

# RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK VIII (XL) LIPIEC — SIERPIEŃ 1966

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

## SPIS TREŚCI

- Wielkie zadania wychowawcze szkoły polskiej — przemówienie Witolda Jaro-  
sińskiego na posiedzeniu Sejmu w dniu 1 marca 1966 r. 361

### ARTYKUŁY

- MICHAŁ GODLEWSKI — Podstawowe kierunki reformy szkolnictwa zawo-  
dowego . . . . . 371  
TADEUSZ MALINOWSKI — O niektórych związkach pomiędzy kształceniem  
i wytwórczością . . . . . 392  
WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI — Pojęcie metody obserwacji, jej technika i gra-  
nice poznawcze . . . . . 406

### DYSKUSJE I POLEMIKI

- ALEKSANDER TARCZYŃSKI — Eksperymentalne studium nauczycielskie  
sprawą konieczną . . . . . 413

### DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

- KSENIA WASYLKOWSKA — Niepowodzenia w nauce szkolnej — przyczyny  
tkwiące w samym uczniu . . . . . 418  
FRANCISZEK KOZIŃSKI — W poszukiwaniu psychologicznych podstaw  
kształtowania nawyków w zawodzie ślusarskim . . . . . 423  
STANISŁAW PAJKA — Znajomość ojczystego kraju u nauczycieli . . . . 429  
PAULINA BRÓDKA — Z doświadczeń w prowadzeniu seminarium pedago-  
gicznego w Studium Nauczycielskim . . . . . 436

### SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- MARIA ŻAKOWA — Problem oceny pracy nauczyciela w innych krajach 440

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

- JÓZEF SZYMAŃSKI — Aleksander Lewin: Metodyka wychowania w zarysie 450  
ZBIGNIEW RADWAN — Tadeusz Pasierbiński: Wizytacja szkoły . . . . . 455  
MARIA ZIĘCINA — Celestyn Freinet: Bandes enseignants et programmation 458

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich . . . . . 464  
JÓZEF ZALEWSKI — O nauczaniu pedagogiki w szkołach wyższych ZSRR 466

### KRONIKA KRAJOWA

- KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — Sejm PRL o reformie szkolnej . . . . . 472  
A. PARZYSZEK, P. BĄBOL — Aktywizacja procesu nauczania w wojsku  
tematem sesji naukowej WAP . . . . . 479

### KRONIKA ZAGRANICZNA

- JÓZEF ZALEWSKI — Podstawowe kierunki badań naukowych A . . . . . ZSRR  
na lata 1966 — 1970 . . . . . 484  
WIKTOR OSAJDA — Szkolnictwo polskie w NRF w latach 1945—1965 . . . . 486

## RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

## WIELKIE ZADANIA WYCHOWAWCZE SZKOŁY POLSKIEJ

Przemówienie tow. posła Witolda Jarosińskiego na posiedzeniu Sejmu  
w dniu 1 marca 1966<sup>1</sup>

Wysoki Sejmie! Klub Poselski Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej przywiązuje duże znaczenie do obecnego posiedzenia Sejmu poświęconego debacie nad sprawozdaniem Ministra Oświaty o stanie reformy szkolnej. Moment dla tej debaty jest szczególnie właściwy, gdyż znajdujemy się w przededniu zakończenia reformy szkolnictwa podstawowego, a wkrótce, bo w roku 1967, otworzymy nowy rozdział tego wielkiego dzieła — reformę szkoły średniej. Warto zatem spojrzeć wstecz na przebytą drogę, rozpatrzyć, w jakim miejscu obecnie się znajdujemy, i zastanowić się nad stojącymi przed nami nowymi zadaniami. System oświaty w Polsce Ludowej przebył wielką, chociaż trudną, drogę rozwoju. Zaszły w nim poważne, głęboko sięgające zmiany ilościowe i jakościowe. W warunkach wyższego demograficznego zapewniliśmy powszechność nauczania na poziomie szkoły podstawowej, a obecnie okres nauki w tej szkole przedłużamy do lat ośmiu.

Szczególnie doniosłym osiągnięciem dla rozwoju oświaty w Polsce jest upowszechnienie w szerokim zakresie kształcenia młodzieży po szkole podstawowej. W ciągu ostatniego dziesięciolecia liczba absolwentów szkoły podstawowej uczących się dalej wzrosła o 136 proc. Z 202 000 w 1955 roku do 479 000 w 1964 roku. W rezultacie w roku 1965 mieliśmy prawie o 2/3

<sup>1</sup> Sejm PRL na posiedzeniu w dniach 1 — 2 marca dokonał oceny realizacji reformy szkolnej. Główne założenia reformy, kierunki zmian programowych i organizacyjnych ustalone zostały przed 5 laty na VII Plenum PZPR. Przybrały one następnie formę prawną w ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania uchwalonej przez Sejm 15 lipca 1961 roku. Znajdujemy się obecnie na półmetku prac związanych z wprowadzeniem w życie reformy szkolnej: od 1 września br. nastąpi przedłużenie nauki w szkołach podstawowych do lat ośmiu, tym samym zakończona zostanie od strony organizacyjnej i programowej reforma tych szkół; za rok, tj. od 1 września 1967 roku, rozpocznie się reforma szkolnictwa średniego. Dlatego też Sejm wysłuchał sprawozdania Ministra Oświaty z wykonanych prac, planów i zamierzeń na lata następne oraz w szerokiej i wszechstronnej dyskusji, w której wzięło udział 22 posłów, ustosunkował się do przedstawionych problemów. W dyskusji zabrał również głos sekretarz KC PZPR, poseł Witold Jarosiński, którego przemówienie publikujemy w całości (Red.)

więcej absolwentów liceów i techników niż przed wojną absolwentów szkoły podstawowej oraz prawie o połowę więcej absolwentów szkół wyższych niż przed wojną absolwentów szkół średnich.

### Szkolnictwo — główny tor przygotowania młodzieży do pracy i życia

Osiągnęliśmy ogromny postęp w upowszechnieniu co najmniej 10-letniego kształcenia. Uczyniliśmy ze szkolnictwa główny tor przygotowania młodzieży do pracy i życia. Obecnie obejmujemy dalszą naukę po szkole podstawowej 77,6 proc. jej absolwentów.

Wskaźnik ten wzrośnie w roku 1970 według przewidywań do ponad 81 procent. Przed nami rysuje się więc stosunkowo bliska perspektywa zapewnienia całej młodzieży przejścia do pracy zawodowej poprzez szkołę. Już obecnie zadanie to jest niemal w pełni realizowane w wielkich miastach i niektórych najbardziej uprzemysłowionych rejonach kraju.

Dokonując tego obrachunku, jest rzeczą niezbędną zwrócić uwagę na procesy, jakie zaszły w dziedzinie oświaty na wsi, jako wynik świadomego i konsekwentnego dążenia, aby zapewnić młodzieży wiejskiej możliwość ukończenia pełnej szkoły podstawowej, równoważycielskiej pod względem programowym szkole miejskiej.

Szkolnictwo podstawowe na wsi otrzymało w minionym 20-leciu około 45 000 izb lekcyjnych, i to głównie z nowego budownictwa, co zmieniło w sposób zasadniczy stan bazy materialnej.

Liczba nauczycieli wiejskich wzrasta w tym okresie o około 60 tys. i poprawiły się zdecydowanie warunki ich pracy. Przeciętne obciążenie na jednego nauczyciela spadło z 63 uczniów przed wojną do 27,1 uczniów w bieżącym roku szkolnym.

W rezultacie tego dużego wysiłku dokonała się w szkolnictwie wiejskim prawdziwa rewolucja, powstało nowoczesne szkolnictwo podstawowe, w którym dominuje szkoła o 5, 6 i więcej nauczycielach. Upowszechnienie na wsi pełnej szkoły podstawowej stało się jednym z głównych instrumentów likwidacji jej wielowiekowego upośledzenia i zacofania. Odgrywa ono zasadniczą rolę w zmniejszaniu dysproporcji w rozwoju kulturalnym ludności wsi i miast, jest wymownym wyrazem sojuszu robotniczo-chłopskiego, który stanowi podstawę całej naszej polityki. Niemalym osiągnięciem jest również to, że po raz pierwszy w dziejach wsi polskiej przystąpiliśmy do rozwiązania problemu przygotowania młodzieży pozostającej na wsi do zawodu rolnika.

### Olbrzymi dorobek naszego systemu oświatowego

Zapewne nie wszyscy obywatele naszego kraju zdają sobie z tego w pełni sprawę, że w ostatnim pięcioleciu — w oparciu o wytyczne VII Plenum KC PZPR i zasady Ustawy z 15 lipca 1961 roku — nastąpiły zasadnicze

przesunięcia w strukturze szkolnictwa średniego. Zostało ono poważnie zróżnicowane i dostosowane do potrzeb naszej gospodarki i struktury zatrudnienia. Dominujący trzon tego systemu stanowi szkolnictwo zawodowe, kształcące wykwalifikowanych robotników i średnie kadry zawodowe dla przemysłu, usług i rolnictwa. Jak wskazuje praktyka, zaspokaja ono w coraz większej mierze bieżące potrzeby naszej gospodarki, a po reformie szkolnej będzie coraz lepiej służyć również potrzebom wynikającym z dalszego rozwoju naszego życia. Już obecnie wywiera ono duży wpływ na poprawę poziomu kwalifikacji ogółu zatrudnionych i staje się jednym z głównych czynników wzrostu społecznej wydajności pracy.

Świadczą o tym następujące dane. W 1958 roku w gospodarce społecznej było zatrudnionych ponad 31 proc. ludzi nie posiadających szkoły podstawowej i ponad 40 proc. pracowników mających zaledwie wykształcenie podstawowe. Liczba pracowników z wykształceniem wyższym od podstawowego wynosiła tylko 28,1 proc. ogółu zatrudnionych. W roku 1964 odsetek zatrudnionych bez ukończonej szkoły podstawowej zmniejszył się do 22 proc., zwiększyła się liczba pracowników z wykształceniem podstawowym do 45 proc., a co najważniejsze — wzrosła do 33 proc. liczba zatrudnionych z wykształceniem wyższym niż podstawowe.

Struktura ta ulegnie dalszej poprawie w obecnym pięcioleciu. Oblicza się, że w latach 1966—1970 szkoły wyższe ukończy około 155 tys. absolwentów, co oznacza wzrost o 49 proc. w stosunku do ubiegłej pięciolatki.

Technika i szkoły równorzędne powinny ukończyć około 730 tys. osób, tj. o 126 proc. więcej, a liczba absolwentów zasadniczych szkół zawodowych powinna w obecnym 5-leciu przekroczyć milion, tj. o 97 proc. więcej. W rezultacie tempo wzrostu zatrudnienia kadr wykwalifikowanych do 1970 r. będzie znacznie szybsze niż tempo wzrostu ogólnego zatrudnienia. Przewiduje się, że około 2/3 ogólnego przyrostu siły roboczej będą stanowić absolwenci szkół zawodowych. Przy ogólnym wzroście zatrudnienia wynoszącym około 18 proc. zatrudnienie pracowników z wyższym wykształceniem wzrośnie o 32 proc., a pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym o ok. 74 procent.

Uwzględniając zatrudnienie pracowników z wykształceniem średnim ogólnokształcącym szacuje się, że w roku 1970 co piąty zatrudniony w gospodarce socjalistycznej będzie posiadał wykształcenie średnie lub wyższe, a liczba zatrudnionych z wykształceniem wyższym niż podstawowe wzrośnie do około 43 procent. Owocem naszych wysiłków w dziedzinie oświaty jest liczba 8,5 miliona uczących się na 31-milionowy naród. Nasz system oświaty stał się wielkim masowym instrumentem podnoszenia kultury narodu, wzrostu efektywności i wydajności pracy, zmniejszenia różnic kulturalnych między wsią i miastem. Stanowi on drogę awansu zawodowego, społecznego i kulturalnego dla milionów ludzi, otwiera szeroko nowe per-

spektywy rozwoju i twórczej pracy przed młodym pokoleniem. Stał się zasadniczą dźwignią rozwoju kraju.

Tak w dużym syntetycznym skrócie wygląda bilans rozwoju oświaty, bilans zachodzących w naszym narodzie procesów, których źródłem jest socjalizm.

### Główne zadania w toku realizacji reformy

Jakie najważniejsze zadania w dziedzinie oświaty i szkolnictwa stają obecnie przed nami?

Główne zadanie polegać będzie na doprowadzeniu do końca reformy szkolnej. Szczególną uwagę zwrócić musimy w dalszym ciągu na polepszenie sytuacji w szkolnictwie wiejskim, na wyrównanie poziomu nauczania we wszystkich szkołach. Na średnim szczeblu kształcenia osiągniemy dalszy postęp i zmieniać będziemy stopniowo do powszechności nauczania w zakresie co najmniej 10 klas, tworząc powoli niezbędne ku temu warunki materialne i kadrowe. Ulepszać będziemy proporcje między różnymi kierunkami kształcenia zawodowego w stosunku do potrzeb ogólnokrajowych i terenowych. Zmniejszać dysproporcje w rozwoju szkolnictwa między różnymi rejonami kraju. Poprawiać rozmieszczenie szkół średnich i zawodowych. Ułatwiać młodzieży z rejonów bardziej zaniedbanych dostęp do szkoły średniej przede wszystkim poprzez budowę internatów. Rozwijać będziemy w dalszym ciągu szkolnictwo dla pracujących zarówno wieczorowe, jak i zaoczne. Poważnym, niezwykle istotnym zadaniem będzie dalsze doskonalenie programów, podręczników i metod nauczania.

### Liczymy na ofiarność społeczeństwa w dziedzinie budowy szkół i internatów

Do spraw, które jeszcze przez dłuższy okres czasu będą wymagały naszych poważnych wysiłków, należy budownictwo szkolne. Największe braki występują nadal w szkolnictwie podstawowym. Szacuje się je — zakładając pełne zaspokojenie potrzeb — na około 40 tys. izb lekcyjnych i około 19 tys. pracowni przedmiotowych.

Budowy około 9,5 tys. izb oraz około 40 tys. nowych stanowisk pracy w warsztatach szkolnych wymagać będzie szkolnictwo zawodowe. Staże przed nami konieczność rozbudowy internatów o ponad 100 tys. nowych miejsc. Istotnym problemem jest stworzenie lepszej bazy materialnej dla szkół przysposobienia rolniczego, rozbudowa szkół specjalnych oraz budowa mieszkań dla nauczycieli na wsi.

Rzecz jasna, że zaspokojenie tych wszystkich potrzeb wymagać będzie dalszego, ogromnego wysiłku ze strony państwa. Państwo Ludowe nie będzie w dalszym ciągu oszczędzić środków na rzecz rozwoju oświaty i szkolnictwa.

Zdajemy sobie jednak wszyscy dobrze sprawę z tego, że im wcześniej rozwiążemy te trudności, tym szybciej stworzymy korzystniejsze warunki nauki młodemu pokoleniu.

Rozumie to dobrze nasze społeczeństwo, które z ogromną ofiarnością odpowiedziało 7 lat temu na apel towarzysza Władysława Gomułki, aby uczcić Tysiąclecie Państwa Polskiego zbudowaniem tysiąca szkół ze środków społecznych. Przekonani jesteśmy, że również z nie mniejszą ofiarnością odpowie społeczeństwo na apel Ogólnokrajowego Frontu Jedności Narodu w sprawie kontynuowania zbiórki na Społeczny Fundusz Budowy Szkół i Internatów. Świadczy o tym przebieg akcji deklaracyjnej na ten fundusz.

### **Problemy kadry nauczycielskiej, podniesienie sprawności nauczania**

Drugim problemem, który stwarzał naszemu szkolnictwu przez stosunkowo długi okres czasu wiele poważnych trudności, był problem kadrowy.

W ostatnich latach sytuacja uległa dużej poprawie. Szkolnictwo podstawowe nie tylko nie odczuwa obecnie niedostatku kadr, ale również podniósł się znacznie ogólny poziom wykształcenia nauczycieli. W związku ze stabilizacją liczby uczniów w szkołach podstawowych — po 1970 roku nastąpi stabilizacja zatrudnienia w tym dziale szkolnictwa. Pozwala to na wprowadzenie istotnych zmian w systemie kształcenia nauczycieli. Za zmianami takimi przemawia również wzrost wymagań zreformowanej szkoły podstawowej w szczególności jej starszych klas, w których powinni uczyć nauczyciele mający wyższe specjalistyczne kwalifikacje zawodowe.

Pierwszym uzasadnionym krokiem w tej dziedzinie jest decyzja Ministerstwa o wstrzymaniu naboru do liceów pedagogicznych i stopniowym przejściu do kształcenia nauczycieli szkół podstawowych wyłącznie w studiach nauczycielskich. Rozważa się równocześnie możliwość przekształcenia SN w trzyletnie, wyższe szkoły zawodowe, które stałyby się w przyszłości główną formą kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Bardziej skomplikowany jest problem zaspokojenia potrzeb kadrowych w szkolnictwie średnim. I tu w obecnym 5-leciu nastąpi pewna poprawa dzięki rozbudowie na wyższych uczelniach kierunków nauczycielskich oraz opracowaniu jednolitego planu kształcenia kadr uwzględniającego możliwości wszystkich uczelni wyższych.

Jednym z ważnych kryteriów społecznych określających poziom i wartość systemu szkolnego są wyniki nauczania i wychowania, efekty pracy ideowo-wychowawczej szkoły.

W ostatnich latach w wyniku wielu przedsięwzięć dydaktycznych i organizacyjnych konstatujemy systematyczną, aczkolwiek jeszcze powolną poprawę sprawności nauczania. Drugoroczność w szkole podstawowej zmniejszyła się z 8,8 proc. w roku 1961 do 5,8 proc. w roku ubiegłym.

Nie może to jednak nas zadowalać, gdyż zaledwie 64 proc. dzieci urodzonych w roku 1950 ukończyło szkołę podstawową w normalnym siedmioletnim okresie, a sprawność kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych, liceach i technikach jest niższa niż w szkołach podstawowych.

Trzeba więc stwierdzić, że mimo znacznej poprawy materialnych warunków pracy szkolnej, lepszego wyposażenia i wyraźnego wzrostu kwalifikacji nauczycieli — postęp w zakresie wyników nauczania nie jest jeszcze zadowalający. Przyczyny tego stanu rzeczy mają charakter obiektywny i subiektywny. Dążąc w dalszym ciągu do likwidacji obiektywnych przyczyn niepowodzeń szkolnych, troszcząc się o dalszą poprawę warunków pracy szkoły, musimy przede wszystkim zwrócić uwagę na przezwyciężenie trudności subiektywnych. Na wyniki nauczania i wychowania decydujący wpływ ma nauczyciel, jego przygotowanie naukowe i pedagogiczne, jego stosunek do zawodu i postawa moralna. W tej dziedzinie dostrzegamy wiele zjawisk pozytywnych, takich jak znaczne ożywienie życia intelektualnego wśród nauczycieli, szeroki pęd do podnoszenia kwalifikacji, rozwijający się na niektórych terenach kraju ruch nowatorski, zmierzający do intensyfikacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, świadome przezwyciężanie rutyny i wprowadzanie nowych, bardziej efektywnych metod nauczania. Chodzi obecnie o to, aby ten cenny i twórczy ruch społeczny rozwinąć i pogłębić. A będzie to możliwe wówczas, jeśli uzyska on znacznie większe niż dotychczas poparcie i konkretną pomoc ze strony nauk pedagogicznych, uczelni wyższych oraz wszystkich czynników odpowiedzialnych za rozwój oświaty w Polsce.

### **Potrzeba jednolitego kierownictwa całokształtem edukacji narodowej**

Obywatele państwie! Pomyślne rozwiązywanie problemów, o których mówimy, wymaga lepszej koordynacji i ścisłego bezpośredniego współdziałania obu resortów, kierujących szkolnictwem w Polsce, tj. Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego.

Istnieje rozległa dziedzina ważnych zadań, których rozwiązanie wymaga wspólnych wysiłków Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego. Zadania te obejmują kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich oraz formowanie koncepcji programowych, prace nad metodami nauczania i wychowania, a zwłaszcza nad zharmonizowaniem programów i treści nauczania szkoły średniej i pierwszych lat studiów wyższych. Bez jednolitego działania obydwu resortów nie da się skorelować programów i planów kształcenia inżynierów i techników oraz prawidłowo ustalić proporcji między rozwojem szkół pomaturalnych i wyższych szkół zawodowych. Odczuwa się potrzebę lepszej niż dotychczas koordynacji pracy różnych typów i form kształcenia kwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej prowadzonych przez inne resorty poza Ministerstwem Oświaty i Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego.



Trzeba zapewnić również lepsze współdziałanie szkół średnich i uczelni wyższych w zakresie doboru młodzieży na studia wyższe.

Te i inne płaszczyzny bezpośredniej wspólnej odpowiedzialności obydwu resortów są coraz wszechstronniej dostrzegane przez kierownictwa obu Ministerstw, jak i coraz częściej podnoszone przez kadre nauczycielską i pracowników nauki przy omawianiu zadań szkół i uczelni. Sądzymy, że warto bardziej szczegółowo zanalizować te problemy i zastanowić się, czy w obecnej sytuacji nie byłoby celowe i uzasadnione ześrodkowanie w kompetencji jednego organu rządowego kierownictwa całokształtu systemu edukacji narodowej. Do wysunięcia takich sugestii skłaniają również zmiany, jakie zaszły w ostatnim dziesięcioleciu w dziedzinie zarządzania szkolnictwem, a zwłaszcza przekazania radom narodowym większości uprawnień w zakresie operatywnego zarządzania szkołami podstawowymi, zawodowymi i średnimi oraz powierzenie samorządowi akademickiemu poważnej części funkcji związanych z kierowaniem szkołami wyższymi. W obecnej sytuacji resorty administracji centralnej w coraz większym stopniu skupiać mogą swą uwagę na pracach programowych, na planowaniu rozwoju systemu szkolnego i na bardziej generalnych problemach jego funkcjonowania.

Wydaje się, że dojrzały warunki po temu, aby Komisja Nauki i Oświaty Sejmu oraz rząd zbadały celowość i możliwość połączenia Ministerstw Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w jeden organ centralnej administracji państwowej.

### Nauczanie i wychowanie — nierozłączne funkcje szkoły

Wysoki Sejmie! Ważne miejsce w działalności szkoły zajmuje praca ideowo-wychowawcza. Stanowi ona integralną część zadań szkoły. Partia nasza przywiązuje wielką wagę do zapewnienia w praktyce jednolitości funkcji wychowawczych i dydaktycznych szkoły, do podnoszenia na wyższy poziom obu tych stron procesu nauczania. Szkoła polska jest szkołą socjalistyczną. Nasz system oświatowy rozwijał się i kształtował wraz z budownictwem socjalizmu i równocześnie był jedną z głównych dźwigni tego budownictwa.

Wszystkie zmiany, które zostały wprowadzone w ostatnich latach do systemu organizacji szkolnictwa oraz do programów i metod nauczania, zmierzają do tego, aby ten socjalistyczny charakter polskiej szkoły umocnić, aby zapewnić wychowankom naszych szkół wiedzę i poziom kultury odpowiedni do potrzeb naszej nowoczesnej gospodarki socjalistycznej, a równocześnie, aby kształtując postawę ideową, przekonania społeczne, poczucie moralne i obyczaje młodzieży, wychować ją na świadomych swych zadań i swego powołania budowniczych socjalizmu, bojowników o postęp i sprawiedliwość, gorących patriotów socjalistycznej Ojczyzny.

Nauczanie i wychowanie to dwie nierozłączne ze sobą związane strony

działalności szkoły. Minister Oświaty w swoim referacie szeroko przedstawił kierunek zmian w programach szkolnych w związku z reformą oświatową. Jest to kierunek właściwy i słuszny. Nowe programy szkolne odpowiadają lepiej od uprzednich programów obecnym potrzebom społecznym oraz poziomowi współczesnej nauki.

Zrobiony został niemały wysiłek, aby w całości programu nauczania w szkole bardziej integralnie wydobyć treści wychowawcze oraz aby zapewnić młodzieży niezbędną wiedzę o podstawowych problemach społecznych współczesności.

Szkola realizuje zadania wychowawcze nie tylko w procesie nauczania, lecz w całokształcie swojej działalności. Każdy kontakt nauczyciela z uczniem, atmosfera panująca w szkole, solidność wymagań i sprawiedliwość ocen, wnikliwość w traktowaniu problemów młodzieży, subtelny wpływ na kształtowanie się i działanie kolektywu młodzieżowego w każdej klasie i całej szkole mają ogromny wpływ na rezultaty wychowawczych wysiłków szkoły. Dlatego powinniśmy popierać wszystkie poczynania, które zmierzają do podnoszenia wychowawczych umiejętności nauczyciela, do umocnienia współpracy szkoły z organizacjami młodzieżowymi, rodzicami, ze środowiskiem społecznym, w którym szkoła działa.

W miarę jak wzrasta stopień upowszechnienia szkoły i wydłuża się okres, w którym młodzież pozostaje w zasięgu jej bezpośredniego oddziaływania, wzrastają możliwości wychowawcze szkoły i zarazem zwiększa się jej odpowiedzialność za postawę ideowo-moralną młodzieży. Całe nasze społeczeństwo jest głęboko zainteresowane w tym, aby szkoła to swoje powołanie spełniła jak najlepiej.

Mamy wszelkie powody, aby pozytywnie ocenić postęp uzyskany przez nasz system oświatowy na polu wychowania młodzieży.

### Kształtowanie politycznej postawy młodzieży — wielkie zadanie wychowawcze

Dziś szkoły nasze kształcą już wyłącznie młodzież, która wyrosła w nowych socjalistycznych warunkach. Jest to młodzież dobra, w swej większości głęboko związana ideowo z socjalizmem, pracowita i obowiązkowa.

Jednakże proces wychowania młodzieży i kształtowanie jej oblicza ideowo-moralnego nie przebiega spontanicznie. We współczesnej epoce wielkiego przełomu w dziejach ludzkości, w epoce przenikniętej do głębi walką między nowym i rosnącym w siłę światem socjalizmu a uporczywie broniącym swych pozycji światem kapitalizmu i imperializmu — proces wychowania jest procesem trudnej i złożonej walki o umysł i uczucia człowieka, o jego pogląd na świat i jego postawę wobec życia.

Aby kształtować nowe oblicze człowieka socjalizmu, wychowawca musi umieć przeciwstawić się tym siłom i tym ideom starego świata, które chciałby wycisnąć swe piętno na postawie i sposobie myślenia młodzieży.

Walka ta toczy się we wszystkich sferach życia umysłowego. Nie ma w niej obszarów neutralnych czy też nieistotnych. Winniśmy czynić naszą młodzież odporną na głosy tych wstecznych sił w kraju i za granicą, które chciałyby los Polski związać z kapitalistycznym Zachodem, które w świecie imperializmu widzą kontynuatora tzw. „europejskiej tradycji kulturalnej i cywilizacyjnej”, które ignorują wszystkie doświadczenia przeszłości i realne fakty teraźniejszości.

W ostatnich miesiącach całe nasze społeczeństwo dało wyraz swemu najgłębszemu oburzeniu z powodu nieodpowiedzialnych politycznie i wymierzonych przeciw żywotnym interesom Polski poczynaniom kierownictwa episkopatu polskiego na arenie międzynarodowej. Kardynał Wyszyński i związana z nim lub ulegająca jego presji część biskupów od lat prowadzi walkę przeciw socjalistycznemu kierunkowi rozwoju Polski. Kierownictwo episkopatu swymi przekonaniami politycznymi i swym myśleniem tkwi w zamierzchłej przeszłości. Nie pogodziło się ono z głębokimi przemianami społecznymi w Polsce, z nową drogą rozwojową obraną przed 22 laty przez nasz naród. Ta część episkopatu nawet nie kryje się obecnie ze swoimi sympatiami do kapitalizmu, do burżuazyjnych porządków społecznych, walkę przeciw socjalizmowi usiłuje podnieść do roli funkcji kościoła w Polsce. Fanatyczny antykomunizm niektórych księży kościoła, w imię którego od lat uprawiają oni zajadłą opozycję wobec naszego Ludowego Państwa, zwalczując wszystkie jego posunięcia, ignorując wszystkie osiągnięcia narodu polskiego, znajduje dziś swą logiczną konsekwencję w próbach sprzymierzania się z wrogimi wobec Polski siłami na arenie międzynarodowej, w gotowości uczynienia przedmiotem dialogu z NRF podstawowych zasad, na jakich opiera się nasze bezpieczeństwo narodowe.

We współczesnym świecie nie ma miejsca dla innej Polski niż Polska socjalistyczna. Z socjalizmem nierozzerwalnie związane jest wszystko, co stanowi podstawę bytu narodu polskiego, w epoce współczesnej, rozwoju jego gospodarki i kultury, wszystko, co decyduje o bezpieczeństwie naszych granic i o pokoju w Europie. Ten, kto wchodzi na drogę walki przeciw socjalizmowi, nieuchronnie musi popaść w konflikt z najbardziej żywotnymi narodowymi interesami Polski. Naród polski rozumie do bólu tę prawdę historyczną. Świadomość tę zdobył on w wyniku gorzkich doświadczeń swej odległej i najnowszej historii, przede wszystkim doświadczeń II wojny światowej. Za tę wiedzę, za to rozeznanie, gdzie jest prawda, a gdzie kłamstwo, gdzie ocalenie i rozwój Polski, a gdzie jej zguba, zapłaciśmy wielką ceną krwi, ofiar i zniszczeń.

Ważną dziedziną zadań szkoły jest kształtowanie politycznej postawy młodzieży, wpojenie przesvědzenia o wyższości socjalizmu nad kapitalizmem, krzewienie głębokiego związku uczuciowego z nowym ustrojem i jego zasadami, rozwijanie ducha społecznikostwa i umacnianie świadomości integralnego związku między pomyślnością narodu a losem jednostki.

Teraz, gdy cały nasz naród uroczyście święci Tysiąclecie swego państwa, jest szczególna okazja, aby na podstawie doświadczeń przeszłości i teraźniejszości narodu pogłębić w umysłach i sercach młodzieży przeświadczenie o słuszności drogi, po której Polska wkracza w drugie tysiąclecie swego istnienia, aby budzić uczucie dumy, że nam spadkobiercom patriotycznych i postępowych tradycji naszych przodków wypadło w udziale odmienić historyczny los narodu, dźwignąć nasz kraj z zacołania, wprowadzić Polskę do grona państw i narodów, które kroczą w awangardzie ludzkości, torują jej drogę ku lepszej przyszłości.

Walka o socjalistyczne oblicze duchowe młodzieży toczy się również w sferze obyczajowości i kultury, o to, aby młodzież umiała całą pełnią swego chłonnego umysłu czerpać ze skarbnicy dorobku kultury narodu i ludzkości, aby umiała odróżnić to, co w kulturze i obyczajach jest trwałe, szlachetne i godne człowieka, od tego — co człowieka brutalizuje i oglupia, zabija jego wrażliwość estetyczną i moralną.

Te wielkie i trudne zadania wychowawcze szkoła nasza potrafi spełnić tym lepiej i owocniej — im ściślej współdziałać z nią będzie całe społeczeństwo.

Doniosłość obecnej sesji Sejmu na tym m. in. polega, iż wytyczając przyszły zasadniczy kierunek polityki rządu w dziedzinie oświaty, równocześnie stawia w centrum uwagi całej opinii publicznej problemy i zadania szkoły.

Wysoki Sejmie! Klub Poselski Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej uważa, że kierunek polityki oświatowej rządu w ubiegłym 5-leciu był prawidłowy, a program dalszej realizacji reformy oświaty przedstawiony przez Ministra Oświaty jest słuszny i zasługuje na pełną aprobatę.

MICHAŁ GODLEWSKI

## PODSTAWOWE KIERUNKI REFORMY SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Od września 1967 r. rozpoczniemy wprowadzanie zreformowanego, opartego na 8-letniej szkole podstawowej systemu kształcenia zawodowego.

Młodzież kończąca 8-letnią szkołę podstawową będzie lepiej przygotowana i o 1 rok starsza, tj. bardziej dojrzała umysłowo i fizycznie do podjęcia nauczania w szkole zawodowej. Dzięki reformie szkoły podstawowej będzie następował wybór zawodu o 1 rok później. O rok starsza młodzież rozpoczynać będzie nauczanie trudnych na ogół przedmiotów zawodowych oraz szkolenie praktyczne. Daje to szkolnictwu zawodowemu możliwość dalszego podniesienia wyników nauczania i wychowania, lepszego przygotowania kadr dla gospodarki narodowej.

Prace nad przygotowaniem reformy szkoły zawodowej, opracowaniem planów nauczania, programów i podręczników, perspektywicznych planów rozwoju liczbowego są w toku. Oparte są one na opracowanej już nowej nomenklaturze kształcenia zawodowego.

### Nowa nomenklatura kształcenia zawodowego

W poszczególnych krajach dla potrzeb planowania i organizacji szkolnictwa zawodowego opracowane są tzw. nomenklatury szkolnictwa zawodowego (kształcenia zawodowego) będące usystematyzowanymi zbiorami zawodów-specjalności, w których kształcą szkoły zawodowe. W nomenklaturach tych zawód i specjalność traktuje się na ogół równorzędnie, rozumiejąc je jako „oparte na posiadanych kwalifikacjach wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wynikającego z podziału pracy, w celu uzyskania środków utrzymania”<sup>1</sup>.

Za podstawę do prac nad nomenklaturą szkoleniową przyjmuje się nomenklaturę gospodarczą będącą spisem i klasyfikacją zawodów występujących w różnych dziedzinach gospodarki narodowej, oświaty, kultury, służby zdrowia i in. Jest to spis nie wszystkich zawodów występujących w danym kraju, których liczba sięga dziesiątków tysięcy, lecz wyłącznie zawodów wymagających kształcenia w szkołach lub przyuczenia w zakładach pracy. Na przykład polska nomenklatura Komitetu Pracy i Płac

<sup>1</sup> Komitet Pracy i Płac — Nomenklatura zawodów — specjalności, Warszawa 1965 r., wyd. I, s. 5.

podaje tylko te zawody, które wymagają przygotowania do pracy w okresie co najmniej trzech miesięcy. Obejmuje ona 2424 zawody-specjalności. Każdy zawód oznaczony jest symbolem literowym charakteryzującym poziom i formę przygotowania pracownika.

Nomenklatura Komitetu Pracy i Płac stanowi w Polsce jednolitą podstawę do:

- a) opracowania nomenklatury szkolnictwa zawodowego, uczelni wyższych i kursów zawodowych,
- b) badań struktury ludności,
- c) planowania, statystyki i sprawozdawczości w dziedzinie zatrudnienia i reprodukcji siły roboczej,
- d) opracowania bilansów i planowania rozmieszczenia wykwalifikowanych pracowników,
- e) nazewnictwa zawodów-specjalności,
- f) koordynacji opracowań taryfikacyjnych.

Spśród zawodów-specjalności zamieszczonych w nomenklaturze ogólnej wymagają:

wykształcenia wyższego (ww)	356	zawodów-spec.
wykształcenia zawodowego średniego (ws)	392	„ „
wykształcenia zawodowego zasadn. (w)	1198	„ „
przyuczenia zawodowego (p)	409	„ „

69 zawodów może mieć kilka poziomów przygotowania (p oraz w, w oraz ws itd.).

Odliczając zawody wymagające wykształcenia wyższego oraz zawody, w których można poprzestać na przyuczeniu zawodowym, pozostaje ogółem 1652 zawody, z których 1245 wymaga zasadniczego wykształcenia zawodowego, a 407 średniego wykształcenia zawodowego.

Za podstawę do opracowania nomenklatury polskiego szkolnictwa zawodowego przyjęto zatem 1245 zawodów kwalifikowanych oraz 407 specjalności wymagających średniego wykształcenia zawodowego.

Opracowania zawodów i specjalności szkoleniowych dokonano dla ustroju szkolnictwa zawodowego określonego ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15. 7. 1961 r. przewidującej 2- oraz 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe, 4- oraz 5-letnie technika (licea zawodowe) dla absolwentów 8-klasowej szkoły podstawowej, technika dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych oraz średnie szkoły zawodowe dla maturzystów.

W pracach nad nomenklaturą polskiego szkolnictwa zawodowego kierowano się m. in.<sup>2</sup>:

1) dążeniem do ustalenia szerokiego profilu zawodów szkoleniowych, poprzez wybór i łączenie, dla celów kształcenia, węższych zawodów objętych nomenklaturą ogólną. Tendencję tę uzasadnia się względami na pe-

<sup>2</sup> A. Tatuń: Nowa nomenklatura zawodów i specjalności szkoleniowych, *Szkola Zawodowa*, 1964 r., nr 2.

dagogiczną celowość bardziej wszechstronnego kształcenia młodzieży, rozwojem techniczno-ekonomicznym stawiającym szersze wymagania pracownikom, możliwością wykorzystania stażu pracy dla specjalizacji zawodowej absolwentów, potrzebą zapewnienia stosunkowo szerokich możliwości zatrudnienia. Łączenie zawodów nie mogło oczywiście iść zbyt daleko, aby nie zatracić struktury zawodowej charakterystycznej dla aktualnie istniejącego podziału pracy. Stąd w nomenklaturze szkoleniowej znajdują się zawody bardziej ogólne i obok nich węższe wyspecjalizowane, jeżeli dostatecznie licznie występują w praktyce;

2) przystosowaniem zawodów do warunków kształcenia młodzieży i koniecznością przesunięcia przygotowania do zawodów trudnych, ciężkich i wymagających dużej odpowiedzialności lub dużego doświadczenia na dokształcanie absolwentów zasadniczych szkół zawodowych podejmujących pracę w tych zawodach, np. maszynistów, motorzystów, szyprów, operatorów maszyn budowlanych i drogowych;

3) koniecznością odpowiedniego uwzględnienia w doborze zawodów potrzeb nowej techniki, mechanizacji, automatyzacji, elektroniki, rozwoju chemii, tj. zawodów, które dziś dopiero pojawiają się i występują nieznacznie, ale potrzeby w tym zakresie będą szybko wzrastały;

4) względami na przystosowanie kształcenia zawodowego do zapotrzebowania gospodarki narodowej na kadry z jednej i do rozszerzenia możliwości kształcenia młodzieży z drugiej strony: stąd jak najpełniej uwzględniono zawody wykazane w nomenklaturze ogólnej, jednocześnie jednak pominięto zawody, w zakresie których zapotrzebowanie na dopływ sił kwalifikowanych jest zbyt małe lub wymagania szkolenia są zbyt specjalistyczne, przeto kształcenie do tego rodzaju zawodów musi być rozwiązywane przez same zakłady pracy;

5) potrzebami dużych i mniejszych zakładów pracy, jak również rzemiosła i usług, co znajduje wyraz w odpowiednim doborze zawodów i dróg kształcenia.

Ze względu na to, że w nomenklaturze szkolnictwa zawodowego występują zawody szerokoprofilowe, obejmujące często kilka węższych zawodów z nomenklatury gospodarczej oraz że wiele zawodów z podanych już przyczyn należało pominąć, nomenklatura obejmuje znacznie mniej, bo 426 zawodów i specjalności szkoleniowych, w tym 211 przygotowywanych w zasadniczych szkołach zawodowych oraz 215 w technikach (liceach) zawodowych i szkołach zawodowych dla maturzystów.

Opracowana dla potrzeb reformy polskiego szkolnictwa zawodowego nomenklatura<sup>3</sup> składa się z dwu części. Część I obejmuje zawody robotnicze i równorzędne.

W zasadzie każdy zawód wyuczony w zasadniczej szkole zawodowej ma

<sup>3</sup> Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 15. II. 1965 r.

charakter produkcyjny i zarazem usługowy, jeżeli z treści zawodu wyraźnie nie wynika, że jego zastosowanie ogranicza się wyłącznie do sfery produkcji lub wyłącznie do sfery usług. Zawody objęte listą rzemiosł wchodzi do nomenklatury z wyjątkiem tych zawodów rzemieślniczych, które ze względu na małe zapotrzebowanie liczbowe pracowników lub ograniczony zakres programu nie wymagają kształcenia w ZSZ. W zawodach tych będzie się szkolić młodzież w zakładach rzemieślniczych i na kursach.

Część II nomenklatury jest zbiorem zawodów kształconych w średnich szkołach zawodowych. Nomenklatura nie obejmuje tych zawodów, w których zapotrzebowanie na specjalistów jest zbyt małe, ani zawodów, które, po odpowiednim dokończaniu w toku pracy i na kursach, mogą wykonywać absolwenci szkół ogólnokształcących.

W praktyce zawodów przemysłowych zaznaczają się dwa kierunki rozwojowe zawodu technika: jeden — to technik technolog pracujący w produkcji i ruchu jako majster, kierownik odcinka produkcyjnego, kontroli technicznej lub jako bezpośrednio obsługujący złożone i kosztowne maszyny i agregaty; drugi — to technik konstruktor pracujący pod kierunkiem inżyniera w biurach projektowych i konstrukcyjnych, planowania i normowania, zaopatrzenia, badań naukowych itp.

Program kształcenia, obejmujący zasadniczą szkołę zawodową, praktykę zawodową i technikum dla absolwentów ZSZ, a więc łączący wykształcenie dwustopniowe: robotnika i technika danej gałęzi przemysłu, będzie zawierał więcej elementów przygotowania technika technologa; program jednolitego technikum 5-letniego i odpowiedniej praktyki będzie programowo bardziej zbliżony do zadań technika konstruktora. W nomenklaturze nie uwzględniono tych różnic w profilu technika, pozostawiając ich rozwiązanie — przy pełnej równorzędności form kształcenia techników — programom nauczania i praktyce kształcenia uczniów oraz specjalizacji w toku pracy absolwentów.

Zgodnie z ustawą z 15. 7. 1951 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania w nomenklaturze przewiduje się drożność:

- dla absolwentów szkół podstawowych do zasadniczych szkół zawodowych, szkół przysposobienia rolniczego, techników i liceów zawodowych;
- dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego do techników i liceów zawodowych o odpowiednio mniejszej liczbie lat nauki, niż to przewidziano w technikach i liceach zawodowych dla absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej;
- dla absolwentów techników i liceów zawodowych do szkół wyższych;
- dla absolwentów liceów ogólnokształcących do szkół zawodowych dla maturzystów:

Polska nomenklatura zawodów-specjalności szkolnictwa zawodowego określa kierunki i czas trwania kształcenia wyłącznie w szkołach zawodowych. Za podstawę do organizowania kursów wewnątrzzakładowych oraz



do przyznawania tytułów robotników kwalifikowanych w trybie przewidzianym odpowiednimi przepisami służy nomenklatura gospodarcza Komitetu Pracy i Płac.

Poza oczywistymi wyjątkami (zawody górnicze, hutnicze i niektóre inne) zawody ujęte w nomenklaturze kształcenia zawodowego są traktowane jako dostępne dla chłopców i dziewcząt. W praktyce przyjmowania kandydatów do szkół zawodowych będzie uwzględniana przydatność młodzieży określonej płci do odpowiedniego zawodu.

Nomenklatura nie uwzględnia również podejmowania pracy na stanowiskach robotniczych przez absolwentów średnich szkół zawodowych. W wielu zakładach przemysłowych liczba techników zatrudnionych bezpośrednio przy pracy na skomplikowanych maszynach i urządzeniach technicznych nieustannie wzrasta. Dotyczy to w szczególności zakładów chemicznych, elektronicznych, budowy maszyn i in. W miarę postępu mechanizacji i automatyzacji produkcji zapotrzebowanie na pracowników fizycznych z pełnym średnim wykształceniem zawodowym, jak również ogólnokształcącym będzie wzrastało<sup>4</sup>.

Nomenklatura nie przewiduje kształcenia robotników w szkołach organizowanych dla maturzystów. Przygotowanie maturzystów do pracy na stanowiskach robotniczych rozwiązywane będzie nadal poprzez kursy w zakładach przemysłowych.

### Przemiany ustrojowe szkolnictwa zawodowego w dwudziestoleciu

Główną formą kształcenia robotników i rzemieślników w Polsce międzywojennej były tzw. szkoły doksztalające. Absolwenci tych szkół nie mogli uczyć się dalej w szkołach średnich ogólnokształcących lub zawodowych. Szkoła doksztalająca nie stwarzała młodzieży robotniczej i chłopskiej, która głównie do tych szkół uczęszczała, możliwości dalszego kształcenia się. Podbudowa najczęściej 4 klas szkoły powszechnej zmuszała do nauczania przedmiotów zawodowych w szkole doksztalającej na ograniczonym, prymitywnym poziomie.

Gimnazja zawodowe stanowiły bardziej wartościową, ale mało rozbudowaną formę kształcenia robotników kwalifikowanych. Ukończenie gimnazjum dawało uprawnienia robotnika kwalifikowanego i prawo do kontynuowania nauki w liceum zawodowym, dającym pełne średnie wykształcenie. Możliwości te ograniczały się jednak do kilkuset miejsc rocznie.

<sup>4</sup> M. Pęcherski, A. Tatoń: *Więź szkoły z życiem w krajach socjalistycznych*. PZWS 1963, s. 10—26.

W. Szczerba: *Pedagogiczne problemy przygotowania młodzieży do pracy w gospodarce narodowej*. *Szkoła Zawodowa* 1958, nr 9.

J. Tymowski: *Obliczanie zapotrzebowania na kadry techniczne w przemyśle*. PWG 1958.

M. Charkiewicz: *Kadry wykwalifikowane w Polsce*. PWE 1961.

T. Nowacki: *Kultura techniczna a kształcenie*. *Szkoła Zawodowa* 1963, nr 3.

Rola społeczna szkoły zawodowej kształcącej robotników kwalifikowanych jako czynnika postępu ekonomicznego i kulturalnego, podnoszenia wykształcenia ludzi pracy była w tych warunkach niska.

Wśród gimnazjów i liceów zawodowych istniały szkoły dysponujące dobrą kadrą nauczycieli, laboratoriami, warsztatami i internatami. Przygotowywały one kadry kwalifikowanych pracowników na stosunkowo wysokim poziomie. Jednakże większość tych szkół nie miała niezbędnego wyposażenia i znajdowała się w trudnych warunkach lokalowych.

Wojna i okupacja spowodowały poważne straty w kadrze, budynkach i wyposażeniu szkół zawodowych. Okupant hitlerowski ograniczył działalność szkół zawodowych do kształcenia niewielkich ilości robotników i rzemieślników. Praca innych szkół była zakazana. W trosce o przyszłość młodzieży nauczycielstwo organizowało różne formy tajnego nauczania na poziomie szkoły podstawowej, średniej, a nawet wyższej. Dzięki nieustraszonej pracy nauczycieli tolerowane przez okupanta szkoły zawodowe przygotowujące robotników i rzemieślników odgrywały poważną rolę w utrzymaniu polskości, kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia.

Bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej nastąpiła odbudowa i szybki rozwój szkół zawodowych.

Podjęto prace nad likwidacją głównych braków ustrojowo-organizacyjnych przedwojennego szkolnictwa zawodowego. Nie można było tolerować dyskryminującego, antyludowego charakteru systemu kształcenia zawodowego zamykającego młodzież robotniczą i chłopską w „ślepych ulicach” szkół doksztalających opartych na niepełnej szkole powszechnej. W celu podniesienia poziomu wykształcenia zawodowego niezbędne było oparcie przygotowania robotników i rzemieślników na pełnej 7-letniej szkole podstawowej.

Do pilnych zadań należało również zapewnienie drożności kształcenia, powiększenie liczby uczniów w szkołach pełnych średnich, zniesienie ograniczeń w dziedzinie uprawnień absolwentów średnich szkół zawodowych do studiów wyższych, objęcie nauczaniem tysięcy zdolnych robotników i chłopów, którzy nie mieli możliwości kształcenia się przed wojną.

Zadania te wykonano w okresie pierwszych 4 lat istnienia Polski Ludowej. Dla wszystkich szkół opracowano nowe plany nauczania i programy. Zorganizowano szkoły wielu nowych kierunków kształcenia zawodowego zwłaszcza dla potrzeb przemysłu. Rozwinięto szeroką sieć gimnazjów i liceów przemysłowych, szkół przysposobienia zawodowego oraz tzw. szkół przemysłowych mających za zadanie doksztalanie młodocianych zatrudnionych w przemyśle.

Znacznie powiększono rozmiary kształcenia w średnich szkołach zawodowych.

Uchwała Prezydium Rządu z 23 czerwca 1951 r. określiła nowy ustrój szkolnictwa zawodowego: 1) szkoły przysposobienia zawodowego (SPZ), 2) 2-letnie zasadnicze szkoły zawodowe (ZSZ), przygotowujące robotni-

ków kwalifikowanych, oraz 3) 4-letnie pełne średnie szkoły zawodowe (technika i licea zawodowe), 4) szkoły majstrów. Szkoły kształcące i gimnazja zawodowe przekształcono na zasadnicze szkoły zawodowe, a licea zawodowe kształcące techników — na średnie szkoły nazwane technikum.

Oparcie wszystkich szkół zawodowych na podbudowie 7 klas szkoły podstawowej umożliwiło podniesienie poziomu kształcenia ogólnego i zawodowego w szkołach zasadniczych w takim stopniu, że można było dla absolwentów tych szkół organizować 3-letnie średnie szkoły zawodowe (technika) dzienne, wieczorowe i zaoczne. W miarę zwiększania się liczby absolwentów zasadniczych szkół zawodowych rosła sieć 3-letnich techników.

W trosce o dalsze podniesienie poziomu przygotowania absolwentów w roku 1956 przedłużono kształcenie w szkołach zawodowych o 1 rok (w ZSZ do 3 lat, w technikach po szkole podstawowej do 5 lat).

Od roku 1956 rozpoczęto organizowanie po wsiach dwuletnich szkół przysposobienia rolniczego (SPR). Szkoły te umożliwiają dalsze kształcenie się absolwentom szkół podstawowych pozostającym w rolnictwie.

W roku 1957 powstały pierwsze średnie 2- i 3-letnie szkoły zawodowe dla maturzystów.

Od roku 1958 datuje się organizowanie szkół przyzakładowych i międzyzakładowych kształcących robotników kwalifikowanych w oparciu o zakłady przemysłowe.

Bezpośrednio po wojnie, w latach odbudowy zniszczonych zakładów, a następnie intensywnej rozbudowy naszego przemysłu istniały dostatecznie duże rezerwy dorosłej, niewykwalifikowanej siły roboczej. Zakłady przemysłowe zajęte odbudową, rozbudową i opanowaniem nowych asortymentów produkcji w warunkach braku inżynierów, techników i robotników kwalifikowanych organizowały wprawdzie szkoły zawodowe, ale w pierwszym rzędzie rozwijały intensywne szkolenie wewnątrzzakładowe załóg na krótkoterminowych kursach. Zaspokajało to bieżące potrzeby zakładów, nie wymagało czekania kilku lat na kadry kształconą spośród młodzieży. Główny ciężar wykształcenia młodych robotników spoczywał do roku 1958 na szkołach zawodowych z własnymi warsztatami.

Szybki rozwój gospodarczy w latach 1945—1957, rozbudowa sieci dużych zakładów, podniesienie się poziomu kwalifikacji załóg, wyposażenia technicznego i organizacji pracy stworzyły szerokie możliwości, tak pod względem bazy technicznej, jak i kadry, kształcenia robotników w przemyśle.

W lipcu 1958 r. Sejm uchwalił ustawę o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy, w której m. in. określoną organizację zasadniczych szkół zawodowych przyzakładowych i międzyzakładowych dla młodzieży pobierającej praktyczną naukę zawodu w zakładach pracy.

W wyniku opisanych zmian powstał istniejący obecnie ustrój szkolny,

który w podstawowych swych formach zostaje utrzymany na przyszłość. W ramach tego systemu organizowane będzie kształcenie robotników, rolników, techników i pracowników równorzędnych dla poszczególnych dziedzin gospodarki narodowej.

### Kształcenie robotników kwalifikowanych

Kształcenie robotników kwalifikowanych jest jednym z podstawowych problemów reprodukcji siły roboczej. Właściwe przygotowanie kadr młodych robotników oraz doksztalcenie i doskonalenie robotników zatrudnionych w poszczególnych zakładach pracy jest zadaniem ogólnopaństwowym, istotnym składnikiem planów rozwoju gospodarki narodowej. Od pomysłnej realizacji tego zadania zależy w dużej mierze całokształt rozwoju gospodarczego, tempo uprzemysłowienia kraju, wykonanie planów produkcyjnych i inwestycji, wdrażanie postępu nauki i techniki, zwłaszcza mechanizacji i automatyzacji, systematyczny wzrost wydajności pracy i poprawa jakości produkcji.

Kształcenie robotników w szkołach zawodowych jest równocześnie ważnym czynnikiem rewolucji kulturalnej realizowanej w toku budownictwa socjalizmu — jedną z szerokich dróg nauczania i wychowania młodzieży po szkole podstawowej, podnoszenia poziomu wykształcenia i kultury klasy robotniczej, odrobienia w tej dziedzinie zaniedbań państwa kapitalistycznego, przygotowania robotników nie tylko do wykonywania zawodu, ale i do czynnego udziału w życiu gospodarczym, społecznym i politycznym kraju.

Dla opracowania właściwej koncepcji szkoły zawodowej doniosłe są zmiany zachodzące w charakterze pracy robotników przemysłowych na skutek postępu techniki, w szczególności mechanizacji i automatyzacji procesów wytwórczych, oraz wynikające stąd zmiany w zakresie umiejętności zawodowych robotników, w niezbędnym wykształceniu ogólnym i zawodowym oraz przygotowaniu praktycznym. Należy przy tym dokonać wstępnie wyboru między poglądami „pośpiesznej użyteczności”, traktującymi zagadnienia pracy człowieka w przemyśle jedynie lub głównie pod kątem bieżących wymagań techniki produkcji, a poglądami o konieczności wzrostu poziomu kultury oraz wykształcenia ogólnego i zawodowego robotników w miarę postępu techniki.

Poglądy „pośpiesznej użyteczności” charakteryzuje dążenie do jak najszybszego przygotowania robotnika do wykonywania pracy na określonym stanowisku roboczym zgodnie z aktualnie obowiązującą instrukcją technologiczną opracowaną przez personel inżynieryjno-techniczny (biuro technologiczne). Całość szkolenia teoretycznego i praktycznego wyłącznie do tego się ogranicza. Włączanie przedmiotów podnoszących kulturę ogólną i rozszerzających wiadomości techniczne robotnika jest dla przedsiębiorstwa „niepotrzebną stratą czasu i pieniędzy”.

Bardziej wszechstronne wykształcenie zawodowe niezbędne jest jedynie nielicznym wysoko kwalifikowanym robotnikom.

Organizowane według takich założeń szkolenie zawodowe byłoby dla większości robotników przemysłowych jedynie wąsko wyspecjalizowanym przuczeniem do wykonywania produkcyjnych zadań cząstkowych, nieustannie zmieniających się w miarę mechanizacji, doskonalenia technologii i konstrukcji urządzeń produkcyjnych. Powoduje to konieczność ciągłego dokształcania robotników w celu przygotowania ich do nowych, z reguły bardzo rozdrobnionych czynności. Jednakże ten stan permanentnego krótkotrwałego szkolenia nie powoduje ani wzrostu wykształcenia, ani podnoszenia się poziomu kulturalnego robotników. Utrudnia to robotnikom awans i doskonalenie swych kwalifikacji, ponieważ do tego niezbędna jest wiedza techniczna i ogólna, której nie mają możliwości nabyć w takim systemie szkolenia.

Doktryna „pośpiesznej użyteczności” jest więc z wielu względów nie do przyjęcia dla społeczeństwa budującego socjalizm, dla którego ważne jest wszechstronne kształcenie i wychowanie każdego człowieka pracy.

Nie rezygnując z określonego stopnia specjalizacji zawodowej niezbędnej w nowoczesnym przemyśle, kraje socjalistyczne rozwiązują przygotowania robotników kwalifikowanych poprzez szkoły i kursy zapewniające szeroki na ogół zakres wykształcenia zawodowego i niezbędną wiedzę ogólną.

W referacie Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR stwierdza się m. in.:

„Dwie główne przyczyny powodują zasadniczy wzrost wymagań wobec szkoły, a mianowicie: socjalistyczne przemiany w strukturze społeczno-ekonomicznej naszego kraju i postęp nauki oraz techniki wytwarzania. Oba te czynniki są ze sobą powiązane i podlegają wzajemnemu oddziaływaniu.

Charakterystyczne dla współczesnego przemysłu i rolnictwa rewolucyjne przemiany w technice wytwarzania powodują szybki i stały wzrost wymagań kwalifikacyjnych od pracowników przemysłu i rolnictwa oraz nakazują:

- znaczne podniesienie poziomu teoretycznej wiedzy technicznej, zrozumienie przez każdego robotnika zasad procesów produkcyjnych i istoty działania obsługiwanych maszyn;
- zapewnienie elementarnej znajomości techniki każdemu członkowi społeczeństwa.
- Wymaga to poważnej przebudowy programów oraz metod nauczania we wszystkich typach szkół. Przede wszystkim trzeba poważnie rozszerzyć i podnieść na wyższy poziom nauczanie przyrodznawstwa i matematyki, tj. tych przedmiotów, bez których niemożliwe jest zrozumienie i opanowanie współczesnej techniki”.

W uchwalonej przez Sejm PRL w r. 1961. ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania czytamy w art. 11:

„1. Kształcenie kwalifikowanych robotników, pracowników i rolników odbywa się w zasadniczych szkołach zawodowych.

2. Zasadnicze szkoły zawodowe zapewniają przygotowanie zawodowe do wykonywania funkcji kwalifikowanego robotnika, pracownika i rolnika oraz wykształcenie ogólne, niezbędne do dalszego kształcenia się”.

Prace czołowych polskich pedagogów z naciskiem podkreślają znaczenie wykształcenia ogólnego w szkole zawodowej. Rozważając rolę i miejsce szkolnictwa zawodowego w nowoczesnym systemie edukacji prof. B. Suchodolski pisze: „Gdy przez całe wieki praca mas ludzkich toczyła się w warunkach ustabilizowanych, wymagających umiejętności naśladowczych i adaptacyjnych, obecnie coraz szersze masy pracujących włączane są w coraz szybszy nurt przemian, jakie w pracy ludzi dokonują się w wyniku gwałtownego postępu nauki i techniki. Kształcenie zawodowe w tych warunkach musi posiadać cechy, których nie miało dotychczas, musi wyrabiać w ludziach te właściwości, dzięki którym będą się oni stawali zdolnymi do pracy zawodowej na prawdziwie nowoczesnym poziomie.

O jakie właściwości chodzi? Chodzi o zdolność rozumienia naukowych podstaw wybranego zawodu, chodzi o zdolność dotrzymywania kroku temu wszystkiemu, co nowe. Problem wykształcenia umysłowego staje się w ten sposób jednym z zasadniczych problemów zawodowego szkolenia, i to zarówno w sensie przekazania określonej wiedzy, jak i w sensie wykształcenia umysłowej sprawności.

Z tego punktu widzenia akcentuje się słusznie w nowoczesnych reformach szkoły zawodowej znaczenie tzw. dyscyplin podstawowych. Dobre wykształcenie w zakresie tych dyscyplin — w matematyce, fizyce, chemii, biologii — stanowi coraz ważniejszą podstawę wszelkiego specjalistycznego kształcenia w dziedzinie zawodów produkcyjnych”<sup>5</sup>.

Przekonanie o konieczności wszechstronnego kształcenia robotników, o ważnej roli wiedzy ogólnej i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz teoretycznych przedmiotów zawodowych w przygotowaniu robotników zdolnych do szybkiego przystosowania się do nowych metod pracy, do rozumienia i wdrażania postępu nauki i techniki w swej praktyce zawodowej, przyjęliśmy za wymaganie podstawowe przy opracowaniu koncepcji nowej zasadniczej szkoły zawodowej.

Po ukończeniu szkoły zasadniczej wielu młodych robotników pragnie kształcić się dalej. Nasz system szkolny zapewnia tę możliwość. Szczególnie ważne jest umożliwienie dalszego kształcenia się na poziomie pełnej średniej szkoły zawodowej bez oderwania od pracy, tj. w szkole zmianowej, wieczorowej lub zaocznej. Otwiera to pracującym robotnikom drogę do studiów wyższych. Nowoczesny system szkolnictwa zawodowego buduje więc „drożność”, tzw. taką organizację, aby uczeń mógł kontynuować nau-

<sup>5</sup> B. Suchodolski: Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania, „Nasza Księgarnia” 1959, s. 284.

czanie na poziomie wyższym od osiągniętego, aby mógł kolejno zdobywać wykształcenie zawodowe robotnika, technika, inżyniera. W takim ustroju szkolnym szkoła kształcąca robotników kwalifikowanych jest pełnoprawnym i pełnowartościowym ogniwem systemu oświaty.

Robotników kwalifikowanych do przemysłu, rzemieślników oraz równorzędnych pracowników handlu i usług kształcić będą 2- i 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe:

- 1) dla młodzieży nie pracującej,
- 2) dla młodzieży pracującej.

W zasadniczych szkołach zawodowych dla młodzieży nie pracującej praktyczna nauka zawodu (2—3 dni w tygodniu) organizowana może być we własnych warsztatach szkolnych oraz w zakładach pracy na podstawie umów zawieranych między szkołą a zakładem. W pozostałe dni tygodnia odbywają się zajęcia teoretyczne z przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych. Całość nauczania trwa 2—3 lata. Szkoły te prowadzone będą głównie przez resort oświaty.

Uczniowie tych szkół otrzymują w miarę potrzeby stypendia.

Zasadnicze szkoły dla młodzieży pracującej istnieją i będą nadal istnieć w trzech formach organizacyjnych:

- a) szkoły przyzakładowe,
- b) szkoły międzyzakładowe,
- c) ośrodki dokształcania zawodowego.

Szkoły przyzakładowe organizują duże zakłady pracy, zatrudniające na ogół ponad 1000 pracowników. Nauczanie w tych szkołach trwać będzie 2 lub 3 lata. Praktyczna nauka zawodu (3 dni w tygodniu) odbywa się w zakładzie pracy bezpośrednio w oddziałach produkcyjnych lub wyodrębnionych warsztatach i na stanowiskach szkoleniowych pod kierunkiem doświadczonych robotników (instruktorów). Nauczanie teoretyczne (3 dni w tygodniu) obejmuje kształcenie ogólne i zawodowe. Uczniowie są młodocianymi pracownikami zakładów, otrzymują miesięczne wynagrodzenie — stawki uczniowskie oraz inne świadczenia przysługujące robotnikom (ubrania robocze itp.).

Szkoły międzyzakładowe prowadzą władze szkolne. Nauka w tych szkołach trwa 3 lata. Kształcą one młodzież, która praktyczną naukę zawodu pobiera w mniejszych zakładach przemysłowych, rzemieślniczych itp. Praktyczna nauka zawodu odbywa się w tych zakładach również przez 3 dni w tygodniu, nauczanie teoretyczne — pozostałe 3 dni. Zależnie od liczby uczniów szkolonych praktycznie w poszczególnych zawodach nauczanie teoretyczne prowadzone jest w klasach jednozawodowych, branżowych (grupujących młodzież uczącą się w zawodach pokrewnych, np. metalowców) oraz w klasach ogólnozawodowych, w których prowadzi się nauczanie przedmiotów ogólnokształcących i ogólnozawodowych (na przykład język polski, rysunek). Uczniowie szkół międzyzakładowych otrzymują miesięczne stawki uczniowskie.

Ośrodki dokształcania zawodowego przyjmują uczniów klas ogólnozawodowych (II i III) szkół międzyzakładowych w celu nauczania przedmiotów zawodowych. Uczniowie ci nie uczą się teoretycznych przedmiotów zawodowych w macierzystych szkołach ze względu na zbyt małą liczbę uczniów kształconych w poszczególnych zawodach. W ośrodkach dokształcania zawodowego grupuje się młodzież raz do roku na okres 5 tygodni (turnus) w zespołach jednozawodowych. W czasie trwania turnusu przerabiane są teoretyczne przedmioty zawodowe niezbędne dla obranego zawodu, w którym nauczanie praktyczne odbywa się w miejscu zamieszkania ucznia. Ośrodki dokształcania zawodowego dysponują niezbędnymi internatami.

W ośrodkach dokształcania zawodowego organizowane są także turnusy 12-tygodniowe (3-miesięczne) przeznaczone dla młodzieży pobierającej praktyczną naukę zawodu w małych zakładach położonych w miejscowościach, w których nie ma możliwości uczęszczania do szkoły międzyzakładowej. Program nauczania w tym przypadku obejmuje oprócz przedmiotów zawodowych również przedmioty ogólnokształcące.

W 1965 roku kształceniem w szkołach przyzakładowych, międzyzakładowych i ośrodkach dokształcania zawodowego obejmuje się ponad 300 tys. uczniów zatrudnionych na praktyczne nauczanie zawodu w zakładach pracy. Szkolnictwo to będzie nadal jedną z podstawowych dróg przygotowania robotników kwalifikowanych.

### Rolnik — zawód wymagający kształcenia

Na rozwój i modernizację naszego rolnictwa przeznaczają się ogromne środki. Prawidłowe ich wykorzystanie, osiąganie lepszych wyników w produkcji rolnictwa wymaga systematycznego podnoszenia poziomu wykształcenia ogólnego i przygotowania zawodowego całej ludności wiejskiej.

Przekonanie o tym, że rolnik powinien mieć wykształcenie zawodowe, staje się coraz bardziej powszechne. Szkołami masowej oświaty rolniczej dla młodzieży podejmującej po ukończeniu szkoły podstawowej pracę w rolnictwie są dwuletnie szkoły przysposobienia rolniczego. Pierwsze SPR powstały w styczniu 1957 r. Zorganizowano wówczas 55 szkół, w których podjęło naukę 1180 uczniów. W następnych latach następował bardzo szybki rozwój sieci szkolnej i wzrost liczby uczniów. W roku 1965/66 w SPR kształci się ponad 120 tys. uczniów. W bieżącym roku szkoły przysposobienia rolniczego obchodzą dziesięciolecie swego istnienia.

Równoległe z rozwojem ilościowym wprowadzono w SPR istotne zmiany programowo-organizacyjne mające na celu systematyczne podnoszenie poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego.

Plan nauczania obowiązujący w SPR w r. 1957 obejmował dla klasy I i II cyki 400 godzin nauki teoretycznej realizowanej w ciągu 4 miesięcy w każdym roku szkolnym, w tym 160 godzin przedmiotów ogólnokształ-



ących oraz 240 godzin przedmiotów zawodowych. Powiększając stopniowo liczbę godzin nauki teoretycznej osiągnęliśmy obecnie w SPR rozpoczynających naukę od listopada 1011 godzin nauczania teoretycznego (w obu klasach), w tym 345 godzin przedmiotów ogólnokształcących i 666 godzin przedmiotów zawodowych. Oprócz tego na zajęcia techniczne chłopców i gospodarcze dziewcząt przeznaczona się 258 godzin. Całkowity cykl kształcenia SPR obejmuje więc obecnie 1269 godzin, tj. 3 razy więcej niż w roku 1957. Oczywiście oprócz tych zajęć młodzież uczestniczy przez cały rok w pracach rolniczych, głównie w gospodarstwach rodzicielskich, w ramach których wykonuje zadania z zakresu uprawy i hodowli, zlecone i nadzorowane przez szkołę.

Od roku szkolnego 1964/65 szkoły przysposobienia rolniczego mają możliwość rozpoczynania nauki od 1 września zamiast w początkach listopada.

W SPR rozpoczynających naukę od 1 września przeznaczona się 594 godziny na przedmioty ogólnokształcące i pomocnicze (chemia, biologia), 657 godzin — na przedmioty zawodowe oraz 204 godziny — na zajęcia techniczno-gospodarcze. Dwuletni cykl kształcenia obejmuje ogółem 1455 godzin lekcyjnych plus zajęcia kierowane w gospodarstwie rolnym. Podobne proporcje będą utrzymane w nowym planie nauczania SPR.

W wyniku tych przemian już obecnie ponad połowa SPR, a po reformie w zasadzie wszystkie będą realizowały programy nauczania przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. Podobnie szczegółowy program zajęć praktycznych uczniów w gospodarstwach rolnych uwzględniając podstawowe problemy produkcji roślinnej i zwierzęcej wynikające z obowiązującego w danym regionie agrominimum będzie przewidywał możliwości dostosowania zajęć do przeważającej w danej miejscowości dziedziny produkcji rolniczej. Program obejmuje nie tylko zadania konkursowe, ale również zajęcia zespołowe realizowane na działkach szkolnych w gospodarstwach uspołecznionych lub w ramach kółek rolniczych. Organizowane będą dla uczniów SPR kilkunastodniowe praktyki produkcyjne w uspołecznionych gospodarstwach wielkotowarowych. Praktyki te organizowane w ramach terenowych ochotniczych hufców pracy umożliwią młodzieży zapoznanie się z organizacją i techniką pracy w nowoczesnych gospodarstwach wprowadzających najnowsze osiągnięcia nauk rolniczych. Ułatwią one także młodzieży z gospodarstw małych przechodzenie do pracy w PGR.

Oparta na 8-letniej szkole podstawowej szkoła przysposobienia rolniczego będzie realizowała program przygotowania rolnika tak w zakresie uprawy roślin, jak i hodowli zwierząt. Przewiduje się również możliwość pewnej specjalności zawodowej w kierunku rolniczo-ogrodniczym lub rolniczo-hodowlanym. Wyboru specjalizacji dokona szkoła odpowiednio do potrzeb danego regionu i możliwości zabezpieczenia odpowiedniej bazy do prowadzenia zajęć praktycznych.

Zróżnicowanie programowe SPR w zależności od potrzeb gospodarczych środowiska pozwoli na lepsze przygotowanie absolwentów do pracy w rolnictwie danego regionu.

W latach 1958—65 ukończyło szkoły przysposobienia rolniczego około 135 tys. osób. W następnych latach SPR kończyć będzie rocznie 30—40 tys. absolwentów młodych rolników mających dziesięcioletnie, a po reformie szkoły podstawowej dziesięcioletnie wykształcenie ogólne i zawodowe, przygotowanych nie tylko do podjęcia pracy na roli, ale i do dalszego doskonalenia i doskonalenia w szkołach i na kursach wyższego poziomu. W miarę upływu czasu młodzież ta stawać się będzie trzonem aktywu społecznego wsi, podstawowym ogniwem wdrażania wiedzy i postępu w rolnictwie, głównym źródłem kandydatów na kursy specjalizujące.

SPR to ważna forma kształcenia wymagająca dalszych wysiłków nad jej doskonaleniem i rozwojem. Sprzyjać temu będą uchwalone ostatnio w tej sprawie wytyczne Biura d/s Rolnictwa KC PZPR wskazujące na konieczność wzbogacenia bazy lokalowej i wyposażenia, podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, pomocy szkołom przez organizacje zawodowe i społeczne wsi.

Wiosną bieżącego roku powstały możliwości nauki w SPR również dla młodocianych powyżej lat 16, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej. W poszczególnych miejscowościach organizowane są w miarę potrzeb kursy wyrównawcze dla kandydatów do SPR w zakresie szkoły podstawowej. Dla osób, które ukończyły klasę piątą, kurs trwa 440 godzin, a dla tych, którzy mają klasę szóstą — 280 godzin. Pomyślne ukończenie kursu daje prawo podjęcia nauki w SPR, a w dalszej perspektywie otwiera możliwości kształcenia w 3-letnich technikach rolniczych, technicznych i ekonomicznych organizowanych dla absolwentów SPR.

Jest to wielka szansa dla tej młodzieży wiejskiej, która z różnych przyczyn nie ukończyła w ustawowym czasie szkoły podstawowej.

### Robotnicy rolni

Gospodarstwa wielkoobszarowe potrzebują kwalifikowanych robotników i brygadzystów przygotowanych do pracy w poszczególnych działach produkcji rolnej — uprawie roślin, hodowli zwierząt, ogrodnictwie i in. Kwalifikacje robotników muszą szybko wzrastać, jeśli chcemy osiągnąć pomyślne wyniki z wprowadzenia do codziennej praktyki gospodarstw uspołecznionych osiągnięć nauk rolniczych, mechanizacji i chemizacji. Kadry te kształcone są w tzw. niższych szkołach rolniczych podniesionych ostatnio do poziomu zasadniczych szkół zawodowych oraz w zasadniczych szkołach przyzakładowych organizowanych od 1962 r. przy Państwowych Gospodarstwach Rolnych i Powiatowych Ośrodkach Maszynowych.

Do niedawna robotnicy dla PGR byli kształceni wyłącznie w szkołach z własnymi warsztatami (gospodarstwami rolnymi). Poważne nakłady in-

westycyjne na modernizację i rozbudowę PGR stworzyły szerokie możliwości rozwijania rolniczego szkolnictwa przyzakładowego, które podobnie jak w przemyśle ma szansę stawać się stopniowo główną drogą kształcenia kwalifikowanych robotników dla podstawowych dziedzin państwowego i spółdzielczego rolnictwa.

Doświadczenia dotychczas prowadzonych przy POM i PGR szkół przyzakładowych wskazują na duże trudności w realizacji tego zamierzenia. Znacznie łatwiej jest zorganizować szkołę przyzakładową przy dużym zakładzie przemysłowym dysponującym poważną ilością stanowisk pracy, liczną kadrą techników i inżynierów. POM i PGR zatrudnia z reguły nieporównywalnie mniej pracowników i dysponuje odpowiednio mniejszą liczbą stanowisk pracy. We wsi lub miasteczku, gdzie znajduje się POM (PGR), trudno jest zazwyczaj zarówno o odpowiednie pomieszczenie, jak i o dostateczną liczbę młodzieży, aby utworzyć klasę — 40 uczniów z młodzieży miejscowej. Niezbędny jest internat umożliwiający naukę w szkole uczniom z innych okolic. Dla kształcenia mechaników rolniczych potrzebny jest odpowiedni warsztat szkoleniowy. Zapewnienie takich warunków jak również finansowanie szkoły przekracza często możliwości nawet dużego POM lub PGR.

Z tych względów bardziej celowym rozwiązaniem mogą być szkoły przyzakładowe wyposażone i finansowane przez Zjednoczenia rolnictwa, które dla potrzeb podległych przedsiębiorstw organizują szkoły przy dużych, najlepiej wyposażonych POM i PGR. Do szkół tych, dysponujących internatami, przyjmowana jest młodzież kierowana przez poszczególne przedsiębiorstwa, zawierające z uczniami umowy o praktyczną naukę zawodu.

### Kadry dla usług wiejskich i przemysłu rolno-spożywczego

Wszechstronny program inwestycyjny realizowany w rolnictwie, rozbudowa wiejskich placówek handlowych, służby zdrowia, oświaty i kultury, jak również postępy nauki i techniki powodują, że zapotrzebowanie wsi współczesnej na kadry kwalifikowane obejmuje coraz większą liczbę różnych zawodów. Oprócz zawodów rolniczych na poziomie robotnika, technika i inżyniera niezbędny jest dla wsi i miast w regionach rolniczych dopływ pracowników budowlanych, elektryfikacji, łączności, obsługi i remontu maszyn, traktorów i samochodów. Na wielu terenach odczuwa się brak rzemieślników do punktów usługowych, pracowników obrotu towarowego i zaopatrzenia, skupu i kontraktacji. Zapotrzebowanie na kwalifikowanych pracowników występuje również w wielu zakładach przetwórstwa spożywczego, terenowej służbie zdrowia wiejskich placówkach oświatowo-kulturalnych i administracji terenowej. Od szeregu lat polityka oświatowa państwa skierowana jest na rozwój szkolnictwa zawodowego zaspokajającego te wszechstronne potrzeby. Szybko wzrasta

liczba uczniów w zawodach potrzebnych dla wsi, organizowane będą nowe rodzaje szkół i nowe kierunki kształcenia niezbędne dla modernizacji polskiego rolnictwa i podnoszenia poziomu życia ludności wiejskiej.

Nowoczesne rolnictwo uspołecznione i indywidualne wymaga rozwiniętej sieci placówek usługowych, które potrzebują dużej ilości rzemieślników i kwalifikowanych robotników — murarzy, kowali, ślusarzy, tokarzy, mechaników traktorów, samochodów i maszyn rolniczych oraz elektromonterów.

W miarę rozbudowy odpowiednich zakładów wzrasta zapotrzebowanie na młynarzy, mleczarzy, sprzedawców itp. Kadry te w ponad 80 zawodach dla potrzeb wsi będą kształcić zasadnicze szkoły zawodowe Ministerstwa Oświaty, CRS „Samopomoc Chłopska” i Centralnego Związku Spółdzielczości Pracy.

Szczególnie ważną rolę w kształceniu kadr dla usług w zakresie mechanizacji rolnictwa spełniają i będą nadal spełniać zasadnicze szkoły mechanizacji szkolnictwa przygotowujące mechaników rolniczych.

Absolwenci tych szkół przygotowani są do pracy przy naprawach ciągników i maszyn rolniczych oraz innego sprzętu technicznego stosowanego w gospodarstwie rolnym. Ponadto otrzymują oni prawo jazdy kategorii ciągnikowej, co pozwala im pracować w charakterze wysoko kwalifikowanego traktorzysty zarówno w pracach polowych, jak i transporcie drogowym. Posiadając wszechstronne przygotowanie zawodowe absolwenci szkół mechanizacji rolnictwa będą przygotowani do pracy w zakładach naprawczych dla potrzeb wsi.

Oprócz szkół państwowych prowadzonych przez resorty rolnictwa i oświaty coraz większą rolę w kształceniu kadr dla wiejskich placówek usługowych odgrywają szkoły organizowane przez instytucje spółdzielcze. W latach 1960—65 tempo rozwoju tych szkół nie ustępowało rozbudowie szkolnictwa państwowego. W technikach Centrali Rolniczej Spółdzielni „Samopomoc Chłopska” liczba uczniów wzrosła z 5,7 w r. 1960/61 do ponad 10 tys. w r. 1965/66.

Kształcą one kadry dla wiejskiego obrotu towarowego, zaopatrzenia i gastronomii. Dla spółdzielczych punktów usługowych i wytwórni rozwija kształcenie techników Centralny Związek Spółdzielczości Pracy. Również w tych szkołach w ciągu ubiegłej pięciolatki liczba uczniów wzrosła prawie dwukrotnie osiągając w 1965 r. — 4,4 tys. młodzieży.

Z uznaniem należy podkreślić duży wysiłek organizacji spółdzielczych nad dalszą rozbudową własnego szkolnictwa zawodowego, które kształci i wychowuje przyszłych spółdzielców.

Polski system kształcenia kadr kwalifikowanych dla potrzeb rolnictwa i wsi cechować więc będzie duża różnorodność form ustrojowych zapewniających kształcenie pracowników zarówno dla gospodarki uspołecznionej, jak i indywidualnej.

## Średnie szkoły zawodowe

Kształcenie techników i kadr równorzędnych będzie odbywało się w trzech typach średnich szkół zawodowych: 4—5-letnich technikach i liceach zawodowych na podbudowie 8-letniej szkoły podstawowej, 3-letnich szkołach dla absolwentów zasadniczych szkół i szkół przysposobienia rolniczego oraz w 2-letnich państwowych szkołach zawodowych dla maturzystów. Te trzy drogi kształcenia kadr z przygotowaniem zawodowym na poziomie średnim umożliwią zaspokojenie różnorodnych potrzeb gospodarki narodowej na pracowników średniego nadzoru technicznego i innych pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym (ekonomistów, pielęgniarek i in.).

W opracowaniach koncepcji programowych zreformowanej średniej szkoły zawodowej zwrócono w szczególności uwagę na zapewnienie młodzieży:

- wysokiego poziomu wykształcenia ogólnego niezbędnego w działalności zawodowej każdego człowieka pracy,
- szeroko pojętego przygotowania zawodowego w zakresie teorii i praktyki danego zawodu,
- przygotowania do podjęcia studiów wyższych,
- rozwoju ogólnego, wychowania ideowo-politycznego i moralnego.

Przyszła średnia szkoła zawodowa będzie kształciła pracownika o tzw. szerokim profilu zawodowym umożliwiającym zatrudnienie na różnych stanowiskach pracy wyuczonego zawodu w danej gałęzi gospodarki narodowej, zapoznanego z podstawami nauk (technicznych, ekonomicznych i in.) właściwych dla obranego kierunku kształcenia oraz z postępu nauki i techniki dojrzałym do wprowadzania do praktyki. Przygotowanie specjalistyczne zawodowe traktowane jest w projektowanej szkole jako wprowadzenie wstępne. Adaptacja zawodowa technika, tj. dostosowanie jego wiadomości i umiejętności do wymagań i techniki konkretnego zakładu pracy, następować będzie równocześnie ze specjalizacją — w toku stażu pracy, po ukończeniu szkoły.

Szeroko pojęte przygotowanie zawodowe obejmować będzie oprócz przedmiotów matematyczno-przyrodniczych związanych z zawodem (matematyka, fizyka, chemia i in.) przedmioty ogólnozawodowe formułujące podstawy naukowe zawodu (rysunek techniczny, mechanika, elektrotechnika itp.) oraz przedmioty zawodowe kierunkowe i zajęcia praktyczne, realizowane w laboratoriach, warsztatach szkoleniowych i w zakładach pracy w formie lekcji i praktyk.

Technik ma bardzo różnorodne możliwości zatrudnienia w gospodarce narodowej. System kształcenia tej kadry będzie to uwzględniał. Duża ilość techników potrzebna jest w przemyśle i rolnictwie na stanowiska średniego nadzoru technicznego — technologów, kierowników odcinków produkcyjnych, kontroli technicznej normowania i planowania pracy remontu, montażu i eksploatacji maszyn i urządzeń. Ten typ pracownika ze

względu na konieczność posiadania wystarczającego doświadczenia produkcyjnego w zawodach typowych dla danej specjalności technika (np. w zawodzie górnik dla technika górnictwa, w zawodzie ślusarza dla technika budowy maszyn itp.) będzie kształcony w układzie dwustopniowym: zasadnicza szkoła zawodowa — technikum dla absolwentów ZSZ i SPR (dzienne, wieczorowe, zaoczne). Dzięki temu absolwent technikum już w toku nauki będzie dysponował przygotowaniem praktycznym i podstawowymi elementami doświadczenia produkcyjnego niezbędnego dla rozpoczęcia pracy zawodowej bezpośrednio w produkcji, w nadzorze lub obsłudze skomplikowanych urządzeń technicznych.

W układzie jednostopniowym cztero- lub pięcioletnie technikum dla absolwentów szkoły podstawowej, jak wykazują dotychczasowe doświadczenia, może uczniowi zapewnić zdobycie w szkole na ogół dostatecznego zasobu wiedzy teoretycznej przy ograniczonym jednak zakresie przygotowania praktycznego. Dlatego z reguły lepsze rezultaty daje zatrudnienie absolwentów tych szkół na stanowiskach pomocników inżynierów — projektantów (konstruktorów), w kontroli technicznej, w laboratoriach fabrycznych, w obrocie i zaopatrzeniu artykułami technicznymi, w administracji gospodarczej, a nie bezpośrednio w kierowaniu procesem produkcji.

W nowoczesnym przemyśle, zwłaszcza w zakładach produkcji wielkoseryjnej i masowej, istnieje wiele stanowisk pracy wymagających szerszego przygotowania ogólnego i większej dojrzałości umysłowej, niż to jest możliwe do uzyskania w 4—5-letnim technikum. Dotyczy to zwłaszcza nowych kierunków kształcenia na poziomie średniej szkoły zawodowej, powstających w wyniku wdrażania do praktyki przemysłowej osiągnięć nauki i techniki. Przykładowo można wymienić tu zawody technika automatyki przemysłowej, maszyn matematycznych, aparatury pomiarowo-kontrolnej, przemysłowego zastosowania izotopów i in. Dobre wyniki w kształceniu techników wymienionych specjalności uzyskuje się zwłaszcza w zawodowych szkołach pomaturalnych. Po reformie liceum ogólnokształcącego przygotowanie maturzystów do nauki w państwowych szkołach technicznych będzie jeszcze lepsze, co pozwoli skrócić czas nauczania w tych szkołach z 3 do 2 lat.

Opisane tu trzy drogi kształcenia techników tworzą wszechstronny system szkolny, który może zapewnić przygotowanie techników zaspokajających bardzo zróżnicowane (często w ramach tego samego zawodu, np. technika mechanika) potrzeby gospodarki narodowej. Równocześnie system taki zapewnia drożność kształcenia nie tylko absolwentom szkół podstawowych, ale i osobom kończącym zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły przysposobienia rolniczego oraz licea ogólnokształcące.

W latach pięciolatki 1966—1970 szkolnictwo zawodowe będzie się nadal rozwijało, otrzyma wiele nowych budynków szkolnych, warsztatów i internatów. Zgodnie z wymaganiami nowych programów nauczania znacznej

poprawie powinno ulec wyposażenie w pomoce naukowe, pracownie i laboratoria. Organizowane będzie nadal podnoszenie kwalifikacji i wykształcenia zatrudnionych nauczycieli.

Obecnie dobiega końca dyskusja nad ogłoszonymi w ubiegłym roku założeniami organizacyjno-programowymi poszczególnych rodzajów szkół i kierunków kształcenia oraz projektami planów nauczania i programów. Prace te obejmują łącznie koncepcje programowe dla kilkudziesięciu gałęzi gospodarki narodowej, z której każda ma swą specyfikę, którą należy rozpatrzyć i uwzględnić w ramach zasad ustrojowych określonych ustawą z 15 lipca 1961 r.

Za wcześniej jeszcze na prezentowanie ostatecznych rozwiązań programowych poszczególnych dziedzin szkolnictwa zawodowego. Po zakończeniu prac nad koncepcjami szkolnictwa technicznego (górniczego, hutniczego, budowy maszyn, energetycznego i in.), rolniczego, służby zdrowia, rzemiosła i usług, ekonomicznego i wielu innych będzie okazja do rozpatrzenia ostatecznych projektów rozwiązań szczegółowych realizujących generalne założenia reformy polskiego szkolnictwa zawodowego, w którym uczyć się będzie ponad 1,5 mln uczniów.

## ROZWOJ OŚWIATY W LATACH 1946—1965

Wyszczególnienie	1938	1946	1947	1950	1955	1960	1965
Ludność w mln.	34,8	23,9	23,8	25,0	27,6	29,7	31,5
Uczniowie szk. podst. w tys.	4865,3	3283,4	3404,6	3281,8	3386,4	4827,6	5176,6
Absolwenci szkół podstawowych w tys.	127,1	143,7	172,8	328,2	270,6	470,5	661,2
Uczniowie liceów ogólnokształcących w tys.	221,4	228,4	201,5	194,4	201,4	260,4	426,8
Uczniowie szkół zawodowych w tys. w tym:	207,5	286,7	419297	616,6	503,0	784,2	1670,8
Uczniowie szk. przysposob. zaw. w tys.	12,7	6,3	13,3	.	5,3	18,5	—
Uczn. szk. przysp. rolniczego	.	.	.	—	—	52,9	121,3
Uczn. niższych szk. roln.	.	.	.	—	—	10,0	13,2
Uczn. zas. szk. zawodowych ogółem w tym:	184,8	218,1	297,5	317,1	129,7	300,1	690,0
ZSZ dla młodz. nie prac.	184,8	218,1	297,5	317,1	129,7	221,7	373,1
ZSZ dla młodz. pracującej	—	—	—	—	.	78,4	316,9
ZSZ przyzakładowe	—	—	—	—	.	23,8	180,8
ZSZ międzyzakładowe	—	—	—	—	.	54,6	136,1
Uczn. średn. szk. zawod. dziennych	10,0	40,0	73,3	240,7	286,1	282,1	648,0
wieczorowych	.	.	.	.	.	241,2	523,4
Uczn. tech. zaw. zaocznych	.	.	.	30,0	54,4	84,2	154,6
Uczn. szk. artyst. 1 <sup>o</sup>	.	17,4	19,0	19,0	16,3	18,7	21,4
Uczn. szk. artyst. 2 <sup>o</sup>	.	4,9	4,6	8,7	8,1	9,6	11,8
Uczn. zas. szk. zaw. specj.	.	.	0,5	1,2	3,2	4,6	.

МИХАЛ ГОДЛЕВСКИ

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В сентябре 1967 г. будет введена в Польше новая профессиональная школьная система, обоснованная на 8-летней основной школе.

Уже начата работа по подготовке реформы профессиональной школы. Опирается она на новой номенклатуре профессионального образования, разработанной в 1965 году.

На основе перечня квалифицированных профессий, выступающих в народном хозяйстве в Польше (2424 профессий), разработано список профессий, по которым будут готовить профессиональные школы. Включает он 426 профессий, из этого 211 приготавливаемых в основных профессиональных школах и в 215 полных средних профессиональных школах, техникумах и профессиональных лицеях.

В дальнейшей части статьи автор представляет структурные изменения польской профессиональной школьной системы на протяжении минувших 20 лет. Приложенный табель представляет количественное развитие отдельных путей профессионального образования в 1946—1965 годах.

В результате описанных изменений возникла школьная система, которая в основных формах будет существовать в будущем.

Подготовка квалифицированных рабочих будет осуществляться в 2- и 3-годичных основных школах для нетрудовой молодежи (школы с собственными подготовительно-производственными мастерскими), в при заводских школах, управляемых крупнейшими предприятиями, в межзаводских школах, объединяющих молодежь, получающую профессиональную подготовку в вебольших предприятиях, а также в центрах профессиональной подготовки, объединяющих школьную молодежь, которая практически находится в рассеянных на периферии маленьких ремесленных и бытовых предприятиях, в местностях, где нет профессиональной школы.

Программная концепция основной школы, приготавливающей рабочих и ремесленников, обеспечивает всестороннее образование в пределах общеобразовательных и профессиональных предметов, а также практического обучения.

Подготовка сельскохозяйственных рабочих будет осуществляться в 2-годичных школах сельскохозяйственной подготовки, которых программный уровень общего образования отвечает основным профессиональным школам.

Сельскохозяйственных рабочих для крупнотоварных хозяйств, а также кадры для сельских услуг будут готовить 2- и 3-годичные основные школы: сельскохозяйственные, механизации сельского хозяйства, ремонта сельскохозяйственных машин, сельской торговли и др.

Техников и других работников со средним образованием будут готовить техникумы и профессиональные лицеи. Эти школы будут организованы в трех программных видах:

- 1) 4- и 5-годичные средние профессиональные школы для выпускников 8-летней основной школы.
- 2) 2- и 3-годичные школы — для выпускников основных профессиональных школ и школ сельскохозяйственной подготовки.
- 3) 2-годичные школы для выпускников общеобразовательных лицеев.



MICHAŁ GODLEWSKI

### FUNDAMENTAL DIRECTIONS OF THE TRADE SCHOOL REFORM

In September 1967 a new system of trade schools based on the eight year primary school will be introduced.

The works connected with introducing the schools reform are being conducted. They are based on the new terminology worked out in 1965.

Basing on the list of trades existing in Poland (2424 trades) a list of trades covered by the new trade schools has been prepared. It covers 426 trades, including 211 provided by vocational trade schools and 215 by secondary trade schools, technicums, and trade lyceums.

In the next part of his article the author presents the changes that have occurred in the system of Polish trade schools in the period of the past twenty years. An enclosed table illustrates the statistic development of particular ways of professional training in the years 1946—1965.

The system that has resulted from the described changes in its fundamental forms will be employed in the future.

The training of skilled workers will be carried out in two and three year vocational schools for the non-working youth (schools with didactic and productive workshops), in factory schools run by larger factories, in schools for the workers employed by smaller factories, and in centres of auxiliary professional training for the young people scattered in small craftsman's establishments, in towns having no trade schools.

The programme of vocational trade schools training workers and craftsmen ensures universal general instruction.

The professional training of farmers will be conducted in two year agricultural vocational schools with the programme in general subject corresponding with that of other vocational schools.

Agricultural workers for large agricultural establishments will learn their profession in two and three year vocational agricultural schools, the schools of agricultural engineering, the schools of agricultural machines, the schools of agricultural trade, etc.

Technicians and other workers with qualifications equal to those of secondary schools graduates will be trained in technicums and trade lyceums. The above schools will be organized according to three kinds of programme:

- 1) Four and five year secondary trade schools for graduates of eight year primary school.
- 2) Two and three year schools for graduates of vocational trade schools and vocational agricultural schools.
- 3) Two year schools for graduates of secondary schools of general instruction.

## O NIEKTÓRYCH ZWIĄZKACH POMIĘDZY KSZTAŁCENIEM I WYTWÓRCZOŚCIĄ

### I

Pomiędzy oświatą i wytwórczością istnieją ściśle wzajemne zależności. Rozwój i organizacja oświaty w znacznej mierze zależą od wymagań wytwórczości wobec ludzi zatrudnionych w niej, z drugiej strony szkolnictwo w coraz większym stopniu przyczynia się do przemian w pracy wytwórczej. Związki pomiędzy szkołą a gospodarką stają się coraz bardziej ściśle i coraz bardziej istotne dla obu tych sfer. Oświata przechodzi do roli podstawowego czynnika rozwoju wytwórczości, ale też zmieniające się potrzeby pracy wytwórczej domagają się reform szkolnych.

### II

Człowiek dotąd koncentrował swoje zainteresowania przede wszystkim na wytwarzaniu dóbr materialnych służących zaspokojeniu jego potrzeb. Zasób posiadanych środków materialnych i sposób ich wytwarzania wpływały na organizację społeczeństwa i na stosunki międzyludzkie. Praca wytwórcza jest historycznie pierwotnym rodzajem pracy ludzkiej. Ona też stanowi podstawową formę więzi społecznej. W procesie pracy powstaje nie tylko przedmiot pracy, ale też kształtuje się sam podmiot — człowiek, rozwijają się jego zainteresowania i zdolności, kształtuje się charakter, pogląd na świat, wartości intelektu, umiejętności postawy czynnej. Praca ma charakter społeczny, przebiega w określonym środowisku społecznym i na gruncie określonej kultury, pozostaje w ścisłym związku z pracą innych i zaspokaja społeczne potrzeby człowieka. Więzy międzyludzkie w procesie pracy mają silny wpływ na stosunki pomiędzy ludźmi poza pracą, organizacja pracy zaś w swoisty sposób wpływa na całość organizacji społecznej.

Rozwój pracy wiąże się z jej podziałem. Doprowadził on do wyodrębnienia wielu różnych dziedzin działalności. Dziś praca jest wielce zróżnicowana, poszczególne jej dziedziny stawiają przed człowiekiem różne wymagania i kształtują w nim odmienne właściwości psychofizyczne. Nie wszystkie rodzaje pracy wywierają jednakowy wpływ na człowieka. Jedne sprzyjają bardziej wszechstronnemu rozwojowi osobowości ludzkiej, a inne pod pewnym tylko względem. Do tych ostatnich należy głównie praca tzw. niekwalifikowana o przewadze wysiłku fizycznego. Właśnie ją miał na uwadze Marks wskazując na wyniszczenie sił robotnika w pracy.

Prace szczególnie nie sprzyjające rozwojowi człowieka to przede wszystkim prace monotonne, wykonywane nawykowo. Dominowały one

w dotychczasowej wytwórczości i przyczyniały się do powstawania spostrzeżonego przez Marksa zjawiska alienacji pracy. Spotęgował je system produkcji taśmowej, który wprowadził dalsze rozdrobnienie dawnego całościowego charakteru pracy i podporządkował pracę człowieka pracy maszyny. Według znanej opinii Marksa w wysoko zorganizowanej wytwórczości robotnik staje się dodatkiem do maszyny. Oczywiście w dzisiejszej wytwórczości sprawa ta jest bardzo skomplikowana.

Daleko posunięty podział pracy właściwy dla produkcji taśmowej stanowi punkt zwrotny w rozwoju pracy wytwórczej. Proste bowiem czynności człowieka podlegają stosunkowo łatwemu zastępowaniu przez czynności odpowiednich urządzeń mechanicznych. I to zdaje się być najbardziej istotną cechą obecnych przemian w pracy wytwórczej. Jest to stopniowa całkowita eliminacja powtarzalnych czynności wytwórczych człowieka i zastępowanie ich przez czynności systemów automatycznych. Człowiek rezerwuje dla siebie prace twórcze, związane z rolą organizatora i nadzorca procesów produkcyjnych.

Stopniowy zanik czynności o przewadze wysiłku fizycznego zmienia wymagania pracy wobec ludzi. Następuje przesunięcie punktu ciężkości z siły i sprawności mięśni na sprawność umysłu. Zarysowuje się perspektywa, w której dominujący dotąd rodzaj pracy — praca wytwórcza zmienia się do gruntu — stanie się czynnikiem sprzyjającym szerokiemu rozwojowi duchowych i fizycznych sił człowieka.

Nowoczesna wytwórczość automatyczna kształtuje nowy typ robotnika przemysłowego, człowieka o wysokiej kulturze ogólnej, szerokich zainteresowaniach technicznych i społecznych. W zautomatyzowanej wytwórczości znużenie nabywane sprawności manualne przestają być podstawowym składnikiem kwalifikacji zawodowych. Większość nowoczesnych stanowisk pracy wymaga nie tyle wąsko specjalistycznego przygotowania zawodowego, co określonych walorów umysłowych, jak wzmózona uwaga, bystrość reakcji, szeroka orientacja ogólna, wysoka zdolność przystosowania do zmieniających się zadań roboczych.

W nowoczesnej wytwórczości coraz rzadziej potrzebni są ludzie oferujący tylko siłę i sprawność swych mięśni, coraz częściej zaś potrzebni są robotnicy o szerokim przygotowaniu ogólnym i technicznym. Im wyższy jest poziom stosowanej techniki, tym wyższe są wymagania w zakresie wykształcenia robotników. W systemie wytwórczości zautomatyzowanej i automatyzującej się praca robotnika zawiera coraz więcej elementów pracy technika i inżyniera. Rola zawodowa robotnika staje się coraz bardziej złożona i odpowiedzialna. Zmieniają się i wzrastają wymagania kwalifikacyjne. Zanikają dawne antynomie pomiędzy wykształceniem ogólnym i przygotowaniem do pracy, występuje coraz większa zgodność wpływów szkoły i zakładu pracy, wzrastają możliwości człowieka bardziej harmonijnego i wszechstronnego rozwoju swojej osobowości.

## III

Dopiero w późnym średniowieczu człowiek zaczął na szerszą skalę stosować siły przyrody jako źródła energii w pracy. Od tej pory coraz szybciej postępuje proces zastępowania żywej siły roboczej przez pracę uprzedmiotowioną. Praca rzemieślnika, „całościowa”, „uniwersalna”, zaczyna się stopniowo rozdrabniać. W manufakturze miejsce rzemieślnika zajmuje robotnik tzw. łączny, czyli wielu robotników tzw. cząstkowych, wykonujących tylko pewne czynności w ramach istniejącego podziału pracy. Dalszy rozwój i podział czynności wytwórczych zawęża i ogranicza indywidualne kwalifikacje robotnika, ale zarazem przyspiesza procesy produkcji. W miarę mechanizacji produkcji operowanie narzędziami przechodzi z człowieka na maszynę. Następuje stopniowe zmniejszenie siły roboczej na jednostkę produkcji. Zaczyna się proces uniezależnienia produkcji od nawyków produkcyjnych robotników. Towarzyszy temu wzrost czynności związanych z organizowaniem i kierowaniem zmechanizowaną produkcją. Produkcja zostaje oparta na nowych wysoko kwalifikowanych zawodach.

System produkcji taśmowej, w którym człowiek uczestniczy jako bezpośredni wytwórca, radykalnie obniża wymagania kwalifikacyjne. Robotnik wykonuje w sposób zrutynizowany pojedyncze, proste, powtarzalne czynności, które nie wymagają jakiegoś specjalnego kształcenia szkolnego. Robotnik przyuczony w pełni zaspokaja potrzeby takiej pracy.

Mechanizacja produkcji upraszcza procesy wytwarzania i pozwala zastąpić automatyczne ruchy człowieka przez automatyczne ruchy maszyn. Na tym polega jej istotny sens jako swoistego stadium w rozwoju pracy ludzkiej. Doprowadzony do absurdu podział pracy, używając słów Marksa, niszczy robotnika i przekształca go w dodatek do maszyny. Ale z drugiej strony praca powtarzalna staje się wielokrotnie wydajniejsza.

Stadium automatyzacji zasadniczo zmienia rolę człowieka w produkcji. Podstawową czynnością wytwórcy staje się kontrola i kierowanie pracą maszyn. Produkcja automatyczna rezygnuje niemal całkowicie z niekwalifikowanej siły roboczej oraz z robotników przyuczonych na rzecz wysoko kwalifikowanej kadry technicznej. Praca robotnika w produkcji zautomatyzowanej, podobnie jak dawniej praca rzemieślnika, staje się pracą bardziej uniwersalną. Robotnik zatrudniony w systemie automatycznym uczestniczy w wielu fazach produkcji, przestaje być podporządkowany maszynie, staje się jej panem. Robotnik bardziej męczy się „umysłowo”, mniej „fizycznie”.

Automatyzacja produkcji to droga szerokiego wykorzystania przez człowieka znacznie silniejszych źródeł energii niż energia mięśni ludzkich, i znacznie sprawniejszych rąk do pracy — rąk mechanicznych. Od czasów zastosowania pierwszych automatów staje się widoczna przewaga systemów automatycznych nad pracą wytwórczą człowieka. Problem rentowności gospodarczej człowieka jako bezpośredniego wytwórcy jest w dzi-

siejszej technice coraz bardziej złożony. To, co daje on z siebie w okresie rocznej pracy fizycznej w postaci energii mechanicznej, można uzyskać ze spalania 40 kg węgla lub 15 kg ropy naftowej. Człowiek pracuje fizycznie z mocą 1/20 konia mechanicznego, a sprawność jego mięśni jako silnika (stosunek energii oddanej do włożonej) wynosi 15%. Siłownia ciepła pracuje ze sprawnością 25%, a silnik spalinowy 50% i więcej<sup>1</sup>. Maszyna jako źródło energii ma przytłaczającą przewagę nad człowiekiem. Wykorzystywanie mięśni człowieka jako źródła energii w pracy jest coraz mniej opłacalne i barbarzyńskie z humanistycznego punktu widzenia. Nadto w pracy potrzebna jest energia w różnych postaciach (mechaniczna, ciepła, elektryczna, promieniowania), podczas gdy mięśnie człowieka dają w pracy tylko energię mechaniczną.

Nie tylko jednak maszyna jako źródło energii ma widoczną przewagę nad człowiekiem. Systemy automatyczne zawierają wszystkie składowe pracy (spostrzeganie, decyzja, działanie), przy czym w wielu rodzajach pracy nie ustępują człowiekowi w zakresie każdej z tych funkcji. Na przykład przenoszenie reakcji we włóknie nerwowym może się odbywać z szybkością kilkudziesięciu metrów na sekundę, podczas gdy przewodniki elektryczne przewodzą impulsy z szybkością światła. Człowiek myśli stosunkowo wolno, przejmuje on wiadomości w tempie mowy, a więc co najwyżej kilka na sekundę. Maszyny są w stanie przejmować informacje i wykonywać podobne czynności „umysłowe” miliony razy szybciej.

Zakres wrażeń odbieranych przez człowieka, na przykład wrażeń wzrokowych, słuchowych, jest stosunkowo skromny, gdyż zależy od konstrukcji organów zmysłów. Skonstruowane przez człowieka urządzenia, na przykład teleskop elektronowy, odbierają sygnały bezpośrednio niedostępne zmysłom ludzkim. Mimo niewątpliwej doskonałości narządów zmysłów człowieka w porównaniu z innymi istotami żywymi, odpowiednie urządzenia mechaniczne są pod wieloma względami jeszcze bardziej doskonałe. Wykorzystanie takich urządzeń daje w wielu dziedzinach pracy niepomniernie większe efekty niż praca człowieka jako wytwórcy. Automatyzacja produkcji rezerwuje dla człowieka tylko pewien zakres czynności, mianowicie czynności intelektualne, przy czym szczególnie złożone. Zwalnia go od czynności prostych, powtarzalnych, fizycznie ciężkich.

„Z chwilą gdy maszyna robocza — pisał Marks — już bez pomocy ludzkiej wykonuje wszelkie ruchy potrzebne do obróbki surowca i wymaga już tylko dozoru człowieka, z tą chwilą mamy automatyczny zespół maszyn, nadający się jednak do ciągłych ulepszeń w szczegółach”<sup>2</sup>. Obecne stadium automatyzacji polega właśnie na wprowadzeniu takich zespołów maszyn samoczynnie wykonujących wszystkie czynności związane z obróbką surowca. Nawet dozór człowieka staje się pod pewnymi względami

<sup>1</sup> A. Ducrocq: *Era robotów*. Warszawa 1960, PWN.

<sup>2</sup> K. Marks: *Kapitał*. T. I. Warszawa 1951, s. 409.

bardziej uproszczony. Urządzenia mechaniczne stopniowo przejmują dotychczasowe funkcje człowieka w zakresie kontroli i kierowania produkcją. Eliminują one z produkcji bezpośredni udział siły roboczej i potrzebę szczegółowej kontroli nad procesami produkcji. „Człowiekowi zostają jedynie funkcje ogólnej kontroli nad pracą systemu”<sup>3</sup>.

Zdaniem Zorina, „automatyzacja to nie tylko logiczna kontynuacja rozwoju maszyn, lecz zarazem jakościowo nowy etap w postępie techniki, oznaczający wraz z energią atomową nową, głęboką rewolucję przemysłowo-techniczną, która w swoim rozwoju odegra większą rolę aniżeli pojawienie się w swoim czasie maszyn”<sup>4</sup>. Jeszcze wyżej ocenia znaczenie automatyzacji K. Owoc. Jego zdaniem, automatyzacja jest punktem wyjścia i siłą napędową obecnej rewolucji naukowo-technicznej. Jest to jakościowo nowa metoda produkcji polegająca na zastosowaniu maszyn, mechanizmów i urządzeń działających niezależnie od bezpośredniego udziału człowieka.

Automatyzacja stanowi wyraźny skok, gdy chodzi o zwiększenie wydajności pracy, poprawę bezpieczeństwa pracy, obniżenie cen na artykuły masowej produkcji, skrócenie czasu pracy, wyzwolenie człowieka od prac ciężkich i nużących, ogólnego podniesienia kultury życia codziennego. Przemiany te mogą wyrzucić silne piętno na formy społecznego zachowania człowieka.

#### IV

Automatyzacja jest wytworem szerokiego zastosowania dorobku poznania naukowego. Dalsze postępy automatyzacji zależą od rozwoju nauki i oświaty. Powstaje pytanie o kierunki przemian szkolnych z punktu widzenia potrzeb rozwoju automatyzacji.

Wąsko pojmując potrzeby automatyzacji w dziedzinie oświaty na plan pierwszy wysuwa się potrzeba przeszkolenia zawodowego szerokich rzesz robotników, przygotowanie ich do nowych zawodów i nowych funkcji, przeważnie w innych ośrodkach pracy. Zautomatyzowana produkcja przenosi punkt ciężkości z hal fabrycznych do biur konstrukcyjnych, planowania i programowania. Niesie też ze sobą groźbę zwolnień z administracji, handlu, bankowości. Ostrość, z jaką sprawy te wystąpią w praktyce, zależy będzie od sposobu przygotowania zawodowego i wykształcenia ogólnego szerokich mas. W związku z tym oświata powinna już teraz rozstrzygać o tych problemach przez odpowiednie przygotowanie ludzi do coraz szybciej zmieniających się warunków pracy i do czynnego uczestniczenia w tych przemianach. Właśnie przez oświatę przewyciężyć trzeba hamulce postępu w pracy, tkwiące w świadomości i w umiejętnościach zawodowych ludzi.

<sup>3</sup> K. Owoc: *Automatyzacja i jej skutki społeczne w kapitalizmie*. KłW, 1964, s. 20.

<sup>4</sup> A. Zorin: *Awtomatizacija proizvodstva i jego ekonomičeskaja effiektivnost'*. Moskwa 1958, s. 13.

Obecny wpływ oświaty na gospodarkę wyraża się już nie tyle w przygotowaniu odpowiedniej liczby fachowców do odpowiednich rodzajów pracy, ile w przygotowaniu najszerszych rzesz społecznych do dalszej zmienności w pracy. Najszybszy bowiem postęp w technice, a w tej liczbie w automatyzacji, może być dziełem mas, dziełem szerokiego ruchu wynalazczości i racjonalizatorstwa we wszystkich dziedzinach i na wszystkich szczeblach pracy. Z technicznego punktu widzenia istnieje możliwość automatyzacji każdej czynności wytwórczej człowieka. Zależy to jednak od poziomu i charakteru wykształcenia masowego, nie tylko od kwalifikacji grupy organizatorów i kierowników produkcji. Tak więc dalszy postęp automatyzacji jest nie tylko problemem technicznym, lecz przede wszystkim problemem oświatowym. Dlatego w systemie socjalistycznym potencjalne możliwości automatyzacji produkcji są stosunkowo duże.

Jest rzeczą zrozumiałą, że zwłaszcza w okresie przejścia do produkcji zautomatyzowanej dynamizm rozwoju gospodarczego zależy od ludzi zatrudnionych w gospodarce. Widać to choćby na przykładzie przemysłu atomowego. Szybki rozwój tego przemysłu wiąże się z faktem, iż inżynierowie i technicy stanowią tu około 65% załóg. Przygotowanie człowieka do automatyzującej się i automatycznej produkcji oraz do warunków społecznych, jakie ta produkcja kształtuje, staje się podstawowym warunkiem dalszego rozwoju gospodarczego. Ekonomisci badający rentowność gospodarczą wydatków oświatowych twierdzą, iż wydatki te są co najmniej równie ważne gospodarczo, jak wydatki na zakup maszyn itp.

Zmiany, jakie się dokonały w pierwszej rewolucji przemysłowej, nie były tak istotne jak dziś. Gospodarka ciągle wymagała przede wszystkim ludzkich rąk do pracy. Jeszcze całkiem niedawno seryjna i wysoce wydajna praca w zakładach Forda była w przeważającej mierze pracą niekwalifikowaną. Fordowi wystarczył jeden dzień na przygotowanie robotnika do pracy. Problem kształcenia robotników był z punktu widzenia potrzeb pracy problemem drugoplanowym. Co więcej, sądzono, że wykształcenie robotnika zatrudnionego w produkcji taśmowej stanowi przeszkodę w pracy. Problem masowego kształcenia robotników był głównie problemem humanizmu i demokracji. Wydajność masowej pracy wytwórczej nie zależała od wykształcenia robotników.

Dzisiaj sytuacja ulega radykalnej zmianie. Jak dowodzi Strumilin, rok kształcenia szkolnego daje 2,6 razy więcej w zakresie wydajności pracy niż rok praktyki zawodowej<sup>5</sup>. Prowadzone obecnie w różnych krajach badania nad sprawnością szkoły pod kątem ekonomicznym wskazują na wysoką rentowność inwestycji oświatowych<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> S. Strumilin: Drogi rozwoju społeczeństwa komunistycznego. Warszawa, PWN 1959.

<sup>6</sup> B. Suchodolski: *Ekonomika oświaty. Nauczyciel, Szkoła, Środowisko* 1964, nr 9, 10, 11, 12.

## V

Pod wpływem automatyzacji następuje swoiste scalenie pracy wytwórczej człowieka. Prowadzi to do zmian w strukturze załóg i strukturze zatrudnienia w ogóle. Pracownicy systemu zautomatyzowanego to już nie tyle robotnicy obsługujący maszyny, kierownicy i personel pomocniczy, co pracownicy biur konstrukcyjnych, planowania produkcji, służby ruchu, dozoru produkcji itp. Każdy z tych zakresów pracy wymaga ludzi wysoko kwalifikowanych, znających całość procesów produkcyjnych w danej dziedzinie, konstrukcję i działanie mechanizmów produkcyjnych oraz urządzeń kontrolnych, wymaga to znajomości wielu dziedzin nauki, zwłaszcza zaś dorobku nauk podstawowych i technicznych.

Oczywiście, zależnie od stopnia zautomatyzowania produkcji wymagania wobec pracowników są różne. Ale rzecz w tym, że postęp automatyzacji zależy od poziomu kwalifikacji wszystkich grup zatrudnionych w produkcji i może być przyspieszany przez odpowiednie przemiany oświatowe. Robotnicy panujący nad maszynami i zmieniający maszyny to przede wszystkim robotnicy o wysokim poziomie kultury umysłowej. W szybkim tempie przemian wytwórczych wszystkie ogniwa produkcji stają się całkowicie zależne od poziomu wykształcenia wszystkich grup zawodowych.

Nigdy wcześniej zależność ta nie występowała tak silnie. Dopiero w produkcji automatyzującej się odpowiednio zorganizowana oświata staje się podstawowym czynnikiem rozwoju gospodarki. Nawet względnie proste czynności związane z obsługą nowoczesnych urządzeń technicznych wymagają szerokiej orientacji teoretycznej. Dla pracownika zakładu zautomatyzowanego daleko ważniejsze jest przyswojenie umiejętności uczenia się niż osiągnięcie wysokiej sprawności w wykonywaniu ściśle określonych prac. Szkolenie zawodowe nie tylko w przyszłości, ale już dzisiaj powinno uwzględnić fakt, że praca wytwórcza przestaje polegać na reprodukcji fizycznych i nerwowych sił człowieka, że staje się twórczością, która wymaga wysokiego poziomu kultury ogólnej.

Wymagana przez automatyzację kultura techniczna załogi nie może być kulturą rozumianą wąsko, jako wiedza i sprawności techniczne w jakiejś jednej dziedzinie. W jej zakres powinno wchodzić wszystko to, co warunkuje dalszy postęp techniczny, a więc szeroka wiedza z zakresu nauk podstawowych, wiedza o społecznym użytkowaniu techniki i odpowiedzialność za jej stosowanie. Kultura techniczna pracownika systemu zautomatyzowanego musi też objąć szeroki zakres wiedzy społecznej. Praca ma bowiem charakter coraz bardziej społeczny, a odpowiedzialność za nią ponoszą wszyscy. Tak rozumiana kultura techniczna wymaga oparcia kształcenia zawodowego na podstawie średniego wykształcenia ogólnego. Wykształcenie ogólne staje się momentem rozstrzygającym o przygotowaniu do pracy.



Nadto warto wspomnieć, że niemniej gruntownego wykształcenia ogólnego wymagają zawody związane z handlem, ochroną zdrowia, upowszechnianiem kultury, administracją społeczną.

## VI

Na wydajność pracy i zdolność załogi do wprowadzania postępu technicznego istotny wpływ wywierają stosunki międzyludzkie w pracy. Na dłuższą metę kultura współzycia ludzi ze sobą ma rozstrzygające znaczenie z punktu widzenia postępu społecznego we wszystkich dziedzinach, a w tym w wytwórczości.

Sądzi się niekiedy, że stosunki międzyludzkie w pracy zależą głównie od stosunku człowieka do wartości pozaspołecznych. Pogląd taki wydaje się mylny. Współzycie i współdziałanie ludzi opierają się na pewnej liczbie mniej lub bardziej jednolitych zasad ogólnych. Zasady te stanowią rdzeń dorobku kulturalnego ludzkości. Są one kompleksem podstawowych wartości społecznych przeżywanych przez ludzi, budzą określony stosunek człowieka do innych, znajdują odzwierciedlenie w funkcjonowaniu wszystkich organizacji społecznych. Powszechnie aprobowanie w praktyce podstawowych norm współzycia ludzi sprzyja równowadze psychicznej członków danej społeczności i zgodnemu współdziałaniu instytucji społecznych. Zwartość społeczności ludzkiej zależy właśnie od tego, na ile jej członkowie stosują w życiu codziennym ogólne zasady współzycia ludzi.

Podstawą stosunków społecznych w zakładzie pracy jest uznawanie przez członków załogi norm i zasad moralnych. Na dłuższą metę wartości moralne załogi mają decydujący wpływ na wydajność pracy zbiorowej. Problem ten nabiera szczególnego znaczenia obecnie. Demokratyzacja życia społecznego prowadzi do zwiększonej odpowiedzialności każdej jednostki, nowoczesna organizacja pracy wymaga porządku i zdyscyplinowania pracowników. Kosztowne i skomplikowane urządzenia produkcyjne, będące własnością społeczną, powierza się coraz większej liczbie pracowników. Wzrastają społeczne nakłady na stanowisko pracy.

Wszystko to wymaga od pracownika wielkiej sumienności i obowiązkowości, wysoko rozwiniętego poczucia odpowiedzialności społecznej, co w konsekwencji prowadzi do wzrostu wymagań wobec szkoły, nauczyciela. W postawach ludzi, kształtowanych przez szkołę, mieści się wartości o zasadniczym znaczeniu z punktu widzenia potrzeb nowoczesnej pracy. Ugruntowanie podstawowych norm współzycia i współdziałania w procesie pracy wymaga w pierwszym rzędzie polepszenia nauczania i wychowania szkolnego.

Istotną trudnością w kształtowaniu prawidłowych stosunków międzyludzkich w pracy jest wewnętrzne zróżnicowanie załóg. Załogi dzielą się na grupy różne pod względem wagi spełnianych funkcji, środków władzy i wpływu. Silne rozwarstwienie prowadzi do tendencji odśrodkowych

i podważa w praktyce podstawowe normy współżycia ludzi. Tymczasem proces postępu zależy nie tyle od natężenia owych sił odśrodkowych, co od podporządkowania ludzi ogólnym zasadom współżycia. Im dalej sięga to podporządkowanie, tym większy jest stopień zespolenia zbiorowości i tym większe są szanse dalszego postępu. Zespolenie to wymaga upowszechnienia pewnego zakresu jednorodnych wartości kulturowych, o czym w praktyce przesadzają nauczanie i wychowanie szkolne.

## VII

Dla zbadania niektórych aspektów stosunków międzyludzkich w zakładzie pracy pod kątem ich zależności od szkoły przeprowadziłem ankietę wśród robotników w jednym z warszawskich zakładów produkcyjnych<sup>7</sup>. W tym miejscu zilustruję tylko niektóre wspomniane wyżej problemy wynikami odpowiedzi robotników.

Proszono respondentów o ogólną ocenę stosunków międzyludzkich w zakładzie. Oto wynik: 68,7% oceniło je pozytywnie, 4% — raczej negatywnie, 27,3% — zdecydowanie negatywnie. Wśród osób, które krytycznie oceniły stosunki w zakładzie, większość to pracownicy posiadający wykształcenie średnie, niepełne wyższe i wyższe. Natomiast wśród osób o niższym poziomie wykształcenia większość oceniła je pozytywnie. Widzimy więc wyraźnie, że ocena stosunków międzyludzkich w zakładzie zależy w wysokim stopniu od poziomu wykształcenia szkolnego pracownika, że w miarę wzrastania poziomu wykształcenia wzrastają też wymagania w tym zakresie.

Wydawało się, że na stosunki międzyludzkie w zakładzie silny wpływ wywiera postawa kierowników wobec pracowników. Okazuje się jednak, że większość badanych pozytywnie ocenia stosunek do nich ze strony bezpośrednich przełożonych (84%), a tylko 9,2% raczej pozytywnie i 6,8% zdecydowanie negatywnie. Tak więc liczba osób krytycznie oceniających stosunki w zakładzie jest znacznie wyższa od liczby osób krytycznie oceniających stosunek do nich ze strony przełożonych. Zatem stosunki te silniej zależą od innych uwarunkowań społecznych.

Sformułowano w związku z tym pytanie, w którym chodziło o stopień zainteresowania pracownikiem ze strony kierownictwa zakładu i organizacji społecznych działających w zakładzie, o ewentualną opiekę i pomoc okazywaną pracownikowi przez te instancje w razie takiej potrzeby. Większość badanych (82,9%) stwierdziła zdecydowanie, że kierownictwo zakładu i organizacje społeczne nie interesują się ich sprawami, z wyjątkiem oczywiście spraw, które mają bezpośredni związek z pracą zawodową. Tylko 13,6% oceniło kierownictwo pozytywnie z tego punktu widzenia, a 3,5%

<sup>7</sup> Ankietę przeprowadzono w lecie 1964 roku w Zakładach im. Kasprzaka. Ankieta obejmowała 42 pytania i dotyczyła wielu zagadnień społecznych zakładu. Wypełniło ją 500 pracowników z kilku cechów.

dało odpowiedź niezdecydowaną. Zatem stosunki pomiędzy kierownictwem zakładu i organizacjami społecznymi a załogą ograniczają się do płaszczyzny rzeczowej związanej z pracą. Pracownik jako człowiek, jako jednostka w określony sposób uwikłana społecznie również poza pracą, mająca takie lub inne potrzeby życiowe, cele, dążenia itp., nie interesuje kierownictwo zakładu. Robotnicy mają przeświadczenie, że w razie trudności życiowych liczyć mogą tylko na własne siły, a w każdym razie nie na zakład pracy. Fakt ten zdaje się wyjaśniać zasadniczą przyczynę krytycznej oceny stosunków społecznych w zakładzie pracy przez ludzi o nieco wyższym poziomie edukacji.

Powstaje pytanie o drogi przezwyciężenia tego wąskiego patrzenia na człowieka w procesie pracy. Od razu trzeba powiedzieć, że rozstrzygające znaczenie ma tu poziom i charakter wykształcenia całej załogi. Świadczy o tym fakt, iż ludzie o niskim poziomie edukacji na ogół aprobują istniejące stosunki społeczne w zakładzie, nie odczuwają potrzeby ich zmiany. Praktycznie więc o stosunkach międzyludzkich w zakładzie w znacznej mierze decyduje szkoła, poziom ogólnego wykształcenia załogi, a zwłaszcza pierwiastki humanistyczne w wykształceniu powszechnym i w kształceniu specjalistów zakładowych.

Panuje błędne przeświadczenie, że o stosunkach społecznych w zakładzie i o wydajności pracy decyduje usytuowanie materialne pracowników. Wskutek tego, mając na uwadze zwiększenie wydajności pracy, koncentruje się uwagę zespołów kierujących produkcją na manipulowaniu bodźcami materialnymi. Nie można negować rangi tego zagadnienia, ale trzeba podkreślić, że zasadnicze znaczenie ma tu ogólny poziom kulturalny pracownika i poziom kwalifikacji zawodowych. Dowodzą tego niezbitie rozmaite aktualne badania nad tzw. identyfikacją zawodową pracownika<sup>8</sup>.

Wskazują na to również wyniki odpowiedzi na moją ankietę. Nie ujawniają one jakichś istotnych korelacji pomiędzy wykształceniem pracownika a oceną zarobków, ujawniają natomiast widoczne zależności pomiędzy wykształceniem a stosunkiem do pracy. Pracownicy krytycznie oceniający zarobki są w większości zawodowo ustabilizowani i nie noszący się z zamiarem zmiany rodzaju lub miejsca pracy. Zarobki nie wpływają w prostej linii na zamiary zdobycia innych kwalifikacji i zmiany pracy, które są zależne bardziej wielostronnie, a głównie od aktualnego poziomu wykształcenia pracownika.

Większość badanych chciałaby zmienić obecną pracę (68,3%). Oznacza to faktycznie negatywny do niej stosunek. Ale charakterystyczne, że tylko 24,4% widzi możliwość takiej zmiany, przy czym głównie na drodze zdobycia wyższych lub innych kwalifikacji. Kształcenie szkolne jest uznane jako jedyna realna droga zmiany pracy i awansu społecznego.

<sup>8</sup> Patrz np. Socjologia zawodów. Praca pod redakcją A. Sarapaty. Warszawa 1965, PWN.

Warto zwrócić uwagę, że robotnicy, którzy są zadowoleni z obecnej swojej pracy i nie mają zamiaru porzucania jej, podają motyw takiego do niej stosunku zgodność tej pracy z własnymi zainteresowaniami. A więc na identyfikację zawodową silny wpływ ma zgodność danej pracy z ambicjami i zainteresowaniami pracownika oraz, co wykazaliśmy wyżej, tzw. klimat społeczny w zakładzie. Praktycznie i jedno, i drugie zależy głównie od poziomu wykształcenia pracownika. Kształtując człowieka, zasób jego wiedzy, dążenia życiowe, zainteresowania, potrzeby, szkoła tym samym rozstrzyga o problemach stosunku do pracy, o klimacie społecznym w zakładzie, o zdolności załogi do postępu w pracy.

Ciekawe są z tego punktu widzenia poglądy badanych robotników na wymagania wykonywanej pracy w zakresie ich wykształcenia. Oto 29,4% ma przeświadczenie, że posiadane wykształcenie nie tylko w pełni wystarcza do wykonywania obecnej roli zawodowej, ale przewyższa potrzeby tej roli. Ich zdaniem, w wykonywanej pracy nie wykorzystują posiadanej wiedzy i mogliby mieć z tego punktu widzenia niższe wykształcenie. Ale są to w większości pracownicy (86,3%), którzy mają wykształcenie bądź to podstawowe, bądź nawet nie mają takiego. Krytyczna zaś ocena posiadanego wykształcenia ze względu na potrzeby pracy charakteryzuje przede wszystkim pracowników (niestety, tylko 16,4% ogółu badanych), którzy mają wykształcenie stosunkowo wysokie. Ogromna większość z nich widzi przy tym konieczność dalszego kształcenia się.

Duża liczba badanych, bo 47,9%, chciałaby kształcić się dalej, ale nie tyle ze względu na potrzebę obecnie wykonywanej pracy, co ze względu na inne potrzeby. Wskazuje to, iż uwarunkowanie potrzeb w zakresie dalszego kształcenia jest dość szerokie, a wymagania pracy stanowią tylko jeden z możliwych bodźców.

Dalszy strumień światła na związki pomiędzy wykształceniem i pracą rzucają odpowiedzi robotników na pytanie, czy i w jakim stopniu można zmienić i ulepszyć aktualnie wykonywaną pracę i co należy w tym celu zrobić. Większość informatorów (59%) nie widzi możliwości ulepszenia swojej obecnej pracy. Dostrzega je tylko 41%. W grupie osób, które widzą możliwość ulepszenia swojej pracy, prawie wszyscy posiadają wykształcenie średnie, niepełne wyższe i wyższe. A więc sposób patrzenia na pracę pod kątem ewentualnych jej zmian zależy widocznie od wykształcenia pracownika. Kultura umysłowa człowieka jest dla tej sprawy rzeczą najważniejszą, wykształcenie załogi jest czynnikiem decydującym o postępie w pracy. Im niższy jest poziom wykształcenia, tym częściej ocenia je się jako zbyt wysokie wobec potrzeb danej pracy i tym rzadziej widzi się możliwość ulepszenia pracy.

Ogólnie biorąc przytoczone dane świadczą, iż wykształcenie załogi, a w tym wykształcenie humanistyczne, ma dominujący wpływ na stosunki społeczne w procesie pracy, na stosunek pracownika do zakładu, na wydajność i postęp w pracy.

## VIII

W dawnych warunkach większej stabilności pracy i form życia społecznego wymagania wobec nauczyciela mogły być bardziej ustabilizowane. Raz zdobyta wiedza i sprawności wystarczały na długi okres pracy. Dziś rozwój nauki i techniki wprowadza zmiany i wymaga zmian we wszelkich dziedzinach działalności ludzkiej. Szczególnych zmian domaga się ten rozwój w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciel musi bowiem nie tylko zaznajomić dorastające pokolenie z aktualnym dorobkiem nauki i techniki, ale też musi przysposobić je do dalszego rozwoju, przygotować do coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Zadanie takie można osiągnąć jedynie pod warunkiem ciągłego zdobywania narastającej wiedzy, rozwoju własnej osobowości i twórczego ulepszania techniki pedagogicznej. Nauczyciel musi mieć dziś gruntowne wykształcenie naukowe w wielu dziedzinach wiedzy i musi się ciągle dokształcać. Przemiany w jego pracy wyprzedzać powinny przemiany w innych działach działalności ludzkiej.

Postęp nauki i techniki powoduje stopniowy zanik dawnej pracy niekwalifikowanej. Przed szkołą powstaje zadanie przygotowania całej młodzieży do korzystania i dalszego rozwoju nauki i techniki. Zadanie to w coraz szerszym zakresie odnosi się i do dorosłych. Chodzi o to, aby przezwyciężyć dawny sztywny podział życia człowieka na okres kształcenia oderwanego od pracy i na okres pracy nie związanej z kształceniem, aby odpowiednio zorganizowane kształcenie towarzyszyło wszelkim innym formom działalności ludzkiej, a tym samym by wzrastał postęp społeczny.

Integracja oddzielonych dotąd procesów kształcenia i pracy, która pogłębuje efekty w obu tych zakresach, wymaga nie tylko wysokiego poziomu edukacji kadr nauczycielskich, ale również szerokiego społecznego powiązania nauczyciela i wysokiego poziomu prestiżu tej grupy zawodowej. Tylko bowiem pod takim warunkiem nauczyciel będzie w stanie łączyć w sobie współczesną myśl naukową i współczesną praktykę społeczną, co stanowi nieodzowny warunek skutecznego nauczania i wychowania.

Nauczyciel musi mieć dziś grubą wiedzę o istniejących doktrynach społeczno-politycznych, o stosunkach prawnych w życiu publicznym, o węzłowych moralnych problemach współczesnego człowieka, o stosunkach gospodarczych. Wymaga tego demokratyzacja życia politycznego, która postępuje między innymi, a może głównie, za sprawą odpowiedniego nauczania i wychowania. Wymaga tego wzrost odpowiedzialności społecznej każdej jednostki, konieczność umiejętnego rozpatrywania łącznie spraw osobistych i społecznych. Tylko pod warunkiem gruntownej wiedzy i szerokich horyzontów społecznych można dziś skutecznie nauczać i wychowywać dzieci, młodzież i dorosłych.

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ

**О НЕКОТОРЫХ СВЯЗЯХ МЕЖДУ ОБРАЗОВАНИЕМ И ПРОИЗВОДСТВОМ**

Развитие труда привело к выделению многих областей человеческой деятельности, высоко механизированных и производительных. Большое разделение и механизация труда являются поворотным моментом в развитии производственного труда. Простые человеческие действия подвергаются все шире полному замещению через действия соответственных механических устройств. В этом заключается автоматизация производства, элиминирующая из производственных процессов непосредственное участие рабочей силы. Человек сохраняет за собой так называемые творческие действия, связанные с организацией и контролем за работой систем механических устройств. Этот прогресс, будучи продуктом всей донны развитой науки и техники, изменяет вполне требования по отношению к людям, занятым в хозяйстве. Исчезают прежние антиномии между так называемым общим образованием и приготовлением к труду. Широкое общее и общетехническое образование становится основным элементом подготовки к труду. Оно также решающим способом влияет на межчеловеческие отношения в работе и на дальнейший научно-технический прогресс.

Главными причинами недостаточного еще темпа перемен в производственном труде торчат в производственных привычках людей и в нехватке соответственных умений общественного содействия. Практически проблему эту можно успешно решить прежде всего соответственным всеобщим образованием. Дело в том, чтобы приспособить массы к прогрессу во всех областях труда и на всех профессиональных степенях, а это требует сформирования более эластичной и динамической личности, приспособленной к переменным трудовым задачам и к дальнейшему успешному самообразованию. Это дело вооружения масс широкими знаниями об обществе и умением общественного содействия высокого уровня моральной и умственной культуры, а тем самым соответственного общегуманного и общетехнического образования. Узкотехническая профессиональная подготовка на среднем уровне суживает и ограничивает производственные способности масс.

TADEUSZ MALINOWSKI

**ON SOME LINKS BETWEEN EDUCATION AND PRODUCTION**

The development of labour has left to distinguishing numerous areas of highly mechanized and effective human activity. Well advanced specialization and mechanization of work constitute a turning point in the development of production. Simple human activities are being replaced by the actions of machines. This is the very essence of automatization which, in fact, brings the disposal of direct human force. Man reserves for himself only the so-called creative activities connected with organizing and supervising the work of machines. This kind of progress, which is the outcome of the development of science and technology, changes radically the demands that are placed upon all people employed in our system of economy. The

traditional opposition between the so-called general education and fitness to perform a profession disappears. High general and technical education is a fundamental element of being prepared to work. This kind of education is a decisive factor in establishing proper human relations and in further progress of science and technology.

People's working habits and disability to cooperate are the main obstacles obstructing advances in production. This problem can be practically solved only by means of proper education open to everybody. It is necessary to introduce the masses to all branches of progress in all branches of work on all levels. This calls for a more elastic and dynamic formation of personality, adapted to changing tasks and to further efficient self-instruction. It is a question of providing the masses with a broad knowledge about the society, with ability to cooperate, and with high standards of moral and mental culture which necessitates introducing general education in humanities as well as in technological subjects. Narrow technological professional training on the secondary level reduces the productive potential of the productive of the masses.

## POJĘCIE METODY OBSERWACJI, JEJ TECHNIKA I GRANICE POZNAWCZE

Pierwszym sposobem poznawania świata zewnętrznego przez człowieka była obserwacja, która jest też matką wszystkich znanych dzisiaj metod naukowego badania. Dążenie do ciągłego doskonalenia obserwacji było źródłem pojawiania się coraz to nowych technik obserwowania, które stopniowo emancypowały się, stając się z czasem autonomicznymi metodami. Dobrą tego ilustracją może być historia eksperymentu, który jest najbliższym krewnym obserwacji. Stąd niekiedy bywa nawet określany jako obserwacja czynna w odróżnieniu od obserwacji „czystej”, która jest bierna. Nikt jednak dzisiaj nie utożsamia eksperymentu z obserwacją uważając słusznie, że są to dwie sobie bliskie, ale zarazem odrębne metody.

Fakt wspólnego pochodzenia wielu metod od obserwacji jest przyczyną licznych trudności definicyjnych i klasyfikacyjnych, czego wyrazem jest niesłuszna tendencja utożsamiania obserwacji z metodami od niej pochodnymi. A oto przykład takiego utożsamiania. M. Duverger wyróżnia następujące odmiany obserwacji:

1) obserwacja dokumentów: a) pisanych, b) statystycznych i c) innych obejmujących dokumentację techniczną, ikonograficzno-fotograficzną (w tym również filmy) oraz fonetyczną;

2) obserwacja bezpośrednia ekstensywna, czyli ankietowanie wybranej populacji uznanej za reprezentatywną;

3) obserwacja bezpośrednia intensywna, czyli wywiad, testowanie (podkr. — W. Z.), obserwacja uczestnicząca indywidualna i zespołowa<sup>1</sup>.

Nietrudno dostrzec, że podstawą tego podziału jest ogólna definicja obserwacji, jako metody polegającej na zamierzonym i planowanym spostrzeganiu podjętym w jakimś celu<sup>2</sup>. Istotnie, w każdym z tych trzech przypadków ogólnych mamy do czynienia ze spostrzeganiem integrującym procesy analizy i syntezy bądź wzrokowej, bądź słuchowej. Jednakże ten sposób ujęcia metody obserwacji obarczony jest licznymi brakami tak, że staje się nie do przyjęcia z punktu widzenia metodologii. Przede wszystkim nie uwzględnia w dostatecznym stopniu specyfiki apercypowanego źródła, które bezpośrednio wyznacza technikę analizy i opisu bez względu na to, czy w ostateczności mieliśmy do czynienia z jednorodnymi strukturami zmysłowymi. Czytanie dokumentu archiwalnego a spostrzeganie żywego procesu są czynnościami tak odległymi, że „wsadzanie” ich, z racji wspólnoty mechanizmów i pochodzenia, do jednego worka wydaje być nieuzasadnione. Zaciera się bowiem istotna różnica między sytuacją badawczą

<sup>1</sup> M. Duverger: *Méthodes des sciences sociales*. Paris 1962, PUF

<sup>2</sup> Por. T. Kotarbiński: *Elementy...*, s. 352.

V. Prihoda: *Wstęp do psychologii pedagogicznej*, s. 84.



archeologa i np. socjologa pracy. Konsekwencje omawianego tutaj stanowiska sięgają znacznie dalej. Gubi się po prostu sensowną podstawę podziału nauk na opisowe, eksperymentalne i in.

Powiedzieliśmy, że eksperyment jest najbliższej spokrewniony z obserwacją. Jeżeli zgodzimy się na dołączenie do tej pary rodzeństwa tylko spokrewnionych metod „obserwacji dokumentów”, wywiadu itp., to musimy uznać to, że archeologia jest nauką eksperymentalną. Jest to konsekwentnie narzucający się wniosek, przed którym nie uchronił się także M. Duverger. Uważa on, że kto obserwuje fakty, ten eksperymentuje. Nie inaczej bowiem można rozumieć zdanie takie, jak: „...nauki społeczne są eksperymentalne: wychodzą z faktów. Poszukiwanie faktów, ich obserwowanie jest właśnie pierwszorzędnym elementem metody tych nauk”<sup>3</sup>.

Przy konfrontacji z rzeczywistością badawczą twierdzenie to staje się zupełnie bezsensowne. Wychodzenie od faktów jest wprawdzie warunkiem koniecznym, ale, jak się później przekonamy, niestety niewystarczającym na to, aby uprawiać naukę eksperymentalną.

Zachodzi tedy potrzeba bliższego uwarunkowania definicji obserwacji, gdyż obiegowe określenia typu „postrzeganie zmysłowe planowe”<sup>4</sup> nie wystarcza, bo ostatecznie z postrzeganiem zmysłowym spotykamy się na każdym kroku w pracy badawczej. Tym nowym elementem nie może być oczywiście jakiś dodatkowy mechanizm podmiotowy.

Wydaje się, że owym wzbogaceniem spotykanych definicji obserwacji, niewątpliwie zbyt szerokich, winno być stwierdzenie, że w obserwacji chodzi o planowe spostrzeganie *z y w y c h p r o c e s ó w* już to społecznych, już to przyrodniczych. Taki sposób rozumienia przebiega w definicji obserwacji danej przez C. Bernarda, analogicznie rozumie ją M. Kreutz, pośrednio podtrzymując ją klasyfikacje metod badań pedagogicznych i psychologicznych spotykane w podręcznikach.

C. Bernard taką podaje definicję: „nazwę obserwatora przydajemy temu, który, stosując proste lub złożone techniki badania zjawisk, bez zmiany ich przebiegu, gromadzi fakty tak, jak je natura jemu objawia”<sup>5</sup>.

Analiza konkretnych badań zrealizowanych według deklaracji autorów metodą obserwacji czy prób definicyjnych wskazuje wyraźnie na to, że ukazywano zazwyczaj spostrzeganie zjawisk, które się dzieją wokół nas lub w nas samych (introspekcja)<sup>6</sup>.

W spotykanych u nas podręcznikach pedagogiki i psychologii wyodrębnia się słusznie poza obserwacją badanie wytworów ucznia i dokumentacji szkolnej jako samoistnych metod.

Podana wyżej definicja obserwacji ma jedynie charakter porządkowy

<sup>3</sup> M. Duverger: *Méthodes...* jw., s. 93.

<sup>4</sup> J. Joteyko: *Psychologia pedagogiczna*. Warszawa 1922, s. 3.

<sup>5</sup> Cl. Bernard: *Introduction à l'étude de la médecine...* Paris 1920. Delagrave, s. 27.

<sup>6</sup> Por. J. W. Jevons: *Zasady nauki*, t. II, dz. cyt., s. 8.

H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wrocław 1961, Ossol.

M. Kreutz: *Podstawy psychologii*. dz. cyt.

i użyteczny dla poruszanej tutaj problematyki. Natomiast dla sformułowania definicji adekwatnej do współczesnej techniki obserwacyjnej konieczne są pogłębione studia nad rozbudowaną już teorią obserwacji<sup>7</sup>, co przekracza znacznie ramy niniejszego artykułu.

Dlatego teraz krótko o kolejnych warunkach, jakie spełnić musi tak zdefiniowana obserwacja. A więc obserwacja musi być: obiektywna, wyczerpująca i wnikliwa, ujmować fakty nie zniekształcone.

1) Obserwacja powinna być obiektywna, czyli nie skażona nastawieniami obserwatora. Jest to złożona kwestia tych zniekształceń, które powstają z subiektywnej strony podmiotu obserwacji, a przez nią rozumie się intelektualne uwarunkowanie sposobów widzenia, rozumienia i oceniania przedmiotu obserwacji. Toć przecie zasób wiadomości i doświadczeń z danego zakresu oraz system poglądów z nim związanych sprawia, że „umysł ludzki — jak mówił Fr. Bacon — przypomina nierówne zwierciadło i nie odbija zjawisk przyrody bez zniekształceń”<sup>8</sup>.

Wpływ stanów emocjonalno-intelektualnych na wyniki obserwacji zilustrował Beveridge takim przykładem, który zasługuje na przytoczenie jeszcze dlatego, że była to intencjonalna próba sprawdzenia wśród fachowców adekwatności obserwacji w ogóle.

Otóż „na kongresie psychologów w Göttingen w czasie jednego z zebrań na salę wbiegł nagle jakiś człowiek, goniony przez drugiego, uzbrojonego w pistolet. W ciągu 20 sekund na sali rozegrała się krótka walka, padł strzał i obaj ludzie wybiegli z sali”<sup>9</sup>.

Jak widzimy, zdarzenie to wprawdzie niecodzienne było jednak bardzo krótkie i przez to chyba ubogie w szczegóły. Jednakże opis tego zdarzenia, dokonany na życzenie przez biegłych w obserwacji naukowej psychologów, nie był w ani jednym przypadku wolny od błędów. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, wyłowiony zresztą przez Beveridge'a, „że w przeszło połowie sprawozdań 10% szczegółów albo i więcej było oczywistym wymysłem”<sup>10</sup>.

Analiza tego przykładu jednoznacznie pokazuje, że fachowość nie jest czynnikiem wystarczającym na to, by wynik obserwacji odpowiadał temu, co rzeczywiście miało miejsce. Poprawność obserwacji zależy od bardzo wielu elementów składowych, zależnych subiektywnie od podmiotu. Zwrócić trzeba uwagę na dwa momenty konieczne, to jest na potrzebę uświadomienia sobie tego, że ma się dokonywać obserwacji (nastawienie na obserwację), i to, że obserwacja musi być kierowana jakąś ideą, czyli hipotezą roboczą.

<sup>7</sup> Ostatnio dokonuje się prób opracowania teorii obserwacji opartej na teorii informacji, jako działu cybernetyki. Między innymi Międzynarodowy Ośrodek Epistemologii Genetycznej w Paryżu wydał pracę pt.: *La Lecture de l'Experience, w której Benoit Mandelbrot zamieścił rozprawkę: Quelques problemes de la theorie de l'observation, dans le contexte des theories modernes de l'induction des statisticiens.*

<sup>8</sup> Zdanie Fr. Bacona przytoczone przez J. W. Jevonsa: *Zasady nauki, t. II, s. 11.*

<sup>9</sup> W. I. B. Beveridge: *Sztuka badań naukowych, s. 135.*

<sup>10</sup> W. I. Beveridge: *iw., s. 135.*

Zniekształcenia obserwacji powstają jeszcze z powodu niedoskonałości naszych zmysłów, które, jako niezależne od woli i zdolności intelektualnych jednostki, nazywać można uwarunkowaniem obiektywnie zależnym od podmiotu obserwującego. Receptory mają określone minima i maksima wrażliwości i procesy zachodzące poza tymi granicami są niedostępne obserwacji. Znane też są psychologii tzw. złudzenia optyczne, które w znaczny sposób utrudniają adekwatną ocenę spostrzeganych procesów i stosunków.

2) Obserwacja ma ujmować fakty nie zniekształcone. Tutaj chodzi o zniekształcenie pozapodmiotowe, to znaczy o zmiany zachodzące w samej rzeczywistości badanej pod niezamierzonym wpływem obserwatora. Obserwator bowiem uwikłany jest w symetryczną zależność z podmiotem obserwowanym. Obecność badacza jest zawsze jakąś ingerencją w obserwowany przedmiot, który pod tym wpływem ulega swoistym przekształceniom. Fakt ten odnotowany nawet na terenie nauk przyrodniczych jest szczególnie jaskrawy w naukach społecznych, w których przedmiotem badania jest człowiek układający świadomie swe działanie. Obserwator bezintencjonalnie wpływa na obserwowanego, który często kryguje się, po prostu gra. Obserwator też zależy od zmian przez siebie prowokowanych i w ten sposób powstaje łańcuch przekształceń fałszujących obserwację.

3) Obserwacja ma być wyczerpująca — nie oznacza to wcale, że ma być wszystkoistyczna. Obserwacja każdorazowo dąży do ujęcia wybranych elementów z określonej całości. Doboru tego, co ma podlegać obserwacji, dokonuje się według postawionych przed badaczem zadań poznawczych, których syntetycznym ujęciem jest właśnie hipoteza. Musi ona natomiast obejmować wszystkie, nawet najdrobniejsze szczegóły, ważne z punktu widzenia założenia naukowego. Każdy wybrany szczegół obserwowany być musi w całym swym bogactwie przejawiania się.

4) Obserwacja winna być wnikliwa — chodzi tutaj o równoczesne obserwowanie elementów przypuszczalnie z sobą związanych, a więc kolejne następstwa między nimi i zmiany im towarzyszące itp.

Konieczność spełnienia tych postulatów implikuje odrzucenie starych poglądów na obserwację, jako na najprostszą metodę badania, w której jedynym koniecznym narzędziem jest sam obserwator. Dla uczynienia zadość tym czterem warunkom poprawnej obserwacji trzeba skutecznie przeciwdziałać subiektywnym i obiektywnym ograniczeniom podmiotu obserwującego przez wprowadzenie dodatkowych środków technicznych.

Dodać jednak trzeba, że dla wyzwolenia wyników obserwacji z wpływów nastawień umysłowych obserwatora nie wystarczy samo wprowadzenie urządzeń technicznych. Obserwator musi spełnić warunek maksymalnej rzetelności etycznej. Nie wolno mu dbać tylko o to, by fakty potwierdzały słuszność jego poglądów. „A więc owocnie pracujący badacz — pisze Jevons — musi łączyć w sobie różne cechy: musi sobie wyraźnie uświadomić, jakich wyników się spodziewa, i mieć zaufanie co do prawidłowości swych

teorii, ale przy tym musi mieć tę bezstronność i giętkość umysłu, które pozwalają mu przyjmować nie sprzyjające wyniki i odrzucać błędne poglądy”<sup>11</sup>.

Do najwcześniejszych środków zapobiegania niedostatkom ludzkiego umysłu (nastawieniom i pamięci) należało natychmiastowe notowanie zaobserwowanych faktów i związanych z nimi refleksji badacza. Gwoli jeszcze większego obiektywizowania obserwacji i zapewnienia właściwego doboru szczegółów mających jej podlegać konstruowano w psychologii i pedagogice liczne arkusze obserwacyjne, karty indywidualne czy też przewodniki<sup>12</sup>. W tej postaci spełniano już przez Bacona formułowany postulat dokumentowania badań naukowych, jako elementarnego warunku obiektywizacji wyników.

Ten niewątpliwy postęp w technice obserwacyjnej nie usunął w dalszym ciągu groźby subiektywno-obiektywnych zniekształceń podmiotowych. W dalszym ciągu notował obserwator, który mógł utrwać tylko to, co nie wymknęło się z pola jego uwagi, i to, co było dostępne jego receptorom.

W badaniach społecznych przedmiotem obserwacji jest człowiek, który, jak wiemy, dostosowuje swe działanie do domyślnych wzorów uznawanych przez badacza. Dla uniknięcia tych zniekształceń faktów badacz czyni noty post factum. Znowu czas dzielący obserwację od momentu opisywania faktów zaobserwowanych działa na niekorzyść wyników badania. Przekształcenia tak powstałe znane są w socjologii jako obrazy ideacyjne, w których zatarty w pamięci fakt stopiony z subiektywną wizją tworzy taką nową całość, iż trudno rozpoznać to, co było, od tego, co zostało dodane.

Wyliczone braki obserwacji wzbogaconej o arkusze itp. można zniwelować tylko przez jak najszersze wykorzystanie nowych technik. Ostatnie zdobycze teletechniki i elektroniki mają jeszcze większe znaczenie, jak to niebawem zobaczymy, dla nauk społecznych niż teleskop dla astronomii.

Obraz filmowy i magnetofonowy wolny jest od subiektywizmu i schematyzmu. Materiał obserwacyjny tak utrwalony dostępny jest w nie zniekształconej postaci wielu innym zainteresowanym badaczom, którzy w każdej chwili mogą sprawdzić słuszność dokonanych uogólnień przez pierwszego obserwatora.

Dzięki zastosowaniu filmu jesteśmy w stanie uchwycić i utrwalić bardzo wiele drobnych szczegółów, które nieuzbrojonemu oku są niedostępne, fazy szybkich działań, pozornie jednolitych ruchów, reakcji chemicznych, eksplozji itp.

W najbliższej przyszłości arsenał technicznych środków obserwacji wzbogaci się o telewizję z jej techniką telerecordingu, czyli magnetycznego

<sup>11</sup> W. S. Jevons: *Zasady nauki*, t. II, s. 14.

<sup>12</sup> Por.: J. Wł. Dawid: *Przewodnik ułatwiający poznanie dziecka*. Arkusz obserwacyjny Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psychologicznym im. J. Joteyko, Warszawa 1933, NK.

utrwalania fonii i wizji. I to, co jest w tej chwili nowością techniczną w przemyśle, stanie się narzędziem codziennego użytku tak, jak mikroskop w laboratorium przyrodnika.

Już przy dzisiejszym stanie techniki pomijanie w obserwacji naukowej środków wzrokowo-słuchowych wydaje się być niedopuszczalne, gdyż pozwalają one na: a) obiektywne, b) pełne z całym bogactwem szczegółów, c) dyskretne, czyli bez zniekształceń faktów — rejestrowanie zdarzeń obserwowanych. Olbrzymie wprost znaczenie poznawcze tych technik polega na tym, że utrwalone obrazy można do woli odtwarzać w niezmiennej ich postaci, co umożliwia badaczowi dokonywanie uogólnień z namysłem poprzez ciągle odtwarzanie procesów obserwowalnych. Tenże sam walor tych środków sprawia, że materiały są w analogicznej formie dostępne i innym badaczom, słowem, możliwa jest kolektywna kontrola adekwatności budowanej teorii.

W tym miejscu dla jasności dodać trzeba, że ani nagrywanie dźwięku, ani filmowe utrwalanie ruchu nie jest samą obserwacją. Taśma magnetofonowa i filmowa są jeno narzędziami obserwacji, działającymi w ręku sprawnego badacza. Obserwacja też nie polega na ich spostrzeganiu, jako wytworów<sup>13</sup>, lecz tylko jako „wizerunków” obserwowanej rzeczywistości. Są też czymś diametralnie różnym od dokumentów, mających być według Duvergera przedmiotem obserwacji. Innymi słowy, narzędzia te nie są przedmiotem, lecz tylko środkiem obserwacji — a to są dwie różne rzeczy!

Dzięki opisanym tutaj środkom technicznym obserwacja staje się metodą coraz bardziej ścisłą, a uzyskane wyniki nabierają wysokich walorów obiektywności i tym samym wiarygodności. W ten sposób obserwacja zbliża się coraz bardziej w swej doskonałości do eksperymentu, jako tej najbardziej z obserwacją spokrewnionej metody. Jednakże obserwacja nie pozwala na bezsporne stwierdzenie związków powszechnych i zależności przyczynowo-skutkowych.

W obserwacji możemy tylko ująć współwystępowanie lub następowanie po sobie zdarzeń w czasie i przestrzeni, co nie zawsze jest jednoznaczne z zależnością przyczynową. Na tę słabą stronę obserwacji wskazywano już dawno, np. de Morgan<sup>14</sup>, i to mylne przypuszczenie znalazło swą filozoficzną formułę — „post hoc, ergo propter hoc”<sup>15</sup>. Ten błąd utożsamiania następstwa w czasie z zależnością przyczynową występuje tam, gdzie kontentujemy się rejestracją faktów zaobserwowanych, słowem, w tych wypadkach, w których badacz stał się — jak powiedział I. P. Pawłow — „archiwariuszem faktów.”

W nauce jednak zależy nam na dowolnym stwierdzeniu zależności przyczynowo-skutkowych i tylko w szczególnych wypadkach niektórych nauk

<sup>13</sup> Por. M. Kreutz: Podstawy psychologii, dz. cyt.

<sup>14</sup> Por. W. S. Jevons: Zasady nauki, t. II, dz. cyt. s. 23—26.

<sup>15</sup> Formuła post hoc, ergo propter hoc — po czymś, więc wskutek tego oznacza nieuzasadniony wniosek o związku przyczynowym tylko na podstawie zaobserwowanego następstwa zjawisk.

można się ograniczyć do metod korelacyjnych. Natomiast wszędzie tam, gdzie istnieją techniczne i etyczne możliwości zastosowania eksperymentu, należy tę metodę wprowadzić.

Dopiero zastosowanie eksperymentu w badaniach naukowych pozwala na uzyskanie nieodpartych dowodów na istnienie związku powszechnego (przyczynowego) między określonymi zjawiskami. Z tego zaś, cośmy już stwierdzili, wynika, że obserwacja jest koniecznym etapem wstępnym dla formułowania hipotez roboczych do eksperymentalnej weryfikacji.

Metoda eksperymentalna jest niewątpliwie najlepsza, chociaż nie nadaje się do badania wszystkich zjawisk nawet w obrębie jednej nauki. Na przykład psychologia w bardzo szerokim zakresie posługuje się eksperymentem i z tego powodu słusznie jest mianowana nauką eksperymentalną, ale traktuje również o takich problemach, które bezpośredniemu badaniu eksperymentalnemu poddane być nie mogą — chociażby problem uczuć! Analogicznie przedstawia się sprawa w innych naukach, w tym i w dydaktyce, która bodaj w najszerszym zakresie spośród wszystkich nauk pedagogicznych korzysta z metody eksperymentu. Słowem, obserwacja jest jedną z wielu metod badania naukowego, której nie można pominąć w najbardziej złożonych i zaawansowanych badaniach pedagogicznych, a jej systematyczne udoskonalanie zbliża ją coraz bardziej do ścisłego eksperymentu.

ALEKSANDER TARCZYŃSKI  
GRUDZIĄDZ

## EKSPERYMENTALNE STUDIUM NAUCZYCIELSKIE SPRAWĄ KONIECZNĄ

### I

Reforma kształcenia nauczycieli zapewniająca wykształcenie na wyższym poziomie jest słuszna i nie może być odwrotu od tej koncepcji. Licea pedagogiczne muszą ustąpić wyższej i doskonalszej formie kształcenia i przejść do historii. Dyskusja w tym względzie powinna być zakończona. Natomiast konieczną staje się dalsza dyskusja zmierzająca do udoskonalenia nowej formy kształcenia nauczycieli, jaką jest studium nauczycielskie dwuletnie. Konieczne również jest zarezerwowanie miejsca w systemie reformy na próby i eksperymenty dla dalszego doskonalenia systemu kształcenia nauczycieli. Witane z optymizmem kilka lat temu studia nauczycielskie stają się dziś przedmiotem krytyki zarówno od strony formy, treści, jak i funkcji społecznej i rodzą się pewne obawy, czy zdołają one zrealizować zapotrzebowanie społeczne i zapotrzebowanie zreformowanej szkoły podstawowej. Główny wysiłek reformy kształcenia nauczycieli zmierza, jak się wydaje, w kierunku podnoszenia poziomu intelektualnego nauczyciela — wyposażenia go w gruntowną wiedzę i technikę pedagogiczną. Jest to słuszne i zrozumiałe ze względu na zapotrzebowanie, o którym była mowa. Natomiast, zdaniem naszym, nie docenia się roli wychowania i kształtowania cech charakteru przyszłego nauczyciela w projektowanym systemie. Jeżeli dokonamy rejestru niespecyficznych i specyficznych cech charakteru nauczyciela w sensie normatywnym i przeanalizujemy możliwości i warunki studiów nauczycielskich na odcinku kształtowania ich — to zarysują się nam dość wyraźnie niedomagania na odcinku wychowania. Każdy musi się zgodzić z tym, że nauczyciel dnia dzisiejszego czy przyszłości powinien posiadać, między innymi, takie cechy charakteru:

- a) głęboki patriotyzm ludowy i internacjonalizm proletariacki, wyrażający się w oddaniu ideologii socjalistycznej, zaangażowaniu się w budownictwie socjalizmu, miłości do kraju i jego postępowych tradycji,
- b) humanizm socjalistyczny, tj. miłość ludzi pracy, dzieci, sympatia, życzliwość, solidarność,
- c) skłonność do oddziaływania społecznego, a zwłaszcza potrzeba wewnętrzna szeregienia propagandy idei i moralności socjalistycznej,
- d) potrzeba doskonałości i dążenie do doskonalenia siebie i innych,
- e) moralna odwaga, energia w realizowaniu ideałów socjalistycznych,
- f) zdolność sugestywna,
- g) poczucie obowiązku i odpowiedzialności oraz inne.

To są zarówno cechy charakteru, jak i zarazem główne motywy i siły napędowe do wyteźzonego i systematycznego działania, zapewniające wpływ wychowawczy i powodzenie pedagogiczne. Te cechy i głębokie motywy zdobywa się w długim procesie wychowawczym. Zdobywa się je w wieku podatnym na wpływy wychowawcze, a więc w wieku dorastania i wczesnej młodości, który charakteryzuje się dużą plastycznością nerwową i emocjonalnym zabarwieniem.

Dotychczasowy model studium nauczycielskiego nie ma warunków zapewnienia wychowania wyżej wymienionych cech charakteru, będących podłożem postaw moralnych i społecznych i postaw zawodowych. Nie ma obiektywnych warunków wywierania wpływu wychowawczego na kształtowanie się postaw. Postawy mają swe założenia w psychice w okresie rozwoju młodzieży poprzedzającym wstąpienie na studia nauczycielskie. Studia nauczycielskie bazując kształcenie na młodzieży zrekrutowanej ze szkół średnich już uformowanej do pewnego stopnia psychicznie, o nastawieniach nie zawsze pedagogicznych — borykają się z trudnościami wychowawczymi, kierując niejednokrotnie wysiłki na reedukację pedagogiczną. Szczególnie trudnym odcinkiem w pracy wychowawczej studiów nauczycielskich jest wytwarzanie postaw społecznego zaangażowania, wytwarzania nastawienia i zamiłowań na wychowanie małych dzieci zarówno w dziedzinie dydaktycznej, jak i w organizacjach dziecięcych. Wytwarzanie postaw zaangażowania do pracy społecznej jak i do pracy w organizacjach dziecięcych może dokonać się głównie na drodze i w atmosferze przeżywania emocjonalnego, które jest właściwością okresu poprzedzającego wstąpienie do studium nauczycielskiego.

Także i w rozwoju zainteresowań młodzieży — studium nauczycielskie ma małe możliwości działania, ponieważ te są wynikiem dłuższego procesu rozwoju, na który studium nauczycielskie nie miało wpływu, aby je budzić i kształtować pod kątem swoich potrzeb. Młodzież przybywa do SN z takimi czy innymi zainteresowaniami — często z konieczności i nie po linii swych zainteresowań.

Studia nauczycielskie wprawdzie mają możliwość osiągnięcia takich efektów wychowawczych, jak ukształtowanie naukowego poglądu, ukształtowanie oblicza ideowo-politycznego, ukształtowanie laickiego stylu życia, działania i myślenia, samodzielności myślenia — ale to wszystko odbywa się na stosunkowo wąskim odcinku wiedzy, a to ze względu na monotekniczny charakter studiów — wąską specjalność sprowadzoną do jednego lub dwóch przedmiotów.

Niedomagania i trudności, jakie cechują studia nauczycielskie, a które poruszyliśmy wyżej tylko wrywkowo — świadczyłyby o apsycho logicznym podejściu do reformy kształcenia nauczycieli.

Studia nauczycielskie miały stosunkowo krótki okres czasu na dopracowanie się form, metod pracy — nie przeszły solidnie przez okres eksperymentalny. Odcinając się radykalnie od formy kształcenia, jaką były licea pedagogiczne, które miały, bądź co bądź, dobre metody wychowania, wypracowane w ciągu długich lat — studia nauczycielskie nie mogą w żaden sposób przejąć ich dorobku pedagogicznego, ponieważ nie pozwala na to ani wiek młodzieży, ani krótki okres kształcenia, ani program.

Głosy krytyki pod adresem reformy kształcenia nauczycieli są podyktowane również troską o podniesienie poziomu pracy szkoły i poziomu pracy oświatowo-kulturalnej na wsi. Na wsi bowiem znajduje się znaczny odsetek przepołowionej szkoły o klasach I—IV. Poza tym wieś oczekuje na pracowników oddanych pracy oświatowo-kulturalnej. Studia nauczycielskie są nastawione na duże szkoły, a nie na szkoły o mniejszej liczbie nauczycieli, na organizacje młodzieżowe, a nie na dziecięce, na pracę raczej w miastach, a nie na wsi. Widoczne są zatem luki w systemie kształcenia, które należy szybko wypełnić.

Gdyby studia nauczycielskie miały zadość uczynić wszystkim postulatami krytyki i wymaganiami — rozrosłyby się do ogromnych rozmiarów pod względem programowym. Dlatego, zdaniem naszym, należałoby uwzględnić w systemie i małe formy kształcenia do małych form, ale jakże precyzyjnych i subtelnych, jakimi są klasy I—IV szkół, zwłaszcza na wsi, zajęcia pozalekcyjne, organizacje dziecięce, zwłaszcza drużyny zachowe, zajęcia oświatowo-kulturalne z nastawieniem na wieś.

Nie mamy możliwości wystąpić z konkretnymi wnioskami odnośnie do ulepszenia



modelu istniejącego studium nauczycielskiego, ale na podstawie długoletniej pracy w zakładach kształcenia nauczycieli, jakimi były licea pedagogiczne, korespondencyjne licea pedagogiczne, wieczorowe studium nauczycielskie — pragniemy uzasadnić potrzebę zorganizowania eksperymentalnego studium nauczycielskiego.

## II

### Założenia projektu eksperymentalnego studium nauczycielskiego

U podstaw eksperymentalnego studium nauczycielskiego widzimy dwa założenia:

a) zarządzenie na bieżąco tym trudnościom, jakie zarysowują się z racji likwidacji liceów pedagogicznych i wprowadzania formy studium nauczycielskiego, a to przez oparcie się na dorobku liceów pedagogicznych i na walorach studiów nauczycielskich,

b) wypróbowanie w oparciu o metodę porównawczą, czy eksperymentalne studium nauczycielskie spełnia swoją funkcję społeczną, wynikającą z zadań postawionych mu w organizacji.

1. Nazwa i charakter eksperymentalnego zakładu. Proponujemy nazwę: STUDIUM NAUCZYCIELSKIE eksperymentalne, a nie eksperymentalne liceum pedagogiczne. Byłoby ono siedmioletnie, dwustopniowe, oparte o ośnioklasową szkołę podstawową, jedno- lub dwuciągowe, jedno w kraju albo jedno w województwie albo jedno na dwa województwa.

2. Zadania projektowanego studium:

a) Wykształcić typ nauczyciela-wychowawcy z uwzględnieniem w równej mierze zarówno wysokiego poziomu wiedzy i techniki pedagogicznej, jak i cech charakteru, zwłaszcza postaw moralno-społecznych i zawodowych.

b) Wykształcić nauczyciela o szerokiej specjalności do czekających go zadań, a nie do nauczania przedmiotów, do szkół o małej liczbie nauczycieli.

c) Obok głównej specjalności do nauczania początkowego należy przygotować go do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych w oparciu o program przedmiotów artystycznych i technicznych i przygotowanie harcerskie do pracy w drużynach ruchowych, a następnie do prowadzenia pracy oświatowo-kulturalnej w środowisku wiejskim.

d) Przygotować kandydata do pracy samodzielnej i badawczej w oparciu o nowoczesne metody kształcenia, ponieważ kandydat ma odbywać część studiów zaocznie.

e) Twórczo przejąć dorobek pedagogiczny liceów pedagogicznych: formy pracy, metody, środki, literaturę pedagogiczną, majątek, doświadczoną kadrę pedagogiczną.

3. Program projektowanego studium nauczycielskiego (zarys.). Program byłby dwustopniowy realizowany naocznie na kursach I—V i realizowany zaocznie na kursach VI—VII — razem w ciągu 7 lat nauki.

a) Program I stopnia:

- program liceum ogólnokształcącego z uwzględnieniem w szerszej mierze przedmiotów artystycznych i technicznych we wszystkich latach szkolenia oraz metodyk nauczania tak jak w liceum pedagogicznym.
- przedmioty pedagogiczne z metodyką oraz przedmioty pomocnicze, jak np. psychologia, socjologia, higiena od kursu III do V.
- praktyka pedagogiczna jak dotychczas w liceum pedagogicznym,
- zagadnienia harcerskie — zachowe w dotychczasowym wymiarze wraz z praktyką harcerską jak w liceum ped. w Grudziądzu,
- zajęcia pozalekcyjne jak w liceum ped. w Grudziądzu,
- elementy pracy oświatowo-kulturalnej z podkreśleniem praktyki jak w liceum ped. w Grudziądzu, Tucholi.

Program I stopnia zakończony byłby pod koniec V kursu egzaminem dojrzałości liceum ogólnokształcącego oraz promocją na kurs VI.

b) Program II stopnia. Program drugiego stopnia posiadałby dwa kierunki szkolenia:

- kierunek nauczania początkowego + przedmioty artystyczno-techniczne (zajęcia pozalekcyjne) z uwzględnieniem dotychczasowego programu SN na tych kierunkach,
- kierunek nauczania początkowego + przedmioty oświatowo-kulturalne w oparciu o program SN kult.-oświatowy w Łodzi dostosowany do potrzeb środowiska i możliwości nauczyciela oraz o praktykę w tej dziedzinie liceum pedagogicznego w Tucholi i Inowrocławiu.

Na obu kierunkach byłby uwzględniony program instruktorski szkolenia harcerskiego oraz organizacji młodzieżowych.

4. Tok studiów na eksperymentalnym studium nauczycielskim. Zasadniczą cechą wyróżniającą eksperymentalne studium nauczycielskie od studium naocznego, mogącą budzić najwięcej zastrzeżeń, byłaby zaoczna forma zdobywania studiów na II stopniu, czyli na VI i VII kursie. Uczeń po uzyskaniu świadectwa dojrzałości i uzyskaniu promocji na kurs VI udaje się do wytypowanej przez inspektora oświaty szkoły na wsi i tam odbywa dwuletni, płatny staż nie jako niekwalifikowany nauczyciel, a jako stażysta-praktykant. W czasie tej praktyki realizuje on program teoretyczny eksperymentalnego studium VI i VII roku i pisze pracę dyplomową. Z form pracy, jakie przewiduje się w systemie zaocznym, byłyby: samodzielna praca domowa pod kierunkiem SN, konsultacje, sesje zimowa i letnia, kolokwia, prace kontrolne, egzaminy końcowe, a następnie pod koniec siódmego kursu egzamin praktyczny nauczycielski w szkole i miejscowości, w której pracuje, a to dla wykazania swego dorobku w szkole, jak i w środowisku, a następnie zdaje na SN egzamin teoretyczny dyplomowy, równający się przyszłemu WSN. Uzyskany dyplom uprawniałby do odbywania dalszych studiów z odpowiednim zaliczeniem na kierunkach pedagogicznym, socjologii, psychologii na uczelniach akademickich. Uzyskany dyplom dawałby przede wszystkim kwalifikacje do nauczania w szkołach o klasach I—IV szkół na wsi jak i w mieście oraz w zakresie przedmiotów artystyczno-technicznych w klasach I—VIII, dawałby jednocześnie tytuł instruktora harcerskiego i instruktora oświatowo-kulturalnego.

5. Szkoła ćwiczeń byłaby integralną częścią eksperymentalnego studium pod każdym względem. Byłaby to szkoła jednociągowa o klasach I—VIII.

6. Projekt zapewnia drożność, tj. przejścia np. z klasy II LO na III kurs i odwrotnie z II kursu na III rok LO, a następnie zapewnia absolwentom dawnych liceów pedagogicznych kontynuowanie studiów zaocznych na obu kierunkach kształcenia w eksperymentalnym studium.

7. Projekt liczy się z dobrymi warunkami rekrutacyjnymi i lepszym doбором pedagogicznym do zawodu nauczycielskiego po 8 klasie szkoły podstawowej. Zapewnia atrakcyjność nauki i zawodu zwłaszcza dla młodzieży wiejskiej z racji zatrudnienia na płatnym stażu po V roku nauki. Tok studiów będzie mobilizował do kontynuowania na stopniu zaocznym, będzie mobilizował do angażowania się tak w pracę szkoły, jak i w pracę środowiska, a to dzięki perspektywie na uzyskanie dyplomu. Podstawowym rysem kształcenia na VI i VII kursie jest zdobywanie wiedzy i techniki w toku pracy zawodowej. Jest to korzystne zarówno dla stażysty, jak i dla szkoły, i dla środowiska, w którym będzie pracował. Dzięki temu będą wyeliminowane trudności wychowawcze, z którymi niejednokrotnie boryka się studium zaoczne. Względem, że stażysta będzie zbyt obciążony pracą — wydaje się nieistotnym. Wyniesione ze studiów I stopnia zamilowania, nastawienia i umiejętności do samodzielnej pracy badawczej, a następnie racjonalna organizacja pracy wyeliminują te

obawy. Obserwacje młodzieży studiującej w korespondencyjnym liceum pedagogicznym potwierdzają słuszność wiązania teorii z praktyką. Młodzież nie mająca obowiązków rodzinnych w ciągu dwóch lat stażu (jakby terminu) będzie miała dość czasu na wykonanie programu studiów. Można zaryzykować powiedzenie, że studia zaoczne w tym wieku są bardziej efektywne niż werbalna nauka w formie naocznej.

8. Eksperymentalne studium nauczycielskie nie będzie imprezą kosztowną. Będzie to bardzo tania szkoła. Przyjmujemy etat = 18 godzin, stawki jak w liceum pedagogicznym, inne czynności szkolenia jak w korespondencyjnym liceum pedagogicznym.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WASYLKOWSKA KSENIA  
WROCLAW

## NIEPOWODZENIA W NAUCE SZKOLNEJ — PRZYCZYNY TKWIĄCE W SAMYM UCZNIU

Niepowodzenia w nauce szkolnej, przejściowe lub względnie trwale, odzwierciedlające się w drugoroczności i odsiewie szkolnym, stają się coraz poważniejszym problemem pedagogicznym. Badania przeprowadzone przez UNESCO w 1956 r. wykazały, że niepowodzenia w nauce są zjawiskiem masowym i powszechnym, chociaż w różnych krajach i na różnych szczeblach nauczania występują z niejednakową ostrością<sup>1</sup>.

W polskiej literaturze pedagogicznej zagadnieniu niepowodzeń w nauce poświęca się ostatnio dość dużo miejsca. Większość prac na ten temat omawia prawie wyłącznie przyczyny niepowodzeń, przede wszystkim dydaktyczne<sup>2</sup>. Tylko nieliczne z nich zajmują się także niepowodzeniami wynikającymi z tych przyczyn i koniecznymi dla ich zlikwidowania środkami zaradczymi. Wynika to w dużej mierze z faktu, że prawie wszystkie dotychczasowe badania zdążyły do uchwycenia zależności między niepowodzeniem rozumianym bardzo ogólnie, bez szczegółowej analizy jego przejawów, a jednym z czynników typu dydaktycznego, psychicznego lub środowiskowego. Omawiane badania zmierzały do wykrycia częstotliwości występowania zjawiska, co prowadziło w efekcie do statystycznego ujmowania wyników badań. Tego rodzaju założenie wymagało objęcia badaniami setek, a nawet tysięcy uczniów, co upoważniało do ukazywania problemów pedagogicznych, ale nie dawało materiału do pogłębionej analizy przyczyn niepowodzeń<sup>3</sup>.

Brak analizy konkretnych przypadków i pełnych opracowań z uwzględnieniem wzajemnych wpływów i zależności różnych czynników jest poważnym mankamentem publikacji na temat niepowodzeń, podkreślanym przez wielu autorów. Równie istotnym brakiem jest zbyt mała ilość badań dotyczących przyczyn tkwiących w samym uczniu, a nazywanych powszechnie psychicznymi. W dostępnej mi literaturze znalazłam tylko jedną pozycję zajmującą się między innymi szerszym omówieniem tego rodzaju przyczyn<sup>4</sup>.

Wychodząc z założenia, że dotarcie do istotnych przyczyn niepowodzeń w nauce jest możliwe tylko przez:

- 1) dokładne i wszechstronne zbadanie konkretnych indywidualnych przypadków;
- 2) poznanie wzajemnej zależności stwierdzonych niepowodzeń i ich przyczyn, co z kolei umożliwi zastosowanie środków zaradczych;
- 3) ustalenie przyczyn typu psychicznego, które w zdecydowanej większości niepowodzeń odgrywają bardzo istotną rolę, pozostając przy tym zawsze w ścisłej

<sup>1</sup> I. Janiszowska: Zagadnienie drugoroczności i opóźnień w nauce szkolnej przedmiotem badań UNESCO. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1957/4.

<sup>2</sup> Najciekawsze i najobszerniejsze pozycje, jakie ukazały się ostatnio, to Cz. Kupisiewicz: *Niepowodzenia dydaktyczne*. W-wa 1962, PWN i M. Tyszkowa: *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. W-wa 1964, PWN.

<sup>3</sup> Por. R. Gal: *Zagadnienie opóźnień w nauce szkolnej*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958, nr 1; Okoń W.: (red.) *Badanie wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących*. W-wa 1951, NK.

<sup>4</sup> M. Tyszkowa: *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. W-wa 1964, PWN.

łącności z czynnikami społecznymi i dydaktycznymi — przedmiotem swoich badań uczyniłam niepowodzenia w nauce uwarunkowane przyczynami tkwiącymi w samym uczniu. W związku z tym zdecydowałam się na możliwie wnikliwe analizowanie indywidualnych przypadków aktualnych niepowodzeń w nauce. Takie określenie przedmiotu badań wymagało odpowiedniego doboru przypadków oraz metod zbierania materiału. Rezygnując z ogólnych i jednostronnych badań typu statystycznego nadałam im charakter wszechstronnej analizy, co zmusiło mnie do ograniczenia liczby badanych do dziesięciu — były to jednak przypadki typowe.

Badania przeprowadzono na terenie dwu szkół gromadzących większą niż przeciętnie liczbę dzieci trudnych i opóźnionych w nauce — w Szkole Podstawowej przy Wojewódzkiej Przychodni Zdrowia Psychicznego i w jednej z rejonowych szkół podstawowych we Wrocławiu w klasach IV — VII. Wszyscy uczniowie byli przebadani przez psychologa i pod względem umysłowym nie wykazywali odchyłeń od normy. Główną metodą badań była obserwacja uczniów na zajęciach szkolnych, obejmująca od 15 do 25 jednostek lekcyjnych i 2—5 godzin zajęć pozalekcyjnych. Jako metody uzupełniające stosowałam testy wiadomości<sup>3</sup>, wywiady szkolne i domowe oraz analizę dostępnej dokumentacji i wytworów uczniów.

Klasyfikacja zebranego materiału oraz jego analiza wykazały, mimo niewielkiej ilości przebadanych uczniów, wyraźne zbieżności w rodzajach przyczyn niepowodzeń, a także w ich wzajemnych powiązaniach. Dotyczy to przede wszystkim przyczyn tkwiących w samym uczniu, które stanowiły główny przedmiot badań. Przyczyny tkwiące poza uczniem, które również uwzględniam, są bardziej różnorodne i indywidualne. Omawiane przeze mnie poniżej psychiczne przyczyny niepowodzeń były zresztą tak silnie ze sobą sprzężone, że trudno było ustalić, które z nich są pierwotne, a które wtórne. Prawie każdy czynnik wywoływał tutaj reakcję cyrkularną — niepowodzenia dawały w efekcie niechęć do nauki, a ta z kolei była główną przyczyną następnych niepowodzeń. Ta ścisła zależność od siebie różnych czynników prowadziła do powstawania błędnego koła, którego przerwanie było zwykle utrudnione nie tylko przez braki w wiadomościach, lecz także na skutek przyjęcia przez nauczycieli, rodziców i zespół uczniowski stałego stosunku do danego dziecka jako do ucznia słabego w nauce.

W powstawaniu niepowodzeń w nauce najpoważniejszą, a jednocześnie specyficzną rolę odegrały braki w wiadomościach i umiejętnościach. Traktowane zwykle w literaturze pedagogicznej jako objaw niepowodzeń w nauce, zaległości są bardzo istotną i najbardziej bezpośrednią przyczyną opóźnienia w nauce. Braki w wiadomościach jako przyczyna niepowodzeń wystąpiły w wszystkich badanych uczniach i chociaż zawsze pozostawały w ścisłym związku z innymi czynnikami, to jednak one w większości przypadków decydowały ostatecznie o niepowodzeniu. Dotyczy to zwłaszcza tych uczniów, którzy przy stosunkowo poprawnym stosunku do nauki w zmienionym zespole i innych korzystniejszych warunkach (w szkole WPZP) nie mogli mimo dużych wysiłków wyrównać poważnych zaległości w wiadomościach.

Braki w wiadomościach i umiejętnościach występowały u różnych uczniów w różnym zakresie i formie. Różne też były ich konsekwencje i przyczyny. U kilku uczniów zaległości były bardzo duże i dotyczyły nawet podstawowych wiadomości i umiejętności (czytanie, liczenie), u innych obejmowały tylko pewne partie materiału z niektórych przedmiotów. Brak wiadomości przejawiał się na zewnątrz bądź w braku odpowiedzi, bądź w licznych błędach w pracy pisemnej czy odpowiedzi ustnej. Utrudniał on przyswojenie nierozumianego nowego materiału, zwłaszcza w zakresie przedmiotów o liniowym układzie programu, gdzie kolejne tematy pozostawały ze sobą w ścisłym związku (matematyka, fizyka, historia). Ten stan rze-

<sup>3</sup> Posłużyłam się testami z pracy J. Konopnickiego: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko. W-wa 1957, PWN (Dodatek).

czy uniemożliwiał wykonywanie domowych i klasowych prac pisemnych i odpowiadanie na pytania odnoszące się do danego materiału. Braki w podstawowych szkolnych umiejętnościach — czytaniu, pisaniu, liczeniu — były przyczyną stałych błędów w tych czynnościach.

Przeprowadzone przeze mnie badania pozwoliły mi na ustalenie jedynie aktualnych przyczyn braków w wiadomościach i umiejętnościach. Było nimi czasem sporadyczne, a nie dostrzegane przez nauczycieli nieopanowanie pewnej partii materiału, spowodowane nieobecnością w szkole lub częściowo czy chwilowo niekorzystnymi warunkami domowymi. Dość częstą przyczyną braku wiadomości były błędy dydaktyczne nauczyciela — niewłaściwe metody (werbalne, nieaktywizujące, niepoglądowe), brak kontroli stopnia opanowania wiadomości, brak ćwiczeń utrwalających. Wymienione przyczyny były szczególnie charakterystyczne dla niewielkich i sporadycznych braków w wiadomościach. Poważniejsze i bardziej trwale zaległości były związane natomiast u obserwowanych uczniów przeważnie z niewłaściwym stosunkiem do nauki szkolnej, który wyrażał się w niepoprawnym zachowaniu się na lekcji.

Niewłaściwa postawa ucznia na lekcji występowała najczęściej obok braku wiadomości i była jego następstwem. Ze względu na to, że negatywny stosunek do nauki był równie bezpośrednią przyczyną niepowodzeń jak omówiony brak wiadomości i umiejętności i że był on powodowany między innymi także wcześniejszymi brakami w wiadomościach i związanymi z nimi niepowodzeniami, omawiam je oddzielnie. Oddzielne omawianie tych dwu przyczyn jest uzasadnione również faktem, że w pierwotnych przypadkach niepowodzeń przyczyną były tylko braki w wiadomościach, w kolejnych zaś o niepowodzeniach decydowała przede wszystkim niewłaściwa postawa ucznia. Obydwie przyczyny pozostawały jednak ze sobą w ścisłym związku przyczynowo-skutkowym i występowały zwykle łącznie jako najbardziej bezpośrednio i powszechne u wszystkich badanych uczniów. Niewłaściwy stosunek do nauki wyrażał się w dość różnorodny sposób; najbardziej charakterystycznymi i poważnymi były jednak: brak wiary we własne siły, niechęć do wysiłku i brak zainteresowania nauką.

Brak wiary we własne możliwości i związany z nim brak samodzielności, pewności i wytrwałości był w większości przypadków następstwem przeżytych uprzednio niepowodzeń w nauce. Uczniowie z własnego doświadczenia wiedzieli (dane z wywiadów), że pewnego rodzaju materiał czy zadania sprawiają im duże trudności i przekonani o braku koniecznych wiadomości czy umiejętności rezygnowali nawet z próby samodzielnego wykonania zadania. Odwlekali momentu rozpoczęcia pracy i wykonywanie jej dopiero po licznych upomnieniach połączonych dodatkowo z pomocą nauczycielki czy kolegów było szczególnie charakterystyczne dla tych uczniów, których niepowodzenia były bardzo liczne i długotrwałe. Negatywne nastawienie do tych zadań, które zwykle były źródłem trudności i niepowodzeń, było łatwo przenoszone na materiał nie przekraczający możliwości danego ucznia, co prowadziło do powstawania ogólnego braku wiary we własne możliwości.

Innym źródłem niewiary we własne możliwości, występującym zwykle równocześnie z omówioną powyżej, była postawa nauczycieli i rodziców, którzy sami wyrabiali w dziecku fatalistyczne przekonanie o niemożliwości podolania wymaganiom szkoły. Większość nauczycieli, tak w udzielanych mi wywiadach, jak i w zachowaniu się wobec uczniów na lekcji, wykazywała najczęściej zupełny brak wiary w ich możliwości i z dużą łatwością określała uczniów z dużymi zaległościami w nauce jako debilów. Brak wiary w zdolności ucznia najjaskrawiej wystąpił w przypadku chłopca, którego matka obawiając się o zdrowie syna uparcie wmawiała we wszystkich, że jego możliwości pracy umysłowej są ograniczone.

Brak zaufania we własne siły wystąpił u wszystkich badanych uczniów, oczywiście

w różnym zakresie i z różną siłą. W kilku przypadkach dotyczył on wszystkich szkolnych zajęć i przedmiotów; u pozostałych uczniów występował tylko na lekcjach tych przedmiotów lub w tych rodzajach zajęć, które przysparzały danemu uczniowi największych trudności. Brak wiary we własne możliwości wyrażał się najczęściej w niepewności, niesamodzielności, a w skrajnych przypadkach w nieodpowiadaniu na pytania czy niepodejmowaniu pracy nad zadaniami, często bez uprzedniego zapoznania się z ich treścią. Niepewność i niesamodzielność w pracy były często starannie maskowane przez pozorowanie samodzielnego rozwiązywania zadania. Miało to miejsce zwłaszcza u uczniów wrażliwych na ocenę, którzy po odpisaniu rozwiązania zadania zapewniali głośno nauczyciela i kolegów o łatwości tego zadania, a czasem nawet dodatkowo odgrywali scenę samodzielnego rozwiązywania czy odpowiadania na pytania.

Niewiara we własne siły pozostawała w ścisłym związku z niechęcią do wysiłku, inną charakterystyczną przyczyną niepowodzeń u badanych uczniów. Ponieważ niechęć do wysiłku była najczęściej następstwem omówionego braku wiary we własne możliwości, istniała duża zbieżność w zachowaniach, w jakich się te obydwie przyczyny ujawniały, a także w niepowodzeniach, jakie powodowały. Najbardziej charakterystycznymi zachowaniami, w jakich przejawiała się niechęć do wysiłku, było niechętnie i powierzchowne wykonywanie poleceń nauczycieli wymagających wiadomości z poprzednich lekcji, niepodejmowanie trudniejszej pracy lub wykonywanie jej w sposób niesamodzielny. Powierzchność i fragmentaryczność w pracy powstałe na tle niechęci do wysiłku były szczególnie charakterystyczne dla dwóch z obserwowanych uczniów, którzy starali się wykonywać swe obowiązki kosztem jak najmniejszego wysiłku i czasu i ograniczali się najczęściej do niezbędnego minimum. Zmęczenie lub większe trudności powodowały przerwanie lub porzucenie zajęcia, co usprawiedliwiali najczęściej szczerym „Nie chce mi się uczyć” lub „Męczy mnie to myślenie”. Niechęć do wysiłku powodowała szczególnie duże braki w wiadomościach z matematyki i gramatyki — przedmiotach wymagających wykonywania dużej ilości zadań pisemnych, których badani uczniowie nie robili zupełnie lub odpisywali beżmyślnie od kolegów.

Przyczyną niechęci do nauki był, jak już stwierdziłam, brak wiary we własne siły, powodowany przez liczne niepowodzenia bądź przez niewłaściwą postawę nauczycieli i rodziców. Ta ostatnia przyczyna była również bezpośrednim źródłem niechęci do wysiłku. Wyraźna zależność między niechęcią ucznia do wysiłku a postawą nauczyciela uwidaczniała się w tych przypadkach, kiedy nauczyciele nie sprawdzali zadań wykonywanych w domu i w klasie, oceniali je niesprawiedliwie lub zwracali uwagę tylko na wynik zadania, nie interesując się sposobem jego otrzymania.

Brak zainteresowania wyrażający się w częstym braku uwagi ucznia na lekcji, a także w niechętnym wykonywaniu pewnych poleceń był prawie we wszystkich przypadkach następstwem omówionych powyżej przyczyn. Charakterystyczne, że uczeń, u którego zainteresowanie przyswajaną w szkole wiedzą było dość silne, miał stosunkowo niewielkie opóźnienia, i to w jednym tylko przedmiocie.

Brak zainteresowania wystąpił u obserwowanych uczniów w różnym zakresie, stopniu i formie. Stosunkowo rzadko rozciągał się on na wszystkie rodzaje zajęć. Taki właśnie globalny brak zainteresowania wystąpił tylko u jednego ucznia, który przejawiał wyjątkowo negatywny stosunek do pracy szkolnej. Brak zainteresowania nauką pozostawał u tego ucznia w wyraźnym związku z ogromnymi, sięgającymi klasy pierwszej zaległościami w nauce i zupełnym brakiem wiary we własne możliwości, spowodowanym w dużej mierze przez matkę przekonaną o niedorozwoju umysłowym syna. W pozostałych przypadkach dotyczył on głównie zajęć prowadzonych metodą słowną, przede wszystkim wykładu i pracy z podręcznikiem, zwłaszcza

jeśli zajęcia te nie wprowadzały nowych wiadomości, lecz miały charakter powtórkowy i ćwiczeniowy. Zajęcia prowadzone metodą poglądową i konkretne zadania pisemne spotykały się prawie zawsze z pozytywnym stosunkiem uczniów, przy czym zainteresowanie zadaniami, które należało wykonać pisemnie, dotyczyło zwykle nie ich treści, ale skierowane było na otrzymanie poprawnego rozwiązania, sprawdzanego zwykle przez nauczyciela. Aktywność w zdobyciu poprawnego wyniku rzadko szła w parze z równie dużą samodzielnością.

Niewłaściwa praca nauczycieli na lekcji była częstym i wyraźnym źródłem braku zainteresowania uczniów podawaną im wiedzą. Było to szczególnie widoczne na lekcjach nauczycieli ze szkoły rejonowej, gdzie niski poziom wiadomości uczących, niewłaściwe metody nauczania (podające) i wychowania (brak dyscypliny i ładu na lekcjach) powodowały brak zainteresowania całego niemalże zespołu uczniowskiego.

W kilku przypadkach brak zainteresowania pozostawał w ścisłym związku z brakami w podstawowych pojęciach i wiadomościach uczniów. Braki te, wynikające z niewłaściwego wpływu prymitywnego środowiska rodzinnego, czasem także szkolnego, czyniły przerabiany materiał obcym, a często zupełnie niezrozumiałym i w następstwie powodowały negatywne ustosunkowanie się do przerabianych treści.

U kilku uczniów, oprócz przyczyn wymienionych powyżej, ważną rolę odegrały przyczyny indywidualne o specyficznym niekiedy charakterze — nerwicowa nadpobudliwość utrudniająca skupienie uwagi czy absorbująca przyjaźń z sąsiadem z ławki.

Brak zainteresowania lekcją lub pewnym jej fragmentem wyrażał się w bardzo różny sposób w obserwowaniu innych uczniów, w rozpoczynaniu zajęć nie związanych z lekcją (gry, czytanie książek, rozmowy) itp. Często rzeczywisty brak zainteresowania maskowany był pozorowaniem aktywności i zaciekawienia, co wystąpiło szczególnie wyraźnie u trzech uczniów. Pozorowanie to wyrażało się przede wszystkim w mechanicznym przytakiwaniu wypowiedziom nauczycielki i kolegów przy jednoczesnym braku uwagi, a nawet przy wykonywaniu innej czynności. Wielokrotnie obserwowałam także udane zaciekawienie i pewność siebie przy rozwiązywaniu zadań, które danych uczniów zupełnie nie interesowały i były fragmentami lub w całości odpisywane od kolegów.

Długotrwały brak zainteresowania powodował duże zaległości w wiadomościach i umiejętnościach z pewnych przedmiotów. Był on oczywiście także źródłem licznych błędów w zadaniach wykonywanych nieuważnie lub mechanicznie, a także w odpowiedziach na pytania dotyczące nieprzyswojonego materiału.

Oprócz wyżej wymienionych przyczyn — braku wiary we własne siły, niechęci do wysiłku i braku zainteresowania wiedzą przyswajaną w szkole — występujących u wszystkich obserwowanych uczniów, można było wyróżnić przyczyny równie istotne i bezpośrednie, ale charakterystyczne tylko dla pojedynczych, indywidualnych przypadków. Nie wykluczały one oczywiście istnienia innych przyczyn niepowodzeń, ale stanowiły ich najbardziej istotne źródło. Takimi specyficznymi przyczynami były: nadpobudliwość ruchowa i intelektualna jednego z uczniów i przesadnie emocjonalne nastawienie do nauki, z wyraźnym ukierunkowaniem na odnoszenie wyłącznie sukcesów w przypadku innego z uczniów.

Podsumowując to krótkie omówienie wyników badań nad przyczynami niepowodzeń w nauce, należałoby stwierdzić, że wyniki te są zgodne z wysuwanymi przez pedagogów i psychologów wnioskami i potwierdzają tezę o wyjątkowo dużej roli przyczyn tkwiących w samym uczniu<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Por. W. D. Wali: Wychowanie i zdrowie psychiczne, W-wa 1960, PWN, s. 129; J. Konopnicki: Problem opóźnienia w nauce szkolnej, Wrocław — Kraków 1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 22—23; L. Bandura: Przyczyny niepowodzeń szkolnych Kwartalnik Pedagogiczny 1959, nr 3, s. 173—176.



Nie zajmując się bliżej takimi psychicznymi przyczynami niepowodzeń szkolnych, jak słabe uzdolnienia, wadliwe funkcjonowanie narządów zmysłowych czy zły stan zdrowia, wysunęłam na pierwsze miejsce dwa — moim zdaniem — najbardziej powszechne i bezpośrednie czynniki: braki w wiadomościach i umiejętnościach oraz niewłaściwy stosunek do nauki szkolnej. Czynniki te w wyraźny i bardzo istotny sposób wpływają — jak wykazałam powyżej — na powstawanie niepowodzeń szkolnych.

Ze względu na małą ilość zbadanych przypadków materiał zebrany wyżej wymienionymi metodami upoważnia jedynie do stwierdzeń ogólnych o charakterze hipotez. Ważnym czynnikiem zmuszającym do daleko posuniętej ostrożności w wyciąganiu wniosków jest również brak tego rodzaju obszerniejszych opracowań w naukowej literaturze pedagogicznej czy psychologicznej. Dla zweryfikowania wysuniętych tu twierdzeń konieczne byłoby przeprowadzenie dalszych badań tego typu, obejmujących większą ilość uczniów z różnych szkół.

FRANCISZEK KOZIŃSKI

## W POSZUKIWANIU PSYCHOLOGICZNYCH PODSTAW KSZTAŁTOWANIA NAWYKÓW W ZAWODZIE ŚLUSARSKIM<sup>1</sup>

Współczesna dydaktyka nauczania pracy produkcyjno-usługowej traktuje zależności między człowiekiem a pracą według ogólnie uznanego układu. Przyjmujemy, iż wykonanie każdej pracy można rozdzielić na etapy, a te ująć w trzy tworzące system grupy:

- 1) odbieranie-otrzymywanie informacji (biorą udział wszystkie zmysły, przede wszystkim wzrok i słuch),
- 2) podejmowanie decyzji o wykonaniu (biorą udział przyjęte informacje, posiadane wiadomości i umiejętności logicznie powiązane),
- 3) działanie-praca w myśl decyzji (jeżeli odbieranie informacji, decyzja są czynnościami natury psychicznej, to praca jest systemem czynności fizycznych bądź psychofizycznych).

Nauczanie pracy wymaga znajomości funkcjonalnej organizmu ludzkiego i warunków zewnętrznych, jakie każdej pracy towarzyszą. Stąd, w odniesieniu do każdego zawodu wynika potrzeba rozważania dalszych problemów socjologiczno-psychologiczno-dydaktycznych, jak:

- 1) ogólne cechy pracy, jej zależność od warunków i wymagań technicznych (przeznaczenie wytworu, materiał, narzędzia i obrabiarki),
  - 2) podział pracy w danym zawodzie na elementy, według których przebiega nauczanie,
  - 3) analiza psychodydaktyczna elementów pracy (operacje, zabiegi, czynności, ruchy i chwytty), analiza funkcjonalnych związków między nimi.
- Wystąpią tutaj zagadnienia pozycji pracującego (stojąca czy siedząca), ruchów rąk i ciała, wymagania względem wzroku, słuchu i pozostałych zmysłów. Zagadnienia

<sup>1</sup> Materiały z badań własnych autora przeprowadzonych w ZSM im. St. Starzyńskiego w latach 1962—1963 i w Zas. Szk. Metal.-Elektr. w W-wie, ul. Konopczyńskiego 4 w latach 1963—1966.

obserwacji, koncentracji uwagi, szybkości reakcji, precyzji ruchów, dokładności, pamięci, zmęczenia i znużenia, odporności na monotonię i inne.

Człowiek z powrotem reaguje na wiele informacji, ale trzeba je „podawać” w sposób zgodny z jego strukturą psychofizjologiczną przyjmowania, ekonomiczny pod względem ilości i treści. Stąd nowe poglądy na organizację pracy, organizację stanowiska roboczego: technicznie i ekonomicznie uzasadnione zagospodarowanie stanowiska (rodzaj, ilość i rozmieszczenie narzędzi, przyrządów, materiałów). Usprawnienie funkcji produkcyjnych rąk — praca oburącz, analiza ruchów i czynności, których syntezą są operacje zawodowe. Problemy te wpływają bezpośrednio na modele dydaktyczne kształcenia, a szczególnie kształcenia zawodowego. W systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym sam proces wytwarzania spełnia rolę nie mniejszą niż słowo nauczyciela. Model szkoły zawodowej obejmuje niejako dwa człony: proces wytwarzania oraz adekwatny z nim proces nauczania. Konsekwencją tego dualizmu w nauczaniu jest dydaktyczna analiza czynności, ich ilości, ich strukturalnej hierarchii prakseologicznej. Dla teorii kształcenia zawodowego obejmującej nauczanie pracy produkcyjno-usługowej znajomość funkcjonalna czynności i zabiegów, wyróżnianie ich dla poznania, ponowne łączenie dla doskonalenia nabiera kapitalnego znaczenia. Dobre przygotowanie kwalifikowanych robotników wymaga znajomości cech pracy, cech ucznia, jak i elementów stosowanych metod nauczania.

Podtrzymujemy twierdzenie Pawłowa, że człowiek poznaje rzeczywistość nie tylko poprzez znane pięć zmysłów: słuch, wzrok, smak, węch, dotyk. W pracy równie doniosłą rolę poznawczą spełnia zdolność analizy kinestetycznej w odniesieniu do czynności mięśni. Mówimy wówczas o tzw. analizatorach kinestetycznych, które drogą połączeń nerwowych ruchowo-czuciowych pozwalają odzwierciedlać nasze ruchy, poznawać je i wykonywać<sup>2</sup>.

Ruchami nazywamy chwytanie, obmacywanie, zmianę położenia przedmiotu. Ruchami rozróżniamy ciężar, twardość, gęstość i inne właściwości ciał. Rola analizy ruchów w nauczaniu zawodów jest ogromna. Zwłaszcza ruchy rąk stanowią podstawę ołbrzymiej większości specjalności.

Obserwując pracę w różnych zawodach stwierdzamy, że ludzie niejednakowo oddziałują na przedmioty swej pracy. Garncarz, koszykarz czy formierz w odlewni angażują swoje ręce w wykonaniu produktu, czasem tylko chwytają narzędzia pomocnicze. Stykają się bezpośrednio z przedmiotem pracy.

Stusarz, spawacz, grawer czy zegarmistrz także pracują rękoma, ale za pośrednictwem narzędzi, bez których nie mogą wykonywać zawodu. Specjalista obsługujący linię automatycznych obrabiarek, operator dźwigu, tokarz na maszynie o programowanym działaniu nie stykają się bezpośrednio z przedmiotem pracy. Obsługują oni urządzenia sterownicze, które uruchamiają mechanizmy obróbcze bezpośrednio działające na przedmiot. Teoria kształcenia zawodowego pilnie rozważa te problemy. Na tej płaszczyźnie poszukujemy różnic między zawodami, analizujemy ich treść, szukamy metod opanowania wiadomości, umiejętności i nawyków określanych charakterystykami zawodowymi.

Posrobnemu obserwatorowi pracy produkcyjnej czy usługowej często wydaje się, iż ruchy wykonywane przez specjalistę są proste, jakieś naturalne, płynne i łatwe. Złudzenie to trwa dotąd, dokąd obserwujący sam nie podejmie próby wyplatania, pilowania, obsługi obrabiarki czy innego urządzenia. Wtedy albo staje bezradny, albo usiłuje w nieporadny sposób naśladować kwalifikowanego wykonawcę. Dlaczego tak jest, odpowiedź nietrudna. Obserwujący widzi ruchy ukształtowane, ich efektywność wzbudza w nim wrażenie łatwości wykonania. Nie zdaje on sobie sprawy z poprzedzających te gotowe ruchy procesów przygotowania — kształtowania czynności i nawyków ruchowych, czuciowych, orientacyjnych, myślowych czy zdyscypli-

<sup>2</sup> I. Pawłow: Dwadzieścia lat badań. PZWL, W-wa 1952 r.

nowania technologicznego. Pełne opanowanie sprawności w poszczególnych zawodach trwa od kilku do kilkunastu lat i wymaga zaangażowania fizycznego i psychicznego. Opanowanie to przebiega niejako trzema fazami, które różnią się stopniem udziału świadomości zdobywającego zawodów.

W początkowym okresie kształtowania czynności ruchowych — uczeniu się podstawowych elementów operacji, udział myślenia jest bardziej istotny niż wysiłku fizycznego. Wyrabianie umiejętności, narastająca wprawa zawodowa prowadzą do wyższego stopnia zaawansowania — do nawyków, które przesuwają się do sfery podświadomości. Dzięki badaniom Pawłowa wiemy, iż podstawą tego procesu jest psychofizjologiczny mechanizm stereotypów dynamicznych<sup>2</sup>.

Najprostszym stereotypem w rozpoznaniu struktury i ćwiczeniu nowej czynności będą czasowe połączenia elementarne bodźca, nazwijmy go (B) i skojarzonego z nim ruchu (R)

B 1 — R 1

B 2 — R 2

B 3 — R 3 itd.

Jeżeli szereg ten powtarzany wielokrotnie w tej samej kolejności bodźców „B” (instrukcje techniczno-ruchowe obsługi obrabiarek wprost wymagają tego), to stwierdzamy, że stopniowo następny ruch nie wymaga osobnego zadziałania jego bodźca warunkującego. Bodźce osobne stopniowo tracą swoje znaczenie, są coraz mniej potrzebne. Po dłuższym czasie ćwiczenia wystarczy wystąpienie pierwotnego bodźca „B1”, a wyzwoli on nie tylko ruch jemu odpowiadający — „R1”, ale także ruchy „R2”, „R3” i następne. Przekazywanie sygnałów nerwowych — o charakterze elektrochemicznym — wielokrotnie przez ten sam układ połączeń nerwowych staje się coraz łatwiejsze i prowadzi w prostej konsekwencji do nawyku.

**P r z y k ł a d:** Uczeń wierce otwór na wiertarce stołowej. Naciskając dźwignię wrzeczona powoduje posuw wiertła. Ustanie oporu dźwigni (przewiercenie) jest sygnałem-bodźcem wywołującym czynność wyprowadzenia wiertła z otworu. Tak wygląda najprostszy stereotyp ruchowy B — R w zawodzie mechanika. Ale uczeń ten nie zakończył jeszcze operacji wiercenia. Ma wyłączyć silnik wiertarki, odmocować obrabiany przedmiot, zdjąć go ze stołu wiertarki. Wymontować wiertło z uchwytu, oddzielić uchwyt od wrzeczona i wykopać inne czynności, które podpowiada mu instrukcja obsługi obrabiarki. Rozmowy prowadzone z wieloma uczniami wykazują, że początki nauki wiercenia są dla nich męczące. „Muszę o wszystkim myśleć, pamiętać, bym nie pomylił kolejnych czynności, zaglądam w instrukcję”. Jakkolwiek obsługa wiertarki jest prosta, jednak uczeń nie mając opanowanego stereotypu ruchów i czynności myśli o każdej z osobna. Wyprowadzenie wiertła z otworu — dźwignia w górnym położeniu jest dla ucznia bodźcem do wyłączenia silnika obrabiarki. Wyłączenie silnika — wrzeczona w spoczynku jest bodźcem do odmocowania przedmiotu, szczerki imadła niaszynowego rozchylone są sygnałem do zdjęcia przedmiotu ze stołu obrabiarki i sprawdzenia dobroci wiercenia. Ocena wiercenia wywołuje decyzję rozbiorzenia wiertarki. A co przeżywa uczeń w miarę narastania ilości wierceń? Oto relacja ucznia: „Coraz mniej myślę o następnych czynnościach, jakoś tak łatwo mi wiercić”. Czynności następne logicznie wynikające z poprzednich uczeń wykonuje odruchowo — w sposób zautomatyzowany. Z punktu widzenia psychologicznego ma tutaj miejsce analogiczna sytuacja jak przy otwieraniu czy zamykaniu drzwi. Przy tych czynnościach nikt z nas nie myśli o każdym ruchu z osobna. Otwieramy, zamykamy, wchodzimy, wychodzimy, wykonujemy czynności automatycznie. Nawyk wyrobiony w tym kierunku osiągnął postać doskonałą. Udział świadomości zmalał do minimum.

<sup>2</sup> I. Pawłow: op. cit.

Wszelkiego rodzaju czynności w początkowej fazie opanowania ich treści są pod stałą kontrolą uwagi i wzroku. W miarę narastania ćwiczeń, nabierania wprawy udział świadomości zmniejsza się na korzyść analizatora ruchowego. Kontrolę prawidłowości ruchów i czynności przejmują stereotypy mięśniowo-ruchowe na drodze sprzążeń zwrotnych. Słowem, w miejsce świadomej korekty działa samokorekta nerwowo-ruchowa. Jest to niezmiernie ważny moment w kształtowaniu nawyków, które coraz bardziej doskonalą się. Obok postępującego automatyzowania zachodzą w strukturze ruchów i czynności zawodowych i inne zmiany. Dla bardziej obrazowego wyjaśnienia zagadnienia dokonajmy analizy podstawowej operacji ślusarskiej — pilowania.

Obserwację pilowania przeprowadzono u wielu zaawansowanych uczniów, analiza tejej operacji wykazuje, że przygotowanie do ruchów i czynności następnych zaczyna się już w trakcie wykonywania aktualnych. Początkowo dobór pilnika, mocowanie materiału, przyjęcie postawy, prowadzenie pilnika przez ucznia składa się z widocznych oddzielonych od siebie ruchów pojedynczych, wykonywanych z wyraźną kolejnością. W dalszym uczeniu się proces składający się z szeregu osobnych elementów skraca się. W tym samym czasie uczeń odbywa większą ilość działań. W trakcie ruchu aktualnie wykonywanego ma miejsce przygotowanie ruchu następnego. Szereg odrębnych ruchów prostych układa się w strukturalną całość. Uczeń śmiało dobiera pilnik, jednym ruchem pokręta mocuje materiał w imadle. Bez zbędnego napięcia mięśni przybiera postawę i równo, rytmicznie prowadzi pilnik po materiale, stara się opanować kołysanie narzędzia. Męczące skupienie uwagi i napinanie mięśni zniknęły na korzyść harmonii ruchów i czynności. Ta płynność jest często tak zaawansowana, że trudno w jego pracy uchwycić owe ongiś pojedyncze ruchy.

Jak pilowanie w zawodzie ślusarzy, tak manipulowanie suportem obrabiarki w zawodzie tokarza stanowi dobrą ilustrację stopniowego harmonizowania ruchów obu rąk. Suport posiada ruch wzdłużny i poprzeczny. Te dwa ruchy dają możliwość wykonywania ruchów krzywych w płaszczyźnie noża. Wielokrotnie obserwacje uczniów-tokarzy wskazują: początkujący uczeń podchodząc nożem do skrawania materiału dzieli tę czynność wyraźnie na dwie części. Prowadzi nóż ruchem wzdłużnym, potem zagłębia go w materiał ruchem poprzecznym. O ile skrawa przy posuwie ręcznym, operuje dalej tylko ruchem wzdłużnym. Uczeń zaawansowany wykonuje obydwa ruchy strukturalnie — jednocześnie pracuje oburącz — prowadząc nóż po przekątnej. Zgranie ruchów uwidacznia się jeszcze bardziej przy toczeniu powierzchni kulistych czy wklęsłych. Wielu uczniom zaawansowanym zadawano pytanie: „Czy myślałeś w czasie skrawania, ile ruchów masz wykonać każdą ręką?” Większość z nich odpowiadała: „nie, patrzę tylko na ostrze noża”.

Prof. I. Szaniawski wyraźnie stwierdza: „Wbrew wszystkim pozorom (między innymi twierdzeniu, że w procesie uczenia się wszystko jest i musi być świadome) proces przesuwania się pewnych partii wiadomości uczniowskich ze sfery świadomości do podświadomości (dzięki ćwiczeniom i powtórzeniom) jest podstawą, a może być i jedyną drogą uczenia się”<sup>1</sup>. Obserwacje postępów uczniowskich w kształtowaniu nawyków pozwalają ująć ten proces według następujących etapów psychodydaktycznych:

- 1) etap analizy ruchów i czynności przy maksymalnym udziale świadomości,
- 2) etap syntezy ruchów i czynności, zmniejszenie się udziału świadomości,
- 3) etap automatyzowania ruchów i czynności, wyłączenie świadomości na korzyść samokorekty analizatorów ruchowych.

Etap analizy ruchów i czynności charakteryzuje się omawianym już myśleniem jednoczesnym o wszystkim, zastanawianiem się, chwytnością i rejestrowaniem w pa-

<sup>1</sup> I. Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. KiW, Warszawa 1962 r., s. 90.

mięci uwag teoretycznych i fragmentów czynności operacyjnych, zbędnym napięciem mięśni i szybkim zmęczeniem ucznia, co jest widoczne na przykładzie wiercenia, piłowania czy toczenia. Analizatory: wzrokowy, słuchowy, czuciowy, ruchowy pracują niejako osobno, stopniowo łączą się w czasie i przestrzeni we wspólnym celu. Wyrabia się sprawność pojedynczych ruchów i częścię powtarzanych czynności. Etap syntezy ruchów i czynności uwidacznia się stopniowo. Utrwała się poprawna sylwetka robocza, pewność i właściwa kolejność ruchów. Zanikają ruchy izolowane na korzyść serii ruchów. Udział świadomości zmniejsza się, jednak jest jeszcze znaczny. Uczeń często myśli krytycznie nad „stylem” swej pracy.

Etap automatyzowania ruchów i czynności. — utrwalania nawyków zawodowych przechodzi niedostrzegalnie, tak jak niedostrzegalnie pojedyncze ruchy i czynności przekształcają się w sprawne struktury. Automatyzm nawyków charakteryzuje się przejściem ruchów i czynności podlegających trwałości nawykowej spod kontroli świadomości pod kontrolę mięśniowo-ruchową, zawierającą się w stereotypach dynamicznych. Zachodzące w korze mózgowej procesy analizy i różnicowania, tworzenia związków czasowych między poszczególnymi ogniskami kory, czyli syntezy, są podłożem rozumienia i dalej opanowania przez ucznia poszczególnych ruchów, łączenia postawy z ruchami rąk, ruchów rąk z narzędziami w zależności od ich kształtu, wagi, w strukturalne układy. Wielokrotne powtarzanie — nawarstwianie się przy zachowaniu tych samych warunków — danego kompleksu ruchów (odruchów warunkowych) powoduje w korze mózgowej i centralnym systemie nerwowym odpowiednie rozmieszczenie komunikacyjne ognisk pobudzania i hamowania nastawionych na dany układ odruchów warunkowych. Tak powstające stereotypy są podłożem nawyków i przyzwyczajzeń. Do przedstawionego układu komunikatywno-odruchowego zarówno polscy, jak i amerykańscy psychologowie wprowadzili pewne modyfikacje. Konorski wprowadził odruchy drugiego typu, Skinner — zachowanie operatywne. W ostatecznym rachunku jednak możemy w dalszym ciągu pozostać przy schemacie ustalonym przez Pawłowa<sup>5</sup>.

W oparciu o powyższą argumentację powstaje zasadnicze pytanie: czy podstawowe operacje zawodowe w całości dają się objąć nawykami, czy tylko niektóre ich elementy? Analiza treści poszczególnych operacji, wieloletnie doświadczenie wskazują, że nawykami nie można obejmować operacji (wiercenie, piłowanie, toczenie, gwintowanie, nitowanie, zginanie, przecinanie czy innych) w całości. Część elementów każdej operacji zawodowej pozostaje zawsze pod kontrolą świadomości. Jeżeli tak, to które?

Pod kontrolą świadomości pozostają elementy decydujące o elastyczności zawodowej, wpływają one na pewną, aczkolwiek ograniczoną zmienność nawyków. Zmienność ta jest konieczna w każdym zawodzie, wyzwala możliwości doskonalenia się, podejmowania pracy w zmienionych warunkach bądź zastępczymi narzędziami. Niektórzy nauczyciele niesłusznie mówią o nawyku piłowania, nitowania, wiercenia czy toczenia w rozumieniu operacji. Operacje te są zawsze świadome. Automatyzowanie podświadome obejmuje ruchy i czynności będące elementami tych operacji, ale nie wszystkie i niecałe operacje.

Problem metodyczny kształtowania nawyków w każdej operacji tkwi w umiejętności wybrania — wyróżnienia elementów nawykowych decydujących o jej trwałości i pozostałych nie-nawykowych decydujących o jej elastyczności i zmienności.

Nawyk jest faktem dynamicznym, a nie statycznym i stąd nasze trudności w analizowaniu jego treści. Nawyk jest wynikiem ruchów nie tylko przestrzennych wykonywanych w pewnej konfiguracji, ale także i w czasie według określonej struktury.

<sup>5</sup> I. Szaniawski: Model i metoda. PWN, W-wa 1965.

B. F. Skinner: Science and human behavior. New York 1953.

Nawyk jest układem o konstrukcji przestrzennoczasowej. Dlatego tak wiele uwagi poświęcamy metodom nauczania pracy produkcyjno-usługowej. Nasze próby badań metodycznych, jak już nadmienialiśmy, przebiegają niejako dwoma etapami:

- 1) wyróżnienie zabiegów, czynności i ruchów danej operacji,
- 2) badanie funkcji psychicznych człowieka w wykonaniu wyróżnionych elementów operacji.

Ten etap jest trudniejszy, ponieważ przechodzimy do zjawisk psychologicznych, nie zawsze uchwytnych w ujęciu analitycznym.

Oto próba analizy operacji „pilowanie” z wyodrębnieniem jej podstawowych elementów. Pragniemy wskazać przykładowo elementy operacji podlegające opanowaniu nawykowemu i pozostałe nie leżące w sferze nawyków.

I. Elementy operacji „pilowania” podlegające nawykowi:

- 1) przygotowanie stanowiska do pracy,
- 2) czynności sprawdzenia własności fizyczno-mechanicznych i wymiarów materiału w odniesieniu do otrzymanego zadania<sup>6</sup>,
- 3) mocowanie materiału w imadle,
- 4) prawidłowa postawa przy pilowaniu,
- 5) operowanie pilnikiem (rytm, częstość przerw, utrzymanie pilnika w osi pilowania),
- 6) potrzeba kontroli własnej pracy,
- 7) wymocowanie materiału z imadła,
- 8) rozbrojenie i uporządkowanie stanowiska roboczego.

Obserwacje czynione w warsztatach szkolnych wykazują, że dobry nauczyciel ma uczniów o wcześniej ukształtowanych niektórych nawykach pilowania.

Na przykład w zakresie przygotowania stanowiska, postawy roboczej, mocowania materiału można osiągnąć widoczne efekty nawykowe już po upływie trzech miesięcy nauczania.

Podkreślamy: jest to możliwe u świadomych swej pracy nauczycieli, którzy pokazują, ćwiczą, korygują, usuwając tą drogą zbędne napięcie mięśni ucznia i zbędne ruchy będące przyczyną zniechęcającego zmęczenia. Najwięcej trudności następuje praca nad prawidłową postawą roboczą uczniów przy pilowaniu. Mamy na myśli prawidłowe ustawienie nóg, ciała i co najistotniejsze prawidłową pracę rąk i rytm ruchów. Zasady operowania pilnikiem wymagają:

- a) prowadzenia pilnika zgodnie z kierunkiem jego osi,
- b) skreślenie kierunku pilowania o 30--40° względem osi wzdłużnej imadła,
- c) równomiernych ruchów pilnika (roboczy — w przód, przy nacisku rąk, zwrotny jalowy),
- d) nacisk rąk na pilnik winien zmieniać się zgodnie z zasadą dźwigni dwuramiennej przy niezmienności momentów sił.

Przestrzeganie tych zasad gwarantuje równoległość prowadzenia pilnika w stosunku do obrabianej powierzchni, wyklucza kołysanie pilnikiem, otrzymujemy powierzchnię rzeczywiście płaską.

II. Elementy operacji „pilowania” nie podlegające nawykowi:

- 1) dobór narzędzi w zależności od rodzaju pilowania (decyzja o zmianie),
- 2) dobór oprzyrządowania, sprawdziany, przyrządy pomiarowe,
- 3) kontrola wykonania (częstotliwość),
- 4) decyzja o gotowości produktu (zależna od wymagań odbioru),
- 5) decyzja o zakończeniu pracy.

Przytoczony podział uzasadnia konieczność oddzielenia od siebie czynności i zabiegów dających się objąć nawykami od czynności wykonywanych z pewną swobodą

<sup>6</sup> Elementy 1, 2 są natury organizacyjno-przygotowawczej, mogą wystąpić i w innych operacjach.

i w różnym zakresie przy operacji „pilowanie”. Obowiązkiem naszym jest kształtować jedno i drugie. Pierwsze sprowadzając do sfery podświadomości, drugie czyniąc przedmiotem świadomej aktywności i samodzielności ucznia.

Opanowanie wymienionych umiejętności wymaga poznania teorii danej operacji. Z przykładów omawianej operacji „pilowanie” wnioskować można, iż w każdej operacji zawodowej można wyodrębnić elementy podlegające kształtowaniu nawykowemu w pełnym tego słowa znaczeniu i elementy elastyczne, których w pełni nie można objąć nawykami z obawy przed szablonowym opanowaniem operacji. Słowem, w każdej operacji występują założenia teoretyczne stanowiące podstawę praktycznej działalności, których znajomość jest niezbędną częścią przygotowania zawodowego ucznia. Stąd wniosek, iż błędne byłoby sprowadzenie procesu nauczania pracy jedynie do wytwarzania i utrwalania kompleksów odruchów warunkowych. Jak sygnalizowaliśmy na wstępie niniejszych spostrzeżeń z autopsji, model kształcenia zawodowego obejmuje niejako dwa człony: proces nauczania i proces wytwarzania jako konieczny element nauczania. Stąd nasza wysoka ocena, jaką dajemy znaczeniu instruktaży, pokazów, demonstracji, prac ćwiczeniowych i produkcyjnych, jako metodycznym ujęciom sposobów nauczania pracy produkcyjnej.

A więc swego rodzaju dydaktyka informacji, komunikatywności pojęć i sposobów opanowania zawodu w sprzężeniu nauczyciel — uczeń, uczeń — narzędzia, oraz psychofizjologiczne utrwalenie informacji zmysłowo-ruchowej w złożonych sprzężeniach wewnętrznych organizmu ucznia.

Prof. I. Szaniawski zwraca uwagę na tę cechę nauczania:

„Ostatecznie całą teorię wychowania, a zwłaszcza teorię nauczania można określić jako szczególnie przypadek teorii komunikacji”<sup>7</sup>.

STANISŁAW PAJKA  
OSTROŁĘKA

## ZNAJOMOŚĆ OJCZYSTEGO KRAJU U NAUCZYCIELI

Wiele różnych czynników wpływa na efekty pracy pedagogicznej. Jednym z nich jest szeroka znajomość kraju ojczystego przez nauczyciela. Można śmiało stwierdzić, iż żaden inny zawód nie wymaga takiej znajomości kraju, jak zawód nauczycielski. Nauczyciel nie znający własnej ojczyzny nie może w całej pełni wywiązać się z tych zadań, które stawia szkoła socjalistyczna. Bo jak może kształcić patriotyzm, dumę narodową itd. nauczyciel, który np. nigdy nie widział morza, gór. Jak można mówić z dziećmi i młodzieżą na temat osiągnięć Polski Ludowej, jeśli nie oglądało się Nowej Huty, Stoczni Gdańskiej, Fabryki Samochodów na Żeraniu i innych wielkich zakładów pracy. Jak można mówić o uroku i wielkich inwestycjach na Ziemiach Zachodnich i Północnych, jeśli nie widziało się Wrocławia, Opola, Szczecina. Co prawda można poznać kraj poprzez czytelnictwo książek, prasy, słuchanie radia itp., ale jest rzeczą jasną, że te formy pośredniego poznania, aczkolwiek ważne, nie mogą jednak wystarczyć. Przeczytanie choćby najciekawszej książki o Nowej Hucie jest czymś innym niż sam fakt bezpośredniego zetknięcia się z tym wielkim zakładem. A więc w interesie dobrze spełnionego obowiązku nauczycielskiego każdy nauczyciel,

<sup>7</sup> I. Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. K i W. Warszawa 1962 r. s. 66.

niezależnie od tego, jakiego uczy przedmiotu, powinien znać możliwie jak najlepiej i jak najwszechstronniej swój kraj. Można przeto zapytać, jak dalece i w jakim stopniu nasi nauczyciele znają Polskę. Można tu postawić cały szereg szczegółowych pytań, m. in.:

- Czy nauczyciele oglądali duże zakłady pracy, jak np. Nowa Huta?
- W jakim stopniu znają najciekawsze i najatrakcyjniejsze regiony kraju, np. morze, góry i inne?
- Jak dalece znają poszczególne miasta wojewódzkie oraz niektóre znane miejsca zabytkowe (Oświęcim), jak też zabytki i ważniejsze miejsca kultury narodowej (Muzeum Narodowe)?
- Jak często podróżują po kraju?
- Czy w okresie wakacji jeżdżą na wycieczki?
- Jakie tereny poznałoby najchętniej?

Na te właśnie pytania i im podobne zamierzamy odpowiedzieć w niniejszym artykule. Na pewno będzie to odpowiedź niepełna i nie wyczerpująca. Przede wszystkim dlatego, iż badania, których wyniki chcemy tutaj pokrótce przedstawić, są niereprezentatywne. Objęto nimi bowiem stosunkowo nieliczną zbiorowość liczącą 381 nauczycieli, i to tylko z jednego, określonego terenu, w tym wypadku jednego z powiatów woj. warszawskiego (ostrolęckiego). Ten szczególnie względ nie pozwala na daleko idące wnioski czy uogólnienia. Poza tym i sama metoda zbierania materiałów nie była zbyt precyzyjna. Oparto się przede wszystkim na ankiecie anonimowej, w której większość pytań była skategoryzowana. Materiały były zbierane na konferencjach rejonowych w ostatnich miesiącach 1965 r. przez jedną osobę, tj. autora niniejszego artykułu. Niemniej jednak i ten szczupły materiał odsłania w jakiejś części interesujący nas problem. A to też jest godne uwagi, szczególnie dla tych, którym na sercu leżą sprawy upowszechniania i rozwoju turystyki wśród szerokich rzesz nauczycielskich.

Badana zbiorowość była reprezentowana wyłącznie przez nauczycieli ze szkół podstawowych pracujących na wsi. Zaznaczmy też, że powiat ten, z którego rekrutowali się respondenci, leży z dala od większych miast. Życie i warunki pracy tutajszych nauczycieli nie należą do łatwych. I tak np. na 125 szkół w tym powiecie aż 55 jest o jednym nauczycielu. Ponad 40 szkół nie ma jeszcze światła elektrycznego. Prawie 50 szkół mieści się w budynkach wynajętych. W tych warunkach praca i życie nauczyciela są na ogół trudne. Ponadto wielu nauczycieli z badanego powiatu pracuje społecznie. Wystarczy powiedzieć, że co drugi nauczyciel jest członkiem partii politycznych (do PZPR należy — 290, do ZSL — 67), poważny odsetek nauczycieli studiuje zaocznie (prawie 25%). W tych warunkach nie jest łatwo o rozwój turystyki w formie zorganizowanej, jak np. wycieczki, biwaki, obozy wędrownie itd. Z takiego oto terenu rekrutowała się badana grupa złożona wyłącznie z nauczycieli pracujących na wsi. W skład jej wchodziło 260 kobiet (68,2%) i 121 mężczyzn (31,8%). Proporcja ta odpowiada w przybliżeniu ogólnym proporcjom między mężczyznami a kobietami zatrudnionymi w zawodzie nauczycielskim. Interesująca nas zbiorowość stanowiła blisko 85% ogółu nauczycieli pracujących na wsi w badanym powiecie.

Przyjrzyjmy się bliżej badanej grupie nauczycieli. Jeśli chodzi o wiek, to przeważają ludzie młodzi do 25 lat życia. Jest to najliczniejsza grupa wśród badanych. Liczy ona ponad 40% całej zbiorowości. Zaznaczmy, że w tej najmłodszej grupie wieku, tj. do 25 lat, znalazła się prawie połowa kobiet (47,2%), mężczyzn zaś trochę więcej niż 1/4 (26,4%). Ogólnie można stwierdzić, że zdecydowana większość to ludzie młodzi. Przecież niemal 80% nauczycieli objętych badaniami nie przekroczyło 35 lat życia.

Staż pracy badanych nauczycieli przedstawia się następująco: do lat 3 — 86 osób (22,5%), od 4 do 9 lat — 110 osób (28,6%), od 10 do 15 lat — 108 osób (28,3%), od



16 — 20 lat — 60 osób (15,7%). Z powyższego wynika, że znakomita większość nauczycieli objętych badaniami (ok. 80%) pracowała w zawodzie mniej niż 15 lat, a połowa krócej niż 9 lat. Są to więc przeważnie ludzie młodzi wiekiem i stażem pracy.

Na 381 badanych tylko 97, czyli 25,4%, posiadało kwalifikacje w zakresie SN. Wszyscy pozostali legitymowali się pełnym wykształceniem średnim — pedagogicznym. Jeśli chodzi o funkcję, to było ok. 80% nauczycieli i ok. 20% kierowników. Pod względem zaś pochodzenia społecznego największy odsetek odpowiadających wywodził się ze środowiska chłopskiego (67,3%) oraz robotniczego (26,3). Tylko nieliczni rekrutowali się z inteligencji (6,3%).

Po tej ogólnej charakterystyce grupy badanej przejdziemy z kolei do prezentacji szczegółowych wyników badań.

Zapytajmy na wstępie: czy badani nauczyciele znają niektóre większe, nowoczesne zakłady przemysłowe, jak np. Kombinat w Nowej Hucie, Stocznia Gdańska, Fabryka Samochodów na Żeraniu i inne. Rozumie się, że nauczyciel nie może zwiedzić wszystkich fabryk w kraju. Powinien natomiast znać kluczowe objekty — te najbardziej podstawowe i ważne dla gospodarki narodowej. Powinien również znać i pobliskie zakłady pracy — na terenie swojego powiatu czy województwa.

W naszych badaniach chodziło o odpowiedź na następujące pytanie: Ilu nauczycieli było względnie nie było w niżej wymienionych zakładach pracy: Nowa Huta, Stocznia Gdańska, Fabryka Samochodów na Żeraniu, któraś z kopalń węgla, Mazowieckie Zakłady Rafineryjne i Petrochemiczne w Plocku, Ostrołęcka Fabryka Celulozy i Papieru. Z powyższego widzimy, że tylko ostatni zakład, tj. OFCiP, jest stosunkowo małym zakładem. Jednak umieściliśmy go dlatego, ponieważ byliśmy ciekawi, w jakim stopniu ten miejscowy zakład jest znany badanym nauczycielom. Inne, wyżej wymienione objekty są kluczowymi w naszej gospodarce narodowej. Nauczyciel czytał o nich w prasie, słuchał radia, oglądał je w telewizji, ale to jeszcze nie wystarczy. Nauczyciel powinien zobaczyć na własne oczy przynajmniej te największe objekty. A jak jest naprawdę? Mówi o tym szczegółowo tabela nr 1.

Tabela 1

NAUCZYCIELE, KTÓRZY BYLI W ZAKŁADACH PRZEMYSŁOWYCH\*

Wyszczególnienie:	Byli:					
	Tak			Nie		
	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Nowa Huta	38,2	37,6	41,3	61,8	62,4	58,7
Stocznia Gd.	30,4	27,0	36,3	69,6	73,0	63,7
FSO—Żerań	12,7	10,3	15,7	87,2	89,7	84,3
Któraś z kopalń węgla	16,8	15,3	19,8	83,2	84,7	80,2
Petrochemia w Plocku	10,2	9,9	10,7	89,8	90,1	89,3
Ostrołęcka Fabryka Cel. i Papieru	68,8	67,2	71,5	31,2	32,8	28,5

\* We wszystkich tabelach liczby oznaczają dane procentowe.

Tylko w miejscowym zakładzie, tj. w Ostrołęckiej Fabryce Celulozy i Papieru, było prawie 70% badanych nauczycieli. Tymczasem w pozostałych wielkich obiektach nie było od 61% — 80% ankietowanych. A więc widzimy, że zdecydowana większość nauczycieli z interesującej nas grupy nigdy jeszcze nie oglądała Nowej Huty, Stoczni Gdańskiej, Fabryki Samochodów na Żeraniu i innych znanych zakładów w naszym kraju. Zna je tylko z obrazków, książek. Nie trzeba dodawać, że taka znajomość

książkowa, choćby najlepsza, nie wystarcza, szczególnie dla tego człowieka, który ma zapoznawać dzieci i młodzież z wielkim, nowoczesnym przemysłem.

Nauczyciel powinien znać nie tylko duże, nowoczesne zakłady przemysłowe, ale również krajobraz ojczysty, a szczególnie jego atrakcyjne tereny, jak np. góry, morze i inne. Pytaliśmy także i o to badanych nauczycieli. A oto ich odpowiedzi:

Tabela 2

## NAUCZYCIELE, KTÓRZY BYLI NA NIŻEJ WYMIENIONYCH TERENACH

Wyszczególnienie:	Byli:					
	Tak			Nie		
	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
W górach	71,9	71,6	70,2	28,1	28,4	29,8
Nad morzem	71,9	70,7	74,3	28,1	29,3	25,7
Na Warmii i Mazurach	81,8	80,7	84,3	28,2	19,3	15,7

Widzimy więc, że zdecydowana większość indagowanych daje pozytywną odpowiedź. I tak 72% było w górach (mamy na myśli: Karpaty, Tatry, Sudety, Góry Świętokrzyskie). Taki sam procent był nad morzem. Jeszcze wyższy odsetek (ok. 82%) był na Warmii i Mazurach. Nie są to liczby małe. Jednak należy pamiętać, że ok. 1/4 ankietowanych nauczycieli nigdy nie widziała Bałtyku, gór i Pojezierza Mazurskiego.

Byliśmy również ciekawi, w jakim stopniu nauczyciele objęci badaniami znają różne miejsca historyczne, zabytkowe i inne, które odegrały lub aktualnie odgrywać ważną rolę w dziejach naszego narodu. Wiele jest takich miejsc, jak np. Wawel, Muzeum Narodowe, Oświęcim i inne, które są bliskie każdemu Polakowi. Nauczyciel powinien je znać, przynajmniej te najważniejsze. One najlepiej uczą historii, często w sposób jak najbardziej pogładowy. Można przecież przeczytać kilka tomów książek na temat zbrodni hitlerowskich. Ale jakże inny maluje się nam obraz zwyrodnienia faszyzmu niemieckiego wtedy, kiedy oglądaliśmy bloki oświęcimskie. Można również wiele wiedzieć z historii Polski, ale przecież inaczej rozumie się historię wtedy, kiedy było się na Wawelu, w jego podziemiach i kiedy oglądało się wspinał się komnaty, zbroje rycerskie, obrazy itp. Zapytajmy przeto, jak dalece znają badani nauczyciele niektóre ważne miejsca kultury i historii naszego narodu? Odpowiedź na to pytanie zawiera tabela 3.

Z powyższych danych wynika, iż pokaźna część badanych nauczycieli nie zna wielu pamiątek naszego narodu i jego kultury. Szczególnie wysoki odsetek, bo blisko

Tabela 3

## NAUCZYCIELE, KTÓRZY BYLI W NIŻEJ WYMIENIONYCH MIEJSCACH

Wyszczególnienie:	Byli:					
	Tak			Nie		
	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Wawel	71,4	70,7	72,7	28,6	29,3	27,3
Muzeum Narod.	90,0	92,3	89,1	10,0	7,7	10,9
Muzeum WP	85,0	80,0	95,8	15,0	20,0	4,2
PKiN	92,1	93,4	87,5	7,9	6,6	12,4
Oświęcim	42,5	41,5	44,6	57,5	58,5	55,3
Cytadela Warszawska	52,2	51,1	54,5	47,8	48,9	45,5

60%, nie widziało nigdy miejsca najstraszliwych zbrodni hitlerowskich — Oświęcimia. Poważna również część (ok. 30%) nie była nigdy na Wawelu. Przedstawione liczby mówią same za siebie. Świadczą one, że jeszcze wielu nauczycieli nie zna miejsc, które są bezcennym świadectwem naszej kultury i naszej historii.

Chodziło nam również o ustalenie, w jakim stopniu ankietowani nauczyciele znają cały kraj. Dlatego jedno z pytań w ankiecie sformulowaliśmy: „W których miastach wojewódzkich byłeś, a w których nie?” Wydaje się, że za jeden z mierników znajomości kraju można przyjąć, czy dana osoba była w takiej czy innej stolicy województwa. Należy bowiem przyjąć, że im więcej zna się miast wojewódzkich, w ogóle miast, tym szersza i pełniejsza jest znajomość kraju. Popatrzmy na tabelę 4. Informuje ona w sposób szczegółowy o interesującej nas tutaj kwestii.

Tabela 4

NAUCZYCIELE, KTÓRZY BYLI W NIZEJ WYMIENTONYCH MIASTACH WOJEWODZ.

Wyszczególnienie:	Byli:					
	Tak			Nie		
	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Białystok	51,6	48,6	57,6	48,4	51,3	42,4
Bydgoszcz	27,6	29,0	23,4	72,4	71,0	76,6
Gdańsk	71,2	68,1	77,4	28,8	31,9	22,2
Katowice	23,5	24,5	30,6	76,5	75,5	69,4
Kielce	32,6	29,0	40,5	67,4	71,0	59,5
Koszalin	11,1	8,6	17,1	88,9	91,4	82,9
Kraków	69,5	72,0	70,3	30,5	28,0	29,7
Lublin	22,3	18,6	29,7	77,7	81,4	70,9
Łódź	33,2	34,1	31,5	66,8	65,9	68,5
Olsztyn	84,5	81,8	90,0	15,5	28,2	10,0
Opole	14,0	15,9	11,7	86,0	84,1	88,3
Poznań	45,0	47,2	40,5	55,0	52,8	59,5
Rzeszów	10,2	6,8	17,1	89,8	93,2	82,9
Szczecin	24,7	24,0	26,1	75,3	76,0	73,9
Warszawa	98,4	98,5	98,4	1,6	1,5	1,6
Wrocław	36,3	32,7	45,2	63,7	67,2	56,8
Zielona Góra	10,8	9,5	13,5	89,2	90,5	86,5

Na siedemnaście miast wojewódzkich tylko w pięciu była więcej niż połowa odpowiadających nauczycieli. Najbardziej znanymi miastami są: Warszawa — 98,4%, Olsztyn — 84,5%, Gdańsk — 71,2%, Kraków — 69,5%, najmniej zaś znanymi: Rzeszów — 10,2%, Zielona Góra — 10,8%, Koszalin 11,1%, Opole 14%. Przeciętnie na każdego nauczyciela w badanej zbiorowości wypada niecałe siedem miast, w których był. Można by powiedzieć — ujmując rzecz statystycznie, że ankietowani nie byli ani razu w przeważającej większości miast wojewódzkich. Okazuje się również, że miasta Ziem Zachodnich i Północnych są mniej znane niż miasta dawnych ziem polskich. Mówi o tym dokładnie tabela 5.

A więc widzimy dokładnie, jak dalece niezadowolająca jest znajomość poszczególnych miast wojewódzkich, zwłaszcza na ziemiach zachodnio-północnych. Niedobrze jest, że zdecydowana większość nauczycieli z interesującej nas grupy nigdy nie widziała Wrocławia, Szczecina, Zielonej Góry, Opola, Koszalina. Tylko jedno miasto, to jest Olsztyn, jest powszechnie znane. Było w nim ponad 3/4 ankietowanych.

Tabela 5

## ZNAJOMOŚĆ MIAST POLSKICH WŚRÓD BADANYCH

Wyszczególnienie	Byli :					
	Tak			Nie		
	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Miasta woj. Ziem Zach. i Pł.	17,2	17,2	20,1	81,8	82,8	89,9
Miasta woj. Ziem dawnej Polski	48,5	47,2	51,5	51,5	52,8	48,5

Ciekawą jest przy tym rzeczą, że gdy zapytywaliśmy: jakie województwo poznałbyś najchętniej — zdecydowana większość wymieniła województwa Polski centralnej. Mówi o tym tabela 6.

Tabela 6

## JAKIE WOJEWÓDZTWA NAJBARDZIEJ CHCIAŁBYŚ ZWIEDZIĆ?

Płeć:	Badani chcieliby zwiedzić województwa:	
	Dawnych ziem Polski	Ziem Zach., i Północ.
Kobiety	77,2	22,7
Razem	78,6	21,4

Należałoby się spodziewać, że większość ankietowanych nauczycieli wyrazi chęć poznania województw zachodnich i północnych. Przecież pamiętamy, że te ziemie są stosunkowo mało znane wśród interesującej nas grupy. Niestety, znakomita większość, bo prawie 80% wszystkich badanych, chce poznać przede wszystkim woj. dawnych ziem Polski.

Należy stwierdzić, iż nie możemy być zadowoleni z wyżej cytowanych odpowiedzi. Najbardziej niepokoi fakt, iż Ziemię Zachodnio-Północną — najmniej znane wśród badanych — mają najmniej zwolenników. Ten fakt świadczy jednocześnie o tym, że zachodzi pilna potrzeba rozbudzenia zainteresowań wśród nauczycieli Ziemiami Zachodnimi i Północnymi. Z dotychczasowych rozważań wynikało niedwuznacznie, iż badani przez nas nauczyciele w stopniu wysoce niezadowolającym znają kraj ojczyzny. Można przeto zapytać, czy wyjeżdżają na wycieczki krajoznawczo-turystyczne i jak często? Czy w okresie wakacji podróżują? Zapytajmy, ile razy w ciągu pracy zawodowej ankietowani nauczyciele wyjeżdżali na wycieczki krajoznawczo-turystyczne. Odpowiedź na to pytanie znajdujemy w tabeli 7.

Z tabeli 7 wynika wyraźnie, jak bardzo rzadko nauczyciele objęci badaniami wyjeżdżali na wycieczki. Ponad 26% w ogóle nie korzystało z wycieczek. Dodajmy, że

Tabela 7

## ILOŚĆ ODBYTYCH WYCIECZEK W CIĄGU PRACY ZAWODOWEJ

Płeć	Ile razy w ciągu pracy zawodowej wyjeżdżałeś grupowo na wycieczki?			
	1	2—3	4 i więcej	nigdy
Kobiety	30,0	28,2	12,7	29,0
Mężczyźni	27,0	38,5	14,0	20,7
Ogółem:	29,2	31,4	12,9	26,4

najczęstszymi organizatorami tych rzadkich, sporadycznych wycieczek są: zarząd ogniska, zarząd pow. ZNP i w kilku wypadkach wydział oświaty i kultury. Dodajmy też że są to najczęściej wycieczki jednodniowe lub dwudniowe. Pytaliśmy także badanych nauczycieli, czy w okresie wakacji podróżują po kraju. Na to pytanie odpowiada tabela 8.

Tabela 8  
CZĘSTOTLIWOŚĆ WYJAZDÓW NA WYCIECZKI  
W OKRESIE WAKACJI

Płeć	Czy w okresie wakacji jeździsz na wycieczki krajoznawczo-turystyczne?		
	W każd. wakacje	co kilka lat	nigdy
Kobiety	7,2	40,0	52,8
Mężczyźni	9,0	46,8	44,2
Ogółem:	7,8	42,3	49,9

Tylko niecałe 8% znalazło się takich, którzy systematycznie, w każdej wakacje biorą udział w wycieczkach krajoznawczych, ponad 42% zaś jeździ co kilka lat. Wynika stąd, że połowa indagowanych nauczycieli nigdy jeszcze w okresie wakacji nie brała udziału w wycieczkach. Nie można więc powiedzieć, by w ciągu pracy zawodowej badani nauczyciele podróżowali i poznawali kraj ojczysty. Więcej natomiast nauczycieli może poznać Polskę w czasie pobytu w zakładzie kształcenia nauczycieli. Np. zdecydowana większość ankietowanych stwierdziła, że w szkołach średnich były organizowane wycieczki, w których badani brali najczęściej udział. Jest to na pewno pozytywny fakt. Mimo to jednak — te wycieczki nie wystarczają, by można było poznać cały kraj. Nie wystarczają również wycieczki organizowane dla dzieci, w których biorą udział nauczyciele jako opiekunowie. Chcąc pełniej, wszechstronnie poznać kraj, jego poszczególne regiony, nauczyciel musi również w czasie pracy zawodowej systematycznie odbywać wycieczki krajoznawczo-turystyczne. Tymczasem na przykładzie konkretnej zbiorowości nauczycielskiej widać, jak mało i rzadko nauczyciele podróżują, jak słabo znają Polskę.

Mówiąc na temat ruchu turystycznego wśród nauczycieli warto wspomnieć także o wczasach. Wiadomo przecież, że wczasy są nie tylko formą wypoczynku, ale stanowią również istotną formę poznawania kraju. Z tego też względu pytaliśmy badanych, czy w ciągu pracy zawodowej byli na wczasach. Zaledwie 21% podało odpowiedź pozytywną.

Z powyższych rozważań wynika, że wszystkie formy turystyki i poznawania kraju wśród ankietowanych nauczycieli są niedostatecznie rozwinięte. Nie wystarczają one na pełniejsze poznanie kraju. Sami nauczyciele zresztą odczuwają niewystarczającą znajomość Polski. Co powoduje ten niezadowalający stan rzeczy? Odpowiedzi badanych nauczycieli na ten temat zawiera tabela 9.

Tabela 9  
PRZYCZYNY UTRUDNIAJĄCE POZNANIE KRAJU WG OPINII BADANYCH

Wyszczególnienie	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Zmęczenie po całorocznej pracy	2,1	1,8	2,7
Opieka nad dziećmi	18,1	22,3	9,9
Brak organizatorów wycieczek	29,3	33,2	21,6
Stan zdrowia	1,2	1,4	0,9
Względy finansowe	49,3	41,3	64,9

Trzy przyczyny, tj. względy finansowe, brak organizatorów wycieczek, opieka nad dziećmi stanowią w przekonaniu badanych główną przeszkodę w rozwijaniu ruchu krajoznawczo-turystycznego wśród nauczycieli. Jednak najwięcej, bo niemal połowa (49,3%), wymienia jako główny powód względy finansowe. Tak wygląda interesująca nas kwestia w odczuciu samych zainteresowanych.

Referowane tutaj badania były skromne. Ich zasadniczym celem było pokazanie, jak wygląda dziedzina ruchu krajoznawczo-turystycznego i stopień poznania kraju wśród konkretnej grupy nauczycieli pracującej na wsi. Grupa badana liczyła blisko 400 osób. Ta liczba nie upoważnia do wyciągania generalnych wniosków, pozwala jednak na zasygnalizowanie spraw badzo ważnych, wymagających dalszych, pogłębianych badań. Kwestiami przez nas poruszonymi warto byłoby się jak najszybciej zająć. Przecież rozwinięcie i upowszechnienie turystyki wśród nauczycieli leży nie tylko w interesie ich samych, ale również w interesie dalszego rozwoju zreformowanej szkoły socjalistycznej i pogłębienia w niej procesów dydaktyczno-wychowawczych.

PAULINA BRÓDKA  
GDANSK-OLIWA

## Z DOŚWIADCZEŃ W PROWADZENIU SEMINARIUM PEDAGOGICZNEGO W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

W ubiegłym roku na konferencji pedagogów w Sulejówku w związku z omawianymi problemami seminarium pedagogicznego zetknęłam się z określeniem „Metoda przypadków”.

O prawidłowościach tej metody dowiedziałam się niewiele, ale usłyszane minimum mnie zaciękawilo. Zorientowałam się, że:

po pierwsze — „metodę przypadków” można zastosować w pracy ze słuchaczami, którzy posiadają określone doświadczenie i wiedzę;

po drugie — należy opracować „przypadek” i przedstawić go słuchaczom do określonego momentu;

po trzecie — słuchacze projektują przedstawiony „przypadek” od momentu, w którym został przerwany, do końca po prostu opracowują różne „przypadki”.

Z rozpoczęciem czwartego semestru w studium nauczycielskim, z którym związany jest problem prowadzenia seminarium pedagogicznego, a więc konieczność przestudiowania wskazówek programowych, doboru treści, opracowania rozkładu materiału, musiałam też zastanowić się nad metodami pracy ze słuchaczami. Analizując programową tematykę seminarium pedagogicznego zatrzymałam się nad wskazaniami:

„Pierwszą grupę tematów należy traktować jako wprowadzenie i przygotowanie do rozpatrywania problematyki seminarium. Wdrożenie słuchaczy do umiejętnego korzystania z lektury pedagogicznej w ścisłym powiązaniu z praktyczną działalnością w szkole jest ważnym elementem przygotowania do pracy zawodowej. Uwzględnienie tematów opartych na samodzielnej lekturze słuchaczy i ich wyraźnym ukierunkowaniu na praktyczne zastosowanie poznanych problemów teoretycznych stanowi w stosunku do dalszej i trudniejszej tematyki zajęć seminarium naturalne przejście i podstawowe przygotowanie.

W tym dziale tematów należy przede wszystkim uwzględnić projektowanie określonego działania dydaktycznego lub wychowawczego na podstawie przeczytanej lektury z uzasadnieniem psychologicznym, pedagogicznym, metodycznym i współczesnym<sup>1</sup>.

Zatrzymałam się dłużej nad nimi, nurtowały mnie bowiem pytania, jak to rozwiązać, na jakich treściach skoncentrować uwagę słuchaczy, jakimi metodami pracować?

I właśnie w tej grupie tematycznej założyłam efektywność „metody przypadków”. Szukanie źródeł, w których mogłabym zgłębić prawidłowości tej metody, nie dało rezultatów, po prostu nic nie znalazłam na ten temat w dostępnym mi piśmiennictwie pedagogicznym i w konsekwencji niczego nie przeczytałam.

Na podstawie znanych mi elementów przystąpiłam do teoretycznego rozważania istoty tej metody i możliwości jej wykorzystania w prowadzeniu seminarium pedagogicznego. W wyniku przemyśleń opracowałam, że tak określe, projekt założeń metodologicznych istotny dla „metody przypadków”, a z kolei, opierając się na nim, opracowałam strukturę dwugodzinnego seminarium pedagogicznego.

W rozważaniach moich jest więcej pytań: jak? dlaczego? aniżeli ustaleń nie budzących wątpliwości, których nie umiem rozwiązać chociażby ze względu na mały zasób doświadczenia w tym zakresie, no i na nieznaną źródła naukowych.

Przystępując do pracy nad strukturą seminarium założyłam, że temat seminarium prowadzonego „metodą przypadków” nie może być oderwany od sumy doświadczeń pedagogicznych, jaką dysponują słuchacze w czwartym semestrze.

Ze względu na to, że słuchacze mają najwięcej doświadczeń dydaktycznych, zebranych poprzez lekcje próbne i dwutygodniową praktykę, wybrałam temat z tej dyscypliny, a mianowicie z teorii nauczania. Oprócz doświadczeń słuchacze mają już elementarne wiadomości z tego zakresu, zdobyte zgodnie z programem studiów, w pierwszym semestrze. Ze względu na ważność zagadnienia i określoną rolę w kierowaniu procesem nauczania trzeba by było je zgłębić, przestudiować oraz widzieć możliwości korzystania z tych źródeł wiedzy na co dzień w pracy szkolnej albo po prostu nauczyć się je stosować w praktyce pedagogicznej.

Zaplanowałam więc następujący temat seminarium: „Analiza procesu kształtowania pojęć ze szczególnym uwzględnieniem procesu rozwijania pojęć naukowych u uczniów szkoły podstawowej”.

W określonym czasie poleciłam słuchaczom przestudiować W. Okonia „Proces nauczania”<sup>2</sup>: Z rozdziału V — Zaznajomienie uczniów z ogólnymi cechami przedmiotów, podrozdział 2. „Kształtowanie pojęć uczniów”, przy czym zaznaczyłam, że szczególnie wnikliwie należy przemyśleć zagadnienie rozwijania pojęć naukowych. Niełatwą sprawą było też wybranie w miarę przejrzystego „przypadku”. W tym celu nawiązałam kontakt z nauczycielką Szkoły Ćwiczeń, opiekunką kl. III, polonistką z wykształceniem wyższym. Wspólnie opracowałyśmy konspekt lekcji gramatyki, której hasło programowe brzmi „Wyróżnienie przymiotnika towarzyszącego rzeczownikowi”<sup>3</sup>. Założyłyśmy, że skoro uczniowie mają nauczyć się wyróżniać przymiotniki, muszą w pierwszym etapie poznać pojęcie przymiotnika, by w kolejnych etapach poprzez ćwiczenia mogli zdobyć w kl. III. umiejętność wyróżniania przymiotników towarzyszących rzeczownikowi. (Tym bardziej że w programie nauczania gramatyki od kl. II do kl. VIII nie ma wyodrębnionego hasła związanego z wprowadzeniem tak ważnej części mowy, jaką jest przymiotnik).

Opracowałyśmy i nagrałyśmy na taśmę magnetofonową lekcję, której zadaniem dydaktycznym było ukształtowanie pojęcia przymiotnika, a który to proces trwa

<sup>1</sup> Program — pedagogika z historią wychowania i organizacją pracy szkoły SN, s. 20.

<sup>2</sup> W. Okoń: Proces nauczania, wydanie piąte, s. 119, tamże s. 124, tamże 140.

<sup>3</sup> Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej, s. 88.

15 minut. Nagrany na taśmie fragment lekcji, w którym zarejestrowany był cały proces kształtowania pojęcia przymiotnika u uczniów kl. III, stanowił „przypadek” niezbędny dla przeprowadzenia seminarium „metodą przypadków”.

W tym momencie zrodziły się wątpliwości — jak opracować „przypadek”, czy w miarę wzorowo, bezbłędnie, czy pozostawić nauczycielce swobodę i dopuścić możliwość popełnienia szeregu błędów? Nagrałam więc dwie wersje „przypadku”, jedną opracowaną ściśle według wskazań naukowych W. Okonia, zawartych w „Procesie nauczania”, a drugą opartą tylko o doświadczenie i intuicyjne rozwiązanie nauczyciela. Postanowiłam w grupach seminaryjnych postępować różnie.

Drugą z kolei wątpliwością było samo rozpoczęcie seminarium. Jak podejść — czy od uporządkowania doświadczeń oraz niezbędnych wiadomości z tego zakresu po to tylko, aby studenci nie błądzili i nie próbowali intuicyjnie projektować, czy może rozpocząć seminarium od razu od odtwarzania „przypadku” do pewnego określonego momentu? I tu nowa wątpliwość — w jakim momencie przerwać odtwarzanie „przypadku”? Od jakiego momentu właściwiej będzie wprowadzić słuchaczy w tok projektowania możliwych rozwiązań — „przypadków”, które mają być sprawdzianem stopnia zgłębienia i przemyślenia strony teoretycznej zagadnienia oraz sprawdzianem umiejętności wykorzystania tego zakresu wiadomości w praktyce? Czy projektować dokończenie przerwanej „przypadku” indywidualnie, czy w zespolech?

Z kolei należało przemyśleć instrukcje dla młodzieży, którą w skrócie podaję:

- a) odtworzyć nagrany „przypadek” do określonego momentu;
- b) od tego momentu należy zaprojektować dokończenie „przypadku”;
- c) projektować na podstawie wskazań naukowych, a nie intuicji;
- d) przygotować się do przedstawienia „przypadków” i próby naukowego uzasadnienia zaprojektowanych momentów.

Zaplanowałam 40 minut czasu niezbędnego dla przemyślenia i zanotowania „przypadków”. W drugiej godzinie seminaryjnej zaplanowałam: przedstawienie opracowanych przez słuchaczy „przypadków” oraz prób naukowego ich uzasadnienia, zapytania, analizę przedstawionych przypadków i dyskusję, ćwiczenia w „ukierunkowaniu teorii na jej praktyczne zastosowanie”.

W toku pracy seminaryjnej słuchacze podejmowali się samodzielnej analizy własnej koncepcji lub koncepcji przedstawionej przez kolegów. Były analizy mówiące o dojrzałości umysłowej, o posiadaniu określonego zasobu przemyślanego doświadczenia i wiedzy psychologicznej, dydaktycznej i metodycznej. Kiedy przedstawiono „przypadki” szczególnie niejasne, zastanawiałam się nad możliwościami stawiania pytań związanych z ich celowością.

Odpowiedzi na pytania, dlaczego słuchacz względnie zespół tak a nie inaczej zaprojektował dany „przypadek”, wskazywały: na stopień zrozumienia i zgłębienia zagadnienia oraz na umiejętność lub nieumiejętność korzystania ze wskazań naukowych w praktyce.

W części końcowej seminarium powstały wątpliwości nowe, a mianowicie: czy bez względu na wartość nagranych „przypadków” odtwarzać go do końca i dokonywać prób jego naukowej analizy? Czy tylko odtworzyć dla wzoru poprawnie opracowany „przypadek” oraz wskazać możliwości szerokiego korzystania z teorii naukowych? Czy zakończyć seminarium dyskusją nad przedstawionymi przez słuchaczy „przypadkami”? Na zakończenie zaplanowałam rozmowę ze słuchaczami, której celem było uporządkowanie wiadomości zawartych w samodzielnie przestudiowanej lekturze. W tym momencie też można postawić pytanie, na ile ten krok jest celowy? Może porzucić na zaniepokojeniu słuchaczy oraz doprowadzeniu ich do zrozumienia konieczności pogłębienia omawianego problemu, związanego z codzienną pracą nauczyciela. Ze względu na nieduże doświadczenie nie rozstrzygnęłam jeszcze wszystkich nurtujących mnie wątpliwości.



Seminarium „metodą przypadków” przeprowadziłam w kilku różnych wersjach, porównałam je, po czym podjęłam próbę prostych uogólnień, wynikających z mojego doświadczenia.

W toku seminarium prowadzonego „metodą przypadków” można — moim zdaniem — wyodrębnić następujące momenty:

- 1) przygotowanie zespołów do pracy,
- 2) podanie instrukcji,
- 3) odtworzenie z taśmy magnetofonowej poprawnie opracowanego „przypadku” do określonego momentu,
- 4) opracowanie „przypadków” przez zespoły od określonego momentu do końca,
- 5) przedstawienie przez kierowników zespołów opracowanych „przypadków” oraz próby naukowego uzasadnienia całości względnie wskazanego momentu,
- 6) próby naukowej analizy przedstawionych „przypadków” oraz dyskusja.

W tym momencie można by zakończyć seminarium lub zaplanować jeszcze takie momenty jak:

7) odtwarzanie opracowanego „przypadku” od momentu, w którym został przerwany do końca,

8) próby naukowej analizy „przypadku” w całości, uporządkowanie i pogłębienie wiedzy, która winna stanowić kanon niezbędny dla każdego nauczyciela.

Na zakończenie moich rozważań jeszcze kilka uwag. Moim zdaniem, seminarium prowadzone „metodą przypadków” odznacza się zwiększonym stopniem efektywności, wyklucza bowiem bierność myślową, tak często spotykaną przy stosowaniu opracowań referatowych oraz zarówno dla prowadzącego, jak i dla słuchaczy jest ciekawsze. Wykładowcy dają szerokie możliwości poznania słuchaczy, stopnia ich dojrzałości umysłowej oraz umiejętności korzystania z teorii w rozwiązaniach praktycznych.

Do opisanie moich doświadczeń skłoniły mnie wątpliwości, które przedstawiłam w artykule. Zależy mi na autorytatywnych rozwiązaniach, na wymianie poglądów, na pokazaniu źródeł naukowych.

Sądzę, że dyskusja nad „metodą przypadków” i możliwościami jej stosowania w seminarach pedagogicznych pomoże nam w pracy.

MARIA ŻAKOWA

## PROBLEM OCENY PRACY NAUCZYCIELA W INNYCH KRAJACH

Kontrola i ocena pracy nauczyciela są ważnym środkiem podnoszenia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz polepszania wyników nauczania i wychowania w szkole.

Zagadnienia oceny pracy nauczycieli, systemu wizytacyjnego i nadzoru pedagogicznego nad szkolnictwem były niejednokrotnie przedmiotem obrad i żywych dyskusji zarówno na konferencjach krajowych u nas i za granicą, jak też i na konferencjach międzynarodowych.

Zagadnienia te znalazły się m. in. na porządku obrad międzynarodowych konferencji oświatowych BIE-UNESCO w Genewie w 1937 i w 1956 roku<sup>1</sup>.

Sposób przeprowadzania kontroli i oceny pracy nauczyciela oraz przepisy wydane w tym zakresie przez władze szkolne w innych krajach są bardzo różne. W jednych krajach nauczyciele mają dużą swobodę działania, są mało kontrolowani przez władze szkolne, a ich przydatność zawodowa oceniana jest głównie przez opinię publiczną, najczęściej na podstawie wyników egzaminów do innych szkół. W innych zaś krajach wystawiane są nauczycielom przez władze szkolne stopnie według bardzo szerokiej skali ocen.

Spróbujemy pokazać niektóre zagadnienia związane ze sposobem przeprowadzania kontroli i oceny pracy nauczycieli w innych krajach.

### ZWIĄZEK RADZIECKI

W poszczególnych republikach związkowych lub autonomicznych bezpośrednio władzę szkolną nad szkolnictwem podstawowym i średnim sprawują wydziały (oddziały) oświaty komitetów wykonawczych rad rejonowych oraz wydziały (oddziały) oświaty komitetów wykonawczych rad obwodowych<sup>2</sup>.

W związku z postępującą decentralizacją w zarządzaniu szkolnictwem w Związku Radzieckim rozszerza się zakres uprawnień i zwiększa się samodzielność pierwszych instancji szkolnych, jakimi są rejonowe wydziały oświaty.

Z uwagi na szczególnie odpowiedzialne zadania i obowiązki inspektorów szkolnych w zarządzaniu w sprawie mianowania i działalności inspektorów, zatwierdzonym przez Radę Komisarzy Ludowych RFSRR w dniu 18 września 1945 r., ustala się, że na stanowiska inspektorów powołuje się najlepszych nauczycieli i dyrektorów szkół, którzy mają odpowiednie kwalifikacje zawodowe (wyższe studia) i określony staż pracy pedagogicznej.

W administracji szkolnej Związku Radzieckiego, podobnie jak i w Polsce nie ma oddzielnych inspektorów dla poszczególnych przedmiotów nauczania lub grup przedmiotowych, z wyjątkiem inspektorów kontrolujących wychowanie fizyczne w szkole, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, szkoły zawodowe dla młodzieży robotniczej i wiejskiej, szkoły z nierosyjskim językiem nauczania.

<sup>1</sup> W konferencji tej brała udział autorka jako członek delegacji polskiej.

<sup>2</sup> Rejonowy — w znaczeniu polskim: powiatowy lub miejski. Obwodowy (krajowy) — w znaczeniu polskim: wojewódzki, okręgowy.

W związku z tym inspektorzy rejonowi (miejscy) i obwodowi mogą powoływać do współpracy przy wizytacjach szkół oraz przy kontroli i ocenie pracy nauczycieli wybitnych specjalistów — pracowników instytutów doskonalenia zawodowego nauczycieli, gabinetów metodycznych, przodujących nauczycieli i kierowników (dyrektorów) szkół. W ten sposób powstają ekipy wizytacyjne pod przewodnictwem inspektora, który sporządza wspólnie z nimi plan wizytacji i ustala czynności wizytacyjne.

Zespołowa wizytacja przy pomocy specjalistów wybranych przedmiotów nauczania lub zagadnień pozwala na przeprowadzenie gruntowniejszej wizytacji szkoły i na pełniejszą ocenę jej pracy. Pozwala też udzielić nauczycielom właściwego, fachowego instruktażu potrzebnej pomocy.

Przystępując do badania poziomu i wyników pracy poszczególnych nauczycieli inspektor przeprowadza wstępne rozmowy z kierownictwem szkoły na temat przygotowania ogólnego nauczycieli, ich metod pracy, postępowania, właściwości indywidualnych oraz zapoznaje się z dokumentacją szkolną, a zwłaszcza z notatkami kierownika (dyrektora) szkoły dokonanymi w czasie hospitacji zajęć. W ten sposób inspektor wyrabia sobie ogólne pojęcie o pracy nauczycieli.

Następnie inspektor przeprowadza wizytacje lekcji i zajęć pozalekcyjnych z kierownikiem (dyrektorem) szkoły i kierownikiem do spraw nauczania. Dzięki wspólnym wizytacjom inspektor może zorientować się, w jaki sposób ocenia lekcje kierownik szkoły i czy ocena ta jest właściwa.

Główną podstawą oceny pracy nauczycieli w Związku Radzieckim są wyniki nauczania i wychowania w szkole, poziom i zasób wiadomości i umiejętności uczniów, ich postępy w nauce. Badanie wyników pracy nauczyciela zajmuje wiele miejsca w pracy wizytacyjnej. Metody prowadzonych badań są różnorodne. Zazwyczaj inspektor ustala pytania i poleca nauczycielowi zadawać je wyznaczonym przez siebie uczniom albo też inspektor sam pyta uczniów i sprawdza ich wiadomości, zadaje im też prace pisemne, które sam poprawia i ocenia.

Inspektor szuka przyczyn opóźnienia w nauce niektórych uczniów, kontroluje, czy nauczyciel poświęca należytą uwagę uczniom mającym trudności w nauce. Inspektor bada szczegółowo dokumentację pracy nauczyciela i uczniów: dzienniki klasowe, rozkłady materiału nauczania, klasowe i domowe zeszyty uczniów. W ten sposób gromadzi inspektor wiele różnorodnych spostrzeżeń, które pozwalają mu przeprowadzić analizę pracy nauczyciela i wyciągnąć z niej odpowiednie wnioski.

Dużą wagę przywiązuje inspektor do przeprowadzania indywidualnych rozmów z nauczycielami przed lekcjami i po ich zwizytowaniu. W czasie tych rozmów nauczyciel ma możność swobodnego wypowiedzenia się na temat swojej pracy, przedstawienia warunków, metod i wyników tej pracy. Kierownik (dyrektor) szkoły oraz jego zastępca do spraw nauczania również przekazują swoje spostrzeżenia i opinie o pracy nauczyciela. Rozmowy te dostarczają inspektorowi wiele interesujących spostrzeżeń na temat osobowości nauczyciela, jego sposobu myślenia, motywów postępowania, jego dążeń. W toku rozmowy inspektor przekazuje nauczycielom swoją opinię o ich pracy, popierając ją dowodami i rzeczowymi argumentami. Ocenia on ich przygotowanie się do lekcji, metody pracy, poziom wiadomości uczniów. Na podstawie tej oceny inspektor udziela nauczycielowi rad i wydaje zalecenia mające na celu ulepszenie jakości jego pracy.

Na zakończenie wizytacji inspektor przekazuje swoje spostrzeżenia wizytacyjne, opinię o pracy szkoły oraz konkretne zalecenia całemu gronu nauczycielskiemu na specjalnym posiedzeniu rady pedagogicznej. Inspektor podkreśla dodatnie i ujemne strony pracy nauczycieli i całej szkoły i ustala, co w szkole wymaga zmiany, poprawy lub uzupełnienia; jakie środki należy zastosować dla podniesienia poziomu pracy szkoły. Inspektor sporządza sprawozdanie powizytacyjne (protokół powizytacyjny),

które otrzymuje kierownik (dyrektor) szkoły w celu realizacji wniosków i zaleceń wydanych kierownictwu szkoły i nauczycielom.

W Związku Radzieckim nie ma ściśle ustalonych, sztywnych schematów sprawozdań powizytacyjnych ani specjalnych formularzy. Sposób pisania sprawozdań bywa różny w zależności od celu i sposobu przeprowadzenia wizytacji: są to bądź obszerne sprawozdania zawierające cel wizytacji, rejestr czynności wizytacyjnych, szczegółowy opis wizytowanych lekcji i zajęć pozalekcyjnych, wnioski i zalecenia, które szkoła ma obowiązek wykonywać. Są to też nieraz same wnioski i zalecenia powizytacyjne, krótko sformułowane bez opisowych sprawozdań.

W Związku Radzieckim nie stosuje się zróżnicowanej skali oceny pracy nauczycieli wyrażonej w stopniach. Inspektorom wszystkich instancji szkolnych przysługuje prawo przedstawiania wniosków w sprawie wyróżnień, nagród, odznaczeń, tytułów honorowych, np. tytułu „zasłużonego nauczyciela” dla przodujących w pracy nauczycieli, kierowników (dyrektorów) szkół, pracowników nadzoru pedagogicznego. Inspektor wysuwa też kandydatury nauczycieli na stanowiska kierownicze.

Inspektorzy uprawnieni są także do występowania z wnioskami w sprawie zwolnień z pracy nauczycieli, kierowników (dyrektorów) szkół i innych pracowników szkolnych, nie wywiązujących się należycie ze swoich obowiązków bądź nie nadających się do pracy na tych stanowiskach. Wnioski te muszą być szczegółowo umotywowane, poparte konkretnymi faktami i spostrzeżeniami wizytacyjnymi.

Wnioski zawierające ocenę pracy nauczycieli są jawne. Nauczyciel ma prawo odwołać się od negatywnej oceny jego pracy przez inspektora do kierownictwa wydziału oświaty lub do wyższych instancji szkolnych aż do ministra osobiście. Może on również zwrócić się do różnych instancji swojego związku zawodowego.

W Związku Radzieckim poszukuje się wciąż najbardziej skutecznych metod i form wizytacji szkół, dostosowanych do ich potrzeb i wymagań, umożliwiających właściwą kontrolę i ocenę pracy nauczycieli i całej szkoły.

Szczególną uwagę zwraca się w Związku Radzieckim na atmosferę, w jakiej przeprowadzana jest wizytacja, i na sprawę stosunku wizytujących do wizytowanych. Podkreśla się często, że inspektor kontrolujący pracę nauczycieli powinien wykazać wiele taktu i umiejętnego podejścia do poszczególnych nauczycieli. Kontrola i ocena pracy nauczycieli powinny mieć charakter mobilizujący i zachęcający do dalszej pracy. Inspektor ma być nie tylko kontrolerem i sędzią, lecz życzliwym doradcą i doświadczonym przewodnikiem, „nauczycielem nauczycieli”, który pomaga szkole w jej pracy.

## FRANCJA

We Francji istnieje 20 okręgów szkolnych, zwanych akademiami (académies). Na czele każdej akademii stoi rektor, który reprezentuje w danym okręgu ministra. Rektor ma do pomocy zastępców, sekretariat i biura akademii, inspektorów (szkolnictwa podstawowego, technicznego, spraw młodzieżowych, wychowania fizycznego i sportu, zdrowia i higieny) oraz rady i komisje akademickie o charakterze doradczym.

Reprezentantem rektora i ministra na szczeblu departamentu jest inspektor akademii<sup>3</sup>. Sprawuje on swoje czynności przy pomocy biura inspektoratu akademickiego oraz inspektorów szkolnictwa początkowego (I stopnia), przedszkoli, nauczania technicznego, spraw młodzieżowych i sportu, zdrowia i higieny szkolnej.

Kontroli i oceny pracy nauczycieli szkolnictwa pierwszego stopnia dokonują in-

<sup>3</sup> Inspektor akademii w znaczeniu polskim — inspektor szkolny kierujący wydziałem oświaty i kultury na szczeblu powiatu.

spektorzy szkolnictwa początkowego w przydzielonych im rejonach w obrębie departamentów w zakresie: przedszkoli, szkół początkowych elementarnych, szkół i kursów nauczania „końcowego” (terminal) do 16 roku życia i pozaszkolnego, szkół i klas specjalnych dla dzieci opóźnionych w rozwoju i nie nadających się do szkół normalnych, zakładów kształcenia nauczycieli szkół I stopnia.

Kontrolę i ocenę pracy nauczycieli szkół II stopnia — liceów klasycznych lub nowoczesnych i liceów technicznych (tzw. nauczanie długie 7-letnie), kolegiów ogólnokształcących i kolegiów technicznych (tzw. nauczanie krótkie 4- lub 5-letnie)<sup>4</sup> — przeprowadzają inspektorzy szkolnictwa II stopnia: inspektorzy generalni, których siedzibą jest Ministerstwo Wychowania Narodowego w Paryżu. Rektorzy mają prawo wizytować wszystkie szkoły w swoim okręgu.

Ocena pracy nauczycieli należy do głównych zadań i obowiązków inspektorów francuskich. Ocena ta jest wyrażana w stopniach o bardzo zróżnicowanej skali, a mianowicie od 0 do 20: od 0 do 5 oznacza źle, od 6 do 8 słabo, od 9 do 11 dostatecznie, 12 lub 13 dość dobrze, 14 lub 15 dobrze, od 16 do 18 bardzo dobrze, 19 i 20 celująco.

Dekret nr 59-308 z dnia 14 lutego 1959 r. zawiera przepisy dotyczące wystawiania ocen liczbowej i ogólnej, które są brane pod uwagę przy zaszeregowaniu nauczyciela do wyższej grupy zawodowej. Obok automatycznego awansu nauczycieli według ilości lat pracy istnieje we Francji możliwość wcześniejszego awansowania nauczycieli w zależności od oceny ich pracy.

W praktyce ocena pracy nauczyciela dokonywana jest raz w roku lub raz na dwa lata.

Pracę nauczycieli szkół średnich oceniają inspektorzy generalni, specjaliści poszczególnych przedmiotów nauczania lub grup przedmiotowych.

W wyniku wizytacji inspektor opracowuje sprawozdanie, które składa się z dwóch części. Pierwsza część zatytułowana „Ocena i wnioski” pozostaje poufna. Inspektor zamieszcza w niej ocenę pracy nauczyciela i motywację tej oceny oraz wnioski odnoszące się do dalszej kariery zawodowej nauczyciela. Druga część zatytułowana „Spostrzeżenia i instrukcje” jest podana do wiadomości zainteresowanego nauczyciela. Inspektor przedstawia w niej swoje spostrzeżenia, uwagi krytyczne oraz rady i wytyczne, mające na celu polepszenie metod i wyników pracy nauczyciela. Sprawozdanie pisemne zawiera spostrzeżenia i uwagi przekazane poprzednio ustnie nauczycielowi w czasie inspekcji.

Inspektor szkół I stopnia zobowiązany jest do przesłania sprawozdania po wizytacji szkoły lub danej klasy w przeciągu 15 dni, na urzędowym formularzu, do inspektora akademii. Sprawozdanie to obejmuje również dwie części: a) spostrzeżenia o stanie budynku szkolnego, wyposażeniu szkoły, organizacji pracy, frekwencji uczniów, wyników nauczania w poszczególnych klasach wraz z wytycznymi zmierzającymi do ulepszenia pracy szkoły; b) spostrzeżenia o pracy grona nauczycielskiego, zawierające indywidualną ocenę pracy każdego nauczyciela.

Sprawozdanie poinspekcyjne przesyłane do szkoły zawiera spostrzeżenia, uwagi i rady, a także słowa zachęty i uznania lub też ostrzeżenia pod adresem poszczególnych nauczycieli. Sprawozdanie podawane jest do wiadomości zwizytowanemu nauczycielowi, który je podpisuje i zwraca inspektorowi. Przy tej okazji nauczyciel może napisać na marginesie sprawozdania lub na oddzielnej kartce swoje uwagi, zastrzeżenia lub wyjaśnienia, które przechowywane są w aktach wraz ze sprawozdaniem.

Jeżeli nauczyciel pragnie przenieść się do innej szkoły lub być zaszeregowanym do wyższej grupy, wówczas może prosić o specjalną wizytację.

<sup>4</sup> Organizacja szkolnictwa po reformie szkolnej we Francji na podstawie zarządzenia z dnia 6 stycznia 1959 r.

W systemie francuskim ocena pracy nauczycieli odgrywa niezmiernie ważną rolę, gdyż decyduje często o całej karierze zawodowej nauczyciela, jest ona podstawą wszelkiego awansu, wyróżnienia, uzyskania lepszych warunków pracy przez przeniesienie do innej miejscowości lub szkoły, bądź też jest podstawą do wymierzenia kary i do usunięcia czasowego lub całkowitego z zawodu nauczycielskiego.

System oceny pracy nauczyciela i jego awansu służbowego uległ pewnej modyfikacji od roku 1959, gdy został dostosowany do przepisów nowego ogólnego statutu funkcjonariuszy państwowych<sup>5</sup>. Zgodnie z tymi przepisami każdemu nauczycielowi wystawia się co roku „notę cyfrową” (od 0 do 20), która wynika z uprzedniego ustalenia: a) noty pedagogicznej, stanowiącej ocenę metod i wyników nauczania oraz b) noty administracyjnej, stanowiącej ocenę ogólnego zachowania się i postępowania nauczyciela jako funkcjonariusza państwowego. Przy tej ocenie bierze się pod uwagę: systematyczność w pracy, punktualność, pilność, autorytet moralny, oddziaływanie na otoczenie, zamiłowanie do zawodu.

Ogólna średnia nota obliczana jest w następujący sposób: jeżeli nauczyciel otrzymał np. 18 jako notę administracyjną (tzw. rektorską) i 13 jako notę pedagogiczną, to jego nota ogólna wyniesienie 15.

$$\frac{18 \times 4 + 13 \times 6}{10} = \frac{72 + 78}{10} = 15$$

Nota administracyjna ma współczynnik (coefficient) 4, a nota pedagogiczna — współczynnik 6.

W każdym roku kierownik szkoły sporządza dla nauczycieli „indywidualną kartę oceny” ((fiche individuelle de notation) — w zielonym kolorze dla mężczyzn, a w żółtym dla kobiet, w której zamieszcza on swoje uwagi i wnioski. Powyższa karta jest doręczana inspektorowi akademii i rektorowi, którzy dołączają tam również i swoje uwagi i wnioski. Rektor ustala notę administracyjną (od 0 do 20) i stawia wnioski w sprawie zakwalifikowania wysuniętych kandydatów do jednej z 4 grup:

I — konieczne przesunięcie do wyższej grupy; II — przesunięcie pożądane; III — bez sprzeciwu; IV — sprzeciw.

Sprawa zaszeregowania do wyższej grupy jest rozstrzygana przez odpowiednią komisję (C.A.P. — Commission Administrative Paritaire). W skład tej komisji wchodzi przedstawiciele administracji szkolnej i nauczyciele z wyboru w równej liczbie. Komisja na żądanie zainteresowanych kandydatów może przedyskutować te noty, które budzą jakieś wątpliwości czy zastrzeżenia. Komisja ta ustala listę zaszeregowan w celu przedłożenia jej do podpisu ministra.

System kontroli i oceny pracy nauczycieli we Francji jest przedmiotem częstych dyskusji i sporów w pedagogicznej prasie francuskiej. Szczególnie ożywiona dyskusja toczyła się w r. 1961 i 1962 na łamach tygodnika „L'Education Nationale”<sup>6</sup> w związku z artykułem profesora kanadyjskiego Wittenberga, który ostro skrytykował scentralizowany i sztywny system szkolnictwa francuskiego, wewnątrz którego nie ma realnych powiązań i w którym wytworzyły się rozliczne bariery.

W artykule redakcyjnym w „L'Education Nationale” nr 13 z 13 kwietnia 1961 r. pt. „Inicjatywa i kontrola, szkoła i biurokracja”, podkreśla się, że jedna z takich barier istnieje we Francji pomiędzy inspektorem a nauczycielem, pomiędzy kontrolującym a kontrolowanym. Wielu inspektorów ubolewa nad tym stanem rzeczy i pragnęłoby usunąć tę barierę, zmienić charakter swoich funkcji. Francuski system

<sup>5</sup> Zarządzenie z 4 lutego 1959 r. (Dziennik urzędowy Ministerstwa Wychowania Narodowego, 1159, nr 4).

<sup>6</sup> Artykuły w „L'Education Nationale” np. nr 13 z 13 kwietnia 1961 r., nr 35 z 7 grudnia 1961 r., nr 2 z 11 stycznia 1962 r., nr 8 z 22 lutego 1962 r., nr 12 z 22 marca 1962 r. („Une doctrine de l'inspection” par Joseph Mazure, nr 20 z 31 maja 1962 r. (Le malaise scolaire français par Marcel Leherpeux).

kontroli i oceny sprawia, że inspektor jest przede wszystkim kontrolerem i sędzią, oceniającym drobiazgowo pracę i postępowanie nauczyciela. W tej sytuacji inspektor nie może być i nie jest doradcą nauczyciela, gdyż w systemie rygorystycznej kontroli rada przybiera siłą faktu charakter polecenia i rozkazu. Nauczyciel wie, że gdy inspektor przyjdzie powtórnie do szkoły, to będzie sprawdzał, czy jego rady i zalecenia zostały zrealizowane, i będzie wymagał wykonania swoich poleceń. Nauczyciel wie, że ocena wystawiona przez inspektora decyduje o jego awansie, wyróżnieniu lub degradacji i karze. Wytwarza to dystans pomiędzy kontrolującym a kontrolowanym.

Stosunki pomiędzy wizytującym a wizytowanym — zdaniem autorów różnych artykułów — to nie tylko sprawa indywidualnego postępowania wizytatorów, ich osobistych poglądów i przekonań, lecz sprawa całego systemu szkolnego i systemu nadzoru. Trzeba by z gruntu zmienić cały tak uhierarchizowany i scentralizowany system szkolnictwa francuskiego, by móc zmienić rolę i zadania inspektorów szkolnych.

### BELGIA

Organizacja nadzoru pedagogicznego pod wieloma względami podobna jest do francuskiego systemu nadzoru.

Inspektor sporządza sprawozdanie z przeprowadzonej wizytacji na specjalnych, drukowanych formularzach, które ukierunkowują jego pracę.

W jednym z nich pod nazwą „Rapport — locaux et matériel” inspektor wykazuje stan budynku szkolnego, wygląd otoczenia, wyposażenie szkoły w sprzęt i pomoce naukowe. Drugi formularz to ogólne sprawozdanie „Rapport général”. W punkcie A wymienia inspektor nazwiska zwizytowanych nauczycieli, ich przedmiot nauczania, zwizytowane klasy, stosowane podręczniki oraz przyznane oceny. Następnie w punkcie B inspektor pisze swoje ogólne wrażenia i spostrzeżenia dotyczące organizacji nauczania, realizacji programów, stosowanych metod nauczania, korelacji przedmiotów, wyników nauczania, inicjatywy i pracy kolektywnej nauczycieli oraz spostrzeżenia dotyczące zainteresowania przejawianego przez kierownika szkoły dla spraw nauczania. Inspektor wylicza i omawia krótko: zwizytowane lekcje i przygotowanie się do nich nauczycieli, prace pisemne uczniów i sposób ich poprawiania przez uczących; prowadzenie i utrzymywanie dzienników lekcyjnych i zeszytów uczniów; pracę i aktywność uczniów, poziom klas. W dalszym ciągu inspektor referuje sprawy wychowawcze (w punkcie C): ogólną dyscyplinę, frekwencję szkolną, zajęcia i prace szkolne. W ostatnich punktach formularza (D i E) inspektor omawia sprawy administracyjne: utrzymanie dokumentów i archiwum szkolnego, stan, wyposażenie i działalność bibliotek klasowych i biblioteki nauczycielskiej, a następnie rozkład zajęć i przydzielone nauczycielom czynności i obowiązki.

Trzeci formularz (rapport) jest indywidualną oceną pracy nauczyciela. Inspektor podaje wykształcenie nauczyciela, jego zajęcia w szkole, wymienienia, w których klasach zwizytowane zostały lekcje i jakie były ich tematy. Po czym wypełnia on następujące rubryki:

a) wartość nauczania (valeur de l'enseignement) — treść, metoda, wyniki; przygotowanie lekcji; dobór i poprawa ćwiczeń, prac pisemnych;

b) walory nauczyciela (valeur du professeur) — aktywność, inicjatywa, punktualność, umiejętność mówienia i przekazywania wiadomości, dyscyplina, postawa (sposób zachowania się, prezencja), zamilowanie i przywiązanie do zawodu nauczycielskiego, zmysł społeczny; działalność wychowawcza; ewentualne uwagi dotyczące stażu pracy i doświadczenia zawodowego.

Formularz zawiera więc pewne kryteria oceny osobowości nauczyciela, jego metod i wyników pracy.

Ocena opisowa stanowi uzasadnienie do wystawionej w arkuszu sprawozdawczym noty cyfrowej. W Belgii stosuje się następującą skalę ocen nauczyciela: wyróżniający się — nota 18, doskonały, celujący — 17, bardzo dobry — 16, prawie bardzo dobry — 15, dobry 14, dość dobry — 12, zadowolający — 10, niedostateczny — 8, zły — nota poniżej 8.

Na podstawie powyższej oceny inspektor stawia wniosek w sprawie nominacji, awansu lub też udzielenia kary.

Ocena pracy nauczyciela jest jawna. Nauczyciel składa swój podpis na raporcie sprawozdawczym i przy tej okazji może — podobnie jak to jest we Francji — napisać tam swoje uwagi, wyjaśnienia lub sprostowania, które uważa za konieczne.

Nauczyciel ma prawo odwołania się w drodze służbowej od oceny jego pracy do wyższych instancji. Nauczyciel odwołuje się od oceny inspektora kantonálnego do inspektora głównego. W przypadku różnicy zdań obydwu inspektorów lub jeżeli nauczyciel nie zgadza się z oceną inspektora głównego, sprawa jest przedstawiana inspektorowi generalnemu, który z kolei przedkłada swoją opinię i wnioski do decyzji ministra.

Ocena pracy nauczycieli w Belgii odgrywa doniosłą rolę przy nominacjach, awansach, odznaczeniach, przeniesieniach nauczycieli. Należy ona do podstawowych obowiązków inspektorów.

W związku z tym, że praca inspektora, oceniającego pracę nauczycieli, jest wyjątkowo odpowiedzialna, wymaga się w Belgii, podobnie jak i we Francji, złożenia przez kandydata na inspektora szkolnictwa początkowego specjalnego egzaminu i uzyskania świadectwa uprawniającego do objęcia stanowiska inspektora. Dopuszcza się do egzaminu kandydatów, którzy ukończyli 30 lat życia, mają odpowiednie kwalifikacje do nauczania w szkolnictwie początkowym i którzy mają za sobą co najmniej 10-letni staż pracy w tym szkolnictwie (ten okres pracy jest skrócony do 6 lat dla kandydatów posiadających tytuł naukowy magistra lub doktora w zakresie nauk pedagogicznych).

Egzamin na stanowisko inspektora kantonálnego obejmuje pisemną pracę na wybrany temat pedagogiczny i egzamin ustny w zakresie psychologii stosowanej w wychowaniu, pedagogiki, metodologii, rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka do wieku 15 lat; kandydat musi też wykazać znajomość planów i programów nauczania i wychowania w szkołach początkowych, obowiązujących przepisów dotyczących organizacji i pracy szkół.

Na zakończenie odbywa się egzamin praktyczny, który obejmuje:

- a) inspekcję przez kandydata jakiejś lekcji i bezpośrednio jej omówienie przed komisją składającą się z 5 członków powołanych przez ministra oświaty,
- b) przeprowadzenie lekcji przez kandydata w jednej z klas szkoły początkowej na temat wyznaczony przez komisję.

Powyższa komisja ocenia uzdolnienia i przydatność kandydata na stanowisko inspektora.

Dobór kandydatów na stanowiska inspektorów szkół średnich nie jest unormowany przepisami. W praktyce wybierani są oni spośród nauczycieli i dyrektorów szkół o pełnych kwalifikacjach wyróżniających się w pracy zawodowej.

## INNE KRAJE

Podobny system oceny nauczycieli według stopni, jak we Francji i Belgii, istnieje w niektórych innych krajach. Na przykład w Grecji skala ocen nauczyciela wynosi od 0 do 25 punktów. Istnieją tam następujące kryteria oceny pracy nauczycieli:



- a) wykształcenie naukowe (5 punktów),
- b) uzdolnienie dydaktyczne (5 punktów),
- c) umiejętności administracyjne (5 punktów),
- d) sumienność w wypełnianiu obowiązków (5 punktów),
- e) działalność społeczna pozaszkolna (5 punktów).

Możliwe maksimum do osiągnięcia i najwyższa ocena to właśnie 25 punktów.

Bardzo zróżnicowaną skalę ocen nauczycieli stosują i inne kraje, np. Luksemburg, Hiszpania, Australia (od 1 aż do 100, stosując różne odcienie poszczególnych ocen).

Inspektorzy australijscy piszą sprawozdania, o pracy nauczyciela na urzędowych formularzach, zwracając uwagę na główne elementy pracy nauczyciela: na organizację pracy, dyscyplinę, skuteczność nauczania, pilność i sumienność w pracy.

W Austrii oficjalne przepisy nie określają szczegółowych kryteriów oceny pracy nauczycieli. Pracę tę ocenia się pięcioma stopniami: celujący, bardzo dobry, dobry, przeciętny, niedostateczny. Ocena pracy nauczyciela ustala komisja kwalifikacyjna na podstawie sprawozdania inspektora. Ocena ta jest jawna. Nauczyciel może odwołać się od oceny (poniżej stopnia dobrego) do komisji kwalifikacyjnej wyższego stopnia.

W Izraelu przepisy urzędowe nie precyzują kryteriów oceny pracy nauczycieli. W r. szk. 1953/54 wprowadzono tylko formularze urzędowe, które wypełnia inspektor po wizytacji. Formularze te zawierają następujące rubryki: a) klasa — sprzęt, rozmiary izby lekcyjnej, oświetlenie, przewietrzanie, wyposażenie, wygląd; b) uczniowie — ubiór i wygląd, dyscyplina, porządek, uwaga, zainteresowania, wiadomości; c) lekcja — stosowanie programu, plan lekcji, pomoce audiowizualne, aktywność uczniów, wyniki lekcji; d) nauczyciel — znajomość swego przedmiotu, elokwencja, postępowanie w klasie, przygotowanie lekcji, wykorzystanie zeszytów.

Inspektor wizytuje szczególnie pracę nauczycieli w czasie ich pierwszych dwóch lat pracy, zanim zostaną mianowani na stałe. Ocena pracy nauczyciela jest podstawą do jego mianowania lub też przedłużenia okresu próbnego o jeden rok lub więcej. W przypadku stwierdzenia nieprzydatności nauczyciela do zawodu inspektor stawia wniosek o zwolnienie danego nauczyciela z pracy. Procedura zwolnienia wymaga dodatkowego zwizytowania pracy nauczyciela przez dwóch inspektorów: inspektora, który stale wizytuje daną szkołę, oraz przez drugiego inspektora, specjalnie powołanego w tym celu.

W Nowej Zelandii przepisy urzędowe podają następujące kryteria oceny pracy nauczycieli szkolnictwa początkowego: 1) zdolności zawodowe nauczycieli, 2) stosunki pomiędzy nauczycielami a uczniami, 3) przygotowanie lekcji, plan pracy, sprawozdania z wykonanej pracy, 4) ogólna atmosfera szkoły lub danej klasy, 5) realizacja programów, 6) metody nauczania.

W szkolnictwie średnim główną podstawą oceny pracy nauczyciela jest skuteczność jego nauczania i wyniki jego pracy.

W wielu krajach nauczyciel ma formalne prawo odwołania się od oceny inspektora, chociaż w praktyce prawo to nie zawsze jest respektowane. Są jednak kraje, w których nauczyciel nie ma żadnej możliwości odwołania się od ustalonej oceny jego pracy, np. w Islandii, Luksemburgu, Syjamie, Unii Birmańskiej.

W niektórych krajach zaznacza się tendencja do zmiany roli i zadań inspektora. Zmierza się do tego, by ograniczyć kontrolę i ocenę pracy nauczyciela na rzecz jego doskonalenia zawodowego, udzielania mu rad i pomocy. Np. w Stanach Zjednoczonych zamierza się rozwinąć różne formy doskonalenia pracy ogółu nauczycieli. Inspektor byłby wówczas głównie instruktorem i doradcą nauczycieli.

## UWAGI OGÓLNE

Wymienione powyżej przykłady świadczą o tym, że kontrola i ocena pracy nauczycieli nie są dokonywane jednakowo w każdym kraju. Różnice występują zarówno w sposobie przeprowadzania kontroli, jak też w zakresie kryteriów oraz dokumentacji oceny pracy nauczycieli.

Z odpowiedzi ministerstw oświaty 66 krajów na ankietę przeprowadzoną w 1956 roku przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie w sprawie nadzoru pedagogicznego nad szkolnictwem<sup>7</sup> wynika, że w szkolnictwie początkowym I stopnia inspektor czy podinspektor kontroluje na ogół zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne w zakresie wszystkich tzw. „głównych” przedmiotów nauczania (języka ojczystego, matematyki, historii, geografii, przyrody). Natomiast nauczyciele uczący tzw. „specjalnych” przedmiotów nauczania (wychowanie fizyczne, rysunek, sztuki plastyczne, prace ręczne, gospodarstwo domowe, muzyka, śpiew) są kontrolowani głównie przez inspektorów wyspecjalizowanych w tym zakresie.

W szkolnictwie średnim pracę nauczycieli kontrolują i oceniają w poszczególnych krajach przeważnie inspektorzy (wizytatorzy) specjaliści w zakresie poszczególnych przedmiotów lub grup przedmiotowych. Nierzadko inspektor „ogólny” przeprowadza wizytacje wspólnie ze specjalistami poszczególnych dyscyplin, którzy oceniają pracę nauczycieli zgodnie ze swoją specjalnością, np. ekipy wizytacyjne w Związku Radzieckim, w Anglii. Pozwala to na dokładniejszą i gruntowniejszą ocenę pracy nauczycieli i udzielenie im odpowiedniego, rzeczowego instruktażu.

W niektórych jednak krajach w szkolnictwie średnim, podobnie jak i w podstawowym, jedynie przedmioty „specjalne” (wychowanie fizyczne, muzyka, prace ręczne) są kontrolowane przez inspektorów specjalistów tych przedmiotów.

W wielu krajach, podobnie jak i u nas, istnieją oddzielni inspektorzy (wizytatorzy) dla różnych rodzajów i typów szkół ogólnokształcących, zawodowych, specjalnych, szkół dla pracujących.

Kontrola i ocena pracy nauczycieli należą w większości krajów do podstawowych uprawnień i obowiązków inspektorów (wizytatorów). We wszystkich tych krajach istnieją zarządzenia, okólniki i instrukcje w sprawie pracy nadzoru pedagogicznego. Obowiązujące przepisy oraz urzędowe formularze sprawozdawcze, istniejące w niektórych krajach, zawierają jednak przeważnie ogólne kryteria oceny pracy nauczycieli.

Przy ocenie pracy nauczycieli bierze się stosunkowo najczęściej pod uwagę następujące elementy: uzdolnienia nauczyciela do nauczania, sposób przygotowania lekcji, jakość i stopień realizacji programów, metody pracy, wiadomości i umiejętności uczniów, doskonalenie zawodowe nauczyciela.

Ocena pracy nauczycieli ma we wszystkich krajach wpływ na karierę zawodową nauczycieli — ich wyróżnienia, awanse lub odwrotnie — degradacje i zwolnienie ze służby.

Docenając dużą rolę oceny pracy nauczycieli w ich życiu i w pracy szkoły w uchwalonej na konferencji genewskiej BIE-UNESCO w 1956 r. rekomendacji nr 42, skierowanej do ministerstw oświaty, w sprawie nadzoru pedagogicznego nad szkolnictwem<sup>8</sup> postuluje się, by ocena pracy nauczycieli była obiektywna i jawna, by inspektor kierował się przy tej ocenie pragnieniem wskazania drogi nauczycielowi

<sup>7</sup> L'Inspection de l'Enseignement" étude comparée. XIX Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève 1956. UNESCO — Bureau International d'Éducation. Publication Nr 173.

<sup>8</sup> Recommandation Nr 42 aux Ministères de l'Instruction Publique concernant l'inspection de l'enseignement (année 1956).

i dodania mu bodźca i zachęty do dalszej pracy. Nauczyciel powinien mieć zagwarantowane prawo do odwołania się od wystawionej mu przez inspektora oceny.

W powyższej rekomendacji podkreśla się, że wizytacja powinna przyczynić się do doskonalenia zawodowego nauczycieli, do wytworzenia dokoła osoby nauczyciela w szkole i środowisku atmosfery zrozumienia, sympatii i szacunku.

Rekomendacja przestrzega przed niebezpieczeństwem wizytacji odbywanych zbyt pośpiesznie i w konsekwencji powierzchownych i przypomina, że powinny być stworzone takie warunki pracy, by inspektor mógł udzielić rad i potrzebnej pomocy nauczycielowi i by mógł zdobyć jego zaufanie.

Biorąc pod uwagę odpowiedzialną pracę inspektorów, w rekomendacji kładzie się nacisk na ich właściwe przygotowanie oraz na stałe doskonalenie zawodowe.

Wśród cech charakteru, jakie powinien mieć inspektor, w rekomendacji wysuwa się szczególnie: bezstronność, niezależność charakteru, życzliwość, dobroć, przedsiębiorczość, entuzjazm.

W świetle dyskusji przeprowadzonej na konferencji genewskiej i uchwalonej rekomendacji kontrola i ocena pracy nauczycieli mają pomagać w pracy szkoły, rozwijając inicjatywę nauczycieli, przyczyniać się do podnoszenia poziomu i wyników nauczania oraz do upowszechniania dobrych doświadczeń z pracy nauczycieli i ich osiągnięć.

#### L I T E R A T U R A

1. L'Inspection de l'Enseignement, étude comparée, XIX<sup>e</sup> Conférence Internationale de l'Instruction publique, Genève 1956, UNESCO Paris — Bureau International d'Education Genève. Publications No 173 et No 175.
2. Conférences internationales de l'instruction publique, UNESCO — BIE. Recommendations 1934 — 1958, Genève, Bureau International d'Education, Publication No 199.
3. Encyclopédie pratique de l'Education en France, publiée sous le patronage et avec le concours de l'Institut Pédagogique National, Ministère de l'Education nationale, I. P. N. et S. E. D. E. 1960.
4. Le Livre des Instituteurs, Code Soleil, S. U. D. E. L., Paris 1961.
5. L'Enseignement en Belgique, Ministère de l'instruction publique 1959.
6. Inspection des écoles en U. R. S. S., Editions Pédagogiques Scolaires d'Etat, Ministère de l'Instruction publique de la R. S. F. S. R., 1956. Rédigé par: A. Volkowski, M. Kondakow, A. Migounow, A. Nowikow, O. Rostovtseva.
7. Wizytacja szkoły. Zbiór artykułów pod redakcją prof. A. Wolkowskiego. Tłum. K. Szelański, W. Wieliczko. Warszawa 1954. PZWS.

**ALEKSANDER LEWIN: METODYKA WYCHOWANIA W ZARYSIE,**  
 Warszawa 1966, PZWS, s. 252, cena 26.— zł

Już pierwsze zdanie wyrażone przez autora omawianej książki pobudza do optymistycznych refleksji dotyczących działalności wychowawczej szkoły. „Nie jesteście skazani na bezradność wychowawczą”. Wyrażona teza stanowi myśl przewodnią całego dzieła. Autor pragnie przekazać czytelnikowi określony zasób uporządkowanej wiedzy i wynikających z tej wiedzy uogólnień pedagogicznych, a także utwierdzić w przekonaniu, że wychowawca korzystający świadomie z dorobku pedagogicznego i wypracowanych doświadczeń może liczyć na pomyślne rezultaty swej pracy. Chodzi tylko o konstruktywne, twórcze i optymistyczne podejście do realizowanej problematyki wychowawczej.

Czytelnika sięgającego po wymienioną pozycję warto już na wstępie poinformować, że tytuł „Metodyka wychowania” odnosi się do szeregu konkretnych problemów składających się na całość dzieła. Na czołową pozycję wysunięta została metodyka wychowania moralno-społecznego albo jak to określa autor — metodyka wychowania uspołecniającego. Warto także podkreślić, że w metodyce potraktowane zostały nie tylko sprawy wychowania, ale także nauczania. Oczywiście problemy wychowawcze potraktowano wyraźniej. Wskazany został jednak związek i wzajemna zależność wyników nauczania od rozumienia i umiejętności przewyższania skomplikowanych problemów wychowawczych występujących ze szczególną wyrazistością w szkole podstawowej. Według koncepcji autora, książka ma służyć głównie szkole podstawowej w rozwiązywaniu codziennych problemów i trudności wychowawczych.

Godny podkreślenia jest wysiłek autora zmierzający do ukazania przykładowych rozwiązań podbudowanych uzasadnieniami o charakterze teoretycznym. Nauczyciel-wychowawca korzystający z przedstawionych materiałów winien pamiętać, że szkoła rozwiązując w codziennej działalności różne zagadnienia wychowawcze musi kierować się ogólniejszymi racjami pedagogicznymi.

Realizując konsekwentnie takie założenie, szkoły pracujące nawet w odmiennych warunkach środowiskowych mogą uzyskiwać pozytywne wyniki i wzajemnie korzystać z wypracowanych doświadczeń. Pozytywnym przykładem wzajemnej wymiany doświadczeń szkół pracujących w różnych warunkach środowiskowych, organizacyjnych i materialnych mogą być kontakty Szkoły Podstawowej nr 187 w Warszawie z szeregiem szkół podstawowych z terenu województwa warszawskiego, a także innych województw. Ponad 3 lata pracy doświadczalnej prowadzonej w wymienionej już szkole 187 przez zespół nauczycieli pod naukowym kierownictwem dra Aleksandra Lewina dostarczyło nie tylko szeregu cennych doświadczeń, ale także stanowiło podstawę do formułowania teoretycznych uogólnień.

Autor w bezpośredniej działalności na terenie szkoły i organizowanych w latach 1959—1964 kursach dla nauczycieli udowodnił, że dobrze przygotowany do pracy wychowawczej nauczyciel, kierujący się znajomością teorii pedagogicznej i kształtujący w codziennej pracy szkolnej nowe warunki praktyki — nie musi się czuć bezradny. Jeszcze w czasie prowadzonego eksperymentu wzywiałem — w okresie miesiąca — szkołę nr 187 pod kątem przydatności podejmowanego eksperymentu i możliwości jego upowszechnienia w innych szkołach podstawowych. Trzeba sprawiedliwie przyznać, że wybrana szkoła pracowała w szczególnie trudnych warunkach środowiskowych i materialnych. Pozytywne wyniki wychowawcze osiągnęto głównie dzięki ambitnej postawie i pracowitości kierownictwa szkoły i zespołu nau-

czyielskiego. Szczególną trudność sprawiało nauczycielom prowadzenie obszernej dokumentacji dotyczącej pracy z zespołem uczniów, rodzicami i współdziałającymi wychowawcami. W pierwszym etapie badań chodziło o dokładne i jednoznaczne zarejestrowanie podejmowanych zadań i zabiegów wychowawczych, by na podstawie uzyskiwanych wyników podejmować dalsze prace i ustalać wnioski oraz dokonywać weryfikacji i oceny wypracowanych doświadczeń.

Dysponując znacznym dorobkiem ogólnym i szczegółowo zebranymi i opracowanymi doświadczeniami autor przyjął koncepcję układu książki w dwu zasadniczych płaszczyznach: pierwsza obejmuje część ogólną o podbudowie teoretycznej, druga zaś obejmuje część szczegółową ukazującą w sposób konkretny środowisko szkolne i doświadczenia wypracowane na tle tego środowiska.

Zajmujemy się rozważaniem poszczególnych części omawianej pozycji. W części pierwszej, w rozdziale pierwszym: „Metodyka wychowania jako część teorii pedagogicznej” — spotykamy się ze stwierdzeniem, że metodyka wychowania pozostawała i nadal pozostaje dziedziną zaniedbaną zarówno w sensie praktycznym, jak i teoretycznym. Rozwój dydaktyki związany jest z pionierskim dorobkiem I. A. Komeńskiego, natomiast w dziedzinie metodyki wychowania wyraźny postęp zapoczątkowuje twórczość i działalność pedagogiczna A. Makarenki. Odnosi się to szczególnie do łączenia koncepcji wychowawczej z nowymi warunkami ustroju społecznego. Ta właśnie idea wychowania młodego pokolenia do nowych warunków ustroju socjalistycznego stała się motorem działania dla licznych praktyków i teoretyków wychowania.

Nas interesuje głównie koncepcja wychowania młodzieży w warunkach socjalistycznej szkoły. Jednak poznanie wcześniejszego dorobku powstałego nawet w innych warunkach wzbogaca nasze dzisiejsze doświadczenia.

Słusznie więc autor wskazuje na potrzebę dokonania analizy dotychczasowego dorobku naszej rodzimej twórczości pedagogicznej. Dokonana przed trzydziestu laty przez L. Jeleńską — w książce „Sztuka wychowania” — próba rozpatrzenia ogólnych zagadnień, leżących u podstaw sztuki wychowania, stanowi pewien przyczynek do dalszych badań. Wiele postulatów wychowawczych wysuwanych przez J. Korczaka mimo odrębności warunków i upływu czasu zachowało swą żywotność — szczególnie godne uwagi jest pełne pedagogicznej troski zainteresowanie losem dziecka.

Autor zwraca uwagę na włączanie się do problematyki wychowawczej takich dziedzin nauki, jak psychologia społeczna. Ostatnie dziesięciolecie pozwoliło także oświetlić zagadnienia wychowawcze z pozycji psychologii rozwojowej i wychowawczej. Ukazało się także szereg publikacji ujmujących w sposób bardziej syntetyczny pracę wychowawczą, takie dążenie zaprezentowane zostało również w omawianej książce.

Metodyka wychowania zdobywa dopiero pozycję w zakresie ogólnej teorii wychowania. Jednak metodyka w odróżnieniu od teorii wychowania ujmuje oddziaływanie wychowawcze całościowo bez wyodrębniania celów, zasad, form. Ma ona dostarczać wychowawcy naukowych przesłanek do organizowania procesu wychowania oraz stanowi podbudowę teoretyczną praktycznych poczynań w konkretnym środowisku. Znajomość metodyki ma służyć wypracowywaniu systemu wychowawczego, właściwego dla danego środowiska szkolnego. Np. ogólna znajomość problematyki samorządu szkolnego pozwala wychowawcy stosować właściwe formy organizacyjne i dobór zadań dla uczniów szkoły podstawowej i szkoły średniej, a nawet uwzględnić specyfikę środowiska. Oczywiście dla uzyskania sukcesu potrzebna jest nie tylko znajomość teorii pedagogicznej, ale także umiejętność organizowania. Dlatego często spotykamy się z terminem — sztuka wychowania — akcentującym mistrzostwo pedagogiczne jako subiektywną umiejętność działania wychowawczego. Jednakże masowe zapotrzebowanie codziennej praktyki nie może być zaspokojone poprzez indy-

widualne zdolności wybitnych pedagogów. Chodzi o znalezienie takiego wzorca, na podstawie którego nawet średnio zdolny nauczyciel, ale reprezentujący cechy potrzebne wychowawcy — umiejętność nawiązywania kontaktów, poczucie odpowiedzialności, bezinteresowność, odwagę cywilną, chęć służenia innym — może osiągnąć sukcesy wychowawcze. I tu chyba należy podkreślić duże zasługi A. Lewina, że rozpoczął pracę eksperymentalną w trudnych warunkach typowej szkoły podstawowej, z zespołem nauczycieli bez szczególnego przygotowania, bez specjalnych ulg i przywilejów, a jedynie gotowych podjąć dodatkowy wysiłek w celu uzyskania korzystniejszych wyników wychowawczych.

Całościowe ujmowanie pracy wychowawczej pozwala oderwać się od typowych trudności występujących w środowisku szkoły podstawowej — dzieci trudne, kary, nagrody, dyscyplina — i spojrzeć na pracę wychowawczą z pewnej perspektywy, na tle funkcji społecznej szkoły.

Omówieniu tego zagadnienia poświęcony jest II rozdział książki. Autor wskazuje, że ogólna wiedza obywatela o instytucji szkolnej sprowadza się do tego, iż wie o przekazywaniu uczniom określonych wiadomości, mniej jest natomiast zorientowany w zakresie podejmowanej pracy wychowawczej. Z tego względu pod adresem szkoły kierowane są krytyczne uwagi, a często propozycje dotyczące poprawy pracy wychowawczej. Jednakże ten, wydawałoby się, pozytywny objaw zainteresowania nie zawsze pomaga szkole, gdyż proponowane koncepcje wychowawcze nie odpowiadają z reguły społecznej funkcji szkoły socjalistycznej. Ideał „porządnego” człowieka, „lojalnego” obywatela, wzory moralne, oparte na założeniach fideistycznych, nie ułatwiają, ale komplikują proces wychowania podejmowany przez szkołę. Dlatego w obecnych warunkach niezbędne jest podejmowanie pracy nie tylko z uczniami, ale także z rodzicami, chodzi o pozyskanie rodziny, o przyjęcie przez nią wspólnie ze szkołą jednolitej koncepcji wychowawczej, odpowiadającej programowi wychowania socjalistycznego. Zrozumiałe jest, że szkoła spełniać powinna rolę wiodącą, ale udział rodziny jest niezbędny, gdyż oparty jest na wzajemnym stosunku uczuciowym. Podmiotem wspólnej troski i podejmowanych zabiegów wychowawczych jest dziecko-uczeń. Obie instytucje są zainteresowane rozwojem osobowości dziecka, ukształtowaniem jego społecznej postawy, niezbędnych umiejętności, a przede wszystkim dojrzałości intelektualnej. Jednak na szkole spoczywa główna odpowiedzialność za prawidłowe wcielenie w życie programu dydaktyczno-wychowawczego.

Zależnie więc od tego, w jakim środowisku pracuje szkoła, dobierane będą zadania, środki i metody wychowawczego oddziaływania. W jednym środowisku będzie to płaszczyzna współpracy, ale w innym może to być płaszczyzna walki ideologicznej, moralno-obyczajowej. Nie można pomijać także sojuszników, jakimi są organizacje młodzieżowe, różne instytucje wychowawcze.

Rozważania dotyczące stosowania najbardziej celowych i skutecznych metod wychowawczych zawarte są w rozdziale czwartym. Autor dokonuje krytycznej oceny stosowanych metod — stare metody w nowej szkole — szczególnie potępia jednostronne działanie poprzez sankcje i ustalone rygory. Krytycznie ocenia także inną, bardzo jednostronną metodę — przerost uczuciowości, swoistej kokieterii wychowawcy. Metoda ta nie może być w pełni skuteczna, gdyż nie trafia do wszystkich dzieci. Oddziaływanie sercem to za mało. Oświetlone krytycznie metody wychowawcze autor sprowadza do tzw. „trzech i”, to znaczy, że w metodach tych dominują: improwizacja, intuicja, indywidualizm.

Szczególnym akcentem kończy się część ogólna książki. Ostatni, V rozdział — ogólne założenia metodyki wychowania — w którym autor stwierdza: „Niewielki będzie pożytek z metodyki zawierającej liczne przykłady i wzorce postępowania, jeśli nie damy nauczycielowi-wychowawcy myśli przewodniej, która pozwoli mu poruszać się swobodnie w labiryncie spraw wychowawczych”. W pracy wychowawczej można

wyodrębnić trzy zasadnicze wątki: indywidualizowanie, uspołecznianie, przekształcanie środowiska.

Najwcześniejsze w pracy wychowawczej było indywidualizowanie, zajęcie się jednostką. Jednakże prawidłowy rozwój jednostki może się dokonywać na tle konfrontacji z grupą, z kolektywem. W ostatnich latach pedagodzy zwrócili uwagę na jeszcze jeden istotny element w wychowaniu — na zależność rezultatów wychowania od warunków środowiska. Stąd wynikają tendencje do poznania, a następnie przekształcania środowiska zgodnie z potrzebami społeczno-ustrojowymi i naturalnymi dążeniami dziecka. Skoro np. na podwórkach przebywają w danym środowisku grupami dziećmi, trzeba wyjść im naprzeciw nie tylko dla spełnienia społecznego obowiązku, ale także dla dostarczenia dzieciom pozytywnych i zgodnych z interesem społecznym przeżyć. Przeżyciem może być nie tylko łamanie, ale także sadzenie drzew i krzewów w najbliższym otoczeniu. Chodzi tylko o to, co stanie się czynnikiem dominującym, jaki program zostanie przedstawiony i akceptowany. Dlatego właśnie A. Lewin kładzie tak duży nacisk na uspołecznienie młodzieży, na masowe oddziaływanie bezpośrednie i pośrednie, na tworzenie pozytywnych perspektyw i tradycji wiążących poszczególne jednostki i zespół, na „konieczność utrzymania ciągłości myśli i czynu”.

Po przedstawieniu ogólnej koncepcji metodyki wychowania autor prezentuje — w dziesięciu rozdziałach części szczegółowej — konkretny dorobek i doświadczenia szkoły. W rozdziale pierwszym przedstawione zostały zagadnienia związane z kierowaniem, planowaniem i zabezpieczeniem bazy materialnej do podejmowania pracy wychowawczej. Następnie przedstawiona jest charakterystyka problemowych rad pedagogicznych i praca wychowawcy klasy. W pracy rady pedagogicznej na plan pierwszy wydobyto ważne problemy prawidłowego funkcjonowania szkoły, a w pracy wychowawcy klasy prowadzenie niezbędnej dokumentacji, przygotowanie wywiadów z rodzicami, indywidualną pracę z rodzicami, pozyskiwanie dorosłych do pracy z dziećmi. Niezwykle ważną sprawą jest kompletowanie i poznanie zespołu uczniowskiego. Zagadnienie to zawarte zostało w drugim rozdziale części szczegółowej.

W poważnym stopniu na powodzenie pracy wychowawczej może wpływać znajomość zespołu uczniów nie tylko w aspekcie płci i uzdolnień umysłowych i fizycznych, ale także w aspekcie struktury społecznej, przynależności środowiskowej, poziomu wyrobienia społecznego uczniów. Trudność poznania poszczególnych zespołów uczniów występuje szczególnie w szkołach wielooddziałowych, pracujących na dwie i trzy zmiany. Jednak i w takich warunkach, jeśli wychowawca świadomie i systematycznie gromadzi spostrzeżenia, może uzyskać wartościowy materiał o dzieciach i zespole, a także o środowisku pozaszkolnym, w którym przebywają. Trzeba jednak rozgraniczyć poznanie uczniów i ich środowiska dla praktyki wychowawczej od poznania naukowego, które wymaga szczególnych badań i kwalifikacji. Poznanie uczniów w codziennej pracy, jak to się mówi „na gorąco”, ma przyczynić się głównie do usprawnienia oddziaływania wychowawczego. Jest to zazwyczaj działanie konkretne, operatywne, nie absorbujące nadmiernie czasu i sił nauczyciela-wychowawcy. Poznając zespół nie zapominamy o poszczególnych uczniach.

A. Lewin proponuje przy opracowywaniu charakterystyki ucznia kierować się pewnymi kryteriami i gromadzić spostrzeżenia poprzez:

1. całościowe ujmowanie wiedzy o uczniu, jego postawie i zachowaniu,
2. analityczne ukazanie przyczyn trudności wychowawczych,
3. ukazanie ucznia na tle zespołu,
4. ukazanie dynamiki rozwoju i przemian w różnych okresach życia dziecka.

Zebrane spostrzeżenia mogą ułatwić — w rozmowie z rodzicami lub na posiedzeniu rady pedagogicznej — dokonanie konkretnej charakterystyki ucznia bez wystawiania ogólnikowych etykietek typu: leniwy, łopy, krnąbrny, niepoprawny, złośliwy.

Systematyczne gromadzenie materiałów o naszych wychowankach, uzgadnianie poglądów i głównych zadań na posiedzeniach rady pedagogicznej stanowić będzie podstawę do stopniowego przekształcania szkoły w środowisko wychowawcze. Zagadnienie to potraktowane zostało w trzecim rozdziale książki. Poprzez środowisko wychowawcze autor rozumie: warunki obiektywne — budynek, pomieszczenia i ich urządzenie, otaczający teren — oraz warunki subiektywne — stosunki łączące dzieci wzajemnie ze sobą. Środowisko otaczające ucznia ma więc poważny wpływ na jego zachowanie, zainteresowanie i dążenie. Z tego względu środowiskiem wychowawczym będą „elementy kultury duchowej, sprzężonej z pracą, poznaniem i opanowaniem przyrody, techniki, wiedzy, sztuki”. Środowisko szkolne winno przygotować do prawidłowej „orientacji życiowej” w sensie społecznym. Poważną rolę w tym przygotowaniu odgrywa samopoczucie ucznia zagwarantowane poprzez zapewnienie bezpieczeństwa i opieki, należytych warunków sanitarno-higienicznych, estetycznych, związane z nowoczesnością w postaci pomocy naukowych, środków audiowizualnych. Jednym z ważnych elementów jest wiązanie ucznia z miejscem jego nauki, a więc klasą, pracownią, świetlicą, biblioteką. Nie mogą to być obojętne dla ucznia pomieszczenia, lecz wspólnie z gospodarską troską przygotowane i wyposażone miejsca pracy indywidualnej i zbiorowej, scalające uczniów w zespoły dążące do wspólnie wyznaczonego i ważnego celu.

Celem zasadniczym jest osiągnięcie pozytywnych wyników w nauce. I tu właśnie dochodzimy do problemu łączenia pracy wychowawczej z dydaktyczną. do stwierdzenia, że od właściwie organizowanej pracy wychowawczej zależą osiągnięte wyniki dydaktyczne.

Problem ten potraktowany został przez autora w rozdziale czwartym. Nawet najbardziej, wydawałoby się, typowe czynności dydaktyczne można rozwiązywać na płaszczyźnie wychowawczej. Wcześniej poznanie ucznia pozwala stworzyć warunki pełnej aktywności na lekcjach poprzez właściwy dla danego ucznia dobór zadań, pytań przy odpowiedziach ustnych, wykorzystanie oceny do wzajemnej rywalizacji zespołu, mobilizacji do działania. Ocena może występować w takim układzie jako narzędzie wychowania.

Osobny rozdział, piąty, traktuje zagadnienie wychowania przez pracę. Autor wskazuje, że w procesie nauczania i wychowania uczeń może opanować: znajomość przyborów szkolnych, utrzymać te przybory w stałej przydatności, samodzielnie dokonywać napraw, racjonalnie wykorzystywać podręczniki i zeszyty, opanować elementy organizacji pracy i planowania czasu, umie konsultować z osobami kompetentnymi swoje zamierzenia, stosować praktycznie opanowaną wiedzę, umiejętności i nawyki. Rezultatem oddziaływania wychowawczego winna być zdolność do samoobsługi oraz do podejmowania różnych prac społecznych na terenie szkoły, domu i innych środowisk, umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych. Umiejętność organizowania pracy pozwala także ukształtować inne umiejętności, np. organizowanie wolnego czasu. Zagadnienie to potraktowane zostało w rozdziale szóstym. Pojęcie wolnego czasu autor odnosi do przerw międzylekcyjnych, zajęć pozalekcyjnych, czasu spędzanego poza szkołą, w grupie rówieśników, w organizacji młodzieżowej.

Osobny problem — omówiony w rozdziale siódmym — to współdziałanie dzieci w pracy wychowawczej. Na pierwszy plan wydobyty został problem samorządności uczniów, treść i zakres współdziałania oraz struktura samorządu. Omówione zostały etapy budowy samorządu oraz stosunek samorządu do innych organizacji, między innymi harcerstwa. W konkluzji znajdujemy stwierdzenie, że prawidłowy rozwój i współdziałanie organizacji poszerzają możliwości pracy wychowawczej, stanowią istotną drogę aktywizacji dzieci w procesie wychowania.

Konsekwencją zorganizowanego działania winno być rozwijanie koleżeństwa i przy-



jaźni. Zagadnienie to omówione zostało w rozdziale ósmym. Związki uczuciowe, jakim podlegają zespoły, nie uwalniają od konfliktów i nie eliminują trudności współżycia. Instytucją rozstrzygającą ewentualne spory może być sąd koleżeński oparty na ogólnej zasadzie wzajemnej życzliwości i więzach koleżeństwa.

Cały rozdział dziewiąty dotyczy zagadnień związanych z przewycięzaniem trudności wychowawczych. Autor rozprawia się z terminem „trudne dzieci”, zastępując go wyrażeniem „dziecko, któremu trudno”. Podaje szereg przykładów — szczególnie dotyczących różnych niepowodzeń — wskazujących, że istotnie są to dzieci, którym jest trudno. Otóż jeśli w danym zespole zbierze się zbyt dużo uczniów, „którym trudno”, powstają „trudne klasy”, a to powoduje dalsze trudności wychowawcze całej szkoły.

Syntezą zaprezentowanych doświadczeń jest ostatni — dziesiąty rozdział, dotyczący oceniania rezultatów pracy wychowawczej. Oficjalnym kryterium pracy wychowawczej są wystawiane oceny ze sprawowania. Wadą tej oceny jest jej hamująca rola, ma ona zapobiegać wagarowaniu, złemu zachowaniu i innym mniejszym lub większym wykroczeniom ucznia. Chodzi jednak o to, by ocena pobudzała do pozytywnego działania, a nie tylko zapobiegala. Stąd autor proponuje zróżnicowanie oceny ze sprawowania, odnoszenia jej do spraw konkretnych. Od osobistego wyglądu, aktywności w różnych dziedzinach, postawy społecznej — do rezultatów wychowawczych osiągniętych przez zespół. Stopień uspołecznienia jednostki i zespołu, zdyscyplinowanie, gotowość podejmowania zadań, czynna postawa w codziennym życiu ucznia, jego udział w życiu środowiska — będzie miarą i kryterium wskazującym na skuteczność i przydatność wypracowanego systemu wychowawczego. Tworzenie systemu musi przebiegać etapami — zaczynać się od spraw elementarnych, nawiązywać do teorii pedagogicznej i warunków środowiska, w jakich przebiega praca wychowawcza.

Kończącą część książki zamyka starannie dobrana literatura. Należy wyrazić autorowi podziękowanie za tak staranne oświetlenie ważnych dla codziennej praktyki problemów wychowawczych i ukazanie pozytywnego i optymistycznego obrazu pracy wychowawczej.

*Józef Szymański*

## **TADEUSZ PASIERBIŃSKI: WIZYTACJA SZKOŁY**

**Warszawa 1966, „Nasza Księgarnia”, ss. 231.**

W ostatnim dziesięcioleciu obserwuje się wzrost zainteresowania potrzebą podejmowania prac naukowych w zakresie zasad, form i metod kierowania szkolnictwem. Zainteresowanie to można wytłumaczyć faktem wyraźniejszego obecnie odczuwania w tej dziedzinie braków — dotkliwszych tym bardziej, im szerzej i skuteczniej w kształceniu i wychowaniu zaczyna wkraczać postęp pedagogiczny.

Skostnienie form i metod kierowania szkolnictwem stwarza podatny grunt dla rodzenia się konfliktów nietwórczych. Przyczyn takiego stanu rzeczy można się doszukiwać m. in. i w dotychczasowym niedorozwoju tej części nauk pedagogicznych.

Nic od rzeczy będzie wspomnieć, że przy okazji wypowiedzania tej ostatnio sformułowanej tezy można się jeszcze tu i ówdzie spotkać z poglądami o możliwościach pozostawienia sfery organizacji w szkolnictwie w płaszczyźnie praktycznych rozwiązań. Sfera ta podlega jakoby tylko bieżącym politycznym oddziaływaniom — normy działania będą więc tu wystarczające, jeśli zmieszczą się w obowiązującym ustawo-

dawstwie i wykonawczym przepisie administracji państwowej. W zgodzie z tym wyprowadza się następny wniosek o braku potrzeby specjalistycznych studiów dla pracowników pedagogicznych administracji szkolnej. I tu pono wystarczy nauczycielskie wykształcenie, pewna liczba lat przeżytych w szkole, ujawniona inicjatywa i obrotność organizatorska oraz jednoznaczność w postawie politycznej i moralnej.

A tymczasem postępujące życie stwarza zaskakująco nowe, trudne przy pomocy starych metod do rozwiązania, stany. Organizatorów szkolnictwa napawa smętkiem i niepokojem narastanie dochodzących ze szkół nieoptymistycznych informacji. Ślą więc w kraj inspektorów i wizytatorów. Ci zaś, zdani na tzw. doświadczenie i własną intuicję (bez możliwości odniesienia się do teorii), niewystarczająco często znajdują trafne na dziś i jutro rozwiązania, nierzadko natomiast powodują wtórną falę napięcia i konfliktów. A w szkole trzeba wychowywać, tak jak w fabryce produkować. Z tym, że tej ostatniej już od dawna w sukurs przyszła nauka: teoria organizacji, socjologia, psychologia. Szkole — nie.

Szerszą drogę dla prac w zakresie teorii organizacji szkolnictwa otworzył przed niespełna dziesięcioma laty (w roku 1957) Zjazd ZNP. W teorii tej wizytacja szkoły jako ważne ogniwo systemu zarządzania szkolnictwem zajmuje znacznie miejsce. Pisywano na jej temat i w pierwszym dziesięcioleciu naszego powojennego szkolnictwa, ale działo się to na zasadzie tzw. wymiany doświadczeń (przez „tak zwaną” rozumieć wymianę nie popartą refleksją teoretyczną; taka wymiana jest skądinąd z braku innej pożyteczna)<sup>1</sup>. W ostatnich zaś latach można było dostrzec w ukazujących się artykułach zwrócenie większej uwagi nie na to, jak, lecz co należy wizytować. I słusznie, bo od przedmiotu, pracy wizytacyjnej zależą jej metody.

W takim ukierunkowaniu poszukiwań niemałą rolę odegrał skoncentrowany wysiłek twórczy Katedry Teorii i Organizacji Szkoły Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego — początkowo dydaktyczny, następnie również i naukowy. Wykonano w niej ponad 100 prac magisterskich i 5 prac doktorskich z zakresu teorii organizacji szkolnictwa. Niektóre z nich już opublikowano lub przyjęto do druku. Autorzy wykonanych w Katedrze prac (z reguły kierownicy i dyrektorzy szkół, wizytatorzy, inspektorzy, kuratorzy, działacze oświatowi), rozsiani po całej Polsce, są dziś tymi, którzy tworzą u siebie klimat zrozumienia konieczności dalszych prac naukowych z tego zakresu.

Książka Tadeusza Pasierbińskiego „Wizytacja szkoły” trafia więc właściwie na przygotowany już grunt. Książkę tę trzeba jednak umieć czytać i odczytać. Nie znaczy to, że jest napisana trudnym dla czytelnika językiem. Przeciwnie — jej dobry literacki styl ułatwia nawet mniej teoretycznie przygotowanemu czytelnikowi lekturę tej tak w istocie złożonej pedagogiczno-psychologiczno-socjologicznej problematyki. Rozczaruje się ten, kto będzie szukał w książce gotowych już wskazań nadających się do zastosowania we względnie podobnych sytuacjach. Zdziwi się — być może — inny wobec jak gdyby już niedzisiejszej metody pisarstwa, odwołującej się do treści podstawowych aktów ustawodawczych, przepisów, uchwał, przemówień działaczy państwowych i partyjnych.

Autor nie podsuwa czytającemu zestawu gotowych sposobów postępowania, ponieważ: 1° — książka trafi do niejednorodnych w zakresie zadań zespołów ludzkich (nauczyciele i wychowawcy, kierownicy i dyrektorzy na różnych szczeblach nauczania i w różnych typach szkół, inspektorzy i wizytatorzy), a także zróżnicowanych w zakresie wykształcenia; 2° — książka jest w naszym dwudziestolecu pierwszym

<sup>1</sup> Niewiele tu też mogły pomóc nastawione na szperaczą kontrolę trzy pozycje z tego zakresu: „Wizytacja szkoły” pod red. A. Wolkowskiego, „Wizytacja przedszkola” A. Frolowej, „Kontrola pedagogiczna pracy nauczyciela” F. Jakowlewa.

opracowaniem problematyki wizytacji szkoły i nie rości sobie pretensji do szerokich uogólnień, wiele bowiem jeszcze zagadnień ze styku szkoły z administracją szkolną pozostaje otwartych dla rozpoczętej dopiero penetracji naukowej. Stąd w tej książce wielorakość prezentowanych do wyboru rad i sugestii. Nie mógł tu autor inaczej postąpić i z tego powodu, że w realiach naszego życia szkolnego stare egzystuje swobodnie obok rozwijającego się nowego. Zjawisko to jest łatwo stwierdzalne na przykładzie samego przedmiotu pracy wizytacyjnej: na jednym biegunie dominująca wciąż jeszcze wizytacja o charakterze kontrolnym, na drugim — dochodząca do głosu poprzez formy przejściowe — wizytacja tematyczna lub problemowa.

Odwyzczailiśmy się już trochę — i słusznie — od takich publikacji, w których cytał przesłaniał brak twórczego myślenia i odwagi autora. Autor „Wizytacji szkoły” w dwóch jej pierwszych rozdziałach cytuje niektóre postanowienia Konstytucji, ustalenia zawarte w ustawach i przepisach wykonawczych, w uchwałach partyjnych i związkowych, fragmenty przemówień działaczy partyjnych. I nie należy temu się dziwić. Wydaje mi się, iż T. Pasierbiński czyni to z następujących dwóch względów: 1) aby ukazać czytelnikowi szerokie tło polityki oświatowej i wynikające zeń głębokie związki z tym, co powinien każdy pracujący w szkolnictwie czynić, i poprzez to umieć dostrzegać swą codzienną pracę jako składową część wielkich zadań, czuć się ich współtwórcą i współrealizatorem; 2) aby poprzez wyrażenie wypowiedzianych przed laty i dziś ważkich stwierdzeń, ocen i ustaleń wskazać na odpowiedzialność i konsekwentne działanie naszych władz państwowych i partyjnych w realizowaniu głównych zadań polityki oświatowej.

Istotną, a zarazem oryginalną wartość „Wizytacji szkoły” T. Pasierbińskiego dostrzegam w przesunięciu głównego punktu zainteresowania kierujących szkolnictwem z klasy poza klasę. Nie należy przedwczesnie protestować wobec eksponowania takiej heretyckiej tendencji. Na to, by „pierwsza linia frontu wychowawczego” (a tak nazywam tę linię w klasie lekcyjnej, która przebiega między nauczającym a uczącymi się i wychowywanymi) była dobrze zabezpieczona, pracowały całe wieki. Pracuje się tu i dziś intensywnie. Dostarcza się kandydatowi na nauczyciela w okresie jego kształcenia możliwie najbardziej współczesnych narzędzi pracy. Rzecz jednak w tym, że wiązanie zbyt dużych nadziei z mistrzostwem dydaktycznym może odwrócić uwagę od faktu, iż wiele przyczyn składających się na efektywność pracy nauczyciela w klasie leży poza klasą. Na to niebezpieczeństwo zwraca uwagę autor „Wizytacji szkoły” w „Zakończeniu”, pisząc, „że w pracy nauczycieli i inspektorów (...) przeważa konserwatyzm i schematyzm przy równoczesnym przecenianiu precyzji metodycznej w pracy dydaktycznej” (s. 205).

O skutecznym wystąpieniu nauczyciela w klasie, na „pierwszej linii”, decydują obecnie w dużej mierze ustalenia zapadające na „drugiej linii”, na „zapleczu” pierwszej: w gabinecie kierownika szkoły, na posiedzeniach rady pedagogicznej, na zebraniach organizacji politycznych i społecznych, w zetknięciu z przedstawicielami władz szkolnych, w urzędach administracji szkolnej. Nawet najlepiej dydaktycznie i specjalistycznie przygotowany nauczyciel nie osiągnie w klasie odmierzonych programem wyników, jeżeli nie będzie mu ciągle towarzyszyły wyprowadzone (uprzednio) z wiedzy przekonanie o doniosłości realizowanego tego oto zadania jako części ogólnych zadań określonych założeniami polityki oświatowej; jeżeli w pracy swej nie będzie odnotowywał (dostrzegał także przez innych) nowych, twórczych elementów, wiążących go emocjonalnie z „produktem”, umożliwiających dostrzeganie samego siebie w rozwijającym się kształcie tegoż „produktu”; jeżeli stając wobec klasy nie będzie mieć pewności, iż zabezpieczony mu został (uprzednio, poza klasą) niezbędny w nauczycielskiej pracy twórczej spokój, a więc to, co T. Pasierbiński nazywa bezpieczeństwem moralnym.

Nie przyczynią się do powstawania warunków powodzenia pracy nauczycielskiej

wizytacje, które mają charakter tylko kontrolny. Wizytacje takie nie wystarczają już wielu myślącym nauczycielom i kierownikom. Ich wypowiedzi znajdziemy w rozdziale „Sądy nauczycieli i kierowników o wizytacji”. Nad celowością utrzymywania kontroli jako głównego zadania wizytacji zastanawiają się i inspektorzy w rozdziale „Poglądy inspektorów na wizytację”. Jeden z nich pyta: „... dlaczego wymagamy od kierowników i nauczycieli nowoczesnych form i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, dlaczego żądamy od nich doskonalenia, stosowania nowatorstwa, a sami jako wizytujący chodzimy od dziesiątków lat utartymi ścieżkami, które jakoś coraz bardziej oddalają się od szkoły” (s. 79).

I oto T. Pasierbiński szuka innych ścieżek, które przybliżyłyby wizytację do szkoły. Znajduje je najpierw w odmiennym od dotychczasowego kształcie pracy hospitacyjnej kierownika, która jest przeciw podstawową formą wizytowania: „Wysuwanie na czoło nie osoby nauczyciela, ale problemu, zagadnienia, czy sprawy, którą nauczyciel (często z pomocą kierownika) ma rozwiązać, zmienia sens hospitacji” (s. 85). Tak pomyślana hospitacja jest źródłem istotnych informacji dla procesu ulepszania pracy szkoły. Są one tematem posiedzenia rady pedagogicznej. „Tam następuje uzgadnianie stanowisk i wytyczanie kierunku dalszej pracy, której ocena i korekta dokonuje się w czasie hospitacji” (s. 96).

Naturalną kontynuacją tej innej już hospitacji i pracy rady pedagogicznej ma być wizytacja szkoły. Nie ta dzisiejsza wizyta, nastawiona na wyszukiwanie potknięć i osiągnięć dla rozdzielania nagan i pochwał, ale sięgająca do elementów integrujących wysiłki nauczycieli, naprowadzająca na drogi postępu pedagogicznego, budząca w nauczycielach satysfakcję (nie pozorną) z pedagogicznego utrudzenia. Odwiedzenie lekcji przez inspektora przestanie wówczas być regułą w pracy wizytującego, służyć będzie nauczycielowi, kierownikowi, inspektorowi jedynie jako forma sprawdzenia prawidłowości wspólnie obranego kierunku pracy. Oczywiście, czasem przyjdzie inspektorowi potraktować swoją obecność na lekcji tylko jako czynność kontrolną. Sens zmiany polega jednak na tym, że w takim układzie zadań inspektora proporcje czasu przeznaczane na wizytowanie lekcji i inne, rzec by można, „badawcze” czynności poza klasą — odwracają się. Wizytacja nabiera charakteru tematycznego, problemowego.

„Wizytacja szkoły” dostarcza chcącemu myśleć czytelnikowi bogatego materiału do refleksji. Posłuży ona z pewnością w wielu szkołach, inspektoratach oświaty i kuratoriach jako podstawa do zweryfikowania stosowanych dotąd form i metod pracy.

Po zakończeniu lektury tej interesującej książki nie można oprzeć się wrażeniu, iż jest to pozycja skłaniająca do optymistycznego patrzenia w przyszłość współpracy szkoły z administracją szkolną. Wobec piętrzących się trudności w tej współpracy ta znaczna doza optymizmu wydaje się być niezbędna.

Zbigniew Radwan

CELESTYN FREINET — „BANDES ENSEIGNANTES  
ET PROGRAMMATION” BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE  
CANNES A. M., 1965, ss. 178.

Nowa praca twórcy Międzynarodowego Ruchu Szkoły Nowoczesnej może być pozytywna zarówno dla tych, którzy interesują się jego szkołą technik, jak i dla tych, których ciekawi nauczanie programowane, a przede wszystkim dla tych, którzy szukają nowych dróg w nauczaniu dzieci i wychowaniu<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ważniejszymi pracami C. Freineta są: „L'Ecole Moderne Française”, „Le Journal scolaire”, „Les dits de Mathieu”, „L'Education du travail”, „Méthode naturelle de

Praca „Taśmy dydaktyczne i programowanie” składa się z dwu części: teoretycznej i praktycznej. W pierwszej z nich Freinet przedstawia swoje poglądy na temat nauczania programowanego i swoje oryginalne koncepcje programowania przeciwstawiając je koncepcjom nauczania programowanego typu amerykańskiego, którego podstawą jest behaviorizm. Wskazuje znów, że doświadczenie poszukujące jest jedyną podstawą nauczania prawdziwie wartościowego i ono stanowi istotę programowania w szkole technik — i to programowanie, według Freineta, jest rzeczywistym postępem w pedagogice.

W części praktycznej daje Freinet przegląd taśm dydaktycznych (bandes enseignantes).

Na wstępie krótkiej przedmowy autor zaznacza, że książka nie jest książką teoretyczną, ale książką działania i zawiera ona tylko część koniecznej i niezbędnej teorii, aby czytelnik mógł zrozumieć sens wprowadzenia nowej techniki, jaką stanowią skrzynki i taśmy dydaktyczne.

Celem tej nowej pracy jest przedstawienie nowego aspektu oryginalności i skuteczności technik Freineta w Szkole Nowoczesnej — skrzynki i taśmy dydaktyczne; wykazanie, że ta technika jest dobrem w służbie dziecka, że podoba mu się ogromnie, że stworzyła mu pole uwagi i ciekawości nieoczekiwanej, ciekawości nieustannej w pobudzaniu do nauki.

Sygnalizuje Freinet, że w przeglądzie pedagogicznym „L'Edicateur” kontynuuje studium teoretyczne i praktyczne tej nowej techniki, dla której rozwoju został utworzony Międzynarodowy Ośrodek Programowania Szkoły Nowoczesnej.

Ośrodek ten udziela porad i pomocy nauczycielom w zakresie stosowania taśm dydaktycznych w szkole.

Interesującą jest pogląd Freineta na genezę maszyn dydaktycznych. Pisz on: „jesteśmy tak podbici meclianiką amerykańską”, że mamy tendencję do niezauważania, że maszyny do nauczania są tylko wynikiem osiągniętego postępu w elektronice. Przeocza się natomiast prawdę całkiem prostą, że maszyny do nauczania są stare jak świat”. Freinet dopatruje się ich genezy w czasach, gdy rodziła się sztuka nauczania. „Kiedy nauczyciel nie był zadowolony z wyjaśnienia swoim uczniom słowem, gestem lub przykładem i gdy utrwał istotne treści (podkreślenie moje) nauczania na tabliczkach, na kamieniach albo na pergaminie, już wtedy uciekał się do maszyny. Kiedy później postęp techniczny pozwolił na wydawanie książek, podręczniki szkolne były prawdziwymi maszynami do nauczania, którym nauczyciel powierzał pewne funkcje usuwając i uwalniając się od nich”. Z powyższych przesłanek wyciąga Freinet wniosek, który przytacza jako dowód przeciwko używaniu podręczników nie tylko jako przestarzałej techniki; dopatruje się w nim niebezpieczeństw natury wychowawczej, ideowej. „Stosowanie współczesnych maszyn do nauczania i tradycyjnych podręczników szkolnych czyni — pisze Freinet — że nauczanie staje się bezosobowe poza bezpośrednim wpływem nauczyciela i ryzykowne, grożące spowodowaniem dzieci na drogę dogmatyzmu i autorytetu”. Pragnąc ustrzec dzieci przed tymi niebezpieczeństwami, już od dwudziestu lat prowadzi on doświadczenia równoległe do programowania amerykańskiego, oparte na własnej koncepcji doświadczeń poszukujących. Pierwotorem skrzynek i taśm dydaktycznych były szafy z fiszkami samokontrolnymi (les fichiers autocorrectifs) z geometrii, z ortografii, z gramatyki. Dzięki tym fiszkom praca dzieci stała się bardziej zindywidualizowana, bardziej samodzielna; zaczęły one odtąd iść swoim własnym krokiem, uwolnione od dorosłych, bo poprawiają się same, a także od tempa i wyników pracy ich kolegów —

Dessin”, „Essai de psychologie sensible appliquée a l'éducation”, „Genèse des oiseaux”, „Genèse de l'homme”, „Genèse des autos”, „Genèse des maisons”, „Genèse des chevaux” oraz napisana wspólnie z Elise Freinet praca — „Vous avez enfant”.

<sup>2</sup> Nauczanie programowane było przedmiotem licznych artykułów w francuskich czasopiśmie w ostatnim roku.

i to było bezsprzecznym postępowaniem, pisze Freinet. Tak ukazuje własną drogę pedagog z Vence do taśm dydaktycznych. Źródłem ich powstania były wyniki prac Washburne'a w Winnetce oraz badania własne nad zasadniczymi trudnościami, o które potykał się uczniowie przyswajając sobie wiadomości z poszczególnych przedmiotów nauki; dla każdej z tych trudności przygotowywano fiszkę z ćwiczeniami pozwalającymi dziecku pokonywać te trudności. Te doświadczenia i materiały wykorzystano w sporządzaniu taśm dydaktycznych.

Dotychczas przygotowano:

- 1) taśmy programowane do wyćwiczenia prostych umiejętności poprawnego liczenia oraz posługiwania się językiem ojczystym,
- 2) taśmy programowane technik złożonych (problemowe),
- 3) taśmy programowane do wykorzystania kompleksów zainteresowań,
- 4) taśmy programowane pracy, na które składają się serie taśm: żywego rachunku, historii, geografii, przyrody, obserwacji, doświadczeń fizycznych i chemicznych itd.

Oto przykłady taśm:

Taśmy programowane do wyćwiczenia prostych umiejętności poprawnego liczenia:

---

Tekst i pytania	Odpowiedzi
-----------------	------------

---

A. Aby podnieść liczbę do kwadratu, trzeba ją pomnożyć przez nią samą.

Przykład: aby podnieść 3 do kwadratu, mnożcie 3 przez 3, odpowiedź jest 9.

Pytanie: aby podnieść 6 do kwadratu, mnożcie 6 przez 6. Odpowiedź jest

36

B. Gdy liczyce, liczba, która następuje po poprzedniej, jest nazwana liczbą następną.

Następną 4 jest 5.

Pytanie: następną 6 jest

7

C. Jakaś liczba i jej następna mogą być mnożone jedna przez drugą.

Mnożyć 7 przez jej następną, to jest mnożyć 7 przez 8 (= 56).

Mnożyć 5 przez jej następną daje  $5 \times 6$  albo

30

---

Taśma dydaktyczna, nr 30

Kurs elementarny

Problemy i operacje z liczbami złożonymi

---

P<sup>1</sup> Fotografia pracującego w warsztacie mężczyzny

Ojciec Ani pracuje od 8 rano do południa.

On pracuje przez . . . . . godzin

O\*\*1 Ojciec pracuje przez 4 godziny.

12 godz. — 8 godz. = 4 godz.

P 2 Po południu on pracuje od godz. 13 do 18,30.

On pracuje przez . . . . . godzin

---

\* P oznacza pytanie.

\*\* O oznacza odpowiedź.

Tekst i pytania

Odpowiedzi

O 2 Po południu on pracuje przez 5 godzin  

$$\begin{array}{r} 18 \text{ godz. } 30 \\ - 13 \text{ godz. } 30 \\ \hline 5 \text{ godz.} \end{array}$$
 18 godz. 30 min. — 13 godz. 30 min. = 5 godz.

P 3 W jednym dniu tata pracuje . . . . godzin

O 3 W jednym dniu tata pracuje przez  
 4 godz. + 5 godz. = 9 godz.

Z tej serii taśm Freinet podaje:

Taśma dydaktyczna, nr 56 — Kurs średni

Dzielenie: liczby dziesiętne

Problemy: Spółdzielnia szkolna,

Cwiczenia programowane z matematyki klas 4 i 3, czworoboki wpisane (z rysunkami),

Taśma dydaktyczna — Kurs elementarny  
 Francuski, Jesień, Przymiotniki jakościowe,

Taśma dydaktyczna — Kurs średni  
 Francuski, Mgła, Subjonctif — Participes passés

Wiele miejsca poświęca Freinet taśmom dydaktycznym do wykorzystania kompleksu zainteresowań, które nie mogą być standartowe, ale tak różne jak dowolne teksty uczniów; daje nauczycielom wskazówki, jak przygotowywać te taśmy. „Niech dowolne teksty, wyraz życia środowiska budzą zainteresowanie klasy dla 'buldożera, który jest w trakcie wytyczania drogi. Wiemy, że te dane mogą być bogate i płodne'". A oto jak należy zorganizować tę pracę:

a) przygotowujemy wieczór taśmę, z którą grupa pójdzie nazajutrz rano na miejsce pracy zbierać informacje;

b) przygotowujemy inne taśmy z odnośnikami do BT o różnych maszynach do robót ziemnych, o pochodzeniu benzyny i gazu-oleju, cenie bieżącego przedsięwzięcia, historii budowy dróg itd. Zaopatrzone w te taśmy dzieci mogą przedsięwziąć studium tego kompleksu zainteresowań. Zebrane informacje zgromadzone w albumie wraz z ilustracjami zostaną wykorzystane w korespondencji międzyszkolnej.

A oto przykład taśmy tego typu o innej treści, przygotowującej ucznia do zebrania informacji u sprzedawcy drewna i węgla.

Przed udaniem się do Vence przeczytaj całą taśmę. Myśl, żeby być grzecznym u sprzedawcy. Powiedz mu, że to jest dla twojej pracy szkolnej, on ci odpowie grzecznie. Pomyśl, by podziękować sprzedawcy.

Z jakich drzew pochodzi drewno na opał? Gdzie się je ścina? W jakich lasach?

Czy drzewa te mają tę samą wartość? Poproś o różne rodzaje drewna i o wyjaśnienie, jakie jest ich użycie?

Które z drzew są twarde, a które miłkkie? Które najdroższe?

Poproś o cenę drewna na opał.

Węgiel. Poproś o próbki różnych rodzajów węgla.

Jak używa się tych różnych rodzajów węgla?

Poproś o ceny węgla.

Skąd pochodzi ten węgiel?

Mazut. Jego cena. Skąd pochodzi? Jak sprzedawca zaopatruje się?

Zawartość ciężarówek cystern.

Jakiego opału w Vence sprzedawca sprzedaje najwięcej?

Nie zapomnij podziękować sprzedawcy.

W katalogu Mamifrance s. 430 zobacz różne rodzaje pieców, w których są używane te rodzaje opału, które widziałeś.

Zrób piękne sprawozdanie w swoim zeszycie i pokaż je kolegom.

Wybrane przykłady taśm, których fragmenty przytoczyliśmy, nie dają wyobrażenia o bogactwie i oryginalności treści dydaktycznych wszystkich taśm; treści te bowiem nie tylko przekazują informacje, ale pobudzają dzieci do poszukiwań, do znajdowania prawdy — pobudzają dzieci do działania. Tych walorów nie posiada klasyczne programowanie typu amerykańskiego: Skinnera, Crowdera czy Presseya, które ma charakter nauczania podającego i ta cecha przesądza sprawę jego nowoczesności, eo ipso wartości we współczesnej szkole.

Uczniowie korzystają z taśm dydaktycznych za pomocą skrzynek dydaktycznych. Skrzynka dydaktyczna Freineta to jest małe pudełko z plastyku albo blachy i dykty, znajduje się w nim okienko o rozmiarach: 13 cm × 10 cm, całe pudełko niewiele jest większe. Wewnątrz pudełka znajdują się dwie osi zakończone na jednym końcu galkami wystającymi z pudełka na prawym jego boku, które pozwalają dowolnie posuwać albo cofać taśmę widoczną w okienku. Jedna z osi — rozcięta, jest przeznaczona do trzymania końca taśmy, druga ma na końcu zaczep, w którym taśma jest dobrze umocowana. Zmiana taśmy jest całkowicie prosta i dogodna nawet dla dzieci pięcioletnich i sześciolletnich, które, jak pisze Freinet, dokonują jej czasem sprawniej niż ich nauczyciele. Taśma dydaktyczna jest to wstęga papieru, ma 13 cm szerokości i 3,25 m — 4,5 m długości, zapisana treściami dydaktycznymi. Taśmy te mają tę przewagę nad innymi pomocami dydaktycznymi, że są nie do zużycia tak pod względem technicznym, jak i dydaktycznym. Umieszczone są tak w pudełku, że nie mogą się ani pomiać, ani podrzeć. Uczniowie korzystając z nich robią notatki w specjalnym zeszycie, podobnie jak w czasie nauki przy pomocy fiszek samokontrolnych.

Wszystkie możliwe do zaprogramowania treści nauczania, pisze Freinet, znalazły się lub znajdują się na taśmach. Za materiał nie nadający się do programowania albo zbyt trudny uważa on treści ogólne, których parametry są zbyt liczne, np. słowniki ludzkie.

Te trudne do zaprogramowania treści znajdują się w kolekcji broszur programowanych „Bibliothèque de Travail”. Zbiór BT systematycznie zwiększający się za-



wiera ponad 600 broszur. Są to monograficzne, bogato, kolorowo ilustrowane ujęcia zagadnień-tematów z poszczególnych przedmiotów. Odznaczają się one dostosowaniem do poziomu umysłowego, zainteresowań i potrzeb dzieci. Fakt ten jest tym ważniejszy, że szkoła technik Freineta zaniechała korzystania z podręczników szkolnych. Te broszury stanowią poza życiem samym, dowolnymi tekstami i taśmami dydaktycznymi jedyne źródło wiadomości.

Skrzynki i taśmy dydaktyczne uważa Freinet za jedną z najwartościowszych technik w swojej szkole technik. Oto jak charakteryzuje zalety swojej maszyny dydaktycznej.

1. Nie służy ona wyłącznie do przekazywania wiadomości, ale przede wszystkim do pomocy dziecku w znalezieniu i trwałym przyswojeniu informacji o otaczającym je świecie drogą doświadczenia poszukującego; ma ułatwić dziecku posługiwanie się metodą doświadczenia poszukującego. Jest to więc maszyna istotnie poliwalentna.

2. Nie jest pomyślana jak prawie wszystkie maszyny amerykańskie do usunięcia oszukiwania, bowiem maszyny amerykańskie są stosowane w szkole tradycyjnej, gdzie oszukiwanie wydaje się normalne i nieuniknione, natomiast w szkole Freineta osobiste zainteresowanie jest czynnikiem decydującym w motywacji uczenia się i ono eliminuje oszukiwanie.

3. Pytania nie są elementem najważniejszym naszej pedagogiki, pisze Freinet, jest więc niemożliwe, aby używać maszyn albo taśm wyłącznie do pytań i odpowiedzi.

4. Zwykle maszyny do nauczania są przewidziane dla programów, które wymagają licznych godzin pracy. Freinet używa wyłącznie taśm średniej długości 3 m dla klas pierwszych, 3, 5 i 4 dla starszych (second degré) i ostatnich.

„Chcieliśmy — pisze Freinet — aby te taśmy stanowiły pewnego rodzaju »jedność pracy«, aby uczeń mógł dokończyć w godzinę albo w półtorej przygotowanie się i nie miał czasu zniechęcić się robotą bez końca”.

Wielorakość taśm daje w rezultacie rozległe możliwości samokontroli i planowania.

5. Upowszechnieniu skrzynek taśm dydaktycznych sprzyja prostota zastosowanej techniki, która pozwala produkować skrzynki po bardzo niskiej cenie, dzięki czemu może je nabyć każdy uczeń.

Skrzynki i taśmy dydaktyczne urastają do rangi jednej z najważniejszych technik w szkole Freineta; służą one do organizowania samodzielnej pracy ucznia nad zdobywaniem wiadomości i umiejętności indywidualnie we właściwym, odpowiadającym uczniowi tempie. Świadczą one o żywotności tego systemu, o nieustannym rozwoju szkoły nowoczesnej, szkoły technik.

Praca Freineta „Taśmy dydaktyczne i programowanie” jest przekonywającym dowodem spójności i konsekwencji systemu szkoły technik oraz jego wyższości nad innymi systemami nauczania.

Maria Zięcina

## PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Coraz częściej mówi się i pisze o rozdziwieniu między rozwijającą się teorią pedagogiczną a praktyką. W jednej z niedawno wydanych książek pisze się wprost: „Wiedza teoretyczna i stosowanie jej w praktyce — to dwie osobne sprawy”. Przegląd dzisiejszy będzie tej właśnie sprawie poświęcony.

## Normy i postępowanie

Sprawa możliwości oddziaływania wychowawczego na ludzi dorosłych jest w dobie wielkich przemian żywo odczuwaną potrzebą. Pisze na ten temat w *Oświacie Dorosłych* (nr 2, 1966) Marian Wachowski. Wychodzi z założenia, że człowiek postępuje zgodnie z normami moralnymi albo dlatego, że kieruje się motywami moralnymi, albo poza motywacją moralną z myślą o swoim interesie, z obawy przed sankcjami karnymi, z obawy przed narażeniem się komuś, z niechęci do konfliktów itp. Oddziałując wychowawczo na ludzi dorosłych można to czynić systematycznie albo okolicznościowo. Które oddziaływanie jest skuteczniejsze? Autor sądzi, że okolicznościowe, to „z okazji” ma zdecydowaną przewagę nad systematycznym. Twierdzenie to ilustruje przykładem z akcji prelegenckich. Gdy treść wykładu zawiera wiedzę ściśle związaną z pewnymi typowymi niedolami ludzkimi, gdy prelegent zyskał wśród słuchaczy zaufanie, zdarza się, że po wykładzie zamiast dyskutować słuchacze proszą o indywidualne porady w swoich sprawach. Prelegent nie ma zazwyczaj ani czasu, ani możliwości, by zaspokoić potrzeby danego środowiska. Autor sądzi, że istnieje potrzeba poradnictwa zinstytucjonalizowanego stosowanego w specjalnych poradniach, które dzięki kompetencjom swego personelu mogą stosować wystarczające rozpoznanie konkretnych przypadków.

Autor zwraca również uwagę na inne zjawisko: ścisłego powiązania postępowania moralnego z warunkami społecznymi. „Wspólne mieszkanie dla dwóch rodzin jest przykładem warunków nie sprzyjających przestrzeganiu norm moralnych. Gdy liczba kandydatów do skorzystania z publicznego środka lokomocji jest większa od ilości miejsc do siedzenia, następuje łatwo zawieszenie wszelkich norm: ludzie stają się bestiami”.

Mówiąc o technice oddziaływania wychowawczego autor tak m. in. pisze: „Wychowanie moralne dzieci polega często na tym, że mechanicznie usiłuje się wbudować w świadomość dziecka pewien nakaz moralny, np. nie należy kłamać. Wobec osobnika dorosłego takie postępowanie na ogół nie jest skuteczne. Pragnie on wiedzieć, dlaczego ma go obowiązywać pewna norma moralna. Nie zadowala się też tak łatwo wyjaśnieniami. Pragnie on traktować poszczególny nakaz moralny jako składnik swego poglądu na świat, a wobec tego wychowanie moralne ludzi dorosłych musi być jednocześnie wychowaniem światopoglądowym, jak z drugiej strony wychowanie światopoglądowe musi uwzględniać sprawę dobra i zła. Trzeba pójść naprzód jeszcze o jeden krok: wychowanie moralne ludzi dorosłych wydaje się możliwe jedynie jako składnik oddziaływania wychowawczego na całą osobowość człowieka dorosłego”.

Można by odnieść z tego tekstu wrażenie, że autor traktuje jako skuteczną metodę mechaniczne wbudowanie w świadomość dziecka nakazów moralnych. Nie jest to oczywiście słuszne, gdyż i w wychowaniu dziecka, może nawet jeszcze silniej niż w wychowaniu dorosłego, konieczne jest oddziaływanie na całą osobowość, oddziaływanie związane z konkretnymi sytuacjami życiowymi.

## Teoretyk i praktyk czyli... niepokoje pedagogiczne

„Nauczyciel-praktyk — pisze M. Łopatkowa w nrze 3 *Probleatów Opiekunów-Wychowawczych* — nie znalazł w dotychczasowej dyskusji na temat modelu wychowawczego tego, co jest mu najbardziej potrzebne w jego pracy, a mianowicie — ustalenia hierarchii wartości, które ma ów model zawierać. Zdajemy sobie sprawę z tego przynajmniej w ogólnym zarysie, jakie cechy osobowości winniśmy rozwijać u naszych wychowanków. Trudności zaczynają się dopiero wówczas, gdy w konkretnej pracy pedagogicznej treść i forma postulatów wysuwanych przez szkołę, a mających kształtować charakter młodzieży zostaje poddana konfrontacji z życiem. Pedagog-teoretyk definiuje, wylicza, klasyfikuje te cechy które jego zdaniem składają się na ideał wychowawczy. Nauczyciel-praktyk nie może klasyfikować, musi dokonywać syntezy, wypróbować, musi też zdawać sobie sprawę z rozmiarów wysiłku wkładanego w realizację postulatów”.

Refleksje te ilustruje przykładami z książek prof. K. Sośnickiego „Istota i cele wychowania” i z artykułu dra Z. Zaborowskiego „O realistyczną pedagogikę społeczną”. W książce Sośnickiego są wyliczone w 23 punktach cechy osobowości człowieka żyjącego w ustroju socjalistycznym. Łopatkowa cytuje jeden z tych punktów o wyższości dobra kolektywu nad dobrem jednostki, i inne zdanie, że humanizm wymaga braterstwa i wzajemnej życzliwości w stosunkach międzyludzkich. Te dwa twierdzenia konfrontuje z sytuacjami życiowymi zaobserwowanymi w środowisku, kiedy argument dyrektora PGR i innych o pierwszeństwie dobra kolektywu stał w kolizji z dobrem konkretnym człowieka, w tym przypadku matki, która mogłaby wychowywać syna i uchronić się przed nalożeniem pijaństwa, gdyby otrzymała mieszkanie. Otrzymać nie mogła, bo dobro kolektywu. Refleksja Łopatkowej: „Boję się, że wyodrębnienie i podawanie tego typu »przykazań« może okazać się w całej złożoności współczesnego życia niebezpieczne z uwagi na zbyt szeroką dowolność interpretacyjną”.

Podobnie konfrontuje z życiowymi sytuacjami zdanie dra Z. Zaborowskiego: „Nie trzeba nam bojowników samotnych... lecz ludzi dobrze dostosowanych, zrównoważonych”. Na przykładzie rodziny, gnieźdzącej się w komórce bez okna i żyjącej wbrew wszelkim normom życia moralnego, snuje refleksje o stronach dodatnich i ujemnych tzw. malej stabilizacji, kształtującej postawę konsumpcyjną, w której dużą rolę odgrywają przyzwyczajenia. W takich sytuacjach tepieję wrażliwość społeczna, powstaje niechęć do zmian. W konkretnej wymienionej sytuacji nikt nie interweniował, chociaż wszyscy dookoła wiedzieli, jakie są warunki życia rodziny i jakie w niej panują stosunki. Zjawisko takie łączy Łopatkowa z cytowanym zdaniem Zaborowskiego i taki daje komentarz: „Po to więc, żeby życie miało sens ludzki, potrzeba, obok człowieka zrównoważonego — człowieka niespokojnego, podważającego tani sybarytyzm, burzyciela niedobrych przyzwyczajzeń”. I dlatego zaznacza — bałaby się twierdzenia o bojownikach samotnych.

Prof. Z. Mysłakowski przypomniał w przedmowie do „Wychowania człowieka w zmiennej społeczności”, że „tylko dobra teoria może nam pomóc w wyborze jednej z wielu kontrowersyjnych dróg” i że „nie ma nic bardziej praktycznego nad dobrą teorię”.

## Kształcenie organizatorów oświaty

To jest również zagadnienie typu: teoria — praktyka. Zwraca na to uwagę w *Nowej Szkole* (nr 3, 1966), Marian Jakubowski. Punktem wyjścia artykułu jest twierdzenie, na pewno słuszne, że „nawet najlepiej zreformowany system kształcenia nauczycieli i wychowawców nie rozwiąże wielu zagadnień szeroko rozumianego systemu oświatowego, jeżeli pominiemy centralne jego ogniwo, a mianowicie administrację szkol-

na". W związku z gwałtownym rozwojem wiedzy kierowanie oświatą staje się procesem coraz bardziej skomplikowanym. Nie wystarczy do kierowania szkolnictwem nawet wykształcenie wyższe, chociażby ogólnopedagogiczne. To jest — zdaniem autora — minimum, a nie maksimum kwalifikacji. Potrzebne jest systematyczne przygotowanie specjalistyczne tej kategorii pracowników administracji, których autor nazywa „organizatorami oświaty”. W programowanym programie takiej specjalizacji autor wymienia psychologię społeczną, psychologię i socjologię zawodu nauczyciela i wychowawcy, statystykę i planowanie oświaty, ekonomikę oświaty, prawo administracyjne, politykę oświatową ze szczególnym uwzględnieniem organizacji, zarządzania i kierowania szkolnictwem, socjologię oświaty i kultury, socjopatologię ze szczególnym uwzględnieniem patologii stosunków środowisk, grup i instytucji, teorię organizacji szkoły, metodykę kierowania szkołą oraz pedagogikę porównawczą. Przedmiotem głównym, integrującym byłaby pedagogika porównawcza. Autor sądzi, że tak przygotowany specjalista współpracowałby skutecznie w usprawnieniu całego systemu pedagogiczno-oświatowego w Polsce. Wśród wielu korzyści jedna jest związana z zagadnieniem teorii i praktyki pedagogicznej. „Często mówi się — pisze autor — o sprzecznościach między nimi. I słusznie, celem rozważań powinno być dążenie do ich przewyżczenia. Co robić jednak, aby ten czy ów nauczyciel nie twierdził, że gdybyśmy wykorzystali choć tylko 50% istniejącej wiedzy w zakresie nauk pedagogicznych, wówczas mielibyśmy najpoprawniejszy system edukacyjny wśród większości krajów europejskich?”.

Koncepcja wyspecjalizowania „organizatorów oświaty” jest niewątpliwie bliska potrzebom dzisiejszej i jutrzejszej rzeczywistości. Pejoratywne odczucie pojęcia „administracja szkolna” — na co również zwraca uwagę M. Jakubowski — nie ma swego źródła w niechęci czy w uprzedzeniach; tkwi ono głęboko w analizie rzeczywistości i w faktach. I dlatego reforma tej dziedziny wydaje się tak samo konieczna, jak konieczna jest reforma systemu kształcenia nauczycieli.

\*

Problem: teoria — praktyka jest zjawiskiem nie tylko w zakresie nauczania i wychowania. Gdy K. T. Toeplitz (*Kultura* nr 16, 1966) w dyskusji na tematy związane ze sztuką (pornografia a sztuka) twierdzi, że tym, czego potrzebuje dzisiejszy człowiek, jest „godność jego praktyki z poglądami na tę praktykę i że podstawowa część społeczeństwa polskiego żyje dziś w sytuacji niesłychanego rozdarcia w tej dziedzinie — to potwierdza fakt, iż zjawisko ma charakter ogólniejszy i nie jest związane wyłącznie ze szkołą i nauczycielem.

*Stanisław Nowaczyk*

## O NAUCZANIU PEDAGOGIKI W SZKOŁACH WYŻSZYCH ZSRR

Problematyka szkoły wyższej oraz zagadnienie programu wychowawczego w wyższych uczelniach, rola i zadania wykładowców, stosunek ich do studentów, współdziałanie profesorów ze studentami i na odwrót, problem wyższego wykształcenia pedagogicznego a zagadnienie pedagogiki jako nauki, wzrost efektywności procesu nauczania w uczelniach pedagogicznych, zagadnienie rentowności włożonych środków na oświatę — oto tematyka, która przewija się w ostatnim okresie na łamach czasopism pedagogicznych Związku Radzieckiego.

Dla czytelnika polskiego zagadnienia powyższe są tym bardziej interesujące, gdyż podobnymi problemami zajmowało się niedawno (19. IV. br.) plenum Zarządu Głównego

nego ZNP które było poświęcone szkolnictwu wyższemu. Dyskusja w swej większej części koncentrowała się wokół zadań dydaktycznych szkoły wyższej, roli profesora, adiunkta, asystenta w pracy naukowej i kształcenia studentów. Zastanawiano się nad zagadnieniami podniesienia poziomu nauczania, wskazując jednocześnie na środki zaradcze wiodące do zmiany obecnego stanu rzeczy na lepszy. Pod tym też kątem widzenia dokonamy przeglądu radzieckiej prasy pedagogicznej.

Zagadnienie wzrostu efektywności procesu nauczania w uczelniach pedagogicznych stanowi przedmiot rozważań P. P. Kuprjanowa<sup>1</sup> z Instytutu Pedagogicznego w Riażaniu. Zwraca on uwagę m. in. na występujący w ciągu ostatniego dwudziestolecia brak jednolitego planu nauczania w instytutach pedagogicznych, co wywołuje niepewność w pracy uczelni, przeszkadza w prawidłowym kompletowaniu kadry pedagogicznej i ujemnie wpływa na kształcenie przyszłych nauczycieli. Jednak jakość przygotowania kadry nauczycielskiej zależy przede wszystkim od pracy samego instytutu, jego katedr, naukowego i ideowo-politycznego poziomu zespołu profesorów i wykładowców, ich pracy twórczej i mistrzostwa pedagogicznego, nieustannego doskonalenia całego procesu naukowo-wychowawczego.

Prawidłowe rozwiązanie problemu wzrostu efektywności procesu nauczania jest związane bezpośrednio z potrzebą opracowania naukowo uzasadnionej dydaktyki szkoły wyższej typu pedagogicznego. Zapominanie o tym jest jednym z istotnych braków działalności wszystkich uczelni wyższych, nie tylko pedagogicznych. Wartościowe doświadczenia metodyczne nagromadzone przez szereg instytutów nie są przez nikogo badane, uogólniane i upowszechniane. Nadszedł zatem czas, aby zająć się tymi problemami, gdyż złożyć się one mogą stopniowo na pedagogikę szkoły wyższej, która może wyrzucić poważny wpływ na efektywność nauczania, a następnie na jakość kształcenia kadry nauczycielskiej. Z zagadnieniem efektywności nauczania wiąże się także wzrost roli pedagogiki w instytutach pedagogicznych. Nie można przechodzić obojętnie wobec zjawiska niedoceniań przez część studentów nauk pedagogicznych, wobec szkodliwego i nihilistycznego do nich stosunku. Nie ulega wątpliwości, że umacnianie nauk pedagogicznych w wyższych uczelniach zależy przede wszystkim od samych katedr pedagogiki i ich pracowników, od poziomu wykładania tej wiedzy, od przewyższania istniejących niedomagań. Wzrost autorytetu pedagogiki jako nauki w oczach studentów, większe skoncentrowanie ich uwagi na studiowaniu tej nauki w większości przypadków zależy również od prawidłowego stosunku do wykształcenia pedagogicznego samego kierownictwa instytutu, organizacji partyjnych i społecznych, od popierania przez nich w porę słusznych inicjatyw i prawidłowych poczynań katedr pedagogicznych, od codziennej ich troski o umacnianie tych katedr przez należytą kadre, stwarzanie sprzyjających warunków dla jej wzrostu naukowego i podwyższanie jej pedagogicznego mistrzostwa.

N. N. Kuźmin<sup>2</sup> z Instytutu Pedagogicznego w Kurganie porusza sprawę oparcia na naukowych podstawach planów nauczania instytutów pedagogicznych. Obecne plany także nie są — zdaniem Kuźmina — zadowolające, ponieważ dokonane w nich niedawne zmiany są jednostronne, oparte na drugorzędnych czynnikach. Na przestrzeni ostatnich lat ilość godzin przeznaczonych np. na przedmioty pedagogiczne była stale zmniejszana. Jeżeli na pedagogikę w 1954 r. przeznaczono 119, to w planach z 1963 r. tylko 80 godzin. Autor wyraża zdziwienie, że na kurs pedagogiki, którego celem jest założenie podstaw pedagogicznego światopoglądu przyszłego nauczyciela, przeznaczona jest w wyższej uczelni pedagogicznej tak mało czasu. Absolwenci instytutu pedagogicznego w czasie jego studiów nie wpaja się w wystarczającym stopniu

<sup>1</sup>Por. P. P. Kuprjanow: Za powyszeniej efektywnosti uczebnogo procesa w piedadogiczeskich wuzach, *Sowietskaja Piedadogika* 1966 r., nr 1, s. 106—111.

<sup>2</sup>Por. N. N. Kuźmin: Wysszeje piedadogiczeskoje obrazowanie i piedadogiczeskaja nauka, *Sowietskaja Piedadogika* 1966 r., nr 1, s. 111—116.

nawyków kierowania pracą wychowawczą. nierzadko nie zapóźnia się go chociażby powierzchownie z tym, z czym bezpośrednio będzie musiał spotkać się po ukończeniu instytutu.

Zmniejszenie ilości godzin na przedmioty pedagogiczne wpłynęło ujemnie na poziom przygotowania przyszłych nauczycieli. Na domiar złego również niezadowolająco — pisze Kuźmin — wygląda sprawa pedagogicznej literatury naukowej. Czy można mówić o jakiejś samodzielnej pracy studentów z pedagogiki, jeżeli od prawie 10 lat ani studenci, ani wykładowcy nie dysponują odpowiednim podręcznikiem pedagogiki?

W nauce pedagogicznej, jak w każdej innej, występują zagadnienia dyskusyjne wymagające uściśleń, wyjaśnień, uzgodnień. Weźmy dla przykładu zagadnienie zasad nauczania. W programie pedagogiki, zatwierdzonym w 1963 roku, czytamy: „Zasady dydaktyczne, przedstawione w programie, odzwierciedlają prawidłowości procesu nauczania. Wykaz ich nie jest ostatecznie ustalony. Jeżeli wykładowca dysponuje dostatecznie naukowymi uzasadnieniami, może on omawiać zasady dydaktyki w innej kolejności i w innym ujęciu” (s. 4). Jest to rzecz niezrozumiała — dodaje Kuźmin. Jedno z dwóch: albo przedstawione w programie zasady nie odzwierciedlają prawidłowości procesu nauczania i wówczas można prowadzić poszukiwania zasad rzeczywistości naukowych, albo odzwierciedlają one te prawidłowości, jak to jest napisane w programie, ale wówczas nie może być dowolności w ich doborze, nie może być zatem dydaktyki kurganskiej, oriecho-zujewskiej, moskiewskiej lub nowosybirskiej. Akademia Nauk Pedagogicznych powinna już dawno zebrać — postuluje autor artykułu — kierowników katedr pedagogiki i przodujących pedagogów-naukowców, aby przedyskutować z nimi sporne zagadnienia i dojść do jednolitego stanowiska. Nawiasem mówiąc, taka dyskusja była prowadzona na łamach czasopisma *Narodnoje obrazowanije*, lecz nie została zakończona.

W dalszym ciągu swych rozważań N. N. Kuźmin zastanawia się nad określeniem z punktu widzenia naukowego zakresu treści wykształcenia nauczyciela. Sprawą tą powinna zająć się — jego zdaniem — Akademia Nauk Pedagogicznych RFSRR, aby ustalić wymagania naukowe, jakie powinny leć u podstaw kształcenia pedagogów. Wydaje się dziwne, że w wielkiej liczbie pracowników Akademii nikt nie zajmuje się zagadnieniami kształcenia pedagogicznego na wyższym poziomie. A najwyższy czas, aby się tym zająć — twierdzi Kuźmin. Sprawa nie tylko polega na tym, że dydaktykę szkoły wyższej powinno się uznać za jeden z ważniejszych rozdziałów nauki pedagogicznej w ogóle w związku z jej oddziaływaniem na wychowanie i nauczanie dorosłych, lecz również na tym, iż nie można poważnie myśleć o polepszeniu nauczania i wychowania w szkole bez odpowiedniego przygotowania nauczycieli szkół początkowych i średnich. Zatem w Akademii powinien być powołany do życia sektor wyższego kształcenia pedagogicznego, skupiający tych pracowników instytutów pedagogicznych, którzy się tymi zagadnieniami zajmują.

Następnie autor porusza sprawę profilu kształcenia nauczycieli. Istniał ongiś szeroki profil kształcenia i krytykowano go. Obecnie istnieje wąski profil kształcenia, jednak nie można go stosować — twierdzi Kuźmin — w różnych częściach wielkiego kraju radzieckiego, należy bowiem brać pod uwagę konkretne warunki, w których będzie pracował absolwent instytutu. Na przykład, nauczyciel-historyk, przygotowany według wąskiego profilu, w warunkach obwodu kurganskiego nie zostanie zatrudniony w pełnym wymiarze w ośmioletniej szkole wiejskiej i będzie zmuszony oprócz historii wykladać inne przedmioty, w zakresie których nie posiada niezbędnej wiedzy. Byłoby więc wskazane, aby obok kształcenia nauczycieli wąskiego profilu (4 lata) przygotowywać także nauczycieli o szerokim profilu (5 lat).

Na zakończenie N. N. Kuźmin porusza jeszcze omawiany już przez nas problem, czy każdy może być nauczycielem. W czasopismach pedagogicznych zastanawiano się

nad środkami, które pozwoliłyby na eliminowanie z niższych lat studiów studentów nie przejawiających skłonności do pracy pedagogicznej. Obecnie powstała — zdaniem Kuźmina — dziwna sytuacja, bowiem student, który uczył się jakiś czas w instytucji, spostrzeża, że nie ma ani powołania, ani zdolności do zawodu pedagogicznego, prosi zatem o wypisanie go z instytutu. Wykładowcy także to potwierdzają. Jednak prośba jego nie jest uwzględniana, ponieważ zwiększa on odsiew, a grupa studencka będzie odpowiednio mniejsza. W rezultacie zostaje słabym nauczycielem, który będzie starał się i tak porzucić pracę pedagogiczną, która mu nie odpowiada. Autor kończy propozycją, aby przyjmować na I rok większą liczbę studentów, dzięki czemu można byłoby wypuścić z instytutu planowaną ilość nauczycieli, a jednocześnie usunąć z niższych lat tych, którzy dostali się do instytutu pedagogicznego przypadkowo i nauczycielami nie będą. Takie rozwiązanie jest bardziej uczciwe zarówno w stosunku do państwa, jak też do samego studenta, któremu w porę doradzimy wybranie sobie innego zawodu i wybawimy go od męczącego zobowiązania odpracowania w szkole obowiązkowych 3 lat. Najważniejsze jednak w tym jest to, że uwolni się uczniowie od „nauczyciela z przymusu”.

Problem miejsca pedagogiki w szkołach wyższych był także przedmiotem dyskusji na łamach *Uczcielskiej gazety*. Dyskusję zapoczątkował artykuł W. Gasparjana<sup>3</sup> w końcu 1965 roku. Historyczny związek nauczyciela i ucznia — czytamy w tym artykule — w ciągu wieków zmieniał swoją postać, jedna tylko tendencja pozostawała niezmienną: im bardziej skomplikowany był cel ogólny, tym większej wymagał on zwartości, obopólnej wiary, większej serdeczności we wzajemnych stosunkach. Przed wchodzącym w mury szkoły wyższej młodym człowiekiem nie zjawiało się nigdy zadanie tak skomplikowane. Im trudniejszy jest proces zdobywania wiedzy, tym bardziej kręte i kamieniste stają się ścieżki do niej prowadzące, tym większego znaczenia nabiera przewodnik prowadzący do jej szczytów. W. Gasparjan zastanawia się, czy wykładowcy bogaty uczełni należycie spełniają rolę, do której zostali powołani? Zadziwiająco bogaty i pożyteczny materiał na ten temat dałaby — jego zdaniem — analiza stosunków łączących uczniów wybitnych działaczy rosyjskiej i radzieckiej nauki, od Mendelejewa i Timirazjewa do Ławrentiewa i Kołmogorowa. A czyż mało — zapytuje autor — mamy dzisiaj takich mądrych i czułych nauczycieli w instytutach pedagogicznych? Głębokie naukowe przemyślenie i uogólnienie ich doświadczenia pomogłoby pedagogice szkolnictwa wyższego w opracowaniu skutecznych metod pobudzania aktywności studentów. Jednak na razie jest to — jego zdaniem — sfera pobożnych życzeń. Zresztą samo pojęcie pedagogiki szkoły wyższej jako pełnoprawnej części nauki o wychowaniu istnieje raczej na papierze niż w życiu. Tak wyglądają sprawy tam, gdzie podejście naukowe do problemów wychowania studentów wypływa z samego profilu uczelni. Ma on na myśli uczelnie pedagogiczne.

Podstawy wiedzy, potrzebne przyszłemu wykładowcy szkoły wyższej, zakładane są w czasie jego studiów aspiranckich. „Co wykladać” — wie on dokładnie, lecz „jak wykladać” — nikt i nigdzie go nie uczy. Przygotowujemy zawodowców w dziedzinie wiedzy, a dyletantów w zakresie umiejętności jej przekazywania — stwierdza Gasparjan. Trudno byłoby wyobrazić sobie człowieka zajmującego się, powiedzmy, matematyką, a nie znającego jej podstawowych praw. Tymczasem zajmować się działalnością pedagogiczną, nie opanowawszy nawet najbardziej elementarnej wiedzy z dziedziny pedagogiki, można. Dalej rozpatruje autor zagadnienie tzw. „indywidualistów” i „szarej masy”, dochodzi przy tym do przekonania, że myśl o sobie jako o „szarym, zwykłym nauczycielu” pojawia się i dojrzewa właśnie w uczelni. Nauczyciel szkoły wyższej powinien odznaczać się mądrością, taktem i serdecznością wiel-

<sup>3</sup> Por. W. Gasparjan: Prawo na prziznanię, *Uczcielskaja gazeta* 1965 r., nr 143.

kiego uczonego, który potrafi powiedzieć do niejednego ze swych uczniów, kiedy ten postanowi porzucić swą dziedzinę badań i zostać nauczycielem: „Dobrych fizyków mamy ilość wystarczającą, zdolnych nauczycieli natomiast wciąż jeszcze za mało”.

Innym zagadnieniem poruszonym przez W. Gasparjana jest problem egzaminów. Zastanawia się on nad lękiem przedegzaminacyjnym studentów. Dlaczego studenci boją się egzaminów? Nikt się tym nie zajął do tej pory, a przecież metody egzaminowania mogłyby zainteresować zarówno pedagogów, jak i psychologów. Czy jest tu wszystko w porządku? Czy nie tracimy za dużo czasu i energii? Bywają przecież takie wypadki, że wykładowca jest w pełni przekonany o wiedzy studenta na podstawie seminariów lub innych zajęć, a na egzaminie stawia mu niską ocenę! Dajcie tylko pełną swobodę takiemu egzaminatorowi — ironizuje autor — a wsadziliby on dwójce nawet samemu Einsteinowi, który, jak wiadomo, nie pamiętał szybkości dźwięku, a nawet był zdania, że nie trzeba zapelniać pamięci najprostszymi rzeczami. Sposób egzaminowania narodził się przed wiekami, a przez ten okres czasu zakres wiedzy niezbędnej dla tego czy innego zawodu wzrósł niewspółmiernie. Dzisiaj już nie można i nie potrzeba nawet sprawdzać wiedzy studenta jako prostej sumy zdobytych przez niego pojęć. Egzamin powinien przekonać nas raczej o tym, czy student potrafi swobodnie tymi pojęciami operować, na ile swobodnie posługuje się metodami badań, w jakim stopniu rozwinął myśl własną, myślenie samodzielne. Psychologowie obliczyli, że student przeciętnie wykorzystuje zaledwie 20% swych możliwości, klucz zaś do pozostałych 80% znajduje się w rękach pedagogów.

Artykuł W. Gasparjana wywołał szeroką dyskusję<sup>4</sup>. Ze względu na ograniczone ramy naszego przeglądu nie możemy zrelacjonować wszystkich wypowiedzi, ograniczymy się dlatego do najważniejszych.

Doc. T. Kołosow uważa, że gdyby pedagogika szkoły wyższej istniała chociażby w teorii, to mielibyśmy podręczniki pedagogiki dla aspirantów i wykładowców, mielibyśmy poważne badania z metodyki wykładu i pracy wychowawczej ze studentami. Jednak tego na razie nie ma. Zwraca on przeto uwagę na pilną potrzebę opracowania specyficznych zagadnień pedagogiki szkoły wyższej. Brak pedagogicznego przygotowania wykładowców odbija się ujemnie na jakości zajęć uczelnianych — wykładów, seminariów, egzaminów itp. Praca wychowawcza ze studentami powinna być oparta na opracowanym programie, aby uniknąć żywiołowości w tej dziedzinie.

Prof. dr nauk filozoficznych A. Gukasowa uważa, że każda forma pracy wyższej uczelni zawiera w sobie elementy, które mogą wychowywać, wpływać korzystnie na kształtowanie się przyszłych specjalistów, na ich oblicze ideowe. Ukierunkowanie zawodowe w uczelni pedagogicznej określone jest typem zajęć oraz charakterem wzajemnych związków między poszczególnymi rodzajami zajęć, jak również wzajemnym stosunkiem między wykładowcą i studentem, przyszłym nauczycielem.

Kształcenie nauczycieli posiada, jak wiadomo, dwie strony, teoretyczną i praktyczną — stwierdzają docent L. Ajunic i st. wykładowca L. Isaakjan. Jeżeli ze stroną teoretyczno-naukową instytut pedagogiczny w zasadzie daje sobie radę (choć i tu są niedociągnięcia), to z drugą nie wszystko przebiega pomyślnie. Nierzadko praktykant nie daje sobie rady z zadaniami wychowawczymi, jakie wynikają z treści lekcji. Znając słabo psychologię ucznia, przyszły nauczyciel nie może nawiązać kontaktu z klasą. Gdzie tkwi przyczyna tych niedociągnięć? Teoretyczne kursy psychologii i pedagogiki są wykładane bez związku z praktyką, a to przeszkadza w kształtowaniu pedagogicznych umiejętności i nawyków studentów. Oddzielenie nauczania od wychowania w teoretycznym kursie pedagogiki mechanicznie jest przenoszone na praktykę pedagogiczną, a tym samym zostaje naruszona jedność procesu dydaktyczno-wychowawczego. Pedagogizacja całej pracy naukowo-wychowawczej

<sup>4</sup> Por. m. in. *Uczcielskaja gazeta* 1966 r., nr 2, 15, 16, 21.



instytutu pedagogicznego jest ważnym warunkiem kształtowania osobowości przyszłego nauczyciela. Poważne znaczenie w kształceniu studenta posiada ścisła współpraca instytutu ze szkołą. Pomoc nauczycielom i rodzicom, dokładne badanie doświadczeń poszczególnych szkół — oto główne zadanie instytutu. Szkoły z kolei powinny pomagać instytutom pedagogicznym w kształceniu przyszłych nauczycieli, w organizowaniu prac eksperymentalnych przez poszczególne katedry.

\* \* \*

Osobom interesującym się zagadnieniem rentowności środkówłożonych na oświatę rekomendujemy artykuł L. I. Tulczyńskiego w *Sowietskiej Pedagogiki* nr 2 z 1966 roku s. 72—81. Autor stwierdza, że z uwagi na to, iż przytłaczająca część budżetu przeznaczana jest na oświatę, nabiera coraz większego znaczenia problem racjonalnego, ekonomicznego, rentownego prowadzenia gospodarki we wszystkich jej gałęziach.

*Więstnik Wysszej Szkoły* — nr 1 za 1966 rok zawiera szereg artykułów pod ogólną nazwą „Kształcenie zaoczne — problemem nr 1”. W artykule N. N. Maraczewa zatytułowanym — „Nauczyciel studiujący zaocznie powinien głęboko znać metodykę” czytamy między innymi: W ostatnich latach wiele mówimy o samodzielnej pracy studentów w ogóle, a na studiach zaocznych w szczególności. Jednak co to jest praca samodzielna z punktu widzenia metodyki nauczania, słabe mamy o tym wyobrażenie — stwierdza Maraczew. Weźmy np. metodykę kształcenia zaocznego nauczycieli, która prawie wcale nie jest opracowana. Czy nie tym tłumaczy się fakt, że brakuje nam ustabilizowanych planów nauczania, programów i instrukcji do praktyki pedagogicznej — kończy zastanawiająco N. N. Maraczew.

Józef Zalewski

## SEJM PRL O REFORMIE SZKOLNEJ

W styczniu 1961 roku na VII Plenum KC PZPR ustalone zostały główne założenia reformy szkolnictwa podstawowego i średniego. W oparciu o te założenia Sejm PRL uchwalił 15 lipca 1961 r. Ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania, w której zawarte zostały zmiany organizacyjne oraz programowe naszego systemu oświatowego. Okres od 1961 r. to lata przygotowań do wprowadzenia w życie reformy szkolnej oraz stopniowej jej realizacji. W bieżącym roku nastąpi zakończenie reformy szkoły podstawowej, w roku następnym od 1 września 1967 r. rozpocznie się reforma szkoły średniej. Znajdujemy się zatem jak gdyby na półmetku prac związanych z wprowadzeniem w życie postanowień VII Plenum KC PZPR oraz ustawy lipcowej, dlatego dobrze się stało, że Sejm wysłuchał informacji Ministra Oświaty o stanie prac nad reformą szkolną, przeprowadził debatę oraz podjął uchwałę oceniającą dotychczasowy przebieg oraz wyniki prac nad reformą. Ze względu na wagę dla naszego szkolnictwa omawianych na sesji sejmowej spraw podajemy najważniejszą treść informacji Ministra Oświaty, przemówień posłów i podjętej uchwały.

## Dotychczasowe wyniki i osiągnięcia

„1 września br. w 19 tys. szkół podstawowych zostaną otwarte klasy VIII — stwierdził Minister Oświaty — dalszą naukę w tych szkołach rozpocznie ok. 400 tys. młodzieży. 1 września przyszłego roku ok. 400 tys. absolwentów klasy VIII rozpocznie dalszą naukę w klasach I szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących, w oparciu o nowe programy nauczania i podręczniki. Tym samym zostanie zrealizowane centralne zadanie reformy szkolnej, zawarte w uchwale VII Plenum KC PZPR, ustalone ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania”. Z dalszej treści przemówienia Ministra, z przedstawianych liczb i zestawień wynikało, że w okresie 5 lat od podjęcia decyzji o rozpoczęciu reformy wykonana została olbrzymia praca. „Nauką w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących i zawodowych objęto ok. 8,5 mln dzieci, młodzieży i dorosłych, a nakłady państwa na oświatę, wychowanie i szkolnictwo wyniosły w tym okresie o 55,1% więcej aniżeli w okresie poprzedniego 5-letnia”.

W pełni uposażona została szkoła podstawowa. Z rocznika 1949 — dla przykładu — 93 proc. uczniów ukończyło VII klasę. Dalszą nauką obejmujemy 77,6 proc. absolwentów szkoły podstawowej. Nastąpiły zasadnicze przesunięcia w strukturze szkolnictwa średniego. Dominujący trzon tego szkolnictwa stanowią dziś szkoły zawodowe. Osiągnięcia oświaty najbardziej odczuła wieś. Stwierdzali to w dyskusji przede wszystkim posłowie-ludowcy. „W okresie przedwojennym — mówił w imieniu klubu poselskiego poseł Wł. Ozga — 77 proc. dzieci wiejskich uczęszczać mogło tylko do szkoły 4-klasowej, a zaledwie 14 proc. kończyło szkołę 7-klasową. Obecnie zaś wszystkie dzieci wiejskie objęte są szkołą 7-klasową. Dziś 70 proc. ogółu uczących się to młodzież chłopska i robotnicza. W roku szk. 1964/65 we wszystkich typach szkół średnich uczyło się 725 tys. młodzieży wiejskiej, podczas gdy przed wojną liczba ta sięgała zaledwie 50 tys. 74 proc. miejsc w internatach szkół średnich zajmuje młodzież ze wsi, zaś 54 proc. stypendiów to synowie i córki chłopów”.

Przemawiający w imieniu klubu PZPR poseł W. Jarosiński tak scharakteryzował zmiany, jakie nastąpiły w zakresie oświaty na wsi: „Szkolnictwo podstawowe na wsi otrzymało w minionym 20-leciu około 45 tys. izb lekcyjnych, i to głównie z nowego

budownictwa... Liczba nauczycieli wiejskich wzrosła w tym okresie o około 60 tys. i poprawiły się zdecydowanie warunki ich pracy. Przeciętne obciążenie na jednego nauczyciela spadło z 63 uczniów przed wojną do 27,1 uczniów w bieżącym roku szkolnym. W rezultacie tego dużego wysiłku dokonała się w szkolnictwie wiejskim prawdziwa rewolucja, powstało nowoczesne szkolnictwo podstawowe, w którym dominuje szkoła o 5, 6 i więcej nauczycielach. Upowszechnienie na wsi pełnej szkoły podstawowej stało się jednym z głównych instrumentów jej wielowiekowego upośledzenia i zacofania".

Równoległe z rozwojem ilościowym szkolnictwa, upowszechnieniem kształcenia następowały bardzo pozytywne zmiany w samej szkole. Poprawiła się znacznie sprawność pracy szkół, np. w szkołach podstawowych drugoroczność zmniejszyła się z 8,3 proc. w roku 1961 do 5,8 proc. w 1965 roku. Rozwija się z każdym rokiem ruch nowatorstwa i postępu pedagogicznego wśród nauczycieli oraz, co należy zaliczyć do osiągnięć najważniejszych, szybki wzrost poziomu kwalifikacji naukowych i pedagogicznych ogółu nauczycieli. O ile w 1961 roku mieliśmy 16,3 proc. nauczycieli w szkołach podstawowych z wykształceniem wyższym od średniego, to w bieżącym roku mamy już takich nauczycieli 43,7 proc.

Wszystkie wymienione prace, jak również dotychczasowe wyniki w zakresie opracowania jak najwłaściwszej sieci szkół podstawowych i średnich, przygotowania nowych programów i podręczników zostały pozytywnie ocenione przez Sejm. Znalazło to wyraz w Uchwale sejmowej, w której m. in. stwierdza się: „Sejm PRL aprobuje politykę rządu w dziedzinie realizacji ustawy z 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania”.

### Uznanie dla nauczycieli

O wynikach nauczania i wychowania decyduje przede wszystkim nauczyciel. Stąd też realizacja reformy szkolnej nie byłaby możliwa bez aktywnego udziału i szerokiego zaangażowania się do wszystkich prac z tym związanych ogółu nauczycieli.

„Sądzę że na obecnej sesji warto odpowiedzieć na pytanie — mówił prezes Zarządu Głównego ZNP, poseł Marian Walczak — w czym w szczególności wyraża się wkład nauczycieli w przygotowanie i realizację reformy szkolnej? Odpowiadając najogólniej wymienić przede wszystkim należy: udział nauczycieli w dyskusjach nad koncepcjami organizacyjno-programowymi reformy różnego typu szkół, po drugie — stałe dążenie nauczycieli do podnoszenia poziomu własnego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, po trzecie — czynne angażowanie się w ruch postępu i nowatorstwa pedagogicznego oraz wprowadzenia najlepszych osiągnięć do praktyki szkolnej i po czwarte — wkład nauczycieli w kształtowanie i rozwój społecznego frontu pomocy dla szkoły w socjalistycznym wychowaniu dzieci i młodzieży... Za jedną z głównych przesłanek reformy szkolnej nauczycielstwo uznało podnoszenie poziomu własnego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych. Model nauczyciela, jakiego potrzebuje polska szkoła socjalistyczna, obejmuje twórcze społecznie cechy w szczególnym skondensowaniu, żąda od nauczyciela, aby wykształceniem, ideowością i zaangażowaniem społecznym wyprzedzał środowisko, w którym rozwija działalność społeczną.

Pobudzenie i podtrzymanie takich dążeń w szeregach nauczycielskich było przedmiotem szczególnej troski Zarządu Głównego i poszczególnych ogniw Związku Nauczycielstwa Polskiego. Mamy w tym zakresie niemałe osiągnięcia. Poprzez różne formy pracy ideowo-pedagogicznej z kadrą nauczycielską, a zwłaszcza rejonowe konferencje pedagogiczne, objęliśmy samokształceniem 300 tysięcy nauczycieli. Aktualnie 45 tys. nauczycieli studiuje w SN i na wyższych uczelniach bez przerywania pracy zawodowej.. Wynikiem stałego poziomu ideowo-pedagogicznego i zawodowego nau-

czyteli było stałe polepszanie metod działalności dydaktycznej i wychowawczej w szkole. Znajdowało to wyraz w coraz szerszym rozwoju ruchu postępu i nowatorstwa pedagogicznego oraz wprowadzaniu do szkoły najlepszych osiągnięć teorii i praktyki pedagogicznej".

Z wielkim uznaniem o obywatelskiej postawie nauczycieli, ich rzetelnej pracy, dążeniu do podnoszenia poziomu swych kwalifikacji zawodowych mówili również i inni posłowie. Znalazło to wyraz w Uchwale sejmowej: „Sejm wyraża uznanie dla pracy 300-tysięcznej rzeszy nauczycieli polskich, których wysiłkom i patriotycznej postawie przede wszystkim zawdzięczać należy dotychczasowe osiągnięcia polskiej szkoły. Dążenie większości nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji, dokształcania się, nowatorstwo pedagogiczne i głębokie umiłowanie szlachetnego zawodu nauczycielskiego stwarzają najtrwalszą podstawę dla dalszego wzrostu poziomu nauczania i wychowania w naszej szkole”.

### Najbliższe zamierzenia — przejście na 8-klasowe nauczanie

Minister Oświaty w swoim przemówieniu przedstawił również program dalszych prac w dziedzinie realizacji reformy szkolnej. Przekształcenie szkoły 7-klasowej w szkołę 8-klasową nastąpi w ciągu 2 lat, tj. w r. szkolnym 1966/67 i 1967/68. Uczniowie klasy VII, którzy zostaną w czerwcu br. promowani do VIII klasy, zobowiązani zostaną do wypełnienia obowiązku szkolnego albo w klasie VIII szkoły podstawowej, albo w I klasie szkoły zawodowej. Do I klasy szkoły zawodowej w nadchodzącym roku szkolnym będą w zasadzie przyjmowani tylko ci uczniowie szkoły podstawowej, promowani do VIII klasy, którzy ukończą 14 lat do dnia 1 lipca 1966 roku, oraz absolwenci szkoły podstawowej z lat ubiegłych. Uczniowie młodsi, którzy do dnia 1 lipca nie ukończą 14 lat, pozostaną w klasie VIII. Za rok wszyscy uczniowie, którzy w czerwcu 1967 r. uzyskają promocję do kl. VIII, pozostaną w szkole podstawowej w klasie VIII. Również za rok, pierwsi absolwenci kl. VIII szkoły podstawowej będą mogli być przyjęci do I klasy zreformowanego liceum ogólnokształcącego lub do I klasy zreformowanych szkół zawodowych.

Od 1 września 1966 roku będziemy mieli ogółem 26 573 szkoły podstawowe, w tym 19 152 szkoły o klasach I — VIII oraz 7201 szkół o klasach I — IV powiązanych jednak ze szkołami zbiorczymi 8-klasowymi i 220 szkół o odmiennej przejściowo organizacji, tj. o klasach I — V lub I — VI. W szkołach 8-klasowych uczyć się będzie 5375,4 tys. uczniów, to jest 95,5 proc. ogółu uczniów szkół podstawowych (obecnie w szkołach 7-klasowych uczy się 95,1 proc. uczniów). W pozostałych szkołach uczyć się będzie 163 tys. uczniów, to jest 4,5 proc. ogółu uczniów szkół podstawowych. Ważną sprawą jest zabezpieczenie szkolnictwu niezbędnej bazy pomieszczeniowej i szkoleniowej. Jak podawał Minister Oświaty, obecna ilość izb lekcyjnych nie zaspokoi potrzeb. Najpilniejsze bieżące potrzeby lokalowe szkół podstawowych wynoszą około 25 tys. izb lekcyjnych. Plan inwestycyjny zakłada wybudowanie w latach 1966 — 1970 ze środków państwowych ok. 16 tys. izb lekcyjnych (wraz z czynnymi społecznymi objętymi planem); pozostała ilość 9 tys. izb lekcyjnych zostanie wybudowana, jak się przewiduje, w ramach czynów społecznych i ze środków Społecznego Funduszu Budowy Szkół i Internatów.

W związku z przedłużeniem nauki w szkołach podstawowych do lat 8 rosną potrzeby kadrowe dla tego typu szkolnictwa. W roku szkolnym 1966/67 liczba nauczycieli zwiększy się w stosunku do bieżącego roku o 14,5 tys., a ogólny stan zatrudnienia w szkołach podstawowych wyniesie około 185,5 tys. osób. Jednakże nie przewiduje się z tego powodu trudności kadrowych, bowiem licea pedagogiczne i studia nauczycielskie ukończy około 17,2 tys. absolwentów. Odsetek nauczycieli szkół pod-

stawowych posiadających wykształcenie w zakresie studium nauczycielskiego lub wykształcenie wyższe przekroczy w przyszłym roku szkolnym 50 proc., a w roku 1970/71 — 75 proc.

### Następny etap — reforma szkolnictwa średniego

Od 1 września 1967 roku rozpocznie się reforma szkół zawodowych oraz liceów ogólnokształcących. Obecne prace nad reformą szkół zawodowych koncentrują się na lepszym dostosowaniu sieci szkół do potrzeb naszej gospodarki, do polepszenia bazy lokalowej tego szkolnictwa i unowocześnienia wyposażenia laboratoriów oraz na przygotowaniu nowych planów i programów nauczania. Warunki lokalowe szkół zawodowych ulegną w najbliższych latach poprawie. Na okres 1966—70 zaplanowano oddanie do użytku szkół zawodowych z nowego budownictwa 5614 izb lekcyjnych oraz 33 200 stanowisk w warsztatach szkolnych. Program ten na pewno zostanie jeszcze powiększony przez budownictwo w ramach SFBS.

Dla udostępnienia szkół zawodowych młodzieży niezależnie od jej miejsca zamieszkania, umożliwienia wyboru kierunku kształcenia w zależności od potrzeb gospodarki i zainteresowań oraz uzdolnień, konieczna jest budowa nowych internatów w jak najszybszym tempie. Obecnie z internatów korzysta ok. 17 proc. uczniów zasadniczych szkół i ok. 29 proc. uczniów techników. W latach 1966—70 planuje się niezależnie od budowy internatów ze środków SFBS — wybudowanie około 40,5 tys. miejsc w internatach.

Nowe programy nauczania dla szkół zawodowych, dla 453 zawodów i specjalności nauczanych w tych szkołach, są przygotowywane i ukażą się jeszcze w tym roku. Podjęte zostały również prace nad przygotowaniem podręczników dla I klas szkół zawodowych. Przygotowany został już program nauczania dla liceum ogólnokształcącego, w opracowaniu są podręczniki dla I klas tej szkoły. W planach nauczania liceum ogólnokształcącego zwiększono wymiar godzin przeznaczony na przedmioty matematyczno-przyrodnicze i na przedmioty humanistyczne. Do planu nauczania wprowadzono nowe przedmioty: wychowanie obywatelskie, wychowanie techniczne oraz wychowanie plastyczne i muzyczne. Wprowadzenie tych zmian w planach nauczania stworzy lepsze warunki dla zapewnienia uczniom wszechstronnego rozwoju, lepszego przygotowania do życia i pracy. „Całe życie szkoły — jak stwierdził minister Tułodziecki — zostaje nastawione na zrozumienie współczesności, na przygotowanie młodzieży do świadomego i aktywnego udziału w socjalistycznym rozwoju kraju”. W toku prac nad reformą liceum ogólnokształcącego wysuwane były różne koncepcje profilu tych szkół. Z wysuniętych w toku dyskusji propozycji Ministerstwo Oświaty wybrało projekt liceum jednolitego pod względem programowym i organizacyjnym. Aby jednak stworzyć uczniom jak najlepsze warunki rozwoju ich zainteresowań i uzdolnień, do planu nauczania w klasie IV wprowadzone zostaną zajęcia typu seminaryjnego i laboratoryjnego w zakresie jednej z grup przedmiotów: humanistycznej, matematyczno-fizycznej, biologiczno-chemicznej, geograficzno-ekonomicznej i językowej. Celem tych zajęć będzie m. in. lepsze przygotowanie uczniów do wybranego kierunku studiów oraz zaznajamianie z metodami pracy stosowanymi w szkołach wyższych. Młodzież, która po ukończeniu liceum ogólnokształcącego nie będzie się dalej uczyć, może zdobyć kwalifikacje zawodowe, częściowo już w kl. IV poprzez przysposobienie zawodowe oraz po ukończeniu liceum na kursach zawodowych lub w trakcie wykonywania pracy.

### Unowocześnienie metod nauczania i wychowania

Reforma szkolna, jak to podkreślało wielu mówców, to nie tylko zmiany organizacyjne w systemie oświatowym, to nie tylko wprowadzenie do szkół nowych progra-

mów nauczania i podręczników, to również zmiana metod nauczania i wychowania, unowocześnienia całej pracy szkoły, podniesienia jej poziomu dydaktycznego i wychowawczego. Realizacja zatem założeń reformy szkolnej zależeć głównie będzie od postawy nauczycieli, ich wiedzy, przygotowania pedagogicznego oraz wartości ideowo-politycznych. „Reforma szkolna rozstrzygać się obecnie będzie w murach każdej szkoły, każdej izby lekcyjnej, każdej pracowni szkolnej” — mówił poseł M. Walczak. Ślad też wysuwane były postulaty, ażeby zapewnić jak najkorzystniejsze warunki do rozwijania ruchu nowatorstwa pedagogicznego wśród nauczycieli. Do warunków tych należą: opieka naukowa nad poczynaniami nowatorskimi, upowszechnienie dobrych doświadczeń i osiągnięć nauczycieli, system bodźców zachęcających nauczycieli do wysiłków i poszukiwań oraz prawidłowa koordynacja tego typu inicjatyw. Równoległe z tym powinno następować nasilenie pracy ideowo-wychowawczej szkoły. „Wszystkie zmiany, które zostały wprowadzone w ostatnich latach do szkolnictwa oraz do programów i metod nauczania, zmierzają do tego, aby ten socjalistyczny charakter szkoły umocnić, aby zapewnić wychowankom naszych szkół wiedzę i poziom kultury odpowiedni do potrzeb naszej nowoczesnej gospodarki socjalistycznej, a równocześnie, aby kształtując postawę ideową, przekonania społeczne, poczucie moralne i obyczaje młodzieży, wychować ją na świadomych swych zadań i swego powołania budowniczych socjalizmu, bojowników o postęp i sprawiedliwość, gorących patriotów socjalistycznej ojczyzny” (poseł W. Jarosiński).

### Zmiany w systemie kształcenia nauczycieli

W czasie dyskusji wielu posłów podkreślało konieczność wprowadzenia istotnych zmian w systemie kształcenia nauczycieli. „Nauczycielstwo polskie zdało egzamin obywatelski w Polsce Ludowej, tak jak chlubne karty zapisało w całej swej historii — mówił minister szkolnictwa wyższego, poseł Henryk Jabłoński. — Ale stawiamy przed nim coraz większe, coraz bardziej odpowiedzialne zadania... Sprawa jest ważna zarówno dla szkół średniej, tak ogólnokształcącej, jak i zawodowej, jak też i dla szkoły podstawowej, wydłużonej, mającej dziś wyższe zadania, a więc wymagającej wyższego poziomu fachowego kadry nauczającej”. Za zmianami w systemie przygotowywania kadr nauczycielskich przemawia również, jak to podkreślano w dyskusji, zmniejszające się w najbliższych latach zapotrzebowanie na nowych nauczycieli, w związku z sytuacją demograficzną, jaka się zarysowuje szczególnie na odcinku dzieci w wieku obowiązku szkolnego.

Posel Walczak zgłosił w imieniu ZNP dwa postulaty, jako zasadnicze kierunki działania w zakresie kształcenia nauczycieli:

- przejście w najbliższych latach na kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym, z tym że nauczycieli dla szkół średnich wszystkich typów kształciliby wyższe uczelnie akademickie, a nauczycieli dla szkół podstawowych, placówek opiekuńczo-wychowawczych, jak również niektórych specjalistów dla zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego — wyższe szkoły zawodowe powstałe w oparciu o dotychczasowe studia nauczycielskie;
- takie udoskonalenie programów szkół wyższych oraz metod pracy dydaktycznej, aby kandydat na nauczyciela otrzymał teoretyczne przygotowanie przedmiotowe, pedagogiczne i społeczno-polityczne oraz zdobył umiejętności skutecznej organizacji i realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych nowoczesnymi metodami i środkami.

W uchwale sejmowej znalazły swój wyraz, obok innych problemów, sprawy reformy systemu kształcenia nauczycieli. Czytamy w niej: „Sejm przyjmuje do aprobowanej wiadomości program prac rządu w dziedzinie realizacji dalszych etapów reformy

oświatowej, a w szczególności zasady przejścia z siedmioletniego na ośmioletnie nauczanie w szkole podstawowej: kierunek zmian programowych i organizacyjnych w szkolnictwie podstawowym, zawodowym i średnim ogólnokształcącym, program przebudowy systemu kształcenia nauczycieli oraz podnoszenia na wyższy poziom dydaktycznej i wychowawczej działalności szkoły i umacniania jej więzi z życiem społecznym kraju".

Przy omawianiu problemu kadr nauczycielskich zwracano uwagę na konieczność polepszenia warunków pracy nauczycieli. Na plan pierwszy wysuwa się przy tym sprawa mieszkań dla nauczycieli, zwłaszcza dla nauczycieli pracujących na wsi. Posłowie wskazywali na konieczność opracowania konkretnego planu zaspokajania potrzeb mieszkaniowych nauczycieli i stopniowej jego realizacji.

### Reorganizacja systemu zarządzania oświatą

W czasie dyskusji sejmowej wypłynęła również sprawa usprawnienia systemu zarządzania oświatą. Poruszył ją w imieniu klubu poselskiego PZPR poseł Jarosiński. Istnieje wiele ważnych zagadnień, których rozwiązanie wymaga ścisłego współdziałania Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa szkolnictwa wyższego, np.: kształcenie i doskonalenie nauczycieli, formowanie koncepcji programowych, prace nad doskonaleniem metod nauczania i wychowania, a zwłaszcza nad zharmonizowaniem programów i treści nauczania szkoły średniej i pierwszych lat studiów wyższych. Bez jednolitego działania obydwu resortów nie da się skorelować programów i planów kształcenia inżynierów i techników oraz prawidłowo ustalić proporcji między rozwojem szkół pomaturalnych i wyższych szkół zawodowych. Istnieje również konieczność lepszej koordynacji pracy różnych typów i form kształcenia kwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej, prowadzonych przez inne resorty. Trzeba również zapewnić lepsze niż dotąd współdziałanie szkół średnich i uczelni wyższych w zakresie doboru młodzieży do szkół wyższych. W tej sytuacji należałoby się zastanowić, czy nie byłoby celowe i uzasadnione ześrodkowanie w kompetencji jednego organu rządowego kierownictwa całokształtu systemu edukacji narodowej. Przy podejmowaniu decyzji w tej sprawie należy brać pod uwagę również i ten fakt, że w ostatnim dziesięcioleciu przekazano radom narodowym większą uprawnienie w zakresie zarządzania szkołami podstawowymi, zawodowymi i średnimi, a ponadto powierzano samorządowi akademickiemu poważną część funkcji związanych z kierowaniem szkołami wyższymi. W obecnej sytuacji resorty administracji centralnej mogą w coraz większym stopniu skoncentrować swoją uwagę na pracach programowych, na planowaniu rozwoju systemu szkolnego i na bardziej generalnych problemach jego funkcjonowania. Dojrzała zatem sytuacja, aby przystąpić do prac nad przygotowaniem połączenia Ministerstw Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w jeden organ centralnej administracji szkolnej. W uchwale sejmowej problem ten znalazł swój wyraz w następującym brzmieniu: „Sejm zaleca rządowi rozważenie kroków niezbędnych dla zapewnienia lepszej koordynacji działalności całego zreformowanego systemu edukacji narodowej oraz ściślejszego powiązania i owocniejszego współdziałania wzajemnego szkolnictwa wszystkich typów”.

### Problemy społeczno-polityczne

Debata sejmowa odbywała się w czasie, kiedy opinia publiczna całego narodu poruszona została treścią orędzia biskupów polskich do biskupów niemieckich. Nic więc dziwnego, że w wystąpieniach kilku posłów zawarte zostały mocne akcenty potępienia politycznej akcji prowadzonej przez polski episkopat, akcji sprzecznej

z interesami narodu polskiego. „Ten, kto wchodzi na drogę walki przeciw socjalizmowi — mówił poseł Jarosiński — musi popaść w konflikt z najbardziej żywotnymi interesami narodowymi Polski. Naród polski rozumie dobrze tę prawdę historyczną. Świadomość tę zdobył on w wyniku gorzkich doświadczeń swej odległej i najnowszej historii, przede wszystkim doświadczeń II wojny światowej. Za tę wiedzę, za to rozeznanie, gdzie jest prawda, a gdzie kłamstwo, gdzie ocalenie i rozwój Polski, a gdzie jej zguba, zapłaciliśmy wielką cenę krwi, ofiar i zniszczeń”. Poseł Walczak nawiązując do kazania biskupa Choromańskiego, w którym chwali się on, że w okresie przedwojennym walczył z Wandą Wasilewską, powiedział: „Ksiądz biskup jest tylko w swej wypowiedzi mało ścisły — walczył bowiem nie tylko z Wandą Wasilewską, walczył poprzez swoje systematyczne publikacje w *Kurierze Warszawskim*, zatytułowane »Słowo o Związku Nauczycielstwa Polskiego« z całym postępowym nauczycielstwem. Nie był zresztą w tej walce ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego w hierarchii kościelnej postacią odosobnioną. I chociaż nie odgrywał w niej roli pośledniej, byli jednak księża, biskupi, kardynałowie bardziej od niego bojowi i bardziej zaangażowani w walce z »beżbożnym ZNP«...

Może i dobrze się stało, że ksiądz biskup Choromański przypomniał te czasy. Historia bowiem może wiele nas nauczyć, można z niej wyciągnąć wiele słuszných wniosków. Przypomnijmy także, że w tym czasie, gdy grzmiąły ambony, gdy straszono społeczeństwo widmem nauczyciela-związkowca — w oficjalnym organie episkopatu polskiego *Ateneum Kapłańskim*, którego naczelnym redaktorem był wówczas ks. Stefan Wyszyński, zamieszczane były hymny pochwalne na cześć «Tysiącletniej Rzeszy» hitlerowskiej, która miała przynieść odrodzenie ludzkości, drukowane były artykuły stwierdzające, że narodowy socjalizm poprzez swą walkę z komunizmem zasłużył się całej ludzkości. Widzimy więc, w kim niektórzy księża widzieli wówczas wroga numer jeden — szkoły, narodu, państwa i z kim wiązali swoją wiarę i nadzieję na przyszłość. I z tą samą pewnością siebie, tupetem i pychą przemawiają dzisiaj niektórzy księża biskupi: z jednej strony wobec biskupów niemieckich językiem pokory, miłości chrześcijańskiej i prób o przebaczenie, z drugiej zaś strony — językiem gróźb, napaści i lekceważenia wobec wszystkich, co nowe, twórcze i postępowe w naszym kraju. Nauczyciele zbyt dobrze znają ten język, jego dźwięk, jego treść i jego cele. W szeregach nauczycielskich nie znajdzie on uznania, jak nie znalazł wśród ogółu ludzi pracy w naszym socjalistycznym kraju”.

### Podsumowanie dyskusji sejmowej

W dyskusji sejmowej zabierało głos 22 posłów: Witold Jarosiński (PZPR), Marian Walczak (PZPR), Władysław Ozga (ZSL), Stanisław Trzaska (SD), Tadeusz Mazowiecki (bezp. Znak), Stanisław Hasiak (PZPR), Pelagia Pająk (bezp.), Antoni Daniel (PZPR), Janusz Makowski (bezp. Chrześc. Stow. Społ.), Bernard Rośkiewicz (ZSL), Irena Sroczyńska (PZPR), Mieczysław Stachura (bezp. Znak), Edmund Stuczyński (PZPR), Anna Mędzkievicz (ZSL), Kazimierz Barcikowski (PZPR), Bronisław Kawalek (PZPR), Waclaw Kozubski (SD), Jan Wąsicki (PZPR), Henryk Jabłoński (PZPR), Łucja Matuszewska (bezp.), Roman Kaczmarek (SD), Jan Kaczor (ZSL).

Na zakończenie debaty zabrał jeszcze raz głos Minister Oświaty, Waclaw Tułdziecki, ustosunkowując się do niektórych problemów przedstawionych przez posłów. Zapewnił on, że wszystkie zgłoszone przez posłów uwagi i postulaty zostaną opracowane i rozpatrzone przez rząd w toku dalszych prac nad reformą szkolną. W sprawie reorganizacji zarządzania systemem szkolnictwa na szczeblu rządowym podjęte zostały już prace przez zainteresowane resorty. Wyjaśniając kilka innych szczegółowych kwestii poruszanych w dyskusji minister omówił zagadnienia sieci szkół



podstawowych, dysproporcji między szkołami wiejskimi i miejskimi oraz nowych programów szkoły 8-klasowej. W wyniku prac przygotowawczych do reformy szkolnej nastąpiły korzystne zmiany w organizacji szkół podstawowych, zwłaszcza wiejskich. Zamiast kilkunastu typów szkół z okresu przed reformą są obecnie dwa: szkoły pełne 8-klasowe i szkoły o klasach I—IV. W szkołach niepełnych uczy się obecnie tylko 4,5 proc. ogółu uczniów szkół podstawowych. Nauka w tej szkole dla żadnego dziecka nie będzie przeszkodą w ukończeniu pełnej 8-latki, tym bardziej że obecnie nastąpi dalsze zaostrenie kontroli wykonywania obowiązku szkolnego przez dzieci wiejskie. W dyskusji poseł Ozga zgłosił szereg krytycznych uwag co do nowych programów nauczania. Stwierdził on, że są one przeladowane i mimo tego nie zawierają w dostatecznej mierze problematyki produkcji rolnej. W problematyce wychowawczej należałoby — zdaniem posła Ozgi — wydobyć silniej jeszcze, niż to ma obecnie miejsce, ideę obronności kraju oraz bohaterki wkład. Odpowiadając na te i zgłoszone przez innych posłów uwagi, minister Tułdziejcki zapewnił, że programy nauczania będą w dalszym ciągu doskonalone po dokładnych analizach i konfrontacji z praktyką szkolną. W nowych programach rozszerzono co prawda zakres nauczania niektórych przedmiotów, nie są one jednak przeciążone, ponieważ usunięto z nich sporo materiału przestarzałego. Wiele też zależy od metod nauczania, od twórczego stosunku nauczyciela do programu.

Po przemówieniu Ministra Oświaty posłanka Eugenia Krasowska zaproponowała Izbie przyjęcie uchwały wynikającej z dyskusji poselskiej nad informacją Ministra Oświaty w sprawie realizacji programu reformy szkolnej. Sejm jednomyślnie podjął uchwałę.

Przedstawialiśmy już najważniejsze postanowienia uchwały. Chcielibyśmy jeszcze na zakończenie omówienia debaty sejmowej przytoczyć ten fragment uchwały, który skierowany jest do całego społeczeństwa, a dotyczy pomocy, jakiej oczekuje szkoła i państwo ludowe w pełnej realizacji reformy szkolnej: „Biorąc pod uwagę wielkość zadań, jakie jeszcze stoją przed naszym krajem na drodze do pełnego zrealizowania reformy oświatowej, zapewnienia szkołom odpowiednich warunków lokalowych i właściwego wyposażenia, młodzieży — internatów, a nauczycielom — mieszkań, Sejm zwraca się do całego społeczeństwa z apelem o powszechny udział w zbiórce na Fundusz Budowy Szkół i Internatów organizowanej przez Front Jedności Narodu. Wyształcenie i wysokie kwalifikacje zawodowe — to najcenniejsze wiano, w które wyposażać możemy i powinniśmy naszą młodzież. Niechaj więc ofiarność i inicjatywa społeczna wspierają wysiłki państwa w tworzeniu nowoczesnych warunków dla polskiej szkoły. Niech w budownictwie szkół i internatów ze środków społecznych pod hasłem »Cały naród swej młodzieży« znajdzie godną kontynuację szlachty i patriotyczny ogólnonarodowy czyn budowy Tysiąca Szkół na Tysiącletcie”.

*Kazimierz Wojciechowski*

## **AKTYWIZACJA PROCESU NAUCZANIA W WOJSKU TEMATEM<sup>1</sup> SESJI NAUKOWEJ WAP**

Konieczność aktywizacji procesu dydaktycznego w wojsku od wielu lat toruje sobie drogę. Szczególnie ostatnie badania naukowe prowadzone pod kierownictwem Katedry Dydaktyki WAP wskazują, że kadra oficerska próbuje ideę rozwijania aktywności i samodzielności żołnierzy w procesie kształcenia.

<sup>1</sup> Obszerne materiały z Konferencji naukowo-dydaktycznej poświęconej nauczaniu problemowemu w wojsku zostaną wydane drukiem.

Zgromadzony w Katedrze Dydaktyki WAP bogaty materiał empiryczny dowodzi, że tam, gdzie żołnierze zdobywają wiedzę na drodze własnej aktywnej pracy, tam wiedza ta jest pełniejsza i bardziej operatywna. A więc wynika ślad duża zależność wyników nauczania od organizacji procesu dydaktycznego w wojsku. Taki właśnie przyswiewcał cel Katedrze Dydaktyki WAP, która rozpoczynała intensywną pracę wśród kadry dydaktycznej szkół oficerskich nad wprowadzaniem do procesu nauczania metod aktywnych w postaci nauczania problemowego.

Pracę rozpoczęto już jesienią 1964 r., kiedy to na zorganizowanej naradzie przez GZP WP kierowników cykli przedmiotów społeczno-politycznych szkół oficerskich i przedstawicieli zarządów politycznych okręgów wojskowych w Olsztynie ppłk dr Jan Bogusz przedstawił poglądy na temat możliwości stosowania nauczania problemowego w wojsku. Myślą przewodnią było „eliminowanie dydaktyki pamięci na rzecz dydaktyki myślenia w postaci nauczania problemowego”, tzn. nie „słuchaj i zapamiętaj”, lecz „pomyśl, zrób, przekonaj się, zrozum i zapamiętaj”.

To był początek, który rozbudził u kadry oficerskiej pragnienie eksperymentowania. Pomocą i radą służyli pracownicy Katedry Dydaktyki. W tym celu zorganizowano 20 wyjazdów do szkół oficerskich oraz odbyło 13 posiedzeń w Katedrze Dydaktyki z udziałem przedstawicieli oficerskich szkół zawodowych oraz innych instytucji wojskowych, na których dzielono się uwagami o możliwościach wprowadzania nauczania problemowego w wojsku. Wiele cennych wskazówek czerpano ze spotkań z prof. drem W. Okoniem, prof. drem K. Lechem, prof. drem J. Bartecim.

Podsumowaniem pierwszego etapu prac była zorganizowana przez Katedrę Dydaktyki WAP przy współudziale GZP WP Konferencja naukowo-dydaktyczna w dniach 22—23 lutego 1966 r. Celem tej konferencji było nie tylko szersze postawienie nauczania problemowego w wojsku, ale też dokonanie przeglądu wysiłków szkół oficerskich w zakresie aktywizacji procesu dydaktycznego w wojsku.

Otwarcia Konferencji dokonał Zastępca Komendanta WAP d/s naukowych płk dr T. Szaciło, który podkreślił ogromne znaczenie prowadzonych badań naukowych w oficerskich szkołach zawodowych nad aktywizacją procesu dydaktycznego w wojsku. Referat wprowadzający do dyskusji na temat: „Niektóre podstawowe zagadnienia nauczania problemowego” wygłosił Szef Katedry Dydaktyki WAP, prof. dr Tadeusz Nowacki. Między innymi powiedział on: „Współczesne pole walki wymaga od żołnierzy na wszystkich szczeblach wojskowych nieustannego napięcia, ruchliwości umysłowej, ponysłowości, a przede wszystkim prawidłowości w wykorzystaniu potężnych możliwości współczesnej broni. Nieustanne myślenie, nieustanna analiza, umiejętność przewidywania zmian sytuacyjnych na podstawie danych nauki i praw nauki stanowią na współczesnym polu walki jeden z najdonioślejszych czynników zwycięstwa. Dlatego znalezienie metod prowadzących do uzyskania takich cech u szeregowców i dowódców stanowi drogę uzyskania armii, której możliwości bojowe zostaną pomnożone o walory umysłowe żołnierzy”<sup>2</sup>.

Taka właśnie myśl przewijała się w doniesieniach naukowych oficerskich szkół zawodowych i instytucji wojskowych. Ogółem na Konferencji przedstawiono 5 referatów oraz 23 doniesienia naukowe. Referaty przedstawili w sekcji kształcenia politycznego ppłk mgr Feliks Mikstacki z GZP — „O niektórych aspektach nauczania problemowego przedmiotów społecznych w oficerskich szkołach zawodowych”, ppłk dr Jan Bogusz z Katedry Dydaktyki WAP — „O warunkach nauczania problemowego w wojsku”, ppłk dr Stanisław Ludwiczak z WAP — „Wpływ nauczania problemowego na przygotowanie podchorążych szkół oficerskich do samokształcenia”. W sekcji kształcenia ogólnowojskowego i technicznego ppłk dypl. mgr Zenon Wellfeld i Insp.

<sup>2</sup> Z referatu prof. dra T. Nowackiego znajdującego się w Katedrze Dydaktyki WAP.

Szkolnictwa MON — „Niektóre aspekty stosowania metody problemowej w procesie szkolenia taktycznego i specjalistycznego podchorążych oficerskich szkół zawodowych”, kmdr ppor. T. Karwat z WAP — „Rozwiązywanie problemów przez żołnierzy w programowanym instruowaniu”.

Doniesienia naukowe w sekcji kształcenia politycznego:

1. Niektóre zagadnienia usprawnienia systemu dydaktycznego w Oficerskiej Szkole Zmecz. im. T. Kościuszki — ppłk mgr Władysław Korczewski, ppłk Szymon Lipkowski, kpt. Zygmunt Królasik, mjr Andrzej Kostecki.

2. Możliwości szerszego stosowania nauczania problemowego w przedmiotach społeczno-politycznych — ppłk mgr Edward Tomczak.

3. Nauczanie problemowe dydaktyki w zespole na przykładzie tematu metody nauczania — mjr Ludwik Wiertel.

4. Wstępne wnioski z nauczania problemowego w cyklu przedmiotów społeczno-politycznych — kpt. mgr Stanisław Kucia.

5. Analiza dotychczasowej praktyki nauczania problemowego w Oficerskiej Szkole Lotniczej — kpt. mgr Zdzisław Miller.

6. Opis i wnioski z doświadczalnych zajęć problemowych w Oficerskiej Szkole KBW — płk mgr Jerzy Roliński.

7. Aktywizacja myślenia podchorążych na wykładzie problemowym — mjr mgr Teofil Malec.

8. Efektywność nauczania problemowego psychologii i pedagogiki wojskowej — mjr mgr Fr. Futynia.

9. Niektóre problemy eksperymentu dydaktycznego w Oficerskiej Szkole Wojsk Zmecz. — przedstawili — ppłk Szymon Lipkowski, mjr Andrzej Kostecki i kpt. Zygmunt Królasik.

10. Efektywność nauczania problemowego przedmiotów społeczno-politycznych w Szkole Podofic. Zawodowych w Elblągu — mjr mgr Bronisław Getka.

11. Wnioski i wyniki nauczania problemowego historii Polski — kpt. mgr Zygmunt Kaczyński.

12. Sprawozdanie z eksperymentu nad skutecznością nauczania problemowego niektórych przedmiotów społecznych w Oficerskiej Szkole Wojsk Panc. — kpt. mgr Kazimierz Holownia.

Doniesienia naukowe w sekcji kształcenia ogólnowojskowego i technicznego:

1. Zastosowanie nauczania problemowego w przedmiocie taktyki w OSW Zmecz. — mjr Mieczysław Rowiński.

2. Efektywność nauczania problemowego w zespołach w procesie praktyki nawigacyjnej — kmdr por. dr Bolesław Hydzik — Wyższa Szkoła Marynarki Wojennej.

3. Szkolenie ogniowe załóg czolgowych metodą zespołowo-problemową — mjr inż. Cz. Jędryś — OS Panc.

4. Zastosowanie nauczania problemowego w przedmiocie „metaloznawstwo” — kpt. mgr inż. Fr. Firlit.

5. Nauczanie problemowe przedmiotów technicznych OSU na przykładzie zajęć z optyki — kpt. mgr inż. Bohdan Cegielka.

6. Aktywizacja słuchaczy na zajęciach taktycznych przez nauczanie problemowo-zespołowe — mjr mgr Stanisław Liszewski — Insp. Lotnictwa.

7. Możliwości szerszego stosowania nauczania problemowego w przedmiocie „taktyka” — płk Jan Ostrowski.

8. Nauczanie problemowo-laboratoryjne w cyklu sprzętu Ofic. Szkoły Radiotechnicznej — ppłk inż. Stanisław Jurak.

9. Nauczanie problemowo-kompleksowe w przedmiocie szkolenia ogniowego w WAP — ppłk mgr Stefan Szczepański.

10. Opis eksperymentu dydaktycznego z zakresu nauczania problemowego przedmiotów technicznych w TOSWLot — mjr mgr Zenon Kasprzak.

Bogata problematyka zawarta w referatach i doniesieniach naukowych świadczy o ogromnym zainteresowaniu pedagogów wojskowych aktywizacją podchorążych w procesie dydaktycznym w wojsku oraz o tym, że idea problemowego nauczania ma wśród nich swoich zwolenników i krzewicieli. Rzucone ziarno przez Katedrę Dydaktyki WAP zaczęło owocować.

O ogromnym zainteresowaniu problematyką Konferencji i jej aktualności świadczy również to, że obradom w obu sekcjach przysłuchiwało się około 300 przedstawicieli różnych instytucji wojskowych, oraz to, że po każdym doniesieniu naukowym referent otrzymał przeciętnie od 5 do 10 pytań z zakresu poruszanej problematyki. Uczestnicy Konferencji chcieli dokładnie wyjaśnić wszystkie wątpliwości, aby wypracować właściwy model lekcji problemowej.

Pracę w sekcji kształcenia politycznego podsumował jej przewodniczący płk mgr Feliks Mikstacki wskazując na aktualność problematyki przedstawianej w doniesieniach naukowych i dyskusji. Jednocześnie sprecyzował główne kierunki pracy w celu szerszego niż dotychczas wprowadzania nauczania problemowego w wojsku.

Oto wytyczone kierunki:

1. Szerzej prowadzić badania nad skutecznością i efektywnością nauczania problemowego w przeciwieństwie do tradycyjnych metod nauczania.

2. Badać, jak nauczanie problemowe wpływa na trwałość przerobionego materiału w przedmiotach społeczno-politycznych.

3. Należy szerzej opracować wpływ nauczania problemowego na kształtowanie osobowości kształconych — czyli badać jego walory wychowawcze.

Z kolei podsumowania pracy sekcji kształcenia ogólnowojskowego i technicznego dokonał płk dypl. mgr Zenon Wellfeld, który zwrócił uwagę, że Konferencja ukazała, iż w oficerskich szkołach zawodowych wytworzyła się atmosfera twórczego niepokoju, atmosfera poszukiwań coraz to lepszych metod kształcenia, dążność do szukania optymalnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. Jest to tym cenniejsze, mówił między innymi płk Z. Wellfeld, że dzieje się w okresie przygotowań do przekształcenia oficerskich szkół zawodowych na wyższe uczelnie.

Zabierając głos w dyskusji na posiedzeniu plenarnym prof. dr W. Szczerba zwrócił uwagę na aktualność i konieczność twórczych poszukiwań w dziedzinie metod kształcenia w wojsku, ale trzeba ściśle łączyć to z aspektem ekonomiczności, który winien być jak gdyby wyznacznikiem wszelkich eksperymentów.

Podsumowania całości Konferencji dokonał Szef Katedry Dydaktyki WAP prof. dr Tadeusz Nowacki podkreślając, że:

1. Konferencja przygotowana wielkim nakładem pracy spełniła postawione przed nią zadanie. Stała się przeglądem dotychczasowego ruchu eksperymentatorskiego w oficerskich szkołach zawodowych. Przedstawione na Konferencji doniesienia mają ogromne wartości naukowe i po udostępnieniu ich szerszemu gronu wychowawców wojskowych będą praktyczną pomocą w unowocześnianiu procesu dydaktycznego w wojsku.

2. Przedstawiane modele lekcji świadczą o wielkim wysiłku pedagogów wojskowych w dziedzinie aktywizacji żołnierzy w procesie kształcenia. Szkoły oficerskie winny dążyć do szerokiej wymiany doświadczeń w celu przyjscia z praktyczną pomocą innym jednostkom wojskowym.

3. Należy traktować obecną Konferencję jako wstęp do badań na większą skalę. Jednak dalsze badania nad wprowadzaniem aktywnych metod nauczania należy oprzeć na gruntownych studiach nad literaturą przedmiotu. Wnioski z konferencji pozwolą na wypracowanie modeli lekcji z różnych przedmiotów kształcenia w wojsku.

4. Wszyscy winni dobrze sobie uświadomić, że nauczanie problemowe to nie jedynie lekarstwo na wszelkie niepowodzenia dydaktyczne, to nie metoda uniwersalna — która zastąpi metody tradycyjne. Nauczanie problemowe winno znaleźć się w arsenale metod nauczania znanych przez dydaktykę, a wybór w dalszym ciągu zależeć będzie od inwencji i doświadczenia wykładowcy.

Kończąc swoje wystąpienie prof. dr T. Nowacki wyraził serdeczne podziękowanie tym wszystkim, którzy przyczynili się do zorganizowania Konferencji dydaktyczno-naukowej oraz przedstawicielom szkół oficerskich i instytucji wojskowych za ich aktywne uczestnictwo w obradach.

Zamknięcia Konferencji dokonał Komendant WAP gen. bryg. Edward Braniewski. W swym wystąpieniu wyraził przekonanie, że to, co zrobiła Katedra Dydaktyki, w efekcie winno przyczynić się do zaktywizowania całego procesu dydaktyczno-wychowawczego w wojsku. A jej uczestnicy winni spełniać przodującą rolę w aktywizacji kształcenia i liczyć na pomoc WAP.

Na zakończenie złożył podziękowanie organizatorom Konferencji oraz uczestnikom za rzeczowe i twórcze doniesienia naukowe.

*Antoni Parzyszek  
Piotr Bąbol*

## PODSTAWOWE KIERUNKI BADAŃ NAUKOWYCH AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH RSFRR NA LATA 1966—1970

W dniach od 24 do 27 grudnia 1965 roku odbyło się w Moskwie Zgromadzenie Ogólne Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR. W ciągu 3-dniowych obrad wysłuchano i przedyskutowano referaty:

- Głównego Sekretarza Naukowego Akademii E. I. Monoszon nt. „Podstawowe kierunki badań pedagogicznych”,
- Wiceprezydenta Akademii W. G. Zubowa nt. „O projekcie nowego statutu Akademii”,
- Wiceprezydenta Akademii A. I. Markuszewicza nt. „Treść kształcenia w szkole średniej”.

W czasie dyskusji, jaka wywiązała się nad wyżej wymienionymi referatami, aktywnie występowało ponad 50 dyskutantów. Podsumowania dyskusji dokonał Prezydent Akademii I. A. Kairov.

Akademik E. I. Monoszon w swoim wystąpieniu podkreślił, że w ciągu ostatnich lat można zauważyć pewne polepszenie w organizacji pracy naukowo-badawczej w dziedzinie nauk pedagogicznych. Opublikowano szereg wartościowych prac, które naświetliły poszczególne zagadnienia nauczania i wychowania dzieci i młodzieży. Na przestrzeni ostatnich trzech lat Akademia opublikowała około 300 monografii i zbiorów z pedagogiki przedszkolnej, psychologii, podstaw pedagogiki, dydaktyki i szczegółowych dydaktyk, a także szereg prac z dziedziny teorii i metodyki wychowania moralnego. Instytut Akademii opracował szereg rekomendacji skierowanych na udoskonalenie procesu naukowego i pracy wychowawczej w szkole ogólnokształcącej.

Należy się jednak jednocześnie zgodzić z tym, że nauka pedagogiczna pozostaje jeszcze w tyle za wymaganiami stawianymi jej przez praktykę wychowania komunistycznego. Pedagogika ponosi odpowiedzialność za niedomagania w pracy instytucji wychowania przedszkolnego, szkoły ogólnokształcącej, szkół wieczorowych (zmianowych), zaocznych. Poziom wiedzy uczniów nie jest jeszcze dość wysoki, nie została przewyżczona drugoroczność. Poważne niedociągnięcia istnieją w ujęciu pracy wychowawczej: formalizm, zachwywanie się wielką ilością tzw. imprez wychowawczych, brak przemyślanego i zorganizowanego systemu wychowania codziennego kolektywów dziecięcych i każdego ucznia z uwzględnieniem konkretnych warunków ich życia i działalności.

Zgodnie z potrzebami rozwoju poszczególnych dziedzin nauki pedagogicznej i zadaniami opracowania życiowo ważnych zagadnień nauczania i wychowania dzieci i młodzieży Akademia Nauk Pedagogicznych i inne instytucje naukowo-pedagogiczne obowiązane są dokładnie przemyśleć podstawowe problemy badań naukowych na najbliższe pięćdziesiąt lat i udoskonalić organizację i metodykę pracy naukowo-badawczej.

Następnie E. I. Monoszon przedstawił podstawowe kierunki pracy naukowo-badawczej przewidziane w planie perspektywicznym ANP na lata 1966—1970. Są to:

- 1) System i treści wychowania przedszkolnego i kształcenia szkolnego na obecnym etapie budownictwa komunistycznego,
- 2) Problem kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę w średnich szkołach ogólnokształcących,
- 3) Naukowe podstawy doskonalenia procesu nauczania w szkole, jakość wiedzy, zapobieganie niedostatecznym postępom i przewyżczanie drugoroczności,

- 4) Warunki i drogi wychowania komunistycznego wszechstronnie rozwiniętej osobowości,
- 5) Treść i metody nauczania i wychowania młodzieży pracującej,
- 6) Problem nauczania i wychowania w szkołach narodowościowych,
- 7) Problem fizjologii rozwojowej,
- 8) Problemy psychologii ogólnej, rozwojowej i inżynierskiej,
- 9) Doskonalenie procesu nauczania i wychowania dzieci z wadami rozwoju fizycznego i umysłowego,
- 10) System wyposażania naukowego i środki techniczne w nauczaniu,
- 11) Socjologiczne i ekonomiczne problemy oświaty,
- 12) Historia szkoły radzieckiej i nauki pedagogicznej. Badanie doświadczeń szkół zagranicznych i krytyka współczesnej pedagogiki burżuazyjnej,
- 13) Metodologiczne problemy pedagogiki i metody badań pedagogicznych,
- 14) Metody badania dzieci w procesie ich nauczania i wychowania.

Dyskutanci ubolewali nad tym, że wysiłki naukowców w kraju są wciąż jeszcze niedostatecznie skoordynowane. Często nie ma zgodności nie tylko między instytutami, ale i między sektorami jednego i tego samego instytutu. Na przykład w Instytucie Teorii i Historii Wychowania cztery samodzielne grupy zajmowały się zagadnieniami wychowania moralnego. Jednak rezultatów ich badań dotychczas nie wiadać. Zwracano uwagę na konieczność przewyciężenia rozdrobnienia tematyki, na pewną mechaniczność planów prac naukowych, często przypominających sumę zamówień instytutów. Wiele dyskutowano wokół problemów politelnizacji i związku nauczania z pracą produkcyjną. Napisano na ten temat wiele dysertacji i wydano sporo publikacji, a sprawa nie ruszyła z miejsca, ponieważ nie wyjaśniono jeszcze szeregu podstawowych twierdzeń. Można było, zaobserwować również u niektórych przedstawicieli nauki pedagogicznej pozycję wyczekującą. Uważają oni, że jeżeli kompetentne czynniki podpowiedzą rozwiązanie, to wówczas oni będą rozwijać i uzasadniać to, co należy.

Prezydent Akademii I. A. Kairow w swym wystąpieniu podkreślił, że, aby skutecznie wychowywać, nie wystarczy tylko życiowe doświadczenie, ale niezbędne jest zdobycie wiedzy o wychowaniu. Pedagogika zaliczana jest do liczby nauk, której podstawy powinny być opanowane przez każdego członka społeczeństwa radzieckiego. Opanowanie tej nauki jest pierwszoplanowym zadaniem wszystkich nauczycieli. Pedagogika jest nauką społeczną dlatego, że przedmiotem jej badania jest skomplikowany społeczny proces kształtowania osobowości nowego człowieka jako całości kształtu stosunków społecznych.

W ostatnich latach — stwierdził I. A. Kairow — nasza Akademia i inne instytucje naukowe Federacji przeprowadziły poważną pracę w dziedzinie badań aktualnych problemów nauczania i wychowania. Mimo to stan nauki pedagogicznej wywołuje wśród społeczeństwa pewien niepokój. Pedagogika jest jednocześnie nauką teoretyczną i praktyczną. Często bywa ona w niewystarczający sposób przygotowana do naukowych uogólnień tych rozwiązań, które są niezbędne dla doskonalenia pracy naukowo-wychowawczej szkoły.

Nie zostało jeszcze przewyciężone niedocenywanie roli pedagogiki jako ważnej nauki społecznej. Taki stan rzeczy spowodował m. in., że niektórzy ludzie na łamach prasy czy też wypowiadając się w innej formie twierdzą, że pedagogika nie jest żadną nauką. Podczas badania okazuje się, że ludzie ci wcale nie znają lub nie rozumieją tego, co dzieje się w tej dziedzinie nauki.

Jednym z podstawowych źródeł niedocenywania pedagogiki są jej własne niedociągnięcia. Z nimi można i trzeba walczyć, aby je przewyciężyć, lecz nie stanowią one podstawy do negowania pedagogiki jako jednej z ważniejszych nauk społecznych. Taki negatywny stosunek powoduje poważne braki w kształceniu kadr. Młodzież

nie chce zostawać pedagogami. W instytutach i uniwersytetach systematycznie skracany jest czas przeznaczony na studiowanie dyscyplin pedagogicznych. Studenci — przyszli nauczyciele, nie poświęcają tym przedmiotom należytej uwagi, traktując je jako coś drugorzędnego. W pewnym stopniu za taki stan rzeczy jesteśmy odpowiedzialni my — działacze nauki — kontynuuje I. A. Kairow — ponieważ w ostatnich latach wyższe uczelnie pracują bez peñnowarłościowego podręcznika pedagogiki.

W ostatnim czasie lekceważący stosunek do nauki pedagogicznej przybrał takie rozmiary, że nie można już dłużej milczeć. Nie chodzi tu wcale o to, aby Akademia uniknęła krytyki, nikt wcale o tym nie myśli. Chodzi tu o nihilistyczny stosunek do jednej z bardzo skomplikowanych i ważnych nauk społecznych. Taki stosunek do nauki nigdy nie przynosi korzyści praktyce.

### BIBLIOGRAFIA

1. E. I. MONOSZON: Osnownyje napravlcjnija issledowanij Akademii pedagogicznych nauk RSFR. *Sowietskaja pedagogika* 1966, nr 1, s. 3—12.
2. Obszczje sobranije Akademii pedagogicznych nauk RSFR. *Sowietskaja pedagogika* 1966, nr 2, s. 8—29.
3. E. PRACHOWA i O. CZEPLANOWA: W zaszczytu pedagogicznej nauki. *Uczcielskaja gazeta* 1966, nr 5, z dnia 11. I.

Józef Zalewski

### SKOŁNICTWO POLSKIE W NRF W LATACH 1945—1965

Lata siedemdziesiąte XIX wieku to okres rozwoju wielkich ośrodków przemysłowych w Niemczech, jak np. w Zagłębiu Ruhry i Saary (przemysł węglowy, hutniczy, chemiczny itd.).

Okres ten zapoczątkował ruch emigracyjny z Polski na teren Niemiec Zachodnich. Fakt ten tłumaczyć należy wprost katastrofalną sytuacją ekonomiczną, brakiem zainteresowania przemysłowców niemieckich w lokowaniu kapitałów w tzw. „Ostprovinzen”, jak również wyjątkowo nie sprzyjającą politykę Bismarcka. Bezpośrednimi przesłankami szerokiej fali emigracyjnej polskiego robotnika i chłopca na zachód, szczególnie do zagłębia Ruhry, są: ustawodawstwo wyjątkowe, akcje wyłączeniowe oraz przeludnienie wsi polskiej na terenach zachodnich. Polacy z Poznańskiego, Śląska, Warmii, Mazur i Kaszub przenoszą się gromadnie na tereny Zachodnich Niemiec w poszukiwaniu lepszych warunków bytowych, nierzadko uchodząc przed prześladowaniami politycznymi, gwałtowny napływ Polaków do Niemiec budzi z czasem niepokój wśród najconalistów niemieckich, żywiących obawy przed zbyt dużym skupiskiem żywiołu polskiego. Za wszelką cenę starają się go wchłonąć do społeczeństwa niemieckiego i zgermanizować. Akcja ta przyniosła nacjonalistom niemieckim poważne rezultaty, zwłaszcza w odniesieniu do młodego pokolenia, które do końca I wojny światowej nie miało możliwości kulturowania swego poczucia narodowego, przede wszystkim zaś języka. Wiąże się to z kategorycznym zakazem władz niemieckich prowadzenia szkół polskich. W dodatku zbyt otwarte przyznawanie się do narodowości polskiej narażało na różnego rodzaju szykany w pracy (gorsze płace, gorsza praca itp.).



Mimo prześladowań znaczna część Polaków emigrantów zachowała swą odrębność narodową, poczucie godności, tradycje narodowe, zwyczaje i język macierzysty. Skupiali się oni wokół organizacji polonijnych. Pierwsze powstałe w 1877 r. mają charakter katolicko-kulturalno-oświatowy. Dopiero założony 12. VIII. 1894 r. przez braci Biejskich Związek Polaków w Niemczech (ZPwN) jest organizacją wyraźnie polityczną z określonym programem działania i statutem. Najważniejszymi zadaniami Związku według statutu są:

- 1) opieka materialna i moralna nad polskimi robotnikami,
- 2) koordynacja pracy istniejących organizacji polonijnych,
- 3) organizowanie i kierowanie emigracją polską w Niemczech,
- 4) wychowanie narodowe polskiego emigranta na zasadach chrześcijańskich.

Związek ten w 1939 r. został rozwiązany przez władze hitlerowskie i reaktywowany dopiero w 1947 r. W okresie od 1919 do 1939 r. istnieje także interesująca nas organizacja, a mianowicie Związek Polskich Towarzystw Szkolnych w Niemczech z siedzibą w Berlinie, znany też pod nazwą „Oświata”, który prowadził na terenie całych Niemiec polskie przedszkola i szkoły.

W tym samym czasie działają również tajne kółka gimnazjalne oraz towarzystwa stypendialne im. Św. Michała. Organizacje te przechodziły różne koleje losu w zależności od konkretnej sytuacji politycznej aż do zakończenia II wojny światowej. Przez cały jednak czas walczyły (poprzez publikacje, wystąpienia w parlamencie, akcje zorganizowane itd.) o prawa do języka polskiego, kultury i o tolerancję religijną. Broniły także interesów Polaków we wszystkich dziedzinach życia społecznego, łagodząc często konflikty występujące w samej emigracji. Jednym z narzędzi walki o zachowanie polskości było szkolnictwo.

Analizując zagadnienie szkolnictwa polonijnego w NRF w latach 1945 — 1965 wspomnieć należy o braku jednolitości wśród Polonii. Podzielić ją można na dwie zasadnicze grupy: „starą emigrację”, powstałą do 1939 r., i „nową emigrację”, powstałą w latach 1939 — 1945 oraz w latach powojennych. Rozłam ten spowodowany na tle politycznym, tj. stosunku do Polski Ludowej, repatriacji do kraju, granic państwowych, do ZSRR — pod wpływem części kleru i pseudodziałaczy polonijnych do prowadził również do powstania różnego rodzaju związków. Stara emigracja skupia się wokół związku „Zgoda”, nowa zaś wokół „Związku Polaków w Niemczech” (ZPwN). Istnieje jeszcze kilka mniejszych organizacji, jak:

- 1) Stowarzyszenie Kombatantów Polskich (1946 r.),
- 2) Kuria Biskupia we Frankfurcie nad Menem,
- 3) Radio Wolna Europa,
- 4) Polskie Oddziały Wartownicze,
- 5) Zjednoczenie Polskich Uchodźców itd.

Nie będziemy omawiać kolejno wszystkich związków, lecz jedynie te, które prowadzą działalność w zakresie szkolnictwa i oświaty.

Tradycje ruchu oświatowego Polonii wiążą się ze starą emigracją, z jej pierwszymi organizacjami, które stawały wyraźnie jako jeden z punktów swej działalności zakładanie polskich szkół i przedszkoli. Tradycje te przetrwały w polskiej emigracji i kontynuowane są dalej.

Dowodem tego jest prowadzenie nauczania języka polskiego przez „Zgodę”. Naukę pobiera 200 dzieci pod kierunkiem 18 czynnych nauczycieli w 21 punktach rozrzuconych po całych Niemczech Zachodnich. Nauczyciele odbywają konferencje okresowe, wymieniając poglądy i doświadczenia na tematy związane z ich pracą. Poza konferencjami uczestniczą we wszystkich imprezach organizowanych przez „Zgodę”.

Na pochwałę zasługuje zwyczaj uczenia dzieci języka polskiego w domu przez rodziców. Z powodu braku danych trudno jest ustalić ilość takich rodzin oraz jakie używane są pomoce i książki.

Reaktywowany w 1947 r. Związek Polaków w Niemczech nie prowadzi prawie żadnej działalności w zakresie nauczania, chociaż § 2 jego statutu mówi, że zadaniem Związku jest między innymi praca kulturalno-oświatowa, celem wychowanie członków w duchu demokratycznym, zakładanie przedszkoli, szkół, kursów, bibliotek, kół śpiewaczych itd. Zajmuje się on jedynie teoretycznymi rozważaniami nad sytuacją szkolniczą polonijnego. Wskazuje na brak podręczników dla dzieci i młodzieży, brak funduszy na zakup książek i pomocy naukowych. Dla potwierdzenia cytujemy: „...Na stan podręczników służących często dla dzieci i młodzieży składa się kilka egzemplarzy sprzed wojny, kilka wydanych przez UNRA i książki otrzymane od Polaków z Anglii, Francji i te, które Polska ofiarowała bezpłatnie”<sup>1</sup>.

Nie wydaje się żadnych podręczników ani książek, a te, które są, to już przestarzałe i nieaktualne ideologicznie.

Obecnie w NRF według ZPwN na ogólną liczbę dzieci polskich 25 000 z nauki języka polskiego korzysta tylko około 300. Warunki, w jakich odbywa się nauka, są najlepsze. Za pomieszczenia służą często lokale prywatne, a nawet restauracyjne. Z 15 tys. dzieci w wieku szkolnym około 1800 doksztalca się na kursach przedmiotów ojczystrych, ponieważ na terenach NRF istnieje tylko jedna szkoła podstawowa w Bohum założona przez miejscowe władze.

Były minister do spraw uchodźców T. Oberländer w swoim przemówieniu na Kongresie Unii Europejskich Grup Narodowościowych wyraźnie zaprzeczył tym informacjom ZPwN i oświadczył, że na terenie NRF istnieją 63 szkoły polskie. Minister miał, jak widać, dobre rozeznanie w sprawie nauczania języka polskiego, „zapomniał” jednak o tym, że szkoły te zawdzięczają swoje istnienie nie rządowi NRF, ale wysiłkom całej Polonii, pomocy Oddziałów Wartowniczych, Polonii amerykańskiej i PRL.

Omawiając aktualny stan szkolnictwa i oświaty w strefie Niemiec Zachodnich nie sposób pominąć działalności oświatowo-szkoleniowej Polskich Oddziałów Wartowniczych przy Armii Amerykańskiej stacjonującej na tych terenach. Oddziały te utworzone zostały po kapitulacji Niemiec w celu zastąpienia oddziałów amerykańskich w służbie pomocniczej. W momencie tworzenia ich stwierdzono dużą ilość wartowników nie umiejących pisać ani czytać. Na potwierdzenie podajemy: „...Wszyscy wartownicy, tak młodzi jak i starsi, żyjąc jako robotnicy przymusowi lub jeńcy przez dłuższy czas w anormalnych warunkach, zaprzeczających niejednokrotnie godności ludzkiej, utracili wiele ze skarbnicy wiedzy, którą wynieśli z Ojczyzny. Niektórzy nawet zostali ogarnięci falą wtórnego analfabetyzmu”<sup>2</sup>.

Celem zmiany takiego stanu rzeczy zorganizowano w 1946 r. w Manheim kurs pedagogiczny dla nauczycieli-wychowawców, na którym przeszkolono 200 oficerów i podoficerów. Analfabeci początkowo przeszli kurs podpisywania się. Dopiero później prowadzono kursy na szczeblu szkoły podstawowej i średniej z językiem polskim wykładowym. Kursy podzielono następująco:

- 1) kursy dla analfabetów I—II kl. szk. podst.
- 2) „ podstawowe III—IV „
- 3) „ ogólnokształcące V—VII „
- 4) „ gimnazjalne
- 5) „ licealne

Podział ten istniał do 1958 roku. Całością nauczania kierowała Kompanijna Rada Pedagogiczna. Do 1965 r. na ogólną liczbę 40 tys. wartowników na kursach tego rodzaju przeszkolono około 8500 wartowników.

<sup>1</sup> Informator Związku Polaków w Niemczech, 1958 r., nr 3.

<sup>2</sup> Dziesięciolecie Polskich Oddziałów Wartowniczych przy Armii Amerykańskiej 1945—1955. Praca zbiorowa wydana nakładem funduszu społecznego OW-Manheim 1955 rok.

Nauczaniem zajmuje się również Zjednoczenie Polskich Uchodźców (ZPU). Związek ten skupia w swoich szeregach Polaków przybyłych na teren NRF w czasie ostatniej wojny. Nauką objęte są przede wszystkim dzieci i młodzież urodzona w strefie Niemiec Zachodnich. Liczba ich w roku 1956 wynosiła 2005<sup>3</sup>. Zajęcia prowadzone są systemem kursów i odbywają się dwa razy w tygodniu wieczorem w budynkach szkół niemieckich. Szkolnictwo ZPU podzielone jest na 5 okręgów. Nie ma jednak wspólnego kierownictwa pedagogicznego.

Kursy nie są wizytowane, a nauczyciele nie otrzymują pomocy ani wskazówek metodycznych. W celu zaradzenia tym brakom zorganizowano dopiero w 1960 r. kursy dla nauczycieli i w ten sposób prawie wszyscy zostali objęci akcją dokształcania. (Z braku danych trudno jest podać, jakie posiadają wykształcenie).

Na program kursu składały się takie przedmioty, jak:

metodyka nauczania języka polskiego w zakresie szkoły podstawowej i średniej, wykorzystywanie śpiewu w nauce przedmiotów ojczyźtych, współpraca domu ze szkołą i z ogniskiem ZPU. W ostatnich latach, tj. 1964/65, powołano Komisję Oświatową, która kieruje całością nauczania przedmiotów ojczyźtych.

Według sprawozdania tej Komisji wynika, że stan szkół polskich, np. w 1958 r., wyglądał następująco: łącznie ośrodków, w których odbywała się nauka języka polskiego, było 47, w tym jedna szkoła polska w Münster i dwie szkoły niemieckie z nauką języka polskiego w Herne<sup>4</sup>. Od tego czasu niewiele się zmieniło — bo powstały tylko dwie szkoły podstawowe w 1962 r. w Manheim i dwa przedszkola, do których uczęszcza 33 dzieci.

Omówienie szkolnictwa polonijnego przedstawione przez nas pomija cały szereg istotnych problemów, między innymi programy i metody nauczania, formy pracy, ilość dzieci i młodzieży szkolnej, nauczycieli itd. Przyczyną jest brak danych.

Do ogólnych niedociągnięć tego szkolnictwa zaliczyć należy: brak określonego systemu szkolnego i jednolitego kierownictwa pedagogicznego, które czuwałoby nad układaniem programów, planów i ich realizacją oraz prowadzeniem dokumentacji szkolnej. Nauczaniem kierują tu związki polonijne, a w nich ludzie nie zawsze odpowiednio przygotowani do tej pracy. Nie jest ono prowadzone systematycznie, lecz w formie sporadycznych akcji, które są tylko dodatkową formą obok właściwego nauczania w szkole niemieckiej.

Wszystkie poza tym próby organizowania kursów, szkół czy przedszkoli w duchu polskim natrafiają na cały szereg trudności i na opór ze strony władz niemieckich (uzależnienie emigracji pod względem ekonomicznym, społecznym i politycznym).

Mimo to działacze oświatowi i nauczyciele starają się zachować wśród Polonii tradycje i ducha polskości. Do zdziałania mają jeszcze dużo w tym zakresie, ale liczą na pomoc całej emigracji w NRF i na pomoc ze strony PRL.

Wiktor Osajda

<sup>3</sup> Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza, 1956 r., nr 272.

<sup>4</sup> Polak, 1958 r., nr 6/434

## СОДЕРЖАНИЕ

- Большие воспитательные задачи польской школы — выступление Витольда Яросиньского на заседании Сейма 1 марта 1966 г. . . . . 361

### СТАТЬИ

- МИХАЛ ГОДЛЕВСКИ — Основные направления реформы профессионального образования . . . . . 371  
ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ — О некоторых связях между образованием и производством . . . . . 392  
ВЛАДЫСАВ ЗАЧИНСКИ — Понятие метода наблюдения, его техника и познавательные пределы . . . . . 406

### ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

- АЛЕКСАНДЕР ТАРЧИНСКИ — Экспериментальный учительский институт необходимым делом . . . . . 413

### ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

- КСЕНЯ ВАСЫЛЬКОВСКА — Неудачи в школьной науке — причины, находящиеся в самом ученике . . . . . 418  
ФРАНЦИШЕК КОЗУНСКИ — Р поисках психологических основ формирования навыков в профессии слесаря . . . . . 423  
СТАНИСЛАВ ПАЙКА — Знание учителем родной страны . . . . . 429  
ПАУЛИНА БРУДКА — Из опыта управления педагогической семинарией в Учительском институте . . . . . 436

### ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- МАРИЯ ЖАКОВА — Проблема оценки работы учителя в других странах 440

### РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

- ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ — Александр Левин: Очерк методики воспитания 450  
ЗБИГНЕВ РАДВАН — Тадеуш Пасербишски: Посещение школы . . . 455  
МАРИЯ ЗЕНЬЦИНА — Целестин Френет: Bandes enseignantes et programmation . . . . . 458

### ОБЗОР ПЕЧАТИ

- СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской печати . . . . . 464  
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — О преподавании педагогики в вузах СССР . . . 466

### ХРОНИКА СОБИТИЙ В ПОЛЬШЕ

- КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ — Сейм ПНР о школьной реформе . . . 472  
А. ПАЖИШЕК, П. БАВОЛЬ — Активизация процесса обучения в армии предметом научной сессии Военной политической академии . . . . 479

### ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

- ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Основные направления научных исследований АПН РСФРР в 1966—1970 годах . . . . . 484  
ВИКТОР ОСАЙДА — Польское школьное дело в ФРГ в 1945—1965 годах 486

# CONTENTS

Great Educational Tasks of the Polish School — Witold Jarosiński's Speech delivered at the session of the Diet on March 1, 1966 . . . . .	361
---	-----

## ARTICLES

MICHAŁ GODLEWSKI — Fundamental Directions of the Trade School Reform	371
TADEUSZ MALINOWSKI — On Some Links between Education and Production	392
WŁADYSŁAW ZACZYŃSKI — On the Notion of Observational Method, Its Technique and Gnoseological Limits . . . . .	406

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

ALEKSANDER TARCZYŃSKI — Experimental Teacher's Seminar is necessary . . . . .	413
---	-----

## PEDAGOGICAL EXPERIENCES; TESTS AND EXPERIMENTS

KSENIA WASYLKOWSKA — Failure in Learning — Reasons Inherent in the Pupil . . . . .	418
FRANCISZEK KOZIŃSKI — In Search of Psychological Foundations of Developing Habits in Locksmiths . . . . .	423
STANISŁAW PAJKA — How Do Teachers Know their Native Country . . . . .	429
PAULINA BRÓDKA — Experiences Connected with Conducting a Seminar in Pedagogy in Teacher's College . . . . .	436

## SCHOOL IN MODERN WORLD

MARIA ŻAKOWA — On the Problem of Estimating Teacher's Performance in Other Countries . . . . .	440
--	-----

## SUMMARIES AND BOOKREVIEWS

JÓZEF SZYMAŃSKI — Aleksander Lewin: Outlines of Methodology of Education . . . . .	450
ZBIGNIEW RADWAN — Tadeusz Pasierbiński: School Inspecting . . . . .	455
MARIA ZIĘCINA — Celestyn Freinet: Bandes éseigüentes et programmation	458

## SURVEY OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Periodicals . . . . .	464
JÓZEF ZALEWSKI — On Teaching Pedagogy in Institutions of Higher Instruction in the USSR . . . . .	466

## HOME CHRONICLE

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — The Diet of PRL after the School Reform	472
A. PARZYSZEK, P. BĄBOL — Activating the Process of Teaching in the Army as the Subject of the Scientific Session of the Military Political Academy	479

## FOREIGN CHRONICLE

JÓZEF ZALEWSKI — Fundamental Trends in Scientific Research of ANP — RFSRR . . . . .	484
WIKTOR OSAJDA — Polish Schools in German Federal Republic in the years 1945—1965 . . . . .	486

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1966

---

Nakład 4930 + 150 egz. Ark. wyd. 13,8. Ark. druk. 8,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70X100/16.  
Oddano do składania 19. V, 1966. Podpisano do druku i druk ukończono w sierpniu 1966 r.

---

Zakłady Graficzne w Toruniu — Nr zam. 1035 — F-11

## KOMITET REDAKCYJNY

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

## RADA REDAKCYJNA

*Ludwik Bandura, Zygmunt Bcwnik, Józef Chałasiński, 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 Ziemnowicz*

## ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. 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”**

**poleca**

**BOGOJAWLEŃSKI R. MIENCZYŃSKA N.** — Psychologia przyswajania wiedzy w szkole. Okł. proj. S. Kaźmierczyk NK 1966 wyd. I s. 312 ppł. zł 25. Praca oparta na bogatym materiale eksperymentalnym omawia problem przyswajania wiedzy w szkole, między innymi indywidualne różnice uczniów w procesie przyswajania wiedzy. Napisana językiem popularnym, adresowana jest do nauczycieli.

**SKORUPSKA-SOBAŃSKA J.** — Ach, ta szkoła! Ilustr. M. Pokora NK 1966 wyd. I s. 116 br. zł 10.

Na podstawie badań przeprowadzonych w jednej ze szkół warszawskich, mających na celu analizę wzajemnych stosunków szkoła — nauczyciel — młodzież, autorka stara się odpowiedzieć na trzy pytania:

Jakie są przyczyny spadku prestiżu szkoły w oczach wielu uczniów.

Co sprawia, że stosunki te układają się negatywnie. Jak zapobiec tym zjawiskom.

Książka ukazała się w serii „Biblioteka Psychologii Wychowawczej”.

**KOZŁOWSKI J.** — Nauczyciel a zawód Okł. proj. S. Kaźmierczyk NK 1966 wyd. I s. 216 br. zł 17. Autor ukazuje współczesnych nauczycieli w świetle ich własnych wypowiedzi, autobiografii i opinii pracowników oświaty. Wykorzystując bogaty materiał ankietowy charakteryzuje potrzeby, dążenia i oczekiwania nauczycieli, analizuje ich miejsce w szkole i środowisku oraz społeczną rolę nauczyciela.