

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK IX (XLI) LIPIEC – SIERPIEŃ 1967

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

JÓZEF CYRANKIEWICZ — Szkoła socjalistycznego wychowania młodego pokolenia	409
---	-----

ARTYKUŁY

ZBIGNIEW SKORNY — Typologia uczniów sprawiających trudności w nauce.	416
LEON NIEBRZYDOWSKI — Rola motywacyjna oceny szkolnej w procesie uczenia się	434
SZYMON WRZOSEK — Motywy wyboru zawodu nauczyciela szkoły podstawowej	450

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

JAN ZAREMBA — Telewizja szkolna we Francji przed nowymi problemami	462
--	-----

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

DANUTA I ZBIGNIEW KSIĄŻCZAKOWIE — Jak rozwijamy w swej pracy wychowawczej patriotyzm u młodzieży	479
BOŻENA DOKURNO — Socjogram — pomocą w pracy nauczyciela	488

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

ALEKSANDER KAMIŃSKI — Ryszard Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej.	494
KAZIMIERZ DENEK — Stefan Baścik: Uaktywowanie metod nauczania . .	496
KAZIMIERZ DENEK — T. Nowacki, T. Karwat, W. Kazimierski, A. Suchanek: Podstawy nauczania programowanego	498

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	502
JÓZEF ZALEWSKI — Współczesne zadania kształcenia nauczycieli. . . .	505

KRONIKA KRAJOWA

JERZY MISIEWICZ — Problemy oświaty i wychowania na IX Zjeździe ZNP.	508
MIRON KRAWCZYK — Powstanie Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW.	512
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — 50 lat „Głosu Nauczycielskiego”. . . .	513

Komunikaty	517
----------------------	-----

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

SZKOŁA SOCJALISTYCZNEGO WYCHOWANIA MŁODEGO
POKOLENIA

(Z przemówienia prezesa Rady Ministrów J. Cyrankiewicza na IX Krajowym Zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego)

Szkoła jest instytucją powszechną, pod której bezpośrednim wpływem znajduje się każdy obywatel przez wiele lat, i to lat najbardziej istotnych.

Szkoła kształcić ma jego osobowość, charakter, umiejętności, zawód, jego całe życie. Nawet po zakończeniu studiów i przejściu do pracy zawodowej więź ze szkołą trwa, bo następne pokolenie wchodzi w wiek szkolny. Stąd też długotrwały jest nasz związek ze szkolnictwem i nauczycielstwem; stąd płyną szacunek i zrozumienie wagi społecznej pracy nauczyciela ze strony ludzi wszystkich zawodów, wszystkich środowisk — ze strony robotników, chłopów i inteligencji.

Dowodem tego zrozumienia w skali krajowej jest wielki wysiłek materialny państwa, nauczycielstwa i całego społeczeństwa dokonany w dziedzinie upowszechniania oświaty i rozwoju szkolnictwa. Jeśli chodzi o rozwój szkół, to można mówić o prawdziwym przełomie w skali krajowej. Wiemy, jakie są wyniki godnego uznania wysiłku setek tysięcy nauczycieli i wychowawców. Możemy tutaj mówić o sumowaniu wysiłku całego społeczeństwa, wszystkich pracujących w mieście i na wsi, bo nie było piękniejszego, bardziej konkretnego hołdu dla pracy tych ludzi, jak hasło budowy Tysiąca Szkół na Tysiąclecie naszego państwa. To było hasło świadczące o pełnym zrozumieniu roli oświaty i zadań nauczycieli.

Akcja Tysiąca Szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego już przekroczyła swoje ramy i dzisiaj możemy mówić o podejmowaniu wysiłków odpowiadających dalszym potrzebom naszego szkolnictwa. Na szkolnictwo przeznaczają się o 25 procent więcej środków niż w ubiegłej 5-lacie; zmienione zostały proporcje na odcinku inwestycji, więcej przeznaczają się na szkolnictwo wyższe i zawodowe, a w szczególności na budowę burs, internatów i domów akademickich. Ma to stworzyć dalsze możliwości poprawy, a także wyrównania pewnych dysproporcji, zarysowujących się w szkolnictwie pomiędzy wysoko uprzemysłowionymi a rolniczymi rejonami kraju. Te posunięcia mają stworzyć możliwość bardziej wyrównanego startu do średniego i wyższego szczebla nauczania.

Plan demokratycznego systemu oświaty w konsekwencji przewiduje, że w 1970 r. 80 procent młodzieży w wieku od 16 do 18 lat posiadać będzie

możliwości dalszego kształcenia się. Jeżeli uświadomimy sobie, że w 1960 r. wskaźnik ten wynosił 60 procent, to zrozumiemy, jak szybki jest postęp w rozwoju oświaty w naszym kraju. To oznacza, że następują dalsze korzystne zmiany w strukturze wykształcenia, a dalej w strukturze zatrudnienia. Oznacza to, że ponad $\frac{2}{3}$ całego przyrostu zatrudnienia w gospodarce społecznej w tej 5-lacie stanowić będą ludzie przychodzący do pracy z odpowiednim poziomem wykształcenia, w szczególności ze szkół zawodowych. Będzie to miało ogromne znaczenie dla gospodarki narodowej.

Rzecz jasna, że musimy dbać o to, aby dalszy rozwój i struktura wewnętrzna szkolnictwa były w pełni zharmonizowane z potrzebami kraju w dziedzinie rolnictwa, usług, oświaty, kultury. W całym kraju odczuwamy znaczny niedobór robotników wykwalifikowanych (szczególnie w przemyśle chemicznym, górnictwie) i dlatego tak ważny jest rozwój szkół zawodowych.

I tu trzeba podkreślić nie w pełni jeszcze rozwiązany, a niezwykle ważny problem szkolenia kadr dla rolnictwa. Tam, gdzie główne zadania sprowadzają się do wszechstronnej intensyfikacji gospodarki rolnej, nie można wszystkiego rozwiązać jedynie w drodze dostarczania maszyn czy środków chemicznych, ale konieczna jest wiedza agronomiczna, którą powinni posiadać producenci rolni. Tę wiedzę musimy zapewnić młodzieży wiejskiej. Tylko dobrze zorganizowane szkolnictwo rolnicze może przyczynić się do wzbogacenia naszego kraju. Istnieje konieczność zaspokojenia coraz większych potrzeb, jeżeli chodzi o kadry specjalistów — techników rolnych, agronomów, wyspecjalizowanych pracowników w dziedzinie usług. Na tym odcinku stają w najbliższym czasie przed nami zadania najpoważniejsze. Musimy na nie położyć szczególny nacisk, zarówno od strony doboru kadr, jak i odpowiednich środków materialnych.

Naszą troską musi być stworzenie takich warunków, ażeby potrzebni do produkcji rolnej młodzi pracownicy nie szukali miejsca w innych zawodach, ale pozostali na wsi. Właściwym sposobem zwalczania nadmiernego odpływu młodzieży ze wsi musi być jej szkolenie w zawodach rolniczych, stworzenie jej odpowiedniego zaplecza na wsi — środowiskowego, kulturalnego.

Podkreślam te zadania specjalnie ze względu na to, że jeżeli chodzi o szkolnictwo zawodowe w przemyśle, to niezależnie od takich czy innych braków jego praca jest ukształtowana, ukształtowany jest jego system; można go teraz ulepszać, można zwiększać liczbę szkół. Przed szkołami rolniczymi stoją zadania bardziej pionierskie. Poza tym trzeba stwierdzić, że w tej 5-lacie w całym szkolnictwie stoją przed nauczycielstwem, przed resortami zajmującymi się oświatą i szkoleniem, zagadnienia nie ilości, ale jakości. Wiąże się to z ogólnym hasłem, pod którym realizowana jest obecna 5-latka.

O ile w poprzednich 5-latkach walczyliśmy o wskaźniki ilościowe, to teraz przeszliśmy do walki o jakość, która obejmuje również dziedzinę szkolnictwa. Sprawa jakości w gospodarce narodowej musi łączyć się przede wszystkim ze sprawą jakości kadr wykwalifikowanych i w tej dziedzinie szkolnictwo odgrywa węzłową rolę. Pewną odpowiedzią na te jakościowe zadania jest unowocześnienie programu nauczania, związane z powstawaniem 8-letnich szkół podstawowych.

Nowa struktura szkolnictwa i nowy jego program to ramy, w których rozwijać się będzie praca dydaktyczno-wychowawcza wielkiej rzeszy nauczycieli. W tych lafach ma przybyć około 100 tys. nauczycieli, rozpoczy-

nających pracę zawodową. Będą to nauczyciele z lepszym przygotowaniem niż w latach wcześniejszych, kiedy najpilniejszym obowiązkiem szkolnictwa było zwalczanie analfabetyzmu siłami nawet mało wykwalifikowanych, ale których kwalifikacje wystarczały jednak, aby mogli uczyć czytać i pisać innych, umożliwiając im start życiowy.

Trzeba powiedzieć, że reforma szkolnictwa wyzwoliła wśród szerokiej rzeszy nauczycielstwa energię społeczną i nowe, cenne wartości, wyzwoliła ruch na rzecz uzupełniania kwalifikacji i wiedzy, udoskonalania umiejętności. Trzeba jeszcze raz podkreślić, że zreformowana szkoła podstawowa — nie mówiąc już o szkole średniej — stawia znacznie większe wymagania wobec systemu nauczania i wykształcenia nauczycieli i stąd też wynikają ważne problemy odpowiedniego rozmieszczenia kadr.

Podkreślając, że główny obowiązek w tym zakresie spoczywa na resorcie oświaty i szkolnictwa wyższego, trzeba powiedzieć, że tej pracy nie potrafilibyśmy przeprowadzić bez pomocy ZNP, który ma już wykształcone formy pracy z wielotysięczną masą członków w dziedzinie podnoszenia kwalifikacji i odpowiedniego terenowego rozmieszczenia kadr.

O ogólnonarodowym znaczeniu wysiłku nauczania świadczy chociażby to, że liczba inżynierów, techników, wykwalifikowanych pracowników w bieżącej 5-lacie wynosi 2 mln 100 tys. osób, a w pierwszej 5-lacie wynosiła ponad milion.

Nie umniejszając roli samokształcenia trzeba stwierdzić, że nauczyciela nie zastąpi ani podręcznik, ani taśma magnetofonowa, chociaż jedno i drugie może być niezbędnym, cennym uzupełnieniem i ułatwieniem.

Jesteśmy społeczeństwem budującym socjalizm. Wy kształtujecie osobowość budowniczych socjalizmu, kształcicie i wychowujecie młodzież, a to są dwie nierozłączne funkcje w socjalistycznej szkole.

Nas wszystkich kształtuje rzeczywistość, która wpływa na formowanie postaw życiowych. Ale rzeczywistość dociera do świadomości młodzieży przefiltrowana przez umysły tych, którzy mają z nią najbliższy, najserdeczniejszy kontakt. Z jednej strony są to rodzice, z drugiej strony nauczyciele.

Konieczne jest — zgodnie z założeniami szkoły socjalistycznej — harmonijne i serdeczne współdziałanie szkoły i rodziny. Wychowanie domowe ma również wielki wpływ, ale odpowiedzialność nauczyciela nie staje się przez to mniejsza. Właśnie nauczyciel jest czynnikiem wpajającym w ucznia konieczną wiedzę i on znajduje się w najbardziej długotrwałym, żywym i bezpośrednim kontakcie z uczniem. Właśnie nauczycielowi przypada obowiązek interpretacji wszystkich zjawisk, które kształtują młodzież, zjawisk historycznych, składających się na tradycje narodowe oraz zjawisk dotyczących życia współczesnego.

Prawda, że człowiek współczesny i młodzież współczesna znajdują się obecnie pod większym niż kiedykolwiek wpływem innych czynników, informujących o świecie. Istnieją środki masowego przekazu — radio, telewizja, film, prasa. Środki te stworzyły szereg możliwości bardziej dokładnego i plastycznego informowania człowieka o świecie.

Ta technika, we właściwy sposób zastosowana, otwiera zupełnie nowe możliwości uzupełniania wiedzy ludzkiej, jest cenną pomocą dla nauczyciela i szkoły. Stwarza szerokie perspektywy wymiany doświadczeń, perspektywy współpracy pozaszkolnej, ale nauczyciela nie zastąpi. Nowoczesna postępową technika nie zastąpi w procesie nauczania i wychowania

czynnika bezpośredniego kontaktu i wpływu na wychowanka-ucznia, ale może nauczycielowi ułatwić pewne jego zadania.

Środki masowego przekazu docierają do milionów ludzi i mają — zwłaszcza telewizja — wpływ bardzo sugestywny. Środki te, chociaż intensywnie wpływają na kształtowanie człowieka socjalistycznego, nie zastąpią jednak i nie mogą zastąpić rzetelnej, efektywnej pracy, opartej na lekturze i odpowiednim podawaniu wiedzy.

Wchłanianie tego, co niosą środki masowego przekazu, zbliża do centrów kultury ośrodki oddalone, zaniedbane. Ale środki masowego przekazu nie zastąpią pracy naukowej, stawiają natomiast wielkie dodatkowe wymagania przed nauczycielem.

Uczeń dzisiejszy ma szerokie zainteresowania, nie tylko o charakterze środowiskowym. Obecnie młodzi ludzie wiedzą nie tylko o tym, co się dzieje na ich własnym podwórku.

Należy stwierdzić, że telewizja, wtargnąwszy do każdego domu, wniosła wiele, ale jednak nie daje odpowiedzi na wszystkie pytania. Uczeń przychodzi pełen niepokoju i wątpliwości; rzeczą nauczyciela jest interpretacja wydarzeń i zjawisk, które teraz o tyle szybciej docierają do młodzieży.

Ci, co przeżyli pierwszą czy drugą wojnę światową, pamiętają, jak wielki wpływ wywierały ówczesne tragiczne wypadki na ich świadomość, na ich młodość.

Ale te wypadki działy się tuż obok, były bezpośrednio w nas, naszych najbliższych, w nasz kraj. Nasi ojcowie i dziadkowie emocjonowali się dalekimi wojnami — burską czy rosyjsko-japońską, ale to były odległe, niemal egzotyczne sprawy, w gruncie rzeczy w jakimś stopniu obce.

Dziś co wieczór wojna wietnamska pokazuje swoje okrutne oblicze na ekranie w każdym domu. Zdeformowane twarze dzieci wietnamskich, spalone amerykańskim napalmem, patrzą rozpaczliwie wprost w oczy naszych dzieci, mówią w ciągu sekundy naszym dzieciom więcej o wojnie, o jej zwyrodniałym okrucieństwie, o wszystkich cierpieniach i doznanych krzywdach — niż całe szpalty doniesień dziennikarskich. Rzeczą nauczyciela jest wyjaśniać imperialistyczny charakter tej okrutnej wojny, zinterpretować młodym umysłem sens tego, co widzą na ekranie.

Tak samo, gdy patrzą na kosmonautów wyjeżdżających na orbitę czy tych, którzy spalili się w kabinie „Apollo”, młodociani widzowie kroniki filmowej, telewizji i filmów dokumentalnych będą bardziej dociekliwi, bardziej niecierpliwi w znalezieniu wyjaśnienia, bardziej chłonni dodatkowej wiedzy niż ich przodkowie sprzed pół wieku. Będą chcieli wiedzieć, jakie to siły społeczne uruchomiły strumień napalmu w Wietnamie i co uruchamia kabinę statku kosmonautów.

Obywatela współczesnego podzielonego świata nie kształtujemy w próżni, w oderwaniu od tego, co było wczoraj, bez właściwego rozumienia dnia wczorajszego, dzisiejszego czy jutrzejszego. Tworzymy rewolucyjne społeczeństwa, łamiące szranki ustroju klasowego, ale nie znaczy to, byśmy mieli przekreślić cały wspaniały dorobek kultury i uznać, że kultura zaczyna się od dziś, a resztę — wszystko, co odziedziczyliśmy — należy wyrzucić na śmietnik. Całe dziedzictwo kulturalne ludzkości przejmujemy i pragniemy je uspołecznić, to znaczy udostępnić wszystkim, należycie je interpretując. Na fundamentach tego dziedzictwa chcemy nadal rozwijać kulturę socjalistyczną; chcemy, by była ona przepojona humanizmem, bo jest to kultura człowieka, narodu, ludzkości. Odpowiedzialność za to

dziedzictwo bierzemy na siebie w pełni — w spadku po obalonych klasach społecznych.

Na tym gruncie pragniemy jednak przede wszystkim budować zrozumienie współczesnej rzeczywistości, by móc ją kształtować w duchu socjalistycznym. Inaczej cały ten dorobek przeszłości przekształciłby się tylko w martwą rupieciarnię. Współczesność zaś stawia przed nami niezwykle ważne i trudne zadania. Pokolenie, któremu przyjdzie się z nimi zmagać, musi być do tego bardziej przygotowane, uzbrojone w odpowiedni zasób wiedzy. Dlatego wielokrotnie bardziej szerokie i różnicowane stają się zadania szkoły i nauczyciela. Tylko człowiek wielostronnie i w pełni ukształtowany, łączący wiedzę techniczną, wiadomości ogólne i wartości humanistyczne, które światu niesie socjalizm, rozumiejący współczesność i nadążający za niebywałym tempem rozwoju technologii, potrafi sprostać wymogom naszego wieku. Żyjemy w świecie zmieniającym się szybciej niż kiedykolwiek. Tempo przemian technicznych i politycznych jest ogromne. Umiejętność dorównania tempu i wyprzedzenia go w przewidywaniu postępu jest konieczną cechą socjalistycznego człowieka.

Idealem społeczeństw mieszczańskich był — po okresie burzy i naporu lat rewolucji burżuazyjnej — kwietyzm konserwatywny, strach przed zmianami, trzymanie się form ustalonych i ustabilizowanych. W tym za-stoju konserwatyzm wyradzał się w reakcję, krzewiło się zacofanie, trwał bezmyślny kult tradycji jako nienaruszalnego wzoru życia i nienawiść do wszelkich zmian, lęk przed postępowaniem — reformami, strach przed rewolucją. Socjalizm był straszakiem przed pół wiekiem, komunizm jeszcze przed ćwierć wiekiem. Jest nim zresztą nadal w krajach kapitalizmu, zwłaszcza w Ameryce, gdzie zdumiewający postęp techniczny idzie w parze z niemniej zdumiewającą reakcją i wstecznością. Jest to dowód, że sam tylko postęp techniczny nie determinuje rozwoju społeczeństw bez odpowiednich ram ustrojowych, bo kapitalizm jest w swej fazie schyłkowej hamulcem tego rozwoju.

Celem wychowania socjalistycznego jest tworzenie umysłów chłonnych na postęp, kształtowanie ludzi umiających myśleć i dostosować swoje myślenie do wciąż zmieniających się warunków i wymogów postępu. Ale przemiany wywołane przez ten przyspieszony postęp dzisiejszego świata kryją w sobie liczne zasadzki, na które wychowanie socjalistyczne musi być szczególnie uczulone.

Doniosłym zadaniem pedagogiki socjalistycznej jest wykształcenie dobrych specjalistów w określonej dziedzinie na gruncie solidnego wykształcenia ogólnego, wspartego o świadomość socjalistyczną. Jest to niezbędne, by człowiek mógł być świadomym obywatelem społeczności, by opanawszy techniką rozumiał jej związki z ekonomiką i polityką, by stwarzając materialne podstawy bogactwa i dobrobytu powszechnego umiał również połączyć swoje zadania społeczne i polityczne. Te bogactwa powinny służyć w naszym ustroju ogółowi i dalszemu rozwojowi kraju.

Jak z tego wynika, dzisiejszy nauczyciel nie jest tym, czym był jego poprzednik sprzed pół i ćwierć wieku. W Polsce Ludowej, budującej socjalizm, złożyliśmy na jego barki odpowiedzialność nie tylko za wpajanie w sztubaka tabliczki mnożenia, prawideł gramatyki, dat historycznych, pierwiastków i logarytmów, umiejętności analizy dzieł literackich, lecz także — co jest znacznie trudniejsze i wielostronniejsze — odpowiedzialność za wykształcenie i wychowanie człowieka socjalistycznego w dobie elektroniki, atomistyki, lotów kosmicznych.

Do tego wychowania musi należeć polityczna świadomość problemów własnego kraju i spraw międzynarodowych. Odgrywa ona w życiu codziennym każdego człowieka coraz większą rolę. Nie jest na pewno obojętne dla niego to, co się dzieje nie tylko w bezpośrednim sąsiedztwie, ale i na najdalszym nawet skrawku naszego globu.

Zyjemy dzisiaj w otoczeniu przyjaciół i sojuszników, związani wspólnymi celami i ideologią. Dwa traktaty sojusznicze z Czechosłowacją i NRD są dalszymi etapami tego historycznego zwrotu, który zapoczątkowaliśmy sojuszem ze Związkiem Radzieckim. Ten zwrot, który dokonał się w części Europy po drugiej wojnie światowej, stwarza dla Polski wielką szansę i warunki bezpieczeństwa, jakich nie miała od stuleci. Zwycięstwo nad hitleryzmem doprowadziło do odsunięcia naporu niemieckiego i odparcia o setki kilometrów na zachód kolonializmu pruskiego, który zagrażał samej egzystencji naszego narodu. 20 lat temu zostało rozwiązane państwo pruskie, rdzeń niemieckiej ekspansji na wschód. Wróciły do Polski ziemie, które prusactwo skolonizowało ogniem i mieczem.

Prawda, że w NRF pielęgnuje się skrzętnie owe, jak się nazywa dziś jeszcze, cnoty pruskie. Właśnie w dwudziestolecie likwidacji Prus było tam pełno sentymentalnych wspomnień o dawnej świetności. Ale między nami a NRF wyrosło i okrzepło w ciągu lat inne, socjalistyczne, zupełnie odmienne państwo — pierwsze niemieckie pokojowe państwo robotników i chłopów. NRD umiała zerwać z tamtą przeszłością, umiała wyemancypować się spod tamtych pruskich, bismarkowskich, kajzerowskich i hitlerowskich tradycji, odgrodziła się od nich duchem socjalistycznej ideologii, którą nauczyciel w NRD wpaja od młodości swym wychowankom, nie wahając się jednocześnie ukazać w całej ohydzie zbrodnie hitlerowskie, zwyrodniały militarizm i szowinizm. W NRD wszystkie szkoły zwiedzają były hitlerowskie obozy koncentracyjne. Samo to świadczy już o dynamice tego wychowania, ażeby potępienie przeszłości było pełne, aby polegało zarówno na świadomości, jak i na odczuciu.

I tu jeszcze raz ukazuje się wielka rola nauczyciela i szkoły, która może wychowywać patriotę, człowieka kochającego swoją ojczyznę i równocześnie szanującego inne narody. A tam, gdzie jest pod ciśnieniem sił szowinistycznych, może wychowywać tak, jak wciąż jeszcze wychowuje się w NRF, stwarzając zakłamany obraz przeszłości, zakrywając przed młodzieżą zbrodnie popełnione przez hitlerizm i stwarzając przez to grunt pod gloryfikację szowinizmu, militarystyki, pobudzając do odwetu.

Otoczenie międzynarodowe, w jakim znalazła się Polska Ludowa dzięki przemianom socjalistycznym w naszym rejonie Europy, nie zwalnia nas ani na chwilę od obowiązku czujności ani wytrwałego wysiłku. W świecie błyskawicznego postępu technicznego i ekonomicznego byt państwa uzależniony jest od dotrzymania tego tempa. Inaczej nastąpi cofanie, powiększy się zamiast zmniejszać odstęp dzielący nas od przodujących krajów.

Kraj nasz od chwili wyzwolenia pochłonięty jest wyteżoną pracą nad dźwignięciem się ze stanu zacofania i gospodarczego zapóźnienia, nie mówiąc już o zniszczeniach wojennych. Uczyniliśmy w tym względzie bardzo wiele: zbudowaliśmy fundament przemysłowienia naszego kraju, przeobrażiliśmy go w nowoczesne państwo przemysłowo-rolnicze. Ale czeka nas ogromny wysiłek, aby nie wypaść z tempa, w tym wysiłku jakże wielką jest rola nauczyciela i wszystkich ogniw szkolenia.

Waga, sens i kierunek tych przemian, które się dokonały, muszą dotrzeć do świadomości każdego obywatela. Musi się on od młodości wdrażać do

przejęcia na swe barki zadań przekazanych mu przez odchodzące pokolenie. Zadaniem szkoły i nauczyciela jest właśnie właściwa interpretacja tych zjawisk i doprowadzenie ich do umysłów młodzieży, nauczanie ich myślenia w kategoriach socjalistycznej współczesności polskiej. Urosła więc rola, skomplikowała się funkcja nauczyciela i wychowawcy młodzieży w Polsce. Za czasów zaborczych nauczyciel był godnym szacunku i wdzięczności strażnikiem zagrożonej świadomości narodowej, baczny, by została przechowana i uratowana od zagłady przed presją germanizacji i rusyfikacji ze strony zaborców.

Gdy przyszła międzywojenna niepodległość, warunki nie pozwalały na pełne rozwinięcie nowoczesnego systemu edukacji narodowej. Szkoła nie ogarniała całości młodzieży. Antagonizmy klasowe i ucisk mniejszości narodowych ograniczały możliwości kształcenia do kręgów uprzywilejowanych klasowo i narodowościowo grup młodzieży. Masowy analfabetyzm wykluczał z kręgu odbiorców kultury znaczny odłam społeczeństwa. Zastój ekonomiczny nie stwarzał właściwego zapotrzebowania na inteligencję twórczą, na wysoko wykwalifikowanego robotnika, na fachowców. Nie było właściwej dynamiki rozwojowej, która stałaby się bodźcem dla rozwoju szkolnictwa i nauki.

Kształtujemy obywatela Polski Ludowej, aby był świadom swych obowiązków wobec kraju i państwa. Kształćmy go tak, by w pełni rozumiał otaczający go świat w całym szerokim aspekcie spraw międzynarodowych. Składową częścią naszej nauki obywatelskiej jest — z punktu widzenia wychowawczego — zrozumienie sensu walki o wolność wszędzie, gdzie ona się toczy. Rzeczą niezmiernie ważną jest kształtowanie właściwego odczucia wartości moralnych, gdy moralność jest bezkarnie łamana tak, jak to się dziś dzieje w Wietnamie, gdy naruszane są wszystkie normy moralne i prawne, na których opiera się współzycie narodów. Stąd nasza solidarność z Wietnamem. Alternatywą jest tu dżungla międzynarodowa, taka, jaką przed laty stworzył Hitler, taka, jaką przed nami stworzył kolonializm, niezatarte stronicie hańby w dziejach kapitalizmu. Broń nuklearna w rękach ludzi kierujących się prawem dżungli stwarza groźbę zagłady już nie tylko dla poszczególnych narodów, lecz i dla całej ludzkości. Temu właśnie pragnie stawić czoło socjalizm, obóz krajów socjalistycznych — w oparciu o czołową jego siłę — zrodzony 50 lat temu z Rewolucji Październikowej Związek Radziecki; stara się temu stawić czoło cały trzeci świat ludów wyzwalających się z pęt kolonializmu i masy robotnicze wszystkich krajów. Zrozumienie szansy historycznej, jaką Polsce stworzył socjalizm, ambicja utworzenia z Polski państwa nowoczesnego, zajmującego należne miejsce wśród przyjaciół socjalistycznych i w całym świecie — oto niezbędne elementy socjalistycznego wychowania polskiego młodego pokolenia, dobrych patriotów i dobrych fachowców — świadomych budowniczych socjalizmu.

Nasza partia, sojusznice stronnictwa i ogół społeczeństwa, zgrupowany we Froncie Jedności Narodu, wiedzą, że tak, jak w przeszłości Związek nasz wiązał swe poczynania z siłami postępu, tak i dziś nauczycielstwo polskie — rozumem i sercem — identyfikuje się z Polską Ludową, z socjalizmem, nie szczędzi swych wysiłków, by doskonalić ciągle działalność naszej szkoły. Partia, rząd i społeczeństwo wysoko cenią waszą pracę, wasze zaangażowanie. Podejmują kroki, by stworzyć dla szkolnictwa, w miarę swych możliwości, jak najkorzystniejsze warunki pracy, by podnieść jeszcze bardziej społeczną rangę nauczyciela.

ZBIGNIEW SKORNY
WROCLAW

TYOLOGIA UCZNIÓW SPRAWIAJĄCYCH TRUDNOŚCI W NAUCE

1. Trudności w nauce i ich znaczenie

Jednym z ważnych problemów występujących w pracy szkoły jest wypracowanie właściwych metod oddziaływania na uczniów napotykających trudności w nauce. Nie ma chyba nauczyciela, który nie miałby do czynienia z takimi uczniami; jest ich zazwyczaj kilku, a nawet kilkunastu, zarówno w każdej klasie podstawowej, jak też średniej, zarówno szkoły ogólnokształcącej, jak również szkoły zawodowej. Nauczyciel, w szczególności zaś nauczyciel młody i niedoświadczony, jest nieraz bezradny wobec tego rodzaju trudności, które powodują obniżenie osiąganych przezeń wyników nauczania, są przyczyną zwątpienia we własne umiejętności dydaktyczne, dezorganizują całokształt jego pracy wychowawczej.

Jak świadczą o tym badania Jana Konopnickiego¹, proces powstawania i rozwoju niepowodzeń w nauce przebiega zazwyczaj przez szereg etapów. W początkowej fazie występują stosunkowo nieznaczne braki w umiejętnościach i wiadomościach szkolnych; ich rezultatem jest powstanie opóźnienia programowego, które powoduje w konsekwencji wystąpienie sporadycznych początkowo ocen niedostatecznych. Towarzyszą im pewne zaburzenia neurotyczne lub trudności wychowawcze, przyjmujące np. formę agresywności, włoczęgostwa, konfliktów z otoczeniem. Rezultatem tych wszystkich trudności jest drugoroczność, brak promocji do następnej klasy, co wytrąca daną jednostkę z normalnego rytmu życia szkolnego i staje się powodem powstania poważniejszych zaburzeń w jej zachowaniu się.

Trudności w nauce zauważamy i próbujemy im przeciwdziałać zazwyczaj dopiero wtedy, gdy są one już wysoce zaawansowane, co znajduje swój wyraz w licznych ocenach niedostatecznych będących w konsekwencji powodem drugoroczności. Danego ucznia zaczynamy określać mianem „sprawiającego trudności w nauce”, gdy stwierdzamy u niego poważne zaniedbanie obowiązków szkolnych, gdy nie wykonuje on zadań i prac domowych, gdy często nie jest przygotowany do lekcji. Są to sygnały świadczące o poważnie zaawansowanych trudnościach w nauce, będących zazwyczaj rezultatem trwającego od dłuższego czasu procesu ich rozwoju. Aby nie dopuścić do wytworzenia się takiego stanu rzeczy, nauczyciele,

¹ J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych a środowisko. PWN, Warszawa 1957.

wychowawcy i rodzice powinni być uczuleni i zwracać uwagę również na stosunkowo drobne, nieraz niezauważalne zaniedbania w nauce, by móc skutecznie przeciwdziałać ich nasilaniu się i w porę zahamować ich dalszy rozwój. Wymaga to należytej znajomości ich przyczyn oraz różnic typologicznych między uczniami sprawiającymi trudności w nauce.

Trudności w nauce pociągają za sobą poważne szkody gospodarcze, utrudniają prawidłową organizację procesu produkcji i różnych dziedzin życia społecznego. Jak świadczą o tym referowane przez K. Wojciechowskiego² wyniki badań przeprowadzonych przez M. Charkiewicza, J. Kluczyńskiego i A. Solarza, roczny koszt szkolenia wynosił w roku 1961 w szkole podstawowej — 1100, w liceum ogólnokształcącym — 2700, w zasadniczej szkole zawodowej — 4000, w technikum zawodowym — 5600, w zakładzie kształcenia nauczycieli — 5600, w studium nauczycielskim — 9400 złotych. Jeśli powyższe koszty szkolenia pomnożymy przez ilość uczniów drugorocznych, uzyskamy wtedy obraz wielomilionowych strat gospodarczych, będących następstwem niepowodzeń szkolnych. Należy do tego dodać szkody ponoszone przez gospodarkę narodową w następstwie znacznego odśiewu w szkołach i uczelniach zawodowych, co pociąga za sobą brak odpowiedniej ilości wykwalifikowanych fachowców. Na konto strat społecznych trzeba również wpisać szkody będące następstwem czynów przestępczych i chuligańskich nieletnich, które pozostają niejednokrotnie w ścisłym związku z trudnościami w nauce i powstałym na tym tle brakiem stabilizacji życiowej.

Trudności w nauce są powodem różnych zaburzeń przystosowawczych oraz konfliktów osobistych. Niepowodzenia w nauce, brak promocji do następnej klasy pogłębiają niejednokrotnie istniejące u danego ucznia poczucie małowartościowości, umacniają przekonanie o własnej niższości intelektualnej, wpływają hamująco na jego dalszy rozwój umysłowy. Szczególnie ujemne następstwa może pociągnąć za sobą przerwanie nauki, co staje się powodem braku ustabilizowanej pozycji społecznej, zmniejsza możliwości uzyskania pracy i przyszłego awansu zawodowego, sprzyjając przez to wykołejeniu moralnemu i dostaniu się pod wpływ oddziaływania elementów przestępczych. Zaburzenia przystosowawcze powstające na tle trudności w nauce mogą również przyjąć formę różnych zaburzeń nerwowych, stanowiących psychogenne podłoże chorób umysłowych.

Omówione wyżej względy uzasadniają społeczną potrzebę przeciwdziałania trudnościom w nauce. Jednym z podstawowych warunków skutecznego oddziaływania w tej dziedzinie jest znajomość przyczyn tych trudności oraz istniejących tu różnic indywidualnych. W praktyce szkolnej niejednokrotnie nie uwzględnia się we właściwym stopniu różnic zachodzących między uczniami sprawiającymi trudności w nauce. Dla niektórych nauczycieli każdy uczeń otrzymujący oceny niedostateczne, powta-

² K. Wojciechowski: Koszty kształcenia. *Głos Nauczycielski* 1967, nr 8, str. 1.

rzający daną klasę, jest uczniem „złym” w przeciwieństwie do uczniów „dobrych”, wywiązujących się należycie ze swych obowiązków szkolnych. Taka klasyfikacja uczniów na „dobrych” i „złych” stanowi zbyt uproszczenie, uniemożliwia określenie zachodzących między nimi znacznych różnic indywidualnych oraz wypracowanie właściwych środków oddziaływania pedagogicznego.

Nasuwa się pytanie, jakie mogą być kryteria podziału umożliwiającego określenie głównych typów uczniów sprawiających trudności w nauce. Trudności w nauce można klasyfikować według ich objawów, wyróżniając uczniów mających trudności w zakresie różnych przedmiotów nauczania, uczniów z trudnościami w wypowiedziach ustnych lub pracach pisemnych, uczniów mających trudności w przedmiotach teoretycznych lub zajęciach praktycznych. Można by również uwzględnić kryterium rozwojowe, wyodrębniając trudności występujące u uczniów uczęszczających do różnych klas i szkół lub trudności w poszczególnych okresach rozwoju psychicznego.

Powyższe kryteria umożliwiają dokonanie pewnej klasyfikacji trudności w nauce oraz uzyskanie wśród nich wstępnej orientacji. Należy jednak zaznaczyć, że wymienione sposoby podziału mają głównie charakter opisowy, natomiast zarówno wyczerpujące poznanie trudności w nauce, jak też skuteczne przeciwdziałanie im wymaga przede wszystkim określenia ich przyczyn. Z tego względu, wyróżniając główne typy uczniów sprawiających trudności w nauce, uwzględniono w niniejszym opracowaniu przede wszystkim ich przyczyny. Biorąc pod uwagę to kryterium, można wyodrębnić cztery zasadnicze typy uczniów napotykających trudności w nauce, a mianowicie typ ucznia o obniżonej sprawności umysłowej, ucznia leniwego, ucznia opóźnionego pedagogicznie i ucznia zahamowanego. Jak w każdej typologii, również w odniesieniu do uczniów mających trudności w nauce wymienione typy nie zawsze występują w „czystej” postaci, gdyż nieraz poszczególne przyczyny trudności łączą się nawzajem ze sobą. Należy również pamiętać, że trudnościom w nauce towarzyszą niejednokrotnie trudności wychowawcze przyjmujące np. formę wścizności, braku zdyscyplinowania, nadmiernej nieśmiałości i lęklivosti. Sądzymy jednak, że po uwzględnieniu powyższych zastrzeżeń potrzebne i celowe jest opracowanie typologii trudności w nauce uwzględniającej ich przyczyny. Typologia taka może być pomocna w zwalczaniu trudności w nauce, umożliwiając dostosowanie środków oddziaływania pedagogicznego do zaistniałych przyczyn tych trudności.

2. Uczeń o obniżonej sprawności umysłowej

Zasadniczym powodem trudności w nauce, występujących u tego typu ucznia, jest obniżony poziom jego ogólnej sprawności umysłowej, określanej również mianem inteligencji. W literaturze naukowej spotykamy się z różnymi definicjami inteligencji. Zadaniem niniejszego opracowania

nie jest dokonywanie ich przeglądu i analizy. Ograniczymy się natomiast do podania określenia inteligencji, które może być przydatne w praktyce szkolnej przy ustalaniu poziomu jej rozwoju u poszczególnych uczniów.

Przez inteligencję będziemy rozumieć całokształt funkcji poznawczych danej jednostki. Uczeń inteligentny wykazuje dużą sprawność myślenia, szybko przyswaja sobie podawaną mu wiedzę, dostrzega zachodzące w niej związki treściowe, na podstawie posiadanych danych rzeczowych wyprowadza poprawne wnioski, ma dobrą pamięć, jest w stanie trwale skupić uwagę na temacie lekcji lub przedmiocie wykonywanych czynności, jest spostrzegawczy, ma bogaty zasób słów, trafnie i szybko formułuje swe myśli. U ucznia o obniżonej sprawności umysłowej wymienione funkcje poznawcze są rozwinięte w stopniu nie odpowiadającym poziomowi ich rozwoju w danym wieku, co jest zasadniczym powodem występujących u niego trudności w nauce.

Sprawność umysłowa może być obniżona w różnym stopniu. Zazwyczaj wyróżnia się cztery stopnie obniżenia poziomu sprawności umysłowej, określane mianem ociążałości umysłowej, debilizmu, imbecyilizmu i idiotyzmu.

W praktyce szkolnej ucznia ociążałego umysłowo określa się mianem „ucznia słabego”, „mało uzdolnionego”, „ciężko myślącego”, „tępego”. Wykazuje on wolniejsze tempo i mniejszą sprawność myślenia, napotyka trudności przy rozwiązywaniu zadań wymagających udziału procesów myślenia, przejawia mniejszą gotowość pamięci. W czasie zajęć lekcyjnych uczeń taki jest zazwyczaj mało aktywny i niesamodzielny, nie zgłasza się spontanicznie do odpowiedzi, nie nadąża za tempem pracy całej klasy. Choć przejawia on właściwy stosunek do obowiązków szkolnych, choć w domu dużo czasu poświęca na naukę, uzyskuje przeważnie oceny dostateczne, a nieraz staje się również uczniem drugorocznym.

Mimo występujących u niego trudności w nauce uczeń ociążały umysłowo jest jednostką normalną i dlatego powinien uczęszczać do szkoły podstawowej dla dzieci normalnych. Po jej ukończeniu wskazany jest dlań wybór właściwego kierunku szkolenia zawodowego. Ze względu na obniżoną zdolność myślenia abstrakcyjnego uczeń taki ma poważne trudności w nauce w szkole średniej ogólnokształcącej lub szkole zawodowej typu technikum, wskutek czego niejednokrotnie nie kończy jej, przerywając rozpoczętą naukę, dlatego też przy udzielaniu porad zawodowych uczniom wykazującym znaczną ociążałość umysłową odradza się im zazwyczaj wybór tego typu szkół. Należy jednak podkreślić, że zachodzi tu potrzeba indywidualizacji, uwzględnienia nie tylko poziomu ogólnej sprawności umysłowej, lecz również szeregu innych właściwości psychicznych danej jednostki. Jeśli bowiem dany uczeń wykazuje nieco obniżoną sprawność umysłową, a równocześnie przejawia dużą pracowitość, zainteresowanie i zapał do nauki, wtedy cechy te mogą skutecznie kompensować pewne braki intelektualne, umożliwiając ukończenie z pozytywnym wynikiem

szkoły średniej, a nawet wyższych studiów. W wypadkach wątpliwych pożądane jest przeprowadzenie właściwych badań psychologicznych pozwalających na wydanie orzeczenia odnośnie do poziomu rozwoju umysłowego i przydatności zawodowej danego ucznia.

Znacznie poważniejsze obniżenie ogólnej sprawności umysłowej cechuje debila, przejawiającego wyraźny niedorozwój umysłowy. Przejawia się on szczególnie w zakresie procesów myślenia, w jednostronnym rozwoju pamięci mechanicznej, w małym zasobie słów oraz niewielkiej umiejętności wysławiania się i formułowania swych myśli. Debil nie potrafi rozwiązać nawet względnie łatwych zadań wymagających pewnej samodzielności i umiejętności wnioskowania, uczy się w oparciu o pamięć mechaniczną, nie rozumiejąc należycie treści przyswajanego materiału. Debil nie nadaje się do nauki w szkole dla dzieci normalnych, powinien natomiast uczęszczać do szkoły specjalnej, gdzie dzięki zastosowaniu właściwych metod nauczania jest w stanie w ciągu siedmiu lat nauki opanować zakres umiejętności i wiadomości przyswajanych przez dzieci normalnie w ciągu czterech lat. Uczniowie-debile nie powinni pozostawać w szkole dla dzieci normalnych, gdzie ze względu na zbyt wysoki dla nich poziom nauczania niewiele korzystają, a równocześnie są niejednokrotnie przedmiotem kpin i różnego rodzaju napaści ze strony swych kolegów, co przyczynia się do pogłębienia istniejącego u nich poczucia niepełnowartościowości. W szkole specjalnej natomiast debil czuje się lepiej wśród podobnych do niego dzieci oraz może korzystać z nauki w miarę posiadanych przezeń możliwości umysłowych. Po ukończeniu podstawowej szkoły specjalnej debil może być kształcony zawodowo w zakresie prostych specjalności, nie wymagających samodzielności i aktywności intelektualnej. Jako pracownik wywiązuje się zwykle poprawnie z powierzonych mu obowiązków, jest dokładny i sumienny, wymaga jednak systematycznej opieki.

Imbecyl wykazuje znacznie głębszy poziom niedorozwoju wszystkich funkcji poznawczych. Brak u niego zdolności myślenia, pamięć, uwaga, spostrzegawczość są znacznie upośledzone, ze względu na niewielki zasób słów i trudności w rozumieniu otrzymywanych poleceń z trudem kontaktuje się on z otoczeniem. W zakresie elementarnych nawet sprawności i wiadomości szkolnych jest niewyuczalny, natomiast może opanować niektóre proste czynności zawodowe; imbecyl kwalifikuje się do umieszczenia go w odpowiednim zakładzie specjalnym prowadzącym właściwe formy szkolenia zawodowego. Idiota natomiast jest całkowicie niewyuczalny, nie potrafi w sposób sensowny kontaktować się z otoczeniem, wymaga stałej opieki i pomocy nawet przy wykonywaniu prostych czynności z zakresu samoobsługi; nadaje się jedynie do zakładów opiekuńczych. W praktyce szkolnej stosunkowo rzadko spotykamy się z imbecylami, a tym bardziej z idiotami, gdyż jednostki wykazujące tak znaczny niedorozwój umysłowy całkowicie nie nadają się do jakiegokolwiek formy sy-

stematycznej nauki szkolnej, co stosunkowo łatwo można stwierdzić na podstawie krótkotrwałych nawet obserwacji ich zachowania się.

W odniesieniu do uczniów niedorozwiniętych umysłowo należy dokonać możliwie wczesnego rozpoznania stopnia niedorozwoju, celem skierowania danej jednostki do właściwej szkoły lub zakładu specjalnego. Powinno to nastąpić w miarę możliwości już w pierwszej klasie szkoły podstawowej, gdyż dzięki temu dziecko niedorozwinięte może uniknąć zbędnych przykrości i upokorzeń oraz uczyć się w miarę swych możliwości umysłowych. Wydanie orzeczenia odnośnie do poziomu rozwoju psychofizycznego dziecka wymaga przeprowadzenia właściwych badań psychologicznych i lekarskich. Pomocne są tu również obserwacje poczynione przez nauczyciela, utrwalone w dzienniku obserwacyjnym lub arkuszu spostrzeżeń, zawierające uwagi odnośnie do zachowania się dziecka w szkole, jego wypowiedzi na lekcjach, przejawianych przezeń zainteresowań, trudności napotykanych w pracy szkolnej. Decyzja o przyszłym losie ucznia podejrzanego o niedorozwój umysłowy może być bardziej poprawna, gdy opiera się zarówno na wynikach właściwych badań specjalistycznych, jak też na obserwacjach oraz analizie wytworów jego pracy i dokumentacji szkolnej.

Obniżona sprawność umysłowa jest tylko jednym z powodów trudności w nauce. Jak świadczy o tym szereg badań, obniżony poziom sprawności umysłowej można uznać za zasadniczą przyczynę niepowodzeń szkolnych zaledwie u 10—15% uczniów napotyających trudności w nauce³. Z tego względu nie należy generalizować wniosków odnośnie do wpływu tego czynnika na postępy szkolne, z czym spotykamy się u niektórych nauczycieli próbujących usprawiedliwiać osiągnane przez nich słabe wyniki nauczania niskim poziomem ogólnej sprawności umysłowej i brakiem zdolności przejawianych jakoby przez uczniów. U większości uczniów napotyających trudności w nauce są one wywołane przez inne przyczyny niż tylko przez ich niską sprawność umysłową; przyczyny te zostaną dokładniej określone przy omawianiu dalszych typów uczniów mających trudności w nauce.

3. Uczeń leniwy

W praktyce szkolnej niejednokrotnie spotykamy się z uczniami określanymi mianem „leniwych”. Uczeń leniwy wykazuje co najmniej przeciętny, a niejednokrotnie wysoki poziom ogólnej sprawności umysłowej, jest jednostką normalnie lub nawet wybitnie uzdolnioną. Wykazywane przezeń słabe postępy w nauce nie są więc spowodowane brakiem zdolności oraz niską sprawnością umysłową; ich przyczyn należy natomiast

³ Badania poziomu sprawności umysłowej uczniów przeprowadzała np. Maria Tyszkowa. Wyniki tych badań zreferowane są w pracy: Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. PWN, Warszawa 1964.

szukać w niewłaściwym stosunku do pracy i obowiązków szkolnych. Uczeń leniwy nie poświęca wystarczającej ilości czasu na uczenie się, nie pracuje systematycznie, nie wykazuje samodzielnie prac i zadań domowych, przy odpowiedzi zaś liczy niejednokrotnie na własny spryt lub podpowiadanie kolegów.

Brak chęci i właściwego stosunku do nauki powstaje na różnym tle. Jedną z odmian lenistwa jest tzw. lenistwo rozwojowe, które pojawia się u młodzieży w okresie dojrzewania. Porównując postępy w nauce, osiągane przez danego ucznia na przestrzeni szeregu lat, stwierdzamy nieraz znaczne pogorszenie się ich w starszych klasach szkoły podstawowej lub po rozpoczęciu nauki w szkole średniej. U ucznia, uzyskującego dotychczas oceny dobre i bardzo dobre, zaczynają pojawiać się wtedy liczniejsze oceny dostateczne, a nawet niedostateczne.

Czym tłumaczyć to nagłe pogorszenie się wyników pracy szkolnej? Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być różne. Jeśli trudności w nauce wystąpiły po rozpoczęciu nauki w szkole średniej, może to być rezultatem zwiększonych wymagań, nowych metod pracy szkolnej, do których dany uczeń nie zdołał się należycie przystosować. U młodzieży rozpoczynającej naukę poza miejscem zamieszkania rodziców występują ponadto trudności w przystosowaniu się do nowych warunków życia, do nowego środowiska życiowego; powstające na tym tle konflikty osobiste i związane z nimi zaburzenia emocjonalne mogą rzutować na osiągnięte wyniki w nauce.

Trudności w nauce występujące u młodzieży w okresie dojrzewania powstają również na tle zmian fizjologicznych zachodzących w organizmie, które stanowią tło powstawania lenistwa rozwojowego. W okresie dojrzewania zachodzą przemiany hormonalne powodujące przestrojenie się szeregu ważnych funkcji biologicznych organizmu: zaczynają funkcjonować gruczoły płciowe, zachodzą procesy intensywnego rozwoju fizycznego. Energia biologiczna organizmu wydatkowana jest na rozwój fizyczny, wskutek czego następuje pewne przejściowe osłabienie jego sprawności umysłowej. Jednostki dojrzewające uskarżają się niejednokrotnie na takie dolegliwości, jak bóle i zawroty głowy, bezsenność, łatwe męczenie się, osłabienie pamięci, trudności w koncentrowaniu uwagi, mniejszą sprawność myślenia. Poważne zmiany zachodzą również w życiu emocjonalnym: uczucia stają się bardziej intensywne, cechuje je duża zmienność, pojawiają się stany bezprzedmiotowej depresji, przygnębienia, zniechęcenia. W okresie dojrzewania rozwijają się zainteresowania erotyczno-seksualne oraz związane z nimi przeżycia uczuciowe wpływające na kierunek aktywności życiowej dojrzewających jednostek. Wszystkie wymienione wyżej czynniki sprzyjają zmianie stosunku do nauki, powodując niejednokrotnie znaczne pogorszenie się jej wyników. Należy przy tym zaznaczyć, że omawiane procesy rozwojowe występują z różną intensywnością u poszczególnych jednostek, co sprawia, że w róż-

nym stopniu oddziałują one na przebieg rozwoju psychicznego i postępy szkolne osiągnięte przez uczniów.

Brak właściwego stosunku do nauki może również powstawać na tle pewnych zaburzeń chorobowych zachodzących w organizmie ucznia. Takie dolegliwości, jak niektóre chroniczne choroby górnych dróg oddechowych, anemia, gruźlica, mogą być powodem przedwczesnego występowania zmęczenia, senności, bierności, braku zainteresowania przedmiotem zajęć szkolnych, trudności koncentracji uwagi, osłabienia pamięci, apatii i braku chęci do nauki. Rozpoznanie, a tym bardziej leczenie zaburzeń chorobowych powodujących trudności w nauce może być skutecznie prowadzone jedynie przez lekarza. Nauczyciele, wychowawcy, rodzice powinni jednak zdawać sobie sprawę z zależności sprawności umysłowej, postępow i stosunku do nauki od stanu zdrowia ucznia, by w razie zauważenia objawów mogących świadczyć o występujących u niego zaburzeniach chorobowych skierować go do właściwego specjalisty i otoczyć należyłą opieką.

Pócz czynników organicznych, związanych z procesami rozwojowymi występującymi w okresie dojrzewania oraz zachodzącymi w organizmie procesami rozwojowymi, brak właściwego stosunku do nauki może mieć również inne podłoże. Lenistwo jest niejednokrotnie następstwem przejawianych przez danego ucznia silnych, ubocznych zainteresowań pozalekcyjnych. Może to być zainteresowanie sportem, określonym rodzajem lektury, działalnością kulturalną związaną np. z udziałem w pracy chóru, zespołu baletowego lub dramatycznego. Zainteresowania takie są zjawiskiem pozytywnym, gdyż sprzyjają rozwojowi określonych form aktywności życiowej, które w przyszłym życiu przekształcają się nieraz w odpowiedni rodzaj działalności społecznej, zawodowej lub kulturalnej. Z tego względu mogą one i powinny znaleźć miejsce w życiu dzieci i młodzieży, pod warunkiem jednak, że nie przeszkadza to w osiągnięciu pozytywnych postępów w nauce. W tej sytuacji bowiem zainteresowania pozalekcyjne stają się zjawiskiem negatywnym i wymagają ich odpowiedniego ukierunkowania. Powinno ono polegać na tym, że stwierdzając zaniedbywanie się danego ucznia w nauce, np. wskutek poświęcania przezeń zbyt wiele czasu na zajęcia sportowe, udział w pracy zespołu dramatycznego lub baletowego, uzależniamy jego dalsze uczestnictwo w tych zajęciach od osiągnięcia przezeń pozytywnych postępów w nauce, brak zaś tych postępów powinien powodować okresowe zaprzestanie danej formy aktywności pozalekcyjnej.

Ubooczne zainteresowania mogą również przyjmować formę zainteresowań szkodliwych zarówno dla danego ucznia, jak też jego otoczenia. Przykładem zainteresowań tego typu może być nawiązanie kontaktów z bandą chuligańską połączone z udziałem w jej działalności, co pociąga niejednokrotnie za sobą częste opuszczanie zajęć szkolnych oraz poważne zaniedbanie się w nauce. W sytuacji takiej konieczna jest stanowcza

ingerencja ze strony wychowawców, nauczycieli, rodziców, zmierzająca do izolacji danego ucznia od szkodliwych wpływów środowiskowych, połączona z właściwym ukierunkowaniem jego zainteresowań i przejawianych przezeń form aktywności.

Przebieg i wyniki uczenia się są uzależnione od procesów motywacji, które wpływają nań w sposób pobudzający lub hamujący. Motywem oddziałującym pobudzająco na ucznia jest zainteresowanie danym przedmiotem nauki, przeświadczenie o wartości i potrzebie uczenia się, o społecznych i osobistych korzyściach osiąganych dzięki dobrym wynikom w nauce. Wymienione motywy wpływają mobilizująco na ucznia, sprawiają, że chętnie on się uczy, wkłada dużo wysiłku w pracę szkolną, nie zniechęca się napotykanymi trudnościami i niepowodzeniami.

U ucznia leniwego mamy natomiast niejednokrotnie do czynienia z motywami, które przyczyniają się do powstania u niego niewłaściwego, negatywnego stosunku do jego obowiązków szkolnych. Negatywna motywacja łączy się z przyjmowanym przez daną jednostkę systemem wartości, sposobem oceny różnych zadań i celów życiowych. Uczeń przeświadczony o tym, że nauka nie jest mu potrzebna, że ukończenie szkoły nie otwiera przed nim pociągających perspektyw życiowych, nie posiada wewnętrznych pobudek zachęcających go do nauki. Wytworzeniu się takich postaw sprzyja niejednokrotnie atmosfera wychowawcza panująca w domu rodzinnym. Rodzice wyrażający się w sposób ujemny, lekceważący, a nawet pogardliwy o szkole i nauczycielach, o wartości systematycznej nauki i uczciwej pracy, przyczyniają się do powstania u swych dzieci negatywnej motywacji wobec ich obowiązków szkolnych. Równie ujemny wpływ mogą wywierać koledzy, którzy wytwarzają u danego ucznia negatywną motywację w stosunku do szkoły i nauczycieli, zachęcają go do przerwania nauki i podjęcia pracy celem szybkiego usamodzielnienia się, które ma zapewnić łatwiejsze i przyjemniejsze życie niż pobyt w szkole.

Brak u ucznia właściwego stosunku do nauki może być również następstwem błędów wychowawczych popełnionych przez nauczycieli. Ograniczmy się tu do omówienia dwóch zasadniczych rodzajów błędów, mogących mieć takie konsekwencje; są nimi — z jednej strony nadmierny liberalizm, z drugiej zaś stawianie uczniowi zbyt dużych wymagań, przekraczających jego możliwości umysłowe. Zbytni liberalizm nauczyciela powoduje, że uczniowie, w szczególności zaś uczniowie bardziej uzdolnieni, otrzymują pozytywne oceny, nieraz nawet oceny dobre i bardzo dobre, bez rzeczywistego wkładu pracy z ich strony. Jeśli uczeń taki znajdzie się pod opieką bardziej wymagającego nauczyciela lub przejdzie do szkoły, w której wymagania są większe od dotychczasowych, wtedy nie mając wyrobionych nawyków systematycznej pracy umysłowej, nie jest w stanie osiągać pozytywnych wyników w nauce. Nieraz nawyki takie nie powstają lub też powstają ze znacznym opóźnieniem, co staje się powodem mniej lub bardziej długotrwałych trudności w nauce. Dla uniknięcia ich należy

u dziecka od pierwszych dni jego pobytu w szkole kształtować przyzwyczajenie do systematycznej pracy umysłowej, dostosowane do jego możliwości i poziomu rozwoju psychicznego.

Równie niekorzystne następstwa ma stawianie uczniom zbyt dużych wymagań, przekraczających ich możliwości umysłowe. Jeśli uczeń otrzymuje zadania, których mimo najlepszych chęci nie jest w stanie wykonać, jeśli przeczytanie obowiązkowych lektur nie mieści się w budżecie jego czasu, jeśli uczy się zagadnień zbyt trudnych, których mimo usiłowań nie potrafi zrozumieć, wtedy po bezskutecznych usiłowaniach i doznanych niepowodzeniach rezygnuje z dalszych prób. Wiedząc o tym, że zbyt trudnego dlań materiału nie opanuje lub otrzymanego zadania sam nie potrafi rozwiązać, przestaje czynić usiłowania w tym kierunku, licząc na podpowiadanie kolegów, szczęśliwe uniknięcie odpowiedzi lub też odpisanie zadania. W ten sposób zbyt wymagający nauczyciele zniechęcają do systematycznej pracy uczniów, którzy dotychczas wykazywali właściwy stosunek do nauki; nie mogąc sprostać wymaganiom przerastającym ich możliwości, tracą wiarę w swe siły i nie wierzą w możliwość samodzielnego podolania obowiązkom szkolnym. Reedukacja tych uczniów nastęrcza nieraz poważne trudności, których można by uniknąć, dostosowując wymagania szkolne do ich możliwości umysłowych.

4. Uczeń opóźniony pedagogicznie

Trudności w nauce mogą być następstwem opóźnienia pedagogicznego. Uczeń opóźniony pedagogicznie przejawia normalną sprawność umysłową, a jego stosunek do nauki nie budzi poważniejszych zastrzeżeń. Nie jest to więc ani uczeń o obniżonej sprawności umysłowej, ani też uczeń leniwy. Przyczyn występujących u niego trudności w nauce należy natomiast szukać w brakach i zaległościach w zakresie podstawowych wiadomości i umiejętności szkolnych.

Źródła ich powstania są różne. Mogą one być wywołane nieobecnością ucznia w szkole spowodowanej chorobą lub innymi niezależnymi od niego przyczynami, uniemożliwiającymi mu udział w zajęciach szkolnych. Nieobecność w szkole bywa również następstwem wagarowania lub włóczęgostwa, powodującego poważne nieraz zaniedbanie się w nauce zarówno ze względu na złą frekwencję, jak też istnienie silnych ubocznych zainteresowań odciągających od zajęć szkolnych.

Opóźnienie pedagogiczne występuje nieraz u uczniów, którzy wskutek zmiany miejsca zamieszkania zmieniają szkołę i nauczycieli. Do powstania opóźnienia pedagogicznego na tym tle dochodzi wtedy, gdy uczeń przechodzi ze szkoły o wyższym poziomie nauczania do szkoły o poziomie niższym, lub też w nowej szkole nauczyciel jest bardziej zaawansowany w realizacji programu nauczania. Nowy uczeń napotyka wtedy poważne trudności w nauce, powstałe zarówno na tle istniejącego u niego opóźnie-

nia pedagogicznego jak też trudności w przystosowaniu się do nowego otoczenia i warunków życia.

Swoisty rodzaj opóźnienia pedagogicznego może wystąpić u uczniów pochodzących z rodzin repatriantów lub reemigrantów powracających do kraju, którzy uczęszczali uprzednio do szkoły z obcym językiem nauczania, w domu rodzinnym zaś też nie zawsze posługiwali się mową ojczystą. Uczniowie tacy przejawiają niejednokrotnie poważne zaległości i braki w zakresie takich przedmiotów, jak język polski, historia lub geografia Polski. Napotykają oni ponadto nieraz trudności w poprawnym wysławianiu się, zarówno w mowie, jak też w piśmie, co może być poważną przeszkodą utrudniającą uzyskanie dobrych wyników w nauce.

Opóźnienie pedagogiczne może wystąpić w odniesieniu do różnych przedmiotów nauczania, niemniej jednak w zakresie niektórych z nich odgrywa ono szczególnie ważną rolę. Są to w pierwszym rzędzie przedmioty, w zakresie których zachodzą bliskie powiązania między poszczególnymi tematami, gdzie brak znajomości jednego zagadnienia pociąga za sobą brak rozumienia dalszych tematów. Zależności takie zachodzą np. w takich przedmiotach nauki szkolnej, jak matematyka, fizyka, chemia; jeśli dany uczeń opuści kilka, a nieraz nawet jedną lekcję, na której omawiano szczególnie ważne zagadnienia, wtedy choć jest obecny na dalszych zajęciach szkolnych, zupełnie z nich nie korzysta i nie rozumie omawianych na nich tematów. Mamy wtedy do czynienia ze zjawiskiem kumulowania się zaistniałych opóźnień pedagogicznych; jeśli nie zostaną one rozpoznane w porę i nie zastosuje się właściwych środków pedagogicznych zmierzających do ich przezwyciężenia, wtedy trudności w nauce stają się coraz poważniejsze.

W zakresie niektórych przedmiotów opóźnienie pedagogiczne nie odgrywa tak istotnej roli. Uczeń nieobecny na lekcji języka polskiego, na której omawia się określoną lekturę, może z powodzeniem uczestniczyć w omawianiu dalszych lektur. Podobna sytuacja zachodzi w odniesieniu do niektórych partii programu nauczania historii, biologii, geografii, gdzie brak jest ścisłych powiązań między poszczególnymi hasłami programu, wskutek czego brak zrozumienia jednego tematu nie musi pociągać za sobą braku zrozumienia tematów omawianych na następnych lekcjach.

W zwalczaniu trudności w nauce powstających na tle opóźnienia pedagogicznego ważną rolę odgrywa właściwe zapobieganie im. Polega ono na możliwie wczesnym rozpoznaniu opóźnienia pedagogicznego i zastosowaniu środków zmierzających do jego przezwyciężenia; pomocna jest w tym systematyczna kontrola wiadomości oraz umiejętności posiadanych przez uczniów, dokonywana za pomocą tradycyjnych metod egzaminowania i badania wyników nauczania (odpytywanie na lekcjach i w czasie egzaminów, klasówki, prace kontrolne itp.) Wykrywanie luk w wiadomościach może również dokonywać się w oparciu o okresowe badanie wyników nauczania, dokonywane za pomocą testów wiadomości. Jak świadcza

o tym wyniki eksperymentu przeprowadzonego przez Jana Konopnickiego⁴ i zespół współpracujących z nim nauczycieli, badania diagnostyczne za pomocą testów wiadomości w połączeniu z zastosowaniem w odniesieniu do uczniów wykazujących opóźnienie pedagogiczne pomocniczego nauczania zespołowo-indywidualnego mogą przyczynić się do polepszenia wyników nauczania oraz znacznego zwiększenia ilości uczniów promowanych do następnej klasy. Przeprowadzanie tego typu eksperymentów wymaga zastosowania właściwych testów wiadomości dostosowanych do określonego przedmiotu i poziomu nauczania. Zasady konstruowania testów wiadomości i sposoby ich wykorzystania przy badaniu wyników nauczania są dokładniej omówione w pracach Józefa Pietera⁵ i Jana Konopnickiego⁶.

Niezależnie od środków profilaktycznych, przeciwdziałających powstawaniu i rozwojowi opóźnienia pedagogicznego, w pracy szkolnej zachodzi niejednokrotnie potrzeba zwalczania istniejących już u uczniów zaległości i braków w zakresie określonych wiadomości i umiejętności szkolnych. W tym celu stosujemy właściwe formy pracy indywidualnej z uczniem opóźnionym pedagogicznie, która może przyjmować np. formę częstszego odpytywania go na lekcji, konsultacji i douczania indywidualnego, zorganizowania właściwych form samopomocy koleżeńskiej. Po uzupełnieniu istniejących luk i zaległości postępy w nauce ucznia opóźnionego pedagogicznie ulegają zazwyczaj znacznej poprawie, dzięki czemu może on już samodzielnie sprostać swym obowiązkom szkolnym.

5. Uczeń zahamowany

Trudności w nauce występujące u ucznia zahamowanego nie są wywołane ani obniżoną sprawnością umysłową, ani lenistwem, ani też opóźnieniem pedagogicznym. W domu uczeń taki poświęca wystarczającą ilość czasu na przygotowanie się do lekcji, a nieraz wykazuje nawet większą pracowitość od swych kolegów. Na zajęciach szkolnych zachowuje się poprawnie, uważnie słucha objaśnień nauczyciela, wykonuje wszelkie jego polecenia. Niemniej jednak uczeń taki zawodzi przy odpytywaniu, jego odpowiedzi ustne są niewystarczające, chaotyczne lub nawet zupełnie ich brak. Nieraz nie jest on w stanie udzielić poprawnej odpowiedzi w czasie egzaminu ustnego lub pisemnego, przy pisaniu klasówki lub pracy kontrolnej.

Trudności w nauce występujące u ucznia zahamowanego są tym bardziej nieoczekiwane i niezrozumiałe dla otoczenia, a w szczególności dla rodziców, że, jak można to stwierdzić, jest on należycie przygotowany do

⁴ J. Konopnicki: Problem opóźnienia w nauce szkolnej. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław—Kraków 1961.

⁵ J. Pieter: Nowe sposoby egzaminowania. Katowice 1947.

⁶ J. Konopnicki: Problem opóźnienia w nauce szkolnej. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław—Kraków 1961.

odpowiedzi, posiada wiadomości i umiejętności potrzebne dla uzyskania pozytywnych ocen. Odpytywany przez rodziców lub kolegów udziela poprawnych odpowiedzi, świadczących o należytej znajomości danego tematu; wezwany do odpowiedzi na lekcji lub w czasie egzaminu odpowiada w sposób chaotyczny, niewyczerpujący lub nawet nie udziela żadnej odpowiedzi. Staje się to nieraz powodem nieporozumień między szkołą a rodzicami ucznia zahamowanego. Rodzice mają pretensje do nauczyciela, że wystawia on niesprawiedliwe oceny, gdyż sprawdzając wiadomości swego dziecka stwierdzili, że jest ono dobrze przygotowane do odpowiedzi i zna wymagany przez nauczyciela materiał, lecz otrzymało od niego ocenę niedostateczną. Nauczyciel, uwzględniając treść odpowiedzi ucznia na lekcji, ma natomiast wszelkie dane ku temu, by wystawić ocenę niedostateczną i uważa, że rodzice próbują wymusić na nim pozytywne stopnie, na które dany uczeń nie zasługuje. Na tym tle dochodzi nieraz do przykrych konfliktów między nauczycielami a rodzicami, w których obie uczestniczące w nich strony są przeświadczone o słuszności swych racji.

Jakie są przyczyny trudności w nauce występujących u ucznia zahamowanego? Jednym z czynników wpływających na ich powstanie są swoiste właściwości budowy i funkcjonowania systemu nerwowego. Ucznia zahamowanego cechuje słaby typ systemu nerwowego, dominacja procesów hamowania nad procesami pobudzenia. W sytuacjach trudnych, do których należy między innymi odpowiedź na lekcji lub egzaminie, pisanie zadania klasowego, zdawanie egzaminu, w systemie nerwowym tego typu ucznia występują procesy hamowania, dominujące nad procesami pobudzenia. Towarzyszą temu także przeżycia emocjonalne, jak zdenerwowanie, niepokój, obawa, strach, trema oraz szereg wymienionych wyżej dolegliwości nerwicowych; wpływają one dezorganizująco na sprawność umysłową i powodują, że odpowiedź ustna lub pisemna nie odzwierciedla rzeczywistego stanu wiadomości i umiejętności danego ucznia. Wymienione procesy emocjonalne przejawiają się w takich objawach zewnętrznych, jak czerwienie się, blednięcie, drżenie rąk, pocenie się. U ucznia zahamowanego występują również niejednokrotnie pewne dolegliwości nerwicowe w formie wywołanych wpływem czynników psychicznych bólów głowy lub żołądka, przyspieszonego bicia serca, nudności, wymiotów oraz innych zaburzeń w prawidłowym funkcjonowaniu organizmu.

Słaby typ systemu nerwowego, skłonność do dominacji procesów hamowania, stwarzają pewną predyspozycję do wytwarzania się omówionych wyżej trudności w nauce. Na ich powstanie wpływa ponadto szereg czynników związanych z warunkami środowiskowymi i metodami wychowawczymi stosowanymi w odniesieniu do danego ucznia, które dopiero w połączeniu z przejawianymi przezeń zadaniami i skłonnościami stają się powodem wystąpienia trudności w nauce.

Ważną rolę w kształtowaniu się osobowości ucznia zahamowanego od-

grywają błędy wychowawcze popełnione zarówno przez rodziców, jak też nauczycieli. Rodzice przyczyniają się do rozwoju skłonności do zahamowania oraz związanej z tym zbytnej nieśmiałości, gdy ograniczają zbyt mało samodzielność dziecka, wyręczając je w wykonywaniu różnych czynności („nie potrafisz tego zrobić, bo jesteś jeszcze za mały”), utrudniając mu nawiązywanie normalnych kontaktów społecznych z innymi dziećmi („nie baw się z nimi, bo nic mądrego od nich się nie nauczysz”). Wpływ tych czynników może zaznaczyć się już w wieku przedszkolnym, dlatego też źródeł nieśmiałości występującej u starszego dziecka należy nieraz szukać we wcześniejszych okresach życia.

Również nadmierna surowość, stosowanie kar fizycznych zarówno przez rodziców jak też nauczycieli może być czynnikiem sprzyjającym powstawaniu skłonności do zahamowania. U dzieci surowo karanych za drobne nawet przewinienia wytwarza się lękliwość i brak pewności siebie, co wpływa hamująco na ich aktywność życiową, oddziałując również na formy aktywności umysłowej przejawiane na lekcjach.

Z uczniami zahamowanymi spotykamy się zazwyczaj tylko u niektórych nauczycieli, a mianowicie nauczycieli stwarzających na lekcjach atmosferę zbytnej surowości, niepokoju, zdenerwowania. Są to nauczyciele; których uczniowie boją się, co znajduje swój wyraz w ich zachowaniu się na lekcji. Jest to następstwem postawy nauczyciela, stosowanych przezeń środków oddziaływania pedagogicznego, przyjmujących formę surowych upomnień, nagan i kar, zbyt wysokich wymagań, stawiania liczących, a przy tym nie zawsze uzasadnionych ocen niedostatecznych. Uczniowie bardziej wrażliwi, przejawiający skłonność do zahamowania, odczuwają szczególnie niepokój i lęk wobec takich nauczycieli, co wpływa ujemnie na ich sprawność umysłową i rezultaty ich odpowiedzi.

Skłonność do zahamowania może być również następstwem pewnych minionych doświadczeń, które spowodowały uwarunkowanie się określonego typu reakcji. Dziecko, które miało w przeszłości kontakty z grupą dzieci agresywnych, było przedmiotem ich napaści, przezwisk, drwin, zaczyna izolować się od wszystkich dzieci, by w ten sposób zapobiec przykrym efektom, mogącym wyniknąć z tych kontaktów. Dziecko wyśmiane na lekcji przez kolegów unika zgłaszania się do odpowiedzi, by uniknąć ponownego narażenia się na ośmieszenie.

Wpływ minionych doświadczeń może również polegać na oddziaływaniu przeżyć urazowych. Są to jednorazowe, krótkie, lecz intensywne przeżycia emocjonalne, pozostawiające trwałe ślady w psychice dziecka. Przeżycia urazowe łączą się zwykle z silnym przeżyciem strachu, rozpacz, niepokoju, które mogą powstać np. pod wpływem śmierci bliskich osób, uczestnictwa w jakiejś katastrofie, wypadku, napadzie, gwałcie. Po doznany przeżyciu urazowym dziecko nieraz przez dłuższy czas jest przygnębione, zaleknione, wykazuje brak aktywności i zainteresowania różnymi formami działalności, przejawia skłonność do izolacji.

Skłonność do zahamowania może powstawać na tle kompleksów niższości. Źródłem ich tworzenia są zarówno czynniki organiczne, jak też środowiskowe. Do czynników organicznych, wywołujących powstanie kompleksów niższości, należy zaliczyć różne kalectwa, defekty fizyczne, niepełnowartościowe narządy zmysłowe. Wskutek posiadania wymienionych właściwości dany osobnik jest nieraz wysmiewany, przezywany przez rówieśników, co powoduje, że zaczyna on izolować się, aby uniknąć możliwych przykrości i upokorzeń. Czasem nawet wtedy, gdy nie zachodzą powyższe okoliczności, dziecko o subiektywnym poczuciu swej odmienności od kolegów unika z nimi kontaktów.

Tłem powstania kompleksów niższości mogą być również specyficzne warunki środowiskowe. Kompleks niższości może wytworzyć się u dziecka na tle braku właściwego ubioru, trudności materialnych w domu, niskiej pozycji społecznej rodziców. Wymienione warunki sprawiają, że dziecko czuje się obco w grupie, uważa, że jest „gorsze” od innych dzieci, że nie jest w stanie dorównać im pod jakimś względem.

Kończąc omawianie przyczyn zahamowania należy podkreślić, że działają one zazwyczaj łącznie. U ucznia zahamowanego występują zwykle pewne predyspozycje fizyczne, działa niekorzystny układ warunków środowiskowych, popełniane są wobec niego pewne błędy wychowawcze. Z tego względu analiza przyczyn zahamowania nie może ograniczać się do wykrycia jednej z nich, lecz powinna zmierzać do poznania całokształtu osobowości ucznia, jej różnych cech oraz czynników wpływających na ich powstanie.

Wyniki pracy szkolnej ucznia zahamowanego zależą w dużym stopniu od stosowanych wobec niego metod oddziaływania pedagogicznego. Zarówno rodzice, jak też nauczyciele powinni unikać w postępowaniu z nim zbytnej surowości, stosowania częstych i surowych kar fizycznych, hamowania i ograniczania jego aktywności i samodzielności. Wymaga to właściwego ukierunkowania całokształtu działalności wychowawczej szkoły i innych instytucji wychowawczych, jak też upowszechniania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej wśród rodziców, w celu zapobieżenia popełnianym przez nich błędom wychowawczym.

Jeśli powodem zahamowania jest występujący u dziecka kompleks niższości, wtedy należy dążyć do jego rozładowania. W tym celu należy chronić dziecko przed sytuacjami, w których kompleks ten jest aktywizowany i wzmacniany. Można to osiągnąć przez unikanie wypowiedzi pogłębiających istniejący kompleks niższości, przez oddziaływanie na zespół, który swym niewłaściwym zachowaniem się przyczynia się nieraz do wytworzenia się u danego ucznia kompleksu niższości.

Ważne znaczenie w pracy wychowawczej z uczniem zahamowanym posiada jego ogólna aktywizacja społeczna. Sprzyja jej wciąganie go do zbiorowego działania, do wspólnej pracy, nauki, zabawy. W ramach tych różnych form działalności pożądane jest przydzielanie danemu uczniowi

określonych funkcji i zadań do wykonywania. Początkowo powinny to być zadania łatwe, a równocześnie atrakcyjne; z biegiem czasu mogą one stawać się coraz trudniejsze i bardziej skomplikowane oraz rozszerzać na inne formy działalności.

W procesie aktywizacji społecznej należy stosować środki wychowawcze wpływające pobudzająco na daną jednostkę; są nimi różne formy pochwał i zachęt, które wzmacniają jej wiarę we własne siły i możliwości. Ucznia zahamowanego należy chwalić nawet za drobne osiągnięcia, wskazywać na jego walory. Szczególnie pozytywny wpływ wywierają pochwały w obecności rówieśników, gdyż sprzyja to polepszeniu się pozycji społecznej danej jednostki w zespole oraz przyczynia do zaspokojenia jej potrzeby uznania społecznego.

Ważne znaczenie posiada stwarzanie właściwych warunków przy odpytywaniu ucznia zahamowanego. Należy wtedy unikać atmosfery zdemotywowania, niepokoju, nerwowości, która ma tak ujemny wpływ na ten typ ucznia. Przy odpytywaniu go należy natomiast pozostawić mu chwilę czasu do namysłu, nie przynaglać do odpowiedzi, lecz pobudzać i zachęcać do niej. Taki sposób postępowania z uczniem zahamowanym może przyczynić się do przewyciężenia występujących u niego trudności w nauce, osiągnięcia przezeń pozytywnych ocen i dobrych postępów w pracy szkolnej.

Jak wynika to z treści niniejszego artykułu, między uczniami napotykanymi trudności w nauce zachodzą znaczne różnice typologiczne. Odmiennie przyczyny powodują powstanie trudności w nauce u ucznia o obniżonej sprawności umysłowej, ucznia leniwego, opóźnionego pedagogicznie i zahamowanego. Z różnic tych należy zdawać sobie sprawę wtedy, gdy mamy do czynienia z trudnościami w nauce, gdy staramy się określić ich genezę i znaleźć skuteczne środki przeciwdziałania im. Z tych względów wiedza dotycząca indywidualnych właściwości i typologii uczniów mających trudności w nauce jest niezbędna w pracy nauczycieli i wychowawców, umożliwiając im zastosowanie właściwych środków oddziaływania pedagogicznego.

ЗБИГНЕВ СКОРНЫ

ТИПОЛОГИЯ УЧЕНИКОВ ПРИЧИНЯЮЩИХ ТРУДНОСТИ В НАУКЕ

Выступающие среди учеников трудности в науке создают ряд общественных и хозяйственных потерей, связанных с ростом стоимости обучения, а также отсутствием соответственного количества квалифицированных специалистов. Они притягивают также за собой ряд приспособляющих расстройств, а также личных конфликтов связанных с отсутствием профессиональной квалификации, не-

стабилизированной жизненной ситуацией, уменьшением возможностей зарабатывать на жизнь.

Один из основных условий противодействия трудностям в науке является знакомство их причин. Учитывая их, можно выделить тип ученика со сниженной умственной исправностью, ленивого ученика, педагогически запаздавшего ученика, а также отсталого ученика.

Основной причиной трудностей в науке выступающих среди учеников пониженной умственной исправности, является низкий уровень развития определенных познавательных функций.

Значительное умственное недоразвитие на уровне дебилизма, имбецилизма и идиотизма затрудняет или совсем делает невозможным предпринять систематическое школьное обучение. Умственная неворотливость может быть причиной более слабой успеваемости в науке, однако не квалифицирует данного ученика в расположению в специальной школе или учреждении.

Ленивый ученик обнаруживает нормальный, а иногда даже высокий уровень общей умственной исправности; основной причиной выступающих у него трудностей в науке это неправильное отношение к труду и школьным обязанностям. Лениность может быть последствием возрастных процессов выступающих в период созревания, болезненных расстройств, сильных внешкольных заинтересованностей, отсутствия соответственной мотивировки, слишком больших или слишком малых требований предъявляемых ученикам.

Главной причиной трудностей в науке выступающих среди учеников педагогически опоздавших это недостатки и задолженность в пределе основных школьных знаний и умений. Они могут быть вызваны болезнью, прогулкой, бродяжничеством, сменой школы или учителя. Противодействие педагогическому замедлению заключается в пополнении существующих задолженностей и недостатков, предупреждение ему в систематической проверке запаса знаний учеников проведенной например при помощи тестов знаний.

Трудности в науке выступающие у остального ученика являются последствием своеобразных свойств построения его нервной системы а также возникающих на этой основе эмоциональных процессов. У этого рода ученика выступают иногда также определенные невротные расстойства и воспитательные трудности, которые принимают вид слишком большой боязливости и инклинации к изоляции.

В борьбе с трудностями в науке, которые выступают у остального ученика, важную роль играет создание своеобразной воспитательной атмосферы, поощрение и убеждение ученика в его возможности, общественная активизация.

ZBIGNIEW SKORNY

A TYPOLOGICAL STUDY OF DIFFICULT LEARNERS

Difficulties in learning, present in certain learners, cause a number of social and economic damages, connected with the increase in the expenses invested in teaching and the decrease in the number of qualified professionals. In addition, these difficulties result in maladjustment, personal conflicts connected with the lack of professional qualifications, unsettled position in life, and limited possibilities of earning.

One of the fundamental conditions to prevent difficulties in learning is a diagnosis of the causes. Taking them into consideration it is possible to distinguish several types of difficult learners: the learner with a lowered mental capacity, the lazy learner, the pedagogically retarded learner, and the arrested learner.

As regards learners with a lowered mental capacity, the main cause of troubles is a low level of their cognitive functions. A considerable underdevelopment at the level of morosity, imbecility, and idiocy makes any systematic work at school hard or impossible. Moderate feeble-mindedness may result in poor progress but does not qualify the learner for a special school or institution.

The lazy learner displays normal or even high level of general mental capacity; the main reason of his troubles in learning is his wrong attitude to his duties and the school work. Laziness may be a result of developmental processes in adolescence, of illness, of strong extra-curricular interests, of the lack of proper motivation, and of too high, or too small demands imposed on the learners.

As to pedagogically retarded learners, gaps in the fundamental knowledge and skills are the main reason of troubles. These gaps may result from illness, playing truant, wandering, change of schools or of teachers. Making up for the arrears and filling the gaps, are the effective ways to counteract pedagogical retardation. Preventing pedagogical retardation may be effected by systematic check-ups of the learners' knowledge by means of e. g. tests.

The troubles of the arrested learner result from specific features of the structure of his nervous system and the related emotional processes. This type of the learner is subject to specific types of neurosis, while his educational troubles often take the form of excessive shyness and a tendency to isolation. Proper educational atmosphere, encouragement and social activating are of utmost importance in handling educational troubles of such a learner.

ROLA MOTYWACYJNA OCENY SZKOLNEJ W PROCESIE UCZENIA SIĘ

Sprawiedliwa i trafna ocena osiągnięć uczniowskich to zagadnienie ważne i zarazem trudne. Stąd też jest ono przedmiotem licznych artykułów, opracowań książkowych oraz nie kończących się dyskusji wśród nauczycieli i rodziców. W publikacjach traktujących o ocenie szkolnej najwięcej miejsca poświęcono jej celowości, sposobom, a ostatnio także ustaleniu najtrafniejszych kryteriów i norm¹. Wypowiedzi na ten temat są bardzo skrajne, od przesadnego uznawania wartości i roli oceny, aż do całkowitego jej odrzucenia i negacji. Zdaniem wielu pedagogów (I. Alt-szuler, L. Bożowicz, H. Lindgren, W. Vier, Daniłow, W. Okoń, J. Pieter, I. Piński) kontrola i ocena szkolna są jednym z najważniejszych składników i ogniw procesu nauczania. Przy czym jedni podkreślają konieczność oceny ze względu na ucznia, inni zaś ze względu na nauczyciela. Tak np. K. Sośnicki jest zdania, że „ocena musi istnieć, bo bez niej nie ma nauczyciel przeglądu celowości i rezultatów swojej pracy”². Według innych pedagogów, a szczególnie radykalnych reformatorów wychowania w początkach XX wieku, należy znieść ocenę całkowicie. Przykładem mogą tu być zdecydowani reformiści w Niemczech, którzy grupowali się dokoła Oestreicha.

Problem oceny jest także aktualny i dziś. Nierzadko można spotkać się z opinią, że ocena „to nic innego tylko po prostu bat, którym nauczyciel popędza ucznia do nauki”³. Obiektywną wartość oceny podważa również Jan Konopnicki⁴. Badacz ten przeprowadził eksperyment polegający na sfotografowaniu wypracowań uczniów z klasy VI i rozesłaniu do oceny 6 nauczycielom z różnych części kraju. Spośród 39 prac aż 26 oceniono trzema różnymi ocenami, 11 dwoma, jedna praca otrzymała zarówno ocenę b. dobrą, dobrą, jak i niedostateczną i tylko jedną pracę ocenili wszyscy nauczyciele jednakowo. A zatem wartość wystawianych przez nauczycieli ocen jest więcej niż wątpliwa. Zdarza się i tak, że ci sami nauczyciele za te same prace w przypadku powtórnego ich sprawdzania dają różne stopnie.

W sytuacji, kiedy oceny nie zostały jeszcze zobiektywizowane, w pracy niniejszej nie podejmuje się próby rozwiązania tego problemu. Punktem dalszych rozważań będzie stwierdzenie J. Pietera, że „jakaś forma oceny

¹ S. Racinowski: Problemy oceny szkolnej. PZWS, Warszawa 1966, s. 28—30.

² K. Sośnicki: *Dydaktyka ogólna*. Księgarnia Naukowa, Toruń 1948, s. 331.

³ W. Jarecki: W sprawie promocji i oceny. *Wychowanie* 1965, nr 9.

⁴ J. Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko*. Warszawa 1959, s. 27.

wiadomości i sprawności ludzkich musi z wielu względów istnieć i że prawdopodobnie zawsze będzie istniała”⁵. Pozostawiając te kwestie na uboczu, w rozważaniach naszych skoncentrujemy się wyłącznie na zagadnieniu roli oceny jako zewnętrznej pobudki wywierającej określony dodatni lub ujemny wpływ na uczenie się dzieci szkolnych. Innymi słowy: rozważać będziemy, kiedy i przy spełnieniu jakich warunków ocena staje się motywem uczenia się, a więc środkiem podnoszenia wiedzy ucznia i środkiem wychowawczego oddziaływania, a w jakich warunkach jest czynnikiem demobilizującym. Interesować nas będzie także i to, jaką rolę spełnia ocena w takich dziedzinach uczniowskiej działalności, jak dążenie do uzyskania uznania lub pochwały, zdobycie wysokiej pozycji w gronie kolegów lub pragnienie zrealizowania swoich planów życiowych. Może to być chęć dostania się do odpowiedniego typu szkoły lub zapewnienia sobie promocji do następnej klasy. W analizie roli oceny jako zewnętrznego bodźca uczenia się nie możemy pominąć okoliczności, że w różnych okresach życia dziecka spełnia ona różną rolę. Obserwacje i rozmowy z najmłodszymi uczniami wykazują, że dla większości dzieci, w początkowym okresie nauczania, jakościowa strona oceny nie posiada jeszcze istotnego znaczenia. Zdaniem Bożowicz (1951 r.)⁶ uczniowie klasy I pragną otrzymywać różne oceny niezależnie od ich wartości, najważniejsze, by było ich dużo i by postawione były kolorowym ołówkiem. Dla pierwszoklasisty każda postawiona przez nauczyciela ocena jest odniesionym sukcesem i wyrazem uznania. Im ocen tych jest więcej, tym uczeń czuje się bardziej ważny i głębiej przekonany o wartości swoich osiągnięć. Uczniowie klasy I nie zawsze wiedzą, za co postawiono im dobrą lub złą ocenę. Twierdzenie to doskonale ilustruje podany przez zespół badaczek radzieckich przykład: „Pewnego razu zauważyliśmy, jak mały chłopiec z pierwszej ławki odwrócił się do sąsiada i pokazując kartkę z jedną czwórką i dwiema trójkami z zapalem chwalił się: Mam trzy stopnie, a ty tylko dwa. Kolega, który miał dwie piątki, poczuł się urażony, ale nie dając za wygraną powiedział: Mnie też jeszcze postawią”⁷. A zatem nie jakość, ale ilość ocen decyduje u pierwszoklasisty o jego sukcesach i zajmowanej pozycji ucznia. Dzięki otrzymywanym stopniom dzieci chcą coś znaczyć w oczach otoczenia i robić to, co jest ważne nie tylko dla nich, ale także i dla dorosłych. Liczne obserwacje pozwalają wyciągnąć wniosek, że uczniowie klasy pierwszej często nie zdają sobie sprawy ze związku, jaki zachodzi między znaczeniem oceny a wynikami ich pracy.

W klasach II, III i IV stosunek uczniów do oceny ulega zasadniczej zmianie. W tym okresie dużym powodzeniem cieszą się piątki i czwórki.

⁵ J. Pieter: Nowe sposoby egzaminowania. Wiedza — Zawód — Kultura, Kraków 1948, s. 15.

⁶ L. I. Bożowicz, W. G. Morozowa, L. S. Sławina: Psychologiczkiej analiz znaczenia otmetki kak motiwa uczebnoj diejatielnosti szkolnikow. IAWP RSFSR, Wypusk 36, 1951, s. 106.

⁷ L. I. Bożowicz, tamże, s. 107.

Bez przesady powiedzieć można, że uczniowie młodszych klas uczą się dla dobrych i bardzo dobrych ocen, by w ten sposób zaimponować kolegom, rodzicom i nauczycielom. Dobry uczeń w opinii kolegów to ten, który nie ma ocen dostatecznych.

Inaczej zgoła wygląda sprawa w klasach starszych szkoły podstawowej. Poczynając od klasy V. wwyż, uczniowie podchodzą do nauki szkolnej jako do obowiązku, i to nie zawsze najprzyjemniejszego, a ocenę uważają za rodzaj zapłaty, powodzenia, a rzadziej uznania. U większości z nich pojawia się krytyczny stosunek do swoich możliwości wynikających z porównania własnych osiągnięć z osiągnięciami innych kolegów, a także z próby określenia swojego miejsca w klasie. Stąd też większość uczniów starszych klas zadawała się pozycją średniego ucznia, a tylko niewielki procent (około 18%) ubiega się o miano dobrego i b. dobrego ucznia⁸. Przytoczone opinie psychologów radzieckich znajdują potwierdzenie również w naszych badaniach. Zanim jednak przejdziemy do ich omówienia, najpierw przyjrzyjmy się warunkom i atmosferze przeprowadzonego przez nas eksperymentu.

Jak już zaznaczyliśmy na wstępie, jego celem było zamierzone dążenie do wyjaśnienia:

1. Jaka rolę odgrywa ocena szkolna jako bodziec mobilizujący uczniów do nauki szkolnej?

2. Jaki rodzaj kontroli i oceny wpływa bardziej mobilizująco na wyniki nauczania:

- a) systematyczna kontrola i „ostra” ocena (zanizowana),
- b) łagodna kontrola i pobłażliwa ocena (zawyżona) czy też
- c) kontrola i ocena względnie umiarkowana (dotychczas stosowana przez nauczyciela).

Eksperymentem objęto trzy równoległe klasy VI, w których uczył ten sam nauczyciel. Jako materiał rzeczowy posłużył dział fizyki „o ciepłe”. Po przerobieniu pewnej jego partii we wszystkich trzech klasach przeprowadzono sprawdzian wiadomości celem ustalenia równoważności klas. W wyniku punktowania każdej odpowiedzi z trzech równoległych klas wybrano po 33 uczniów stanowiących trzy grupy o tej samej sumie 276 punktów. Wiadomości kontrolowano 3 razy w odstępach 3-tygodniowych z zachowaniem tych samych rygorów. W klasie VI^a oceniano uczniów bardzo ostro, nie szczędząc dużej ilości ocen niedostatecznych. Nauczyciel wymagał odpowiedzi bardzo ścisłych, na każdej lekcji fizyki kontrolował zeszyty, a część z nich zabierał do sprawdzenia do domu. Zwracał dużą uwagę na jakość pisma, czystość i staranność odrabianych prac. Za niewielkie choćby usterki lub braki w wiadomościach stawiał oceny niedostateczne, z wpisaniem ich do dzienniczka ucznia.

⁸ L. I. Bożowicz, W. G. Morozowa, L. S. Siawina: Psychologiczkiej analizy znaczenia otmetki kak motiwa uczebnoj diejatelnosti szkolnikow. Izwestija Akademii Pedaagogicznych Nauk RSFSR, Wypusk 36, 1951, s. 106—108.

W klasie VI^c odpowiedzi uczniów oceniano b. liberalnie. Przy sprawdzaniu wiadomości nauczyciel odpytywał przeważnie ochotników i nie przywiązywał większej uwagi do drobnych usterek i nieścisłości, nie zwracał również uwagi na niestarannie prowadzone zeszyty. W przypadku gdy uczeń nie miał odrobionego zadania domowego, nie otrzymywał oceny niedostatecznej, a nawet nie musiał się z tego tłumaczyć⁹. Jediną karą było polecenie nauczyciela, by zaległa praca była odrobiona i okazana na następnej lekcji. Za każde względnie dobrze odrobione zadanie uczeń otrzymywał dobrą lub bardzo dobrą ocenę, z wpisaniem jej do zeszytu lub do dzienniczka ucznia.

W klasie kontrolnej, tj. VI^b, żadnych zmian nie wprowadzono i starano się unikać wszelkich skrajności.

W każdym sprawdzianie wiadomości stosowano tę samą zasadę, to jest 5 pytań i punktację odpowiedzi. Za bezbłędną odpowiedź na jedno pytanie uczeń otrzymywał „2” punkty, za odpowiedź częściowo błędną lub niekompletną „1” punkt i za odpowiedź złą „0” punktów. W sumie każdy uczeń za bezbłędne rozwiązanie testu wiadomości mógł uzyskać 10 punktów. Kończącym etapem eksperymentu było obliczenie i zestawienie uzyskanych przez poszczególne klasy punktów. Otrzymane wyniki ilustruje niżej zamieszczona tabela:

ZESTAWIENIE WYNIKÓW EKSPERYMENTU

Kl.	Ilość uczniów	Sprawdzian I		Sprawdzian II		Sprawdzian III		Rodzaj oceny
		Glob. ilość punktów	średnia na 1 ucznia	Glob. ilość punktów	średnia na 1 ucznia	Glob. ilość punktów	średnia na 1 ucznia	
VI ^a	33	276	8,3	283	8,6	238	7,2	ostra
VI ^b	33	276	8,3	286	8,7	307	9,3	normalna
VI ^c	33	276	8,3	280	8,4	258	7,8	liberalna

Jak wynika z zamieszczonej tabeli, największą ilość punktów w obydwu sprawdzianach kontrolnych, tj. II i III, uzyskala klasa kontrolna. Przypomnijmy, że w klasie tej unikano jakichkolwiek skrajności, zarówno w kierunku nadmiernego liberalizmu, jak i zbytniego nacisku. W klasie VI^c, gdzie stosowano kontrolę i ocenę liberalną, obserwuje się gorsze wyniki w porównaniu z sytuacją wyjściową o 0,5 punktu na jednego ucznia. W klasie VI^a (ocenianej ostro) wyniki pogorszyły się o 36 punktów, co w przeliczeniu na jednego ucznia wynosi 1,1 punktu. W klasie tej w porównaniu z wynikami otrzymanymi przez klasę kontrolną różnica na niekorzyść klasy ostro ocenianej osiągnęła aż 69 punktów. Z tego

⁹ Nie może budzić wątpliwości takie założenie badań, skoro wiadomo z góry, iż takie postępowanie nauczyciela dobrych rezultatów nie da i że skazuje ono uczniów na niepowodzenia w nauce (Red.).

wynika, że przesadnie rygorystyczne traktowanie uczniów nie dało pożądaných rezultatów. Jeśli do tego doda się jeszcze „oziębienie” stosunków uczuciowych pomiędzy klasą i nauczycielem oraz „zamknięcie się klasy w sobie”, to staje się przekonywujące, że stosowanie rygorystycznych metod kontroli i oceny uczniów praktykowane przez jednego nauczyciela nie daje dobrych rezultatów. Mniej korzystnie od klasy kontrolnej wypadła także klasa VI^c traktowana liberalnie, gdzie obok pogorszenia się wyników zaobserwowano poważne rozluźnienie dyscypliny. Już po dwóch tygodniach trwania eksperymentu uczniowie klasy VI^c znacznie częściej niż w okresie przedeksperymentalnym spóźniali się na lekcje, zapominali zeszytów, rozmawiali podczas zajęć, a nieraz do szkoły bez odrobionej pracy domowej. Po 6 tygodniach trwania eksperymentu większość uczniów nie traktowała lekcji fizyki poważnie. Zapominanie zeszytów, książek, częste pisanie w zeszytach ołówkiem stało się czymś normalnym. Najkorzystniej wypadła klasa kontrolna, w której uniknięto wszelkich skrajności.

Na tym kończymy omawianie niniejszego eksperymentu, nie wyciągając z niego zbyt daleko idących wniosków. Sprezycowaniem bliższych wniosków zajmiemy się po zestawieniu wyników eksperymentu z danymi uzyskanymi przy pomocy innych metod.

W celu głębszego uzasadnienia roli oceny jako bodźca mobilizującego uczniów do nauki-szkolnej obecnie zajmiemy się analizą danych uzyskanych na drodze obserwacji poczynionych przez nauczycieli oraz opinii rodziców i uczniów.

Na trzecie pytanie arkusza ucznia, piąte pytanie kwestionariusza ucznia

Środowisko	W świetle wypowiedzi	Dziewczęta	Chłopcy	Razem	Pochodzenie społeczne			Ogółem badanych	Nr pytania ark. i kwest.	Korelacja	Uwagi
					Intel.	Robot.	Chłopskie				
miejskie	n-li	23 9,3	18 7,3	41 16,6	18 7,3	23 9,3	—	246	3		
	uczniów	48 12,5	24 6,2	72 18,7	42 11,2	30 7,8	—	383	5		
	rodzic.	54 11,1	22 4,5	76 15,7	44 9,09	32 6,6	—	484	7		
wiejskie	n-li	19 8,8	9 4,2	28 13,08	—	18 8,4	10 4,6	214	3		
	uczniów	34 9,06	19 5,06	53 14,01	3 0,8	24 6,4	26 6,8	375	5		
	rodzic.	20 5,4	26 7,0	46 12,4	6 1,6	24 6,4	16 4,3	370	7		

i siódme pytanie kwestionariusza dla rodziców: „Co najbardziej zachęca uczniów do nauki szkolnej?” — otrzymałem odpowiedź: dobra lub bardzo dobra ocena z przedmiotu. Opinię tę potwierdzili zarówno nauczyciele, rodzice, jak i uczniowie. W jakim stopniu badani zaakcentowali rolę „wysokiej” oceny jako bodźca mobilizującego do nauki, obrazuje nam zamieszczona na str. 438 tabela.

Z danych zawartych w niniejszej tabeli wynika, że dobra i bardzo dobra ocena nie jest przedmiotem dążeń zbyt dużej ilości uczniów. Wśród badanych pochodzenia miejskiego wysoką ocenę jako jeden z bodźców uczenia się wybrało 18,7% uczniów, w tym 12,5% dziewcząt i 6,2% chłopców. Jeszcze mniej korzystnie wypadła dobra i bardzo dobra ocena u dzieci ze środowiska wiejskiego. Te ostatnie zwróciły na nią uwagę tylko w 14,01%, przy czym mniej korzystnie wypadły tu dziewczęta od swoich koleżanek z miasta o 3%. Potwierdzenie danych zawartych w wypowiedziach dzieci znajdujemy także u nauczycieli i rodziców. Nauczyciele miejscy wypowiedzieli się za motywacyjną rolę wysokiej oceny w 16,6%, więcej zaś w 13,08%. Podobnego zdania są także rodzice.

Z przytoczonych wyżej danych wynika, że uczniowie ze środowiska miejskiego bardziej sobie cenią dobre i bardzo dobre oceny od swoich kolegów ze wsi. Z tego można wnioskować, że albo łatwiej dają sobie radę w nauce, a tym samym mają większe szanse na uzyskanie dobrych ocen, albo wyraźniej dostrzegają zależność swoich planów życiowych od otrzymywanych stopni. Słuszność takich przypuszczeń potwierdzają również arkusze ocen, w których uczniów „dużo osiągniętych”¹⁰ jest przeciętnie o 8% więcej w mieście niż na wsi. Wyższa jest także w mieście średnia arytmetyczna ucznia „dużo osiągniętego” od 0,2 do 0,3 punktu. Przypuszczenia te znajdują potwierdzenie w wolnych wypracowaniach uczniowskich, w których dzieci z miasta mocniej akcentują potrzebę zdobycia atrakcyjnego zawodu od dzieci wiejskich. Oto przykłady: 12-letni chłopiec (24) pochodzenia robotniczego pisze: „uczę się dlatego, żeby w przyszłości zostać inżynierem. Ale inżynier musi dużo umieć i dlatego ten, kto chce być inżynierem, musi mieć same piątki”. 13-letnia dziewczynka (75) pochodzenia inteligenckiego: „uczę się, bo chcę przynosić do domu same piątki i czwórki. Tylko na czwórkach i piątkach będę mogła skończyć ogólniak, a później zapewnić sobie drogę do upragnionego zawodu lekarza. Kto się źle uczy, nie może być przyjęty na Akademię Medyczną w Gdańsku”. Chłopiec lat 14 (22) pochodzenia inteligenckiego (syn pracownika naukowego): „uczę się, ponieważ od tego, co skończę, zależeć będzie w przyszłości moje stanowisko i poważanie. Aby w życiu dostać się jedynie do szkoły zawodowej”. Dość często badani wyrażali pragnienie uzyskania wysokich not w celu sprawienia przyjemności ro-

¹⁰ Uczeń „dużo osiągnięty” to taki, którego średnia arytmetyczna za ostatnie dwa lata nauki szkolnej wynosi więcej niż „4” (db.)

dzicom lub z chęci otrzymania nagrody. Dziewczynka lat 12 z klasy VI (33) pochodzenia robotniczego: „uczę się dlatego, bo nie lubię być dwójkową uczennicą. Jak przyniosę do domu dobry stopień, to rodzice się cieszą, a nawet coś ładnego kupią”. Chłopiec lat 11 pochodzenia robotniczego z klasy V (35): „ja za każdą piątkę dostaję od taty 5 złotych. Na koniec roku, jak nie będę miał trójek, to otrzymam młodzieżówkę (rower)”.

Stosunkowo rzadko można stwierdzić, aby uczniowie pragnęli wysokich ocen dla samej przyjemności posiadania czwórki lub piątki. Prawie zawsze bardzo dobra ocena uważana jest za środek do osiągnięcia celu, a nie jako cel sam w sobie. Na podstawie danych zawartych w tabeli, jak również wolnych wypracowań uczniowskich możemy stwierdzić, że: 1) „wysoka” ocena jest jednym z istotnych bodźców mobilizujących poważny procent uczniów do większego wysiłku, gdyż 2) wielu uczniów traktuje ją jako środek do realizacji przyszłych planów życiowych, a 3) niektórzy wiążą z nią nadzieję na otrzymanie nagrody. Pewien niepokój budzić może fakt, że nie jest ona przedmiotem marzeń większości badanych uczniów, lecz zaledwie 18,7% dzieci miejskich i 14,01% wiejskich.

Ocena niedostateczna jako bodziec uczenia się

Wśród zewnętrznych bodźców uczenia się dzieci szkolnych ważne miejsce zajmuje ocena niedostateczna. W przeprowadzanych przez nas badaniach bodziec ten wystąpił w znacznie większym nasileniu niż ocena dobra i bardzo dobra.

Na pytanie 7 i 14 arkusza ucznia, 6 i 7 kwestionariusza ucznia oraz 8 i 9

Środowisko	W świetle wypowiedzi	Dziewczęta	Chłopcy	Razem	Pochodzenie społeczne			Ogółem przebadanych	Nr kolejny pytania
					Intei.	Rob.	Chłopskie		
miejskie	na-li	62 24,0	52 22,3	114 46,3	32 12,3	82 34	—	245	7 i 14
	uczn.	45 16,3	68 24,7	113 41,0	69 25,09	44 16	—	275	6 i 7
	rodzic.	60 12,3	85 17,5	145 29,9	52 10,7	93 19,2	—	484	8 i 9
wiejskie	na-li	77 35,5	44 20,5	121 56,5	—	30 14,02	91 42,5	214	7 i 14
	uczn.	105 28	114 30,4	219 58,4	11 2,9	73 19,2	136 36,2	375	6 i 7
	rodzic.	32 8,6	46 12,4	78 21,08	—	25 6,7	53 14,3	370	8 i 9

pytania kwestionariusza dla rodziców dotyczące reakcji uczniów na ocenę niedostateczną uzyskaliśmy od 21,08% do 58,4% odpowiedzi utrzymywanych w następującym tonie. U uczniów: „Zabieram się do solidnej nauki”, „Dopiero wtedy jak otrzymam dwóję, to wiem, że muszę się uczyć, by nie zostać na drugi rok w tej samej klasie”, „Zabieram się do nauki i tak długo uczę się, aż poprawię otrzymaną dwóję”. Podobne wypowiedzi spotykamy także u nauczycieli i rodziców: „Dla niego dwójka to jedyny środek, który może zachęcić do nauki”, „Uczy się dopiero wtedy, gdy zorientuje się, że może pozostać na drugi rok w tej samej klasie” itp.

Słowem: przekonanie o mobilizującej roli oceny niedostatecznej potwierdzają wszystkie badane grupy. Dane liczbowe dotyczące tego zagadnienia przedstawia na str. 440 zamieszczona tabela:

Z tabeli tej wynika, że mobilizujący wpływ określonej oceny na uczucia i wolę ucznia jest możliwy do uzyskania nie tylko przy ocenach dobrych i bardzo dobrych, ale też i przy ocenach niedostatecznych. Na 275 uczniów ze środowiska miejskiego 113 oświadczyło, że otrzymana ocena niedostateczna zmobilizowała ich do większego wysiłku. W środowisku wiejskim procent ten był jeszcze wyższy i osiągnął 58,4. Z danych tych wypływa wniosek, że gdzie indziej powinniśmy szukać przyczyn, od których zależy mobilizujący wpływ oceny na wyniki nauczania niż w samym fakcie, czy ocena ta jest pozytywna, czy negatywna. Wiadomo bowiem, że jednego ucznia bardziej mobilizuje ocena bardzo dobra, a innego niedostateczna. Z wypowiedzi uczniów wynika, że zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim otrzymane przez uczniów oceny niedostateczne traktowane są z całą powagą i odpowiedzialnością, przy czym bardziej lękają się ocen niedostatecznych uczniowie wiejscy. Dla 58,4% spośród badanych ocena niedostateczna jest jednym z istotnych bodźców mobilizujących do uczenia się. Warto także zauważyć, że na 58,4% badanych pochodzenia wiejskiego aż 36,2% przypada na dzieci chłopskie. Równie duże znaczenie mobilizującej roli oceny niedostatecznej przypisują nauczyciele wiejscy, którzy stanowią 56,5%. Na trzecim miejscu uplasowali się nauczyciele miejscy (46,3%). Najmniejsze znaczenie mobilizujące ocenie niedostatecznej przypisali rodzice ze środowiska wiejskiego (21,8%).

W stosunku do płci nie zarysowały się istotne różnice. W opinii jednych grup nieznacznie dominują chłopcy, w innych zaś dziewczęta. Dość istotną rozbieżność w poglądach na rolę oceny niedostatecznej dało się zauważyć w poszczególnych grupach społecznych. Najbardziej wrażliwe na „dwóję” okazały się dzieci pochodzenia chłopskiego, na drugim miejscu robotniczego, i dopiero na trzecim dzieci z rodzin inteligentkich. Wydaje się, że jest to zjawisko normalne, jeśli weźmie się pod uwagę, że najczęściej kar cielesnych za złe postępy w nauce otrzymują dzieci chłopskie, mniej robotnicze, a najmniej inteligentkie. O tym, że dzieci chłopskie za złe wyniki w nauce otrzymują kary cielesne, informują nas w swoich wypracowaniach: Dziewczynka lat 12 z klasy VI (101): „Uczę się dlatego, bo bardzo

boję się tatusia, żebym nie dostała lania. Mama i tatuś powtarzają mi zawsze, żebym się uczyła, bo jak nie będę się uczyła, to dostanę lanie". Chłopiec z klasy VI lat 13 (107) pisze: „Uczę się dlatego, aby nie otrzymać dwóji. Jak przyniosę do domu dwóję, to tato lub mama mnie zbije”. Chłopiec z klasy VII lat 14 (111): „Ja uczę się dlatego, żebym nie dostał dwójki, bo za dwójkę mama na mnie krzyczy i jeszcze dlatego się uczę, żebym zdał do następnej klasy, bo jak nie zdam, to też dostanę lanie”. Dziewczynka lat 13 z klasy VI pochodzenia robotniczego: „Uczę się, żeby zrobić przyjemność sobie i rodzicom. Nie lubię dostawać dwójek, bo boję się rodziców. Gdy otrzymam dwóję, to zawsze dostanę pasem lub za włosy”. Kara cielesna jako „zapłata” za złą ocenę stosowana jest także w rodzinach robotniczych i inteligenckich, przy czym rodzice reprezentujący wyższy poziom kulturalno-umysłowy częściej za złe wyniki stosują pozbawienie wolności, moralizują lub nie pozwalają dzieciom uczestniczyć w zabawach koleżeńskich.

Z analizy przedstawionych danych wynika, że ocena niedostateczna jest bodźcem podwójnie mobilizującym uczniów do nauki. W wypadku otrzymania oceny niedostatecznej uczeń stara się ją poprawić. W sytuacji zagrożenia dwóją działa ona profilaktycznie, by nie dopuścić do jej otrzymania. Nie wynika z tego jednak, że ocena niedostateczna jako bodziec mobilizujący do nauki winna być jak najczęściej stosowana — przypuszczenia takie rozpraszają odpowiedzi uzyskane na to samo pytanie, które dotyczyło demobilizującej roli oceny niedostatecznej.

OCENA NIEDOSTATECZNA JAKO BODZIEC DEMOBILIZUJĄCY UCZNIÓW DO NAUKI

Środowisko	W świetle wypowiedzi	Dziewczęta	Chłopcy	Razem	Pochodzenie społeczne			Ilość badanych	Nr. pytania	Korelacje
					Intel.	Robotn.	Chłops.			
miejskie	na-li	10 4	28 11,2	38 15,2	16 6,4	22 8,8	—	245		
	uczni.	21 5,5	25 6,5	46 12	21 5,5	25 6,5	—	383		
	rodzic.	36 7,4	42 8,7	78 16,1	32 6,6	46 9,5	—	484		
wiejskie	na-li	17 8,0	41 19,1	58 27,1	20 9,3	14 6,6	24 11,2	214		
	uczni.	22 5,9	48 12,8	70 18,7	28 7,5	20 5,3	22 5,9	376		
	rodzic.	25 6,8	64 17,3	89 24,1	25 6,8	34 9,2	30 8,1	370		

Obok danych utrzymujących, że ocena niedostateczna pobudza uczniów do wysiłku, uzyskaliśmy pewien procent wypowiedzi świadczących o demobilizującej roli „dwóji”. Problem ten ilustruje zamieszczona na str. 442 tabela:

Przy rozpatrywaniu danych tej tabeli przypomina nam się stosunek badanych do oceny bardzo dobrej. Tam dla 18,7% uczniów miejskich ocena bardzo dobra była bodźcem mobilizującym do nauki, tu zaś dla 12% przedstawicieli tego środowiska ocena niedostateczna jest czynnikiem demobilizującym. Jeszcze większa zbieżność wyników daje się zaobserwować w środowisku wiejskim, gdzie 14,01% uczniów mobilizuje do nauki ocena b. dobra i dobra, a 18,7% demobilizuje ocena niedostateczna. Najkorzystniej wypadły porównania wypowiedzi nauczycieli i rodziców, gdzie różnice niezgodności co do mobilizującej roli oceny b. dobrej i demobilizującego oddziaływania przysłowiowej „dwóji” wahają się w granicach od 1,4% u nauczycieli miejskich do 0,4% u rodziców z tegoż środowiska.

Znacznie większe różnice uwidoczniły się w wypowiedziach przedstawicieli środowiska wiejskiego. Na wsi w świetle wypowiedzi nauczycieli tylko 13,8% mobilizuje ocena b. dobra, ocena niedostateczna demobilizuje aż 27,1%, według rodziców stosunek ten przedstawia się jeszcze mniej korzystnie: 12,4% mobilizuje, 24,1% demobilizuje. Wyniki te znajdują częściowo potwierdzenie w arkuszach ocen. Na wsi uczniowie posiadają znacznie więcej ocen dostatecznych, w mieście zaś bardzo dobrych, dobrych i niedostatecznych.

Z powyższego porównania wynika, że mniej więcej tyle samo uczniów pragnie otrzymywać wysokie oceny, ile przeżywa rozczarowanie z tytułu otrzymania ocen niedostatecznych. Procent tych uczniów sięga 18. Dla pozostałych 82% najkorzystniejsza jest ocena dostateczna. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że o ile na dobrej i b. dobrej ocenie zależy niezbyt dużemu procentowi badanych, to ucieczka przed oceną niedostateczną jest dość powszechna i sięga około 58% badanych.

Jak wyżej wykazaliśmy, ocena niedostateczna często pociąga za sobą karę cielesną lub niebezpieczeństwo pozostania na drugi rok w tej samej klasie.

U większości osób otrzymujących ocenę niedostateczną jest ona połączona z pewnym niepokojem lub nawet lękiem. Niepokój płynący z obawy przed możliwością otrzymania oceny niedostatecznej może okazać się twórczy. Zdaniem H. Lindgrena: „Niepokój, który sprawia, że uczniowie stają się bardziej recepcyjni przy uczeniu się, jest niepokojem normalnym, który pomaga, zachęca do nabycia umiejętności społecznych, łagodzi stosunki międzyludzkie. Dzieci, które nie przeżywają takiego niepokoju, nie dbają o prawa i uczucia innych, ignorują wszelkie dalsze konsekwencje swego zachowania się”¹¹. Natomiast nadmiar niepokoju wyraźnie prze-

¹¹ H. C. Lindgren, tamże, s. 258.

szkadza w uczeniu się. Dziecko bite za otrzymaną dwójkę lub łajane za słabszy stopień, nawet ucząc się rzeczy, które je interesują i nie sprawiają większych trudności, myśli przede wszystkim, by nie otrzymać kary, proces opanowywania wiedzy spycha wówczas na plan drugi.

Wydaje się, że z takim nadmiernym niepokojem przechodzącym w lęk mieliśmy do czynienia w jednej z klas naszego eksperymentu. Rygorystyczny stosunek nauczyciela do uczniów połączony z dużą ilością ocen niedostatecznych, i to nie zawsze uzasadnionych, przyczynił się do tego, że wyniki nauczania w klasie VI^a uległy znacznemu pogorszeniu w stosunku do równoważnych klas traktowanych łagodnie. Niczym innym tylko tym trzeba też tłumaczyć pozorną sprzeczność, jaka dała się zauważyć pomiędzy opiniami badanych grup na temat dużej roli oceny niedostatecznej jako bodźca mobilizującego uczniów do nauki a niskimi wynikami, jakie uzyskaliśmy w klasie ocenianej w sposób bardzo rygorystyczny. Z obserwacji wynika, że klasa eksperymentalna VI^a czuła się zagrożona.

Gunter Beier na podstawie przeprowadzonego eksperymentu stwierdził, że: „jednostki, które znajdują się w sytuacji groźnej i przeżywają silny niepokój, wykazują utratę zdolności »abstrakcyjnych«, czyli tracą giętkość funkcji intelektualnych”¹². Przed nadmiarem niepokojem w uczeniu się przestrzega także T. Tomaszewski w następującym sformułowaniu: „oczekiwanie na niebezpieczną sytuację łączy się często z silniejszymi objawami dezorganizacji niż sama sytuacja, której się człowiek obawia”¹³. Silny niepokój przed oceną niedostateczną wzmacnia się szczególnie wówczas, gdy uczniowie są straszani perspektywą powtarzania klasy, otrzymania kary cielesnej lub opinią złego ucznia w oczach klasy i nauczyciela. Niepokój ten może być częściowo lub całkowicie wyeliminowany, jeśli ocena zostanie pozbawiona charakteru przypadkowego i subiektywnego, zależnego od temperamentu i złego lub dobrego nastroju nauczyciela, a stanie się obiektywnym środkiem do określenia wyników nauczania, jeśli lęk, który ogarnia ucznia każdorazowo przed spodziewaną i wystawianą oceną zostanie zastąpiony inną formą oceny, w której uczeń sam będzie mógł krytycznie ustosunkować się do swoich wiadomości i nie będzie miał pretensji do nauczyciela, że go niesprawiedliwie ocenił, gdyż będzie się czuł twórcą swoich ocen. Perspektywę takiej oceny stwarzają dobrze opracowane teksty wiadomości dla każdego poziomu i przedmiotu nauczania. Ciekawe badania na ten temat przeprowadził Stanisław Kosiński¹⁴.

Z tego, cośmy wyżej powiedzieli, wynika, że ocena niedostateczna ma szerszy zasięg oddziaływania na uczniów niż dobra i bardzo dobra. Możemy z tego wnioskować, że poważny procent badanych uczniów (21,08% wg opinii rodziców miejskich do 58,4% wg opinii uczniów wiejskich) nie

¹² Cytuję wg H. C. Lindgren: Psychologia wychowawcza w szkole. PZWS, Warszawa 1962, s. 259.

¹³ M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 239.

¹⁴ S. Kosiński: Ocena wyników nauczania. *Wychowanie* 1966, nr 16.

uczy się z potrzeby osiągnięcia wysokich not ani też z chęci błyszczenia w gronie kolegów czy w domu rodzinnym, ale przede wszystkim z obawy przed pozostaniem na drugi rok w tej samej klasie lub z lęku przed ewentualnymi niemiłymi następstwami grożącymi ze strony rodziców, w formie pozbawienia przyjemności lub wymierzenia kary cielesnej. Większość uczniów lęka się oceny niedostatecznej, a tylko 18,7⁰/o liczy na uzyskanie wysokich not.

Na nasuwające się pytanie: „Na jakie oceny liczy pozostała większość badanych dzieci?” odpowiedzi udzielają nam sami uczniowie w przeprowadzonej z nimi rozmowie psychologicznej. Zapytany przez eksperymentatora Janusz M., lat 13, syn nauczyciela: „Jakich ocen spodziewasz się na świadectwie?” — odpowiedział — „dostatecznych”.

Eks. — „Dlaczego spodziewasz się najwięcej ocen dostatecznych?”

U. — „Dlatego, że takie będę miał”.

Eksp. — „A dlaczego nie starasz się, byś miał czwórki, a może nawet piątki?”

U. — „Dlatego, że na czwórki i piątki trzeba się dużo uczyć, a mnie nie zawsze się chce siedzieć nad książkami, a poza tym żeby mieć piątki, to trzeba zawsze wszystko umieć, a na trójkę to jak popadnie”.

Eksp. — „Jak sądzisz, jaka ocena jest dla ucznia najbardziej wygodna?”

U. — „Uważam, że trójka, bo i na trójkach można skończyć szkołę i mniej się napracować”.

Inny przykład: Maria L. uczennica klasy VII, córka stolarza.

Eksp. — „Jakich ocen spodziewasz się najbardziej na świadectwie?”

U. — „Dostatecznych”.

Eksp. — „Dlaczego spodziewasz się najwięcej ocen dostatecznych?”

U. — „To nie ode mnie zależy”.

Eksp. — „A od kogo to zależy, jak sądzisz?”

U. — „Od tego, że nie mam zdolności do matematyki, chemii i rosyjskiego”.

Uczeń z klasy VII, syn robotnika (21), lat 14.

Eksp. — „Jakich ocen spodziewasz się najwięcej na świadectwie?”

U. — „Same tróje i czwórka ze sprawowania”.

Eksp. — „Dlaczego będziesz miał same tróje?”

U. — „Dlatego, że słabo się uczę”.

Eksp. — „Czy nie możesz uczyć się lepiej?”

U. — „Może bym i mógł, ale nie zawsze mi się chce”.

Eksp. — „A czy chciałbyś mieć same czwórki i piątki?”

U. — „Tak”.

Eksp. — „To dlaczego nie starasz się, byś miał dobre stopnie?”

U. — „Nieraz chciałem mieć czwórki, ale coś mi nie wychodziło, bo nie zawsze umiem odrobić prace domowe i nie zawsze starczy mi czasu na wszystkie lekcje”.

Eksp. — „Czy masz zamiar uczyć się dalej po skończeniu szkoły podstawowej?”

U. — „Tak, wybieram się do zawodówki (chodzi o zasadniczą szkołę zawodową)”.

Przekonanie, że ocena dostateczna w zupełności wystarcza i nie warto się wysilać na czwórkę lub piątkę, jest opinią około 39,0% uczniów miejskich i 45,3% uczniów ze środowiska wiejskiego. Dane te świadczą o bardzo wygodnej i praktycznej, ale mało pocieszającej postawie badanych uczniów w stosunku do nauki szkolnej. Jest to niejednokrotnie wyraz bezradności wynikający z samouświadomienia sobie niedostatecznych zdolności lub wzrostu krytycyzmu, jaki rodzi się w okresie dojrzewania. Nierzadko jest to także niechęć do nauki lub brak odrobiny silnej woli. „Mógłbym mieć lepsze oceny, ale nie zawsze chce mi się uczyć”.

Ponadto należy dodać, że w klasach starszych szkoły podstawowej ocena przestaje być sprawą indywidualną, a zaczyna nabierać charakteru społecznego. Jeśli klasa jest dobrze „prowadzona” i większość uczniów ma poważne aspiracje i plany na przyszłość, to wysoka ocena jest należycie doceniana, jeśli zaś opinia społeczna klasy głosi hasło: „uczeń bez dwój, jak żołnierz bez karabinu”, to w takim kolektywie klasowym nie ma atmosfery dla dobrych i bardzo dobrych ocen. Na ten moment zwracają także uwagę L. Bożowicz¹⁵ i G. Rosenfeld.

Prawdę tę potwierdzają także arkusze ocen, z których jasno wynika, że większość badanych uczy się dla oceny, a najbardziej chyba smutne jest to, że około 70% przebadanych uczniów kl. V—VII zadowolona się oceną dostateczną. Arkusze ocen wykazują, że największa ilość ocen niedostatecznych przypada na okres pierwszy, w drugim i trzecim uczniowie je stopniowo „podciągają”, by na koniec roku zapewnić sobie niezbędne do uzyskania promocji oceny dostateczne. Ten minimalistyczny stosunek uczniów do otrzymanych ocen znajduje swój wyraz w częstym odpisywaniu zadań, podpowiadaniu, a nawet okazywaniu do oceny cudzych prac.

Tym poważnym wypaczeniem moralnym w pogoni za tzw. oceną „państwową” — dostateczną — dają uczniowie wyraz w licznych swych wypowiedziach¹⁶.

Przyczyn opisanego stanu rzeczy jest bardzo wiele. Po pierwsze — wielu uczniów nie ma wyrobionych podstawowych nawyków uczenia się i każdy większy wysiłek sprawia na nich wrażenie trudności nie do pokonania. Po drugie — wielu uczniów nie zdaje sobie sprawy z tego, że ocena jest przede wszystkim miarą stopnia opanowania przez nich wiadomości, a nie wyrazem stosunku nauczyciela do ucznia. Po trzecie — w wielu szkołach uczniowie błędnie rozumieją ideał dobrego ucznia. Niejednokrotnie większym autorytetem, uznaniem i sympatią wśród grona rówieśników cieszy

¹⁵ L. Bożowicz, tamże, s. 113.

¹⁶ L. Niebrzydowski: Dlaczego nie uczą się? *Rodzina i Szkoła* 1966, nr 10.

się trójkowy „cwaniak” niż piątkowy „kujon”. Jest to zjawisko powszechnie znane i dostrzegane przez wielu nauczycieli. Na moment ten zwraca także uwagę H. Roth, psycholog niemiecki, który powiada, że nagroda moralna, jaka spotyka „dwójkowego cwaniaka” ze strony kolegów za jego odwagę i nieróbstwo, jest znacznie większa niż otrzymana b. dobra ocena lub pochwała od nauczyciela. Niejeden dobry uczeń — zdaniem H. Rotha — chętnie zrezygnowałby z otrzymanej piątki lub wyróżnienia czy nagrody ze strony nauczyciela, gdyby w zamian za to mógł pozyskać sympatię i uznanie kolegów¹⁷.

U podstaw wyrażonego przez H. Rotha zdania leżą głębokie przyczyny psychologiczne tkwiące przede wszystkim w naturalnej potrzebie uznania i potwierdzania samego siebie, tak mocno zarysowującej się w okresie dojrzewania (11—14 lat). Powód ten, jakkolwiek wydaje się być ważny, nie jest jednak jedynym. Obok naturalnych oporów wynikających z okresu dojrzewania istotną rolę odgrywa tu postawa ucznia wobec nauki wyrażająca się u większości uczniów niską odpowiedzialnością moralną, a także słabością woli, nie pozwalającą zdobyć się na większy wysiłek. Przynieszone tu cechy osobowości znalazły w dużym stopniu potwierdzenie w wynikach badań przeprowadzonych przy pomocy kwestionariusza osobowościowego R. B. Cattella¹⁸.

Wnioski psychologiczne

Z rozważań naszych nad rolą oceny jako zewnętrznego bodźca (motywu) uczenia się dzieci szkolnych z klas V—VII wynikają następujące wnioski psychologiczne:

1. Ocena szkolna jest jednym z ważnych zewnętrznych motywów uczenia się, na co wyraźnie zwrócili uwagę w naszych badaniach nauczyciele, rodzice i uczniowie.

2. Dla większości uczniów skuteczniejszym bodźcem w uczeniu się od oceny dobrej oraz b. dobrej jest ocena niedostateczna. Wynika to stąd, że otrzymana przez ucznia dwójka mobilizuje jego środowisko domowe, wytwarza niepokój i pod znakiem zapytania stawia jego promocję do klasy następnej.

Wskazania pedagogiczne

W wyniku analizy zebranego materiału na temat roli oceny jako zewnętrznego bodźca uczenia się dzieci szkolnych nasuwają się następujące wskazania pedagogiczne:

¹⁷ H. Roth: *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. 4 Aufl., Berlin 1960, s. 257.

¹⁸ R. B. Cattell: *Handbook for the IPAT High School Personality*. New York 1958.

1. W socjalistycznej szkole nie powinno być miejsca na minimalizm wyrażający się w pogoni za ocenami dostatecznymi.

2. Należy wyrobić w kolektywie klasowym prawidłowy stosunek do nauki i potrzebę uzyskiwania ocen dobrych i bardzo dobrych.

3. Trzeba wskazywać, jaką funkcję spełnia ocena i za co uczniowie ją otrzymują.

4. Bardziej dostrzegać uczniów dostatecznych i mobilizować ich, by osiągnęli oceny dobre.

5. Wyrabiać u uczniów przekonanie, że każda otrzymana ocena niedostateczna winna być poprawiona i stwarzać realne szanse jej poprawienia. W tym celu należy systematycznie odpytywać, by uczniowie mieli okazję poprawienia złej oceny w przeciągu kilku dni, zanim się do niej przyzwyczajają.

6. Starać się wiązać jakość uzyskiwanych ocen z planami na przyszłość i perspektywami zawodowymi, na co wyraźnie zwracają uwagę niektórzy uczniowie w swoich wypracowaniach.

7. Przy pomocy oceny starać się określać miejsce, jakie uczeń zajmuje w gronie kolegów.

Jeśli wymienione wskazania pedagogiczne zostaną w pełni zrealizowane, możemy mieć nadzieję, że ocena spełni swą rolę jako zewnętrzny bodziec mobilizujący uczniów do intensywnej i systematycznej nauki szkolnej poprzez uruchamianie takich czynników wewnętrznych, jak: ambicja, lepsze uświadomienie swoich planów na przyszłość lub większe zainteresowanie przedmiotem nauczania.

ЛЕОН НЕВЖИДОВСКИ

МОТИВИРОЧНАЯ РОЛЬ ШКОЛЬНОЙ ОЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Автор рассматривает значение оценки как побуждение, которое оказывает определенное влияние на учёбу учеников. Хочет он определить, в каких условиях школьная оценка является средством повышения знаний ученика, в каких является ослабленным фактором. Для самых молодых учеников, особенно первоклассников, школьная оценка не имеет ещё существенного значения. Подтверждают это исследования Л. И. Божович. Они заинтересованы в количестве оценок, чем в их качестве. Но уже во II, III и IV классе отношение учеников к оценке существенно изменяется. В это время пятёрки и четвёрки пользуются большим успехом. Ученики в этом возрасте учатся для оценок. По иному выглядит дело в старших классах основной школы. Наука становится для ученика обязанностью и не всегда самой приятной. Отсюда большинство учеников удовлетворяется позицией среднего ученика.

Автор провёл экспериментальные исследования, которые должны дать ответ на вопросы относящиеся к мобилизующей или ослабленной роли школьной

оценки. Использовал он также в статье наблюдения проведенные учителями, а также мнения родителей и учеников.

В заключительной части статьи автор подводит психологические и педагогические итоги. Указывает на то, что школьная оценка является важной, внешней мотивировкой науки. Однако для большинства учеников более эффективным стимулом является неудовлетворительная оценка, чем отличная и хорошая.

В своих педагогических указаниях автор подчеркивает необходимость выработки в классных коллективах правильного отношения к науке, получения хороших и очень хороших оценок, избегания минимализма в виде удовлетворительных оценок, мобилизации учителем средних учеников, чтобы могли получать хорошие оценки. Автор наклоняет учителей к выработке среди учеников убеждения, что каждая неудовлетворительная оценка должна быть ими исправлена, а также, чтобы связывали они качество получаемых оценок со своими жизненными перспективами.

LEON NIEBRZYDOWSKI

MOTIVATING ROLE OF SCHOOL MARKS IN THE PROCESS OF LEARNING

The author concentrates his attention on the role of school marks functioning as an incentive influencing the performance of schoolchildren. He attempts to find out in what circumstances the marks help in the increase of the amount of knowledge of the learners and on the other hand to what extent the marks may be considered to be a destructing factor.

The youngest learners, especially first-graders, do not attach any great importance to the school marks. The research conducted by L. I. Bożowicz confirms this statement. The firstgraders are more interested in the quantity of marks than in their quality. However in the 2nd, 3d and 4th grades the learners attitude to the school marks is conspicuously different. Very good and good marks are particularly welcome. The learners at that age learn to obtain good marks. The situation is still different in the top grades of the primary school. Learning becomes a duty, and often a tiresome one, so a majority of learners are satisfied with average grades.

The author has conducted an experimental research, expecting to obtain an answer to the question whether the marks mobilize the learners to more effective work or whether they have an opposite effect. The author has used certain observation made by the teachers as well as parents' and children's opinions.

The article ends with psychological and pedagogical conclusions. It is pointed out that the school mark is an important external motive of learning. For the majority of learners the unsatisfactory mark is more effective a stimulus than the very good one. In pedagogical recommendations the author underlies the necessity of developing proper attitudes to learning in particular groups of learners, the will to obtain good and very good marks instead of merely satisfactory ones. The teachers should take care of average learners and encourage them to obtain good results. The author tries to encourage teachers to develop a conviction in their learners that every unsatisfactory mark should be improved and that they should associate the quality of their marks with their future plans.

MOTYWY WYBORU ZAWODU NAUCZYCIELA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

O osobowości nauczyciela w ogóle, a specjalnie o nauczycielu szkoły podstawowej, jego pochodzeniu społecznym, pozycji społecznej, motywach wyboru zawodu nauczycielskiego pisano w Polsce, tak w okresie międzywojennym, jak i w okresie dwudziestolecia powojennego bardzo wiele. Wystarczy w tym zakresie przytoczyć takie pozycje dokonujące przeglądu prac na poruszone tematy, jak: W. Okonia — Osobowość nauczyciela (1), J. Woskowskiego — O pozycji społecznej nauczyciela (2), W. Wojtyńskiego — Metody i wyniki badań pedeutologicznych (3), W. Wojtyńskiego — Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem (4), L. Bandury — Rozwój badań nad nauczycielem (5).

Jak wynika z analizy wszystkich rozpatrywanych badań empirycznych, wybór zawodu nauczycielskiego i motywów wyboru tego zawodu rozpatrywane były z wielu punktów widzenia, ale bez specjalnego uwzględnienia tych czynników, które w zależności od miejsca i czasu determinują wybór każdego zawodu.

Na każdego, a tym bardziej na młodzież, działa i stwarza tendencje do naśladowania styl życia jednostek dorosłych i całych grup społecznych. Wyraża się on w jakości i sposobie używania środków komunikacji, w jakości i sposobie mieszkania, ubierania, odżywiania, korzystania z dóbr kulturalnych, w formie wysławiania, w sposobie zachowania się towarzyskiego (6). Styl życia wynika w pierwszym rzędzie z wysokości wynagrodzenia czy, jakby powiedział ekonomista, z ilości dóbr materialnych przypadających na jednostkę przy podziale dochodu narodowego.

Polska Ludowa postawiła w pierwszym rzędzie na rozwój przemysłu i przygotowanie do niego odpowiednio wykwalifikowanych kadr. Powstały liczne szkoły zawodowe, zapewniające swoim absolwentom pracę w przemyśle o wyższym wynagrodzeniu, niż dawała praca nauczycielska. Przoduje w tym wypadku województwo gdańskie. H. E. Kryński udowadnia, iż województwo gdańskie odgrywa w gospodarce krajowej poważniejszą rolę, aniżeli to wynika ze stosunku obszaru do powierzchni całego kraju czy liczby ludności do liczby ludności całego kraju (9). Okręg gdański już od powstania Polski Ludowej przoduje liczbą szkół średnich na liczbę mieszkańców przed takimi województwami, jak śląskie (przed podziałem), łódzkie, warszawskie, a tym bardziej przed szczecińskim, lubelskim, olsztyńskim czy białostockim (10). Ilościowy rozwój szkolnictwa odciągał młodzież od liceów pedagogicznych w całym kraju, a specjalnie w województwie gdańskim. Gdy w roku 1947 na licea pedagogiczne w okręgu śląskim przypadało przeciętnie po 248 uczniów, w lubelskim po 205,

w warszawskim po 195, to w okręgu gdańskim zaledwie po 108 uczniów (11). Do tego należy dodać, że województwo gdańskie już w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości odczuwało brak męskiej siły roboczej, co np. w roku 1959 wyrażało się liczbą ponad 5 tysięcy. Pracownicy stoczni, pracownicy marynarki handlowej i rybołówstwa to prawie tylko mężczyźni. Szkoły przygotowujące kadrę do tego rodzaju prac, jak Technikum Budowy Okrętów, Szkoła Morska, Szkoła Rybołówstwa Morskiego czy Technikum Łączności i Technikum Mechaniczno-Elektryczne — to szkoły, które albo wyłącznie, albo przede wszystkim rekrutowały chłopców, zapewniając im pracę i w porównaniu z innymi pracami zupełnie dobre wynagrodzenie. Nic więc dziwnego, że już od początku każda z nich miała po kilku kandydatów na jedno limitowane miejsce.

Natomiast do liceów pedagogicznych zgłaszały się przeważnie dziewczęta, i to najczęściej z wielkimi brakami w zakresie szkolnej wiedzy i umiejętności. Do roku 1962 w okręgu gdańskim przyjmowano prawie wszystkie kandydatki, jakie się zgłaszały (12). Nie pytano ich o motywy wyboru szkoły. Z perspektywy przepracowanych pięciu lat w liceum pedagogicznym odpowiadały często bardzo szczerze: „Do zasadniczej szkoły zawodowej nie chciałam iść, do technikum czy liceum ogólnokształcącego na pewno nie złożyłabym egzaminu wstępnego, pozostawało tylko liceum pedagogiczne” (13).

Styl życia wynika również z poziomu przygotowania zawodowego i ogólnego wykształcenia. Inaczej oceniane jest nabywanie umiejętności zawodowych w drodze terminowania i wiedzy w ośrodkach doskonalenia rzemiosł, a inaczej przygotowanie zawodowe i kształcenie w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach, liceach i uczelniach wyższych. W świadomości młodzieży występuje podział na zawody wymagające niższych, średnich i wyższych kwalifikacji. Próbną sondaż w 1958 roku opinii absolwentów szkół podstawowych ze środowisk robotniczych wykazał, że chłopcy pochodzący z tych środowisk wysoko sobie cenią zawody z wykształceniem wyższym i średnim o charakterze technicznym i wymagającym odwagi, ale zawsze dobrze płatne, gdy dziewczęta ceniły sobie bardziej kierunki artystyczne, usługowe, zadowalały się również zawodami mniej płatnymi (14). Ilość absolwentów identyfikujących się z zawodem, do którego przygotowała ich szkoła, świadczyć może o trafności lub pomyłce w wyborze zawodu i szkoły, ale może świadczyć również, że wprost nie wypada identyfikować się z zawodem źle płatnym, gdzie pracuje dużo osób nie posiadających ukończonej szkoły średniej i do którego idzie młodzież mniej uzdolniona. W roku 1960 identyfikowało się z obranym zawodem: 88 procent absolwentów Technikum Wodno-Melioracyjnego w Gdańsku-Oruni, 85 procent absolwentów Technikum Łączności w Gdańsku, 82 procent absolwentów Technikum Młynarskiego w Kwidzynie, 80 procent absolwentów Liceum Muzycznego w Gdańsku, 75 procent absolwentów Technikum Hotelarskiego w Sopocie (obecnie w Gdyni), a tylko

28 procent wszystkich absolwentów liceów pedagogicznych w całym województwie (15).

Jeżeli chodzi o absolwentów liceów pedagogicznych, to stanowisko ich nie było protestem przeciw poziomowi nauczania, wykształcenia ogólnego i przygotowania zawodowego. Młodzież licealna była specjalnie wdzięczna nauczycielstwu za organizowanie dodatkowych godzin języków obcych, za wyrównywanie braków z zakresu szkoły podstawowej i w ogóle za organizowanie pomocy w nauce. Właśnie dopiero w toku nauki nabierała młodzież zamiłowania do pracy nauczycielskiej, do „pracy z żywym, ciągle rozwijającym się, kształtowanym i kształtującym się organizmem ludzkim, a nie z materiałem martwym” (16). Pomimo wytworzonego zamiłowania do zawodu nauczycielskiego najzdolniejsi absolwenci szli na wyższe studia, najczęściej nienauczycielskie, a mający okazję podejmowali inną pracę popłatniejszą od nauczycielskiej.

Dane liczbowe o porzucaniu zawodu nauczycielskiego w skali całego kraju podaje Wł. Ozga (17). Okręg gdański nie był w tym wypadku wyjątkiem. Wystarczy przytoczyć następujące dane. W latach szkolnych 1960/61 i 1961/62, gdy już w skali krajowej odływ osłabł, w okręgu gdańskim porzuciło zawód nauczycielski 133 osoby, w tym 91 mężczyzn. Do milicji odeszło 23 nauczycieli, do służby zawodowej w wojsku — 6, do przemysłu — 8, do kultury — 5. Oprócz tego do wielu innych zawodów, jak pracownicy stoczni, urzędnicy celni, w rybołówstwie itp. (18).

Styl życia wynika również z zakresu władzy, jaka przypada jednostce czy całej grupie społecznej. Z. Bauman, powołując się na „doświadczenie historyczne”, stwierdza, iż do posiadania władzy dąży w ogóle niewielka grupa osób (19). Z. Bauman nie mówi natomiast, jak dużo osób nie znosi władzy, a to jest bardzo interesujące.

Z sondażu przeprowadzonego wśród absolwentów szkół podstawowych, średnich i wśród pracującego nauczycielstwa wynika, iż w podanych im 56 zawodach przedstawiciele milicji i wojska, jako typowi przedstawiciele władzy, nie otrzymali wysokich rang. Wspomniani poprzednio nauczyciele, którzy poszli do milicji, nie poszli tam ze względu na zakres władzy, lecz ze względu na wynagrodzenie z emeryturą włącznie. Można by zatem tak powiedzieć — podobnie jak o wykształceniu — iż do posiadania władzy, która nie przynosi korzyści materialnych (i to byłoby zgodne z danymi historii), dąży istotnie niewielka grupa osób. Natomiast z tego samego sondażu wynika, że wielka liczba ludzi nie pragnie sprawowania władzy, a specjalnie nie lubi nadmiaru władz. Tymczasem chyba żaden z zawodów nie posiadał tylu władz w okresie pierwszego piętnastolecia Polski Ludowej, ile zawód nauczycielski. Począwszy od przewodniczącego gromadzkiej rady narodowej, następnie przewodniczącego gminnej rady narodowej i powiatowej poprzez czynniki partyjne do różnych instancji nadzoru pedagogicznego włącznie. Nauczyciel odpowiadał za nikłą ilość rolniczych spółdzielni produkcyjnych, za słabą kontraktację, za niedocią-

gnięcia w spółdzielniach o charakterze spożywczym, za przebieg różnego rodzaju szczepień, w końcu za nauczanie, do którego przygotowywało go liceum pedagogiczne. Nie należy się zatem dziwić, że nauczycielstwo, a i absolwenci będący już po tak zwanej praktyce ciągłej w różnych szkołach w mieście i na wsi, mają dostateczny materiał, aby w odpowiedziach na sondaże rzucać cierpkie, a nawet pełne gorczy słowa.

Powiedziano na wstępie, że wybór zawodu nauczycielskiego i motywy tego wyboru należy rozpatrywać — jak każde zjawisko społeczne i fizyczne — między innymi w zależności od miejsca, w którym przebiegają. Otóż takie zjawiska, jak ucieczka z zawodu nauczycielskiego, niska identyfikacja absolwentów liceów pedagogicznych z zawodem nauczycielskim, feminizacja tego zawodu, brak motywów ideowych nie przebiegały jednakowo w całym okręgu gdańskim. W powiecie kościerskim, typowo rolniczym, bez przemysłu, odległym od Trójmiasta, bez żadnego technikum, a tylko z liceum ogólnokształcącym i liceum pedagogicznym zawód nauczycielski obok takich zawodów, jak lekarz, architekt, sędzia, adwokat, aptekarz, ksiądz, cieszył się dużym uznaniem. W powiecie kościerskim żaden nauczyciel nie porzucił zawodu; ilość identyfikujących się absolwentów liceum pedagogicznego z zawodem nauczycielskim wynosiła 58 procent, gdy w Trójmieście tylko 7, chłopcy stanowili tam zwykle 25 do 30 procent absolwentów, gdy w Trójmieście zaledwie 7 do 10 procent, absolwenci kościerscy wykazywali również największą liczbę motywów o charakterze ideowym. Inaczej układają się stosunki w tym zakresie w odległym również od Trójmiasta powiecie kwidzyńskim. W Kwidzynie jest jednak przemysł, jest kilka szkół zawodowych o licznych wydziałach i liceum ogólnokształcące. Stąd młodzież miejscowa ma większy wybór szkół, ale i w związku z tym w liceum pedagogicznym w Kwidzynie bywało mniej uczniów niż w liceum kościerskim i znacznie mniejsza identyfikacja absolwentów z zawodem nauczycielskim, gdyż zaledwie 27 procent.

Należy spojrzeć również, jak kształtował się wybór zawodu nauczyciela szkoły podstawowej i motywy tego wyboru w ostatnich kilku latach. Po roku 1960 na terenie województwa gdańskiego nie utworzono żadnej szkoły średniej. Tymczasem z każdym rokiem wzrastała liczba absolwentów szkół podstawowych. W 1959/60 r. województwo miało 14 594 absolwentów, w 1961/62 — 19 460, 1962/63 — 22 859 i w roku szkolnym 1963/64 — 28 236 absolwentów (20). Podaż kandydatów do szkół średnich z każdym rokiem wzrastała. Komisje rekrutacyjne do szkół średnich miały coraz lepszy wybór uczniów. Odnosiło się to i do uczniów liceów pedagogicznych — tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Jeżeli chodzi o ilość uczniów w liceach pedagogicznych, to wzrosła ona z 2111 uczniów w roku szkolnym 1959/60 do 2360 w r. 1960/61, do 2614 w r. 1961/62 i do 2790 uczniów w roku szkolnym 1962/63. Jeżeli chodzi o nabór jakościowy, byli to uczniowie na ogół dobrzy, ze szkół przeważnie miejskich, ze środowisk rzemieślniczych, drobnourzędniczych, mniej natomiast ze środowisk wiej-

skich. Odpowiednio do wzrostu uczniów liceów pedagogicznych wzrasta również liczba absolwentów tychże szkół z 351 w roku 1960, do 365 w roku 1961, do 455 w roku 1965 i do 544 w roku 1966 (21). Wzrasta również liczba absolwentów studiów nauczycielskich, wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów podejmujących pracę w szkołach podstawowych. Podaż pracy nauczycielskiej zaczyna pokrywać zapotrzebowanie. Dodać do tego należy, że w ogóle na rynku pracy w województwie gdańskim podaż przekracza zapotrzebowanie, a mianowicie w 1960 roku czekało na zatrudnienie 2148 osób, przeważnie kobiety, w 1962 — 2517 i w 1964 roku 4070 osób, w tym mężczyzn 382 (22). W tej sytuacji każda praca zaczyna być bardziej ceniona i nauczycielska również. Odzwierciedla się to bardzo wyraźnie w identyfikowaniu się absolwentów liceów pedagogicznych z zawodem nauczycielskim, nieznacznie natomiast w pozycji społecznej nauczyciela w stosunku do innych zawodów.

Procent absolwentów zadowolonych z obranego zawodu:

Licea pedagogiczne	Rok 1960	Rok 1966
Gdynia	7	65
Tczew	21	67
Lębork	26	71
Kwidzyn	27	73 (23)
Wejherowo	38	73
Żukowo	58	81
Kościerzyna	58	83

Najczęściej wymieniane motywy wyboru zawodu nauczycielskiego

	1960 r. %	1966 r. %
1. Sytuacja materialna — przymusowa bez innych możliwości, bieda w domu przy licznej rodzinie, brak innej szkoły zawodowej, liczenie na internat i stypendium, zapomógę, liczenie na pracę blisko domu.	80	32
2. Liczenie na jakiś inny zawód, na studia nienauczycielskie — w ostateczności podjęcie zawodu nauczycielskiego.	60	22 (24)
3. Łatwość nauki: łatwiejszy egzamin wstępny, w ogóle mniejsze wymagania, pomoc w nauce, lepsza opieka.	45	18
4. Zamiłowanie do zawodu: społeczna ważność pracy nauczycielskiej, przyjemność pracy z dziećmi, łatwość pracy.	43	72
5. Inne motywy: wpływ nauczycieli czy koleżanek, przypadek.	30	15

Największą liczbę zadowolonych z zawodu nauczycielskiego oczywiście stanowią dziewczęta, chłopcy raczej wyjątkowo. Nie znaczy to jednak, że dziewczęta gotowe są podjąć pracę nauczycielską w każdej miejscowości, że absolwentki liceum gdyńskiego chętnie pójdą do pracy na wieś. W takim wypadku nawet absolwentki liceum w Kwidzynie czy Wejherowie bronią się przed podjęciem pracy na wsi, szczególnie na wsi odległej od miasta. I tu dochodzimy do nowego czynnika determinującego identyfikowanie się absolwentek liceum pedagogicznego z zawodem — warunków życia osobistego wynikającego z pracy w mieście czy na wsi.

Z badań F. Znanieckiego zawartych w pracy: „Miasto w świadomości jego obywateli” wynika, że tak wśród rodowitych, jak i napływowych obywateli miasta nie ma chętnych do zamieszkania na wsi. Miasto lepiej zaspokaja wszystkie ich potrzeby niż wieś (25).

P. Rybicki w artykule: „Problematyka środowiska miejskiego” omawiając potrzeby ludzkie, zauważa, „że we współczesnych warunkach na ogół miasto średnie jest mniej zdolne do pełnego zaspokajania tych potrzeb niż miasto wielkie, miasto wielkie mniej niż milionowe” (26).

K. Przeclawski w pracy: „Miasto i człowiek” wylicza piętnaście różnic tradycyjnego modelu wsi i modelu wielkiego miasta (27). Między innymi różnica tkwi w odległości od środków komunikacji, w odległości od środków kultury, nauki, w ogóle od cywilizacji.

R. Miller w pracy: „U progu młodości” (28) ukazuje marzenia czternaścioletków. Uczniowie ze wsi marzą o mieszkaniu w mieście, uczniowie z małych miasteczek marzą o pobycie w dużym mieście, uczniowie z miast wojewódzkich najchętniej mówią o Warszawie.

O dążeniach do pracy w mieście wychowanków szkół nauczycielskich pisze J. St. Bystron w „Szkołe i społeczeństwie” (29). Między innymi przytacza, iż „nauczyciele szkół miejskich na prowincji starają się o awans socjalny przez przejście do większego miasta, zwłaszcza uniwersyteckiego. Wchodzi tu w grę cały szereg czynników: wyższe wartościowanie życia wielkomiejskiego, większa niezależność osobista, możliwość wydatniejszej pracy, bardzo często także i wszechstronniejsze widoki kształcenia dzieci” (30).

Narzuca się pytanie, czy dzisiaj nauczyciele, a właściwie nauczycielki bardziej cenią sobie pracę w mieście niż na wsi i dlaczego? Otóż za pracą na wsi opowiada się zaledwie 24 procent badanych nauczycieli. Są to przeważnie kierownicy szkół, mężczyźni. Prawie trzy czwarte badanych nauczycieli wypowiada się za pracą w mieście. Wysuwają się tu cały szereg argumentów. Między innymi i te, o których mówią J. St. Bystron i K. Przeclawski. Wyliczane są walory cywilizacyjne, jak: światło elektryczne, bieżąca woda, łazienka, doskonała komunikacja, asfaltowe drogi, chodniki. Wyliczane są również walory z zakresu dystrybucji: ilość sklepów i ich zaopatrzenie. Ważne miejsce zajmują walory życia kulturalnego. Chodzi o dobre filmy w ładnych kinach, o korzystanie z teatru, koncertów, biblio-

tek. Osobno wyliczane są możliwości kształcenia dzieci w szkołach średnich i na uczelniach wyższych. Kilka z indagowanych nauczycielek zwróciło uwagę, iż rozluźnianie więzi rodziny nauczycielskiej na wsi jest wcześniejsze niż w mieście. „Nauczycielka na wsi widuje swoje dziecko codziennie tylko do czasu uczęszczania dziecka do szkoły podstawowej, natomiast matka nauczycielka w dużym mieście ma przy sobie swoje dziecko do czasu, gdy ono skończy wyższe studia” (31).

Najwięcej goryczy wyrażają te młode nauczycielki, które swego czasu nakazem pracy zostały wyrwane od swoich bliskich z dużych miast i rzucone w nie znane sobie środowisko wiejskie. „...najchętniej pracowałabym w samym Poznaniu — pisze jedna z nich. — Urodziłam się tam i wychowałam, jestem uczuciowo związana z tym miastem. Tam uczyła moja matka. Tam nauczycielami była rodzina mojego ojca od pradziada począwszy. W R. nie czuję się dobrze, brak mi ludzi bliskich, brak życia towarzyskiego” (32). Osoby rzucone z dużych miast nawet do osad z połączeniem kolejowym, jeśli nie znalazły partnera do zawarcia małżeństwa czy miłości pozamałżeńskiej, jeśli nie znalazły opieki o charakterze ciepła rodzinnego, uważają swoje życie za stracone. Stan ten odczuwany jest tym boleśniej, im więcej w domu było ciepła rodzinnego i im mniej dana osoba ma zaradności życiowej.

Potrzeba wyzycia się płciowego, założenia rodziny z partnerem, którego nie trzeba się wstydzić wobec koleżanek i z którym można się podzielić własnymi zainteresowaniami, troskami i radościami, zmusza absolwentki liceów pedagogicznych do podejmowania pracy w tych miejscowościach, gdzie już pracuje czy ma pracować kandydat na przyszłego małżonka. W Trójmieście bywa nim oficer marynarki, technik czy inżynier stoczni, lekarz, prawnik, pracownik nauki, rzeźbiarz i przedstawiciele innych zawodów. W miastach posiadających garnizony wojskowe nauczycielki wychodzą za mąż za oficerów i podoficerów służby czynnej (33).

Stanowisko męża, jego wykształcenie i uposażenie to zarazem pewien styl życia obejmujący i małżonkę nauczycielkę. Im stanowisko, wykształcenie i uposażenie męża jest wyższe, tym styl życia — jakość zaspokajania potrzeb, również jest wyższy. Natomiast małżonka nauczycielka to „pewniejsza gwarancja solidarności małżeńskiej, odpowiedniego wychowania dzieci, w ogóle dopilnowania domu, a najbardziej w czasie świąt” (34).

W dążeniu do poprawienia sobie sytuacji materialnej, podniesienia stylu życia młode nauczycielki chętnie podejmują pracę w miejscu czy w pobliżu mieszkania rodziców. Chodzi w tym wypadku o wspólne prowadzenie gospodarki domowej. Oto jak ujmuje ten problem jedna z nauczycielek: „Moje i moich rodziców skromne pobory przy prowadzeniu wspólnej kuchni pozwalają nam na przyrządzanie sobie zdrowszego, smaczniejszego i tańszego odżywiania, niż gdybym ja to prowadziła osobno i rodzice osobno” (35). Inna relacja w tej sprawie: „Wolałam zatrudnić się w przed-

szkolu tu w Sopocie i zostać przy matce. Jest mi tu wygodniej i więcej zaoszczędzę, niż gdybym wyjechała do pracy nauczycielskiej na wieś" (36).

Jeżeli są to absolwenci pochodzący ze środowiska wiejskiego, to sprzyja to podjęciu pracy na wsi, oczywiście w pobliżu rodziców. W powiecie kościerskim inspektor szkolny specjalnie uwzględnia takie życzenia absolwentów, wykorzystując je jako jeden z czynników wiążących młodych nauczycieli ze wsią. W tej sytuacji pochodzenie środowiskowe absolwentek liceum pedagogicznego ma poważne znaczenie. Tymczasem układ tego pochodzenia w stosunku do zapotrzebowań wsi nie jest korzystny.

Pochodzenie środowiskowe absolwentów liceów pedagogicznych wyrażone w procentach:

	Rok 1960	Rok 1966
Rolnicy	19,2	17,0
Urzędnicy	16,8	16,0
Rzemieślnicy	16,8	16,5
Robotnicy	12,2	14,0
Technicy	11,0	14,5
Kolejarze	6,5	6,5
Nauczyciele	4,0	5,5
Pracownicy sklepów	2,0	2,0
Pracownicy poczty .	2,0	1,5
Kierowcy autobusów	1,5	1,5
Różne inne zawody .	8,0	5,0
Procent kobiet:	82,0	83,0

Istota zmiany układu polega na dalszym poważnym zwiększeniu się liczby absolwentek ze środowiska miejskiego, co w efekcie zwiększa podaż pracy nauczycielskiej w miastach, a zmusza nadal władze szkolne do zatrudniania w szkołach wiejskich osób bez pełnych kwalifikacji nauczycielskich, co dla województwa gdańskiego (według stanu z października 1966 roku) stanowiło 109 osób. Stan ten obejmuje prawdopodobnie całą Polskę. Świadczą o tym słowa ministra W. Tułowieckiego wypowiedziane w listopadzie na konferencji w Sulejówku (38). Brak mieszkań dla nauczycieli, na co wskazywał minister, jest tylko jedną z przyczyn niechętnego podejmowania pracy na wsi przez absolwentów szkół pedagogicznych, z przytoczonych materiałów wynika, że zjawisko to jest bardziej złożone.

Wracając do identyfikowania się absolwentek liceów pedagogicznych z zawodem nauczycielskim i motywu wyboru tego zawodu „ze względu na zamiłowanie w tym kierunku”, należy wprowadzić tutaj poważną poprawkę, a mianowicie, iż prawie 99 procent absolwentek pochodzenia miejskiego zamiłowanie do pracy nauczycielskiej ogranicza do pracy w mieście.

Przyjrzyjmy się zwolennikom pracy na wsi. Są to przeważnie małżeństwa nauczycielskie, i to starsze, gdzie mężowie z reguły są kierownikami

szkół. Są nauczycielki-żony pracowników umysłowych na wsi. Są niektórzy kierownicy szkół ożenieni na wsi z córkami gospodarzy. Wszyscy ci nauczyciele posiadają z reguły dobre mieszkania. Do szkół, gdzie ci nauczyciele pracują, należą większe czy mniejsze ilości ziemi, zabudowania gospodarskie. Warunki te pozwalają nauczycielom zająć się dodatkowo gospodarstwem. W powiatach: kościerskim, kartuskim czy wejherowskim przeważa stara tradycja — uprawa ziemniaków i hodowla przynajmniej jednej krowy i kilku sztuk nierogacizny, stadka drobiu. Pokrywa to najniezbędniejsze zapotrzebowanie na wyżywienie rodziny. Na terenach Powiśla, gdzie gleba jest znacznie lepsza, dodatkowe dochody daje uprawa buraków cukrowych, rzepaku. Na Żuławach, oprócz rzepaku i buraków cukrowych, nauczyciele posiadający ziemię uprawiają rośliny lecznicze, przemysłowe i specjalne pastewne. Nic więc dziwnego, że nauczyciele ci posiadają wysokiej marki samochody (pow. kwidziński, sztumski, nowodworski), część z nich pobudowała sobie domki jednorodzinne (pow. gdański, starogardzki, kościerski, malborski, wejherowski). Placówek takich jest jednak niewiele i dawno poobsadzone.

Sprawa braku wysoko wykwalifikowanych nauczycieli na wsi jest zjawiskiem obejmującym nie tylko Polskę. Różne państwa stosują specjalne bodźce ekonomiczne do podejmowania pracy na wsi przez nauczycielstwo. NRD z dobrym skutkiem stosuje specjalne dodatki do zasadniczych poborów, Jugosławia stosuje stały dodatek w wysokości od jednej czwartej do jednej trzeciej zasadniczej płacy miesięcznej*.

W pewnym stopniu na porzucanie zawodu nauczycielskiego mają wpływ warunki pracy zawodowej: zły lokal szkoły, przeładowanie klas dziećmi, rozwyrzrenie dzieci w niektórych środowiskach, pretensje rodziców źle uczących się dzieci, zła atmosfera w gronie nauczycielskim. Nie są to jednak (z wyjątkiem budynku) powody główne, ale raczej towarzyszące warunkom życia osobistego.

Nauczyciele, pytani wręcz o deformację osobowości przez zawód nauczycielski i ewentualne porzucanie zawodu z tego tytułu, wskazywali słusznie, iż każdy zawód kładzie piętno na osobowość jego wykonawcy. Zadaniem szkoły zawodowej jest właśnie stworzenie określonego profilu swego wychowanka. Pytani mężowie wybitnych nauczycielek szkół podstawowych na Wybrzeżu stwierdzali, iż żony ich żyją w dużym stopniu życiem szkoły, wykorzystują wiedzę i umiejętność mężów w pracy szkolnej, ale mężom to nie przeszkadza, są nawet z tego powodu dumni.

Pewne skrupuły niektórym nauczycielom stwarzały i nadal stwarzają wymagania światopoglądowe. Łączy się z tym zagadnienie przydatności kandydatek do zawodu nauczycielskiego. Chodzi o posiadanie przez kan-

* W obszarach górskich jeden nauczyciel w ośmioklasowej szkole uczy wszystkich przedmiotów. Trudności w odpowiednim przygotowaniu się nauczyciela do takiej liczby przedmiotów są czynnikiem odstrasającym od pracy na wsi. (Opinia nauczycieli Jugosławii udzielona autorowi artykułu).

dydatki takich właściwości umysłu i systemu nerwowego, które by sprzyjały opanowaniu przez kandydatki poważnego zakresu wiedzy ogólnej, wiedzy i umiejętności zawodowej, kształceniu w takim stopniu władz poznawczych, aby kandydatka doszła samodzielnie do naukowego poglądu na świat. Mówi się wiele nadal o dobrych typach nauczycieli (39), a pomija wstydliwie ich bystrość umysłową. Tymczasem praca nauczyciela w dzisiejszej dobie na każdym poziomie nauczania wymaga wybitnej bystrości umysłowej. Niestety, aby nie obniżyć sprawności szkoły (również studiów nauczycielskich) przyjmuje się i promuje z rocznika na rocznik znaczny procent młodzieży o miernej wiedzy, miernych umiejętnościach metodycznych i przede wszystkim o miernej bystrości umysłowej. Ta młodzież wykazuje najwyższy procent identyfikowania się z zawodem nauczycielskim i ona najczęściej podejmuje pracę nauczycielską na wsi, wychodząc tam za mąż, nie zawsze za światlejszych jej przedstawicieli. Zamiast jakiejś twórczej roli w przekształcaniu środowiska następuje zapadanie się nauczyciela w to środowisko. Obserwujemy wówczas nie tyle zjawisko deformacji zawodowej, co załamania całkowitego profilu zawodu.

BIBLIOGRAFIA

1. W. Okoń: Osobowość nauczyciela, PZWS, 1962.
2. J. Woskowski: O pozycji społecznej nauczyciela, PWN, 1964.
3. W. Wojtyński: Metody i wyniki badań pedeutologicznych, *Ruch Pedagogiczny*, nr 4, 1964.
4. W. Wojtyński: Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem. *Ruch Pedagogiczny*, nr 3, 1963.
5. L. Bandura: Rozwój badań nad nauczycielem. *Chowanna*, 3, 1961.
6. Wł. Wesołowski: Uwarstwienie społeczne według kryterium prestiżu. *Studia Filozoficzne*, nr 5, 1958.
7. Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung Nr 5. Berlin, den 20 März 1959, S. 45, 46, 47.
8. Statistisches Jahrbuch der D.D.R. 1964, S. 449.
9. H. E. Kryński: Województwo gdańskie, W. M., 1961, s. 175, 200.
10. Maly rocznik statystyczny 1948. Z podziału liczby ludności przez liczbę szkół. *Rocznik statystyczny 1962*, s. 12, 333, 338.
11. *Rocznik statystyczny 1948*, s. 207.
12. Ministerstwo Oświaty, Nr KN I-2994/62.
13. Z materiałów autora, 19/01.k./1960.
14. Patrz aneks.
15. Z materiałów zebranych przez autora.
16. Z materiałów autora. 17/01.k. 1961.
17. Wł. Ozga: Organizacja szkolnictwa w Polsce. PZWS, 1960, s. 247.
18. Materiały zebrane przez Zarząd Okręgu ZNP.
19. Z. Bauman: Kariera. Iskry, 1960, s. 100.
20. *Rocznik statystyczny 1961*, s. 304, *Rocznik statystyczny woj. gdańskiego 1963*, s. 253, *Rocznik statys. 1965*, s. 397.
21. Dane z KN O.S.G.

22. Rocznik statystyczny 1961, s. 304, Rocznik statystyczny 1965, s. 67.
23. Z materiałów zebranych przez autora: Identyf. 1960, 1966.
24. Z materiałów autora: Motywy wyboru zawodu, 1960, 1966.
25. Fl. Znaniecki: Miasto w świadomości jego obywateli, Poznań 1931.
26. P. Rybicki: Problematyka środowiska miejskiego, *Przegląd Socjologiczny*, nr 1, 1960, s. 27.
27. K. Przeclawski: Miasto i człowiek, WP, Warszawa 1966.
28. R. Miller: U progu młodości, NK, 1964.
29. J. St. Bystron: Szkoła i społeczeństwo. N.T.P. 1930.
30. J. St. Bystron: Szkoła i społeczeństwo. s. 346
31. Z materiałów autora: 31/MK/1964 r.
32. Z materiałów autora: M. 47k/1960.
33. Materiały autora z lat 1960—1965.
34. Materiały autora. Z rozmów z mężami nauczycielek.
35. — 36. Materiały autora: L.P.W. 13/63.
37. Materiały autora. Abs, wszystkich L.P. 1960, 1966.
38. Stenogram z przemówienia Ministra w Sulejówku.
39. J. Bohucki: Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1965.

ШИМОН ВЖОСЕК

МОТИВИРОВКА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Автор рассматривает в статье вопрос мотивировки выбора учительской профессии, предопределенной факторами места и времени. Рассматривает ее на основе материалов собранных в гданской области в 1960—1966 годах и в более ранний период. Подчеркивает связь между выбором педагогического училища как пути приводящего к учительской профессии а местной ситуацией данной среды.

В такой среде, где были другие средние школы, особенно профессиональные, отбор молодежи в педучилище вёл через линию феминизации и через линию меньших способностей. Это тоже касается так называемой проблемы идентификации среди женщин чем среди учителей-мужчин, в случаях меньших а не больших. Полное отождествление с избранной учительской профессией выступаетших интеллектуальных способностей, в периоде малой или совсем несущественной потребности новых учителей.

В мотивировке выбора учительской профессии основную роль, как доказывают исследования автора, играет материальная ситуация этой профессии, рассматриваемая на фоне материальной ситуации других профессий данной среды.

В гданской области формировалась она отрицательно и это влияло неблагоприятно на добор молодежи в педучилище. Способствовало и тому, что многие учителя уходили из этой профессии к другим, где более высокая зарплата.

В заключении своей статьи автор затрагивает вопрос условий работы сельского учителя и факторов деформирующих его личность.

SZYMON WRZOSEK

THE MOTIVATION OF CHOOSING THE PROFESSION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The author perceives a relation between the motivation underlying choosing the teacher's profession and the factors of time and place. He bases his discussion on the materials collected in the years 1960—1966 and earlier in the Gdańsk voivodship. He emphasizes the relations between choosing the pedagogical lyceum and the local situation of a particular region with respect to other possibilities; in the areas endowed with other types of secondary schools, especially vocational ones, the percentage of female and less able students was higher in pedagogical lyceums. The same concerns the problem of the so-called identification. Full identification with the profession is more manifest in women teachers than in men, in less able individuals and in the periods of small or almost non-existent demand for teachers.

The main motivational factor has been the material position of the teacher's profession as compared with the material situation of other professions in a given region. In the Gdańsk voivodship the material situation of the teacher has not been advantageous, which has been reflected in the selection of candidates to the pedagogical lyceums and in the fact of quitting for other, better paid jobs.

The last part of the article is devoted to conditions in which country teachers work and to the factors deforming their personality.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

JAN ZAREMBA

TELEWIZJA SZKOLNA WE FRANCJI PRZED NOWYMI PROBLEMAMI

Jednym z krajów, które w coraz większym zakresie starają się wprowadzić naukowe pomoce audiowizualne, a zwłaszcza telewizję do praktyki szkolnej, jest Francja. Aktualność i żywotność tego problemu i u nas poświadczają dyskusje na łamach prasy fachowej¹. We Francji wytworzyły się jednak warunki, które spowodowały, że do rozwoju telewizji w nauczaniu przywiązuje się szczególnie duże znaczenie.

Wprowadzenie telewizji do szkoły w tak dużym zakresie spowodowane zostało z pewnością chęcią zastosowania nowoczesnych środków technicznych w nauczaniu i ulepszenia w ten sposób procesu dydaktycznego, ale także i trudną sytuacją, jaka się wytworzyła w tym kraju w związku z potęgującym się brakiem kadr nauczycielskich, zwłaszcza na odcinku języków obcych oraz przedmiotów matematyczno-fizycznych. Brak odpowiednich sił nauczycielskich przy wzrastającej coraz bardziej masowości nauczania spowodował, że uznano wprowadzenie telewizji, jako masowego środka przekazywania wiedzy, za wyjście z sytuacji, umożliwiające pracę szkolną przy mniejszej ilości nauczających.

Waga, jaką przywiązuje się do tego zagadnienia we Francji, sprawia, że w Ministerstwie Szkolnictwa (Ministère de l'Éducation Nationale) powołano specjalny wydział zajmujący się zagadnieniem telewizji i koordynujący poszczególne inicjatywy, w telewizji zaś francuskiej dość szeroko rozbudowany został dział telewizji szkolnej, stanowiący ważny kanał rozpowszechniania audycji telewizyjnych na użytek szkół.

Narodowy Instytut Pedagogiczny we Francji oraz Międzynarodowy Ośrodek Studiów Pedagogicznych w Sèvres pod Paryżem biorą czynny udział w organizowaniu i programowaniu telewizji. Badaniami nad tym

¹ Istnieje w tej sprawie dosyć obszerna literatura zamieszczona w czasopismach pedagogicznych, referująca wyniki badań. M. in. K. Chudek: Z francuskich doświadczeń audiowizualnych. *Poradnik Bibliotekarza* 1961, nr 2, s. 47; M. Bolechowska: Środki pomocnicze w procesie nauczania. *Chowanna* 1963, nr 2; W. Żaczynski: Maksymalizm i minimalizm w metodach technik wzrokowo-słuchowych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1963, nr 4; E. Fleming: Nowoczesne techniczne środki audiowizualne w nauczaniu. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1963, nr 4; Nowe metody i zdobycze techniki w nauczaniu (Sprawozdanie ze zjazdu rzeczoznawców w Paryżu w dn. 12—20 czerwca 1962 r. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1963, nr 4). Por. bibliografię cytowaną przez Jana Polakowskiego w art.: Rola technicznych środków wzrokowo-słuchowych w pracy nad analizą tekstu literackiego w klasach licealnych. „Z pomocą poloniście”. Skrypty WSP. Katowice 1964.

zagadnieniem zajmuje się także ośrodek w Saint Cloud. Istnieje też biuletyn podający materiał audycji telewizyjnych i informujący nauczycielstwo o pracach podejmowanych nad tym zagadnieniem. Stworzono też przy Instytucie Pedagogicznym Biuro Studiów Technicznych i Ekonomicznych nad zagadnieniem telewizji.

Sporo czasu poświęca się telewizji na konferencjach poszczególnych ośrodków pedagogicznych. Kilka konferencji poświęconych temu zagadnieniu zorganizował Instytut Pedagogiczny w Paryżu jesienią roku szkolnego 1966/67. Mimo wagi, jaką przykłada się do rozpowszechniania telewizji, nie wszystkie jeszcze szkoły mogą korzystać z audiowizualnych pomocy naukowych wobec wysokich kosztów sprzętu. Według *L'Education Nationale* — najbardziej poczytnego pisma pedagogicznego we Francji — 400 liceów technicznych, 950 liceów ogólnokształcących, 1500 szkół dokształcających (*Collèges d'enseignement général*) i 4200 szkół podstawowych (*Écoles primaires*) dysponuje razem liczbą około 9000 telewizorów (dane z października 1966 r.).

Film i telewizja posiadają już za sobą sporą tradycję w nauczaniu języków obcych. We Francji tą metodą dosyć powszechnie uczy się języków mimo zastrzeżeń wysuwanych przez niektórych naukowców, którzy uważają, że rzutnik i magnetofon powinny mieć pierwszeństwo przy lekcjach języków obcych zorganizowanych w sposób nowoczesny. Kurs audiowizualny obejmuje 95 audycji na rok i klasę (3 audycje 20-minutowe w tygodniu). Godzina przeznaczona na nauczanie języka obcego dzieli się na przygotowanie do audycji telewizyjnej, na które składa się zwykle nauka słownictwa, sam program nagrany zazwyczaj przez aktorów danej narodowości w formie skeczu oraz część lekcji przeznaczoną na jego wykorzystanie, powtórzenie przyswojonych struktur językowych, dyskusje. Tekst wyświetlonego skeczu nie musi być w całości zrozumiały, zostaje bowiem intuicyjnie odczuty i utrwalony w pamięci. Zwraca się uwagę na to, że każdą lekcję prowadzoną przy pomocy telewizji należy łączyć z ćwiczeniami pisemnymi. Przy pomocy kinoskopu można zatrzymać wyświetlany obraz i omówić dany fragment w końcowej fazie lekcji. Powyżej opisane sposoby służą do pobudzenia aktywności młodzieży, co jest jedną z głównych trosk realizatorów programów telewizyjnych. Specjalnych podręczników pomocniczych dostarcza Wydział Telewizji Szkolnej w radiu francuskim².

Nie jest telewizją, choć jest pokrewną jej pomocą naukową tzw. radio-wizja. Są to nieruchome obrazy o wymiarach ekranu filmowego wyświetlane przez rzutniki, używane nie tylko przy nauce języków, lecz także przy innych przedmiotach, np. geografii czy historii. Młodzież obserwuje dzień w Nowym Jorku czy w Moskwie, pomniki architektury i malarstwa tych miast lub też wytop stali i jej obróbkę ilustrowaną przez od-

² Service de la Radiotélévision Scolaire.

głosy pracy w fabryce. Wyświetlonemu obrazowi towarzyszy zwykle nagrany na taśmę magnetofonową dialog ucznia, który zapytuje, i nauczyciela, który odpowiada, co może budzić pewne zastrzeżenia, gdyż pytania i odpowiedzi powinny raczej wynikać ze swobodnej dyskusji z młodzieżą, zainicjowanej przez nauczyciela. Stosowanie radiowizji jest dosyć częste, nauczyciele zdają sobie bowiem sprawę z trudności, jaka występuje przy filmie i telewizji w szkole, których obrazy szybko przemijają i mimo użycia kinoskopu lub tzw. filmu „fixe”, przy całym bogactwie szczegółów, a raczej właśnie z jego powodu, powodują rozproszczenie uwagi widzów.

Dużą rolę odgrywa telewizja przy nauczaniu matematyki oraz tzw. technologii (rodzaj wychowania technicznego). Mniej słyszy się o niej przy nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Wydaje się, jakby główny wysiłek skierowany był na zastosowanie telewizji dla celów nauczania języków obcych oraz przedmiotów matematyczno-fizycznych, biologicznych i technicznych.

W wydawnictwach francuskich zajmujących się telewizją szkolną podkreśla się z naciskiem, że obejmuje ona nie tylko sporządzanie i wyświetlanie obrazów na użytek szkolny, lecz stanowi metodę nauczania, która do pewnego stopnia wprowadza na nowe tory system wykształcenia szkolnego. Zajęcie takiego właśnie słusznego stanowiska, jak również szeroka próba stosowania telewizji w szkole wysuwają szereg nowych problemów. Równocześnie z powstawaniem „Circuits de télévision intégrée”, tzn. ośrodków, które dysponują zespołem środków audiowizualnych (telewizja, film, audycje radiowe, magnetofon, magnetoskop, kinoskop), rozwijają się badania dydaktyczne, w których obok pedagogów i psychologów ze szkół wyższych biorą udział technicy i nauczyciele-praktycy. Praktyczne zastosowania nowej, powstającej dyscypliny, dydaktyki środków audiowizualnych, wydają się jednak nie nadążyć jeszcze w wielu dziedzinach za rozpowszechnieniem telewizji szkolnej. Dotyczy to zwłaszcza ważnego problemu, z którego istnienia zdają sobie dobrze sprawę organizatorzy telewizji szkolnej we Francji: potrzeby przekształcenia telewizji w szkole w metodę dydaktyczną, która by pobudzała samodzielne myślenie u młodzieży.

Byłoby bowiem rzeczą niesłuszną sądzić, że kurs telewizji może w jakimś stopniu zastąpić indywidualną pracę umysłową. Nie należy oczekiwać od pomocy naukowych cudów, a właśnie takie podejście do zagadnienia telewizji w szkole występuje czasem w prasie codziennej, a nawet w niektórych publikacjach fachowych. Stąd ważność badań, których zadaniem jest zmierzyć i ocenić skuteczność podejmowanego kształcenia przy pomocy telewizji oraz proponować ulepszenia obecnej praktyki w tym zakresie.

Niebezpieczeństwami, jakie niesie ze sobą maksymalizm w posługiwaniu się pomocami audiowizualnymi w procesie nauczania, zajął się u nas Władysław Żaczyński w cytowanym w przypisie artykule w *Kwartalniku*

Pedagogicznym, słusznie zwracając uwagę, że bardzo szerokie stosowanie środków masowej informacji, szczególnie zaś filmu i telewizji w szkole, co ma miejsce szczególnie w Stanach Zjednoczonych, przyczyniło się do ograniczenia roli nauczyciela, a żadne środki techniczne nie mogą zastąpić jego pracy dydaktycznej i wychowawczej, za którą jest odpowiedzialny.

Oto właśnie problem, na który odpowiedzią we Francji mogą być w pewnej mierze tzw. „Circuits fermés”, znajdujące się tam obecnie w stanie doświadczeń. Są to ośrodki nadawcze, które pozwalają na odbiór, w obrębie jednego zakładu, audycji, które powstały w pracowniach tegoż zakładu i zostały opracowane przez własnych techników nauczycieli i uczniów na własny użytek. Audycje takie, którymi dany zakład czy grupa zakładów dysponuje, mogą lepiej służyć danej szkole niż audycje nadawane centralnie przez Wydział Telewizji Szkolnej, mogą się one bowiem stosować w większym stopniu do potrzeb danego grona nauczającego oraz do programu poszczególnych klas. Taka telewizja lokalna posiada też większe możliwości eksperymentowania we własnym zakresie. Przystosowana do warunków poszczególnych zakładów zwiększa ona aktywność młodzieży biorącej udział w lekcjach, gdyż uczniowie wspólnie z nauczycielami mogą sporządzać audycje dokumentarne zaznajamiające ich z zabytkami, dziełami sztuki, rysunkami technicznymi, które umożliwiają im bezpośrednie uczestnictwo w przygotowaniach dydaktycznych. Organizacja takich ośrodków zamkniętych telewizji lokalnej musi napotykać oczywiście duże trudności, a to ze względu na koszty, jakie pociąga za sobą instalacja drogich przyrządów audiowizualnych.

Ośrodek Międzynarodowy w Sèvres (Centre international d'études pédagogiques de Sèvres) rozwija szeroką działalność przygotowującą do pracy w szkole przy pomocy telewizji kandydatów na nauczycieli. Prace w nim podejmowane pozwalają im uczestniczyć — w ramach telewizji lokalnej — w lekcjach doświadczonych nauczycieli bez zakłócania toku pracy lekcyjnej, a także kontrolować na ekranie telewizyjnym własną pracę i pracę ich kolegów.

Dużą rolę odgrywa telewizja w nauczaniu w szkołach zawodowych, gdzie chodzi o demonstracje techniczne. W drodze pokazu telewizyjnego uprzywilejować tam można uczniom przebiegi procesów technicznych oraz pokazać maszyny i urządzenia niedostępne do oglądu przy dawnym sposobie nauczania. Oczywiście, telewizja znajduje jeszcze większe zastosowanie w wyższych szkołach technicznych i artystycznych. W kilku z nich zainstalowano tzw. sale poli wizji. W suficie tych sal wmontowany jest szereg telewizorów, a studenci pracują przy stołach z „retrowizerami”, które przekazują im obraz ekranu. Należy przy sposobności zaznaczyć, że długotrwała nauka prowadzona tym sposobem, jak w ogóle czynny odbiór naukowych pokazów telewizyjnych, wymaga dużo większego skupienia uwagi, a co za tym idzie, powoduje o wiele większe zmęczenie niż stosowanie dawnych sposobów dydaktycznych. Podobnie cenne i niez-

stapione są pokazy telewizyjne w dziedzinie np. biologii, jeśli nauczyciel zechce pokazać uczniom rzeczy, których nie można widzieć gołym okiem, np. wyświetlić podczas lekcji audycję dotyczącą budowy materii.

Jak wiele nowych metod dydaktycznych, zawiera telewizja w szkole elementy wartościowe, ale i kryje w sobie pewne niebezpieczeństwa. Pomaga nauczycielowi, ale nie może zmieniać go w demonstratora wobec młodych widzów, którzy często skłonni są uważać wyświetlane pokazy za zwyczajną rozrywkę. Niewątpliwie w telewizji zostaje ukazana nowa rzeczywistość, czy raczej stanowi ona nowy rodzaj recepcji rzeczywistości na użytek uczącej się młodzieży, strukturalnie odmienny od dotychczasowego. Ludzie, którzy zostaną wychowani przez nauczanie przy zastosowaniu telewizji i przez częste oglądanie audycji telewizyjnych, będą mieć nieco inny sposób widzenia rzeczywistości niż obecne pokolenie.

Zarzuty, jakie na ogół kieruje się we Francji przeciw telewizji w szkole, są najczęściej tego rodzaju, że jest to metoda w zasadzie bierna, że zrywa lub ogranicza bezpośredni kontakt ucznia z nauczycielem. Podnosi się często zarzut, że ćwiczenia techniczne, oglądane przez telewizję, nie zastąpią ćwiczeń prawdziwych, w czasie których uczeń nie tylko ogląda i poznaje, ale sam przeprowadza doświadczenia. Uważa się też, że zastosowanie środków przekazywania informacji drogą telewizji odzwyczajają młodzież od zdobywania wiadomości drogą lektury, co przecież posiada wysokie wartości dydaktyczne. Zwraca się uwagę, że już dzisiaj czytelnie w domach akademickich są pustawe. Występują przeciw tym zarzutom organizatorzy i propagatorzy telewizji szkolnej we Francji podkreślając z naciskiem, że rola nauczyciela polega nie tylko na tym, aby umiał pokazywać obrazy. Powinien on także umieć wywołać aktywność uczniów w trakcie realizowania nowej metody i pośredniczyć twórczo w przejmowaniu tych obrazów. Podnoszą, że obraz rzeczywistości, który daje informacja telewizyjna, jest bardziej uniwersalny i rozległy pod względem poznawczym, niż obraz, który mógł sobie wytworzyć uczeń w dawnej szkole. Telewizja wreszcie powinna stawiać zagadnienia, które uczniowie przy pomocy nauczyciela muszą starać się rozwiązywać. Jak z tego widać, stosowanie telewizji w szkole wymaga nauczycieli wysokiej klasy i błędne jest wyrażane przez niektórych mniemanie, że metoda ta daje większe możliwości poprawnego uczenia nauczycielom początkującym lub niewykwalifikowanym.

Zdania nauczycielstwa francuskiego co do użyteczności telewizji w szkole są podzielone. Podczas gdy jedni odnoszą się do programów telewizyjnych w szkole z pewną rezerwą, inni uważają, że uczniowie więcej korzystają przy lekcjach telewizyjnych niż na lekcjach prowadzonych dawnym sposobem, bardziej są zainteresowani lekcjami i mniej się absentują. Za stosowaniem telewizji wypowiedziała się organizacja jednocząca komitety rodzicielskie (Federacja Rodziców Uczniów). Za programami telewizyjnymi w szkole wypowiada się też sama młodzież.

Szczególnym rodzajem audycji telewizyjnych są audycje dla nauczycieli o charakterze informacyjnym, zaznajamiające ich z nowymi osiągnięciami w dziedzinie ich specjalizacji. Są one bardzo potrzebne wobec ciągłego postępu wiedzy, a co za tym idzie i zmian w programach. Jako osobny dział audycji telewizyjnych zasługuje na uwagę mało jeszcze rozwinięty, lecz ważny dział audycji dla studiów dla pracujących. Z innych rodzajów telewizji związanych ze szkołą warto wymienić kursy telewizyjne dla maturzystów, które mają im służyć jako przewodnik przy powtórkach przedegzaminacyjnych.

Ważną potrzebę społeczną zaspokajają audycje służące do tzw. orientacji, to jest pomagające uczniom w trafnym wyborze ich przyszłego zawodu. Młodzież ogląda dzień w fabryce i w szpitalu, pracę codzienną uczonego, dzień spędzony w laboratorium. Ma to szczególne znaczenie w klasach tzw. przejściowych w okresie, kiedy uczniowie wybierają dla siebie rodzaj szkół średnich, co decyduje w większości wypadków o przyszłym ich zawodzie. Takie programy telewizyjne ułatwiają zrozumienie różnych warunków pracy i pozwalają wczuć się w atmosferę fabryki, laboratorium, lotniska, warsztatu przemysłowego czy usługowego.

We Francji podobnie jak w innych krajach młodzież lubi oglądać programy telewizyjne. Jeśli dysponuje wolnym czasem, ogląda je codziennie. Młode pokolenia poznają świat coraz częściej i w coraz większej mierze za pomocą obrazów świetlnych, poprzez film i telewizję. Wobec coraz silniejszego rozprzestrzeniania tych środków masowego przekazu ten stan rzeczy będzie się dalej upowszechniał. Zastosowanie telewizji w nauczaniu szkolnym posiada niewątpliwie dużą przyszłość. Chodzi tylko o to, aby adaptując telewizję do celów nauki szkolnej wykorzystać wszystkie walory, jakie posiada, a równocześnie uczynić z niej w pełni wartościową i rozwijającą samodzielność uczących się metodę dydaktyczną.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

DANUTA I ZBIGNIEW KSIĄŻCZAKOWIE

JAK ROZWIJAMY W SWEJ PRACY WYCHOWAWCZEJ PATRIOTYZM MŁODZIEŻY

We wszystkich pracach związanych z reformą szkolnictwa szczególne miejsce zajmują sprawy wychowawcze. Akcentowała je uchwała VII Plenum KC PZPR, wyraźnie o nich mówi ustawa sejmowa o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

W słowie wstępnym do „Programu nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej” ówczesny minister Oświaty Wacław Tułodziecki m. in. stwierdza:

„Pomyślnie wyniki realizacji programu nauczania zależne są przede wszystkim od nauczyciela, od jego twórczej pracy, od jego postawy ideowo-politycznej. Toteż nauczyciel powinien uświadomić sobie dobrze zadania socjalistycznej szkoły polskiej, określone w nowym programie nauczania, dobrze zrozumieć ideowo-wychowawcze założenia pracy szkolnej, gdyż stanowi to niezbędny warunek prawidłowego wykorzystywania materiału nauczania poszczególnych przedmiotów do kształtowania postawy ideowej uczniów i przygotowania ich do aktywnego życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym”¹.

Świadomość ważności tych spraw skłoniła nas do podjęcia wysiłku, którego opis poniżej przedstawiamy.

*

Już w uwagach wstępnych programu nauczania języka polskiego w 8-letniej szkole podstawowej wśród celów nauczania tego przedmiotu akcentuje się szczególnie sprawy ideowo-wychowawcze. Obok światopoglądowych i społeczno-moralnych uwagi te wymieniają elementy wychowania patriotycznego.

Rozpatrując zagadnienie wychowania patriotycznego w nauczaniu języka ojczystego, zatrzymaliśmy się przede wszystkim na programowej tematyce lektury i ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Tematyka jest bowiem dla nauczania tego przedmiotu w klasach V—VIII kierunkową działanią, ona wyznacza dobór treści do pracy i określa jej zakres. Tematyce podporządkowany jest materiał lekturowy (wypisy i większe utwory literackie z lektury „do wyboru”) oraz materiał pozalekturowy dobierany już przez samego nauczyciela.

Taki układ programu stworzył więc nam swobodę w doborze materiału, ale ograniczoną właściwie tematyką i nakreślonymi przez program, a szczególnie zaakcentowanymi przez nas celami nauczania i wychowania.

Kierując się więc tymi zasadami, w ciągu kolejnych trzech lat w pracy dydaktyczno-wychowawczej z tą samą klasą, zaakcentowaliśmy określone treści wychowawcze. Tak więc w klasie V położyliśmy nacisk na związanie dzieci z własnym środowiskiem społecznym, kulturalnym i gospodarczym. W klasie VI — nie gubiąc

¹ Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. (Tymczasowy). Ministerstwo Oświaty, PZWS, Warszawa 1963, s. 5—6.

pozostałych celów nauczania — zwróciliśmy szczególną uwagę na tematykę i treści jej podporządkowane, które wychodziły już poza środowisko, obejmowały kraj, ukazywały ojczyznę w różnych przejawach — jej piękno jej dorobek materialny. W klasie VII natomiast w realizacji wszystkich zadań położyliśmy akcent na tradycjach Ludowego Wojska Polskiego².

Przystępując do planowania pracy w tym zakresie dokonaliśmy najpierw analizy programu nauczania i podręczników: czy i o ile jesteśmy „zgodni” z programem, czy i w jakim stopniu dostarczają nam podręczniki materiału.

Tematyka programu klasy VII zawiera dwa kręgi tematów: 1) dotyczy przeszłości, 2) obejmuje „obrazy z życia w Polsce Ludowej”.

Nie mamy jednak tutaj tematów mówiących wprost o tradycjach Ludowego Wojska Polskiego. Zwraca jedynie uwagę hasło: „Działalność wychowawcza i kulturalna LWP”.

Stanęliśmy tu zatem wobec konieczności doboru takiego materiału, który ukazując „obrazy z życia w Polsce Ludowej” nawiązywałby do tradycji walk.

W dalszych częściach programu czytamy, że materiałem nauczania są m. in. teksty literackie w wypisach, większe utwory: „fragmenty większych utworów ze współczesnej literatury polskiej” oraz „wybrane reportaże, pamiętniki i opowiadania przedstawiające walkę polskiej klasy robotniczej o wyzwolenie społeczne i narodowe... oraz obrazy z dziejów Ludowego Wojska Polskiego”.

Stwierdziliśmy następnie, że podręcznik dla klasy VII (S. Sufin i A. Świerczyńska: *Mowa ojczysta*) zawiera sporo interesującego nas materiału, który w pełni przyczynić się może do poprawnej realizacji zamierzonych zadań. Wyróżniliśmy w nim trzy rodzaje materiału:

1. Bezpośrednio dotyczy walk Wojska Polskiego na Wschodzie obszerny fragment wiersza L. Szenwalda pisanego na Syberii w 1943 r. pt. „Józef Nadzieja pisze z Azji Środkowej”. Tutaj też zaliczyć trzeba tekst J. Przymanowskiego „Historia jednej wyprawy”. Jest to żywo, interesująco opowiedziana historia starego przewoźnika znad Wisły, który witał „dawno oczekiwanych żołnierzy z gwiazdami na czapkach” i „swoich, kochanych chłopców” i który poszedł z nimi na wyprawę. Wreszcie do tej grupy należy wiersz L. Lewina „Polskie Wojsko”. Wiersz stwierdza, że żołnierze polscy bili się nad wodami Wołgi, nad szerokim Dunajem, na brzegach „Odry, Wisły” o uśmiech dziecka, o spokojne pola, o cichy wieczór.

Tu także dodać można fragmenty wspomnienia B. Czeszki „Zamach na Café Club” i wiersz W. Broniewskiego „Bagnet na broń”.

2. Świętą okazją do ukazywania zalecanego przez program związku przeszłości ze współczesnością są wiersze A. Mickiewicza „Reduta Ordon”, J. Słowackiego „Sowiński w okopach Woli”, T. Kudlińskiego „Pod dowództwem Dąbrowskiego” (fragment książki „Z tarczą czy na tarczy”).

3. O życiu współczesnego Wojska Polskiego mówi np. wiersz „Cygaro«czuwa” B. Krasuckiego.

Oprócz tematyki i materiału lekturowego program nauczania zawiera pewne elementy, na które zwróciliśmy uwagę. I tak np. w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w formach wypowiedzi czytamy w programie: „ćwiczenia w opowiadaniu, opisie, sprawozdaniu w związku z wydarzeniami życia codziennego oraz ... wycieczkami, filmami, audycjami radiowymi...” itd. Do określonych programem form wypowiedzi (opowiadań, opisów, sprawozdań) postanowiliśmy zatem dobrać taki materiał pozaliteracki, który byłby zgodny z naszymi głównymi zamierzeniami.

Dośliśmy także do wniosku, że i ćwiczenia słownikowe, np. przy „grupowaniu

² W klasie VIII akcentem w naszej pracy pragniemy uczynić kwestie wychowania internacjonalistycznego. Nie znaczy to, że zapominaliśmy o nich w poprzednich latach.

wyrazów wokół określonych tematów" skupiać możemy przy kwestiach dotyczących Ludowego Wojska.

Spojrzelśmy również pod tym określonym kątem na „uwagi o realizacji programu”. Czytamy w nich m. in., że materiał dotyczący walk o wolność ma „na celu budzenie uczuć patriotycznych i dumy narodowej oraz kształtowanie postaw etycznych”. „Uwagi” te mówią również o realizowaniu tematyki programowej przy okazji „wydarzeń aktualnych lub obchodów rocznic historycznych”.

Szczególne nasze zainteresowanie wywołał postulat potrzebny do powiązania tematów retrospektywnych ze współczesnymi, postulat wiązania tej wybranej przez nas bliskiej tradycji z teraźniejszym życiem narodu.

Cenna również stała się inna uwaga o potrzebie organizowania wycieczek polonistycznych „do miejsc związanych z życiem i działalnością... bohaterów narodowych”.

Wszelkie wnioski wynikające dla nas z analizy programu i podręcznika były kanwą, na której „tkaliśmy” najpierw rozkład materiału, a następnie tok lekcyjny.

W rozkładzie materiału uwzględniliśmy — jak co rok — wszystkie działy programu nauczania, starając się zapewnić integrację w procesie dydaktycznym. Zapewniliśmy także w nim ciąg logiczny tematów, tzn. gwarantowaliśmy wynikanie jednego zagadnienia z drugiego; np. wiersz K. J. Gałczyńskiego „Ojczyzna” wiązałyśmy z wymową wiersza W. Broniewskiego „Bagnet na broń”. Z kolei ideę fragmentu „Pokolenia” B. Czeszki — „Zamach na Café Club” staraliśmy się powiązać z wierszem L. Szenwalda „Józef Nadzieja...”. Treść tego ostatniego utworu wiązała się tematycznie z tekstem W. Reymonta „Polska” i wierszem Gałczyńskiego „Ojczyzna”. W tym nurcie ideowym mieściło się i spotkanie z oficerem-żołnierzem 1 Dywizji Kościuszkowskiej, i wycieczka do pułku w W. pod Warszawą, i dalszy materiał, który w głównej mierze podporządkowany został tematyce programowej: „Przeobrażenia gospodarcze i społeczne”... — jako wynik chlubnych walk żołnierza polskiego w sojuszu z Armią Radziecką.

To pozwoliło nam uniknąć „szufladkowania” wiadomości zawartych w określonych utworach, wiedzy z nich wynikającej; pozwoliło również nie rozpraszać przeżyć, lecz wiązać je w szereg; niejako permanentnie kontynuować.

*

Jedną z pierwszych lekcji w nowym roku szkolnym poświęciliśmy na zapoznanie się uczniów z podręcznikiem — wypisami. Klasa, podzielona na 7 grup, zaznajamiała się z problematyką tekstów literackich związanych w siedmiu kolejnych rozdziałach książki. W poprzednich latach uczniowie zdobyli już w poważnym stopniu umiejętność szybkiej orientacji w zawartości treściowej książki poprzez znajomość jej budowy, sprawną technikę kartkowania itp.

Po relacji grup, które charakteryzowały problematykę tekstów zawartych w poszczególnych rozdziałach, sporządziliśmy notatkę o nowym podręczniku.

Już ta praca wskazała uczniom jakby plan wspólnego działania. Poszczególne rozdziały ukazały zakresy spraw związane właśnie z patriotyzmem. Wspólnie określiliśmy więc, co nas będzie interesowało w ciągu naszej pracy, jakimi sprawami będziemy się głównie zajmować. To jakby „uczulilo” ich na pewne kwestie; ciągle niemal myśleli o nich, sami przypominali je, zbierali do nich określone materiały.

*

Wiele następnych lekcji we wrześniu miało za przedmiot rozważań i pracy kwestie wojny. Tu chodziło nam obok celów poznawczych, obok kształtowania dumy i szacunku dla walk polskiego żołnierza, o sprawę stosunku do wojny — czym jest wojna,

jak pod jej wpływem „sprawdza się człowiek” i jak może „sprawdzać się” w czasie pokoju.

Po lekcji poświęconej opracowaniu wiersza K. J. Gałczyńskiego „Ojczyzna”, po apelu szkolnym poświęconym pamiętnemu wrześniowi 1939 roku, zajęliśmy się wierszem W. Broniewskiego „Bagnet na broń”. Akcent przy jego analizie padł na pierwsze strofy:

*„Kiedy przyjdą podpalić dom,
ten, w którym mieszkasz — Polskę...”*

Poetyckie wezwanie do obrony tego „domu” udało się umieścić w klimacie miłości do ojczyzny wyrażonym przez Gałczyńskiego w wierszu „Ojczyzna”. (Wszak ten „dom”, którego trzeba bronić, to „kraj barwny pelargonii i malwy... węgla i stali, i sosny, i konwali”). Trochę sentymentalne określenia Gałczyńskiego współgrały naturalnie, swobodnie z mocnymi stwierdzeniami Broniewskiego („Za tę dłoń podniesioną nad Polską — kula w łeb!”).

Tej warstwie emocjonalnej towarzyszyła dalej już intelektualna, rozumowa interpretacja ostatnich wersów utworu Broniewskiego:

*„A gdyby umierać przyszło,
przypomnimy, co rzeki Cambronne³,
i powiemy to samo nad Wisłą”.*

Nawiązaliśmy też wtedy do motta otwierającego III rozdział podręcznika, zastanawiając się, dlaczego należy bronić ojczyzny, a nawet za nią ginąć. („Bo jest życie piękniejsze, nowe...”).

Jeszcze we wrześniu, zgodnie z tematyką dotyczącą walk o niepodległość narodu, opracowaliśmy z uczniami fragment „Pokolenia” B. Czeszki — „Zamach na Café Club”. W jakimś sensie tradycyjnemu ujęciu analizy tekstu: czas, miejsce akcji, przebieg wydarzeń, bohaterowie — postaci itp., towarzyszyły główne myśli i uczucia podjęte przy pracy nad wierszem W. Broniewskiego (obrona ojczyzny).

Po wyjaśnieniu zatem realiów życia okupacyjnego (pseudonimy, zachowanie konspiracyjne), po „zrekonstruowaniu” zawartej w tekście akcji, zajęliśmy się w głównej mierze postaciami wspomnienia, a szczególnie autorem — narratorem. Chcieliśmy, by jawiły się one młodzieży jako wzorce osobowe, wzorce postaw moralnych, patriotycznych. A że tekst pociąga swoimi walorami artystycznymi, konstrukcją tworzącą napięcie emocjonalne — wzorce te mogą stać się przekonujące, godne przyjęcia.

Wynikiem naszych wspólnych z uczniami poczynań na lekcjach były:

— notatka (samodzielnie sporządzona przez uczniów) na temat zachowania się, postępowania młodych zetuemowców oraz

— wspólne ćwiczenie redakcyjne (z uwzględnieniem pracy z tekstem), będące odpowiedzią na pytanie: Co znaczą słowa kończące wspomnienia: „Zabijaliśmy w imię wszystkiego, co jest życiem”.

W notatkach uczniowie (prawie wszyscy) zwrócili przede wszystkim uwagę na sytuacje, w których kształtowały się uczucia, związki między bohaterami wydarzeń w momentach trudnych, groźnych — w których jak to napisał jeden z uczniów posługując się cytatem — dokonywały się „zaślubiny z ofiarą własnego życia”.

Mimo nieraz nieudolnych sformułowań wśród uczniów ukształtował się obraz grupy ludzi związanych ze sobą wspólną myślą i uczuciem, jednolitością poglądów i postaw. W imię czego, dlaczego powstawały takie szlachetne związki między

³ Podręcznik w odsyłaczu wyjaśnia, że chodzi tu o słowa napoleońskiego generała: „Gwardia umiera, ale się nie poddaje.”

ludźmi? Na to pytanie mieliśmy otrzymać odpowiedź w wyniku wspólnego ćwiczenia redakcyjnego.

Notatki uczniów wymagały jeszcze pewnego uzupełnienia. Wszystkie one dokonywane były na podstawie tekstu. Otóż uczniowie zwrócili uwagę wyłącznie niemal na sytuacje, na sceny, w których „działo się coś”, które były dynamiczne lub zawierały opis sytuacji, w których pojawiały się dialogi. Umknęły im natomiast relacje samego autora wspomnień, jego osobista refleksja. Piszemy o tym dlatego, gdyż w tym miejscu właśnie udało nam się osiągnąć cenne efekty: wywołać przeżycia, które wszak w pracy wychowawczej grają pierwszorzędą rolę.

Wiemy skądinąd, że w kształtowaniu uczuć patriotyzmu, zrozumieniu istoty obronności ojczyzny i innych postaw moralnych, ideowych, społecznych zawsze trzeba brać pod uwagę dwie strony procesu dydaktycznego — poznawczą i emocjonalną. Starałiśmy się to w naszej pracy zawsze uwzględniać: dostarczyć faktów, zaznaczyć z wydarzeniami, uchwycić zachodzące między nimi związki i wtedy stwarzać warunki do powstawania określonych uczuć (zachwytu, dumy, radości, ambicji, zadowolenia itd., itp.).

W konsekwencji więc ćwiczenie przybrało następującą formę:⁴

„Zabijaliśmy w imię wszystkiego, co jest życiem” — stwierdza uczestnik zamachu na hitlerowską kawiarnię „Café Club”. Mógłby to powiedzieć każdy partyzant walczący w okupowanej Polsce.

„Życiem” dla tych młodych ludzi była przede wszystkim wolna ojczyzna i wolny naród. Mogli wtedy żyć, uczyć się, pracować.

«Życiem» dla oddziału GL była walka o nową Polskę, już nie kapitalistyczną, lecz socjalistyczną. Stąd też związali się oni z główną siłą narodu, która dążyła do tego — z Partią”.

Ostatnie sformułowanie, wcześniejsze już jego omówienie przy analizie tekstu, było niejako wprowadzeniem do pracy domowej zgodnie z poleceniem podręcznika: „Jak rozumiesz słowa autora: «Myśle, że do Partii zaczęliśmy wstępować pod Café Clubem?»”

Praca ta zawierała wiele powtórzeń lekcji. Chodziło w niej m. in. i o wykazanie się umiejętnością koncentracji materiału na określonym zagadnieniu. Nie u wszystkich uczniów wypadło to dobrze.

Zaprezentowany powyżej obszerniejszy opis naszej pracy jest w jakimś sensie „próbką” łączenia w procesie dydaktyczno-wychowawczym elementów poznawczych (lata wojny i okupacji), elementów kształcących (określane formy wypowiedzi: notatka, poprawna budowa zdań, słownictwo) i związanych z nimi integralnie elementów wychowawczych.

Dalsze wywody ujmować będę naszą pracę bardziej skrótowo, systematycznie.

Z lekcjami poświęconymi wspomnieniu B. Czeszki związaliśmy wycieczkę na miejsce akcji — róg Nowego Światu i Al. Jerozolimskich (obecnie Klub Międzynarodowej Prasy i Książki). Tam zapoznaliśmy się z topografią terenu (zgodnie z relacją autora) i tablicą upamiętniającą tamto wojenne wydarzenie. Bukietki kwiatów złożyliśmy pod pomnikiem partyzantów — bojowników o Polskę Ludową (na skwerze po przeciwległej stronie ulicy).

W tym samym nurcie naszej pracy znalazł się fragment powieści Poli Gojawińskiej „Krata” zatytułowany „Służyłam ludziom”. Piękna sylwetka Hanki Sawickiej pozwoliła nam silniej niż dotąd zaakcentować kwestie moralne, postawy

⁴ Uczniowie samodzielnie konstruowali zdania. Propozycjom tych zdań musiało towarzyszyć określenie rodzaju zdania. Pojawiało się tu także wiele ćwiczeń słownikowych, frazeologicznych, synonimicznych itp.

walczących z wrogiem patriotów. Inaczej — zagadnienia walki o wolność przenieść z płaszczyzny militarnej na moralną.

Tak jak dla zetwumowców nakazem moralnym walki była wolność, tak i dla Hanki — wolność i „służba dla ludzi”.

„Służyłam ludziom... i dla nich umieram”. Te ostatnie słowa Hanki Sawickiej i akcja zawarta we fragmencie powieści pozwoliły nam dokonać próby charakterystyki tej postaci — organizatorki i przewodniczącej ZWM. Zbliżyło to tym samym postać, jej postawę moralną do młodzieży. Stworzyliśmy wzór osobowy. (Tematyka programowa: „Sylwetki bojowników o wolność...”).

Już nie we wrześniu, lecz w listopadzie z okazji Dnia Nauczyciela, wróciliśmy do sprawy postawy moralnej, patriotycznej codziennych bohaterów dni okupacyjnych. Opracowaliśmy wtedy opowiadanie T. Borowskiego „Tropione zwierzęta” — „opowieść o uczniach i nauczycielach ze szkoły okupacyjnej”.

Autor we wstępie do opowiadania m. in. pisze:

„Bylbym bardzo rad, mój czytelniku, ... gdybyś dojrzał w tych krótkich opowiesciach coś więcej niż zbiór obojętnych zdarzeń”.

Tok pracy zmierzał właśnie do tego. Skoncentrowano uwagę na słowach nauczycieli wypowiedzianych do siostry, która odradzała uczenie dzieci („Po co to?”), wskazywała na niebezpieczeństwa z tym związane: „— Jak to: po co?... Nie rozumiesz? Żeby świat był lepszy... — ”

Wynikiem wspólnych naszych poczynań było określenie dwóch odmiennych, ale jednakowo pięknych postaw świadczących o ukochaniu ludzi, o oddaniu wielkiej sprawie: miłości Ojczyzny i ludzi. Jedna z nich reprezentowana przez walczących z bronią w rękę, druga — przez tych, co krzewili miłość, wiarę w ludzi, dawali wiedzę i kształtowali miłość do kraju ojczystego.

Staraliśmy się unikać koncepcji tragizmu, staraliśmy się nie widzieć w historii ciągu szarpaniny, daremnych ofiar⁵. Towarzyszył nam stale postulat optymizmu.

*

Motywy przewodni naszej pracy i tradycje Ludowego Wojska Polskiego i walk zbrojnych w kraju nie wykluczały wysiłku zbrojnego Polaków na Zachodzie. Wszak i tu motorem działania każdego Polaka były uczucia miłości do kraju.

Dlatego też, w początkach października, zajęliśmy się fragmentem wiersza W. Broniewskiego „Mazurek Szopena” (temat programowy: „Walka o wolność”...).

Tu zdawkowo dotknięto kwestii walk Polaków na różnych frontach II wojny. Wypłynęła sprawa tęsknoty za krajem, za ojczyzną w niewoli. I tu właśnie „wszedł” wiersz Broniewskiego.

Niewątpliwie nie walka zbrojna, nie temat wojenny, lecz tym razem liryzm, uczucie wypłynęły na plan pierwszy. I one w decydującej mierze wpłynęły na zrozumienie tęsknoty poety-żołnierza za ziemię rodzinną. Aby wzmocnić ten element (piękno ziemi ojczystej), opracowaliśmy z młodzieżą tekst W. Reymonta zatytułowany „Polska”. Piękno krajobrazu polskiego, opisanego przez pisarza po powrocie z Włoch, współgrało z „nutą z kraju i z domu” usłyszaną przez poetę zabiłkanego w uliczkach Jerozolimy.

*

Na tle piękna ziemi ojczystej, tęsknoty za nią żołnierza polskiego w latach tułaczki zabrzmiał wyraźnie ideowo i estetycznie fragment wiersza innego poety-żołnierza-kronikarza I Dywizji Kościuszkowskiej — Lucjana Szenwalda „Józef Nadzieja pisze z Azji Środkowej”.

⁵ J. Roszko: Palenie Judaszów, Warszawa 1966.

Lekcja poświęcona temu wierszowi, jak i kilka następnych odbywały się w okresie obchodzonych uroczystości z okazji Dnia Wojska Polskiego. Wstępne rozważania dotyczące sylwetki poety, tworzenia I Dywizji im. T. Kościuszki⁶ stanowiły element zrozumienia wiersza pisanego na Syberii w 1943 roku. Motywy chęci walki Polaka-patrioty, wierzącego w to, „że Polska nie zginęła, lecz w blasku nowej chwały wstanie”, wyrażającego pochwałę bohaterstwa broni polsko-radzieckiego, współtowarzyszyły emocjonalnemu przeżyciu przy wywoływanych przez poetę obrazach kraju rodzinnego.

„...gdzie lubin na smugach płonie,
Gdzie jaskółek pełne kalenice,
.....
Gdzie niskie ognie pasterza,
Gdzie strumień górską dolinę oświeca...”

Nie zabrzmiał sztucznie tak charakterystyczny dla tego poety patos, gdyż powtarzający się bezpośredni, prosty refren:

„...Proszę przyjąć mnie na żołnierza
Narodowego Polskiego Wojska!”

— stworzył właśnie wyraz naturalności, zwykłości sytuacji.

W toku dalszych lekcji odbyliśmy ciekawe spotkanie z pułkownikiem K. (z Wojskowej Akademii Politycznej), naocznym świadkiem tworzenia się Ludowego Wojska Polskiego w Sielcach nad Oką. Bezpośrednia, swobodna rozmowa z oficerem, który „tam był”, kojarzyła się właśnie z „podaniem-wierszem” żołnierza-poety L. Szenwalda. I znów udało się osiągnąć nie tylko cele poznawcze, lecz głównie wychowawcze. Miało to spotkanie bowiem coś z uroczystości, było niecodzienną lekcją. Wspólnie odśpiewana popularna już pieśń żołnierska „Płynię Oka...” dopełniła nastroj, to wszystko pozostawiło pamiętne, trwale wzruszenie.

Kierunek naszych oddziaływań wychowawczych „poszerzyliśmy” nieco o... dom rodzinny uczniów. Jedna z zaleconych prac zobowiązywała ich do zebrania od rodziców wspomnień związanych z walką narodu polskiego o wolność. Chodziło tu nie o zasłyszane fakty, lecz o relację osobistych doświadczeń bezpośrednich świadków tamtych dni.

Bardziej interesujące, bogatsze w realia, „plastyczniej” oddane okazały się wspomnienia dziadków niż — wszak młodszych — rodziców. Była więc w nich mowa i o spotkaniach z grupą partyzantów (Polaków i Rosjan), i o ukrywaniu Żyda, i o pierwszym zetknięciu się z czołgami radzieckimi, i o łzach na widok ujrzanych polskich orzełków na czapkach, i... znalazła się przyniesiona do klasy właśnie jedna z nich. Dokonałiśmy wówczas jej opisu.

Następnie przystąpiliśmy do pracy nad tekstem J. Przymanowskiego „Historia jednej wyprawy”. Fakt udziału starego przewoźnika w wyprawie żołnierskiej na drugi brzeg Wisły po jeńca, wraz z poprzednimi wspomnieniami rodziców i dziadków, doprowadził do wniosku, że w walce o wyzwolenie narodowe nie mały był udział ludności cywilnej. Tu wróciliśmy do określenia B. Czeszki, że każda akcja zbrojna w okresie okupacji była epizodem „wojny, zwanej Narodową”. Do walki tej — stwierdzaliśmy — powoływał tych prostych ludzi właśnie patriotyzm: umiłowanie kraju, współnarodów, chęć wolnego, swobodnego życia. O to walczyli zetwowemcy, za to zginęła Sawicka, temu poświęcali swe życie nauczyciele, chłopci, o to

⁶ Uczniowie już przy końcu września otrzymali polecenie zbierania materiałów dotyczących tego faktu historycznego. Poszczególne zespoły uczniowskie gromadziły materiał — głównie ilustracyjny — o bitwie pod Lenino, o szlaku WP do Berlina itp. Wykorzystano go do opracowania albumów i gazetek ściennych.

walczyli żołnierze w Afryce i żołnierze z piastowskimi orłami na czapkach. Tutaj też nawiązywaliśmy do innej strofy wiersza Szenwalda:

„Przyjdę — każdej spotkanej chłopce
Suchą dłoń, jak matczyną, całować,
I wieńce kłaść na mogilne kopce,
I budować — budować — budować”.

W listopadzie odbyła się wycieczka klasy do garnizonu wojskowego w W. koło Warszawy. Uwagę uczniów skoncentrowano na „Sali Chwały Oręża”, na historii pułku, na życiu wojska. (Tematyka programowa: „Działalność wychowawcza Ludowego Wojska Polskiego”).

Niestety, tu dominowały kwestie poznawcze. Zbyt „przeteoretyzowana” prelekcja oprowadzającego nas oficera nie stworzyła warunków do przeżywania. Zabrakło również kontaktu z codziennym życiem wojska. Po wycieczce sporządziliśmy z niej sprawozdanie.

*

W grudniu nastąpiła pozorna przerwa w kontynuacji nakreślonych celów. Choroba nauczyciela wprowadziła do klasy zastępstwo. Zastępujący nauczyciel klasy skierował jej zainteresowania na tematykę, na zagadnienia z przeszłości Polski.

Była to — powtarzamy — pozorna przerwa, gdyż tematyka ta ma istotne znaczenie dla kształtowania patriotyzmu i dumy z bogatej i pięknej przeszłości narodowej. Teksty takie, jak: T. Kudlińskiego „Pod dowództwem Dąbrowskiego”⁷ (fragment powieści „Z tarczą czy na tarczy”), B. Prusa „Pamiętasz, Katz”⁸ (fragm. powieści „Lalka”), A. Mickiewicza „Reduta Ordona”, J. Słowackiego „Sowiński w okopach Woli” i inne — potwierdzają jakżeż trafne uwagi pułkownika Żaluskiego.

W styczniu podjęliśmy pracę. Z okazji wyzwolenia Warszawy jedną z lekcji poświęciliśmy opisowi sytuacji (nowa forma wypowiedzi w tej klasie). Przedmiotem opisu były własne wspomnienia nauczyciela ilustrowane (przez epidiaskop) zdjęciami Warszawy w 1945 roku. Na wspomnienia te złożyła się relacja z pierwszego zetknięcia się z żołnierzami radzieckimi koło P. koło Warszawy, przyjazdu do wymarłej stolicy już 18 stycznia na czołgu (!), z oglądu pierwszej defilady w Warszawie i inne; wspomnienia pierwszych wrażeń odbieranych wśród ruin — kiedyś miejsc najbliższych sercu, pełnych dziecięcych i młodzieżowych przeżyć — pierwszych zimowych dni spędzonych w zgliszczach i pierwszych dni, które w tak krótkim czasie ożywiły stolicę — zapewniły znów element przeżycia, tak ważny dla kształtowania określonych postaw ideowo-moralnych, przy redagowaniu opisu wędrówki samotnego warszawianina przez miny miasta.

Potwierdziła się — najczęściej przez nauczycieli intuicyjnie wyczuwana — zasada, że proces kształcenia na treściach o określonych walorach wychowawczych przebiega sprawniej i efektywniej właśnie w klimacie przeżywania, przy wytworzeniu sytuacji emocjonalnej.

Przejsie potem do programowej tematyki współczesnej („Przeobrażenia gospodarcze i społeczne”) było naturalne. Zajęliśmy się więc najpierw tekstem M. Dąbrowskiej „Tu zaszła zmiana”.

Przedmiotem dalszych naszych poczynań był tym razem opis statyczny (nie

⁷ Tu miała miejsce interpretacja hasła „Za waszą wolność i naszą”, które przecież przewija się wyraźnym nurtem w naszej tradycji.

⁸ Wspomnienia te w cząstkowej formie wystąpiły już we wrześniu — miesiącu Stolicy — w przededniu wykonywania przez starsze klasy naszej szkoły prac porządkowych przy Bulwarze S. A.

sytuacji) zdjęcia makiety ściany wschodniej placu Defilad w Warszawie (zdjęcie zamieszczone jest na wkładce ilustracyjnej podręcznika).

Postulat programowy o potrzebie ukazywania związków istniejących między współczesnością a tradycją został tutaj spełniony.

Dwa obrazy — opisy stworzyły nastrój poprzez kontrasty: stolicy wymarłej i stolicy nowoczesnej, pięknej. Wychowawczy aspekt tej lekcji był wynikiem sięgania przez samą młodzież do wniosków z lekcji poprzednich: wysiłek zbrojny, ofiara z życia złożona przez ludzi walczących o wolną Polskę, która — o czym marzył Szenwald — „Bduje, bduje, bduje!”

„Na polach wojny drogą zwycięstwa
Jadą czerwonogwiezdne olbrzymy.
Podziwiam siłę, winszuję męstwa,
I widzę w myślach, jak razem walczymy,
Razem bijemy pruskiego zwierza,
Wspólne ramię, wspólnie uderza!
Są dwie komendy: rosyjska i swojska...”

Ta strofa Szenwaldowskiego wiersza — do którego znów nawiązaliśmy — stanowiła motto naszej lutowej lekcji poświęconej świętu Armii Radzieckiej. Sprawy wspólnego wysiłku wojennego i wspólnej ofiary życia omówiliśmy sporządzając sprawozdanie z udziału w uroczystościach przy Pomniku Wdzięczności na Rondzie W.

Marzec poświęciliśmy całkowicie tematyce programowej dotyczącej obrazów z życia w Polsce Ludowej, przemian społecznych, gospodarczych i kulturalnych. Zajęliśmy się więc sprawami środowiska (rozbudowa naszej dzielnicy, zwiedzanie zakładów przemysłowych itp.), jak i tekstami i przemówieniem W. Gomułki o rozwoju nauki i techniki w naszym kraju, K. Koźniewskiego „Mazurek w kraju przemienionych kołodziejów”, J. Kowalkowskiego „Wielka budowa Socjalizmu” (Solina) i inne.

Cykl lekcji z tymi materiałami — przeplatany tekstami opiewającymi piękno ziemi polskiej — zakończyliśmy w kwietniu pracą nad tekstem B. Krasuskiego „Cygaro” czuwa”. Celem tej pracy było doprowadzenie uczniów do uświadomienia sobie stwierdzenia autora, że „żołnierze nie odgradzają się od świata murami koszar, są związani ze społeczeństwem, z ludem tysiącem więzów i w tym uwidocznili się również sens naszego wojska”.

Dalszym uogólnieniem był wniosek o roli wojska w zabezpieczeniu naszych osiągnięć (poznanych m. in. w marcu) przed obcą agresją.

Wkrótce w szkole zorganizowano pokaz filmu oświatowego „Wakacyjna przygoda”. Jest to historia dwóch harcerzy, którzy — zabłądziwszy w lesie — trafili do jednostki wojskowej. Tam zostali serdecznie przyjęci przez dowództwo. Poznają życie codzienne wojska. Przy opracowaniu polonistycznym tego filmu dominowały wartości poznawcze. Warunki, w jakich wyświetlano film (stłoczenie w małej sali uczniów z trzech klas!), nie sprzyjały stworzeniu nastroju przeżycia. Niemniej jednak sens naszej pracy wiązał się z wnioskiem wyprowadzonym po analizie czytanki Krasuskiego.

Obchodzony w maju szczególnie uroczyste Dzień Zwycięstwa był dla nas okazją do kontynuowania głównego zamierzenia. Zajęliśmy się więc krótkim, ale poetycko, syntetycznie oddającym istotne myśli, wierszem L. Lewina „Polskie Wojsko”. Jego strofy były jakby ukoronowaniem naszych dotychczasowych poczynań i myśli. Były

stwierdzeniem faktu, że dzieje Ludowego Wojska Polskiego wiążą się z procesami społecznymi, w wyniku których Polska skierowana została na drogę socjalistycznego budownictwa. Rozważyliśmy także wtedy związek idei zawartej w tym wierszu z myślą cytatu z utworu Broniewskiego:

„Bo jest życie
piękniejsze,
nowe,
i żyć warto,
i umrzeć warto!”

Właśnie pamięć o walce o to nowe życie każe czuwać, każe zajmować określone postawy etyczne i ideowe. Zajęliśmy się nimi przy analizie wiersza M. Jastruna „Ludzie wolni”. Interpretacja idei przewodniej tego utworu została uwypuklona przez zapis w zeszytach strofy-symbolu naszego dziedzictwa:

„Kto zaczął dzień od miecza,
Niech nie wypuszcza go z dłoni,
Bo to jest rzecz człowiecza:
Bronią walczyć o jutro bez broni”.

*

Jakie są efekty naszej pracy?

Łatwe do uchwylenia, wymierne są te, które zaklasyfikować można do grupy „kształcące”⁹. Składa się na nie zresztą praca nie tylko jednego roku.

Inaczej sprawa ma się z efektami poznawczymi i wychowawczymi. Nie ulega wątpliwości, że te pierwsze znalazły w naszej pracy wyraźne miejsce. Wycinkowe wyniki badań w tej klasie potwierdzały to wyraźnie. Tak więc — w zakresie przystępnym strukturze psychofizycznej ucznia — poznanie poprzez formy artystyczne faktów związanych z tradycją Ludowego Wojska Polskiego jest bezsporne. Natomiast często stwarzane przez nas warunki do uczenia się przez przeżywanie nie dają efektów wprost. Dadzą one o sobie „znać” dopiero w życiu. Lecz już teraz możemy stwierdzić w pewnych zachowaniach młodzieży wrażliwość, odruchy uczuć przy kwestiach związanych z poczuciem narodowym, obronnością kraju itp.

W naszej relacji — jak już pisaliśmy — nie chodziło nam o zaprezentowanie wzoru metod pracy. Zależne są one wszak od wielu czynników, od celu, jaki sobie stawiamy, od materiału nauczania, od warunków bazowych, od środowiska itd. Chodziło nam głównie o ukazanie koncepcji pracy, pracy zaplanowanej, systematycznej, logicznej, ciągłej.

BOŻENA DOKURNO

SOCJOGRAM — POMOCĄ W PRACY NAUCZYCIELA

Wszystkie wiadomości o uczniach na tle życia społecznego klasy mają wielkie znaczenie dla pracy nauczyciela, dla realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych, jakie przed nim stają w każdym nowym roku szkolnym.

⁹ Rozumiemy je w języku polskim m. in. jako osiągnięcie pewnych umiejętności w zakresie np. określonych form wypowiedzi,

Przykładem może być szkoła, która została wybudowana na nowym osiedlu mieszkaniowym (a takich „szkół osiedlowych” jest w miastach coraz więcej). Dzieci uczęszczające tam pochodzą z różnych rejonów szkolnych i z różnych środowisk społecznych, a nowo powstałe w niej klasy są zupełnie luźnym zbiorem jednostek. Z czasem powstają między nimi pewne więzy jednostkowe o różnym zasięgu. Obserwacja zachowania się dzieci w takiej szkole prowadzi do postawienia kwestii: Czy np. klasa to rzeczywiście jedność, czy panuje w niej harmonia, czy też składa się ona z kilku wzajemnie zwalczających się grup, które żyją swoim nurtem, nieraz trudno zauważalnym dla nauczyciela? Dla pracy dydaktyczno-wychowawczej jest rzeczą niezbędną, żeby nauczyciel orientował się w tej sytuacji.

Nauczyciel-wychowawca, zadając szereg podobnych pytań na początku roku szkolnego lub też na początku swej pracy zawodowej, może sięgnąć po naukowo opracowaną pomoc, jaką jest socjometria. Jest to specjalna technika badawcza opracowana przez lekarza i socjologa amerykańskiego J.L. Moreno. Uważa on, że podstawową cechą życia społecznego jest występowanie we wszystkich grupach społecznych stosunków przyciągania i odrzucania między jednostkami a grupami społecznymi oraz między grupami. Socjometryczna technika badawcza ma mierzyć kierunki i siłę tych stosunków za pomocą eksperymentów w formie testów.

Nauczyciel posługuje się w swoim badaniu testem socjometrycznym dla zbadania struktury społecznej klasy. Stwarza najpierw w klasie odpowiednią atmosferę do przeprowadzenia badań. Wyjaśnia dzieciom ich celowość. Poleca uczniom wybrać spośród klasy te osoby, z którymi chcieliby się razem bawić na przerwach, siedzieć w jednej ławce, organizować wspólne wycieczki, zabawy i imprezy klasowe, wykonywać razem różne ćwiczenia gimnastyczne itp. Są to tak zwane kryteria wyboru. Przy ustalaniu ich należy brać pod uwagę konkretne, realne sytuacje tak, aby po przeanalizowaniu testu nauczyciel mógł wprowadzić pewne zmiany w życiu klasy, mając na uwadze życzenia uczniów, choć jest rzeczą oczywistą, że nie wszystkie będą mogły być uwzględnione. Przy specjalnej okazji, np. na godzinie wychowawczej, trzeba omówić te wybory, uwzględniając przede wszystkim życzenia uczniów mało wybieranych i wytłumaczyć im, dlaczego jednak nie wszystkie będą mogły być spełnione.

Po zebraniu materiału analizuje się wyniki testu socjometrycznego. Oblicza się, ile razy poszczególne dzieci zostały wybrane. Im więcej razy jakiś uczeń został wybrany, tym lepszy jest jego „wskaźnik uznania społecznego”. Różnie wychodzą te obliczenia. Są w klasie uczniowie, którzy cieszą się dużą popularnością i uznaniem wśród współkolegów, i ci zyskują najwięcej wyborów. Ucznia, który najwięcej razy został przez kolegów wybrany, nazywa się „gwiazdą socjometryczną”. Są też jednostki, których nikt ani razu nie wybrał. Są to dzieci samotne.

Po zliczeniu ilości wyborów ustalamy ich jakość. Mogą być wybory jednokierunkowe, wzajemne, tworzą się też długie łańcuchy wyborów. Przy tej okazji można zauważyć, że zespół klasowy rozpada się na jednostki, pary i grupy-łańcuchy.

Następnie przedstawiamy dane na wykresie, zwanym socjogramem, na którym umieszczamy np. kółka symbolizujące dziewczynki, trójkąty — chłopców. Za pomocą linii łączy się kółka i trójkąty. Linia zakończona jest strzałką, która wskazuje kierunek wyboru. Przy wzajemnym wyborze linię dzieli się w środku małą kreseczką.

W ten sposób odczytujemy strukturę społeczną klasy. Wprawdzie bez tego badania nauczyciel ma też dużo okazji do poznania swojej klasy podczas lekcji, wycieczek, imprez, na przerwach, na boisku szkolnym itp. Obserwując w taki sposób klasę nauczyciel może po pewnym czasie powiedzieć coś o uczniach popularnych, osiągających bardzo dobre wyniki w nauce, lub jawnie nielubianych, a nawet niekiedy prześladowanych. Socjogram natomiast ma tę zaletę, że w jednej chwili odkrywa całe oblicze klasy, mówi o wszystkich uczniach, także i o tych

szarych, przeciętnych w oczach wychowawcy. I, jak mówi A. Molak, „stosując rozważnie i ogłędnie badania socjometryczne w swojej klasie, nauczyciel dotrze do nieprzewidzianych problemów wychowawczych, do małych i wielkich trosk i bolączek klasy, które wymagają jego rady i pomocy”¹.

Ogromnie ciekawą rzeczą jest śledzenie rozwoju społeczności klasowej przez dłuższy okres czasu, najmniej jednego roku, czego odbiciem mogą być 2—4 socjogramy, które się ze sobą porównuje. Przykładem, którym pragnę się posłużyć, jest klasa piąta jednej z toruńskich szkół podstawowych, licząca 36 uczniów. W ciągu roku szkolnego 1965/66 przeprowadziłam w niej 4 badania socjometryczne. Kryteria badań wypływały z konkretnych sytuacji i potrzeb klasy. Dwa teksty socjometryczne zostały zastosowane na początku września. Miały następujące kryteria: 1. „Z kim chciałbyś siedzieć w jednej ławce?”, 2. „Z kim chciałbyś spędzać wolny czas na przerwach, na boisku szkolnym?”

Dwa następne testowania były przeprowadzone przy końcu maja. Ich kryteria: 1. „Z kim chciałbyś organizować wspólnie zabawę klasową?”. 2. „Z kim chciałbyś organizować wspólne wakacje?”

Po dokładnym przeanalizowaniu poszczególnych socjogramów można było dojść do pewnych ogólnych spostrzeżeń.

A. Zagadnienie pozycji ucznia w klasie

Zastosowanie socjometrii pozwoliło stwierdzić, że w klasie różni uczniowie znajdują uznanie, imponują swoim kolegom. Najpopularniejszym uczniem w klasie jest Jurek S. — chłopiec o wszechstronnych uzdolnieniach, erudyta, zwany powszechnie „klasową encyklopedią”, przy tym ogromnie koleżeński, skłonny do wymyślnych (aczkolwiek nieszkodliwych) wybryków, z ogromnym poczuciem humoru, dobry organizator. Większością głosów został wybrany na przewodniczącego samorządu klasowego. Jest popularny nie tylko wśród chłopców, ale i wśród dziewczynek. Do grupy dzieci lubianych i popularnych należy poza Jurkiem (49 wyborów) jeszcze spora ilość dzieci: np. Elżbieta K. (22 wyb.), Ala F. (21 wyb.), Władek L. (20 wyb.), Darek Z. (18 wyb.), Jędrzej R. (15 wyb.), Marzena K. (13 wyb.), Karol P. (13 wyb.), Renia H. (10 wyb.). Jakże są przyczyny popularności tych uczniów w klasie? Można wymienić szereg cech psychicznych i fizycznych zaobserwowanych u dzieci najpopularniejszych:

- 1) bardzo dobre wyniki w nauce (Władek, Marzena, Renia);
- 2) wiedza wychodząca nieraz daleko poza ramy obowiązującego programu szkolnego (Jurek, Władek, Marzena);
- 3) społeczne, koleżeńskie podejście do współkolegów (Jurek, Marzena, Jędrzej);
- 4) różnorodne pozaszkolne zainteresowania (np. przyrodnicze — Jurek, teatr i literatura — Marzena, zagadnienia społeczno-polityczne — Władek);
- 5) radosne, wesołe usposobienie (nade wszystko Darek, który wcale nie jest dobrym uczniem i przysparza dużo kłopotów wychowawczych);
- 6) umiejętności organizatorskie, które ujawniły się u Jurka, Władka i Marzeny na wycieczkach szkolnych i podczas imprez klasowych, spotkań z aktorami na występach artystycznych;
- 7) uroda i brak jakichkolwiek wad fizycznych.

Ponadto wielki wpływ na wzrost popularności uczniów mają częste pochwały, którymi obdarzają ich nauczyciele za osiąganie najlepszych wyników w pracy szkolnej. Podkreślić jednak należy, że pochwały i oceny muszą być sprawiedliwe.

¹ A. Molak: Socjometria, jej technika badawcza i zastosowanie w pracy badawczej. Warszawa 1965. Materiały do nauczania psychologii, seria III, t. I, s. 460.

Należy się cieszyć, że takie właśnie cechy znalazły zrozumienie, zostały zaobserwowane i zaaprobowane przez ogół.

Jest w tej grupie jeden uczeń, Darek L., bardzo popularny, miły, ogromnie żywy, wesoły, który jednak budził niepokoje wychowawcy we wszystkich badanych okresach roku szkolnego. Nie uczy się, nie odrabia zadań domowych, wagaruje. Nie kłamie jednak, po przewinieniu przyznaje się od razu do winy. Otóż ten właśnie chłopiec skupia wokoło siebie całą grupę, dość luźną na razie, chłopców podobnych sobie. Przede wszystkim takich, którzy w pracy szkolnej uzyskują mierne wyniki, nie są karni, mają na swoim koncie różne wykroczenia pozaszkolne.

Opracowany i przeanalizowany socjogram na początku roku szkolnego natychmiast wykrył owo ognisko zapalne klasy, na które trzeba było od razu spojrzeć badawczo, aby nie dopuścić do objęcia rządów w zespole przez tę właśnie grupę.

Największym kontrastem grupy uczniów popularnych są uczniowie samotni, którzy w trzech kolejnych badaniach socjometrycznych nie uzyskali ani jednego wyboru. Do dzieci tych należą: Maciej Cz. i Marian K. Do nie wybranych 1—2 razy należą: Agnieszka Ch., Krysia K., Hela B., Wanda M., Staś G., Wacek M.

Poza nimi jest sporo, bo aż 11 dzieci, które na cztery testowania w trzech były izolowane. Dzieci odrzucone i izolowane w badaniach socjometrycznych były przez cały rok szkolny szczególnie obserwowane. Są to tacy uczniowie, którzy mają różne trudności włączania się w zespół, którzy, będąc w klasie, są jednocześnie poza jej nawiasem. Obserwacja ta pozwoliła stwierdzić u nich następujące cechy, które przypuszczalnie decydowały o braku wyboru ze strony kolegów. Są to:

- 1) złe wyniki w nauce, a przede wszystkim drugoroczność (Maciej Cz., Marian K.);
- 2) niedbały wygląd zewnętrzny (Krysia K.);
- 3) dokuczliwość, złośliwość w stosunku do kolegów (Janek N.);
- 4) bardzo spokojne, nieśmiałe usposobienie (Hela B.);
- 5) wady fizyczne, np. zez (Staś G.).

Najpoważniejszą jednak z tych przyczyn jest drugoroczność. Maciej, Marian i Krysia to trójka uczniów przerośniętych wiekiem. Pozostawali w różnych klasach z powodu nieopanowania materiału rzeczowego danej klasy. Jakkolwiek w wypadku Mariana i Krysi można powiedzieć, że braki owe wyrównali zupełnie wystarczająco, to jednak skutki wychowawcze pozostania o klasę niżej, oddalenie się od grupy swoich współkolegów, są wprost fatalne. Dzieci te od początku roku czują się osamotnione, nie znajdują kontaktu z kolegami młodszymi od siebie. Ponadto klasa odnosi się do nich z pogardą i poczuciem wyższości. Najłatwiej zauważalnym objawem takiego stanu rzeczy jest niechęć dzieci do siedzenia z kolegą drugorocznym w jednej ławce lub bawienia się z nim podczas przerw lekcyjnych.

B. Zagadnienie integracji klasy

W ciągu roku tworzą się też pary, które nie są jednak zbyt liczne. Nie ma ani jednej stałej pary, która trwałaby niezmiennie przez cały rok, chociaż jest kilka par koleżanek prawie zawsze wiernych sobie. Taką parą przyjaciółek tworzą Krysia K. i Madzia W. (3 wyb.). Inne trwają jakiś czas i różne życiowo-klasowe powody sprawiają, że dzieci szukają nowych związków i nowych przyjaciół np.:

1. Staś G. ↔ Włodek L., Włodek L. ↔ Jurek S.
2. Piotr J. ↔ Włodek M., Włodek M. ↔ Tadeusz P.

Często przyczyną nowych związków bywa sprawa tak prosta, jak przesadzenie uczniów w ławkach przez nauczyciela (a mogą być tego różne powody, jak krótkowzroczność, zbyt duża gadatliwość z kolegą). Bywa i tak, że dzieci mieszkające w jednym bloku lub bawiące się po południu na tej samej ulicy chcą siedzieć razem

w klasie. Oprócz par tworzą się też pewne ugrupowania, które jednak nie są sztywne i ciągle kogoś do siebie przyjmują lub od siebie odsuwają. Szczególnie zmienne są wybory chłopców. W pierwszym wyborze takie ugrupowanie stanowili Jędrzej R., Jurek S. i Wacek M., a już w drugim wyborze dochodzą do nich (czyli do wspólnych zabaw na przerwach) Darek L., Jarek G., Witek R., Tadeusz R., Karol P., Rysio G. W 3 i 4 testowaniu grupy te zupełnie się rozpadają i powstaje tylko jedna mała grupa ochotników, która chciałaby organizować wspólną wycieczkę, składającą się z Elka Z., Karola P. i Macieja Cz. (ten ostatni — drugoroczny i zawsze samotny znalazł się pod koniec roku w małej grupce kolegów, z którymi żył się).

Najtrwalszą grupę (w 3 wyborach) stanowią wśród dziewczynek: Renia H., Janka K., Ewa Dz. i Hania K. Inną grupę bardziej ruchliwą i zmieniającą się stanowią: Marzena K., Ala F., Maja Z., Elżbieta Ł., Marysia C. i Blandyna M. Tak do pierwszej, jak i do drugiej grupy należą uczennice, które w nauce szkolnej uzyskują dobre i bardzo dobre wyniki, nie sprawiają prawie żadnych kłopotów wychowawczych. Mieszkają blisko siebie, w klasie siedzą również w pobliżu. Pochodzenie społeczne jest różnicowane: inteligenckie i robotnicze.

Od początku roku nie dawały się zauważyć żadne antagonizmy ani wrogie obozy między chłopcami a dziewczynkami. Na początku roku w pierwszej sytuacji socjometrycznej (w czasie pierwszego testowania) niewiele było między nimi wyborów wzajemnych, w drugim nie ma żadnych. Natomiast zupełnie inaczej przedstawia się ten problem pod koniec roku szkolnego, po wspólnym organizowaniu szeregu imprez klasowych (Dzień Kobiet, Dzień Matki) oraz wielu krótszych i dłuższych wycieczek. Zespół poznał się bliżej, ujawniły się nowe organizatorskie talenty Jurka S., „odkryto” Władka L. i tych chłopców większość klasy, w tym wiele dziewcząt, uważa za najlepszych organizatorów klasowych imprez. Z tego wynika, że wybory dokonywane przez uczniów są oparte na ich własnych doświadczeniach. Jest rzeczą charakterystyczną, że chłopcy są wybierani przez dziewczęta dość często (24 wyb.), natomiast tylko zupełnie wyjątkowo chłopcy wybierają koleżanki (5 wyb.), co można zresztą uznać dla tego wieku za prawidłowość psychologiczną.

I tak socjogram umożliwia nauczycielowi poznanie pozycji społecznej każdego ucznia oraz stopnia integracji klasy. Inaczej wypadną wybory w najniższych klasach szkoły podstawowej, inaczej na przelomie klas V—VI, jeszcze inaczej w klasach szkoły średniej.

Dokonanie wyborów przez uczniów, podsumowanie ich przez nauczyciela i przedstawienie wyników w postaci socjogramu — to czynności wstępne. Dalszą, niezmiernie ważną rzeczą jest poznanie przyczyn takiego ukształtowania się nieformalnej struktury klasy. Aby je poznać, przeprowadziłam szereg dodatkowych prac. Bardzo dużo wiadomości dostarczyły wywiady środowiskowe, w których nauczyciel wraz z rodzicami uczniów ustala różne dane o dziecku, o jego rozwoju, stanie zdrowia, zainteresowaniach, stosunkach wewnątrzrodzinnych. Metoda rozmów z rodzicami jest bardzo czasochłonna, gdyż przeciętnie mamy w klasie około 40 uczniów. Metoda wywiadu może być z kolei pogłębiona jeszcze metodą np. „Powiedz — kto?” i codziennymi obserwacjami. Są to prace konieczne dla każdego wychowawcy klasowego, mającego ambicję poznania swojej klasy już na początku roku szkolnego.

C. Wnioski pedagogiczne i dydaktyczne

Po możliwie najdokładniejszym zbadaniu przyczyn warunkujących nieformalną strukturę społeczną klasy należy wyciągnąć w swej pracy odpowiednie wnioski natury dydaktycznej i wychowawczej. Oto niektóre z nich:

1. Gwiazdy socjometryczne należy wykorzystywać do różnych prac na terenie klasy, do opieki nad kolegami, którzy osiągają słabsze wyniki w nauce.

2. Główny akcent trzeba położyć jednak na uczniach samotnych, aby włączyć ich w życie społeczne klasy. Można tego dokonać przez:

a) udzielanie pochwał przez nauczyciela za wykonanie wszelkiej dobrej roboty (np. za starannie odrobione zadania domowe);

b) dawanie dobrych ocen za wyniki w nauce, jeżeli widzi się jakąkolwiek poprawę, wysiłek ucznia;

c) podkreślanie zasług wobec klasy nawet za drobne wysiłki (np. pomoc przy dekoracji klasy);

d) przydzielenie chociażby małej funkcji w pracy samorządu klasowego (np. Maciej Cz. był odpowiedzialny za porządek w szafie z pomocami naukowymi);

e) subtelne wciąganie w społeczeństwo klasowe poprzez pomoc w organizowaniu imprez klasowych.

Najważniejszym aspektem pracy w pozyskaniu dla zespołu uczniów samotnych — całkowicie izolowanych lub marginesowych (tzn. tych, którzy mają jeden wybór) i dla wyprowadzenia ich z całkowitej lub częściowej izolacji jest żywy, szczery, pełen sympatii stosunek do nich samego nauczyciela-wychowawcy. Tę sympatię odczuje natychmiast dziecko nieśmiałe, spokojne, samotne. Sympatię tę odczuwa również cała klasa, która powoli zaczyna zmieniać swój stosunek do tych kolegów. Najlepszym tego przykładem było wciągnięcie do grupy zupełnie odizolowanego Macieja Cz. Dlatego też obserwowanie tworzenia się kontaktów koleżeńskich, przyjaźni, wrastania uczniów drugorocznych w nowe środowisko jest tak ciekawe i dostarcza tak wiele satysfakcji pedagogicznej.

Wyniki swych badań może wykorzystać każdy nauczyciel-wychowawca, a jednocześnie specjalista pewnej dziedziny nauki. Np. na lekcjach typu laboratoryjnego (fizyka, chemia) lub zajęciach technicznych można tworzyć grupy-zespoły razem pracujące, kierując się dobrowolnymi wyborami uczniów. Nauczyciel języka polskiego ma dodatkowe możliwości pogłębienia problematyki niektórych lektur szkolnych, w których znamioną rolę odgrywa bohater jako jednostka zgodnie żyjąca z kolektywem lub przeżywająca konflikty z otoczeniem. Np. solidarność z grupą i wierność jej w postępowaniu Nemecka, zdrada i odejście dla niskich interesów Gereba w lekturze „Chłopcy z Placu Broni” Molnara; zgodna współpraca drużyny Timura w przeciwieństwie do kłótlivej bandy Kwakina z powieści „Timur i jego drużyna” Gajdara. Takich i innych literackich przykładów na różnym szczeblu nauczania można by podać wiele. Jednocześnie można wykorzystywać tę problematykę do kształtowania świadomości społecznej klasy.

Z zajęć luźno związanych z nauczaniem poszczególnych przedmiotów można przytoczyć różne gry, zabawy, wspólne oglądanie widowisk teatralnych, telewizyjnych, filmów, które należy wykorzystywać do dyskusji, pogadek na tematy ludzkiego zachowania się, kryterium wartości człowieka.

W celu otrzymania najbardziej wartościowych wyników badań należy przeprowadzić je w warunkach jak najbardziej realnych, naturalnych, spontanicznych. Również dobór kryterium musi wypływać z potrzeb klasy. Dzieci powinny zdawać sobie sprawę z tego, że w wyniku badań będą przeprowadzone požądane przez nie zmiany.

„Wybory socjometryczne mają bezpośrednią wartość wychowawczą. Tam, gdzie są stosowane odpowiednio często i gdzie stanowią podstawę organizowania życia i pracy dzieci w klasie, uczą się one oceniać siebie i swoich kolegów, zdawać sobie sprawę ze swoich możliwości i z możliwości kolegów, przyzwyczajają się do kierowania się rzeczowymi racjami w układaniu swych stosunków z innymi”².

W taki sposób przeprowadzony i przeanalizowany socjogram może stać się jeszcze jedną pomocą w pracy nauczyciela-wychowawcy.

² A. Molak: op. cit., s. 462.

RYSZARD WROCZYŃSKI: WPROWADZENIE DO PEDAGOGIKI
SPOŁECZNEJ

PWN, Warszawa 1966, s. 251

Czym jest pedagogika społeczna w wielkiej rodzinie nauk pedagogicznych? Jest „nauką o środowiskowych uwarunkowaniach procesów wychowawczych i problemach wychowania poza szkołą” (s. 8); jest „gałęzią nauk pedagogicznych, której przedmiotem badań — środowisko oraz wychowanie w środowisku” (s. 45), a także „wyzwalanie w środowisku bodźców i wpływów zgodnych z kierunkiem pracy wychowawczej” (s. 46). Dwoma szczegółowymi dziedzinami pedagogiki społecznej są: pedagogika opiekuńcza oraz wychowanie pozaszkolne.

Powyzsze wyjaśnienia, zaczerpnięte z omawianej książki, wydają się niezbędnym wstępem do recenzji pierwszego w Polsce podręcznika pedagogiki społecznej. Wprawdzie pedagogika ta uprawiana jest u nas niemal od sześćdziesięciu lat, a jej czołowy promotor — profesor Helena Radlińska (której pamięci prof. R. Wroczyński poświęcił swe dzieło) zaliczana bywa do najwybitniejszych twórców polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego, ale tak się złożyło, że ani H. Radlińska, ani nikt inny nie podjął dotąd próby podsumowania zasobu wiedzy interesującej pedagogikę społeczną ani jej problematyki w usystematyzowaną strukturę podręcznikową. Ta zaskakująca i kłopotliwa luka powodowała, iż nie tylko wychowawcy, nauczyciele i działacze społeczni, ale nawet osoby z kręgów akademickich wypowiadające sądy na tematy pedagogiki społecznej opierały je siłą rzeczy na fragmentarycznych ujęciach któregoś z opracowań szczegółowych. W ostatnich latach brak summy w dziedzinie pedagogiki społecznej stawiał się tym dotkliwszy, iż jej przedmiot wszedł do uniwersytetu studium pedagogiki jako jedna z jej specjalizacji.

Ryszard Wroczyński pisząc swe „Wprowadzenie” zaspokoił więc pilną potrzebę społeczną.

Czy potrzeba podręcznika pedagogiki społecznej została przez omawianą książkę zaspokojona w pełnym zakresie? Nie. Autor — jak widać — postawił sobie cel ograniczony: nie podsumował wiedzy i problematyki obejmowanej przez pedagogikę społeczną odnośnie do wszystkich generacji wieku (dzieci, młodzież, dorośli, osoby starsze), w pełnym wachlarzu środowisk życia (rodzina, szkoła, środowisko sąsiedzkie, środowisko pracy zawodowej, środowisko rekreacji), nie objął grup społecznych z kręgów troski społecznej ani sił społecznych mogących ulepszać środowiska życia i wspierać ich pożądaną rozwój. Ryszard Wroczyński ograniczył zakres swego podręcznika do spraw dzieci i młodzieży, do spraw szkoły oraz instytucji, placówek i urzędzeń wspierających procesy wychowawcze szkoły. Pedagogika społeczna recenzowanego podręcznika została ukształtowana szkołocentrycznie, co dobrze uzmysławia rysunek na obwolucie książki: w centralnym punkcie kręgu umieszczona została szkoła, otaczają ją cztery struktury: rodzina, środowisko lokalne i rówieśnicze, instytucje społeczne i kultura masowa.

To samoograniczenie się Autora może być oceniane różnie, różne bowiem mogły być jego motywy. Ale jedno jest pewne: ograniczając zakres swego podręcznika Autor skoncentrował opracowanie na niewątpliwie najważniejszym polu. Bowiem instytucja szkoły, obejmująca wszystkie dzieci narodu i coraz wyższy odsetek młodzieży, sięgająca przez dzieci i młodzież do wszystkich domów rodzinnych, instytucja szkoły dysponująca ogromną rzeszą wyspecjalizowanych pracowników jest najglówniejszym instrumentem celowo organizowanych procesów wychowawczych. Zakomu-

nikowanie więc szkole i jej pracownikom punktu widzenia pedagogiki społecznej na proces wychowawczy i na czynniki środowiskowe warunkujące jego pomyślny lub niepomyślny przebieg było niewątpliwie zadaniem najpilniejszym, zaspokojeniem potrzeby najpowszechniejszej.

Książka składa się z sześciu rozdziałów. Rozdział I prezentuje przedmiot i zadania pedagogiki społecznej na szerokim tle światowym i polskim, w pogłębionej perspektywie historycznej. Odsłanianie korzeni historycznych referowanych koncepcji, poczyniń, problemów, instytucji cechuje zresztą nie tylko ten rozdział i stanowi jeden z uroków książki. Rozdział II poświęcony został środowisku i jego poznawaniu, jest to fundamentalna część pracy, a w niej na uwagę zasługuje wykład o pomiarze środowiska, czyli o sposobach oceniania zmiennych, składających się na zespół wpływów środowiskowych, w tym miejscu dodać należy podstawową informację odnoszącą się do metodologicznej warstwy pedagogiki społecznej: jest to dyscyplina, która ustala prawidłowości w zakresie wzajemnych związków jednostki i środowiska nie w drodze uogólnień opartych na obserwacji „otwartej” ani przez dedukcyjne wyprowadzanie wniosków z przyjętych założeń czy zasad — lecz w drodze wnioskowania indukcyjnego, opartego na empirycznie zebranych faktach; technikę tego rodzaju badań referuje Autor w tymże rozdziale. W rozdziale III Autor charakteryzuje pozaszkolne środowiska wychowawcze oddziałujące na dzieci i młodzież: rodzinę, środowisko lokalne, grupy rówieśnicze. Podkreślam omawiając rodzinę, Autor nie rozpatruje jej spraw pod kątem widzenia wszystkich członków tej małej wspólnoty — dzieci, rodziców, dziadków — lecz charakteryzuje ją tylko jako środowisko życia (wychowywanie) dzieci i młodzieży, co pozwala uwypuklić i ugruntować tę właśnie rolę rodziny. W rozdziale IV przedstawiono problemy pedagogiki opiekuńczej, poszerzonej o dziedzinę poczyniń profilaktycznych, wspierających rozwój — ten rozdział prezentuje pedagogikę społeczną jako teorię wychowawczą opieki społecznej i na tym polega jego istotna wartość. Rozdział V dotyczy pozaszkolnego wychowania młodzieży, przy czym Autor koncentruje się tu na sprawach czasu wolnego. Rozdział VI omawia wymagania cywilizacji zmiennej w kontekście systemu oświaty i wychowania, także w kształceniu i wychowaniu pozaszkolnym młodzieży i dorosłych.

Książkę dopełnia wybrana bibliografia, odniesiona do poszczególnych rozdziałów, indeks nazwisk i indeks rzeczowy — indeksy pozwolą czytelnikom łatwo trafić do tych partii bardzo bogatej treści podręcznika, które aktualnie są poszukiwane i przez nauczycieli chętnie czytane.

A oto trzy wątpliwości recenzenta:

— Czy omawiając rozwój pedagogiki społecznej Autor słusznie postępuje włączając do jej inspiratorów J. Wł. Dawida, A. Comte'a, E. Durkheima i charakteryzując ich dzieła? Czy nie popełniono uchybienia, opuszczając w tym toku rozważań Edwarda Abramowskiego?

— Dlaczego przy omawianiu pozaszkolnego wychowania dzieci i młodzieży zabrakło harcerstwa i innych aktualnie czynnych związków młodzieży?

— Czy słuszne jest definiowanie czasu wolnego dzieci i młodzieży jako pojęcia odrębnego od pojęcia czasu wolnego w ogóle? (s. 183—185). Czy nie są to różnice pozorne? Czy na przykład cytowana definicja T. Wujka nie pokrywa się ze znaną definicją Dumazediera? Czy aktywność wychowawczo kontrolowana dzieci nie ma odpowiedników w wychowawczo kontrolowanej aktywności dorosłych? (Dom kultury itp. — dla jednych i drugich, podobnie związki i stowarzyszenia). Przy sposobności trzeba wytknąć rażący błąd druku, nie sprostowany w erracie (której w ogóle brak): na str. 184, czwarty wiersz od dołu, wypaczona myśl na skutek zamienienia wyrazu „zależnie” przez wyraz „niezależnie”.

Kończąc należy podnieść szczególną zasługę książki R. Wroczyńskiego: jest ona

wielkim krokiem naprzód w procesie unowocześnienia języka i pojęć pedagogiki społecznej, czynienia jej dyscypliną społeczeństwa kształtującego ustrój socjalistyczny — co osiąga Autor przez stawianie właściwej naszymu krajowi i naszym czasom problematyki w zakresie poczynań badawczych i praktyki wychowawczej.

Aleksander Kamiński

**STEFAN BAŚCIK: UKTYWNIENIE METOD NAUCZANIA.
ZESZYTY NAUKOWE UNIwersYTETU Jagiellońskiego.
PRACE PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE**

Kraków 1966, s. 148, zł 22,—

W ostatnich latach podejmuje się coraz częściej badania nad aktywizacją procesu nauczania i uczenia się. Przyczyną tego jest kryzys współczesnej szkoły spowodowany szybkim rozwojem techniki i nauki, który pociąga za sobą zjawisko narastania wiedzy w stopniu przekraczającym możliwości przekazywania jej młodzieży przy pomocy tradycyjnych metod nauczania. Niektóre z wyników tych badań, przeprowadzonych w Polsce, zostały opublikowane w kilku pozycjach książkowych¹ oraz w wielu artykułach zamieszczonych w różnych czasopismach, a szczególnie pedagogicznych.

Problematyka unowocześnienia pracy szkolnej jest także przedmiotem ostatnio wydanej pracy Stefana Baścika pt. „Uaktywnienie metod nauczania”. Stanowi ona podsumowanie kilkuletnich badań Autora nad zagadnieniem podnoszenia jakości i stopnia intensywności pracy uczniów.

Opracowanie to jest oparte na bogatym materiale z praktyki szkolnej z zakresu przyswajania przez uczniów nowego materiału z geometrii, fizyki, chemii; systematyzowania materiału nauczania z biologii i matematyki oraz przyswajania przez młodzież umiejętności praktycznych na lekcjach, prac ręcznych w różnych klasach w kilku szkołach podstawowych Górnego Śląska.

Praca składa się z 11 rozdziałów. Sześć wstępnych rozdziałów dotyczących analizy teoretycznej uaktywnienia metod nauczania tworzy część pierwszą opracowania, pozostałe rozdziały zostały zgrupowane w części drugiej poświęconej badaniom eksperymentalnym.

W części I opracowania Autor w pierwszej kolejności definiuje pojęcia, którymi posługuje się w swej książce. Zapobiega on w ten sposób nieporozumieniom, do których mogłaby doprowadzić wieloznaczność tych pojęć, oraz ułatwia czytelnikowi lekturę pracy.

Następnie zajmuje się istotą aktywnych metod nauczania, ich charakterystyką i rolą w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Wiele miejsca poświęca też uzasadnieniu konieczności stosowania metod i form aktywnych w praktyce szkolnej. Konieczność stosowania tych metod wynika z potrzeby przygotowania młodzieży do życia we współczesnej, złożonej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Rzeczywistość ta wymaga od ludności wysokich kwalifika-

¹ Por. m. in. J. Bartecki: Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie, W-wa 1964; K. Lech: Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką, W-wa 1962; W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się, W-wa 1964; Cz. Kupiszewicz: O efektywności nauczania problemowego, W-wa 1962.

cji, inicjatywy, twórczej postawy, samodzielnego myślenia, umiejętności i zamiłowania do pracy. Kształcenie tych cech wymaga posługiwania się przez szkołę aktywnymi² metodami nauczania, które zmuszają ucznia do samodzielnego myślenia, rozumowego przyswajania wiadomości, rozwiązywania problemów, przeprowadzania własnych badań oraz do twórczości. Szkoła tradycyjna nie zapewnia młodzieży wspomnianych cech, ponieważ dominuje w niej transmisyjny, autoratywny i dogmatyczny sposób nauczania, pogłębiony reprodukcyjnym, kopiującym charakterem pracy ucznia (s. 17).

Postulat aktualnienia metod nauczania dyktują również najnowsze wyniki badań naukowych z dziedziny psychologii uczenia się i działania.

O aktualności i doniosłości uaktywnienia metod nauczania w świecie świadczą zalecenia międzynarodowych konferencji pedagogicznych organizowanych przez UNESCO i BIE (Bureau International d'Education w Genewie). Niektóre z tych zaleceń zostały przytoczone w opracowaniu (s. 23—24).

Z kolei Autor zastanawia się, dlaczego mimo tych zaleceń, wyników badań eksperymentalnych i ostrej krytyki szkoły tradycyjnej, w praktyce nadal przeważają transmisyjne metody (podające) nauczania. Zadaniem S. Baścika jest to spowodowane: tradycją, taniością i łatwością stosowania tych metod oraz faktem, że uczeń nie potrafi samodzielnie zdobywać wiedzy, przeprowadzać badań itp., bez kierowniczej roli nauczyciela. Stąd uaktywnienie metod nauczania nie może powodować całkowitej eliminacji metod transmisyjnych z praktyki dydaktycznej.

W aktywizacji procesu dydaktycznego podstawowa rola przypada problemowej metodzie nauczania; stąd Autor zajmuje się szczegółowo również istotą i procesem rozwiązywania problemów oraz warunkami, które muszą być spełnione, aby móc stosować tę metodę (s. 66). Nauczanie to musi przede wszystkim zawierać podstawowe ogniwa, metody i środki procesu badania naukowego.

Metodę problemową z powodzeniem można stosować przy nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, społecznych oraz w trakcie podawania materiału teoretycznego z innych przedmiotów. Pomimo że metoda ta sprzyja przyswajaniu wiedzy i większej jej trwałości, nie może być powszechnie stosowana. Nie nadaje się ona np. do nauczania asocjacyjnego (uczenia się słówek), może mieć ograniczone zastosowanie przy wyrabianiu nawyków (czytania, techniki sprawnego liczenia). Pewne granice metodzie problemowej stawia też wiek uczniów, można ją stosować dopiero w klasach starszych szkół podstawowych oraz w szkolnictwie średnim. Nauczanie metodą problemową wymaga więcej czasu aniżeli posługiwanie się metodami tradycyjnymi. Czas ten można jednak skrócić dzięki odpowiedniej organizacji nauczania.

Sporo uwagi poświęcono także bodźcom zdobywania wiadomości i umiejętności. Najważniejszymi z nich są zainteresowania uczniów. Źródła ich tkwią przede wszystkim w samej wiedzy, w jej treści, problemach, w procesie zdobywania wiadomości.

Przytoczone w drugiej części opracowania wyniki badań empirycznych wykazują zdecydowaną supremację aktywnych metod nauczania nad nauczaniem tradycyjnym. Okazuje się, że metody aktywne sprzyjają nie tylko głębszemu przyswojeniu wiedzy, ale i większej trwałości; zapewniają rozwój zdolności poznawczych, myślenia oraz wdrażają uczniów do samokształcenia się. Ponadto dzięki aktywizacji procesu dydaktycznego kształtują się wśród młodzieży wartościowe cechy intelektualne... „zdolność koncentracji, uwagi, spostrzegawczości, krytycyzmu, wnikliwości”... (s. 136). Potwierdzają to w pracy wyniki nauczania (ilość zdobytych przez uczniów punktów

² Określenie to wprowadził do literatury pedagogicznej na przełomie ubiegłego stulecia ruch reformistyczny znany pod nazwą „nowego wychowania”, „szkoły aktywnej”, „szkoły pracy” lub „szkoły twórczej”.

oraz oceny szkolne), protokoły i analizy lekcji oraz ankiety przeprowadzone wśród uczniów grup eksperymentalnych i kontrolnych.

Wśród licznych plusów książki do najważniejszych należy zaliczyć to, że wzbogaca ona tradycyjne pojmowanie nauczania w formie heurezy, o rozwiązywaniu problemów, dzięki czemu nadaje jej nową treść. Zaletą pracy jest szerokie potraktowanie procesu uaktywnienia metod nauczania, tzn. że nie należy ograniczać ich stosowania do przekazywania młodzieży nowych wiadomości, lecz posługiwać się nimi także przy utrwalaniu i systematyzowaniu wiedzy.

Przekonującą jest też myśl o dominującej roli metody problemowej w procesie aktywizacji nauczania. Trzeba tu jednak podkreślić, że metoda ta ze względu na swą czasochłonność nie rozwiązuje podstawowego mankamentu współczesnej szkoły³ — nienadążania za narastaniem wiedzy, którą powinno się uczniowi przekazać w czasie przeznaczonym na jego kształcenie. Niektórzy z autorów upatrują możliwość rozwiązania tej trudności w nauczaniu programowanym⁴.

Szkoda, że Autor nie określił bliżej miejsca dla transmisyjnych metod nauczania w systemie szkolnym. Jest to celowe choćby z uwagi na krytykę oraz niemożliwość całkowitego zrezygnowania z tych metod w procesie nauczania.

Jakkolwiek wnioski Autora zostały oparte na materiale klas starszych szkół podstawowych, to jednak ze względu na ich charakter ogólnoszkolny są one w pełni aktualne w różnych typach szkół zawodowych oraz w liceach ogólnokształcących.

W pracy znajduje się szereg praktycznych wskazań z zakresu aktywizacji procesu nauczania. Należy więc sądzić, że opracowanie to stanie się przedmiotem zainteresowania nie tylko nauczycieli, lecz także pracowników szkół wyższych poszukujących skuteczniejszych metod kształcenia.

Kazimierz Denek

T. NOWACKI, T. KARWAT, W. KAZIMIERSKI, A. SUCHANEK: PODSTAWY NAUCZANIA PROGRAMOWANEGO PWSZ, Warszawa 1966, s. 276, zł 27,—

Do najważniejszych problemów związanych z nowymi społecznymi zadaniami szkół różnych szczebli należy zagadnienie unowocześnienia procesu nauczania i uczenia się. W dążeniu do unowocześnienia pracy dydaktycznej szkoła poszukuje takich metod i środków, które by racjonalizowały i przyspieszyły nauczanie. Wśród metod dydaktycznych szczególnie zainteresowaniem cieszy się nauczanie programowane, uznawane za „ostatni wyraz współczesności”¹ w szkole. Nauczanie programowane stanowi przedmiot wydanej ostatnio pracy zbiorowej pod redakcją prof. T. Nowackiego pt. „Podstawy nauczania programowanego”. Książka ta jest pierwszą pozycją Biblioteki Kształcenia Zawodowego, zainicjowanej przez ZG ZNP.

Praca dzieli się na pięć następujących części: Nauczanie programowane i zadania dydaktyczne (T. Nowacki); Niektóre problemy użycia tekstów programowanych (T. Nowacki, T. Karwat); Charakterystyka maszyn do nauczania (T. Karwat); Ocena i kontrola przy pomocy maszyn do nauczania (W. Kazimierski); Opis eksperymentu dydaktycznego: nauczanie programowane podstaw teletechniki (A. Suchanek).

³ Autor nie uwypukla tej ujemnej cechy, jakkolwiek zdaje sobie sprawę, że czas trwania lekcji eksperymentalnych był zawsze dłuższy od lekcji kontrolnych.

⁴ Por. T. Nowacki: Podstawowe zagadnienia programowania procesów dydaktycznych. *Nauczyciel i Wychowanie* 1966, nr 4, s. 47.

¹ W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. PZWS, W-wa 1964, s. 9.

Część pierwsza, która zajmuje około 60% objętości opracowania, zawiera analizę teoretycznych podstaw omawianej metody nauczania. Przedstawiono tutaj: genezę programowania tekstów, modelowanie procesu dydaktycznego, psychologiczne przesłanki użycia tekstów programowanych, trudności z objętością i systematyzacją treści nauczania, programowanie tekstu i układów kształceniowych, preparację materiału nauczania, środki służące do ekspozycji tekstów programowanych (podręczniki programowane i maszyny dydaktyczne), zagadnienie użyteczności i efektywności dydaktycznej użycia tekstów programowanych oraz problem rozwijania myślenia uczniów za pomocą nauczania programowanego.

Ze względu na ramy recenzji nie sposób przedstawić w sposób szczegółowy wszystkich problemów zawartych w tej części. Stąd ograniczę się do omówienia wybranych zagadnień.

Zdaniem T. Nowackiego termin nauczanie programowane niezupełnie odpowiada rozmiarowi zagadnienia. Wbrew potocznym przekonaniom nie chodzi tu tylko o opracowanie tekstu do samodzielnego uczenia się przez ucznia, ale o prace wykonywane w różnych stadiach przygotowania i przebiegu procesów dydaktycznych. Stąd termin nauczanie programowane słuszniej byłoby zastąpić pojęciem programowanie w dydaktyce (s. 34).

W rozdziale dotyczącym genezy programowania tekstów sporo uwagi poświęca Autor mankamentom obecnego procesu dydaktycznego. Charakteryzuje się on m. in. przewagą metod informacyjno-podających oraz brakiem sprzężenia zwrotnego², czyli połączenia między przedmiotem sterowania (uczeń) a podmiotem sterowania (nauczyciel). Zatem dotychczasowe metody nauczania nie pozwalają nauczycielowi na śledzenie rozumowania uczniów i ciągłe stwierdzanie efektów jego pracy. Możliwości te i wiele innych zapewnia nauczanie programowane.

Z kolei Autor zastanawia się nad problemem, jak zaprogramować treści nauczania, aby uniknąć przeciążenia ucznia oraz zniekształcenia procesu dydaktycznego, polegającego na zwróceniu głównej uwagi na pamięciowe opanowywanie ogromnego materiału faktów kosztem rozwijania myślenia, inicjatywy, twórczej postawy, umiejętności i zamiłowania do pracy.

Prof. T. Nowacki wymienia kilka sposobów rozwiązania tego problemu. Należą do nich: eliminacja materiału zdeaktualizowanego wskutek rozwoju nauki i postępu technicznego, furkacja, nauczanie kompleksowe oraz strukturyzacja materiału nauczania, preparacja i programowanie tekstów o konstrukcji liniowej B. F. Skinnera i rozgałęzionej N. A. Crowdera.

W obrębie poszczególnych rodzajów programu można stosować różne techniki programowania. Do najbardziej znanych należą: technika empiryczna stosowana głównie przez B. F. Skinnera i J. G. Hollanda, system F. Mechnera oraz RULEG, której zręby opracowane zostały przez amerykańskich psychologów: I. E. Homméa, J. I. Evansa i R. Glasera. Ostatniej z nich poświęcono w pracy najwięcej uwagi.

Autor uważa, że teksty programowane powinny być opracowywane przez odpowiednio przygotowane zespoły, składające się z dydaktyków, specjalistów programowanej dziedziny wiedzy, nauczycieli-praktyków, psychologów i logików (s. 63). Stanowisko to wydaje się w pełni uzasadnione, ponieważ przygotowanie dobrego materiału programowanego jest o wiele trudniejsze od opracowania programu tradycyjnego i napisania podręcznika. Stwierdzenie to bynajmniej nie oznacza hamo-

² Podstawowe pojęcia z dziedziny cybernetyki w przystępny sposób omawia M. Mazur: *Cybernetyka w pracy zbiorowej pod redakcją T. Nowackiego, Szkoła a postępowanie techniczne*, W-wa 1962, s. 185—225 oraz J. Fleszner: *Cybernetyka w pedagogice w pracy zbiorowej pod redakcją B. Suchohodolskiego: Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, W-wa 1966, s. 135—170.

wania w tym zakresie ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli, w wyniku którego mogą powstać nie tylko dobre, ale i nowe rozwiązania.

Skonstruowany program, aby stać się nauczaniem programowanym, musi dotrzeć do ucznia za pomocą podręcznika programowanego lub maszyny uczącej. Sprawy te zostały szczegółowo naświetlone w rozdziale zatytułowanym „Techniczne środki do stosowania tekstów programowanych”.

Część pierwsza opracowania kończy się interesującym przeglądem badań nad efektywnością używania zaprogramowanych tekstów, przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych, ZSRR oraz częściowo w Polsce.

Wyniki dotychczasowych badań nad skutecznością nauczania programowanego wskazują, że nie mają podstaw rozpowszechniane opinie, jakoby omawiana metoda nauczania dawała dobre rezultaty tylko w dziedzinie opanowywania tekstów odwołujących się jedynie do pamięci. Praktyka wskazuje, że istnieje możliwość konstruowania tekstów programowanych, które pobudzają żywość i ruchliwość myśli (s. 146). Nie oznacza to wcale, że nauczanie programowane jest doskonałą metodą dydaktyczną, która może zastąpić nauczyciela. W wielu jednak sprawozdaniach z przeprowadzonych badań empirycznych podkreśla się, że metoda ta zapewnia nie gorsze wyniki kształcenia od tych, które daje nauczanie konwencjonalne, a przy tym pozwala na zaoszczędzenie ilości czasu potrzebnego na opanowanie określonego materiału.

Kolejna część książki zawiera zagadnienia: programowania liniowego w układzie poziomym i pionowym; przykłady tekstów zaprogramowanych liniowo z dziedziny teorii nauczania programowanego, psychologii, mechanicznego zapamiętywania informacji oraz arytmetyki gospodarczej; układy tekstów programowanych systemem rozgałęzionym na przykładzie teorii układów sumarycznych, matematyki, elektrotechniki i elektryczności.

Część zatytułowana „Charakterystyka maszyn do nauczania” obejmuje następującą problematykę: zastosowanie ogólnych zasad sterowania w nauczaniu, sprzężenie zwrotne, układy wyjściowe maszyn do nauczania, porównywanie różnych metod wprowadzenia danych, urządzenia wyjściowe, programowanie, podstawowe wymagania przy projektowaniu maszyn do nauczania, mechaniczne urządzenia do nauczania, klasyfikacja maszyn do nauczania, maszyny akustyczno-wizualne, elektroniczne maszyny do nauczania, maszyny do nauczania typu „egzaminator”.

W dwóch ostatnich częściach pracy omówiono kolejno wykorzystanie maszyn dydaktycznych do kontroli i oceny wiadomości uczących się oraz eksperyment dydaktyczny z zakresu nauczania programowanego podstawa teletechniki.

Największą zaletą książki jest to, że nie ogranicza się ona do teoretycznej problematyki nauczania programowanego, lecz przytacza również przykłady zaprogramowanych tekstów. Daje też wiele praktycznych wskazówek z zakresu technicznych środków stosowania tekstów programowanych. Interesujące są także sprawozdania z pierwszych badań w Polsce na temat omawianego kierunku poszukiwań dydaktycznych. Jakkolwiek wywody zostały oparte na badaniach przeprowadzonych w dwóch krajowych oficerskich szkołach zawodowych, są one aktualne w średnim szkolnictwie zawodowym i ogólnokształcącym.

Do plusów opracowania należy konsekwentne stanie na stanowisku obiektywizmu naukowego. Dzięki temu z nauczaniem tym Autorzy nie wiążą przesadnych nadziei ani też nieuzasadnionych obaw.

Przekonująca jest także myśl, że zarówno program liniowy oraz rozgałęziony posiadają swoje zalety i wady. Warto jednak dodać, że niektóre z cieni obu wersji programów usuwa tzw. program mieszany (kombinowany), który został pominięty w recenzowanej pracy.

Dyskusyjny wydaje się tytuł książki, który sugeruje, że czytelnik znajdzie w niej

podstawową problematykę nauczania programowanego. Tymczasem, aby zrozumieć zagadnienia poruszane w tej pracy, trzeba mieć opanowane propedeutyczne wiadomości z tego zakresu. Ponadto niektóre części opracowania (część II i III) wymagają dobrej znajomości: matematyki, logiki, psychologii, podstaw teorii informacji, algorytmów i cybernetyki.

Mało precyzyjne wydaje się określanie różnych typów maszyn wspólnym mianem „maszyny do nauczania”. Określenie to powinno być zastrzeżone jedynie dla tych maszyn, których podstawową funkcją jest przekazywanie uczniom nowych informacji, czego przykładowo nie czynią maszyny typu „egzaminator”. Stąd zamiast terminu „maszyny do nauczania” może lepiej używać określenia maszyny dydaktyczne? ³

Do usterek natury formalnej trzeba zaliczyć brak zestawienia bibliografii wykorzystanej w opracowaniu.

Podniesione w recenzji zarzuty nie mogą jednak przesłonić istotnych walorów naukowo-poznawczych i praktycznych omawianej książki. Stanowi ona cenną pozycję z zakresu nauczania programowanego, które w Polsce znajduje się dopiero w stadium wstępnych badań i eksperymentów. Zainteresuje ona z pewnością pracowników naukowo-dydaktycznych oraz szerokie rzesze nauczycieli poszukujących metod uaktywnienia procesu nauczania.

Kazimierz Deńek

³ Por Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane, W-wa 1966, s. 103—133.

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Sprawa wychowania estetycznego, wychowanie przez sztukę nabiera coraz większej aktualności. Gdy Herbert Read w wystąpieniu na Międzynarodowym Seminarium w Warszawie 1966 roku, które było poświęcone wychowaniu dla świata bez wojen, przypomniał aforyzm A. Saint Exupéry'ego, że „człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy, i jedynie ci, którzy razem pracują, wiedzą, czym jest braterstwo” — i gdy na tym tle stwierdził, że „twórczość jest psychologicznym zaprzeczeniem zniszczenia”, to podkreślił z mocą znaczenie wychowania przez sztukę w kształtowaniu pełnej osobowości człowieka. W naszej literaturze pedagogicznej znajduje wyraz w coraz częściej pojawiających się książkach i artykułach na temat takiego właśnie wychowania.

Sztuka w kształtowaniu współczesnego człowieka

Artykuł na taki temat, pióra doc. Ireny Wojnar, zamieszcza *Kwartalnik Pedagogiczny* (nr 1, 1967). Wyjaśniając w rozdziale wstępnym pedagogiczne znaczenie wychowania przez sztukę, autorka ocenia krytycznie sposób, w jaki podręczniki pedagogiki traktują proces wychowania. Schemat, jakim operują podręczniki (wychowanie umysłowe, moralne itp.), jest pożyteczny w nauczaniu pedagogiki, jest jednak „całkowicie sprzeczny z niepodzielną jednością ludzkiej osoby, akcentuje pokawałkowanie zarówno procesu kształtowania człowieka, jak też i samego człowieka”. Bo przecież, kontynuując, w praktyce wychowanie estetyczne jest najczęściej równocześnie wychowaniem umysłowym, sztuka odgrywa bowiem istotną rolę w rozszerzeniu zakresu wiadomości. Jest również wychowaniem moralnym. Autorka przypomina tu postulat Maksyma Gorkiego: estetyka — to etyka przyszłości.

Instrumentem pedagogicznym o charakterze integralnym oddziałującym na całość ludzkiej osoby nazywa autorka zarówno sztukę, jak naukę i technikę. Termin „wychowanie przez sztukę” rozumie jako „wychowanie człowieka oparte na wielu różnych wartościach sztuki, cennej zarówno dla formowania wrażliwości estetycznej i wzbogacenia intelektu, wyobraźni, postaw moralnych, dyspozycji twórczych”.

Analizując udział świata sztuki we współczesnej cywilizacji autorka uważa, że trojaki charakter ma świat sztuki, w który człowiek współczesny jest włączony: świat plastyczny, świat dźwięków i świat obrazów. W formie dygresji autorka przypomina pogląd Kartezjusza, iż „nieszczęście człowieka płynie z tego, że był on z początku dzieckiem... Sytuację dziecka charakteryzuje to, że ma ono poczucie znajdowania się w świecie bez niego ukształtowanym, a więc wydającym się jakby absolutem, któremu trzeba się tylko podporządkować”. Filozofowie naszych czasów podkreślają, że człowiek współczesny żyje w świecie przez siebie stworzonym, w świecie tych różnorodnych ludzkich twórców, będących wynikiem twórczości umysłowej, technicznej, artystycznej, i w ten właśnie świat jest włączony człowiek naszej cywilizacji.

W rozdziale o szansach dla wychowania przez sztukę autorka omawia takie zagadnienia, jak pedagogika języka wizualnego i nowych sposobów zdobywania wiedzy, pedagogika ekspresji, pedagogika integracji. Mówiąc o języku wizualnym podkreśla: „Nasza dzisiejsza praktyka pedagogiczna niezbyt dobrze jeszcze zdaje sobie sprawę z tej nowej sytuacji, oscyluje wciąż między czystą tradycją werbalnego

nauczania i tendencjami do wizualności czysto spekulatywnej, podczas gdy nowy język wizualny wymaga ćwiczenia poprzez różne rodzaje sztuki wizualnej, zarówno dawnego i nowego malarstwa jak i nowych technicznych sztuk masowego obrazu”.

Czy istotnie sztuka może się stać integralnym środkiem wychowawczym, jak chcą entuzjaści, trudno orzekać bezbłędnie, gdyż są to projekcje przyszłościowe, można jednak z całą pewnością przyjąć, iż w wychowaniu przez sztukę można odnowić, ożywić nauczanie i wychowanie i wyzbyć się zmyry werbalizmu, przekreślającego osiągnięcie prawdziwych wyników.

Kultura estetyczna

W czasopiśmie *Nauczyciel i Wychowanie* (nr 2, 1967) jest artykuł prof. K. Wojciechowskiego pt. „O kulturze nauczycieli”. Autor pisze o czytelnictwie literatury pedagogicznej, o samokształceniu i turystyce, o udziale w pracach społecznych, również i o kulturze estetycznej. Wszystkie na podstawie konkretnych materiałów z badań w różnych powiatach. Jak jest z kulturą estetyczną? Autor wychodzi słusznie z założenia, że wpływać wychowawczo pod względem estetycznym potrafi wyłącznie nauczyciel wrażliwy na piękno. W badaniach nad sprawdzeniem znajomości nazw uznanych dzieł sztuki i wrażliwości na piękno architektury oraz krajobrazu, przeprowadzonych w roku 1963, okazało się, że odpowiednimi danymi wypełniło kwestionariusze tylko 34,7% badanych. Reszta kwestionariuszy zawierała błędy i braki w odpowiedziach. Autor sądzi, że „ta znaczna większość badanych rzadko obcuje ze sztuką, że nie przekroczyła progu estetycznego i nie może dobrze wychowywać pod względem estetycznym”. Jeśli idzie o muzykę, to tylko 7 osób na 24 zwróciło uwagę na muzykę poważną. Z plastyką było nieco lepiej.

Jakkolwiek badaniami objęta była niewielka liczba nauczycieli, jednak podobne badania przeprowadzone przez innego autora wykazały rezultat podobny. Badani zdają sobie sprawę z braków. Jedną z wypowiedzi nauczyciela-absolwenta SGGW: „Braków jest tak wiele, że trudno to zmieścić w ankiecie. Dużą winę ponosi system wychowawczy. Traktowanie wiedzy o sztuce i pięknie, jako czegoś niepotrzebnego w życiu człowieka...”.

Mimo stwierdzonych braków akcent końcowy artykułu jest optymistyczny: „...trzeba z zadowoleniem stwierdzić, że kultura nauczycielstwa polskiego stale się podnosi i że w drugim dziesięcioleciu Polski Ludowej jest znacznie wyższa niż w latach 1946—1956. Istnieją jednak dalej pewne braki i niedomagania, których przyczyny tkwią zarówno w wiedzy wyniesionej z zakładów kształcenia nauczycieli, jak i w sytuacji materialnej szkoły i nauczyciela”. Postulat: „Wielki już czas, aby wykwalifikowanym w pełni nauczycielom umożliwić co pewien czas gruntowne odświeżenie i współcześnieństwo swej wiedzy. Jest to możliwe wówczas, gdy specjalista wraca co kilka lat do swej uczelni czy instytutu na pół przynajmniej roku w celu odbycia studiów doskonalących”. Na razie, stwierdza autor realnie, nie jest to jeszcze możliwe, już jednak teraz należałoby opracować system uzyskiwania płatnych półrocznych urlopów co 7 lat, w przyszłości co 5 lat i wprowadzić tę konieczną nowość stopniowo w życie. Kosztowne? Niewątpliwie, jednak wydatki te „zwracają się prędzej i obficiej niż sumy zainwestowane w kopalnie lub huty”.

Recepcja dzieła sztuki

Jerzy Cendrowski przeprowadził badania nad recepcją wybranych dzieł sztuki: filmu, plastyki, pantomimy. Relacja z tych badań jest zamieszczona w serii pedagogicznej *Zeszytów Naukowych WAP* (nr 15, 1966). Jakkolwiek badania były prze-

prowadzone wśród żołnierzy, wnioski są związane z każdą pracą wychowawczą — i dlatego relacjonujemy je tutaj.

W uwagach ogólnych o recepcji dzieła sztuki autor podkreśla, że im dalej sztuka odbiega od rzeczywistości, tym bardziej komplikuje się zjawisko recepcji i tym trudniej jest określić pewne jego prawidłowości. Początkiem recepcji jest skierowanie uwagi na dzieło sztuki, rozpoczęcie spostrzegania z próbą rozumienia jego treści, formy, głównej idei, alegorii, humoru itp. Emocje mogą wzmocnić recepcję albo ją osłabić — w zależności od ich rodzaju.

Charakterystyczne, że w czasie oglądania obrazów żołnierze zwracali najczęściej uwagę na treść obrazu, wyrazistość, czytelność, kolorystykę. Obrazy Matejki cieszyły się szczególnym upodobaniem. Obrazy przedstawiające rzeczywistość zdeformowaną — surrealistyczne, zgeometryzowaną — kubistyczne, w postaci plam barwnych — fauwizm — były krytykowane jako brzydkie i traktowane jako przejaw upadku sztuki.

Autor wyprowadza również wnioski natury praktycznej z zakresu dekoracji wnętrz. W świetle wyników badań nie mogą się ostać takie na przykład praktyki, jak: wszystko na ściany, im więcej, tym przytulniej, wszystkiego po trochu, jak najwięcej kącików. Jedynie uzasadniona może być zasada: sale świetlic, klubów, korytarze powinny być dekorowane oszczędnie, i to plastyką czytelną, stojącą na najwyższym poziomie artystycznym. Szczególnie szkodliwie wpływają — podkreśla autor — wywieszane na stałe fotomontaże wykonane z wyciętych ilustracji obrazujących morderstwa i bestialstwo oprawców hitlerowskich. „To nieprawda, że wywieszanie na stałe plansz i fotomontaży o tej tematyce stale pobudza uczucie nienawiści do wrogów. Nie ulega wątpliwości, że takie uczucia są wywołane. Jednakże na skutek przyzwyczajania się do spowodowanego częstym oglądaniem tych fotomontaży następuje zubożenie. Trzeba umiejętnie dawkować tego rodzaju przeżycia, ekspozować te fotomontaże w określonych sytuacjach, miejscach i nie za często”.

Uwagi te odnoszą się w pewnym stopniu do szkół, w których strona dekoracyjna nie zawsze odpowiada zarówno wymaganiom stawianym przez estetykę, jak i psychologię. Badania nad recepcją wszelkiego rodzaju środków audiowizualnych wzmocniły bardzo dydaktykę i metodykę.

Twórczość plastyczna dzieci

Kwietniowy numer *Zycia Szkoły* (4, 1967) jest w całości poświęcony problemom związanym z wychowaniem przez sztukę. W artykule wstępnym prof. B. Suchodolski pisze o wzrastającej roli sztuki w życiu współczesnych ludzi i przewiduje, że rola ta będzie coraz większa. Przypomina raport intelektualistów francuskich, którzy, ukazując wizytę Francji w roku 1985, podkreślili: „...należy proklamować prawo każdego do życia wśród piękna, estetyka jest miarą szczęścia w cywilizacji zbiorowej...” W drugim artykule doc. dr I. Wojnar, pisząc o perspektywach dla twórczości, podkreśla, że sztukę rozumiemy dzisiaj zarówno jako wytwory, jak również jako sposób działania. Te wielostronne jej wartości, umiejętnie wykorzystane mogą wzbogacać w sposób wieloraki człowieka. Twórczość plastyczna dzieci wyjaśnia z wielu punktów widzenia A. Trojanowska: jest to zarówno wyładowanie emocji i oryginalna logika w interpretowaniu rzeczywistości, jest też wiązanie rzeczywistości z nieskrępowaną fantazją. W wychowaniu i kształceniu poprzez ekspresję widzi, jak w szkole Freineta, podstawę formowania przyszłej podstawy twórczej w każdej dziedzinie życia.

Twórczość muzyczną dzieci interpretuje M. Przychodzińska. Ilustruje wywody ciekawymi przykładami twórczości w zakresie improwizacji wokalne i twórczości

instrumentalnej. Skala tej twórczości jest dość rozległa: od całkiem swobodnej do ograniczanej dyscypliną formalną. Kończy cytatem z pracy prof. E. Soureau: „Dziecko nosi w sobie muzykę spontaniczną, która chce się rozwinąć. Jeżeli pomożemy dziecku rozwinąć muzykę, która w nim jest, uczynimy ją istotą nie tylko lepszą i szlachetniejszą, lecz również bardziej szczęśliwą”.

*

Kończąc sprawozdanie tym optymistycznym akcentem warto zwrócić uwagę na zjawisko nieodłącznie związane z takim czy innym dążeniem w zakresie doskonalenia pracy nauczyciela: jeśli wynik ma być pozytywny, on sam, nauczyciel, musi być przygotowany. Chęci, motywy są integralnie związane z kwalifikacjami.

Stanisław Nowaczyk

WSPÓŁCZESNE ZADANIA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Na łamach *Narodnego obrazowania* ukazał się artykuł profesora I. Ogorodnikowa¹, poświęcony współczesnym zadaniom kształcenia nauczycieli. Autor, nawiązując do uchwały KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O środkach polepszenia kształcenia specjalistów i doskonalenia kierownictwa wyższym i średnim specjalnym szkolnictwem w kraju”, krytycznie analizuje problem kształcenia nauczycieli. Stwierdza on m. in., że niedociągnięcia w pracy pedagogicznych zakładów naukowych i w kierowaniu nimi dotyczą zarówno planowania i organizacji tych zakładów, jak i samego ukierunkowania oraz treści ich działalności. Autor na konkretnych przykładach ukazuje ciągle zmiany zachodzące w dziedzinie kształcenia nauczycieli. I tak np. pod koniec lat pięćdziesiątych została zmniejszona liczba liceów pedagogicznych, a przy szeregu instytutów pedagogicznych zostały utworzone fakultety kształcące nauczycieli dla szkół początkowych, natomiast za lat pięć rozpoczęto poszerzanie sieci liceów pedagogicznych, a zmniejszanie liczby fakultetów przygotowujących nauczycieli do szkół początkowych. W okresie ostatnich pięciu lat wiele fakultetów instytutów pedagogicznych przechodziło to na czteroletni, to na pięcioletni okres nauczania, kształcąc nauczycieli raz szerokiego, innym razem wąskiego profilu. Pod koniec lat pięćdziesiątych zlikwidowano w instytutach pedagogicznych fakultety, które kształciły wykładowców pedagogiki i psychologii dla liceów pedagogicznych, a obecnie odczuwa się poważny brak tych specjalistów. Ulegają zmianom plany nauczania instytutów pedagogicznych — wprowadza się, to znowu wycofuje poszczególne przedmioty i rodzaje kształcenia nauczycieli. Z roku na rok zmniejsza się liczba godzin przedmiotów pedagogicznych i metodycznych w planach nauczania instytutów pedagogicznych. Doszło nawet do tego, że obecnie na pedagogikę w instytutach pedagogicznych przeznaczają się tylko 40 godzin na wykłady i 40 godzin na zajęcia praktyczne. Jest rzeczą zrozumiałą — stwierdza dalej I. Ogorodnikow — że w takich warunkach nie można mówić w żadnym wypadku poważnie o kształceniu nauczycieli.

System kształcenia nauczycieli, zdaniem autora, znajduje się w bezpośredniej zależności od systemu szkolnictwa. W ciągu ostatnich lat nastąpiły poważne zmiany w strukturze szkół, a to wymaga nowego naświetlenia szeregu zagadnień kształcenia pedagogicznego. Powstaje konieczność bliższego określenia struktury poszczególnych

¹ Por. I. Ogorodnikow: *Sowremiennyje zadaczj podgotowki ucztielej, Narodnoje obrazowanije 1967 r.*, nr 1.

fakultetów i instytutów pedagogicznych, naukowego uzasadnienia i dalszego ukonkretnienia systemu kształcenia nauczycieli dla szkół początkowych, wyraźniejszego określenia funkcji uniwersytetów w kształceniu nauczycieli.

Mówiąc o kształceniu nauczycieli w uniwersytetach, I. Ogorodnikow stwierdza z przykrością, że ani Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, w którego gestii znajdują się uniwersytety, ani Ministerstwo Oświaty, dla którego one kształcą nauczycieli — nie poświęcają większej uwagi zagadnieniom pedagogicznego kształcenia w uniwersytetach. Od czasu do czasu sprawy te są poruszane na łamach prasy pedagogicznej, lecz w samej rzeczy dyskusja sprowadza się do nauczania dyscyplin pedagogicznych. W uniwersytetach nie poświęca się należytej uwagi przedmiotom pedagogicznym i metodyce. Wydaje się, stwierdza Ogorodnikow, że do uniwersyteckiego systemu kształcenia nauczycieli należałoby wprowadzić pewną korektę. Historia i współczesne doświadczenie kształcenia uniwersyteckiego podpowiadają dwie drogi rozwiązania tego zagadnienia: albo w ogóle zwolnić uniwersytety z zadania kształcenia nauczycieli, albo zorganizować przy szeregu fakultetów wydziały pedagogiczne. Pierwszy sposób pozwoli nadać uniwersytetom określony cel — można będzie przygotowywać specjalistów do ogólnych dziedzin wiedzy lub pracy naukowo-badawczej w różnych dziedzinach gospodarki narodowej i kultury kraju; drugi sposób pozwoli na prawidłowe kształcenie nauczycieli dla szkół, wpajanie im zamiłowania do zawodu nauczycielskiego, na nowe podejście do zagadnień powiązania kształcenia specjalistów do pracy naukowo-badawczej i pedagogicznej. Do tych wydziałów mogłyby wstępować osoby pragnące poświęcić się pracy pedagogicznej i tej działalności naukowej, która jest organicznie związana z pracą w szkole.

Głębszych studiów i wszechstronnej analizy wymaga — zdaniem autora — również ukierunkowanie i charakter przygotowania nauczycieli w instytutach pedagogicznych. Odbyna się ono, jak wiadomo, według specjalności — matematyka, fizyka, historia, biologia itd. Powstaje jednak pytanie, jaki powinien być poziom tego przygotowania? Nauczyciele matematyki, fizyki, biologii i innych przedmiotów — kontynuuje Ogorodnikow — powinni doskonale znać zarówno podstawy nauk wykładanych w szkole, jak i współczesne osiągnięcia tych nauk, wychodzące poza granice wykształcenia szkolnego. Wymagania te są ze sobą organicznie związane. Nie można podstaw tej lub innej nauki przedstawiać jedynie jako niższe ogniwo jej współczesnych osiągnięć. Jednocześnie jednak byłoby niestusznie nie widzieć specyfiki podstaw nauk, wykładanych w szkole, w porównaniu z rozwiniętymi dziedzinami tej lub innej nauki i jej współczesnymi problemami.

W praktyce — pisze autor — spotykamy się z takimi nauczycielami, którzy z powodzeniem ukończyli wszystkie uniwersyteckie dyscypliny w ramach swojej specjalności, lecz odczuwają trudności w nauczaniu przedmiotów szkolnych. Znane są również i inne fakty świadczące o tym, że poszczególni nauczyciele ograniczają się jedynie do wiedzy zawartej w podręcznikach szkolnych. Na tym gruncie — stwierdza I. Ogorodnikow — powstają dwie nieprawidłowe tendencje w określaniu roli i treści specjalnego wykształcenia w instytutach pedagogicznych. Jedną polega na dążeniu do optymalnego uzawodowienia studiów, druga — na budowie ich niezależnie od treści kształcenia w szkole. Tendencje te swymi korzeniami tkwią w systemie przedrewolucyjnego kształcenia nauczycieli i według autora ani jeden, ani drugi kierunek kształcenia nauczycieli nie może być przyjęty dla szkoły radzieckiej. Instytuty pedagogiczne nie mogą budować specjalistycznego przygotowania nauczycieli w oderwaniu od treści kształcenia w szkolnictwie średnim, jak też nie mogą sprowadzać go do poszerzenia kursu podstaw nauk w szkole. Nauczyciel radziecki — pisze I. Ogorodnikow — powinien być uzbrojony w głęboką i wszechstronną wiedzę w dziedzinie swojej specjalności, być zorientowanym w najnowszych osiągnięciach nauki, władać jej metodami.

Ulepszenia wymaga — zdaniem autora — również nauczanie przedmiotów pedagogicznych. Szczególną trudność spotyka się w nauczaniu pedagogiki z uwagi na brak do tego przedmiotu podręczników i pomocy naukowych. Ostatnie podręczniki z pedagogiki zostały wydane w 1954 i 1956 roku. Obecnie podręczniki te nie tylko straciły na swej aktualności, lecz stały się rzadkością bibliograficzną. Katedry pedagogiki polecają studentom czytanie czasopism pedagogicznych, lecz dla większości nie są one dostępne, ponieważ instytuty prenumerują tę literaturę w 1—2 egzemplarzach.

Należy także dokonać rewizji systemu nauczania dyscyplin pedagogicznych w instytutach pedagogicznych. Obecnie przedmioty te są nauczane w takiej kolejności: psychologia ogólna, rozwojowa i wychowawcza; pedagogika, historia wychowania i metodyki. Autor zapytuje, czym uzasadnia się np. nauczanie teorii wychowania przed historią wychowania?

Poważną rolę w kształceniu pedagogicznym i metodycznym nauczycieli odgrywa praktyka pedagogiczna. Niestety, stwierdza Ogorodnikow, ulega ona tak często różnym zmianom, że trudno obecnie powiedzieć, jaka jest jej norma! W ciągu ostatnich kilku lat raz zwiększano, innym razem zmniejszano czas przeznaczony na praktykę pedagogiczną.

Po nowemu należy rozpatrzyć i rozwiązać zagadnienie szkół eksperymentalnych przy instytutach pedagogicznych. Takie szkoły zdaniem autora obecnie nie istnieją przy instytutach pedagogicznych. Wyjątek stanowi Państwowy Moskiewski Instytut Pedagogiczny im. W. I. Lenina. Trudno sobie wyobrazić, ażeby specjalistyczne katedry akademii medycznych mogły pracować bez klinik, a katedry uczelni rolniczych — bez doświadczalnych gospodarstw i ferm. Tymczasem w instytutach pedagogicznych — kontynuuje I. Ogorodnikow — taki stan rzeczy zdobył sobie prawo obywatelstwa.

Józef Zalewski

PROBLEMY OŚWIATY I WYCHOWANIA NA IX ZJEŹDZIE ZNP

Związek Nauczycielstwa Polskiego kształtował swoje funkcje społeczno-pedagogiczne w toku przemian życia oświatowego w naszym Kraju. Zjawiska te znajdowały się stale w swoistym sprzężeniu zwrotnym. Doskonalenie i formowanie postaw i poglądów nauczycieli w zasadniczy sposób wpływało na kształt i treść pracy wychowawczej, na skuteczność funkcjonowania systemu szkolnego i efektywność kształcenia. Zapoczątkowany przed kilku laty proces przemian w szkolnictwie, reforma poszczególnych ogniw naszego systemu oświatowego, uwolnienie pracy dydaktyczno-wychowawczej wymagały od nauczycielstwa poważnego wysiłku i przygotowania do realizacji nowych zadań oraz znacznego podniesienia kwalifikacji. ZNP będąc, jak to się często mówi, współgospodarzem oświaty, podjął wiele zadań zmierzających do udzielenia pomocy nauczycielom w realizacji tych wielkich zamierzeń.

IX Krajowy Zjazd Delegatów ZNP, który odbył się w Warszawie w dniach 16—18 marca 1967 r., dokonał podsumowania dotychczasowej, wielostronnej pracy Związku i wskazał na problemy, jakie w najbliższej przyszłości powinny znaleźć szczególnie ważne miejsce w całokształcie działalności ZNP. Dużo miejsca w dyskusji przedjazdowej, materiałach i obradach Zjazdu poświęcono zagadnieniom rozwoju oświaty i wychowania, a szczególnie ocenie miejsca i roli Związku w kształtowaniu profilu naszego systemu oświatowego i doskonalenia poszczególnych jego ogniw. Dokonano również analizy wysiłków administracji szkolnej i ogniw związkowych zmierzających do podnoszenia poziomu dydaktyczno-wychowawczego szkół oraz kształtowania ideowych, kulturalnych i zawodowych postaw i umiejętności nauczycieli.

Ważność Zjazdu i jego znaczenie w życiu polityczno-społecznym naszego Kraju potwierdziła obecność na obradach przedstawicieli najwyższych władz partyjnych i państwowych — Władysława Gomułki, Józefa Cyrankiewicza, Ignacego Logi-Sowińskiego, Czesława Wycecha, Stanisława Kulczyńskiego, Witolda Jarozińskiego, ministrów wielu resortów i przewodniczących organizacji społecznych i młodzieżowych. Wyrazem zainteresowania społeczeństwa pracą zawodowej organizacji nauczycieli było przemówienie Prezesa Rady Ministrów tow. Józefa Cyrankiewicza wygłoszone w imieniu Partii, Rządu i wszystkich organizacji Frontu Jedności Narodu. Stanowiło ono również ocenę pracy Związku w realizacji wielkich zadań oświaty i nauki.

„Wasz Zjazd — powiedział tow. Cyrankiewicz — tak jak i poziom oświaty oraz sprawy nauczycielstwa są przedmiotem dużej uwagi i serdecznego zainteresowania całego społeczeństwa. Szkoła jest instytucją powszechną, pod której bezpośrednim wpływem znajduje się każdy obywatel przez wiele lat, i to lat najbardziej istotnych. Szkoła kształcić ma jego osobowość, charakter, umiejętność, zawód, jego całe życie. Nawet po zakończeniu studiów i przejściu do pracy zawodowej więź ze szkołą trwa, bo następne pokolenie wchodzi w wiek szkolny. Stąd też długotrwały jest nasz związek ze szkolnictwem i nauczycielstwem; stąd płyną szacunek i zrozumienie wagi społecznej pracy nauczyciela ze strony ludzi wszystkich zawodów, wszystkich środowisk — ze strony robotników, chłopów i inteligencji”.

Przegląd dotychczasowej pracy wszystkich instancji i ogniw związkowych za lata 1964—1966 zawierało obszernie sprawozdanie¹ i referat sprawozdawczo-programowy Zarządu Głównego. W dyskusji przedjazdowej na łamach „Głosu Nauczycielskiego”

¹ Sprawozdanie Związku Nauczycielstwa Polskiego z działalności w okresie od IV. 1964 r. do XII. 1966, ZG ZNP — W-wa 1967.

wzięło udział 48 osób, zaś z trybuny zjazdowej wypowiedziało się 40 delegatów i gości.

Główne problemy pedagogiczne na Zjeździe grupowały się wokół zagadnień:

1. Udziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w polityce naukowej i oświatowej oraz kształtowaniu systemu oświaty i wychowania w naszym kraju.

2. Doskonalenia szkół i podnoszenia efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej.

3. Kształtowania społeczno-politycznych postaw nauczycieli oraz pedagogicznego i kulturalnego doskonalenia pracowników szkolnictwa.

4. Pracy środowiskowej nauczycieli oraz kształtowania społecznego frontu wychowania i pomocy szkole.

*
*
*

W latach 1964—1966 dokonywały się zasadnicze przekształcenia organizacyjno-programowe szkoły podstawowej i dyskutowane były projekty reformy szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego oraz podjęte były starania o zmianę systemu kształcenia nauczycieli. Poważne miejsce w dyskusji zjazdowej zajęły sprawy zapewnienia rozbudowującemu się szkolnictwu odpowiedniej bazy lokalowej i zabezpieczenie pełnych warunków materialnych pracy szkoły. Domagano się pełnego i terminowego realizowania zadań inwestycyjnych w zakresie budownictwa szkolnego ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb szkół ośmioklasowych i szkolnictwa zawodowego. Postulowano również lepsze przystosowanie projektów nowych obiektów szkolnych do potrzeb nowoczesnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nawiązując do założeń obecnego planu pięcioletniego w zakresie oświaty i wychowania podkreślano wagę budownictwa internatów, co będzie miało zasadnicze znaczenie dla upowszechnienia kształcenia po szkole podstawowej dla młodzieży wiejskiej. Wiele uwagi przywiązywali również dyskutanci do ulepszenia produkcji i dystrybucji pomocy naukowych, rozbudowy pracowni szkolnych i lepszego ich wyposażenia.

Za jedno z czołowych zadań delegaci uznali opracowanie wieloletniego programu rozwoju oświaty i wychowania uwzględniającego upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim i przyspieszenie rozwoju szkolnictwa wyższego. Za sprawy ważne uznano doskonalenie sieci szkolnictwa, a zwłaszcza przekształcenie szkół podstawowych o 4 i 5 nauczycielach w pełnowartościowe szkoły o odpowiedniej obsadzie nauczycielskiej, rozwój szkolnictwa rolniczego z uwzględnieniem przekształcania szkół przysposobienia rolniczego w zasadnicze szkoły rolnicze, przyspieszenie rozbudowy szkół specjalnych i zakładów opiekuńczo-wychowawczych, lepszego dostosowania sieci szkół wszystkich typów i szczebli oraz specjalności kształcenia do potrzeb społeczno-gospodarczych kraju i poszczególnych jego regionów.

Wielu dyskutantów wskazywało na potrzebę podjęcia dyskusji na temat doskonalenia programów i podręczników, zwiększenia ich nakładów i poprawy zaopatrzenia uczniów w podręczniki i pomoce szkolne. Postulowano przyjęcie przez ogniwa ZNP organizacji dyskusji programowych i włączenie do tych prac szerokich rzesz nauczycieli i pracowników nauki. Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego prof. dr Henryk Jabłoński zabierając głos na Zjeździe mówił o programach i dyskusji nad nimi: „Badajmy więc starannie realizację tych programów, gromadźmy starannie doświadczenia i pobudzajmy głosy krytyczne, analizujmy przyczyny sukcesów i niepowodzeń, ale nie zmieniajmy pochopnie, nie różmy nieustannego kontredansu programowego”.

Sporo uwagi poświęcono w dyskusji sprawom rozwoju szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Na czoło wysuwano problemy: udoskonalenia organizacji i finansowania badań naukowych, wyposażenia szkół wyższych w nowoczesną aparaturę

naukową, rozwój młodej kadry naukowej, dalsze doskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej wyższych uczelni i poprawę ich sieci, stabilizacji kadry naukowej i zmiany w warunkach pracy (poprawa struktury pensum), praca szkół naukowo-dydaktycznych. Postulowano również zbliżenie organizacji i metod pracy dydaktycznej w ostatnich klasach szkół średnich i pierwszych latach szkół wyższych dla zapobiegania niepowodzeniom w studiach.

Przedmiotem szczególnego zainteresowania uczestników Zjazdu była sprawa kształcenia i doksztalcenia nauczycieli. Wnioski i postulaty w tej sprawie były zgodne ze stanowiskiem Zarządu Głównego i zmierzały do przyśpieszenia realizacji idei kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym przez zwiększenie zadań w tym zakresie wyższych uczelni akademickich i ewentualne kreowanie nowych szkół wyższych kształcących nauczycieli; ustalenie profilu kształcenia kadr pedagogicznych dla szkół różnych typów, a szczególnie form przygotowania nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego. Wiele uwagi przywiązywali delegaci do poprawy sytuacji w zakresie doksztalcenia nauczycieli, postulowano m. in. wydanie jednolitych przepisów rozszerzających ulgi i uprawnienia nauczycieli studiujących, konsekwentnego wprowadzania drożności w studiach oraz poprawę zaopatrzenia w podręczniki i wydawnictwa dydaktyczne. Mówiono również o dalszej konieczności badań w zakresie studiów dla pracujących i potrzebie rozszerzenia współpracy w tych kwestiach ogniw ZNP i ZSP.

Poważne miejsce w dyskusji zajmowała sprawa współdziałania ogniw związkowych i administracji szkolnej. Wiele uwagi poświęcił tej sprawie tow. minister Jabłoński dopatrując się w niej podstawowego warunku sprawnego i skutecznego funkcjonowania systemu szkolnego. Na płaszczyźnie współpracy administracji oświatowej, Związku, pracowników nauki, ogółu nauczycielstwa rozwiązane mogą być wszystkie zasadnicze problemy wchodzące w zakres doskonalenia szkół. Rozwijające się próby nowatorskiej pracy nauczycieli, eksperymenty szkolne wymagają troskliwej opieki władz szkolnych i pomocy ze strony placówek naukowych. Delegaci pozytywnie oceniali dotychczasową działalność ogniw ZNP w dziedzinie postępu pedagogicznego, a szczególnie podkreślali konieczność pełnej realizacji uchwały Plenum ZG ZNP z października 1966 r. Do ważniejszych wniosków w tej dziedzinie zaliczyć należy: zwiększenie współpracy pedagogów teoretyków z nauczycielami w nawiązywaniu konkretnych problemów dydaktyczno-wychowawczych, lepsze usytuowanie nauk pedagogicznych w szkołach wyższych, stwarzanie nauczycielom warunków do podejmowania twórczych poszukiwań oraz szerszej wymiany doświadczeń i poglądów, rozszerzanie wachlarza bodźców moralnych i materialnych zachęcających do doskonalenia pracy szkół, organizowanie rad postępu pedagogicznego w okręgach, zrealizowanie postanowienia „Ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli” w sprawie medalu Komisji Edukacji Narodowej. Wskazywano również jako nieodzowną konieczność zwiększenia pomocy w nowatorskiej pracy nauczycieli ze strony wydawnictwa, a przede wszystkim czasopism pedagogicznych. W celu pełniejszego koordynowania prac nad doskonaleniem systemu oświaty i wychowania postulowano powołanie Rady Oświaty i Wychowania przy Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Przedmiotem szczególnej troski delegatów zabierających głos na Zjeździe były problemy ideowo-wychowawczej funkcji szkoły w społeczeństwie i integracja wielostronnych działań w zakresie wychowania dzieci i młodzieży podejmowanych przez różne organizacje i instytucje w środowisku. Mówiąc o tych zagadnieniach tow. J. Cyrankiewicz zaznaczył, że „Doniosłym zadaniem pedagogiki socjalistycznej jest wykształcenie dobrych specjalistów w określonej dziedzinie na gruncie solidnego wykształcenia ogólnego, wspartego o świadomość socjalistyczną. Jest to niezbędne, by człowiek mógł być świadomym obywatelem społeczności, by owiadnąwszy tech-

niką, rozumiał jej związki z ekonomiką i polityką, by stwarzając materialne podstawy bogactwa i dobrobytu powszechnego umiał również połączyć swoje zadania społeczne i polityczne". Na gruncie takiego określenia funkcji szkoły, jako głównego ośrodka wychowania i przygotowywania młodego pokolenia do życia w nowoczesnym społeczeństwie socjalistycznym, specjalne znaczenie miała wymiana poglądów na temat społecznego frontu wychowania. Zasadniczym problemem w tej kwestii jest zgodność oddziaływania ze strony wszystkich środowiskowych organizacji i instytucji wychowawczych z kierunkiem wychowania wyznaczonego przez szkołę. Wiadomo bowiem, że w obecnej sytuacji wiele jest jeszcze oddziaływań na dzieci i młodzież niezgodnych, a często sprzecznych z kierunkiem ideowym reprezentowanym przez szkołę. Należy więc wzmacniać rolę inspirującą szkoły i nauczyciela w tej dziedzinie, a pracą wychowawczą szkoły wspierać poprzez działalność organizacji dziecięcych i młodzieżowych, przez opiekuńczo-wychowawczą rolę zakładów pracy i wychowawczą działalność w miejscu zamieszkania dzieci i młodzieży. Związkowi Nauczycielstwa Polskiego ukazywano również rolę instytucji „wiodącej” na terenie ruchu zawodowego w dziedzinie pedagogizacji społeczeństwa, rodziców. Wiele uwagi poświęcono również wychowawczej funkcji środków masowego przekazu: radia, telewizji, prasy, te bowiem atrakcyjne instytucje upowszechniania kultury mogą i powinny rozszerzyć znacznie swoje zadania i udoskonalić formy oddziaływania. Wskazywano też na szczególnie ważne zadania w wychowaniu patriotycznym dzieci i młodzieży nawiązując do coraz szerszej współpracy nauczycielstwa i Ludowego Wojska Polskiego w tej dziedzinie..

Problemy patriotycznej postawy i kształtowanie stosunku młodego pokolenia do najważniejszych problemów współczesności politycznej wiązały się jednocześnie z potępiającym stanowiskiem delegatów wobec amerykańskiej agresji w Wietnamie i rewizjonizmu zachodniemieckiego.

Kształtowanie ideowych postaw nauczycieli, wzbogacanie ich wiedzy w zakresie społecznych i politycznych podstaw wychowania stanowi istotny wkład ZNP w realizację zadań szkoły. Treść i zakresy doskonalenia nauczycieli wyznaczone są przez potrzeby społeczne i warunki pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkołach i placówkach oświatowych. Oceniono na Zjeździe dotychczasowy system doskonalenia nauczycieli wskazując na konieczność dokonania zmian w tym zakresie zmierzających do zwiększenia roli nauki i szkół wyższych w procesie unowocześniania wiedzy merytorycznej i metodycznej nauczycieli. Konieczne wydaje się stworzenie odpowiednich możliwości studiowania i uzupełniania wiedzy przedmiotowej w uczelniach wyższych w formie studiów podyplomowych oraz włączenie systemu szkolnictwa wyższego do procesu doskonalenia nauczycieli.

Ideowo-pedagogiczne samokształcenie nauczycieli w ZNP oceniono pozytywnie, szczególnie ze względu na stałe udoskonalenie systemu i form pracy ogniw związkowych. Do osiągnięć w tym zakresie zaliczyć można podniesienie rangi tej dziedziny pracy, dobór odpowiedniej problematyki, rozszerzanie form pracy zespołowej, stworzenie lepszych warunków dla przebiegu procesów samokształcenia (Biblioteka Samokształcenia, materiały, efektywniejsze szkolenie aktywu). Podkreślano w dyskusji, że korzystny wpływ na treść i organizację samokształcenia miała współpraca ogniw ZNP z instancjami i organizacjami partyjnymi i ośrodkami propagandy partyjnej. W uchwale i materiałach zjazdowych wskazywano następujące kierunki rozwiązań w zakresie samokształcenia związkowego: poszerzenie społeczno-politycznej i ogólnopedagogicznej problematyki samokształcenia uwzględniającej wybrane zagadnienia z pedagogiki, filozofii, psychologii, etyki, socjologii, ekonomii itp.; pogłębienie treści samokształcenia przez ściślejsze dostosowanie do zróżnicowanych potrzeb i zainteresowań nauczycieli i organizowanie stałych grup seminarijnych w zakresie wybranych dziedzin wiedzy społecznej; wzbogacanie indywidualnych i zespołowych

form samokształcenia, a szczególnie rozwój pracy pedagogicznej w klubach ZNP, sekcjach, na kursach i doskonalenie metodyczne rejonowych konferencji pedagogicznych.

Samokształcenie ideowo-pedagogiczne wzbogaca ogólnokulturalna problematyka pracy społeczno-oświatowej ZNP, a szczególnie działalność placówek kulturalno-oświatowych, zespołów zainteresowań oraz turystyka, krajoznawstwo i wychowanie fizyczne nauczycieli. Zwracano również uwagę na konieczność zwiększenia czytelnictwa książek, czasopism pedagogicznych oraz literatury pięknej wśród nauczycieli, zwiększenie kontaktów nauczycieli z teatrem, filmem, twórcami nauki i kultury.

Wypowiadając się za dalszym aktywnym udziałem członków ZNP w życiu społecznym kraju i narodu, dyskutanci podkreślali konieczność koncentrowania uwagi wszystkich pracowników oświaty i nauki na coraz lepszym wypełnianiu zadań zawodowych, polepszaniu pracy ideowo-wychowawczej wśród młodzieży i dorosłych, podnoszeniu poziomu kultury społeczeństwa. Nauczyciel — zdaniem dyskutantów — powinien podejmować w środowisku te zadania, do których jest najlepiej przygotowany, a więc przede wszystkim ideowo-wychowawcze, oświatowe i kulturalne.

Nie pominięto na Zjeździe szerokiego wachlarza zagadnień socjalno-ekonomicznych pracowników nauki i oświaty stanowiących istotny warunek wykonania zadań stojących przed placówkami naukowymi i szkolnictwem.

Podstawowe kierunki pracy Związku na najbliższy okres zawiera Uchwała Zjazdu, w której delegaci wyrazili przekonanie, że „pełna i twórcza realizacja uchwały przyczyni się do wzrostu udziału Związku w wykonaniu zadań ogólnonarodowych, oświatowych i wychowawczych, do lepszego społecznego i materialnego usytuowania zawodu nauczycielskiego, do umocnienia siły i znaczenia ZNP”.

Jerzy Misiewicz

POWSTANIE ZAKŁADU TEORII WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO PRZY KATEDRZE PEDAGOGIKI OGÓLNEJ UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO

W dniu 22 lutego 1967 roku odbyła się na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego miła uroczystość inauguracji Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego. Zakład ten powstał w ramach Katedry Pedagogiki Ogólnej, kierowanej przez prof. dra Bogdana Suchodolskiego. Kierownikiem Zakładu została doc. dr Irena Wojnar, która nieoficjalnie prowadziła tę placówkę naukową od czterech lat z górą. Dlatego też Zakład ten może poszczycić się tym, iż posiada już swoich wychowanków — entuzjastów wychowania przez sztukę. Jak z tego wynika, uroczystość inauguracji wymienionego Zakładu została zorganizowana jedynie z okazji oficjalnego zatwierdzenia tej placówki naukowej przez Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Prof. B. Suchodolski, otwierając uroczystość, wysunął tezę, którą przyjmie bez oporów każdy świadomy wychowawca, a mianowicie, że w dzisiejszym znaczeniu wychowanie estetyczne nie ogranicza się tylko do kształcenia wrażliwości estetycznej ludzi, lecz zawiera w sobie także koncepcje oddziaływania na całego człowieka — staje się więc nieodzownym czynnikiem wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanków. Jednocześnie zaś wskazał, iż takie współczesne rozumienie wychowania estetycznego znalazło już szeroki rezonans w społeczeństwie polskim. Wiele konferencji, kursów, odczytów, jakie mieli dotychczas pracownicy, sympatycy, a nawet wychowankowie (sic!) Zakładu, zdaje się potwierdzać tezę, iż sztuka odgrywa coraz

donioślejszą rolę w życiu współczesnego człowieka i że człowiek współczesny zaczyna coraz bardziej odczuwać potrzebę obcowania ze sztuką w życiu codziennym.

Myśl prof. B. Suchodolskiego kontynuowała podczas swojego przemówienia doc. Irena Wojnar. Omawiając plan działalności Zakładu, wyjaśniła, że pojęcie „sztuka” rozumie bardzo szeroko jako różne zjawiska i różne wytwory odpowiadające kryteriom artystycznym, a także jako artystyczną działalność, jako twórczą realizację dzieła sztuki.

Doc. I. Wojnarowa powiedziała, iż bardzo chętnie posługuje się w swojej pracy pedagogicznej terminem: „wychowanie przez sztukę”, przejętym od Herberta Read'a (education through art.), i że traktuje proces wychowania estetycznego jako integralną część ogólnego procesu wychowania wszechstronnie rozwiniętego człowieka. Do swojej pedagogicznej koncepcji definicji sztuki doc. Wojnarowa włącza zarówno proces spostrzegania, przeżywania, kontemplowania dzieł sztuki, jak również osobistą działalność artystyczną ludzi, angażującą ich wyobraźnię i uczucia oraz wyzwalającą ich energię twórczą.

W procesie tak rozumianego wychowania przez sztukę interesują pracowników Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego różne dziedziny twórczości artystycznej, a więc zarówno sztuki plastyczne (malarstwo i rzeźba), literatura, muzyka, jak i tak zwane sztuki masowego przekazu, na przykład film, radio, telewizja.

Oficjalne zatwierdzenie przez władze istniejącego już Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego należy traktować jako dowód uznania dla dotychczasowych jego osiągnięć w dziedzinie rozwoju nie tylko myśli pedagogicznej, ale i działalności wychowawczej oraz popularyzatorskiej. Nic więc dziwnego, że zebrani na uroczystości przedstawiciele świata pedagogicznego ośrodka warszawskiego nie szczędzili pracownikom Zakładu słów uznania, zachęty i życzeń dalszej owocnej i twórczej pracy. Do życzeń tych przyłącza się z całą przyjemnością Redakcja *Ruchu Pedagogicznego*.

Miron Krawczyk

50 LAT GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO

Wprawdzie już w roku 1848 powstaje w Kolomyi pierwsze, ściśle zawodowe pismo nauczycielskie pod nazwą *Głos Nauczycielski*, jednakże wychodziło ono tylko dwa lata. Powstanie na stałe pisma nauczycielskiego nastąpiło znacznie później i związane było z rozwijaniem się zawodowego ruchu nauczycielskiego. Początki tego ruchu sięgają — jak wiemy — burzliwych lat 1904—1905. W rewolucyjnej i strajkowej atmosferze roku 1905 odbywa się 1 października 1905 roku w Pilaszkwowie k. Łowicza zjazd postępowych przedstawicieli nauczycielstwa polskiego z Kongresówki. Datę tę uznajemy jako początki ZNP, chociaż nazwa ta przyjęta została dopiero w 1930 roku.

W 1905 roku powstaje w Kongresówce Związek pod nazwą Polski Związek Nauczycieli, w Galicji zaś pod nazwą Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego Galicji.

W ramach PZN stworzona została sekcja nauczycieli szkół elementarnych, z której w ostatnich dniach grudnia 1916 roku powstaje Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych.

Już w styczniu 1917 roku Zarząd Główny Stowarzyszenia podejmuje decyzję o powołaniu do życia własnego pisma, na razie jako miesięcznika. Zabiegi wokół wydania tego pisma uwieńczone zostały powodzeniem. W czerwcu 1917 roku wychodzi pierw-

szy numer — jako numer wstępny — *Głosu Nauczycielskiego*. Pod tytułem zamieszczono: Organ Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych.

W skład komitetu redakcyjnego wchodził wybitni ówczesni działacze oświatowi i ruchu nauczycielskiego: A. Dorot, K. Klimek, A. Koziara, A. Legat, Z. Nowicki i K. Prauss. Redaktorem naczelnym *Głosu* zostaje Zygmunt Nowicki, późniejszy prezes ZNP.

Nie bez wzruszenia bierzemy do ręki pierwszy numer *Głosu Nauczycielskiego*. W artykule redakcyjnym czytamy: „Czekaliśmy długo, wyglądaliśmy z tęsknotą, czy nie rozlegnie się kiedy słowo — nasze własne, szczerze, proste i bratnie, wiążące nas w jedną zwartą gromadę na wspólnej placówce naszej pracy obywatelskiej i zawodowej, ciężkiej, lecz w skutkach doniosłej. Czekaliśmy długo na słowo krzepiące nas w walce z ciemnotą, krzepiące w pracy nad podniesieniem poziomu kultury narodowej, na słowo budzące w nas samych umiłowanie wiedzy i prawdy, bo te w naszym zawodzie stać się muszą ośrodkiem i najistotniejszą treścią naszego życia całego...

Dziś to upragnione słowo — w *Głos Nauczycielski* wcielone — na świat przychodzi i trudne, lecz szczerze podejmuje zadanie: sprostać pokładanym w nim nadziejom i oczekiwaniom”.

Odtąd *Głos Nauczycielski* jak najściślej wiąże się z ruchem nauczycielskim. Znajdują w nim odbicie wszystkie sprawy związane ze zjednoczeniem różnych organizacji w jedną, pod nazwą: Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Znajdują się problemy, o które walczył Związek na Sejmie Nauczycielskim 1919 roku, w parlamencie, na krajowych zjazdach. Dyskusje nad projektami systemów oświatowych, wnioski i postulaty mas nauczycielskich w zakresie upowszechnienia oświaty w Polsce, w zakresie warunków życia i pracy nauczycieli, obrony ich przed atakami kleru i sił reakcyjnych.

Na łamach *Głosu* znajdują odbicie zarówno okresy kształtowania się oblicza nauczycielskiego ruchu zawodowego, jak również i załamania ideowego w latach 1926—1935 oraz okresy ideowo-politycznego odrodzenia się nauczycielskiego ruchu zawodowego, czego najwyższym wyrazem była walka prowadzona z rządami sanacyjnymi i strajki nauczycielskie w 1937 roku.

W okresie okupacji *Głos Nauczycielski* nie wychodził. ZNP — jak wiemy — przeszedł do działalności podziemnej pod nazwą Tajnej Organizacji Nauczycielskiej.

Po wyzwoleniu przez Armię Radziecką ziem polskich pozostali przy życiu członkowie Zarządu Głównego postanowili na posiedzeniu w dniu 6 lutego 1945 roku podjąć jawną działalność ZNP.

Jednym z przejawów tej działalności było wznowienie wydawania *Głosu Nauczycielskiego*. Pierwszy po okupacyjnej przerwie powojenny numer ukazał się w czerwcu 1945 roku.

W historii *Głosu Nauczycielskiego* na pewno zasługuje na specjalną uwagę okres jego działalności w Polsce Ludowej.

Od pierwszych numerów *Głosu* znajdują na jego łamach odzwierciedlenie wszystkie podstawowe problemy odbudowującego się szkolnictwa i życia społeczno-politycznego w naszym państwie. Będą to zatem wypowiedzi i dyskusje na temat systemu oświatowego, jaki powinien być zbudowany w Polsce Ludowej, upowszechnienia szkoły podstawowej i średniej, jej koncepcji programowych oraz problemy kadr nauczycielskich.

Około 19 tysięcy nauczycieli zginęło w czasie wojny. W pierwszych powojennych latach na łamach *Głosu* znajdziemy długie listy tych, „którzy odeszli” — czołowych działaczy oświatowych, związkowych, wybitnych profesorów, kierowników, dyrektorów szkół. Do list tych, którzy zginęli z ręki okupanta, dopisywane były nazwiska kolegów — nauczycieli, ofiar zbrodni band NSZ. „Znowu giną nauczyciele. Co jakiś

czas przychodzą alarmujące wieści o bestialskich mordach dokonywanych przez bandy dziedziczących młokosów mianujących siebie narodowymi siłami zbrojnymi. Strzelają, zabijają... Nocą, bandą, z automatami, granatami — wyciągają bezbronnego człowieka i mordują (...) — pisał *Głos* w numerze 8 z 1946 roku.

Do szkół i placówek oświatowych przybyła wielka armia nauczycieli niewykwalifikowanych. Problemy dokształcania tych kadr, doboru właściwych kandydatów, zahamowania odpływu kadr kwalifikowanych i związane z tym polepszenia warunków materialnych nauczycieli — oto zagadnienia przedstawiane przed 19 i 20 laty. Jak ciężka była wówczas sytuacja, świadczą chociażby następujące tytuły artykułów zamieszczanych w *Głosie*: „Społeczne skutki nędzy materialnej szkoły i nauczyciela”, „W obliczu katastrofy”.

Praca nauczyciela nie ogranicza się tylko do czterech ścian izby szkolnej. Jest on jak najściślej związany z życiem społeczeństwa, z problemami politycznymi, ideowymi, gospodarczymi narodu.

W latach 1945—1947 rozwiązywanie tych problemów miało decydujące znaczenie dla losów i rozwoju ludowego państwa. Czytamy o tym i w *Głosie*: powstanie rządu jedności narodowej, zagospodarowanie ziem zachodnich i północnych, protest przeciwko przemówieniu Byrnasa (kwestionowanie praw Polski do ziem odzyskanych), referendum 1946 roku, wybory do Sejmu ustawodawczego...

„Idziemy do wyborów z tym przekonaniem, że to, co było przed wojną, i to, co było w czasie wojny, nigdy do nas nie może powrócić (...)” — pisał *Głos* w początkach 1947 roku.

W następnych latach nowe problemy, nowe zagadnienia, którymi żyło polskie społeczeństwo, szkoła i organizacja nauczycielska.

Na przestrzeni 22 lat zmieniały się zespoły redakcyjne, zmieniał się kilka razy format, częstotliwość wydawania. I tak w 1945 roku *Głos Nauczycielski* był miesięcznikiem, w latach 1946—1948 i częściowo 1949 — dwutygodnikiem. Od 16 października 1949 roku przekształcił się w tygodnik i wychodził w dużym formacie gazetowym. W latach 1945—1948 członkowie ZNP otrzymywali *Głos* — podobnie jak to było w okresie przedwojennym — bezpłatnie. Cena pojedynczego numeru wynosiła najpierw 25 złotych, potem 5 złotych, 15 groszy, 70 groszy i ostatnio — jak wiemy — 80 groszy. W okresie od 24 maja 1953 roku do 8 lipca 1956 roku tygodnik nasz wychodził jako organ Ministerstwa Oświaty i Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego.

Mimo zmian w szacie graficznej i aktualnych treści, z problematyki poruszanej na łamach pisma wynika, że w ciągu 22-lecia *Głos* starał się wypełniać dwa podstawowe zadania:

— informowanie ogółu nauczycielstwa o podstawowych zagadnieniach z polityki oświatowej i związkowej, wyjaśnianie jej celów, założeń form organizacyjnych, podejmowanie najważniejszych problemów społecznych, wychowawczych i dydaktycznych, które by wpływały na kształtowanie świadomości nauczycieli, ich postawy ideowo-moralnej, w jakiś sposób ukierunkowywały ich pracę zawodową i społeczną;

— zbieranie opinii, wypowiedzi nauczycieli na temat najważniejszych zagadnień z zakresu systemu oświatowego, programów nauczania, reformy szkolnej, warunków pracy szkoły i nauczyciela, trudności, jakie musiały być pokonane, osiągnięć i wyników najlepszych nauczycieli.

Czy zadania te zawsze były dobrze spełniane? Opinie na ten temat samych nauczycieli były na ogół jednolite. Czytelnicy stale odczuwali pewien „niedosyt”, jeśli chodzi o działalność pisma.

„*Głos* wymaga radykalnych reform w kierunku związania go z realnym życiem rzeszy nauczycielskiej” — pisał w październiku 1946 roku jeden z czytelników. Inny znów z tego samego okresu wyraża następującą opinię: „Artykuły są stanowczo

za długie, nużą monotunnością, obfitością słów, wyrazów, zdań, wierszy. Głos należy ożywić polemiką, wprowadzić rodzaj wolnej trybuny, obszerny przegląd prasy o szkole i nauczycielu, dział recenzji i kolumnę twórczości oraz zwiększyć jego objętość. Pamiętać bowiem o tym należy, że jest często jedynym piśmie czytany z głębokim zainteresowaniem przez ogół nauczycieli”.

Podobne opinie powtarzają się i w późniejszych okresach.

Jest jeszcze jeden charakterystyczny ton w wypowiedziach czytelników, bez względu na to, z jakiego okresu pochodzą: „Trzeba obiektywnie stwierdzić, że dawny Głos był lepszy”. Wypowiedzi te wypływają niewątpliwie z wielkiej troski i poczucia odpowiedzialności nauczycieli za losy szkoły i swego zawodu, za należyte ich miejsce w społeczeństwie, z dążenia do jak najlepszego wypełniania swych obowiązków, z ambicji, aby nasze pismo było jednym z najlepszych. Przy wszystkich słowach krytyki nauczyciele uważają zawsze pismo za „Nasz Głos”.

„Byłem świadkiem, gdy stary nauczyciel rozplakał się na widok pierwszego, powojennego numeru Głosu” — pisał jeden z czytelników.

50 lat istnienia pisma to na pewno bardzo długi okres czasu. Niewiele jest pism w Polsce, które mogą wykazać się tak długą historią. Na pewno jednak nie ma innego pisma, które by mogło poszczycić się tak jak *Głos Nauczycielski*, że w ciągu 50 lat zawsze wiernie służył szkole i nauczycielowi.

Kazimierz Wojciechowski

KONKURS PT.

„ZAGADNIENIA DYDAKTYCZNE STUDIÓW DLA PRACUJĄCYCH”

Komisja Studiów dla Pracujących Rady Naczelnej Zrzeszenia Studentów Polskich wspólnie z Katedrą Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego ogłaszają Konkurs na temat:

„Zagadnienia dydaktyczne studiów dla pracujących”

Celem konkursu, w którym mogą brać udział samodzielni pracownicy nauki oraz wykładowcy, adiunkci i asystenci, jest pozyskanie publikacji naukowych, które by tworzyły podstawy dydaktyki studiów dla pracujących oraz stanowiły punkt wyjścia dla dalszych poszukiwań i badań w tej dziedzinie.

Przykładowe tematy opracowań naukowych:

1. W czym się wyraża swoistość dydaktyki studiów dla pracujących.
2. Charakterystyka procesu samokształcenia w toku studiów dla pracujących.
3. Związek między kierunkiem studiów a pracą zawodową studenta.
4. Motywy podejmowania i wyboru specjalności.
5. Optymalny czas pracy studenta inspirowanej bezpośrednio (na wykładach, seminariach, ćwiczeniach).
6. Analiza form bezpośrednich procesu dydaktycznego w studiach dla pracujących.
7. Analiza form pośrednich kształcenia pracujących.
8. Zagadnienia kontroli w procesie kształcenia w systemie studiów dla pracujących.
9. Metody i formy kształcenia w zależności od lat studiów.
10. Techniki audiowizualne w studiach dla pracujących.
11. Właściwości procesu dydaktycznego w studiach technicznych dla pracujących.
12. Nauczanie programowane w kształceniu pracujących.
13. Charakterystyka podręczników w studiach dla pracujących.

Prace prosimy nadsyłać pod adresem: Katedra Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 26, do dnia 30 czerwca 1968 r. Ogłoszenie wyników Konkursu nastąpi w listopadzie 1968 roku za pośrednictwem *Kwartalnika Pedagogicznego*, *Głosu Nauczycielskiego*, *Nowej Szkoły*, *Życia Szkoły* *Wyższej* oraz TV i Polskiego Radia. Najlepsze prace zostaną nagrodzone i opublikowane przez Państwowe Wydawnictwa Naukowe lub Wydawnictwa Związkowe.

Za najlepsze prace przewiduje się następujące nagrody:

I nagroda w wysokości	— 15 000 zł
II nagroda w wysokości	— 10 000 zł
III nagroda w wysokości	— 5 000 zł
5 wyróżnień w wysok. po	— 3 000 zł

Fundatorami nagród są: Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, CRZZ, ZG ZNP, NOT, Rada Naczelna ZSP.

W skład Sądu Konkursowego, którego przewodniczącym został prof. dr Wincenty Okoń (Kierownik Katedry Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego), wchodzi:

Prof. dr Igor Andrejew — Kierownik Studium Zaocznego Prawa Uniwersytetu Warszawskiego,

Prof. dr Czesław Bobrowski — Kierownik Katedry Planowania i Polityki Gospodarczej. Wydział Ekonomii Politycznej Uniwersytetu Warszawskiego,

Doc. dr Janusz Górski — Kierownik Ośrodka Metodycznego Studiów dla Pracujących Szkół Ekonomicznych. Szkoła Główna Planowania i Statystyki,

Stanisław Karaś — Komisja d/s Studiów dla Pracujących Rady Naczelnej ZSP,

Prof. dr Zofia Kietlińska — Kierownik Katedry Geodezji Stosowanej Politechnika Warszawska,

Doc. dr Czesław Kupisiewicz — V-Dyrektor Instytutu Pedagogiki,

Stanisław Lewandowski — Sekretarz Komisji Oświaty i Kwalifikacji Zawodowych CRZZ,

Dr Czesław Maziarz — Kierownik Ośrodka Metodycznego Studiów dla Pracujących Szkół Rolnych. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego,

Prof. dr Tadeusz Nowacki — Kierownik Katedry Dydaktyki Wojskowej, Wojskowej Akademii Politycznej im. Feliksa Dzierżyńskiego,

Stanisław Opala — Sekretarz Komisji d/s Studiów dla Pracujących Rady Naczelnej Zrzeszenia Studentów Polskich.

СОДЕРЖАНИЕ

ЮЗЕФ ЦИРАНКЕВИЧ — Социалистическая школа воспитания молодого поколения	409
--	-----

СТАТЬИ

ЗБИГНЕВ СКОРНЫ — Типология учеников причиняющих трудности в науке	416
ЛЕОН НЕБЖИДОВСКИ — Мотивирочная роль школьной оценки в процессе обучения	434
ШИМОН ВЖОСЕК — Мотивировка выбора профессии учителя основной школы	450

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ЯН ЗАРЕМБА — Школьное телевидение во Франции перед новыми проблемами	462
--	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ДАНУТА И ЗБИГНЕВ КСЕНЖЧАК — Как мы развиваем в своей воспитательной работе патриотизм среди молодежи?	479
ВОЖЕНА ДОКУРНО — Социограмма — еще одна помощь в работе учителя	488

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

АЛЕКСАНДЕР КАМИНЬСКИ — Рышард Врочиньски: Введение в общественную педагогику	494
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК — Стефан Басцик: Активизация методов обучения	496
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК — Т. Новацки, Т. Карват, В. Казимерски, А. Суханек: Основы программированного обучения	498

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской печати	502
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Современные задачи подготовки учителей	505

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ЕЖИ МИСЕВИЧ — Проблемы просвещения и воспитания на IX съезде СПУ	508
МИРОН КРАВЧИК — Создание учебного заведения теории эстетического воспитания в Варшавском университете	512
КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ — 50 лет „Учительского голоса”	513
СООБЩЕНИЯ	517

CONTENTS

JÓZEF CYRANKIEWICZ — The School of Socialist Education of the Young Generation	409
--	-----

ARTICLES

ZBIGNIEW SKORNY — A Typological Study of Difficult Learners	416
LEON NIEBRZYDOWSKI — Motivating Role of School Marks in the Process of Learning	434
SZYMON WRZOSEK — The Motivation of Choosing the Profession of the Primary School Teacher	450

SCHOOL IN MODERN WORLD

JAN ZAREMBA — School Television in France Facing New Problems	462
---	-----

EXPERIENCES, TEST AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

DANUTA AND ZBIGNIEW KSIĄŻCZAK — How Do We Develop Patriotic Feelings in Our Educational Work?	479
BOŻENA DOKURNO — Sociogram — another aid in the teacher's work	488

SUMMARIES AND BOOK REVIEWS

ALEKSANDER KAMIŃSKI — Ryszard Wroczyński: Introduction to Social Pedagogy	494
KAZIMIERZ DENEK — Stefan Baścik: The Activation of Teaching Methods	496
KAZIMIERZ DENEK — T. Nowacki, T. Karwat, W. Kazimierski, A. Suchanek: Fundamentals of Programmed Teaching	498

SURVEY OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Periodicals	502
JÓZEF ZALEWSKI — Modern Tasks in Teacher's Training	505

HOME CHRONICLE

JERZY MISIEWICZ — Problems of Instruction and Education at the 9th Congress of the Union of Polish Teachers	508
MIRON KRAWCZYK — Establishing the Department of Theory of Aesthetic Education at the University of Warsaw	512
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — 50 Years of „Głos Nauczycielski” . . .	513
Announcements	517

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1967

Nakład 4795 + 150 egz. Ark. wyd. 8,4. Ark. druk. 6,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania 9. III. 1967 r. Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1967 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 1167 — L-13

KOMITET REDAKCYJNY

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

RADA REDAKCYJNA

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

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 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

- FEDOROWSKI G. — Poczec Wielkich Medyków —
Ilustr. J. Kirylenko. Okł. proj. M. Gawryś. NK
1967. Wyd. I, s. 160 tekst., zł 14,—
Kolejny, siódmy już tom encyklopedycznej serii
biograficznej. Słownik zapoznaje czytelnika z syl-
wetkami najwybitniejszych lekarzy i z efektami
ich pracy. Chronologiczny układ nadaje książce
charakter encyklopedii historii medycyny.
- POKORNY F. J. — W kręgu ziemi i planet — Ilustr.
J. Gadomska. NK 1967. Wyd. I, s. ppł., zł
Książka z serii „Biblioteka Młodego Kosmonauty”
w przystępny sposób wprowadza w zagadnienia
elementarnej astronomii. Autor przekazuje czy-
telnikowi informacje dotyczące układu słonecznego,
licznych zjawisk z zakresu mechaniki itp.
- SOSIŃSKA A. — Człowiek jest mocny — Ilustr. G. Ro-
siński. NK 1967. Wyd. I, s. 368, zł 25,—
Książka jest zbiorem krótkich opowiadań z dzie-
jów techniki i nauki. Obejmuje ona okres od cza-
sów najdawniejszych po dzień dzisiejszy. Autorka
zaakcentowała w wyraźny sposób udział Polaków
w procesie rozwoju cywilizacji.

Do nabycia w księgarniach „Domu Książki”