zaczątkiem dyskusji nad sprawą rozbijania sztywnych schematów, utrudniających rozwój praktyki wychowawczej. Oto kilka tego rodzaju refleksji z artykułu: „Wnioski z narady nie przewidują żadnych sankcji. Fakt ten sprzyja rozumieniu przez uczniów narady jako instytucji, mającej na celu jedynie dobro tego, komu jest poświęcone. W tym właśnie tkwi — zdaje się — cała tajemnica powodzenia narady wychowawczej”.

Spośród innych zagadnień wyróżnianie uczniów odznaką „wzorowy uczeń” autor akceptuje, jednak „wyróżnić należy nie tylko uczniów najlepszych, ale również przeciętnych”. Wyróżnienia takiego nie może wszakże otrzymać uczeń mający ocenę dostateczną z zachowania. W zakresie ocen szkolnych można by wprowadzić wiele ulepszeń, dopuszczając ogół uczniów klasy do współudziału w ocenie kolegi.

Autor sygnalizuje, że nad tymi i wielu innymi zagadnieniami ma zamiar przeprowadzić badania Katedry Pedagogiki UMCS.

*

Problemów, jak widać, dużo, i to zarówno z zakresu teorii, jak praktyki. Nauczyciel nie zrutynizowany znajdzie dla swej codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej wystarczającą ilość danych z badań, eksperymentów, analiz, żeby stare schematy zastąpić nowymi koncepcjami.

Stanisław Nowaczyk

PROBLEMY SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W NIEMIECKIEJ REPUBLICE FEDERALNEJ

Czasopisma pedagogiczne ukazujące się w NRF, zajmujące się problematyką szkolnictwa zawodowego, wiele miejsca poświęciły w r. 1964 reformie szkolnictwa zawodowego.

Dyskusja nad reformą szkolnictwa w NRF trwa od szeregu lat. Szczególnego rozmachu nabrała ona po ogłoszeniu przez Niemiecką Komisję Wychowania i Kształcenia (14. II. 1959 r.) „Rahmenplan zum Umgestaltung und Vereinheitlichung des

allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesen". Kongres nauczycieli i wychowawców, zorganizowany przez AGDL¹ w kwietniu 1960 r. w Bremen, ustosunkował się do tego planu negatywnie, wykazując różne jego braki. Jako minus uznano m. in. to, że „Rahmenplan” nie wziął pod uwagę reformy szkolnictwa zawodowego i nic nie mówi o przygotowaniu młodzieży do pracy zawodowej. Na wyżej wymienionym kongresie AGDL przedstawił swój plan reformy (tzw. Bremen-Plan), w którym przewiduje się wprowadzenie szkoły jednolitej z możliwością powiązania wszystkich poszczególnych jej członów, odpowiadającej potrzebom nowej rzeczywistości technicznej.² Tenże AGDL, przygotowując kongres bremeński, ogłosił konkurs na opracowanie problemu: „Struktura szkoły zawodowej w epoce automatyzacji i energii atomowej z uwzględnieniem dwunastoletniego obowiązku szkolnego”.³ Konkurs ten dał konkretne materiały do opracowania wspomnianego wyżej planu.

Wszystkie te wysiłki nie przyniosły jednakże widomego rezultatu w postaci generalnej reformy szkolnej. Trwająca przez kilka lat dyskusja to wzmacniała się, to zanikała, lecz nie przyniosła uzgodnienia poglądów. Jak informuje „Berufspädagogische Zeitschrift”⁴, w dniach 11—12. 12. 1963 odbyła się w Bad Godesberg sesja naukowa, zorganizowana przez DGB,⁵ poświęcona problemom kształcenia zawodowego. Miała ona na celu opracowanie nowych projektów, dotyczących „rozsądnej i celowej” reorganizacji kształcenia zawodowego. W referatach wygłoszonych na tej sesji przez znanych pedagogów i przedstawicieli świata gospodarczego nie było zgodności co do przyszłej formy organizacyjnej kształcenia zawodowego. M. Weber, członek zarządu DGB, w referacie wprowadzającym stwierdził, że reprezentowany przez niego Związek domaga się nowej organizacji kształcenia zawodowego, odrzuca jednakże wszelkie rozwiązania radykalne, m. in. upaństwowienie kształcenia zawodowego. Przyznaje on państwu ogólne funkcje nadzorcze nad tym kształceniem, lecz kierowanie nim, ustalanie form organizacyjnych szkolnictwa zawodowego i bezpośredni nad nim nadzór jego zdaniem należy pozostawić pracodawcom, związkom zawodowym i samym szkołom zawodowym. Zadania powyższe wymienione instytucje mają spełniać wspólnie. Weber wskazywał również na konieczność opracowania nowoczesnej, daleko idącej ustawy o kształceniu zawodowym, obowiązującej w całej NRF. Przedstawiciele partii rządzących, obecni na tejże sesji, ustosunkowali się negatywnie do propozycji całkowitej reformy. Skłaniali się raczej do projektu znalezienia obowiązujących ustaw i wprowadzenia częściowych rozwiązań.

Znany pedagog, autor wielu prac poświęconych kształceniu i szkolnictwu zawodowemu, prof. dr Abel wysuwał trzy zasady, które należałoby uwzględnić przy realizacji nowej organizacji kształcenia zawodowego: w czasie kształcenia zawodowego można korzystać z siły roboczej młodocianych, lecz nie można jej wykorzystywać; należy wszystkim młodocianym umożliwić uzyskanie przynajmniej minimum wykształcenia zawodowego; należy pozbawić prawa kształcenia zawodowego te przedsiębiorstwa, które do tego nie są przystosowane, jak i tych nauczycieli-instruktorów, którzy nie mają odpowiedniego przygotowania. Inni mówcy domagali się poszerzenia w programach szkół zawodowych zakresu kształcenia politycznego.

Obradujące w czasie tej sesji komisje przedyskutowały takie problemy, jak: przygotowanie do wyboru zawodu i poradnictwo zawodowe; kształcenie, dokończanie i przeszkalanie zawodowe; zasady, struktura i treść kształcenia zawodowego oraz czynniki współpracujące i współodpowiedzialne za kształcenie zawodowe. Sesja powyższa nie doprowadziła do żadnych konkretnych rezultatów praktycznych. Zaleciła tylko powołanie instytutu badawczego, który w oparciu o prowadzone badania

¹ Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände.

² Patrz *Ruch Pedagogiczny*, nr 2/61, str. 100—102.

³ Patrz *Ruch Pedagogiczny*, nr 3/60, str. 79—86.

⁴ *Berufspädagogische Zeitschrift*, nr 3/64, str. 63 i nast.

⁵ Deutscher Gewerkschaftsbund.

miałby wypracować nowy projekt reformy systemu oświaty w NRF, uwzględniający powiązanie wszystkich form kształcenia.

Innym problemem omawianym na łamach czasopism pedagogicznych są nowe techniki nauczania, stosowanie w procesie kształcenia zawodowego urządzeń audio-wizualnych oraz nauczania programowego i maszyn uczących. Szczególnie ostre dyskusje prowadzone są między zwolennikami stosowania w procesie nauczania filmu naukowego i popularnonaukowego a propagatorami stosowania w szkole telewizji.

Jedni autorzy uważają film, zwłaszcza ruchomy i dźwiękowy, za doskonały środek dydaktyczny w szkole zawodowej, gdyż umożliwia on przedstawienie uczącym się narzędzi, urządzeń, maszyn i procesu produkcyjnego w ruchu. Ubolewają nad tym, że nie zajmuje on jeszcze w szkołach zawodowych należytego miejsca. Przyczynę tego stanu rzeczy widzą w tym, że nauczyciele i instruktorzy nie znają metodyki zastosowania filmu w procesie nauczania i nie posiadają technicznego przygotowania do obsługi aparatów projekcyjnych. Przeprowadzali oni w różnych szkołach próby wprowadzenia do lekcji filmu naukowego nie jako środek pomocniczy, uzupełniający metody słowne, lecz jako środek zasadniczy, główne ogniwo lekcji. Uzyskane wyniki okazały się dodatnie. Stwierdzono przy tym, że konieczne są dalsze prace badawcze, mające na celu opracowanie naukowej teorii filmu dydaktycznego, że zasady pełnego wykorzystania filmu w pracy szkolnej muszą opracować wspólnie pedagodzy, psychologowie i reżyserzy filmowi. Oni również winni wspólnie opracować formy organizacyjne klasy szkolnej, w której prowadzi się nauczanie przy pomocy filmu.

Inni autorzy dużo uwagi poświęcają zastosowaniu w szkołach zawodowych telewizji. Stwierdzają oni, że nauczyciele przyzwyczaili się podawać wiedzę w „konserwach”, a więc przy pomocy podręcznika, filmu dydaktycznego, taśmy magnetofonowej, płyt, modeli, obrazów, przezroczy itp. Szkoły zawodowe według nich muszą stale śledzić zmiany zachodzące w rzeczywistości zawodowej, w narzędziach, maszynach i metodach produkcyjnych, muszą aktualizować swój program nauczania. Żaden inny środek nie pomaga tak w aktualizacji programu nauczania w szkołach zawodowych jak telewizja, dlatego musi być wprowadzona do tychże szkół. Wymaga to od nauczycieli specjalnego przygotowania metodycznego w zakresie stosowania telewizji w procesie nauczania różnych przedmiotów, jak i w zakresie technicznej obsługi aparatury telewizyjnej.

Filmy dydaktyczne, aczkolwiek są dobrym środkiem przekazu wiedzy, mają charakter dokumentarny, szybko dezaktualizują się i produkcja ich jest bardzo kosztowna. Telewizja szkolna natomiast posiada dużą ruchliwość i elastyczność dydaktyczną, może przekazywać świat zawodowy w jego poszczególnych zjawiskach „na gorąco”.

Szereg prób poczynionych w zakresie zastosowania telewizji w nauczaniu w szkołach zawodowych, jak również w zakresie przygotowania do wyboru zawodu przyniosło dobre rezultaty. Szczególnie pozytywne pod względem dydaktycznym okazało się to, że przy pomocy telewizji można przedstawić uczącym się aktualny rozwój techniki w różnych gałęziach produkcji (narzędzia, maszyny, agregaty), jak również wzajemne powiązanie pracy różnych zawodów i specjalizacji w procesie produkcji przemysłowej. Poza tym na korzyść wprowadzenia telewizji przemawia i to, że stosowanie kamery telewizyjnej nie przeszkadza robotnikowi w pracy, a dobrze przygotowany narrator lepiej objaśni zachodzące procesy, uzasadniając je naukowo, niż słabo przygotowany do tego rodzaju instruktażu mistrz czy instruktor.

Na podstawie przeprowadzonych badań wysunięto postulat, by nadawaniem programów dydaktycznych dla szkół zawodowych i kształcenia zawodowego zajmowały się nie tylko publiczne stacje nadawcze. Należy organizować terenowe centralne stacje telewizyjne, przeznaczone wyłącznie do nadawania audycji programowych dla poszczególnych typów szkół zawodowych, lub też budować telewizyjne stacje

nadawcze w szkołach o jednolitych specjalnościach, które będą opracowywały i nadawały programy telewizyjne dla równoległych klas tej samej szkoły i szkół sąsiednich.

Stosowanie telewizji w szkole i jej upowszechnienie jako zasadniczego środka nauczania ma wielu zwolenników, lecz i wielu przeciwników. Przeciwnicy ci przytaczają różne argumenty przemawiające na niekorzyść stosowania telewizji w szkole. Po pierwsze — brak nauczycieli, którzy mogą opanować aparaturę telewizyjną pod względem technicznym, dydaktycznym i metodycznym. Po drugie — stosowanie telewizji w szkole przyczynia się do zwiększenia stopnia tak już powszechnego u młodzieży wyczerpania nerwowego, ogranicza fantazję uczniów, zmniejsza ich aktywność, powoduje nastawienie odbiorcze. Telewizja, przez swoją jednostajność formy, działa na uczniów jak matryca, zmniejsza samodzielność myślenia. Po trzecie — telewizja przeszkadza w nawiązaniu bezpośredniego kontaktu, dialogu między nauczycielem a uczniem; między nimi staje „szklany mur” ekranu telewizyjnego, nie pozwalający na pełne oddziaływanie wychowawcze.

Mimo tych i wielu innych zarzutów proces wprowadzania telewizji do szkół zawodowych jako głównego środka nauczania, z uwagi na jej dużą operatywność i możliwości aktualizacji programu, nadal trwa. Wzrasta również produkcja filmów dydaktycznych z różnych przedmiotów nauczania, wykorzystywanych często w telewizji szkolnej.

Niektórzy z autorów reprezentują pogląd, że każde przekazywanie wiedzy przy pomocy nowoczesnego środka technicznego, jeśli ma przynosić młodym ludziom korzyści wychowawcze, musi zostać przez osóbowość nauczyciela przekształcone w przekazywanie osobiste. Kryterium stosowania audiowizualnych środków nauczania winna być odpowiedź na pytanie, czy i o ile to przekazywanie osobiste i osobiste nawiązywanie kontaktu może zaistnieć. Zastanawiające bowiem jest to, że efekty wychowawcze, w stosunku do nauczania tradycyjnego, często są osiągnane, a nawet niejednokrotnie przekraczane. Efektywność ta wzrośnie jeszcze bardziej, gdy nauczyciel nauczy się właściwie stosować techniczne środki nauczania.

Innym problemem, który wywołuje w kołach nauczycielskich i wśród pedagogów NRF wiele dyskusji, jest stosowanie w kształceniu zawodowym nauczania programowego i maszyn uczących. Znaczny odsetek pedagogów odnosi się do tych form nauczania sceptycznie. Problem ten wymaga jednakże szerszego i gruntowniejszego omówienia.

Stanisław Szajek

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH W NRD

W polskiej literaturze pedagogicznej mamy stosunkowo dużo informacji o szkolnictwie zawodowym w NRD.¹ Szkolnictwo to zresztą zasługuje na jak największą uwagę, gdyż stanowi ono oryginalny system, różniący się znacznie od analogicznych systemów zarówno w krajach kapitalistycznych, jak i socjalistycznych.

Kształcenie robotników kwalifikowanych

W 1959 r. została w NRD uchwalona ustawa o planie 7-letnim, którego najbardziej charakterystyczną cechą stanowiły postanowienia o rekonstrukcji technicznej gospodarki narodowej. W związku z tym plan ten wytyczył równocześnie zadania w zakresie przygotowania nowych kadr robotniczych i technicznych.

Na mocy ustawy z dnia 2 grudnia 1959 r. o socjalistycznym rozwoju szkolnictwa w NRD została podwyższona podbudowa szkolnictwa zawodowego z 8 do 10 lat przy jednoczesnym jej spolitechnizowaniu. A więc do szkoły zawodowej przychodzi młodzież o dwa lata starsza, w 16 roku życia, ze znacznie wyższym przygotowaniem ogólnym i z wyższą kulturą techniczną. Nieuniknioną konsekwencją tych dwóch czynników, reformy podbudowy kształcenia zawodowego i planu 7-letniego, była reforma szkolnictwa zawodowego.

W pierwszym rządzie dokonano w 1960 r. zmian w nomenklaturze zawodów szkoleniowych. Nową nomenklaturę oparto na następujących zasadach:

- nauczanie zawodu ma obejmować najpierw szersze podstawowe kształcenie wspólne dla kilku zawodów (berufliche Grundausbildung), a następnie specjalizowanie się (spezielle Ausbildung),
- poszerzenie profilu szkoleniowego w porównaniu z poprzednio stosowanym,
- rozluźnienie związku zawodów szkoleniowych z taryfikatorami kwalifikacyjnymi.

Obecnie prowadzone są w NRD następujące placówki kształcące robotników kwalifikowanych i niższe kadry zawodowe:

1. Szkoły zakładowe (Betriebsberufsschulen)
2. Szkoły zawodowe (Berufsschulen)
3. Ośrodki szkoleniowe (Zentralberufsschulen).

Szkoły zakładowe (Betriebsberufsschulen — BBS) są odpowiednikami naszych szkół przyzakładowych. Szkoła jest częścią zakładu pracy, dyrektor szkoły podlega dyrektorowi zakładu i jest członkiem jego kolektywu kierowniczego. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny przed dyrektorem zakładu zarówno za pracę dydaktyczno-wychowawczą w szkole, jak i za wykonanie planu produkcyjnego. Przy dużych zakładach istnieją szkoły z internatami. Na podstawie umów międzyzakładowych mogą być kształceni w nich również młodociani robotnicy dla innych mniejszych zakładów pracy.

Szkoły zawodowe (Berufsschulen — BS) są odpowiednikami naszych szkół międzyzakładowych. Uczęszczają do nich młodociani pracujący w małych zakładach pracy.

¹ Por J. Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Warszawa 1962 r., Książka i Wiedza.
M. Pęcherski i A. Taton: Wiąż szkoły z życiem w krajach socjalistycznych. Warszawa 1963 r., PZWS.

Artykuły A. Taton i T. Sosnowskiego w *Szkole Zawodowej*.

W ośrodkach szkoleniowych (Zentralberufsschulen — ZBS) pobierają naukę teoretyczną w zakresie przedmiotów zawodowych uczniowie uczęszczający do Berufsschulen, w których ze względu na małą ich ilość nie można utworzyć grupy szkoleniowej w dawnym zawodzie, lub też uczniowie, którzy ze względu na odległość miejsca zamieszkania nie mogą uczęszczać do szkół zawodowych.

Są to szkoły o dwu-(70%), dwu i pół-(23%) i trzyletnim okresie nauczania (70%).

Absolwenci powyższych szkół uzyskują świadectwa kwalifikacyjne i prawo wstępu do szkoły zawodowej II stopnia (Fachschulen).

Niezwykle interesującym zjawiskiem są szkoły zawodowe z maturą (Betriebsberufsschulen mit Abitur). Obowiązywał w nich 3-letni okres nauczania.

Inną drogą osiągania kwalifikacji robotniczych i matury jednocześnie jest 12-letnia poszerzona Oberschule (erweiterte Oberschule), w której obowiązywało nauczanie produkcyjne w klasach XI i XII.

W najbliższej przyszłości jednak nastąpią zmiany w systemie szkół kształcących robotników kwalifikowanych w NRD. W maju 1964 r. zostały opublikowane tzw. „Zasady ukształtowania jednolitego, socjalistycznego systemu oświaty”². W wyniku ogólnonarodowej nad nimi dyskusji Plenum KC SED w lutym 1965 r. zaakceptowało projekt nowej ustawy o ustroju szkolnym w NRD.

W myśl tych postanowień podstawowe kształcenie zawodowe zostanie przeniesione do klas IX i X Oberschule (co eksperymentalnie wprowadzono do 20% szkół już od września 1964 r.).

W Betriebsberufsschulen i Berufsschulen będzie odbywać się tylko specjalizacja. W związku z powyższym okres nauczania w tych szkołach zostanie skrócony i będzie wynosił na ogół 1 rok.

Uczniowie pragnący uczyć się zawodu unikalnego o niewielkiej liczbie zatrudnionych, na których zapotrzebowanie jest tak nikle, że nie można skompletować dla takiego zawodu nawet połowy klasy, będą mogli podjąć pracę zawodową po ukończeniu klasy VIII. Jednocześnie różne placówki oświaty dorosłych umożliwią im uzupełnienie wykształcenia ogólnego w zakresie szkoły 10-letniej lub wyższej.

Okres nauczania w „Berufsschulen mit Abitur” będzie skrócony do 2 lat, a „erweiterte Oberschule” będzie przekształcona na szkołę 2-letnią na podbudowie „Oberschule”. Furkacja tych szkół na wydziały klasyczne, humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze zostanie zamieniona na zróżnicowanie branżowe.

Dla kształcenia w specjalnych zawodach dla wiodących gałęzi gospodarczych, wymagających szczególnie dobrego przygotowania w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych, tworzy się Speziahschulen (szkoły specjalne) o kierunku technicznym. W szkołach tych zostają rozbudowane przedmioty matematyczno-przyrodnicze, przy czym są one zróżnicowane odpowiednio do wymagań branżowych.

Szkoły specjalne lub klasy specjalne rozpoczynają się od klasy VII. Prowadzą one uczniów aż do egzaminu końcowego 10-klasowej Oberschule i w 11 roku do egzaminu na tytuł robotnika wykwalifikowanego lub — o ile wymaga tego zawód — w 11 i 12 roku szkolnym do matury i egzaminu na tytuł robotnika wykwalifikowanego. Przygotowują one do zawodów, odpowiadających potrzebom zakładów z nowoczesną techniką, i stawiają wysokie wymagania w stosunku do wykształcenia ogólnego i zawodowego.

Kształcenie średnich kadr zawodowych

Średnie kadry zawodowe kształcą się w NRD w tzw. szkołach fachowych (Fachschulen) i szkołach inżynierskich (Ingenieurschulen). Szkoły inżynierskie są odmia-

² Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. Deutsche Lehrerzeitung, Nummer 19 von 8. Mai 1964.

nami szkół fachowych o kierunkach technicznych. Kształcą one inżynierów w odróżnieniu od inżynierów dyplomowanych posiadających pełne wyższe wykształcenie. Inżynier — absolwent szkoły inżynierskiej — to inżynier ruchowy, pracujący przede wszystkim w zakładowych oddziałach produkcyjnych, odpowiednik naszego technika — o nieco wyższym jednak poziomie.

Są to szkoły przeważnie 3-letnie i opierają się na szkołach kształcących niższe kadry zawodowe (Betriebsberufsschulen i Berufsschulen). Poziom ich jest wysoki (10 lat Oberschule + 2 do 3 lat BBR lub BS + 3 lata Fachschule). Inne też jest podporządkowanie organizacyjne tych szkół. BBS są częścią zakładów pracy i poprzez nie podlegają resortom gospodarczym, a w ostatecznej instancji w zakresie pedagogicznym Ministrowi Oświaty, BS — radom narodowym, a w ostatecznej instancji Ministerstwu Oświaty, natomiast szkoły fachowe i inżynierskie w ostatecznej instancji Państwowemu Sekretariatowi do Spraw Szkolnictwa Wyższego i Fachowego. Stąd też pewne zbliżenie organizacyjne tych szkół do szkół wyższych (rok szkolny dzieli się na semestry, słuchacze — to studenci, wykładowcy — to docenci), wiązanie tych szkół z pracami naukowo-badawczymi itd.

W myśl wspomnianych już „Zasad ukształtowania jednolitego, socjalistycznego systemu oświaty” określono na nowo zasady organizacyjno-programowe szkół fachowych i inżynierskich. Główna funkcja inżynierów ruchowych — w nowym ujęciu — polega na naukowym kierownictwie i organizacji oddziału produkcyjnego. Dlatego powinni oni posiadać solidne wiadomości i umiejętności techniczne, ekonomiczne, polityczno-ideologiczne i organizacyjne. Ich zadanie polega na organizowaniu pracy kolektywnej, organizowaniu produkcji, kierowaniu i wychowywaniu kolektywów roboczych oraz na opracowywaniu, nadzorowaniu i zapewnianiu stałej gotowości do pracy skomplikowanych urządzeń produkcyjnych. Wymaga się od nich, aby byli w stanie twórczo stosować opanowane wiadomości matematyczno-przyrodnicze i techniczne z zakresu planowania, kierowania i organizacji produkcji odpowiednio do pojawiających się stale nowych wymagań w związku z najnowszymi osiągnięciami nauki i techniki.

W celu podniesienia naukowości kształcenia w szkołach fachowych i inżynierskich zaleca się powiązanie nauczania z pracami badawczymi i z produkcją.

Zalecono poddanie rewizji treści kształcenia średnich kadr zawodowych i opracowanie charakterystyk zawodowych absolwentów przez właściwe organy gospodarki narodowej we współpracy ze szkołami, położenie większego nacisku na kształcenie ekonomiczne w tych szkołach i na naukę języków obcych.

Wobec skrócenia okresu nauczania w BBS i BS zostanie przywrócony obowiązek odbycia przynajmniej rocznej praktyki zawodowej dla kandydatów do szkół fachowych i inżynierskich. Poza tym obowiązuje egzamin wstępny.

Kształcenie mistrzów i niższych techników staje się obowiązkiem zakładów pracy i ma się odbywać w tzw. Technische Betriebsschulen (zakładowych szkołach technicznych).

Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych

Organizacja i treść nauczania w szkołach zawodowych NRD stawiają określone wymagania w stosunku do ich nauczycieli.

W BBS i BS nauczyciel ma do czynienia z uczniem o dość wysokim poziomie wykształcenia ogólnego osiągniętego w 10-letniej Oberschule, posiadającym przygotowanie politechniczne, a w niedalekiej przyszłości również podstawowe wykształcenie zawodowe, uczniem w wieku 16—18 lat, przy czym zajęcia praktyczne w okre-

się specjalizacji odbywają się przede wszystkim bezpośrednio w oddziałach produkcyjnych.

Poziom przeto nauki w tych szkołach musi być bardzo zbliżony do poziomu nauki w erweiterter Oberschule, a w BBS mit Abitur na takim samym poziomie.

Plan nauczania w 2-letniej BBS i BS, obejmujący zwykle 44 godziny nauki tygodniowo, przewiduje aż 30 godzin na nauczanie praktyczne (w tym 4 dni w tygodniu po 7 godzin dziennie na nauczanie produkcyjne i 2 godziny na technologię specjalną). Grupa teoretycznych przedmiotów zawodowych obejmuje następujące pozycje: technologia ogólna (2 godz.) w obydwu latach, podstawy mechanizacji i automatyzacji (1 godz. w drugim roku nauczania), rysunek techniczny (1 godz. w I roku i 2 godz. w II), materiałoznawstwo (2 godz. w I roku), ekonomika przedsiębiorstw (po 1 godz. w obydwu latach).

Następna grupa — to przedmioty matematyczno-przyrodnicze (matematyka, fizyka, chemia — po 1 godz. tyg. w obydwu latach) i w końcu inne przedmioty ogólnokształcące (język niemiecki z literaturą, nauka o państwie, język rosyjski — po 1 godz. tyg. oraz wf po 2 godz. tyg.).

Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących muszą posiadać wykształcenie wyższe w zakresie swoich specjalności, nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych również wykształcenie wyższe, a nauczyciele zawodu — przynajmniej w zakresie odpowiedniej szkoły fachowej lub inżynierskiej.

Kwalifikacje pedagogiczne uzyskują oni na odpowiednich kursach lub podczas studiów na wyższych uczelniach, o których będzie jeszcze mowa.

Szczególnie wysokich kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych wymaga się od nauczycieli szkół fachowych i inżynierskich. Uprawnienia do nauczania w tych szkołach może nauczyciel uzyskać drogą:

- a) ukończenia szkoły wyższej odpowiedniego kierunku,
- b) odpowiedniej praktyki zawodowej w produkcji,
- c) złożenia skróconego egzaminu pedagogicznego.

Kandydaci na nauczycieli przedmiotów zawodowych w tych szkołach kończą przede wszystkim wyższe szkoły zawodowe określonych kierunków na studiach dziennych, wieczorowych, zaocznych lub kombinowanych, a po ukończeniu tych studiów odbywają przynajmniej dwuletnią praktykę zawodową w swojej specjalności, podczas której jednocześnie podejmują pracę pedagogiczną jako nieetatowi nauczyciele w ograniczonym wymiarze godzin w wybranej szkole.

Na szczególną uwagę zasługują w NRD wydziały pedagogiczne przy wyższych uczelniach zawodowych, których zadaniem jest kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych. Przy Uniwersytecie im. Humboldtów w Berlinie istnieje Instytut Pedagogiki Gospodarczej, a przy Uniwersytecie Technicznym w Dreźnie nawet specjalny wydział (Fakultät für Berufspädagogik und Kulturwissenschaften der Technischen Universität Dresden). W skład tego wydziału wchodzi szereg komórek organizacyjnych zwanych instytutami (Institut für Berufspädagogik, Institut für Ingenieurpädagogik, Institut für Berufsschulmethodik der Mathematik und Naturwissenschaften, Institut für Berufsschulmethodik des Maschinenwesens, Institut für Berufsschulmethodik der Elektrotechnik, Institut für Berufsschulmethodik des Bauwesens, Institut für Berufsschulmethodik der Textiltechnik, Institut für Berufsschulmethodik der Lebensmitteltechnologie).

Wielu studentów obok uczęszczania na wykłady, ćwiczenia i seminaria oraz odbywania praktyk obowiązkowych dla przyszłych dyplomowanych inżynierów, matematyków, fizyków i chemików przetrabia w ramach tego wydziału dodatkowe następujące przedmioty pedagogiczne³.

³ Gerd Straumer: Instytut Pedagogiki Inżynierskiej Uniwersytetu Technicznego w Dreźnie. *Szkola Zawodowa*, nr 12 (1963 r.).

Semestr	Przedmiot	Ilość godz. tyg. i rodzaj zajęć
2	System kształcenia technicznego	1 godz. wykłady, dwie wycieczki
3	Wstęp do pedagogiki inżynierskiej	2 godz. wykłady
4	Pedagogika inżynierska (część I)	2 godz. wykłady
5	Pedagogika inżynierska (część II)	2 godz. wykłady (egzamin)
6	Metodyka (część I)	1 godz. wykłady 2 godz. ćwiczenia
7	Metodyka (część II)	1 godz. wykłady 2 godz. ćwiczenia
8	Metodyka (część III)	1 godz. wykłady 2 godz. ćwiczenia (egzamin do wyboru)
9	Ćwiczenia w nauczaniu	3 godz. ćwiczenia
	Wstęp do psychologii	2 godz. wykłady
10	Ćwiczenia w nauczaniu	3 godz. ćwiczenia (ocena)
11	Praktyka inżyniersko-pedagogiczna Praca dyplomowa	4 tygodnie

Na semestrach 2—5 wykłady z teoretycznych podstaw pedagogiki ogólnej i inżynierskiej są wspólne dla wszystkich wydziałów, natomiast od semestru 6 następuje specjalizacja według kierunków technicznych i przyrodniczych.

Zależnie od kierunków studiów przerabia się następujące przedmioty zawodowe:

Technologia budowy maszyn

6 semestr — Metodyka nauczania mechaniki technicznej

7 " — Metodyka nauczania technologii budowy maszyn

8 " — Metodyka nauczania konstrukcji maszyn

Elektrotechnika

6 semestr — Metodyka nauczania elektrotechniki ogólnej (część I)

7 " — Metodyka nauczania elektrotechniki ogólnej (część II)

8 " — Metodyka nauczania techniki prądów silnych i słabych

Budownictwo

6 semestr — Metodyka nauczania mechaniki technicznej

7 " — Metodyka nauczania materiałoznawstwa budowlanego

8, " — Metodyka nauczania konstrukcji budowlanych

Fizyka

6 semestr — Metodyka nauczania fizyki

7 " — Metodyka nauczania matematyki

8 " — Metodyka nauczania mechaniki technicznej lub elektrotechniki ogólnej

Matematyka

6 semestr — Metodyka nauczania matematyki

7 " — Metodyka nauczania fizyki

8 " — Metodyka nauczania mechaniki technicznej lub elektrotechniki ogólnej (część I)

Chemia

- 6 semestr — Metodyka nauczania chemii (część I)
 7 „ — Metodyka nauczania chemii (część II)
 8 „ — Metodyka nauczania technologii chemicznej.

Na 9 i 10 semestrze odbywają się praktyki w zakresie nauczania. Na 11 semestrze studenci wydziału pedagogiki zawodowej odbywają 4-tygodniową praktykę inżynierjno-pedagogiczną w szkole inżynierskiej odpowiedniego kierunku. Biorą udział w życiu szkoły, hospitują około 10 godzin lekcyjnych tygodniowo, uczą w wymiarze około 6 godzin tygodniowo, zaznajamiają się z organizacyjnymi problemami szkoły, powierza się im mniej odpowiedzialne zadania organizacyjne. Najczęściej mieszczą w tym czasie w internacie szkolnym, co daje im okazję do zaznajomienia się z pozaszkolnymi zajęciami uczniów.

Równocześnie z praktyką studenci wykonują inżynierjno-pedagogiczną pracę dyplomową, na której opracowanie przeznaczają się 3 miesiące. A oto kilka przykładów takich tematów:

1. Jak rozplanować w czasie przerabianie tematu „przewodnictwo ciepła”?
2. Treść i organizacja ćwiczeń na określanie napięcia części konstrukcyjnych w przedmiocie „mechanika techniczna”.
3. Zależność materiału i metod nauczania od obiektywnych warunków nauczania tematu „wstęp do techniki prądu zmiennego”.
4. Próba systematyki materiału nauczania z zakresu budownictwa przemysłowego w budowlanych szkołach inżynierskich.
5. Projekt urządzeń i praca dydaktyczna w laboratorium wyposażenia technicznego budynków.

Tematyka prac dyplomowych jest częścią składową ogólnego planu prac badawczych uczelni. Po pomyślnym ukończeniu studiów absolwent odbywa 2—3-letnią praktykę w przemyśle i dopiero potem rozpoczyna pracę nauczycielską w szkole. Niebezpieczeństwem „zagubienia” absolwenta w przemyśle i stracenia go dla pracy pedagogicznej zapobiega się przez zawieranie umów już podczas praktyki inżynierjno-pedagogicznej. Poza tym absolwentów tego wydziału zatrudnia się w miarę możliwości w zakładach pracy w miejscowościach, w których istnieje szkoła inżynierska danego kierunku. Dzięki temu utrzymują oni stałą łączność ze szkołą, mogą brać udział w konferencjach, zajęciach pozalekcyjnych itd.

Takie przygotowanie pedagogiczne mogą uzyskiwać przyszli wykładowcy już podczas studiów. Jednakże w szkołach uczy wielu inżynierów dyplomowanych i innych praktyków, którzy nie mieli możliwości uzyskania tego rodzaju wykształcenia pedagogicznego. Wykładowcy ci są zobowiązani do złożenia eksternistycznego egzaminu z pedagogiki zawodowej, a dla ułatwienia im przygotowania się do niego organizuje się odpowiednie kursy.

Obok działalności dydaktycznej wydziały tego rodzaju i instytuty podejmują prace naukowo-badawcze z zakresu pedagogiki kształcenia zawodowego. W sumie więc przynoszą one potrójną korzyść dla sprawy udoskonalenia kształcenia zawodowego: przygotowują nauczycieli przedmiotów zawodowych, przyczyniają się do pedagogizacji wyższych kadr zawodowych pracujących w gospodarce narodowej i rozwijają nową gałąź nauki pedagogicznej, która w erze cywilizacji technicznej będzie nabierać coraz większego znaczenia.

Teofil Sosnowski

ZEBRANIE RADY REDAKCYJNEJ „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

W dniu 12 lutego b. r. odbyło się w Instytucie Wydawniczym „Nasza Księgarnia”, przy udziale dyr. Wydawnictwa, kol. St. Macha i wiceprezesa ZNP, kol. Wł. Ozgi, zebranie Rady Redakcyjnej naszego czasopisma, poświęcone analizie i ocenie treści jego ostatnich roczników oraz przyjęciu planu redakcyjnego na rok 1965. Zebranie zagał kol. Wł. Ozga, zwracając uwagę na fakt długiej przerwy, jaka miała miejsce w pracy Rady oraz na funkcję *Ruchu* jako centralnego organu ZNP w oświetlaniu problematyki pedagogicznej, stanowiącej przedmiot zainteresowań oddziałów i ognisk związkowych w bieżącym roku i w latach najbliższych.

Referat pt. „Analiza i ocena działalności *Ruchu Pedagogicznego* w latach 1961—1964” wygłosił redaktor naczelny, kol. Wacław Wojtyński. On też przedstawił projekt planu redakcyjnego czasopisma. Następnie odbyła się łączna dyskusja, w której obok członków Rady (dra Wł. Chomy, dra Z. Bownika, J. Galanta, H. Kowalewskiej, prof. dra W. Okonia, dra T. Parnowskiego, doc. dra M. Pęcherskiego) wzięły udział także osoby przybyłe na zaproszenie Redakcji z ośrodków prowincjonalnych, ściślej współpracujące z *Ruchem* (kol. Janicka z Łodzi, kol. B. Niemierko z Mrągowa, kol. dr Łomny z Opola, kol. dr Teofilewicz z Białegostoku). Referat dr W. Wojtyńskiego, oparty na zgromadzonych uprzednio przez Wydział Pedagogiczny ZG ZNP recenzjach, przedstawił sytuację personalną i organizacyjną *Ruchu Pedagogicznego* w latach 1959—1964, zadania i strukturę czasopisma w tym okresie oraz związek tej struktury z wysuniętymi zadaniami, podjął analizę treści poszczególnych działów, wreszcie zajął się problemem charakteru czasopisma, sprawami jego nakładów, techniki wydawniczej itp.

We wnioskach referent podkreślił konieczność odbywania posiedzeń rady redakcyjnej przynajmniej jeden raz w roku w celu dokonywania przez nią krytycznej analizy treści całego rocznika czasopisma oraz przedyskutowania projektu planu redakcyjnego na rok następny. Wysunął także myśl, aby treść *Ruchu Pedagogicznego* związać ściślej z zadaniami reformy szkolnictwa podstawowego i średniego na poszczególnych jej etapach, uznał za potrzebne szersze uwzględnienie problematyki wychowania socjalistycznego, szczególnie umysłowego i społeczno-moralnego, jak również kształcenia zawodowego i pracy wychowawczej w szkolnictwie zawodowym. Zdaniem referenta stało się konieczne uwzględnienie w profilu tematycznym *Ruchu Pedagogicznego* podstawowej problematyki pedagogicznej Związku, określonej planami rocznymi Zarządu Głównego i ogniw terenowych. Uznając dotychczasową strukturę pisma w zasadzie za słuszną i odpowiadającą jego zadaniom, referent zwrócił uwagę na potrzebę ściślejszego i adekwatniejszego doboru materiałów do poszczególnych działów pisma, wysunął również do rozważenia propozycję wyodrębnienia w osobny dział materiałów przedstawiających rozwój szkolnictwa w świecie, jego reformy i przeobrażenia, podniósł wreszcie sprawę regularności i terminowości ukazywania się pisma, doprowadzenia do takiego stanu, aby każdy numer *Ruchu Pedagogicznego* jako dwumiesięcznik mógł dochodzić do prenumeratorów w okresie, na jaki opiewa, którego dotyczy.

W drugiej części swego wystąpienia referent przedstawił problemy wysunięte przez Redakcję do uwzględnienia na łamach *Ruchu* w roku 1965. Wymienił wśród nich: 1) oświetlenie pedagogicznych aspektów aktualnego etapu reformy 8-klasowej szkoły podstawowej, zwłaszcza programów, podręczników i metod nauczania w nowej klasie siódmej tej szkoły; 2) charakterystykę dalszego postępu w pracach nad

reformą liceum ogólnokształcącego i szkolnictwa zawodowego; 3) przedstawienie i poddanie pod dyskusję projektu zmian w systemie kształcenia nauczycieli w Polsce na tle potrzeb rozwojowych szkolnictwa podstawowego i średniego oraz na tle potrzeb społecznych, jak również zachodzących aktualnie przeobrażeń w systemach kształcenia nauczycieli innych krajów; 4) oświetlenie niektórych kart z 60-letniej historii ZNP ze szczególnym uwzględnieniem dorobku pedagogicznego, zwłaszcza czasopiśmienniczego; 5) popularyzację doświadczeń i osiągnięć ruchu eksperymentalnego w Polsce, teorii i praktyki szkół wiodących, teoretycznego dorobku pedagogów polskich oraz ważniejszych konferencji, sympozjów, zjazdów oświatowych i pedagogicznych, krajowych i zagranicznych. Członkowie Rady Redakcyjnej otrzymali do ustosunkowania się projekt tematyki artykułów wszystkich numerów roku.

W dyskusji skupiono się na problemach treści, struktury, charakteru oraz na sprawach organizacyjnych (wewnątrzredakcyjnych i współpracy z czytelnikami) czasopisma. Spróbujmy odnotować najważniejsze uwagi.

Nie negując, że dobór problematyki, jak to stwierdzał referent na podstawie opinii recenzentów, był w zasadzie prawidłowy, niektórzy z dyskutujących sugerowali, że redakcja powinna wychodzić także poza problematykę ściśle pedagogiczną, podejmując np. różne zagadnienia z terenu pedagogiki społecznej, z pogranicza pedagogiki i socjologii, pedagogiki i psychologii (nawet psychiatrii), z teorii organizacji i kierownictwa. Podniesiono dezyderat, aby pismo nasze wyszło w swej treści poza problematykę oficjalną, poza „komentarze” do reformy szkolnej, aby stało się terenem ścierania się myśli wokół reformy. Nadto, jeśli w centrum uwagi redakcji powinna być szkoła i jej reforma, to jednak nie szkoła podstawowa, lecz średnia — ogólnokształcąca i zawodowa. Sporo uwag w referacie i w dyskusji poświęcono stosunkowi *Ruchu Pedagogicznego* do problemu teorii i praktyki. Zastanawiano się, czy *Ruch* powinien być bliższy praktyki szkolnej, niż jest, na co — jak twierdzili niektórzy dyskutanci — czekają czytelnicy, czy powinien raczej dbać bardziej o swój poziom teoretyczny w przekonaniu, iż wtedy właśnie będzie służył dobrze praktyce. Warto zasygnalizować pogląd, który spotkał się z ogólnym zrozumieniem, iż miejsce *Ruchu Pedagogicznego* powinno być na styku teorii i praktyki, tzn. tam, gdzie rodzi się ów ruch pedagogicznej myśli twórczej, o którego uchwycenie naszemu czasopismu, choćby z racji samej jego nazwy, chodzić bardzo powinno. Szkoły wiodące i eksperymentujące — to główny teren, z którym należałoby związać ściśle i trwale *Ruch Pedagogiczny*.

Sporo sceptyzmu zawierały wypowiedzi podnoszące sprawę stosunku czasopisma do autorów-praktyków. Podkreślano m. in., iż nieporozumieniem jest oczekiwanie, że zwykły nauczyciel-praktyk jest w stanie napisać dla czasopisma odpowiedni artykuł. Uczynić to może — twierdzono — tylko nauczyciel pracujący równocześnie teoretycznie. Takich nauczycieli jest niemało. Rozsiani są po wszystkich powiatach kraju. Na nich czasopismo powinno liczyć, inni bowiem, nawiązawszy nawet współpracę autorską z czasopismem, szybko się rozczarują postawionymi im wymaganiami.

Zarówno cytowani przez referenta recenzenci, jak i niektórzy członkowie Rady Redakcyjnej podali w wątpliwość celowość dyskusji nad stanem nauk pedagogicznych w Polsce, którą *Ruch* podjął w roku 1963. Zasadniczą jej słabością było to, iż krytyka pedagogiki podjęta została, jak stwierdzono, z pozycji okresu 1945—55, a z przymknięciem oczu na dorobek, jaki osiągnęła ona w drugim dziesięcioleciu.

Padło też kilka propozycji w sprawie struktury czasopisma. Wskazawszy na słabość działu sprawozdawczego, podkreślono równocześnie konieczność skrócenia z dorywczością informacji w tym zakresie oraz wprowadzenia systematycznych sprawozdań, obejmujących kilka czołowych czasopism pedagogicznych krajów socjalistycznych i krajów zachodnich. Bibliografię doradzano traktować bardziej selekcyjnie. Dział doświadczeń, prób i eksperymentów pedagogicznych uznano za jeden

z głównych działów czasopisma, proponowano dlatego jego odpowiednie rozszerzenie. Propozycje Redakcji wydania w roku 1965 2—3 numerów monograficznych zostały zaakceptowane, jakkolwiek stwierdzono, iż numery profilowane tematycznie narzucają konieczność zamawiania artykułów z góry u upatrzonych autorów, natomiast numery nieprofilowane dopuszczają do głosu teoretycznie każdego. Sugerowano przeto, aby numerów tzw. monograficznych nie wydawać nazbyt często.

Nie pominięto w dyskusji także spraw organizacyjnych i techniczno-wydawniczych. Zachęcano Redakcję i Wydawnictwo do intensywniejszej popularyzacji czasopisma na łamach *Głosu Nauczycielskiego* i w innych formach. Fakt zwiększenia się ostatnio wydatnie prenumeratorów należy traktować jako dobry prognostyk na przyszłość. Trzeba zatem usilnie pracować nie tylko nad treścią i formalnymi walorami każdego numeru, lecz również organizować systematycznie zespoły świadomych odbiorców czasopisma, podejmować kontakty z aktywnym czytelnictwem *Ruchu Pedagogicznego* w poszczególnych środowiskach terenowych.

Uczestnik

ODGŁOSY ZAGRANICZNE O KSIĄŻCE PEDAGOGICZNEJ POLSKIEGO AUTORA

W organie Akademii Nauk Pedagogicznych pt. *Pedagogika i Narodnoje Obrazowanie w zarubieżnych stranach* (1964, nr 1) ukazał się referat o książce I. Szaniawskiego pt. „Humanizacja pracy...”, poświęconej antynomiom wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego i ich przewyrczeń we współczesnej reformie szkolnej. Recenzja o wspomnianej pracy ukazała się również w dwumiesięczniku zachodnoniemieckim — *Zeitschrift für Pädagogik* (1964, nr 2). Recenzent zwraca uwagę na fakt, iż tak obszernej monografii, poświęconej stosunkowi wzajemnemu między wykształceniem ogólnym i politechnicznym oraz zawodowym, nie napisano dotąd ani w języku polskim, ani rosyjskim, ani niemieckim (Red.).

ZAGADNIENIA OŚWIATOWE W PROGRAMIE DZIAŁALNOŚCI UNESCO NA LATA 1965—1966

W 1966 roku Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury — UNESCO¹ będzie obchodziła dwudziestą rocznicę swojego istnienia i działalności mającej na celu popieranie i koordynowanie współpracy oświatowej, naukowej i kulturalnej między narodami. Rocznicą ta będzie okazją do podsumowania wyników dotychczasowej działalności, wyciągnięcia wniosków dla dalszej pracy i ustalenia perspektywicznego programu pracy UNESCO.

Sprawa przygotowań do obchodu 20-lecia powstania UNESCO była m. in. przedmiotem obrad na 67 sesji Rady Wykonawczej i na XIII sesji Konferencji Generalnej UNESCO, zwołanej w sprawie programu i budżetu UNESCO na lata 1965—1966. W konferencji tej, która obradowała w Paryżu w dniach od 20 października do 20 listopada 1964 r., brali udział delegaci 117 krajów członkowskich. Delegacji polskiej przewodniczył ambasador Stefan Wierbiński, przewodniczący Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO.

XIII sesję Konferencji Generalnej UNESCO zainaugurowało przemówienie wybitnego uczonego radzieckiego, prof. Noraïra Sissakiana, który wybrany został przewodniczącym Konferencji. Prof. Sissakian powiedział: „UNESCO nie starzeje się z upływem lat, ponieważ młode państwa włączają się do jej szeregów, ponieważ ulepsza ona metody swej pracy, a wyniki jej działalności są coraz bogatsze. Niech mi będzie wolno wyrazić przekonanie, że UNESCO odgrywać będzie coraz większą rolę w realizacji szczytnych ideałów naszej epoki — umocnienia pokoju i owocnej współpracy w dziedzinie oświaty, nauki i kultury”.²

I. PROJEKT PROGRAMU I BUDŻETU UNESCO W DZIEDZINIE OŚWIATY³

Projektowany na lata 1963—1966 program UNESCO w dziedzinie oświaty został przedstawiony komisji programowej przez dyrektora generalnego UNESCO, René Maheu. W swoim wystąpieniu dyrektor Maheu omówił główne założenia programu działalności.

Rozważając cele działania i funkcje UNESCO dyrektor Maheu podkreślił szczególnie trzy następujące zagadnienia, które znajdują odbicie w każdym dziale programu oświaty i które są ściśle z sobą powiązane, a mianowicie: a) międzynarodowa współpraca o charakterze intelektualnym, b) pomoc w rozwoju oświaty i c) „działanie etyczne” (action éthique) na rzecz utrzymania pokoju w świecie i obrony praw człowieka. Działanie etyczne — zdaniem dyrektora generalnego UNESCO — jest najwyższą funkcją Organizacji.

Zagadnienie celów etycznych realizowanych poprzez działanie w duchu odprężenia międzynarodowego, wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami, utrwalenia pokoju w świecie i pełnego poszanowania praw człowieka było szczegól-

¹ UNESCO — skrót nazwy United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation — organizacji międzynarodowej do spraw oświaty, nauki i kultury, wchodzącej w skład ONZ, z siedzibą w Paryżu (place de Fontenoy).

² Zob. „Le progrès scientifique et l'avenir de l'humanité” par le professeur Noraïr M. Sissakian, *Chronique de l'UNESCO* 1965 r. Nr 1, vol. XI.

³ W obradach komisji programowej brała udział autorka niniejszego sprawozdania.

nie akcentowane w dalszych wystąpieniach dyrektora generalnego UNESCO oraz w toczącej się dyskusji nad sprawami oświaty; wyrażano przekonanie, że dalszy, właściwy rozwój oświaty we wszystkich krajach jest możliwy jedynie w atmosferze pozbawionej groźby wojny, katastrof i zniszczeń.

Dyrektor generalny UNESCO omówił z kolei strukturę administracyjną Organizacji oraz zasadnicze działy programu. Do kluczowych sektorów programu, szczególnie ważnych zdaniem dyrektora Maheu, należy zaliczyć planowanie oświaty, które powinno obejmować nie tylko szkolnictwo wszystkich stopni, lecz również wychowanie pozaszkolne oraz oświatę dorosłych. W sektorze planowania oświaty powinna właśnie rodzić się cała koncepcja rozwoju oświaty. Dyrektor generalny wyraził zadowolenie, że dotychczas już 30 krajów zwróciło się do UNESCO o pomoc w dziedzinie planowania oświaty. UNESCO wysłała do tych krajów specjalistów planowania (tzw. misje planowania). Pomoc ta będzie przypuszczalnie zwiększona dzięki umowie zawartej pomiędzy UNESCO i Międzynarodowym Bankiem do Spraw Odbudowy i Rozwoju. Zdaniem dyrektora Maheu sektor planowania oświaty — jako sektor pilotujący (secteur pilote) — będzie zajmował w dziedzinie oświaty centralne miejsce w programie działalności UNESCO. Planowanie oświaty będzie podstawą działania teoretycznego i praktycznego UNESCO.

Program, przedstawiony przez UNESCO, powiedział dyrektor Maheu, został opracowany w wyniku kolektywnej działalności Sekretariatu z myślą o człowieku i dla jego dobra. Myśl zawarta w końcowych słowach dyrektora generalnego: „ludzie są ważniejsi niż dolary” (les hommes sont plus importants que les dollars) była podejmowana często w dalszych wystąpieniach delegatów.

Projekt budżetu zakłada ogólny wzrost kredytów przeznaczonych na cele oświatowe w latach 1965—1966 o 31% w porównaniu z latami 1963—1964. Na uwagę zasługuje tu szczególnie wydane zwiększenie na cele oświatowe kredytów pozabudżetowych z tytułu rozszerzonego programu pomocy technicznej oraz z Funduszu Specjalnego Narodów Zjednoczonych. Przewiduje się dodatkową pomoc dla realizacji programu w zakresie oświaty w formie długoterminowych pożyczek udzielanych różnym krajom m. in. przez Międzynarodowy Bank do Spraw Odbudowy i Rozwoju (BIRD) oraz Międzynarodowe Towarzystwo Rozwoju (AID). Pomoc ta ma dotyczyć budowy i wyposażenia szkół oraz rozwoju szkolnictwa średniego, ogólnokształcącego i szkolnictwa zawodowego na wszystkich jego szczeblach. Projektuje się rozszerzenie współpracy pomiędzy UNESCO a FISE (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance). Pewne dodatkowe fundusze na rzecz oświaty uzyska UNESCO ze strony różnych fundacji. UNESCO przewiduje również w dalszym ciągu pomoc udzielaną przez Państwa Członkowskie w realizacji programów oświatowych w krajach potrzebujących tej pomocy, a przede wszystkim w krajach będących na drodze rozwoju.

Wiele sporów wywoływała sprawa wysokości projektowanych sum na poszczególne działy programu. W toku dyskusji zgłaszano wiele poprawek lub nowych propozycji. W wyniku dyskusji i po uwzględnieniu niektórych zgłoszonych poprawek komisja uchwaliła budżet UNESCO na cele oświaty na lata 1965/66 w wysokości 11 303 057 dolarów; stanowi to blisko jedną czwartą wysokości ogólnego budżetu UNESCO, który wynosi 48 920 000 dolarów. Ponadto na cele oświaty ma być przeznaczona suma ok. 22 milionów dolarów z tytułu pomocy technicznej i Funduszu Specjalnego ONZ.

II. ZAGADNIENIA, KTÓRYM PRZYZNANO PRIORYTET W DZIEDZINIE OŚWIATY W LATACH 1965—1966

Po dokonaniu ogólnej oceny programu i budżetu UNESCO w dziedzinie oświaty przystąpiono do dyskusji nad poszczególnymi zagadnieniami oświatowymi, którym

przyznano priorytet w programie. Dyskutowane były szczególnie żywo następujące zagadnienia: planowanie i ogólne administrowanie oświaty, budownictwo szkolne, nauczanie początkowe i kształcenie dorosłych, wychowanie w duchu wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami i utrwalania pokoju w świecie, wychowanie pozaszkolne młodzieży.

Delegacja polska brała aktywny udział w tych obradach przekazując UNESCO i zebranym delegatom uwagi, wnioski i propozycje, dotyczące programu pracy UNESCO, wynikające ze zdobytych doświadczeń i osiągnięć Polskiej Ludowej w dziedzinie oświaty, np. w zakresie planowania oświaty, budownictwa szkolnego, likwidacji analfabetyzmu, realizacji reformy szkolnej, unowocześnienia metod nauczania itd.

1. Planowanie i ogólne administrowanie oświaty

Zagadnienie planowania oświaty wywołało niezmiernie żywą dyskusję. Wszyscy dyskutanci podkreślali szczególne znaczenie planowania oświaty we współczesnym świecie. W toku dyskusji wiele uwagi poświęcono planom pracy istniejącego od lipca 1963 r. Międzynarodowego Instytutu Planowania Oświaty (IIFE) stanowiącego część składową UNESCO, lecz mającego szeroką autonomię. Dyrektor M. Philip H. Coombs przedstawił projekt programu działalności Instytutu na lata 1965—1966.

Program ten przewiduje m. in.:

- opracowanie i wydanie serii broszur pt.: „Podstawowe zasady planowania oświaty”. Będą tu np. opracowane takie tematy, jak: czym jest planowanie oświaty, w jaki sposób powinno być zintegrowane planowanie oświaty z planowaniem ekonomicznym i społecznym, rola planowania oświaty w przeprowadzaniu reform i eksperymentów, metoda analizy kosztów w planowaniu oświaty. Jedną z pierwszych prac opublikowanych w tej kolekcji będzie przewodnik w zakresie miar (wskaźników) i pojęć dotyczących planowania oświaty;
- wydanie takich opracowań, jak: bibliografia planowania oświaty; wykaz instytucji w świecie, które interesują się i zajmują planowaniem oświaty; wykaz najpilniejszych potrzeb w zakresie badań dotyczących planowania oświaty;
- opracowanie nowych projektów badań o dużym znaczeniu praktycznym, np.: analiza kosztów oświaty jako instrumentu planowania, wstępne warunki skutecznego planowania oświaty, skutki ekonomiczne nowych technik nauczania;
- wydanie serii studiów porównawczych z zakresu planowania oświaty; jako pierwsze z tej serii ukazać się w r. 1965 dwie monografie dotyczące planowania oświaty i doświadczeń zdobytych w tej dziedzinie we Francji i w Związku Radzieckim. Następne monografie mają być poświęcone planowaniu oświaty w krajach mniej rozwiniętych;
- udzielanie pomocy instytutom regionalnym, które zajmują się kształceniem planistów w zakresie oświaty; w r. 1964 zostały zorganizowane przez IIFE dwa staże dla dyrektorów i pracowników tych instytutów;
- udzielanie pomocy misjom ekspertów wysyłanych przez UNESCO;
- organizowanie konferencji i stażów na temat planowania oświaty i publikowania ich wyników; np. w r. 1964 odbył się w Paryżu 5-tygodniowy staż dotyczący planowania oświaty w Ameryce Łacińskiej; drugi staż 10-dniowy został zorganizowany w Bellagio (Włochy) w celu określenia głównych potrzeb istniejących w zakresie badań w dziedzinie oświaty. Wiadomości i wnioski z tych stażów będą opublikowane i rozpowszechniane.

W dyskusji na temat planowania oświaty podkreślono, że w tej dziedzinie istnieje duże zapotrzebowanie na badania naukowe i studia porównawcze oraz ocenę zdobytych dotąd doświadczeń w różnych krajach; odczuwa się tu także dofkliwy brak kwalifikowanych specjalistów.

Dlatego też postulowano, by w planie pracy UNESCO ważną pozycję zajęły studia i badania porównawcze oraz kształcenie i doskonalenie zawodowe specjalistów w dziedzinie planowania oświaty.

Delegacja polska zwróciła uwagę na potrzebę nawiązania przez Międzynarodowy Instytut Planowania Oświaty ścisłej współpracy z istniejącymi ośrodkami planowania oświaty, zwłaszcza w Ministerstwach Oświaty i Szkolnictwa Wyższego różnych krajów, dostarczania im aktualnych informacji, szczególnie na temat podejmowanych badań i prac porównawczych, w celu umożliwienia zainteresowanym krajom włączenia się do prowadzonych badań i prac. Polska należy do krajów, które mają swój system planowania oświaty i które troszczą się o dalsze doskonalenie metod planowania. W związku z tym delegacja polska zgłosiła chęć udziału w badaniach i pracach porównawczych oraz w przekazywaniu doświadczeń krajom na drodze rozwoju, potrzebującym rady i pomocy w zakresie planowania oświaty.

W toku dyskusji delegacja Związku Radzieckiego zgłosiła propozycję zorganizowania w Moskwie w r. 1966 międzynarodowej konferencji na temat planowania oświaty w celu przedyskutowania wybranych ważnych problemów oraz wymiany doświadczeń.

W wyniku dyskusji na temat planowania oświaty uchwalone zostały trzy rezolucje. Rezolucja nr 1.211 zachęca Państwa Członkowskie do podejmowania i doskonalenia planowania oświaty, do rozwijania działalności ośrodków planowania mających za zadanie opracowywanie i dokonywanie systematycznej rewizji krótko- i długofalowych planów rozwoju oświaty oraz do wzmacniania wydziałów administracyjnych, niezbędnych do wykonywania tych planów.

Rezolucja nr 1.212 upoważnia dyrektora generalnego UNESCO:

- do popierania badań i prac oraz kształcenia kadr w dziedzinie planowania oświaty, pomagając w tym Międzynarodowemu Instytutowi Planowania Oświaty w Paryżu, Ośrodkowi Kształcenia Wyższych Kadr Szkolnictwa w krajach arabskich (Bejrut), Instytutowi Planowania i Administrowania Szkolnictwem w Azji (New Delhi), regionalnym instytutom rozwoju i planowania ekonomicznego utworzonym przez Komisje Ekonomiczne Narodów Zjednoczonych w miastach: Bangkok, Dakar i Santiago;
- do pomagania krajom członkowskim w określaniu ogólnej polityki planowania rozwoju oświaty, organizując w tym celu regionalne konferencje ministrów oświaty;
- do pomagania krajom członkowskim w tworzeniu ośrodków planowania oświaty, pomagania w opracowywaniu planów rozwoju oświaty, w organizowaniu prac związanych z planowaniem oświaty i realizacją planów;
- do badania i rozpowszechniania doświadczeń tych krajów, które stosują u siebie system planowania oświaty w celu dostarczenia informacji i wskazówek innym krajom.

Rezolucja nr 1.213 upoważnia dyrektora generalnego UNESCO do udzielenia w latach 1965—1966 Międzynarodowemu Instytutowi Planowania Oświaty w Paryżu pomocy finansowej do wysokości 350 000 dolarów.

2. Budownictwo szkolne

W dyskusji, w której wzięło udział 31 delegatów, wyrażano zdanie, że budownictwo szkolne powinno być uważane za podstawowy warunek rozwoju i ulepszania oświaty. Zwracano uwagę na niebezpieczeństwo stosowania w budownictwie gotowych wzorów i rozwiązań bez dostatecznego uwzględnienia właściwości i potrzeb danego

środowiska. Sugerowano organizowanie krajowych i regionalnych ośrodków budownictwa szkolnego, które mogłoby odegrać ważną rolę w planowaniu budownictwa i rozwiązywaniu istniejących trudności.

Podkreślano też doniosłe znaczenie pedagogicznych aspektów budownictwa szkolnego, o których nie zawsze się pamięta. Niektórzy delegaci byli zdania, że należy tak planować budownictwo szkolne, by służyło ono jednocześnie nauczaniu początkowemu i kształceniu dorosłych oraz potrzebom oświatowym i kulturalnym danej miejscowości. Wielu delegatów wykazywało konieczność stosowania takich planów, które pozwolą wykorzystać w budowie lokalne materiały i robociznę.

Żywo dyskutowana była sprawa, wysunięta uprzednio na konferencji w Londynie, dotycząca zorganizowania międzynarodowego ośrodka budownictwa szkolnego. Większość dyskutantów wypowiedziała się za utworzeniem takiego ośrodka, motywując to potrzebą zapewnienia krajom wymiany informacji, wzorów, planów, modeli oraz doświadczeń w zakresie budownictwa szkolnego; jednakże część dyskutantów wysunęła zastrzeżenia do tej koncepcji uważając, że raczej wskazane jest tworzenie oddzielnych ośrodków regionalnych, np. dla krajów afrykańskich, azjatyckich, które mają specyficzne potrzeby w zakresie budownictwa szkolnego, różniące się w dużym stopniu od potrzeb krajów europejskich. Delegacja polska wykazała bogate doświadczenia Polski Ludowej w zakresie budownictwa szkolnego, odbudowę po drugiej wojnie światowej niemal od podstaw całego szkolnictwa, zniszczonego w czasie wojny przez okupanta, oraz budowę tysiąca szkół z okazji Tysiąclecia Państwa Polskiego. Zdaniem delegacji polskiej przekazywanie przez UNESCO tych doświadczeń i osiągnięć w zakresie budownictwa szkolnego krajom potrzebującym rady i pomocy w tej dziedzinie oraz krajom, które poszukują nowych i coraz lepszych rozwiązań problemów budownictwa, byłoby rzeczą celową i niezmiernie pożyteczną.

3. Nauczanie początkowe i kształcenie dorosłych

Dyrektor generalny UNESCO przedstawił komisji programowej „Światowy program alfabetyzacji”, przygotowany przy współudziale międzynarodowego komitetu ekspertów, który obradował w Paryżu w kwietniu 1964 r. Zdaniem dyrektora generalnego program ten może służyć za podstawę do ewentualnego zorganizowania światowego kongresu na temat zlikwidowania analfabetyzmu w świecie. Dyrektor Maheu nadmieniał, że istnieje projekt rezolucji, zgłoszony przez 28 krajów członkowskich, w sprawie przyjęcia zaproszenia ze strony szacha Iranu i zorganizowania we wrześniu 1965 r. w Teheranie światowego kongresu ministrów oświaty na temat alfabetyzacji.

W związku z zamierzoną „światową kampanią na rzecz powszechnej alfabetyzacji” w planie pracy UNESCO na lata 1965—1966 przewiduje się m. in.:

- podjęcie prac przez Międzynarodowy Komitet Ekspertów do Spraw Alfabetyzacji (utworzony w r. 1964);
- opracowanie poradnika w sprawie sposobu przeprowadzania nauczania początkowego w regionach wielojęzycznych; wykorzystane tu będą badania przeprowadzone w latach 1963—1964 w krajach afrykańskich;
- przeprowadzenie przez ekipę specjalistów w ciągu 6 miesięcy w 4 krajach członkowskich badań dotyczących pożytku i skuteczności stosowania telewizji, radia i nauczania programowanego w kształceniu dorosłych. W wyniku tych badań (w Brazylii, we Włoszech, w Zjednoczonej Republice Arabskiej i w Stanach Zjednoczonych) opracowany będzie w eksperymentalnym Ośrodku pomocy audiowizualnych w Dakarze (Senegal) poradnik na użytek planistów i kierowników programów alfabetyzacji.

W celu dalszego rozwoju kształcenia dorosłych planuje się m. in.:

- opracowanie i wydanie w r. 1965 przewodnika w zakresie planowania i organizowania oświaty dorosłych, a w latach 1967—1968 wydanie międzynarodowego wykazu bibliografii dotyczącej oświaty dorosłych. Przedmiotem studiów i opracowań będzie także sprawa statutu oraz kształcenia kadry nauczycielskiej dla potrzeb oświaty dorosłych;
- opublikowanie badań i prac na wybrane tematy, np. uniwersytet i kształcenie dorosłych, kształcenie dorosłych w celu polepszenia produkcji spożywczej i żywienia, popularyzacja nauki itd. W serii pt.: „Praktyczne przewodniki w zakresie oświaty pozaszkolnej” wydane będą dwie książki;
- zorganizowanie w Danii kursu mającego na celu kształcenie kadr dla oświaty dorosłych w krajach na drodze rozwoju;
- przygotowanie podróży naukowej, którą podejną w latach 1967—1968 specjaliści kształcenia dorosłych pochodzący z różnych części świata: Afryki, Azji, Europy i Ameryki Łacińskiej;
- kontynuowanie podjętych prac przez Międzynarodowy Komitet do Spraw Rozwoju Oświaty Dorosłych.

W dyskusji poruszono wiele problemów związanych z zamierzoną kampanią oraz dalszym rozwojem oświaty dorosłych.

Delegacja polska przedstawiła szczególnie duże osiągnięcia Polski Ludowej w zakresie likwidacji analfabetyzmu zgłaszając jednocześnie — w odpowiedzi na apel UNESCO — chęć i gotowość przekazania przez Polskę zdobytych doświadczeń oraz udzielenia pomocy w walce z analfabetyzmem innym krajom, potrzebującym tej pomocy.

4. Wychowanie w duchu wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami i utrwalania pokoju w świecie

UNESCO przykłada dużą wagę do dalszego rozwoju programu wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego i do prowadzenia badań i zajęć eksperymentalnych w ramach systemu szkół stowarzyszonych UNESCO.

Plan pracy UNESCO w tym zakresie przewiduje m. in.:

- udzielanie szczególnej pomocy w realizowaniu niektórych projektów eksperymentalnych o zasięgu krajowym, mających na celu wypracowanie i wypróbowanie nowych metod i nowych pomocy naukowych. UNESCO może pomóc w wykonaniu tych projektów przysyłając ekspertów lub biorąc na siebie część kosztów związanych np. z produkcją nowych pomocy naukowych, bądź też z organizowaniem seminariów naukowych;
- dalszy rozwój systemu szkół stowarzyszonych i rozszerzenie sieci tych szkół; włączenie do tego systemu — obok średnich szkół ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli — również i szkół podstawowych. UNESCO zamierza pomóc w przeprowadzaniu badań eksperymentalnych w szkołach podstawowych. Opracowane zostaną przy pomocy konsultantów sugestie w sprawie metod, jakie należałoby stosować w szkolnictwie podstawowym;
- udzielanie stypendiów nauczycielom oraz innym osobom kierującym pracą szkół stowarzyszonych;
- włączenie szkół do obchodu rocznic: a) XX rocznicy Organizacji Narodów Zjednoczonych w roku 1965, który został nazwany „Rokiem Współdziałania Międzynarodowego”; b) XX rocznicy UNESCO w dniu 4 listopada 1966 r.; c) XX rocznicy Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka w roku 1968, określonym jako „Międzynarodowy Rok Praw Człowieka”.

Delegacja polska postuluwała m. in. opracowywanie przez UNESCO filmów dla szkół i różnych pożytecznych wydawnictw, jak na przykład antologii zawierających fragmenty utworów, poezje i pieśni wybitnych pisarzy, poetów, kompozytorów różnych krajów, wyboru tekstów i ilustracji do poszczególnych zagadnień i tematów, dostosowanych do różnego wieku i zainteresowań uczniów. Żywe zainteresowanie wywołała informacja delegacji polskiej w sprawie organizowania obozów wakacyjnych dla szkół stowarzyszonych pod egidą UNESCO.

W wyniku dyskusji uchwalone zostały rezolucje zmierzające do dalszego rozwoju w świecie wychowania młodzieży w duchu wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami.

5. Wychowanie pozaszkolne młodzieży

Dyrektor generalny UNESCO Maheu podkreślił w zagajeniu dyskusji wciąż wzrastające znaczenie w dzisiejszym świecie wychowania pozaszkolnego młodzieży.

Plan pracy UNESCO w zakresie wychowania pozaszkolnego młodzieży oraz działalności organizacji młodzieżowych obejmuje m. in.:

- udzielenie pomocy organizacjom młodzieżowym dla zrealizowania ważnych projektów eksperymentalnych związanych z głównymi tematami i postulatami wysuniętymi przez międzynarodową konferencję w Grenoble w sprawach młodzieży;
- popieranie przez UNESCO międzynarodowych obozów pracy ochotniczej; udzielenie pomocy finansowej i technicznej Komitetowi koordynacyjnemu międzynarodowych obozów pracy ochotniczej przy UNESCO w celu koordynowania organizacji i działalności międzynarodowych obozów pracy ochotniczej, upowszechniania informacji niezbędnych w tym zakresie oraz zorganizowania światowej konferencji przedstawicieli tych obozów;
- zakończenie badań prowadzonych od roku 1961 na temat roli wychowania szkolnego i pozaszkolnego w procesie zapobiegania przestępczości młodzieży. UNESCO przedstawi sprawozdanie z tych badań na trzecim Kongresie Narodów Zjednoczonych, którego obrady odbędą się w Sztokholmie, w sierpniu 1965 r., na temat zapobiegania przestępczości oraz postępowania wobec młodocianych przestępców; UNESCO zapewni udział w tym kongresie czterech ekspertów w zakresie wychowania;
- wydanie w roku 1965 studium na temat „współczesna młodzież, jej problemy, jej zajęcia i działalność”. W pracy tej będą wykorzystane materiały z międzynarodowej konferencji w Grenoble; powyższe studium, w którym przedstawione będzie szczególnie pozaszkolne wychowanie młodzieży, ukaże się w serii „Monografie UNESCO na temat wychowania”;
- przestudiowanie przez UNESCO, przy współpracy organizacji młodzieżowych, problemów związanych z kształceniem, zatrudnieniem i wymianą pomiędzy różnymi krajami ochotników (młodych pracowników naukowych, specjalistów w różnych dziedzinach życia, kwalifikowanych robotników itd.).

Oprócz wyżej wymienionych spraw dyskutowane były również żywo plany pracy UNESCO w zakresie następujących zagadnień:

- reforma programów szkolnych i unowocześnienie metod nauczania i pomocy naukowych, zwłaszcza w zakresie przedmiotów ścisłych i języków obcych; planowane jest tu przeprowadzanie studiów porównawczych, seminariów naukowych, stażów praktycznych w zakresie produkcji i sposobu stosowania nowych pomocy audiowizualnych, opracowanie wykazów tych pomocy, upowszechnianie zdobytych doświadczeń itd.;
- kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, przeprowadzanie badań, orga-

nizowanie stażów w tym zakresie; opracowanie wstępnego projektu międzynarodowej rekomendacji w sprawie sytuacji zawodowej, społecznej i ekonomicznej nauczycieli;

- problemy związane z zapewnieniem we wszystkich krajach równego dostępu do oświaty i jednakowych szans dalszej nauki wszystkim dzieciom bez różnicy rasy, płci i warunków ekonomicznych lub społecznych;
- zagadnienie współdziałania międzynarodowego w sprawie rozwoju szkolnictwa wyższego; przeprowadzenie w latach 1965—1967 studium porównawczego w skali międzynarodowej na temat metod kształcenia w szkołach wyższych i stosowania pomocy naukowych; przeprowadzenie badań porównawczych w zakresie sposobu rozwiązania problemu wzajemnego uznawania przez różne kraje równowartości dyplomów uniwersyteckich i stopni naukowych oraz świadectw szkolnych;
- sprawa współpracy UNESCO z międzynarodowymi organizacjami, np. z Międzynarodowym Biurem do Spraw Oświaty w Genewie, z Instytutem UNESCO do spraw oświaty w Hamburgu, z Międzynarodowym Bankiem do Spraw Odbudowy i Rozwoju;
- sprawa działalności ośrodka informacji w Departamencie Oświaty w UNESCO.

Wiele uwagi w dyskusji ośrodka poświęcono regionalnym programom rozwoju oświaty w Afryce, Ameryce Łacińskiej, Azji i Europie.

*

W wyniku szerokiej i żywej dyskusji nad poszczególnymi zagadnieniami oświatowymi uchwalone zostały rezolucje zmierzające do dalszego rozwoju działalności UNESCO w dziedzinie oświaty, nauki i kultury.

Maria Zakowa

SZANOWNY PANIE REDAKTORZE!

W związku z licznymi listami, jakie otrzymuję od Kolegów, byłych Oficerów-Jeńców, którzy w czasie drugiej wojny światowej w latach 1939—1945 przebywali w tak zwanych „Oflagach” na terenie Niemiec i brali udział w różnych formach kształcenia nauczycieli w ramach Studium Pedagogiczno-Społecznego, zorganizowanego przez działającą w obozach komórkę Związku Nauczycielstwa Polskiego, proszę Pana Redaktora o poinformowanie zainteresowanych, że materiały naukowe związane z badaniem związków psychofizycznych zachodzących u naszych oficerów, które w sposób tajny zostały przez nas zebrane i opracowane, zdołałem ukryć przed wzrokiem Abwehry, uratować przed zniszczeniem, przenosząc je piechotą 700-kilometrowym przymusowym marszem w czasie zimy 1944/45 z obozu w Gross-Born na Pomorzu do Sand-Bosfel między Bremą a Hamburgiem.

Po przewiezieniu ich do kraju i ponownym przepracowaniu otrzymane rezultaty opublikowałem w poniżej wymienionych czasopismach naukowych pod następującymi tytułami:

1. Grupy krwi 1229 oficerów-jeńców w powiązaniu z barwą oczu i włosów. Zakład Antropologii Polskiej Akademii Nauk we Wrocławiu. *Przegląd Antropologiczny* T. XXVIII Z. 1. 1962. Str. 195—202.

2. Typy antropologiczne w świetle dwu różnych ujęć konstytucjonalnych. Polskie Towarzystwo Antropologiczne. Człowiek w Czasie i Przestrzeni. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Rok III. Z. 2. Warszawa 1960. Str. 81—84.

3. Przyczynek do badań psychofizycznych. Zakład Antropologii Polskiej Akademii Nauk we Wrocławiu. *Przegląd Antropologiczny*. T. XXV. Z. 2. Str. 463—364.

4. Stan fizyczny polskich oficerów-jeńców przebywających w obozach niemieckich podczas drugiej wojny światowej. *Kultura Fizyczna*. Dział Naukowo-Metodyczny, nr II, Listopad 1960. Rok XIII. Str. 771—782.

5. Społeczne i światopoglądowe postawy polskich oficerów-jeńców przebywających w czasie drugiej wojny światowej w wojskowych obozach w Niemczech. *Studia Socjologiczno-Polityczne*. Nr 14. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Rok 1963. Str. 57—112.

6. Oficerowie jeńcy w świetle badań antropologicznych. Zakład Antropologii Polskiej Akademii Nauk we Wrocławiu. T. XXV. Z. 1. Str. 205—216. Wrocław 1959.

Zywię nadzieję, że Pan Redaktor zgodzi się na zamieszczenie tej notatki na łamach pisma także i dlatego, ponieważ prace te wraz z kształceniem nauczycieli, przebywających w obozach, traktowaliśmy jako wyraz naszej walki z hitlerowskim okupantem na odcinku kulturalno-oświatowym.

Z wyrazami szacunku
dr Konstanty Sobolski
Wrocław

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Профессиональное образование и педагогические науки	1
ЗЫГМУНТ ЗЕЛИНЬСКИ — Теоретические основы и организационно-практическая пригодность номенклатуры профессионального образования	22
ЯЦЕК ВЕНГЖИНОВИЧ — Особенности средств обучения производственному труду	38
РЫШАРД РАДВИЛОВИЧ — О понятии активности и видах активизации учащихся в обучении теоретическим профессиональным предметам	48

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЯН СТОИНСКИ — Заметки о реформе системы подготовки учителей в ПНР	61
ЛЕОН ВЫТЫЧАК — Не потерять достижений педучилищ	62
ХЕНРЫК СМАЖИНСКИ — Потребность в подготовке учителей с полувьшим и высшим образованием в Польской Народной Республике	65
БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО — Poleмические замечания о книге Зофии Кшиштошек: Методологические основы марксистской педагогики	68

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ, И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АЛЕКСАНДЕР ЛИПА — Из опыта над объективностью школьных оценок	73
---	----

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЗЫГМУНТ БОВНИК — Бронислав Бигельзйсен-Желязовски: Очерк психологии труда	85
ЙОЛЯНТА КУЛЬПИНСКА — Казимеж Доктур: Промышленное предприятие	90
МИРОСЛАВ НОВИЦКИ — Л. В. Ительсон: Основы методики профессионального обучения школьников	93
ЯЦЕК ВЕНГЖИНОВИЧ — Эрнест Й. Мк Кормик: Антропотехника	96
КАЗИМЕЖ ДОКТУР — Социология профессии	98

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских журналов	102
СТАНИСЛАВ ШАЕК — Проблемы профессионального образования в ФРГ	105

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ — Подготовка учителей профессиональных школ в ГДР	109
---	-----

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Совещание Редакционного Совета „Педагогического движения”	115
(ред.) — Заграничные отклики о педагогической книге польского автора	117

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

МАРИЯ ЖАКОВА — Вопросы просвещения в программе деятельности ЮНЕСКО в 1965—66 г.	118
---	-----

CONTENTS

ARTICLES

IGNACY SZANIAWSKI — The Professional Education and Pedagogical Sciences.	1
ZYGMUNT ZIELIŃSKI — The theoretical Bases and the organizational-practical Usefulness of the Professional Educational Nomenclature	22
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Particularities of Teaching Means in Productive Work	38
RYSZARD RADWIŁOWICZ — About the Nation of Activity and Pupils Activization Forms in Theoretical Learning of Profession	48

DISCUSSIONS AND POLEMICS

JAN STOIŃSKI — Remarks concerning the reform of teachers education system in Polish People's Republic	61
LEON WYTYCZAK — Don't waste the acquisition of pedagogical secondary schools	62
HENRYK SMARZYŃSKI — The need of training teachers on the halfhigh and high levels in Polish People's Republic	65
BOLESŁAW NIEMIERKO — Polemical remarks about Zofia Krzysztozek's book: Methodological bases of the marxist pedagogics	68

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

ALEKSANDER LIPA — Experiences concerning the objectivization of School marks	73
--	----

CRITICAL BOOK REVIEWS

ZYGMUNT BOWNIK-BRONISŁAW — Biegeleisen-Żelazowski: The psychology of work — an outline	85
JOLANTA KULPIŃSKA — Kazimierz Doktor: The industrial undertaking	90
MIROŚLAW NOWICKI — L. B. Itielson: Osnovy metodyki profesjonalnego obuczenia szkolnikow	93
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Ernest J. Mc Cormick: Anthropotechnics	96
KAZIMIERZ DOKTOR — Sociology of professions	98

REVIEWS OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A. review of Polish periodicals	102
STANISŁAW SZAJEK — Problems of the professional schools in German Federal Republic	105

SCHOOLS IN THE MODERN WORLD

TEOFIL SOSNOWSKI — The teachers' training for professional schools in German Democratic Republic	109
--	-----

HOME CHRONICLE

The meeting of The Editorial Board of „The Pedagogical Movement”	115
(edit. — Foreign echoss about the pedagogical book of a Polish author	117

FOREIGN CHRONICLE

MARIA ŻAKOWA — Educational problems in the UNESCO activities — programme in the years 1965—1966	118
---	-----

SPIS TRESCI

ARTYKUŁY

IGNACY SZANIAWSKI — Oświata zawodowa i nauki pedagogiczne . . .	1
ZYGMUNT ZIELIŃSKI — Podstawy teoretyczne i przydatność organizacyjno- -praktyczna nomenklatury kształcenia zawodowego	22
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Osobliwości środków nauczania pracy wy- twórczej	38
RYSZARD RADWIŁOWICZ — O pojęciu aktywności i formach aktywizacji uczniów w teoretycznej nauce zawodu	48

DYSKUSJE I POLEMIKI

JAN STOIŃSKI — Uwagi o reformie systemu kształcenia nauczycieli w PRL	61
LEON WYTYCZAK — Nie zaprzepaścić dorobku liceów pedagogicznych . .	62
HENRYK SMARZYŃSKI — Potrzeba kształcenia nauczycieli na poziomie pół- -wyższym i wyższym w Polsce Ludowej	65
BOLESŁAW NIEMIERKO — Uwagi polemiczne o książce Zofii Krzysztosek: Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej	68

DOŚWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER LIPA — Z doświadczeń nad obiektywizacją ocen szkolnych .	73
---	----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

ZYGMUNT BOWNIK — Bronisław Biegeleisen-Żelazowski: Zarys psychologii pracy	85
JOLANTA KULPIŃSKA — Kazimierz Dokiński: Przedsiębiorstwo przemysłowe	90
MIROSŁAW NOWICKI — L. B. Itielson: Osnovy metodyki profesjonalnego obuczenia szkolników	93
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Ernest J. McCormick: Antropotechnika . . .	96
KAZIMIERZ DOKTÓR — Socjologia zawodów	98

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich	102
STANISŁAW SZAJEK — Problemy szkolnictwa zawodowego w NRF . . .	105

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TEOFIL SOSNOWSKI — Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych w NRD .	109
---	-----

KRONIKA KRAJOWA

Zebranie Rady Redakcyjnej „Ruchu Pedagogicznego”	115
(Red.) — Odgłosy zagraniczne o książce pedagogicznej polskiego autora . . .	117

KRONIKA ZAGRANICZNA

MARIA ŻAKOWA — Zagadnienia oświatowe w programie działalności UNESCO na lata 1965—1966	113
---	-----

